

Kinder- und Jugendarbeit

Tanja Grendel & Alina Franz

1. Einleitung

Angebote der Kinder- und Jugendarbeit haben den gesetzlichen Auftrag, »Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen« (§1 SGB VIII). Sie »sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen« (§11 SGB VIII).

Die hier formulierten Bildungsziele *Selbstbestimmung*, *gesellschaftliche Mitverantwortung* und *soziales Engagement* werden in unterschiedlichen theoretischen Konzeptionen der Kinder- und Jugendarbeit aufgegriffen. Leitend ist dabei die Frage, wie Angebote »in der Subjektentwicklung bzw. der Selbstbildung oder Aneignungstätigkeit der Kinder und Jugendlichen assistieren und dabei deren kritische, gesellschaftlich-demokratische Handlungs- und Einmischungsfähigkeit fördern könne[n]« (Sturzenhecker & Deinet, 2018, S. 697). Kinder- und Jugendarbeit kennzeichnet somit eine *emanzipatorische*, gesellschaftliche Ungleichwertigkeiten und Intersektionalität reflektierende Perspektive, unabhängig davon, ob junge Menschen selbst von Benachteiligung betroffen sind.

Umgesetzt werden diese Bildungsziele anhand der Handlungsprinzipien *Offenheit*, *Freiwilligkeit*, *Partizipation* und *Diskursivität* (Sturzenhecker & Deinet, 2018, S. 695–696). Diese Prinzipien prägen *strukturell* die Organisation(sform) der Kinder- und Jugendarbeit und leiten die pädagogische Arbeit.

Offen im Zugang »für alle« und das Spektrum denkbarer Aktivitäten und Anliegen betreffend, erschließen Angebote der Kinder- und Jugendarbeit mit ihren Adressat*innen einen »Möglichkeitsraum[.] zur Entfaltung [von] Autonomiebedürfnisse[n]« (Scherr, 2021, S. 646): Ohne enge Vorgaben und verpflichtende Teilnahme (*Freiwilligkeit*) ergeben sich Gelegenheiten der Selbstorganisation und damit einhergehend des selbstentdeckenden Lernens, der aktiven Beteiligung und Gestaltung und der Erprobung des Miteinanders (*Partizipation*) sowie der Erfahrung von Zugehörigkeit (Baumbast et al., 2014, S. 29). Dabei wird berücksichtigt, dass

»die Selbstbewusstseins- und Selbstbestimmungsfähigkeit [...] abhängig ist von den je konkreten sozialen Bedingungen, welche die Entfaltung der individuellen Möglichkeiten befördern oder behindern, unterstützen oder erschweren« (Scherr, 2021, S. 643).

Strukturelle Begrenzungen von Subjektivität werden entsprechend per se mitgedacht. Diesem Auftrag folgend, bietet Kinder- und Jugendarbeit ihren Adressat*innen ausgehend von deren Bedürfnissen und Anliegen *diskursiv* ein »Möglichkeitsspektrum von Themen, Personen, Orten und Handlungsweisen an[.], die eine Erweiterung ihrer Bildung herausfordern könnten« (Sturzenhecker, 2021, S. 1235). Dies setzt seitens der Fachkräfte eine Reflexion »hegemonialer Ungleichheitsverhältnisse [voraus], die die Handlungsspielräume der Adressat*innen und der Fachkräfte bestimmen« (Müller & Polat, 2022, S. 382). Gegenstand der Reflexion sind zum einen gesellschaftliche Positionierungen und Handlungs(un)möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen, zum anderen die eigene Positionierung und Verwobenheit beruflicher Praxen in gesellschaftlichen Strukturen. Intersektionalität ist dabei »ein notwendiges Instrument zur Auseinandersetzung mit und Bekämpfung von Mehrfachdiskriminierungen« (Benbrahim, 2022, S. 289).

Analytisch lassen sich Möglichkeitsräume als konstituierende Rahmung¹ fassen, die aus der dynamischen Vermittlung im Spannungsverhältnis zwischen der Interaktion von Fachkräften und Adressat*innen sowie »den generellen Sachprogrammatiken, Regeln, Normen und Rollenbeziehungen der Organisation« (Kubisch & Franz, 2022, S. 420) resultieren. Nachfolgend wird das Konzept der Möglichkeitsräume unter einer intersektionalen Perspektive vorgestellt.

