

**DAS
NORMALE.
PRODUKTION UND
REPRODUKTION
VON ALLTAG.**

BAND 1 DAS LOKALE.
KONTEXTE JUGENDARBEITERISCHER ANGEBOTE.

BAND 2 DAS NORMALE.
PRODUKTION UND REPRODUKTION VON ALLTAG.

BAND 3 DAS PRAKTISCHE.
*FACETTEN NON-FORMALER
DEMOKRATIEBILDUNG.*

BAND 4 DAS GRUNDSÄTZLICHE.
DIMENSIONEN VON PROFESSIONALITÄT.

Benedikt Sturzenhecker

Kernanforderungen an professionelles Handeln in der
Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Barbara Wolf

Erwachsene die sich als Personen anfragen lassen –
Solidarische Professionalität in der Jugendarbeit.

BAND 5 DAS GRUNDSÄTZLICHE.
BILDUNG – ERFAHRUNG – JUGEND

Kurt Möller

Unfassbar? Demokratische Bildung in der Offenen
und Aufsuchenden Kinder- und Jugend(sozial)arbeit
begreifbar gemacht.

Agnes Scharnetzky

Potenziale politischer Bildung in der Jugendarbeit.
Anregungen aus dem 16. Kinder- und Jugendbericht
„Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und
Jugendalter“ und der Didaktik der Politischen Bildung

Werner Thole

Kinder- und Jugendarbeit als Gesellschaftskritik.
Bildung im Zeitalter der Neukonturierung sozialer
Ungleichheiten und national-rechter, autoritativer
Ablehnungskonstruktionen

Tobias Burdukat

Emanzipatorische Jugendarbeit. Spannungsfeld der
Entwicklung

BAND 6 DAS SINNLICHE.
*ALLTAGSERFAHRUNGEN UND
ALLTAGSDEUTUNGEN.*

BAND 7 DAS EMANZIPATORISCHE.
*PERSPEKTIVEN KRITISCH-DEMOKRATISCHER
BILDUNG IN DER JUGENDARBEIT.*



**DAS
NORMALE.
*PRODUKTION UND
REPRODUKTION
VON ALLTAG.***

BAND 2

INHALT

8 Das Normale

Eine Einleitung

- 13** 1. „Die kennen das gar nicht anders“ – Alltäglichkeit und Außeralltägliches in den Lebenswelten junger Menschen
- 22** 2. „Sie können fragen“ – Gemeinwesen bei der Herstellung von gesellschaftlicher Normalität
- 33** 3. „Hier standen mal Blöcke“ – Krisenerzählungen als Erfahrung von Normalitätswandlungen
- 43** 4. „Gesundes Selbstbewusstsein und provoziert dann auch“ – Professionalitätsgestaltung zwischen Normalisierung und Konflikt
- 55** 5. Lust auf Bildung in einer mehrdimensionierten Normalität
- 61** Literatur

62 Impressum

Entstanden im Rahmen des Projektes **MUT – Interventionen. Vielfalt. Lokal. Stärken.** (2020–2022)

Das Projekt begleitete Fachkräfte in der sozialpädagogischen Arbeit mit jungen Menschen im ländlichen Raum. Junge Menschen, die jugendarbeiterische Angebote nutzen, sind vielfältig. Ein Teil von ihnen ist von unterschiedlichen Formen von Diskriminierung betroffen. Andere Nutzer*innen sind Jugendliche im Ansprachefeld neonazistischer, völkisch-nationalistischer und autoritaristischer Akteur*innen: Sie zeigen diskriminierende Haltungen und bewegen sich im Umfeld „rechter“ Bekanntenkreise.

Ziel des MUT-Projektes war es, lokale Konfliktlagen und Ausgrenzungsszenarien zu erheben sowie deren Auswirkungen in den Arbeitsfeldern zu untersuchen und zu bearbeiten – gemeinsam mit dem Projektteam und den längerfristig begleiteten Fachkräften. Es ging darum, den Blick für alltagsnahe Gelegenheiten demokratischer Bildung bei jungen Menschen zu schärfen, diese produktiv aufzugreifen und strategisch zu gestalten. Das Projektteam stellte den lokalen Fachkräften Räume bereit, um sich ihren Bedarfen, Herausforderungen und Erfahrungen aus der alltäglichen Praxis im Austausch mit Kolleg*innen zu widmen. So sollte die Entwicklung lebensweltbezogener Strategien in der Auseinandersetzung mit Ablehnungshaltungen unterstützt werden.

Wiederkehrend sind die Fachkräfte vor Ort damit konfrontiert, dass ihre Bemühung um Sensibilisierung für Ausgrenzungsprozesse kaum oder nur sehr schwer an den Perspektiven vieler Jugendlicher anschließen. Sie sind konfrontiert mit Normen, die es (jungen) Menschen stark erschweren, im Gemeinwesen Akzeptanz zu erlangen, wenn sie als „anders“

wahrgenommen werden. Aus dem Grund sind Jugendliche oft bestrebt, diese Normalität mir herzustellen. Daher war es in den Begleitprozessen zentral, Prozesse der Normierung und Normalisierung in den Blick zu nehmen und in die Bildungsangebote einfließen zu lassen.

Die folgenden Passagen verstehen sich als Anregungen und Versuch der Verknüpfung unterschiedlicher Praxisperspektiven. Der Dank geht zuvorderst an alle Fachkräfte, die wir begleiten durften durch ihre Räume und ihre Praxis, die uns für Interviews zur Verfügung standen, ohne die diese Materialien unmöglich hätten erstellt werden können und die in unterschiedlichen Regionen weiter für das selbstbestimmte Aufwachsen junger Menschen und eine solidarische Gesellschaft eintreten.

DAS NORMALE

EINE EINLEITUNG

Junge Menschen müssen sich in einem Alltag zurechtfinden, der von vielfältigen Herausforderungen und Problemen geprägt ist. Hier finden Begegnungen statt, soziale und politische Konflikte werden ausgehandelt. Diese gehen mit Ein- und Ausgrenzungen einher. Viele solcher Mechanismen von Ausgrenzung und Abwertung sind Teil der alltäglichen Normalität geworden. Dies zu problematisieren ist so notwendig wie voraussetzungsvoll, wenn jugendarbeiterische Interventionen vor Ort anschlussfähig und demokratisch sichtbar sein sollen. Böhnisch (2008, S. 611) schreibt: *„Normalität wird verstanden als eine ‚Grundwelt‘, die das sozial selbstverständliche in der Gesellschaft darstellt – das Selbstverständliche, das nicht mehr thematisiert werden muss.“*

Das Projekt ging davon aus, dass Demokratie im lokalen Raum und in der Alltagswelt junger Menschen erlebt, gestaltet und letztlich auch verteidigt wird. Fachkräfte können aufgrund ihres Wissens um alltägliche, lokale Themen und Auseinandersetzungen besonders gut an den Interessen junger Menschen anschließen und sie bei der Entwicklung solidarischer Haltungen unterstützen. Als Expert*innen für demokratische Bildung vor Ort wurden diese Fachkräfte und ihre lokalen Netzwerke im Rahmen von bis zu zweijährigen Beratungsprozessen durch das Projekt begleitet.

Wichtig war im Rahmen der Prozessbegleitungen der Blick auf Normalitäten und Normalisierungen im Wirkungsfeld der Jugend- und Sozialarbeiter*innen. Bestehende Normalitäten,

so die Annahme, werden im Gemeinwesen und auch in den konkreten Kontexten der Jugendarbeit erfahren – und genau dadurch ‚normal‘. Die Beteiligten teilen damit auch spezifisches Wissen über ‚das Normale‘. Alltägliche Selbstverständlichkeiten werden kaum explizit thematisiert und selten kritisch und reflektierend in den Blick genommen. Das trägt letztlich zu ihrer Stabilisierung bei. Im Extremfall zeigt sich Normalität in Appellen und ausdrücklich formulierten Anforderungen, wie man sich zu verhalten habe. Überwiegend ist es aber die unauffällige, nicht-irritierende, gewohnte – eben alltäglich normale – soziale Praxis. Sie stellt ‚das Normale‘ her und beeinflusst die Denk- und Verhaltensweisen Jugendlicher. Zugleich sind es vor Ort oft vor allem sie, die bestehende Normalitäten reflektieren und in Frage stellen, da sie sich in einer Phase des Übergangs von einer „kindlichen“ in eine „erwachsene“ Normalität befinden. Inwiefern können sie Teil hiervon werden? Und was müssen sie dafür tun oder lassen? Das hängt auch von ihrem sozialen Status, von ihrer geschlechtlichen und sexuellen Identität, von ihrer Hautfarbe, Herkunft und (sub-)kulturellen Verortung ab.

Mit Blick auf eine alltags- und lebensweltorientierte demokratische Bildung in der Jugendarbeit sind folgende Fragen relevant:

- Welche Facetten und Bilder von Normalität bzw. einer normalen Gesellschaft zeigen sich in den Äußerungen und Praxen Jugendlicher, in ihrem sozialen Umfeld oder bei Fachkräften?
- Wie werden im Gemeinwesen Bilder des Bestehenden, Gewesenen, Normalen geteilt? Welche Normalität wird besprochen, welche beschwiegen?
- In welchem Zusammenhang stehen lokale Normalitätsbilder und gesellschaftliche Dynamiken und Konflikte bspw. um Zuwanderung, gesellschaftliche Ressourcen, Diversität u.a.?

- Welche gesellschaftlichen, politischen und lebensweltlichen Normalitätsanforderungen zeigen sich mit Blick auf unterschiedliche junge Menschen?
- Wo sind Jugendarbeiter*innen und junge Menschen in der Lage, bestehende Normalitäten infrage zu stellen? Wie wirken Fachkräfte in ihrer Praxis aber auch Jugendliche an Normalisierungen mit?
- Wie gehen Menschen mit Erfahrungen des ‚Nicht-Normal-Seins‘ um und welche Unterstützung benötigen sie?

Was lässt sich hieraus für eine kritisch-emanzipatorische Jugendarbeit ableiten? Zu einer alltagsnahen demokratischen Bildung in der Jugendarbeit gehören nicht nur die fragmentarisch zusammengefügte politischen Äußerungen junger Menschen. Sie beinhaltet auch die Auseinandersetzung mit dem komplexen Alltag Jugendlicher. Der ist in ideologischen Verortungen und Verfestigungen teilweise wenig erkennbar. Seine Herausforderungen zu ergründen, bestehende Normalitäten sowie lokalgesellschaftliche Normalisierungsprozesse zu analysieren, war Ziel der Prozessbegleitungen vor Ort. Diese Normalität prägt den Alltag Jugendlicher und erschwert demokratische Interventionen häufig.

Ziel der Auseinandersetzung mit entsprechenden Normalisierungen war die Sensibilisierung der Fachkräfte für bewusst und unbewusst hergestellte Anforderungen und Vereindeutigungen. Es ging aber auch um Möglichkeiten, junge Menschen selbst zu sensibilisieren. Sie sollten gleichzeitig handlungsfähiger im Umgang mit Normalisierungsdynamiken im eigenen Alltag werden, welche eine Basis für Rassismus, völkischen Nationalismus und Autoritarismus bilden.

Zur bestehenden Normalität im Wirkungskreis der Fachkräfte gehört auch die ständige Präsenz völkisch-nationalistischer und neonazistischer Akteur*innen, Aufmärsche, Angriffe u.v.m. Deren politische Handlungsfähigkeit nimmt auf kommunalpolitischer Ebene wie auch im Rahmen stetiger Protestszenarien (z.B. im Kontext von Fluchtmigration, der Eindämmung der Pandemie und des Umgang mit der Energiekrise) zu.

In zweifacher Hinsicht wird hierbei eine ‚neue Normalität‘ in den Gemeinwesen etabliert. Gewohnte Ein- und Ausgrenzungsprozesse werden darüber verstärkt. Völkisch-nationalistische Erzählungen setzen hier an und bilden einen Rahmen dafür, wie ein Teil junger Menschen ihre Alltagserfahrungen bewertet.

→ **Sichtbare Vernetzung**

Die neue Normalität besteht erstens darin, dass die aktuellen politischen Mobilisierungen bisherige Abgrenzungen der ‚Mitte‘ der Gesellschaft zu neonazistischen und völkisch-nationalistischen Akteur*innen durch ein breites Spektrum einer neu politisierten Zivilgesellschaft ablöst. Hier demonstrieren und protestieren zugespitzt „alle mit allen“ pauschal gegen „die Regierung“, „die etablierte Politik“ und „die da oben“. Treibende Akteur*innen nutzen erfolgreich die Bühnen der digitalen und analogen politischen Öffentlichkeit.

→ **Unsichtbare Etablierung**

Früher wirksame, demokratische Interventionen, Skandalisierungen oder kritische Veröffentlichungen und Positionierungen durch demokratische Akteure*innen scheinen aktuell wenig wirkungsvoll. Das zeigt, dass Protagonist*innen des völkischen Nationalismus – jenseits der medialen Öffentlichkeit – im Gemeinwesen vor Ort nahezu entpolitisiert und auch dadurch als ‚normal‘ wahrgenommen werden.

