

1. Soziale Arbeit und ›Andersheit‹ – Theoretische und empirische Hinführungen

Die vorliegende Studie fand ihre theoretisch-konzeptionellen Anfänge in einem grundlegenden Interesse an kontext- und feldbezogenen Ausgestaltungsweisen von gesellschaftlichen Macht-, Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnissen im Handlungsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Mit diesem Forschungsinteresse schließt die Studie an wohlfahrtsstaats- sowie macht- und ungleichheitstheoretische Perspektiven an, in denen die Thematisierung von und der Umgang mit gesellschaftlichen Macht-, Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnissen als eine grundlegende und »stets zu hinterfragende Voraussetzung Sozialer Arbeit« (Mecheril/Melter 2010, S. 116) betont und reflektiert wird (vgl. u.a. Brückner 2020; Heite 2009, 2020; Heite/Vorrink 2013; Hühnersdorf/Hartmann 2013; Kessl/Plößer 2010a; Maurer 2001; Mecheril/Plößer 2011).

Im Folgenden wird in diese Perspektiven auf Soziale Arbeit entlang der durch Fabian Kessl und Melanie Plößer entwickelten Denkfigur von *Sozialer Arbeit als »Arbeit mit den Anderen«* (Kessl/Plößer 2010) eingeführt (vgl. Kap. 1.1). Dabei werden Positionen skizziert, die seit dem zweiten Drittel des 20. Jahrhunderts die wohlfahrtsstaatliche Normalisierungslogik Sozialer Arbeit kritisieren und diese als »Normalisierungsmacht« (Maurer 2001, S. 125) problematisieren. In Kapitel 1.2 wird auf die, für diesen Zusammenhang relevante, doch in den fachlichen Auseinandersetzungen bislang noch relativ wenig beachtete, Position der Bürgerrechtsbewegung der Rom:nja und Sinti:zze eingegangen, die in den 1980er Jahren vehemente Rassismuskritik gegenüber einer sich als progressiv verstehenden Sozialen Arbeit ›mit‹ Rom:nja und Sinti:zze erhob. Vor dem Hintergrund dieses Problemaufrisses wird in Kapitel 1.3 auf das Handlungsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als ein interessantes Untersuchungsfeld für die forschungsleitende Frage nach Ausgestaltungsweisen von gesellschaftlichen Macht-, Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnis-

sen eingegangen. In Anlehnung an theoretische und empirische Erkenntnisse wird die Offene Kinder- und Jugendarbeit als ein Handlungsfeld befragt, das über erweiterte Spielräume im Umgang mit ›Normalität‹ und ›Andersheit‹ verfügt.

1.1 Soziale Arbeit als »Arbeit mit den Anderen«¹

In Anlehnung an Fabian Kessl und Melanie Plößer lässt sich Soziale Arbeit gegenstandstheoretisch als eine historisch gewachsene und wohlfahrtsstaatlich organisierte »Arbeit mit den Anderen« (Kessl/Plößer 2010a) beschreiben, »für die der Bezug auf Differenz, verstanden als Unterscheidung und Abweichung von einem Normalitätsmuster, konstitutiv ist« (Mecheril/Plößer 2011, S. 279). Die Autor:innen heben hervor, dass historisch-spezifische Thematisierungs- und Problematisierungsweisen von Differenzen und ›Andersheit‹, etwa in Form von Armut, sozialen Problemen und Desintegration, »überhaupt erst den Katalysator [...] für die institutionelle Etablierung Sozialer Arbeit seit dem 19. Jahrhundert [bereitstellten]« (Kessl/Plößer 2010b, S. 7; vgl. u.a. Maurer 2001; Rommelspacher 2003). Vor dem zeitgeschichtlichen Hintergrund der Formulierung der Sozialen Frage und deren Bearbeitung durch u.a. die bürgerliche Frauenbewegung (vgl. u.a. Brückner 2017; Hering 2018; Maurer 2016) entwickelte sich Soziale Arbeit im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts zu einem konstitutiven Bestandteil des sich implementierenden »wohlfahrtsstaatlichen Arrangements« (Kaufmann zit.n. Kessl 2013, S. 8). Innerhalb dieses Zusammenhangs kommt Sozialer Arbeit die öffentliche Aufgabe einer »geplante[n] Unterstützung und bewusste[n] Beeinflussung alltäglicher Lebensführungsweisen [...] [zu], die als sozial problematisch markiert werden (Intervention) bzw. denen ein entsprechendes Potenzial zugeschrieben wird (Prävention)« (Kessl 2013, S. 21; vgl. u.a. Brumlik 2000). Als eine solche ›Führung von Lebensführungsweisen‹ beinhaltet Soziale Arbeit immer auch eine Anpassung der zu bearbeitenden Personen in Bezug auf gesellschaftliche Normalitätsmuster. Denn gemäß der wohlfahrtsstaatlichen Integrationsprogrammatisierung erhält Soziale Arbeit nicht zuletzt ihre Legitimation dadurch, dass Differenz und ›Andersheit‹ als »die zu bearbeitende Problematik für sozialpädagogische Organisationen« (Kessl/Plößer 2010b, S. 8) interpretiert und »Normabweichungen und Non-Konformitäten als Phänomene angesehen

1 Kessl/Plößer 2010a

und markiert werden, die es zu bearbeiten« (Mecheril/Melter 2010, S. 127), zu verändern und zu verringern gilt (vgl. auch Mecheril/Plößler 2011, S. 279). Die »Arbeit an der Differenz« (Maurer 2001, S. 125), im Sinne einer Korrektur von Normabweichungen, stellt insofern einen »grundlegenden Bestandteil des staatlichen Auftrags [...] Soziale[r] Arbeit« (Mecheril/Plößler 2010, S. 279) dar.

Der wohlfahrtsstaatliche Bezug auf Differenz und ›Andersheit‹ realisierte sich lange Zeit überwiegend entlang von Norm- und Abweichungslogiken, weshalb Susanne Maurer letztlich von Sozialer Arbeit als einer »Normalisierungsmacht« (Maurer 2001, S. 125) spricht. Als eine wohlfahrtsstaatliche Normalisierungsmacht kann Soziale Arbeit in einem gewissen Grad ›Normalität‹ ermöglichen, d.h. Gesellschaftsmitglieder »im Fall einer erfolgreichen Intervention helfen, in Relation zur Gesamtbevölkerung weniger ›anders‹ zu sein (Integration)« (Kessl/Plößler 2010b, S. 8). Zugleich beinhaltet diese Form der sozialarbeiterischen Bearbeitung aber immer auch eine Anpassung der Subjekte an historisch-spezifische und gesellschaftlich-dominante Normalitätserwartungen (vgl. ebd.).

Diese wohlfahrtsstaatliche Normalisierungslogik wurde seit dem zweiten Drittel des 20. Jahrhunderts, insbesondere aus den Reihen sozialer Bewegungen, einer massiven Kritik unterzogen. Differenzen und gesellschaftliche Differenzverhältnisse wurden innerhalb dieser Auseinandersetzungen in ihrem grundlegenden Bezug auf Macht, Herrschaft und gesellschaftliche Ungleichheit zur Geltung gebracht und als Effekte von gesellschaftsstrukturierenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen problematisiert. Innerhalb dieser gesellschaftskritischen Debatten geriet Soziale Arbeit, insbesondere aufgrund ihrer wohlfahrtsstaatlichen Verfasstheit, als funktional für die Stabilisierung von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen in den Fokus der Kritik, was im Folgenden entlang der Differenzlinien Klasse, Geschlecht und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit² skizziert wird.

2 Mit dem Begriff der »natio-ethno-kulturelle[n] Zugehörigkeit« (Mecheril 2010b, S. 14) werden gesellschaftlich ungleiche Positionierungen entlang der Konzepte ›Nation‹, ›Ethnizität‹ und ›Kultur‹ markiert. Mit der Bezeichnung natio-ethno-kulturell soll zum Ausdruck gebracht werden, dass diese Konzepte wechselseitig aufeinander verwiesen sind und in ihrer Bedeutung verschwimmen. Diese wechselseitige Verwiesenheit und Uneindeutigkeit der Konzepte ›Nation‹, ›Ethnizität‹ und ›Kultur‹ sind Mecheril folgend zugleich auch die »Bedingung ihres politischen und sozialen Wirksamwerdens. Denn diese Unklarheit ist der Hintergrund, vor dem es möglich wird, Imaginationen, Unterstellungen und sehr grobe Zuschreibungen vorzunehmen« (ebd.). Mit dem Begriff natio-ethno-kulturell soll insofern auch in Erinnerung gerufen werden, dass »die so-

In den 1970er Jahren problematisierten (neo-)marxistische Perspektiven Soziale Arbeit als ein Herrschaftsinstrument der bürgerlichen Klasse und in diesem Sinne als eine Institutionalisierungsform des Klassegegensatzes (vgl. u. a. Hollstein/Meinhold 1973). Soziale Arbeit wurde in den Überlegungen von Walter Hollstein und Marianne Meinhold aus den funktionalen Erfordernissen der kapitalistisch strukturierten Gesellschaft abgeleitet und als »Reproduktionsagentur der Ware Arbeitskraft« (Hollstein 1973, S. 205) kritisiert, die sich vorrangig um jene Lohnarbeiter:innen kümmert, »die aufgrund des sozio-psychischen Drucks, der alltäglich auf sie ausgeübt wird, als Arbeitskräfte psychisch und physisch untauglich zu werden drohen« (ebd.). Auch innerhalb von staatstheoretischen Analysen wurde Soziale Arbeit als Teil staatlicher Sozialpolitik bestimmt, die auf eine »aktive Proletarisierung« (Lenhardt/Offe 1977, S. 110) bzw. auf die Durchsetzung der Figur des Lohnarbeiters zielt (vgl. u. a. Müller/Otto 1980). In diesem Zusammenhang entwickelten sich theoretische Überlegungen, in denen Soziale Arbeit funktional als »Normalisierungsarbeit« (Olk 1986, S. 13) bestimmt und analysiert wurde, deren programmatischer und handlungsleitender Bezugspunkt auf sozialpolitisch bedeutsamen Normierungen und institutionalisierten Normalitätsverhältnissen beruht, wie sie sich etwa im sogenannten Normalarbeitsverhältnis (vgl. u. a. Mückenberger 1985, 1989; Arbeitsgruppe Sozialpolitik 1986) und dem damit einhergehenden Model der bürgerlichen Kleinfamilie (vgl. u. a. Sieder 1987) zeigen. Auch Ansätze, die eher dem *Symbolischen Interaktionismus* nahestanden, problematisierten den pädagogischen Umgang mit klassen- und schichtbezogenen Differenzen und warnten vor einer »Mittelschichtdominanz« (Thiersch 1977, S. 16) innerhalb sozialpädagogischer Handlungsvollzüge und vor einer Übertragung der »meist mittelständischen moralischen Vorstellungen« (ebd.) der Professionellen auf die Adressat:innen.