2. Kinder- und Jugendarbeit als Möglichkeitsraum

Der Begriff *Möglichkeitsraum* bezieht sich im Allgemeinen auf individuelle und/oder kollektive Handlungs- und Gestaltungsspielräume. Fabian van Essen (2013) beschreibt diese unter Bezugnahme auf Bourdieus Verständnis des sozialen Raums als Resultate des »Bedingungsgefüge[s] von Kapitalbesitz, Positionierung und Habitus« (van Essen, 2013, S. 18). Das heißt, Möglichkeitsräume lassen sich durch bestimmte Bedingungen und Ressourcen sowie in Interaktion sowohl erweitern als auch begrenzen und einschränken. Mit Verweis auf den Kapitalansatz von Pierre Bourdieu (1983) scheinen an der Stelle die vielfältigen Dimensionierungen

1 Die Frage nach der konstituierenden Rahmung lässt sich im professionstheoretischen Diskurs verorten und ist im Kontext der Dokumentarischen Methode als »professions- resp[ek-tive] organisationstheoretische Variante des Orientierungsrahmens [im weiteren Sinne zu verstehen]« (Bohnsack, 2022, S. 40).

von Möglichkeitsräumen auf – ökonomisch, sozial und kulturell. Entsprechend kann der Zugang zu einer Playstation im Jugendzentrum ebenso Möglichkeiten eröffnen wie anerkennende Beziehungen, Angebote der Hausaufgabenbetreuung oder Freizeiten. Deutlich wird zudem eine *relationale* Perspektive auf Möglichkeiten: Auf der Grundlage eines raumtheoretischen Verständnisses beschreibt etwa Merle Hummrich (2023, S. 82) Sozialisationskontexte als Möglichkeitsräume jugendlicher Individuation, die »sich in einem dynamischen Prozess immer wieder im Verhältnis zu organisationalen, familialen, peer-bezogenen, institutionellen [,] milieuspezifischen [,] gesellschaftlichen und transnationalen Möglichkeitsräumen [re-konfigurieren]« (Hummrich, 2023, S. 83). Sie verweist damit insbesondere auf Fragen von *Wechselwirkungen* und (*Nicht-*)*Passungen* zwischen unterschiedlichen Erfahrungskontexten, etwa zwischen in Familie internalisierten und in Schule erwarteten Bildungsorientierungen und -formen (Bourdieu & Passeron, 1971). Das Konzept der Passungen erklärt systematische Benachteiligungen und Ausschlüsse bestimmter Gruppen von gesellschaftlicher Teilhabe.

Anschlussfähig ist an der Stelle der gerechtigkeits-theoretische Capability Approach, welcher den »Space of Capabilities«, nicht etwa den »Space of Functionings« als normativ-politischen Maßstab [betont]« (Ziegler, 2021, S. 109) und sich am Ideal von Autonomie und Teilhabe orientiert. Diese Bildungsziele (siehe oben) werden im Kontext der Kinder- und Jugendarbeit häufig unter der Prämisse von *Subjektbildung* aufgegriffen. Dabei wird Subjektivität als »normativ-kritische[r] Grundbegriff« verstanden, um »für die Analyse von Behinderungen, Beschädigungen und Begrenzungen des Selbstbewusstseins und der Selbstbestimmungsfähigkeit, denen Individuen und soziale Gruppen unterliegen, theoretisch zu sensibilisieren« (Scherr, 2021, S. 644). Kinder- und Jugendarbeit eröffnet als »soziale[r] Ort[.]« (Scherr, 2021, S. 647) vielfältige (Selbst-)Erfahrungsmöglichkeiten, darunter »Erfahrungen der eigenen Stärken und der eigenen Fähigkeiten als Gegenerfahrungen zu gesellschaftlich zugemuteten Ohnmachtserfahrungen« (Scherr, 2021, S. 646), eine Reflexion des eigenen Selbst- und Weltverständnisses sowie Empowerment, auch in Verbindung mit dem Wissen um die eigenen Rechte. Möglich wird dies im Rahmen *verlässlicher* Beziehungen, in denen die Bedürfnisse der Jugendlichen *dialogisch* erschlossen werden, was eine »Kultur der gegenseitigen Achtung und Anerkennung« (Scherr, 2021, S. 648) voraussetzt. In diesen Anerkennungsverhältnissen können sich junge Menschen in ihren Identitätsmerkmalen darstellen, wodurch Positionierungen zu Differenz- und Machtverhältnissen möglich, jedoch auch (re-)produziert werden können (Plößer, 2021, S. 744).

