

# **Offene Kinder- und Jugendarbeit als Praxis zur Anerkennung radikaler Vielfalt**

Konzeptionelle Überlegungen zu desintegrativer  
Jugendarbeit

**Jonas Bücker**

Bachelorthesis (B. A.)

Technische Hochschule Köln – Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften –  
Studiengang Soziale Arbeit

Köln, im August 2021

Zitation: Bücker, Jonas (2021): Offene Kinder- und Jugendarbeit als Praxis zur  
Anerkennung radikaler Vielfalt. Konzeptionelle Überlegungen zu desintegrativer  
Jugendarbeit. In: Abschlussarbeiten im Kontext der Handlungsfelder Nonformaler  
Bildung. Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung.

## I Abstract

Die Subjektbildung als wesentliches Bildungsverständnis der OKJA, setzt Prozesse der Subjektwerdung, der Selbstbildung und der Förderung von Eigensinn voraus. Das Integrationsparadigma fußt auf der Annahme, dass gesellschaftliche Vielfalt und damit auch die Vielzahl selbstbestimmter, autonomer und eigensinniger Lebensentwürfe, zu Gunsten eines homogenen kulturellen und politischen Zentrums reguliert werden müssen. Hier offenbart sich nicht nur ein fragwürdiges Demokratieverständnis hinsichtlich einer auf Pluralität ausgerichteten demokratischen Rahmung im Grundgesetz, sondern auch eine Unvereinbarkeit mit den Grundsätzen der OKJA. Gerade die Grundsätze der OKJA sind es aber, die einen wissenschaftlichen Widerspruch und eine fachlich begründete Zurückweisung von Integrationsaufgaben in der OKJA ermöglichen. In diesen Zurückweisungen liegen Potentiale zum Schutz und zur Weiterentwicklung des Handlungsfelds der OKJA. So können im Diskurs um Integration die spezifischen Grundlagen der OKJA und im Speziellen die konzeptionellen Grundorientierungen und Wirkungsziele der politischen und demokratischen Bildung sowie der Subjektbildung geschärft und ihre Bedeutung für gesellschaftliche Transformationsprozesse in einer postmigrantischen und durch bestehende Vielfalt geprägten Gesellschaft herausgestellt werden. Desintegrative Konzeptionen können einen Ausgangspunkt für diese Zurückweisungen und eine Positionierung in einer von Vielfalt geprägten Gesellschaft sein.

**Schlagwörter/Schlüsselwörter:** Integration, Desintegration, Subjektbildung, Politische und Demokratische Bildung, Radikale Vielfalt,

# Inhaltsverzeichnis

I Abstract.....	2
II Abkürzungsverzeichnis.....	4
III Abbildungsverzeichnis.....	4
1. Einleitung.....	5
2. Theoretischer Rahmen.....	9
2.1 Offene Kinder- und Jugendarbeit nach §11 Abs.1 SGB VIII.....	9
2.1.1 Tradition der OKJA.....	10
2.1.2 Strukturelle Charakteristika und Konzeptionelle Grundorientierungen der offenen Kinder und Jugendarbeit.....	12
2.1.3 Handlungskonzepte in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.....	14
2.2 Bildungsorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit.....	18
2.2.1 Bildungssettings.....	19
2.2.2 Subjektbildung.....	20
2.3 Zentrale Begriffe des Integrationsparadigmas.....	24
2.3.1 Das Integrationsparadigma.....	25
2.3.2 Integration als Prozess zur gesellschaftlichen Teilhabe.....	26
2.3.3 Integration als Forderung an als ‚fremd‘ markierte Personen in Gesellschaft .....	27
2.4 Differenz und Pluralität in modernen Gesellschaften.....	35
3. Konzeptionelle Überlegungen zu einer desintegrativen Jugendarbeit.....	36
3.1 Desintegration als Subjekt- und Demokratiebildung.....	39
3.2 Handlungsaufträge und Zielgruppenbeschreibungen.....	46
3.3 Sensibilisierung und Positionierung von Mitarbeitenden und Einrichtungen in der OKJA.....	49
3.4 Desintegrative Jugendkulturarbeit.....	52
4. Fazit.....	55
5. Literaturverzeichnis.....	58
6. Eidesstattliche Erklärung.....	<b>Fehler! Textmarke nicht definiert.</b>

## **II Abkürzungsverzeichnis**

AGOT: Arbeitsgemeinschaft der offenen Türen

AfD: Alternative für Deutschland

Bzgl.: Bezüglich

Bzw.: Beziehungsweise

Ebd.: Eben da

ff: folgend

NRW: Nordrhein Westfalen

OKJA: Offene Kinder- und Jugendarbeit

Vgl.: Vergleiche

SGB: Sozialgesetzbuch

## **III Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Tabelle 1: konzeptionelle Grundorientierung der Kinder- und Jugendarbeit nach §11 (Sturzenhecker und Schwerthelm 2020, S. 33).

## 1. Einleitung

„Ich bin hier geboren und werd hier draußen alt, (yeah)  
 ich bin ein Türke mit unbefristetem Aufenthalt,  
 du brauchst nicht so zu gucken, [...], nur weil ich schwarze Haare habe,  
 es war nicht leicht hier, das sind 26 harte Jahre -  
 und unsere Eltern, Caney, haben das Geld gebraucht,  
 sie haben hier geackert und 'ne neue Welt gebaut.  
 Vater wurde schikaniert als wär´ er ein Terrorist,  
 deswegen leb ich heute da, wo das härteste Ghetto ist,  
 da wo nur Kurden, Russen, Araber und Türken wohnen,  
 da wo die Menschen kämpfen müssen für ein bisschen Lohn,  
 euch geht es gut da oben, doch wir haben´s hier unten schwer;  
 für euch sind wir Kanaks und müssen trotzdem in die Bundeswehr. [...]  
 Wir sind hier zuhause, es wird Zeit, dass ihr es heute rafft;  
 fast jeder von uns auf der Straße hat ´nen deutschen Pass“ (Alpha Gun. 2007, Ich  
 bin ein Ausländer).

Bestehende gesellschaftliche Vielfalt und Differenz sind konstitutive Merkmale und Ausgangspunkte ausdifferenzierter moderner Gesellschaften. In sozialwissenschaftlichen Diskursen herrscht weitestgehend Einigkeit über diese Tatsache. Dennoch verhandeln politische Konzepte gesellschaftliche Vielfalt meist als Abweichung, die es zu regulieren, anzupassen und zu reduzieren gilt. Im Integrationsparadigma verdichten sich jene Phantasien kultureller und politischer Homogenität, die notwendigerweise all jene ausschließen müssen, denen die Zugehörigkeit zur ‚deutschen Dominanzkultur‘ abgesprochen wird. Nicht nur scheinen diese politischen Konzepte zum Umgang mit bestehender Vielfalt ungeeignet und unrealistisch für die Beschreibung und Weiterentwicklung moderner Gesellschaften, sie sind darüber hinaus strukturell degradierend und beschränkend für all die Personen, die innerhalb dieser Konzepte als ‚fremd‘ markiert werden. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) bildet längst eine von gesellschaftlicher Vielfalt geprägte Praxis. Sie kann nicht darauf warten, dass politische Konzepte gesellschaftlichen Realitäten gerecht werden. Sie muss an ihren originären Aufträgen, konzeptionellen Grundorientierungen, Handlungs- und Wirkungszielen, Traditionen und ihrem

Bildungsverständnis anknüpfen, um jenen politischen Konzepten zu widersprechen, die Vielfalt problematisieren statt sie anzuerkennen.

In dieser Arbeit wird herausgearbeitet werden, dass die OKJA über Grundorientierungen verfügt, die in ihren Konsequenzen, mit einer Mitwirkung am Integrationsparadigma nicht vereinbar sind. Eine theoretische Verortung der OKJA (2.1) und ihres Bildungsverständnisses (2.2) im zweiten Kapitel wird hierzu um die Erläuterung und Darstellung unterschiedlicher Integrationsverständnisse (2.3) und um eine Beschreibung moderner ausdifferenzierter pluraler Gesellschaften (2.4) ergänzt. So sollen Widersprüche und Aufträge der subjektorientierten OKJA im Kontext von Integrationsforderungen im dritten Kapitel aufgezeigt und greifbar werden.

Diese Auseinandersetzung scheint überfällig. In den Sozialwissenschaften, den Genderstudies, der Migrationsforschung, den Kulturwissenschaften, der Soziologie, der Philosophie, der Rassismusforschung oder der Antisemitismusforschung wird der kritische Diskurs über das Integrationsparadigma bereits geführt. Für die Soziale Arbeit scheint diese Auseinandersetzung noch neu zu sein. Dabei sind gerade Einrichtungen, Institutionen und Organisationen der sozialen Arbeit besonders häufig beauftragt einen Beitrag zur Integration zu leisten. Diese Arbeit soll einen Beitrag zu diesem Diskurs im Handlungsfeld der OKJA leisten. Dies scheint aus verschiedenen Gründen dringend notwendig zu sein: Wenn die OKJA ihre Grundorientierungen behaupten möchte, muss sie diese auch im Spannungsfeld der Integrationsforderungen realisieren, dafür muss sie diese Forderungen fachwissenschaftlich begründet zurückweisen können. Die OKJA ist geprägt von gesellschaftlicher Vielfalt, sie benötigt bereits heute eigene Konzepte und Positionierungen, die eine Anerkennung dieser Vielfalt ermöglichen, sie muss diese Konzepte selbst entwickeln, will sie ihrem fachlichen Kern treu bleiben. Wenn die OKJA keine eigenen Konzepte und Positionen im Integrationsparadigma entwickelt, ist die Gefahr der politischen, behördlichen und erzieherischen Vereinnahmung groß. Umgekehrt liegt in der kritischen Auseinandersetzung mit den Forderungen nach Integration ein Potential zur Aktualisierung und Stärkung jener Grundorientierungen und Positionen, die das Arbeitsfeld prägen.

Eine an Grund- und Menschenrechten orientierte Soziale Arbeit und damit auch die OKJA, ist einer offenen, pluralen und diskriminierungskritischen Gesellschaft verpflichtet. Mit dem Streben nach ethnischer Homogenität, kultureller und politischer Dominanz, das im Integrationsparadigma angelegt ist und sich in den Phantasien von Leitkulturdiskursen verdichtet, wird kein Beitrag zu einer offenen, pluralen und diskriminierungskritischen Gesellschaft geleistet. Das Konzept der Integration, scheint

dabei wenig geeignet, um eben jenen neovölkischen Vorstellungen und Hegemonialitätsbestrebungen entgegenzuwirken, die die offene Gesellschaft bedrohen.

Und diese Bedrohung scheint allgegenwärtig: Mit der AfD sitzt eine offen rassistische und in Teilen faschistische Partei in den meisten Landtagen und im Bundestag. Am 19. Februar 2020 sterben beim größten rassistischen Mord in der Nachkriegszeit elf Menschen in Hanau. In Bezug auf die regelmäßige Aufdeckung von Nazinetzwerken und rassistischen Chatgruppen in Polizei, Verfassungsschutz und Bundeswehr bleiben strukturelle Reaktionen aus. Seit 1990 sind 213 Menschen von Rassisten und Nazis in Deutschland ermordet worden (Anna Brausam 2021).

Diese Aufzählung ließe sich ohne weiteres erweitern. Klar ist, dass eine auf Offenheit, Pluralität, Anerkennung, Grund-, Menschen- und Freiheitsrechten basierende Gesellschaft nicht (mehr) als Selbstverständlichkeit gesetzt, sondern immer wieder einzufordern und zu verteidigen ist. Die OKJA ist Teil dieser Gesellschaft und verhandelt gesamtgesellschaftliche Prozesse, Verwerfungen und Entwicklungen in ihrer Praxis, ihren Einrichtungen und ihren Bildungssettings. Krisen, die junge Menschen bspw. durch Abwertungs-, Reduktions- und Diskriminierungserfahrungen machen, sind in der OKJA Anlässe zur Auseinandersetzung und Bildung. Die Diskurse, die sich hierzu in der Auseinandersetzung mit dem Integrationsparadigma ergeben, können eine Positionierung zu dieser offenen Gesellschaft neu begründen und sind deswegen dringend auch in der Wissenschaft der Sozialen Arbeit zu führen. Die Diskurse um gesellschaftliche Teilhabe, also darüber wer mitgedacht wird und wer nicht, wer mitsprechen darf und wer nicht und in welcher Gesellschaft wir leben wollen, verdichten sich aktuell in den sogenannten ‚identitätspolitischen‘ Diskursen. Gesellschaft hat sich in den letzten 30 Jahren verändert und wird sich weiter verändern. Teil dieser Veränderung ist, dass heute marginalisierte Gruppen das Recht einfordern, mitzusprechen, auf Verletzlichkeiten und Abwertungserfahrungen hinzuweisen und eine andere Form gesellschaftlicher Repräsentation fordern. Dieser Diskurs kann nicht auf Grundlage eines Integrationsverständnisses geführt werden in dem bestimmte Menschen als die ‚defizitären Anderen‘ konstruiert werden. Viel mehr braucht es eine Grundlage auf der Gesellschaft als Ort bestehender Vielfalt anerkannt wird und neue Perspektiven und Akteur\*innen Teil des Diskurses um Gesellschaft werden. Bestehende auf Integration ausgerichtete Konzeptionen im Arbeitsfeld der OKJA scheinen diesem Anspruch und der bestehenden, durch Pluralität geprägten, gesellschaftlichen Realität nicht mehr angemessen zu sein. Es braucht neue Konzeptionen und eine an der Anerkennung bestehender Vielfalt ausgerichtete professionelle fachliche Haltung. Es ist absehbar, dass (post-) moderne Gesellschaften weiterhin von Differenz und Pluralität geprägt bleiben werden. Mehr noch ist davon auszugehen, dass bestehende Vielfalt weiterhin

zunehmen wird. Will die Soziale Arbeit und die OKJA im Speziellen dieser gesellschaftlichen Veränderung gerecht werden, und das wird sie müssen, dann wird sie sich positionieren müssen. Mit dieser Arbeit soll ein Beitrag geleistet werden, der eine fachwissenschaftlich begründete Positionierung der OKJA im Spannungsfeld der Integrationsforderungen ermöglicht.

## **2. Theoretischer Rahmen**

Im Rahmen dieser Arbeit sollen konzeptionelle Überlegungen zu einer desintegrativen OKJA angestellt werden. Für diese Darstellung ist es notwendig, zunächst die Bezüge einer solchen Betrachtung darzustellen. So ist eine Darlegung der rechtlichen und fachtheoretischen Grundlagen und Ziele der OKJA notwendig, um das Arbeitsfeld verorten und eingrenzen zu können (Kapitel 2.1). Mit der exemplarischen Darstellung der Geschichte und Traditionen der OKJA (Kapitel 2.1.1) soll der Entstehungszusammenhang des Handlungsfelds der OKJA verdeutlicht und spezifische Anknüpfungspunkte für die weitere Betrachtung herausgestellt werden. Im Kapitel 2.1.2 werden strukturelle Charakteristika und die zugrundeliegenden konzeptionellen Grundorientierungen zusammengefasst und abgebildet. Die hieraus abzuleitenden Handlungskonzepte der OKJA werden im Anschluss in Kapitel 2.1.3 beschrieben. Für die Beschreibung einer bildungsorientierten OKJA in Kapitel 2.2 werden verschiedene Bildungssettings voneinander abgrenzt (Kapitel 2.2.1) und das der OKJA zugrundeliegende Bildungsverständnis der Subjektbildung in Kapitel 2.2.2 beschrieben werden.

Eine Differenzierung verschiedener Integrationsverständnisse und eine Erläuterung der zentralen Begriffe des Integrationsparadigmas erfolgt in Kapitel 2.3. Zunächst soll dieser Begriff erläutert und begründet werden (Kapitel 2.3.1). Im Folgenden wird in Kapitel 2.3.2 das auf Teilhabe fokussierte Integrationsverständnis skizziert. Der theoretische Rahmen endet mit der Darstellung des Integrationsverständnisses nach Max Czollek in Kapitel 2.3.3. Zur Darstellung dieses Integrationsverständnisses, das auf Forderungen an als ‚fremd‘ markierte Personen basiert, werden zentrale Begriffe vorgestellt und zentrale Annahmen dieses Verständnisses herausgearbeitet. Das Kapitel 2 endet mit einer kurzen Beschreibung moderner ausdifferenzierter pluraler Gesellschaften. Durch dieses Vorgehen werden die Grundlagen des Arbeitsfeldes der OKJA und des zugrundeliegenden Bildungsverständnisses erläutert und verdeutlicht. Mit der Beschreibung der verschiedenen Integrationsverständnisse und einer kurzen Beschreibung ausdifferenzierter pluraler Gesellschaften soll der theoretische Rahmen erweitert werden, um so im Kapitel 3 konzeptionelle Überlegungen zu einer desintegrativen Jugendarbeit, auf Basis der hier erarbeiteten theoretischen Grundlagen, vornehmen zu können.

### **2.1 Offene Kinder- und Jugendarbeit nach §11 Abs.1 SGB VIII**

Das Arbeitsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) stellt einen spezifischen Bereich der Jugendhilfe dar (§2 Abs.2 Nr.1 SGB VIII). Angebote der OKJA realisieren

sich sowohl in einrichtungsbezogenen Formaten, wie beispielsweise in Kinder- und Jugendzentren, Jugendclubs, Stadtteiltreffs, Jugendfarmen, Abenteuerspielplätzen, Jugendkulturzentren, Jugendkunst- oder Jugendmusikschulen, wie auch in mobilen und aufsuchenden Angebotsformaten, beispielsweise in mobilen Jugendzentren, Spiel- und Sportmobilen oder mobilen Jugendkulturangeboten (Pothmann und Deinet 2021, S. 82). Die Handlungskonzepte, Prinzipien, Traditionen, konzeptionellen Grundorientierungen und Rahmenbedingungen, die der OKJA zugrunde liegen und die im Folgenden herausgestellt werden sollen, verdeutlichen die spezifischen genuinen Charakteristika und Strukturen, die dieses Arbeitsfeld von anderen Jugendhilfe- und Bildungssettings unterscheiden.

Der Fokus dieser Arbeit bezieht sich explizit auf das Handlungsfeld der OKJA nach §11 SGB VIII. Die zahlreichen und ausdifferenzierten Angebote und Leistungen der Jugendarbeit (z.B.: Förderungen, Maßnahmen und Hilfen nach §12, §13, §14 SGB VIII) oder der Hilfen zur Erziehung (gem. §27 -35a, SGB VIII) werden im Rahmen dieser Arbeit nicht dargestellt. Da sich die hier angestellten Überlegungen konkret auf das Arbeitsfeld der OKJA beziehen, sich innerhalb der spezifischen Struktur dieses Handlungsfelds verorten und innerhalb der zugrunde liegenden Fachdiskurse positionieren, scheint diese Einschränkung notwendig, um konkrete Anknüpfungsmöglichkeiten und Widersprüche dieser desintegrativen Überlegungen im spezifischen Feld der OKJA beschreiben zu können. Diese Einschränkungen sollen nicht nahelegen, dass desintegrative Überlegungen nur innerhalb dieses spezifischen Praxisbezugs denkbar sind. Sie sollen vielmehr ermöglichen die gemachten Überlegungen auf ihre praktische Anwendung hin zu betrachten und somit den Rahmen einer rein abstrakten theoretischen Überlegung zu überschreiten.

### **2.1.1 Tradition der OKJA**

Seit dem 01.01.1991 ist die rechtliche Grundlage der OKJA im achten Sozialgesetzbuch (Kinder- und Jugendhilfegesetz) geregelt (Erler 2012). Die Tradition der Jugendarbeit reicht allerdings weit darüber hinaus. Schon im 19. Jahrhundert „[...] organisierten Vereine oder 'bürgerliche und proletarische Jugendorganisationen' Möglichkeiten für Jugendliche zur freiwilligen Freizeitgestaltung außerhalb von Lehre, Beruf und /oder Haushalt.“ (Schwerthelm und Sturzenhecker 2016, S. 1). Mit der Transformation zur modernen Industriegesellschaft und der damit verbundenen Modernisierung sozialstaatlicher Strukturen wurde die Kinder- und Jugendarbeit 1911 erstmals durch den preußischen Jugendpflegeerlass auch juristisch verhandelt, wenn auch nur unter

dem Begriff der „Jugendpflege“. 1922 folgten mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz und dem Jugendwohlfahrtsgesetz im Jahre 1961 weitere juristische Rahmungen der Kinder- und Jugendarbeit, wobei der Begriff der „Jugendarbeit“ bis 1990 nie in einem Gesetzestext zu lesen war (Vgl. Schwerthelm und Sturzenhecker 2016).

In wissenschaftlichen Diskursen tauchte der Begriff der Jugendarbeit jedoch bereits deutlich früher auf. Im Jahr 1964 unternahmen Carl Wolfgang Müller, Helmut Kentler, Klaus Mollenhauer und Hermann Giesecke in ihrem Buch „Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie“ den Versuch eine Theorie für die Kinder- und Jugendarbeit zu entwickeln (Schwerthelm und Sturzenhecker 2016, S. 1). „Seitdem wurden verschiedenste Handlungskonzepte entwickelt, die der Kinder- und Jugendarbeit vorschlagen, was sie wozu wie mit wem tun sollte“ (Schwerthelm und Sturzenhecker 2016, S. 1). So prägten beispielweise Handlungskonzepte der emanzipatorischen, antikapitalistischen, bedürfnisorientierten, akzeptierenden oder der subjektorientierten Jugendarbeit die Diskurse innerhalb der Jugendarbeit, bevor diese schließlich 1991 eine entsprechende rechtliche Rahmung im §11 des SGB VIII fand. Auch wenn sich bis heute keine einheitliche Theorie in der Kinder- und Jugendarbeit etabliert hat (vgl. ebd.), lassen sich die „Subjektorientierung“ nach Scherr und der „Sozialräumliche Ansatz“ nach Deinet aufgrund ihrer starken Verbreitung im Handlungsfeld als besonders prägende Konzepte für die OKJA hervorheben.