Mit der zweiten Frauenbewegung erhielten neben den Thematisierungen von Klasse auch Problematisierungen von Geschlecht als gesellschaftlicher Ungleichheitskategorie sowie die Kritik an hierarchischen Geschlechterverhältnissen Eingang in sozialarbeiterische Debatten. Frauen aus den Reihen der Student:innenbewegung problematisierten die mangelnde Berücksichtigung und Missachtung von Geschlechterverhältnissen sowie ihre Abqualifizierung als Nebenwiderspruch innerhalb kapitalismuskritischer und v. a.

zionalen Zugehörigkeitsordnungen, für die Phänomene der Migration bedeutsam sind, von einer diffusen, auf Fantasie basierenden, unbestimmten und mehrwertigen »Wirk-Einheit strukturiert werden« (ebd.).

marxistischer Auseinandersetzungen (vgl. u.a. Friebertshäuser/Jakob/Klees-Möller 1997). Feministische Kritiken richteten sich auch gegen androzentristische Strukturen innerhalb der Sozialen Arbeit und problematisierten die De-Thematisierung von weiblichen Lebenswirklichkeiten, Interessen und Problemlagen sowie die Nichtbeachtung ihrer patriarchalen Überformung (vgl. ebd.; vgl. u.a. Brückner 2017). Im Zentrum der feministischen Kritik standen v.a. die bisher ignorierte Gewalt gegen Frauen und Mädchen im häuslichen Raum und die berufliche, wohlfahrtsstaatliche Benachteiligung von Frauen und Mädchen durch hierarchische Geschlechterordnungen. Insbesondere im Handlungsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit machten feministische Positionen darauf aufmerksam, dass auch eine emanzipatorisch gedachte Jugendarbeit vielfach als Jungenarbeit realisiert wurde, in der geschlechterhierarchisch strukturierte Verhältnisse und die dadurch bedingten Lebenswelten von Mädchen weitgehend unberücksichtigt blieben (vgl. Funk/Heiliger 1988; Gottschalk-Scheibenpflug 1988; Klees-Möller/Marburger/Schumacher 1989; Savier/Wildt 1978).

Der sozialarbeiterische Umgang mit migrationsbedingten, natio-ethno-kulturellen Differenzierungen geriet im Verlauf der 1980er Jahre verstärkt in den Fokus der Kritik. Die Auseinandersetzungen entzündeten sich v.a. an der sogenannten *Ausländerpädagogik*³, die als eine frühe pädagogische Reaktion auf die Konsequenzen der Gastarbeit und den damit einhergehenden sozialen Problemen sowie gesellschaftlichen Benachteiligungen von (Arbeits-)Migrant:innen institutionalisiert wurde. Problematisiert wurde v.a. die Defizit-, Förder- und Sonderperspektive der Ausländerpädagogik, durch die Migrant:innen aus der Regelversorgung ausgeschlossen und soziale Benachteiligungen durch sozialarbeiterische Kompensations- und Assimilationsangebote bearbeitet wurden. Mit der Ausländerpädagogik, so heben u.a. Isabell Diehm und Frank-Olaf Radtke hervor, wurde eine »Pädagogisierung sozialer Probleme« (Diehm/Radtke 1999, S. 149) betrieben, die von der Realität

3 Isabell Diehm und Franz-Olaf Radtke heben hervor, dass die Kategorie *Ausländerpädagogik* erst in der Kritik an praktizierten Defizit-, Förder- und Sonderpädagogiken in Bezug auf (Arbeits-)Migrant:innen entstanden ist (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 127ff): »Ihre Konstitution als Gegenstand der Beobachtung und Reflexion begann mit dem Versuch, sie zu überwinden« (ebd., S. 127). Die Ausländerpädagogik ist des Weiteren weniger als eine überwundene pädagogische Praxis zu verstehen, sondern vielmehr als ein auch gegenwärtig noch wirkmächtiges Paradigma des pädagogischen Diskurses über migrationsgesellschaftliche Differenz (vgl. u.a. Auernheimer 2015; Mecheril 2010a).

struktureller Benachteiligung von Gastarbeiter:innen und ihren Familien ablenkte (vgl. u.a. Hamburger 1984).

Da in der hier vorgelegten Studie vor allem der sozialarbeiterische Umgang mit natio-ethno-kulturellen Differenzierungen im Fokus des analytischen Interesses steht, wird im Folgenden detaillierter auf professionell-disziplinäre Perspektiven und Konzepte eingegangen, durch welche die Kritik an der Ausländerpädagogik vorangetrieben wurde bzw. die aus dieser resultierten. Im Kontext dieser Kritik entwickelten sich verschiedene pädagogische Ansätze, die auf sehr unterschiedliche Art und Weise versuchten, der migrationsbedingten gesellschaftlichen Pluralität in einer Kritik an Assimilationslogiken zu begegnen.

Als bis heute besonders einflussreich für die sozialarbeiterische Beschäftigung und den Umgang mit migrationsbezogenen Differenzverhältnissen sind Ansätze zu nennen, die sich unter dem Label der *Interkulturellen Pädagogik* versammeln (vgl. u.a. Auernheimer 2015; Eppenstein/Kiesel 2008; Gogolin/Krüger-Potratz 2010; Gogolin et al. 2018; Nieke 2008; Nohl 2006). In diesen Ansätzen werden gesellschaftliche Migrationsphänomene vor allem als ›kulturelle Unterschiede‹ thematisiert, denen nicht als Defizite, sondern v.a. als anerkennungswerte Differenzen zu begegnen sind. Interkulturelle Pädagogiken zielen auf die Förderung von Prozessen der gegenseitigen Anerkennung, des Verstehens und der Verständigung zwischen Menschen, die unterschiedlichen ›Kulturen‹ angehören. Im Gegensatz zur Ausländerpädagogik wird migrationsbezogene Differenz nicht als ein abweichendes, sondern als ein normales Phänomen ethnisch pluraler Gesellschaften konzipiert. Diese so gedachte ›Normalität‹ gilt es interkulturellen Ansätzen zufolge, auch strukturell und organisatorisch zu verankern, was unter dem Stichwort der *Interkulturellen Öffnung* verhandelt und umgesetzt wird.

Neben interkulturellen Ansätzen entwickelten sich Perspektiven, die natio-ethno-kulturelle Unterscheidungen vor allem in Bezug auf gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse thematisierten und eine Reflexion von Rassismen innerhalb sozialarbeiterischer Institutionen, Diskurse und Praktiken einforderten (vgl. u.a. Filsinger/Hamburger/Neubert 1983; Hamburger 1984; Kalpaka/Räthzel 1985; Kalpaka/Räthzel/Weber 1986). Innerhalb dieses Zusammenhangs sind vor allem die Arbeiten von Annita Kalpaka und Nora Räthzel zu nennen, die sich innerhalb der Sozialen Arbeit als »Pionierarbeit[en]« (Scharathow 2018, S. 273) verstehen lassen, in denen, unter Rückgriff auf rassismustheoretische Überlegungen aus den Reihen der britischen *Cultural Studies* und den *Postcolonial Studies*, ein umfassendes Verständnis von

Rassismus entwickelt und für die Soziale Arbeit fruchtbar gemacht wurde. Rassismus wurde hier als ein gewöhnliches, den Alltag und Institutionen durchdringendes und Migrant:innen systematisch diskriminierendes Phänomen verstanden, dessen Bearbeitung, Analyse und Kritik vor allem mit der »Schwierigkeit« (Kalpaka/Räthzel/Weber 1986) einhergeht, »nicht rassistisch zu sein« (ebd.). Kalpaka und Räthzel warfen der damaligen Ausländerpädagogik vor, an rassistisches ›Wissen‹ anzuschließen und, trotz eines stellenweise egalitären fachlichen Anspruchs, bestehende rassistische Ungleichheiten fortzuschreiben sowie rassifizierende und kulturalisierende Normierungen im pädagogischen Alltag zu reproduzieren (vgl. Kalpaka/Räthzel 1985). Insofern gilt es für Soziale Arbeit, so konstatieren die Autorinnen, Konzepte zu profilieren, durch die das eigene Involviertsein in rassistische Denkmuster und strukturell bedingte Praktiken systematisch reflektiert wird und Bedingungen geschaffen werden, die ein weniger machtvoll Sprechen und Handeln ermöglichen (vgl. ebd., S. 25ff).

Innerhalb von anti-rassistischen und sich daraus entwickelnden rassismuskritischen Perspektiven (vgl. Mecheril/Melter 2010) geriet auch die Interkulturelle Pädagogik in den Fokus der Kritik. Dabei wurde v.a. die zentrale Referenz auf ›Kultur‹ problematisiert. Kritisiert wurde dabei, dass mit dieser Kategorie migrationsbezogene Benachteiligungen und rassistische Diskriminierungen nicht angemessen thematisiert werden können. Die Kategorie ›Kultur‹, so die Kritiken, wird für die Erklärung von gesellschaftlichen Konflikten überbewertet, während rechtliche, soziale, politische und wirtschaftliche Ungleichheitsverhältnisse sowie vielfältige Erfahrungen von Rassismus zugleich unterbelichtet bleiben. Ein weiterer zentraler Kritikpunkt bezog sich auf statische Konzeptionen einer ›(National-)Kultur‹, durch die Personen auf ihre vermeintliche Herkunftskultur reduziert und essentialisierend festgeschrieben werden. Diese Herausstellung und streng kontrastierende Kategorisierung von ›kulturellen Differenzen‹ trägt dazu bei, so die kritische Einschätzung, dass bestehende Stereotype stabilisiert und Effekte der Kulturalisierung gesellschaftlicher Verhältnisse bestärkt werden (vgl. u. a. Dirim/Mecheril 2010; Gümen 1998; Leiprecht 2004).