Ähnliche Dimensionen weisen Beschreibungen des Möglichkeitsraums als *Ressourcenentdeckungs- und Experimentierraum* auf, wie sie u.a. im Zusammenhang mit interkultureller und geschlechtersensibler Jugendarbeit beschrieben werden (Castro Varela & Jagusch, 2011, S. 268). Teilweise finden sich hier auch begriffliche Rahmungen als »geschützte(re) Räume bzw. safe(r) space(s)«, wobei

expliziter die Auseinandersetzung mit Ungleichheiten und Machtpositionen fokussiert wird. Dies bezieht sich ebenfalls auf die Thematisierung und Reflexion von (Mehrfach-)Diskriminierungen und deren intersektionalen Verschränkungen (Benbrahim, 2022, S. 291–292).

Intersektionale Ansätze in der Kinder- und Jugendarbeit sind per se mit einer gewissen Ambivalenz verbunden: Einerseits werden marginalisierte Kinder und Jugendliche in ihren (Selbst-)Positionierungen anerkannt und ihnen werden entsprechende Unterstützungsmöglichkeiten angeboten (u.a. Deinet & Icking, 2020, S. 878). Andererseits kann dies zu Pauschalisierungen und einem Labeling als »die (problembeladenen) ›Anderen‹« (Müller & Polat, 2022, S. 387) führen. Die Herausforderung für die Kinder- und Jugendarbeit besteht vor diesem Hintergrund darin, »der Heterogenität der Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden, Ausschlüsse zu mindern und Partizipation für gleichberechtigte Verschiedene zu ermöglichen« (Beck & Plößler, 2021, S. 279). Hierfür ist sie darauf angewiesen, »sich die subjektive Lebenswirklichkeit ihrer Adressat*innen mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Methoden verstehend zu erschließen« (Scherr, 2021, S. 649). Es bedarf weiter einer Analyse der oben angesprochenen (*Nicht-*)*Passungen* zwischen institutionellen Erwartungen und Bildungsorientierungen von Adressat*innen, um die sich in der Interaktion zwischen Fachkräften und Adressat*innen »abzeichnenden gegenwärtigen Vergesellschaftungsmodi (z. B. der vorherrschenden Logik von Teilhabe und Teilnahme)« offen zu legen und die »Möglichkeiten und Grenzen, die mit den derzeitigen Vergesellschaftungsmodi verbunden sind, systematisch [zu erfassen]« (Henn & Kessl, 2022, S. 528).

Das Einnehmen einer *relationalen* Perspektive auf die handlungsleitenden Orientierungen von Jugendlichen (Bildung) und Fachkräften (Bildungsmöglichkeiten) stellt im Kontext emanzipatorischer Bildungsprozesse somit eine wesentliche Voraussetzung zur Bearbeitung sozialer Ungleichheiten und ihrer intersektionalen Verschränkungen dar. Bislang wird diese vernachlässigt. Im Folgenden wird auf empirische Perspektiven² eingegangen, um zu zeigen, wie Möglichkeitsräume in der Kinder- und Jugendarbeit strukturell (noch stärker) implementiert werden können.

2 Bezug nehmen wir auf das BMBF-geförderte Projekt »Abbau von Bildungsbarrieren im Spannungsfeld von Angebot und Aneignung (ABiSAn)« (Fkz.: 01J1B2102). Informationen finden sich unter: <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/3580.php>. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

3. Empirische Perspektiven auf Intersektionalität und Möglichkeitsräume emanzipatorischer Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit

Junge Menschen thematisieren häufig hohe Leistungs-, Funktions- und Verhaltenserwartungen sowie Abwertungserfahrungen, wenn sie diesen nicht entsprechen. Auch der Bereich der Kinder- und Jugendarbeit ist nicht frei von Erwartungen: Die Praxen von Fachkräften verweisen oftmals auf eine verhaltensorientierte Anerkennungsordnung, die mit dem mittelfristigen Ziel einer sozialen Integration in die Gesellschaft korrespondiert. Diese Form der Integrationsorientierung steht partiell in Spannung zu jungen Menschen, die eine eher kurzfristige Perspektive auf ihre eigene Entwicklung einnehmen. Auflösen lässt sich diese Spannung in *verlässlichen Beziehungen*, in denen die Bedürfnisse und Interessen von Kindern und Jugendlichen im Vordergrund stehen und sie nicht pauschal verurteilt werden. Dies wird insbesondere durch die *offene* Organisationsform der Kinder- und Jugendarbeit ermöglicht (Grendel & Franz, 2024, S. 306).