Ein für diese Arbeit wesentlicher Moment in der Traditionslinie der OKJA soll hier im Besonderen herausgestellt werden: Die von den Alliierten fokussierte „reeducation“, also die „Umerziehung zur Demokratie“ der durch den Faschismus geprägten Jugend in Deutschland ab 1945 (Vgl. Hefeneger, 2021). In den amerikanischen Besatzungszonen etablierte sich ab 1945 eine Jugendarbeit, die auf eine „reeducation“ und „Reorientierung“ junger Menschen in Deutschland abzielte, die geprägt waren durch die totalitäre, militaristische und gleichgeschaltete Erziehung im faschistischen Deutschland.

„Neben der kommunalen Jugendpflege, der verbandlichen Jugendarbeit und der Jugendsozialarbeit, wurde von ihnen [den Erziehungsoffizieren der amerikanischen Militärregierung] die Offene Clubarbeit - als German Youth Activities (GYA) - initiiert und als neue Angebotsstruktur der Jugendarbeit etabliert; sie war eingebunden in die Leitlinien der amerikanischen Besatzungspolitik, die der 'Reorientierung' und ab 1948 der 'Demokratisierung der Jugend' verpflichtet waren“ (Hafeneger, 2021, S. 97).

Die konzeptionelle Grundorientierung der politischen Bildung bzw. der Demokratiebildung ist damit keine zufällig entstandene oder aus Fachdiskursen entsprungene Orientierung für die OKJA, sie ist ‚nicht vom Himmel gefallen‘, sondern als

notwendige Konsequenz, zur Überwindung und Verhinderung des Faschismus nach 1945 in Deutschland zu verstehen. Diese Positionierung der OKJA als Ort der politischen und demokratischen Bildung ist daher historisch gewachsen und zentral für die Ausrichtung der Jugendarbeit nach 1945 in (West-)Deutschland, die mit der Tradition der gleichgeschalteten Jugendorganisationen im Nationalsozialismus brechen musste. OKJA wurde hier bereits früh als praktischer Erfahrungsraum der politischen Bildung verstanden. „Durch 'learning by doing' sollten die Jugendlichen für das parlamentarisch-demokratische System, die politische Kultur der Demokratie (Umgangsformen, Fairplay, 'citizen-ship', Kompromisse) und deren Aufbau gewonnen werden.“ (Hafeneger 2021, S. 97).

Die historische Einordnung der Jugendarbeit nach 1945 ist komplex und überschreitet den an dieser Stelle leistbaren Umfang. Eine angemessene historische Einordnung muss zwischen den Entwicklungen in Westdeutschland und der DDR nach 1945 unterscheiden. Die Rolle der amerikanischen Jugendoffiziere und der amerikanischen Nachkriegsideologie müssten ebenso differenziert dargestellt werden, wie die zahlreichen anderen historischen Momente die die Strukturen der OKJA bis heute prägen, wie z.B. die Entstehung der Heime der Offenen Tür in den 1950er Jahren, die Entstehung der Jugendclubs in den 1960er Jahren, die Jugendzentrumsbewegung der 1970er Jahre, die Jugendproteste der 1980er Jahre, die Prozesse der Aneignung und Profilierung sozialräumlicher Ansätze in den 1990er Jahren. Im Weiteren wird daher auf eine ausführliche historische Analyse verzichtet, um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu überschreiten. Einen guten umfassenden Überblick zu der Geschichte der OKJA bietet Benno Hafeneger in seinem 2021 erschienen Beitrag: Geschichte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit seit 1945 (vgl. Hafeneger 2021).

Wichtig für die weiteren Überlegungen in dieser Arbeit ist aber zunächst der Verweis darauf, dass die Notwendigkeit zur politischen und demokratischen Bildung von existenzieller Bedeutung für die Entstehung und Legitimierung der OKJA nach 1945 war.

### **2.1.2 Strukturelle Charakteristika und Konzeptionelle Grundorientierungen der offenen Kinder und Jugendarbeit**

Mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) im achten Sozialgesetzbuch, kommt den Jugendhilfeträgern seit 1991 bundesweit eine Bereitstellungspflicht zu.

„Die Jugendhilfe ist demnach verpflichtet Angebote der Kinder und Jugendarbeit jungen Menschen zur Verfügung zu stellen“ (Schwerthelm und Sturzenhecker 2016, S. 2). In der rechtlichen Rahmung des Arbeitsfelds nach § 11 SGB VIII, findet sich neben dieser

Bereitstellungsverpflichtung auch eine „Aufgabenzuweisung“ (Vgl. ebd.), die Handlungs- und Wirkungsziele benennt:

„Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“ (§11 Abs.1, SGB VIII).

So legt der oben zitierte erste Absatz des §11 bereits fest was sich Kinder- und Jugendliche durch die Angebote der Jugendarbeit aneignen sollen, nämlich die Befähigung zur Selbstbestimmung, zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement. Dieser Teil der Aufgabenzuweisung kann als Bestimmung der Wirkungsziele der OKJA verstanden werden. Neben der Bestimmung was die OKJA tun soll, legt der Paragraph auch das Wie, also die Handlungsziele fest. So sollen die Angebote nach §11, SGB VIII an den Interessen der jungen Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und gestaltet werden. Aus den im Gesetz festgelegten Handlungs- und Wirkungszielen lassen sich konzeptionelle Grundorientierungen ableiten, die vorangegangene Fachdiskurse im Arbeitsfeld der Jugendarbeit aufgreifen (Schwerthelm und Sturzenhecker 2016).

<b>Wirkungsziele</b>	<b>Handlungsziele</b>	<b>Konzeptionelle Grundorientierung</b>
<b>Selbstbestimmung der Kinder und Jugendlichen</b>	Angebote zur Verfügung stellen, die an den Interessen der Kinder und Jugendlichen anknüpfen	Subjektorientierung und Selbstbildung
<b>Gesellschaftliche Mitverantwortung und soziales Engagement der Kinder und Jugendlichen</b>	Mitbestimmung und Mitgestaltung ermöglichen	Partizipation und Demokratiebildung

Tabelle 1: konzeptionelle Grundorientierung der Kinder- und Jugendarbeit nach §11 (Sturzenhecker und Schwerthelm 2020, S. 33)

Durch die Verabschiedung des §11 im SGB VIII wurde eine Bereitstellungspflicht für die Jugendhilfeträger geschaffen und durch die Formulierung von Wirkungs- und Handlungszielen eine Aufgabenzuweisung für die Kinder- und Jugendarbeit vorgenommen. Aus der genannten Aufgabenzuweisung lassen sich „konzeptionelle Grundorientierungen“ für das Handlungsfeld ableiten. Im folgenden Kapitel 2.1.1. *Handlungskonzepte in der OKJA* werden diese konzeptionelle Grundorientierungen der Subjektorientierung und Selbstbildung sowie der Partizipation und Demokratiebildung beschrieben. Hierdurch soll verdeutlicht werden, dass die Formulierungen im §11 des SGB VIII keine neuen Aufträge und Ziele für die OKJA festlegte, sondern die Fachdiskurse und bestehenden Handlungskonzepte des Arbeitsfeldes aufgriff und als Pflichtleistungen der Kinder- und Jugendhilfe festschrieb (Vgl. Schwerthelm und Sturzenhecker 2016, S. 4). Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird immer wieder auf die spezifischen konzeptionellen Grundorientierungen und Charakteristika verwiesen werden, die sich durch die gesetzlichen Formulierungen im §11 SGB VIII für das Arbeitsfeld der OKJA ergeben.

### **2.1.3 Handlungskonzepte in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit**

Wie in den vorangegangenen Kapiteln bereits angedeutet, prägen eine Vielzahl von Handlungskonzepten die Fachdebatten und Praxen innerhalb der OKJA. Neben den Handlungskonzepten der emanzipatorischen, antikapitalistischen, bedürfnisorientierten, akzeptierenden und der subjektorientierten Jugendarbeit, die sich bereits vor der Einführung des §11 im SGB VIII etablieren konnten, haben zahlreiche Konzepte auch nach 1991 Eingang in die Praxis und in die Diskurse des Arbeitsfeldes gefunden.

"Dabei deuten viele der neueren Konzepte den §11 des SGB VIII als spezifische Aufgabenbeschreibung der Kinder- und Jugendarbeit zur Ermöglichung von Bildung und Partizipation bzw. Aneignung" (Schwerthelm und Sturzenhecker 2016, S. 2).

Viele dieser neueren Konzepte stehen damit in der Tradition der emanzipatorischen Jugendarbeit der 1960er Jahre. Zu diesen neueren Konzepten können beispielsweise Konzepte der bildungsorientierten, der geschlechtsreflexiven, sozialraumorientierten und demokratiebildnerischen Jugendarbeit gezählt werden (Vgl. Schwerthelm und Sturzenhecker 2016, S. 2). Diese Konzepte sehen die OKJA dazu verpflichtet, ihre Adressat\*innen darin zu unterstützen

„das Recht auf ein eigenes Leben, das durch Eigensinn [und] Autonomie [...] gekennzeichnet ist, gegen gesellschaftliche Verhältnisse einzufordern, die darauf ausgerichtet sind, Lebensführung auf die permanente Bemühung zu reduzieren,

gesellschaftlichen Vorgaben, Erwartungen und Zwängen gerecht zu werden“ (Scherr und Sturzenhecker 2013b, S. 66).

Die Erwägungen, die innerhalb der konzeptionellen Überlegungen zu einer desintegrativen Offenen Kinder- und Jugendarbeit im Rahmen dieser Arbeit angestellt werden, orientieren sich an diesem emanzipatorischen Verständnis der OKJA.

Die Angebote der Jugendarbeit sollen „an den Interessen junger Menschen anknüpfen [...] [und] sie zur Selbstbestimmung befähigen“ (§11, Abs.1, SGB VIII). Aus dieser Formulierung lässt sich die „grundsätzliche Subjektorientierung der Kinder- und Jugendarbeit“ (Schwerthelm und Sturzenhecker 2016, S. 3) ableiten. Ausgehend von den Interessen und dem Eigensinn ihrer Adressat\*innen, soll die Jugendarbeit Angebote entwickeln, welche die Selbstbestimmung und damit die Selbstbildung junger Menschen fördern. „Sie sollen die Möglichkeit bekommen, die Angebote und damit auch ihre Bildung selbstbestimmt zu gestalten“ (Schwerthelm und Sturzenhecker 2016, S. 3). Durch die Formulierung, dass „Angebote zur Verfügung gestellt werden sollen“, wird das zugrundeliegende Prinzip der Freiwilligkeit in der Jugendarbeit nach §11 SGB VIII unterstrichen. Im Prinzip der Freiwilligkeit drückt sich so bereits ein Charakteristikum der Jugendarbeit nach §11 SGB VIII gegenüber anderen (formalen) Bildungssettings aus. Werden Inhalte und Formate von Bildungsprozessen in formalen Bildungssettings wie der Schule institutionell festgelegt, beispielsweise durch Lehrpläne, verfolgt die subjektorientierte und auf Selbstbildung ausgerichtet OKJA ein Bildungsverständnis, das die Adressat\*innen als Urheber\*innen, der sie betreffenden Bildungsprozesse versteht. Was, wie mit wem geschieht oder geschehen soll, wird der konzeptionellen Grundorientierung der Subjektorientierung und Selbstbildung folgend, durch die beteiligten jungen Menschen selbst bestimmt.

„Insofern grenzt sich der Bildungsbegriff der Jugendarbeit auch von der (Aus-) Bildung in Schule und Beruf ab. Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit sowie die Abgrenzung zum schulischen Bildungsbegriff, werden auch in Abs.3 Nr.1 der Paragraphen festgelegt. Dort wird die außerschulische Jugendbildung als Schwerpunkt der Jugendarbeit benannt“ (Schwerthelm und Sturzenhecker 2016, S. 3).

Albert Scherr beschreibt Selbstbildung als eine „nicht plan- und steuerbare Eigenaktivität des sich bildenden Individuums“ (Scherr 2002, S. 94). Er geht dabei von einem aktiven Individuum aus, welches sich selbstbestimmt und selbstreflexiv in informellen und non-formalen Settings bildet und sich somit zunächst einem methodisch pädagogischen Zugriff entzieht (Vgl.Schwerthelm und Sturzenhecker 2016, S. 3). "So sind Selbstbildungsprozesse zwar nicht plan- und steuerbar, können aber pädagogisch erwünscht sein und gefördert werden." (Schwerthelm und Sturzenhecker 2016, S. 3). Der OKJA kommt so die Aufgabe zu, eben diese non-formalen und informellen Settings

zu fördern, die für Prozesse der Selbstbildung zuträglich sind. Wie folgend in Kapitel 2.2 gezeigt werden wird, sind eben diese Settings, die die OKJA bereitstellt, ein wesentliches Merkmal des Arbeitsfeldes und bestimmen die Abgrenzung zu anderen Bildungsinstitutionen. Die OKJA kommt eben durch die Förderung jener emanzipatorischer non-formaler Bildungssettings, ihrem gesetzlichen Auftrag nach, junge Menschen zur Selbstbestimmung zu befähigen indem sie an den Interessen junger Menschen anknüpft (Vgl. SGB VIII, §11, Abs.1). Durch die Offenheit des Settings, innerhalb dessen sich die Selbstbildung junger Menschen vollzieht, ist die OKJA erst in der Lage dem gesetzlichen Auftrag zur Förderung der Selbstbestimmung gerecht zu werden. In dieser Rahmung realisiert sich die konzeptionelle Grundorientierung der Subjektorientierung und Selbstbildung.

Neben dieser subjektorientierten emanzipatorischen Konzeptlinie ergibt sich mit der Konzeptlinie der bewältigungsorientierten Kinder- und Jugendarbeit eine weitere konzeptionelle Ausrichtung der OKJA.

„Die Lebensbewältigungsposition teilt mit dem emanzipatorischen Ansatz eine gesellschaftskritische Analyse des Aufwachsens (wenn sie auch in der Zielbestimmung eher auf Integration und weniger auf Emanzipation setzen würde) und darin grenzen sich beide von der kontrollorientierten Position ab. Insgesamt spiegeln sich hier zwei grundsätzliche Paradigmen der Konstruktion von Jugend in der Moderne: Die eine Richtung sieht Jugend als positiven Hoffnungsträger und innovativ-konstruktives Korrektiv gesellschaftlicher (Weiter-)Entwicklung, die anderen eher als Risiko für ‚normales‘ gesellschaftliches Zusammenleben und Funktionieren. Jugend wird als gefährdet und gefährdend verstanden, als (potentiell) deviant und unmündig. Entsprechend wird ihr Erziehung, Kontrolle und Disziplinierung verordnet“ (Sturzenhecker 2015, S. 11).

Im Rahmen dieser Arbeit und der konzeptionellen Überlegungen zu einer desintegrativen Jugendarbeit wird von potentiell mündigen jungen Menschen ausgegangen, die als Expert\*innen ihrer Lebenswelt und selbstbestimmte Subjekte, unweigerlich Gesellschaft (weiter-) entwickeln. Diese konzeptionellen Überlegungen folgen den emanzipatorischen Traditionslinien in der OKJA und verstehen junge Menschen nicht als gefährdet oder gefährdend, sondern als ernstzunehmende Akteur\*innen einer sich stetig verändernden und vielfältiger werdenden Gesellschaft.

Die zweite konzeptionelle Grundorientierung, die sich nach Schwerthelm und Sturzenhecker aus dem §11 des SGB VIII ergibt, ist die der Partizipation und Demokratiebildung. Im Fachdiskurs um die konzeptionellen Grundorientierungen wird sowohl der Begriff der Demokratiebildung als auch der Begriff der politischen Bildung verwendet. Im 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung findet sich eine Begriffsverortung, die Demokratiebildung grundsätzlich als Akzentuierung der politischen Bildung deutet, eine scharfe Abgrenzung beider Begriffe jedoch nicht als

zielführend bewertet und zu der Arbeitsdefinition „Politische Bildung ist Demokratiebildung“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend - Referat Öffentlichkeitsarbeit 2020, S. 128) gelangt.

„Politische Bildung sei demnach ein Prozess der Bildung von Mündigkeit, der sich am 'unhintergehbaren Kern' [...] der Demokratie mit Prinzipien wie Gleichheit, Pluralismus, Menschenrechte, Rechtsstaatlichkeit, Gewaltenteilung und Minderheitenschutz orientiert“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend - Referat Öffentlichkeitsarbeit 2020, S. 9).

Die hier angestellten Überlegungen folgen dieser Begriffsbestimmung. Die OKJA soll junge Menschen zur gesellschaftlichen Mitverantwortung und zu sozialem Engagement hinführen. Dies beschreibt das zweite Wirkungsziel der OKJA. Ebenfalls festgelegt im §11 Abs.1 SGB VIII, ist die Art und Weise in der die Angebote der OKJA dieses Wirkungsziel erreichen sollen: Die OKJA soll nicht nur an den Interessen der jungen Menschen anknüpfen, sie soll von ihnen mitbestimmt und gestaltet werden. Im Verständnis dieses Handlungsziels wird deutlich, dass Demokratiebildung und Politische Bildung sich in der OKJA nicht an festgelegten Inhalten und ihrer theoretischen Vermittlung vollziehen soll, sondern „durch aktive demokratische Partizipation“ (Schwerthelm und Sturzenhecker 2016, S. 3). Demokratiebildung in der OKJA ist also durch die Erfahrung echter Partizipation geprägt. „Es geht also nicht darum, exklusive Beteiligungsmöglichkeiten artifiziell zu konstruieren, sondern Kinder und Jugendliche an realen Entscheidungen, die sie betreffen [...] zu beteiligen.“ (Schwerthelm und Sturzenhecker 2016, S. 4). Eine solche Beteiligung an realen Entscheidungen fordert von dem Arbeitsfeld der OKJA ein großes Maß an Offenheit. Ohne diese grundsätzliche Offenheit für die Themen und die Interessen der Adressat\*innen kann sich weder eine reale Partizipation noch ein Rahmen für Prozesse der Selbstbildung realisieren.

Die Offenheit des Arbeitsfeldes ist ein weiteres zentrales Prinzip der OKJA. Wie bereits das Prinzip der Freiwilligkeit verdeutlichen auch die Prinzipien der Offenheit und der Partizipation die Abgrenzung zu anderen Bildungsinstitutionen. Damit Offenheit und Partizipation realisiert werden können und nicht nur in ‚Schein-Mitsprache‘ oder ‚Pseudo Partizipation‘ endet, muss der Ausgang von Entscheidungsprozessen tatsächlich offen sein. Das fordert von den an Kinder- und Jugendarbeit Beteiligten immer wieder neu miteinander auszuhandeln, was mit wem wie wozu wann wo geschehen soll. Offenheit und Partizipation erfordern eine „strukturelle Diskursivität“ (Schwerthelm und Sturzenhecker 2016, S. 5). Eine OKJA die dem Handlungsziel: Mitbestimmung und Mitgestaltung zu ermöglichen, gerecht werden will, muss Diskursivität strukturell in ihren Angeboten und Rahmungen verankern. Was, wie mit wem und wozu geschehen soll, muss Gegenstand permanenter, struktureller Aushandlungsprozesse sein. In eben

diesen Aushandlungsprozessen realisieren sich non-formale Bildungsanlässe, in denen sich sowohl Prozesse der Demokratiebildung wie auch der Selbstbildung auf eine spezifische Art und Weise vollziehen und miteinander verbinden, die deutlich unterscheidbar von jenen Prozessen und Strukturen sind, die formale Bildungssettings prägen. Die Bedeutung und der Anspruch dieser realen Mitbestimmung wird im Zusammenwirken mit der konzeptionellen Orientierung der Subjektorientierung und Selbstbildung besonders deutlich. Weder Demokratiebildung und Politische Bildung, noch Subjektorientierung und Selbstbildung können sich ohne einander realisieren lassen. Eine Partizipation, die nicht an den Interessen und der Selbstbestimmung der Adressat\*innen anknüpft, bleibt ebenso oberflächlich, wie eine Selbstbildung und Subjektorientierung, die eine reale Partizipation ausschließt.

Neben den Prinzipien der Freiwilligkeit, der Offenheit und der Partizipation prägt das Prinzip der sozialräumlichen Jugendarbeit, mit ihrer Lebenswelt- und Sozialraumorientierung die Charakteristika der OKJA. Sozialräumliche Jugendarbeit meint die Fokussierung und Gestaltung von Ort und Raum, in dem sich die OKJA vollzieht.

„Sie steht für ein offenes Angebot, dass sich an den unterschiedlichen Aneignungsformen Jugendlicher und an den von ihnen geschaffenen oder angeeigneten Handlungsräumen orientiert. Offene sozialräumliche Jugendarbeit versucht diese Räume zu erweitern und ihre Partizipation am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen“ (Deinet und Krisch 2021, S. 1059).

Neben der Betrachtung von und dem Bezug auf die Sozialräume, in denen Jugendarbeit stattfindet und in denen junge Menschen leben, drückt die beinhaltete Lebensweltorientierung den Bezug auf die Verhältnisse aus, in denen sich junge Menschen, mit ihren individuellen, sozialen und politischen Ressourcen in sozialen Netzen, sowie den regionalen/lokalen Strukturen befinden (Vgl. Thiersch 2014, S. 5).

Sozialräumliche und lebensweltorientierte Jugendarbeit zielt dabei also auf eine Parteilichkeit und Anwaltschaft für junge Menschen, in den entsprechenden Sozialräumen, auch über die Räumlichkeit der jeweiligen Angebote und Einrichtungen hinaus ab.

„Sozialräumliche Jugendarbeit versucht daher nicht nur Jugendliche durch differenzierte Angebote zu fördern sowie Lern-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse zu initiieren, sondern sie auch bei der Erweiterung ihrer Handlungs(spiel)räume in öffentlichen Räumen zu unterstützen und sie damit auch an der Gestaltung ihrer Lebensumwelt zu beteiligen“ (Deinet und Krisch 2021, S. 1060).