Der folgende Text gliedert sich in fünf Abschnitte. In jedem Teil wird jeweils eine Facette von Normalisierungen behandelt, die in den Beratungsprozessen eine Rolle spielten. In Abschnitt 1 wird der konkrete Alltag junger Menschen anhand von Beispielen in den Blick genommen. Diskutiert wird, wie Bildungsangebote an ihren Erfahrungen und Interessen anschließen können, und wo Probleme auftauchen. Abschnitt 2 geht auf zwei Facetten ein, die bei der Herstellung von Normalität im Gemeinwesen eine Rolle spielen. Dabei geht es um den Umgang mit unterschiedlichen Ansprüchen an (öffentliche) Räume vor Ort und um die institutionell gerahmte Integrationsarbeit von und mit Migrant*innen. Abschnitt 3 behandelt Bilder von Normalität, welche sich in spezifischen Sozialräumen entwickeln und sich stetig verändern. Dabei geht es um die Wahrnehmungen dieser Veränderungen und um das, was jungen Menschen von Erwachsenen als Deutung angeboten wird. Abschnitt 4 nimmt ausgehend von Normalisierungsdynamiken vor Ort professionelle Settings in den Blick. Diskutiert wird, wie Fachkräfte lokale und gesellschaftliche Normalisierungen aufgreifen und auch kritisch bearbeiten können. Abschnitt 5 formuliert Ableitungen aus den vorangehenden Kapiteln. Es umfasst Achtungszeichen und mögliche Perspektiven, sich bestehenden Normalisierungen lustvoll, kritisch und mutig zu nähern.

Die im Folgenden diskutierten Beispiele waren in der Form nicht in allen Sozialräumen gleichermaßen auffindbar. Es handelt sich demnach nicht um eine verdichtende Gesamtschau der Situationen in den begleiteten Netzwerken und den Gemeinwesen in denen sie wirken, sondern um Beispiele. Als exemplarische Fokussierungen sollen sie aber dazu anregen, die beschriebenen Dynamiken und Dimensionen in den eigenen Sozialräumen und Arbeitsfeldern mit Kolleg*innen und jungen Menschen zu erkunden.

1. „Die kennen das gar nicht anders“ – Alltäglichkeit und Außeralltägliches in den Lebenswelten junger Menschen

„Grundwelt und Alltag haben v.a. eine soziale Integrationsfunktion, sind so etwas wie der ‚soziale Kitt‘ der Gesellschaft. Dieser Alltag – so lautet dann allerdings die historische Kritik des Alltagslebens – verarmt, indem er zunehmend in den Verwertungszusammenhang und Verwertungszwang des Kapitals gerät. Soziale Integrationsfunktionen der Grundwelt Alltag werden dadurch entleert, verkommen zu Ritualen und Klischees. V.a. zeigt uns diese Kritik, wie voll von Widersprüchlichkeiten auf der einen Seite unsere Alltagswelt ist und wie selbstverständlich es von uns erwartet wird, dass wir diese Widersprüchlichkeit personal bewältigen.“ (Böhnisch 2008, S. 611)

Im Rahmen der Begleitprozesse wurden diverse Interviews mit Fachkräften geführt. Der Fokus lag dabei auf Einschätzungen zur Region sowie zu ihrem professionellen, sozialpädagogischen Alltag, welcher auftragsgemäß auch non-formale demokratische Bildung umfasst (vgl. §§ 1, 9, 11 SGB VIII). In den Beratungen wurde ein breites Verständnis des Politischen erörtert. Im Folgenden geht es darum, die Praxissettings detaillierter – auch jenseits konkreter Angebote – darzustellen, um Einblicke in die Landschaft potenzieller Bildungsszenarien und Bildungsgelegenheiten in der Jugendarbeit zu geben.

Die Darstellung zielt darauf ab, die Jugendarbeit und angrenzende Arbeitsfelder als vieldimensionierten Raum für demokratische Bildung junger Menschen ernst zu nehmen. Dabei sollen nicht vorrangig Gelingenserzählungen abgebildet werden. Vielmehr geht es um die Suche nach Möglichkeiten, sich mit

Jugendlichen auf das Politische und Gesellschaftliche bzw. auf beschränkende und emanzipierende Strukturen, Praxen und Dynamiken in ihrer Lebenswelt zu beziehen.

Alltag für Jugendarbeiter*innen im zeitlichen Verlauf ist auch, dass „*die Zielgruppe sich verändert*“ (FK_I_5_1). Dies umfasst beispielsweise altersbezogene Veränderungen. So beschreibt eine Fachkraft, dass aktuell „vorrangig Jugendliche oder junge Erwachsene“ (FK_I_5_1) die Einrichtung besuchen – im Gegensatz zu einer altersbezogenen breiten Nutzer*innengruppe in früheren Jahren. Eine weitere Veränderung sei die scheinbare Abwesenheit von Interessen seitens der heutigen Besucher*innen: „*Was ich auch so erschreckend finde, [...] [frühere Besucher*innen] [...], die hatten irgendwie noch Interessen*“ (FK_I_5_1), während auf die jetzigen Nutzer*innen das Gegenteil zutreffe. Reflektierend merkt die Fachkraft an, dass sie „*da auch unterscheiden muss*“ (FK_I_5_1): Es gehe bei der Einschätzung dezidiert um Jugendliche, „*die tagtäglich zu uns kommen*“ (FK_I_5_1). Jenseits der regelmäßigen Besucher*innen sei dies durchaus anders.

Dennoch entstehen an diesem Punkt Normalitätserzählungen über „die“ Jugend, ausgehend von eigenen Praxiserfahrungen: „*Also das prägt immer so ein bisschen: Man muss immer ein bisschen gucken, dass man nicht vergisst, dass es ja schon auch noch eine Menge normale Jugendliche gibt. Also normal natürlich immer in Anführungsstrichen*“ (FK_I_5_1). Der Fachkraft ist bewusst, dass sie durch ihre Ausführung ein gesellschaftliches Ideal „normaler“ Jugendlicher reproduzieren kann. Sie verweist darauf, dass der eigene Praxisalltag spezifische Perspektiven nahe legt. Der Raum, zu erzählen und diese Erzählung über die eigene Jugendarbeit und die professionell-subjektiven Deutungen darüber zu reflektieren, geht im Rahmen des Fachgesprächs auf.

Benachteiligungserfahrungen der Besucher*innen, wie auch die Hürden bezüglich einer sozialpädagogischen und bildungsbezogenen Arbeit mit ihnen, werden mit biografischen Faktoren verknüpft. So kämen die Besucher*innen vorrangig aus dem Förderschulbereich oder hätten eine „Hauptschulkarriere“ (FK_I_5_1) vor sich. Aus weiterführenden Schulen besuche heute „in fünf Jahren mal einer“ (FK_I_5_1) die Einrichtung. In diesen werden aktuell wiederum Jugendliche verortet, „die sich für was interessieren“ (FK_I_5_1).

Die Fachkraft verwendet auf ironische Weise den Begriff „Hauptschulkarriere“. Die Sichtweise beinhaltet ein Wissen um Qualifikationsansprüche an Jugendliche. Sie umfasst auch potenzielle Wünsche und Perspektiven junger Menschen mit Blick auf eine lebenswerte Zukunft – eben: Karriere zu machen. Im Begriff zeigt sich, dass diese Wünsche durch ein normierendes, ausschließendes Bildungssystem für einen Teil Jugendlicher verstellt werden.

Dass Jugendliche mit anderen Bildungshintergründen die Einrichtung weniger aufsuchen, verweist auf zweierlei. Zum einen haben Jugendliche entlang ihrer Bildungsbiografien häufig streng abgegrenzte Lebenswelten. Vor diesem Hintergrund erleben sie auch, ob die Angebote der Offenen Jugendarbeit für sie attraktiv und „akzeptabel“ sind. ‚Freiwilligkeit‘ bedeutet hier auch die Nicht-Nutzung von Einrichtungen. Zum anderen zeigt sich, dass in der Einrichtung eine spezifische Normalität existiert und Jugendliche aus benachteiligten Kontexten hier vor allem ‚unter sich‘ sind. Es besteht die Möglichkeit, dass dies eine geschützte Normalität für die Besucher*innen schafft, in der sie weniger den machtvollen Leistungs- und Positionierungsanforderungen ausgesetzt sind. Gleichzeitig können sie sich ‚unter

sich' – gemessen an gesellschaftlichen Idealvorstellungen – auch als besonders ‚unzureichend‘ erfahren. Allein der hier zu Verfügung stehende Raum für Begegnung, Entspannung, Freizeitgestaltung und Reflexion kann für die sozial benachteiligten jungen Menschen daher ein jugendarbeiterisches Bildungsangebot darstellen.

Die Fachkraft beschreibt in der Einrichtung eine längere Tradition vor allem sozial ähnlicher Adressat*innen: *„Die anderen früher, die kamen ja auch immer aus diesen Kontexten, wo [...] die Familien sozial benachteiligt [waren] oder die Eltern keine Arbeit [hatten]“* (FK_I_5_1). Scheinbar wirkten die Nutzer*innen früher aber trotz ihrer Situation noch „interessierter“.

Das Brechen und Neukonstruieren von Arbeitsbiografien war in den Anfangszeiten der Einrichtung in den 1990er Jahren ein gesellschaftliches Novum und für die Betroffenen eine biographische und soziale Besonderheit. Diese war bis dahin nicht alltäglich. Für heutige Besucher*innen sind Arbeitslosigkeit und Prekarisierung der Beschreibung nach zumindest im sozialen Umfeld eine normale Erfahrung und oft auch Teil persönlicher Zukunftserwartungen: *„Jetzt sind die auch schon in dritter Generation: die Kinder, die jetzt zu uns kommen, [...] die kennen das gar nicht anders. Für die ist das halt normal: [...] wenn ich mal groß bin, dann habe ich mein Hartz-IV“* (FK_I_5_1). Aus Sicht der Fachkraft wirkt dies „krass“ und „ernüchternd“ zumal es schwierig sei, Angebote zu machen, die pädagogisch unterstützend und aktivierend wirken. Die Funktion jugendlicher Haltungen wird sozialpädagogisch gedeutet. Sie wird auf ihre Alltagserfahrungen mit sozio-ökonomischer Benachteiligung und auf niedrige (auch familiäre) Bildungsqualifikationen zurückgeführt. Hinzu komme die homogene, soziale Interaktion ‚unter Gleichen‘ auch im übri-

gen Alltag. Dies nimmt die Fachkraft als zentrales Problem wahr und markiert damit die Jugendliche nicht einfach als defizitär.

Mit Blick auf dezidierte Aktivitäten zur demokratischen Bildung beschreibt die Fachkraft die Wahrnehmung, dass explizite politische Interessen bei benachteiligten Jugendlichen deutlich geringer ausgeprägt scheinen, als bei privilegiierteren jungen Menschen. Ein Teil der Maßnahmen in der Einrichtung hat der Erzählung nach eher formellen Angebotscharakter. So werden „Ferienprogramme“ benannt und ein Angebot zu „Prävention“, das punktuell stattfinden könnte, allgemein aber auf wenig Interesse stoße: An die aktuellen Besucher*innen „kommt man da nicht mehr so ran“ (FK_I_5_1).

Erfolgreiche bisherige Angebote der Demokratiebildung waren beispielsweise gedenkstättenpädagogische Projekte: Sie funktionierten mit früheren, heterogenen Adressat*innen, die sich im Rahmen von Gedenkstättenfahrten offensichtlich gut in die Themen und Prozesse einfinden konnten: „Auschwitz, Theresienstadt oder so, da hast du wirklich auch eine breite Zielgruppe gefunden, die sich interessiert hat, die sich wirklich auch ein Wochenende vorher hingesezt hat und Workshops gemacht hat und so weiter. Wir haben Fotoausstellungen gemacht und so weiter. Wenn ich mir vorstelle, das heute mit den Jugendlichen machen zu wollen, die wirklich [...] jeden Tag [zu uns] kommen, also da bin ich fast hoffnungslos“ (FK_I_5_1).

Was die Fachkraft hier hoffnungslos stimmen mag, scheint auch geprägt durch die Erfahrung mit aktuellen Adressat*innen im Vergleich zu einem Teil der Besucher*innen in den Anfangsjahren der Einrichtung, die „normaler“, „interessierter“ und „offener“ wahrgenommenen wurden.

Trotz dieser Wahrnehmungen werden in der Jugendeinrichtung keineswegs nur formale Angebote der demokratischen Bildung umgesetzt. Vielmehr wird ein stetiges Handeln mit dem Ziel demokratischer Bildung, *„natürlich auch immer schön niedrigschwellig“* (FK_I_5_1) deutlich. Dies geschieht pädagogisch mit der Überzeugung, vielfältige Angebote vorhalten zu müssen und mit dem Ziel, *„immer auch verschiedene Themen“* (FK_I_5_1) aufzugreifen. Stetig werden pädagogische Gelegenheitsstrukturen und situative Gesprächsanlässe geschaffen. Dies umfasst beispielsweise die regionale Tageszeitung, welche regelmäßig ausliegt. Weitere Gesprächsthemen seien unter anderem aktuelle politische Versammlungen, *„die ganzen Demos [...], wo man versucht darüber mit den Jugendlichen ins Gespräch zu kommen“* (FK_I_5_1).

Die Zugänge der Angebote sind niedrigschwellig, aber verfolgen explizit politische Ziele. Es geht darum, sich bewusst mit Gesellschaft auseinander zu setzen, politische und soziale Dynamiken zu reflektieren, zu *„hinterfragen oder darüber nachzudenken, warum denn das eine oder andere so zustande kommt“* (FK_I_5_1). In der Wahrnehmung der Fachkraft reagieren viele Jugendliche auf diese Angebote vor allem mit Desinteresse oder nehmen ‚neutrale‘ Standpunkte ein und versuchen kontroversen Themen auszuweichen. Wenn die Fachkraft nach den Perspektiven auf die Pandemie, die Maßnahmen und politische Dynamiken frage, laute eine häufige Antwort: *„Das ist schon alles richtig hier mit dem Corona und lasst uns doch zufrieden“* (FK_I_5_1). Im Widerspruch dazu nehme sie aber bei den Befragten eine Nähe zu *„Verschwörungstheorien“* (FK_I_5_1) wahr, was aber nur schwer produktiv aufgegriffen werden könne. Sich in den politischen Dynamiken zu positionieren, ist durchaus ein Thema der Jugendlichen. Sie haben aber nicht das Motiv, dies

hier kritisch in Aushandlung zu bringen. Sie scheinen zu trennen zwischen einer lokalgesellschaftlichen Normalität (Kritik an den Maßnahmen oder deren Ignoranz) und einer Normalität im Kontakt mit der Fachkraft in der Einrichtung („alles richtig“).