Aus einer relationalen Perspektive zeigt sich jedoch, dass für einen Teil der Jugendlichen auch in *offenen* Angeboten *verbindliche* Strukturen – wie inhaltlich und zeitlich definierte Angebote sowie klare Umgangsregeln – eine Voraussetzung für *verlässliche* Beziehungen³ bilden. Dies dokumentiert ein Bedürfnis nach Kontrolle und Sicherheit. Unsicherheit wird somit zu einer Barriere von Möglichkeitsräumen, die sich aus der Perspektive von Jugendlichen entsprechend als *safer spaces* rekonstruieren lassen. Fachkräfte werden in dem Zusammenhang als *Wächter*innen* von Ordnungen adressiert, die Grenzen ziehen und mittels Sanktionen durchsetzen, etwa um diskriminierendes Verhalten zu unterbinden. Darüber hinaus tragen die Jugendlichen selbst zum Erhalt ihres Möglichkeitsraums bei: Beispielsweise grenzen sich Stammesbesucher*innen von anderen Jugendlichen ab, die sich abweichend verhalten oder die Einrichtung nur sporadisch besuchen (Franz i. V.). Folglich kann ein *safer space* für *eine* Gruppe von Jugendlichen die Ausgrenzung einer *anderen* Gruppe bedingen. Auch Gruppendynamiken können somit zu einer Barriere von Möglichkeitsräumen werden, wenn sie pädagogisch unbearbeitet bleiben.

In der Art und Weise *wie* Fachkräfte Jugendliche adressieren, verdeutlicht sich – teilweise entlang von Diskriminierungskategorien – häufig eine Differenzierung nach spezifischen Bedarfslagen; hierdurch können Differenzzuschreibungen (re-)produziert werden. Mitunter zeigen sich in diesem Zusammenhang Leerstellen in der Thematisierung von Diskriminierungen, sowohl mit Blick auf einzelne Diskriminierungsformen (etwa Klassismus), insbesondere jedoch deren Verschränkungen. Die Lebenswirklichkeiten junger Menschen finden in Praxis folglich nur teilweise Berücksichtigung (Grendel et al., 2024, S. 349).

3 Die Unterscheidung geht zurück auf Kunstreich (2012, S. 88f.).

Mit Blick auf das Aufwerfen kritischer Perspektiven auf (Mehrfach-)Diskriminierungen folgen Fachkräfte häufig einer Gelegenheitsorientierung, die sich in einer *partizipativ-dialogischen* und *ermöglichend-erweiternden Didaktikform* realisiert. In diesem Zusammenhang geben sie Reflexionsimpulse, wobei eine (grundlegende) Transformation im Sinne einer emanzipatorischen Bildung als normatives Ideal aufscheint. Die Adressat*innen greifen diese Impulse vornehmlich in *Passung* zu eigenen Erfahrungen und Relevanzen auf. Entscheidend ist darüber hinaus die Form der Thematisierung: Werden Diskussionen von Jugendlichen als zu abstrakt oder als reiner Selbstzweck wahrgenommen und mit keinerlei Konsequenzen für das eigene (Er-)Leben verknüpft, werden Aufforderungen zur Vermeidung sexistischer Lieder oder eines differenzkritischen Sprachgebrauchs eher oberflächlich aufgegriffen, auch hier gebunden an die Intention, den eigenen Möglichkeitsraum zu bewahren (Grendel et al., 2024, S. 350).

4. Fazit

Die spezifische Organisation(sform) der Kinder- und Jugendarbeit korrespondiert mit besonderen Potenzialen, (Mehrfach-)Diskriminierungen *in Beziehung, situativ* und *dialogisch* aufzugreifen und damit an den Lebenswirklichkeiten junger Menschen anzusetzen. Gleichzeitig geht der Anspruch, Angebote für »gleichberechtigte Verschiedene« (Beck & Plößler, 2021, S. 279) anzubieten, mit Herausforderungen einher: Teilweise bleiben Diskriminierungsformen und deren Verschränkungen unberücksichtigt. Zudem verweist die bislang vernachlässigte Perspektive auf (Nicht-)Passungen auf die Notwendigkeit, unterschiedliche Bildungsorientierungen und -formen junger Menschen zu berücksichtigen. Nur in Korrespondenz zu diesen können *ermöglichend-erweiternde Bildungsformen* ein *transformatives* Potenzial im Sinne emanzipatorischer Bildungsprozesse entfalten.

Literatur

- Baumbast, S., Hofmann-van de Poll, F. & Lüders, C. (2014). *Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder – und Jugendarbeit und ihre Nachweise*. Deutsches Jugendinstitut.
- Beck, I. & Plößler, M. (2021). Intersektionalität und Inklusion als Perspektiven auf die Adressat*innen der Offenen Kinder und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel et al. (Hg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 279- 293). Springer VS.