## **2.2 Bildungsorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit**

Um die Beschreibung der Rahmenbedingungen und der theoretischen Grundlagen zu vervollständigen, wird im Folgenden der Versuch unternommen, den spezifischen Bildungsauftrag der OKJA zu skizzieren und abzugrenzen. Die Komplexität des Bildungsdiskurses im Handlungsfeld der OKJA vollständig abzubilden ist im Umfang dieser Verortung nicht möglich. In diesem Abschnitt wird daher herausgestellt, was das Bildungssetting der OKJA prägt, worin es sich gegenüber anderen Bildungssettings unterscheidet und welcher Bildungsbegriff das Arbeitsfeld konstituiert.

Bildungsdebatten sind regelmäßig Gegenstand politischer und gesellschaftlicher Diskurse. Fragen nach Bildungsgerechtigkeit, nach der Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems und der ‚Herstellung‘ fehlender Fachkräfte prägen spätestens seit den PISA-Studien eben diese Bildungsdebatten in Deutschland. Bei näherer Betrachtung wird ersichtlich, dass sich der fachliche Diskurs über Bildungsbegriffe und Bildungsprozesse nur reduziert in jenen gesellschaftlichen Debatten abbildet, in denen meist vor allem von Schule gesprochen wird und Bildungsprozesse außerhalb formalisierter Settings kaum wahrgenommen werden. Um die Bedeutung der OKJA für Bildungsprozesse aufzuzeigen und ihre besonderen Bildungsaufträge sichtbar zu machen, werden zunächst die Bildungssettings der formalen, der informellen und der non-formalen Bildung unterschieden und die OKJA innerhalb dieser Unterscheidung verortet. Im Anschluss wird der, der OKJA zugrundeliegende, Bildungsbegriff erläutert.

## **2.2.1 Bildungssettings**

### **Formale Bildung**

„Formale Bildung bezieht sich auf das gesamte, hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem. [...] Das formale Bildungssetting ist stark strukturiert, geplant, reguliert und verpflichtend. [...] Lernfortschritte und Kompetenzerwerb sollen vergleichbar und messbar sein und werden durch Zertifikate dokumentiert und bescheinigt. Zertifikate regulieren den Zugang zu anderen gesellschaftlichen Institutionen, insbesondere zum Arbeitsmarkt“ (Thimmel 2017, S. 226).

Wenn von formalisierter Bildung die Sprache ist, sind damit also jene strukturierte, verpflichtende und auf Qualifizierung abzielende Bildungssettings gemeint, in denen Bildungsprozesse auch auf die Herstellung von Humankapital und die Deckung von Marktinteressen abzielen. Formalisierte Bildungsprozesse sind durch ihre verpflichtende Gestalt (z.B. Schulpflicht) fester Bestandteil von Normalbiographie-Verläufen (Vgl. Baader 2017, S. 50). Im Unterschied zu anderen Bildungssettings sind formale Settings,

durch ihren verpflichtenden Charakter, obligatorischer Bestandteil des Aufwachsens in (europäischen) Gesellschaften.

### **Informelles Lernen**

„Unter informellen Lernen [...] werden ungeplante und nicht pädagogisch intendierte Lern- und Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Freundschaftsnetzwerken, Nachbarschaft, Arbeit, Freizeit und Medien ergeben“ (Thimmel 2017, S. 226).

Informelles Lernen verläuft, im Unterschied zur formalen und non-formalen Bildung, nicht in zu diesem Zweck geschaffenen Räumen, sondern prozesshaft und situativ. Prozesse des informellen Lernens sind nicht planbar und nicht intendiert, sie entziehen sich somit einer pädagogischen Steuerung. Informelles Lernen kann sich in formalen und non-formalen Bildungssettings vollziehen, ohne, dass diese Settings Zugriff auf diese informellen Lernprozesse erlangen.

### **Non-formale Bildung**

„Unter non-formaler Bildung sind Formen organisierter Bildung zu verstehen, die in der Regel freiwilliger Natur sind und Angebotscharakter besitzen. Das non-formale Setting bietet unterschiedlich stark strukturierte Räume, in denen Bildung als 'Selbstbildung' zwar intendiert ist, es jedoch keinen Lehrplan gibt und im Allgemeinen keine Zertifikate ausgestellt werden. Der pädagogische Blick der pädagogisch Handelnden ist darauf gerichtet, Bildungsgelegenheiten zu eröffnen, um Bildungsprozesse zu ermöglichen. Dabei sind Offenheit und Freiwilligkeit des Bildungsarrangements konstitutiv“ (Thimmel 2017, S. 226).

Angebote der OKJA vollziehen sich in Settings non-formaler Bildung und stellen somit grundsätzlich andere Bildungsaufträge in den Vordergrund, als formale Bildungssettings. Die Grundlage für die spezifischen Bildungsaufträge der OKJA und die Abgrenzung zur formalen (schulischen) Bildung ergeben sich auch durch sozialrechtlich festgeschriebene Ansprüche im §11 des SGB VIII.

„Insofern grenzt sich der Bildungsbegriff der Jugendarbeit auch von der (Aus-) Bildung in Schule und Beruf ab. Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit sowie die Abgrenzung zum schulischen Bildungsbegriff, werden auch in Abs.3 Nr.1 der Paragraphen festgelegt. Dort wird die 'außerschulische' Jugendbildung als Schwerpunkt der Jugendarbeit benannt“ (Schwerthelm und Sturzenhecker 2016, S. 3).

### **2.2.2 Subjektbildung**

Wenn im weiteren Verlauf dieser Arbeit das der OKJA zugrundeliegende Bildungsverständnis erläutert wird, geschieht dies in der Absicht einerseits die fachlichen Grundlagen der OKJA auch bildungstheoretisch sichtbar zu machen. Andererseits soll die Sichtbarmachung und die fachliche Positionierung dieses Bildungsverständnisses

dazu beitragen die fachliche Legitimität von Integrationsforderungen an die OKJA auch aus einer Bildungsperspektive, im weiteren Verlauf dieser Arbeit, kritisch beleuchten zu können.

„Seit Beginn der Diskussionen um Bildung gibt es eine Differenz zwischen einem philosophisch-subjektbezogenen und einem funktional-verwertungsorientierten Bildungsbegriff.“ (Thimmel 2017, S. 224).

Wie bereits dargestellt, gibt es kein einheitliches Verständnis von Bildung. Vielmehr können verschiedene Bildungsbegriffe, anhand der von ihnen fokussierten Aufträge und der Settings, in denen sie sich vollziehen, unterschieden werden. Diese Arbeit bezieht sich, übersichtshalber, auf die Unterscheidung zwischen einem funktional ausgerichteten Bildungsbegriff und einem subjektbezogenen Bildungsbegriff. Ein funktionales, auf Verwertungspotentiale fokussiertes Bildungsverständnis zielt auf die Herstellung von Humankapital. Formalisierte Bildungsinstitutionen wie Schule, Hochschule und Ausbildungsstätten zielen auf die Vermittlung spezifischer Wissensbestände, die durch sie geprüft und zertifiziert werden. Diesen Bildungseinrichtungen kommt damit eine entscheidende Bedeutung innerhalb kapitalistischer Wertschöpfungsketten zu. Bildung, funktional gedacht, folgt dem Auftrag wirtschaftlich nutzbare Fähigkeiten, Kenntnisse und Verhaltensweisen herzustellen und in der erwerbsfähigen Bevölkerung zu implementieren. In diesem Verständnis folgt Bildung auch Marktinteressen. Menschen sollen in diesem Verständnis qualifizierter Bestandteil von Wertschöpfungsprozessen werden. In diesem Bildungsverständnis werden Menschen bestimmten Zwecken untergeordnet, dabei erleben sie zwangsläufig Reduktionen ihrer individuellen Komplexität, erfüllen bestimmten Zwecken zugeordnete Rollen, sind Schüler\*innen, Auszubildende, Studierende, Erwerbstätige oder Unternehmer\*innen. Menschen treten der Welt, in diesen Verwertungslogiken, nicht als komplexe Subjekte, sondern als (reduzierte) konkurrierende (zukünftige) Erwerbstätige gegenüber. Chancen und Zugriffsmöglichkeiten in marktorientierten Gesellschaften hängen auch von formalisierten Bildungserfolgen ab. So lässt sich ein funktional verwertungsorientiertes Bildungsverständnis mit Blick auf bestehende gesellschaftliche und ökonomische Anforderung teilweise mit bestehenden Marktzwängen begründen. Der Bildungsbegriff, der der OKJA zugrunde liegt und das Arbeitsfeld wesentlich von verwertungsorientieren Bildungszusammenhängen unterscheidet, ist der Begriff der Subjektbildung.

„Bildung orientiert sich in subjektbezogener Lesart an Freiheit und Autonomie und wendet sich gegen die Vereinnahmung des Menschen für gesellschaftliche, politische oder ökonomische Zwecke. Das Konzept der 'allgemeinen Bildung' wie es in der pädagogischen Tradition durch Wilhelm von Humboldt und Johann Gottfried Herder formuliert wurde, ist daher nicht an unmittelbare gesellschaftliche Brauchbarkeit und

praktische Verwendung des Gelernten gekoppelt. Stattdessen sind Selbstbestimmung und Befreiung aus Gewalt- und Herrschaftsverhältnissen im Sinne von Emanzipation und Mündigkeit relevante Ziele“ (Thimmel 2017, S. 224).

Mit diesem subjektorientierten Bildungsverständnis wendet sich die OKJA von Verwertungs- und Anpassungszielen in ihren Bildungssettings ab und unterstreicht stattdessen eine emanzipatorische auf das Subjekt zielende Positionierung, die das Arbeitsfeld konstituiert.

„Der Bildungsbegriff ist zu denjenigen Begriffen zu rechnen, die grundlegend sind für die Explikation eines eigenständigen, nicht auf die Erfüllung gesellschaftlicher (politischer, ökonomischer, rechtlicher) Funktionszuweisungen reduzierbaren Selbstverständnisses (sozial-)pädagogischer Theorie und Praxis. Insbesondere mit an den Neuhumanismus und die kritische Bildungstheorie anschließenden Bestimmungen des Bildungsbegriffs distanziert sich (Sozial-) Pädagogik von einem tradierten Verständnis als erzieherische Einwirkung auf Individuen, die gesellschaftlichen Zwecken dient, vor allem auf die Vermittlung vorgegebener Werte und Normen und die Erzeugung von Anpassungsbereitschaft an gesellschaftliche Zwänge ausgerichtet ist“ (Scherr 2006, S. 52–53).

Wenn es in einer funktionalen verwertungsorientierten Bildung um eine Anpassung an gesellschaftliche Zwänge geht, die auf eine Reduktion von individueller Komplexität zu Gunsten einer besseren Nutzbarkeit des vorhandenen Humankapitals setzt, dann geht es in einer subjektorientierten Bildung um die Entlastung von Reduktion, um die Subjektwerdung, um eine selbstbestimmte, eigensinnige und kritische Auseinandersetzung mit individuellen und gesellschaftlichen Verhältnissen. Kurz gesagt geht es um eine individuelle und selbstbestimmte Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst, der eigenen Subjektivität und der Welt, in der sich das Subjekt verortet.

„Wird Bildung somit nicht mit den in den Institutionen des Bildungssystems organisierten Formen des erzwungenen Lernens gleichgesetzt, sondern ganz generell als ‚entbundene Selbsttätigkeit‘, d. h. als eigentätige und selbstbestimmte Aneignung von Wissen und Fähigkeiten im Interesse der Selbstaufklärung verstanden, dann ist ein erweiterter Bildungsbegriff gewonnen. Die Begriffe Subjektwerdung und Bildung verweisen dann auf eine konvergente Zielsetzung, wobei Subjektwerdung der umfassendere Begriff ist. Während Subjektwerdung ganz allgemein den Prozeß der individuellen Entwicklung von Selbstachtung, Selbstgefühl, Selbstbewußtseins- und Selbstbestimmungsfähigkeit in seinen gesellschaftlichen Kontexten benennt, bezeichnet Bildung eine Dimension dieses Prozesses, nämlich die lernende Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Scherr 1997, S. 67).

Im Fokus eines subjektorientierten Bildungsverständnisses stehen somit der Eigensinn des Subjekts, welches sich laut Scherr in einer „entbundenen Selbsttätigkeit“ vollzieht. Statt auf den Erwerb von Zertifikaten, Abschlüssen, Kompetenzen und Lernerfolgen abzielen, geht es in der subjektorientierten Bildung um die Möglichkeiten einer selbstbestimmten, eigensinnigen Auseinandersetzung mit der Welt und des eigenen Verhältnisses zu ihr. Mit diesem Bildungsbegriff verbindet sich ein Verständnis, dass

Bildung als wesentliches Mittel gegen Unterdrückung und Gewaltherrschaft anerkennt. In diesem Verständnis ist Bildung entscheidend für eine mündige Teilhabe in demokratischen Gesellschaften.

„Im Kontext kritischer Bildungstheorien verbindet sich ein solches Verständnis von Bildungsprozessen mit der Annahme, dass Bildung als eigensinnige und kritische Auseinandersetzung mit Wissensbeständen, Normen, Werten, Ideologien usw. dazu befähigt, Distanz zu gesellschaftlichen Zwängen und Normierungen einzunehmen und damit dazu beiträgt, eine eigenverantwortliche und mündige Lebenspraxis zu ermöglichen“ (Scherr 2006, S. 53).

Settings non-formaler subjektorientierter Bildung erreichen, anders als formalisierte verwertungsorientierte Bildungssettings, nicht alle junge Menschen. Die OKJA bietet einen von wenigen Zugängen zu diesen Bildungsräumen an. Im Vergleich zu in der Fläche etablierten und obligatorischen formalisierten Bildungssettings, sind subjektorientierte non-formale Bildungssettings eher selten. Die Bedeutung einer emanzipatorisch orientierten Subjektbildung in der OKJA erscheint dabei aber gerade hinsichtlich fortgesetzter Reduktionen, die junge Menschen in verwertungsorientierten funktionalen Bildungszusammenhängen erfahren, von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung von Mündigkeit und Selbstbestimmung.

„Subjektorientierte Jugendarbeit zielt auf die Anregung und Unterstützung von Prozessen, in denen Jugendliche sich zu selbstbewussten und mündigen Subjekten entwickeln können, die daran interessiert sind, über ihr eigenes Leben autonom zu bestimmen und sich kritisch in die Gestaltung der Gesellschaft einzumischen“ (Scherr 2021b, S. 640).

Anders als andere Bildungsinstitutionen scheint die OKJA immer wieder darin gefordert zu sein, das ihr zugrundeliegende Bildungsverständnis zu legitimieren und erklären zu müssen.

„Dazu ist es erforderlich, fachlichen, rechtlichen und ethisch-normativen Gesichtspunkten Geltung zu verschaffen, die an den gesellschaftlich anerkannten Grundsatz anschließen, dass Sozialpädagogik ihr Mandat nicht allein aus ökonomischen und politischen Erfordernissen, sondern auch als menschen-, grund- und sozialrechtlich fixierten Individualrechten ihrer AdressatInnen - so etwa dem in den UN-Kinderrechtskonvention formulierten Recht auf Förderung der Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit – bezieht“ (Scherr 2006, S. 57).

Besonders in der Kooperation mit schulischen Bildungsinstitutionen treten die Unterschiede der jeweiligen Bildungsverständnisse oft besonders deutlich hervor. Gerade an den Stellen, in denen Angebote des offenen Ganztages, der Hausaufgabenhilfe oder informelle stabilisierende Bildungsangebote (ISBA) von Einrichtungen der OKJA übernommen werden, ergeben sich Schnittstellen, an denen eine Positionierung des zugrundeliegenden subjektorientierten Bildungsverständnisse notwendig ist, um eigene Bildungsaufträge nicht zu Gunsten formalisierter verwertungsorientierter Bildungsaufträge aufzugeben.

„Denn Schule weist Strukturen auf, die der Offenheit und Freiwilligkeit der Kinder- und Jugendarbeit gegenüberstehen und folgt einem anderen Verständnis von Bildung, nämlich dem der Ausbildung und Qualifizierung. Aus diesem Grund erscheint es als wichtig, dass Offene Kinder- und Jugendarbeit nicht eine dienstleitende und kompensatorische Funktion für die Schule übernimmt, sondern ihre eigenen Aufgaben und ihr eigenes Profil im Blick behält“ (Schwerthelm und Sturzenhecker 2016, S. 19).

Mit dem Versuch das dem Arbeitsfeld der OKJA zugrunde liegende Bildungsverständnis abzugrenzen und zu erläutern, endet die Beschreibung der Rahmenbedingung der OKJA in dieser Arbeit.

Wenn im weiteren Verlauf dieser Thesis erörtert wird, inwieweit die spezifischen Rahmenbedingungen der OKJA Räume zur Anerkennung radikaler gesellschaftlicher Vielfalt ermöglichen können oder inwieweit desintegrative Gegenstrategien der Reduktion von Komplexität trotzen können, wird dabei dem hier beschrieben emanzipatorischen und subjektorientierten Bildungsverständnis der OKJA gefolgt. In Bezug auf dieses, als konzeptionelle Grundorientierung im §11 SGB VIII verankerte Bildungsverständnis wird die Notwendigkeit einer Zurückweisung von Integrationsforderungen in der OKJA erläutert werden.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass das Bildungsverständnis, das der OKJA zugrunde liegt nicht auf eine planvolle Veränderung, Anpassung und Nutzbarmachung junger Menschen abzielt, sondern sich an der Mündigkeit, Selbstbestimmung und Subjektivität junger Menschen orientiert. Die Reduktion von Komplexität in formalen Bildungssettings geht notwendigerweise mit dem Verlust individueller Subjektivität einher. Hier schließt die OKJA eine Lücke und schafft Bildungssettings abseits funktionaler formaler Bildungsprozesse. Hier sind auch die Überlegungen zu einer desintegrativen Jugendarbeit einzuordnen, die den konzeptionellen Mittelpunkt dieser Arbeit bilden. Ihre auf Desintegration abzielenden Gegenstrategien sind ohne die Abgrenzung zu formalen reduzierenden Bildungssettings nicht zu verstehen.

### **2.3 Zentrale Begriffe des Integrationsparadigmas**

Um konzeptionelle Überlegungen zu einer desintegrativen Jugendarbeit anstellen zu können, soll nun, nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die theoretischen Grundlagen und Annahmen der OKJA dargestellt worden sind, eine Darstellung des theoretischen Bezugsrahmens bzgl. des Integrationsparadigmas bzw. der Desintegration erfolgen. Hierfür wird es zunächst wichtig sein, den Begriff des

„Integrationsparadigmas“ zu erklären und zu begründen (Kapitel 2.3.1). Anschließend werden zwei zentrale Integrationsverständnisse voneinander unterschieden werden, um verdeutlichen zu können, in welchem Spannungsfeld sich die hier angestellten Überlegungen verorten. Zunächst wird, Naika Foroutan folgend, Integration als Prozess zur gesellschaftlichen Teilhabe beschrieben werden (Kapitel 2.3.2). In Abgrenzung zu diesem Verständnis von Integration wird anschließend in Kapitel 2.3.3 ein Verständnis von Integration beschrieben, das, auf Max Czollek aufbauend, Integration als Forderungen an als ‚fremd‘ markierte Personen versteht. Dieses Integrationsverständnis wird anhand von zentralen Grundannahmen und Begrifflichkeiten vorgestellt und so für die weitere Betrachtung in dieser Arbeit zugänglich gemacht werden. Max Czollek ist unter anderem als Lyriker, Publizist, Politikwissenschaftler und Coach tätig. 2016 promovierte Czollek am Zentrum für Antisemitismusforschung an der TU Berlin. Seit 2011 arbeitet Czollek als Ausbilder am Institut für Social & Radical Diversity Justice in Potsdam.

### **2.3.1 Das Integrationsparadigma**

Das Sprechen von Integration bestimmt den gesellschaftlichen und politischen Umgang mit bestehender Vielfalt. In allen demokratischen Parteien wird gesellschaftliche Zugehörigkeit anhand des Integrationsbegriffs verhandelt (Vgl. Czollek 2018, S.63). Auch wenn sich die Forderungen und Vorstellungen die mit diesem Begriff politisch verknüpft sind unterscheiden, ist die grundsätzliche Forderung nach Integration, nach Regulierung bzw. Anpassung bestehender gesellschaftlicher Vielfalt ein politisches und gesellschaftliches Paradigma, das den Diskurs um Zugehörigkeit und den Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt bestimmt.

In den letzten Jahren ist das Thema der Integration, verstärkt unter anderem in soziologischen, erziehungswissenschaftlichen, philosophischen und kulturwissenschaftlichen Diskursen, betrachtet und differenziert worden. Mit dieser Arbeit wird der Versuch unternommen diesen Diskurs auch im Arbeitsfeld der OKJA aufzunehmen und zu verorten. Auch wenn im Rahmen dieser Arbeit von einem Integrationsparadigma gesprochen wird, das die verschiedenen gesellschaftlichen und politischen Diskurse in der Verhandlung von Vielfalt prägt, ist eine Unterscheidung der Integrationsverständnisse wesentlich, um den Bezugs- und Forderungsrahmen der jeweiligen Verständnisse unterscheiden zu können. Grundsätzlich lassen sich mindestens zwei Integrationsverständnisse unterscheiden: ein auf gesellschaftliche Teilhabe abzielendes Verständnis, das Integration als gesamtgesellschaftliche Aufgabe

begreift (dieses Verständnis wird im direkt anschließenden Kapitel 2.3.2 erläutert) und ein Verständnis von Integration, das auf die Regulation und Reduktion von bestehender gesellschaftlicher Vielfalt abzielt und sich explizit an als ‚fremd‘ markierte Menschen richtet (dieses Verständnis wird in Kapitel 2.3.3 erläutert).