Eine kritische Auseinandersetzung mit Verschwörungserzählungen sowie ein reflektierter Bezug auf die Shoah – z.B. die oben angesprochenen Gedenkstättenfahrten – sind wichtig. Diese Themen schließen, wie die Fachkraft beschreibt, nicht ohne weiteres an den Bildungsinteressen und Bildungsmotiven Jugendlicher an. Ein Stück weit sind ihre ablehnenden Reaktionen auch als Ausweichbewegungen vor einem pädagogischen oder politischen „Zugriff“ zu lesen. Hier empfindet sich ein Teil Fachkräfte der Jugendarbeit im Zugzwang: Sie sollen thematische Bildungsangebote umsetzen und deren Wirkungen nachweisen, was aber durch den spezifischen Charakter der Offenen Jugendarbeit nicht eins zu eins möglich ist.

Die Einrichtung könnte sich nun bemühen, neue Adressat*innen für entsprechende Angebote zu gewinnen. Die hier beschriebenen Jugendlichen stellen aber offensichtlich einen relevanten und präsenten Teil der Besucher*innen dar. Aus dem Grund ist es wichtig, auch ihnen demokratische Bildung zu ermöglichen bzw. sie dabei zu unterstützen, eigene Bildungsprozesse zu gestalten.

Es kann angenommen werden, dass sich die Interessen der oben beschriebenen Jugendlichen aufgrund ihrer Marginalisierungserfahrungen weniger in Angeboten aufgreifen lassen, welche bei ihnen den Anschein des Politischen erwecken. Ihre Erfahrungen mit Politik und Demokratie beinhalten unter anderem auch die gesellschaftliche Anforderung, sich positiv auf be-

stehende, soziale Normen zu beziehen. Diese sozialen Normen werden ihnen in ihrem übrigen Alltag, in welchem sie teilweise ausgegrenzt und überfordert werden, zum Verhängnis. Die mit „Politik“ in Zusammenhang gebrachten Angebote können damit leicht in den Verdacht geraten, die gleichen Anforderungen und Überforderungen auf neue Weise an sie heranzutragen.

Es dürfte den Jugendlichen bewusst sein, dass sie an vielen Punkten ihres Alltags die bestehenden Normen nicht erfüllen und nicht erfüllen können. Sie machen dabei spezifische Erfahrungen von Mangel und Kontrolle. Das Framing der gesellschaftlichen Krisen und Konflikte durch neonazistische und völkisch-nationalistische Akteur*innen kann dabei zusätzliche Gefühle eines Kontrollverlusts schüren. Gemeinsame Gespräche mit den Jugendlichen können das Bildungsziel haben, Prozesse gesellschaftlicher Normierung und ihre alltägliche Normalität zu reflektieren. Bildungsthemen könnten weiterhin sein: ihre Erfahrungen mit besonderen Schulformen, die Gestaltung von Normalität in prekarierten Familienbiografien sowie damit in Zusammenhang stehende Zukunftserwartungen, Ansprüche an Gesellschaft und die Auswirkung fehlender eigener emanzipatorischer Utopien. Zentrales Bildungsmoment kann hier die vehemente Infragestellung der neoliberalen, entsolidarisierten Normalität und einer vermeintlich selbstverschuldeten Situation sein, in der die Jugendlichen aufwachsen, auch gegenüber völkischen Deutungsangeboten und einer kollektiven Entsolidarisierung gegenüber Migrant*innen oder queer lebenden Menschen.

Eine weitere wichtige Facette in diesem Themenfeld ist die Haltung der Fachkräfte und damit die Frage, welchem Bildungsverständnis sie folgen. Sind diese Bilder anschlussfähig an die

Erzählungen zu Bildungschancen in prekarierten Familien? Auch der spezifische ostdeutsche Diskurs um Bildung und Bildungsbiografien im polytechnisch ausgerichteten Gesamtschulsystem der DDR ist hier möglicherweise zu berücksichtigen. Ein Teil der Eltern und Großeltern leitet aus den eigenen Erfahrungen konkrete Qualifizierungserwartungen an nachfolgende Generationen ab. Jugendarbeit kann diese Erfahrungen und Anforderungen aufgreifen, Räume schaffen, sie zu reflektieren und sich in einem wenig leistungsorientierten und damit ‚außeralltäglichen‘ Setting auch davon zu distanzieren.

Demokratische Bildung ist damit auch die situative Distanz zum Alltäglichen. Zur Einhegung zunehmender autoritärer und völkisch-nationalistischer Dynamiken braucht es diese Distanz zur kritischen Reflexion alltäglicher politischer Diskurse des Gemeinwesens oder zur Betrachtung, wie diese still sich verändern, teilweise immer leiser und deutlich weniger kontrovers werden. Hier entziehen sich beispielsweise die Demonstrationen und Diskurse um die Pandemie immer wieder. Aber auch neoliberale und andere nicht solidarische Gesellschaftsvorstellungen gelten weithin als ‚normal‘. Sie werden von jungen Menschen als lokale, alltägliche Normalität der eigenen Lebenswelt wahrgenommen.

Non-formale demokratische Bildung muss damit zweierlei leisten. Sie bleibt aufgefordert, an den alltäglichen Erfahrungen ihrer Adressat*innen anzuschließen und Angebote bereitzustellen, die ihre Interessen aufgreifen. Sie ist aber auch angehalten, dass ‚Alltägliche‘, ‚Gewohnte‘, ‚Normale‘ nicht einfach in die Einrichtungen und Settings der Jugendarbeit zu verlängern. Ihr Ziel sollte sein, außeralltägliche, stärkende Erfahrungen, solidarische Interaktionen und Erkenntnisprozesse zu ermög-

lichen, welche nicht nur im Gruppensetting der Jugendarbeit funktional, sondern auch im Alltag attraktiv und subjektiv sinnvoll werden.

2. „Sie können fragen“ – Gemeinwesen bei der Herstellung von gesellschaftlicher Normalität

„Als Instanz zur Bearbeitung von Differenz und Andersheit kann Soziale Arbeit Gesellschaftsmitgliedern oder Bevölkerungsgruppen im Fall einer erfolgreichen Intervention helfen, in Relation zur Gesamtbevölkerung weniger ‚anders‘ zu sein (Integration). Diese Form der sozialarbeiterischen Bearbeitung von Differenz(en) erweist sich aber im selben Moment immer auch als ‚Normalisierungsmacht‘ in Bezug auf die dominanten Verhaltensmuster, die zu einem historisch-spezifischen Zeitpunkt in einer nationalstaatlichen Bevölkerungseinheit als gültig erachtet werden (Normalität). Soziale Arbeit passt ‚die Anderen‘ in diesem Sinne an die bestehenden Normen an oder produziert die Nutzer_innen durch die fachliche Fallmarkierung überhaupt erst als ‚Andere‘ (mit). (Kessl/Plöber 2010, S. 8)

Gesellschaftliche Normalitäten werden strukturell-institutionell hergestellt. Sie werden durch die Mitglieder der Gesellschaft in sozialen Interaktionen reproduziert. Dieser Zusammenhang von Herstellung und Reproduktion auch von gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen ist fundamental für die demokratische Bildungsarbeit. Diese Normalität umfasst z.B. den Strukturwandel im Rahmen gesellschaftlicher Transformationen, den Alltag Jugendlicher in Schule, Verein, Jugendclub u.v.m.

Prozesse der Normalisierung können sich pro- oder kontra-demokratisch gestalten. Pro-demokratisch hieße, dass sich ein Gemeinwesen z.B. solidarisch in die Gestaltung der Migrationsgesellschaft einbringt und sich offen für vielfältige Lebensweisen zeigt. Solche Prozesse können sich positiv auf gesellschaftliche Normen beziehen, z.B. im Sinne einer nationalen oder globalen Normalität von Migration und Diversität. Sie können diese Normalität aber auch in Form von (eigensinnigen) Normen spezifischer Gemeinschaften unterlaufen. So zum Beispiel, wenn vor allem regionale Identitätsbildung betrieben und lokalgesellschaftliche Herausforderungen fokussiert werden. Politische Aktivitäten vor Ort stellen sich dabei bspw. gegen die bestehende migrationsgesellschaftliche Normalität der Bundesrepublik. Ein divers vorzufindendes Beispiel für die lokale Normalisierung von Rassismus, wäre eine breit durch die lokale Bevölkerung gestützte rassistische Initiative in einer Kleinstadt, die gegen die Unterbringung minderjähriger Geflüchteter kämpft. Hier entsteht ein Potenzial für die Normalisierung völkisch-nationalistischer Haltungen im Gemeinwesen.

Häufig laufen solche Prozesse aber nicht als „entweder oder“ ab, sondern finden sich überall pro- und kontra-demokratische Elemente. Sie zeigen sich in lokalen, politischen Diskursen wie auch im gewohnten bzw. ‚normalen‘ Umgang im Gemeinwesen. Demokratische Bildung vor allem in ihren non-formalen Angeboten muss sich auf diese komplexen Normalitäten beziehen. Sie umfassen bspw. demokratisch positionierte Jugendliche die Teil einer Solidaritätsinitiative für Geflüchtete sind oder einen regionalen Christopher Street Day organisieren, sie umfassen bspw. von Rassismus betroffene Menschen, aber auch die oben beschriebenen Initiativen und einen relevanten Teil ambivalent eingestellter Bewohner*innen der Gemeinwe-

sen. In Orientierung an den konkreten Adressat*innen kommen hier jeweils unterschiedliche Inhalte und Settings infrage, mit denen Alltagserfahrungen aufgegriffen und demokratische Deutungen gestärkt werden können.

Nicht immer zeigen sich demokratische und antidemokratische Normalisierungen in dezidiert politischen Debatten oder Äußerungen. Vor allem in niedrigschwelligen, momenthaften Interaktionen wie häufig in der Jugendarbeit zeigen sich Haltungen weniger deutlich oder kommen eher holzschnitthaft zum Ausdruck.

In einer kurzen Stegreifbefragung im Rahmen einer Sozialraumerkundung im Projekt wurden Jugendliche, die sich im öffentlichen Raum aufhielten, zu diesem Sozialraum befragt. Ziel war es, herauszufinden, welche Räume junge Menschen im Quartier aufsuchen und wofür sie diese nutzen.

Eine Jugendliche, welche früher hier wohnte und noch ab und zu herkomme, äußerte sich auf die Frage der Platznutzung: *„Ja, [ich] war halt immer an gemütlichen Stellen, Spielplätze und so. Ich meine, was soll man hier groß machen. So viel ist hier ehrlich gesagt nicht. Deswegen war [der] Spielplatz eigentlich der einzige Ort, wo man war. Ich weiß nicht, was man anderes machen kann“* (J_1_2_2). Eine andere Jugendliche ergänzte: *„Aber die meisten Spielplätze wurden ja jetzt auch abgebaut“* (J_1_2_2). Wofür die Orte genutzt würden: zum *„Quatschen“* (J_1_2_2).

Jugendliche verbringen demnach einen Teil ihrer Freizeit im öffentlichen Raum und benötigen attraktiv wirkende Plätze zum Begegnen und Verweilen. Diese eignen sie sich auch jenseits der eigentlichen Funktion der Orte an. Der angedeutete Rück-

bau entsprechender Strukturen führte unter anderem dazu, dass sie den Eindruck gewannen, noch weniger Raum und Möglichkeiten zur Verfügung zu haben – von den sowieso als spärlich beschriebenen Angeboten.

Auf die Frage, wo er wohne, antwortete ein weiterer befragter Jugendlicher mit Blick auf seinen früheren Wohnort hier im Sozialraum: „*Ihr wollt wissen, wo ich vorher gewohnt hab? In der Höhle*“ (J_I_1_2). Auf die Nachfrage, wieso er dies so bezeichne, führt er an: „*Na hier, Ausländer. Was sonst?*“ (J_I_1_2). Auf die Nachfrage, was man im Viertel verbessern könne, reagiert er nur kurz mit: „*Keine Ahnung*“ (J_I_1_2). Eine darauf folgende Nachfrage, was er denn im Viertel gut fände, wird vom gleichen Jugendlichen mit „*eigentlich fast alles*“ (J_I_1_2) beantwortet.

Aus Perspektive demokratischer Bildung sind hier folgende Fragen interessant:

- Wie genau sind nun die Haltungen der Jugendlichen zum Viertel, zu ihrer Freizeitgestaltung, zu Migrant*innen im Allgemeinen und im Konkreten?
- Welche Erfahrungen und Interessen verbinden sie mit den Äußerungen?
- Und wessen Blick auf die Welt wird hier erzählt bzw. reproduziert?

Das bleibt in dieser wie auch in der vorhergehenden Sequenz offen. Es kann davon ausgegangen werden, dass in der Interaktion unterschiedliche Faktoren zum Tragen kommen, welche auch in Gesprächen zwischen Fachkräften und Adressat*innen eine Rolle spielen.

- Wie wird die Situation von den Jugendlichen gedeutet und welche Antworten werden vermeintlich von ihnen erwartet?

→ Wie korrespondieren ihre Antworten mit einer Positionierung innerhalb ihrer Gruppenbezüge?

In ähnlicher Form könnte das obige Gespräch im Kontext Jugendarbeiter*in und Jugendliche*r stattfinden: Hier stellt sich die Frage, welche Alltagserfahrungen den Äußerungen zugrunde liegen und wie Bildung mit dem Ziel der kritischen Reflexion lokaler Normalitäten, inklusive ihrer rassistischen Stereotype in welchen bspw. Migrant*innen für das ‚Nicht-Normale‘ stehen, ermöglicht werden könnte – zusätzlich zu kritischer Gegenargumentation und demokratischer Positionierung. Im Folgenden soll daher nachgespürt werden, wie Gemeinwesens das herstellen, was Heranwachsende als Normalität wahrnehmen.