In diesem Zusammenhang ist die zu Beginn der 2000er Jahre entwickelte *Migrationspädagogik* (vgl. Mecheril et al. 2010) zu nennen, die ihren Fokus auf solche »Moment[e] klassifizierender Gewalt« (Mecheril/Plößler 2009, S. 206) in pädagogischen Alltagspraxen und institutionellen Settings richtet. Migrationspädagogische Perspektiven problematisieren binarisierende und essentialisierende Schemata und Praxen der Unterscheidung, mittels derer Subjek-

te als natio-ethno-kulturell gedachtes ›Wir‹ bzw. ›Nicht-Wir‹ voneinander differenziert, positioniert und festgeschrieben werden. Diese symbolischen Unterscheidungspraxen werden als ein alltäglich und oftmals subtil ablaufendes, doch macht- und herrschaftsförmiges und an Rassekonstruktionen anschließendes *Othering* gefasst, das als ideologisch-diskursives Fundament von rassistischen Macht-, Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnissen problematisiert wird (vgl. u. a. Castro Varela/Mecheril 2010; Mecheril/Melter 2010). In Anlehnung an Paul Mecheril besteht »die zentrale Aufgabe der Migrationspädagogik in der Beschäftigung mit der Frage, wie der und die natio-ethno-kulturelle Andere unter Bedingungen von Migration erzeugt wird und welchen Beitrag pädagogische Diskurse und Praxen hierzu leisten« (Mecheril 2013a). Den Gegenstand der Migrationspädagogik bilden insofern »die durch Migrationsphänomene bestätigten und hervorgebrachten Zugehörigkeitsordnungen und insbesondere die Frage, wie diese Ordnungen in bildungsinstitutionellen Kontexten wiederholt, produziert [...] sowie [...] verändert werden können« (ebd.).

Die unterschiedlich gelagerten Kritiken an wohlfahrtsstaatlichen Normalisierungslogiken führten, so wurde hier v. a. in Bezug auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverhältnisse herausgestellt, zu einer Pluralisierung von professionell-disziplinären Vorstellungen über das Verhältnis von Differenz und Sozialer Arbeit und zu einer damit einhergehenden »verstärkten Differenzorientierung« (Kessl/Plößer 2010b, S. 8) innerhalb der Disziplin und Profession. Kessl und Plößer sprechen vor diesem Hintergrund gar von einer Tendenz der »Normalisierung von Differenz und Andersheit« (ebd., S. 9) im Kontext der Sozialen Arbeit, durch welche das bisherige wohlfahrtsstaatliche Re-Integrationsprogramm einer ›Differenz als Abweichung‹ ergänzt bzw. ersetzt wird. Mittlerweile gehen Differenzthematizierungen innerhalb der Sozialen Arbeit auch über die klassische Triade von *race*, *class* und *gender* hinaus und fokussieren die je unterschiedlichen Differenzverhältnisse, etwa aus intersektionalen oder diversityorientierten Perspektiven, in ihren Verschränkungen und wechselseitigen Überlagerungen (vgl. u. a. Bronner/Paulus 2017; Frühauf 2017; Frühauf/Schulze 2013; Langsdorff 2014; Lutz/Wenning 2001; Lutz 2010; Riegel 2016; Riegel/Scharathow 2012; Widersprüche e.V. 2012; Winker/Degele 2010).

Doch auch diese »neue Freiheit der Differenz« (Kessl/Plößer 2010b, S. 8), darauf weisen neben rassismuskritischen Perspektiven, auch feministische sowie macht- und ungleichheitstheoretische Ansätze immer wieder hin, »führen häufig, selbst wenn die damit verbundene politische und fachliche Haltung einem egalitären Anspruch entspringt, zu erneuten Ungleichbehand-

lungen, schreiben Ungleichheiten fort und (re-)produzieren damit wiederum Normierungen« (ebd.). Insbesondere affirmative und Differenz bestätigende bzw. anerkennende Zugänge werden innerhalb dieser Perspektiven dahingehend problematisiert, dass sie Differenzverhältnisse nicht in ihrem grundlegenden Zusammenhang mit gesellschaftlichen Macht-, Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnissen thematisieren und insofern auch die damit einhergehenden und je unterschiedlichen Dispositionen und Ressourcen der Adressat:innen Sozialer Arbeit ausblenden.

Der konstitutive Bezug der Sozialen Arbeit auf Differenzen und ›Andersheit‹ erweist sich vor diesem Hintergrund als grundlegend dilemmatisch: Denn Soziale Arbeit kann zwar, im Fall einer erfolgreichen Intervention, den Subjekten ermöglichen, »in Relation zur Gesamtbevölkerung weniger ›anders‹ zu sein (Integration)« (Kessl/Plößer 2010b, S. 8). Doch dieser sozialarbeiterische Zugriff auf die Subjekte erweist sich, wie hier beschrieben, »im selben Moment immer auch als eine ›Normalisierungsmacht‹ (Maurer 2001: 125) in Bezug auf dominante Verhaltensmuster, die zu einem historisch-spezifischen Zeitpunkt in einer nationalstaatlichen Bevölkerungseinheit als gültig erachtet werden (Normalität)« (ebd.). Soziale Arbeit passt die als anders bzw. abweichend definierten Subjekte an bestehende Normen an und konstruiert sie »durch die fachliche Fallmarkierung überhaupt erst als ›Andere mit‹« (Kessl/Plößer 2010b, S. 8). In diesem Sinne lässt sich Soziale Arbeit, trotz explizit kritischer Diskurse, Stellungnahmen und Praxen, nicht jenseits von gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen und damit einhergehenden Differenzordnungen verorten. Sie ist vielmehr als ein »Teil gesellschaftlicher Unterscheidungsformen, Routinen und Prozeduren der Zuweisung von Positionen« (Mecheril/Plößer 2009, S. 197) zu reflektieren und damit als eine Akteurin zu befragen, die »strukturell [...] an der (Re)Produktion je dominanter Normalitätsregime, Differenzordnungen und Grenzsetzungen beteiligt ist« (Heite/Vorriink 2013, S. 9).

Gleichzeitig sind Differenzmarkierungen und -identifizierungen im Kontext der Sozialen Arbeit nicht nur als Strategien einer »normalisierenden Anpassung« (Mecheril/Plößer 2011, S. 280) zu kritisieren; stellen sie doch immer auch »den notwendigen Rahmen dar, um fehlende Ressourcen, Diskriminierungen und Benachteiligungen der Adressaten und Adressatinnen problematisieren zu können« (ebd.). Insofern ist der Bezug auf gesellschaftliche Differenzverhältnisse in Anlehnung an Mecheril und Plößer »für die Soziale Arbeit unverzichtbar, will sie Ausschlusserfahrungen und Benachteiligungen thematisieren oder sich für die Minderung der Auswirkungen gesellschaftlicher Dif-

ferenzierungspraxen einsetzen« (ebd.). In diesem Sinne gilt es Kessler und Plößler zufolge, Konzepte zu entwickeln, »in denen die Relevanz und Unhintergebarkeit von Differenzkategorien ebenso Berücksichtigung finden, wie die machtvollen Praktiken der Ausgrenzung, der Normalisierung und Stigmatisierung entlang von Differenzen zu vermeiden gesucht werden und über diese aufgeklärt wird« (Kessler/Plößler 2010b, S. 7f). Die Frage, »wie Differenzen pädagogisch so thematisiert werden, dass als Konsequenz dieser Thematisierung weniger Macht über andere erforderlich ist« (Mecheril/Plößler 2009, S. 206), lässt sich als eine notwendige und kontinuierliche Reflexionsanforderung für Profession und Disziplin Sozialer Arbeit begreifen.

Die vorliegende Studie schließt an diese Auseinandersetzungen in Bezug auf einen professionell-angemessenen und verantwortungsvollen Umgang mit Differenz/»Andersheit« und »Normalität« im Kontext der Sozialen Arbeit an und richtet den analytischen Blick auf antiziganistische Differenzierungspraktiken innerhalb von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Mit diesem Fokus wird ein gesellschaftliches Macht-, Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnis akzentuiert, das in den fachpolitischen und -wissenschaftlichen Debatten bislang nur randständig Berücksichtigung findet und zugleich doch historisch wiederkehrend durch Soziale Arbeit stabilisiert wird. So arbeitet etwa Leonore Stiglechner heraus, dass Soziale Arbeit in ihrer Professionsgeschichte von Anfang an Teil antiziganistisch legitimierter Ausschlusspraxen war (vgl. Stiglechner 2013). Und Isidora Randjelović betont, dass Soziale Arbeit »traditionell über eine Deutungshoheit« (Randjelović 2019, S. 19) in Bezug auf Rom:nja und Sinti:zze verfügt und historisch wiederkehrend als eine Akteurin auftritt, die ein macht- und herrschaftsförmiges, hier: antiziganistisches »Wissen« und damit einhergehende Praktiken (re-)produziert, verbreitet und re-aktualisiert (vgl. u.a. Beck 2021; BMI 2021; Bura 1984; End 2018; Hasenjürgen/Spetsmann-Kunkel 2019; Lohse 2016; Schulze 2017, 2018, 2021; Stender 2016a; Stiglechner 2013). Auf dieses direkte Involviertsein Sozialer Arbeit in Prozessen der (Re-)Produktion und Aufrechterhaltung von antiziganistischen Wissensbeständen und damit einhergehenden Ausschlussverhältnissen machte im bundesrepublikanischen Kontext v.a. die Bürgerrechtsbewegung der Sinti:zze und Rom:nja aufmerksam.