### **2.3.2 Integration als Prozess zur gesellschaftlichen Teilhabe**

Integration verstanden als gesamtgesellschaftlicher Prozess, zielt auf die Teilhabe aller Menschen an zentralen gesellschaftlichen Bereichen, wie Bildung, Erziehung, Ausbildung, Recht, Arbeitsmarkt, Sozialem und politischer Mitsprache, ab. Dieses Integrationsverständnis steht in der Tradition der Integrationslehre von Rudolf Smend der bereits 1928 in seinem Werk „Verfassung und Verfassungsrecht“ das Verhältnis zwischen Staat und Individuum diskutierte und mit seiner Integrationslehre für eine Einbeziehung aller Bürger\*innen Deutschlands in politische Prozesse plädierte (Vgl. Smend 2014). Dieses Integrationsverständnis bezieht sich folglich nicht explizit auf als ‚fremd‘ markierte Personen, Ausländer\*innen oder Zugewanderte, sondern auf alle Bürger\*innen in Deutschland. Postmigrantische Perspektiven, wie sie beispielsweise durch die Politik- und Sozialwissenschaftlerin Naika Foroutan seit 2018 eingefordert werden, bauen auf diesem Integrationsverständnis auf. Foroutan spricht sich dafür aus, den Begriff der Integration vom Begriff der Migration zu lösen und ihn, im Sinne seiner ursprünglichen Bedeutung, als gesamtgesellschaftliches Ziel zu begreifen. Eine so verstandene Integration zielt nach Foroutan auf die gleichberechtigte, politische, rechtliche und ökonomische Teilhabe aller Bürger\*innen an den zentralen gesellschaftlichen Gütern. Ziel einer so verstandenen Integration, ist der Abbau von Ungleichheit und Diskriminierung, sowie die Herstellung von Chancengleichheit. (Vgl. Foroutan 2015, S. 4).

„Zusätzlich müsste die symbolische Anerkennung und somit Zugehörigkeit und Teilhabe als sinnstiftender Endpunkt in die Erzählung eines neuen Integrationsparadigmas eingedacht werden.[...] Und es müsste verdeutlicht werden, dass Integration keine Frage der kulturellen, ethnischen, religiösen oder nationalen Herkunft alleine ist, sondern genauso eine Frage von Schicht und Klasse, Gender, sexueller Orientierung, etc. Dies alles definiert die heterogene Gesellschaft und diese ist als empirische Basis gegeben. Sich in diese Gesellschaft hinein zu integrieren, stellt eine große Herausforderung dar. Integration wäre somit ein Metanarrativ, das der Heterogenität einen Sinn und ein Ziel gibt“ (Foroutan 2015, S. 4).

Integration in diesem Verständnis zielt weniger auf die Regulierung und Anpassung von Vielfalt. Das Integrationsverständnis, dem Foroutan folgt, ist damit nicht durch Forderungen an bestimmte als ‚fremd‘ markierte Teile der Gesellschaft geprägt, sondern

fordert vor allem gleichberechtigte Teilhabe an den zentralen gesellschaftlichen, politischen, rechtlichen und ökonomischen Sphären und Gütern. Integration ist in diesem Sinne eine Forderung nach Teilhabe und der Anerkennung gesellschaftlicher Pluralität. Foroutan problematisiert die bestehende gesellschaftliche Ordnung, die politische Repräsentation, die gemeinsame Erzählung, in der Teilhabemöglichkeiten ungleich und hierarchisch verteilt sind. Naika Foroutan argumentiert für einen Paradigmenwechsel im Integrationsverständnis, indem sie einerseits an die Integrationslehre von Smend anknüpft, andererseits die von Smend formulierte Idee einer nationalen Vergemeinschaftung zurückweist und für ein Metanarrativ wirbt, dass sich in einer bestehenden pluralen postmigrantischen Gesellschaft verortet (Vgl. Foroutan 2015).

„Es gilt daher, die Selbstverständlichkeit einer postmigrantischen Gesellschaft und einer entsprechenden Identität aktiv zu verankern. Nach dem Vorbild traditioneller Einwanderungsländer brauchen wir dafür ein republikanisches Leitbild, an dem sich ausnahmslos alle Bürger orientieren können. Ein solches übergeordnetes Leitbild soll dazu beitragen, dass die Integration in eine postmigrantische Gesellschaft gelingt“ (Foroutan 2015, S. 5).

Das von Foroutan beschriebene (postmigrantische) Integrationsverständnis deutet Integration als gesamtgesellschaftliche Aufgabe und nicht nur als Forderung an bestimmte, als ‚fremd‘ markierte Menschen in der Gesellschaft. Das von ihr geforderte Metanarrativ geht von einer postmigrantischen vielfältigen Gesellschaft aus und ist somit eine sinnstiftende Erzählung, die einen "Ausblick auf eine zukünftige Gestaltungsmöglichkeit [in] der heterogenen postmigrantischen Gesellschaft“ (Foroutan 2015, S. 5) ermöglicht. Foroutan wirbt für einen Paradigmenwechsel im Integrationsverständnis, denn das bisherige etablierte Integrationsparadigma zielt nach Foroutan eben nicht auf die Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe und die Entwicklung eines sinnstiftenden Metanarrativs der postmigrantischen Vielfalt, sondern auf die Regulierung, Anpassung und Markierung gesellschaftlicher Vielfalt. Diesem Paradigma entsprechend setzt integrationspolitisches Handeln ein defizitäres ‚Anderes‘ voraus, auf welches sich die Integrationspolitik konzentriert (Vgl. Foroutan 2015, S. 3).

### **2.3.3 Integration als Forderung an als ‚fremd‘ markierte Personen in Gesellschaft**

Während Foroutan einen Wechsel des Integrationsparadigmas fordert, um eine gemeinsame Metanarration und eine umfassende gesellschaftliche Teilhabe in einer postmigrantischen Gesellschaft zu ermöglichen. Fordert Czollek die Desintegration, also die Abkehr und Zurückweisung von Integrationsdenken und Integrationsforderungen zu Gunsten einer Anerkennung bestehender gesellschaftlicher Vielfalt. Der Forderung nach

Desintegration liegt eine Analyse des herrschenden Integrationsparadigmas zu Grunde, welche hier kurz umrissen werden soll. Czollek erläutert in seinem 2018 erschienenen Buch „Desintegriert euch!“ inwieweit die Neuerfindung und Stabilisierung eines positiven deutschen Selbstbildes auf die Inszenierung eines ‚Gedächtnistheaters‘ und eines ‚Integrationstheaters‘ angewiesen ist. Dabei unterstreicht er, dass es in diesen Inszenierungen nicht um Teilhabe oder um eine Gesellschaftspolitik für alle geht, sondern um die Konstruktion eines homogenen, dominanten, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Zentrums, das zwangsläufig jene Teile von Gesellschaft ausschließt, die als ‚fremd‘ markiert werden. So unterscheiden sich die Integrationsverständnisse von Foroutan und Czollek zwar wesentlich in der Vorstellung was Integration ermöglichen sollte, sie teilen allerdings die Überzeugung, dass das derzeit etablierte Integrationsparadigma vor allem auf die Inszenierung, Regulierung und Anpassung eines vermeintlich defizitären ‚Anderen‘ abzielt. „In der Realität ist Integration also nicht eine Gesellschaftspolitik für alle, wie viele Migrationsforscher\*innen sinnvollerweise fordern, sondern richtet sich an bestimmte Menschen, die dabei mit wechselnden Labels versehen werden.“ (Czollek 2018, S. 64). Für die Betrachtung des von Czollek formulierten Integrationsverständnis, sind einige Begriffe grundlegend, die hier kurz erläutert werden sollen.

### **Dominanzkultur**

Der Begriff der Dominanzkultur, den Czollek in seinem Buch verwendet und der sich unter anderem auch bei Böcker, Goel und Heft (Böcker et al. 2014) findet, geht auf die Psychologin und Pädagogin Birgit Rommelspacher (vgl. Rommelspacher 1995) zurück. Mit dem Begriff der Dominanzkultur werden „die jeweiligen dominanten kulturellen Normen einer Gesellschaft“ (Czollek 2018, S. 44) bezeichnet. Dominanzkultur meint „die Summe dominanter Vorstellungen und Praxen“ (Ebd.) und bezeichnet eine Kultur der Vorherrschaft und nicht eine Mehrheitskultur. Der Begriff der Dominanzkultur unterstreicht also den hegemonialen Anspruch dominanter gesellschaftlicher Gruppen, in Abgrenzung zu einem Sprechen über eine vermeintliche Mehrheitsgesellschaft, die sich mit Blick auf sich vollziehende demographische Veränderungen weniger eindeutig als dominant ‚deutsch‘, sondern zunehmend als ‚postmigrantisch‘ beschreiben lässt (Vgl. Statistisches Bundesamt (Destatis) 2020). Der Begriff der Mehrheitsgesellschaft scheint auch deswegen problematisch, weil er nahelegt, dass politische Ungleichheiten und politische Repräsentationen eine Frage von Minderheiten und Mehrheiten und nicht von Macht- und Herrschaftsstrukturen sind. „Es geht also nicht ausschließlich um Zahlen und Mehrheiten, sondern darum, welche kulturellen Kategorien und Zuschreibungen dominieren“ (Kurt 2021, S. 26).

## Gedächtnistheater

Mit dem Begriff des Gedächtnistheater bezeichnet Czollek Prozesse, in denen jüdisches Leben in Deutschland von der deutschen Dominanzkultur inszeniert und zur Stabilisierung eines positiven deutschen Selbstbildes genutzt wird. Der Begriff des Gedächtnistheater ist im Rahmen dieser Arbeit relevant da sich die Inszenierungen und Prozesse, die sich anhand des Gedächtnistheater beschreiben lassen auch im Kontext des Integrationstheater vollziehen. Im Gedächtnistheater geht es nach Czollek nicht um die Abbildung der tatsächlich bestehenden Pluralität jüdischen Lebens in Deutschland, sondern um die Wiedergutwerdung der Deutschen (Vgl. Czollek 2018, S. 19 ff). Das Gedächtnistheater basiert nach Czollek und Bodemann, auf den sich Czollek wesentlich bezieht, auf festgelegten statischen Rollen, die festgelegte Funktionen für die Legitimierung einer deutschen Dominanzkultur nach 1945 besitzen. Im Gedächtnistheater treffen deutsche Täter\*innen und ihre Nachkommen auf die ‚guten jüdischen Opfer‘ um ihre Läuterung zu präsentieren (Vgl. ebd.). Jüdisches Leben in Deutschland wird nach Czollek als Beweis dafür instrumentalisiert, dass die Deutschen „endlich wieder ein ganz normales Volk sein [können]“ (Czollek 2018, S.35). Nationale Gedenktage laufen Gefahr zum Teil einer solchen Inszenierung zu verkommen. „Eben an dem Punkt, an dem das Gedenken in nationale Gedenkfeiern umgemünzt wird, werden Juden gebraucht - die toten Juden und die lebendigen Körper von Juden.“ (Bodemann und Geis 1996, S. 118). Es braucht die toten Juden, um ihrer gemeinsam gedenken zu können und durch dieses Gedenken zu unterstreichen, dass die Shoah ein gemeinsam erlittenes Leid der Juden und der guten Deutschen war, die durch „böse gesellschaftliche Mächte“ verursacht wurde, gegen die man sich nun gemeinsam stellt (Czollek 2018, S.24 ff). Es braucht die lebendigen Juden in Deutschland um zu beweisen, dass die Kontinuität in der deutschen Geschichte durchbrochen ist und Deutschland wieder gut geworden ist. „Denn mit der kategorischen Verabschiedung vom deutschen Antisemitismus wurde die deutsche Gegenwart zugleich immunisiert gegen alle Fragen möglicher Kontinuität“ (ebd., S. 35). Es ist diese kollektive Identitätsstiftung im Gedächtnistheater, die nach Czollek, zur Konstruktion eines Selbstbildes der befreiten (nicht besiegten) und geläuterten Deutschen beitrug. Ein Selbstbild, das es nicht nur erlaubt ein ganz normales ‚Volk‘ zu sein, sondern auch endlich wieder ‚Stolz darauf zu sein‘. Czollek verweist in seinem Buch in diesem Zusammenhang auf den plötzlich wieder legitimierten Nationalstolz während der Fußballweltmeisterschaft 2006.

„Spätestens zur Weltmeisterschaft 2006 präsentierte dieses Volk sich quer durch alle politischen Lager ohne jede Scheu geeint in dem Wunsch nach Ausdruck seiner positiven nationalen Identität. Deutschland war wieder normal und musste seinen Nationalstolz nicht länger unterdrücken“ (Ebd., S. 37).

Das Gedenken an die Shoah und die deutschen Verbrechen während des Nationalsozialismus, werden im Gedächtnistheater zu Ausgangspunkten einer Entlastung eines neuen deutschen Selbstverständnisses. Die geläuterten Deutschen werden durch das Gedächtnistheater von Kontinuitäten in der deutschen Geschichte entlastet und stehen in dieser Inszenierung fest an der Seite der Juden und Jüdinnen in Deutschland. Es erfüllt damit eine wesentliche Funktion für die Wiedergutwerdung der Deutschen. Als besonders perfide empfindet Czollek, dass diesem Gedächtnistheater teilweise die Behauptung einer gemeinsamen jüdisch-christlichen Kultur entspringt. Eine Behauptung, die nach Czollek nicht nur historisch falsch ist, sondern als Begründung für den Ausschluss des Islams instrumentalisiert wird. Das von Czollek beschriebene Gedächtnistheater dient damit also nicht nur der Herstellung einer neuen positiven deutschen Identität, die von den Kontinuitäten deutscher Geschichte befreit ist, sondern auch als Rechtfertigung den Islam aus der deutschen Gesellschaft auszuschließen.

„Die Behauptung einer jüdisch-christlichen Kultur ist natürlich maximal verlogen, denn sie verdreht die historischen Tatsachen bis zur Unkenntlichkeit. Sollte es jemals eine jüdisch-christliche Kultur in Deutschland gegeben haben, dann ist das eine Kultur der Aneignung jüdischer Traditionen und Schriften durch eine christliche Mehrheit, die sich einen Dreck um die kulturellen Beiträge und existentiellen Bedürfnisse der Juden und Jüdinnen in ihrer Mitte scherte und in diese in guter Regelmäßigkeit verbannte, enteignete oder umbrachte. [...] Das konservative Sprechen von der jüdisch-christlichen Kultur ist Teil des Versuchs, den Islam aus der deutschen Gesellschaft auszuschließen“ (Ebd., S. 29).

Das Gedächtnistheater erfüllt in diesem Verständnis eine zentrale Funktion für die Läuterung, Legitimierung und Reproduktion der Dominanzkultur in Deutschland. Das Integrationstheater erfüllt diese Funktionen, wie ich im Folgenden zeigen werde, auf ähnliche Art und Weise.

### **Integrationstheater**

„Ähnlich wie das Gedächtnistheater, in dem Juden und Jüdinnen eine Rolle bei der deutschen Selbstinszenierung zugewiesen bekommen, bedarf auch das Integrationsparadigma für seine Wirksamkeit der beständigen öffentlichen Wiederholung. Darum werden die Angst vor gesellschaftlicher und kultureller Fragmentierung und die Rettung der deutschen Kultur in einer Art Integrationstheater fortlaufend inszeniert“ (Ebd., S. 65).

Dem Integrationstheater kommt also eine zentrale Bedeutung für die Beschreibung des Integrationsverständnisses in Czolleks Buch „Desintegriert euch!“ zu. Die Inszenierungen im Integrationsparadigma haben konkrete Funktionen für die Konstruktion und das Selbstbild der deutschen Dominanzgesellschaft. Im Integrationstheater geht es nämlich eben so wenig um (Post-) Migrant\*innen, wie es im Gedächtnistheater um Juden und Jüdinnen geht. Migrant\*innen tauchen im Integrationstheater in Nebenrollen auf, die benötigt werden, um wahlweise die Toleranz

und Offenheit der deutschen Dominanzgesellschaft, also ihre Wiedergutwerdung, zu belegen, oder die geeignet sind die zivilisatorische Überlegenheit der deutschen Gesellschaft zu unterstreichen.

Das Integrationstheater dient der Konstruktion eines deutschen Selbstbildes, das gleichzeitig durch seine vermeintliche Offenheit, wie aber auch durch seine vermeintliche Aufklärung und zivilisatorische Leistungen, überlegen und damit zu Recht dominant ist.

### **Leitkultur**

Die Behauptung und Inszenierung einer deutschen Leitkultur, prägt bestehende (konservative) Diskurse um Integration, Teilhabe und Zugehörigkeit. "Der Begriff der Leitkultur wurde 1996 vom deutschen Politologen Bassam Tibi eingeführt und sollte ursprünglich die Frage nach einem gemeinsamen europäischen Wertekonsens aufwerfen." (Ebd., S. 66).

Konservative Politiker\*innen verwendeten den Begriff einer „deutschen Leitkultur“ in Integrationsdiskursen in der Vergangenheit häufig, um Bedingungen für die Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft zu formulieren. Der Begriff der Leitkultur zielt in diesen konservativen Integrationsdiskursen vor allem darauf ab zu bestimmen, wer dazu gehören darf und wer ausgeschlossen werden soll. So stellte 2017 der damalige Bundesinnenminister Thomas de Maizière in einem Gastbeitrag in der „Bild am Sonntag“ (Thomas de Maizière 2017) Thesen zur Leitkultur auf, in denen er Bedingungen für die Zugehörigkeit zu dem deutschen ‚Wir‘ aufstellt. Alexander Dobrindt, der zu diesem Zeitpunkt Vorsitzender der CSU-Landesgruppe im Deutschen Bundestag war, verknüpfte die Forderung nach einer deutschen Leitkultur im Januar 2018 in einem Gastbeitrag in der „Welt“ (Alexander Dobrindt 2018), mit der Forderung nach einer konservativen Revolution. Der Begriff der „konservativen Revolution“ ist nicht neu, sondern Teil einer rechtsintellektuellen Strömung die u.a. von Oswald Spengler, Carl Schmitt und Ernst Jünger geprägt wurde. Allesamt "[Autoren] die in der Weimarer Republik antiliberalen, antidemokratischen und antiegalitären Haltungen vertreten hatten." (Czollek 2018, S. 68). Die Verknüpfung von Leitkultur und „konservativer Revolution“ scheint daher historisch belastet und wenig geeignet zu sein, um Integration als Prozesse demokratischer Teilhabe zu denken. So schrieb der Ernst Jünger, der wie erwähnt ein zentraler Vertreter jener „konservativen Revolution“ ist, mit Blick auf das jüdische Leben in Deutschland 1925:

„Im gleichen Maße jedoch, in dem der deutsche Wille an Schärfe und Gestalt gewinnt, wird für den Juden auch der leiseste Wahn, in Deutschland Deutscher zu sein, unvollziehbarer werden, und er wird sich vor seiner letzten Alternative sehen, die lautet: in Deutschland entweder Jude zu sein oder nicht zu sein“ (Ernst Jünger 1925, nach Czollek 2018 S.68).

In diesem Zusammenhang scheint der Begriff der Leitkultur, zumindest bei jenen politischen Repräsentanten, die sich eine „konservativen Revolution“ wünschen, antidemokratisch belastet zu sein. Leitkultur legt fest, wer Teil dieser Gesellschaft ist, sein darf, wer mit gemeint ist und wer nicht. „Es gibt keine Leitkulturen. Leitkultur funktioniert nur im Singular. [...] Die monolithische Einzahl behauptet die Existenz von so etwas wie einer einheitlichen eigenen Kultur, die es zu verteidigen gelte.“ (Czollek 2018, S. 67). Das Sprechen von Leitkultur zielt in diesem Verständnis einerseits auf den Ausschluss bestimmter Gruppen aus der vermeintlichen ‚deutschen‘ Kultur, andererseits auf die Behauptung und Konstruktion eines vermeintlichen homogenen politischen und kulturellen Zentrums. Die Konstruktion einer so verstandenen Leitkultur dient so auch der Legitimierung eines deutschen Nationalismus, der ausgehend von einer vermeintlichen kulturellen Homogenität und der Behauptung einer zivilisatorischen Überlegenheit (Vgl. Thomas de Maizière 2017), eingefordert werden kann.

„Die Verbindung von völkischem Denken und kultureller Überlegenheitsfantasien zeichnet den deutschen Nationalismus bis heute aus. Sie macht nachvollziehbar, warum von einer Leitkultur die Rede ist und weshalb die Beiträge bestimmter Menschen zur deutschen Kultur bis heute für weniger wichtig befunden werden als andere“ (Czollek 2020, S. 52).

Die Konstruktion einer so gedachten Leitkultur im Kontext von Integrationsdebatten beweist die Realitätsferne eben jener Integrationsforderung.

„Die Vorstellung einer reinen und überlegenen deutschen Kultur hat aber auch in den Jahrhunderten des völkischen Nationalismus nie gestimmt. Immer waren da Juden, Frauen, Linke, die das Bild der angestrebten völkischen Reinheit störten. Jenseits der Fantasie deutscher Hoch- und Leitkultur existiert ein riesiges Archiv widerständiger künstlerischer Perspektiven; Werke und Taten, die nicht aufgenommen wurden in den Kanon dessen, was deutsch sein sollte, die sich solchen völkischen und kulturessenzialistischen Vorstellungen entzogen und gegen dieses Denken rebellierten. Zu jedem Zeitpunkt haben Menschen ihre Kunst als Widerstandsform gegen die Herrschenden verstanden. Nach Hanau und Halle, Thüringen und Corona heißt Gegenwartsbewältigung auch, ihre Vermächtnisse zu suchen und nach den Alternativen zu fragen, die sie entwickelten“ (Czollek 2020, S. 53).