In den Darstellungen der Fachkräfte ging es im Rahmen der Prozessbegleitungen immer wieder um Ordnungsversuche in lokalen Räumen und um Versuche der (Wieder-)Aneignung dieser Räume, unter anderem durch Jugendliche. Dies steht in Beziehung zur Sichtbarkeit verschiedener Gruppen von Bewohner*innen in der Öffentlichkeit. Die unterschiedlichen jugendspezifischen Aneignungsformen führen teilweise zu einer Bergwöhnung im Quartier, manchmal auch zu konkreten Konflikten. Ein Teil der Bewohner*innen ist der Auffassung, es müssten Sicherheitsvorkehrungen getroffen werden. Die Aneignungsformen der Jugendlichen entsprechen nicht den Normalitätsvorstellungen mancher Erwachsener. Die teilweise sogar als unkontrollierbar wahrgenommene Präsenz junger Menschen im öffentlichen Raum stellt sich wie ein Einbruch in die bestehende oder gewünschte Normalität dar. Das stärkt gelegentlich den Wunsch, sie auch in rigoroser Art wiederzustellen. In der Konsequenz werden Räume zunehmend überwacht und Zugänge beschränkt.

Eine Fachkraft berichtet: *„Es wird immer mehr halt. Und das muss weg und das muss weg. Und wir gehen dann auch noch zum Sportplatz. Der wird dann auch eingezäunt und videoüberwacht“* (FK_L_1_2). Begründet würden die Zugangsbeschränkungen von Behörden mit der nächtlichen Nutzung des Ortes und mit dem Umfunktionieren zu einem Treffpunkt: *„Weil es ein Anziehungspunkt ist in der Nacht für viele Jugendliche, die natürlich dort nicht Sport machen“* (FK_L_1_2). Was genau auf dem Platz passiert, bleibt ungewiss und wird von Anwohner*innen und den für die Ordnung und Sicherheit Verantwortlichen vor allem als diffuse ‚Unordnung‘ wahrgenommen.

Was sich aber deutlich zeigt, ist, dass auf jugendliche Aneignungen von Räumen angesichts einer als besonders unsicher eingeschätzten Normalität vor allem mit struktureller Verdrängung reagiert wird. „Es passiert schon nichts“ oder „davon geht keine Gefahr aus“ ist nicht die dominierende Haltung vor Ort. Es hat hier auch kein Prozess stattgefunden, der Jugendliche oder mit ihnen in Kontakt stehende Jugend- und Sozialarbeiter*innen eingebunden, Platznutzungsansprüche und Erwartungen in Interaktion gebracht und damit demokratisches Beteiligungslernen ermöglicht hätte. Ein gängiger Modus der Herstellung von Normalität in Gemeinwesen scheint die autoritäre Ordnung durch strukturmächtige Akteur*innen – Verwaltung, Eigentümer, etablierte Anwohner*innen – zu sein.

Jugendarbeiter*innen haben dort, wo junge Menschen verdrängt werden, also im Kontext von Raumordnungs- und Raumeignungskonflikten, immer auch die Rolle einer parteilich-solidarischen Begleitung. Sie tragen damit zur demokratischen Beteiligung und zur Sichtbarkeit diverser junger Menschen im Gemeinwesen bei. Zentrale Bedeutung kommt hier

dem Umfunktionieren von aneignungsoffenen wie auch der Schaffung von geschützten Räumen zu. Dabei spielt es eine Rolle, welche konkreten Erfahrungen Jugendliche mit Verdrängungsdynamiken vor Ort machen. Das schließt auch die Auseinandersetzung damit ein, dass lokale Konflikte nicht allein zwischen Jugendlichen und Erwachsenen bestehen, sondern meist auch in Verbindung mit sozialen und rassistischen Markierungen ausgetragen werden.

Eine weitere Ebene von Normalität und Normalisierungsdiskursen, die sich in vielen Regionen Sachsens vor allem mit der verstärkten Zuwanderung geflüchteter Menschen 2015 und in den folgenden Jahren abzeichnete (vgl. u.a. Hummel/La Gro 2015), war das Ringen der Gemeinwesen um eine „Definition“ des „Wir“ und „Sie“: also denen, die laut der öffentlich wahrnehmbaren Debatte dazu gehören sollten, und jenen, welchen mit Ausgrenzung und Anfeindung gedroht wird. Es geht dabei um die lokalen Auseinandersetzungen mit der bestehenden Normalität von Migration und der Gewährung sicherer Zufluchtsorte für Menschen aus Krisenregionen.

Eine Fachkraft mit Fluchterfahrung berichtet über das eigene Ankommen in der sozialarbeiterischen Praxis und schildert ihre Eindrücke. Über unterschiedliche Länder kam sie 2015 nach Deutschland. Unter anderem begann die Fachkraft ihre Arbeitstätigkeit ehrenamtlich in einer Begegnungsstätte für geflüchtete Menschen in einer Mittelstadt. Hier entstand der Eindruck, viel bewirkt zu haben: *„ich finde, in unserem Team [...] konnten wir viel erledigen“* (FK_I_1_1) – aber auch, dass *„die normalen Leute oder die Behörden“* (FK_I_1_1) nicht wissen, welche Bedarfe bestehen und welche Maßnahmen in der Praxis tatsächlich stattfinden.

Diese Eindrücke finden sich auch in den engeren Kontexten der Jugendarbeit wieder – etwa wo es um die Arbeit mit Besucher*innen mit Fluchterfahrung geht. Seit 2015 werden viele integrative Leistungen durch das Arbeitsfeld übernommen, ohne dass dies von außen immer sichtbar wäre. Was die Fachkraft hier beschreibt, umfasst unterschiedliche Ebenen von Normalität.

Soll Normalität in der Unterstützungsarbeit für die hier Ankommenden in einem gewissen Maße hergestellt werden, müssen diese Dimensionen in den Blick genommen werden. Eine Ebene tritt den Betreffenden in der Gestaltung von Migrationsgesellschaft und Zufluchtsräumen durch formelles, behördliches Handeln (rechtliche Beschränkungen, dichte, alltägliche Kontrollen, Begrenzung von Freiheiten) entgegen. Sie umfasst aber auch die Gegenwart eines abgegrenzten „Wir“ im Gemeinwesen – den hier benannten „normalen Leuten“ – die sich den Zugewanderten teilweise entgegen stellen, häufig wenig Solidarität zeigen.

Anhand eines Beispiels zum Spracherwerb verdeutlicht die Fachkraft, dass auch das institutionelle Handeln Teil eines ‚rassistischen Komplex‘ in der Gesellschaft sein kann. Einerseits spricht sie sich gegen Deutsch-als-Zweitsprache-Klassen aus: *„Ich bin gegen DaZ“* (FK_I_1_1). Andererseits ist sie aber für die Schaffung von Plätzen in Kindertagesstätten, in denen Kinder bei Bedarf früh Deutsch lernen könnten. Hingegen würden in DaZ-Klassen geflüchtete Kinder teilweise abgesondert und in gewissem Maße von der Schulbildung ausgeschlossen: *„ein Jahr oder so etwas im Kindergarten [...] und dann braucht er kein DaZ oder so. Aber hier sammeln wir alle Migranten in einer Klasse und es gibt nicht so viele Fachkräfte in diesem Bereich, dann kön-*

nen die Kinder nicht die volle Zeit lernen. [...] Und dann [...] merken wir nach ein paar Jahren, dass die Kinder [sich] nicht gut integrieren können" (FK_I_1_1).

In der Erfahrung der Fachkraft ergeben sich Integrations- und Entwicklungsdefizite in relevantem Maße aus formellen und pauschalen Zuweisungsstrukturen, denen geflüchtete Menschen unterliegen. Sie spricht sich daher für individuelle Lösungen aus und plädiert dafür, *„nicht immer [zu] pauschalisieren: DaZ. Nein, wir gucken mal. Funktioniert: ok. Funktioniert nicht: dann braucht er Unterstützung. Und dieses DaZ funktioniert nicht hundert Prozent, weil sie haben keine Zeit, viel zu machen" (FK_I_1_1).*

Schwierigkeiten ergäben sich zudem, wenn es „ein interkulturelles [...] oder religiöses Problem" gebe, wobei es in der jeweiligen Institutionen – hier bezogen auf die Schule - darum gehe, sich äußere Unterstützung der erfahrenen Netzwerke der Migrationssozial- und Jugendarbeit zu suchen. So sei eine Schülerin gezwungen worden, im Sportunterricht ihr Kopftuch abzusetzen – aus Vertretungsgründen von der DaZ-Lehrerin entschieden. Das habe zu einem Konflikt mit den Eltern geführt. Besser sei es, die Unterstützer*innen einzubeziehen, die mit der Familie im Kontakt sind oder in Kontakt gehen könnten. Behörden, Schulen und andere Institutionen sollten *„uns informieren und dann entscheiden wir" (FK_I_1_1).* Die Anfragen, welche eigentlich helfen könnten, blieben aber aus: *„Sie können fragen: Hier [haben wir] ein Problem, wie können wir das lösen?" (FK_I_1_1).* Die bestehende Normalität aus einem „Wir" mit entsprechenden Kommunikationsbarrieren gegenüber sozial defizitär markierten „Anderen" wird tendenziell auch durch die beschriebenen Strukturen befördert. Im geschilderten Fall konnte

durch die Information und Unterstützung der Fachkraft eine positive Lösung herbeigeführt, Normalität im Sportunterricht und damit in Schule wiederhergestellt werden: *„Ich bin zum Direktor gegangen ein-, zweimal – so ist das, das Thema ist gelöst. Ohne Anwalt, ohne etwas, wir konnten ihn überzeugen [...], mit richtiger Lösung. Wir haben ein richtiges Kopftuch gekauft, [...] Sportkopftuch“* (FK_I_1_1).

In Gemeinwesen zeigt sich dabei immer wieder: Die bestehende lokale Normalität ist durch Migration herausgefordert. Allerdings wird im Zeitverlauf auch deutlich, dass diese Herausforderung gar nicht neu ist. Es verschiebt sich vor allem der Fokus auf neu zugewanderte Gruppen. Das heißt, dass sich diese „Wir“-Gemeinschaft weiterentwickelt. Das aber wird öffentlich weniger oder gar nicht thematisiert. Entsprechend heißt es in einem anderen Interview mit Blick auf die frühen 1990er Jahre: *„Da war es ganz anders. Da gab es hier noch keine Flüchtlinge [...]. Da gab es auch diese Migration von EU-Bürgern [...] noch nicht. Da hatten wir vornehmlich Spätaussiedler. Spätaussiedler und halt Einheimische. Und auch damals gab es schon Reibungspunkte, wo die Einheimischen gesagt haben: ‚Wir wollen die Spätaussiedler nicht.‘ Und jetzt ist es natürlich so: ‚Oh, die Spätaussiedler haben sich gut integriert. Die sind ja fast wie wir [...].‘ Da wird jetzt gar nichts mehr gesagt. Das Gleiche hatten wir mit den Flüchtlingen: ‚Die Flüchtlinge wollen wir nicht.‘ Jetzt ist es: ‚Ach, die verhalten sich ganz ruhig. Die sind ja gar nicht das Problem.‘ Jetzt liegt das Augenmerk auf den EU-Bürgern. Das wandelt sich halt. Und so hat sich der Stadtteil auch gewandelt. Der hat sich schon verändert, als ich dann wieder hergekommen bin. Man nimmt es auch optisch wahr und was man so hört. Es ist schon nicht unbedingt besser geworden“* (FK_L_1_2). Rassismus verschwindet in dieser Dynamik nicht, sondern sucht sich auf Basis der bestehenden

Verhältnisse immer neue Gruppierungen, welche als „anders“ und nicht zugehörig markiert werden.

In der Rückschau passiert im benannten Quartier eine allmähliche Normalisierung von migrationsgesellschaftlicher Diversität. Das „Wir“ beginnt offene „Randzonen“ oder Schnittmengen auszubilden, nämlich zu ‚normalen Anderen‘, also Menschen, die in der Vergangenheit zugewandert sind. Dies geschieht aber in Abgrenzung zu vermeintlich ‚anderen Anderen‘, welche aktuell aus bestimmten Ländern hinzu kommen. Prozesse der demokratischen Bildung können diesen Wandel wie auch die damit einhergehenden Ausgrenzungsprozesse nicht nur im geschützten Rahmen aufgreifen, sondern auch produktiv sichtbar machen.

Unterschiedliche weitere Faktoren spielen eine Rolle, die eine ausschließende Normalisierung im Gemeinwesen befördern oder die bestehende Normalität vor Ort herausfordern. Demokratische Bildung, die kritisch Bezug auf diese Normalität nimmt, muss nicht allein die Bürger*innen mit ihren individuellen politischen Haltungen in den Blick nehmen. Es benötigt vielmehr es eine kritische Betrachtung bestehender Institutionen und Strukturen als Katalysatoren politischer Ein- und Auschlüsse.

Rassistische Ordnungen sind strukturell wirkmächtig. Sie befördern Desintegration (z.B. beim Ausschluss vom gemeinsamen Lernen), wirken aber auch auf das gesellschaftliche Miteinander im Gemeinwesen zurück. Kritische Öffentlichkeit – und diese kann eine politisch ambitionierte Jugendarbeit unterstützen – braucht es bei den konkreten Ausschlusspraxen und -erfahrungen immer wieder. Jugendarbeit ist aber auch gerade dort

gefragt, für Jugendliche mit strukturellen Rassismuserfahrungen ‚andere‘, also inklusive, aneignungsoffene und geschützte Räume bereit zu stellen.