1.2 Antiziganismuskritische Einwände gegen eine Soziale Arbeit ›mit‹ Rom:nja und Sinti:zze

Den historischen Ausgangspunkt antiziganismussensibler und -kritischer Auseinandersetzungen im Kontext Sozialer Arbeit bildete die massive Kritik der bundesdeutschen Bürgerrechtsbewegung der Sinti:zze und Rom:nja im Verlauf der 1980er Jahre. Die Bürgerrechtler:innen kritisierten eine, sich gegen Ende der 1960er Jahre etablierende, Soziale Arbeit ›mit‹ Rom:nja und Sinti:zze, der vorgeworfen wurde, NS-ideologische *Zigeuner*bilder ungebrochen zu tradieren und sich als eine rassistisch-paternalistische Praxis gegenüber Rom:nja und Sinti:zze zu realisieren (vgl. u.a. Brandtner/Franz/Rose 1981; Rose, R. 1987; Zentralrat deutscher Sinti und Roma 1985). Kritisiert wurde insbesondere die sogenannte *Katholische ›Zigeuner – und Nomadenseelsorge‹* (vgl. u.a. Bura 1984; Stender 2018a), die von Vertreter:innen einer sich progressiv verstehenden Sozialen Arbeit entwickelt wurde. Aus der Motivation heraus, sich nicht »mehr unhinterfragt als [sozialpolitische] Befriedigungs- und Disziplinierungsagentur vereinnahmen« (Lohse 2016, S. 212; Anm. K.S.) zu lassen, wurden eigenständige Ansätze einer Sozialen Arbeit ›mit‹ Rom:nja und Sinti:zze entwickelt, die sich in Anlehnung an Wolfram Stender unter der Leitformel »Integration bei gleichzeitiger Wahrung der ethnischen Identität« (Stender 2016c, S. 329) zusammenfassen lassen (vgl. u.a. Deutscher Verein 1981; Sobeck 1973, 1978, 1979; Soest 1979a, 1979b). Dieser Programmatik war eine Kritik an zuvor dominant praktizierten und sozialpolitisch induzierten ›Assimilationspädagogiken‹ gegenüber Rom:nja und Sinti:zze inhärent, die jedoch, so machte die Bürgerrechtsbewegung eindrücklich deutlich, auf einer antiziganistisch argumentierenden Sozialstaatskritik gründete (vgl. u.a. Rose, R. 1987; Brandtner/Franz/Rose 1981). Diese offenbarte sich beispielhaft in der Aussage des Mediziners Hermann Arnold, der unter Rückgriff auf NS-ideologische Forschungen davon sprach, dass »zum Nutzen (!) der ›Zigeuner‹ keine ›allzu extensive Auslegung von Verfassungsgrundsätzen zu betreiben‹« (Arnold zit.n. End 2018, S. 64) ist oder auch in der Diagnose eines »Völkermord[s] durch Assimilation« (Sobeck 1973, S. 312), die wiederkehrend von Silvia Sobeck, der Sozialreferentin der *Katholischen ›Zigeuner – und Nomadenseelsorge‹*, attestiert wurde.

In Anlehnung an Stender repräsentierte insbesondere Sobeck »die sozialpädagogische Wende innerhalb der Minderheitenpolitik«⁴ (Stender 2016c, S. 331) und galt bereits ab den 1960er Jahren als »wichtigste Expertin für ›Zigeunerfürsorge‹ in [West-]Deutschland« (ebd.; Anm. K. S.). Sobeck vertrat die Position, dass die prekäre soziale Lage von Rom:nja und Sinti:zze durch das staatliche Hilfesystem selbst induziert ist. Durch die Kopplung von Hilfeleistungen an das Kriterium der Sesshaftigkeit zwingt es bedürftige, von ihr als *Zigeuner* bezeichnete, Personen dazu, ihre »angestammten Lebensgewohnheiten« (vgl. Sobeck 1979, S. 42), wie etwa das »Nomadenleben« (ebd.), aufzugeben. Dieser »Zwang zur totalen Sesshaftigkeit« (ebd.) führt Sobeck zufolge zu einer »zerrüttete[n] Identität der Zigeuner« (Sobeck 1973, S. 313), die sich etwa in Verelendung, Verwahrlosung und Lebensuntüchtigkeit äußert (vgl. ebd.). Durch die »völlige Assimilation der Zigeuner an die nichtzigeunerische Gesellschaft« (ebd.) betreibe das staatliche Hilfesystem eine »völlige Vernichtung ihrer Kultur und Identität« (ebd.). In diesem Sinne betont Sobeck in ihrem in der *päd.extra sozialarbeit* veröffentlichten Artikel *Zigeuner verwaltet – Kultur kaputt* (Sobeck 1979), dass der advokatorische Auftrag Sozialer Arbeit darin bestehen sollte, »die ethnische Eigenart der Zigeuner zu schützen« (Sobeck 1979, S. 43) und ihnen, entgegen der Zwänge der Bürokratie, zu ermöglichen, »ihre Kultur auch weiterhin zu leben« (ebd.). Eine derartige sozialarbeiterische »Integrationsarbeit«, so formuliert sie an anderer Stelle, ist als »restitutive Identitätsarbeit« (Sobeck 1975 zit. n. Stender 2018a, S. 182) zu konzipieren, die der

4 In Anlehnung an Peter Widmann lassen sich die kommunalpolitischen Zugänge gegenüber Sinti:zze und Jenische in der frühen Bundesrepublik als eine Abfolge von drei Phasen analysieren: Die noch nach 1945 fast ungebrochen realisierte *Vertreibungspolitik* fand Widmann zufolge seit den späten 1950er Jahren ihre Ablösung in einer *Containment-Politik*, die auf die räumliche Segregation und Kontrolle der als Problem definierten Minderheit setzte. Gegen Ende der 1960er Jahre mündete diese in eine *Integrationspolitik*, innerhalb derer die Bearbeitung und Lösung des sogenannten *Zigeunerproblems* zentral in die Zuständigkeit der Sozialen Arbeit fiel (vgl. Widmann 2001, S. 111). Rom:nja und Sinti:zze wurden dabei als »Erziehungsobjekt der Sozialpädagogik« (Lohse 2016, S. 11f) definiert, das es disziplinierend und normalisierend, so zitiert Widmann die Erwartungshaltung eines Bürgermeisters, »auf lange Sicht in die übrige menschliche Gesellschaft ein[zubürger[n]« (Widmann 2001, S. 114) gilt. Im Verlauf dieser »Sozialpädagogisierung des antiziganistischen Ressentiments« (Lohse 2016, S. 185) etablierten sich unterschiedliche sozialplanerische Maßnahmen, in denen Rom:nja und Sinti:zze vorrangig als ordnungspolitisches Problem definiert und, oftmals in enger Zusammenarbeit zwischen Sozialer Arbeit und Polizei, als ein solches institutionell bearbeitet wurde (vgl. u. a. End 2018; Lohse 2016; Randjelović 2019).

ethnischen Minderheit ermöglichen soll, »ihre ›ursprüngliche‹ Identität zu erhalten oder zu ihr zurückzufinden« (End 2018, S. 64).⁵

Die Bürgerrechtsbewegung warf Sobecks theoretisch formulierter und praktizierter Fürsorge einen antiziganistischen Philoziganismus vor, der in einem massiven Paternalismus mündete und auf tradierten antiziganistischen Stereotypen, einem Ausschluss der Betroffenen bei der Problemdefinition und -lösung sowie einer Rassifizierung von gesellschaftlichen Verhältnissen gründete.

Diese Kritik wurde innerhalb der disziplinären und professionellen Debatten in der Sozialen Arbeit nur sehr wenig aufgegriffen. Mit Markus End lässt sich gar konstatieren, dass sich der durch die Bürgerrechtler:innen kritisierte kulturalisierend-paternalistische Blick auf Rom:nja und Sinti:zze innerhalb der Sozialen Arbeit eher verfestigte und – neben sozialdisziplinierenden Ansätzen – als eine vorherrschende »antiziganistische Grundausrichtung Sozialer Arbeit ›mit Roma« (End 2018, S. 66) zu begreifen ist. Stender betont, dass antiziganistische Deutungsmuster und Interventionsweisen gegenwärtig v.a. im Zuge neo-sozialer Transformationsprozesse an Konjunktur gewinnen (vgl. Stender 2016c, S. 340): So befinden sich Rom:nja und Sinti:zze etwa innerhalb von arbeitsmarktpolitischen Strategien im verstärkten Fokus sozialarbeiterisch-disziplinierender Maßnahmen, in denen antiziganistische Ausgrenzung in Bezug auf den Zugang zum Arbeitsmarkt vorrangig ethnisierend, etwa als ein Mangel an Leistungsbereitschaft bzw. ein Fehlen von Arbeitsstunden, in den Blick gerät (vgl. Lohse 2016, S. 196ff). Antiziganistische Zugriffe auf Rom:nja und Sinti:zze lassen sich auch in einer Vielzahl von kommunalen Projekten, die als sogenannte Ordnungspartnerschaften realisiert werden, vermuten (vgl. u.a. End 2018; Lohse 2016). In zahlreichen Arbeitskreisen, so hebt End hervor, sitzen »bundesweit Polizei und Projekte Sozialer Arbeit miteinander am Tisch und überlegen, wie mit dem ›unerwünschten Sozialverhalten [...]« (End 2018, S. 63) umgegangen werden könnte⁶ (vgl. u.a. Amaro Foro e. V. 2013; Bartels 2016; Romano Bündnis Berlin 2013).

5 Vor diesem Hintergrund ist Stender zuzustimmen, wenn er Sobeck als »interkulturelle Sozialpädagogin avant la lettre« (Stender 2016b, S. 17) beschreibt, in deren Arbeiten sich »die Transformation des biologischen in den kulturellen Rassismus beobachten lässt« (ebd.).

6 Zum Verwischen der Grenze von polizeilich-disziplinierenden und sozialarbeiterisch-normalisierenden wohlfahrtsstaatlichen Strategien: vgl. Kessl 2011.

Trotz dieser Einschätzungen ist doch auch zu konstatieren, dass die Aufmerksamkeit für den Antiziganismus im Kontext Sozialer Arbeit gestiegen ist. Insbesondere in der politischen Bildungsarbeit werden antiziganismuskritische Perspektiven formuliert und diskutiert (vgl. u.a. Alte Feuerwache e.V./Jugendbildungsstätte Kaubstraße 2014; Behn/Bindel-Kögel 2015; BpB 2020; Detzner/Drücker/Manthe 2014; End 2017; Hasenjürgen/Supik 2016; Hasenjürgen/Spetsmann-Kunkel 2019; IDA NRW 2021; Messerschmidt 2016, 2019). So plädiert etwa Astrid Messerschmidt in Anschluss an rassismuskritische Perspektiven dafür, die Eingebundenheit von Bildungskonzeptionen, -praktiken und -institutionen in antiziganistische Strukturen sichtbar werden zu lassen und eine »antiziganismuskritische Perspektive einzunehmen, deren Akteure sich bewusst sind, selbst in die Geschichte und die gegenwärtigen Formen von Antiziganismus involviert zu sein, die Teil der Gesellschaft sind, in der sie leben« (Messerschmidt 2016, S. 108). Die »Wege aus dem Rassismus« (Mecheril 2004 zit.n. ebd.) können in diesem Sinne nur als »Wege im Rassismus, Bewegungen der Kritik innerhalb rassistischer und antiziganistischer Hegemonien« (Messerschmidt 2016, S. 108) gedacht und realisiert werden, bedürfen einer engen Zusammenarbeit mit der Bürgerrechtsbewegung und mit Selbstorganisationen und »forder[n] die Selbstreflexion derer heraus, die sich gegen Rassismus engagieren« (ebd.). Auch Stender hebt die Notwendigkeit für die Entwicklung einer antiziganismuskritischen Praxis Sozialer Arbeit hervor, die von der Einsicht über »die Schwierigkeit für Soziale Arbeit, nicht antiziganistisch zu sein« (Stender 2016c) getragen wird: »Nicht nur sind Fachkräfte – wie alle anderen auch – in kulturell tief verankerte, rassifizierte Denk- und Gefühlsstrukturen verstrickt, auch den Einrichtungen, in denen sie arbeiten, liegen ›Problemlösungsmodelle‹ zugrunde, die immer wieder aufs Neue den für Migrationsgesellschaften basalen Exklusionsmodus des ›Ausschlusses durch Einbeziehung‹ (I. Wallerstein) reproduzieren. Der Wandel, den ein rassismuskritisch aufgeklärtes Professionsverständnis für die Soziale Arbeit zur Folge hätte, wäre deshalb grundlegender Art. Er würde die Form eines umfassenden politischen Projekts annehmen« (Stender 2018a, S. 185), dessen Ziel darin besteht, so fährt Stender in Anschluss an Messerschmidt fort, »die Ordnung der Bildungsinstitution theoretisch, konzeptionell und praktisch zu verändern« (Stender 2018a, S. 186).