Der Begriff der Leitkultur kann so als Ausgangspunkt einer grundsätzlichen Kritik des Integrationsparadigmas fungieren, denn im Begriff der Leitkultur verdichten sich jene antidemokratischen, ausschließenden und hegemonialen Anteile der Integrationsforderungen, die den Grundorientierungen der demokratischen/politischen Bildung und der Subjektbildung der OKJA zuwiderlaufen und dementsprechend aus Sicht der OKJA abzulehnen sind. Die hier angedeutete Unvereinbarkeit des Integrationsparadigmas mit den Grundorientierungen in der OKJA, wird in Kapitel 3. aufgegriffen, diskutiert und ausgeführt werden.

„Und das ist der Punkt, an dem sich die Vertreter\*innen der deutschen Leitkultur und diejenigen, die ein Konzept radikaler Vielfalt verteidigen, grundlegend unterscheiden:

Die einen wollen einen Raum schaffen, in dem man ohne Angst verschieden sein kann. Die anderen wollen kulturelle Maßstäbe für die Zugehörigkeit zu Deutschland aufstellen, womit sie notwendig jene ausschließen müssen, die nicht in ihr Konzept von Leitkultur passen“ (Czollek 2018, S. 73).

### **Radikale Vielfalt und Desintegration**

Mit den Begriffen der Radikalen Vielfalt und der Desintegration entwirft Czollek Gegenbegriffe zum von ihm kritisierten Integrationsparadigma. Bestehende gesellschaftliche Vielfalt bedarf nach Czollek nicht der Regulierung oder Anpassung an und durch eine Dominanz-bzw. Leitkultur, sondern der Anerkennung. Anstelle der Forderung, die bestehende Gesellschaft durch Integrationsforderungen, Anpassung und Regulationen, im Sinne einer Schaffung von (kultureller) Homogenität und Dominanz zu verändern – fordert Czollek, die Anerkennung bestehender Diversität. „Es geht nicht um das Leben in einer anderen Gesellschaft, sondern darum die bestehende Gesellschaft (der radikalen Vielfalt) anzuerkennen“ (Czollek 2018a, S. 73). Czollek verweist ähnlich wie Foroutan (Foroutan 2019) darauf, dass Gesellschaft sich in den letzten 30 Jahren verändert hat, dass die bestehende Gesellschaftsstruktur „postmigrantisch“ und durch Vielfalt gekennzeichnet ist. Folgt man dieser Einschätzung, ergibt sich für die OKJA die Notwendigkeit Konzepte zu entwickeln, die diesen gesellschaftlichen Realitäten gerecht werden, sie anerkennen und von Forderungen nach Reduktion und Anpassung entlasten.

„Die Vielfalt der Migrationsgeschichten, Begehren und Weltanschauungen ist längst Normalität in deutschen Städten. Es sind die politischen Konzepte, die nicht hinterherkommen. Oder nicht die Absicht haben, der Vielfalt gerecht zu werden. Desintegration geht aus von dieser realen gesellschaftlichen Vielfalt von Sexualität bis Weltanschauungen“ (Ebd., S. 74).

Statt eine andere Gesellschaft herzustellen oder bestehende Realitäten zu verändern, geht es Czollek darum, bestehende Vielfalt einerseits anzuerkennen und sie andererseits von Forderungen zu entlasten, die bestehende Vielfalt fürchten und zu regulieren versuchen.

Es geht nach Czollek, nicht um die Integration einzelner Gruppen in die Gesellschaft, sondern darum, Gesellschaft als Ort Radikaler Vielfalt anzuerkennen. Diversität und Differenz sind nach Czollek weniger eine Bedrohung für moderne Gesellschaften, sondern ihr Ausgangspunkt. „Die größte Gemeinsamkeit der Deutschen ist wahrscheinlich ihre Differenz zueinander: Deutsche hören HipHop oder Schlager, gehen ins Theater oder zum Oktoberfest, besuchen mit Studiosus-Reisen die Türkei oder australische Sexpartys, manchmal auch beides“ (Czollek 2020, S. 20). Forderungen nach Desintegration und radikaler Vielfalt zielen nicht auf ein Leben in einer anderen

Gesellschaft, sondern darauf die bestehende Gesellschaft (der radikalen Vielfalt) anzuerkennen (Vgl. Czollek 2018, S.73). Während der Begriff der radikalen Vielfalt vor allem die Anerkennung bestehender Diversität fordert, beschreibt der Begriff der Desintegration eine Strategie der selbstbewussten Integrationsverweigerung. Desintegration soll Raum für neue Perspektiven auf Gesellschaft bieten. "Es geht um die grundlegende Reflexion des Verhältnisses zwischen deutscher Dominanzkultur und ihren Minderheiten. Desintegration bedeutet, die Rollen kritisch zu reflektieren, die jede und jeder in diesem Spiel einnimmt" (Czollek 2018a, S. 45). Desintegration beschreibt so zunächst ein Untergraben, Durchkreuzen und eine Zurückweisung von Reduktionen, die Menschen beispielsweise als ‚fremd‘ oder integrationsbedürftig markieren. Aus einer subjektorientierten Perspektive, sind eben diese Zurückweisungen von Reduktionen, Zwängen und Vorgaben, die Offenlegung tatsächlicher Komplexitäten und die Anerkennung von Eigensinn – wesentliche Aspekte der Subjektwerdung und Ziele einer subjektorientierten Bildung – wie sie der OKJA als konzeptionelle Grundorientierung (Vgl. Sturzenhecker und Schwerthelm 2020) zu Grunde liegt. Diese Überlegungen werden in den nächsten Kapiteln dieser Arbeit ausführlicher betrachtet werden, sollen aber hier bereits erwähnt werden.

So provokant Forderungen nach „Desintegration“ zunächst klingen mögen, in ihrem Kern geht es nicht um eine radikale Veränderung von Gesellschaft. Vielmehr beziehen sich diese Forderungen auf die Vorstellung eines eigensinnigen und selbstbestimmten Lebens für alle Menschen, unabhängig von ihrer Zugehörigkeit zur deutschen Dominanzkultur (vgl. Czollek 2018, S.73 ff).

"Das Konzept der Desintegration fragt nicht, wie einzelne Gruppen mehr oder weniger gut in die Gesellschaft integriert werden können, sondern wie Gesellschaft selbst als Ort der radikalen Vielfalt anerkannt werden kann" (Czollek 2018a, S. 73–74).

Desintegration als selbstbewusste Integrationsverweigerung, als eigensinnige und selbstbestimmte Zurückweisung von Reduktionen, braucht Räume in denen sie sich vollziehen kann. Kunst, Musik, Literatur und Theater sind nur einige Beispiele die Czollek anführt, in denen sich Prozesse der Desintegration beobachten lassen. Kunstformen die Czollek im Besonderen in ihrem desintegrativen Wirken wahrnimmt und die eine besondere Anknüpfbarkeit für Settings der OKJA beinhaltet, sind die Kunstformen des Hip-Hops.

„Eine Perspektive der Desintegration ermöglicht es, gegen diese Darstellung den Blick frei zu bekommen für die Anteile in der Kunstform Rap, die subversiv wirken, indem sie in die bestehenden Machtverhältnisse intervenieren und sie umkehren, queeren und unterlaufen. Die Geschichte der Gegenkulturen hat in Deutschland eine lange Tradition. Hiphop ist ein Ort, an dem sie sich formiert. Strategien der

Desintegration sind dabei ein Hebel, um den Spalt zwischen gesellschaftlicher Zuschreibung und realer Komplexität zu verbreitern“ (Czollek 2018b).

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird ausgearbeitet werden, in wie weit so verstandene desintegrative Perspektiven einen an die Settings der OKJA anschlussfähigen Bezugsrahmen für die Weiterentwicklung bzw. Positionierung einer emanzipatorisch ausgerichteten und auf Selbst- und Demokratiebildung abzielenden OKJA bieten. Im Kapitel drei dieser Arbeit wird diskutiert werden inwieweit die OKJA selbst ein Ort desintegrativer Praxis sein sollte, um ihren konzeptionellen Grundorientierungen in einer postmigrantisch geprägten, radikal vielfältigen Gesellschaft gerecht zu werden. Im Rahmen der sich anschließenden Kapitel soll es so also nicht alleine um die Anschlussfähigkeit und die Möglichkeiten einer Implementierung desintegrativer Praxen in die OKJA gehen. Vielmehr soll aufgezeigt werden, dass die Grundorientierungen der politischen Bildung und der Subjektorientierung, die Geschichte der OKJA und das ihr zugrunde liegende Bildungsverständnis, desintegrative Perspektiven auf die OKJA begründen, legitimieren und notwendig machen können. Darüber hinaus soll dargelegt werden, inwieweit desintegrative Perspektiven auf das Arbeitsfeld der OKJA zu einer Konkretisierung und Aktualisierung der Aufträge und Bildungsverständnisse in der OKJA beitragen können. Insbesondere im Kontext einer sich veränderten und weiter verändernden Gesellschaft.

„Eine desintegrative Perspektive in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit kann nicht nur dazu beitragen, Integrationsforderungen zurückzuweisen; sie kann darüber hinaus die bestehenden, auf Anerkennung zielenden, Selbstbestimmung und Autonomie fördernden Settings in der Arbeit mit jungen Menschen gegen homogenisierende Ansprüche der Dominanzkultur positionieren“ (Bücker 2020, S. 53).

## **2.4 Differenz und Pluralität in modernen Gesellschaften**

Wenn im Kapitel Drei dieser Arbeit konzeptionelle Überlegungen zu einer desintegrativen Jugendarbeit angestellt werden, geschieht dies auf der Grundlage gewisser Grundannahmen, die hier zunächst offengelegt werden sollen. Die Entwicklung desintegrativer Überlegungen und Positionen sind eng verknüpft mit einem zugrundeliegenden Verständnis moderner Gesellschaften. Diese Arbeit geht von einem systemtheoretischen Gesellschaftsverständnis aus, das geprägt ist von ausdifferenzierten, komplexen, miteinander in Kommunikation stehenden Teilsystemen (Vgl. Luhmann 2002). Dementsprechend geht diese Arbeit, Albert Scherr folgend, nicht von einer nationalstaatlich geprägten, sprachlich und kulturell homogenen Gesellschaft aus, „deren Zusammenhalt und Stabilität auf von allen geteilten Werten, Normen und Identifikationen beruht.“ (Scherr 2021a, S. 724). Vielmehr wird Differenz und Pluralität in

modernen Gesellschaften als konstitutives Merkmal moderner, postmigrantischer und ausdifferenzierter Gesellschaften verstanden.

„Das heißt: Für das Funktionieren der Gesellschaft ist es gleichgültig, welche religiösen Überzeugungen, Ernährungsgewohnheiten, Erziehungsstile oder sexuelle Orientierungen Individuen im privaten Bereich praktizieren, solange sie die geltenden Gesetze beachten und keine Vorherrschaftsansprüche geltend gemacht werden. So betrachtet benötigen moderne Gesellschaften auch keine nationale ‚Leitkultur‘, sondern nur eine gemeinsame Verkehrssprache sowie eine politische und rechtliche Ordnung, die gegenüber kulturellen Besonderheiten indifferente relativ abstrakte Verkehrsregeln etabliert. Moderne Gesellschaften können insofern als Gesellschaften verstanden werden, die das Zusammenleben von Individuen und sozialen Gruppen ermöglichen, die sich voneinander in zahlreichen Aspekten der privaten Lebensführung unterscheiden“ (Scherr 2021a, S. 724).

Weiterhin wird hier davon ausgegangen, dass gesellschaftliche Pluralität längst Realität ist und weiter zunehmen wird. Die Arbeit folgt der Annahme Max Czolleks, dass bisherige politische und ich behaupte auch pädagogische Konzepte dieser gesellschaftlichen Realität bisher nur unzureichend gerecht werden.

„Die Vielfalt der Migrationsgeschichten, Begehren und Weltanschauungen ist längst Normalität in deutschen Städten. Es sind die politischen Konzepte, die nicht hinterherkommen. Oder nicht die Absicht haben, der Vielfalt gerecht zu werden. Desintegration geht aus von dieser realen gesellschaftlichen Vielfalt von Sexualität bis Weltanschauungen“ (Czollek 2018a, S. 74).

### **3. Konzeptionelle Überlegungen zu einer desintegrativen Jugendarbeit**

Wie in den ersten Kapiteln dieser Arbeit verdeutlicht wurde, verfügt die OKJA, durch die konzeptionellen Grundorientierungen der Subjektbildung und der Demokratiebildung, über einen abgrenzbaren und fachlich begründeten emanzipatorischen Bildungsauftrag und über originäre Handlungs- und Wirkungsziele. Eben in diesen Grundorientierungen wird im Rahmen dieser Arbeit ein Anknüpfungspunkt für die Entwicklung desintegrativer Konzeptionen in der OKJA erkannt. Dem emanzipatorischen Bildungsverständnis der OKJA entsprechend, ist die OKJA beauftragt junge Menschen darin zu unterstützen, „das Recht auf ein eigenes Leben, das durch Eigensinn [und] Autonomie [...] gekennzeichnet ist, gegen gesellschaftliche Vorgaben einzufordern, die darauf ausgerichtet sind, Lebensführung auf die permanente Bemühung zu reduzieren, gesellschaftlichen Vorgaben, Erwartungen und Zwängen gerecht zu werden.“ (Scherr und Sturzenhecker 2013a, S. 66). Integrationsforderungen werden hier als eben solche gesellschaftliche Vorgaben verstanden, die der Selbstbestimmung und Autonomie junger Menschen entgegenwirken.

Die konzeptionellen Überlegungen der nächsten Kapitel folgen dem Integrationsverständnis von Max Czollek:

„Das Konzept der Integration beruht auf dem Unterschied zwischen wir und ihr, zwischen Autochthonen und Fremden, zwischen denen, die schon hier waren, und denen die neu dazu kommen. Der Forderung der Integration liegt also implizit oder ausdrücklich eine Annahme darüber zugrunde, wer sich in was zu integrieren hat. Sie basiert auf der Vorstellung, es gäbe einen essentiellen Unterschied zwischen deutschen und nichtdeutschen Vorfahren, deutschem und nicht deutschem Verhalten, deutscher und nichtdeutscher Kultur“ (Czollek 2018a, S. 64).

Integration wird als Versuch verstanden, Vielfalt zugunsten einer homogenisierenden, zentralistischen, auf kulturelle und politische Dominanz abzielenden Vorstellung von Gesellschaft zu reduzieren und zu regulieren. Integration meint in diesem Verständnis nicht Teilhabe an und die Repräsentation in Gesellschaft (Vgl. Foroutan 2015, S.3), sondern die Reduktion und das ‚Othering‘ von Menschen, die Integrationsforderungen ausgesetzt sind.

„Die Differenz zwischen einem ‚Wir‘ und den als nicht zur ‚deutschen Nation‘ zugehörig konstruierten ‚Anderen‘ wird im aktuellen I. [Integrations] -Diskurs als Problem formuliert, gleichzeitig liegt ihm diese Trennung jedoch zugrunde. Prozesse der Rassifizierung und Strukturen der Ausgrenzung rassifizierter Menschen waren und sind dabei grundlegend für die Herstellung der ‚deutschen Nation‘ und werden durch das herrschende I. [Integrations] -Regime eher reproduziert als geschwächt“ (Böcker et al. 2014, S. 306–307).

Im Rahmen dieser Arbeit wird Integration somit nicht als Prozess der gesellschaftlichen Teilhabe, als Gesellschaftspolitik für alle, sondern als Anpassungs-, Reduktions-, Othering- und Regulationsprozess verstanden. Ein Paradigmenwechsel im Bezug auf die Bedeutung von Integration scheint wünschenswert und würde möglicherweise auf Teilhabe ausgerichtete Integrationsprozesse im Sinne eines postmigrantischen gesamtgesellschaftlichen Wandels ermöglichen. Doch scheinen selbst Vertreter\*innen dieser postmigrantischen Integrationsperspektive skeptisch zu sein, ob sich ein solcher Paradigmenwechsel durchsetzen kann.

„Die deutsche Politik handelt seit Beginn der 2000er Jahre zunehmend aus der Erkenntnis heraus, dass Deutschland zu einem Einwanderungsland geworden ist. Die letzten zehn Jahre offenbaren eine zunehmende Dynamik im Integrationsgeschehen. Die Migrationsforscher Klaus J. Bade und Michael Bommes haben bereits 2004 für den damaligen Zuwanderungsrat Integration als ‚die messbare Teilhabe aller an den zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, das heißt an Erziehung, Bildung, Ausbildung, Arbeitsmarkt, Recht, Sozialem bis hin zur politischen Partizipation‘ definiert. Diese Definition macht deutlich, dass im letzten Jahrzehnt ein Paradigmenwandel in der Definition von Integration stattgefunden hat und der Integrationsbegriff zumindest theoretisch nicht mehr allein für Minderheiten oder für Migranten gedacht, sondern aus-geweitet wurde. Dieser Paradigmenwandel hat sich aber bis dato im allgemeinen Verständnis von Integration noch nicht durchsetzen können, wo dieser Begriff immer noch vor allem als Anpassungsleistung von Migranten wahrgenommen wird“ (Foroutan 2015, 3).

Mit den folgenden Überlegungen zu einer desintegrativen Perspektive auf die OKJA werden keine neuen Wirkungs- oder Handlungsziele für die OKJA formuliert. Vielmehr sollen die Überlegungen dazu beitragen, die bestehenden Angebote und Zielsetzungen der OKJA in ihren Perspektiven zu erweitern und sie damit zu befähigen, ihr zugrunde liegendes Bildungsverständnis und ihre konzeptionelle Grundorientierung in einer sich verändernden und von Vielfalt geprägten Gesellschaft gegen jene homogenisierenden, regulierenden, hierarchisierenden und reduzierenden Forderungen des Integrationsparadigmas behaupten zu können.

„-Desintegration versucht Gesellschaft anders zu denken, weil sie anders geworden ist.

-Desintegration will Sicherheit für Alle und nicht nur für Manche

-Desintegration bedeutet, dass Alle mitgedacht werden und nicht nur Manche

-Desintegration bedeutet, dass Alle mitsprechen können und nicht nur Manche

-Desintegration zielt auf eine Gesellschaftspolitik für Alle und nicht nur für Manche

[...]

-Desintegration meint nicht eine andere Gesellschaft zu fordern, sondern die

bestehende Gesellschaft der Vielfalt anzuerkennen, als das was sie ist: Realität

-Desintegrative Zielgruppenbeschreibungen bedeutet die Problematisierung und

Offenlegung gesellschaftlicher Verhältnisse statt der Problematisierung und

defizitäre Reduktionen bestimmter Gruppen.

-Desintegration bedeutet Othering zu vermeiden

-Desintegration bedeutet Gleichberechtigung

-Desintegration bedeutet das Verhandeln von Vielfalt auf der Basis von Werten, die diese Gleichberechtigung anerkennen

-Desintegration wendet sich gegen Diskriminierung

-Desintegration ist eine gemeinschaftliche und gesellschaftliche Aufgabe-

Desintegration denkt Gesellschaft ohne Zentrum. Das was wir gemeinsam haben,

ist unserer Differenz zu einander“ (Arbeitsgemeinschaft Offene Türen Nordrhein-Westfalen e. V. 2021b).

Mit diesem Versuch einer Definition beginnt der Eintrag zur „Desintegration“ im Glossar auf der Homepage der Arbeitsgemeinschaft Offene Türen Nordrhein-Westfalen e. V. (AGOT-NRW). Die Tatsache, dass sich AGOT-NRW, als zentrale Interessengemeinschaft der OKJA in Nordrhein-Westfalen bereits um eine Positionierung (Arbeitsgemeinschaft Offene Türen Nordrhein-Westfalen e. V. 2021a) und eine Klärung des Begriffs der Desintegration (Arbeitsgemeinschaft Offene Türen Nordrhein-Westfalen e. V. 2021b) bemüht zeigt, dass der Diskurs um desintegrative Perspektiven in der OKJA bereits geführt wird.

### 3.1. Desintegration als Subjekt- und Demokratiebildung

#### Desintegration als Prozess der Subjektbildung

Aufbauend auf den Thesen Czolleks wird hier Integration als nie abzuschließender Prozess der Anpassung, der Regulation, der Reduktion und des ‚Otherings‘ verstanden. Menschen die Integrationsforderungen ausgesetzt sind, erfahren innerhalb, der sie betreffenden Diskurse, Beschränkungen auf zugeschriebene Rollen innerhalb des „Integrationstheaters“ (Vgl. Kapitel 2.3.3.).

Für diese Inszenierung braucht es mindestens zwei Nebenrollen: auf der einen Seite modellhaft integrierte Migrant\*innen, die etwa mit dem 'Integrationspreis des Bezirks Charlottenburg-Wilmersdorf' ausgezeichnet werden können. Auf der anderen Seite 'barbarische, muslimische gruppenvergewaltigende Männerhorden' oder ähnliche Schreckensphantasmen, die die deutsche Kultur bedrohen (Czollek 2018a, S. 65).

Gut oder schlecht integriert sind die wesentlichen Positionen die Menschen innerhalb, dieses „Integrationstheaters“ einnehmen können. Problemlagen, individuelle Lebenswelten und Herausforderungen spielen im „Integrationstheater“ ebenso wenig eine Rolle, wie individuelle Begehren, Utopien oder Lebensentwürfe. Im „Integrationstheater“ geht es nicht um die tatsächliche Komplexität, Autonomie und selbstbestimmte Identitätskonstruktionen von Menschen, die Integrationsforderungen ausgesetzt sind. Die Inszenierung von Integration in der deutschen Dominanzkultur zielt vor allem auf die Konstruktion eines Selbstbildes, das sich durch die scheinbare Offenheit und Aufgeklärtheit als zivilisatorisch Überlegen präsentieren kann. Gleichzeitig dient dieses Integrationsparadigma der Behauptung eines homogenen und zentralistischen Gesellschaftsbildes, das auf die Behauptung eines defizitären ‚Anderen‘ konstitutiv angewiesen ist. Innerhalb dieses Integrationsparadigmas und der darin beinhalteten Reduktionen ist eine auf Autonomie und Eigensinn zielende Subjektbildung junger Menschen, die Integrationsforderungen ausgesetzt sind, eingeschränkt bis unmöglich. Vor dem Hintergrund dieser Dynamiken, scheint es fast paradox, dass ausgerechnet eine auf die Subjektbildung ausgerichtete OKJA einen Beitrag zur Integration leisten soll.