Für die Gestaltung einer demokratischen, migrationsgesellschaftlichen Normalität vor Ort braucht es solidarische Strukturen um sich gegenseitig zu stärken. Es braucht miteinander geteilte Erfahrungen, in denen Aktivitäten durch gegenseitige Unterstützung und trotz ausgrenzender institutioneller Rahmenbedingungen gelingen. Das bietet die Grundlage für Alltagserzählungen über den Sozialraum, die Bilder eines ausschließenden, völkisch-nationalen „Wir“ durch demokratische Ideen eines offenen Gemeinwesens ablösen.

3. „Hier standen mal Blöcke“ – Krisenerzählungen als Erfahrung von Normalitätswandlungen

„Erstens, Ideologien bestehen nicht aus isolierten und voneinander getrennten Begriffen, sondern aus der Artikulation verschiedener Elemente zu einem bestimmten Satz oder einer bestimmten Kette von Bedeutungen. [...] Zweitens, ideologische Aussagen werden von Individuen getroffen – aber Ideologien entstammen nicht einem individuellen Bewusstsein oder individuellen Absichten. Vielmehr formulieren wir unsere Absichten innerhalb von Ideologien. Sie waren vor den einzelnen Individuen da und bilden einen Teil der determinierenden gesellschaftlichen Formen und Verhältnisse, in die die Individuen hineingeboren werden.“ (Hall 2020, S. 151)

Im Rahmen einer Sozialraumbegehung zur gemeinsamen Erkundung von Lebens- und Alltagswelten junger Menschen (→ siehe Band 3) berichten Fachkräfte aus Waldstadt über das

hiesige Quartier. Einst als hochwertiger Wohn- und Lebensraum geschaffen, teilen sich heute verbliebene und neu dazu gekommene – oft sozial benachteiligte – Bewohner*innen das Quartier in der Peripherie. Das Wohngebiet erfährt im Rahmen der mit der 1990 begonnenen Transformation eine Markierung in einer neuen gesellschaftlichen Normativität. In dieser werden Plattenbausiedlungen eher mit sozialem Wohnungsbau und Problemlagen assoziiert und als soziale Brennpunkte stigmatisiert.

Eigentlich war das Quartier so anlegt, das Wohnen, Arbeitsplatz und soziales Miteinander relativ nah beieinander lagen. Trotz Stadtrandlage bildete das Wohngebiet sein eigenes Zentrum. Mit der Transformation wurden Strukturen in der Stadtmitte konzentriert, auch Ressourcen werden dem Anschein nach mehr in innerstädtischen Gebieten aufgewendet. Das Wohngebiet mit seinen Bewohner*innen in dem die Fachkräfte wirken, ist heute stärker durch seine städtische Randlage herausgefordert.

Schnell zeigt sich, dass Umnutzungen im Rahmen der Veränderungen im Quartier in den letzten 30 Jahren allgegenwärtig wurden. Normalität wird hier in Teilen als das verstanden, was es möglicherweise früher gab. Aktuell zeigt sich Normalität als unstet. Sie ist in rascher Veränderung oder Auflösung und erscheint damit häufig als provisorisch.

Eine Fachkraft berichtet mit Blick auf ein Gebäude, in dem sich jetzt ein Stadtteiltreff befindet: *„Das war früher eine Wohngebietsgaststätte und dann schon mal ein Jugendclub zu DDR-Zeiten. Dann stand es lange leer. Dann haben sie es im Prinzip saniert, 2010 dann übergeben. Und seitdem ist es so“* (FK_L_1_2). Man kann davon ausgehen, dass auch langjährige Bewoh-

ner*innen des Stadtteils um die Geschichte des Ortes wissen. In diesem Zusammenhang ist danach zu fragen, welche Erfahrungen sie mit jener konkreten Umnutzung verbinden und was diese Umnutzung wiederum für Erinnerungen an die gesellschaftliche Transformation nach 1990 ins Bewusstsein rückt. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Bewohner*innen die vergangene und die aktuelle Normalität – auch in Bezug auf den umgenutzten Raum – unterschiedlich bewerten.

Eine frühere Gaststätte kann bspw. für positives emotionales Erleben und für Begegnung stehen. Sie ruft potenziell Erinnerung an einen vormaligen, gemeinsam geteilten Raum im Gemeinwesen hervor. Die Umgestaltung zu einer Jugendeinrichtung und zum späteren Stadtteiltreff kann hingegen als eine Übergabe von Räumen an „Andere“ erlebt werden. Diese „Anderen“ stehen durch Alter, Umgang und sozialen Status (z. B. jugendliche oder zugewanderte Bewohner*innen) für einen Teil der Bewohner*innen für die „Bedrohung“ des sozialen Zusammenhangs und der Ordnung vor Ort. Das Beispiel soll einen Hinweis darauf bieten, dass es für die politischen Orientierungen junger Menschen fundamental ist, wie ihr soziales Umfeld auf ‚ihre‘ Räume und Aneignungspraxen reagiert. Dabei entstehen Wertungen und politische Bilder von bestimmten Orten (Gaststätte, Jugendeinrichtung, Stadtteiltreff), die wiederum mit subjektiven und gesellschaftlichen Normalitätserwartungen zusammenbringen.

In einer Bewertung dieser Räume steckt eine mögliche Erzählung, die sich folgendermaßen vereinfachen lässt: „Früher war(en) das ganz praktisch unsere Räume, unser Quartier, unsere Gesellschaft. Jetzt sind es sich wandelnde Räume für die Gesellschaft der ‚Anderen.‘“ Ein Umfeld das solche Eindrücke

vermittelt, rahmt die politische Sozialisation junger Menschen völlig anders als ein Gemeinwesen, das sich als handlungsfähig, einflussmächtig und gestaltend wahrnimmt.

Hier können sich mögliche Teile einer Lebenswelterzählung wiederfinden. Die Bewertungen der Räume bei den Bewohner*innen müssen aber nicht zwangsläufig wie oben angeführt ausfallen. Vielmehr geht es im benannten Beispiel darum, plastisch zu machen, wie wichtig die räumliche und soziale Erkundung jugendlicher Lebenswelten für Themen demokratischer Bildung ist. Darüber hinaus soll deutlich gemacht werden, wovon sie sich gesellschaftliche und alltägliche Normalisierungen im Zweifelsfall ausdrücken und herstellen. Räume werden auch sozial hergestellt. Je nach Art der Herstellung dieser Räume können diverse junge Menschen ausgeblendet oder auf bestimmte Rollen und Handlungen verpflichtet werden. Oder sie können anerkannt, integriert und beteiligt werden und sich damit als demokratisch handlungsfähige Subjekte erleben.

Der Umbau im beschriebenen Stadtteil war selbstverständlich weit umfassender als die Umgestaltung einer Gaststätte im Beispiel – und er hält bis heute an. Einige Fachkräfte bezeichneten den Abriss früherer Wohn- und Sozialgebäude bei der Begehung als „Phänomen“: *„Das ist im Prinzip auch so ein Phänomen, hier standen mal Blöcke [...]. Überall, wo jetzt so Grünflächen sind, wo man jetzt so gucken kann, da stand ein Block. [...] Und das wurde [...] alles zurückgebaut und ein bisschen luftiger gemacht“* (FK_L_1_2). Auch eine ehemalige Kaufhalle wurde geschlossen. Eine Sporthalle werde zwar rege genutzt und jedoch *„kämpfen wir seit Jahren dafür, dass die saniert wird“, so die Fachkraft, aber „die ist halt in einem schlechten Zustand“* (FK_L_1_2). Eine Kindertagesstätte wurde ebenfalls geschlossen. Der Block, in dem

diese wie auch eine Jugendeinrichtung untergebracht waren, sei erst saniert worden, dann „haben sie den ganzen Block weggerissen“ (FK_L_1_2) und bestehende Einrichtungen in provisorisch geschaffenen Räumen untergebracht. Aus dem ursprünglichen Plan, die Jugendeinrichtung ziehe „kurz da hin“, wurden „acht Jahre“ (FK_L_1_2).

Der Umbau des Viertels geht mit umfassenden sozialen Veränderungen bzw. Einschnitten einher. Sie beeinflussen auch die Fachkräfte in ihrem Erleben des Alltag und des sozialen Miteinanders im Quartier. Während ein Teil der Bewohner*innen den Abriss als Niedergang eines relativ neuen Wohngebiets (erbaut Ende der 1980er Jahre) erfährt, gelingt es der Fachkraft, diesen als „luftig machen“ zu beschreiben.

Beträchtliche Defizite zeigen sich in der Veränderung der Sozial- und Versorgungsinfrastruktur. Umfassend sind diese Veränderungen nicht nur strukturell, sondern eben auch in ihrer Dauer. So stünden laut Fachkräften für zahlreiche soziale Aktivitäten potenziell Räume zur Verfügung, auch als Treffpunkte für Jugendliche. Bezogen auf ein hierfür attraktives Gebäude wird aber ausgeführt: „zwischen zehn und fünfzehn Jahren bewegen wir uns da irgendwo, wo das Ding schon leer steht“ (FK_L_1_2).

Die Fachkräfte und Bewohner*innen mussten also auch miterleben, wie die soziale Infrastruktur und die Bildungsinfrastruktur unabänderlich rückgebaut wurde – aufgrund von Einsparmotivationen auf Basis von Prognosen zur lokalen Sozial- und Bevölkerungsentwicklung. Dass dies teilweise als ein Prozess ohne Umkehr erlebt wird, verdeutlichen die Fachkräfte mit Blick auf den Gebäudeteil einer Schule: Dieser wurde „vor vielen, vielen Jahren abgeklemt wegen geringerer Schülerzahlen. [...] Und

nun steht der alte Flügel leer [und kann] trotz steigender Schülerzahlen jetzt nicht reaktiviert werden“ (FK_L_1_2). Als ein sinnbildliches Ergebnis, dass beim Umbau des Quartiers ein unumkehrbarer Schrumpfungsprozesses vorausgesetzt wurde, hält eine Fachkraft fest: „der Übergang ist tatsächlich einfach zugemauert worden“ (FK_L_1_2).

Von einer Beteiligung der lokalen Bevölkerung (und der Pädagog*innen und Sozialarbeiter*innen) im Vorfeld von Abriss und „Zumauern“ berichten die Teilnehmenden nicht. In der Erzählung erscheint die anhaltende Transformation vor allem als formeller Verwaltungsakt zur Verringerung räumlicher und damit auch notwendiger sozialer Aufwendungen. Weder die Kaufhalle für die Nahversorgung noch die Kindertagesstätte – als häufig gebrauchte Metapher für die Lebendigkeit der ehemaligen ostdeutschen Neubaugebiete – bestehen noch. Ebenso wenig existiert noch die eigentliche Jugendeinrichtung. Während die Kindertagesstätte ganz abgerissen wurde, ist die Freizeitgestaltung und Begegnung in Jugendeinrichtungen oder der Sporthalle vor allem durch provisorisches Überdauern geprägt. Auch dies drückt eine spezifisch erfahrene Normalität im Quartier aus.

Dieser strukturellen Markierung folgt die Wahrnehmung eines Teils der Bewohner*innen in ‚gesellschaftlicher Randlage‘ positioniert zu sein. Dadurch erleben Fachkräfte, Bewohner*innen und Nutzer*innen der Angebote tendenziell, dass sie kein Teil der offiziellen Normalität in der Kommune sind. Der Stadtteil ist ärmer, diverser und infrastrukturell weniger gut ausgestattet, wirkt provisorischer.

Gleichzeitig sind alle vor Ort angehalten und bestrebt, im Quartier selbst eine Normalität aufrecht zu erhalten oder diese in

Auseinandersetzung mit der konkreten Realität neu zu gestalten. Diese konkrete Realität zeigt sich in einem vermehrten Zuzug von Menschen mit Migrationsgeschichte. Der Zuzug an sich ist kein neues Phänomen im Stadtteil, denn bereits seit den 1990er Jahren kommen Migrant*innen aus unterschiedlichen Herkunftsregionen und mit verschiedenen Gründen in den Stadtteil. Er steht in Zusammenhang mit existierendem Leerstand und günstigeren Mieten. Mutmaßlich aufgrund der peripheren Lage erscheint das Gebiet den Verantwortlichen auch als geeigneter Raum, den Migrant*innen im Gemeinwesen einnehmen sollten.

Mit der andauernden Migration wird der Stadtteil deutlich diverser. Diversität kann vor Ort als neue Normalität beschrieben werden. Ein relevanter Teil der Bewohner*innen, welche sich mit dem Stadtteil identifizieren, empfinden und erleben diese neue Diversität laut Beschreibung der Fachkräfte bislang jedoch weder als eine positive Ressource für ihren Alltag noch wird sie als Chance gesehen, im Quartier neue Gemeinschaften zu gestalten. Sie stellt das Quartier eher vor Probleme, auch wenn so beispielweise der weitere Rückbau mit allen seinen Folgen teilweise abgefedert werden kann.

Diese neue Situation – mit einem *„recht großen Migrationsanteil in der jetzigen neuen ersten Klasse mit fünfzig Prozent“* (FK_L_1_2), aber auch in der Schule allgemein mit *„guten fünfzig Prozent“* (FK_L_1_2) – belastet die umgebauten Institutionen. So kommt eine hier verortete Schule allein schon räumlich an ihre Grenzen. Für andere Funktionen gedachte Räume müssten bereits zu Klassenzimmern umgestaltet werden. Mit dem folgenden Schuljahr und den zu erwartenden Schülerzahlen werde dies voraussichtlich noch schwieriger, schildert eine Fachkraft *„weil*

dann haben wir schon fast keine Fachräume mehr zum Räumen“ (FK_L_1_2). Die Situation steht beispielhaft für den wiederkehrenden, anscheinend ‚normalen‘ Umgang von Kommunen mit Migrations- und Fluchtbewegungen und für die in der Bevölkerung häufig geteilte Überzeugung, dass Migration die Gemeinwesen überfordere.

