

Erfahrungsräume öffnen – Demokratie gestalten

DIE KISSeS-STRATEGIE IN DER PRAXIS

Erfahrungsräume öffnen – Demokratie gestalten

DIE KISSeS-STRATEGIE IN DER PRAXIS

Zu dieser Handreichung

UM WAS GEHT ES?

Demokratische Bildung und damit auch der Umgang mit Phänomenen von Pauschalablehnung, Diskriminierung und Gewalt gehören zum Grundverständnis und zum Auftrag von Sozialer Arbeit und Pädagogik. Bereiche wie Jugend- oder Schulsozialarbeit werden vermehrt auch dahingehend adressiert. Ihre besondere Chance besteht darin, dort anzusetzen, wo gesellschaftliche Verhältnisse konkret werden: im Alltag junger Menschen.

Oftmals fehlt es jedoch an praxistauglichen Konzepten. Es braucht die Fähigkeit, Strategien zu entwickeln, die Alltagserfahrungen aufgreifen und so in Aushandlung bringen, dass demokratische und menschenrechtsorientierte Perspektiven und vorhandene Potentiale gestärkt werden.

Die vorliegende Handreichung unterbreitet hierzu einen Vorschlag. Sie richtet sich dabei gleichermaßen an die Praxis der direkten Arbeit mit jungen Menschen in unterschiedlichen Arbeits- und Handlungsfeldern sowie an (politische) Bildner:innen, welche die Fachpraxis qualifizieren.

Grundlage der Handreichung bilden Erfahrungen und Erkenntnisse, die in den letzten Jahren im Rahmen von Praxis-Wissenschafts-Kooperationen sowohl unmittelbar in der Arbeit mit jungen Menschen wie auch bei der Qualifizierung von Professionellen gewonnen worden sind. Auch die Handreichung selbst ist das Ergebnis dieser Kooperationen: Erstellt wurde sie gemeinsam vom Forschungsteam der Hochschule Esslingen, das für die Projekte verantwortlich gewesen ist, zusammen mit politischen Bildner:innen und unterstützt von Organisationen, die an den Projektumsetzungen beteiligt waren.

Die Handreichung umfasst drei Teile:

Der erste Teil führt in die zentralen Konzepte ein (Kap. 1). Anschließend werden mittels Fallbeispielen unmittelbare Anwendungsbezüge hergestellt (Kap. 2). Dies dient (sozial)pädagogischen Fachkräften wie Bildner:innen gleichermaßen als Grundlage und sie finden eine Sammlung von Anschauungs- und Übungsmaterialien.

Der zweite Teil der Handreichung bietet Inhalte zur Vertiefung und damit für eine weitergehende Fundierung sowie Qualifizierung von Praxis. Dafür werden die hier grundlegenden Verständnisse von Demokratiegestaltung und demokratischer Bildung geklärt (Kap. 3) und die Eckpunkte einer darauf bezogenen Professionalität erläutert (Kap. 4). Unter Berücksichtigung der Spezifika verschiedener Arbeitsfelder schließt daran die Diskussion unterschiedlicher Handlungsweisen für Interventionen an (Kap. 5). Als Vorschlag für eine strategische Ausrichtung von Praxis wird aufgezeigt, wie Logische Modelle als Analyse- und Planungsraster genutzt werden können (Kap. 6).

Der dritte Teil der Handreichung richtet sich in erster Linie an Fortbildner:innen. Zum einen sind für sie hier Evaluationserkenntnisse zusammengestellt. Sie weisen darauf, was eine thematische Qualifizierung grundlegend braucht, um mit Aussicht auf Erfolg betrieben zu werden (Kap. 7). Zum anderen werden Erfahrungen aus der Bildungspraxis reflektiert und Anregungen dazu gegeben, wie sich die zentralen Konzepte der Handreichung für Qualifizierungsmaßnahmen aufbereiten lassen (Kap. 8). Hier können wiederum auch Fachkräfte fündig werden, die als Multiplikator:innen tätig werden wollen und die Ansätze bspw. in ihr Team oder ihre Fachvernetzung tragen möchten.

TEIL 1: KONZEPTE UND ANSÄTZE FÜR DIE PRAXIS	5
Kapitel 1: Demokratiegestaltung (sozial)pädagogisch fördern – aber wie?	5
1.1. PAKOs als Herausforderung	6
1.2. KISSeS als Erklärungsansatz und Praxis anleitende Strategie	8
Kapitel 2: Fallbeispiele aus der Praxis	11
2.1 Übersicht zu den Fallbeispielen	13
2.2 Handlungsweise: Situativ-anlassbezogenes Handeln	14
2.3 Handlungsweise: Nutzung von Gelegenheitsstrukturen	27
2.4 Handlungsweise: Angebotsinitiierung	42
2.5 Reflexionsfragen zur abschließenden Bearbeitung	60
TEIL 2: FUNDIERUNG UND ABSICHERUNG VON PRAXIS	61
Kapitel 3: Demokratiegestaltung und demokratische Bildung	61
3.1 Erste Begriffsklärungen: »Demokratie« und »demokratische Bildung«	61
3.2 Demokratie – Förderung, Gestaltung, Bildung oder was?	63
3.3 Wieso nicht Demokratieerziehung, Demokratielernen oder Demokratiepädagogik?	65
Kapitel 4: Grundlagen professionellen Handelns	67
4.1 Spezifische Professionalitätsaspekte im Umgang mit PAKOs	67
4.2 Grundlegende Dimensionen demokratiegestaltender Professionalität	69
Kapitel 5: Potentiale demokratischer Bildung	71
5.1 Demokratische Bildung in ausgewählten Arbeitsfeldern	71
5.2 Handlungsweisen demokratischer Bildung	73
Kapitel 6: Das Logische Modell als Praxistool für Planung und (Selbst-)Evaluation	75
6.1 Die Logik eines Logischen Modells	75
6.2 Ein Anwendungsbeispiel aus der Praxis	79
TEIL 3: HINWEISE UND MATERIALIEN FÜR DIE QUALIFIZIERUNG VON FACHKRÄFTEN	83
Kapitel 7: Qualifizierung zu demokratischer Bildungsarbeit	83
7.1 Angebotsqualitäten im Überblick	83
7.2 Spezifika der Qualitätsentwicklung auf Anbieter- und Durchführenden-Ebene	87
7.3 Die praktische Entfaltung von Angebotsqualitäten	88
Kapitel 8: Module für die Bildungspraxis	90
8.1 PAKOs: Konzeptvermittlung und Erprobung	91
8.2 KISSeS: Konzept kennen und Phänomene lesen lernen	95
8.3 Strategieentwicklung I: Analyse von Ausgangsbedingungen	100
8.4 Strategieentwicklung II: Konzeptionelle Planungen mit KISSeS	106
8.5 Professionalität: Grundlagen für die Teilnehmenden	110
Literaturverzeichnis	118
Impressum	120

KONZEPTE UND ANSÄTZE FÜR DIE PRAXIS

KAPITEL 1

Demokratiegestaltung (sozial)pädagogisch fördern – aber wie?

EINFÜHRUNG IN DIE ZENTRALEN KONZEPTE DER HANDREICHUNG

Demokratische Gesellschaften leben davon, dass sie Teilhabe ermöglichen und von möglichst vielen Menschen nach ihren Bedürfnissen, Interessen und Anliegen für ein gelingendes Leben mitgestaltet werden. Sie befinden sich daher in einem steten Prozess der Veränderung und Erneuerung. Damit sind sie immer auch durch Konflikte und politische Auseinandersetzungen geprägt. Soziale Verwerfungen und bestehende Machtungleichheiten werden in unterschiedlicher Form verstanden und aufgegriffen.

Pauschablehnung, Diskriminierung und Gewalt bis hin zu völkischem Nationalismus und rechts-extremen Phänomenen sind in der Gesellschaft weit verbreitet und durchlaufen aktuell besorgniserregende Konjunkturen. Ihren Ausgang nehmen sie u.a. in migrations-, sozial- und ordnungspolitischen Entwicklungen und Debatten. Die von ihnen ausgelösten Dynamiken machen auch nicht Halt vor den Handlungsfeldern von Sozialer Arbeit und Pädagogik. Die hier haupt- oder ehrenamtlich Tätigen sind deshalb herausgefordert, ihnen entgegenzuwirken. Dazu brauchen sie Fähigkeiten zu einer professionellen Bearbeitung entsprechender Konflikt- und Problemlagen sowie zur Gestaltung demokratischer Verhältnisse.

Dieser einleitende Text schafft die Grundlagen hierzu, indem er in dafür zentrale Konzepte einführt, die am Alltag und an biographischen Erfahrungen ansetzen:

- ▶ das Konzept der **Pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen** (PAKO) zur Analyse ablehnender Haltungen für Handlungsfelder der demokratischen Bildung (1.1);
- ▶ das **KISseS-Modell**, das die Zusammenhänge zwischen Ablehnungshaltungen und Lebensgestaltungserfahrungen offenlegt und daraus Handlungsansätze folgert (1.2).

Wenn damit in dieser Handreichung in erster Linie auf solche sozialen Haltungen fokussiert wird, die wechselseitigen Respekt voneinander vermissen lassen und demokratiegefährdende Potenziale mit sich führen, dann folgt dieser Zuschnitt nicht einer defensiven und rein reaktiven Abwehrintention. Vielmehr wird zugleich die Frage verfolgt, wie proaktiv und auf der Basis weiter zu entfaltender Ressourcen Demokratieförderung als Demokratiegestaltung betrieben werden kann – eben auch dort, wo pauschalisierende Ablehnungshaltungen (noch?) nicht auszumachen sind. Statt präventionistisch bloße Defizitbearbeitung betreiben zu wollen, wird der

Blick insbesondere auf die Chancen demokratischer Bildung und Entwicklung ausgerichtet. Bildung wird diesem Verständnis nach nicht nur im engeren Sinne als ein Wissen und Kompetenzen vermittelndes (sozial)pädagogisches Geschehen in formalen und non-formalen Settings betrachtet. Viel deutlicher wird sie als ein durchaus auch informell ablaufender Prozess verstanden, in dem Themen verhandelt, Erfahrungen gemacht und kooperativ Strukturen für ein gesellschaftliches Mit- und Gegeneinander, also etwa für Solidarität und Streitkultur, entwickelt werden. In ihm vollzieht sich demokratisch-politische Subjektwerdung im Rahmen der kollektiven Gestaltung öffentlicher Belange (vgl. Kapitel 3).

1.1 PAKOS ALS HERAUSFORDERUNG

Was also sind Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen (PAKOs) und worin liegen die besonderen Qualitäten dieser Perspektive?

Der Begriff PAKOs beschreibt zunächst einmal die Ablehnung von Gruppierungen, Weltanschauungen, Religionen, Lebensstilen und -praxen, denen bestimmte, meist negative Eigenschaften oder Verhaltensweisen pauschalisierend zugeschrieben werden. Dies geschieht in einer undifferenzierten Weise, die verallgemeinert und inhaltlich nicht haltbar sowie empirisch nicht belegbar ist. Das Konzept spricht deshalb von Konstruktionen: Die von Ablehnung Betroffenen werden erst durch diese Zuschreibungen zu einer vermeintlich homogenen Einheit gruppiert und als solche zum Gegenstand von Ablehnung. Anders gesprochen: Pauschalisierende Ablehnungen schaffen sich ihren Gegenstand selbst.

Damit ist bereits angedeutet, dass eine Pauschalablehnung nicht nur als eine mehr oder weniger festgefügte Haltung aufzufassen und anzugehen ist; sie ist nichts Statisches. So wie z.B. unter einer technischen Konstruktion sowohl ein gegenständliches Produkt als auch dessen Entwicklung und Herstellung verstanden wird, so bezeichnet der Begriff der Pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen nicht nur Ablehnungen als Resultate von Prozessen, sondern auch diese Prozesse selbst. Indem er damit die Bedeutung der Dynamiken ihrer biographischen Entstehung und Entwicklung sowie die Alltags-

erfahrungen ihrer Träger:innen in den Mittelpunkt der Analyse rückt, erscheint er für die Arbeitsweisen von (Sozial)Pädagog:innen besonders anschlussfähig. Denn gerade Soziale Arbeit und Pädagogik verstehen sich in zahlreichen Arbeitsfeldern sowohl als lebenswelt- und alltagsorientiert als auch als prozessbegleitende und auf Kontinuität hin angelegte Unterstützung – ebenso innerhalb bestimmter Abschnitte des Lebenslaufs wie auch z.T. über sie hinweg. Insofern besitzen sie das Potenzial, Weichenstellungen im lebensgeschichtlichen Prozess politisch-sozialer Subjektwerdung und damit Haltungsbildung von Adressat:innen begleitend zu beeinflussen.

In der PAKO-Forschung werden aktuell sechs zentrale Themenfelder von Ablehnung und Diskriminierung beschrieben (vgl. Möller/Grote/Nolde/Schuhmacher 2016; Möller 2019; Nolde 2017):

- ▶ herkunfts- und migrationsbezogene Ablehnungshaltungen, die oftmals verkürzend als ›Fremden-‹ oder auch ›Ausländerfeindlichkeit‹ benannt werden,
- ▶ antimuslimische Haltungen,
- ▶ antisemitische Haltungen,
- ▶ Ablehnungshaltungen im Kontext der hegemonialen Geschlechterordnung wie z. B. gegenüber Schwulen, Lesben, trans-, inter- oder bisexuellen Menschen,
- ▶ Ablehnungshaltungen gegenüber gesellschaftlichem ›underperforming‹, also Ablehnungen mit Leistungs- und Statusbezug, wie solche gegenüber Arbeitslosen, Menschen ohne festen Wohnsitz u.a. sowie
- ▶ stilbezogene und territorialisierende Ablehnungshaltungen, etwa im Rahmen von Stadt-

Die Auflistung der PAKO-Themenfelder darf keinesfalls als abgeschlossen gelten. Vielmehr bildet sie den aktuellen Stand der Forschung ab. In diesem Sinne und darüber hinaus bietet der Begriff PAKOs eine Systematik an, die auch auf weitere Phänomene bezogen werden kann, z. B. Ablehnungen im Kontext innermuslimischer Auseinandersetzungen oder gegenüber »Ungläubigen«. Außer Frage steht ebenso, dass es weitere Begriffe und Systematisierungen gibt, auf die Bezug genommen werden kann wie Sexismus oder Rassismus oder auch das Konzept der ›Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit‹ (GMF).

teilverhaltenen von Jugendlichen oder gegenüber subkulturell verorteten jungen Menschen wie z.B. Punks.

Innerhalb dieser Facetten können Ablehnungen sehr unterschiedliche Intensitäten annehmen. Sie reichen von bloßen Vorbehalten über verbale Abwertungen bis hin zu Hass und Gewaltaktivitäten. Außerdem sind sie nicht isoliert voneinander zu betrachten, denn oftmals bilden sie komplexe Beziehungen. In der zugegriffenen Figur des ›übergriffigen‹ Fremden mit Smartphone in der Hand beispielsweise verschmelzen herkunfts- und migrationsbezogene Thematiken mit gender-Motiven und Statusbezügen. Das Bild kiffender Hip-Hop-Jugendlicher ist ähnlich komplex aufgeladen. In anderen Konstellationen können Aspekte aber auch unverbunden oder gar widersprüchlich nebeneinanderstehen. Widersprüchlich ist z.B., wenn im Sozialraum präsente Jugendlichen als ›Macker‹ abgelehnt werden, während der Sexismus und die männliche Dominanzkultur in der eigenen peer group unthematisiert bleiben und als normal hingenommen werden.

Es ist daher notwendig, jeweils genau hinzuschauen, um was es sich konkret handelt und was die Hintergründe sind. Dafür bietet das PAKO-Konzept sozialarbeiterischen und pädagogischen Interventionen eine Reihe von strategischen Ansatzpunkten.

Das Konzept geht davon aus, dass sich Ablehnungen auf der subjektiven Ebene als Haltungen verfestigen können. Haltung wird dabei verstanden als eine Kombination aus Orientierungen und Aktivitäten. Orientierung meint dabei mehr als Einstellung. Es geht nicht allein ums Gedachte, den Grad der Zustimmung zu bestimmten Aussagen oder die Argumente hinter einer Ablehnung. Orientierungen können auch affektgeladen und vor allem emotional begründet sein. In aktuellen Debatten wer-

den solche Affekte u.a. in den eher groben Begriffen »Angst« und »Wut« gefasst. Der Blick auf die Aktivitätsebene wiederum erlaubt eine Klärung, ob und inwieweit eine ablehnende Haltung auch mit der Akzeptanz von grenzverletzendem Verhalten und Gewalt verbunden ist.

So zeigt sich, ob Gewalt in unterschiedlichen Formen und Graden, etwa als diskriminierender Sprachgebrauch oder physische Gewaltanwendung, geduldet, befürwortet oder gar selbst ausgeübt wird. Diese Differenzierungen ermöglichen, jeweils vorliegende PAKO-Phänomene genauer einordnen, bewerten und adäquat bearbeiten zu können. Das ist etwa dann relevant, wenn gerade junge Menschen in der öffentlichen Wahrnehmung pauschal als ›Gewalttäter‹, ›Menschenfeinde‹ oder ›Nazis‹ abgestempelt werden. Ebenso macht es für die eigene Praxis und deren Erfolgsaussichten einen erheblichen Unterschied, ob Adressat:innen sich von anderen Jugendkulturen oder gegenüber den Anforderungen Erwachsener abgrenzen wollen oder sich auf der Grundlage von Ressentiments abwertend positionieren. Es ist auch etwas anderes, ob sie aus einer habitualisierten Selbstinszenierung heraus Gelegenheiten zur Diskriminierung ergreifen oder sich in ideologischen Vorstellungswelten und Sozialkontexten von relativer Geschlossenheit bewegen, aus denen heraus sie sich in eine aktive Gegnerschaft begeben. Zugleich gilt es zu beachten, dass die leidvollen Auswirkungen für die Betroffenen, trotz unterschiedlicher Motivlage auf Seiten der PAKO-Träger:innen, dieselben sind.

PAKOs zirkulieren nicht im luftleeren Raum. Sie werden durch gesellschaftliche Diskurse und in sozialen Interaktionen hergestellt, verbreitet, aktualisiert und weiter geteilt. Das bedeutet zum einen, diese gesellschaftlichen Dynamiken nicht außer Acht zu lassen. Als Phänomene aus der ›Mitte der Gesellschaft‹ weisen

Haltung = Orientierungen

Deutungen
Einstellungen
Mentalitäten
Gestimmtheiten
Ressentiments
weitere Aktivitätsbereitschaften

plus Aktivitäten

Verhaltensweisen
▶ un- bzw. präreflexive Aktivitäten
▶ z. B. Routinen oder Interaktionskulturen
Handlungen
▶ bewusste, planerische Aktivitäten

viele Ablehnungskonstruktionen lange, teils kolonial- und patriarchatsgeschichtliche Traditionen auf und zeigen ein erhebliches Beharrungsvermögen (z. B. »Wer hat Angst vorm schwarzen Mann...«). Der Zuspruch zu ihnen wächst oder schwächt sich ab, andere modernisieren sich im Zuge gesellschaftlicher oder gesellschaftspolitischer Entwicklungen. Es kommt zu Verknüpfungen, neue Konstrukte entstehen oder Aspekte kommen hinzu. Insbesondere gilt es dabei im Blick zu behalten, in welcher Kontur und Qualität sie den eigenen Adressat:innen zugänglich sind, sich in deren sozialen Umfeldern niederschlagen und hier als anschlussfähige Handlungsangebote zur Verfügung stehen.

Zum anderen sind eben auch die Ablehnungshaltungen der Adressat:innen selbst in ihrer Prozesshaftigkeit zu betrachten. Dies betrifft sowohl die individuellen Hintergründe, vor denen sie eingenommen werden, wie auch ihre gelebten Dynamiken. Studienergebnisse und Praxiserfahrungen belegen, dass Ablehnungen gerade bei Jugendlichen in hohem Maße beweglich und stark kontextabhängig sind. Das soziale Umfeld wiederum kann ihnen Stabilität verleihen oder sie destabilisieren. Es ist entscheidend, die vorgefundenen Praxissituationen daraufhin zu analysieren, was jeweils der Fall ist. Dies wird komplexere Ergebnisse hervorbringen als das selektive Fokussieren auf bestimmte Äußerungen, Aktivitäten oder Ablehnungsthemen. Und gerade diese Komplexität ist es, die dem Gegenstand, zumal in (sozial)pädagogischer Perspektive, überhaupt erst gerecht wird, und sie ist es dann auch, aus der sich Ansatzpunkte für Interventionen ergeben.

Die erste zentrale Praxisherausforderung und zugleich Chance ist: Ablehnungen als PAKOs lesen lernen. Es sind Fragen zu beantworten wie z.B.:

- ▶ Was sind die PAKO-Themen? Wie setzen sich die Konstrukte zusammen?
- ▶ Von welcher Qualität sind die jeweiligen Ablehnungshaltungen?
- ▶ Welche Lebens- und Alltagserfahrungen begünstigen sie?
- ▶ Mit welchen gesellschaftspolitischen Themen und Konflikten stehen sie im Zusammenhang?
- ▶ Aus welchen lokalen, medialen und weiteren Quellen speisen sie sich?

1.2 KISSES ALS ERKLÄRUNGSANSATZ UND PRAXIS ANLEITENDE STRATEGIE

Um PAKOs entgegenwirken zu können, braucht es zunächst ein Verständnis davon, welche konkreten Prozesse im Alltag von Menschen und in ihren Biographien dafür ausschlaggebend sind, dass sie sich diesen zuwenden. Das KISSES-Konzept bietet hierzu einen Erklärungsansatz. Mit ihm lässt sich nachvollziehen, wie bestimmte Erfahrungen in unterschiedlichen Bereichen des sozialen Nahraums (etwa Familie, Schule oder Freundeskreis) und in virtuellen, medialen Räumen die Entstehung von Ablehnungshaltungen begünstigen können und welche Funktionen ihnen zukommen. KISSES beschreibt die dafür relevanten Aspekte und stellt einen Zusammenhang zwischen ihnen her. Die ersten vier Buchstaben stehen für Kontrolle, Integration, Sinnlichkeit und Sinn als zentralen Dimensionen von Lebensgestaltung. Es wird danach gefragt, welche positiven und negativen Erfahrungen hier jeweils gemacht werden:

- ▶ Bei **Kontroll- bzw. Ohnmachtserfahrungen** geht es darum, wo und wie Orientierungsvermögen und Selbstwirksamkeit erlebt werden können und inwiefern das Gefühl besteht, »die Dinge im Griff« zu haben – oder ihnen eben ohne Stimmrecht oder Gestaltungsspielräume ausgeliefert zu sein, hin und her getrieben wie ein Blatt im Wind. So geraten individuelle wie auch »Wir«-Gruppen-Erfahrungen und hieraus erwachsende Ansprüche und Bedürfnisse in den Blick.
- ▶ Die Betrachtung von **Integrations- bzw. Desintegrationserfahrungen** zielt auf die vorhandenen Qualitäten einer An- und Einbindung in Gemeinschaften und in die Gesellschaft. Zu fragen ist, in welchen sozialen Gruppen und gesellschaftlichen Bereichen erleben Menschen welche Qualität von Zugehörigkeit, Identifikation, Teilhabe und Anerkennung bzw. wo sind ihnen diese verwehrt?
- ▶ **Sinnlichkeitserfahrungen** beziehen sich auf das bio-psychische Erleben, auf Affekte, Emotionen, weitere psychische Zustände und Körperlichkeit: Was wird als schön oder wohlthuend empfunden, was bereitet Freude und entfacht Begeisterung? Wo kommen Frustration, Wut und Trauer ins Spiel? Wo herrscht sinnliche Leere und erstreckt sich emotionales Ödland? Damit stehen zentrale Themen der Selbstfindung in der Adoleszenz in Ver-

bindung, die wenig oder gar nicht bewusst zugänglich sind; so etwa das Erspüren von Vorlieben und Abneigungen, das Erleben emotionaler Achterbahnfahrten oder das Austesten von Grenzen.

- ▶ Bei der Betrachtung der Gestaltungsdimension **Sinnerfahrung** richtet sich das Augenmerk auf die Frage, inwieweit das eigene Leben als sinnvoll erlebt werden kann und wo darin Sinnstiftung stattfindet. Erscheint mir die Welt als geordnet oder chaotisch? Habe ich darin einen Platz und ist das, was ich tue, von Bedeutung für mich und andere? Ist bspw. Bildung etwas, das mich weiterbringt und mir eine Perspektive eröffnet, oder ist die Schule nur eine Verwahranstalt, in der ich mich mit unsinnigen Anforderungen überschüttet sehe? Hier kann sozialarbeiterische Bildung zu Autonomie, Selbstfindung und Widerständigkeit beitragen.
- ▶ Der nächste Buchstabe von KISSES, das kleine »e«, steht für **erfahrungsstrukturierende Repräsentationen**. Um dieses Konstrukt fassen zu können, braucht es eine etwas umfanglichere Begriffsklärung.

Der Begriff beschreibt die Deutungsangebote, die zur Erfahrungsverarbeitung zur Verfügung stehen. Er umfasst dabei auch solche Vorlagen, die unter Umständen gestatten, ohne viel Nachdenken relevante Wahrnehmungen auf assoziative und intuitive Weise zu ordnen. Ganz grundsätzlich sind unter solchen Repräsentationen »mentale Abbilder« von Realität zu verstehen. Das beinhaltet immer auch Abbilder des spezifischen lokalen, analogen und virtuellen Alltags der Adressat:innen. Sie können sehr unterschiedliche Formen annehmen. So kann es sich etwa um bildliche Vorstellungen und Symbole handeln, mit denen bestimmte Sachverhalte und Personengruppierungen assoziiert werden, oder um Metaphern (»Das Boot ist voll!«) und Diskurs(fragment)e (»Deutschland schafft sich ab«), die sie beschreiben und einordnen. Es können aber auch Gefühle, bspw. Sympathie oder Unbehagen, und Sinneseindrücke wie etwa Geräuschkulissen oder Gerüche sein, die durch sie aufgerufen werden. Wir alle nutzen und brauchen solche Repräsentationen, um uns in der Welt und in unserem Leben zurechtzufinden. Und wir alle verfügen über eine enorme Bandbreite von ihnen und lernen beständig neue hinzu. Wir schöpfen aus

diesem Pool und ziehen für uns diejenigen näher heran, die uns als »passend« erscheinen, um den eigenen Erfahrungen Plausibilität und Sinn zu verleihen und uns einen Ort und eine Richtung vorzugeben, wo wir stehen und wie es weitergeht. In diesem Zusammenhang können auch Negativrepräsentationen ihre Wirkung entfalten, sofern sie funktional und attraktiv für die Erfahrungsausdeutung sind: Hohe Anforderungen, herausfordernde wie auch bewertende Erfahrungen mit der jeweiligen Arbeitsrealität können mit Abwertungen wie z.B. von »faulen Langzeitarbeitslosen« oder »faulen Student:innen« einher gehen, welche sich scheinbar im Gegensatz zu einem selbst »weniger anstrengen (müssen)«. Oder in einer als unsicher erlebten Umbruchs- und Veränderungssituation werden bestimmte Gruppierungen, z.B. geflüchtete Menschen, als das »eigentliche Problem« markiert. Auch Bezüge auf tradierte Bilder von Geschlecht und entsprechende Rollenvorstellungen können behilflich sein, die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe abzusichern, in der beispielsweise eine heterosexistische Inszenierung von Männlichkeit anerkannt und erforderlich ist.

- ▶ Das letzte »S« im Kürzel KISSES thematisiert das Entwicklungsniveau der **Sozial- und Selbstkompetenzen**. Diesen kommt eine moderierende Funktion dabei zu, in welche Richtung Erfahrungen letztlich ausgelegt und welche Repräsentationen herangezogen werden. Der Tendenz nach führen dabei vielfältig und kontextvariabel ausgebildete Kompetenzen zu einer gewissen Schutzfunktion und Widerstandsfähigkeit gegenüber Pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen. Mängel in der Entwicklung dieser Kompetenzen begünstigen den Rückgriff auf entsprechende Konstruktionen. Hier geht es etwa darum, ob und inwieweit eine Person in der Lage ist, Sachverhalte kritisch zu hinterfragen, ob sie fähig zu Perspektivwechseln und Empathie ist, Konflikte deeskalieren und konstruktiv bearbeiten kann, ihre Impulse und Affekte im Griff hat oder ambivalenten Inhalten, Gefühlen und Situationen ohne Zuflucht zu vereindeutigen Gewissheiten zu begegnen vermag. Dabei ist Kommunikation ein zentrales Element bei der Kompetenzentwicklung, sowohl von peers untereinander wie etwa auch mit Fachkräften. Selbst- und Sozialkompetenzen werden also auch in Interaktionen sozial konstruiert.

Damit rekonstruiert der KISSeS-Ansatz den Aufbau von Ablehnungshaltungen als das Resultat von Lebensgestaltungserfahrungen und ihrer subjektiven und kollektiven Bilanzierung. Oftmals wird ihre Entstehung dabei durch erlebte Benachteiligungen und begrenzte Verarbeitungsmöglichkeiten begünstigt. Zudem können sie durch soziale Umfeldler und im Alltag präasente Diskurse weiter befördert werden. So entfalten etwa im Elternhaus oder in online-Chats zirkulierende Erzählungen Einfluss und Prägungskraft. Auch PAKO-lastigen Deutungs- und Handlungsmustern in Freundeskreisen und peer-Umfeldern kommt ein besonderer Orientierungswert zu. Gerade hier kann die »Beteiligung« an Ablehnungshaltungen besonders attraktiv sein und die Funktion erfüllen, die eigene Zugehörigkeit und damit verbundene Möglichkeiten von Lebensgestaltung abzusichern. Es wäre also unangemessen, bei der Betrachtung von Adressat:innen alleine nach deren KISSeS-Defiziten Ausschau zu halten. Es geht immer um die Gesamtbilanz ihrer Erfahrungen und in fachlicher Hinsicht auch darum, eine an Ressourcen orientierte Haltung aufrecht zu erhalten.

Ablehnungshaltungen werden vor allem über Erfahrungen aufgebaut. Es handelt sich um Prozesse, die nicht allein kognitiv, sondern vor allem auch assoziativ und intuitiv sowie auf der emotional-affektiven Ebene verlaufen. Damit wird unmittelbar einsichtig, dass es für ihren Abbau weniger oder nicht allein darum gehen kann, auf kognitive Wissensvermittlung zu setzen, verbale Auseinandersetzungen zu arrangieren und auf die Kraft des besseren Arguments zu vertrauen. Vielmehr müssen die bisherigen problematischen Erfahrungszusammenhänge sozusagen »verflüssigt« und funktionale Äquivalente für sie erschlossen werden. Dies meint, ausgehend von den Lebensgestaltungsbilanzen der Adressat:innen die Eröffnung neuer, alltagsnaher Erfahrungsräume und -sequenzen. In ihnen müssen sich neue konstruktive Erlebensmöglichkeiten bspw. von Selbstwirksamkeit mit solchen Deutungsangeboten verbinden, die die bislang haltungstragenden PAKO-Repräsentationen zu schwächen und durch demokratische und menschenrechtsorientierte Alternativen zu ersetzen vermögen. Dies kann dann der Fall sein, wenn die neu erschlossenen Orientierungs- und Handlungsbezüge subjektiv als nicht weni-

ger attraktiv erlebt werden als die problembehafteten, die es abzubauen gilt.

Hier liegt die strategische Pointe des KISSeS-Ansatzes: Er stellt ein Analyseraster für die Praxis bereit und kann ausgehend von einer profunden Analyse von Ausgangsbedingungen zugleich als Planungstool für erfahrungsorientierte Prozess- und Angebotsgestaltungen verwendet werden, die auf den Ebenen von Kontrolle, Integration, Sinnlichkeit und Sinn ansetzen, dabei neue erfahrungsstrukturierenden Repräsentationen ins Spiel bringen und darüber die Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenzen stärken.

Die zweite zentrale Praxisherausforderung und zugleich Chance ist daher: Die KISSeS-Brille aufsetzen und mit ihrer Hilfe Fragen zu beantworten wie z. B.:

- ▶ Wie lassen sich Entstehungs- und Entwicklungsprozesse von PAKOs verstehen?
- ▶ Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Lebensgestaltungserfahrungen (KISSeS) und Ablehnungshaltungen (PAKOs)?
- ▶ Welche Verwerfungen sind diesbezüglich festzustellen oder wo werden auf problematische Weise Bilanzierungsgewinne in der Lebensgestaltung verzeichnet?
- ▶ Mit welchen Ressourcen lässt sich arbeiten?
- ▶ Welche erfahrungsorientierten Handlungsansätze lassen sich entlang der KISSeS-Strategie entwickeln?

KAPITEL 2

Fallbeispiele aus der Praxis

Im folgenden Kapitel wird eine Reihe von Fallbeispielen dargestellt. Ziel ist es, den Nutzer:innen der Handreichung Praxissituationen nahe zu bringen, durch deren Reflexion sie die eigene Praxis unter der KISSeS-Perspektive einschätzen und nicht zuletzt mit ihrer Hilfe eigene Strategien für demokratische Bildung entwickeln können.

In der Fachliteratur besteht bereits ein durchaus umfangreicher Pool an Materialien zur demokratischen Bildung. Allerdings tritt hier für die Praxis und die Regelstrukturen (sozial)pädagogischer Arbeitsfelder häufig eine Transferlücke auf: Einerseits werden zwar wichtige Inhalte und kreative Methoden der Sensibilisierung, Aktivierung usw. miteinander kombiniert. Andererseits sind diese Vorschläge aber für die Nutzung in jeweiligen Handlungsfeldern oft sehr voraussetzungsvoll oder schlicht nicht umsetzbar. So gelingt es bspw. in freiwilligen und niedrigschwelligen Kontexten nur im Ausnahmefall, mit jungen Menschen Rollenspiele oder tiefergehende Assoziations- oder Reflexionsmethoden aus Workshopkonzepten umzusetzen. Die Aufgabe und Frage danach, wie die eigene Praxis unter ihren je spezifischen Herausforderungen zu gestalten ist, bleibt dann häufig für die Fachkräfte vor Ort unbeantwortet. Sie stellen sich die Frage: »Was hat das alles denn mit meiner konkreten Praxis zu tun?« In der Konsequenz werden wichtige Inhalte und Konzepte nicht angeeignet und angewendet.

Hier versuchen die folgenden Fallbeispiele eine Brücke zu bauen. Alle sind aus der gemeinsamen Arbeit mit und der Begleitung von Fachkräften abgeleitet, auch wenn sie aus Anonymisierungsgründen nicht Eins-zu-eins dargestellt werden können. Sie sollen eine Breite an Herausforderungen im Umgang mit Ablehnungshaltungen und die Vielfalt der Handlungsfelder von Sozialer Arbeit abdecken. Gleichzeitig gehen wir davon aus, dass die Fälle in jeweils andere Arbeitskontexte übertragen und hier – modifiziert – für ähnliche Situationen gelten können.

Da die Fallbeispiele aus der Praxis kommen, Fachkräfte also mit diesen oder ähnlichen Situationen in ihrem Alltag konfrontiert sind und daraus Aufträge zum Handeln ableiten, ist zugleich ein Hinweis anzubringen: Die Fallbeispiele sollen nicht nahelegen, dass unter den bestehenden Rahmenbedingungen in allen Handlungsfeldern mit allen Adressat:innen gearbeitet werden kann oder sollte. So besteht etwa bei falsch verstandener Akzeptanz gegenüber neonazistisch orientierten Jugendlichen die Gefahr, dass sie Räume besetzen und dominieren. Dadurch werden un- und antidemokratische Tendenzen gestärkt, sicher aber andere, insbesondere diskriminierungsgefährdete und -betroffene Adressat:innen verdrängt. Gleichzeitig haben Professionelle oftmals sich überschneidende Aufträge, die keine Prozessabbrüche mit als problematisch wahrgenommenen Adressat:innen nahelegen.

Ihnen sollte es um strategische Interventionen gehen, ablehnenden Haltungen, die an anderen Stellen nicht in Frage gestellt werden, in der gemeinsamen Arbeit zumindest durch eigene Impulse zu kontrastieren.

Es geht in der Falldarstellung keinesfalls um die Abbildung von »best practice«-Verläufen. Es finden sich auch passiv-unklare, verstellte oder offen bleibende Verläufe. Eine vielschichtige Soziale und Pädagogische Arbeit kann realistisch Weise maximal von »guter Praxis« sprechen, die in konkreten Situationen gelungen ist und für die Professionellen relevante Erfahrungen bietet und Reflexionsebenen eröffnet. Diese »gute Praxis« lässt sich nicht einfach kopieren, denn Bildungsarbeit funktioniert nicht nach dem Modellbaukasten-Prinzip. Einem derartigen Vorgehen stehen die Vielgestaltigkeit und jeweiligen Beschaffenheiten sozialer Situationen und ihrer Ausgangsbedingungen diametral entgegen. Es kommt hier mehr auf die strategische Grundausrichtung als auf die technische Umsetzung von Interventionen an.

Dabei sind unterschiedliche Handlungsweisen zu berücksichtigen, die im (sozial)pädagogischen Umgang mit Ablehnungshaltungen und für demokratische Bildung insgesamt zentral sind. Die Fallbeispiele gliedern sich nach diesen Handlungsweisen:

► **Situativ-anlassbezogenes Handeln**

Ein solches Handeln reagiert aus der Situation heraus spontan auf ein punktuelles Ereignis, wie etwa auf diskriminierende Äußerungen von Jugendlichen oder unmittelbar eskalierende Konflikte.

► **Nutzung von Gelegenheitsstrukturen**

Bei dieser Handlungsweise geht es zentral um die Wahrnehmung, das Aufgreifen, Modifizieren und Herstellen von Ermöglichungsbedingungen für demokratische Bildungsprozesse – räumlich, zeitlich und materiell, aber auch sozial. Es kann sich also um die Bedingungen handeln, die das pädagogische Setting vorstrukturieren, aber auch um wiederkehrende Themen und Dynamiken bei den Adressat:innen selbst.

► **Angebotsinitiierung**

Hierbei geht es um ein Handeln, das konkrete, in sich mehr oder weniger geschlossene Maßnahmen und Projekte für spezifische Adressat:innen auf der Grundlage konzeptionel-

ler Planungen gestaltet und umsetzt – sei es eine Themenwoche im Jugendhaus, eine Exkursion mit Schüler:innen oder ganz klassisch ein Jugendbildungsseminar und vieles andere mehr.

Diese Handlungsweisen werden hier nur kurz definiert. Die Fallbeispiele leiten aber durch ihre jeweilige Logik, auch wenn in der Praxis die Übergänge zwischen ihnen immer wieder fließend sind (wer sich genauer darin einlesen möchte, wird in Kapitel 5 fündig). Die Beispiele sollen dazu einladen, mittels einer jeweiligen Handlungsweise Strategien des Umgangs im Sinne des KISSEs-Konzepts zu entwickeln. Es geht also nicht darum, den einen ...-ismus geradlinig mit einem entsprechenden »Anti-ismus« zu kontern, und nicht einmal unbedingt darum, thematisch direkt auf bestimmte PA-KOs einzugehen. Im Fokus steht vielmehr, auf der Erfahrungsebene anzusetzen und an Aspekten von Lebensgestaltung anzuknüpfen (vgl. Kap. 1.2). Insgesamt und insbesondere dann, wenn es um Angebotsinitiierungen geht, also um Vorhaben mit einer besonders hohen »Planungsdichte«, kann zur Unterstützung auch das Logische Modell herangezogen werden, das in Kapitel 6 vorgestellt wird.

Die Fallbeispiele bestehen jeweils aus vier Teilen. Der erste Teil umfasst die Schilderung der konkreten Situation und der zentralen Herausforderungen. Daran schließt sich ein Teil zur Reflexion an, der die Leser:innen dazu einlädt, einen Umgang mit der Situation zu finden. Im dritten Teil wird das Vorgehen der Professionellen beschrieben. Den Abschluss bilden vertiefende Fragen u.a. zur Einschätzung der Vorgehensweisen unter KISSEs-Gesichtspunkten sowie zu weiterführenden Perspektiven.

Die Sammlung der Fallbeispiele ist so angelegt, dass sie von den Leser:innen nach jeweiligen Themen, Handlungsfeldern oder Handlungsweisen bearbeitet werden kann. Dies kann »auf dem Papier« geschehen, es ist aber ebenso gut denkbar, dass die Fallbeispiele in der Gruppe oder im Team als Szenarien durchgespielt werden.

2.1 ÜBERSICHT ZU DEN FALLBEISPIELEN

SITUATIV-ANLASSBEZOGENES HANDELN:

»Ey, Du Jude!« Gedisse in der Jugendwohngruppe 14
 »Von denen kriegst du alles!« Vorurteile gegenüber Geflüchteten im Schulalltag 16
 Begrüßung mit »Sieg Heil!« Provokation im Jugendclub 18
 »Das ist doch alles Quatsch!« Grenzerlebnisse in den Erzieherischen Hilfen 20
 »Ich hab' nichts gemacht!« Sexistische Anmachen im Jugendhaus 23
 »Schwules Auto« Diskriminierende Jugendsprache in der Schulsozialarbeit 25

NUTZUNG VON GELEGENHEITSSTRUKTUREN:

Sprücheklopfen auf dem Schulhof
 Zu heterosexistischen Selbstinszenierungen ins Gespräch kommen 27
 Jugendliche drehen auf Sexistischer Hip-Hop im Jugendclub 29
 »Unser Platz, unsere Regeln!« Rechtsaffine Cliques in der Aufsuchenden Jugendarbeit 32
 »Du Lahmarsch!« Statusabwertungen unter Schüler:innen 35
 »(Ge-)denkt mal!« Der Israel-Palästina-Konflikt in der Gedenkstättenarbeit 37
 »Ich brauche Argumente!« Erwartungen von Teilnehmenden an eine Fortbildung 39

ANGEBOTSINITIIERUNG:

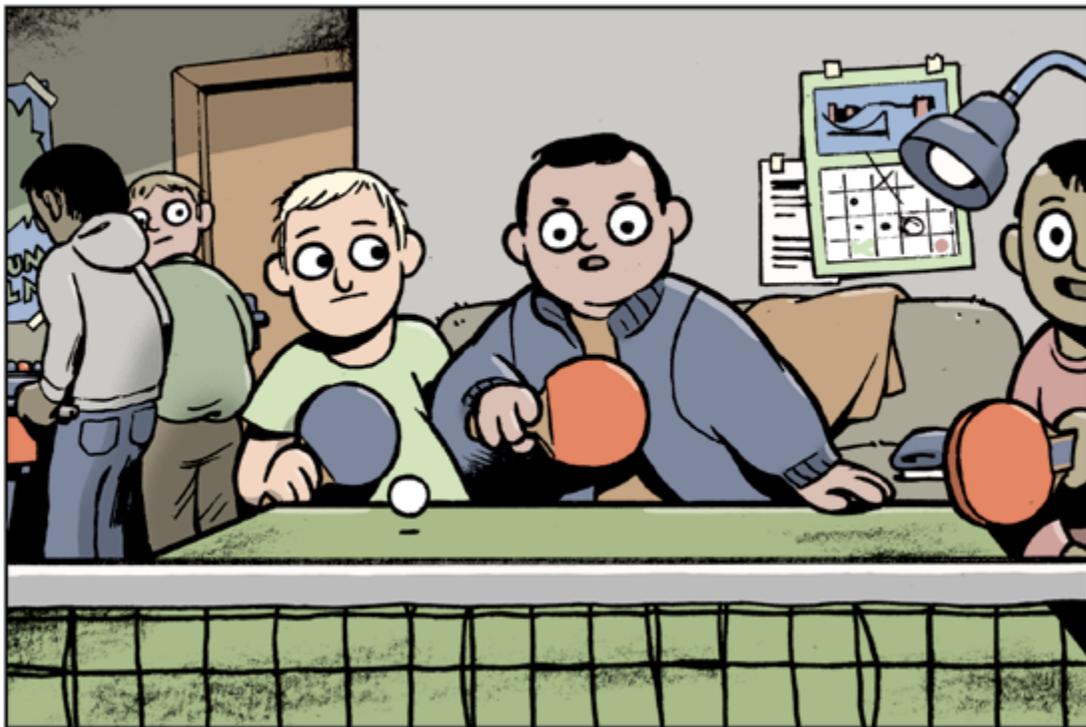
»Nicht mit Dir!« Klassismus und Rassismus in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit 42
 Ultra männlich Fußball und Männlichkeitsrituale in der Mobilien Arbeit 45
 »Was ist da denn los?« Ein Beteiligungsprojekt (auch) gegen Klassismus 48
 Schwäne im Schweriner See Fake News und Verschwörungsnarrative in der Stationären Jugendhilfe 51
 »Jugendarbeit für Deutsche« Ablehnende Haltungen von Eltern in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit 54
 Sommer, Sonne, Sonnenschein Antimuslimische Dynamiken auf der Jugendfreizeit 57

REFLEXIONSFRAGEN ZUR ABSCHLIESSENDEN BEARBEITUNG



»Ey, Du Jude!«

Gedisse in der Jugendwohngruppe



1. Fallbeschreibung Eine Wohngruppe für männliche Jugendliche in einer süd-deutschen Großstadt. Acht Jugendliche befinden sich in einem kleinen Raum und spielen Tischtennis und Kicker; eine Sozialarbeiterin ist anwesend. Die Atmosphäre ist locker und vertraut. Einer der Jugendlichen will sich beim Tischtennispielen gerade um die Platte herum bewegen, wo ihm ein anderer Junge im Weg steht. Diesen blafft er an: »Ey, Du Jude, mach mal Platz!« Die Bezeichnung »Du Jude« dient ihm dabei nach Interpretation der Sozialarbeiterin als Beleidigung gegenüber seinem Mitbewohner.

2. Wie würden Sie mit der Herausforderung umgehen? Überlegen Sie, welche Umgangsweisen Ihnen einfallen. Was halten Sie in dieser Situation für angemessen und was darüber hinaus?