Für eine an demokratischen und menschenrechtlichen Prinzipien orientierte Jugendarbeit stellt sich vielmehr die Aufgabe, sich aktiv mit allen Strukturen, Praktiken, Ideologien und Vorurteilen auseinanderzusetzen, die dazu führen, dass die Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen, einen selbstbestimmten Lebensentwurf zu entwickeln und zu realisieren, eingeschränkt werden (Scherr 2021a, S. 730).

Wenn Jugendarbeit die Aufgabe zu erfüllen hat, sich mit einschränkenden, reduzierenden Strukturen, Praktiken, Ideologien und Vorurteilen auseinanderzusetzen, dann stellt sich zum einen die Frage, warum dies bzgl. des Integrationsparadigmas in

der OKJA scheinbar noch nicht umfänglich erfolgt. Zum anderen stellt sich die Frage danach, was die OKJA tun kann, um diesen Einschränkungen emanzipatorischer jugendlicher Selbstbestimmung entgegen zu wirken. Da es in dieser Arbeit um konzeptionelle Überlegungen zu einer desintegrativen Jugendarbeit geht, wird es hier vor allem um die Frage gehen, was die OKJA zur Entlastung bzw. zum Empowerment von jungen Menschen beitragen kann, die Integrationsforderungen ausgesetzt sind.

„Die Frage ist also, wie (weit) Menschen trotz ihrer Eingebundenheit in und Abhängigkeit von Gesellschaft ihre eigene Handlungsfähigkeit, ihre Autonomie entwickeln können.“ (Schwerthelm und Sturzenhecker 2016, S. 9). Hinsichtlich des Integrationsparadigmas verschärft sich diese Frage dahingehend, dass junge Menschen in diesem Kontext nicht nur eingebunden und abhängig von Gesellschaft sind, sondern gleichermaßen ausgeschlossen und zu defizitären ‚Anderen‘ erklärt werden. Die Forderung nach Integration belässt junge Menschen in einem durch Zuschreibungen und Reduktion geprägtem unveränderbaren Status der gut oder schlecht integrierten ‚Anderen‘. Junge Menschen bleiben Integrationsforderungen unterworfen, solange sie z.B. aufgrund ihres Namens, ihrer Hautfarbe, ihrer Haarfarbe, ihres Dialekts oder ihrer Religion als ‚fremd‘ markiert werden.

„Wenn also von Integration gesprochen wird, geht es dabei nicht um eine Gesellschaftspolitik für alle, sondern um Forderungen an bestimmte, als 'fremd' definierte Teile der Bevölkerung. Menschen, die von Integrationsforderungen betroffen sind, verbleiben dabei in einem Status, in dem sie nicht als Teil der Gesellschaft mitgedacht werden, sondern lediglich als gut oder schlecht integriert verhandelt werden. Solange Menschen auf Basis von Merkmalen wie Religion, (familiärer) Migrationsgeschichte oder Phänotyp als 'fremd' gekennzeichnet werden, bleiben sie diesen Forderungen ausgesetzt, unabhängig davon, wie lange sie selbst, ihre Eltern oder Großeltern Teil dieser Gesellschaft sind“ (Bücker 2020, S. 52).

Der 15. Kinder und Jugendbericht der Bundesregierung sieht die Bildungsaufgabe von Kinder- und Jugendarbeit darin,

„Jugendlichen Handlungs-, Erfahrungs- und Entscheidungsräume zur Verfügung zu stellen, die möglichst weitgehend eigene Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen. Der Anspruch dabei ist, dass diese durch ein hohes Maß an Autonomie, die durch das Fehlen von Lernanforderungen, die von Erwachsenen gesetzt werden, und durch die Distanz gegenüber Einwirkungen von außen bzw. durch Dritte sowie durch Abwesenheit erwachsener Kontrollpersonen gekennzeichnet sind“ (Bundesministerium für Familie Senioren Frauen und Jugend -Referat Öffentlichkeitsarbeit 2017, S. 422).

Forderungen nach Integration scheinen hier dem Anspruch, ein Einwirken von außen auf die Gestaltungs- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten junger Menschen zu vermeiden, entgegen zu stehen. Eine desintegrative und auf die Anerkennung

bestehender radikaler Vielfalt abzielende Perspektive auf die OKJA, kann hier ansetzen und an subjektorientierten Positionen anknüpfen, die eine Anerkennung und Orientierung an bestehender gesellschaftlicher Pluralität einfordern.

„Jugendarbeit als Praxis der Subjektbildung [...] hat sich zweifellos an einer Haltung des Respekts und der Anerkennung im Verhältnis zu kulturellen, insbesondere zu religiösen und ethnischen Unterschieden zu orientieren.“ (Scherr 2021a, S. 730).

Statt der Implementierung von Integrationsaufträgen in die OKJA, ergibt sich aus einer desintegrativen Perspektive zunächst die Aufforderung bestehende gesellschaftliche Vielfalt nicht zu problematisieren, sondern als Realität anzuerkennen.

„Und das ist der Punkt, an dem sich die Vertreter\*innen der deutschen Leitkultur und diejenigen, die ein Konzept radikaler Vielfalt verteidigen, grundlegend unterscheiden: Die einen wollen einen Raum schaffen, in dem man ohne Angst verschieden sein kann. Die anderen wollen kulturelle Maßstäbe für die Zugehörigkeit zu Deutschland aufstellen, womit sie notwendig jene ausschließen müssen, die nicht in ihr Konzept von Leitkultur passen“ (Czollek 2018a, S. 73).

In dieser Anerkennung liegt das Potential junge Menschen von Forderungen zu entlasten, die zu einer Reduzierung individueller Komplexität und Autonomie führen und Möglichkeiten der Zugehörigkeit beschränken. Neben dieser Anerkennung aus bestehender Vielfalt geprägter gesellschaftlicher Verhältnisse fokussiert eine desintegrative OKJA die kritische Reflektion jener Verhältnisse im Integrationsparadigma, die junge Menschen strukturell in fremdbestimmten und festgeschriebenen Positionen belässt.

"Es geht um die grundlegende Reflexion des Verhältnisses zwischen deutscher Dominanzkultur und ihren Minderheiten. Desintegration bedeutet, die Rollen kritisch zu reflektieren, die jede und jeder in diesem Spiel einnimmt." (Czollek 2018a, S. 45).

In der Annahme, dass junge Menschen „offen sind für neue Erfahrungen und stets von dem unnachgiebigen Willen beseelt sind, auch dort Subjekte ihrer Verhältnisse zu werden, wo sie vorläufig noch Objekte sein müssen.“ (Müller et al. 1986, S. 40–41), ergibt sich für eine desintegrative OKJA der Auftrag dieser Subjektwerdung, auch und besonders bei jungen Menschen, die Objekt von Integrationsforderungen geworden sind, einen Raum zu geben.

„Subjektorientierte Jugendarbeit zielt auf die Anregung und Unterstützung von Prozessen, in denen Jugendliche sich zu selbstbewussten und mündigen Subjekten entwickeln können, die daran interessiert sind, über ihr eigenes Leben autonom zu bestimmen und sich kritisch in die Gestaltung der Gesellschaft einzumischen“ (Scherr 2021b, S. 640).

In einer desintegrativ orientierten OKJA bedeutet Subjektorientierung eben auch die Möglichkeit zur selbstbestimmten kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Position und Reduktion im Integrationsparadigma. Diese Auseinandersetzung ermöglicht es jungen Menschen, denen die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Mündigkeit zugestanden wird, Integrationsforderungen zu verweigern und damit eine neue Perspektive auf die eigene Position in einer pluralen Gesellschaft einzunehmen.

„Gegen die Behauptung einer dominanten Kultur setzt die Desintegration die Strategie selbstbewusster Integrationsverweigerung und schafft damit Raum für neue Perspektiven.“ (Czollek 2018a, S. 74). Es ist nämlich eben nicht Aufgabe der OKJA, Integrationsforderungen durchzusetzen. "Stattdessen geht es um die emanzipatorische Bildung des Subjekts in der Auseinandersetzung mit Gesellschaft." (Schwerthelm und Sturzenhecker 2016, S. 9). Diese emanzipatorische Bildung, kann sich nicht in einer auf Integration zielenden Rahmung vollziehen, in der zumindest bestimmten Gruppen die Zugehörigkeit und Selbstbestimmung entzogen wird.

Auch wenn Integrationsforderungen zahlreiche gesellschaftliche Sphären und Systeme prägen, scheint doch die OKJA, durch ihr erwähntes Bildungsverständnis (Vgl. Kapitel 2.2.), stärker als andere Bildungssettings geeignet, Integrationsforderungen auf Grundlage einer emanzipatorischen und subjektorientierten Positionierung zurückzuweisen. Die OKJA läuft zwar immer wieder Gefahr für politische Forderungen vereinnahmt zu werden. „Dennoch wird man wohl feststellen können, daß es in der Jugendarbeit von ihren ersten Ursprüngen an [...] um die Autonomie des Menschen und eine bessere Gesellschaft [ging].“ (Müller et al. 1986, S. 41).

Eine desintegrative Perspektive, die aufbauend auf den Grundorientierungen der OKJA die Möglichkeit zur Subjektbildung auch da einfordert, wo Selbstbestimmung und Subjektwerdung durch Integrationsforderungen erschwert werden, kann zu einer Schärfung und deutlicheren Positionierung des Bildungsauftrages der OKJA beitragen. Dies bedeutet nicht, dass es einen (versteckten) desintegrativen Lehrplan in der OKJA geben müsste, oder explizit desintegrative Angebotsformate entstehen sollen. Eine desintegrative Perspektive meint zunächst erstmal, dass bestimmte Aufträge zur Integration in der OKJA zurückgewiesen werden, dass Reduktionen junger Menschen im Integrationsparadigma ernst genommen werden und dass innerhalb der OKJA auch Räume zum Empowerment junger Menschen, die von Integrationsforderungen betroffen sind, eingefordert werden können.

„Bildung ist stets ein Prozess des sich bildenden Subjekts, zielt immer auf Selbstbildung ab. Bildung ist ein Entfaltungsprozess des Subjekts in Auseinandersetzung mit inneren und äußeren Anregungen und die Befreiung von

inneren und äußeren Zwängen. Bildung ist zu verstehen als Befähigung zu eigenbestimmter Lebensführung, als Empowerment,[...] Bildung kann nicht erzeugt oder gar erzwungen, sondern nur angeregt und ermöglicht werden“ (Münchmeier et al. 2002, S. 164).

In einer desintegrativen Perspektive auf die OKJA wird deutlich, dass durch das Integrationsparadigma äußere Zwänge bestehen, die einer selbstbestimmten Subjektbildung hinderlich sind. Diese Perspektive vergrößert den Rahmen, innerhalb dessen die OKJA Reduktionen und Zwänge, denen junge Menschen ausgesetzt sind, benennen und kritisieren kann.

„So wird deutlich, dass die Forderungen eines so verstandenen Integrationsparadigmas nicht vereinbar sind mit den Konzepten der emanzipatorischen Selbstbildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Um nicht Gefahr zu laufen, emanzipatorische Handlungsansätze der Offenen Kinder- und Jugendarbeit Integrationsforderungen zu unterwerfen, sind Akteuer\*innen, Träger und Einrichtungen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gefordert, ihre fachliche Expertise und Positionen innerhalb der eigenen Organisation und auch nach außen zu festigen und dem Zugriff von Forderungen nach Integrationsleistungen zu entziehen“ (Bücker 2020, S. 52).

### **Desintegration als Prozess der Demokratiebildung**

„Es ist zumindest zu fragen, ob die Jugendarbeit, die eine Folge der Veränderung ist, die schließlich zur heutigen Industriegesellschaft geführt haben, sich nicht bewusst an den weiteren Veränderungen beteiligen muß, die notwendig sind, um die Autonomie der Menschen in einer mündigen Gesellschaft herzustellen“ (Müller et al. 1986, S. 45).

An diese Frage anschließend, sollen hier Überlegungen angestellt werden, inwieweit desintegrative Perspektiven geeignet sind, jene Veränderungspotentiale in den Blick zu nehmen, die geeignet erscheinen Autonomie und Mündigkeit gegen gesellschaftliche Homogenitätsvorstellungen einzufordern. Denn neben dem Wirkungsziel und der Grundorientierung der Subjektbildung, scheint auch die demokratische bzw. politische Bildung als Wirkungsziel und Grundorientierung, durch eine desintegrative Perspektive konkretisier- und aktualisierbar.

„Politische Bildung sei demnach ein Prozess der Bildung von Mündigkeit, der sich am 'unhintergehbaren Kern' [...] der Demokratie mit Prinzipien wie Gleichheit, Pluralismus, Menschenrechte, Rechtsstaatlichkeit, Gewaltenteilung und Minderheitenschutz orientiert.“ (16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung 2020, S. 9). Folgt man dieser Definition, des 16. Kinder- und Jugendberichts, zielt die OKJA auf die Herstellung politischer Mündigkeit, die sich am „unhintergehbaren Kern“ der Demokratie ausrichtet. Es scheint aber gerade dieser „unhintergehbare Kern“ zu sein, der im Integrationsparadigma gefährdet ist. Denn wenn Integration als Versuch verstanden werden kann, Pluralität zu reduzieren und zu regulieren, sich Gesellschaft als Ort eines

homogenen kulturellen und politischen Zentrums vorzustellen, dann scheint dies unvereinbar mit den Grundsätzen einer wehrhaften pluralen Demokratie.

„Wenn ich vom Integrationsdenken oder vom Integrationsparadigma schreibe, dann meine ich die Konstruktion eines kulturellen und politischen Zentrums, das sich implizit und ausdrücklich als deutsch versteht. Ich behaupte, dass das Denken in Kategorien der Integration und Leitkultur die Phantasien von ethnischer Homogenität und kultureller Dominanz nicht nur nicht verhindern kann, sondern seinen Anteil daran hat, dass diese Konzepte nicht auf dem Schrottplatz der Geschichte bleiben, auf den sie gehören“ (Czollek 2018a, S.15).

Ein so verstandenes Integrationsparadigma unterläuft demokratische Grundsätze und bietet gleichzeitig jenen jungen Menschen, die nicht Teil der Dominanzgesellschaft sind, keinerlei Anknüpfungspunkte zur politischen und demokratischen Mitwirkung. Sie erfahren weder eine politische Repräsentation, wie sie beispielsweise von Naika Foroutan eingefordert wird (Vgl. Foroutan 2015, S. 2), noch werden Sie und ihre Perspektiven in politischen Diskursen mitgedacht (außer als ‚defizitäre Andere‘). Mit Blick auf die mangelnde Repräsentation und Beteiligung junger Menschen in politischen Systemen insgesamt, beispielsweise durch die Gesetzgebungen zum Wahlrecht oder der Überrepräsentation ‚älterer‘ Bevölkerungsgruppen in politischen Systemen und Parteien, erfahren junge Menschen die von Integrationsforderungen betroffen sind einen doppelten politischen und demokratischen Ausschluss. Max Czollek analysiert in seinem Buch „Gegenwartsbewältigung“ (Czollek, 2020), inwieweit die Anpassung der jüdischen Bevölkerung an die deutsche Gesellschaft, ihre Widerstandsfähigkeit einschränkte.

„Ich habe gezeigt, wie ein Übermaß an Anpassung an die deutsche Gesellschaft nicht nur zu einem höheren Maß an Teilhabe für Juden und Jüdinnen führte, sondern zugleich auch ihre Fähigkeit einschränkte, der staatlichen Verfolgung zu widerstehen. Daraus schließe ich [...], dass das Fortbestehen der Differenz Grundlage ist für die Wehrhaftigkeit der Demokratie, die Arten und Weisen also, in denen die vielen Teile der Zivilgesellschaft unterschiedlich bleiben“ (Czollek 2020, S. 178).

In dieser Lesart manifestiert sich die Wehrhaftigkeit von Demokratien eben nicht in Anpassung, sondern in der Art und Weise, in der Differenz und Pluralität gewahrt, anerkannt und geschützt werden. Wie in Kapitel 2.1.1 beschrieben, begründet sich der Auftrag zur Demokratiebildung auch historisch im Ansatz der „Reeducation“ und „Reorientierung“ in der OKJA nach 1945, mit dem Ziel einen erneuten Faschismus in Deutschland zu verhindern und junge Menschen für die politische Kultur der Demokratie durch „learning by doing“ zu gewinnen (Vgl. Hafenecker 2021, S.97). Folgt man der Interpretation Czolleks, wäre eine historisch so gewachsen OKJA einer pluralistischen wehrhaften Demokratie verpflichtet.

„Will man Adornos Credo der Erziehung zur Mündigkeit ernst nehmen, dass die Gesellschaft so eingerichtet werden müsse, dass sich Auschwitz nicht neuerlich

ereigne, dann bedeutet das auch, dass man sich ein bestimmtes Maß an Handlungsfähigkeit gegen den Staat bewahren muss“ (Czollek 2020, S. 117).

Wenn Integration als Paradigma verstanden wird, in dem bestimmten Gruppen, die gleichberechtigte Teilhabe an Gesellschaft verwehrt wird, weil sie als nicht zugehörig zum homogenen kulturellen und politischen Zentrum markiert werden, ergeben sich auch innerhalb der Fachdiskurse der OKJA, Aufträge zur Problematisierung dieser Strukturen.

„Zu berücksichtigen ist aber auch, dass Migrant\*innen überproportional von gesellschaftlichen Benachteiligungen betroffen sowie Adressat\*innen von Feindseligkeiten und Vorurteilen sind, denen fremdenfeindliche, ethnisierende und kulturrassistische Diskurse und Ideologien zugrunde liegen. Folglich ist es auch erforderlich zu klären, was OKJA zur Auseinandersetzung mit solchen Einstellungen, Praktiken und Strukturen beitragen kann, die Kindern und Jugendlichen mit einem tatsächlichen oder zugeschriebenen Migrationshintergrund des Status gleichberechtigter Gesellschaftsmitglieder bestreiten.“ (Scherr 2021a, S. 722).

Anders als in teilhabeorientierten Debatten innerhalb der OKJA, würde eine desintegrative Perspektive die Anerkennung bestehender Vielfalt stärker einfordern, als die Frage danach, inwieweit junge Menschen an diesem vermeintlichen homogenen gesellschaftlichen Zentrum teilhaben können. "Das Konzept der Desintegration fragt nicht, wie einzelne Gruppen mehr oder weniger gut in die Gesellschaft integriert werden können, sondern wie Gesellschaft selbst als Ort der radikalen Vielfalt anerkannt werden kann." (Czollek 2018a, S. 73–74). Mit diesem desintegrativen Konzept kann auch der Blick auf eigene Beteiligungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten in der OKJA erweitert werden. Das Wirkungsziel der Demokratiebildung in der OKJA zielt nicht auf die Vermittlung von Wissensbeständen bzgl. des politischen Systems in Deutschland, sondern auf die Schaffung demokratischer Erfahrungsräume. Mitbestimmung soll konkret erfahrbar werden. Junge Menschen in der OKJA sollen Angebote und Rahmenbedingung mitbestimmen und dadurch Partizipation erfahren.

„Die pädagogische Aufgabe besteht darin, ein organisiertes Setting zu erzeugen, das Eigensinn herausfordert und die Selbstbestimmung des Subjekts in gemeinsame demokratische Entscheidungen einmünden lässt, die immer wieder (vorläufige) Ordnungen schaffen“ (Sturzenhecker 2015, S. 7).

Was Kinder und Jugendliche im besten Falle, in der OKJA an demokratischer Partizipation erfahren, ist also eine Art von Beteiligung, die zumindest einigen von ihnen im Integrationsparadigma verwehrt wird: sie werden als eigensinnige und selbstbestimmte Subjekte ernstgenommen und nicht als anpassungspflichtige ‚defizitäre Andere‘ reduziert. Es sind diese Partizipationsmöglichkeiten, innerhalb derer eine desintegrativ ausgerichtete OKJA, die Pluralität ihrer Besuchenden anerkennend, demokratische Prozesse so gestalten kann, „dass Alle mitgedacht werden und nicht nur Manche [...], dass Alle mitsprechen können und nicht nur Manche. [Denn] Desintegration zielt auf eine Gesellschaftspolitik für Alle und nicht nur für Manche“ (Arbeitsgemeinschaft

Offene Türen Nordrhein-Westfalen e. V. 2021b). Mit Blick auf die politische und demokratische Bildung in der OKJA, würde eine desintegrativ ausgerichtete OKJA nicht nur Mitbestimmung erfahrbar machen sondern auch ihre Grenzen, die durch die Dominanzkultur erzeugt werden, problematisieren.

### **3.2. Handlungsaufträge und Zielgruppenbeschreibungen**

Wie viele andere Handlungsfelder der Sozialen Arbeit ist auch die OKJA grundsätzlich meist defizitär finanziert. Dies bedeutet, dass Einrichtungen der OKJA darauf angewiesen sind, zusätzliche Drittmittel einzuwerben, um Angebote außerhalb der oft unzureichenden Regelfinanzierung zu realisieren. Um Drittmittel zu erhalten, muss in den meisten Fällen ein Interventionsbedarf, ein ‚Problem‘ benannt werden, das zusätzliche Angebote, Projekte, Fortbildungen, Sachmittel oder ähnliches rechtfertigt (Vgl. Spiegel 2018, S. 20). Diese Finanzierungsstruktur, mit der einhergehenden Notwendigkeit zur Definition von Bedarfen und Problemen, die junge Menschen vermeintlich haben oder entwickeln könnten, birgt die Gefahr der Problematisierung der Adressat\*innen in der OKJA. Viele Projektanträge fordern von den Antragstellenden eine Zielgruppenbeschreibung und oft eine mit dieser Zielgruppe verknüpfte Problembeschreibung. Eben hier laufen Einrichtungen der OKJA Gefahr, jene defizitären Repräsentationen ihrer Besuchenden zu wiederholen und damit weiter zu festigen, die Erfahrungen von Abwertung, Ausschluss und Reduktion fortschreiben. Eine desintegrative Perspektive innerhalb der OKJA kann dazu beitragen, nicht die Besuchenden sondern die Verhältnissen, denen sie ausgesetzt sind zu problematisieren.