In den geschilderten Erzählungen zeigt sich die Auseinandersetzung der öffentlichen Institutionen und politischen Entscheidung*innen mit neuen sozialen Normalitäten vor dem Hintergrund von Transformation und Migrationsgesellschaft. Es zeigt sich auch eine subjektive Auseinandersetzung der Fachkräfte mit den neuen Herausforderungen und Problemen. Ihre Eindrücke stehen stellvertretend für die ihrer Adressat*innen und eines Teils der lokalen Bewohner*innen.

An die frühe Geschichte des Stadtteils, seiner historischen Normalität mit als hochwertig wahrgenommenem Wohn- und Lebensumfeld, können sich nur die Eltern und vor allem die Großeltern der vor Ort lebenden Jugendlichen erinnern. Sie rahmt Bilder über und Ansprüche an einen Stadtteil, in dem sich vor allem in den Erwartungen der „angestammten“ Bevölkerung ein möglichst normaler Alltag gestalten lassen soll. Diese erwartete Normalität zeigt sich als Abbild eines erinnerten „Es war einmal“ und eines gewünschten „Es soll wieder so sein“.

Gleichzeitig erfahren der Stadtteil und alle in ihm lebenden und arbeitenden Personen eine ganze andere, durch die Transformation immer wieder gebrochene, umgeleitete, driftende konkrete Normalität. Zumindest in den geäußerten Erzählungen ist diese geprägt von Destrukturierung, Rückbau und Niedergang(serzählungen). Vor diesem Hintergrund entstehen soziale

Problemlagen mit umfassenden, sozialpädagogischen Bedarfen und politischen Aufgaben. Sie stehen in deutlichem Kontrast zum Rückbau der sozialen Infrastruktur vor Ort.

Quartiere, wie das beschriebene, verweisen auf unterschiedliche, widersprüchliche und sich überlagernde Dimensionen gesellschaftlicher Normalität, mit denen sich alle Beteiligten vor Ort auseinandersetzen müssen. Gesamtgesellschaftlich kann in der Bundesrepublik von einer diverser werdenden Gesellschaft gesprochen werden. Darüber hinaus gilt als anerkannt, dass (Flucht-)Migration einen Teil der globalen Normalität darstellt. Diversität und Migration sind also allgemein soziale Realität. Der Stadtteil selbst ist in der Kommune aber aufgrund seiner Diversität und mit Fokus auf bestimmte Bevölkerungsgruppen als „Brennpunkt“ markiert. Von Teilen der Stadtbevölkerung ist das Quartier ein Anzeichen für jene Realität, welche aber vor allem noch in anderen Regionen verortet ist. Hier schließen vielfältige rassistische Bilder zu Großstädten und westdeutschen Ballungsräumen an.

Die vermeintlichen „Zustände“ und die komplexe soziale Situation im Quartier werden in der öffentlichen Debatte als zu verhindernder Sonderzustand gegen eine schützenswerte lokale Normalität gestellt. Kurz gesagt wird mit folgendem Bild operiert: Im Stadt droht eine Situation, die den stereotypen Problemlagen von Großstädten gleich komme und es besteht die Gefahr, dass diese Probleme sich auf die gesamte Kommune übertragen. Das Quartier wird mit Blick auf die kommunale Normalität noch als „besonders“ betrachtet. Eine lokales Vorurteil, welches seine Bewohner*innen tendenziell ausgrenzt, gleichzeitig aber auch Konflikte in der Gestaltung eines gemeinsamen Alltags in der diversen Bewohnerschaft belässt und ihnen

die Arbeit an den ‚Problemen‘ überträgt, anstatt sie als Auftrag zur solidarischen Gestaltung einer heterogenen Stadtgesellschaft zu verstehen.

Für eine demokratische Bildung und Jugendarbeit eröffnen sich an diesem Punkt unterschiedliche Perspektiven. Es ist wichtig, tradierte, aber wenig öffentlich sichtbare Transformationserfahrungen im Quartier und im sozialen Nahfeld der Jugendlichen zu erkunden, damit in Verbindung stehende Erfahrungen und Alltagserwartungen besprechbar zu machen. Diese müssen pädagogisch mit den gesellschaftlichen und politischen Positionen und den individuellen Zukunftserwartungen der Jugendlichen in Verbindung gebracht werden. Es ist außerdem notwendig, aneignungsoffene Räume zu schaffen und Jugend im öffentlichen Raum zu entproblematisieren. Bestehende Erwartungen und Wünsche junger Menschen wären im pädagogischen Prozess abzugleichen mit bestehenden Realitäten, Entfaltungsmöglichkeiten und Grenzen sowie allgemein wirksamen gesellschaftlichen Anforderungen im Aufwachsen. Dabei gilt es, im Setting der heterogenen Bewohner*innen geschützte Räume wie auch von Diversität geprägte Begegnungsräume vorzuhalten. Es scheint wichtig, allgegenwärtige Pövisorien, seien es unfertige Räume oder unklare Zukunftsentwürfe, auch als gemeinsame Normalität und gestaltungsoffene Ressource denkbar zu machen.

4. „Gesundes Selbstbewusstsein und provoziert dann auch“ – Professionalitätsgestaltung zwischen Normalisierung und Konflikt

„Professionelles Handeln sollte daher das Spannungsfeld von Normalitätsermöglichung und disziplinierender Normalisierung reflektieren und berücksichtigen, dass auch eine Ausrichtung von Interventionen an ‚Normalität‘ eine normative Ausrichtung impliziert, die der Legitimation bedarf. Effektivierungs- und damit verbundene Standardisierungstendenzen, die auf Verfahren der Normierung basieren, sind kritisch auf mögliche deprofessionalisierende Effekte zu prüfen.“ (Seelmeyer 2018, S. 1095)

Fachkräfte sind in unterschiedliche Kontexte eingebunden, die ihre Wahrnehmungen, ihr Handeln und Wirken beeinflussen. Neben der Ausbildung und Weiterqualifizierung wird ihr professioneller Habitus geprägt durch eigene, subjektiv-biographische Perspektiven und die sozialen Bedingungen, die die Fachkräfte umgeben.

Je näher die Fachkräfte ‚an der Praxis wohnen‘ und je enger sie sozial mit dem Gemeinwesen verbunden sind, desto differenzierter können Einblicke in lokale Gemeinschaften sein, welche ihnen das ‚Verstehen‘ der sozialen Dynamiken vor Ort erleichtern. Es kann dadurch aber auch herausfordernder sein, eine ständige professionelle Distanz zu bestehenden, lokalen Normalitäten und ‚Normalvorstellungen‘ zu wahren. Perspektiven auf Fachpraxis, die dies vernachlässigen laufen Gefahr, weniger an die konkreten professionellen Herausforderungen und Handlungsweisen der Fachkräfte anschließen zu können.

Hinzu kommt, dass nicht allein die Fachkraft ihr Handeln subjektiv-professionell ausrichtet, sondern Ansprüche an das Arbeitsfeld immer wieder davon geprägt sind, Jugendarbeit und Soziale Arbeit auch als Instanz der Normalisierung, Normierung und Kontrolle in die Pflicht nehmen zu wollen. Wie sich fachliche Perspektiven und bestehende ‚Normalvorstellungen‘ in ein Verhältnis setzen lassen und wie Fachkräfte damit umgehen, soll an dem folgenden Beispiel gezeigt werden.

Die Situation wurde im Rahmen einer Beratung festgehalten. Die beteiligten Fachkräfte kamen aus der gleichen Region. Ihre Arbeitsfelder umfassten offene und aufsuchende Jugendarbeit sowie Schulsozialarbeit und Jugendbildung. Teilweise arbeiteten sie in kleinstädtischen Projekten, teilweise auch in kleineren, ländlichen Kommunen. Das gemeinsame Treffen war als kollegiale Beratung angelegt, um auf Augenhöhe und auf Basis bestehender Erfahrungen professionelle Perspektiven auf bestehende Praxisherausforderungen miteinander zu teilen und damit potenziell die eigene und die gemeinsame Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln – auch in Bezug auf demokratische Bildungsoptionen und inklusive Praxis.

Die fallgebende Fachkraft aus der Schulsozialarbeit umreißt den Fall für die Kolleg*innen in der Runde. Im Fokus steht eine *„Schülerin, die zwar in Deutschland geboren ist, in den alten Bundesländern in einer Großstadt, so Ballungszentrum, und dann halt hier [in die Region] gezogen ist, also auch dunkle Hautfarbe hat und halt mit ihrem Auftreten und ihrem Verhalten provoziert. Halt auch auf Insta etc., diesen ganzen Medien oder Social Media. Und sobald aber Kritik an ihrer Person kommt, so nach dem Motto: ‚Komm mal runter wieder auf den Boden der Tatsachen‘, sieht sie es als rassistischen Angriff gegen sie und*

dann sind halt die anderen alle Nazis und tut sich halt damit dann rausnehmen. Also die anderen sind die Bösen" (FK_1_2_3).

Aus der einführenden Beschreibung können folgende Dimensionen dieser als herausfordernd wahrgenommenen Situation beschrieben werden: Die Jugendliche findet sich als nicht-weiße Mitschüler*in in einer Klasse mit überwiegend weißen Mitschüler*innen und einer Schule mit vorrangig weißen Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen usw. wieder. Als Person of Color (PoC) macht sie stetig Rassismuserfahrungen – unabhängig von der Region, in der sie aktuell lebt. Sie kommt nicht aus der Region. Der Verweis auf ihre Herkunft aus Westdeutschland und eine Großstadt im Ballungszentrum kann im Kontext der Gruppe auf den fundamentalen Unterschied lokaler Normalität zum Sozialisations- und Herkunftskontext der neuen Mitschülerin verweisen. Dabei können auch problematische Bilder mobilisiert werden, die lokal sowie medial zu Migrant*innen („anspruchsstellend“, „kulturanders“), migrantischen Jugendlichen („unangepasst“, „dominant“) und migrantischen Communities („abgegrenzte Gemeinschaften“) in den alten Bundesländern („dominanter Westen“) im öffentlichen Diskurs zur Verfügung stehen.

Das Auftreten und Verhalten der Jugendlichen wird als provozierend für andere Jugendliche bezeichnet. Hiermit verknüpft wird, dass sie sich – wie allgemein nahezu alle Jugendlichen – in sozialen Netzwerken aufhält und inszeniert. Kritische Bezugnahme auf ihre Inszenierungen und Verhaltensweisen von anderen Jugendlichen mit Verweis darauf, „auf den Boden der Tatsachen“ runterzukommen – sprich, sich ihrer realen sozialen Positionierung bewusst zu werden und demgemäß zu verhalten –, weist die Jugendliche als Rassismus zurück. Dies

wird laut der Fallbeschreibung von Mitschüler*innen und der Sozialarbeiterin als ungerechtfertigte, kollektive Nazi-Markierung verstanden, als Täter-Opfer-Umkehr und als ein „Rausnehmen“ aus der Verantwortlichkeit für die Situation.

Allein diese Dimensionen in der Schilderung zeigen unabhängig von der konkreten Situation und Interaktion, an wie vielen Stellen hierbei potenziell rassistische Stereotype wirkmächtig werden können. Es wird auch deutlich, dass diese Stereotype für eine*n Jugendliche*n, welche*r von Rassismus betroffen ist, unabhängig von der Intention der unterschiedlichen Beteiligten, beeinträchtigend sind.

An dieser Stelle muss auch der erweiterte soziale Kontext im Gemeinwesen beachtet werden. Das Bild der unbotmäßigen Inszenierung einer ‚zugewanderten‘ PoC-Jugendlichen aus der westdeutschen Großstadt auf Social Media, die gerechtfertigte kritische Äußerungen der lokale anerkannten Jugendlichen als Rassismus markiert – nicht die Art und Weise der Diskussionen im Rahmen der Beratung –, schließt an lokale Debatten an. Immer wieder gelingt es politischen Akteur*innen, rassistische Anfeindungen und Pauschalisierungen gegenüber zugewanderten Menschen oder PoC als gerechtfertigte Kritik zu verschleiern. Dieses Bild spiegelt nicht die Intention der Beteiligten in der Fallberatung wider – jedoch ist ernst zu nehmen, dass die entsprechenden Diskurse und rassistischen Bilder bei den Beteiligten unbewusst und auf vielerlei Weise wirksam werden können. Eine Arbeit am konkreten Konflikt in der Gruppe der Jugendlichen, muss sich diese verschiedenen Dimensionen bewusst machen und Sorge tragen, das pauschalisierende Bilder, die allen Beteiligten zur Verfügung stehen, reflektierbar werden.

In den weiteren Schilderungen des Falls wird eine vor allem sozialarbeiterische Perspektive auf das Gruppengeschehen stark gemacht. Auftreten und Verhalten der beschriebenen Jugendlichen mit mutmaßlicher Wirkung auf die anderen Jugendlichen werden umrissen. Grundlegend werden immer wieder ressourcenbezogene Wahrnehmungen in die Fallschilderung einbezogen, was für eine zugewandte Haltung der Fachkraft zu den unterschiedlichen Beteiligten spricht.

Die PoC-Jugendliche *„macht ihr eigenes Ding, hat ein sehr gesundes Selbstbewusstsein und provoziert dann auch mit ihrer Art und Weise“* (FK_I_2_3), was allgemein als wünschenswert – eben „gesund“ – gelten und für eine Jugendliche als normal erscheinen kann. Der Verweis auf „ihre Art und Weise“ lässt ebenfalls den Schluss zu, dass sie als eigensinniges Subjekt anerkannt wird. Sie wird hierbei nicht pauschal auf ihre „Art und Weise“ als PoC-Jugendliche oder als westdeutsche Jugendliche festgeschrieben und damit rassistisch markiert wird.