Fragen für die Selbstreflexion:

- ▶ Müssen Sie reagieren oder ist Ignorieren eine Option bzw. sogar besser?
- ▶ Was spricht für Sie dafür und dagegen, sofort zu reagieren oder später?
- ▶ Was hindert Sie möglicherweise daran zu reagieren? Erkennen Sie in Ihrem Handeln ein wiederkehrendes Muster?
- ▶ Wie und wodurch betrifft die Situation Sie als Person – was ist Ihre persönliche und/oder fachliche Haltung?
- ▶ Wen müssen Sie in der Situation ggf. schützen?
- ▶ Welche Aufgaben leiten sich hier aus Ihrer demokratischen Haltung ab und wie verbinden sie sich mit Ihren Aufträgen?
- ▶ Wo sind Ihre Grenzen?
- ▶ Wen adressieren Sie genau – womit und wie?
- ▶ Wie gestalten Sie die Interaktion? Haben Sie sich für Ihre Reaktion angemessen im Raum platziert? In welcher Tonlage und mit welcher Körpersprache kommunizieren Sie?
- ▶ Wie beeinflusst Ihre Handlung die KISSEs-Erfahrungen aller Anwesenden?
- ▶ Welche weiterführenden Umgangsweisen über die Situation hinaus fallen Ihnen ein?

3. Reaktion der Fachkraft Die Fachkraft entscheidet sich, die Situation nicht unkommentiert stehen zu lassen. Da sie die Jugendlichen schon seit einiger Zeit kennt und eine tragfeste Beziehung zu ihnen hat, entschließt sie sich wie folgt zu reagieren:

Sozialarbeiterin: »Stopp mal, ich will nicht, dass ihr euch hier mit ›Du Jude‹ beleidigt! Das geht echt gar nicht! Kennt ihr überhaupt einen Juden persönlich?«

Jugendlicher 1, von dem die Beleidigung ausging: »Nee, aber das sagt man bei uns halt so.«

Jugendlicher 2: »Das ist hier eine ganz normale Beleidigung wie ›Du Pisser‹ oder so.«

Sozialarbeiterin: »Ich habe aber jüdische Freunde, und finde es deshalb gar nicht okay, wenn ihr hier ›Du Jude‹ als Schimpfwort verwendet. Das sind Menschen wie du und ich. Außerdem wisst ihr ja genau, was in der Nazi-Zeit mit den Juden passiert ist, oder?«

Jugendlicher 1: »Ja, schon.«

Sozialarbeiterin: »Okay, dann machen wir jetzt weiter.«



4. Reflexion des Vorgehens und weiterführende Perspektiven Für diesen abschließenden Arbeitsschritt folgen Sie bitte den Anweisungen auf Seite 60.

»Von denen kriegst du alles!«

Vorurteile gegenüber Geflüchteten im Schulalltag



1. Fallbeschreibung Mittagspause in der Schule, Schüler:innen bewegen sich im Gebäude und auf dem Hof. Die Schulsozialarbeiterin steht in der geöffneten Tür ihres Büros zum Gang und hört ein Gespräch mit. Eine kleine Gruppe Schüler:innen steht im Gang und unterhält sich. Es geht u.a. um die Unterkunft für Geflüchtete im Ort. Eine Jugendliche sagt: »Im Ausländerheim kann man alles bekommen: Drogen, Handys, Fernseher, alles was du brauchst.« Es entspinnt sich unter den Schüler:innen ein Gespräch darüber, was man dort noch alles bekommen könne.

2. Wie würden Sie mit der Herausforderung umgehen? Überlegen Sie, welche Umgangsweisen Ihnen einfallen. Was halten Sie in dieser Situation für angemessen und was darüber hinaus?

Fragen für die Selbstreflexion:

- ▶ Müssen Sie reagieren oder ist ignorieren eine Option bzw. sogar besser?
- ▶ Was spricht für Sie dafür und dagegen, sofort zu reagieren oder später?
- ▶ Was hindert Sie möglicherweise daran zu reagieren? Erkennen Sie in Ihrem Handeln ein wiederkehrendes Muster?
- ▶ Wie und wodurch betrifft die Situation Sie als Person – was ist Ihre persönliche und/oder fachliche Haltung?
- ▶ Wen müssen Sie in der Situation ggf. schützen?
- ▶ Welche Aufgaben leiten sich hier aus Ihrer demokratischen Haltung ab und wie verbinden sie sich mit Ihren Aufträgen?
- ▶ Wo sind Ihre Grenzen?
- ▶ Wen adressieren Sie genau – womit und wie?
- ▶ Wie gestalten Sie die Interaktion? Haben Sie sich für Ihre Reaktion angemessen im Raum platziert? In welcher Tonlage und mit welcher Körpersprache kommunizieren Sie?
- ▶ Wie beeinflusst Ihre Handlung die KISSES-Erfahrungen aller Anwesenden?
- ▶ Welche weiterführenden Umgangsweisen über die Situation hinaus fallen Ihnen ein?

3. Reaktion der Fachkraft Die Schulsozialarbeiterin bewegt sich auf die Gruppe der Schüler:innen zu. Sie grüßt, der Gruß wird erwidert. Da sie das Gefühl hat, dies nicht so stehen lassen zu können und Kommunikation ermöglichen zu wollen, entscheidet sie sich, relativ schnell fragend einzuhaken.

Ohne eine spezifische Jugendliche zu fokussieren, fragt sie, wer sich denn in der vergangenen Zeit in der Nähe der Unterkunft aufgehalten hat. Die Schüler:innen gehen auf die Frage ein, verneinen aber dass jemand von ihnen dort gewesen sei. Darauf folgt die Äußerung, da wolle niemand hin, man wisse eben, was da abgehe. Die Schulsozialarbeiterin fragt, ob denn nicht auch Deutsche Drogen konsumieren und verkaufen. Eine Schülerin darauf: »Das ist auch scheiße« und geht ab, die anderen folgen ihr. Die Schulsozialarbeiterin sagt: »Na dann, man sieht sich. Ich weiß übrigens, dass dort keine Kriminellen wohnen.« und geht langsam den Gang entlang, in die entgegengesetzte Richtung.



4. Reflexion des Vorgehens und weiterführende Perspektiven Für diesen abschließenden Arbeitsschritt folgen Sie bitte den Anweisungen auf Seite 60.

Begrüßung mit »Sieg Heil!«

Provokation im Jugendclub



1. Fallbeschreibung Offener Betrieb in einer Jugendeinrichtung am Nachmittag: Etwa ein Dutzend Besucher:innen ist anwesend. Die Fachkraft befindet sich im offenen Bereich. Sie ist heute, wie meistens, allein im Dienst.

Ein Jugendlicher von 14 Jahren, welcher regelmäßig die Einrichtung besucht und gut in Kontakt mit den Fachkräften ist, betritt die Einrichtung. Er schaut sich im Club um. Einige Besucher:innen sitzen etwas entfernt, verstreut in verschiedenen Ecken. Sie sind mit Computerspielen beschäftigt oder in Gespräche vertieft. Auf die Fachkraft zukommend grüßt der Junge mit »Sieg Heil!« und ist im Begriff, sich auf die Couchecke zuzubewegen.

Einige Jugendliche schauen auf und grüßen ihn, ohne auf den Spruch zu reagieren. Die meisten Anwesenden nehmen keine Notiz von der Äußerung.

2. Wie würden Sie mit der Herausforderung umgehen? Überlegen Sie, welche Umgangsweisen Ihnen einfallen. Was halten Sie in dieser Situation für angemessen und was darüber hinaus?

Fragen für die Selbstreflexion:

- ▶ Müssen Sie reagieren oder ist Ignorieren eine Option bzw. sogar besser?
- ▶ Was spricht für Sie dafür und dagegen, sofort zu reagieren oder später?
- ▶ Was hindert Sie möglicherweise daran zu reagieren? Erkennen Sie in Ihrem Handeln ein wiederkehrendes Muster?
- ▶ Wie und wodurch betrifft die Situation Sie als Person – was ist Ihre persönliche und/oder fachliche Haltung?
- ▶ Wen müssen Sie in der Situation ggf. schützen?
- ▶ Welche Aufgaben leiten sich hier aus Ihrer demokratischen Haltung ab? Wie verbinden sich diese Aufgaben mit Ihren Aufträgen?
- ▶ Wo sind Ihre Grenzen?
- ▶ Wen adressieren Sie genau – womit und wie?
- ▶ Wie gestalten Sie die Interaktion? Haben Sie sich für Ihre Reaktion angemessen im Raum platziert? In welcher Tonlage und mit welcher Körpersprache kommunizieren Sie?
- ▶ Wie beeinflusst Ihre Handlung die KISseS-Erfahrungen aller Anwesenden?
- ▶ Welche weiterführenden Umgangsweisen über die Situation hinaus fallen Ihnen ein?

3. Reaktion der Fachkraft Die Fachkraft entscheidet sich, die Situation mehr oder weniger zu übergehen. Sie reagiert mit einem erschrockenen Blick und einem »Was soll das denn?«. Der Jugendliche geht unbeirrt an ihr vorbei. Er hält sich anschließend in der Gruppe der anderen Besucher:innen auf. Die Fachkraft hat ein unbehagliches Gefühl, behält dies aber für sich. Im Fortgang gibt es von keiner Seite eine weitere, auf den Vorfall Bezug nehmende Reaktion.



4. Reflexion des Vorgehens und weiterführende Perspektiven Für diesen abschließenden Arbeitsschritt folgen Sie bitte den Anweisungen auf Seite 60.

»Das ist doch alles Quatsch!«

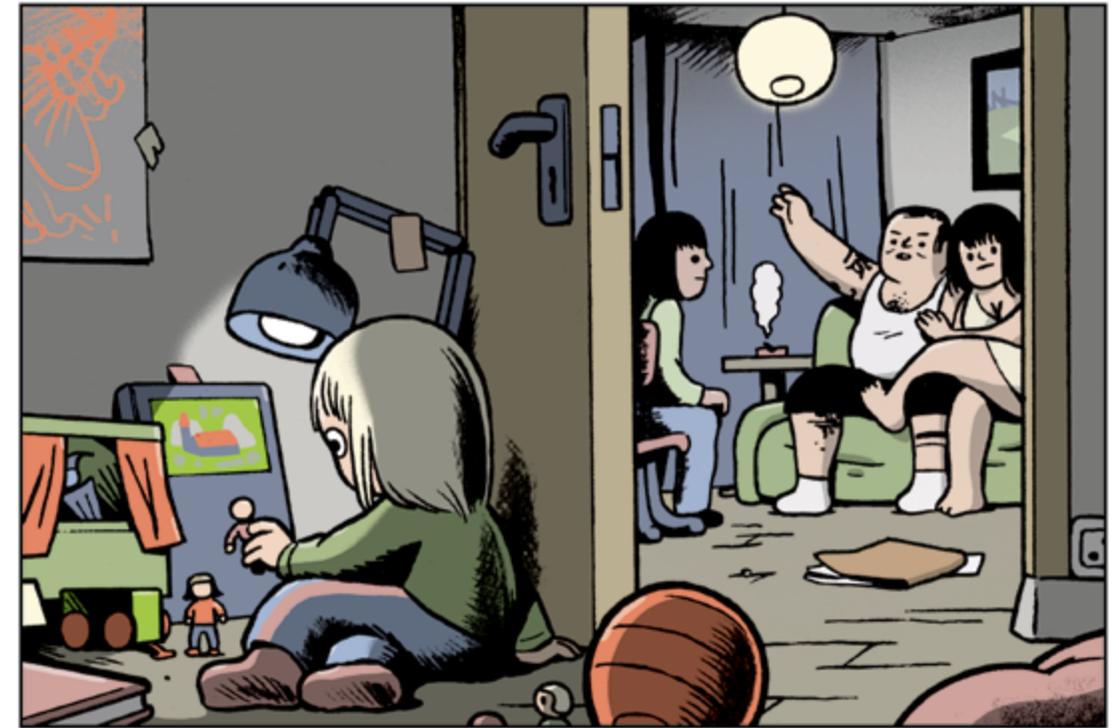
Grenzerlebnisse in den Erzieherischen Hilfen

1. Fallbeschreibung Eine Erziehungshelferin ist im Rahmen einer Maßnahme der Sozialpädagogischen Familienhilfe in der Wohnung einer alleinerziehenden Mutter. Der Hilfeprozess dauert seit mehr als einem Jahr an, Mutter und Sozialarbeiterin kennen sich gut. Ziel der Hilfe ist die Stärkung der Erziehungsfähigkeit der Mutter und das möglichst gute Aufwachsen des Kindes in Bezügen seiner Herkunftsfamilie. Bezogen auf die bisherigen Entwicklungen und Abmachungen zwischen Mutter und Sozialarbeiterin kann von einer belastbaren Beziehung und einer positiven Entwicklung gesprochen werden.

Mutter und Sozialarbeiterin befinden sich im Wohnzimmer der Wohnung der Mutter, das Kind spielt nebenan im Kinderzimmer. Ebenfalls anwesend ist der aktuelle Partner der Mutter. Die Mutter und ihr Partner sitzen eng umschlungen auf der Couch, sie sind nur knapp bekleidet, teilweise ist die Unterwäsche zu sehen. Beide sind stark tätowiert. Bei dem Partner fallen der Erziehungshelferin Darstellungen mit Gewalt- und NS-Symbolik auf. Nach bisherigen Aussagen der Mutter hatte sie ehemals Kontakt in die lokale Neonaziszene. Sie erklärt, seit sie Mutter ist, diesen weitgehend abgebrochen zu haben. Im lokalen Fachkräftenetzwerk ist auch bekannt, dass der Partner Teil einer lokalen Trinkerszene mit rassistischen Haltungen und Gewaltaffinität ist. Die Sozialarbeiterin vermutet auch eine Tendenz zu Gewalt in der Partnerschaft, hat darüber aber noch nicht mit der Mutter sprechen können. Diese wiederum hat bereits in früheren Partnerschaften Gewalterfahrungen gemacht. Der letzte Partner hat aus diesem Grund ein Umgangsverbot.

Die Mutter und die Erziehungshelferin befinden sich im Gespräch. Dabei schmusen die Mutter und ihr Partner immer wieder intensiv. Die Situation wird von der Sozialarbeiterin als stark erotisch aufgeladen erlebt. Das Gespräch bricht deshalb immer wieder ab bzw. gerät ins Stocken und kann nicht wie vorgesehen durchgeführt werden. Die Fachkraft versucht dennoch aktuelle Erziehungsdynamiken mit der Mutter zu erörtern. Es geht vorrangig um einen geregelten Tagesablauf für Mutter und Kind und das Einüben der Erziehungsrolle durch die Mutter. Auch Tageszeiten für unterschiedliche Tätigkeiten in der Familie sind zu strukturieren.

In den Gesprächsphasen interveniert der Partner der Mutter deutlich aggressiv. »Das ist doch hier alles Quatsch!«, »Was soll das?« usw. Die sozialpädagogische Begleitung und die Fachkraft selbst werden durch den Partner abgewertet. Der Partner meint zur Mutter: »Lass dich doch von denen nicht verarschen, die Kanaken kriegen hier alles und dich wollen sie runtermachen. Die Tusse vom BRD-Staat soll hier nicht so Welle machen«. Die Mutter schwankt in der Aufmerksamkeit zwischen beiden Anwesenden.



2. Wie würden Sie mit der Herausforderung umgehen? Überlegen Sie, welche Umgangsweisen Ihnen einfallen. Was halten Sie in dieser Situation für angemessen und was darüber hinaus?

Fragen für die Selbstreflexion:

- ▶ Müssen Sie reagieren oder ist Ignorieren eine Option bzw. sogar besser?
- ▶ Was spricht für Sie dafür und dagegen, sofort zu reagieren oder später?
- ▶ Was hindert Sie möglicherweise daran zu reagieren? Erkennen Sie in Ihrem Handeln ein wiederkehrendes Muster?
- ▶ Wie und wodurch betrifft die Situation Sie als Person – was ist Ihre persönliche und/oder fachliche Haltung?
- ▶ Wen müssen Sie in der Situation ggf. schützen?
- ▶ Welche Aufgaben leiten sich hier aus Ihrer demokratischen Haltung ab und wie verbinden sie sich mit Ihren Aufträgen?
- ▶ Wo sind Ihre Grenzen?
- ▶ Wen adressieren Sie genau – womit und wie?
- ▶ Wie gestalten Sie die Interaktion? Haben Sie sich für Ihre Reaktion angemessen im Raum platziert? In welcher Tonlage und mit welcher Körpersprache kommunizieren Sie?
- ▶ Wie beeinflusst Ihre Handlung die KISseS-Erfahrungen aller Anwesenden?
- ▶ Welche weiterführenden Umgangsweisen über die Situation hinaus fallen Ihnen ein?

3. Reaktion der Fachkraft Die Erziehungshelferin ignoriert die Aussagen des Vaters und versucht, sich auch in ihrer Mimik und Gestik nicht auf die Störungen einzulassen. Sie versucht ihren vorab aufgestellten Gesprächsleitfaden einzuhalten und das Gespräch so lange wie möglich zu führen. Nach dem Termin ist sie mit der Situation sehr unzufrieden und belastet. Trotz ihrer langjährigen Erfahrung ist sie auch durch das Verhalten der Mutter in der Situation irritiert.

Die Situation in der Familie macht ihr Angst. Einerseits befürchtet sie vor allem durch den Partner eine Gefährdung des aktuellen Hilfeprozesses mit Blick auf das Wohlergehen des Kindes und die Entwicklung in der Mutter-Kind-Beziehung. Darüber hinaus hat sie selbst Vorbehalte, dem Partner weiter zu begegnen, da sie sich ihm in der Wohnung ausgeliefert fühlt. Im Nachgang bringt sie den Fall in eine kollegiale Fallberatung ein, um mit Kolleg:innen Gründe für das Verhalten der Mutter und mögliche neue Arbeitsweisen mit der Mutter zu erörtern. Eine erste Festlegung, die im Team für das weitere Vorgehen getroffen wird, bezieht sich auf das Setting der Treffen: Diese werden in Absprache mit der Mutter zukünftig ohne den Partner durchgeführt. Gemeinsam sollen hierfür geschützte Räume gesucht werden.

4. Reflexion des Vorgehens und weiterführende Perspektiven Für diesen abschließenden Arbeitsschritt folgen Sie bitte den Anweisungen auf Seite 60.



»Ich hab' nichts gemacht!«

Sexistische Anmachen im Jugendhaus



1. Fallbeschreibung An einem der Öffnungsabende eines Jugendhauses, das in einer kleiner Ortschaft in Westdeutschland liegt, beschweren sich verschiedene Mädchen, die regelmäßige Besucherinnen sind, bei der dort beschäftigten Sozialarbeiterin über einen Jugendlichen, der ebenfalls regelmäßig das Jugendhaus besucht. Er würde sich ihnen gegenüber während der Öffnungsabende immer mal wieder sexistisch äußern und anzüglich verhalten.

2. Wie würden Sie mit der Herausforderung umgehen? Überlegen Sie, welche Umgangsweisen Ihnen einfallen. Was halten Sie in dieser Situation für angemessen und was darüber hinaus?

Fragen für die Selbstreflexion:

- ▶ Müssen Sie reagieren oder ist Ignorieren eine Option bzw. sogar besser?
- ▶ Was spricht für Sie dafür und dagegen, sofort zu reagieren oder später?

- ▶ Was hindert Sie möglicherweise daran zu reagieren? Erkennen Sie in Ihrem Handeln ein wiederkehrendes Muster?
- ▶ Wie und wodurch betrifft die Situation Sie als Person – was ist Ihre persönliche und/oder fachliche Haltung?
- ▶ Wen müssen Sie in der Situation ggf. schützen?
- ▶ Welche Aufgaben leiten sich hier aus Ihrer demokratischen Haltung ab und wie verbinden sie sich mit Ihren Aufträgen?
- ▶ Wo sind Ihre Grenzen?
- ▶ Wen adressieren Sie genau – womit und wie?
- ▶ Wie gestalten Sie die Interaktion? Haben Sie sich für Ihre Reaktion angemessen im Raum platziert? In welcher Tonlage und mit welcher Körpersprache kommunizieren Sie?
- ▶ Wie beeinflusst Ihre Handlung die KISSES-Erfahrungen aller Anwesenden?
- ▶ Welche weiterführenden Umgangsweisen über die Situation hinaus fallen Ihnen ein?

3. Reaktion der Fachkraft Die Fachkraft stellt den Mädchen verschiedene Fragen, um die Situation genauer einschätzen zu können, u.a.: »Was sagt der Jugendliche denn genau? Wie verhält er sich euch gegenüber? Wie oft ist das schon vorgekommen? Haben auch andere Jugendliche davon mitbekommen?

Anschließend versichert die Fachkraft den Mädchen, dass sie sich um die Situation kümmern werde, da solche Kommentare und das beschriebene Verhalten des Jugendlichen inakzeptabel seien. Sie bekräftigt, dass es ihr ein Anliegen sei, dass sich die Mädchen im Jugendhaus wohlfühlen können.

Die Fachkraft sucht das 4-Augen-Gespräch mit dem Jugendlichen, dieser beteuert, dass er »nichts gemacht« habe. Die Sozialarbeiterin teilt dem Jugendlichen mit, dass sie ihn ab jetzt leider im Blick haben müsse. Sie erklärt dem Jugendlichen, dass es ihr sehr wichtig sei, dass im Jugendhaus ein respektvoller Umgang zwischen Mädchen und Jungen herrsche.

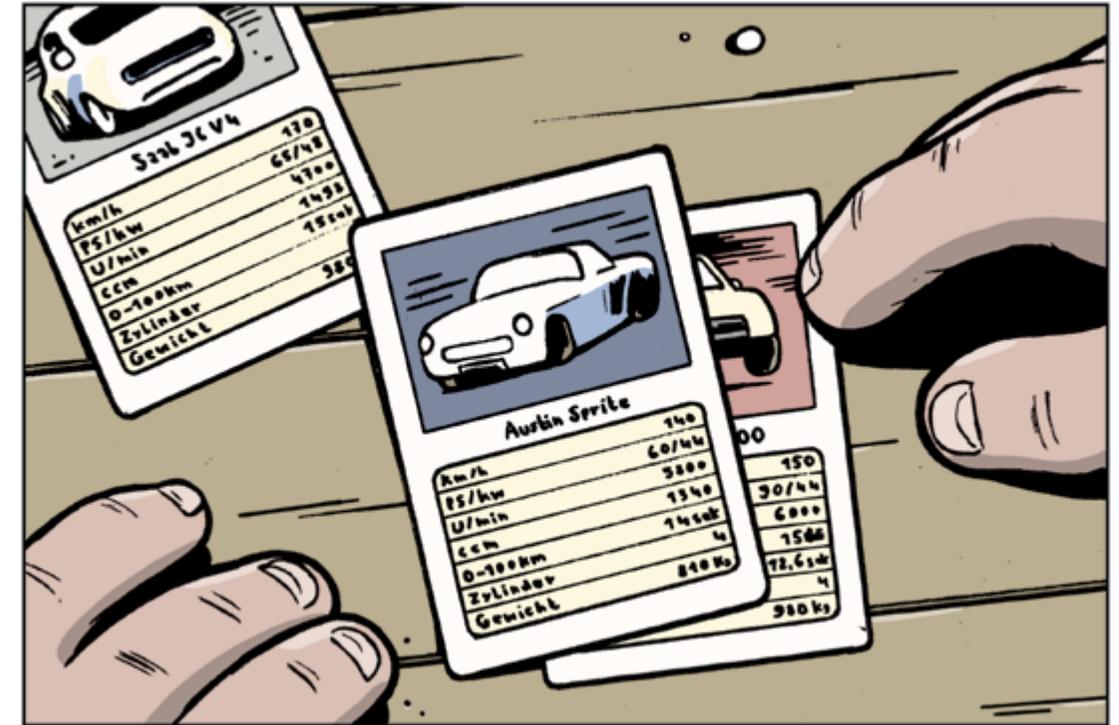
Die Sozialarbeiterin behält den Jugendlichen seitdem im Auge und beobachtet, dass er sich weiterhin grenzüberschreitend gegenüber den Mädchen verhält. Außerdem kommt von Seiten der weiblichen Jugendlichen erneut eine Beschwerde über sexistische und anzügliche Sprüche. Daraufhin entscheidet die Sozialarbeiterin, eine Sondersitzung des Teams einzuberufen. Dabei werden verschiedene Handlungsoptionen diskutiert. Im Team wird abgestimmt und beschlossen, dass der Jugendliche ein Hausverbot bekommt. Einer der Sozialarbeiter ist mit dieser Lösung unzufrieden. Er argumentiert, dass das Hausverbot einen Beziehungsabbruch für den betroffenen Jugendlichen mit sich bringe und eine weitere Bearbeitung der problematischen Haltung verunmöglichliche.

4. Reflexion des Vorgehens und weiterführende Perspektiven Für diesen abschließenden Arbeitsschritt folgen Sie bitte den Anweisungen auf Seite 60.



»Schwules Auto«

Diskriminierende Jugendsprache in der Schulsozialarbeit



1. Fallbeschreibung Während eines offenen Angebots der Schulsozialarbeit in der Schule einer mitteldeutschen Großstadt spielen einige Jungen gemeinsam ein Kartenquartett mit Autos. Die Stimmung ist ausgelassen und sie übertrumpfen sich gegenseitig mit PS-Zahlen, Hubraum oder Preisangaben. Mitten in der guten Stimmung ist die laute Stimme eines 13-Jährigen zu hören: »Das Auto ist doch voll schwul!«. Lautes Gelächter ist die Antwort der anderen und gegenseitig schaukeln sich die Jungs in ihrer ausgelassene Stimmung mit Lachen und kleinen Boxereien hoch. In einer anderen Ecke des Raums sitzen einige weitere, etwa gleichaltrige Jungen und Mädchen zusammen und spielen mit ihren Smartphones. Einer der Jungen blickt bei dem Ruf sichtlich betroffen nach oben. Einen Moment später widmet er sich wieder seinem Smartphone. Die Schulsozialarbeiterin bemerkt den Blick.

2. Wie würden Sie mit der Herausforderung umgehen? Überlegen Sie, welche Umgangsweisen Ihnen einfallen. Was halten Sie in dieser Situation für angemessen und was darüber hinaus?

Fragen für die Selbstreflexion:

- ▶ Müssen Sie reagieren oder ist Ignorieren eine Option bzw. sogar besser?
- ▶ Was spricht für Sie dafür und dagegen, sofort zu reagieren oder später?
- ▶ Was hindert Sie möglicherweise daran zu reagieren? Erkennen Sie in Ihrem Handeln ein wiederkehrendes Muster?
- ▶ Wie und wodurch betrifft die Situation Sie als Person – was ist Ihre persönliche und/oder fachliche Haltung?
- ▶ Wen müssen Sie in der Situation ggf. schützen?
- ▶ Welche Aufgaben leiten sich hier aus Ihrer demokratischen Haltung ab und wie verbinden sie sich mit Ihren Aufträgen?
- ▶ Wo sind Ihre Grenzen?
- ▶ Wen adressieren Sie genau – womit und wie?
- ▶ Wie gestalten Sie die Interaktion? Haben Sie sich für Ihre Reaktion angemessen im Raum platziert? In welcher Tonlage und mit welcher Körpersprache kommunizieren Sie?
- ▶ Wie beeinflusst Ihre Handlung die KISSeS-Erfahrungen aller Anwesenden?
- ▶ Welche weiterführenden Umgangsweisen über die Situation hinaus fallen Ihnen ein?

3. Reaktion der Fachkraft Die Schulsozialarbeiterin wartet zunächst ab und reagiert nicht sofort, als sie den Satz »Das Auto ist doch voll schwul!« hört. Sie weiß, dass seit einigen Jahren Begriffe, die in diskriminierender Weise konnotiert sind, in die Jugendsprache übernommen wurden. Sie hat auch davon gehört, dass es in Frankreich eine Schwulenorganisation gibt, die seit 2005 einen Preis für das »schwulste Auto« vergibt – also die Marke, die bei bekennenden Gays besonders beliebt ist. Jedoch traut sie den Jungen nicht zu, dass sie das wissen könnten. Sie schätzt die Aussage als herabwürdigend ein.

Sie erwägt zuerst, mit dem Jungen zu sprechen, der die Äußerung gehört und aufgeblickt hat und ihn offen nach seiner Reaktion zu fragen. Da sie den Jungen jedoch noch nicht lange kennt und ihn nicht bloßstellen möchte, entscheidet sie sich dagegen. Stattdessen geht sie auf die Fachgruppe »Deutsch« an der Schule zu und berichtet von dem Vorfall und ihre Absicht, in irgendeiner Art und Weise darauf zu reagieren und damit umzugehen. Sie macht sich hinsichtlich der Veränderung der Jugendsprache Gedanken. Die beiläufig diskriminierende Verwendung des Wortes »schwul« möchte sie weder überbewerten noch bagatellisieren, sondern dazu beitragen, dass Schüler:innen in der Schule weniger heterosexistischen Diskriminierungen ausgesetzt sind.

Schließlich entwickelt sie gemeinsam mit den Lehrkräften ein Angebot für die kommende Projektwoche an der Schule, bei dem es um die Veränderung von Sprache gehen wird. Dabei soll auch thematisiert werden, dass bestimmte Wörter oder Redewendungen nicht so gemeint sein können, aber dennoch verletzend sind. Sie überlegt, wie dies auch medial oder spielerisch nachvollziehbar gemacht werden kann. Vielleicht ein eigenes Quartett basteln – aber was und wie genau?

4. Reflexion des Vorgehens und weiterführende Perspektiven Für diesen abschließenden Arbeitsschritt folgen Sie bitte den Anweisungen auf Seite 60.



2.3 HANDLUNGSWEISE: NUTZUNG VON GELEGENHEITSSTRUKTUREN

Sprüche klopfen auf dem Schulhof

Zu heterosexistischen Selbstinszenierungen ins Gespräch kommen



1. Fallbeschreibung Der Schulsozialarbeiter einer kleinen norddeutschen Gesamtschule bemerkt sowohl auf dem Schulhof, als auch bei Klassentrainings vermehrt sexistische Beleidigungen, schwulenfeindliche Sprüche und Ähnliches. Solche Äußerungen zu ignorieren, verbietet sich ihm auf dem Hintergrund seines Anspruchs, dass die Schule, an der er arbeitet und an der er auch ein eigenes Büro hat, ein diskriminierungsarmer Raum sein soll. Dabei geht er von der Vermutung aus, dass viele der vor allem jungen Schüler:innen sexistische Sprüche etc. unreflektiert »raushauen«, sieht aber für sich selbst weiteren Aufklärungsbedarf über deren Motive. Er überlegt, wie er in den vorhandenen Gelegenheitsstrukturen Anlässe zur Thematisierung schaffen kann, ohne die Jugendlichen konfrontativ zu überfordern. Darüber hinaus will er Gelegenheiten zur Sensibilisierung und Klärung schaffen.

2. Wie würden Sie mit der Herausforderung umgehen? Entwerfen Sie ein Vorgehen, wie Gelegenheitsstrukturen für einen Umgang mit der Herausforderung genutzt werden können.

Fragen für die Selbstreflexion und Planung:

- ▶ Wie schätzen Sie die Herausforderung ein und worauf stützen sich Ihre Annahmen?
- ▶ Auf welche Wirkungen zielt Ihr Handeln ab?
- ▶ Welche Gelegenheitsstrukturen erkennen Sie?
- ▶ Welche bieten sich für eine Nutzung zur Umsetzung Ihrer Wirkungsziele an?
- ▶ Wollen und können Sie die vorhandenen Gelegenheitsstrukturen ggf. modifizieren oder erweitern? Wenn ja, wie?
- ▶ Welche Vorgehensweise nehmen Sie sich vor? Welches Setting sehen Sie vor?

3. Vorgehen der Fachkraft Der Schulsozialarbeiter beschließt, in seinem Büro eine große Regenbogenfahne aufzuhängen. Er erhofft sich dadurch, mit den Jugendlichen ins Gespräch zu kommen und neue Räume für eine thematische Sensibilisierung und Klärung eröffnen zu können. Tatsächlich sprechen ihn viele Schüler:innen, die zu ihm ins Büro kommen, auf die neue Fahne an seiner Wand an. Der Schulsozialarbeiter wird danach gefragt, ob er die Flagge schön findet, warum er sie aufgehängt hat, was die Farben bedeuten etc. So kann der Sozialpädagoge auf eine ungezwungene und lockere Art mit den Jugendlichen darüber ins Gespräch kommen, dass die Fahne ein Symbol der internationalen Schwulen- und Lesbenbewegung ist und seine eigene Haltung kenntlich machen. Im Büro ergeben sich so kurze Gespräche und zum Teil auch kontroverse Debatten mit einzelnen Schüler:innen.

4. Reflexion des Vorgehens und weiterführende Perspektiven Für diesen abschließenden Arbeitsschritt folgen Sie bitte den Anweisungen auf Seite 60.



Jugendliche drehen auf Sexistischer Hip-Hop im Jugendclub



1. Fallbeschreibung Eine Jugendeinrichtung mitten in einem Neubauviertel einer größeren Stadt wird von einem in Bezug auf Alter und (Aus-)Bildungsstand sehr heterogenen Besucher:innenkreis aufgesucht. Die Besucher:innen weisen eine Altersspanne von 12 bis 25 Jahren auf. Obwohl einige ältere Besucher:innen, vor allem Auszubildende, teilweise nur an den Wochenenden oder zu bestimmten Anlässen kommen, ist der Club auch zu den üblichen Öffnungszeiten altersbezogen sehr durchmischt. Neben einem offenen Bereich gibt es einen Sportraum mit Tischtennisplatte, einen Theken-Info-Bereich, Gruppenräume und eine Bastel-Werkstatt mit der Möglichkeit auch digitale Medien zu nutzen. Das Team hat vor kurzem gewechselt, eine Kollegin und ein Kollege teilen sich die Öffnungszeiten. Die Öffnungszeiten werden durch je eine Fachkraft gewährleistet. Das Stundenbudget ermöglicht die gemeinsame Anwesenheit der Mitarbeitenden nur in der wöchentlichen Teamberatung.

In einer der letzten Teamberatungen hat sich das Team über eine Clique ausgetauscht, welche laut Aussagen der früheren Kolleg:innen den Club schon seit mehreren Jahren regelmäßig aufsucht. Es fällt auf, dass sie mit ihrer Musik vor allem den offenen Bereich stark dominieren. Hinzu kommt, dass der von ihnen gehörte Hip-Hop viele sexistische und gewaltverherrlichende Passagen enthält, die das Team im Club, vor allem für den offenen Bereich mit seinen

unterschiedlichen Nutzer:innen, für unangemessen hält. Bisher ist außer dem Austausch darüber noch nicht viel passiert.

Als die Clique erneut auftaucht, machen sie es sich sofort in der Couchecke im offenen Bereich bequem. Die mitgebrachte Bluetooth-Box steht auf dem Tisch. Laut hören die Jungen und Mädchen wieder sexistischen Hip-Hop. Sie rappen bekannte Lines mit. Die Jungen gestikulieren und frotzeln, die Texte nachahmend, gegenüber anderen, vor allem jüngeren Besucher:innen: »Jo, Motherfucka, ich geb dir, was du brauchst..., jo, Bitch, auch du bist dran,- ...«. Besucher:innen, die sich verbal dagegen wehren, werden auch von den Mädchen der Clique gediss. Die Jugendarbeiterin bekommt die Situation durch die geöffnete Tür vom Thekenraum aus mit. Aufgebracht kommt sie in den Raum und maßregelt die Cliquenmitglieder: Sie sollten das sein lassen, so eine Mucke gehöre nicht hierher. Als diese sich nur lustig machen, animiert sie andere Besucher:innen, mit ihr in den Thekenraum zu kommen und was zu trinken. Einige folgen gerne, andere verziehen sich Augen rollend in den Tischtennisraum. Da einige der Clique zum Fußballtraining gehen, hofft die Kollegin, dass sich die Mädchen und Jungen an diesem Tag, wie meist üblich, in 15 Minuten sowieso aus dem Club verabschieden. Die Jugendarbeiterin schreibt ihrem Kollegen per Messenger, dass sie sich zur kommenden Beratung etwas zu dieser Situation überlegen müssen, weil sie so nicht mehr erträglich sei. Außerdem hätten sie sich beide immer wieder versichert, dass sie einen »anderen« Anspruch an ihre Arbeit im Jugendclub hätten.

2. Wie würden Sie mit der Herausforderung umgehen? Entwerfen Sie ein Vorgehen, wie Gelegenheitsstrukturen für einen Umgang mit der Herausforderung genutzt werden können. Berücksichtigen Sie dabei in einem zweiten Schritt auch situative Anforderungen, die in der Interaktion mit den Jugendlichen entstehen könnten.

Fragen für die Selbstreflexion:

a) zur Planung

- ▶ Wie schätzen Sie die Herausforderung ein und worauf stützen sich Ihre Annahmen?
- ▶ Auf welche Wirkungen zielt Ihr Handeln ab?
- ▶ Welche Gelegenheitsstrukturen erkennen Sie?
- ▶ Welche bieten sich für eine Nutzung, zur Umsetzung Ihrer Wirkungsziele an?
- ▶ Wollen und können Sie die vorhandenen Gelegenheitsstrukturen ggf. modifizieren oder erweitern? Wenn ja, wie?
- ▶ Welche Vorgehensweise nehmen Sie sich vor? Welches Setting sehen Sie vor?

b) für das Handeln in der Interaktion mit den Jugendlichen

- ▶ Was hätten Sie in der beschriebenen Situation getan?
- ▶ Wie bereiten Sie sich auf mögliche Interaktionen und Dynamiken vor?
- ▶ Wen oder was fokussieren Sie in der Situation? Wie behalten Sie andere Anwesende im Blick?
- ▶ Wie schaffen Sie sich dafür Handlungssicherheit?
- ▶ Woran erkennen Sie, inwieweit Ihre Intervention gelungen ist?

3. Vorgehen der Fachkräfte Bei der nächsten Teamsitzung erarbeiten die Fachkräfte folgende Schritte für das Aufgreifen von Gelegenheitsstrukturen.

Es ist zu erwarten, dass sich die Situation in ähnlicher Form wieder abspielt, wenn die Clique in den kommenden Tagen die Einrichtung erneut besucht. Daher wollen die Fachkräfte sich vorrangig auf diese Szenerie vorbereiten, um professionell (re)agieren zu können. Ziel der Fachkräfte ist es, ihre eigene Rolle in Verantwortung für die Räume und die Besucher:innen deutlich zu machen und sich gleichzeitig »auf Augenhöhe« mit den Jugendlichen zu den gehörten Texten zu positionieren. Dabei ist es den Fachkräften auch wichtig, die Szene aus Sicht der Jugendlichen aus der Clique geschildert zu bekommen, um mehr über deren Motive zu erfahren, sich so zu verhalten. Es geht hier auch darum, in der heterogenen Gruppe weitere Gesprächsanlässe und Arbeitsinhalte heraus zu finden.

Das Team hat entschieden, eine klare Grenze zu markieren. Sollte eine Ansprache im Gruppensetting nicht gelingen, wollen sie das Abspielen der Musik auf jeden Fall unterbinden. Sie erwägen hier in letzter Konsequenz auch ein Hausverbot für diesen Tag. Sollte die Ansprache im Gruppenkontext nicht funktioniert haben, wollen sie im Nachgang einzelne aus der Gruppe ansprechen.

Sie richten sich in den nächsten Tagen sukzessive an die anderen Besucher:innen und erfragen ihre Eindrücke zur Situation und den von ihnen gesehenen Bedarf zum Umgang hiermit.

Das Team hält ebenso erste Punkte für ein Vorgehen im Rahmen eines mittelfristigen Prozesses mit den Jugendlichen sowie zum Thema in der Einrichtung fest, welche fortlaufend ergänzt, spezifiziert und letztlich in ein Angebotskonzept überführt werden sollen.

Sie hängen in verschiedenen Räumen Hinweise aus, die zum angemessenen Umgang mit den individuell zur Verfügung stehenden Medien auffordern, und verweisen dabei auch auf den Jugendschutz im Club.

Sie legen sich die Situation explizit in den Teambesprechungen vor und planen mittelfristig einen pädagogischen Prozess zur kritischen Nutzung subkultureller Angebote und zu diskriminierender Sprache.



4. Reflexion des Vorgehens und weiterführende Perspektiven Für diesen abschließenden Arbeitsschritt folgen Sie bitte den Anweisungen auf Seite 60.

»Unser Platz, unsere Regeln!«

Rechtsaffine Cliques in der Aufsuchenden Jugendarbeit

1. Fallbeschreibung Der zentrale Platz in einer süddeutschen Mittelstadt wird seit seinem Umbau vor einigen Jahren traditionell von unterschiedlichen Jugendgruppen genutzt, die sich hier treffen, quatschen, abhängen und die Menschen herum beobachten. Die Gruppen haben hier mehr oder weniger feste Orte, interagieren aber meist auch miteinander, ohne dass bislang besondere Konflikte sichtbar waren. Der Platz ist v.a. vom frühen Nachmittag bis zum Abend belebt. Menschen gehen in die nahe gelegenen Geschäfte. Auch Jugendliche besorgen sich hier Essen, Zigaretten, teilweise Alkohol und konsumieren dies auf dem Platz. Seit geflüchtete Jugendliche ebenfalls auf dem Platz auftauchen und hier in kleineren Gruppen verweilen, treten Konfliktsituationen auf. Ein Teil der etablierten Jugendlichen pöbelt aus ihren Gruppen heraus, teilweise auch klar rassistisch. Ein Teil der so angesprochenen geflüchteten Jugendlichen pöbelt zurück. Im Vorfeld ist es in Stadt und Umgebung bereits zu Angriffen auf Geflüchtete gekommen.

Als Reaktion auf die Situation und die Konflikte auf dem Platz wurde in der Stadt ein Projekt der Mobilien Jugendarbeit geschaffen. Das Projekt ist durch die Kommune beauftragt, die Konflikte beizulegen, den Ort zu befrieden und gezielt auch mit den Jugendlichen zu arbeiten, die rassistische Haltungen zeigen oder Kontakte in die neonazistische Szene vor Ort haben.

Das Team besteht aus einer Kollegin und einem Kollegen. Es hat schon mehrfach versucht, mit unterschiedlichen Cliques in Kontakt zu kommen, was bisher wenig erfolgreich war. Vorrangiges Ziel der Kolleg:innen ist eine verbesserte und verstetigte Beziehungsarbeit mit den jungen Menschen als Grundlage auch für weitergehende Interventionen zum Abbau rassistischer Haltungen. Der Platz bietet eine besonders herausfordernde und durch die Ereignisse thematisch stark aufgeladene Gelegenheitsstruktur für sozialpädagogisches Agieren. Jugendliche wissen um die Rolle der Jugendarbeiter:innen, können sich aber hier einer Ansprache durch sie leicht entziehen. Deshalb versucht das Team, andere räumliche Gelegenheitsstrukturen zur Ansprache zu schaffen, als sie auf dem öffentlichen Platz vorhanden sind. Der Platz wird von den Fachkräften nun vor allem für lockere Vorkontakte und die Erhöhung ihrer Sichtbarkeit als Ansprechpersonen genutzt. Ziel ist es nach längeren Vorkontakten, eine Gruppe Mädchen zu einem Treffen mit gemeinsamem Essen in die Räume des Kontaktbüros des Projekts einzuladen, um im geschützten Rahmen näher ins Gespräch zu kommen. Die Mädchen werden als politisch ambivalent und daher als noch ansprechbar für derartige Angebote eingeschätzt.



2. Wie würden Sie mit der Herausforderung umgehen? Entwerfen Sie ein Vorgehen, wie Gelegenheitsstrukturen für einen Umgang mit der Herausforderung genutzt werden können. Berücksichtigen Sie dabei in einem zweiten Schritt auch situative Anforderungen, die in der Interaktion mit den Jugendlichen entstehen könnten.

Fragen für die Selbstreflexion:

a) zur Planung

- ▶ Wie schätzen Sie die Herausforderung ein und worauf stützen sich Ihre Annahmen?
- ▶ Auf welche Wirkungen zielt Ihr Handeln ab?
- ▶ Welche Gelegenheitsstrukturen erkennen Sie?
- ▶ Welche bieten sich für eine Nutzung, zur Umsetzung Ihrer Wirkungsziele an?
- ▶ Wollen und können Sie die vorhandenen Gelegenheitsstrukturen ggf. modifizieren oder erweitern? Wenn ja, wie?
- ▶ Welche Vorgehensweise nehmen Sie sich vor? Welches Setting sehen Sie vor?

b) für das Handeln in der Interaktion mit den Jugendlichen

- ▶ Wie bereiten Sie sich auf mögliche Interaktionen und Dynamiken vor?
- ▶ Wen oder was fokussieren Sie in der Situation? Wie behalten Sie andere Anwesende im Blick?
- ▶ Wie schaffen Sie sich dafür Handlungssicherheit?
- ▶ Woran erkennen Sie, inwieweit Ihre Intervention gelungen ist?

3. Vorgehen der Fachkräfte Das Team der Mobilen Jugendarbeit beschließt, wenn sie die Mädchen das nächste Mal sehen, eine Einladung auszusprechen und einen Besuch der Mädchen im Kontaktbüro festzumachen. Die Fachkräfte nutzen dafür die nächste Möglichkeit, als sie die Mädchen auf dem Platz in »ihrer« Sitzgruppe antreffen. Sie kommen ins Gespräch mit der Gruppe. Die Einladung ins Kontaktbüro zum Essen ist noch nicht ausgesprochen, das Gespräch dreht sich um den Alltag und »was so geht«. Die Mädchen sind alle am Gespräch beteiligt. Nebenansitzende Jungen, welche auch bereits in Kontakt mit den Fachkräften waren, beobachten die Szene. Auf dem Mobiltelefon spielen sie mehrfach laut rassistische Musikstücke an.