„Zielgruppenbeschreibungen, wie sie häufig in Projektanträgen gefordert werden, sind ein Beispiel, an dem sich die Konkretisierung einer solchen desintegrativen Positionierung zeigen lässt. Anstatt Zielgruppen anhand der Ihnen zugeschriebenen Differenzkategorien (z.B. migrantisch, muslimisch, geflüchtet) zu beschreiben und damit zur defizitären Repräsentation ebendieser Schemata beizutragen, bietet sich aus desintegrativer Perspektive eine Offenlegung der Verhältnisse, von denen junge Menschen betroffen sind, an. Eine solche Zielgruppenbeschreibung fokussiert sich dann bspw. auf die Beschreibung der sozio-ökonomischen Verhältnisse, auf Abwertungserfahrungen, auf Erfahrungen von Machtlosigkeit oder struktureller Diskriminierung der Zielgruppe. Anstelle der Problematisierung der eigenen Adressat\*innen und der damit verbundenen erneuten Zuschreibung der Abweichung von der vermeintlichen gesellschaftlichen Norm, lassen sich Verhältnisse und Strukturen kritisieren, die bspw. die Selbstbestimmungsmöglichkeiten oder Grundrechte der Adressat\*innen gefährden. Ein pädagogischer Handlungsbedarf begründet sich im Kontext bestehender Vielfalt nicht durch die vermeintliche Abweichung von der deutschen Dominanzkultur, sondern durch Verhältnisse und Folgen struktureller Diskriminierung“ (Bücker 2020, S. 53).

Dieses Verständnis knüpft an die Grundorientierung der Subjektbildung an, die nicht die Bewältigung von Problemlagen oder die Anpassung junger Menschen an vorgegebene Strukturen fokussiert, sondern den Eigensinn und die Selbstbestimmung junger Menschen in den Vordergrund stellt. Eine so orientierte OKJA begründet eine Haltung, „die jeden Menschen als eigenständiges Subjekt wertschätzt, das seinen eigenen Weg gestaltet, und nicht als Objekt, das auf seine pädagogische Prägung wartet. Die berufliche Aufgabe liegt daher in der Unterstützung von Selbstbildungsprozessen statt in einer 'Menschenveränderung nach Plan'.“ (Spiegel 2018, S. 30). Wenn der Auftrag der OKJA also nicht die Regulation von Vielfalt ist, dann ist Vielfalt auch nicht zu problematisieren. Projektplanungen, die Zielgruppen anhand ihrer zugeschriebenen Differenzkategorien und vermeintlichen Abweichungen zur Dominanzkultur vermessen, erschweren schon vor Projektbeginn die Umsetzung der konstitutiven Wirkungsziele der OKJA. Denn nicht die Problematisierung der Menschen, sondern ihrer Verhältnisse muss Grundlage der Projektplanung sein. Nicht Normierung und Regulation sind die Wirkungsziele der OKJA, sondern Mitbestimmung und Selbstbestimmung. Die Realisierung dieser Ziele wird erschwert, wenn individuelle Identität und Differenz zum Problem und Interventionsbedarf verklärt wird. Die Kritik an der Problematisierung von Zielgruppen, ist kein neuer Ansatz, der sich erst durch eine desintegrative Perspektive realisieren ließe, eine desintegrative Perspektive kann aber dazu beitragen diese Kritik hinsichtlich des Integrationsparadigmas zu konkretisieren.

„Die Differenz zwischen einem 'Wir' und den als nicht zur 'deutschen Nation' zugehörig konstruierten 'Anderen' wird im aktuellen I. [Integrations] -Diskurs als Problem formuliert, gleichzeitig liegt ihm diese Trennung jedoch zugrunde. Prozesse der Rassifizierung und Strukturen der Ausgrenzung rassifizierter Menschen waren und sind dabei grundlegend für die Herstellung der 'deutschen Nation' und werden durch das herrschende I. [Integrations] -Regime eher reproduziert als geschwächt“ (Böcker et al. 2014, S. 306–307).

Im Verständnis, dass die Konstruktion des ‚Anderen‘ wesentliches Merkmal des Integrationsparadigmas ist, gilt es aus desintegrativer Perspektive, diese Konstruktion nicht zu wiederholen. Zum einen deswegen nicht, weil eben diese Konstruktionen zu den Reduktionen und Ausschlüssen beitragen, die sich in einer Subjektorientierten OKJA verbieten. Zum anderen, weil diese Zuschreibungen und Markierungen nichts erklären und keine Handlungsräume aufzeigen. Wenn beispielsweise Gewaltdynamiken junger Menschen in den Fokus pädagogischer Interventionen geraten, hilft der Verweis auf vermeintliche Herkunftskulturen oder religiöse Prägungen nicht. Statt z.B.: Lebenswelten, Biographien, soziale Systeme, Ressourcen, Verhältnisse, gelernte Routinen, Perspektiven und Selbstkonzepte zu betrachten und zum Gegenstand von Handlungsräumen und Bildungsanlässen zu machen, wird diese individuelle Komplexität im Integrationsparadigma als Integrationsproblem reduziert. Statt Verhältnisse und

tatsächliche Handlungsmöglichkeiten zu betrachten und möglicherweise zu problematisieren, werden die jungen Menschen selbst als ‚integrationsunwillig‘ oder ähnliches problematisiert. So kommt es zu einer Verantwortungs- und Problemverschiebung. Im Integrationsparadigma sind all jene komplexe individuelle Verstrickungen und Erfahrungen nicht von Bedeutung, auch geraten Erfahrungen struktureller Diskriminierung aus dem Blick, einzig die Frage, wie gut oder schlecht eine Person integriert ist, wird zur relevanten Kategorie der Betrachtung und Bewertung möglicher pädagogischer Interventionen.

Besonders deutlich wird dieses unzureichende und unterkomplexe Problemverständnis, wenn junge Menschen unterschiedlich stark von Integrationsforderungen betroffen sind, aber ähnliche Krisen durchleben: Nehmen wir an, ein junger Mensch, dem eine Zugehörigkeit zur Dominanzkultur unterstellt wird, fällt mit Gewaltdynamiken auf. Zur Bearbeitung und Thematisierung dieser Dynamiken könnte für Pädagog\*innen z.B. relevant sein, welche Funktionen Gewalthandlungen möglicherweise für die Person haben, welche Kränkungen und Verletzungen die Person erlebt hat, welche Kompensationen durch Gewalt gelingen, welche Systeme den Alltag des Menschen prägen oder welche sozio-ökonomischen Verhältnisse möglicherweise Gewalt fördern. Ein junger Mensch, der von der gleichen Dynamik betroffen ist, aber als ‚fremd‘ markiert wird und Integrationsforderungen unterliegt, hat ‚einfach‘ ein Integrationsproblem. Auch wenn dieses Beispiel sicher zugespitzt ist und auch junge Menschen, die von Integrationsforderungen betroffen sind, von Pädagog\*innen durchaus auch in ihren komplexen Eingebundenheiten wahrgenommen werden können, liegt dem von Czollek beschriebenen Integrationsdenken doch eine unterkomplexe Betrachtung moderner durch Vielfalt geprägten Gesellschaften und ihrer Bürger\*innen zugrunde – die den ausdifferenzierten Herausforderungen und Aufträgen der sozialen Arbeit allgemein und der OKJA im speziellen nicht gerecht werden können. Eine desintegrative Perspektive in der OKJA auf diese unterkomplexe Problematisierung und Reduktion junger rassifizierter Menschen wäre sich einerseits der Funktionen dieser gesellschaftlichen Ausgrenzung für die Dominanzkultur bewusst und würde diese problematisieren. Andererseits würde diese Perspektive eine kritische Haltung der Fachkräfte des Arbeitsfeldes einfordern, die sich pädagogisch stärker an den individuellen Komplexitäten statt an vermeintlichen ‚Differenz Kategorien‘ orientiert. Oder um es kurz zu sagen: „Der Hinweis auf die Herkunftskultur allein erklärt nichts.“ (Scherr 2021a, S. 726). Denn: „OKJA hat [...] nicht mit Kulturen als solchen, sondern immer nur mit konkreten Personen zu tun.“ (Scherr 2021a, S. 727).

Umgekehrt bietet aber gerade eine Zielgruppenbeschreibung, die für junge Menschen risikohafte oder einschränkende gesellschaftliche Verhältnisse und Strukturen in den

Fokus rückt, die Gelegenheit zum „Verbündet-Sein“ mit den Anliegen junger Menschen, wie auch die Gelegenheit zur Offenlegung jener Verhältnisse, die der Subjektbildung und Mitsprache junger Menschen entgegenstehen.

„Verbündet-Sein ist eine spezifische Form der Solidarität, eine Art der politischen Freundschaft, bei der die Anliegen der Anderen zu den je eigenen Anliegen werden. [...] Verbündet-Sein meint also, sich im Hinblick auf eigene Privilegien und vorhandene Ressourcen für diskriminierte Menschen einzusetzen, ohne dabei paternalistisch zu sein oder identitätspolitische Homogenität vorauszusetzen“ (Czollek et al. 2019, S. 19–20).

Projekte und Angebote der OKJA, die auf einer Problembeschreibung aufbauen, die Verhältnisse und Strukturen statt Menschen und vermeintliche Gruppen in den Fokus der Beschreibung rückt, beinhalten ein Potential zum „Verbündet-Sein“. So geplante Projekte sind eher im Stande gemeinsam mit den jungen Menschen in der OKJA Strategien und Angebote zu entwickeln, die tatsächlich an ihren Interessen und Bedürfnissen anknüpfen. Wenn nicht die Problematisierung der jungen Menschen, sondern die Verhältnisse im Vordergrund stehen, werden junge Menschen eben weniger als Objekte wahrgenommen, die auf ihre pädagogische Prägung warten, sondern als eigensinnige Subjekte, mit denen gemeinsam Räume und Angebote zu gestalten sind.

„Desintegrative Zielgruppenbeschreibungen bedeutet die Problematisierung und Offenlegung gesellschaftlicher Verhältnisse statt die Problematisierung und defizitäre Reduktionen bestimmter Gruppen“ (Arbeitsgemeinschaft Offene Türen Nordrhein-Westfalen e. V. 2021b).

### **3.3. Sensibilisierung und Positionierung von Mitarbeitenden und Einrichtungen in der OKJA**

„Eine Soziale Arbeit, die diskriminierungskritisch sein will, sollte dies jedoch benennen und als wichtiges Merkmal von Organisationsentwicklung begreifen. Um Veränderungen zu bewirken, müssen organisationale und strukturelle Diskriminierungen aufgedeckt und gesellschaftlich thematisiert werden“ (Spindler 2020, S. 11).

Desintegrative Konzepte und Perspektiven verstehen sich als diskriminierungskritisch. Sie sind keine Alternativen zu bestehenden diversitätsorientierten und rassismuskritischen Ansätzen in der Jugendarbeit, sondern der Versuch diese bzgl. des Integrationsparadigmas zu erweitern (Vgl. Bücken 2020, S. 55). Susanne Spindler folgend ist eine klare Positionierung und eine Sensibilisierung dementsprechend als notwendiger Bestandteil einer diskriminierungskritischen Organisationsentwicklung zu verstehen. Es ist also nötig, dass sich Mitarbeitende, Einrichtungen und Organisationen positionieren und zwar nicht nur innerhalb der eigenen Organisation, sondern auch nach

außen. Im Kontext einer desintegrativen Positionierung bedeutet dies zunächst Integrationsaufträge und Integrationsforderungen zurückzuweisen. Dass eine fachlich begründete und eng an den gesetzlich festgeschriebenen Grundorientierungen des §11 SGB VIII ausgerichtete Zurückweisung von Integrationsaufträgen an die OKJA nicht nur möglich, sondern fachlich geboten ist, wurde im Rahmen dieser Arbeit aufgezeigt (Vgl. Kapitel 3.1).

Wenn Organisationen und Einrichtungen der OKJA Aufträge zur Integration zurückweisen, wird dies zwar erklärungsbedürftig sein, es kann aber einen Diskurs begünstigen, in dem jene ausschließenden, reduzierenden und abwertenden Prozesse im Integrationsparadigma sichtbar gemacht werden können. Eine desintegrative Positionierung, die auf den Wirkungszielen der Subjekt- und Demokratiebildung aufbaut, kann möglicherweise auch einen Beitrag für das Arbeitsfeld der OKJA selbst leisten. Dann nämlich, wenn es gelingt die Handlungsaufträge und Ziele der OKJA selbst aus den zugrundeliegenden konzeptionellen Grundorientierungen abzuleiten und damit der Vereinnahmung durch politische Forderungen zu entziehen. Die Zurückweisung von Integrationsaufträgen kann dabei ein Anlass zur Schärfung und Festigung des konstitutiven emanzipatorischen Bildungsverständnisses in der OKJA sein.

Es bleibt zu erwarten, dass gesellschaftliche Transformationsprozesse auf verschiedenen Wirkebenen auch das Feld der OKJA betreffen werden. Hier ist es wahrscheinlich, dass die OKJA immer wieder neue Handlungsaufträge erhalten wird, die nicht vereinbar sein werden mit den originären Wirkungszielen des Arbeitsfelds. Umso wichtiger wird es sein, das dem Feld zugrundeliegende emanzipatorische, subjektorientierte Bildungsverständnis, das sich deutlich von dem Bildungsverständnis in formalisierten Bildungssettings unterscheidet, klar gegenüber jenen politischen und gesellschaftlichen Bestrebungen zu positionieren, die die OKJA als Durchsetzungsrahmen für ihre Forderungen verstehen.

Nach innen ist eine desintegrative Positionierung in mehrfacher Hinsicht hilfreich. Zum einen ist eine Einrichtung, die gegenüber ihren Besuchenden deutlich macht, dass sie nicht an ihrer Integration, sondern ihrer Subjektbildung interessiert ist, anders in der Lage Räume anzubieten, in denen individuelle Erfahrungen im Kontext von Integrationsforderungen, Ausschlüssen, Verletzungen und Reduktionen kritisch artikuliert werden können. Durch die Zurückweisung von Integrationsaufträgen kann darüber hinaus eine Art des „Verbündet-Seins“ (Czollek et al. 2019, S. 19–20) mit den Besuchenden ermöglicht werden, die am Anliegen, ernstgenommen und in der eigenen Komplexität wahrgenommen Werdens anknüpfen kann. Weiter können Mitarbeitende von der utopischen und hegemonialen Forderung entlastet werden,

bestehende gesellschaftliche Vielfalt zugunsten eines homogenisierenden, reduzierenden und ausschließenden Integrationsparadigmas zu regulieren.

Für eine solche Positionierung bedarf es aber zunächst einer Sensibilisierung der Mitarbeitenden und Einrichtungen in der OKJA. Da die Entwicklung desintegrativer Perspektiven und Konzeptionen noch ganz am Anfang steht (vgl. Bücken 2020, S. 55), kann an dieser Stelle nicht der Verweis auf bestehende desintegrative Sensibilisierungskonzepte erfolgen. Aufgrund der hier angenommenen Belastungen und Reduktionen, die von Integrationsforderungen für die OKJA und ihre Besuchenden ausgehen, scheint aber die Entwicklung von entsprechenden Sensibilisierungskonzepten fachlich dringend notwendig zu sein. Da, wie erwähnt, desintegrative Konzepte auf diskriminierungskritischen Ansätzen aufbauen, sind rassismus- und diskriminierungskritische (Critical Whiteness, Powersharing, Empowerment etc.) Sensibilisierungen, hier sicher förderlich für eine desintegrative Sensibilisierung. Die Vermutung liegt nahe, dass gerade in Organisationen in denen Mitarbeitende bereits für diskriminierungskritische Perspektiven sensibilisiert sind, die Implementierung desintegrativer Perspektiven leichter fallen könnte. Die OKJA verfügt nicht über festgelegte Lehrpläne, immer gleiche Abläufe oder geschlossene Methoden, die ‚einfach‘ aktualisiert oder angepasst werden könnten. Professionelles und fachliches Handeln in der OKJA realisiert sich in dem spezifischen Bildungsverständnis der Subjektbildung, den erwähnten konzeptionellen Grundorientierungen und der fachlich reflektierten Haltung der in der OKJA beschäftigten Fachkräfte. Wenn hier konzeptionelle Überlegungen zu einer desintegrativen OKJA angestellt werden, muss die Bedeutung der jeweiligen fachlich reflektierten Haltungen der Mitarbeitenden mitgedacht werden. Denn eine gelingende Implementierung neuer Perspektiven und Konzepte in der OKJA ist existenziell auch davon abhängig, in wie weit Mitarbeitende bereit dazu sind ihre fachliche Haltung kritisch zu reflektieren. Um an dieser Stelle einen exemplarischen Einblick zu geben, worauf eine spezifische desintegrative Sensibilisierung in der Reflektion abzielen könnte, wird hier ein kurzer Fragenkatalog vorgeschlagen – der ähnlich wie Befragungen in Critical Whiteness Trainings- versucht, bestimmte Vorstellungen und eigene privilegierte Positionen hinsichtlich des Integrationsparadigmas besprechbar zu machen:

- Wann musstest du dich zum ersten Mal in die deutsche Kultur integrieren? Und wenn nicht, warum nicht?
- Bist du ‚gut‘ im Sinne der deutschen Leitkultur integriert? Woran erkennst du, dass du es bist? Woran erkennst du, dass du es nicht bist?
- Woran erkennt man eine vollständig erfolgreiche Integration?

- Woran erkennt man eine nicht erfolgreiche Integration?
- Beschreibe die zentrale (gesamt) deutsche Leitkultur, in die sich Menschen integrieren sollen und worin sie sich zu anderen Kulturen wesentlich unterscheidet.
- Wann ist Integration abgeschlossen?
- Ab wann gilt man nicht mehr als schlecht integriert, sondern als frustrierte\*r Deutsche\*r?
- In was genau soll sich integriert werden?
- Wo steht, in was sich integriert werden soll?
- Wie misst man Integration?
- Wer entscheidet darüber, ob du oder jemand anders gut integriert ist?
- Welche Rolle spielt Religion für die Integration? Warum sind Muslime stärker Integrationsforderungen ausgesetzt als andere religiöse Gruppen?

### **3.4. Desintegrative Jugendkulturarbeit**

Nachdem im vorangegangenen Kapiteln bereits der Versuch unternommen worden ist, desintegrative konzeptionelle Überlegungen auf die Praxis der OKJA anzuwenden, folgt nun im letzten Teil dieser Arbeit, die Darstellung möglicher desintegrativer Perspektiven im Kontext von Jugend(sub-)kulturangeboten in der OKJA. Jugend(sub-)kulturangebote stellen im Kontext desintegrativer Angebotsformate nur eines von vielen möglichen Angebotssettings dar. Die spezifischen Möglichkeiten zur Offenlegung individueller Komplexitäten, die Möglichkeiten zur Entwicklung einer gemeinsamen Narration und Widerstandsstrategie sowie die Potentiale des ‚Sich Verbündens‘ erscheinen aber im Kontext jugendkultureller Angebotsstrukturen besonders immanent zu sein. Gerade die Kunstformen des Hip Hops, wie Rap (MCing), DJing, Breakdance, Graffiti und Beatboxing bieten subkulturelle Repräsentations-, Erfahrungs- und Sprachräume, die häufig als künstlerisch ästhetische Praktiken von hoher identifikatorischer Relevanz sind (Vgl. Bücken 2020, S.54).

„Eine Perspektive der Desintegration ermöglicht es, gegen diese Darstellung den Blick frei zu bekommen für die Anteile in der Kunstform Rap, die subversiv wirken, indem sie in die bestehenden Machtverhältnisse intervenieren und sie umkehren, queeren und unterlaufen. Die Geschichte der Gegenkulturen hat in Deutschland eine lange Tradition. Hiphop ist ein Ort, an dem sie sich formiert. Strategien der Desintegration sind dabei ein Hebel, um den Spalt zwischen gesellschaftlicher Zuschreibung und realer Komplexität zu verbreitern“ (Czollek 2018b).

HipHop kann also als Ort verstanden werden, an dem sich desintegrative Praktiken, wie die selbstbewusste Zurückweisung von Zuschreibungen und die Entwicklung und Formulierung eigener Forderungen und Erzählungen vollziehen können. Desintegrative Jugendkulturarbeit benötigt keine neuen Methoden oder Zielsetzungen, sie knüpft an bestehende etablierte subjektorientierte Jugendkulturarbeit als originärem Bestandteil der OKJA an, sie verändert lediglich die Perspektive. Eine desintegrative Jugendkulturarbeit fokussiert stärker auf jene Anteile innerhalb der Jugendkulturen, in denen junge Menschen Gegenerzählungen anstellen, in denen sie Zuschreibungen und Reduktionen kritisieren und eigene Erzählungen über Identitäten und Zugehörigkeiten formulieren.

„Sie [die HipHop Kultur] stellte gleichzeitig einen Ort dar, an dem die Jugendlichen ihre Randständigkeitserfahrungen sowohl untereinander als auch gegenüber der Mehrheitsgesellschaft thematisieren konnten. Vor diesem Hintergrund bot die in den US-amerikanischen Rapsongs dargestellte soziale Wirklichkeit auch für jugendliche Migrantinnen und Migranten in Deutschland eine attraktive Identifikationsfläche“ (Seeliger 2018, S. 22).