Die Jugendliche fügt sich laut der Schilderung je nach Beziehungsperson durchaus in das System Schule ein. So ist sie beispielsweise bei der Klassenlehrerin *„lammfromm“* (FK_I_2_3). Schließlich wird der Konflikt auch in einem allgemein positiven Gruppenklima verortet: Mitschüler*innen *„sind halt bei mir gesessen und haben gesagt, sie können sie gut leiden, sie kommen auch mit ihr klar, aber sie wäre halt manchmal in ihrem Verhalten drüber“* (FK_I_2_3). Es gibt demzufolge in der Klasse offene bis freundschaftliche Bezüge untereinander – aber auch die Wahrnehmung, die betreffende Schülerin sei „drüber“. So wie die soziale Situation in der konkreten Gruppe nicht frei sein kann, von rassistischem Wissen, von Wertungen und Pauschalisierungen, so gelingt es im direkten Miteinander doch einem Teil

der Mitschüler*innen, dieses im Kontakt nicht dominant werden zu lassen, sondern sich als Jugendliche und Mitschüler*innen zu begegnen. In einer vielfach rassistisch aufgeladenen Normalität im Gemeinwesen gestalten die Jugendlichen ein widersprüchliches, ambivalentes Miteinander in ihren alltäglichen Begegnungsräumen.

„Drüber“ bedeutet laut Fachkraft auch, *„immer der Mittelpunkt“* (FK_I_2_3) sein zu wollen und Teilen der Jugendgruppe das Gefühl zu vermitteln, *„ich bin besser als die anderen“* (FK_I_2_3). Dass das Verhalten der PoC-Jugendlichen teilweise „drüber“ sei, verweist auf eine von den anderen vermeintlich geteilte Einschätzung eines „normalen“ Verhaltens (gruppenbezogen, genderbezogen, lokal-kulturell o. ä.) und dessen Grenzen. Dabei kommt auch zum Ausdruck, dass diese Normalität den Jugendlichen etwas bedeutet, möglicherweise im sozialen Kontext Orientierung, Integration und Kontrolle verspricht, wenn sie hierfür die Sozialarbeiterin aufsuchen und um Hilfe bitten.

Festzuhalten sind an dieser Stelle folgende Dimensionen im Fall:

- Die PoC-Jugendliche ist im sozialen Kontext spezifisch positioniert und macht hieraus resultierende Erfahrungen in ihrem Alltag. Sie ist sich ihrer Position bewusst.
- Auch die weißen, herkunftsdeutschen Jugendlichen nehmen spezifische Positionen im sozialen Gefüge der Klasse wie im Gemeinwesen ein. Sie machen in ihrem Alltag Erfahrungen damit, wer und was im Gemeinwesen als „besser“ oder „schlechter“ bewertet wird.
- Ihre Erfahrungen deuten sie auch auf der Grundlage bestehender Erzählungen. Die Erzählungen umfassen stereotype Bilder von Migrant*innen, PoC und Menschen aus Westdeutschland oder allgemein aus Großstädten.

- Im Gemeinwesen identifizieren sich die Bewohner*innen allgemein als nicht großstädtisch und (ost-)deutsch.
- Aus den Erfahrungen, Erzählungen und Identifikationen speist sich eine Form von „Alltagswissen“, die es möglich macht, mehr oder weniger gut zurechtzukommen. Hier wird Normalität und Normativität vor Ort gestaltet.
- In die Beurteilung der Situation durch die Beteiligten und die Fachkräfte fließt bewusst oder unbewusst die Interpretation ein, dass die PoC-Jugendliche die bestehenden Normen unterläuft und es die vormals bestehende Normalität wieder herzustellen gilt.

Die Schilderung des Verhaltens, das laut Mitschüler*innen nicht mehr Teil des ‚Normalen‘ ist, habe folgende mutmaßliche Auswirkungen: *„die [Klasse] war halt auf ein gutes Miteinander im Schulsystem [...] aus, und das Mädchen schlägt halt immer aus der Rolle [...]. Und sie haben auch Angst, dass durch ihr Auftreten auch der ganze Klassenruf dann so ein bisschen ins Negative gerückt wird“* (FK_1_2_3). Die Problemlage, die hier geschildert wird, bezieht sich auf die Dynamik innerhalb der Gruppe: Diese hat anscheinend für die Mitglieder bestimmte anzunehmende Rollen oder Verhaltensweisen definiert, auch um als Gruppe nicht wegen eines schlechten Rufs in die Kritik zu geraten.

Die Normierungsfunktion der Institution Schule scheint hier eins zu eins auf die Jugendlichen überzuspringen, in deren Lebensphase Grenzkonflikte mit und in den vorgegebenen Strukturen normal sein müssten. Sie regulieren sich selbst. Dies ist von den bestehenden rassistischen Ablehnungsdiskursen der vergangenen Jahre, um welche auch die Schüler*innen wissen, mindestens beeinflusst.

Die beschriebene Jugendliche kann in diesem Kontext eigentlich nur „auffallen“. Für alle Beteiligten erhöht dies anscheinend den Druck, Normalität herzustellen. Die mit der Jugendlichen in Kontakt stehende Fachkraft, welche regulierend in die Situation eingreifen will, steht vor der Herausforderung, dass die beschriebene Jugendliche sich dem „Zugriff“ der Sozialarbeiterin entzieht: *„Es gibt kein Problem, es ist alles in Ordnung und sie wüsste keinen Grund, warum sie zu mir kommen muss“* (FK_1_2_3).

Mutmaßlich durch die Ansprache der anderen Jugendlichen motiviert, die Gruppe in diesem Konflikt zu unterstützen, versucht die Sozialarbeiterin an der Kontaktaufnahme festzuhalten. Dabei beschreibt sie die Herausforderung der Beziehungsgestaltung auf zwei Ebenen: Erstens geht es um den Beziehungsaufbau, obwohl die Fachkraft *„schon zweimal aufgelaufen“* (FK_1_2_3) sei – damit also bislang nicht an einem Motiv zur Zusammenarbeit bei der Jugendlichen anknüpfen konnte. Zweitens geht es ihr im spezifisch gerahmten Konflikt, um ein abgesichertes Setting: *„Wie komme ich an sie ran [...] Ich habe zum Beispiel auch Angst, wenn ich mit ihr alleine rede und dann halt vielleicht das falsche Wort verliere[...]. Wenn ich da aus Versehen Kritik äußere oder da was bringe, was ihr halt nicht zusagt oder was sie halt selber nicht so sieht, dass ich dann auch gleich da reinrutsche“* (FK_1_2_3).

Vor allem der zweite Aspekt der Fallfrage könnte ausführlich erörtert werden. Die Schilderung zeigt, dass rassismuskritische Debatten und Aufmerksamkeiten teilweise unterschwellig in die pädagogische Praxis gelangen, hier aber in unterschiedlichen Qualitäten professionell aufgegriffen werden. Die Beschreibung deutet auch darauf hin, vor welche Probleme

diese Auseinandersetzungen Fachkräfte in spezifischen Kontexten stellen. Neben der Auseinandersetzung mit Rassismuserfahrungen und konflikthaften Gruppendynamiken drängt sich die wahrgenommene Gefahr in den Vordergrund, unabsichtlich Rassismus zu reproduzieren oder zumindest den Anschein zu erwecken. Dies beeinträchtigt die beschriebene Handlungsfähigkeit der Fachkräfte massiv. Eine solche Einschätzung tendiert dazu, mögliche Erörterungen der Situation zu überlagern, und produktive Überlegungen zu weiteren Dimensionen des Gruppenkonflikts – nämlich normierende Anforderungen an Jugendliche im Kontext von Migrations-, Rassismus- oder Integrationserfahrungen – außen vor zu lassen.

In dieser Situation nahm die Form der kollegialen Beratung folgende Dynamik an: Andere Teilnehmende stimmen der eingeführten Perspektive tendenziell zu. In einem anschließenden Schritt der Beratung wurden Thesen zu den Perspektiven der Beteiligten und speziell zum Verhalten der beschriebenen PoC-Jugendlichen gebildet. So handle sie möglicherweise aus folgender Motivlage heraus: *„Ich weiß, wie ich zur benötigten Aufmerksamkeit komme. Ich sehe gerade keinen Handlungsbedarf, dass mir irgendjemand hilft [...]. Und wenn mir jemand zu nahe tritt, dann weiß ich, mit welchem Argument ich mich abgrenzen kann – und das ist eben das Argument oder der Rassismuskritik. Und das funktioniert bisher ganz gut. Und wenn das nicht funktioniert, dann drohe ich und so halte ich mir eigentlich alle einfach vom Leib“* (FK_I_2_3). Die Kolleg*innen führen überwiegend Perspektiven in die Gruppe ein, die die vorgegebene Sichtweise an der Stelle nicht kritisch oder kontrastierend fassbar machen und die Komplexität des Falls erkunden, sondern eher die vorgegebene Deutung stärken.

Die kollegiale Beratung erweist sich an anderen Stellen aber auch – ganz im Sinne der Perspektiverweiterung – als Möglichkeit, den Fall differenzierter zu verstehen und daraus fachliche Aufträge abzuleiten. Dabei kann gemeinsam reflektiert werden, woher das Motiv der Fachkraft kommt, *„irgendwas zu tun, zu handeln“*. Als ergänzende Option entsteht nun bspw. die Idee, Angebote *„auf die Mädchen zu richten, die zu mir kommen und [...] [die sich] in der Klasse [...] nach Harmonie und Sicherheit oder ihrem alten Klassengefühl sehnen“* (FK_1_2_3). Anknüpfungspunkte für die fachliche Reflexion zum Fall der Schulsozialarbeiterin bieten hier, auch mit Blick auf außerschulische Angebote, drei Punkte: erstens, den eigenen Handlungsmotiven in der Situation nachzuspüren, zweitens, den Arbeitsauftrag mit Fokus auf die beschriebene Jugendliche kritisch zu prüfen und drittens, weiter – im besten Falle demokratiebildend – zu den Themen der Mädchengruppe zu arbeiten.

Ebenso werden von den Fachkräften in der Diskussion Perspektiven angeboten, die Situation der PoC-Jugendlichen im neuen Gruppengefüge anders zu interpretieren: als das (Wieder-)Erlangen von Handlungsfähigkeit, dass *„ich an der Stelle vielleicht auch ein paar Unsicherheiten habe, die ich mit meinem Verhalten eigentlich überdecken möchte“* (FK_1_2_3). Dabei gelingt es auch, arbeitsfeldspezifische wie auch gesellschaftliche Bezüge einzuführen: *„Also ich denke, das Mädchen hat einfach dadurch, dass sie die Schule gewechselt hat und komplett auch die Region, ihre Rolle in der Klasse einfach noch nicht gefunden und testet [...] ein Stück weit“*.

Damit sind unter anderem Ideen benannt, wie die beschriebene Jugendliche individuell versucht, sich in den neuen sozialen Kontext zu integrieren. Es wird wahrgenommen, dass sich für

die Jugendliche mit dem Umzug nicht nur die schulische sondern ein Großteil der lebensweltlichen Normalität geändert hat. Nicht alle diese Perspektiven konnten im Rahmen der Fallberatung ausgiebig diskutiert werden, was auch nicht das Ziel der Beratungseinheit mit der Gruppe der Fachkräfte war. Die Beratung schließt mit einer Neuinterpretation ihres pädagogischen Auftrags in der Gruppe durch die fallgebende Fachkraft. Ausgehend von der Diskussion will diese die Dynamik in der Gruppe breiter bearbeiten: *„Also da muss man jetzt gar nicht nur die Schülerin an sich in den Fokus nehmen, sondern auch [...], was wir gesagt haben, [...] die ganze Klasse“* (FK_I_2_3). Im Ergebnis ermöglicht diese Neuinterpretation mindestens, wieder praktisch handlungsfähig zu werden und entlang der Gruppendynamik zu arbeiten. Damit entgeht die Fachkraft der eingangs beschriebenen Polarität im Konflikt „Gruppe gegen ‚problematische‘ Jugendliche“ und kann stattdessen Themen, Dynamiken und Anforderungen an junge Menschen in der Gruppe wie auch aus der Gesellschaft heraus neu in den Blick nehmen.

Auf die Facette der Rassismuserfahrungen und Blick auf Betroffene im geschilderten Fall ging das Projektteam in einer gesonderten Beratungseinheit im Prozess ein. Die geschilderte Auseinandersetzung und Gruppendynamik hätte in der Form auch innerhalb der Besucher*innengruppe einer Jugendeinrichtung stattfinden können. Für die hier reflektierten Ebenen von Normalität wurden im Rahmen der kollegialen Beratung mindestens zwei ‚Achtungszeichen‘ deutlich.

Erstens zeigt sich im Beispiel, dass der gesamte institutionelle wie auch lokal-gesellschaftliche Kontext es begünstigt, Rassismus wie auch andere Herrschaftsverhältnisse unsichtbar zu machen. Dies wirkt sich auch auf die fachliche Beschreibung

der Situation aus, in welcher das Thema Rassismus beispielsweise von der Betroffenen nicht auf Augenhöhe benannt und problematisiert werden kann. Der Zustand der Migrationsgesellschaft vor Ort – allgemein, wie auch in Fachkraftbezügen – kann hier das Maß an Aufmerksamkeit senken. Hinzu kommt als zweiter Wirkfaktor, dass die kollegiale Beratung eine Methode zur Fallerkundung und Entwicklung professionellen Handelns ist – ausgehend von der fallschildernden Fachkraft auf Augenhöhe mit Kolleg*innen. Notwendige konträre oder fachlich ergänzende Perspektiven zur Fallbeschreibung sind damit nicht zwangsläufig Teil der Gruppe der Fachkräfte. Die Methode erweist sich dann als Raum, in dem vordergründig fachliche Vergewisserung und Zustimmung statt Perspektiverweiterung Raum bekommen. Eine kollegiale Beratung kann damit ebenso ein geschützter – *denormalisierender* – Diskussionsraum sein wie ein Raum der normalisierenden, fachlichen Engführung. Diese Dynamik ist auch vor dem Hintergrund des Wunsches bei Fachkräften oder auch Jugendlichen, nicht als rassistisch markiert zu werden, bedeutsam und weiterführend zu diskutieren. Im Begleitprozess zeigte sich: Wenn kollegiale Beratungen in qualifizierender Absicht genutzt werden sollen, benötigt es anschließend eine mehrstufige Reflexion, um eigenen fachlichen Erfahrungen, Sensibilitäten und unbewussten Bildern auf die Spur zu kommen.