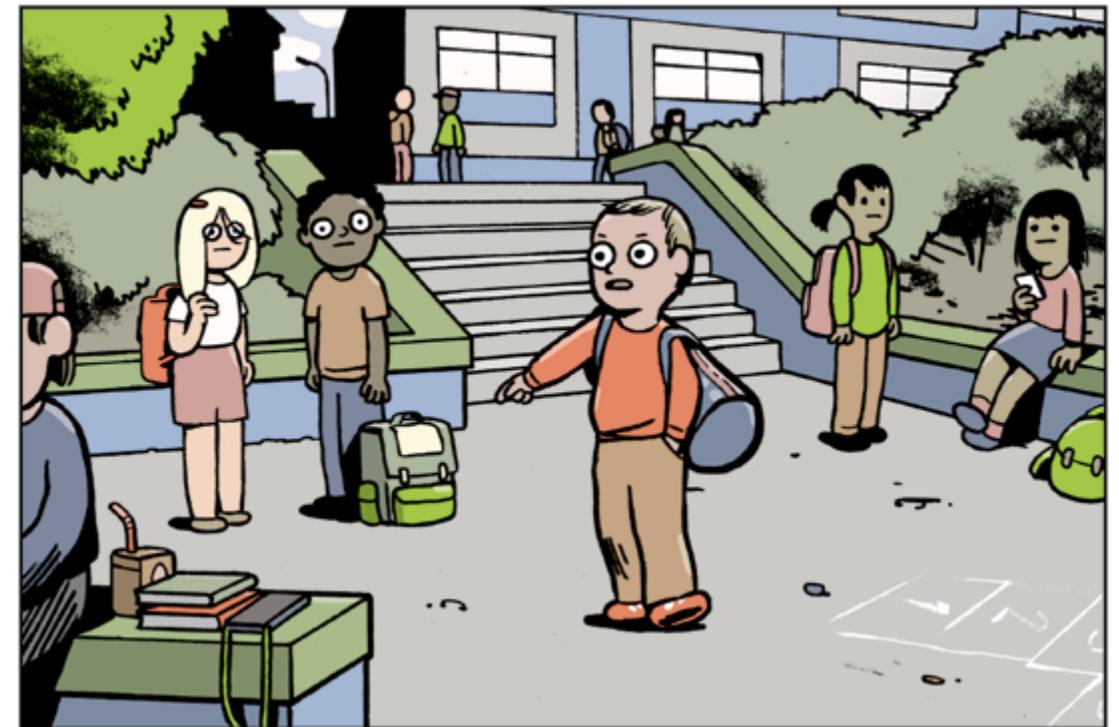
Wie vorab besprochen konzentriert sich die Kollegin auf das Gespräch mit den Mädchen. Der Kollege hält sich im Hintergrund. Plötzlich bricht es aus ihm heraus. Er spricht die Jungen barsch an: »Könnt Ihr das jetzt mal lassen, den Scheiß?«. Die Jungen grinsen, die Musik geht aus. Ein Mädchen versucht nun, die anderen zum Gehen und zum Gesprächsabbruch zu animieren. Die anderen schwanken in der Aufmerksamkeit. Die Musik geht wieder an, die Fachkräfte schauen genervt und streng. Die Jungen schalten wieder ab. Die Kollegin sagt: »Also wir wollten euch jedenfalls mal zum Essen zu uns einladen, nur dass Ihr das wisst.« Das Mädchen, welches schon gehen wollte, blickt auf die anderen und meint: »Wir haben dazu keinen Bock«. Der Kollege: »Ich denke, das könnte euch gefallen, wir kochen oder bestellen bei einem Lieferservice, was ihr wollt, okay? Überlegt es euch. Wir machen dann mal los. Wir sehen uns.« Alle gehen ab, manche Mädchen sagen noch »okay«, sie scheinen interessiert.

4. Reflexion des Vorgehens und weiterführende Perspektiven Für diesen abschließenden Arbeitsschritt folgen Sie bitte den Anweisungen auf Seite 60.



»Du Lahmarsch!«

Statusabwertungen unter Schüler:innen



1. Fallbeschreibung Der Schulsozialarbeiterin einer Grundschule in einer mitteldeutschen Kleinstadt fällt immer wieder ein achtjähriger Junge auf, da dieser sich gegenüber Kindern, die sich keine Markenkleidung und -schuhe leisten können, abfällig äußert und sich über sie lustig macht. In letzter Zeit kommen immer wieder auch Eltern von sog. »Inklusionskindern« auf die Schulsozialarbeiterin zu und beschwerten sich über den Jungen, weil dieser ihre Kinder als »dumm«, »lahmarschig« und »Behindis« beleidigt. Die Schulsozialarbeiterin weiß aus Gesprächen mit den Eltern des auffälligen Jungen, dass dieser gerade eine schwere Zeit durchmacht. Seine Eltern haben sich vor kurzem getrennt, und der Junge leidet unter der Scheidung. Die Fachkraft überlegt nun, wie sie die Problematik innerhalb der organisatorischen, räumlichen und zeitlichen Strukturen, die ihrer Tätigkeit gegeben sind – Pausen- und Ferienangebote, AGs, Klassentrainings etc. – konstruktiv aufgreifen und bearbeiten kann.

2. Wie würden Sie mit der Herausforderung umgehen? Entwerfen Sie ein Vorgehen, wie Gelegenheitsstrukturen für einen Umgang mit der Herausforderung genutzt werden können. Berücksichtigen Sie dabei in einem zweiten Schritt auch situative Anforderungen, die in der Interaktion mit dem Kind entstehen könnten.

Fragen für die Selbstreflexion:

a) zur Planung

- ▶ Wie schätzen Sie die Herausforderung ein und worauf stützen sich Ihre Annahmen?
- ▶ Auf welche Wirkungen zielt Ihr Handeln ab?
- ▶ Welche Gelegenheitsstrukturen erkennen Sie?
- ▶ Welche bieten sich für eine Nutzung, zur Umsetzung Ihrer Wirkungsziele an?
- ▶ Wollen und können Sie die vorhandenen Gelegenheitsstrukturen ggf. modifizieren oder erweitern? Wenn ja, wie?
- ▶ Welche Vorgehensweise nehmen Sie sich vor? Welches Setting sehen Sie vor?

b) für das Handeln in der Interaktion mit dem Kind

- ▶ Wie bereiten Sie sich auf mögliche Interaktionen und Dynamiken vor?
- ▶ Wen oder was fokussieren Sie in dieser Konstellation? Wie behalten Sie andere Anwesende im Blick?
- ▶ Wie schaffen Sie sich dafür Handlungssicherheit?
- ▶ Woran erkennen Sie, inwieweit Ihre Intervention gelungen ist?

3. Vorgehen der Fachkraft Die Schulsozialarbeiterin schätzt es aufgrund der aktuellen Lebenssituation des Jungen als sinnvoll ein, ihm Verantwortung zu übertragen. Bei Klassenausflügen darf er ihr helfen die Kinder zu zählen, sie lässt ihn bei Ferienangeboten die Busfahrkarten kaufen, die Pausengeräte aus dem Schuppen holen etc., ohne ihn gegenüber den anderen Schüler:innen in Vorteil zu setzen. Der Schüler ist somit oft an ihrer Seite, die Fachkraft kann ihn mehr im Blick behalten, sich gegenüber abwertenden Sprüchen positionieren und immer wieder fragen, wie es ihm momentan geht.

Die Schulsozialarbeiterin ermöglicht dem Jungen durch die bewusste Nutzung der vorhandenen Gelegenheitsstrukturen Kontroll- und Integrationserfahrungen und versucht ihm damit, Alternativen zu den Ohnmachtserfahrungen zu eröffnen, die er momentan im Zusammenhang mit der Scheidung seiner Eltern macht. Nach einigen Wochen verändert sich das Verhalten des Jungen, seine abwertenden Sprüche gegenüber anderen Kindern werden weniger und er wirkt sichtlich ausgeglichener und entspannter.

4. Reflexion des Vorgehens und weiterführende Perspektiven Für diesen abschließenden Arbeitsschritt folgen Sie bitte den Anweisungen auf Seite 60.



»(Ge-)denkt mal!«

Der Israel-Palästina-Konflikt in der Gedenkstättenarbeit



1. Fallbeschreibung In einem westdeutschen Landkreis werden junge Menschen zwischen 16 und 18 Jahren als »Jugendguides« für die Gedenkstättenarbeit geschult und eingesetzt, um Rundgänge durch lokale Gedenkstätten des Nationalsozialismus durchzuführen. Die Jugendguide-Schulungen sind intensiv und haben neben Sensibilisierung, Gruppendynamik u.v.m. auch mögliche Interventionen und ein Argumentationstraining, z.B. bei antisemitischen Äußerungen, zum Inhalt. Dadurch fühlen sich die Jugendlichen gut gerüstet. An den Führungen nehmen oft Schulklassen oder andere Jugendgruppen teil. Die Führung wird zumeist mit einem Treffen vorab gemeinsam vorbereitet.

An einem Vorbereitungstreffen für eine Führung auf einem der jüdischen Friedhöfe des Landkreises nehmen verschiedene Jugendliche aus Institutionen, Jugendarbeit und Vereinen teil. Moderiert wird die Veranstaltung von einem Jugendguide zusammen mit dem vor Ort zuständigen sozialpädagogischen Mitarbeiter. Teilweise werden im Diskussionsteil von Jugendlichen vehement israelkritische Bemerkungen eingebracht. Sie sprechen von einem »Unterdrückungssystem gegen die Palästinenser«, von der »Richtigkeit eines Boykotts« und dass »man bei Israelkritik gleich als Antisemit« gelte. Sie erhalten auch Zuspruch von zwei Teilnehmenden mit arabischem Hintergrund. Es entsteht eine Diskussion in der Gruppe über die Frage, »was man überhaupt noch sagen dürfe und dass von der Bundesregierung wegen der Geschichte sowieso nichts Kritisches kommt«. Die beiden Moderatoren sind unsicher, wie sie reagieren sollen, da sie gegenüber einigen der Argumente ambivalent eingestellt sind, die Jugendlichen nicht bevormunden wollen und sich die Gruppe ansonsten antifaschistisch und »gegen Antisemitismus« positioniert.

2. Wie würden Sie mit der Herausforderung umgehen? Entwerfen Sie ein Vorgehen, wie Gelegenheitsstrukturen für einen Umgang mit der Herausforderung genutzt werden können. Berücksichtigen Sie dabei in einem zweiten Schritt auch situative Anforderungen, die in der Interaktion mit den Jugendlichen entstehen könnten.

Fragen für die Selbstreflexion:

a) zur Planung

- ▶ Wie schätzen Sie die Herausforderung ein und worauf stützen sich Ihre Annahmen?
- ▶ Auf welche Wirkungen zielt Ihr Handeln ab?
- ▶ Welche Gelegenheitsstrukturen erkennen Sie?
- ▶ Welche bieten sich für eine Nutzung zur Umsetzung Ihrer Wirkungsziele an?
- ▶ Wollen und können Sie die vorhandenen Gelegenheitsstrukturen ggf. modifizieren oder erweitern? Wenn ja, wie?
- ▶ Welche Vorgehensweise nehmen Sie sich vor? Welches Setting sehen Sie vor?

b) für das Handeln in der Interaktion mit den Jugendlichen

- ▶ Was hätten Sie in der beschriebenen Situation getan?
- ▶ Wie bereiten Sie sich auf mögliche Interaktionen und Dynamiken vor?
- ▶ Wen oder was fokussieren Sie in dieser Konstellation? Wie behalten Sie andere Anwesende im Blick?
- ▶ Wie schaffen Sie sich dafür Handlungssicherheit?
- ▶ Woran erkennen Sie, dass und inwieweit Ihre Intervention gelungen ist?

3. Vorgehen der Fachkräfte Der sozialpädagogische Mitarbeiter unterbricht die Diskussion. Er fragt den mit ihm moderierenden Jugendguide, wie es ihm mit der Diskussion geht. Beide weisen auf ihr Unbehagen über die Dynamik und die Inhalte der Diskussion hin. Sie benennen, dass diese Art der Argumente nicht zur Vorbereitung des Gedenkstättenbesuchs passt, wiederholen nochmals die organisatorischen Rahmenbedingungen für die Exkursion zu der Gedenkstätte und beenden die Veranstaltung. Beide sind unzufrieden. Als Vorbereitung des Besuchs ruft der Jugendguide einen anderen befreundeten Jugendguide an, um sich auszutauschen. Beide setzen sich mit der für sie zuständigen Projektleiterin zusammen. Sie stellen blinde Flecken im Schulungskonzept fest und entscheiden sich, das Themenfeld in die Schulungen aufzunehmen. Dazu beschaffen sie sich eine Broschüre zum israelbezogenen Antisemitismus, in der sie auch Argumentationsmöglichkeiten finden. Diese soll bei kommenden Schulungen von Jugendguides neu mit eingesetzt werden. Außerdem überlegen sie gemeinsam, ob und wie sie bei dem kommenden Gedenkstättenbesuch der Jugendgruppe das Ganze nochmals aufgreifen sollen. Sie beschließen, dort erneut das Gespräch zu suchen und mit der Gruppe über politische Wertvorstellungen und Antifaschismus sowie die Nähe der Argumentationen zu antisemitischen Haltungen in Diskussion zu gehen.

4. Reflexion des Vorgehens und weiterführende Perspektiven Für diesen abschließenden Arbeitsschritt folgen Sie bitte den Anweisungen auf Seite 60.



»Ich brauche Argumente!«

Erwartungen von Teilnehmenden an eine Fortbildung



1. Fallbeschreibung Zwei Bildungsreferent:innen sind beauftragt, eine regionale Weiterbildung für Soziale und Pädagogische Fachkräfte, vor allem aus der Jugendarbeit, durchzuführen. Die 6-tägige Weiterbildung findet in einer relativ zentral gelegenen ostdeutschen Mittelstadt statt und ist auf drei Module von jeweils zwei aufeinanderfolgenden Tagen angelegt. Hauptanliegen ist es, dass die Teilnehmenden sich ursachenbezogene Strategien im Umgang mit Rechtsextremismus, Pauschalablehnungen und Diskriminierung aneignen. Dazu wird der KISSeS-Ansatz zentral gestellt und mit einer sozialräumlichen Perspektive verbunden, um so entlang konkret gegebener Herausforderungen Ansätze für Angebotsgestaltungen in der Jugendarbeit zu entwickeln. Während im ersten Modul die inhaltlichen Grundlagen geschaffen und in die Konzepte eingeführt werden soll, sind für das zweite und dritte Modul die Anwendung der Konzepte und eine vertiefende Einübung des Erlernten vorgesehen. Darüber hinaus geht es durchgängig auch um eine grundsätzliche Fundierung und Absicherung einer demokratiegestaltenden Fachpraxis (Auftragsklärung, professionelle Haltung, Sensibilisierung für Betroffenenperspektive, Bedeutung des Sozialraums etc.). Bereits bei der Problem- und Bedarfserhebung, die die Bildungsreferent:innen zum Angebotsauftritt mit den Teilnehmenden durchführen, wird deutlich, dass diese ein starkes Bedürfnis mitbringen, überhaupt erst einmal in konkreten Situationen, in denen ihnen insbesondere ein weit verbreiteter Alltagsrassismus entgegenschlägt, zurechtzukommen. Sie wünschen sich hierzu Handwerkszeug und so etwas wie ein Argumentationstraining. In der Feedbackrunde zum Tagesabschluss wird dieser Wunsch mehrfach wiederholt und bekräftigt. Die Bildungsreferent:innen sind davon überrascht, denn sie waren davon ausgegangen, dass es gerade erfahrungsbezogene Strategien sind, die der Jugendarbeitspraxis im Umgang mit PAKOs fehlen.

2. Wie würden Sie mit der Herausforderung umgehen? Entwerfen Sie ein Vorgehen, wie Gelegenheitsstrukturen für einen Umgang mit der Herausforderung genutzt werden können. Berücksichtigen Sie dabei auch situative und konzeptionelle Anforderungen.

Fragen für die Selbstreflexion und Planung:

- ▶ Wie schätzen Sie die Herausforderung ein und worauf stützen sich Ihre Annahmen?
- ▶ Auf welche Wirkungen zielt Ihr Handeln ab?
- ▶ Welche Gelegenheitsstrukturen erkennen Sie?
- ▶ Welche bieten sich für eine Nutzung, zur Umsetzung Ihrer Wirkungsziele an?
- ▶ Wollen und können Sie die vorhandenen Gelegenheitsstrukturen ggf. modifizieren oder erweitern? Wenn ja, wie?
- ▶ Was wollen Sie in der beschriebenen Situation zunächst tun?
- ▶ Welche weitere Vorgehensweise nehmen Sie sich vor? Welches Setting sehen Sie vor?
- ▶ Nehmen Sie konzeptionelle Anpassungen vor? Wenn ja, welche?

3. Vorgehen der Bildungsreferent:innen Die Bildungsreferent:innen weisen zunächst unmittelbar im Seminar darauf hin, dass der situative und insbesondere argumentative Umgang mit PAKO-Sprüchen nicht der eigentliche Inhalt der Weiterbildung ist. Sie betonen gleichzeitig, dass sie die Bedarfsmeldungen ernst nehmen, und kündigen an, sich Gedanken dazu zu machen.

Nach dem Abschluss des Tages setzen sie sich zusammen und besprechen die Situation und das weitere Vorgehen. Sie gelangen zu der Einschätzung, dass sie unterschätzt haben, wie sehr die Fachkräfte im Arbeitsalltag sich durch situativ-anlassbezogene Handlungserfordernisse herausgefordert sehen. Sie entscheiden, dass ihnen hierzu auch im Rahmen der Weiterbildung ein Mindestmaß an Orientierung und Handlungssicherheit eröffnet werden muss. Diese Schlussfolgerung entspricht zum einem dem professionellen Anspruch, geäußerte Bedarfe ernst zu nehmen und den Bildungsprozess partizipativ zu gestalten. Zum anderen sehen sie hierin eine wichtige Voraussetzung für eine strategische Handlungsbefähigung über den Moment hinaus.

Sie verabreden drei konkrete Schritte: Erstens soll das informelle Setting des Bildungsangebots, also der gemeinsame Abend im Rahmen der vorgesehenen Übernachtung und die Pausen am nächsten Tag, dazu genutzt werden, in lockeren Gesprächsrunden der Bedarfslage weiter nachzuspüren. Zweitens beschließen sie, das Thema noch einmal am Folgetag im Seminar aufzugreifen und ihre Haltung transparent zu machen: Ein umfängliches Argumentationstraining wird es so nicht geben können; fürs Erste soll das vorgesehene Programm fortgesetzt, zugleich aber auch geprüft werden, wie hierzu in den Folgemodulen etwas angeboten werden kann. In diesem Sinne verabreden sie drittens, die Konzeption der Weiterbildung für das zweite und dritte Modul auf sinnvolle Modifikationen hin zu überdenken.

Im Ergebnis überarbeiten die Bildungsreferent:innen das weitere konzeptionelle Vorhaben dahingehend, dass auch einzelne interaktive Übungen eingeplant werden, bei denen es um den Umgang mit situativen Herausforderungen geht. Dazu gehören ein Ketteninterview, in denen sich die Teilnehmenden argumentativ

erproben können, und ein Handlungstraining, in dem sie sich einzeln in einem schwierigen, PAKO-lastigen Alltagssetting behaupten müssen. Zugleich sehen die Teamer:innen das Problem, dass durch das ›Ausprobieren‹ ›rechter Parolen‹ Diskriminierungen reproduziert und insbesondere auch Anwesende verletzt werden könnten. Daher sehen sie in der Hinleitung zu den Übungen eine sensibilisierende Ansprache vor, die den Rahmen diesbezüglich abklärt. Zum Ausklang wird außerdem das gemeinsame Anschauen einer Folge »Tatortreiniger« geplant, in der sich humoristisch mit Überwältigungsmustern rechtsextremer Argumentationen auseinandergesetzt wird. Zum einen sollen auf diese Weise die Bedeutung persönlicher und fachlicher Grenzziehungen sowie das große Spektrum möglicher Handlungsoptionen für die Teilnehmenden erfahrbar werden. Zum anderen sollen aber auch Überleitungen geschaffen werden, indem explizit dazu angeregt wird, die durchgespielten Situationen (zumindest im Nachhinein) unter KISSeS-Gesichtspunkten zu betrachten und zu erkennen, dass das situativ Erreichbare immer begrenzt ist und es daher eben auch einer Prozessorientierung und damit längerfristiger Strategien bedarf.



4. Reflexion des Vorgehens und weiterführende Perspektiven Für diesen abschließenden Arbeitsschritt folgen Sie bitte den Anweisungen auf Seite 60.

2.4 HANDLUNGSWEISE: ANGEBOTSINITIIERUNG

»Nicht mit Dir!«

Klassismus und Rassismus in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

1. Fallbeschreibung Ein Jugendclub in einer mittelgroßen Stadt in Ostdeutschland, der vor allem von »sozial und bildungsmäßig benachteiligten«, überwiegend männlichen Jugendlichen in einer Altersspanne von 11 bis 18 Jahren besucht wird: Seit einiger Zeit kommen auch einige Jugendliche mit Fluchtbiographie zu zweit oder in kleineren Gruppen regelmäßig in den Club. Sie sind ebenfalls meist männlich und im Schnitt etwas älter als die anderen Jugendlichen.

Die Einrichtung selbst verfügt zwar über ein recht großes Außenareal einschließlich Bolzplatz, im Inneren sind die Räumlichkeiten aber relativ beengt: neben Küche und Essbereich steht den Jugendlichen nur ein Gemeinschaftsraum zur Verfügung, der mit einigen Sofas und einem Kicker ausgestattet ist. Im Keller gibt es außerdem einen Musikübungsraum, der lediglich von einigen Studierenden genutzt wird, die altersbedingt ansonsten nichts mit dem Einrichtungsalltag zu tun haben.

Nach einem kompletten Personalwechsel hat ein Team aus zwei Fachkräften (m/w) die Arbeit neu übernommen. Beide betrachten dies als Chance, um eine systematische Bestandsaufnahme zur Situation in der Einrichtung zu machen und grundsätzliche Gestaltungsüberlegungen anzustellen. Mit Blick auf PAKOs stellen sie schnell zwei Herausforderungen fest: Zum einen prägt eine allgemeine »Diss-Kultur« den Umgang der Jugendlichen untereinander; regelmäßig werden Gelegenheiten ergriffen, um sich gegenseitig fertigzumachen, wobei immer wieder auch diskriminierende Äußerungen fallen, vor allem bezogen auf Äußerlichkeiten, sozialen Status und Leistungsvermögen; vereinzelt kommt es aus solchen Dynamiken heraus auch zu Handgemengen.

Zum anderen ist unter Teilen der Besucher:innen eine eher diffuse Ablehnung von Geflüchteten verbreitet, die laut Fachkräften teilweise auch aus den Elternhäusern gespeist wird und mit der Stimmungslage in der Stadt korrespondiert. So sehen sich die geflüchteten Jugendlichen mit Vorurteilen konfrontiert und erleben vor allem Kontaktvermeidung. Gleichzeitig ist bei manchen Jugendlichen immer wieder auch zögerliches Interesse zu beobachten, das durch die klare Haltung der Fachkräfte gestützt wird: Es ist richtig, dass die Geflüchteten hier sind, und dies soll auch so bleiben. Die Fachkräfte wissen zudem, dass es in der Einrichtung bereits eine Kultur gibt, auch mit Geflüchteten zu arbeiten. So haben in der Vergangenheit bereits Fußballturniere stattgefunden, um Jugendliche übergreifend zusammenzubringen.

2. Wie würden Sie mit der Herausforderung umgehen? Bitte betrachten Sie in einem ersten Schritt die beschriebenen Ausgangsbedingungen noch einmal genauer. Machen Sie eine Bestandsaufnahme und orientieren Sie sich dabei an denjenigen Aspekten, die Ihnen für den vorliegenden Zusammenhang besonders zentral erscheinen. Fallbezogene Wissenslücken schließen Sie, indem Sie aus ihren eigenen Erfahrungen schöpfen und fehlende Aspekte frei hinzufügen. In einem zweiten Schritt legen Sie Angebot(e) und Prozess(e) fest, die Sie gestalten möchten, und entwickeln hierzu konzeptionelle Planungen. Die folgenden Fragen leiten Sie durch diese Schritte. Berücksichtigen sie dabei durchgängig auch die KISSEs-Perspektive (siehe Kapitel 1.3).



Fragen für die Selbstreflexion und Planung:

a) zur Analyse der Ausgangsbedingungen

- Ist Ihr Wissen hinreichend in Hinblick auf a) die Adressat:innen, b) das Umfeld und den Sozialraum sowie c) Sonstiges? Welche Informationen brauchen Sie noch und wo bekomme Sie sie wie her?
- (Inwieweit) Sehen Sie sich zuständig und in der Lage, an den beschriebenen Herausforderungen anzusetzen (professionelle und persönliche Haltung, Auftrag, Qualifikationen...)? Wo und wie bekommen Sie ggf. diesbezügliche Unterstützung?
- Welche Ressourcen können eingesetzt bzw. eingebunden werden (Geld, Personal, Räume, spezifische Kompetenzen, Kooperationen)? Was bedeutet das hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen von Planungen? Wo und wie können Sie ggf. mehr Ressourcen freisetzen bzw. akquirieren?

b) für Konzeption und Planungen

- Was sind Ihre Ziele für die Angebots- bzw. Prozessgestaltung? Sind Ihre Ziele angemessen und realistisch?
- Mit welchen Inhalten **und** mit welchen Methoden wollen Sie die Ziele erreichen? Wie können Sie dabei an den Ressourcen und Interessen der Adressat:innen ansetzen und ihnen neue Gestaltungserfahrungen (KISSEs) eröffnen?
- Welche Abläufe legen Sie fest? Was ist angemessen und realistisch in Bezug auf die Adressat:innen?
- Wo müssen Sie sich darauf einstellen, ggf. spontan bzw. in der Situation zu handeln? Wie können Sie sich darauf vorbereiten?
- Welche Unwägbarkeiten gibt es für die Umsetzung und wo müssen Sie absehbar flexibel bleiben? Wie können Sie einen guten Umgang mit eventuellen Veränderungen und ggf. neuen Herausforderungen gewährleisten?

3. Vorgehen der Fachkräfte Die Fachkräfte kommen zu der Einschätzung, dass die Konflikte innerhalb der Einrichtung auch mit der beengten räumlichen Situation zusammenhängen. Gerade im weitgehend brach liegenden Übungsraum sehen sie Potenziale, das Setting zu verbessern. Sie entschließen sich, einen Prozess zu initiieren, der auf eine Verbesserung der Einrichtungskultur insgesamt und der Umgangsweisen miteinander zielt. Die Jugendlichen sollen auf einem neuen Niveau eingebunden und gefördert und auch über Kontaktgrenzen hinweg zusammengebracht werden.

Dazu gestalten sie ein Ferienangebot in zwei Teilen. In der ersten Woche wird der Bandraum zusammen mit den Jugendlichen entlang ihrer Wünsche und Vorstellungen renoviert. Daran anschließend findet eine Musikwoche mit täglichen, von Honorarkräften geleiteten HipHop-Workshops statt (DJing, Rap, Beatbox, Synthesizer). Um einem geschützten Raum sowie Kontinuität herzustellen, machen die Fachkräfte eine verbindliche Anmeldung für die ganze Woche zur Teilnahmevoraussetzung. Die abschließende Präsentation der Workshop-Ergebnisse, wiederum vor Publikum inklusive Eltern, dient zugleich der Einweihung des neu hergerichteten Übungsraums.

Im Ergebnis gelang es zunächst, einen großen Teil der Jugendlichen in einen partizipativ angelegten Raumgestaltungsprozess einzubinden. In der zweiten Woche blieb die Teilnehmenden-Zahl hingegen hinter den Erwartungen zurück. Lediglich eine gute Handvoll männlicher Jugendlicher machte mit. Dennoch entstanden durch das gemeinsame Musikmachen Respekt, Wertschätzungen und Kooperationen jenseits gewohnter Pfade. Insbesondere das Texten beim Rappen erwies sich als geeignet, um Perspektivenwechseln zuzuarbeiten und z.B. Fluchterfahrungen zu thematisieren. Zudem wurden die Workshops von einem außeralltäglichen Rahmenprogramm (täglich gemeinsamer Auftakt, Abendessen und Plenum) begleitet, das den Teilnehmenden ein weitergehendes Zusammenkommen und einen Austausch über das Erlebte in einer ruhigen Atmosphäre ermöglichte.

Die Abschlusspräsentation wirkte bestärkend und war geschlechtsübergreifend für viele ein zusätzlicher Motivationsfaktor, den Übungsraum künftig zu nutzen, frei experimentierend oder im Rahmen der nun regelmäßig stattfindenden Musik-Workshops (durch ein »ehrenamtliches« Weiterengagement der Honorarkräfte ermöglicht). Ein positiver Impuls in den Einrichtungsalltag hinein waren auch teilweise veränderte Umgangsformen. In der Bilanz wurden so die räumliche und soziale Situation im Jugendclub verbessert und das Angebotsspektrum der Einrichtung nachhaltig aufgewertet, den Jugendlichen Gestaltungserfahrungen und Kompetenzentwicklungen ermöglicht sowie »Etablierte« und »Geflüchtete« in mehr Kontakt gebracht.

4. Reflexion des Angebots und weiterführende Perspektiven Für diesen abschließenden Arbeitsschritt folgen Sie bitte den Anweisungen auf Seite 60.

Diskutieren Sie außerdem die folgenden fallbezogenen Fragen:

- ▶ Wie könnten auch weibliche Jugendliche besser in solche Angebote geholt werden?
- ▶ Würden Sie ebenfalls eine verbindliche Anmeldung zur Voraussetzung für die Teilnahme machen?



Ultra männlich

Fußball und Männlichkeitsrituale in der Mobilen Arbeit



1. Fallbeschreibung Ein Team der Mobilen Jugendarbeit in einer westdeutschen Großstadt. Einige Cliques im Stadtteil, mit denen gearbeitet wird, fühlen sich der Ultra-Kultur beim lokalen Bundesligaverein zugehörig. Unter den bereits etwas älteren, überwiegend männlichen Jugendlichen beobachten die Fachkräfte männliches Dominanzgehabe, wie es nach ihrer Einschätzung in Fußballkontexten häufiger vorkommt. Sie sehen hierin ein Einfallstor für (hetero-)sexistische Haltungen und erkennen dafür auch erste Anzeichen auf der Spruchebene. Zugleich ist es für sie eine offene Frage, ob hier eher unbedacht einer (jugend)kulturellen Inszenierung gefolgt wird oder ob es sich bereits um gefestigte Orientierungen handelt. Die Fachkräfte wollen ein Angebot gestalten, das das Thema mit den Jugendlichen besprechbar macht und einer Verfestigung entsprechender Haltungen vorbeugen soll. Sie überlegen, wie sie dabei die Interessen und Ressourcen der Jugendlichen sinnvoll aufgreifen und stärken können.

2. Wie würden Sie mit der Herausforderung umgehen? Bitte betrachten Sie in einem ersten Schritt die beschriebenen Ausgangsbedingungen noch einmal genauer. Machen Sie eine Bestandsaufnahme und orientieren Sie sich dabei an denjenigen Aspekten, die Ihnen für den vorliegenden Zusammenhang besonders zentral erscheinen. Fallbezogene Wissenslücken schließen Sie, indem Sie aus ihren eigenen Erfahrungen schöpfen und fehlende Aspekte frei hinzufügen. In einem zweiten Schritt legen Sie Angebot(e) und Prozess(e) fest, die Sie gestalten möchten, und entwickeln hierzu konzeptionelle Planungen. Die folgenden Fragen leiten Sie durch diese Schritte. Berücksichtigen sie dabei durchgängig auch die KISSeS-Perspektive (siehe Kapitel 1.3).

Fragen für die Selbstreflexion und Planung:

a) zur Analyse der Ausgangsbedingungen

- ▶ Ist Ihr Wissen hinreichend in Hinblick auf a) die Adressat:innen, b) das Umfeld und den Sozialraum sowie c) Sonstiges? Welche Informationen brauchen Sie noch und wo bekomme Sie sie wie her?
- ▶ (Inwieweit) Sehen Sie sich zuständig und in der Lage, an den beschriebenen Herausforderungen anzusetzen (professionelle und persönliche Haltung, Auftrag, Qualifikationen...)? Wo und wie bekommen Sie ggf. diesbezügliche Unterstützung?
- ▶ Welche Ressourcen können eingesetzt bzw. eingebunden werden (Geld, Personal, Räume, spezifische Kompetenzen, Kooperationen)? Was bedeutet das hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen von Planungen? Wo und wie können Sie ggf. mehr Ressourcen freisetzen bzw. akquirieren?

b) für Konzeption und Planungen

- ▶ Was sind Ihre Ziele für die Angebots- bzw. Prozessgestaltung? Sind Ihre Ziele angemessen und realistisch?
- ▶ Mit welchen Inhalten **und** mit welchen Methoden wollen Sie die Ziele erreichen? Wie können Sie dabei an den Ressourcen und Interessen der Adressat:innen ansetzen und ihnen neue Gestaltungserfahrungen (KISSeS) eröffnen?
- ▶ Welche Abläufe legen Sie fest? Was ist angemessen und realistisch in Bezug auf die Adressat:innen?
- ▶ Wo müssen Sie sich darauf einstellen, ggf. spontan bzw. in der Situation zu handeln? Wie können Sie sich darauf vorbereiten?
- ▶ Welche Unwägbarkeiten gibt es für die Umsetzung und wo müssen Sie absehbar flexibel bleiben? Wie können Sie einen guten Umgang mit eventuellen Veränderungen und ggf. neuen Herausforderungen gewährleisten?

3. Vorgehen der Fachkräfte Für die Angebotsplanung treten die Fachkräfte zunächst in Kontakt mit der Fanbetreuung des Bundesligavereins. Mit ihrer Hilfe verschaffen sie sich einen Überblick darüber, welche fußballbezogenen Projekte es aktuell gibt, wo sich Kontakte herstellen und wie sich diese nutzen ließen. Auf dieser Grundlage entscheiden sie, den Jugendlichen unter dem Motto »Diskriminierung im Stadion« eine Reihe von für sie attraktive Aktivitäten anzubieten, bei denen sie in Kontakt mit von Ablehnung Betroffenen kommen können und Ablehnungshaltungen thematisiert werden. Konkret geplant wird die Fahrt zu einem von Fangruppen organisierten Fußballturnier gegen Homophobie, ein Treffen mit einem schwul-lesbischen Fanclub des Bundesligavereins sowie die Gestaltung einer Zaunfahne zusammen mit einem Frauenfußballteam des Vereins.

Da es nach Einschätzung des Teams eine große Herausforderung sein wird, die Jugendlichen tatsächlich über mehrere Termine hinweg für eine Teilnahme zu gewinnen, kündigen sie noch ein Highlight zum Abschluss an: Alle, die durchgängig dabei waren, werden zu einem gemeinsamen Training mit einigen Profis des Vereins eingeladen.

Die Fachkräfte wollen den Angebotsrahmen nutzen, um die Beziehungsebene mit den Jugendlichen weiter zu stärken. Dies ermöglicht ihnen nicht nur, persönliche Themen leichter anzusprechen, sondern eröffnet auch Ansatzpunkte für die Thematisierung von Abwertungen. Außerdem sollen die Jugendlichen durch Kontakt und Interaktion mit von PAKOs potenziell Betroffenen neue, an ihre Interessen andockende Eindrücke sammeln können und dabei zugleich Erfahrungen machen, die sie für Heterosexismus sensibilisieren. Dadurch und durch eine begleitende inhaltliche Auseinandersetzung mit Diskriminierung sollen sie weniger anfällig für die unreflektierte Übernahme von im Fußballkontext zirkulierenden Vorurteilen, Ressentiments usw. werden, also beispielsweise bei homophoben Fangesängen nicht mitzugehen.



4. Reflexion des Angebots und weiterführende Perspektiven Für diesen abschließenden Arbeitsschritt folgen Sie bitte den Anweisungen auf Seite 60.

Diskutieren Sie außerdem die folgenden fallbezogenen Fragen:

- ▶ Sollten vielleicht insgesamt weniger Aktivitäten geplant werden, wenn es bereits im Vorfeld als schwierig eingeschätzt wird, die Jugendlichen durchgängig für eine Teilnahme zu gewinnen?
- ▶ Könnten dadurch, dass der Termin zum Basteln einer Zaunfahne mit einem Frauenfußballteam angesetzt wird, Geschlechterstereotypen reproduziert werden oder ist das Vorgehen (aus anderen Gründen) stimmig?

»Was ist da denn los?«

Ein Beteiligungsprojekt (auch) gegen Klassismus



1. Fallbeschreibung In einem süddeutschen, eher ländlich geprägten Mittelzentrum befinden sich die örtliche Grundschule, die Gemeinschaftsschule und die örtliche Förderschule auf einem gemeinsamen Schulgelände. Die Schüler:innen kommen teilweise relativ weit aus dem Umland, zu etwa einem Drittel. Zwei Drittel kommen aus der Kernstadt, wo sie auch ihre Freizeit verbringen. Immer wieder kommt es zu unterschwelligem, in letzter Zeit auch offenen Konflikten vor allem zwischen den Schüler:innen der Förderschule und der Gemeinschaftsschule. Es fallen blöde Sprüche und gegenseitige abwertende Aussagen in Richtung »ihr/wir da unten – ihr/wir da oben«. Die Reibereien reichen inzwischen bis in die Klassenverbände, und es kam auch schon zu Prügeleien auf dem Schulhof. Vertrauenslehrer:innen der Förderschule und die Schulsozialarbeiterin der Gemeinschaftsschule haben zunehmend in ihren Beratungen auch mit diesen Konflikten und Abwertungsdynamiken zu tun und tauschen sich besorgt über ihre Wahrnehmungen aus. Als sie die Lehrkräfte der Gemeinschaftsschule darauf ansprechen, erleben sie zunächst wenig Problembewusstsein. Die meisten Kolleg:innen halten die Geschehnisse für »ganz normale Rängeleien unter Kindern und Jugendlichen« und sehen keine Handlungsnotwendigkeit.

Durch eine Kooperationsanfrage des örtlichen Jugendreferenten erfährt die Schulsozialarbeiterin parallel davon, dass ein Jugendforum geplant ist, um sich mit der Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen in der Stadt und in den Teilgemeinden zu beschäftigen und die kommunale Beteiligung zu stärken. Hierfür stehen auch Projektmittel im Etat der Stadt zur Verfügung. Außerdem plant die Gemeinschaftsschule aktuell, sich als »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage« zertifizieren zu lassen. Dazu ist ein erster Projekttag vorgesehen. Die Vertrauenslehrer:innen und die Schulsozialarbeiterin überlegen nun, wie ein Angebot vor diesem Hintergrund aussehen könnte, um den Klassismus-Konflikt zu bearbeiten.

2. Wie würden Sie mit der Herausforderung umgehen? Bitte betrachten Sie in einem ersten Schritt die beschriebenen Ausgangsbedingungen noch einmal genauer. Machen Sie eine Bestandsaufnahme und orientieren Sie sich dabei an denjenigen Aspekten, die Ihnen für den vorliegenden Zusammenhang besonders zentral erscheinen. Fallbezogene Wissenslücken schließen Sie, indem Sie aus ihren eigenen Erfahrungen schöpfen und fehlende Aspekte frei hinzufügen. In einem zweiten Schritt legen Sie Angebot(e) und Prozess(e) fest, die Sie gestalten möchten, und entwickeln hierzu konzeptionelle Planungen. Die folgenden Fragen leiten Sie durch diese Schritte. Berücksichtigen Sie dabei durchgängig auch die KISSeS-Perspektive (siehe Kapitel 1.3).

Fragen für die Selbstreflexion und Planung:

a) zur Analyse der Ausgangsbedingungen

- ▶ Ist Ihr Wissen hinreichend in Hinblick auf a) die Adressat:innen, b) das Umfeld und den Sozialraum sowie c) Sonstiges? Welche Informationen brauchen Sie noch und wo bekomme Sie sie wie her?
- ▶ (Inwieweit) Sehen Sie sich zuständig und in der Lage, an den beschriebenen Herausforderungen anzusetzen (professionelle und persönliche Haltung, Auftrag, Qualifikationen...)? Wo und wie bekommen Sie ggf. diesbezügliche Unterstützung?
- ▶ Welche Ressourcen können eingesetzt bzw. eingebunden werden (Geld, Personal, Räume, spezifische Kompetenzen, Kooperationen)? Was bedeutet das hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen von Planungen? Wo und wie können Sie ggf. mehr Ressourcen freisetzen bzw. akquirieren?

b) für Konzeption und Planungen

- ▶ Was sind Ihre Ziele für die Angebots- bzw. Prozessgestaltung? Sind Ihre Ziele angemessen und realistisch?
- ▶ Mit welchen Inhalten **und** mit welchen Methoden wollen Sie die Ziele erreichen? Wie können Sie dabei an den Ressourcen und Interessen der Adressat:innen ansetzen und ihnen neue Gestaltungserfahrungen (KISSeS) eröffnen?
- ▶ Welche Abläufe legen Sie fest? Was ist angemessen und realistisch in Bezug auf die Adressat:innen?
- ▶ Wo müssen Sie sich darauf einstellen, ggf. spontan bzw. in der Situation zu handeln? Wie können Sie sich darauf vorbereiten?
- ▶ Welche Unwägbarkeiten gibt es für die Umsetzung und wo müssen Sie absehbar flexibel bleiben? Wie können Sie einen guten Umgang mit eventuellen Veränderungen und ggf. neuen Herausforderungen gewährleisten?

3. Vorgehen der Fachkräfte Die beiden Vertrauenslehrer:innen der Förderschule und die Schulsozialarbeiterin der Gemeinschaftsschule entwickeln die Idee, das geplante Beteiligungsprojekt für eine Sensibilisierung zu Klassismus mit zu nutzen. Diese Idee stimmen sie mit dem Jugendreferenten ab, der sie dabei unterstützen will. In einem nächsten Schritt sprechen sie zunächst die Schulleiterin der Grundschule an, von der sie wissen, dass sie für solche Inhalte zu begeistern ist. Gemeinsam (Jugendreferent, Schulleiterin GS, Vertrauenslehrer:innen aller drei Schulen) erarbeiten sie ein erstes Ideenkonzept, das sie auf den Schulkonferenzen den jeweiligen Schulleitungen und Lehrerkolleg:innen vorstellen.

Für das erstellte Konzept einer Sozialraumanalyse im Rahmen des Beteiligungsprojekts gibt es grünes Licht von den Schulleitungen und es können weitere Unterstützer:innen aus der Lehrerschaft gewonnen werden. Die Lebensorte der Kinder und Jugendlichen werden ins Zentrum gestellt. Die Schüler:innen aller erhalten dieselben Fragen: Wo verbringe ich meine (Frei-)Zeit? Wo und mit wem fühle ich mich am wohlsten? Was gefällt mir in meinem Ort, was gefällt mir nicht? Wo gehe ich gerne hin, wohin nicht? Wo habe ich Spaß/ Wo Angst? Was wünsche ich mir für meine Zukunft?

Dazu werden Stadtbegehungen jeweils nach Altersgruppen organisiert. Auf dieser Grundlage sollen Zugänge, Chancen, Zuschreibungen und Ablehnungshaltungen im Unterricht sowie auf dem geplanten Jugendforum thematisiert werden. Die Begehungen sind teils virtuell, teils analog. Es gibt Exkursionen, die mit Nadeln auf dem Stadtplan dokumentiert werden, außerdem Foto- und Videoreportagen, Interviews und weitere Aktivitäten. So wird z.B. ein Rap mit HipHop-Einlagen produziert, ein Sketch erarbeitet und Bilder gemalt.

Alle Ergebnisse werden in einem gemeinsamen, schulübergreifenden Jugendforum zusammengetragen und gegenseitig vorgestellt. Zusätzlich eingeladen sind Gemeinderäte:innen und Eltern. Die externe Moderation stellt sicher, dass ein Begegnungsort und wertschätzender Dialograum auch für Fragen des Klassismus entsteht. Dies gelingt über spielerische Warm-ups, die Einladung zu kleinen Reflexionsrunden über gemeinsame Interessen, Träume und Wünsche, über Positionswechsel durch zirkuläre Fragerunden und das Gespräch über verschiedene Möglichkeiten des Aufwachsens an verschiedenen Orten. Es entsteht ein wertschätzender Austausch und die verschiedenen Beiträge werden mit viel Applaus gewürdigt. Die Schüler:innen ernten viel Anerkennung durch die anwesenden Erwachsenen und es entstehen einige neue Freundschaften.

In der Auswertung wird beschlossen, bei den kommenden Projekttagen eine Qualifizierung für Lehrkräfte zum Thema Klassismus zu planen, um die Sensibilisierung auch auf deren Seite weiter zu stärken.

4. Reflexion des Angebots und weiterführende Perspektiven Für diesen abschließenden Arbeitsschritt folgen Sie bitte den Anweisungen auf Seite 60.

Diskutieren Sie außerdem die folgenden fallbezogenen Fragen:

- ▶ Hätte das Angebot noch ergänzt oder erweitert werden können, so dass die Erfahrungen des Jugendforums im Schulalltag präsent bleiben und sich die Schüler:innen dort weiter auch mit Abwertungen auseinandersetzen?
- ▶ Wie hätte es gelingen können, dass die Lehrkräfte schon im Vorfeld für das Themenfeld Klassismus sensibilisiert werden?



Schwäne im Schweriner See

Fake News und Verschwörungsnarrative in der Stationären Jugendhilfe



1. Fallbeschreibung In einer norddeutschen stationären Jugendhilfeeinrichtung für weibliche Jugendliche zwischen zwölf und 18 Jahren fällt dem Team der Sozialarbeiter:innen vermehrt auf, dass bei den Mahlzeiten und den wöchentlichen Gruppenabenden mit den Jugendlichen immer häufiger von manchen Mädchen Pauschale Ablehnungskonstruktionen (PAKOs) und Fake News wiedergegeben werden. Diese werden teilweise eingebunden in Verschwörungsmythen. Die Fake News beziehen sich inhaltlich hauptsächlich auf Geflüchtete (»Die bekommen alle eine Waschmaschine geschenkt«, »Sie haben die Schwäne aus dem Schweriner See gegessen«). Die Verschwörungsnarrative beziehen sich auf jüdische Menschen (»Die besitzen fast alle Banken in Deutschland, Amerika und überhaupt auf der Welt...«). Das Team der Sozialarbeiter:innen sieht die Notwendigkeit, dies aufzugreifen und ein Angebot zu beiden Themenfeldern zu stricken.

2. Wie würden Sie mit der Herausforderung umgehen? Bitte betrachten Sie in einem ersten Schritt die beschriebenen Ausgangsbedingungen noch einmal genauer. Machen Sie eine Bestandsaufnahme und orientieren Sie sich dabei an denjenigen Aspekten, die Ihnen für den vorliegenden Zusammenhang besonders zentral erscheinen. Fallbezogene Wissenslücken schließen Sie, indem Sie aus ihren eigenen Erfahrungen schöpfen und fehlende Aspekte frei hinzufügen. In einem zweiten Schritt legen Sie Angebot(e) und Prozess(e) fest, die Sie gestalten möchten, und entwickeln hierzu konzeptionelle Planungen. Die folgenden Fragen leiten Sie durch diese Schritte. Berücksichtigen Sie dabei durchgängig auch die KISSeS-Perspektive (siehe Kapitel 1.3).