Diese, in den letzten Jahren zunehmende Sensibilität und Reflexivität für antiziganistische Verhältnisse im Rahmen einer allgemeinen Sensibilität für Differenzen, lässt sich in Bezug auf verschiedene Handlungsfelder der Sozialen Arbeit konkretisieren. Für die vorliegende Arbeit stellt sich die Frage nach

dem sozialpädagogischen Umgang mit Differenzen und antiziganistischen Differenzierungen im Hinblick auf die Offene Kinder- und Jugendarbeit, wie sie innerhalb von Jugendzentren bzw. *Häusern der offenen Tür* realisiert wird.

1.3 Das Handlungsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit: Institutioneller ›Gegenort‹ einer normierenden und normalisierenden Praxis?

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit ist für die Frage nach der »Arbeit an [...] Differenz« (Maurer 2001, S. 125) insofern interessant, da sich ihr pädagogisches Angebot explizit an alle Kinder und Jugendliche richtet (vgl. § 11, Abs. 2 SGB VIII) und sie somit dem Anspruch nach zunächst keine Differenzkategorien, wie etwa *race*, *class* oder *gender* vorwegnimmt. Zugleich ist die Offene Kinder- und Jugendarbeit als ein Handlungsfeld im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe zu verstehen, in dem der wohlfahrtsstaatliche Schutz- und Kontrollauftrag nicht primär im Vordergrund steht (vgl. u. a. Lindner/Thole/Weber 2002; Scherr 2013a; Schwerthelm/Sturzenhecker 2016). Ulrich Deinet, Martin Nörber und Benedikt Sturzenhecker beschreiben die Offene Kinder- und Jugendarbeit in diesem Sinne als eine »weiche« Pflichtleistung« (Deinet/Nörber/Sturzenhecker 2002, S. 705), deren quantitative und qualitative Ausgestaltung vom Gesetzgeber mehr oder minder offengelassen wird. In §11, Abs. 1 SGB VIII wird die Kinder- und Jugendarbeit als ein Angebot an Kinder und Jugendliche formuliert, das zur »Selbstbestimmung« (ebd.), zu »gesellschaftlicher Mitverantwortung« (ebd.) und zu »sozialem Engagement« (ebd.) befähigen und das »an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden« (ebd.) soll. Mit diesen gesetzlichen Formulierungen, so hebt Albert Scherr hervor, »wird der Jugendarbeit – und dies unterscheidet sie von allen anderen Feldern der Sozialen Arbeit – ein umfassender, die eigenständige und sozial verantwortliche Lebensgestaltung sowie die gesellschaftspolitische Bildung einschließender Auftrag vorgegeben« (Scherr 2013a, S. 299), der eben gerade »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« (ebd., S. 297).

In diesem Sinne scheint die Offene Kinder- und Jugendarbeit im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe ein Handlungsfeld zu sein, das über erweiter-

te Spielräume in Bezug auf die Gestaltung von Differenz und ›Normalität‹ verfügt. Diese Perspektive wird u.a. von Benedikt Sturzenhecker vertreten, der die Strukturprinzipien der *Freiwilligkeit*, *Offenheit* und *Diskursivität* als gar ›disfunktional‹ (Sturzenhecker 2004a, S. 452) für kontrollierend-normierende und disziplinierende Zugriffe auf Kinder und Jugendliche beschreibt. Im Folgenden soll diese Argumentation weiterverfolgt werden.

Aufgrund des Prinzips der *Freiwilligkeit*, so betont Sturzenhecker, besteht in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit »[a]nders als bei anderen erzieherischen und sozialpädagogischen Institutionen [...] keine wie immer geartete Verpflichtung zur Teilnahme« (ebd., S. 444). Im Kinder- und Jugendhilfegesetz werde die Kinder- und Jugendarbeit vielmehr als ein Angebot für Kinder und Jugendliche definiert, das angenommen und genutzt, aber zugleich auch abgelehnt werden könne. Damit stehe den freiwillig teilnehmenden Kindern und Jugendlichen jederzeit eine ›Exit‹-Option zur Verfügung. Sturzenhecker hebt in diesem Sinne hervor: »Wenn die institutionell gesetzten Bedingungen den Interessen und Wünschen der Teilnehmer nicht entsprechen, können sie diese Vorgaben sofort durch ›Exit‹ torpedieren« (ebd., S. 444).

Unter den Bedingungen der *Freiwilligkeit* erweist sich die Kinder- und Jugendarbeit zugleich als »strukturell sanktionsschwach« (Scherr 2013a, S. 299). Sie verfüge zwar über Mittel der Sanktionierung, wie etwa der Verweigerung der Teilnahme sowie über Strategien der Machtausübung, die aus der Asymmetrie des pädagogischen Verhältnisses selbst resultieren.⁷ Allerdings, so heben Moritz Schwerthelm und Sturzenhecker hervor, stehen der Kinder- und Jugendarbeit keine »formalen Chancen« (Schwerthelm/Sturzenhecker 2016, S. 6) zur Verfügung, »Zwang auszuüben« (ebd.). Ebenso wenig verfüge sie über eine ausgeprägte »biografische Macht« (Sturzenhecker 2004a, S. 445). So könne sie nicht, wie etwa die Schule, biographisch relevante Zertifikate ausstellen und damit »extern auf andere Institutionen ein[...]wirken« (ebd.).

Neben dem Prinzip der *Freiwilligkeit* und dem damit einhergehenden relativ eingeschränkten Repertoire an institutionellen und formellen Machtmitteln hebt Sturzenhecker das Prinzip der *Offenheit* als ein weiteres zentrales Charakteristikum Offener Kinder- und Jugendarbeit hervor (vgl.

7 Holger Schmidt nennt in diesem Zusammenhang etwa die Definitions- und Artikulationsmacht von Handlungserwartungen, »[s]oziale Kontrolle im Sinne von Beobachtung und Überwachung«, »[e]rweiterte Rechte und Pflichten« als positive Sanktionierungen sowie »Pfandsystem[e], durch welche die Nutzung von Ressourcen reguliert [werden]« (Schmidt 2014, S. 474).

ebd.). Offenheit bezieht sich dabei sowohl auf die Zielgruppe der Kinder- und Jugendarbeit als auch auf die sozialpädagogischen Ziele. Da das Kinder- und Jugendhilfegesetz nur ein sehr global definiertes Ziel angibt, seien die einzelnen Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit herausgefordert, in Hinblick auf die jeweils vorherrschenden sozialräumlichen Bedingungen, spezifischen Problemlagen und besonderen lebensweltbezogenen Bedarfen ihrer Adressat:innen, »für sich ihre je spezifischen Ziele [zu] entwickeln« (ebd.), die sich im Zuge fluktuierender Teilnehmer:innengruppen »immer wieder verändern können« (vgl. ebd.). Offenheit bestehe auch in Bezug auf die Inhalte der Kinder- und Jugendarbeit. Sie sind nicht vordefiniert, »sondern werden jeweils im Zusammenspiel von Teilnehmern, pädagogischem Personal, Trägern und spezifischen Arbeitsbedingungen bestimmt« (ebd.).

Die Prinzipien der Freiwilligkeit und Offenheit bedingen Sturzenhecker folgend den *diskursiven Charakter* der Kinder- und Jugendarbeit: »Da es kaum institutionelle Vorgaben gibt, müssen die Teilnehmenden und ihre Pädagogen und Pädagoginnen immer wieder neu miteinander aushandeln, was mit wem wie wozu wann wo geschehen soll« (Sturzenhecker 2004a, S. 446). Sturzenhecker hebt hervor, dass »gerade im ›Offenen Bereich‹, in dem es am wenigsten strukturierende Vorgaben gibt, [...] im Prinzip jeden Tag neu eine spezifische Definition der Situation von den Beteiligten (Pädagog(inn)en und BesucherInnen) gefunden werden [muss].« (Ebd.). Kommunikative Aushandlungsprozesse zwischen den Beteiligten und eine gemeinsame »Verständigungsarbeit« (Münchmeier 1992, S. 380) werden als zentrale, den Alltag der Kinder- und Jugendarbeit prägende Prozesse beschrieben, mittels derer Entscheidungen in Bezug auf die konkrete Ausgestaltung der Kinder- und Jugendarbeit sowie die Art und Weise der Beziehungsgestaltung, verhandelt und getroffen werden (vgl. u. a. Cloos et al. 2009; Schwerthelm/Sturzenhecker 2016).

Diese feldspezifischen Strukturprinzipien, das betonen v. a. Perspektiven, die sich, wie Sturzenhecker, in der Tradition einer emanzipatorisch ausgerichteten Kinder- und Jugendarbeit verstehen, eröffnen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit die Möglichkeit, einen pädagogischen ›Freiraum‹ für jugendliche Selbstartikulationen bereitzustellen, innerhalb dessen »eine emanzipative Assistenz von Subjektbildung[en] der Kinder und Jugendlichen« (Scherr/Sturzenhecker 2014, S. 370) ermöglicht werden kann (vgl. u. a. Lindner/Sturzenhecker 2004; Lindner/Thole/Weber 2008; May 2011; Müller/Schmidt/Schulz 2008; Scherr 2008; Schwerthelm/Sturzenhecker 2016; Sting/Sturzenhecker 2013).