Aus der Perspektive einer desintegrativen OKJA werden eben diese Prozesse als aktive Subjektwerdung und als Formen des Empowerments anerkannt, denen es Räume und Gelegenheitsstrukturen bereitzustellen gilt. Dass junge Menschen, die von Integrationsforderungen betroffen sind, Jugendkulturen dazu nutzen, Formen der Selbstbehauptung gegen eine gesellschaftliche Ordnung, in der sie als ‚fremd‘ markiert bleiben, zu entwickeln und Identitäten außerhalb der ihnen zugestandenen Rollen innerhalb des Integrationstheater zu erproben, ist weder verwunderlich noch neu. Mit Blick auf rassifizierte junge Menschen stellt Scherr (Scherr 2021a) fest:

„Dabei zeigt sich, dass die Formen der Selbstbehauptung, des Kampfes um Beachtung und Wertschätzung sowie die Entwicklung subkultureller Verhaltensmuster und Identitäten denjenigen überaus ähnlich sind, die auch marginalisierte einheimische Jugendliche realisieren und die von der Jugendforschung immer wieder beschrieben worden sind“ (Scherr 2021a, S. 723).

Eine Perspektive empowermentorientierter Jugendkulturarbeit in der OKJA beinhaltet ein erweitertes Kulturverständnis, das sich an einem subjektorientierten Menschenbild ausrichtet und Räume schafft, in dem Erfahrungen von Selbstbehauptung in einer selbstbestimmten Auseinandersetzung mit Gesellschaft ermöglicht werden können.

„Das erweiterte Kulturverständnis hat einen starken Gesellschaftsbezug und sieht den Menschen als aktives, gestaltendes Wesen. Mit Blick auf die Zielgruppe der Jugendlichen bedeutet dies, den Blick von angeblichen Defiziten abzuwenden und sie stattdessen im Sinne eines Empowerments in ihren Ressourcen zu stärken“ (Josties und Kwi Merath 2021, S. 1266).

Desintegrative Perspektiven können an diesem empowermentorientierten Kulturverständnis anknüpfen und dieses auch bzgl. der Potentiale zur Entlastung von

Integrationsforderungen betrachten und erweitern. Die Annahme, dass gesellschaftlicher Wandel konstitutiv für moderne Gesellschaften radikaler Vielfalt sind, ist Ausgangspunkt desintegrativer Perspektiven. Diese Annahme, erleichtert eine strukturelle Offenheit für die Verhandlungen von Veränderungsdynamiken einerseits und die Bandbreite möglicher Ausdrucksformen jugendkultureller Praktiken andererseits.

„Von zentraler Bedeutung für Jugendkulturarbeit ist es jedoch, offen für gesellschaftlichen Wandel und sensibel für jugendkulturelle Ausdrucksformen und ihren Eigensinn zu bleiben - genau darin liegt ihr besonderes Potential.“ (Josties und Kwi Merath 2021, S. 1272).

Jugendkulturangebote müssen aus desintegrativer Perspektive nicht neu erfunden werden, ganz im Gegenteil, sie bieten bereits durch ihre Orientierung an den selbstbestimmten Ausdrucksformen junger Menschen und der Offenheit für gesellschaftlichen Wandel einen Erfahrungsraum für desintegrative Prozesse. Die spezifische Qualität desintegrativer Jugendkulturarbeit liegt vor allem darin Artikulationsbedürfnisse, Narrationen, Identifikationsbegehren und Gesellschaftskritik auch in ihrer Verwobenheit mit den Belastungen des Integrationsparadigmas deuten und besprechen zu können.

#### 4. Fazit

Im Rahmen dieser Arbeit wurden die theoretischen Grundlagen der OKJA beleuchtet. Dazu wurden die konstitutiven Traditionen, rechtlichen Rahmungen, Handlungskonzepte, Prinzipien, Handlungs- und Wirkungsziele, das zugrundeliegende Bildungsverständnis und die konzeptionellen Grundorientierungen der OKJA herausgestellt. Integrationsparadigmen wurden voneinander unterschieden und erläutert. Differenz und Pluralität in ausdifferenzierten modernen Gesellschaften wurden systemtheoretisch eingeordnet. Im letzten Teil der Arbeit wurden diese Grundannahmen in Bezug zueinander gesetzt und Widersprüche deutlich gemacht. Eine subjektorientierte emanzipatorische OKJA scheint nicht vereinbar mit den Reduktionen, Ausschlüssen und Dominanzvorstellungen im herrschenden Integrationsparadigma zu sein. Eine auf Mündigkeit zielende und auf echter Partizipation basierende politische- und demokratische Bildung scheinen nicht vereinbar mit einem Integrationsverständnis, das auf kulturelle und politische Homogenität ausgerichtet und durch Vorstellungen von Dominanz und Leitkultur manifestiert ist. Demokratische und politische Bildung in der OKJA haben sich am „unhintergehbaren Kern der Demokratie“

(Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend - Referat Öffentlichkeitsarbeit 2020, S. 9) zu orientieren und müssen all jene Bestrebungen problematisieren, die den Vorstellungen einer pluralen und offenen Gesellschaft zuwiderlaufen. Die Parteilichkeit mit den jungen Menschen innerhalb der OKJA, die häufig von eben jenen reduzierenden und ausschließenden Integrationsforderungen betroffen sind, begründet eine Haltung, die junge Menschen in ihren Autonomie- und Selbstbestrebungen ernst nimmt und ihnen hierfür Erfahrungs- und Bildungsräume bereitstellt. Die Subjektbildung als wesentliches Bildungsverständnis der OKJA, setzt Prozesse der Subjektwerdung, der Selbstbildung und der Förderung von Eigensinn voraus. Das Integrationsparadigma fußt auf der Annahme, dass gesellschaftliche Vielfalt und damit auch die Vielzahl selbstbestimmter, autonomer und eigensinniger Lebensentwürfe, zu Gunsten eines homogenen kulturellen und politischen Zentrums reguliert werden müssen. Hier offenbart sich nicht nur ein fragwürdiges Demokratieverständnis hinsichtlich einer auf Pluralität ausgerichteten demokratischen Rahmung im Grundgesetz, sondern auch eine Unvereinbarkeit mit den Grundsätzen der OKJA. Gerade die Grundsätze der OKJA sind es aber, die einen fachwissenschaftlichen Widerspruch und eine begründete Zurückweisung von Integrationsaufgaben in der OKJA ermöglichen. In diesen Zurückweisungen liegen Potentiale zum Schutz und zur Weiterentwicklung des Handlungsfelds. So können im Diskurs um Integration, die spezifischen Grundlagen der OKJA und im speziellen die konzeptionellen Grundorientierungen und Wirkungsziele, der politischen und demokratischen Bildung,

sowie der Subjektbildung, geschärft und ihrer Bedeutung für gesellschaftliche Transformationsprozesse in einer postmigrantischen und durch bestehende Vielfalt geprägten Gesellschaft herausgestellt werden. Weiter können junge Menschen die OKJA als Ort erleben, in denen sie von Integrationsforderungen entlastet und in ihrer Selbstbestimmung gefördert werden. Darüber hinaus ist die Praxis der OKJA, in verschiedenen Formen, längst aufgefordert einen Beitrag zur Integration zu leisten, wenn es gelingt das fachliche Profil und die Grundlagen der OKJA bzgl. des spezifischen Auftrags, der von ihr ausgehen soll, zu schärfen, kann dies dazu beitragen das Arbeitsfeld vor politischen Vereinnahmungen zu schützen, die den Kern der OKJA gefährden. Die Formulierung desintegrativer Positionen in der OKJA kann so dazu beitragen die Sprach- und Widerstandsfähigkeit des Arbeitsfeldes gegenüber Integrationsforderungen zu stärken.

Damit diese Potentiale nutzbar werden, muss sich die OKJA einerseits ihrer Rolle im Integrationsparadigma und andererseits ihres eigenen fachlichen Kerns bewusst werden. Desintegrative Konzeptionen in der OKJA stehen noch am Anfang ihrer Entwicklung. In dieser Arbeit ist aber bereits deutlich geworden, dass diese Konzeptionen einen Beitrag dazu leisten können, neue Perspektiven und Ansätze zu entwickeln, die nicht nur junge Menschen von Integrationsforderungen entlasten, sondern den Spalt vergrößern, in dem gesellschaftliche Vielfalt anerkannt und eigensinnige Subjektbildung vollzogen werden kann.

Um hier zukünftig tragfähige Handlungskonzepte entwickeln zu können braucht es Diskurse und eine umfassendere Analyse und Methodenentwicklung, als dies in dieser Arbeit möglich war. So müssten Analysen und Erkenntnisse aus anderen Professionen, wie z.B. der Migrationsforschung, der Sozialwissenschaften, der politischen Philosophie, der Antisemitismus- und Rassismusforschung stärker in den Diskurs um Integrationsaufträge in der Sozialen Arbeit einfließen. Auch müssten die hier nur am Rande erwähnten Repräsentations- und Desintegrationsstrategien junger Menschen ernster genommen werden und in die Entwicklung neuer desintegrativer und jugendkultureller Ansätze einfließen. Eine umfassende Abgrenzung zum Begriff der (teilhabeorientierten) Inklusion, war im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, scheint aber für die weitere Betrachtung und Entwicklung desintegrativer Konzeptionen sinnvoll. Für die Weiterentwicklung dieser Konzeptionen müssten auch Anknüpfungspunkte an das Konzept der Intersektionalität, stärker herausgearbeitet werden. Hier ergeben sich gerade im Aspekt des ‚sich Verbündens‘ Schnittmengen und Synergien zwischen desintegrativen und intersektionalen Perspektiven.

Der gesellschaftliche Wandel wird sich fortsetzen und an Geschwindigkeit zu nehmen. Heute verfügen etwa 26% der deutschen Bevölkerung über sogenannte ‚Migrationserfahrungen‘, bei den unter 5 jährigen waren es 2019 bereits über 40% (Statistisches Bundesamt (Destatis) 2020). Die Relevanz der Fragen um Zugehörigkeit und der Mitsprache in einer von Vielfalt geprägten Gesellschaft wird weiter zunehmen. In den aktuellen Debatten zur Identitätspolitik wird bereits deutlich, dass sich das Einwanderungsland Deutschland nicht durch Dominanzvorstellungen und Integrationsforderungen konstruieren können wird. Vielmehr braucht es einen Rahmen der Anerkennung, der die Vielstimmigkeit und Differenz in der Gesellschaft nicht problematisiert, sondern anerkennt; anerkennt auch hinsichtlich der mit ihr verbundenen Stärkung einer wehrhaften Demokratie, die nicht durch Anpassung, sondern durch Pluralität wehrhaft wird.

Für die OKJA bedeutet all dies, dass sie nicht auf politische Akteur\*innen und neue Konzepte von Außen warten kann. Schon heute vollzieht sich bestehende gesellschaftliche Vielfalt in ihren Räumen, ihren Angeboten und den Lebenswelten ihrer Besuchenden. Die OKJA ist deswegen jetzt gefordert, eigene Positionen und Handlungskonzepte zu entwickeln, um dieser Realität gerecht zu werden. Mit den originären konzeptionellen Grundorientierungen verfügt die OKJA dabei bereits über Grundsätze und Ziele, die einer Anerkennung von bestehender gesellschaftlicher Vielfalt in ihrer Konsequenz verpflichtet sind und so einen Rahmen bieten, in dem die Entwicklung neuer Ansätze, die den gesellschaftlichen Transformationen gerecht werden, aus den eigenen fachlichen Grundsätzen heraus möglich ist. Desintegrative Konzeptionen können hier ein Weg sein, der sich auf diese originären konzeptionellen Grundorientierungen stützt, um Besuchende, Einrichtungen und das Arbeitsfeld vor Integrationsforderungen zu schützen.

## 5. Literaturverzeichnis

- Alpha Gun (2007): Ich bin Ausländer. Alpha Gun: Geladen und entschert.
- Anna Brausam (2021): Todesopfer rechter Gewalt seit 1990. Amadeu Antonio Stiftung. Online verfügbar unter <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/rassismus/todesopfer-rechter-gewalt/>, zuletzt geprüft am 20.07.2021.
- Arbeitsgemeinschaft Offene Türen Nordrhein-Westfalen e. V. (2021a): Der Ansatz der Desintegration als Weiterentwicklung einer diversitätsreflektierten Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Düsseldorf. Online verfügbar unter [https://www.lag-kath-okja-nrw.de/wp-content/uploads/2021/07/Position\\_Desintegration\\_AGOT.pdf](https://www.lag-kath-okja-nrw.de/wp-content/uploads/2021/07/Position_Desintegration_AGOT.pdf).
- Arbeitsgemeinschaft Offene Türen Nordrhein-Westfalen e. V. (2021b): Desintegration. Düsseldorf. Online verfügbar unter <https://agot-nrw.de/glossary/desintegration/>, zuletzt geprüft am 13.07.2021.
- Baader, Monique (2017): Soziale Arbeit und Foucaults Analytik der Macht. Köln: Hochschulbibliothek der Technischen Hochschule Köln (Ausgezeichnet! Prämierte Abschlussarbeiten an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der TH Köln, 2017/05).
- Benno Hafener (2021): Geschichte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit seit 1945. In: Ulrich Deinet, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwanenflügel und Moritz Schwerthelm (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5., vollständig neugestaltete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 95–110.
- Böcker, Anna; Goel, Urmila; Heft, Kathleen (2014): Integration. In: Adibeli Nduka-Agwu und Antje L. Hornscheidt (Hg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag (wissen & praxis - Transdisziplinäre Genderstudien, 1), S. 304–310.
- Bücker, Jonas (2020): Offene Kinder- und Jugendarbeit als Praxis radikaler Vielfalt - Überlegungen zu einer "desintegrativen Jugendarbeit". In: *Rassismuskritische Öffnung II - Impulse zur rassismuskritischen Entwicklung der Jugend(verbands)arbeit*, S. 51–55.
- Bundesgesetz: Sozialgesetzbuch Achtes Buch – Kinder- und Jugendhilfe –. SGBVIII, vom 12.12.2019.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend - Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hg.) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin.
- Bundesministerium für Familie Senioren Frauen und Jugend -Referat Öffentlichkeitsarbeit (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland ; Stellungnahme der Bundesregierung zum Bericht der Sachverständigenkommission ; Bericht der Sachverständigenkommission. Stand: Februar 2017, 1. Auflage. Berlin: Bundesministerium für Familie Senioren Frauen und Jugend (Drucksache / Deutscher Bundestag, 18. Wahlperiode, 18/11050).
- Czollek, Leah Carola; Perko, Gudrun; Czollek, Max; Kaszner, Corinne (2019): Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen. Mit E-Book inside. 2., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Juventa Verlag ein Imprint der Julius Beltz (Pädagogisches Training).
- Czollek, Max (2018a): Desintegriert euch! 2. Auflage. München: Carl Hanser Verlag.
- Czollek, Max (2018b): Hiphop und Desintegration. In: *Ada Magazin*. Online verfügbar unter <https://adamag.de/hiphop-desintegration-theater?i-like-ada-cookies=1>, zuletzt geprüft am 10.03.2020.
- Czollek, Max (2020): Gegenwartsbewältigung. 1. Auflage.

- Deinet, Ulrich; Krisch, Richard. (2021): Das sozialräumliche Konzept in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Ulrich Deinet, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwanenflügel und Moritz Schwerthelm (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5., vollständig neugestaltete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1055–1068.
- Erler, Michael (2012): Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Aufgaben und Theorien. 8. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Soziale Berufe). Online verfügbar unter [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783779950103](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779950103).
- Foroutan, Naika (2015): Die Einheit der Verschiedenen: Integration in der postmigrantischen Gesellschaft. Unter Mitarbeit von Marcel Berlinghoff, Vera Hanewinkel und Jochen Oltmer. Hg. v. Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück, Bundeszentrale für politische Bildung (focus MIGRATION, 28). Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/205183/integration-in-der-postmigrantischen-gesellschaft>.
- Hefeneger, Benno: Geschichte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Unter Mitarbeit von Ulrich Deinet und Benedikt Sturzenhecker. In: Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit, S. 37–47.
- Josties, Elke; Kwi Merath, Stafanie (2021): Jugendkulturelle Aktivitäten. In: Ulrich Deinet, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwanenflügel und Moritz Schwerthelm (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, Bd. 2. 5., vollständig neugestaltete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1265–1274.
- Kurt, Seyda (2021): Radikale Zärtlichkeit. Warum Liebe politisch ist. Originalausgabe, 1. Auflage. Hamburg: HarperCollins.
- Luhmann, Niklas (2002): Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verl.
- Martin Seeliger (2018): Rap und Gegenidentitäten in der Migrationsgesellschaft. In: *AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE* 68. Jahrgang (9/2018), S. 21–26. Online verfügbar unter [https://www.bpb.de/system/files/dokument\\_pdf/APuZ\\_2018-09\\_online.pdf](https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/APuZ_2018-09_online.pdf).
- Müller, Carl Wolfgang; Kentler, Helmut; Mollenhauer, Klaus; Giesecke, Hermann (1986): Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie. Reprint. Weinheim: Juventa-Verl.
- Münchmeier, Richard; Otto, Hans-Uwe; Rabe-Kleberg, Ursula (Hg.) (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-99975-7>.
- Pothmann, Jens; Deinet, Ulrich (2021): Offene Kinder- und Jugendarbeit im Wandel. In: Ulrich Deinet, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwanenflügel und Moritz Schwerthelm (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5., vollständig neugestaltete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 79–94.
- Scherr, Albert (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim: Juventa Verl.
- Scherr, Albert (2002): Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit. Aufgaben und Selbstverständnis im Spannungsfeld von sozialpolitischer Indienstnahme und aktueller Bildungsdebatte. In: Richard Münchmeier, Hans-Uwe Otto und Ursula Rabe-Kleberg (Hg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93–106.
- Scherr, Albert (2006): Bildung. In: Aktivierende Sozialpädagogik : ein kritisches Glossar. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss, S. 51–63.
- Scherr, Albert (2021a): Interkulturelle und antirassistische Ansätze in der OKJA. In: Ulrich Deinet, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwanenflügel und Moritz Schwerthelm

- (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5., vollständig neugestaltete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 721–734.
- Scherr, Albert (2021b): Subjektorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Ulrich Deinet, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwandenflügel und Moritz Schwerthelm (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5., vollständig neugestaltete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 639–652.
- Scherr, Albert; Sturzenhecker, Benedikt (2013a): Selbstbestimmte Lebensführung und Demokratiebildung. Oder: Warum es immer noch wichtig ist, Jugendarbeit als Ort emanzipatorischer Bildungsprozesse zu gestalten. In: Sabine Wagenblaus Christian Spatscheck (Hg.): Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit : gesellschaftliche Herausforderungen und Zugänge sozialer Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 54–76.
- Scherr, Albert; Sturzenhecker, Benedikt (2013b): Selbstbestimmte Lebensführung und Demokratiebildung. Oder: Warum es immer noch wichtig ist, Jugendarbeit als Ort emanzipatorischer Bildungsprozesse zu gestalten. In: Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit : gesellschaftliche Herausforderungen und Zugänge sozialer Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 54–76.
- Schwerthelm, Moritz; Sturzenhecker, Benedikt (2016): Die Kinder- und Jugendarbeit nach §11 SGB VIII. Erfahrungsraum für Subjekt- und Demokratiebildung. Universität Hamburg, Fakultät für erziehungswissenschaften. Online verfügbar unter <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew2/sozialpaedagogik/files/schwerthelm-sturzenhecker-2016-jugendarbeit-nach-p11.pdf>, zuletzt geprüft am 17.04.2020.
- Spiegel, Hiltrud von (2018): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. Unter Mitarbeit von Benedikt Sturzenhecker. 6., durchgesehene Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag (UTB, 8277).
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2020): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund– Ergebnisse des Mikrozensus 2019 –. Fachserie 1 Reihe 2.2. Online verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf;jsessionid=2451F154502EC50033F46C21F4D6A720.internet732?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf;jsessionid=2451F154502EC50033F46C21F4D6A720.internet732?__blob=publicationFile).
- Sturzenhecker, Benedikt (2015): Die Offene Kinder- und Jugendarbeit als organisierte Anarchie – was folgt daraus? In: *FORUM für Kinder- und Jugendarbeit* 4/2015 (4/2015), S. 4–8.
- Sturzenhecker, Benedikt; Schwerthelm, Moritz (2020): Offene Kinder- und Jugendarbeit zwischen Erziehung und Bildung. Eine Diskussion zur Reform der Globalrichtlinie Hamburg. In: *FORUM für Kinder- und Jugendarbeit* 36. Jahrgang (1. Quartal, März 2020; ISSN 1434-4696; C 12948), S. 33–40. Online verfügbar unter [https://www.kinder-undjugendarbeit.de/fileadmin/user\\_upload/FORUM\\_1-2020.pdf](https://www.kinder-undjugendarbeit.de/fileadmin/user_upload/FORUM_1-2020.pdf), zuletzt geprüft am 08.05.2020.
- Susanne Spindler (2020): Interkulturelle Öffnung diskriminierungskritisch betrachtet: Zeitdiagnosen und Perspektiven. In: *Rassismuskritische Öffnung, Herausforderungen und Chancen für die rassismuskritische Öffnung der Jugend(verbands)arbeit und Organisationsentwicklung in der Migrationsgesellschaft. IDA-NRW Reader, Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit* (ISSN 1616-6027), S. 6–12. Online verfügbar unter [https://www.idaev.de/fileadmin/user\\_upload/2019\\_IDA\\_RKOE.pdf](https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/2019_IDA_RKOE.pdf), zuletzt geprüft am 10.03.2020.
- Thiersch, Hans (2014): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 9. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Edition Soziale Arbeit).

Thimmel, Andreas (2017): Bildung. In: Soziale Arbeit - Kernthemen und Problemfelder.  
Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 222–234.