Fragen für die Selbstreflexion und Planung:

a) zur Analyse der Ausgangsbedingungen

- ▶ Ist Ihr Wissen hinreichend in Hinblick auf a) die Adressat:innen, b) das Umfeld und den Sozialraum sowie c) Sonstiges? Welche Informationen brauchen Sie noch und wo bekomme Sie sie wie her?
- ▶ (Inwieweit) Sehen Sie sich zuständig und in der Lage, an den beschriebenen Herausforderungen anzusetzen (professionelle und persönliche Haltung, Auftrag, Qualifikationen...)? Wo und wie bekommen Sie ggf. diesbezügliche Unterstützung?
- ▶ Welche Ressourcen können eingesetzt bzw. eingebunden werden (Geld, Personal, Räume, spezifische Kompetenzen, Kooperationen)? Was bedeutet das hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen von Planungen? Wo und wie können Sie ggf. mehr Ressourcen freisetzen bzw. akquirieren?

b) für Konzeption und Planungen

- ▶ Was sind Ihre Ziele für die Angebots- bzw. Prozessgestaltung? Sind Ihre Ziele angemessen und realistisch?
- ▶ Mit welchen Inhalten **und** mit welchen Methoden wollen Sie die Ziele erreichen? Wie können Sie dabei an den Ressourcen und Interessen der Adressat:innen ansetzen und ihnen neue Gestaltungserfahrungen (KISSeS) eröffnen?
- ▶ Welche Abläufe legen Sie fest? Was ist angemessen und realistisch in Bezug auf die Adressat:innen?
- ▶ Wo müssen Sie sich darauf einstellen, ggf. spontan bzw. in der Situation zu handeln? Wie können Sie sich darauf vorbereiten?
- ▶ Welche Unwägbarkeiten gibt es für die Umsetzung und wo müssen Sie absehbar flexibel bleiben?
- ▶ Wie können Sie einen guten Umgang mit eventuellen Veränderungen und ggf. neuen Herausforderungen gewährleisten?

3. Vorgehen der Fachkräfte Zunächst fragt das Team der Sozialarbeiter:innen bei einem der wöchentlichen Gruppenabende die Mädchen, ob sie Lust hätten, in den nächsten vier Gruppenabenden die Themen Fake News und Verschwörungsmymen aufzugreifen. Es wird in der Gruppe abgestimmt, die Mehrheit der Jugendlichen ist dafür. Nun konzipiert das Team der Sozialarbeiter:innen drei thematische Module à 2 Stunden.

Das Wirkungsziel ist: Die Jugendlichen verfügen über Medienkompetenzen, die ihre Anfälligkeit für Fake News und PAKOs verringern. Die Handlungsziele folgen dem Bielefelder Medienkompetenzmodell und sehen folgende inhaltliche Elemente vor: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung.

Wirkungsziele benennen die Zustände, die auf Seiten der Adressat:innen (und ggf. auch im Umfeld) durch das Angebot erreicht werden sollen. Teilziele beschreiben darauf bezogene (Einzel-)Aspekte. Handlungsziele sind selbst-gesetzte Vorgaben und auf die Herstellung jener Arrangements gerichtet, durch die die Wirkungsziele erreicht werden sollen. Sie unterfüttern die Schritte hin zur Umsetzung und die Aktivitäten selbst.



Die Sozialpädagog:innen setzen sich zunächst mit den einzelnen Bestandteilen von Medienkompetenz auseinander. Anschließend formulieren sie zu den einzelnen Bausteinen der Medienkompetenz unterschiedliche Teilziele:

- ▶ Teilziel 1: Förderung der Medienkritikfähigkeit
- ▶ Teilziel 2: ...
- ▶ Teilziel 3: ...

Bei den Gruppenabenden sollen dabei die folgenden Inhalte zur Sprache kommen:

- ▶ Kommunikationsweisen
- ▶ Fake News
- ▶ Verschwörungsmymen

Die Sozialarbeiter:innen möchten verschiedene Methoden (Warm-Ups, Gruppenarbeit, Internetrecherchen, Spiele etc.) und Medien (Filme, Zeitungsartikel, Internet etc.) einsetzen. Der Gruppenraum soll für die Abende gemütlich gestaltet werden, Chips und Getränke sollen bereitgestellt werden. Das Team plant, jedes Modul zunächst auf der Mikroebene der Erfahrungen der Jugendlichen selbst zu beginnen, um dann auf die Mesoebene der Vermittlungen von Nachrichten, Berichten und Kommentaren durch Social Media bzw. Internetseiten zu kommen und schließlich auf der Makroebene die gesellschaftlichen Dimensionen diskutieren zu können. Zum Beispiel:

Mikroebene: Wie entstehen Gerüchte? Wo bin ich selbst von Gerüchten betroffen? Wie erlebe ich die Kommunikation bei uns in der Gruppe?

Mesoebene: Was kursiert in Social Media an Gerüchten? Was gibt es im Internet für seriöse und unseriöse Quellen?

Makroebene: Welche gesellschaftlichen Dimensionen haben Fake News und Verschwörungstheorien? Welche Auswirkungen haben diese für die Gruppierungen, die davon betroffen sind?

Das erste Modul verläuft noch etwas chaotisch, die Mädels müssen sich zunächst an das neue Format gewöhnen. Die Sozialarbeiter:innen merken schnell, dass sie die Jugendlichen nicht belehren können und die Themen möglichst spielerisch vermitteln müssen. Die nächsten Module beinhalten daher keine Inputs (kognitive Wissensvermittlung) durch die Sozialarbeiter:innen, stattdessen werden verschiedene Medien (YouTube-Videos, Dokumentarfilme, Facebook-Posts) eingesetzt und im Nachgang in der Gruppe reflektiert.

4. Reflexion des Angebots und weiterführende Perspektiven Für diesen abschließenden Arbeitsschritt folgen Sie bitte den Anweisungen auf Seite 60.

Diskutieren Sie außerdem die folgenden fallbezogenen Fragen:

- ▶ Wie könnten die Fachkräfte das Angebot noch stärker prozessorientiert anlegen, also das Thema auch bei alltäglichen Nebengesprächen und nicht nur in einer gesonderten Modulreihe aufgreifen?
- ▶ Wie könnten die Fachkräfte herausfinden, welche (nicht) gemachten KISSeS-Erfahrungen der Jugendlichen vermutlich hinter dem Aufgreifen von Fake News und Verschwörungsmymen stecken?
- ▶ Wie könnten die Fachkräfte dann noch stärker an diesen Erfahrungen und ggf. Erfahrungslücken ansetzen und den Jugendlichen funktionale Äquivalente anbieten?

»Jugendarbeit für Deutsche«

Ablehnende Haltungen von Eltern in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

1. Fallbeschreibung Die Jugendeinrichtung liegt am Rande des Zentrums einer Mittelstadt in der westdeutschen Peripherie. Sie ist in einem größeren Gebäude untergebracht, in dem auch Büroräume und andere Vereine verortet sind. Aufgrund der Mischnutzung stehen der Einrichtung nur zwei mittelgroße Räume mit Nebenräumen zur Verfügung. Der Raum mit Eingangsbereich ist ein Kicker- und Billardraum, der zweite ist eine große Küche mit Sitzgecken und Platz zum Spielen und Basteln. Möglichkeiten zu einem Kontakt mit den anderen Nutzer:innen des Gebäudes gibt es nicht.

Besucht wird die Einrichtung von jungen Menschen verschiedenen Alters. Am frühen Nachmittag kommen teilweise auch Grundschüler:innen, um Hausaufgaben zu machen. Jugendliche kommen meist am späteren Nachmittag. Abends treffen sich teilweise kleine Gruppen lokaler, zivilgesellschaftlicher Initiativen in den Räumen. Vorwiegend wird die Einrichtung von jungen Menschen aus ökonomisch prekären Verhältnissen besucht. Teilweise kommen auch schon Kinder von früheren Besucher:innen. Es hat sich seit Jahren etabliert, dass die Küche der zentrale Begegnungsort ist. An den meisten Tagen in der Woche gibt es am späteren Nachmittag gemeinsame Mahlzeiten vor allem mit den Stammbesucher:innen. Zu diesen zählen immer schon Jugendliche mit familiärer Migrationsgeschichte und auch Besucher:innen aus der lokalen Unterkunft für geflüchtete Menschen. Dieser Kontakt hat sich zwischenzeitlich noch verstärkt, vor allem zum Essen kommen noch einmal mehr Jugendliche.

Der Kontakt des Teams zu den Eltern, welche die Kolleg:innen kennen und die teilweise auch ihre Kinder bringen oder abholen, führt aktuell dazu, dass immer wieder Kritik an der Besucher:innenstruktur geäußert wird: Der Club sei zu gefährlich für deutsche Kinder, wenn so viele Geflüchtete da seien. Das Team bekommt zu hören: »Von unseren Steuergeldern wird das hier alles bezahlt. Dann macht gefälligst auch Jugendarbeit für Deutsche. Wenn das so weiter geht, dann lass ich mein Kind hier nicht mehr her. Von Anderen hab ich das auch schon gehört.« Das Team weiß aus Erzählungen von Jugendlichen, dass ihre Eltern ihnen den Kontakt mit geflüchteten Jugendlichen untersagen. Ihnen fällt speziell ein Besucher auf, der sich in letzter Zeit vermehrt rassistisch äußert. Zu den Mahlzeiten bleibt er auf Abstand, um nicht »mit denen« am Tisch zu sitzen. Wenn die anderen essen, bleibt er aber auch weiter auf »Tuchfühlung« zur Gruppe. Im Gespräch mit den Fachkräften sagt er, dass ihm sein Vater den Kontakt verboten habe und er sonst nicht mehr kommen dürfe. Da der Fußweg des Vaters von der Arbeit vorbei am Club geht, könne dieser das auch gut kontrollieren.

2. Wie würden Sie mit der Herausforderung umgehen? Bitte betrachten Sie in einem ersten Schritt die beschriebenen Ausgangsbedingungen noch einmal genauer. Machen Sie eine Bestandsaufnahme und orientieren Sie sich dabei an denjenigen Aspekten, die Ihnen für den vorliegenden Zusammenhang besonders zentral erscheinen. Fallbezogene Wissenslücken schließen Sie, indem Sie aus ihren eigenen Erfahrungen schöpfen und fehlende Aspekte frei hinzufügen.

In einem zweiten Schritt legen Sie Angebot(e) und Prozess(e) fest, die Sie gestalten möchten, und entwickeln hierzu konzeptionelle Planungen. Die folgenden Fragen leiten Sie durch diese Schritte. Berücksichtigen Sie dabei durchgängig auch die KISSeS-Perspektive (siehe Kapitel 1.3).



Fragen für die Selbstreflexion und Planung: a) zur Analyse der Ausgangsbedingungen

- ▶ Ist Ihr Wissen hinreichend in Hinblick auf a) die Adressat:innen, b) das Umfeld und den Sozialraum sowie c) Sonstiges? Welche Informationen brauchen Sie noch und wo bekommen Sie sie wie her?
- ▶ (Inwieweit) Sehen Sie sich zuständig und in der Lage, an den beschriebenen Herausforderungen anzusetzen (professionelle und persönliche Haltung, Auftrag, Qualifikationen...)? Wo und wie bekommen Sie ggf. diesbezügliche Unterstützung?
- ▶ Welche Ressourcen können eingesetzt bzw. eingebunden werden (Geld, Personal, Räume, spezifische Kompetenzen, Kooperationen)? Was bedeutet das hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen von Planungen? Wo und wie können Sie ggf. mehr Ressourcen freisetzen bzw. akquirieren?

b) für Konzeption und Planungen

- ▶ Was sind Ihre Ziele für die Angebots- bzw. Prozessgestaltung? Sind Ihre Ziele angemessen und realistisch?
- ▶ Mit welchen Inhalten **und** mit welchen Methoden wollen Sie die Ziele erreichen? Wie können Sie dabei an den Ressourcen und Interessen der Adressat:innen ansetzen und ihnen neue Gestaltungserfahrungen (KISSeS) ermöglichen?
- ▶ Welche Abläufe legen Sie fest? Was ist angemessen und realistisch in Bezug auf die Adressat:innen?
- ▶ Wo müssen Sie sich darauf einstellen, ggf. spontan bzw. in der Situation zu handeln? Wie können Sie sich darauf vorbereiten?
- ▶ Welche Unwägbarkeiten gibt es für die Umsetzung und wo müssen Sie absehbar flexibel bleiben? Wie können Sie einen guten Umgang mit eventuellen Veränderungen und ggf. neuen Herausforderungen gewährleisten?

3. Vorgehen der Fachkräfte Das Team beschließt zwei Vorgehensweisen für die kommende Zeit. Einerseits wollen die Mitarbeiter:innen sich gemeinsam zu ihren Argumenten austauschen, wie sie entsprechend intervenierenden Eltern die Haltung der »Offenheit für Alle« erläutern können. Dazu suchen sie nach Möglichkeiten im direkten Gespräch mit den Eltern, als Bestärkung im Gespräch mit den Besucher:innen sowie nach Varianten für Aushänge, Infomaterial und -briefe oder Ähnliches.

Außerdem versuchen sie, dem als ambivalent wahrgenommenen Jungen einen geschützten Raum für Begegnung zu ermöglichen. Der Gedanke ist, Aktivitäten anzubieten, bei denen die Räume nur für Teilnehmende geöffnet sind und diese nicht im offenen Bereich stattfinden. Da sie im Rahmen von Ferienangeboten schon häufig mit Kolleg:innen aus einem Projekt der politischen Jugendbildung zusammengearbeitet haben, hoffen sie auf deren Unterstützung und laden sie zu einem Arbeitstreffen ein. Im Fortgang wird gemeinsam mit den Kolleg:innen ein Programm erarbeitet, in dem ihre Angebote mit den Anforderungen der Jugend-einrichtung verknüpft werden. Da die Fachkräfte wissen, dass der Jugendliche sich wie auch weitere Besucher:innen für ein Medienangebot interessiert, planen sie Aktivitäten an drei aufeinander folgenden Wochenenden und wollen hier eine möglichst vielfältige Teilnehmendenstruktur organisieren.

Die Jugendlichen werden gemeinsam eine LAN-Party gestalten. Es soll programmiert, gechattet und gezockt werden. Die Tage werden jeweils von einer Fachkraft aus der Einrichtung und den Kolleg:innen der Jugendbildung gemeinsam moderiert. Da der Fokus aller hier auf den gemeinsamen Aktivitäten, den jeweiligen individuellen Fähigkeiten, aber auch auf Gruppenprozessen liegt, scheint den Jugendarbeiter:innen das Angebot passend als Auftakt für ein Kennenlernen und Interagieren auf Augenhöhe. Verstärkt wollen sie Phasen von Kommunikation, Reflexion und gegenseitiger Rückmeldung der Teilnehmenden gekoppelt mit den Inhalten der Jugendbildner:innen in das Angebot einbauen.

4. Reflexion des Angebots und weiterführende Perspektiven Für diesen abschließenden Arbeitsschritt folgen Sie bitte den Anweisungen auf Seite 60.

Diskutieren Sie außerdem die folgenden fallbezogenen Fragen:

- ▶ Wie könnte weiterführend mit Eltern gearbeitet werden?
- ▶ Sind andere sozialarbeiterische Formate in der Arbeit mit dem Jungen (ebenfalls) naheliegend?
- ▶ Wie könnte die Struktur der Angebote unter einer geschlechterreflektierenden Perspektive modifiziert werden, welche Inhalte ließen sich ergänzen?



Sommer, Sonne, Sonnenschein

Antimuslimische Dynamiken auf der Jugendfreizeit



1. Fallbeschreibung Ein westdeutscher Jugendverband verbringt wie jedes Jahr mit insgesamt 60 Kindern im Alter zwischen 8-14 Jahren im Rahmen seiner großen Sommerfreizeit eine Woche auf einem Zeltplatz im ländlichen Raum. An der Freizeit nehmen Kinder aus verschiedenen Ortsgruppen des Verbands teil, zum Teil auch Kinder, die neu und zum ersten Mal mit dabei sind. Die Freizeit wird von teilweise erfahrenen ehrenamtlichen Jugendleiter:innen im Alter zwischen 16-35 Jahren geleitet. Diese kommen aus unterschiedlichen Ortsgruppen und kennen sich zum Teil aus vergangenen Freizeiten und aus verbandsinternen Schulungen. Das Programm der Woche wurde von den Jugendleiter:innen gemeinsam geplant, sie bilden auch das Orgateam, »die Teamer:innen«. Das Programm besteht wie jedes Jahr aus verschiedenen natur- und erlebnis-pädagogischen Elementen, gemeinsamen Unternehmungen und Spielen. Für die Infrastruktur (Kochen, Organisation) sind jeweils erwachsene Ehrenamtliche eingeteilt. Der Zeltplatz des Jugendverbands grenzt auch an ein Feriendorf, auf dem Gruppen und Familien Urlaub machen können. In diesem Jahr verbringt dort auch eine Gruppe junger Erwachsener mit muslimischem Hintergrund ihre Ferien. Mehrere Kinder werden auf sie aufmerksam, da ihr Ferienhaus direkt an den Zeltplatz grenzt.

Besonders die Kinder aus zwei Ortsgruppen machen sich über die Bekleidung und die Kopftücher der Frauen lustig. Einige der Kinder zeigen sich neugierig und

sie fragen sich, was das wohl für Leute sind. Wenige berichten in Gesprächen untereinander von ähnlichen Nachbar:innen oder Mitschüler:innen. Die Jugendleiter:innen bemerken, dass sich mehrere Kinder darüber unterhalten, dass »die« gefährlich seien, das seien »Terroristen«, »auf jeden Fall Ausländer« und »die« wären arm und in »ihren« Ländern wäre »immer Krieg«. Teilweise beziehen sie sich dabei auf Aussagen ihrer Eltern. Sie beobachten am dritten Tag, dass einerseits einige der jüngeren Kinder ängstliche Blicke zeigen, wenn sie Einzelne aus der muslimischen Gruppe sehen und dass in fast allen altersbezogenen Untergruppen wie ein Lauffeuer immer mehr abwertende Aussagen und antimuslimische Gerüchte kursieren.

2. Wie würden Sie mit der Herausforderung umgehen? Bitte betrachten Sie in einem ersten Schritt die beschriebenen Ausgangsbedingungen noch einmal genauer. Machen Sie eine Bestandsaufnahme und orientieren Sie sich dabei an denjenigen Aspekten, die Ihnen für den vorliegenden Zusammenhang besonders zentral erscheinen. Fallbezogene Wissenslücken schließen Sie, indem Sie aus ihren eigenen Erfahrungen schöpfen und fehlende Aspekte frei hinzufügen. In einem zweiten Schritt legen Sie Angebot(e) und Prozess(e) fest, die Sie gestalten möchten, und entwickeln hierzu konzeptionelle Planungen. Die folgenden Fragen leiten Sie durch diese Schritte. Berücksichtigen sie dabei durchgängig auch die KISSeS-Perspektive (siehe Kapitel 1.3).

Fragen für die Selbstreflexion und Planung:

a) zur Analyse der Ausgangsbedingungen

- ▶ Ist Ihr Wissen hinreichend in Hinblick auf a) die Adressat:innen, b) das Umfeld und den ›Sozialraum‹ sowie c) Sonstiges? Welche Informationen brauchen Sie noch und wo bekomme Sie sie wie her?
- ▶ (Inwieweit) Sehen Sie sich zuständig und in der Lage, an den beschriebenen Herausforderungen anzusetzen (professionelle und persönliche Haltung, Auftrag, Qualifikationen...)? Wo und wie bekommen Sie ggf. diesbezügliche Unterstützung?
- ▶ Welche Ressourcen können eingesetzt bzw. eingebunden werden (Geld, Personal, Räume, spezifische Kompetenzen, Kooperationen)? Was bedeutet das hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen von Planungen? Wo und wie können Sie ggf. mehr Ressourcen freisetzen bzw. akquirieren?

b) für Konzeption und Planungen

- ▶ Was sind Ihre Ziele für die Angebots- bzw. Prozessgestaltung? Sind Ihre Ziele angemessen und realistisch?
- ▶ Mit welchen Inhalten und mit welchen Methoden wollen Sie die Ziele erreichen? Wie können Sie dabei an den Ressourcen und Interessen der Adressat:innen ansetzen und ihnen neue Gestaltungserfahrungen (KISSeS) eröffnen?
- ▶ Welche Abläufe legen Sie fest? Was ist angemessen und realistisch in Bezug auf die Adressat:innen?
- ▶ Wo müssen Sie sich darauf einstellen, ggf. spontan bzw. in der Situation zu handeln? Wie können Sie sich darauf vorbereiten?
- ▶ Welche Unwägbarkeiten gibt es für die Umsetzung und wo müssen Sie absehbar flexibel bleiben? Wie können Sie einen guten Umgang mit eventuellen Veränderungen und ggf. neuen Herausforderungen gewährleisten?

3. Vorgehen der Fachkräfte Die Jugendleiter:innen merken, als sie beim allabendlichen Teamtreffen über ihre Wahrnehmungen sprechen, dass auch sie selbst unterschiedliche Haltungen zur Thematik haben. Einig sind sie sich aber darin, dass es wichtig ist, etwas gegen die abwertenden Vereinfachungen und die Gerüchteküche auf der Freizeit zu unternehmen. Sie entscheiden sich deshalb für ein mehrgleisiges Vorgehen. Sie reflektieren zunächst untereinander ihr Wissen und ihre individuellen Haltungen und einigen sich dann auf eine gemeinsame Vorgehensweise. Zunächst sammeln sie geeignete Argumente und Beispiele aus ihren eigenen Erfahrungszusammenhängen, um ein mögliches Repertoire an Antworten zu haben, die sie in Gesprächen mit den Kindern situativ anwenden können. Außerdem entschließen sie sich, ihre Beobachtungen bei passenden Gelegenheiten mit den Kindern zu thematisieren.

Ein Ziel der ehrenamtlichen Fachkräfte ist es, sich klar gegenüber den antimuslimischen Aussagen zu positionieren und gegen diese einzutreten. Sie beschließen, den Kindern vorzuschlagen, ihr Abschlussfest unter ein Motto zu stellen, das mit Vielfalt in der Gesellschaft zu tun hat. Dabei sollen eigene Begegnungen im Mittelpunkt stehen und ein Austausch darüber entstehen, was sich Menschen unterschiedlicher Religionen und Kulturen für ihr Leben wünschen.

Die Kinder sind gleich Feuer und Flamme und einigen sich auf das Motto »Wir sind Viele – wir sind bunt«. In Untergruppen wie »Essen und Trinken«, »Aktivitäten und Programm«, »Organisation und Technik«, »Dokumentation für zuhause«, usw. werden gemeinsam Ideen gesponnen, Beiträge geplant und ausprobiert. Anders als sonst beginnen die AG's mit einer thematischen Einheit zu »Vielfalt und Miteinander«, wobei auch die antimuslimischen Vorbehalte als Beispiele angesprochen und geäußerte Ängste thematisiert werden. Daraus entstehen viele Ideen und Beiträge, wie eine Fotostory zu Werten »das ist mir wichtig!« oder die Idee eines »Vielfaltbuffets«. Eine Gruppe hat Handyinterviews im Feriendorf gemacht – auch mit den muslimischen Jugendlichen – und alle Interviewten zum Fest eingeladen. Beim Fest werden alle Beiträge vorgestellt. Durch die Gesprächsanlässe entstehen wertschätzende Austausche über den individuellen Alltag der Gäste, über Herkunft, Werte, Religionen und Lebensziele.

Im Auswertungsgespräch der Freizeit entwickeln die Teamer:innen Ideen, wie im Verband migrationsgesellschaftliche Fragen und eine entsprechende Elternarbeit einen höheren Stellenwert bekommen könnten.



4. Reflexion des Angebots und weiterführende Perspektiven Für diesen abschließenden Arbeitsschritt folgen Sie bitte den Anweisungen auf Seite 60.

Diskutieren Sie außerdem die folgenden fallbezogenen Fragen:

- ▶ Welche Impulse fallen Ihnen ein, die gezielt gesetzt werden könnten, um die Unterschiedlichkeiten und Erfahrungen der Teilnehmenden und Teamer:innen noch mehr in den Blick zu nehmen...?
- ▶ Wie könnten ganz direkte und gezielte Interventionen auf Äußerungen aussehen? Wie könnten Sie die erwachsenen Helfer:innen miteinbeziehen?

FUNDIERUNG UND ABSICHERUNG VON PRAXIS



2.5 REFLEXIONSFRAGEN ZUR ABSCHLIESSENDEN BEARBEITUNG

Betrachten Sie das Vorgehen der Fachkraft bzw. der Fachkräfte unter KISSeS-Gesichtspunkten. Bilden Sie hierzu Hypothesen. Folgende Schritte bieten sich an:

Wie versuchen die Adressat:innen im vorliegenden Fall ihre KISSeS-Bedürfnisse zu befriedigen?

- ▶ K(ontrolle)
- ▶ I(ntegration)
- ▶ S(innlichkeit)
- ▶ S(inn)
- ▶ e(rfahrungsstrukturierende Repräsentationen)
- ▶ S(elbst- und Sozialkompetenzen)

Inwieweit greifen die Fachkräfte mit ihrem Vorgehen diese (oder andere) Bedürfnisse auf?

Inwieweit eröffnen sie den Adressat:innen neue Erfahrungsmöglichkeiten (entlang K-I-S-S-e-S)?

Was ist mit weiteren anwesenden oder (potenziell) betroffenen Personen?

Was hätte anders oder zusätzlich gemacht werden können?

Welche neuen Ideen fallen Ihnen jetzt außerdem ein?

- ▶ an kommunikativen (verbalen und nonverbalen) Umgangsweisen in der Situation?
- ▶ zur Nutzung und ggf. Erweiterung der vorhandenen Gelegenheitsstrukturen?
- ▶ für die Initiierung von Angeboten?

Welche Perspektiven lassen sich entwickeln?

- ▶ Wie lassen sich weiterführende Prozesse demokratischer (KISSeS-)Erfahrung und Bildung mit den Adressat:innen gestalten?
- ▶ Was könnten Sie dafür tun, und wer sollte von wem in welcher Form adressiert werden?

Was nehmen Sie aus der Diskussion des Beispiels für Ihre eigene Praxis mit?

KAPITEL 3

Demokratiegestaltung und demokratische Bildung

Im einführenden ersten Kapitel wurde die These vertreten, dass es zur (Weiter-)Entwicklung demokratischer Verhältnisse einer Demokratiegestaltung bedarf, innerhalb derer demokratische Bildung eine zentrale Rolle spielt.

- ▶ Wer sich mit dieser Annahme etwas genauer auseinandersetzen möchte, wird fragen, was hier überhaupt unter Demokratie verstanden wird und wieso eigentlich von demokratischer Bildung und nicht schlicht von politischer Bildung gesprochen wird.
- ▶ Sie:er wird zudem geklärt wissen wollen, ob und inwieweit sich in Bezug auf diese Form von Demokratie Förderung, Gestaltung und Bildung unterscheiden lassen. Ja, mehr noch:
- ▶ Es taucht die Frage auf, wie sich gängige (sozial)pädagogische Begriffe wie etwa Demokratielernen, Demokratiepädagogik oder Demokratieerziehung dazu ins Verhältnis setzen lassen.

3.1 ERSTE BEGRIFFSKLÄRUNGEN: »DEMOKRATIE« UND »DEMOKRATISCHE BILDUNG«

Wenn in Öffentlichkeit und Politik von Demokratie gesprochen wird, ist damit erfahrungsgemäß nicht immer dasselbe gemeint. Lassen wir hier einmal außer Acht, dass für Manche Demokratie

als Staats- und Gesellschaftsform grundsätzlich eher ein Schreckgespenst als eine Errungenschaft ist, so ist in diesem Zusammenhang darauf zu verweisen, dass die gesellschaftlich dominierenden Vorstellungen wie auch die reale Existenz von Demokratie im historischen Prozess Wandlungen vollzogen haben. So waren sie etwa zu den Anfängen der Demokratiebewegung in Deutschland im 19. Jahrhundert deutlich andere als in der Bundesrepublik der 50er Jahre oder in der Gegenwart. Ebenso ist leicht feststellbar, dass die Vorstellungen kulturell und nach politischen Systemen differieren, also bspw. Volksdemokratien und Räte-demokratien andere Demokratieverständnisse realisieren als parlamentarische Demokratien, wie wir sie heute überwiegend in der Europäischen Union haben. Bei genauerer Betrachtung wird aber auch deutlich, dass sich selbst gegenwärtig innerhalb der letztgenannten Nationen zwischen gesellschaftlichen Gruppierungen Demokratiebegriffe nicht unerheblich unterscheiden. Während zum Beispiel die Einen staatsautoritäre Führungen für demokratiekompatibel halten, betrachten Andere dies als diktatorische Anmaßungen; während die Einen den Parlamentarismus in heutiger Form für das Non-plus-Ultra halten, fordern Andere einen verstärkten Ausbau basisdemokratischer Verfahren; während die Einen Geschlechterdemokratie für ein Kernelement demokratischer Zustände halten, brandmarken Andere die Bestrebungen danach als Ideologie und »Genderwahn« usw.

Wie lässt sich angesichts dieser Diffusitäten und Differenzen, ja teilweisen Gegensätze und Widersprüche, Orientierung gewinnen? An welchen Kriterien lässt sich ein handhabbares Verständnis von Demokratie festmachen? Bei der Antwort darauf kann sich die politikwissenschaftliche Differenzierung zwischen der substanziellen, prozeduralen und prozesshaften Dimension von Demokratie als hilfreich erweisen (vgl. auch Bundesministerium 2020):

Die substanzielle Dimension beschreibt den konstitutiven und damit für ihren Bestand unhintergehbaren Kern von Demokratie, mithin ihre Grundbestandteile wie Einhaltung der Menschenrechte, Gleichheit, Ermöglichung politischer und gesellschaftlicher Teilhabe für alle Gesellschaftsmitglieder, Rechtsstaatlichkeit, Gewaltenteilung, Minderheitenschutz etc.

Die prozedurale Dimension beinhaltet die Verfahren der Partizipation der Gesellschaftsmitglieder, der Vertretungen und Entscheidungsfindungen etwa durch Repräsentation oder in direktdemokratischen Formen, des Wettbewerbs politischer Ideen und Programme und der Regelung von Konflikten ebenso wie die Spannbreiten von hinnehmbarem Dissens und die legitimen Vorgehensweisen etwa bei der Infragestellung solcher Regelungen oder ihres Grades an Verbindlichkeit.

Demokratie ist aber kein statisches Gebilde, das – einmal erreicht – unveränderlich ist. Vielmehr gestaltet sie sich prozesshaft und bildet im historischen Verlauf durchaus verschiedene konkrete Erscheinungsformen aus. Insofern Demokratie Aushandlungsprozesse voraussetzt, ja geradezu aus ihnen besteht, ist ihre Veränderbarkeit konstitutiv und stellt sich den Subjekten als individuelle und kollektive Gestaltungsaufgabe und Lernprozess.

Aus dieser Dimensionierung sind zumindest drei bedeutsame Konsequenzen zu ziehen:

► Individuelle, gruppierungsbezogene und gesamtgesellschaftliche Demokratieverständnisse stellen sich in der Auseinandersetzung mit vorhandenen und neu zu kreierenden Bestimmungen, Gewichtungen und Weisen des Zusammenspiels dieser Dimensionen her. Sie sind in einen per se fluiden Entwicklungsprozess eingelagert. Sie sind Produkte eines Diskurses. Insofern ist auch ihre jeweilige Legitimität nicht in ihrer grundsätzlichen Gege-

benheit an einem ein für alle Mal feststehenden Scheidepunkt für das, was demokratisch und was undemokratisch ist, festzumachen. Ebenso wenig ist sie in ihrem Niveau an einem skalierten Gradmesser zu messen. Allerdings öffnet solche Prozessualität nicht das Tor zur Beliebigkeit: Wo Substantielles aufgegeben wird, wie dies z.B. bei PAKOs in Gestalt von Rassismus, Heterosexismus, Antisemitismus, der Abwertung von Minderheiten u.ä.m. der Fall ist, wird das Terrain demokratischer Auseinandersetzung verlassen. Dies gilt auch dann, wenn sich solche PAKO-Haltungen nicht als politische Meinungsbekundungen oder entsprechende Aktivitäten verstehen. Solche Haltungen fällen stets auf inakzeptable Weise Pauschalurteile über gesellschaftliche Gruppierungen und propagieren Ungleichwertigkeit, mindestens aber Ungleichbehandlung. Auch z.B. durch »blöde Sprüche«, die angeblich »gar nicht so gemeint sind«, wird Ungleichwertigkeit bzw. Ungleichbehandlung faktisch hergestellt und praktiziert.

► Demokratie ist damit zusammenhängend nicht nur als eine Herrschafts- und Regierungsform zu betrachten. Sie ist ebenso eine Form des gesellschaftlichen Lebens und letztlich eine persönliche Lebensform (vgl. Himmelmann 2016). Dies gilt umso mehr, wenn Demokratie qualitativ daran festgemacht wird, inwieweit sie »deliberativ« auf dem Sprechen über politische Fragen in der Öffentlichkeit beruht, also auf einer »argumentativ abwägenden verständigungsorientierten Beratschlagung« (Habermas 1992, 52). Dabei sollen gleiche Beteiligungschancen und -rechte aufgrund eigener Betroffenheit, gleiche Stimmrechte, gleiche Berechtigung, ein Thema auf die Tagesordnung zu setzen, und hinreichende Informiertheit für alle Diskursteilnehmenden gewährt sein (vgl. ebd., 385). Die staatlich-systemische und verwaltungsmäßige Institutionalisierung von Entscheidungs- und Abwicklungsprozessen ist in diesem Modell die Umsetzung der »Souveränität des Volkes« in »rechtliche Gestalt«, sodass »die Adressaten zugleich die Urheber ihrer Rechte sind« (ebd., 135). Ein derart idealistisches Demokratiekonzept verlangt freilich geradezu danach, auch abzuklären, wie das Mitsprachepotenzial und die reale Mitbestimmung derjenigen gewährleistet werden können, die – z.B. aufgrund von sozialen Be-

nachteiligungen oder Einschränkungen – ihre persönliche Autonomie nicht so weit entwickeln konnten, dass sie sich als souveräne Persönlichkeiten wirksam im Diskursgeschehen zu Wort melden und argumentativ durchsetzen können. Hier erweist sich das Ethos der Gleichwürdigkeit, das im anschließenden Kapitel 4 dieser Handreichung als Element der Professionalität von Bildungsarbeiter:innen ausgewiesen wird, als für alle Gesellschaftsmitglieder leitendes Prinzip. Zudem bleibt die Frage im Raum, mit welcher Begründung Bereiche des kapitalistischen Wirtschaftens aus der Forderung nach Demokratisierung ausgenommen werden können, wenn dadurch die Möglichkeiten und Voraussetzungen von Partizipation und Gestaltung ungleich verteilt werden. Ebenso in Frage steht, was es für die Legitimität der praktizierten Deliberation bedeutet, wenn Menschen gesellschaftliche und insbesondere auch politische Teilhabe etwa aufgrund fehlender Staatsbürgerschaft verwehrt bleibt.

► Mit Blick auf die intergenerationelle Weitergabe demokratischer Errungenschaften ist festzuhalten: »Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein« (Negt 2010, 13), denn »lebendig kann eine Demokratie nur bleiben, wenn sie [...] zur alltäglichen Lebensform [...] wird« (ebd., 507). Diese Aussage von Negt ist auf politische Bildung gemünzt. Damit wird ein Gedanke aufgegriffen, der schon vor gut 100 Jahren bei John Dewey auftaucht und von ihm mit Aufgaben der Erziehung (»education«) verbunden wird. Demnach benötigt eine demokratische Gesellschaft eine demokratische Erziehung. Diese wiederum ist für ihn in erster Linie durch eine Form des Zusammenlebens gegeben, die eine Form »der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung« (2011, 121) ist.

Wenn nun im Weiteren weniger auf den seit Jahrzehnten eingeführt(er)en Begriff der politischen Bildung Bezug genommen, sondern ihm gegenüber der Begriff der demokratischen Bildung präferiert wird, so geschieht dies nicht, um den erstgenannten Terminus zu ersetzen. Vielmehr ist mit demokratischer Bildung eine bestimmte Akzentuierung politischer Bildung gemeint. Bei ihr steht eben solche politische Bildung im Fokus, die auf erfahrungsbezogene

Demokratiesicherung und -entwicklung ausgerichtet ist. Dahinter steht die Auffassung, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass per se jegliche Bildung, die beansprucht, politische Bildung zu sein, auch demokratisch ist. Hinzu kommt etwas Weiteres: Wird politische Bildung üblicherweise als eine Bildung verstanden, die ausdrücklich politische Themen zum Gegenstand hat, so kann die Formulierung »demokratische Bildung« stärker hervortreten lassen, dass sie auf Bildungsprozesse unabhängig von ihrem Gegenstand zielt. Pointiert: Auch Mathematik-Unterricht, der im Allgemeinen wohl nicht als politische Bildung verstanden wird, kann nach diesem Verständnis demokratisch angelegt werden, indem etwa Unterrichtsstil und Strukturen entsprechend gestaltet sind. Und über fachdidaktische Prinzipien hinaus kann die Schule als Bildungsinstitution danach betrachtet werden, inwieweit sie Bildung demokratisch vermittelt bzw. selbst eine Instanz ist, die sich an demokratischen Prinzipien ausrichtet. Der Terminus demokratische Bildung ist so gesehen also auch gegenüber dem der politischen Bildung weiter gefasst.

3.2 DEMOKRATIE – FÖRDERUNG, GESTALTUNG, BILDUNG ODER WAS?

Demokratieförderung – so nennt sich ein mittlerweile eingeführtes Handlungsfeld. In der »Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung« von 2016 wird sie – wie der Titel schon verdeutlicht – als eine von zwei tragenden Säulen zur Sicherung von Demokratie, Rechtsstaatlichkeit und Freiheit bezeichnet. Im dafür zentralen Bundesprogramm »Demokratie leben!« taucht »Demokratie fördern« neben »Vielfalt gestalten« und »Extremismus vorbeugen« als eines der Kernziele auf. Dahinter steckt die Intention, das Verständnis für Demokratie und den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu fördern und neben Rechtsstaatlichkeit insbesondere gerade auch Gleichwertigkeit zu sichern sowie den Schutz von Menschenrechten und gesellschaftliche Teilhabe und Mitbestimmung, zumal von Minderjährigen und jungen Erwachsenen, an politischen Prozessen zu stärken. Demokratische Bildung wird dabei explizit als ein Ansatz bzw. Vehikel für diese Bestrebungen genannt.

Demokratische Bildung und Demokratieförderung hängen also zusammen, und Demokratieförderung verfolgt offensichtlich Ziele, wie sie auch für die Intentionen dieser Handreichung schon im einführenden Kapitel beschrieben werden. Warum wird dann in dieser Broschüre dennoch der Begriff der Demokratiegestaltung bevorzugt? Der Grund dafür liegt sicher nicht darin, dass Demokratieförderung schon seit mehreren Jahren im Rahmen von Entwicklungszusammenarbeit eine Strategie meint, die Demokratisierungsprozesse in sogenannten Entwicklungsländern vorantreiben will. Demokratieförderung prinzipiell auch innerhalb Deutschlands als Stärkung eines Prozesses der Demokratisierung gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse zu betreiben, erscheint zwar durchaus sinnvoll. Allerdings erscheint Förderung primär als etwas, was aus der Außensicht auf die zu fördernden Phänomene erfolgt: Die motorische Entwicklung von Kindern wird durch Sportunterricht gefördert; Familien werden in ihren Erziehungsleistungen durch Erziehungsberatungsstellen gefördert; Praxis- und Forschungsprojekte unterschiedlicher Art werden von Finanziers gefördert. Förderung ist also nicht in erster Linie das, was als demokratisches Handeln von den gesellschaftlichen Subjekten selbst getragen wird. Wenn Demokratie Demokrat:innen braucht, dann sind diese in ihrem demokratischen Tun zu fördern; dieser Gedanke meint aber mehr noch, dass Demokratie etwas ist, was von Demokrat:innen gestaltet werden muss. Denn eine »Demokratie ohne Demokraten« (Negt 2010, 531) ist schlicht nicht denkbar.

Demokratiegestaltung ist so gesehen ein Bestandteil von Lebensgestaltung. Sie versucht – ganz im Sinne des weiter oben beschriebenen KISSeS-Konzepts – gesellschaftliche Zustände kontrollierbar zu halten, Integrationserfahrungen sicherzustellen, Sinnhorizonte abzustecken, befriedigendes sinnliches Erleben zu ermöglichen, erfahrungsstrukturierende Repräsentationen als mentale Abbilder von Realität demokratiekompatibel anzulegen und dabei Selbst- und Sozialkompetenzen zu nutzen und ihre Entwicklung im Sinne gesellschaftlicher Mitgestaltung weiterzutreiben.

Wo Politik den Erwerb von demokratischen Fähigkeiten und Prozesse von Demokratiegestaltung durch die gesellschaftlichen Subjekte för-

dert, kann sie als Demokratiepoltik begriffen werden. Sie bietet dann »einen spezifischen Zugriff auf die Voraussetzungen einschlägiger Bildungsprozesse« (Friedrichs 2016, 76). Dabei kann Demokratiepoltik nicht nur aus dem Agieren institutionalisierter Politik heraus entstehen, sondern auch mittels Prozessen aneignender Demokratiegestaltung durch einzelne Gesellschaftsmitglieder oder soziale Gruppierungen zustande kommen.

Die hier gewählte Formulierung unterstellt, dass Demokratiegestaltung Bildungsprozesse impliziert. Spätestens damit ist die Frage aufgeworfen, was überhaupt unter Bildung, genauer unter politischer Bildung und speziell ihrer Akzentuierung als demokratische Bildung zu verstehen ist. Bildung ist dabei nicht nur allgemein als Heraus»bildung« im Sinne des bloßen Entstehens von Dingen, Organismen und Sachverhalten aufzufassen. In pädagogischer Perspektive bezeichnet der Begriff vor allem die Prozesse der Selbst- und Weltaneignung, die auf die Entwicklung von eigenständiger Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit mit Bezug auf die Interessenlagen der Subjekte ausgerichtet sind. Damit ist politische Bildung vor allem dadurch gekennzeichnet, dass sich das dabei ablaufende Geschehen auf die Herstellung, Durchsetzung und Infragestellung allgemein verbindlicher und (teil)öffentlich relevanter Regelungen in und zwischen Gruppierungen von Menschen bezieht. Demokratische Bildung setzt in diesem Kontext spezifische Akzente, die hinsichtlich ihrer Inhalte, Formen und Erfahrungsbezüge unterschieden werden können:

- ▶ Demokratische Bildung kann Demokratie als Gegenstand behandeln. Thematisiert werden in Bildungsveranstaltungen dann Inhalte, die in irgendeiner Verbindung zu Fragen der Demokratie stehen, etwa Modalitäten der Repräsentation und Delegation, aber auch substantielle Faktoren wie Menschenrechte und ihre Realisierung(sprobleme).
- ▶ Neben derartiger Demokratiebildung im engeren Sinne kann demokratische Bildung meinen, Strukturen von Bildungsinstitutionen und -prozessen demokratisch anzulegen. Mit solchen Absichten und Initiativen haben wir es zu tun, wenn etwa Schulen sich auf die Suche nach Formen demokratischer Schulentwicklung begeben oder Kinder- und Jugendarbeit Partizipationsformen für ihre Adressa-

ten:innen in Abstimmung und Zusammenarbeit mit diesen ausweitet.

- ▶ Demokratische Bildung kann sich vor allem auch dort vollziehen, wo in formalen, non-formalen oder auch informellen Settings Demokratie als unmittelbare Erfahrung ermöglicht wird (vgl. auch Bundesministerium 2020).

3.3 WIESO NICHT DEMOKRATIEERZIEHUNG, DEMOKRATIELERNEN ODER DEMOKRATIEPÄDAGOGIK?

Demokratische Bildung des oben beschriebenen Zuschnitts ist nicht deckungsgleich mit dem, was in verschiedenen (sozial)pädagogischen Zusammenhängen unter Demokratielernen, Demokratiepädagogik oder Demokratieerziehung verstanden wird.

Der Terminus der »Erziehung« drückt immer mindestens zwei Zusammenhänge aus: zum einen die mit Erziehungsanstrengungen verknüpfte Absicht der Etablierung sozial erwünschter Verhaltensweisen und Persönlichkeitseigenschaften durch Bezugspersonen; zum anderen ein alters- bzw. lebenserfahrungsgebundenes Gefälle zwischen diesen Bezugspersonen und den zu Erziehenden, im Allgemeinen also ein meist intergenerationelles, auf jeden Fall aber hierarchisch-normatives Verhältnis der Vermittlung. Prozesse der Bildung können innerhalb ihrer Aneignungsverläufe auf beide Aspekte verzichten, ja scheinen teilweise sogar eher durch deren Realisierung behindert zu werden. Dies gilt etwa dort, wo Selbstbildung im Vordergrund steht und Subjektwerdung durch die Behandlung als »Erziehungsobjekt« gefährdet erscheint.

Anders als »Erziehung« schleppt der Begriff des »Lernens« dieses hierarchische Gefälle des pädagogischen Verhältnisses nicht per se mit sich herum. In ihm drücken sich vielfältigere Formen der kognitiven Ausdifferenzierung, der Anpassung an Umweltveränderungen und der Bewältigung von Handlungserfordernissen aus. Allerdings wird der Begriff sowohl auf die Vermittlung abstrakt bleibender Qualifizierungen, Kompetenzen und sozialer Normierungen als auch auf Verhaltensänderungen, durchaus auch im Sinne von Konditionierung sowie darüber

hinaus auf organisatorische und technische Systeme und ihre Wandlungsprozesse angewandt. Dadurch verliert er die Bedeutung, spezifisch auch Aneignungsprozesse von Subjekten kennzeichnen zu können. Und es sind eben Aneignungsprozesse, die Bildungsbezügen ihre spezifische Kontur und Substanz verleihen: vor allem Aneignungen als Veränderung von Situationen, als Erweiterung von Handlungsräumen, als deren Verknüpfung und als eigenständiges Erschaffen (vgl. Deinet 2014, bes. 69ff.).