Denn das Charakteristikum der Freiwilligkeit, so lässt sich mit Sturzenhecker fortführen, »erzwingt, dass sie [die Kinder- und Jugendarbeit] [...] nahe an die Themen und Motive der Person[en] muss, denn nur wenn Jugendarbeit für die Teilnehmenden Sinn macht, werden sie die Jugendarbeit auch nutzen« (Sturzenhecker 2004a, S. 450; Anm. K.S.). Das jugendarbeiterische Setting lässt sich insofern, gerade aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme, als ein Arrangement beschreiben, dass in der Lage sein muss, sich bedarfsgerecht an den Interessen, Bedürfnissen und jeweiligen Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen zu orientieren sowie an den spezifischen Herausforderungen und gesellschaftlichen Lebensbedingungen anzusetzen, denen diese gegenüberstehen. Aufgrund des relativ eingeschränkten Repertoires an formalisierten Sanktionsmöglichkeiten sowie des relativ geringen Grades an biografischer Macht (vgl. Sturzenhecker 2004a, S. 448) ist die Offene Kinder- und Jugendarbeit Sturzenhecker folgend institutionell in der Lage, einen Erfahrungs- und Experimentierraum zur Erprobung und Entwicklung eigener Subjektivität, einen Ort der Aushandlung von Regeln und gesellschaftlichen Werten und Normen sowie einen parteilichen Bewältigungsraum für die Auseinandersetzung mit und die Bearbeitung von gesellschaftlich zugemuteten Lebensbedingungen und normativ-einschränkenden und diskriminierenden Adressierungen zu ermöglichen (vgl. u. a. Lindner/Sturzenhecker 2004; Lindner/Thole/Weber 2008; May 2011; Müller/Schmidt/Schulz 2008; Scherr 2003, 2008; Schwerthelm/Sturzenhecker 2016; Sting/Sturzenhecker 2013).

Das Charakteristikum der Offenheit in Bezug auf die Zielgruppe, Arbeitsweisen und Ziele befähigt die Kinder- und Jugendarbeit dazu, sich flexibel und »immer wieder auf neue Interessen und Themen wechselnder Kinder und Jugendlicher einzustellen« (Sturzenhecker 2004a, S. 450) und diese als, durch die Adressat:innen initiierte, Bildungs- bzw. Bewältigungsanlässe anzuerkennen und aufzugreifen. Aufgrund ihrer Offenheit und dem damit einhergehenden relativ geringen Strukturierungs- und Formalisierungsgrad kann die Kinder- und Jugendarbeit einen unterstützenden und begleitenden »Rahmen für Selbstentfaltung« (ebd., S. 450) ermöglichen und Bedingungen der Ermöglichung von »eigenständige[r] und eigensinnige[r] Wahrnehmungs-, Sprach-, Handlungs- und Urteilsfähigkeit« (Scherr 2003, S. 93) gestalten.

Das Strukturprinzip der Diskursivität beinhaltet, dass Kinder und Jugendliche aktiv an der Ausgestaltung der Kinder- und Jugendarbeit beteiligt sind und sich mit ihren Wünschen und Zielvorstellungen einmischen können. Die aus der Freiwilligkeit der Teilnahme und Offenheit resultierende Diskursivität kann auch, so hebt Sturzenhecker hervor, als »strukturelle ›Partizipativität«

(Sturzenhecker 2004b, S. 5) bezeichnet werden, »d.h. die strukturellen Charakteristika der Institution machen Beteiligung nötig« (ebd.). Sturzenhecker fährt fort, dass die Notwendigkeit der Partizipation, »bei keiner der anderen Institutionen der Erziehung/Jugendhilfe so stark ausgeprägt [ist] wie in der (Offenen) Jugendarbeit« (ebd.).

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen lässt sich vermuten, dass die Offene Kinder- und Jugendarbeit ein sozialpädagogischer Ort zu sein scheint, innerhalb dessen normierende und normalisierende Praxen wenig Bedeutung haben. Diese Vermutung spitzt sich zu, wenn der Blick auch auf empirische Forschungsarbeiten gerichtet wird: Insbesondere Studien, die die Kinder- und Jugendarbeit als ein non-formales und informelles Bildungssetting zu profilieren suchen, arbeiten heraus, dass sich (Selbst-)Bildungspotenziale, etwa das Erfahren und Erlernen differenzierter Beziehungsformen, Auseinandersetzungen mit geschlechtlichen Subjektivierungsweisen, interkulturelle Erfahrungen sowie die Erprobung von Verantwortungsübernahme, »als ein Effekt der strukturellen Bedingungen des Arbeitsfeldes quasi unter der Hand, aber meist ohne absichtliche Ein- und Mitwirkung der Hauptamtlichen ergeben« (DJI 2006, S. 34; vgl. u.a. Cloos et al. 2009; Delmas/Scherr 2005; Küster 2003; Linßer 2011; Müller/Schmidt/Schulz 2008; Thimmel 2016).

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit, das kann bis hierhin festgehalten werden, scheint über strukturelle Rahmungen zu verfügen, die ihr potenziell eröffnen, einen Möglichkeits- und Entfaltungsraum für jugendliche Selbstartikulationen bereitzustellen und gesellschaftlich dominanten Normalitätsmustern und -erwartungen, im Vergleich zu anderen Handlungsfeldern innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe, offener und flexibler zu begegnen. Doch auch die Offene Kinder- und Jugendarbeit stellt keinen institutionellen ›Gegenort‹ zu normierenden und normalisierenden Zugriffen auf Kinder und Jugendliche dar, sondern ist, trotz der erweiterten Spielräume in Bezug auf ›Normalität‹ und Differenz, immer auch als eine wohlfahrtsstaatlich regulierte »Arbeit am Generationenverhältnis« (Müller/Schmidt/Schulz 2005, S. 16) zu verstehen, in der die »Ansprüche der Erwachsenenengesellschaft an die Jugend« (Chehata/Thimmel 2018, S. 448) repräsentiert, artikuliert und pädagogisch bearbeitet werden. Als eine öffentlich verantwortete Sozialisations-, Erziehungs-, und Bildungsinstanz ist die Kinder- und Jugendarbeit fundamental durch die generationale Differenz zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen strukturiert und zugleich aktiv an der jeweiligen institutionellen Ausgestaltung des Generationenverhältnisses beteiligt. Der konstitutive Bezug auf die Kategorien ›Kindheit‹ und ›Jugend‹ erweist sich dabei einerseits

als ein notwendiger Referenzrahmen, »um den besonderen lebensweltlichen Zusammenhängen dieser Adressat:innengruppe gerecht(er) zu werden oder bestehende Problematiken dieser Zielgruppe (z.B. Kinderarmut, Auswirkungen der ALG II Regelungen auf Unter 25-Jährige) thematisieren zu können« (Plößler 2013, S. 259). Andererseits fungiert das Alter der Adressat:innen immer auch als ein »Bezugsrahmen für normierende Anpassungen und Disziplinierungen« (ebd.). In diesem Sinne hebt etwa Richard Münchmeier in Bezug auf die Geschichte der Kinder- und Jugendarbeit hervor, dass die ›Entdeckung‹ der Jugend als eine eigenständige Lebensphase zentral begleitet wurde von sozialstaatlich induzierten und pädagogisch vermittelten ›Nützlichkeitsmachungen‹ der Kinder und Jugendlichen für die neuen Anforderungen des Industriekapitalismus und der Lohnarbeitswelt (vgl. Münchmeier 2001, S. 816ff; vgl. u. a. Böhnisch 2013; Hafener 2013; Thole 2000).

Als ein Teil der Kinder- und Jugendhilfe entkommt auch die Offene Kinder- und Jugendarbeit ihrer Kontroll- und Normalisierungsfunktion nicht: Seit ihren Anfängen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts ist sie sowohl mit der Ermöglichung eines »Freiraum[s] für jugendliche Selbstbestimmung und Selbstorganisation« (Deinet/Nörber/Sturzenhecker 2002, S. 705) als auch mit »Leistungen der Kontrolle und Erziehung beauftragt« (ebd.; vgl. auch Böhnisch/Münchmeier 1992; Thole 2000).⁸ Dieses, für die Kinder- und Jugendarbeit charakteristische Spannungsfeld und die damit einhergehenden Fragen nach der Ausgestaltung konkreter Praxiszusammenhänge in Bezug auf das generationale Verhältnis sind immer wieder Gegenstand sozial-, jugend- und fachpolitischer Auseinandersetzungen und Kämpfe.⁹

-
- 8 Dieses für die Kinder- und Jugendarbeit charakteristische Spannungsfeld lässt sich als ein Erbe der geschichtlichen Entwicklung der Jugendarbeit im Verlauf der Prozesse der Herausbildung einer eigenständigen Jugendphase verstehen (vgl. Sturzenhecker/Richter 2012, S. 471). Ihre Traditionslinien gründen zum einen in einer »stark erzieherisch und kontrollierend orientierten staatlich-kommunalen Jugendpflege« (ebd.) und zum anderen in den »an Autonomie orientierten bürgerlichen und proletarischen Jugendbewegung[en]« (ebd.).
- 9 Vor dem Hintergrund gegenwärtiger wohlfahrtsstaatlicher Transformationsprozesse und des öffentlichen Kostendrucks sowie damit einhergehenden Ökonomisierungstendenzen und bildungspolitischen Neujustierungen des Verhältnisses von Schule und Jugendarbeit befürchten einige fachwissenschaftliche Vertreter:innen, dass sich dieses Spannungsfeld zunehmend »zu Gunsten der ›Kontrolle und Erziehung‹« (Schwerthelm/Sturzenhecker 2016, S. 22) zu verschieben droht. »Immer wieder«, so heben Sturzenhecker und Richter hervor, »hat es Versuche gegeben, die Selbstorganisation und Interessenorientierung der Jugendarbeit zu reduzieren und sie für staat-

Doch die Kinder- und Jugendarbeit ist nicht nur in ihrer normierenden und normalisierenden Funktion in Bezug auf generationale Differenzen zu befragen. Sie ist immer auch in weitere Differenzverhältnisse verstrickt und damit auch in diejenigen gesellschaftlichen Macht-, Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnisse, die diesen zugrunde liegen. Insbesondere feministische Positionen aus den Reihen der *Zweiten Frauenbewegung* machten darauf aufmerksam, dass in das Postulat der Offenheit und der Bedürfnis- oder Subjektorientierung implizit vergeschlechtlichte Differenzkonstruktionen eingelagert sind. Seit den 1960er Jahren wurde vor allem eine sich emanzipatorisch verstehende »Jugendarbeit als Jugenarbeit« (Gottschalk-Scheibenpflug 1988) kritisiert, in der geschlechterhierarchisch strukturierte Verhältnisse de-thematisiert und die dadurch bedingten Lebenswelten von Mädchen unberücksichtigt blieben (vgl. u.a. Funk/Heiliger 1988; Klees et al. 1989; Savier/Wildt 1978). Obwohl die mit dieser Kritik einhergehende Institutionalisierung der Mädchenarbeit mittlerweile, zumindest dem Anspruch nach, »als ein unabdingbarer Bestandteil von Kinder- und Jugendarbeit« (Faulstich-Wieland 2012, S. 219) anerkannt und die Berücksichtigung von Geschlechterverhältnissen sowie die Vermeidung von geschlechterbedingten Benachteiligungen als eine ›Querschnittsaufgabe‹ formuliert wird, scheint die feministische Kritik doch noch immer aktuell zu sein:

So hebt etwa Holger Schmidt in seiner systematischen Zusammenstellung von empirischen Arbeiten hervor, dass sich »[s]eit den 1970er Jahren

liche und politische Zielsetzungen zu funktionalisieren« (Sturzenhecker/Richter 2012, S. 472). So werden der Kinder- und Jugendarbeit zunehmend präventive, sozialintegrative und/oder schulische Aufgaben zugewiesen. Scherr und Sturzenhecker beobachten in diesem Zusammenhang, dass diese politischen Inanspruchnahmen »nicht nur ohne einflussreiche Gegenwehr der Fachkräfte, sondern auch unter deren Mitwirkung« (Scherr/Sturzenhecker 2014, S. 370) realisiert werden. Zugleich befürchten die Autoren, dass mit der Ausrichtung auf präventive, sozialintegrative und schulische Zielvorstellungen eine Perspektive auf die Adressat:innen der Kinder- und Jugendarbeit einhergeht, in der diese vor allem als »defizitär und hilfsbedürftig« (ebd., S. 372) in den Blick geraten und damit nicht vorrangig als »eigensinnig und fähig zur Selbst- und Mitbestimmung sowie zur politischen Einmischung« (ebd., S. 369; vgl. auch Sturzenhecker/Kausch 2014). Scherr und Sturzenhecker plädieren für eine dringende Besinnung der politischen und fachlichen Akteur:innen auf die »Potenziale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit im Interesse von Kindern und Jugendlichen« (ebd.), sollen nicht »die Tage einer eigenständigen Offenen Kinder- und Jugendarbeit, die mehr und anderes sein will als sozialarbeiterische Hilfe in Problemsituationen, Mittel sozialer Kontrolle und Ort schulergänzender Qualifizierung, gezählt [sein]« (ebd.).

ein durchgängig einheitliches Bild der geschlechtsspezifischen Struktur der Besucher/innenschaft der Offenen Kinder- und Jugendarbeit« (Schmidt 2011, S. 52) zeigt. Während die Geschlechterverteilung im Kindesalter zwischen 6 bis 12 Jahren noch relativ ausgeglichen ist, nimmt die Anzahl der Mädchen als regelmäßige Besucherinnen ab einem Alter von 12 Jahren stark ab, so dass männliche Besucher in einem »Verhältnis von ca. 2 zu 1 oder sogar 3 zu 1« (ebd.) überproportional häufig die Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit nutzen.¹⁰ Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse betont Ulrike Graff, dass das Jugendzentrum noch immer »ein pädagogisch-kultureller Raum ist, in dem sich Jungen eher zu Hause fühlen als Mädchen. [...] Es ist nicht wirklich ihr Raum« (Graff 2011, S. 267). Auch Rahel Müller und Stefanie Plutschow interpretieren die kontinuierlich anhaltende Überrepräsentanz von Jungen als ein Zeichen dafür, dass »die postulierte Niederschwelligkeit sowie grundsätzliche Offenheit [...] für alle Jugendlichen [...] nicht oder nur teilweise gewährleistet ist« (Müller/Plutschow 2017, S. 73). In ihrer ethnographischen Studie *(Un-)Doing gender von Jugendarbeiter_innen im Jugendtreff* (Müller/Plutschow 2017) analysieren die Autorinnen den Offenen Bereich als einen »männlich_dominierte[n] Raum« (ebd., S. 1), der sich als ein solcher u.a. auf den Ebenen der Raumgestaltung, des androzentristischen Sprechens der Jugendarbeiter:innen sowie der alltäglichen sozialen Interaktionen mit den Jugendlichen und im Team manifestiert (vgl. Müller/Plutschow 2017, S. 48ff). Auch Lotte Rose und Marc Schulz zeichnen in ihrer ethnographischen Studie die Alltäglichkeit von heteronormativen und stellenweise sexistisch-übergreifigen Geschlechterinszenierungen der Jugendlichen nach (vgl. Rose/Schulz 2009). Dabei arbeiten die Autor:innen heraus, dass vergeschlechtlichte Positionierungen sowie fremd- und selbst-sexuierende Praktiken als »Füllmasse« (Rose, L. 2008, S. 192) und »Interaktionsressource« (ebd.) fungieren, um das »institutionelle Vakuum« (ebd., S. 184) des Jugendzentrums als einen »Ort der Unbestimmtheit« (Rose/Schulz 2009, S. 32) zu strukturieren. Der relativ geringe Strukturierungsgrad der Offenen Kinder- und Jugendarbeit führe, so heben die Autor:innen hervor, zu einem »Druck zur Genderinszenierung« (Rose, L. 2008, S. 193) von Mädchen und Jungen. In diesem Zusammenhang werden die Fachkräfte von Rose und Schulz als bedeutsame Gestalter:innen von geschlechtersensiblen Settings, Räumen und Beziehungen betont, durch

10 Die quantitative Studie von Santen, van et al. (2003) zeigt in diesem Zusammenhang zwar, dass ab einem Alter von 12 Jahren ebenso viele Mädchen wie Jungen Jugendzentren besuchen, die Besuchshäufigkeiten allerdings je nach Geschlecht stark variieren.

die die Jugendlichen vom »Druck zur Genderinszenierung« (ebd., S. 193) entlastet und ein Möglichkeitsraum für reflektierende Thematisierungen aber auch De-Thematisierungen von Geschlechtlichkeit eröffnet werden kann. Allerdings, darauf weisen weitere empirische Studien hin, werden Geschlechterstereotype im alltäglichen Handeln auch durch die Fachkräfte selbst sowie durch geschlechtsspezifische Arbeitsteilungen der Pädagog:innen wiederkehrend reproduziert (vgl. u.a. Bitzan/Bolay/Thiersch 2006; Graff 2004; Graff/Kolodzig/Johann 2016; Hunsicker 2012; Kruse 2002; Rose/Seehaus 2016; Wienforth 2015). So kritisiert etwa Thorsten Hunsicker institutionelle Angebote der Jungenarbeit als wenig hierarchiekritisch und kommt in seiner Studie zu dem Schluss, dass Jungenarbeit auch hegemonial männlichkeitsbildend wirken kann (vgl. Hunsicker 2012, S. 315).

Auch antirassistische und rassismuskritische Perspektiven kritisieren, dass bisherige Ansätze und Strukturen innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit »den pädagogischen Anforderungen der Migrationsgesellschaft nur unzureichend gerecht werden« (Linnemann/Wojciechowicz/Yiligin 2016, S. 4; vgl. auch Chehata/Thimmel 2018). Noch immer, so betonen Tobias Linnemann, Anna Alexandra Wojciechowicz und Fidan Yiligin, ist eine rassismussensible und -kritische Berücksichtigung von migrationsbedingten Lebenswirklichkeiten, ein »Bewusstsein für die Bedeutung von Rassismus in der alltäglichen pädagogischen Praxis« (ebd.), eine Reflexion und Veränderung eigener diskriminierender Settings und Strukturen sowie die Entwicklung von Strategien des Empowerments innerhalb von jugendarbeiterischen Praxiszusammenhängen eher selten anzutreffen. Auch Scherr hebt hervor, dass der Anspruch und die Aufgabe der Kinder- und Jugendarbeit, »alle Heranwachsenden in der Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und selbstbestimmungsfähigen Persönlichkeit zu unterstützen [...] [i]m Fall von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund [...] keineswegs selbstverständlich [ist]« (Scherr 2013b, S. 245).

In diesem Zusammenhang ist die Studie *Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe* (Melter 2006) zu nennen, in der Claus Melter herausarbeitet, dass Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit für Jugendliche keine sicheren Orte für die Kommunikation von Rassismuserfahrungen darstellen. Vielmehr gelte es die Jugendarbeit als einen Ort zu reflektieren, innerhalb derer Jugendliche selbst Erfahrungen des »sekundären Rassismus« (Melter 2010, S. 120) machen (vgl. auch Hasenjürgen/Spetsmann-Kunkel 2019). In seiner Studie analysiert Melter, wie sozialpädagogische Fachkräfte auf Erzählungen von Jugendlichen über ihre Rassismuserfahrungen reagieren. Melter rekonstruiert,

dass die beforschten Sozialpädagog:innen dieser Thematik vor allem abwehrend begegnen, etwa durch »Kommunikationsverweigerung[en]« (Melter 2010, S. 117) und/oder »TäterInnen-OpferInnen-Umkehrung« (ebd., S. 120). Oftmals werden die kommunizierten Rassismuserfahrungen durch die sozialpädagogischen Fachkräfte bagatellisiert, individualisiert und pathologisiert (vgl. ebd., S. 115ff.). Melter interpretiert diese Praktiken des Leugnens und Minimierens als eine Form des »sekundären Rassismus« (ebd., S. 120), durch den die »Möglichkeit, dass Formen von Alltagsrassismus [...] im konkreten Lebensumfeld des Jugendlichen bedeutsam sein könnten bzw. bedeutsam sind« (ebd.) abgewehrt wird. Damit ignorieren die Sozialpädagog:innen einen wichtigen Teil biografischer und lebensweltlicher Erfahrungen und verweigern den Jugendlichen zugleich einen Raum dafür, diese Erfahrungen unterstützend bearbeiten zu können (vgl. auch Foitzik/Hezel 2018; Scharathow 2014).

In ihrer Studie *Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen* (Scharathow 2014) macht Wiebke Scharathow deutlich, dass solche Räume für von Rassismen betroffenen Jugendlichen, gebraucht werden, um auch subtile Formen des Alltagsrassismus, wie etwa Praktiken verweigerter Zugehörigkeit, rassistischer Zuschreibung, Herabsetzung und Ungleichbehandlung, überhaupt erst als Rassismuserfahrungen erkennen zu können. Denn Scharathow konstatiert eine »Lücke« zwischen »Wissen« und »Erfahrung« (ebd., S. 414) und meint damit, dass vielen Jugendlichen ein nur ungenügender Wissens- und Deutungsrahmen für ihre Erfahrungen als Rassismuserfahrungen zur Verfügung steht. Diese »Lücke« führt sie zurück auf ein innerhalb der Bundesrepublik vorherrschendes und unterkomplexes Verständnis von Rassismus, in dem dieser weniger als ein alltägliches, gegenwärtiges und normalisiertes Geschehen, sondern vielmehr als ein vermeintlich historisch überwundenes und v.a. am »gesellschaftlichen Rand« zu verortendes Phänomen gefasst wird. Vor diesem Hintergrund plädiert Scharathow für die Notwendigkeit einer rassismuskritischen pädagogischen Praxis, durch die die Thematisierung von Rassismuserfahrungen und das Anklagen von Rassismus möglich gemacht werden kann.