- Benbrahim, K. (2022). Intersektionalität aus der Perspektive einer rassismuskritischen Kinder- und Jugendarbeit. In R. Bak & Claudia M. (Hg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken* (S. 287- 296). Springer Fachmedien.
- Bohnsack, R. (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung: Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31–55). Verlag Julius Klinkhardt.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183- 198). Schwartz.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs: Tl. II: Die Aufrechterhaltung der Ordnung*. Klett.
- Deinet, U. & Icking, M. (2020). Offene Kinder- und Jugendarbeit und Schule. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 875- 885). Springer Fachmedien.
- Castro Varela, M. d. M. & Jagusch, B. (2011). Möglichkeitsräume und Widerstandsstrategien: Überlegungen zu einer geschlechtergerechten und antirassistischen Jugendarbeit. In W. Scharathow & R. Leiprecht (Hg.), *Rassismuskritik. Rassismuskritische Bildungsarbeit* (S. 266- 282). Wochenschau-Verlag.
- Franz, A. (i.V.). (Selbst-)Positionierungen von Fachkräften und Adressat:innen. Eine relationale Perspektive auf Adressierungen. In A. van Rießen, C. Bhatti, C. Gille, K. Jepkens (Hg.) *Perspektiven in Bewegung: Entwicklungen von Nutzen und Nutzung Sozialer Arbeit im Kontext subjektorientierter Forschung*. Springer Fachmedien.
- Grendel, T. & Franz, A. (2024). Offen für alle? – (Nicht-)Passungen zwischen Bildungsangeboten und Jugendlichen in prekären sozialen und räumlichen Verhältnissen im Kontext der Jugendarbeit. In T. Middendorf & A. Parchow (Hg.), *Junge Menschen in prekären Lebenslagen: Theorien und Praxisfelder der Sozialen Arbeit*. (S. 298–308) Beltz Juventa.
- Grendel, T., May, M., Franz, A., Imrock, V. & Schaaf, L. (2024). Empirische Perspektiven auf (Nicht-)Passungen im Spannungsfeld von Angeboten non-formaler Bildung und Aneignungsformen Jugendlicher. *Neue Praxis* 4, 340–354.
- Henn, S. & Kessl, F. (2022). Nicht-Passung als Normalfall. Überlegungen zu einer Empirie der Passungsverhältnisse. *Neue Praxis* 6, 515–530.
- Hummrich, M. (2023). Jugend, sozialer Wandel und Transnationalisierung: Der Möglichkeitsraum als Analyseperspektive für Jugend in ihren Sozialisationsbedingungen. In C. Scheid, M. Silkenbeumer, B. Zizek & L. Zizek. (Hg.), *Sozialisationstheorie und -forschung revisited. Ein Paradigma im Lichte der neuen Kindheits- und der Jugendforschung* (S. 79–98). Springer VS.
- Kubisch, S. & Franz, J. (2022). Professionalisierung in der Sozialen Arbeit aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In R. Bohnsack, A. Bonnet

- & U. Hericks (Hg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung: Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 413- 442). Verlag Julius Klinkhardt.
- Kunstreich, T. (2012). Sozialer Raum als »Ort der verlässlichen Begegnung«: ein Essay über Verbindlichkeit und Verlässlichkeit. *Widersprüche Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich* 32, 87–92.
- Müller, D. & Polat, A. (2022). Intersektionale Perspektiven als Chance für die Soziale Arbeit in Forschung, Theorie und Praxis. In A. Biele Mefebue, A. D. Bührmann & S. Grenz (Hg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung* (S. 381- 395). Springer Fachmedien.
- Plößer, M. (2021). Differenzorientierung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 735- 758). Springer VS.
- Scherr, A. (2021). Subjektorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 639- 652). Springer VS.
- Sturzenhecker, B. (2021). Bei Bildung assistieren in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 1227- 1244). Springer VS.
- Sturzenhecker, B. & Deinet, U. (2018). Kinder- und Jugendarbeit. In K. Böllert (Hg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 693- 712). Springer VS.
- van Essen, F. (2013). *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus*. Springer Fachmedien.
- Ziegler, H. (2021). Der Capabilities Ansatz (und andere Elemente einer materialistisch-emanzipatorischen Theorie Sozialer Arbeit). In M. May & A. Schäfer (Hg.), *Theorien für die Soziale Arbeit* (S. 99- 114). Nomos Verlagsgesellschaft.