Der Ansatz der Demokratiepädagogik ist dem dieser Publikation zugrundeliegenden Verständnis von demokratischer Bildung durchaus ähnlich. Er geht davon aus, dass Demokratie nicht nur als Herrschafts- und Regierungsform, sondern auch als Gesellschafts- und Lebensform zu begreifen ist (vgl. Himmelmann 2016). Insofern zielt er vor allem auf die Vermittlung von Erfahrungen, die die Sinnhaftigkeit und den Nutzen von demokratischem Verhalten und demokratischen Regelungen verdeutlichen. Es wird eine entsprechende Wertebildung über entsprechend konturierte Alltagsinteraktionen sowie über institutionelle wie auch zivilgesellschaftliche Regularien und Praktiken angestrebt (vgl. Edelstein 2007). Allerdings fragt sich zum einen, ob und inwieweit ein soziales Erlernen von Selbst- und Sozialkompetenzen, wie z.B. von Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel oder zum verbalen Aushandeln von Konflikten, aus Mikro- und ggf. noch aus Me-

»Aneignung« thematisiert »das wichtigste ontogenetische Entwicklungsprinzip des Menschen« (Leontjew 1973, 286) und drückt ein Verständnis von Bildung aus, das die dabei ablaufenden Prozesse nicht als bloße Anpassungsleistungen an vorhandene Umweltgegebenheiten begreift, sondern als das Erfüllen einer »Aufgabe«: Es geht darum, sich aktiv handelnd auseinanderzusetzen mit »eine(r) Welt gesellschaftlicher Gegenstände, die die im Laufe der gesellschaftlich-historischen Praxis gebildeten menschlichen Fähigkeiten verkörpern« (ebd., 281). In diesem Prozess produktiver Realitätsverarbeitung (vgl. Hurrelmann 1983) erschließt sich das Subjekt deren Bedeutungen sowie die Bedeutungen der Personen seiner Kommunikations- und Kooperationszusammenhänge und überführt diese in individuelle Sinnbezüge (vgl. Lurija 1982). Es erwirbt in dieser Weise zugleich Weltwissen und formiert darüber seine eigenständige Identität.

sobereichen sozialer Erfahrung auf den Umgang mit gesamtgesellschaftlich oder sogar global relevanten Herausforderungen übertragen werden kann (kritisch dazu: Reinhardt 2013, Besand 2020). Zum anderen ist die Perspektive von Demokratiepädagogik in Deutschland – wohl nicht zuletzt aufgrund ihrer Entstehung in diesem Sektor – stark auf den schulischen Bereich ausgerichtet. Herangehensweisen und demokratiepädagogische Instrumente wie »Klassenräte« oder »Stufenversammlungen«, die für die Schule als letztlich weitgehend hierarchisch strukturierte Institutionen entwickelt werden, sind aber nicht ohne weiteres auf non-formale Bildungsbereiche übertragbar. Hinzu kommt, dass der explizit »pädagogische« Fokus – ähnlich dem Erziehungsbegriff – das Unterweisungsverhältnis zwischen Angehörigen der älteren Generation einerseits und Kindern und Jugendlichen andererseits betont und dabei den Subjektstatus der Letztgenannten und deren auch damit verbundenen Selbstbildungsprozesse ins Hintertreffen geraten lässt. Auf den ersten Blick »unpädagogische« Räume bzw. nicht-pädagogisierte gesellschaftliche Areale informeller Bildung werden in ihrer Relevanz für Aneignungsprozesse mindestens tendenziell unterschätzt. Non-formal zugeschnittene außerschulische Bildung muss aber auch gerade von ihrer Grundaufstellung her auf solche Settings ihr Augenmerk legen.

KAPITEL 4

Grundlagen professionellen Handelns

Wenn es in (sozial)pädagogischen Handlungskontexten darum geht, ablehnenden Haltungen entgegenzuwirken oder ihnen vorzubeugen und demokratiegestaltend wirksam zu werden, braucht es dazu eine entsprechende Professionalität. Im Folgenden wird eine Reihe von Aspekten hervorgehoben, die besonders relevant für eine fachlich angemessene und erfolgversprechende Praxis sind.

4.1 SPEZIFISCHE PROFESSIONALITÄTSASPEKTE IM UMGANG MIT PAKOS

Für demokratiegestaltendes Handeln und einen (sozial)pädagogischen Umgang mit PAKOs ist – insbesondere angesichts konkreter Herausforderungen – zunächst einmal zu klären, worin der **eigene Auftrag** besteht. Kommt es etwa im Gemeinwesen zu einschlägigen und öffentlich wahrgenommenen Vorfällen, kann es schnell passieren, dass die Fachpraxis von vielen Seiten gleichzeitig bedrängt wird, sich der Probleme anzunehmen. Hier ist zunächst zu fragen:

- ▶ Wer stellt welche Ansprüche und wer erteilt welchen Auftrag mit welcher Zielsetzung und Intention?
- ▶ Wer ist für die Bearbeitung verantwortlich? Bin ich/sind wir überhaupt zuständig?
- ▶ Für wen oder was und in welcher Form besteht die eigene Zuständigkeit genau?
- ▶ Stehen uns die nötigen Ressourcen zur Verfügung (u.a. Finanzmittel, Räumlichkeiten, Personal, Qualifizierung/Expertise, Netzwerke/Kooperationen)? Müssen ggf. weitere erschlossen werden?

Hierfür gibt es keine allgemeingültige Antwort, es kann aber u.U. bedeuten, bestimmte Anforderungen zurückzuweisen und sich bspw. nicht an den Konjunkturen öffentlicher Wahrnehmung und Empörung oder an missverstandenen, ordnungspolitischen Anrufungen zu beteiligen. Stattdessen könnte das Ergebnis lauten, mit Adressat:innen an Ablehnungshaltungen bei ihnen selbst oder im Sozialraum zu arbeiten. Dies kann umfassen, Angebote für ein respektvolles Miteinander sowie den Abbau ungerechter Verhältnisse zu schaffen und möglichst diskriminierungsarme Räume anzubieten. Eine tragfähige Träger- oder Einrichtungskonzeption und Abstimmungen im Team sind für solche Klärungsprozesse zentral.

Fachkräfte sind zudem herausgefordert, bewusst **positioniert ins Handlungsfeld** zu treten und ihre auf Gleichwürdigkeit und Demokratie gerichteten Haltungen kenntlich zu machen – sowohl als Anwält:innen ihrer Adressat:innen gegenüber anderen Akteur:innen im Gemeinwesen und in Netzwerken wie auch in alle Richtungen gegenüber Pauschablehnungen, Diskriminierung und Gewalt bis hin zu Rechtsextremismus. Es braucht ein Bewusstsein darüber und einen Umgang damit, wie persönliche und fachliche Haltung miteinander verschmelzen können oder wie damit umzugehen ist, wenn sie in einem Konfliktverhältnis zueinander stehen.

Unbeschadet dessen ist ein **Fallverstehen** notwendig, auch für diejenigen Erfahrungszusammenhänge und Kontexte, die im Zusammenhang mit der Entstehung von PAKOs – und damit auch für ihren Abbau – besonders relevant sind. Diese können anhand der KISSES-Perspektive ausgeleuchtet werden und sollten mit den eigenen Gestaltungsansprüchen in Hin-

blick auf Demokratieentwicklung und Gleichwürdigkeit abgeglichen werden. Dazu gehört auch, den Blickwinkel nicht so sehr zu verengen, dass am Ende der Mensch mit seinen spezifischen Erfahrungen als Subjekt in der Gesellschaft hinter einer Wand aus PAKOs und Problemen verschwindet. Generell ist hier eine Orientierung an den (auch widersprüchlichen) Bedarfen, Interessen und Ressourcen der heterogenen Adressat:innen in ihrer Gesamtheit unumgänglich. Sie wird letztlich auch der Schlüssel zum Erfolg sein. Denn ohne gelebte **Partizipation** und eine einlassungsbereite **Flexibilität** werden sich kaum (sozial)pädagogische Sequenzen als Räume von Lebensgestaltung und -erfahrung im Sinne eines neuen, konstruktiven Selbstwirksamkeitserlebens eröffnen lassen.

Grundlegend ist der Aufbau belastbarer professioneller **Beziehungen zu den Adressat:innen**. Dies ist Bestandteil der grundsätzlichen Anforderung, ein Arbeitsbündnis mit ihnen zu gestalten. Gerade aber auch, wenn PAKOs im Spiel sind, denen die Fachkräfte positioniert gegenüberstehen, besteht hier eine gesonderte Relevanz. Denn hier werden u.U. auch starke Differenzen deutlich und es können Konfrontationen entstehen, vor allem in Kontexten spontan-situativer Aushandlung. Hier ist es stets wichtig, die Qualität der Beziehung richtig einzuschätzen, um sie nach Möglichkeit nicht abbrechen zu lassen. Und wenn Grenzen gezogen wurden, ist es unumgänglich, Angebote zu machen, um die pädagogische Arbeit an anderer Stelle fortsetzen zu können oder andere Personen dafür »ins Boot zu holen«. Ebenso ist zu berücksichtigen, dass oft komplexere Beziehungsgeflechte im Spiel sind, zu denen auch diejenigen Adressat:innen gehören, die das engere und weitere Umfeld einer Interaktionssituation bilden.

Für die gelingende und erfolgversprechende Gestaltung von Angeboten und von (sozial)pädagogischen Prozessen oder Sequenzen ist immer **strategisches Handeln** hilfreich, also die Fähigkeit zur Entwicklung und Umsetzung von Strategien.

Ganz grundsätzlich meint Strategie(entwicklung) das Zusammenspiel folgender Schritte und Elemente:

- ▶ die Betrachtung und Klärung der jeweiligen **Ausgangsbedingungen** und – unter Berücksichtigung der Heterogenität jeweiliger Adressat:innen – die Identifikation der zentralen **Herausforderungen**, die in Hinblick auf PAKOs und die Gestaltung demokratischer Verhältnisse vorliegen;
- ▶ darauf aufbauende **konzeptionelle Planungen** zu den Zielen und Inhalten sowie zum methodischen Vorgehen, mit denen die Herausforderungen bearbeitet werden sollen, und – je nach Vorhaben – die Festlegung von Abläufen und die Vorbereitung auf erwartbare Situationen;
- ▶ die **Umsetzung** der geplanten Vorhaben bzw. die praktische Entfaltung der vorgesehenen Aktivitäten und Prozesse sowie ggf. deren konzeptionelle Anpassung;
- ▶ die praxisangemessene Erfassung und (selbst)evaluative **Auswertung der Resultate**, was sowohl deren Abgleich mit den Zielsetzungen und die Reflexion der vorangegangenen Schritte insgesamt umfasst wie auch die Entwicklung von Schlussfolgerungen und weiterführenden Perspektiven;
- ▶ die durchgängige Berücksichtigung **verlaufsbezogener Rahmenbedingungen** sowie der **Einflüsse von Adressat:innen** und des **eigenen professionellen Handelns** auf das Vorhaben, seine Umsetzung und die Resultate.

Gerade letztgenannter Punkt weist darauf hin, dass strategisches Handeln immer auch ein steter (Weiter-)Entwicklungsprozess ist, der die gesetzten Ziele nicht aus dem Blick verliert und zugleich flexible Anpassungsbereitschaft erfordert. Strategie meint also weder die Verfolgung kurzfristiger Taktiken noch das »sture« Festhalten an einem Vorhaben. Vielmehr entsteht sie aus dem prozess- und resultatorientierten Zusammenspiel der soeben aufgezählten Komponenten (vgl. Möller/Lempp/Nolde/Schuhmacher 2017, S. 40).

Auch die Anwendung der KISSEs-Perspektive folgt in diesem Sinne einer Strategie: Zunächst werden Betrachtungen angestellt und Einschätzungen dazu entwickelt, wie es um die Lebensgestaltungserfahrungen von Adressat:innen bestellt ist und welche Zusammenhänge zwischen ihnen und PAKOs bestehen; darauf bauen Überlegungen auf, wie sich durch neue

Gestaltungsmöglichkeiten alternative Erfahrungsräume eröffnen lassen, die demokratische und menschenrechtsorientierte Deutungsangebote und Praktiken nahebringen (für ein Logisches Modell, das den Strategiebegriff systematisch und mit Bezug zu KISSEs entfaltet siehe Kapitel 6).

Professionell strategisch zu denken und zu arbeiten, bedeutet dabei keineswegs, jede Situation und alle Prozesse planen und steuern zu können. In Pädagogik und Sozialer Arbeit gibt es umfangreiche Erfahrungen, die geradezu das Gegenteil aufzeigen, sobald die Unberechenbarkeiten des Alltags, der Eigensinn der Adressat:innen und die Unterschiedlichkeit von Perspektiven insgesamt ins Spiel kommen. Was an Strategie jeweils möglich und machbar ist, wird außerdem vom jeweiligen Arbeitsfeld und Kontext abhängen und je nach Handlungsweise stark variieren (siehe Kapitel 5). Fachliche Praxis ist oftmals unter Druck, sei es aufgrund knapper Ressourcen, vielseitiger und wechselhafter Anforderungen oder schlicht durch die Dynamiken des Alltags. Aber unbegründeter Aktionismus oder mit der Brechstange Gewolltes gehen schnell an den gegebenen Realitäten vorbei, laufen ins Leere oder erzeugen kontraproduktive Effekte. Eine professionelle Praxis braucht daher Räume für (die Qualifizierung zu) Strategieentwicklung, auch unter schwierigen Bedingungen. Sie muss sie sich nehmen, sie verteidigen oder überhaupt erst erkämpfen.

4.2 GRUNDLEGENDE DIMENSIONEN DEMOKRATIEGESTALTENDER PROFESSIONALITÄT

Die soeben aufgezeigten Aspekte werden durch einige grundlegende Qualitäten gestützt, durch die sich eine Professionalität im Feld von Demokratiegestaltung und demokratischer Bildung auszeichnet. Zentral sind: »Relationierungsfähigkeit«, »Reflexivität«, eine »demokratische Haltung« und ein »Ethos der Gleichwürdigkeit«. Diese Qualitäten werden wiederum durch die Fähigkeit zu »professioneller Habitus(re)produktion« hergestellt. Darunter ist der Modus zu verstehen, in dem Professionalität aufgebaut und zur Geltung gebracht wird.

- ▶ **Relationierung** meint zum einen die analytische Fähigkeit, unterschiedliche Wissensformen (z.B. wissenschaftliches Wissen, Praxis- und Alltagswissen), mit berufspraktischem Können und mit Alltagserfahrungen systematisch ins Verhältnis zu setzen und aufeinander zu beziehen, und zum anderen eine darauf basierende Handlungsweise, die diese Bezugnahmen praktisch wirksam werden lässt (vgl. Dewe/Otto 2018). Dies bedeutet auch, sich als Fachkraft mit seinen persönlichen wie professionellen Anteilen in der Arbeitsbeziehung bewusst in Relation zu den Erfahrungen der Adressat:innen zu bringen.
- ▶ **Reflexivität** bezeichnet eine Kompetenz und Vorgehensweise, die das eigene Wissen, Können und die eigene Haltung sowie deren Einsatz kontinuierlich auf ihre Angemessenheit und ihre Auswirkungen hin überprüft, insbesondere was die jeweils relevanten Sachverhalte und Beziehungen einschließlich der Ressourcen und Interessen von Adressat:innen betrifft. Eine solche Reflexivität trägt der Notwendigkeit Rechnung, Professionalität und professionelles Handeln stets situationspezifisch neu zu (re)produzieren, und ist darauf bedacht, der Prozessdynamik sozialer und pädagogischer Interaktionen möglichst gerecht zu werden (vgl. ebd.).
- ▶ Eine **demokratische Haltung** verbindet fachliche, trägerspezifische und persönliche Wertorientierungen und darauf bezogene Aktivitäten miteinander (bei Dewe/Otto »demokratische Rationalität«). Darunter ist eine politische Haltung zu verstehen, die auf die Regelungen, Verfahrensweisen und weitere substantielle Bestandteile (teil)öffentlicher Belange gerichtet ist und hierzu Position bezieht. Das beinhaltet, sich entsprechend bei Gefährdungen und Infragestellungen demokratischer Standards, Normen und Werte zu involvieren, wie auch, Demokratie als etwas stets Unabgeschlossenes zu begreifen, das prozesshaft weiterentwickelt wird. Eine solche Haltung steht damit auch im strukturellen Widerspruch zu Verhältnissen, die sich z.B. durch Klassismus, Heterosexismus, Rassismus oder Antisemitismus auszeichnen bzw. diese (mit) hervorbringen.
- ▶ Ein **Ethos der Gleichwürdigkeit** wiederum wird von dem Anspruch auf denselben Respekt vor der Würde und persönlichen Integri-

tät aller Beteiligten getragen. Dies konkretisiert sich vor allem auf der Beziehungsebene gegenüber Adressat:innen, aber auch insgesamt, indem Begegnungen in wechselseitiger Anerkennung der persönlichen Einzigartigkeit angestrebt werden. Hier entfaltet sich eine parteiliche Zugewandtheit den Adressat:innen gegenüber, hier begründen sich aber auch Grenzziehungen und die Einhaltung angemessener professioneller Distanz. Über die Achtung der Würde des Menschen ist die Profession zudem aktiv angebunden an gesellschaftliche Debatten zum Entstehen für Grund- und Menschenrechte (Juul 2006; ähnlich auch Thiersch 2020).

wusstsein« verleiht, »in die offene Zukunft hinein das Richtige zu tun« (Becker-Lenz/Müller-Hermann 2013: 209). Zum anderen ist ein professioneller Habitus gerade in denjenigen Situationen zentral, in denen keine Zeit zum Nachdenken und Planen bleibt, sondern spontan reagiert und verstanden werden muss. Dies ist etwa dann der Fall, wenn Impulse von Seiten der Adressat:innen gesetzt werden oder aus dem sozialen Kontext entstehen, die unmittelbar zu einem professionellen Handeln herausfordern, etwa in Form von »blöden Sprüchen« oder Gewaltereignissen.

Unter **professioneller Habitus(re)produktion** ist die Ausbildung von Wahrnehmungs-, Denk-, Urteils- und Handlungsmustern zu verstehen, in denen die gerade genannten Qualitätsmodi ad hoc und ohne lange darüber nachzudenken zur Geltung gebracht werden. Durch deren praktische Anwendung und Einübung gehen diese sozusagen »in Fleisch und Blut über«. Es geht um Einverleibung durch Anwendung, um sie anschließend praktisch verkörpern zu können. Dazu gehört auch, nicht auf einem einmal erreichten Stand stehen zu bleiben, sondern den professionellen Habitus als einen »fluiden Aggregatzustand« zu begreifen, der konstant aktualisiert und den Gegebenheiten angepasst werden muss. Teil des Habitus wird damit die Bereitschaft, Selbstbefragungen vorzunehmen, die eigene Praxis und pädagogische Haltung reflektiert weiterzuentwickeln und immer wieder auch Neuland zu betreten. Teil des professionellen Habitus sind aber auch die persönliche Identität und die biographischen Erfahrungen der Fachkräfte, durch welche sie intuitiv Herausforderungen wahrnehmen, auf sie reagieren und in Interaktionen unterschiedlicher Qualität auf Erfahrungsbestände ihrer Adressat:innen treffen.

Habitusentwicklung und -aktualisierung sind zum einen relevant, weil die in Kontexten von Pädagogik und Sozialer Arbeit zu bearbeitenden Herausforderungen oftmals nicht standardisierbar sind und zudem mit der Zeit Wandlungen unterworfen sind. Demgegenüber braucht es zugleich »etwas Verlässliches«, das sich nicht in Routinen erschöpft, sondern zu Entscheidungen befähigt und den Professionellen »die Souveränität, die Sicherheit und das Selbstbe-

KAPITEL 5

Potentiale demokratischer Bildung

ARBEITSFELDER UND HANDLUNGSWEISEN

5.1 DEMOKRATISCHE BILDUNG IN AUSGEWÄHLTEN ARBEITSFELDERN

Diese Handreichung bezieht sich auf bildnerische Praxis in verschiedenen Arbeitsfeldern. Schwerpunktmäßig ist sie ausgerichtet auf politische Jugendbildung, Offene Kinder- und Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, insbesondere auch in ihren aufsuchenden Formen, schulbezogene Jugendsozialarbeit, Hilfen zur Erziehung sowie Angebote der Jugendverbandsarbeit. Sie fokussiert damit auf Settings, die sich u.a. im Grad ihrer Offenheit, ihrer Alltagsnähe, ihrer Beziehungsqualität und folglich auch in der Planbarkeit ihrer pädagogischen Angebote unterscheiden.

Politische Jugendbildung versteht sich in Deutschland ausdrücklich als Demokratiebildung mit jungen Menschen. Insofern erhebt sie Politik bzw. das Politische zu ihrem zentralen Gegenstand. Sie behandelt diesen zumeist in relativ geschlossenen Settings wie Seminaren, Kursen und Projektgruppen. Auch wenn Interessen der Teilnehmenden partizipativ aufgegriffen werden, so steht doch ein Vorhaben im Zentrum, das pädagogisch weitgehend vorgeplant ist und sich explizit als politische Bildung versteht. Die Rekrutierung der Teilnehmenden resultiert eher selten aus der Alltagsbegleitung durch die Angebotsdurchführenden. Dadurch ist es auch nicht in einer (sozial)pädagogischen Beziehungsgestaltung verankert, die dem Angebot vorangeht, ihm nachfolgt und darüber

für den Alltagstransfer des Gelernten sorgen kann. Die Arbeit findet zumeist kurzzeitpädagogisch statt.

Die **Offene Kinder- und Jugendarbeit** sowie die **Aufsuchende Jugend(sozial)arbeit** und weitere Arbeitsfelder der Jugendhilfe sind auch aufgrund ihrer größeren räumlichen und inhaltlichen Offenheit weniger stark thematisch orientiert. Entsprechend sind sie meist in geringerem Maße strategisch auf explizite politische und demokratische Bildung ausgerichtet (vgl. Möller/Honer 2020). Dies hat zur Folge, dass die professionellen Selbstverständnisse und Intentionen der hier Tätigen oftmals kaum daraufhin gestaltet und konzeptionell entwickelt sind. Die Leitprinzipien dieser Arbeitsfelder sind vor allem die der Offenheit, der Freiwilligkeit, der Lebenswelt- und Alltagsorientierung sowie der Erfüllung spezifischer Hilfebedarfe. Diese Prinzipien sind mit dem Anspruch verbunden, von den Bedürfnissen, Interessen und Anliegen der Kinder und Jugendlichen auszugehen und sie an Entscheidungen, die sie betreffen, zu beteiligen. Junge Menschen sollen nicht mit Angeboten konfrontiert werden, die weniger ihren Bedürfnissen als vor allem erwachsenengesellschaftlichen Interessen der Sozialisierung der nachwachsenden Generation entsprechen. Hier angesiedelte politisch-bildnerische Angebote müssen vielmehr in besonderem Maße an

den Ressourcen, Bedarfen und Interessenlagen der Adressat:innen orientiert sein. Dabei sind die häufig nicht immer offensichtlichen politischen Momente dieser »Incomes« überhaupt erstmal zu erkennen – also u.a. wahrzunehmen, welche politischen Themen die Adressat:innen präsentieren und verhandeln (wollen). Das ist nicht leicht und setzt voraus, für die Identifizierung und Anregung politischer Prozesse sensibilisiert und hinreichend qualifiziert zu sein. Ein darauf aufbauender professioneller Umgang ist außerdem von zwei weiteren Faktoren abhängig:

- ▶ der Fähigkeit, flexibel und spontan auf dynamische Geschehnisse im Kontext des unmittelbaren Arbeitsbereichs und auf Impulse der Adressat:innen reagieren zu können, sich auf deren Sichtweisen und Anliegen, ggf. kritisch und auf der Grundlage gewachsener vertrauensvoller Arbeitsbeziehungen, einzulassen und ihre Bedarfe in Angebote zu übersetzen;
- ▶ die Wahrnehmung und Nutzung von Strukturen, die im eigenen Arbeitsfeld oder von ihm ausgehend, etwa im lokalen Sozialraum, auch mittel- und längerfristig für politische Aneignungsprozesse gegeben sind, ausgestaltet oder neu geschaffen werden können.

Letzteres gilt in vergleichbarer Weise für die **schulbezogene Jugendsozialarbeit** und die **Hilfen zur Erziehung**, auch wenn hier die Prinzipien von Freiwilligkeit und Offenheit oft eine andere Gewichtung haben, aus der Sicht von nicht wenigen Adressat:innen kaum Geltung besitzen und jeweils konzeptionell erst entwickelt und geklärt werden müssen. Zudem stehen hier ebenfalls weniger die politischen Haltungen im Zentrum der sozialarbeiterischen Aufmerksamkeit. Weitaußer relevant scheinen unmittelbare Alltags- und Sozialisationshilfen zu sein. Prozesse demokratischer Bildung treten also eher in den Hintergrund. Dies geschieht, obwohl die Adressat:innen ja auch hier nicht nur z.B. soziale, psychische und gesundheitliche Probleme haben (und machen), sondern in einer ganzheitlichen Sicht politische Subjekte sind. Bei aller Dringlichkeit der Bearbeitung von Alltagskrisen und -konflikten stellt sich mithin die Frage, wie über strategische Demokratiebildungsprozesse die politische Subjektwerdung zu unterstützen, Demokratieentwicklung individuell, kollektiv und strukturell zu fördern ist und dadurch auch Krisen und Konflikte umfassender bearbeitet werden können.

Jugendverbandsarbeit versteht sich als Werkstätte der Demokratie sowie – vor allem durch das Agieren in Dachverbandsstrukturen – als Interessenvertretung und Sprachrohr für junge Menschen generell. Im Kern basiert sie aber auf Mitgliedschaft und ist in den einzelnen Verbänden in erster Linie an thematischen Interessen und verbandsspezifischen Werten orientiert, für deren Umsetzung sie jeweils stehen: Sport, Naturschutz, soziales Engagement, Kulturelles usw. Explizite politisch-weltanschauliche Intentionen sind nur für einen Teil der Verbände substantiell. Gleichwohl: In der lokalen Einbindung ihrer Jugendgruppen in das kommunale Geschehen vor Ort und im Anspruch, das Zusammenleben auf der Basis verständigungsorientierter Beziehungen sowie ihre Organisationsstrukturen demokratisch zu gestalten, birgt sie Potenziale, Demokratie als Alltagspraxis erfahrbar zu machen. Allerdings ist (auch hier) die Frage, über welche strategischen Handlungsweisen diese Potenziale zur Förderung politischer Subjektwerdung aneignungsfreundlich entwickelt werden können. Dies gilt ebenso für Aktivitäten im Vorfeld mehr oder minder formalisierter organisationsinterner Mitbestimmungsformen wie für zivilgesellschaftliches Agieren in der Öffentlichkeit.

Über alle Arbeitsfelder hinweg ist festzuhalten: Professionelle pädagogische Tätigkeit und fachlich fundiertes sozialarbeiterisches Handeln sind immer strategisch angelegt (vgl. Kap. 4). Dies gilt folglich auch für Prozesse demokratischer Bildung im Allgemeinen und für den Abbau von Ablehnungshaltungen im Speziellen. Professionell strategisch zu denken und zu arbeiten, bedeutet dabei allerdings keineswegs, jede Situation und alle Prozesse im Vorhinein planen und vorausschauend steuern zu können. In Pädagogik und Sozialer Arbeit gibt es umfangreiche Erfahrungen, die geradezu das Gegenteil aufzeigen: die immer wieder auftretende Konfrontation mit dynamischen Geschehnissen, die flexibles Agieren erforderlich machen und damit einem allgemein bewegten Alltag sehr nahe kommen. Dessen Ereignisketten sind ja allgemein bekannt: »Erstens kommt es anders, und zweitens als man denkt«.

5.2 HANDLUNGSWEISEN DEMOKRATISCHER BILDUNG

Wie schon die kurze Skizze zu der Verschiedenheit von Arbeitsfeldern andeutet, ist von recht unterschiedlichen Graden der Planbarkeit pädagogischen und sozialarbeiterischen Handelns auszugehen. Vor diesem Hintergrund sind mindestens drei prototypische Handlungsweisen für demokratiebildende Praxis relevant:

- ▶ situativ-anlassbezogenes Handeln
- ▶ Nutzung von Gelegenheitsstrukturen
- ▶ Angebotsinitiierung

Diese Handlungsweisen sind nicht in jedem Fall scharf voneinander abzugrenzen und gehen immer wieder auch ineinander über, haben aber doch verschiedene Ausgangsbedingungen, Funktionen, Anforderungen und zeitliche Akzentuierungen.

Situativ-anlassbezogenes Handeln reagiert gezielt und ad hoc auf ein punktuelles Ereignis im pädagogischen Kontakt. Ein von Adressat:innen – ggf. aber auch von Dritten – gesetzter Impuls bildet dazu den Ausgangspunkt. Dabei kann es sich z.B. um von Jugendlichen geäußerte Pauschablehnungen handeln, die aus fachlicher Sicht nicht unbeantwortet bleiben dürfen. Ziel der Intervention ist dann oftmals vor allem das Kenntlichmachen der eigenen Haltung der professionellen Fachkräfte, also ihrer wertebezogenen, demokratischen Positionierung. Wenn möglich, wird sie bereits in der Situation (und nicht erst später) argumentativ unterfüttert. Situativ-anlassbezogene Interventionen sind insbesondere auch dann notwendig, wenn eine unmittelbare Solidarisierung mit (potentiell) Betroffenen von Diskriminierung oder gar von physischer Gewalt gefordert ist. Die Skala der Reaktionsweisen reicht dann von knapp formulierten verbalen Grenzsetzungen bis hin zum Hausverbot bzw. temporär begrenzten Verweisen aus den Räumen einer Einrichtung.

Die zentrale Herausforderung beim situativ-anlassbezogenen Handeln besteht also darin, als Teil einer strategisch und prozesshaft angelegten Bildungsarbeit im Team demokratische Werte zu kommunizieren und einen reflektierten, auf diese Werte Bezug nehmenden professionellen Habitus adäquat in der Situation selbst zur Geltung zu bringen (vgl. dazu Kapitel 4).

Adäquat bedeutet hier in jedem Fall: angemessen in Hinsicht auf den inhaltlichen Anlass, die Verstehbarkeit der Intervention und ihre potentiellen Konsequenzen. Professionell Tätige stellen dabei sozusagen selbst als Personen ihr »pädagogisches Werkzeug«.

Die **Nutzung von Gelegenheitsstrukturen** bezieht sich auf Strategien der Wahrnehmung, des Aufgreifens und Modifizierens sowie u.U. des Schaffens materieller und sozialer Ermöglichungsbedingungen für demokratische Bildungsprozesse. Gelegenheitsstrukturelles Arbeiten kann sich entlang räumlich, zeitlich und materiell vorstrukturierter Gelegenheiten, die das jeweilige Setting bietet, in einem auf Kontinuität angelegten Prozess entfalten. Es kann aber auch das Aufgreifen wiederkehrender Themen oder Dynamiken innerhalb von Gruppierungen betreffen. So können etwa durch die vielfältig mögliche Präsentation von Themen im Raum – bspw. durch das Aufhängen thematischer Plakate – oder auch durch das Eingehen auf spezifische Nutzungsdynamiken – bspw. auf Wettkampfkommunikation am Tischkicker – gezielt demokratiebildende Anregungen in das Alltagshandeln und die Auseinandersetzungsformen der Adressat:innen eingeflochten werden. Strategisch motiviert können außerdem auch gesellschaftliche Diskurse oder lokalräumliche Dynamiken, die sich außerhalb des engeren pädagogischen Settings abspielen, als Gelegenheiten zu demokratischer Bildung aufgegriffen und in Aushandlung gebracht werden.

Die Funktion einer solchen, im Team abzustimmenden Strategie kann etwa das kontrastierende oder bestärkende Kenntlichmachen der Haltung der Fachkräfte zu den vorgefundenen Themen und Dynamiken sein. Die Strategie kann aber auch dazu dienen, überhaupt erst etwas über die Sichtweisen von Adressat:innen zu erfahren, Aushandlungsprozesse unter ihnen anzuregen, Konflikte kenntlich zu machen, sie zu reformulieren und beizulegen. Zudem ist sie geeignet, auf eine Sensibilisierung für politisch relevante Themen in der alltäglichen Lebensgestaltung hinzuwirken. Die Anlässe der Interventionen entstammen hierbei teilweise nicht im engeren Sinne dem pädagogischen Prozess, sondern können in ihm aufgegriffen werden. Sie sind dem Pädagogischen gesellschaftlich vorgelagert, beispielsweise als mediale Diskurse oder Dynamiken im Sozialraum.

Da sich vor allem in niedrigschwelligen Settings Adressat:innen häufig einer umfänglichen kritischen Aushandlung ihrer Ablehnungshaltungen entziehen oder eigensinnig dagegenhalten, gewinnt das Aufgreifen von Gelegenheiten häufig auch Züge eines situativen Reagierens. Neben den dort beschriebenen Anforderungen bestehen bei der Nutzung von Gelegenheitsstrukturen zentrale Ansprüche darin, das jeweilige reguläre pädagogische Setting auf mögliche Gelegenheiten hin auszuleuchten, die Themen und Interessen der Adressat:innen zu erkennen und strategische Ableitungen zu treffen. Der Bildungsprozess wird hier sowohl durch die Professionellen als auch durch die Adressat:innen gesteuert. Die Fachkräfte setzen dabei ihre Ressourcen(zugänge) und ihre Rolle ein und bringen sich mit thematischen Akzenten in ein dynamisches Setting ein.

Angebotsinitiierung: Ideen für demokratische Bildungsprozesse können auch primär gesellschaftlichen oder in Teilen der Gesellschaft geführten Debatten oder Fachdiskursen entspringen. Hiervon ausgehend setzen Professionelle entsprechende Planungen und Umsetzungen in Gang. Dabei entstehen Produkte, bei denen in der Regel erst bei ihrer Präsentation, frühestens aber in relativ späten Phasen ihrer Konzipierung, Teilnehmendeninteressen zu Tage treten bzw. unmittelbaren Einfluss gewinnen können. Dies scheint bei einem Großteil der Programme konventionell planender Bildungsträger der Fall zu sein.

Angebotsinitiierte Bildungsprozesse können aber durchaus bereits früher ansetzen und an konkrete Ereignisse und Strukturereignisse anschließen, in die Adressierte unmittelbar involviert waren oder noch sind, gerade wenn hierbei Interessen zur Bearbeitung kenntlich werden. Insofern stellen sie dann die strategische ›Verlängerung‹ von Momenten situativ-anlassbezogenen Reagierens oder der Nutzung von Gelegenheitsstrukturen dar. Angebotsinitiiertes Handeln kann damit sowohl Ausgangspunkt für klassische Offerten expliziter politischer Bildung sein, als auch Motor demokratiebildender Prozesse in Arbeitsfeldern mit offeneren Settings sowie perspektivischer Bestandteil von Hilfeprozessen, in denen sich Aneignungsprozesse von Demokratie eher implizit vollziehen.

Bei den Anforderungen an Fachkräfte stehen hier stärker Kompetenzen zu eingehender Analyse relativ stabil gegebener Ausgangsbedingungen, konzeptioneller und didaktisch-sequenzierender Planung sowie zu deren methodisch adressatenangemessener Umsetzung im Vordergrund. Obwohl bei diesem Handlungstypus weniger die Fachkraft als Person oder das Team und seine Kompetenzen zur Beziehungsarbeit zentral sind, muss die Fähigkeit vorhanden sein, durch Teilnehmende gesetzte Themen aufzugreifen, im Verlauf eines zielgeleiteten Bildungsprozesses flexibel auf Prozessdynamiken einzugehen und sich auch in informellen Teilen des Angebots bzw. Prozesses den Teilnehmenden als kritisch-zugewandte:r Gesprächspartner:in zu erweisen.

Die Gewichtungen der drei Handlungsweisen variieren also stark. Arbeitsfelder mit offenen Settings, niedrigschwelligen Kontaktformen und dynamischen pädagogischen Situationen im Praxisalltag wie etwa die Offene oder Aufsuchende Kinder- und Jugendarbeit lassen vergleichsweise häufig situativ-anlassbezogenes Handeln notwendig werden. Angebotsinitiiierungen sind hier zwar möglich und immer wieder auch sinnvoll, sie müssen aber in besonderer Weise wechselnden sozialen Konstellationen Rechnung tragen und flexibel bleiben. Die Nutzung von Gelegenheitsstrukturen wird ebenfalls stark situativ geprägt, lässt sich aber durch das vorgängige Herausfiltern von zu bearbeitenden Themen der Adressat:innen sowie durch die Berücksichtigung und ggf. Modifikation des Settings planvoller gestalten. Andere Arbeitsfelder wie bspw. die Schulsozialarbeit, Projekte der außerschulischen Jugendbildung aber auch manche Regelangebote der erzieherischen Hilfen sind im Handlungsfeld Demokratietriebildung deutlich enger auf angebotsinitiierte Bildungsprozesse fokussiert. Sie haben auch verlässlichere Rahmenbedingungen zur Verfügung. Gleichzeitig gibt es auch in diesen Arbeitsfeldern immer wieder Situationen, in denen die Fachkräfte herausgefordert sind, situativ und anlassbezogen zu reagieren. Ebenso besteht der Anspruch, nach strukturellen Gelegenheiten Ausschau zu halten, um demokratische Bildungsprozesse auch dort zu eröffnen, wo die Verlässlichkeit der Rahmenbedingungen mit einer Einengung der Möglichkeiten einhergeht.

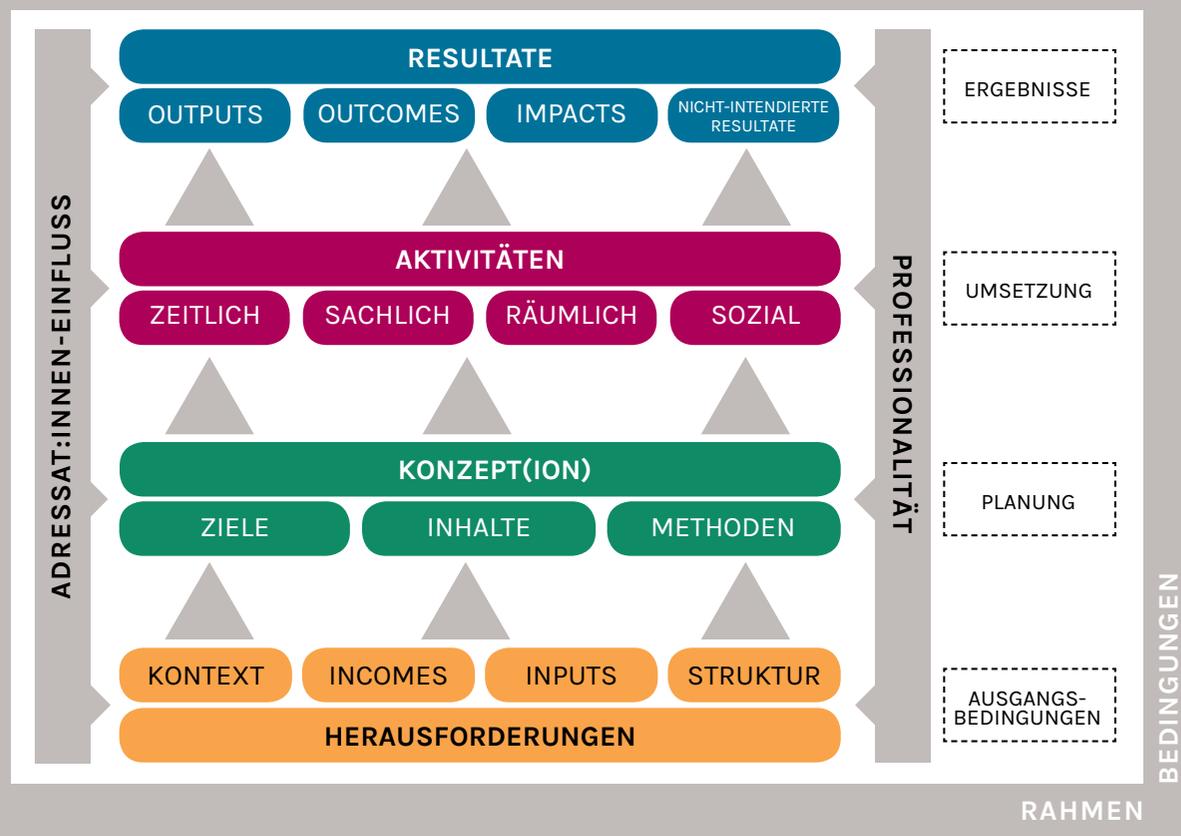
KAPITEL 6

Das Logische Modell als Praxistool für Planung und (Selbst-)Evaluation

6.1. DIE LOGIK EINES LOGISCHEN MODELLS

Eine strategische Gestaltung von Praxis auch im Sinne von Konzeptentwicklungen kann durch die Arbeit mit sogenannten Logischen Modellen abgesichert werden. Hierbei handelt es sich um Instrumente für wissenschaftliche Begleitung und Evaluation (vgl. Haubrich 2009; Yngborn/Hoops 2018; Möller/Buschbom/Pfeiffer 2020). Sie lassen sich aber auch gut von Praktiker:innen selbst nutzen, um sich Orientierung zu verschaffen, neue Vorhaben zu entwickeln sowie Prozesse zu reflektieren und auszuwerten. Die hier vorgestellte Variante eines Logischen Modells greift den in Kapitel 4.1 eingeführten Strategiebegriff

auf, schreibt ihn fort und übersetzt ihn in ein graphisches Raster (siehe Abbildung Seite 76). Zentral sind zunächst vier Ebenen, die einer Abfolge von Handlungsschritten entsprechen: die Analyse der Ausgangsbedingungen (1), darauf bezogene konzeptionelle Planungen (2), die Umsetzung geplanter Aktivitäten (3) sowie der Umgang mit den Resultaten (4). Quer zu diesen Ebenen sind außerdem der Einfluss der Adressat:innen, die eigene Professionalität und die Rahmenbedingungen zu berücksichtigen (5).



Das Logische Modell und seine Komplexität können auf den ersten Blick praxisfern und überfordernd wirken. Tatsächlich macht es bei seiner Nutzung vieles von dem, was Fachkräfte alltäglich und oftmals intuitiv tun, sichtbar und damit bewusst(er) zugänglich und gestaltbar(er).

Als ein Instrument zur Konzept- und Strategieentwicklung kommt das Logische Modell vor allem dann zum Einsatz, wenn es um umfangreichere Konzeptionierungs- und Planungsvorhaben sowie darauf aufbauende Umsetzungen geht, also etwa bei der Gestaltung eines Angebots oder eines pädagogischen Prozesses. Ebenso lässt es sich heranziehen, um strategisch an den Gelegenheitsstrukturen des Arbeitskontextes anzusetzen oder sich auf erwartbare Anlässe situativen Handelns vorzubereiten. Darüber hinaus kann es für umfassende oder fokussierte Be-

Bei der Arbeit mit Logischen Modellen kommt es darauf an, an den richtigen Stellen die richtigen Fragen zu stellen – und sie zu beantworten. Ein Beispiel dazu folgt in Kapitel 6.2. Weitere Reflexionsfragen zur Analyse und Planung können den Fallbeispielen in Kapitel 2.3 entnommen werden. Eine kompakte Aufstellung dazu bieten auch die Module 3 und 4 in Kapitel 8.

standsaufnahmen ohne sofortiges Handlungsvorhaben dienlich sein, wie auch einzelne Aspekte des Logischen Modells als Orientierungspunkte in der alltäglichen Fachpraxis genutzt werden können.

Im Folgenden werden die Ebenen und Elemente des Logischen Modells kurz vorgestellt und erläutert. Anschließend wird seine Anwendung beispielhaft anhand einer konkreten Angebotsgestaltung illustriert.

(1) AUSGANGSBEDINGUNGEN UND HERAUSFORDERUNGEN



Auf dieser ersten Ebene geht es um eine möglichst genaue Erfassung und Beschreibung der jeweiligen Ausgangsbedingungen sowie um die Identifikation der zentralen Herausforderungen, mit denen (sozial)pädagogische Akteur:innen sich konfrontiert sehen und an denen sie ansetzen wollen. Die vier wichtigsten Komponenten sind dabei Kontext, Incomes, Inputs, und Struktur.

Kontext bezieht sich in diesem Zusammenhang vor allem auf soziale, politische oder rechtliche Aspekte als zentrale Faktoren des Umfelds, in dem Adressat:innen sich bewegen. Diese betreffen z.B. eine Einrichtung und solche Faktoren, die für das Ergreifen von Maßnahme relevant sind oder werden können. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei auch den sozialräumlichen Verhältnissen, Diskursen und Dynamiken sowie damit einhergehenden Problem- und Konfliktlagen. **Incomes** beziehen sich direkt auf die Adressat:innen und die Dimensionen ihrer Lebensgestaltung. Es geht um ihre Probleme, Bedarfe, Interessen(lagen), Wertvorstellungen und Ressourcen und damit auch um ihre demokratischen und/oder PAKO-Haltungen sowie um deren Erfahrungshintergründe und Einbettungen. Insbesondere hier liegen oftmals zentrale Herausforderungen, genauso wie Ansatzpunkte, an die sich anknüpfen lässt. **Inputs** umfassen sämtliche Ressourcen, die beim Träger und den dortigen Fachkräften vorhanden sind und die in die Entwicklung einer Strategie sowie in die Durchführung eines Gestaltungsvorhabens einfließen können. Dazu zählen vor allem finanzielle Mittel und das Personal, sowohl in quantitativer Hinsicht wie auch in Hinblick auf die besonderen Fähigkeiten und das Knowhow von Team und Einzelnen. Ebenso können (Optionen auf) externe Kooperationen dazugezählt werden. **Struktur** fokussiert die Bedingungen, die beim Träger bzw. bei beteiligten Kooperationspartner:innen vorliegen. Sie betreffen insbesondere organisatorische und materielle Gegebenheiten.