5. Lust auf Bildung in einer mehrdimensionierten Normalität

Entlang der vorangegangenen Kapitel zeigt sich Normalität – inklusive damit verbundener Praktiken der Normalisierung – als mehrdimensionaler Komplex. Im Kern besteht dieser Komplex einer gesamtgesellschaftlichen Normalität aus unterschiedlichen Herrschaftsdimensionen, Machtverhältnissen und daran angelehnten sozialen Praxen. Sie haben sozio-ökonomische Dimensionen und sind gleichzeitig teilweise heterosexistisch und rassistisch strukturiert. Dies lässt sich im Rahmen der demokratischen Bildung mit jungen Menschen keineswegs nur entlang der subjektiven Auseinandersetzung mit normativen Anforderungen bearbeiten. Normalität und damit verbundene Normalisierungsdiskurse können sich auf Basis des vorliegenden Materials in folgenden Dimensionen entfalten:

(1) Eine Dimension von Normalität bezieht sich auf den *konkreten Alltag junger Menschen*, in dem alltägliches Erleben und informelle Bildung gleichermaßen stattfinden. Sie ist auch der Ort non-formaler Bildung – als außeralltägliches Moment vor dem Hintergrund der individuellen sozio-ökonomischen Positionierung.

(2) Hinzu tritt eine *strukturell-diskursive Ebene*. Diese bezieht sich auf gesellschaftlich hergestellte Normalität, strukturelle Ein- und Ausgrenzung, alltägliche Herrschafts- und Begrenzungspraktiken und mit ihnen verknüpfte öffentliche Debatten und politische Kämpfe. Diese Ebene stellt die Verzahnung von gesellschaftlich strukturierter und alltäglich praktizierter Normalität im Gemeinwesen dar.

(3) Normalität hat auch eine *zeitlich-räumliche Dimension*, die Erzählungen des historischen Gewordenseins und der Transformation von Gemeinwesen sowie die Erfahrungen aus damit einhergehenden räumlichen Veränderungen umfasst. Sie enthält damit auch Formen politischer Kultur im Umgang mit entsprechenden Veränderungen und Spuren tradierter oder veränderter Identitäten.

(4) In einer weiteren Dimension sind die *Kontexte der Professionalitätsgestaltung* verortet. Diese Kontexte und Prozesse werden von den übrigen drei Ebenen beeinflusst und bilden den fachlichen Raum, in dem Normalisierungen mit Blick auf die jeweiligen Adressat*innen und Wirkungskontexte infrage gestellt, bearbeitet oder aber normierend verstärkt werden.

Ausführlicher ist zu den benannten Punkten folgendes festzuhalten:

(1) Eigensinnige Aneignungsprozesse sind Teil der Alltagsgestaltung Jugendlicher. Junge Menschen erleben gleichzeitig eine alltägliche soziale Normalität, die ihnen – mehr oder weniger bewusst wahrnehmbar – gesellschaftliche Positionen und Räume zuweist. Vor allem junge Menschen aus prekären oder marginalisierten Verhältnissen erleben diese Zuweisung stringenter als Jugendliche, denen durch soziale und ökonomische Ressourcen mehr gesellschaftliche Räume und Freiheiten zur Verfügung stehen. Gleichzeitig sind die erstgenannten Jugendlichen häufig eine der spezifischen Besucher*innengruppen von Einrichtungen der Jugendarbeit und Nutzer*innen offener Angebote. Darüber hinaus werden ihnen im Fachdiskurs um politische Bildung häufig besonders massive, ablehnende Haltungen zugeschrieben. Andererseits stehen sie auch für die tendenziell „Unerreichten“ und „Unerreichbaren“.

Dies liegt daran, dass ihre praktischen und inhaltlichen Interessen häufig den Erwartungen der Pädagog*innen und Demokratiebildner*innen widersprechen. Sie haben durch die sozialen Bedingungen, in denen sie leben, spezifische sozialisierte Formen der Alltagsgestaltung, die etablierten Settings der demokratischen Bildung und politischen Ansprache in Teilen entgegenstehen. In der langfristigen Beziehungsgestaltung mit solchen Gruppen von Jugendlichen zeigt sich gleichwohl, dass sie weder „interessenlos“ noch „unbildbar“ sind. Ihre Interessen finden aber häufig jenseits von „politisch“ oder mit dem Begriff „Bildung“ geframten Settings ihre Entsprechung. Eine professionelle Prozessgestaltung ist demzufolge auf vielfältige, alltagsbezogene Themenangebote angelegt, basiert auf einem breiten Bildungsbegriff und grenzt sich von defizitär ausgerichteten Präventionsanliegen Außenstehender ab. Dies bedeutet gleichzeitig für die Jugendarbeiter*innen, sich kritischen Bezugnahmen und vielgestaltigen Positionierungen zu autoritären Debatten, lokalen völkisch-nationalistischen Dynamiken wie auch den Auswirkungen neoliberaler Entschierungs politik nicht zu entziehen.

(2) Gesellschaftliche Normalität besteht nicht einfach als stilles Rauschen, sondern muss im Alltag immer wieder hergestellt werden. Sie gerät vor allem dann ins Wanken, wenn gesellschaftliche Normen etwas infrage stellen und öffentlich sichtbare Konflikte um Normalitätsdeutungen entstehen. Diese Konflikte entstehen alltäglich im Rahmen eigensinniger Aneignungspraxen junger Menschen, die bestehende Raumnutzungsvorgaben und Raumgewohnheiten außer Kraft setzen. Diese Raumkonflikte benötigen die sichtbare, parteiliche Solidarität der Fachkräfte. Diese Parteilichkeit umfasst die Positionierung für aneignungsoffene Räume für junge Menschen einerseits.

Sie wendet sich aber auch klar gegen antidemokratische Haltungen und Dynamiken unter diesen. Eine besondere Solidarität gilt es dabei gegenüber jenen Jugendlichen zu zeigen, die vor Ort ausgegrenzt und gesellschaftlich marginalisiert werden. Eine so politisch positionierte Jugendarbeit versteht sich damit auch als kritischer Teil der öffentlichen Debatte und der Praxis vor Ort. Die Reflexion der Prozesse und die damit verbundene bewusste Positionierung der jungen Menschen im Gemeinwesen ist ein wichtiges demokratisches Bildungsmoment – nicht allein in Bezug auf Beteiligung, sondern mit Blick auf damit einhergehende Konflikte sowie Ressourcen-, Ordnungs- und Deutungsansprüche.

(3) Räume wandeln sich und haben eine Geschichte. Vor dem Hintergrund der aktuellen, gesellschaftlichen Auseinandersetzung um Migration, Wandel der Arbeitswelt, Verteilung sozialer und ökologischer Ressourcen usw. In den untersuchten Regionen ist es notwendig, stärker die Erfahrungen des Wandels vor Ort in Bildungsprozesse einzubeziehen.

Junge Menschen reagieren unterschiedlich auf gesellschaftliche Anforderungen – auch abhängig davon, wie diese Anforderungen von ihrem (erwachsenen) sozialen Umfeld rezipiert werden. Vor allem die Erfahrungen der Transformation nach 1990 haben Eltern und Großeltern vieler Jugendlicher in Sachsen geprägt. Der teilweise eingenommene autoritäre Fokus auf die eigenen alltäglichen Ansprüche und normativen Vorstellungen in Sozialräumen mag auch hieraus entspringen. Diese Vorstellungen stehen Interessen Jugendlicher oder neuer Communities entgegen, die sich öffentliche Plätze oder neue Räume aneignen wollen. Angehörige eines Gemeinwesens, welche sich als weitgehend homogenes „wir“ zu identifizieren versuchen, lösen dabei unter

anderem auch Generationenkonflikte aus. Diese können als Bildungsgelegenheit bei jungen Menschen erschlossen werden, wenn er vor allem die Interessen und Erfahrungen unterschiedlicher (jugendlicher) Bevölkerungsgruppen in den Blick nimmt und damit einen produktiven Umgang fördert.

Gleichzeitig bekommen historisch-erkundende Erzählungen und Erfahrungen über Raumaneynungen teilweise so erst eine notwendige Sichtbarkeit. Das professionelle Aufgreifen von Transformationserfahrungen umfasst auch eine Sensibilität für die unterschiedlichen Perspektiven und Betroffenheiten von Ausgrenzung und mit Blick auf die 1990er Jahre vielfach auch Formen von Gewalt.

(4) Die Gestaltung einer emanzipatorischen Professionalität benötigt bei Jugendarbeiter*innen ein entwickeltes Verständnis für fachinterne Normalisierungen und die Lust am Konflikt und die Bereitschaft zur Konfliktbearbeitung. Ein Großteil der Profession selbst – auch die begleiteten Fachkräfte – sind Teil einer demokratischen Zivilgesellschaft in einer von völkisch-autoritären Positionen und Akteuren stark herausgeforderten Praxis vor Ort. Die Schutzräume zur Reflexion dienen notwendigerweise der fachinternen Stärkung und Selbstverständigung zum häufig antidemokratisch erfahrenen Außen im Gemeinwesen. Diese auf gegenseitige Stärkung angelegten Räume und Netzwerke sichern sich gegenseitig: im Fokus nach außen und der Wertschätzung nach innen.

Zugleich sind auch die Fachkontexte keineswegs frei von gesellschaftlichen Normvorstellungen. Diese wirken über die mediale Öffentlichkeit und die lokale Alltagspraxis stetig auf Erfahrungen und Deutungen der Fachkräfte ein. Um sich emanzipatorisch

weiterzuentwickeln, benötigt es neben der gegenseitigen Stärkung und Sammlung guter Praxis auch die de-normalisierende Konfrontation mit Fachkolleg*innen – als Fachkräfte, nicht als Personen. Dabei geht es nicht darum, mit dem Gegenüber in scheinbar „persönliche“ Konflikte zu geraten, sondern unterschiedlichen Perspektiven auf die Praxis kollegial als Teil eines notwendigen professionellen Diskurses zu verstehen. Nur über das konflikthafte Neuarrangement des eigenen professionellen Habitus können (fach-)politische Debatten und demokratische Haltungsfacetten nicht nur als abstrakter Teil fachlichen Wissens und gesellschaftlicher Normen gelten sondern als gelebte, professionelle Praxis. In auf Längerfristigkeit angelegten Prozessen kann eine beratende Begleitung hilfreich sein.

Für Prozesse der demokratischen Bildung sind vor allem in non-formalen Kontexten der Jugendarbeit und angrenzender Arbeitsfelder entlang der obigen Erörterungen die beschriebenen vier Dimensionen hilfreich. Die jeweilige Verknüpfung der vier Ebenen im Rahmen einer Gesamtkonzeption erscheint fachlich naheliegend, wenngleich vor dem Hintergrund der aufgefundenen Ressourcen in den Regelstrukturen nicht immer realistisch. Um Bildungsinteressen junger Menschen zu erschließen, besteht hier aber ebenso die Möglichkeit, sich einer der Ebenen fokussiert zu widmen.

Normalität entzieht sich ihrer Natur nach der ständigen Reflexion. Da dies für eine demokratische Bildung vor Ort essenziell ist, müssen Settings der Reflexion immer wieder aktiv hergestellt werden – intern zur Haltungsschärfung, extern als Anlass kollektives Handeln gegen alltägliche, autoritäre Normalitäten möglich zu machen. So kann eine emanzipatorische Vielfalt lokal gestärkt werden.

Literatur

Böhnisch, Lothar (2008): Normalität. In: Kreft, Dieter; Mielenz, Ingrid (Hg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim und München. 611-613.

Kessl, Fabian; Plößner, Melanie (2010): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen – Eine Einleitung. In: Dies.: Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden. 7-16.

Hall, Stuart (2020): Ideologie, Kultur, Rassismus. Ausgewählte Schriften 1. Hamburg.

Hummel, Steven; La Gro, Ulrike (2015): Was tun gegen rassistische Mobilisierungen? Heinrich Böll Stiftung, <https://www.boell.de/de/2015/10/16/was-tun-gegen-die-rassistische-mobilisierung-sachsen> (online, Zugriff 15.12.2022)

Seelmeyer, Udo; Kutscher, Nadia (2018): Normalität und Normalisierung. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans; Treptow, Rainer; Ziegler, Holger (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. München. 1091-1097.

IMPRESSUM

**Abschlussdokumentation des Projekts
„MUT-Interventionen. Vielfalt. Lokal. Stärken.“**

Herausgeber

AGJF Sachsen e.V.
Neefestr. 82
09119 Chemnitz



Redaktion

Kai Dietrich, Romy Nowak, Nils Schuhmacher &
Markus Weidmüller

Erscheinungsjahr

2023 (Redaktionsschluss: 12/2022)

Kontakt

T. 0371 - 5 33 64 24
mut@agjf-sachsen.de
mut.agjf-sachsen.de

Gestaltung

www.cmkey.de

Bildnachweis

Foto von SAurabh Narwade von Pexels:
(www.pexels.com/de-de/foto/person-hand-bedeckt-mit-gelbem-pulver-3977733/)

Diese Maßnahme wird mitfinanziert mit Steuermitteln auf Grundlage des vom Sächsischen Landtag beschlossenen Haushaltes.

Gefördert durch



STAATSMINISTERIUM FÜR SOZIALES
UND GESELLSCHAFTLICHEN
ZUSAMMENHALT





agjt Arbeitsgemeinschaft
Jugendfreizeitsstätten
Sachsen e.V.