Weitere empirische Arbeiten machen darauf aufmerksam, dass Thematisierungen von und der Umgang mit natio-ethno-kultureller Differenz und Zugehörigkeit von den sozialpädagogischen Fachkräften vielfach selbst durch Kulturalisierungen gesellschaftlicher Verhältnisse und stereotypisierenden Zuschreibungen geprägt sind (vgl. u.a. IDA NRW 2016; Plößler 2010; Radvan 2010; Riegel 2016): »Immer wieder«, so heben Linnemann, Wojciechowicz und Yiligin in diesem Sinne hervor, »werden Kinder und Jugendliche [...] in päd-

agogischen Praxen mit Alltagsrassismen konfrontiert, immer wieder werden sie zu *Anderen*, zu *Nicht-Dazugehörigen* gemacht« (Linnemann/Wojciechowicz/Yiligin 2016, S. 4, Herv. i.O.).

Blickt man nun auf empirische Arbeiten zur Bedeutung des Antiziganismus im Kontext Offener Kinder- und Jugendarbeit fällt auf, dass sich die Forschungslandschaft hier sehr übersichtlich darstellt. Denn neben veröffentlichten eigenen Beiträgen im Zusammenhang mit dieser Studie (vgl. Schulze, K. 2017, 2019, 2021) ist für den deutschsprachigen Kontext bislang nur ein weiteres Forschungsprojekt zu nennen. Thomas Kloppenburg und Moritz Romang haben in ihrer Arbeit *›Zigeunerbilder‹ in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit* (Kloppenburg/Romang 2010) Interviews mit Jugendlichen geführt und einen mangelnden Kenntnisstand über die Verfolgungsgeschichte von Rom:nja und Sinti:zze sowie eine Dominanz von stereotypen Bildern herausgearbeitet.¹¹

In Bezug auf den sozialpädagogischen Umgang mit klassen- und schichtbezogenen Differenzen innerhalb der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zeichnen Fabian Kessl und Kathrin Schulze nach, inwiefern die Bereitstellung von Angeboten innerhalb einer Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durch binarisierende Markierungen der Kinder und Jugendlichen als ›bildungsfern‹ bzw. ›bildungsnah‹ beeinflusst und geprägt wird. Die Autor:innen machen deutlich, wie in einem Jugendzentrum, das sich explizit als ›Gegenort‹ schulischer Bildung versteht, an ein gesellschaftlich vorherrschendes, bürgerliches Bildungsverständnis angeschlossen wird, durch das eine legitime Bildung nur denjenigen Jugendlichen »unterstellt [wird], die [...] aus ›besser situierten Verhältnissen‹ [kommen] und [...] [ein] Interesse an Theater und Konzert-Besuchen« (Kessl/Schulze 2013, S. 303) aufweisen. »Diejenigen, die diesen normierten und normierenden Bildungsanforderungen nicht gerecht werden«, so rekonstruieren Kessl und Schulze, »werden als die

11 Kritische Reflexionen und Auseinandersetzungen in Bezug auf die Wirkmächtigkeit des Antiziganismus im Kontext der Offenen Kinder- und Jugendarbeit erfolgen bislang kaum über empirische Forschungen und Analysen, sondern vor allem innerhalb von konzeptionellen und professionell-methodischen Auseinandersetzungen über die Ausgestaltung einer antiziganismuskritischen Bildungsarbeit (vgl. u.a. Alte Feuerwache e.V./Jugendbildungsstätte Kaubstraße 2014; Behn/Bindel-Kögel 2015; BpB 2020; Detzner/Drücker/Manthe 2009; End 2017; IDA NRW 2012; 2021; Messerschmidt 2016, 2019) sowie innerhalb von diversen Praxisprojekten, die auf Empowerment und/oder Aufklärung setzen (vgl. u.a. Amaro Foro e.V.; Inirromnja; Ju:an – Praxisstelle; RomaniPhen e. V.; Terno Drom e. V.).

›Anderen‹ bzw. ›die Bildungsfernen‹ markiert und positioniert« (ebd.). Diese binär konstruierte Bildungsdifferenz bildet die Legitimation von bereitgestellten Angeboten und geht zugleich mit einer Festlegung darauf einher, für wen welche Angebote funktional anschlussfähig sind und für wen nicht. Kessel und Schulze kritisieren, dass durch derartige Festschreibungen bestehende Dominanzverhältnisse (hier: soziale Bildungsungleichheiten) stabilisiert und Handlungsoptionen sowie kritische Auseinandersetzungen mit eigenen Positionierungen zugleich begrenzt werden.

Melanie Groß nimmt in ihrem Artikel *›Wir sind die Unterschicht‹ – Jugendkulturelle Differenzartikulationen aus intersektionaler Perspektive* (Groß 2010), die Perspektiven von Jugendlichen in den Blick. Groß macht deutlich, dass Jugend unter Rückgriff auf die Differenzkategorien Geschlecht, Nationalität und Klasse medial als Problem konstruiert wird und insofern als Projektionsfläche für allgemeine gesellschaftliche Probleme fungiert. Sie wendet diese Perspektive und rekonstruiert »jugendkulturelle Umgangsweisen mit Fremdbildern« (Groß 2010, S. 44) als Bewältigungs- und Widersetzungspraktiken in Bezug auf »drohende oder bereits bestehende Ungleichheiten sowie [...] [auf] Differenzkonstruktionen aus der Erwachsenengesellschaft« (ebd.). Groß fordert abschließend, dass derartige Formen der jugendlichen Auseinandersetzung mit und des Widerstands gegen hegemoniale Erwartungen an die Jugend, sowohl in der Forschung als auch in der Praxis, stärkere Berücksichtigung finden sollten.

Christine Riegel rekonstruiert aus einer intersektionalen Perspektive, wie innerhalb einer sich diskriminierungskritisch verstehenden Kinder- und Jugendarbeit an hegemoniale Differenzordnungen angeschlossen und inwiefern den Jugendlichen, versteckt hinter pädagogischen Labeln, »die Zugehörigkeit zur Dominanzgesellschaft diskursiv vorenthalten oder infrage gestellt« (Riegel 2016, S. 213) wird. Auch Melanie Plößer zeichnet aus einer diversityorientierten Perspektive nach, dass innerhalb eines machtkritischen und anerkennenden Bezugs auf Differenzen innerhalb eines Jugendzentrums, solche Normen reproduziert und bestätigt werden, durch »die die ungleichen und benachteiligten Positionen der Subjekte erst mitbeding[t] [werden] und [die] zum anderen die Erzeugung von Ausschlüssen, Homogenisierungen und Hierarchisierungen« (Plößer 2010, S. 223; Anm. K.S.) erst legitimieren.

Dieser Einblick in empirische Arbeiten in Bezug auf den sozialpädagogischen Umgang mit gesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen, nationethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen und klassen- bzw. schichtbezogenen Positionierungen macht deutlich, dass auch die Offene Kinder-

und Jugendarbeit keineswegs, etwa aufgrund ihrer spezifischen Strukturprinzipien, von vornherein partizipativ und offen strukturiert ist, sondern immer auch aktiv an machtvollen Praktiken der Ausgrenzung, der Normalisierung, Normierung und Stigmatisierung beteiligt ist. Auch die Kinder- und Jugendarbeit, das machen die hier aufgeführten Studien deutlich, ist nicht jenseits von gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen und damit einhergehenden hegemonialen Differenzordnungen zu verorten, sondern realisiert sich vielmehr unter den Bedingungen historisch-spezifisch gewordener und macht- und herrschaftsförmiger gesellschaftlicher Konstellationen. Und doch, so betonen auch macht- und herrschaftskritische, feministische und antirassistische Perspektiven, ist die Offene Kinder- und Jugendarbeit, aufgrund ihrer »institutionelle[n] Rahmung [...], ihrer niedrigschwelligen und offenen Angebotsstruktur, der konzeptionellen Ausrichtung auf Prinzipien der Freiwilligkeit, Partizipation, Parteilichkeit sowie der Relevanz von subjekt- und lebensweltbezogenen Ansätzen« (Riegel 2016, S. 103), als ein Handlungsfeld im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe in den Blick zu nehmen, dem es »eher möglich ist, auf die jeweilige Bedeutung von sozialen Differenz- und Diskriminierungsverhältnissen einzugehen« (Riegel 2016, S. 103; vgl. u. a. Bitzan 2008; Groß 2014; Leiprecht 2018; Plößer 2013). Insbesondere auf der Ebene der pädagogischen Alltagsgestaltung verfüge die Offene Kinder- und Jugendarbeit über größere Handlungsspielräume, um die »individuellen Subjekte vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Positionierungen, Lebenslagen und Lebenswelten an[zuer]kennen« (Leiprecht 2005, S. 54) und solche Anerkennungsverhältnisse zu ermöglichen, in denen die je spezifischen gesellschaftlich und biographisch bedingten Möglichkeiten und Begrenzungen der Subjekte einen Artikulations- und Bewältigungsraum erfahren – allerdings nur dann, so hebt Plößer aus einer diversityorientierten Perspektive hervor, wenn die institutionellen Bedingungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit so gestaltet werden, dass sich »Kinder und Jugendliche [...] überhaupt positionieren, darstellen und mithin »Anerkennung erfahren können« (Plößer 2013, S. 262).

Vor dem Hintergrund dieser Ambivalenzen wurde in der vorliegenden Arbeit der forschende Blick auf die Ebene situativer Alltagspraktiken gelenkt, die daraufhin befragt wurden, inwiefern im Alltagsgeschäft der Offenen Kinder- und Jugendarbeit feldspezifische und gesellschaftliche Differenz- und Dominanzverhältnisse durch die Akteur:innen relevant gemacht und gestaltet werden. Für diese Fragerichtung bot sich die ethnographische Forschungsstrategie an. Denn die Ethnographie bezieht sich methodologisch

auf die Ebene situierter sozial-symbolischer Praxis und legt, aufgrund ihrer forschungspraktischen Prämisse der Offenheit, nicht schon vorab fest, was wie zu beobachten ist.