(2) KONZEPTIONELLE PLANUNGEN



Sind die jeweils gegebenen Herausforderungen identifiziert und ist geklärt worden, welche davon zentral bearbeitet werden, setzen auf der zweiten Ebene die Planungsaktivitäten ein. Hier steht die Entwicklung einer Konzeption durch das Team, bspw. für ein Angebot oder einen pädagogischen Prozess, im Zentrum. Dieser Schritt legt unter Bezugnahme auf die Ausgangsbedingungen das ›Woraufhin‹, das ›Was‹ und das ›Wie‹ einer Herangehensweise fest. Dabei erscheint es realistisch, Konzepte einzelner Mitarbeiter:innen von der Gesamtkonzeption, die jeweils die Einrichtung, der Träger bzw. das Team verfolgt, zu unterscheiden. Dies gilt zumal in der Anfangs-

phase einer Konzeptionsentwicklung, in der unter Umständen nicht ganz deckungsgleiche oder sogar voneinander abweichende konzeptuelle Vorstellungen in Abstimmung miteinander zu bringen und zu integrieren sind.

Dazu bedarf es zunächst der Formulierung von **Zielen**, die mit Hypothesen zu möglichen Wirkungszusammenhänge unterlegt sind: Durch welche inhaltlichen und methodischen Arrangements und Vorgehensweisen sind was für Resultate etwa in Form von Haltungsänderungen erwartbar? Sind die Ziele soweit geklärt, besteht die Aufgabe darin, sie in einen sinnhaften Zusammenhang mit den geplanten **Inhalten** (Themen, Aktivitäten), **Methoden** und Abläufen zu bringen.

Auch wenn es sich bisher in vielen Handlungsfeldern wenig für spezifische Prozesse der Demokratiebildung etabliert hat, ist es unbedingt zu empfehlen, zwischen Wirkungszielen und Handlungszielen zu unterscheiden. Wirkungsziele benennen die Zustände, die auf Seiten von Adressat:innen (und ggf. auch im Umfeld oder im Sozialraum) durch das Angebot oder den Prozess erreicht werden sollen, etwa ein Abbau von PAKOs oder die Stärkung demokratischer Momente. Dabei empfiehlt es sich, schon bei der Zielformulierung Indikatoren festzulegen, anhand derer die Erreichung angezielter Wirkungen erkennbar wird. Handlungsziele wiederum sind selbstgesetzte Vorgaben und auf die Herstellung jener Arrangements gerichtet, durch die die Wirkungsziele erreicht werden sollen. Sie unterfüttern die Schritte hin zur Umsetzung und die Aktivitäten selbst.

(3) UMSETZUNG DES VORHABENS



Die dritte Ebene betrifft die Realisierung der geplanten Vorhaben sowie deren prozessbegleitende Beobachtung und Reflexion. Dabei wird die Aufmerksamkeit auf **zeitliche, räumliche, sachliche und soziale** Gesichtspunkte gerichtet, ohne die informellen Teile des Geschehens auszuklammern – gerade was hier passiert, kann äußerst zentral sein. Die Konzentration gilt dem konkreten Handeln von Durchführenden und Adressat:innen wie auch der Atmosphäre, die unter und zwischen ihnen entsteht. Auch der Einsatz bestimmter Materialien, die Zeitpunkte und -phasen der Aktivitäten, die räumlichen

Gegebenheiten und das organisatorische Setting insgesamt müssen im Blick behalten werden. Nicht zuletzt ist darauf zu achten, ob Situationen auftreten, die ein spontanes, jenseits aller Planungen liegendes Reagieren erforderlich machen.

(4) AUSWERTUNG DER RESULTATE

RESULTATE

OUTPUTS OUTCOMES IMPACTS NICHT-INTENDIERTE RESULTATE

Die vierte Ebene des Logischen Modells bezieht sich auf die Ergebnisse und deren Auswertung. Relativ leicht zu erkennen und auch quantitativ zu erfassen sind die **Outputs**. Dies sind die materiellen Resultate wie etwa Wandzeitungen, Collagen, Videos oder Graffitis, aber auch Teilnahmezahlen gehören dazu. Als **Outcomes** werden diejenigen Effekte erfasst, die sich als bewusst angezielte Veränderungen unmittelbar bei den Adressat:innen, in ihren Haltungen und Kompetenzen sowie in ihren Lebenszusammenhängen zeigen. **Impacts** fasst zusammen, was an intendierten Resultaten bei Einrichtungen, Trägern, Verbänden und sonstigen Organisationen und Institutionen sowie in Sozialraum und Gemeinwesen insgesamt erreicht wurde. Wenn nicht direkt angezielt, handelt es sich hierbei oftmals um – je nach dem – mehr oder weniger willkommene Abstrahleffekte der Kernaktivitäten. Als **nicht-intendierte Resultate** wird das zusammengefasst, was an sonstigen Wirkungen erkennbar wird – wie immer diese auch zu bewerten sind: positiv, ambivalent oder negativ.

In Anschluss an eine solche Ergebniserfassung stellt sich dann noch die Frage, welche Schlussfolgerungen für die Zukunft gezogen werden können und was die nächsten Schritte sind.

(5) ADRESSAT:INNEN-EINFLUSS, PROFESSIONALITÄT UND RAHMENBEDINGUNGEN

Bei einer solchen Strategieentwicklung sind außerdem die **Rahmenbedingungen** zu beachten, innerhalb derer sie verläuft. Bereits in der Phase der Klärung von Ausgangsbedingungen können durch ihre Beachtung Handlungsmöglichkeiten abgesteckt werden: Wo gibt es Begrenzungen aufgrund unveränderbarer Gegebenheiten, wo und wie ließe sich der Rahmen modifizieren und erweitern? In der Phase der konzeptionellen Planung kann es dann ganz konkret darauf ankomen

auszuloten, welche Einwirkungsmöglichkeiten durch welche Handlungsweisen bestehen. Ebenso wird jede Umsetzung von den Rahmenbedingungen (mit)bestimmt und bei Veränderungen ist zu prüfen, ob Anpassungen des Vorhabens erforderlich werden. Schließlich brauchen auch die Erfassung und Bewertung von Resultaten Raum und Zeit und sollten eine entsprechende Rahmung erhalten.

Auf allen Ebenen der Angebots- und Prozessgestaltung ist der **Einfluss von Adressat:innen** und insbesondere der letztlich Teilnehmende nicht nur zu berücksichtigen, sondern durchaus auch aktiv zu fördern. So sollten Adressierte bereits einbezogen werden, wenn Ausgangsbedingungen eingeschätzt und zu bearbeitende Herausforderungen benannt werden. Dies gilt insbesondere, aber nicht ausschließlich, für die Klärung der Income-Elemente. Des Weiteren stellt sich die Frage, inwieweit (potenzielle) Teilnehmende in konzeptionelle Planungen hineingenommen werden können, um auch hier Bedarfsgerechtigkeit und Angemessenheit des Vorhabens herstellen zu können. Ebenso sind während der Umsetzung Partizipationsmöglichkeiten auszuloten und herzustellen. Schließlich werden Resultate nicht nur bei den Teilnehmenden sichtbar, sondern ganz wesentlich von ihnen (mit) konstruiert, sodass auch ihre Perspektive und ihr Umgang damit von Interesse sind.

Gewissermaßen den anderen Pol des Interaktions- und Gestaltungszusammenhangs bilden die beteiligten Fachkräfte. Als Verantwortliche und Durchführenden ist ihre **Professionalität** von erheblicher Bedeutung für einen gelingenden (sozial)pädagogischen Prozess: Erst ihre Fähigkeit zum Fallverstehen wird eine angemessene Erfassung und Einschätzung der Incomes ermöglichen; sie sind es, die den Herausforderungen auf der Grundlage von Aufträgen und Wertvorstellungen begegnen; ihre Beziehung zu den Adressat:innen wird es sein, die das Gestaltungsvorhaben trägt; ohne die aktive Herstellung von Partizipation und einen flexiblen Umgang mit neu auftauchenden Impulsen wird eine Angebotsumsetzung ihre Adressat:innen schnell mal nicht erreichen und an ihnen vorbeirauschen. (Genauer zu diesen einzelnen Aspekten und dem zugrunde liegenden Verständnis von Professionalität findet sich in Kapitel 4.)

6.2 EIN ANWENDUNGSBEISPIEL AUS DER PRAXIS

Der folgende Abschnitt zeichnet anhand eines Beispiels nach, wie eine KISSeS-orientierte Angebotsgestaltung konkret aussehen kann, wenn sie systematisch mit Hilfe eines Logischen Modells betrieben wird.

Das vorgestellte Beispiel knüpft an tatsächliche Praxis an. Daher beansprucht es auch nicht, als idealtypische Referenz zu fungieren oder die immensen Herausforderungen insgesamt abzubilden, vor denen demokratische Bildungsarbeit angesichts gesellschaftlicher Ablehnungs- und Ausgrenzungsdynamiken steht. Vielmehr zeigen sich trotz einer strategischen Vorgehensweise auch Leerstellen in der konkreten Praxisumsetzung. Das Beispiel präsentiert damit eher einen möglichen Verlauf der Integration strategischer Planungsinstrumente. Weitergehend notwendige Spezifizierungen im Umgang mit der dargestellten Herausforderung werden am Schluss in Frageform aufgegriffen.

Auf einer Teamsitzung kommen die Fachkräfte eines Jugendhauses auf Gruppen von weiblichen Jugendlichen zu sprechen, die regelmäßig die Einrichtung besuchen. Sie teilen die Beobachtung, dass ein Teil der Mädchen immer wieder herkunfts- und migrationsbezogener Ablehnung durch andere weibliche Jugendliche ausgesetzt ist, die sich vor dem Hintergrund teilweise bestehender familiärer Migrationsbiographien vor allem auf die Wahrnehmung von Spätaussiedler:innen beziehen. Diese Haltungen zeigen sich vor allem als Distanzwahrung und Kontaktvermeidung anhand natio-ethno-kultureller Grenzziehungen. Darüber hinaus werden abschätzige Blicke ausgetauscht. Offen ausgetragene Konflikte sind hingegen nicht zu verzeichnen. Die betroffenen Mädchen wehren sich aber vermehrt durch beleidigende Sprüche. Darüber hinaus ist festzustellen, dass die männlichen Jugendhausbesucher – ebenfalls unterschiedlicher Herkunft – sehr dominant auftreten und den Mädchen wenig Raum lassen, bspw. mitzuentcheiden, welche Musik gehört wird oder wer welche Räume und Geräte nutzt. Die Fachkräfte wollen sich dieser Herausforderungen annehmen. Da eine Kollegin erst kürzlich eine Fortbildung besucht hat, bei der es um die Arbeit mit Logischen Modellen und die KISSeS-Perspektive ging, beschließt das Team, eine entsprechende Vorgehensweise auszuprobieren.

SCHRITT 1: KLÄRUNG DER AUSGANGSBEDINGUNGEN

KONTEXT INCOMES INPUTS STRUKTUR

HERAUSFORDERUNGEN

Der erste Schritt, den das Team unternimmt, ist eine genauere Klärung der Ausgangsbedingungen und eine Identifikation bzw. Präzisierung der zu bearbeitenden Herausforderungen.

Unter dem Gesichtspunkt **Incomes** nehmen sie die Mädchengruppen als zentrale Adressat:innen für das Vorhaben in den Blick. Sie erörtern, was ihre Ideen, Werte, Bedürfnisse, Interessen, Orientierungen und Aktivitäten sind und welche (Alltags-)Erfahrungen möglicherweise dahinter stecken. Aus den regelmäßigen Öffnungsabenden wissen sie bereits, dass ein Großteil der Mädchen großes Interesse an Musik, Tanz und Selbstausdruck hat. In den folgenden Tagen und Wochen versuchen die Fachkräfte außerdem, mehr über die positiven und negativen Lebensgestaltungserfahrungen der Mädchen innerhalb und außerhalb des Jugendhauses zu erfahren. Sie reflektieren auch, welche erfahrungsstrukturierenden Repräsentationen in der Kommunikation und im Verhalten der Mädchen deutlich werden. Sie setzen sich quasi die KISSeS-Brille auf. Nicht nur die Ablehnungen werden so wahrgenommen, sondern es wird auch eruiert, woher diese kommen und welche Bedürfnisse diesen vermutlich zugrunde liegen. Die Fachkräfte gelangen zu der Einschätzung, dass in den Vorbehalten untereinander Deutungen und Zuschreibungen reproduziert werden, die in den Herkunftsfamilien zirkulieren. Zugleich vermuten sie, dass die Mädchen um die Nutzung der Einrichtungsräume konkurrieren wie auch Anerkennung und Behauptung gegenüber den dominant auftretenden männlichen Jugendlichen eine Rolle spielen.

Selbstverständlich fordern die Fachkräfte die Mädchen nicht an der Jugendhaustheke auf: »Jetzt erzähle mir doch mal von deinen Controllerfahrungen!« Stattdessen kommen sie bei unterschiedlichen Anlässen unkompliziert in Gespräche mit ihnen: »Wie geht's dir gerade in der Schule?«, »Was ist bei euch zu Hause gerade so los?«, »Was machst du in deiner Freizeit?« etc. Auch die bestehenden Konflikte werden angesprochen. Die Fachkräfte beteiligen sich explizit an den Aktivitäten der Mädchengruppen zu den Öffnungsabenden und stehen ihnen, durch den engeren Kontakt, sichtbar als Ansprechpart-

ner:innen zu Verfügung. So erfahren sie auch mehr über das Umfeld der Mädchen, also den **Kontext**, in dem sie sich in ihrem Alltag bewegen. Sie sondieren, wo die Jugendlichen sonst noch so unterwegs und welche Einflüsse für sie prägend sind. Dabei lässt sich u.a. feststellen, dass die Jugendlichen nur zögerlich über ihre Familien sprechen. Da es zugleich Anzeichen dafür gibt, dass die Familienhintergründe bedeutsam für die PAKO-Äußerungen der Jugendlichen sind, notiert das Team dies als (vorläufige) Wissenslücke. Ebenso wird deutlich, dass nicht nur ein Teil der Mädchen, sondern viele Besucher:innen entsprechende Ablehnungshaltungen aufweisen. Fokussiert wollen die Fachkräfte aber vorerst den Prozess mit den Mädchen vorantreiben.

Ebenso wird eine Bestandsaufnahme zu den **Inputs** gemacht, also zum einen dazu, welche vor allem finanziellen und personellen Ressourcen vorhanden und einsetzbar sind. Zum anderen prüfen die Kolleg:innen, welches Wissen und welche Erfahrungen sie zu Ablehnungsdynamiken gegenüber Spätaussiedler:innen einbringen können. Gleichzeitig klären sie die als **Struktur** vorhandenen Gegebenheiten von Einrichtung und Träger ab: Was gibt es an fachlichen Grundlagen (Konzeptionen und institutionellen Erwartungen...) und welche Möglichkeiten und Grenzen bestehen, etwa in räumlicher und zeitlicher Hinsicht?

Im Ergebnis sind sich die Fachkräfte einig, dass nach SGB VIII die Stadt gegenüber dem Jugendhaus erwartet, zur demokratischen Bildung beizutragen, und dass dazu auch gehört, herkunfts- und migrationsbezogene Konflikte zu bearbeiten. Diesem Auftrag will das Team nachkommen und sich als konkrete **Herausforderung** auf die Mädchengruppen konzentrieren (sowie parallel dazu Überlegungen sammeln für Interventionen hinsichtlich der raumgreifenden Jungs und bzgl. allgemeiner Ablehnungsdynamiken in der Einrichtung). Bedingungen und Ausstattung erlauben es, einen fokussierten Prozess mit Projekttätigkeiten für diese Gruppen zu starten. In diesem Rahmen wollen die Fachkräfte verstärkt auch die Öffnungsabende allgemein als Gelegenheitsstrukturen nutzen. Hierzu halten sie fest, sich in Situationen einzuschalten, in denen herkunfts- und migrationsbezogene Konflikte auftauchen. Ebenso geht es darum, den Mädchen mehr demokratische Erfahrungen zu ermöglichen. U.a. sollen sie den offenen Bereich

gleichberechtigt nutzen und sich die Räume stärker als bisher aneignen können.

SCHRITT 2: KONZEPTIONELLE PLANUNG



Nachdem auf diese Weise die Ausgangsbedingungen analysiert wurden, folgt darauf aufbauend die konzeptionelle Planung des Vorgehens. Bei der Formulierung der **Ziele** verwendet das Team eine Systematik, die Wirkungsziele in Teilziele untergliedert und von Handlungszielen unterscheidet. Das zentrale Wirkungsziel lautet: Die weiblichen Jugendlichen begegnen sich unabhängig von ihrer Herkunft mit Respekt und machen in einem eigens dafür geschaffenen Raum positive Lebensgestaltungserfahrungen. Dem Wirkungsziel ordnen sie weitere Teilziele zu, bspw.: Die Jugendlichen entwickeln ein gestärktes Vertrauen in ihre Selbstwirksamkeit; oder: Die Mädchen haben pauschalisierende Konstrukte über Spätaussiedler:innen abgebaut. Eines der Handlungsziele ist: Die Besucherinnen werden interessen- und ressourcenorientiert zu Aktivitäten, die ihnen Erfahrungen von Selbstwirksamkeit vermitteln, angeregt und bei deren Umsetzung unterstützt; sowie: Die Mädchen haben sich in gemeinsamen Aktivitäten besser kennengelernt. Als nächstes werden Indikatoren aufgestellt, um die Erreichung der Ziele feststellen zu können. Einer davon lautet: Die Mädchen bringen ihre eigenen Themen in das Projekt ein und gehen respektvoll auf die Impulse der anderen ein; ein anderer: Es wird sichtbar, dass die Mädchen respektvoller und ohne diskriminierende Sprache miteinander umgehen. Um alle diese Aspekte im Team präsent zu halten, werden die Planungen auf einem Flipchart festgehalten und im Büro der Einrichtung aufgehängt.

Im nächsten Schritt stellt das Team sich die Frage, welche **Inhalte** und **Methoden** geeignet sind, um die Ziele zu erreichen. Die Fachkräfte möchten inhaltlich die vorhandenen herkunfts- und migrationsbezogenen Ablehnungshaltungen und die insgesamt eher eingeschränkten KIS-SeS-Erfahrungen der Besucherinnen des Jugendhauses in den Blick nehmen. Da sie wissen, dass die Mädchen sich für Musik, Tanz und Ausdruck interessieren, und sie an ihren Interessen und Ressourcen ansetzen wollen, entscheiden sie sich für ein Theaterprojekt. Dessen Ziel ist es,

den Mädchen neue Gestaltungsoptionen anzubieten sowie sie in ihrer Kompetenzentwicklung zu fördern. Zudem sollen durch die Eröffnung eines gemeinsamen Erfahrungsraumes Brücken zwischen den verschiedenen Mädchengruppierungen geschlagen und durch Begegnung die ablehnende Distanziertheit untereinander abgebaut werden. An dieser Stelle werden die Inputs erneut relevant: Da im Team keine theaterpädagogischen Kenntnisse und Fertigkeiten vorliegen, soll eine Kooperation mit einer jungen Theaterpädagogin erfolgen.

SCHRITT 3: DER UMSETZUNGSPROZESS



Im nächsten halben Jahr finden einmal in der Woche mit den Mädchen in einem separaten Raum zwei Stunden Improvisationstheater statt. Regelmäßig reflektiert das Team mit der Theaterpädagogin, was gut läuft und was verändert werden muss. Auch die Mädchen werden regelmäßig in die weitere Ausgestaltung des Angebots einbezogen und sie können jede Woche neu entscheiden, ob sie mitmachen oder nicht. Diese von den Fachkräften gesetzte Rahmenbedingung der Freiwilligkeit baut Hürden ab, stellt den Prozess aber auch vor Herausforderungen, weil sich immer unterschiedlich viele Mädchen beteiligen.

Darüber hinaus finden in der Einrichtung viele gemeinsame Gespräche über den Alltag der Mädchen statt. So entsteht ein aufschlussreiches Bild über ihre Erfahrungswelten und -bezüge. Es scheint sich zu bestätigen, dass ein Teil der Mädchen den Besuch der Einrichtung bzw. die Nutzung ihrer Räume als Konkurrenz um Ressourcen erlebt und bestehende Repräsentationen über Spätaussiedler:innen zur Abgrenzung nutzt, um sich vermeintlich vorteilhaft zu positionieren und eigene Ansprüche geltend zu machen.

Im Zuge der Umsetzung zeigt sich, dass auch heteronormative und explizit sexistische Orientierungsmomente bei den wechselseitigen Absetzungsversuchen im Spiel sind. So äußern Mädchen während des Improtheaters natio-ethno-kulturelle Ablehnungen mit entsprechender Aufladung, z.B.: »Alle Russinnen sind Schlampe«. Diese Verknüpfung ist so für die Fachkräfte neu. Zugleich sehen sie darin eine mögliche

Bestätigung ihrer Einschätzung, dass eine genderspezifische Konkurrenz um die Jugendräume und die Anerkennung durch männlichen Jugendlichen besteht. In den Situationen selbst versuchen die Fachkräfte zu reagieren, indem sie sich schauspielerisch in das Improtheater einbringen und dadurch die Story verändern (O-Ton Fachkraft: »Echt? Komisch, ich habe aber eine sehr gute Freundin, die auch Spätaussiedlerin ist und die ist nicht so drauf!«). Im Nachgang suchen sie noch einmal das Gespräch mit einzelnen Mädchen über das Geäußerte, zeigen sich solidarisch mit den Betroffenen und zugleich interessiert am Anlass der Äußerungen. Auch außerhalb des Theaters machen sie im Kontakt mit den Mädchen deutlich, dass sie sich einen wertschätzenden Umgang wünschen und zeigen differenziertere Bilder auf.

SCHRITT 4: ERFASSUNG UND AUSWERTUNG DER ERGEBNISSE



Bei der Auswertung der Angebotsumsetzung verschaffen sich die Fachkräfte zunächst einen Überblick über **Outputs**: Wie viele und welche Jugendlichen haben teilgenommen? Welche Produkte oder weiterführenden Ideen für Angebote im Jugendhaus sind entstanden?

Danach fokussieren sie zentral auf die **Outcomes**: Welche neuen KIS-SeS-Erfahrungen wurden ermöglicht? Welche Repräsentationen individueller Heterogenität und Gleichwürdigkeit konnten transportiert werden? Welche Resultate wurden vor diesem Hintergrund in Bezug auf den Abbau von PAKOs erzielt? Das Team kommt zu der Einschätzung, dass die Mädchen innerhalb des Projekts Erfahrungen von Kontrolle gemacht haben, da sie im Gegensatz zu anderen Settings in ihrem Alltag entscheiden konnten, wie sie am Angebot teilnehmen und welche Themen gespielt werden. Diese Möglichkeit wurde von den Jugendlichen häufig genutzt. Die Mädchen erlebten weiterhin Integration: Teil einer Gruppe zu sein, in der es einen wertschätzenden und respektvollen Umgang gibt und welche durch die thematische Klammer andere bestehende Gruppierungsbezüge und damit natio-ethno-kulturelle Abgrenzungen verflüssigt. Die Theaterpädagogin setzte hierfür die nötigen Impulse, indem bspw. immer wieder gemeinsam füreinander applaudiert wurde. Auf spielerische Weise konnten

sie in diesem Setting auch Sinnhaftigkeit erfahren, denn beim Improtheater wird jede einzelne Teilnehmerin gebraucht. Besonders stark traten Sinnlichkeitserfahrungen hervor: Es wurde viel gelacht, getanzt und gesungen. Indem die Jugendlichen ihre eigenen Bilder von bspw. Weiblichkeit, Familie etc. einbrachten, wurden für sie bedeutsame erfahrungsstrukturierende Repräsentationen kenntlich und – nicht zuletzt über die Möglichkeit zu deren spielerischer Abwandlung oder gar Umkehrung – reflektierbar. Selbst- und Sozialkompetenzen wurden gefördert, insofern die Mädchen während der Projektlaufzeit immer selbstbewusster und selbstsicherer auf die Bühne traten. Schließlich waren die Ablehnungshaltungen untereinander im Verlauf unwichtiger geworden. Das gemeinsame Theater-spielen hat den wechselseitigen Respekt der Jugendlichen gestärkt und sie so zueinander gebracht, dass Herkunftsfragen »überbrückt« wurden. Auch die Rahmung des Angebots war von Bedeutung: Indem die Mädchen bei der Nutzung und Aneignung von Räumen Erfahrungen von Kontrolle machen konnten, haben sie sich als gemeinsame Anspruchsgruppe konstituiert und damit solidarische Integration in die Einrichtung erlebt.

Was wurde durch das Angebot in der Einrichtung, beim Träger, bei Kooperationspartnern und in Netzwerken bewirkt? – Anhand dieser Frage werten die Fachkräfte die **Impacts** des Angebots aus. Hierbei heben sie hervor, dass das Improtheater mit den Mädchen auch beim Tag der offenen Tür des Jugendhauses, bei dem u.a. der Bürgermeister präsent war, stattfand. Anschließend wurde darüber mit Foto in der Zeitung berichtet. Dies wird als ein positiver Abstrahleffekt bewertet.

Als **nicht-intendiertes Resultat**, das aber gut zur Herausforderung passt, hält das Team fest, dass am Tag der offenen Tür auch manche Mütter anwesend waren, um ihren Kindern auf der Bühne zuzuschauen. Dies konnte, wenngleich anfangs nicht geplant, genutzt werden, um mit ihnen ins Gespräch zu kommen, während die Fachkräfte bislang kaum Kontakte zu den Eltern der Jugendlichen, wie diese auch kaum untereinander, gehabt hatten.

Das Beispiel zeigt, dass die Integration von Planungsinstrumenten in dynamische pädagogische Settings herausfordernd ist, potentiell Leerstellen hinterlässt und einer reflektorischen Nachbearbeitung sowie einer Weiterarbeit an den Herausforderungen bedarf.

Fragen, die an den hier abgebildeten Prozess gestellt werden können, sind z.B.:

- ▶ Wieso beziehen sich die Fachkräfte nicht (auch) auf Ablehnungen der raumgreifenden Jungs?
- ▶ Wurden die Erfahrungsbestände der Mädchen bei der Analyse der Ausgangsbedingungen konkret genug erhoben?
- ▶ Welche strategischen Elemente situativen Reagierens und der Nutzung von Gelegenheitsstrukturen hätten noch zielführender aufgegriffen werden können?
- ▶ Wie ist es aus einer geschlechterreflektierenden Perspektive zu beurteilen, dass im Kern auf bestehende Weiblichkeitsperformances und genderspezifische Interessen der Mädchen fokussiert wurde?
- ▶ Sind die Ableitungen der Fachkräfte aus der Durchführung des Angebots bzgl. der Erfahrungen der Mädchen stimmig?
- ▶ Wie kann für die Mädchen der Transfer von Erfahrungen aus dem Angebot in ihren Alltag gelingen?
- ▶ Bedarf es nicht auch, zumindest ergänzend, eines stärker auf kognitive Veränderungsprozesse angelegten Vorgehens, ohne hinter den Erfahrungsbezug zurückzufallen? Wie könnte dies ggf. aussehen?
- ▶ Was wären anschlussfähige Maßnahmen zur demokratischen Bildung in der Einrichtung, auch um besser vor Ablehnungen zu schützen und Betroffene zu stärken?

HINWEISE UND MATERIALIEN FÜR DIE QUALIFIZIERUNG VON FACHKRÄFTEN

KAPITEL 7

Qualifizierung zu demokratischer Bildungsarbeit

IMPULSE FÜR DIE GESTALTUNG VON FORT- UND WEITERBILDUNGSANGEBOTEN

Um PAKOs handlungssicher begegnen zu können und demokratische Bildungsprozesse strategisch zu gestalten, benötigen Fachkräfte eine entsprechende Qualifizierung. Was eine solche Qualifizierung ausmacht, worauf sie beruht und welche Anforderungen sich daraus für (Fort-)Bildner:innen ergeben, kann anhand von Qualitätsaspekten beschrieben werden, die bei Fort- und Weiterbildungen gewährleistet werden sollten.

Vieles von dem, was hierzu vorgestellt wird, ist bereits Teil gelebter Bildungspraxis und manchen Lesenden sicherlich bekannt. Es bietet jedoch eine Systematisierung an, die der Qualifizierung zu demokratischer Bildung weitergehende fachliche Substanz verleiht. Erstens werden Kontextbedingungen mit einbezogen, deren Berücksichtigung einer Qualifizierung zusätzliche Tiefe und somit Qualität verleihen kann. Zweitens kann das Vorgehen der Selbstevaluation und Weiterentwicklung der eigenen Bildungskonzepte und -praxis dienen. Drittens lässt sich auf dieser Grundlage begründet vertreten, dass »gute Bildung« nicht vom Himmel fällt: Mit und neben der eingebrachten Kompetenz bedarf es eines weiter gefassten Aufwands, der unter den gegebenen Bedingungen nicht nur seinen Wert, sondern auch seinen Preis hat.

Für eine entwickelte Konzept-, Prozess-, Struktur- und Ergebnisqualität von Fort- und Weiterbildungen (7.1) ist die Unterscheidung zwischen einer Anbieter- und einer Durchführenden-Ebene bedeutsam (7.2) und es kommt darauf an, sich die jeweiligen Möglichkeitsräume und Dynamiken einer Praxisübersetzung zu vergegenwärtigen (7.3).

7.1 ANGEBOTSQUALITÄTEN IM ÜBERBLICK

Einiges von dem, was eine entwickelte Konzept-, Prozess-, Struktur- und Ergebnisqualität ausmacht, gilt für jedes Bildungsvorhaben. Es werden hier aber auch Aspekte vorgestellt, die gerade im Kontext demokratischer Bildung und für die Implementierung des PAKO-Konzepts sowie für die KISseS-Strategie zentral sind.

Um Angebotsqualitäten zunächst herzustellen und im weiteren Verlauf zu sichern, bedarf es auf Seiten derjenigen, die ein Bildungsvorhaben gestalten, eines strategischen Handelns auf professioneller Grundlage. Hierbei sind das Professionalitäts- und das Strategieverständnis instruktiv, wie es bereits in Kapitel 4 und 6 entwickelt worden ist. Das bedeutet, die Anforder-

rungen an (Fort-)Bildner:innen überschneiden sich mit jenen, die sich einer demokratiebildenden Fachpraxis insgesamt stellen. Zugleich werden sie auf spezifische Weise gefüllt, denn die zu gestaltenden Bildungsprozesse zielen weniger direkt auf einen Abbau von PAKOs als auf die Befähigung von Fachkräften zur Entwicklung diesbezüglicher Strategien.

KONZEPTQUALITÄT

- ▶ **Systematische Bezugnahme auf Ausgangsbedingungen:** Die Konzeption eines Bildungsangebots beruht auf einer Analyse der Herausforderungen, die seine jeweiligen Ausgangsbedingungen bilden, also von Kontext, Incomes, Inputs und Struktur. Dies bedeutet, die konkreten Herausforderungen im Praxisalltag mit bestimmten Adressat:innen in einem spezifischen Kontext zu heben.
- ▶ **Konsistenz und Kohärenz der Angebotskonzeption:** Die Formulierung von Zielen sowie die Auswahl von Inhalten und Methoden bauen auf der Analyse der Ausgangsbedingungen auf. Unter Nutzung verschiedener Wissensformen und -quellen (z.B. theoretische Überlegungen, wissenschaftliche Befunde, sozialräumliche Expertisen, Erwartungen von Adressat:innen, eigene Erfahrungswerte) müssen sie zu einem stimmigen Ganzen geformt werden, das den angestrebten Bildungsprozess plausibel strukturiert und die Erreichung der Wirkungsabsichten realistisch erscheinen lässt. Hinsichtlich der einzelnen Ziele sind zudem vor der Durchführung eines Angebots möglichst konkrete Indikatoren zu entwickeln, anhand derer sich später der Grad der Zielerreichung beurteilen lässt.
- ▶ **Abstimmung von Konzepten und Konzeptionen:** Die Konzepte der einzelnen Durchführenden müssen, gerade bei miteinander verknüpften Modulen, untereinander wie auch mit der für das gesamte Team geltenden Angebotskonzeption und ggf. den konzeptionellen Vorgaben eines Projekt- oder Programmrahmens abgestimmt werden. Diese Konzepte und Konzeptionen sind also zu reflektieren, aufeinander zu beziehen und in ein konstruktives Passungsverhältnis in Hinblick auf das Gesamtvorhaben zu bringen. Hierbei sind auch Erfahrungshintergründe der Durchführenden und eine dem Angebot angemessene Repräsentation von Diversität zu berücksichtigen.

- ▶ **Konzeptionelle Bezugnahmen auf die KISSES-Strategie:** Es bedarf einer Bestimmung dahingehend, wie die KISSES-Strategie in ein Bildungsangebot eingebunden wird. Dies betrifft zum einen die Perspektiven der (potenziell) Teilnehmenden. Ihre Alltagserfahrungen und Deutungen sollten möglichst frühzeitig, also bereits während der Konzeptionierungsphase, eingeholt und darauf aufbauend Planungen entwickelt werden, wie sie im Angebotsverlauf aufgegriffen und bearbeitet werden können. Zum anderen ist konzeptionell zu klären, wie genau die Befähigung der Teilnehmenden zu einem professionell angemessenen Umgang mit PAKOs und der Entwicklung eigener demokratiebildender Strategien erfolgen soll. Dies kann anhand dezidierter Modulreihen geschehen (vgl. die Vorschläge hierzu in Kapitel 8) oder auch, indem die KISSES-Perspektive in andere Bildungsansätze wie etwa ein Interkulturelles Training oder ein rassismuskritisches Seminar eingeflochten wird.

PROZESSQUALITÄT

- ▶ **Kontinuierliche Reflexion der Prozesse:** Statt der Umsetzung einmal festgelegter Programme ist ein dynamischer Ablauf sinnvoll, der eine kontinuierliche Beobachtung und Reflexion der Entwicklungen insgesamt und der Angebotsumsetzung im Seminarverlauf ermöglicht. Qualität stellt sich hier u.a. dadurch her, einen geplanten Ablauf bzw. eine ZIM-Matrix (Ablaufplan mit Zielen, Inhalten und Methoden zu den einzelnen Arbeitsschritten) nicht linear umzusetzen, sondern ihn mit den Teilnehmenden entlang ihrer Lerninteressen weiterzuentwickeln und die gesetzten Ziele entsprechend zu reformulieren. Die Aufmerksamkeit gilt also zum einen der anhaltenden Prüfung von Konzept-, Struktur- und Ergebnisqualität. Zum anderen richtet sie sich auf die Prozessentwicklung selbst, vor allem in Hinblick auf die nachfolgenden Punkte.
- ▶ **Entwicklung von Beziehungsebenen:** Um positive Lernerfahrungen zu ermöglichen und eine offene Kommunikation auch über sensible, emotional besetzte Themenfelder zu fördern, ist es hilfreich, eine für die Umsetzung tragfähige und der Qualifizierung dienliche (sozial)pädagogische Beziehung der Durchführenden zu den Teilnehmenden herzustellen. Außerdem sind die Bezugnahmen der

Teilnehmenden untereinander so zu entwickeln, dass sie als Gruppe in einen gemeinsamen Bildungsprozess gebracht werden. Dies benötigt (flexible) zeitliche Ressourcen in den Angeboten. Hier ist die Berücksichtigung von Gruppenphasen und -dynamiken ebenso dienlich wie auch die Planung mehrtägiger Module mit gemeinsamen Übernachtungen, wiederkehrende Referent:innen und ein ›luftiges‹ Seminarprogramm.

- ▶ **Partizipative Haltung:** Partizipation ist eine wichtige Voraussetzung für gelingende Lern- und Bildungsprozesse. Hierbei helfen formell wie informell (zwischen den Arbeitsphasen) eingeholte Feedbacks und ein Verständnis der Teilnehmenden als kompetentes und mündiges Gegenüber. Elementar wird Partizipation vor allem auch dann, wenn ein Angebot auf die konkreten Problemwahrnehmungen der Teilnehmenden ausgelegt ist, also ihre Wirklichkeitskonstruktionen, Einschätzungen und Relevanzzuschreibungen sowie die jeweils individuellen Praxisherausforderungen relevante Teile des Angebots sind. Durchführende verstehen sich hier als Unterstützende.
- ▶ **Aktualisierung von Sozialraum- und Alltagsbezügen:** Ein anwendungsorientierter Bildungsprozess bezieht sich durchgängig auf die Alltagsrealitäten der Teilnehmenden, auf ihre Praxisthemen, auf ihnen begegnende Umfeldfaktoren vor Ort und ihre daraus entstandenen Lernmotivationen und Ziele. Teilnehmende sind eine derart aktive und anhaltende Einbindung oftmals nicht gewohnt. Daher ist es sinnvoll, im Verlauf regelmäßig zu erörtern, ob diese Themen ausreichend Raum bekommen und hinreichende Bezüge zu den Sozial- und Wirkungsräumen hergestellt werden und wieso dies so bedeutsam ist. Dem folgend können Teilnehmende gestärkt werden, eigene Strategien des Umgangs zu entwickeln.
- ▶ **Prüfung der verfolgten Wirkungsabsichten:** Zu Prozessqualität gehört ebenfalls, die Erreichung der gesetzten Ziele im Blick zu behalten und zu prüfen, inwieweit die eigene Prozesssteuerung dazu beiträgt. Durchführende schätzen im Verlauf wiederkehrend ein, inwieweit eine Weiterentwicklung demokratiebildenden Handelns sichtbar wird und weiter gefördert werden kann. Hierzu bietet es sich an, die ablaufenden Prozesse ebenfalls mit-

tels der KISSES-Perspektive zu betrachten und zu bewerten: Welche neuen, gewinnbringenden Gestaltungserfahrungen konnten die Teilnehmenden bislang machen? Wie können die individuellen Erfahrungen im Angebot geteilt und in die jeweilige Praxis übersetzt werden?

- ▶ **Flexibilität im Handeln:** Die kontinuierliche Prozessreflexion verlangt eine entsprechend hohe Flexibilität der Verantwortlichen. Relevant sind Rückmeldungen von Teilnehmenden und (neu) ersichtlich werdende Problem- und Bedarfslagen. Auch das Auftreten konzeptioneller Unstimmigkeiten (bspw. was die Lerninteressen und Praxisherausforderungen der Teilnehmenden betrifft) oder sich ändernder Rahmenbedingungen im Angebot (bspw. geänderte räumliche oder zeitliche Anforderungen und Ressourcen) können es erforderlich machen, Anpassungen hinsichtlich der vorgesehenen Ziele, Inhalte, Methoden und Abläufe und damit der gesamten Konzeption vorzunehmen.

STRUKTURQUALITÄT

- ▶ **Klärung von Ressourcen und Rahmenbedingungen:** Eine strukturell abgesicherte Angebotsgestaltung bedarf einer Klärung des sachlichen und organisatorischen Rahmens (zeitlich, räumlich, materiell, finanziell und rechtlich). Auch die Ressourcen von Adressat:innen bzw. der Teilnehmenden spielen hierbei eine Rolle. Die Möglichkeiten, den Rahmen entlang eines entstehenden Bedarfs zu erweitern, sind meist begrenzt. Daher ist es wichtig festzuhalten, welche Bedingungen mindestens erfüllt sein müssen und welche Grenzen ein Angebot auch haben muss.
- ▶ **Adäquater Ressourceneinsatz:** Anzustreben ist ein zielorientierter, realistischer und damit rahmengerechter Einsatz der Ressourcen im Verhältnis von Aufwand und Nutzen. Belastungsgrenzen der Durchführenden, ihrer Organisationen, des Anbieters und der Teilnehmenden werden gleichermaßen berücksichtigt. Das nicht selten vorkommende Übergehen von Belastungsgrenzen aller Beteiligten (bspw. Überziehen von Arbeitseinheiten, verdichtete Abläufe oder nicht angemessen berücksichtigte Vor- und Nachbereitungszeiten) ist weder der Motivation noch der Zieler-

reichung dienlich. Möglicherweise bedarf eine Umsetzung dann eben doch der Freisetzung weiterer Ressourcen.

- **Einbeziehung sozialräumlicher Strukturbedingungen:** Für eine differenzierte Vorgehensweise ist es hilfreich, strukturierende Aspekte des Sozialraums bei der Anlage und Durchführung einer Qualifizierung zu berücksichtigen. In ländlichen Regionen können z.B. Faktoren wie geringe Mobilität, zivilgesellschaftliche Strukturen mit Beharrungsvermögen, ausgeprägte Netze sozialer Kontrolle und »Einkämpfertum« von Fachkräften relevant sein; in urbaneren Settings können eher »großstadttypische« Faktoren wie bspw. eine größere Anonymität, soziale Dichte und Dynamik sowie Angebotsvielfalt zum Tragen kommen. Bildungsangebote sollten realistisch und passgenau auf die jeweiligen Bedingungen zugeschnitten sein und sie inhaltlich einbeziehen.
- **Teambuilding:** Wenn Anbieter und Durchführende nicht identisch sind, ist es aufgrund der weiter oben beschriebenen Prozessherausforderungen sinnvoll, vor, während und nach dem Angebot Räume für Abstimmungs- und Austauschprozesse zu schaffen. Diese stehen auch Durchführenden untereinander zur Verfügung. Ein verbindliches und belastbares Verhältnis zueinander umfasst u.a. die Herstellung konzeptioneller Bezüge zwischen den Beteiligten und den einzelnen Angebotsteilen, abgestimmte Bezugnahmen auf die Rahmenperspektive KISSeS, die (flexible) Festlegung der inhaltlichen und organisatorischen Arbeitsteilung sowie eine gemeinsame Auswertung und damit verbundene Schlussfolgerungen.
- **Soziales Klima und Bildungsatmosphäre:** Ein gutes, den Teilnehmenden angemessenes und den Bildungsprozess stützendes Sozialklima und eine entsprechende Lernatmosphäre werden durch das Angebotssetting vorstrukturiert bzw. befördert. Relevant hierbei ist die Wahl eines neutralen, lernanregenden Durchführungsortes. Ein weiterer Faktor ist die Stärkung des informellen Rahmens zur vertiefenden Interaktion der Teilnehmenden, bspw. durch die Schaffung von Übernachtungsmöglichkeiten. Das konkrete Seminarsetting soll einen geschützten Raum schaffen, in dem alle sich einbringen, Konflikte und auch Grenzen formulieren können.

ERGEBNISQUALITÄT

- **Gewährleistung der Ergebniserfassung:** Notwendig ist der Einsatz und ggf. die Entwicklung von Verfahren und Instrumenten, die eine hinreichende Erfassung der Resultate ermöglichen. Die Instrumente können bereits im Angebot selbst, aber auch nachgelagert eingesetzt werden. Verfahren, welche über quantitative Abfragen hinausgehen und inhaltliche konkret werden (offene Befragungen, Gespräche), ermöglichen detailliertere Wirkungseinschätzungen, sind aber auch aufwändiger.
- **Überprüfung der Resultate:** Die so erfassten Ergebnisse sind entlang der in der Konzeptionierungsphase für die Zielerreichung aufgestellten Indikatoren zu überprüfen und nach Outputs, Outcomes und Impacts zu systematisieren. Vor allem auch Zielveränderungen im Umsetzungsprozess finden dabei Berücksichtigung. Es wird ebenfalls geprüft, ob nicht-intendierte Resultate vorliegen.
- **Auswertung der Resultate:** Die Auswertung umfasst eine Bilanzierung des Grades der Zielerreichung sowie weiterer im Rahmen der Umsetzung entstandener Resultate. Dabei wird erfasst und bewertet, inwieweit das Angebot die Bildungsinteressen und -ziele der Teilnehmenden berücksichtigen konnte und inwieweit diese zu demokratischer Bildung und einem praxisadäquaten Umgang mit PAKOs qualifiziert sind.
- **Entwicklung von Perspektiven:** Hierbei geht es um mögliche oder sogar notwendige Weiterentwicklungen für ähnlich gelagerte Bildungsangebote. Es stellt sich aber auch die Frage, welche Perspektiven sich darüber hinaus im Themenfeld der Demokratiebildung ergeben: für die (ehemals) Teilnehmenden, ihre Teams, Träger und Sozialräume, für Anbieter und Durchführende sowie für Kooperationspartner:innen.

7.2 SPEZIFIKA DER QUALITÄTSENTWICKLUNG AUF ANBIETER- UND DURCHFÜHRENDEN-EBENE

Die Entwicklung und Gewährleistung von Angebotsqualitäten ist auf Anbieter-Ebene durch eine besondere Gesamtverantwortung geprägt. Diese betrifft die Bereitstellung und Schaffung grundlegender Strukturen und umfasst die Anbahnung, Planung und Rahmung eines Bildungsangebots. Neben organisatorischen und technischen Aspekten meint dies ganz grundlegend auch die Entwicklung von Strategien: die Analyse der Ausgangsbedingungen und die Angebotsanbahnung, die Erstellung einer Angebotskonzeption, die Umsetzungsbegleitung sowie die Ergebnissicherung (vgl. hierzu Möller/Kohler/Nolde 2019). Auf Durchführenden-Ebene geht es um die Mit-Gestaltung dieser Strategien. Das strategische Handeln schließt dabei an die Vorarbeiten eines Anbieters an und ist in besonderem Maße auf die Vorbereitung der konkreten Bildungsprozesse und die Realisierung ihrer Ziele in direkter Interaktion mit den Teilnehmenden gerichtet. Daraus erwachsen andere Schwerpunkte und teils neue Herausforderungen, vor allem in konzeptioneller Hinsicht und in der Prozessdimension.

Auch wenn hier der Schwerpunkt auf den Durchführenden liegt, kommt es immer auf beide Seiten an: Um ihrer Gesamtverantwortung gerecht zu werden, sind Anbieter auf die Expertise, den praktischen Einsatz und die Einschätzungen der Durchführenden angewiesen wie auch diese das Rahmenhandeln, den Rückhalt und die Unterstützung durch den Anbieter brauchen. Erst in der Bezugnahme aufeinander und im Zusammenspiel beider Seiten lassen sich Strategien entwickeln, die die beschriebenen Angebotsqualitäten durchgängig zu realisieren vermögen.

Auf der Ebene von **Konzeptqualität** liegt bei den Durchführenden die Verantwortung für die konkrete Ausgestaltung eines Vorhabens. Von Anbietern veranschlagte Wirkungsziele, Inhalte und Methoden müssen anwendungsbezogen übersetzt, ggf. ergänzt und in detaillierte Ablaufplanungen überführt werden. Bei der Vermittlung der vorgesehenen Inhalte kommt es beispielweise darauf an, dies möglichst praxisnah zu gestalten. Das Vorgehen muss zielgruppenspezifisch

abgewogen und die Inputs müssen durch interaktive und erfahrungsbasierte Methoden, die geleitete und zugleich möglichst selbständige Aneignungsprozesse ermöglichen, abgesichert werden. Ebenso sind für die Durchführenden die von den Teilnehmenden eingebrachten Phänomene, Fallbeispiele und Herausforderungen Bezugsgrößen, die integriert werden müssen (Vorschläge hierzu finden sich in Kapitel 8). Gute Konzeptqualität kann sich in diesem Zusammenhang auch dadurch herstellen, dass die Planungen mit Teil- und Handlungszielen unterlegt und diese im Gesamtteam abgestimmt werden.

Unterschiedliche Rollen nehmen Anbieter und Durchführende insbesondere bei der Gewährleistung von **Prozessqualität** ein. Während ein Anbieter zunächst das Feld für eine Qualifizierungsmaßnahme bereitet, deren grundlegende Koordinaten absteckt und sich seine Aufgaben dann auf das Monitoring und die Koordination des Gesamtgeschehens konzentrieren, sind die Durchführenden hauptverantwortlich für die konkrete Umsetzung – und unmittelbar in diese involviert. Diese Binnenposition verleiht ihnen eine Perspektive auf das Geschehen, die einem Anbieter so nicht zugänglich ist. Ebenso wird ihnen abverlangt, ihre Professionalität bildnerisch und damit auch situativ und bezogen auf die Impulse von Teilnehmenden sowie in Hinblick auf ihre Probleme, Bedarfe und fachlichen Hintergründe stets aufs Neue zur Geltung zu bringen. Im Zuge dessen verlagern sich auf der Durchführenden-Ebene auch Anforderungen in das Prozessgeschehen hinein, die aus Anbieter-Perspektive (zunächst) anderen Qualitätsdimensionen zuzurechnen sind:

- Einschätzungen zu den Ausgangsbedingungen und die Entwicklung von Sozialraumbezügen sind für einen Anbieter vor allem im Vorfeld eines Angebots relevant. Er identifiziert, gestützt auf thematische Expertise, einen ersten Grobaufriß der gegebenen Herausforderungen und greift sie bei der Angebotsanbahnung sowie bei der grundlegenden Konzeptentwicklung auf. Durchführende bauen darauf auf. Die Herstellung von Bezügen begegnet ihnen bei der Umsetzung aber erneut – denn erst die gemeinsame Situation im Seminar schafft in der Regel den Rahmen, damit die Teilnehmenden ihre Wahrnehmungen und Einschätzungen der Problem- und Bedarfslagen en détail zur Geltung bringen können. Dies kann zu Ausdiffe-

renzierungen und Verschiebungen führen, was die zu fokussierenden Herausforderungen betrifft, und einen situativen Umgang sowie eventuelle konzeptionelle Rückkopplungen erforderlich machen.

► Die Qualitätsanforderung, ein den Teilnehmenden und ihrem Bildungsprozess zuträgliches soziales Klima und eine entsprechende Lernatmosphäre zu schaffen, verlagert sich im Übergang von der Anbieter- auf die Durchführenden-Ebene von der strukturellen in die prozessbezogene Dimension. Während ein Anbieter in erster Linie damit betraut ist, einen Rahmen dafür zu schaffen, ist es Aufgabe der Durchführenden, Sozialklima und Lernatmosphäre interaktiv zu fördern und ein Arbeitsbündnis mit den Teilnehmenden zu schmieden. Die eher formal-organisatorisch zu bearbeitende Frage des richtigen Settings transformiert sich hier zu einer dynamisch-sozialen Frage der Herstellung und Pflege von Beziehung als Grundlage der Arbeits-, Austausch- und Aneignungsprozesse.

► Ebenso ist eine partizipative Prozessgestaltung zentral die Aufgabe der Durchführenden und verbindet sich mit dem Erfordernis permanenter Handlungsflexibilität. Während es für einen Anbieter in der Regel gut möglich ist, das Geschehene nach dem Abschluss eines Angebots(-teils) in Ruhe zu prüfen und sorgfältig Schlüsse für die Zukunft zu ziehen, müssen Durchführende oftmals unmittelbar oder äußerst zeitnah handeln; etwa wenn Teilnehmende inhaltlich oder ressourcenbedingt an ihre Grenzen stoßen oder die Stimmung in der Gruppe zu kippen beginnt, aber auch wenn der Seminarrahmen unvorhergesehen und schwerwiegend irritiert wird, beispielsweise durch anhaltende Störungen von außen. In solchen Situationen müssen sie direkt reagieren und eventuell ad hoc Anpassungen oder Umarbeitungen von Abläufen vornehmen, deren konzeptionelle Implikationen in dem Moment nur schwerlich in Gänze ersichtlich sind. Genauso sollten von Teilnehmenden eingebrachte Fallbeispiele, die im Vorfeld nicht bekannt waren und aus dem vorgesehenen Raster fallen, nicht einfach ignoriert oder ihre Bearbeitung unbestimmt verschoben werden. Hier müssen die für das Seminar vorgesehen Konzepte flexibel zur Anwendung gebracht und ggf. um weitere, so nicht eingeplante Konzepte, Methoden und Inhalte ergänzt werden.

► Ein unmittelbares und fachlich adäquates Handeln wird ebenfalls erforderlich, wenn von Teilnehmendenseite PAKOs oder andere undemokratische Haltungen vorgebracht werden, z.B. argumentativ im Rahmen von Diskussionen oder in Form von Statements mit diskriminierender Implikation (»Das sind ja auch keine Unschuldslämmer, sie tragen doch zum Problem bei!«). Anbieter tragen hierbei Strukturverantwortung für die Auswahl und ggf. Qualifizierung der Durchführenden. Letztgenannten wiederum obliegt es, entsprechende Vorkommnisse nicht einfach zu ignorieren oder zu überhören. Über den unmittelbar situativen Umgang hinaus sind die Durchführenden dazu herausgefordert, jeweilige Vorfälle zu reflektieren und sensibel in Hinblick auf Situation, Setting, Teilnehmende und das weitere Angebotsvorhaben die Umgangsmöglichkeiten zu sondieren. Es gibt dabei keine allgemeingültige Antwort, was genau zu folgen hat. Die Qualität besteht zuvorderst darin, solche Vorkommnisse nicht (allein) als Störung zu empfinden, sondern sie als Anlass für die Initiierung (bildungs)pädagogischer Lernsequenzen zu begreifen und diese angebots- und herausforderungsadäquat auszugestalten (vgl. hierzu auch Kap. 5.2).

7.3 DIE PRAKTISCHE ENTFALTUNG VON ANGEBOTSGÜTEQUALITÄTEN

Was eine entwickelte Konzept-, Prozess-, Struktur- und Ergebnisqualität in der Praxis ausmacht, hängt immer auch vom gewählten Bildungsformat ab, also z.B. davon, ob es sich um ein halbtägiges Seminar, einen Fachtag, eine zweitägige Fortbildung oder eine mehrmodulige Weiterbildungsreihe handelt. Aus den unterschiedlichen Zeithorizonten ergeben sich jeweilige Möglichkeitsräume. Wenn etwa nur wenige Stunden zur Verfügung stehen, ist es nur bedingt möglich, thematische Herausforderungen umfänglich zu behandeln. Hier muss bereits konzeptionell eine striktere Auswahl der zu behandelnden Inhalte getroffen werden und auch ihre Erschließung muss stringenter erfolgen, was wiederum den Partizipationsmöglichkeiten der Teilnehmenden Grenzen setzt. Ebenso müssen die Ziele realistisch auf das Format zugeschnitten sein. So können zur

Steigerung der Handlungssicherheit vielleicht nur einzelne Impulse gesetzt und Ansätze zur Bearbeitung von PAKOs eher angerissen, denn anwendungsbezogen vertieft werden. Zugleich sind bei nur wenigen Stunden die herzustellen Rahmenbedingungen überschaubarer und die Entwicklung von Strukturqualität ist weniger ressourcenintensiv.

Ungeachtet dessen gilt insgesamt: Die unterschiedlichen Angebotsqualitäten bedingen sich gegenseitig, sie können einander stützen und stärken. Eine gute Gesamtqualität beruht darauf, sie in ihrem Zusammenspiel zu entwickeln und hierbei auch die jeweiligen Zuständigkeiten von Anbieter und Durchführenden aufeinander zu beziehen und interaktiv miteinander zu verschränken.

Eine gute Konzeptqualität beispielsweise sieht immer partizipative Elemente vor und hält Spielräume offen, um Prozess- und Ergebnisqualität zu erreichen. Konzeptionell zu gewährleisten sind in diesem Sinne etwa Arbeitseinheiten zur Feedbackabfrage und zur Reflexion eigener Lernprozesse, die auch ein Monitoring der Bedarfsbefriedigung von Teilnehmenden und des erwartbaren Grades der Zielerreichung erlauben. Spielräume für ein flexibles Nachsteuern wiederum können geschaffen werden, indem bereits in der Konzeptionsphase geklärt wird, was Priorität besitzt bzw. unerlässlich ist und wo es sich eher um ein »Kann« und kein »Muss« handelt. Bei umfänglicheren Formaten besteht zudem die Option, später angesiedelte Arbeitseinheiten von vornherein als ein »offenes Gefäß« zu konzipieren, das flexibel und bedarfsbezogen gefüllt werden kann.

Wenn aufgrund von Veränderungen oder neuen Erkenntnissen konzeptionelle Überarbeitungen noch während der Umsetzung erfolgen, ist es umgekehrt so, dass Elemente von Prozess- und Ergebnisqualität auf die Konzeptqualität zurückwirken. Auch ansonsten ist Prozessreflexion kein Selbstzweck, sondern stets auch darauf gerichtet, die Angebotsqualitäten insgesamt zu verbessern. In diesem Sinne ist zu prüfen, ob die organisatorischen Abläufe und Vorkehrungen und damit die Nutzung vorhandener Ressourcen und Strukturen tatsächlich angemessen und förderlich sind oder inwieweit sich bereits aus der Umsetzung heraus ein (Nicht)Erreichen der angestrebten Resultate abzeichnet.

Letztlich bemisst sich die Gesamtqualität eines Angebots einerseits an seinen Ergebnissen, insofern gute, mit den Zielsetzungen übereinstimmende oder darüber hinausgehende wünschenswerte Resultate nur durch adäquat zugeschnittene Angebote erreicht werden können. Andererseits kommt es auch auf den Weg dahin an, wenn dieser so gestaltet wird, dass er den Teilnehmenden und ihren durchaus auch eigensinnigen Bildungsprozessen zuträglich ist.

Module für die Bildungspraxis

Wer nach Anregungen sucht, wie die zentralen Konzepte dieser Handreichung aufbereitet werden können, um (sozial)pädagogische Fachkräfte für ein strategisches Handeln zur demokratischen Bildung weiterzubilden, wird in diesem Kapitel fündig.

Präsentiert werden praxisbewährte Umsetzungsmöglichkeiten, zusammengestellt in fünf Modulen:

- ▶ Das **Modul PAKOs** (8.1) führt in das Konzept Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen ein und legt damit den ersten Grundstein für die weitere Modulreihe.
- ▶ Das **Modul KISSeS** (8.2) blendet auf Lebensgestaltungserfahrungen als Hintergrund der Entstehung und Entwicklung pauschal ablehnender Haltungen und liefert damit a) ein Modell zur Analyse von Adressat:innen und b) ein Tool für darauf aufbauende Prozessentwicklungen.
- ▶ Das **Modul Strategieentwicklung I** (8.3) bezieht sich auf die Analyse von Ausgangsbedingungen, nimmt die jeweils gegebenen Situationen und Bedingungen systematisch in den Blick und identifiziert zentrale Herausforderungen für die weitere Bearbeitung.
- ▶ Das **Modul Strategieentwicklung II** (8.4) knüpft an die Analyse von Adressat:innen und Ausgangsbedingungen an, führt konzeptionelle Planungen unter Einbeziehung der KIS-SeS-Strategie durch und bereitet entsprechende Praxisumsetzungen vor.
- ▶ Das **Modul Professionalität** (8.5) fokussiert auf die professionellen Haltungen und Perspektiven der Teilnehmenden. Es stellt Bezüge zu Fragen einer demokratiebildnerischen Fachlichkeit her und stärkt reflexiv wie praktisch ihre Handlungssicherheit.

Innerhalb dieser einzelnen Module werden jeweils vier Punkte bearbeitet:

- ▶ Die Ziele des Moduls: Welche Wirkungen sind in Hinblick auf die Qualifizierung der Teilnehmenden anzustreben?
- ▶ Die inhaltlichen Essentials: Was sind die jeweiligen Kernkomponenten, die behandelt werden sollten?
- ▶ Erfahrungen aus der Bildungspraxis: Was sind wiederkehrende Herausforderungen bei der Qualifizierung und wie kann mit ihnen umgegangen werden?
- ▶ Möglichkeiten der Praxisumsetzung: Welche bewährten Schritte, Übungen, Methoden etc. bieten sich konkret an?

Die Module wie auch die in ihnen vorgeschlagenen Arbeitseinheiten bauen weitgehend aufeinander auf. Dies sollte nicht als die lineare Abfolge eines idealen Gesamtablaufs missverstanden werden. In der Praxis wird es sich auch anbieten, einzelne Teile miteinander zu verschränken und modulübergreifend zu verbinden.

Der Gesamtumfang der Modulreihe ist auf mehrtägige Qualifizierungen ausgelegt. Um Bildungsangebote geringeren Umfangs zu gestalten, lassen sich bestimmte Aspekte herausgreifen und kondensieren. Auch können einzelne Passagen dazu dienlich sein, um jenseits ausgewiesener Qualifizierungskontexte bspw. das eigene Team an die Konzepte heranzuführen oder Impulse in der Netzwerkrunde zu setzen.

Explizit wird zur Modifikation und Weiterentwicklung eingeladen. So wird es bspw. stets darauf ankommen, das eigene Vorhaben auf spezifische Rahmenbedingungen und Herausforderungen zuzuschneiden, andere Perspektiven und Expertisen einzuflechten oder weiteren (eigenen) Erfahrungswerten gerecht zu werden. Ganz im Sinne des hier vorgestellten Bildungs- und Strategieverständnisses geht es um Aneignung und Transformation für die konkret vorliegende Situation.

8.1 PAKOS: KONZEPTVERMITTLUNG UND ERPROBUNG

Das Modul führt in das Konzept Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen (PAKOs) ein (vgl. Kap. 1.1). Damit legt es einen ersten Grundstein für die weitere Modulreihe: Es verschafft Orientierung im Themenfeld, knüpft an Alltags- und Praxiserfahrungen der Teilnehmenden an und bietet einen Deutungsrahmen für sie. Es bereitet zudem eine vertiefende Analyse hintergründiger Lebensgestaltungserfahrungen (KISSeS) sowie die Entwicklung von Strategien insgesamt vor.

ZIELE DES MODULS

- ▶ Die Teilnehmenden kennen das PAKO-Konzept und haben sich damit auseinandergesetzt.
- ▶ Sie sind in der Lage, die Entstehung von Ablehnungshaltungen nachzuvollziehen und sie in ihrer jeweiligen Qualität einzuschätzen.
- ▶ Ihnen ist der Anwendungsnutzen des Konzepts für die (sozial)pädagogische Praxis deutlich: als ein Raster, um (Alltags-)Phänomene und Dynamiken von Ablehnung zu deuten und sich entsprechende Haltungen, insbesondere die der eigenen Adressat:innen, differenziert zu erschließen.

INHALTLICHE ESSENTIALS

Um einen anwendungsbezogenen Bildungsprozess zu gestalten, sind folgende Aspekte des PAKO-Konzepts zentral und sollten entsprechend hervorgehoben bzw. durch die Teilnehmenden erschlossen werden:

Bei **PAKOs** geht es um Ablehnungshaltungen

- ▶ gegenüber Gruppierungen, Weltanschauungen, Religionen und Lebenspraxen
- ▶ auf der Grundlage verallgemeinernder, inhaltlich nicht haltbarer und empirisch nicht belegbarer (Negativ-)Zuschreibungen.

Das PAKO-Konzept schließt an andere Ansätze und Konzepte (z.B. GMF, Rechtsextremismus und Rassismus) an, setzt aber zugleich eigene Akzente, die es für eine (sozial)pädagogische Handhabung besonders geeignet machen.

Das Konzept basiert darauf, Ablehnungen als **Haltungen** zu fokussieren. Damit ermöglicht es einen differenzierten und (sozial)pädagogisch angemessenen Blick auf die eigenen Adressat:innen.

Leitfragen zur Bearbeitung können sein:

- ▶ Was zeigt sich auf der Ebene der Orientierungen? – Handelt es sich z.B. um unreflektierte Vorurteile, aversive Gestimmtheiten, habitualisierte Inszenierungen oder ideologisch gefestigte Feindschaften...?
- ▶ Mit welchen Aktivitäten gehen die Orientierungen einher? Wo zeigen sich Diskriminierung oder Gewaltbereitschaft und wo geht es »nur« um Abgrenzung oder Kontaktvermeidung?

Auch die demokratische Haltung der Teilnehmenden sollte bereits hier mit in den Blick genommen werden: Teilen sie evtl. ablehnende Deutungen oder sind sie ambivalent positioniert? Inwiefern bestehen Orientierungs- und Handlungssicherheit oder was brauchen sie noch, um sich zu positionieren und Interventionen zu gestalten?

Bei PAKOs handelt es sich um **soziale Konstruktionen**, die

- ▶ sich nicht nur gegen Unterschiedliches richten, sondern auch
- ▶ in ihren Qualitäten und Intensitäten stark variieren können sowie
- ▶ inhaltlich wandelbar sind und sich immer wieder neu zusammensetzen.

Daher ist der Blick auf das Konkrete zentral und es kommt darauf an, die Entstehungsprozesse von PAKOs zu entschlüsseln. Sie kommen zustande:

- ▶ im biographischen Lebensverlauf und in sozialen Kontexten,
- ▶ wenn entsprechende Deutungs- und Aktionsangebote
- ▶ im sozialen Umfeld vorhanden sind
- ▶ und sie Attraktivität auch im Sinne von funktionalem Nutzen entfalten.

Leitfragen zur Bearbeitung können sein:

- ▶ Was sind die genauen Inhalte der Ablehnungskonstruktionen? Welche gesellschaftlichen Dynamiken sind mit ihnen verbunden? Aus welchen Diskursen speisen sie sich? Von wem werden sie (noch) vertreten? Wie gestalten sie sich sozialräumlich aus?
- ▶ Welche Motivlagen von Akteur:innen, solche Haltungen einzunehmen, werden erkennbar? Welche Themen, Gefühlslagen etc. sind ebenfalls Bestandteil oder liegen dahinter? In welches Erleben sind sie eingebettet (z.B. in Hinblick auf die Sicherung von Zugehörigkeit, gesellschaftliche Position und Identität)?

PAKOs transportieren Deutungen, die als Angebote zur Verfügung stehen. Sie werden aber nicht einfach eins zu eins übernommen, sondern so angeeignet, dass sie funktional für den eigenen Alltag sind. Sie können beispielsweise eine kompensatorische Funktion für eigenes Erleben haben oder dazu dienen, sich in wahrgenommenen Konkurrenzen zu behaupten. Vorhandene Deutungsangebote werden dabei u.U. auch selektiv übernommen, uminterpretiert oder stehen widersprüchlich neben anderen Orientierungsmomenten. Attraktivitätsentfaltung und Funktionalität bestimmen sich durch Lebensgestaltungserfahrungen und deren Bilanzierung. Deutungen und Deutungsangebote speisen sich aus mentalen Abbildern von Realität, also aus erfahrungsstrukturierenden Repräsentationen. Damit ist der Übergang zur KISSeS-Perspektive, die im nächsten Modul behandelt wird, bereits fließend.

ERFAHRUNGEN AUS DER BILDUNGSPRAXIS

Fachkräfte haben oft wenig Erfahrung damit, sich Konzepte von einer eher theoretischen oder abstrakten Seite her zu erschließen. Zu viel Input wird als überfordernd erlebt – »Spätestens nach zehn Minuten habe ich abgeschaltet!« – oder es fehlt bei einer rein konzeptionell angelegten Wissensvermittlung der Handlungsbezug: »Schön und gut, aber was hat das mit mir und meiner Praxis zu tun?«

Auch deshalb empfiehlt sich eine erfahrungsorientierte und anwendungsbezogene Vorgehensweise, die die Konzepteinführung mit Problemerkhebungen und Übungen verzahnt. Mit Blick

auf den PAKO-Ansatz folgt daraus dreierlei:

- ▶ Es ist hilfreich, wenn die Vorgehensweise vom Konkreten zum Abstrakten (und wieder zurück) führt und bereits frühzeitig **Bezüge zu den Alltagserfahrungen** der Teilnehmenden hergestellt werden. Dies kann erfolgen, indem zunächst einschlägige Phänomene abgefragt werden, die den Teilnehmenden in ihren Sozialräumen und Handlungsfeldern begegnen, um anschließend den PAKO-Ansatz unter Rückgriff darauf zu erläutern.
- ▶ Damit ist bereits die **Gestaltung eines Inputs** angesprochen. Neben der Herstellung von Erfahrungsbezügen kommt es darauf an, inhaltlich-theoretische Überfrachtungen zu vermeiden, gerade auch was die grundlegend sinnvolle Berücksichtigung weiterer Konzepte wie etwa zu Rechtsextremismus, Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) oder Rassismus und die Einordnung des PAKO-Ansatzes im Verhältnis zu ihnen betrifft. Mehr als auf die Nuancen der Konzepte und das Ringen um Begriffe kommt es darauf an, die Ansatzpunkte für (sozial)pädagogisches Handeln zu betonen und die Vermittlung insbesondere des PAKO-Konzepts auf die Erschließung des Anwendungsnutzens auszurichten.
- ▶ Wirkliche Aha-Momente werden sich bei den Teilnehmenden am ehesten dann einstellen, wenn der Anwendungsnutzen greifbar wird. Daher empfiehlt sich eine **Absicherung der Konzepteinführung** durch eine Übung, die auf eine differenzierte Betrachtung von PAKO-Haltungen sowie die Entschlüsselung ihrer Hintergründe, Einbettungen und Entstehungsdynamiken abzielt. Hierzu bietet es sich etwa an, regional typische oder allgemein bekannte Phänomene anhand ganz konkreter Anschauungsmaterialien exemplarisch zu beleuchten. Der Aha-Moment resultiert dann aus einem Transfer: Auch die Ablehnungshaltungen eigener Adressat:innen können derart differenziert betrachtet werden und haben entsprechende Hintergründe. Dies kann zunächst weitere offene Fragen produzieren (»Was stelle ich jetzt mit dieser Erkenntnis an?«), zugleich ist aber der Grundstein gelegt, um adressat:innenbezogene Herausforderungen mit der KISSeS-Perspektive zu bearbeiten, wie es das nachfolgende Modul vorschlägt.

MÖGLICHKEITEN DER PRAXISUMSETZUNG

Der in diesem Modul präsentierte Vorschlag umfasst drei aufeinander aufbauende Arbeitseinheiten, die die genannten Schlussfolgerungen aufgreifen.

I: Die Situation vor Ort

Ziele	Inhalte	Methoden	Hinweise
TN sind sensibel für Konfliktlagen vor Ort. Einschätzungen, Erfahrungen und Deutungen der TN sind als Grundlage für das Bildungsangebot aufgenommen.	Bildet kleine Gruppen und bearbeitet folgende Frage: ▶ Wo begegnen Euch diskriminierende oder ablehnende Aussagen bzw. Situationen in Eurer Praxis? So konkret wie möglich! ▶ Pro Person 1–2 Aussagen bzw. Situationen auf Karten festhalten: ▶ bei meinen Adressat:innen ▶ im Sozialraum bzw. in der Region ▶ Fragmente aus Netzdebatten (mit lokaler Relevanz) Vorstellung der AG-Ergebnisse und Nachfragen zur Konkretisierung: Beschreibt die Zielgruppen und den Sozialraum näher! ▶ Wer sind hier »Wir« und »die Anderen«? ▶ Lokale Identifikationen: Wir sind..., Hier ist es ..., Ort X ist ...!	Gruppenarbeit, Kartenabfrage Plenum Zusammentragen der Ergebnisse auf Pinnwänden, ggf. Cluster bilden	Themen sollten nicht nur allgemein benannt, sondern in Form konkreter Aussagen bzw. Situationen festgehalten werden. Nachfragen ergeben oft weitere Aspekte, die vom Team ebenfalls auf Karten festgehalten werden können.

II: PAKOs und andere Konzepte

Ziele	Inhalte	Methoden	Hinweise
TN kennen aktuelle Debatten und theoretische Zugänge. TN erlangen begriffliche Fallbeschreibungskompetenz. TN wissen um die Relevanz, Praxisherausforderungen und -situationen präzise zu beschreiben.	Einführung ins Themenfeld, z.B. Rechtsextremismus, Rechtspopulismus, GMF und PAKOs: ▶ Begriffe, Definitionen, Befunde, Einschätzungen ▶ ggf. Verweise auf weitere Begriffe und Konzepte, z.B. Rassismus, (Hetero-) Sexismus, Antifeminismus... Fragen an die Gruppe: ▶ Sind die Begriffe für Euch hilfreich? Wie würdet ihr die Situationen und Ereignisse stattdessen benennen? ▶ Wir denken, Praktiker:innen brauchen Begriffe und Modelle – was denken die Praktiker:innen?	Impuls (Präsentation) Diskussion	Input nicht überfrachten, Konzepte entschlacken. Beispiele und Anschauungsmaterialien verwenden, dabei auch auf Beschreibungen der TN zurückgreifen.

III: Sie kommen... PAKO-Dynamiken im Sozialraum

Ziele	Inhalte	Methoden	Hinweise
TN sind in der Lage, unterschiedliche Perspektiven auf PAKO-Dynamiken einzunehmen.	TN finden sich in AGs zusammen, schauen ein Video oder lesen einen Text und analysieren: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Was wird geäußert? ▶ Wie wird es geäußert? ▶ Welche Motivlagen werden erkennbar? ▶ Was kann daran attraktiv sein (für Jugendliche)? 	Gruppenarbeit, Medienanalyse	Geeignet sind z.B. Mitschnitte rechter Mobilisierungen oder Flugblätter. Die Videos/ Texte sollten möglichst regional sein, es gehen aber auch andere.
TN üben Analyse von Motiven und Beweggründen.	Danach werden die Ergebnisse entlang der Fragen vorgestellt und zusammengetragen.	Plenum	
TN erkennen, wie sich PAKO-Dynamiken im Sozialraum bzw. in der Region für die Beteiligten darstellen.	Fazit (durch Team): <ul style="list-style-type: none"> ▶ PAKO-Orientierungen werden in Erzählungen verwoben; zentral sind pauschalisierende Vorstellungen bzw. Konstruktionen. ▶ Ebenso werden Stimmungen verbreitet und emotionale Komponenten sichtbar. ▶ Vorstellungsbilder und Stimmungslagen werden mitgeprägt durch Einspeisungen aus dem Netz. ▶ Sozialräumliche Faktoren und Dynamiken sind für die jeweiligen Ausgestaltungen von PAKOs zentral. ▶ Jugendarbeit bewegt sich im Gemeinwesen und muss sich zu den Deutungen und Deutungsangeboten verhalten. ▶ Die Motive hinter den Themen können die Grundlage für präventives Arbeiten bilden. 	Team: Stichpunkte auf Karten mit-schreiben und anpinnen	Die Videos/ Texte dienen hier als Übungsmaterialien – (sozial)pädagogische Arbeit wird oftmals weniger an solchen Zuspitzungen ansetzen und es mehr mit PAKOs zu tun haben, die ins Alltägliche eingewoben sind.

8.2 KISSES: KONZEPT KENNEN UND PHÄNOMENE LESEN LERNEN

Das Modul schließt an die Betrachtung von PAKOs an und vertieft die bis hierhin geleistete Analyse in Richtung von Erfahrungsbeständen und Gestaltungsbedürfnissen der Adressat:innen. Die KISSES-Perspektive (vgl. Kap. 1.2) bereitet Strategieentwicklungen mit Blick auf die Alltagspraxis vor.

ZIELE DES MODULS

- ▶ Die Teilnehmenden kennen die Inhalte und Perspektiven des Konzeptes als Analyse- und Planungsinstrument.
- ▶ Sie sind in der Lage, Ablehnungshaltungen als Ausdruck von Lebensgestaltungsbedürfnissen zu lesen und so die Funktionen und Funktionalitäten der Haltungen von Adressat:innen – über unsachgemäße Kurzschlüsse hinaus (»Kind arbeitsloser Eltern muss Nazi sein...«) – strategisch in den Blick zu nehmen.
- ▶ Sie erkennen Möglichkeiten für das sozialpädagogische Anknüpfen an den Bedürfnissen der Adressat:innen. Sie haben gelernt, sich interaktiv mit den Adressat:innen und ihren Perspektiven auseinanderzusetzen, um so deren Erfahrungsbestände und -bezüge zu erschließen.
- ▶ Bei der Betrachtung der alltäglichen Praxis unter der KISSES-Perspektive haben die Teilnehmenden auch ihre eigenen Erfahrungsbestände und -kontexte sowie damit verbundene Repräsentationen reflektiert.

THEMATISCHE ESSENTIALS

Das KISSES-Modell bietet ein Raster für eine eingehende Adressat:innen- und Situationsanalyse und ermöglicht es, Hintergründe für das Zustandekommen von ablehnenden Haltungen zu rekonstruieren. Es fokussiert dabei konkrete Erfahrungen und damit verbundene Repräsentationen, welche pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen aufweisen.

Im Rahmen dieser Analyse lassen sich KISSES-Erfahrungen bilanzieren bzw. deren Bilanzierungen durch die Adressat:innen erkennen. Damit können ihre Orientierungen und ihr

Handeln als funktionale Haltungen dechiffriert werden. Funktional meint in diesem Zusammenhang; sinnvoll für die Erfüllung spezifischer Gestaltungsbedürfnisse im eigenen Alltag.

Leitfragen zur Bearbeitung können sein:

- ▶ Welche (positiven und negativen) Erfahrungen liegen in den Dimensionen K-I-S-S vor?
- ▶ Welche Repräsentationen sind im analogen und virtuellen Alltag der jungen Menschen präsent und wirken sich erfahrungsstrukturierend aus?
- ▶ Welche Sozial- und Selbstkompetenzen weisen die Adressat:innen auf und welche Rolle spielen diese bei ihrer Erfahrungsverarbeitung und Haltungsentwicklung?

Um KISSES als Konzept für Analysen zu erschließen, bietet es sich an,

a) **Beispiele** zu geben:

- ▶ **Kontrolle:** Eine Jugendliche animiert andere Besucher:innen einer Jugendeinrichtung, sich gegen die Raumnutzung durch neu ankommende, geflüchtete Jugendliche zu positionieren.
- ▶ **Integration:** Ein Jugendlicher bleibt auch weiter Teil eines Freundeskreises, als mehrere Jungen und Mädchen beginnen, Sticker der »Identitären« im Kiez zu kleben.
- ▶ **Sinnlichkeit:** Der Handballfan ist so ergriffen vom Lauf seines Teams und dem Zusammenhalt in der Halle, dass er auch die homofeindlichen Fangesänge gegen das gegnerische Team inbrünstig mitsingt.
- ▶ **Sinn:** Eine Schülerin beteiligt sich an Protesten gegen einen Moscheebau, weil sie der Meinung ist, dass alle muslimische Jungen und Männer sexuell grenzverletzend gegen Mädchen und Frauen sind.
- ▶ **Erfahrungsstrukturierende Repräsentationen:** Ein Jugendlicher hat in den Medien Bilder »brandschatzender Autonomer« zum G20-Gipfel gesehen. Seine Eltern sind sehr empört darüber und zugleich glücklich, nicht in der Großstadt zu wohnen. Daraufhin meidet der Jugendliche das alternative Zentrum in der Kleinstadt, obwohl er auch gerne mal ein Konzert dort besuchen würde.

II: Das KISSeS-Konzept

Ziele	Inhalte	Methoden	Hinweise
TN kennen das KISSeS-Modell und sind motiviert, es strategisch anzuwenden.	<p>Ablauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Zum Einstieg erfolgt ein Rückblick auf das PAKO-Konzept. ▶ Dann werden verschiedene Bilder alltäglicher Erfahrungsbezüge im Raum ausgelegt (z.B. Fußballfans, gedeckter Tisch, Demonstration, Jobcenter, Unterbringung für Geflüchtete, Volksfest u.a.m.). ▶ Es folgt ein Impuls zum KISSeS-Modell. Dabei werden bezogen auf die Bilder Fragen zu den Erfahrungsebenen des Modells ins Plenum gegeben. <p>Fazit (durch Team): Das Modell KISSeS dient zur Bilanzierung der Erfahrungsstruktur der Adressat:innen und als Folie zur Maßnahmen- und Prozessgestaltung.</p>	Impuls (Karten oder Präsentation) mit Assoziationselementen	Zentral bei KISSeS ist ein Hintergrundverständnis dafür, dass alle Menschen bestrebt sind, ihr Leben möglichst handlungsfähig zu gestalten.

III: Alltagserfahrungen von Adressat:innen

Ziele	Inhalte	Methoden	Hinweise
Die TN haben sich in KISSeS-Erfahrungen ihrer Adressat:innen hineinversetzt.	<p>Aufgabe: Suche Dir eine:n Deiner Adressat:innen aus und beantworte Dir selbst Fragen zur Person: Alter, soziales Geschlecht, Migrationsgeschichte, (familiäre, soziale...) Verhältnisse u.Ä.</p> <p>Ablauf: Die TN stellen sich in einer Reihe auf. Die Leitung liest Aussagen zu KISSeS-Elementen vor. Wenn die Aussage auf die Person zutrifft, wird ein Schritt vorgegangen.</p> <p>Beispiele zu Kontrolle: »Ich habe das Gefühl,</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ ... zufriedenstellenden Zugang zu Geld und Konsumchancen zu besitzen.« ▶ ... mir wichtige politisch-soziale Zusammenhänge mitgestalten zu können.« <p>Beispiele zu Integration:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ »Ich fühle mich dem Kreis meiner Mitschüler:innen/Arbeitskolleg:innen/ ... zugehörig.« ▶ »Ich habe einen Freundeskreis, mit dem ich mich identifizieren kann.« <p>Die TN stellen ihre:n Adressat:in abschließend kurz vor, gemeinsam wird ein Fazit gezogen: Welche Erkenntnisse habt Ihr in der Fallbetrachtung gewonnen?</p>	Soziometrische Übung	Es sollten Fragen zu allen Elementen des KISSeS-Modells gestellt werden.

IV: Adressat:innen-Analyse mit der KISSeS-Brille

Ziele	Inhalte	Methoden	Hinweise
TN sind in der Lage, das KISSeS-Modell auf ihre Adressat:innen anzuwenden.	<p>Die TN kehren mit den um weitere Punkte ergänzten Silhouetten (s.o.) in die Arbeitsgruppen zurück.</p> <p>Sie bearbeiten folgende Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Wo finden sich Anknüpfungspunkte zum KISSeS-Modell? ▶ Welche Erfahrungen machen die Adressat:innen? ▶ Welche Repräsentationen stehen ihnen zur Verfügung? ▶ Welche Kompetenzen haben sie? <p>Anschließend werden die Ergebnisse in der Gesamtgruppe vorgestellt.</p>	Gruppenarbeit Plenum	Es wird an den Ergebnissen der Adressat:innen-Analyse aus I weitergearbeitet.

V: Hypothesen zum Zusammenhang von PAKOs und KISSeS

Ziele	Inhalte	Methoden	Hinweise
TN haben im Rahmen der Hypothesenbildung den Zusammenhang zwischen Erfahrungsebenen und PAKOs kennengelernt. TN haben die innere Logik des KISSeS-Ansatzes verstanden.	<p>Die TN kehren in die Arbeitsgruppen zurück.</p> <p>Sie bearbeiten folgende Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Durch welche KISSeS-Erfahrungen der Adressat:innen werden PAKOs begünstigt? ▶ Wo finden sich Zusammenhänge zwischen Ablehnungshaltungen und Lebensgestaltungserfahrungen? <p>Anschließend werden die Ergebnisse in der Gesamtgruppe vorgestellt. Vor allem die angenommenen Zusammenhänge zwischen Haltungen und Erfahrungen werden kritisch diskutiert.</p>	Gruppenarbeit Plenum	<p>Es wird an den Ergebnissen der Adressat:innen-Analyse aus I und IV weitergearbeitet.</p> <p>Die TN sollten ermutigt werden, Thesen zu bilden und durchaus auch Mutmaßungen anzustellen.</p>

8.3 STRATEGIEENTWICKLUNG I: ANALYSE VON AUSGANGS- BEDINGUNGEN

Der Fokus liegt hier auf den Ausgangsbedingungen, die für eine strategische Arbeit vor Ort zu berücksichtigen sind. Das Modul umfasst thematische Bedarfsabfragen sowie die Analyse von Sozialräumen und weiteren Bedingungen. Als Bezugspunkt dient dabei das Logische Modell (vgl. Kap. 6).

ZIELE DES MODULS

- ▶ Die Teilnehmenden haben sich über Ausgangsbedingungen in den Sozialräumen verständigt und ein gemeinsames ›Lagebild‹ erarbeitet.
- ▶ Sie sind in der Lage, Herausforderungen zu identifizieren und einen qualifizierten Handlungsauftrag für sich abzuleiten sowie Ansatzpunkte für konkrete Interventionen zu formulieren und dabei auch lokale Ressourcen zu berücksichtigen.
- ▶ Sie kennen das Logische Modell als Analyse- und Planungsinstrument und haben ein grundlegendes Verständnis professioneller Strategieentwicklung im Handlungsfeld.
- ▶ Sie sind qualifiziert, diese Instrumente in ihren Praxisalltag zu übernehmen und hier entsprechende Analysen durchzuführen.

INHALTLICHE ESSENTIALS

Eine Strategie(entwicklung) beginnt mit

- ▶ der Erfassung der jeweiligen Ausgangsbedingungen und der Identifikation zentraler Herausforderungen, die in Hinblick auf PAKOs und die Gestaltung demokratischer Verhältnisse zu beobachten sind.
- ▶ Es folgt darauf aufbauend eine konzeptionelle Planung zu den Zielen und Inhalten sowie zum methodischen Vorgehen, mit dem die Herausforderungen bearbeitet werden sollen.
- ▶ Hieran schließt die Umsetzung der geplanten Vorhaben an,
- ▶ gefolgt von einer Erfassung und (selbst-)evaluativen Auswertung der Resultate, deren Abgleich mit den Zielsetzungen und Schlussfolgerungen für weiteres Vorgehen.

▶ Gerahmt werden diese Schritte jeweils von der Berücksichtigung verlaufsbezogener Rahmenbedingungen sowie der Einflüsse von Adressat:innen und des eigenen professionellen Handelns auf das Vorhaben und seine Umsetzung (vgl. Kap. 4.1).

Das **Logische Modell** eignet sich dabei als Tool zur Systematisierung, da es in seinen vier Ebenen die genannten Aspekte abbildet: Herausforderungen, Konzept(ion), Aktivitäten und Resultate.

Dem weiter folgend lassen sich die **Analyse von Ausgangsbedingungen** und die Identifikation von Herausforderungen in vier Aspekte untergliedern.

- ▶ **Incomes:** Welche Ideen, Werte, Bedürfnisse, Interessen, Orientierungen und Aktivitäten der (potenziellen) Adressat:innen sind als Abbild anzunehmender (Alltags-)Erfahrungen erkennbar?
- ▶ **Kontext:** Welche sozialräumlichen, politischen und rechtlichen Bedingungen inklusive lokaler Identifikationen, Dynamiken, Deutungen und Erzählungen lassen sich beobachten?
- ▶ **Inputs:** Welche Kompetenzen und Ressourcen (zeitlich, räumlich, materiell und organisatorisch) sind bei den beteiligten Fachkräften vorhanden?
- ▶ **Struktur:** Welche strukturellen Möglichkeiten von Einrichtungen und Trägern sind gegeben und welche professionellen und zivilgesellschaftlichen Netzwerke sind im Sozialraum vorhanden?

Das Logische Modell bietet die Möglichkeit, analytisch Bezüge zwischen den einzelnen Aspekten herzustellen. Zusammenhänge zwischen den Haltungen der Adressat:innen und den lokalen Kontextbedingungen können unter strategischen Gesichtspunkten in den Blick genommen werden. Ebenso lässt sich differenziert betrachten, wie der Input der Fachkräfte und strukturelle Gegebenheiten miteinander zu verbinden sind und wie weitere Partner:innen gewonnen werden können.

Gerade durch die Analyse von **Adressat:innen und deren Kontexten** werden sie vielschichtiger und konkreter erfassbar. Es eröffnet sich die Sicht auf neue Faktoren, an die sich pädagogisch ansetzen lässt.

Leitfragen zur Bearbeitung können sein:

a) zu Adressat:innen mit **Fokus auf PAKOS:**

- ▶ Welche Pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen und andere undemokratische Tendenzen liegen in welcher Qualität als Orientierungen und/oder Aktivitäten bei ihnen vor?
- ▶ Was wird dahingehend konkret geäußert? Aber auch: Welche demokratischen Impulse liegen vor?
- ▶ Durch welche Haltungen sind sie selbst gefährdet, durch welche gefährden sie andere?
- ▶ Was sind die Hintergründe ablehnender Haltungen sowie demokratischer Impulse und wie stellen sich ihre Zusammenhänge mit ihren Lebensgestaltungserfahrungen dar?

b) mit Bezug auf ihre **Alltagserfahrungen:**

- ▶ Wer sind die Adressat:innen genau?
- ▶ Wie sind ihre sozialen Konstellationen und Beziehungen beschaffen?
- ▶ Wie ist es um ihre Lebenssituationen bestellt, welche Erfahrungen machen sie in welchen Bereichen?
- ▶ Was sind Problemkonstellationen und Bedarfslagen, aber auch Interessenslagen, Kompetenzen und Ressourcen?

c) zum **Kontext:**

- ▶ Welche Ausgangssituationen und Konfliktlagen im Sozialraum sind in Bezug auf PAKOs in welcher Weise relevant?
- ▶ Welche Diskurse und Akteure prägen den Sozialraum und das Umfeld der Adressat:innen?
- ▶ Welche Stimmungen, Inhalte, Repräsentationen, Identifikationen, Erzählungen oder Ideologien etc. werden von wem transportiert?
- ▶ Welche institutionellen und zivilgesellschaftlichen Akteur:innen mit Bedeutung für die Adressat:innen gibt es?
- ▶ Welche formellen und informellen Möglichkeiten der Einflussnahme auch außerhalb pä-

dagogischer Kontexte haben die Adressat:innen und worauf können wir professionell einwirken?

Zentral für einen Transfer der Vorgehensweise in die Praxis der Teilnehmenden ist die Suche nach Möglichkeiten und Ressourcen der Fachkräfte, um adäquate Analysen auch im Alltag durchführen zu können. Dafür ist es wichtig, nochmals darzulegen, dass eine gezielte Bedarfserhebung und das qualifizierte Klären und Eingrenzen von Aufträgen und Zuständigkeiten Grundanforderungen eines professionellen Handelns sind.

ERFAHRUNGEN AUS DER BILDUNGSPRAXIS

Für viele Teilnehmende ist eine strukturierte Analyse von Ausgangsbedingungen und konkreten Herausforderungen oft Neuland. Sie kennen ein solches Vorgehen weder aus ihrer Alltagspraxis noch aus qualifizierenden Maßnahmen im Themenfeld. Entsprechend wenig sind diese eingeübt oder gar als Element professionellen Handelns habitualisiert.

Dennoch sind Teilnehmende oftmals gut in der Lage, Situationen und Fälle aus ihrer Praxis als Teil der Ausgangsbedingungen zu erfassen und hierbei unterschiedliche Dimensionen von PAKOs zu berücksichtigen. Im weiteren Verlauf fällt es ihnen jedoch manchmal schwer ›einen Schritt zurück‹ zu treten, die Perspektive auf die lokalen Herausforderungen um die Betrachtung gelingender wie problematischer Lebensgestaltungserfahrungen zu erweitern und damit die ›hinter‹ den PAKO-Haltungen liegenden Bedürfnisse mit in den Blick zu nehmen. In diesem Zusammenhang kommt einer dezidierten Einübung der KISseS-Perspektive eine besondere Bedeutung zu.

Auf einer weiteren Ebene ist festzustellen, dass in Konzepten zwar Sozialraumorientierung festgeschrieben, aber nicht in Felder der Demokratiebildung überführt wird. Rückmeldungen von Teilnehmenden zeigen immer wieder, dass die Anwendung eines Logischen Modells zunächst als sehr komplex und ungewohnt wahrgenommen, danach aber als hilfreich für die Gestaltung und Planung der eigenen Praxis erlebt wird.

Eine Analyse der Ausgangsbedingungen kann je nach Gruppendynamik dazu führen, dass sehr viele Faktoren und Aspekte gefunden werden.

Das Modell erweckt offenkundig den Anschein, dass erst, wenn möglichst alle Details erfasst sind, eine Strategieentwicklung stattfinden kann. Im Ergebnis stellt dies die Teilnehmenden vor die Herausforderung, sich in der weitergehenden Strategieentwicklung fokussieren und in Hinblick auf mögliche Interventionen verengen zu müssen. Dies kann zu Überforderung führen. Daher ist es nützlich, zum Auftakt der Analyse einen engeren Fragebereich zu wählen und diesen erst später zu weiten. Für eine Fokussierung kann folgende Rahmung Orientierung geben:

- ▶ Verdeutlichen, dass es sich zunächst um einen Überblick handelt, der lokale Dynamiken grob abbildet.
- ▶ Die Durchführenden moderieren die Erfassung der relevanten Aspekte und arbeiten mit einem offenen und zielgerichteten Fragenrepertoire.
- ▶ Fokussierungen herausarbeiten und Verortungen der Fachkräfte erheben: Was sind die eigenen Handlungsfelder, Aufträge, Ressourcen? Was sind darüber hinaus (sozial)pädagogische und weitere Handlungsebenen?
- ▶ Ein differenzierter Umgang mit heterogenen Teilnehmendengruppen (Arbeitsfelder, Sozialräume, Adressat:innen, Bedarfe), etwa bei der Auswahl von Fallbeispielen oder hinsichtlich der Zusammensetzung von Arbeitsgruppen (spezifisch oder gemischt) ist hilfreich.

Einen gewinnbringenden Moment bei der Analyse von Ausgangsbedingungen stellen häufig die gemeinsame Suche nach lokalen Ressourcen und deren Würdigung dar. Gefunden werden sie zum einen innerhalb der eigenen Organisationen, etwa in Form bereits vorhandener, aber bislang kaum berücksichtigter »Erfahrungsschätze« oder zukünftig einzubeziehender Kolleg:innen mit spezifischen Kompetenzen. Zum anderen kann sich zeigen, dass zivilgesellschaftliche Aktivitätsnetzwerke und mögliche Bündnispartner:innen mehr sind, als den Teilnehmenden vorab präsent.

Dies entlastet von der Selbstwahrnehmung als Einzelkämpfer:innen und motiviert, Ideen für konkrete Prozesse und Aktionen mit Netzwerkpartner:innen zu sammeln und neu in Kontakt zu gehen.

MÖGLICHKEITEN DER PRAXISUMSETZUNG

Bei der Erhebung der Ausgangsbedingungen kann es unterschiedliche Formen geben. Sie können sowohl zum Auftakt einer Qualifizierung wie auch wiederkehrend im Verlauf eingeholt werden. Im besten Falle wird beides kombiniert. Ebenso kann es gewinnbringend sein, Teilnehmende bereits vorab um Einschätzungen zu bitten und in diese Abfrage weitere Expert:innen aus den fokussierten Sozialräumen einzubeziehen. Wichtig ist, dass sich die Durchführenden bereits vorab mit den Bedingungen vor Ort – mindestens bezogen auf aktuelle PAKO-Dynamiken – befassen und dann im Seminar eine Konkretisierung zusammen mit den Teilnehmenden erfolgt.

I: PAKO-Herausforderungen und Ressourcen

Ziele	Inhalte	Methoden	Hinweise
TN sind sensibel für Konfliktslagen vor Ort und haben einen Überblick dazu gewonnen.	Ziel ist die Erstellung eines Schemas: ▶ PAKO-Themen bei Adressat:innen (Herausforderungen, Incomes) ▶ Situationen, Ereignisse (Income, Kontext) ▶ Stimmungen, Erzählungen, »Klima« (Kontext) ▶ Zielgruppen und Angebote (Struktur und Input) ▶ Netzwerk und Ressourcen (Struktur)	Visualisierung auf Pinnwänden	Die Arbeitseinheit setzt nicht voraus, dass die TN bereits mit PAKOs und KISSES vertraut sind. Sie kann vielmehr auch als Vorarbeit zur Einführung der Konzepte dienen.
Die TN haben die PAKO-Herausforderungen, mit denen sie konfrontiert sind, erfasst und beschrieben.	AG-Phase I zu PAKOs: Beantwortet bitte folgende Fragen und haltet die Ergebnisse auf Karten fest: ▶ Wo begegnen Euch diskriminierende oder ablehnende Aussagen bzw. Situationen a) in Eurer Praxis und b) im Sozialraum? Werdet konkret! Vorstellung AG-Ergebnisse und Nachfragen: Beschreibt die Zielgruppen näher: ▶ Um wen handelt es sich? ▶ Was wird genau geäußert? Wann? Wie? ▶ Welche Aktivitäten sind damit verbunden? Beschreibt den Sozialraum näher: ▶ Stimmungen – Strukturen – Erzählungen – Erinnernte Ereignisse? ▶ Weitere Ablehnungen und konkrete Situationen dazu? (Wie muss ich mir das vorstellen?) ▶ Wer sind hier »Wir« und »die Anderen«? Was für lokale Identifikationen spielen eine Rolle?	Gruppenarbeit (ggf. nach Sozialräumen) Kartenabfrage im Plenum Team: weitere Punkte auf Karten mitschreiben; Karten auf Pinnwand gruppieren	Das anvisierte Schema orientiert sich in seinen Grundzügen an der untersten Ebene des Logischen Modells. Optional statt erste AG-Phase: Anknüpfen an die Ergebnisse von I: »Die Situation vor Ort« aus Modul 8.1.
TN kennen Ressourcen und erkennen hier Anknüpfungspunkte, um sozialraumorientierte Strategie zu entwickeln.	AG-Phase II zu Ressourcen im Sozialraum: Wichtige Akteure, Strukturen und Netzwerke? ▶ Demokratische Deutungen – Debatten – Identifikationen. Wer steht hier eigentlich für Demokratie? ▶ Aktuelle Angebote, gute Projekte und Räume der Demokratie und Aushandlung? Vorstellung AG-Ergebnisse und Diskussion: ▶ Wie können entsprechende Ressourcen in Strategie vs. PAKOs Eingang finden? ▶ Hinweis: Das erstellte Schema bildet eine Grundlage, an die wir im weiteren Verlauf anknüpfen!	Gruppenarbeit Kartenabfrage im Plenum Team: Aspekte ergänzen und gruppieren	Keine ausufernde Sammlung anregen; eher den Blick darauf lenken, wo sinnvoll unterstützt werden kann, welche Qualitäten dafür wichtig sind usw.

II: Sozialräume und Alltagswelten (Variante 1)

Ziele	Inhalte	Methoden	Hinweise
TN üben einen sozial-räumlichen Blick ein.	Vorbereitung und Aufgabenstellung, die TN werden in Kleingruppen mit Kameras ausgestattet: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Versetzt Euch in die Rolle von ausgewählten PAKO-Träger:innen oder Betroffenen hinein. ▶ Erkundet in dieser Perspektive den Sozialraum. ▶ Macht Fotos mit Bezug zu PAKOs und insb. zu KISseS (Lebensgestaltungsoptionen und einschränkungen, Repräsentationen). 	Reflektierende Sozialraumerkundung	PAKOs und KIS-SeS sollten bereits eingeführt sein und den TN als Deutungs-raster zur Verfügung stehen.
Sie sind in der Lage, ihren Sozialraum PAKO-sensibel und adressat*innenorientiert zu erkunden.	Durchführung der Sozialraumerkundung: Die TN ziehen in Gruppen los...		Eine Sozialraumerkundung braucht Zeit, daher ggf.: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Kurzes Zwischentreffen zur Reflexion vorsehen.
TN haben sich zu wichtigen Ergebnissen der Sozialraumerkundung ausgetauscht und diese festgehalten.	Auswertung der Ergebnisse: TN schauen sich gemeinsam die Fotos an und diskutieren ihre Eindrücke. Gemeinsam werden Themen und wichtige Ergebnisse festgehalten: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Was sind Eindrücke aus der Erkundung? ▶ Wo sind Euch PAKOs begegnet? Welche Repräsentationen liegen vor? Was sind die anzunehmenden Hintergründe? 	Plenum mit Fotoshow	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Durchführung und Auswertung auf zwei Tage verteilen. ▶ Erkundung als Hausaufgabe festlegen: die TN bringen ihre Bilder zum nächsten Termin mit.
TN haben Ansatzpunkte, Hürden und Ressourcen für zivilgesellschaftliches und strategisch-demokratiepädagogisches Handeln identifiziert.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wie werden der Alltag und die Lebenswelt junger Menschen sichtbar? Was konntet ihr zu den Beteiligungsmöglichkeiten und Themen von Adressat:innen entdecken? ▶ Welche Rolle spielt bspw. sozialarbeiterische Infrastruktur im Sozialraum? ▶ Wie war die Situation im Hinblick auf zivilgesellschaftliches Engagement? Wodurch gelingt es? Woran scheitert es? <p>Ausleitung: Was muss ich als Fachkraft für angemessene Interventionen wissen? Was fände ich spannend?</p>		Die Präsentation der Fotos kann schnell ausufern – pro Gruppe sollte daher eine Obergrenze für die Anzahl der präsentierten Bilder festgelegt werden.

III: Sozialräume und Alltagswelten (Variante 2)

Ziele	Inhalte	Methoden	Hinweise
TN entwickeln einen sozial-räumlichen Blick für lokale PAKO-Konstellationen und Ressourcen.	Die TN teilen sich nach Sozialräumen in Kleingruppen auf. Jede Gruppe zeichnet eine Landkarte ihres Sozialraums, dabei sollen folgende Aspekte anhand von Symbolen verdeutlicht werden: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Welche Institutionen sind für meine Adressat:innen zentral? Wie weit sind diese voneinander entfernt? ▶ An welchen Orten/Plätzen halten sich meine Adressat:innen in ihrer Freizeit auf? Mit welchen anderen Gruppierungen konkurrieren sie um diese Orte? ▶ An welchen Orten/Plätzen treten Konflikte auf? Wo sind meine Adressat:innen in Konflikte verwickelt? Mit wem? Um was? <p>An welchen Orten/Plätzen können sich meine Adressat:innen als selbstwirksam erleben?</p>	Gruppenarbeit mit Landkarten	Die Landkarte soll am Ende voller Symbole sein, die die Dynamiken im Sozialraum abbilden (z.B. zackige Pfeile für Konflikte).
	Vorstellung der Ergebnisse: Die TN stellen ihre Landkarten im Plenum vor. Es werden Nachfragen gestellt. Bei abweichenden Einschätzungen durch andere, mit dem Lokalraum vertraute TN werden Ergänzungen vorgenommen.	Plenum mit Visualisierung	



8.4 STRATEGIEENTWICKLUNG II: KONZEPTIONELLE PLANUNGEN MIT KISSES

Das Modul führt in die konzeptionelle Planung mit der KISSES-Strategie ein und dient als Grundlage sowie Vorbereitung für dann folgende Praxisumsetzungen. Es bildet den zweiten Teil der Strategieentwicklung mit Hilfe des Logischen Modells und baut dabei auf der Analyse der Ausgangsbedingungen auf.

ZIELE DES MODULS

- ▶ Die Teilnehmenden haben Eckpunkte einer Strategie entwickelt, die sich vor Ort weiterentwickeln und in der Praxis umsetzen lässt.
- ▶ Sie haben ein konzeptionelles Grundgerüst aus Zielen, Inhalten und Methoden zur Verfügung sowie erste Ideen für Umsetzungsschritte und Abläufe.
- ▶ Die Teilnehmenden sind in der Lage, Planungen mithilfe der KISSES-Strategie vorzunehmen.

THEMATISCHE ESSENTIALS

Um eine praxisnahe Strategieentwicklung zu vermitteln, sind folgende Aspekte der konzeptionellen Planung zentral und sollten entsprechend hervorgehoben bzw. durch die Teilnehmenden erschlossen werden:

- ▶ Konzeptionen können sich auf verschiedene Elemente beziehen: klar umrissene Angebote, sozialpädagogische Prozesse (bspw. im Team), die Nutzung von Gelegenheitsstrukturen oder die Vorbereitung auf erwartbare Situationen im Berufsalltag, die das Handeln der Fachkraft erfordern.
- ▶ Die gesetzten Ziele, Inhalte und Methoden sollten nicht beliebig sein, sondern sich auf spezifische Wirkannahmen (Hypothesen) über den Zusammenhang zwischen Lebensgestaltungserfahrungen und den Auf- bzw. Abbau von PAKOs beruhen. Sie beziehen die Analyse der gegebenen Ausgangsbedingungen und somit die Herausforderungen vor Ort, die Bedarfe und Ressource der Adressat:innen sowie die eigenen zur Verfügung stehenden Strukturen und Inputs ein.
- ▶ Hierfür bietet es sich an, den Fokus zu schärfen, etwa eine spezifische Adressat:innen-

gruppe (z.B. eine Clique im Stadtteil) oder eine ganz bestimmte Herausforderung (z.B. wiederkehrende Vorfälle in der Einrichtung) begründet auszuwählen und auf sie bezogen eine vertiefende Analyse durchzuführen.

- ▶ Über konkret geplante Vorhaben hinaus ist das Logische Modell auch ein Instrument, das in der Praxis Orientierung bietet.

Leitfragen für die **ersten Bearbeitungsschritte** können sein:

- ▶ Welche Adressat:innen bzw. welche Herausforderung möchte ich aus welchen Gründen in den Blick nehmen?
- ▶ Wie kann ich die Adressierten an dem Prozess der Strategieentwicklung beteiligen?

Ein zentraler Bestandteil der Konzeptionsentwicklung ist die **Formulierung von Zielen**.

- ▶ Ziele müssen auf der Grundlage von Hypothesen zur Entstehung und zum Abbau von PAKOs entwickelt werden.
- ▶ In jedem Fall ist es angezeigt, Ziele ›smart‹ zu formulieren, also sie möglichst [s]pezifisch, [m]essbar (im Sinne von erfassbar), [a]ttraktiv, [r]ealistisch und [t]erminiert zu fassen.
- ▶ Bei der Formulierung von Zielen ist darauf zu achten, professionellen Perspektiven folgend nicht in lineare Wirkungszusammenhänge zu verfallen und sie nicht an den Bedürfnissen und Erwartungen der Adressat:innen ›vorbei‹ zu produzieren.

Leitfragen zur Bearbeitung können sein:

- ▶ Was sind gute Wirkungsziele und angemessene Wirkungserwartungen?
- ▶ Auf welche Wirkannahmen stützen sich meine Ziele: Was wirkt bei wem, wodurch?
- ▶ Inwieweit und wo beziehe ich mich bei meinen Deutungen und Hypothesen auf welche theoretische und empirische Erkenntnisse?

Bei den weiteren Planungen gilt es, konkrete **Inhalte, Methoden und Abläufe** abzubilden, also:

- ▶ Was soll wann, wo und wie mit wem passieren?
- ▶ Wie kann ich bei der Auswahl von Inhalten und Methoden adressat:innenorientiert und partizipativ vorgehen?

Weiterhin ist bei der Konzeptionsentwicklung zu beachten:

- ▶ Adressat:innen-Einflüsse, die im Verlauf des Angebots zur Geltung gebracht werden, sind als grundlegende und fluide Momente mitzubedenken.
- ▶ Planungen sind nicht statisch, sie werden sich in der Praxis weiterbewegen – das ist gut und wichtig!
- ▶ Eine darauf bezogene Prozessabsicherung muss mit eingeplant werden.

ERFAHRUNGEN AUS DER BILDUNGSPRAXIS

Eine heterogene Zusammensetzung der Gruppe der Teilnehmenden (unterschiedliche Arbeitsfelder, Sozialräume, Adressatengruppen, Bedarfe) kann herausfordernd auch für die Entwicklung konkreter Konzeptionen sein. Hier ist es nützlich zu überlegen, wie die Auswahl von zu bearbeitenden Herausforderungen so stattfinden kann, dass möglichst alle ›mitgenommen‹ werden, und wie sinnvolle Arbeitsgruppen gebildet werden sollten (arbeitsfeldspezifisch, sozialräumlich, bewusst durchmischt...).

Konzeptionsentwicklungen stellen eine große Herausforderung dar und kann zeitlich wie auch inhaltlich schnell als anstrengend wahrgenommen werden. Um auf Seiten der Teilnehmenden Überforderung und Frustrationen zu vermeiden, gilt es für methodische Vielfalt und ›Auflockerungen‹ zu sorgen sowie angenehme Räume für die Bearbeitung herzustellen. Für Arbeitsgruppenphasen sind zudem Coaching und Begleitung durch die Fortbildner:innen zu empfehlen, bspw. indem gezielt konkrete Nachfragen gestellt werden, die zur Antwortfindung anleiten.

Gerade Strategieentwicklungen mit dem Schwerpunkt Sinnlichkeitserfahrungen erzeugen bei Teilnehmenden oftmals Aha-Momente und entfalten bildungsförderliche Dynamiken. Gleichzeitig gilt es, darauf zu achten, dass der Gesamtzusammenhang von KISSES immer wieder hergestellt wird. Hier wie insgesamt gilt, die Teilnehmenden herauszufordern, ihre Planungen nicht allein auf die Schaffung eines ›netten‹ Rahmens für ihre Adressat:innen zu beziehen, sondern auch zu überlegen, wie ein damit verzahnter pädagogischer Prozesse aussehen kann.

Während der Konzeptionsentwicklung kann es im Seminar zu Perspektivverschiebungen kommen. Mitunter verstehen sich Fachkräfte vor allem als zivilgesellschaftliche Akteur:innen, wodurch sie dann ihre konzeptionellen Überlegungen mehr auf ihren Alltag und wenig(er) auf ihre fachliche Praxis beziehen. Auch kann es vorkommen, dass die Strategieentwicklung von den Teilnehmenden als Trockenübung gesehen wird und in der Konsequenz eine tatsächliche Praxisumsetzung nicht stattfindet.

Wenn eine Qualifizierung konzentriert an einem Stück stattfindet, wird es nicht möglich sein, die Umsetzung des Geplanten zu begleiten. In solchen Fällen bräuhete es dazu nachgelagerte Angebote in geeigneter Form. Wenn die Qualifizierung modular aufgebaut ist, ist es sinnvoll, Coachingphasen in den Weiterbildungsprozess einzubauen. So haben die Fachkräfte die Möglichkeit, sich bei der Praxisumsetzung beraten zu lassen bzw. die angestoßenen Prozesse während der Seminare kontinuierlich zu reflektieren.

MÖGLICHKEITEN DER PRAXISUMSETZUNG

Der nachfolgende Vorschlag zielt darauf ab, konzeptionelle Planungen anhand konkret gegebener Herausforderungen von Teilnehmenden vorzunehmen und deren Umsetzung vorzubereiten. Dies ist entsprechend arbeits- und zeitintensiv. Alternativ können die Durchführenden auch Fallbeispiele mitbringen, die dann ›beplant‹ werden. Allerdings geht so der unmittelbare Anwendungsbezug verloren.

I: Konzeptionelle Planungen mit KISSeS

Ziele	Inhalte	Methoden	Hinweise
Die TN sind in der Lage, eine Konzeption mit der KISSeS-Strategie zu entwickeln und erste Umsetzungsschritte zu planen.	<p>Jede AG nimmt eine konkrete Adressat:innengruppe und ihre Erfahrungshintergründe in den Blick.</p> <p>Folgende Fragen geben Orientierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Wo würdet ihr pädagogisch ansetzen? ▶ An welchen Erfahrungen wollt ihr arbeiten? ▶ Wie hängen diese mit Ablehnungshaltungen zusammen? ▶ Welche Ideen für Interventionen habt ihr? <p>Ziel ist ein Schema mit Zielen, Inhalten und Methoden für ein konkretes Vorhaben. Dazu bietet sich ein Vorgehen in mehreren Schritten an.</p> <p>SCHRITT 1: Hypothesen zu PAKOs und Erfahrung</p> <p>In den AGs werden die für den konkret vorliegenden Fall anzunehmenden Wirkungszusammenhänge zwischen KISSeS und PAKOs diskutiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Welche Annahmen über die Entstehungshintergründe von PAKOs liegen vor? Wo wollt ihr hier konkret ansetzen? ▶ Wie lässt sich die Perspektive »umkehren«? Welche neuen KISSeS-Erfahrungen können einen Abbau von PAKOs begünstigen? 	<p>Gruppenarbeit mit Flipcharts, Karten etc.</p> <p>Gruppenarbeit mit Flipcharts, Karten etc.</p>	<p>Es wird an die Adressat:innen-Analyse aus Modul 8.2 (I, IV und V) angeknüpft. Bei anderen Adressat:innen sollte zunächst eine entsprechende Analyse durchgeführt werden.</p> <p>Bei den Annahmen zur Entstehung von PAKOs kann ebenfalls auf die Analysen aus Modul 8.2 zurückgegriffen werden.</p>

SCHRITT 2: Wirkungsziele

Ausgehend von den erstellten Hypothesen entwickeln die TN Wirkungsziele für eine Intervention:

- ▶ Welche Veränderungen auf Seiten der Adressat:innen wollen wir bewirken?
- ▶ Wie lassen sich diese Wirkungsabsichten in smarte Zielformulierungen übersetzen?

Gruppenarbeit mit Flipcharts, Karten etc.

Smarte Ziele sind nicht einfach! Vertiefend kann es auch darum gehen, wie Wirkungsziele aufeinander aufbauen (Zielpyramide) und mit Handlungszielen untersetzt werden.

SCHRITT 3: Inhalte und Methoden

Als nächstes werden das Was und das Wie für ein Erreichen der Wirkungsziele herausgearbeitet:

- ▶ Was ist das zentrale Thema? Welche Inhalte wollen wir aufgreifen bzw. vermitteln?
- ▶ Welche Methoden sind geeignet und bieten sich an?
- ▶ Macht ruhig ein offenes Brainstorming, begründet aber auch, warum welche Inhalte und Methoden für das Vorhaben zielführend sind!

Gruppenarbeit mit Flipcharts, Karten etc.

Themen und Inhalte sollten sich (auch) an den Interessen der Adressat:innen orientieren.

Die Auswahl der Methoden berücksichtigt die vorhandenen Ressourcen Input-Möglichkeiten.

SCHRITT 4: Erste Umsetzungsschritte

Die TN sind aufgefordert, sich einer Umsetzung praktisch anzunähern:

- ▶ Welche vorbereitenden Schritte sind erforderlich?
- ▶ Wie soll die Umsetzung in ihren Grundzügen ablaufen?
- ▶ Was lässt sich bereits jetzt konkret festlegen?
- ▶ Wo und wie kann der Planungsprozess fortgeführt werden?

Gruppenarbeit mit Flipcharts, Karten etc.

Dieser letzte Schritt wirkt dem entgegen, dass die erarbeiteten Konzeptionen abstrakt bleiben. Er schafft konkrete Anknüpfungspunkte, damit sich das Vorhaben tatsächlich in die Praxis der Fachkräfte übersetzt.

Die Arbeitsgruppen stellen ihre Konzeptionen sowie die geplanten ersten Schritte der Umsetzung im Plenum vor.

Präsentation im Plenum

8.5 PROFESSIONALITÄT: GRUNDLAGEN FÜR DIE TEILNEHMENDEN

Die Beschäftigung mit den professionellen Grundlagen von Demokratiebildung und -gestaltung bildet einerseits einen eigenständigen Teil der Modulreihe. Andererseits werden hier Themen behandelt, die sich in allen Modulen der Qualifizierung flankierend zu den jeweiligen Kerninhalten wiederfinden.

ZIELE DES MODULS

- ▶ Die Teilnehmenden haben sich zu ihrer professionellen Rolle und zu ihrer Haltung im Themenfeld ausgetauscht, diese reflektiert und ggf. weiterentwickelt.
- ▶ Ihre gesetzlichen und fachlichen Aufträge zur demokratischen Bildung sind ihnen bewusst und werden als handlungsleitend wahrgenommen.
- ▶ Sie sind in der Lage, ihre Praxis im Sinne einer professionellen Habitus(re)produktion zu gestalten und sich im Kontakt mit Adressat:innen und Kolleg:innen demokratisch und solidarisch zu positionieren.
- ▶ Sie haben hinderliche und förderliche Faktoren in ihrer Praxis in den Blick genommen, welche entsprechende Positionierungen beeinflussen.

THEMATISCHE ESSENTIALS

Die Themen und Inhalte des Moduls verweisen auf die in Kapitel 4 dargestellten Facetten demokratiebildender Professionalität. Kurz, es geht in den Grundzügen um:

- ▶ Relationierung
- ▶ Reflexivität
- ▶ demokratische Haltung
- ▶ Ethos der Gleichwürdigkeit
- ▶ professionelle Habitus(re)produktion

Bezogen auf die Entwicklung eines professionellen Habitus sollte ebenfalls mit in den Blick genommen werden, wie die Ausbildung entsprechender Wahrnehmungs-, Denk-, Urteils- und Handlungsmuster mit den persönlichen Werthaltungen der Teilnehmenden sowie mit lokalen und gesamtgesellschaftlichen Kontextbedingungen im Feld verknüpft ist.

Weitere wichtige Grundlage sind die **gesetzlichen Aufträge**, welche sich für (sozial)pädagogisches Handeln auch im Feld der Demokratiebildung aus der Verortung in den jeweiligen Arbeitsfeldern ergeben. Ein Großteil davon lässt sich im Rahmen des **SGB VIII** – Kinder- und Jugendhilfe – verorten. Es ist hilfreich, die daraus ableitbaren (Teil-) Aufträge im Einzelnen präsent zu machen und konkret auf die im Seminar behandelten Themen und Aktivitäten der Demokratiebildung zu beziehen:

- ▶ So geht es in den §§ 1 und 9 um das Schaffen von Verhältnissen, die demokratische Erfahrungen möglich machen, und gleichzeitig um die Offenheit und die Verpflichtung, demokratische Mitgestaltung zu fördern und einzuüben. Hieraus ergeben sich Implikationen auch für die Adressierung junger Menschen mit Ablehnungshaltungen sowie von Betroffenen von Ablehnung. Dabei sind explizit die unterschiedlichen Bedürfnisse und Lebenslagen junger Menschen – u.a. mit Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit – zu berücksichtigen.
- ▶ Weitergehend wird demokratische Bildung in den §§ 11 und 12 explizit als Kernauftrag formuliert. Zum einen wird hier eine breit angelegte außerschulische Jugendbildung als ein Schwerpunkt von Jugendarbeit fixiert und zum anderen die Förderung der selbstorganisierten und eigenverantwortlich gestaltenden Interessenvertretung von Jugendlichen festgeschrieben.

Auch in der **(sozial)pädagogischen Literatur** lassen sich Ausführungen zu demokratischen Bildungsaufträgen und ihren zentralen Haltungs- und Wertelementen finden, die auf weitere Arbeitsfelder und dort entwickelte Konzepte bezogen werden können.

Die auf Fragen der Professionalität abzielenden Teile der Qualifizierung sollten zusammengefasst bearbeiten:

- ▶ Haltung und Wertekonzept der Fachkräfte zu aktuellen politischen Dynamiken
- ▶ Demokratisches Verständnis und politische Ausdeutung ihrer professionellen Rolle und hiermit einhergehende Anforderungen
- ▶ Kenntlichmachen der eigenen Haltung in der direkten Interaktion wie auch mit Blick auf demokratische Erfahrungen im konkreten Setting mit den jeweiligen Adressat:innen

- ▶ Kritische Reflexion des eigenen Blicks auf die jeweiligen Adressat:innen

ERFAHRUNGEN AUS DER BILDUNGSPRAXIS

Der überwiegende Teil der Fachkräfte, der an Qualifizierungsangeboten zu demokratischer Bildung teilnimmt, versteht sich als menschenrechtsorientierte Demokrat:innen. Es besteht auf Seiten der Teilnehmenden also in der Regel eine hohe Ausgangsmotivation in Richtung Demokratieentwicklung. Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass oft wenig Übung darin besteht, die eigene demokratische Haltung in der alltäglichen Praxis zu reflektieren und einen Zusammenhang mit aktuellen politischen Dynamiken herzustellen. Oft werden zunächst zur Beschreibung der eigenen Haltung eher weite Begriffe von Offenheit, Toleranz und Vielfalt gewählt. Diese können im Seminarrahmen gemeinsam mit der Gruppe konkretisiert werden. Dementsprechend hat es sich als hilfreich erwiesen, dass die Teilnehmenden in Interaktions- und Kommunikationsübungen für die eigenen demokratischen Positionen eintreten und diese nachvollziehbar für das Gegenüber formulieren.

Die lokalen Kontextbedingungen sind zentrale Einflussfaktoren für die Werteäußerungen, Haltungen und Auftragsformulierungen der Fachkräfte. Eine starke Zivilgesellschaft und fachpolitisch abgesicherte Strukturen sind hier förderlich. Demgegenüber wirken sich schwach ausgeprägte demokratische Rahmenbedingungen beeinträchtigend auch auf die demokratiegestaltende Professionalität der Fachkräfte aus. Hier kann der Austausch ›unter Gleichgesinnten‹ im Rahmen der Qualifizierungen die Selbstvergewisserung der Teilnehmenden stärken und zu unterstützenden Vernetzungsstrukturen führen.

Als besonders gewinnbringend wird es von Teilnehmenden erlebt, wenn Methoden in der Qualifizierung die verbale Ebene um Möglichkeiten der nonverbalen Kommunikation ergänzen. Häufig werden im pädagogischen Setting eher auf einer verbalisierten Ebene persönliche Haltungen zum Ausdruck gebracht. Über Rollenspiele, Elemente der Theaterpädagogik, Aufstellungen u.a. kann eine Erweiterung des Handlungsrepertoires erfolgen. Auch ist es nützlich, in den Qualifizierungen die individuelle Praxis auf erweiterte Erfahrungspotentiale und Sichtbarkeiten für (nicht)demokratische

Haltungen hin zu analysieren. Hier kann bspw. die Sensibilität für Mimik und Gestik oder räumliche Positionierungen geschärft werden.

Um die Teilnehmenden da abzuholen, wo sie aktuell mit ihrer Selbstreflexion der eigenen Haltungen, Rollen und Positionen stehen, ist ein prozessorientiertes Vorgehen mit wiederkehrenden Feedbackschleifen nützlich. So können der teilweise große Erfahrungsschatz, das Wissen sowie die reflexive Sicht einzelner Teilnehmenden genutzt werden, um ›Ungleichzeitigkeiten‹ auszugleichen. Dadurch kann auch vermieden werden, dass der Blick zu sehr auf Probleme und die ›problematischen‹ Adressat:innen verengt wird. Sensibilisierungsarbeit mit Blick auf die eigenen Haltungsbestände benötigt Erfahrungen der Durchführenden, geeignete Methoden für Perspektivwechsel, vielfältige Erfahrungshintergründe unter den Teilnehmenden und ein vertrauensvolles Setting im Plenum und in Arbeitsgruppen. Eine intensive Anfangsphase hilft, eine Atmosphäre der Offenheit und des Vertrauens zu ermöglichen.

Noch ein weiterer Aspekt: Offensichtlich hat die breite Debatte um ein angebliches Neutralitätsgebot in der politischen Bildung sowie in der Jugend- und Sozialarbeit zur Verunsicherung vieler Fachkräfte geführt. Vermehrt sind sie sich darüber im Unklaren, wie sie sich überhaupt mit politischen Äußerungen, Abgrenzungen von undemokratischen Positionen und solidarischen Parteinahmen im pädagogischen Setting einbringen können. Hier können die Klärung der professionellen Rolle und der Dialog über die Aufträge im Arbeitsfeld (s.o.) mehr Handlungssicherheit bewirken und mehr Klarheit über die fachlichen Arbeitsgrundlagen herstellen. Dabei unterstützt ein erweitertes Wissen um die drei handlungsleitenden Prinzipien des Beutelsbacher Konsens – Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot, Gebot der Adressat:innenorientierung – und um die rechtlichen Rahmenbedingungen in den Handlungsfeldern.

MÖGLICHKEITEN FÜR EINE PROZESS-INTEGRIERTE PRAXISUMSETZUNG

Es ist sinnvoll, die Inhalte des Moduls bereits zu Beginn der Qualifizierung aufzugreifen, um gemeinsam mit den Teilnehmenden eine Gesamtchau der vorhandenen Haltungen, Werte und

möglichen Aufträge in der Gruppe zu entwickeln und um weiterführend mit diesen arbeiten zu können. Darauf aufbauend bietet es sich an, neben einer fokussierten und damit separaten Bearbeitung dieser Themen (s.u.) auch in die anderen Module entsprechende Reflexionsfragen einzuflechten.

Beispiele zu Modul 8.1 PAKOs:

- ▶ Wo zeigen sich bei den Teilnehmenden PAKO-Tendenzen in Form von unreflektierten Vorurteilen, aversiven Gestimmtheiten, habitualisierten Inszenierungen oder Feindbildern?
- ▶ Wo zeigen sich in Haltungen, Wertekonzepten und Auftragsverständnissen Facetten von Diskriminierung oder Relativierung der Erfahrungen und Bedarfen von Betroffenen?

Beispiele zu Modul 8.2 KISSeS:

- ▶ **Kontrolle:** In welcher Form biete ich jungen Menschen in meinem Umfeld weitgehende Möglichkeiten demokratischer Mitbestimmung? Welche Angebote gibt es bereits, was hat sich bewährt, was kann ich ausbauen?
- ▶ **Integration:** Sind (Gruppen-)Settings, in denen ich agiere, offen für verschiedene Adressat:innen und sind diese gleichzeitig vor diskriminierenden Dynamiken geschützt? Wo und wie gelingt es bereits, solche Settings zu schaffen?
- ▶ **Sinnlichkeit:** Bin ich mir meines eigenen Empfindens bewusst und habe ich für mich reflektiert, dass mein kulturell-ästhetisches Empfinden nicht normgebend für meine Adressat:innen in ihren spezifischen, habitusbildenden Lebenswelten sein kann? Wo gelingt es mir bereits, vielfältige sinnliche Erfahrungsmöglichkeiten in alternativen Kontexten anzubieten?
- ▶ **Sinn:** Was ist meine Perspektive und was sind meine Motive, mich in demokratiebildende Maßnahmen einzubringen? Sehe und berücksichtige ich die Motivlagen meiner Adressat:innen?
- ▶ **erfahrungsstrukturierende Repräsentationen:** Habe ich mich als Fachkraft mit den mir begegnenden Bildern und meinen eigenen Repräsentationen und ihren orientierenden Funktionen beschäftigt? Wo bin ich Teil einer von den Adressat:innen als bevormundend

wahrgenommenen gesellschaftlichen Struktur? Wo repräsentiere ich in meinen Angeboten eine wertschätzende und authentische demokratische Haltung?

- ▶ **Selbst- und Sozialkompetenzen:** Wie gut kenne ich meine Stärken und Ressourcen? Wie weit bin ich mir meiner Möglichkeiten und Einflussräume, aber auch meiner persönlichen, professionellen und strukturellen Grenzen bewusst? Bin ich bereit und in der Lage, diese Grenzen einzuhalten? Wo und aus welchen Gründen, fällt mir eine solidarische Bezugnahme auf Betroffenenengruppen schwer?

Beispiele zu Modul 8.3 Analyse von Ausgangsbedingungen:

- ▶ Wo sind in der Analyse und Strategieentwicklung Perspektiven der Teilnehmenden durch weitere Facetten zu ergänzen, die einen Bezug zu Demokratie und Gleichwürdigkeit haben (bspw. Situation und Perspektive von Ablehnung Betroffener und von marginalisierten Gruppen vor Ort, die drohen, aus dem Blick zu geraten)?
- ▶ Welche (weiteren) Gruppen vor Ort haben einen Anspruch, in Strategien der demokratischen Bildung eingebunden zu werden und sind entsprechend zu berücksichtigen (aktuelle Nutzer:innen von Angeboten und Klient:innen, mögliche weitere Adressat:innen, nicht-professionelle Netzwerke der Zivilgesellschaft, öffentlicher Träger u.a.)?

Beispiele zu Modul 8.4 Konzeptionelle Planungen:

- ▶ Sind Ziele, Inhalte und methodische Umsetzung der Strategie mit einem reflexiven Bezug zu Demokratie und Gleichwürdigkeit formuliert?
- ▶ Welche Ansprüche an eine professionelle Habitus(re)produktion im Feld der demokratischen Bildung haben die geplanten Prozesse?
- ▶ Sind die drei Handlungsweisen (vgl. Kap. 5) im Sinne der Ermöglichung demokratischer Erfahrungen und darauf bezogener Repräsentationen in einem Prozess strategisch miteinander verknüpft?

MÖGLICHKEITEN FÜR EINE THEMATISCH FOKUSSIERTE PRAXISUMSETZUNG

Zusätzlich zu den in andere Angebotsteile eingelagerten reflektorischen Befragungen von Professionalität bieten sich – je nach Erfahrungshintergründen der Teilnehmenden – Übungen mit thematischen Schwerpunkten an, welche

- ▶ das Ausformulieren und die Reflexion der eigenen Haltungs- und Habitusbestände in der Gruppe der Teilnehmenden ermöglichen,
- ▶ mit Fokus auf situativ-anlassbezogenes Handeln Raum dafür bieten, dieses gemeinsam zu erproben und Ziele, Bedingungen sowie Interaktionsmuster zu reflektieren, und
- ▶ die Räume und Settings der Teilnehmenden auf ihre (demokratischen) Repräsentationen und die Schaffung von Gelegenheitsstrukturen der demokratischen Bildung hin in den Blick nehmen.

Anregungen dazu sind in den umseitig folgenden Tabellen abgebildet.

I: Mein Verständnis von der Arbeit, meine Haltung

Ziele	Inhalte	Methoden	Hinweise
<p>TN haben gegenseitig ihre Haltung kennengelernt, sich dazu ausgetauscht und diese sichtbar gemacht.</p> <p>TN wissen, dass Haltungen (auch leibliche) Anteile haben, die ihre gesamte Performance betreffen.</p>	<p>Einstimmung und Aufgabe: Es gehen immer auch eigene Ideale, Ziele, Menschenbilder mit ein in eine professionelle Haltung. Charakterisiert Eure professionelle Haltung in einem Standbild.</p> <p>Präsentation: <ul style="list-style-type: none"> ► »Exponate« werden betrachtet, Wahrnehmungen und Wirkungen bei den TN gesammelt. ► Fragen an alle: Was seht Ihr? Was wäre als Adressat:innen für Euch attraktiv? Wo könntet Ihr gut anschließen? Was fehlt Euch als Anknüpfungspunkte? ► Fragen an die Darstellenden: Was sollte die Skulptur ausdrücken? Wie habt Ihr Euch in der Skulptur gefühlt? Wie habt Ihr Euch gefühlt mit den Rückmeldungen? Würdet Ihr jetzt noch etwas korrigieren? ► Diskussion: Welche Beziehungsangebote, aber bspw. auch welche Anforderungen werden transportiert? </p> <p>Fazit: Die Haltung der Professionellen, ihre Stellung zu den Themen und ihre Auffassungen zum Sinn und Zweck ihrer Arbeit sind Ergebnis von Erfahrungen und deren Deutung. Sie rahmen die konzeptionelle und methodische Ausgestaltung von Prozessen demokratischer Bildung.</p>	<p>Skulpturarbeit in Kleingruppen</p> <p>Plenum</p>	<p>Diese Übung kann auch mit bereitgestellten und mit vor Ort auffindbaren Materialien durchgeführt werden.</p> <p>Sie stellt eine visuelle und damit nonverbale Möglichkeit dar, Professionalität kenntlich zu machen und in Aushandlung zu bringen.</p>

II: Von »anderen« zu diversen Adressat:innen

Ziele	Inhalte	Methoden	Hinweise
<p>TN haben durch einen Perspektivwechsel ihren Fokus auf mögliche Adressat:innen und deren Bedarfe vielfältigt.</p> <p>TN kennen Perspektiven von Menschen, die von Diskriminierung betroffen sind.</p> <p>TN haben ihre Arbeitsansätze bzgl. der Diversität ihrer Adressat:innen überprüft.</p>	<p>Einstieg: Kurze Runde, wer mit welchen Adressat:innengruppen arbeitet. Hinweis, dass dies auch bewusste Entscheidungen sind, welche potentiell ein- und ausgrenzende Konsequenzen haben.</p> <p>Es werden Videos geschaut, welche Betroffene von Diskriminierung und Anfeindungen zu Wort kommen lassen: <ul style="list-style-type: none"> ► People of Color ► Queere Jugendliche ► Alternative Jugendliche ► (...) </p> <p>Übertrag auf die eigene Praxis: <ul style="list-style-type: none"> ► Was ist die »Rolle« dieser Adressat:innen in meiner Arbeit und in der Auseinandersetzung mit PAKOs? ► Wie setze ich den Anspruch um, demokratische und geschützte Räume zu gestalten? ► Wie kann ich mit diesen Adressat:innen im Themenfeld gelingend arbeiten? </p>	<p>Impuls, Videos und Diskussion im Plenum</p> <p>Zurufabfrage</p>	<p>Das Videomaterial sollte keine Veränderungsperspektiven, also Gegensätze konstruieren der Zuschreibungen, oder »Opfer«-Bilder reproduzieren und verfestigen. Stattdessen sollte es z.B. Ansätze von Empowerment stärken.</p>

III: Position beziehen

Ziele	Inhalte	Methoden	Hinweise
<p>TN sind in der Lage, sich demokratisch zu positionieren, und haben ihre eigene Haltung zu den Themen reflektiert.</p> <p>TN kennen Kommunikationsdynamiken und sind in entsprechenden Situationen handlungssicherer.</p>	<p>Aufgabe und Ablauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Es liegen verdeckt vorgeschriebene Blätter mit typischen Aussagen, welche pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen und Ähnliches beinhalten, auf einem Tisch. ▶ Eine Person aus der Gruppe ist die adressierte Fachkraft, eine andere Person zieht einen Zettel und trägt die Aussage vor. »Die Fachkraft« muss darauf möglichst kurz und prägnant reagieren, sich positionieren. Dann wird reihum gewechselt. <p>Reflexionsfragen zur Auswertung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Wie haben die Reaktionen »der Fachkräfte« gewirkt? ▶ Woran hätte ich anknüpfen können, wo hätte ich zugestimmt? ▶ Was war schwierig? <p>Diskussion: In welchen Situationen oder an welcher Stelle in meiner alltäglichen Praxis gelingt es mir gut, meine Haltung sichtbar zu machen?</p>	<p>Rollenspiel in einer Situation am Tresen einer Jugendeinrichtung</p> <p>Plenum</p>	<p>Wichtig ist es zu erkennen, wo die Grenzen situativ-anlassbezogener Reaktionen liegen und wie weiterführendes strategisches Handeln daran anschließen kann.</p> <p>Die Aussagen können problematische Zuschreibungen beinhalten. Seitens der Moderation braucht es eine achtsame Steuerung des Prozesses.</p>

IV: Meine Rolle – mein Anspruch – meine Profession

Ziele	Inhalte	Methoden	Hinweise
<p>TN sind motiviert, sich theoretisch zu befassen.</p> <p>TN kennen Anforderungen an professionelles Handeln und haben sich und ihre Praxis dazu ins Verhältnis gesetzt.</p>	<p>Aufgabe:</p> <p>Die TN bekommen Texte, die Aspekte von Professionalität behandeln. Sie sollen diese lesen und zentrale Ableitungen für ihren professionellen Habitus herausarbeiten – Fokus: Umgang mit PAKOs.</p> <p>Durchführungsschritte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Einzelarbeit zum Lesen eines ausgewählten Textes und zum Herausschreiben der wichtigsten Punkte. ▶ Arbeitsgruppen nach Texten, um deren Inhalte zu diskutieren, ihre »Essenz« festzuhalten und zu schlussfolgern, was dies für die jeweilige Praxis bedeutet. ▶ Vorstellung der Texte und Ableitungen. 	<p>Textarbeit einzeln und in Arbeitsgruppen mit thematisch passenden Texten</p> <p>Plenum</p>	<p>Nicht überall ist die Begeisterung für Lektüre und Theorie gleichermaßen verbreitet. Die Auswahl der Texte sollte dies berücksichtigen, sowie den Bedarfen und Herausforderungen der TN Rechnung tragen.</p> <p>Gerade die Gruppenphase wird in der Regel als Gewinn erlebt.</p>

V: Handlungstraining »Reagieren auf Ablehnungsperformance«

Ziele	Inhalte	Methoden	Hinweise
<p>TN haben ihr Handeln in herausfordernden Handlungssituationen bewusst erlebt.</p> <p>TN haben sich gegenseitig für herausfordernde Situationen gestärkt.</p>	<p>Vorbereitung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Die TN verlassen den Raum, dieser wird hergerichtet: Die Durchführenden positionieren sich in einem Setting, das zu den Arbeitsfeldern der TN passt (z.B. Sofaecke im Jugendclub); sie übernehmen die Rolle von Adressat:innen. ▶ Es steht eine Kamera für Aufzeichnungen bereit, welche die TN im Rollenspiel fokussiert (hier benötigt es eine weitere Person). <p>Durchführung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Die TN werden gebeten, einzeln einzutreten und sich im Anschluss nicht auszutauschen. ▶ Wer in den Raum kommt, erlebt eine »motzende« Situation zu einem PAKO-Thema seitens »der Adressat:innen« und soll kurz (max. zwei Minuten) darauf reagieren. <p>Im Anschluss an den gesamten Durchlauf werden die Sequenzen im Plenum angeschaut und wertschätzendes Feedback gegeben. Fokus hierbei sind die Wahrnehmungen der Reagierenden, ihre Stärken und Anknüpfungspunkte in ihren Reaktionen.</p>	<p>Videogestütztes Rollenspiel</p> <p>Plenum</p>	<p>Für TN kann die Videoaufzeichnung eine Hemmschwelle sein. Bereits im Vorfeld sollte verdeutlicht werden, dass die Teilnahme auf Freiwilligkeit beruht und das Abspielen nur mit Einverständnis erfolgt. Die Aufzeichnungen werden gleich nach Abschluss wieder gelöscht.</p>

LITERATURVERZEICHNIS

- Becker-Lenz, Roland/Müller-Hermann, Silke** (2013): Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 203-229.
- Besand, Anja** (2020): Kollateral-Lernen in der politischen Bildung. Oder warum formale Bildungsprozesse immer auch informell sind. In: Bade, Gesine/Henkel, Nicholas/Reef, Bernd (Hrsg.): Politische Bildung: vielfältig – kontrovers – global. Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 53-67.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Bundestagsdrucksache 19/24200. Berlin. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/16--kinder--und-jugendbericht/162238>
- Deinet, Ulrich** (2014): Vom Aneignungskonzept zur Activity Theory. Transfer des tätigkeitsorientierten Aneignungskonzepts der kulturhistorischen Schule auf heutige Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Online verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/materialien/attach/249.pdf>
- Dewe, Bernd/Otto Hans-Uwe** (2018): Professionalität. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6. Auflage. München: Reinhardt, S. 1203-1213.
- Dewey, John** (2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. In: John Dewey. Demokratie und Erziehung. Hrsgg. von Jürgen Oelkers. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Edelstein, Wolfgang** (2007): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert – Überlegungen zu einer demokratiepädagogisch aktiven Schule. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.): Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule. Ludwigsfelde-Struveshof, S. 7-17. Online verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/Handbuch_Demokratie_14_11.pdf
- Friedrichs, Werner** (2016): Demokratiepolitische Bildung? Didaktische Orientierung in demokratischen Sinnformen. In: Friedrichs, Werner/Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiepolitik. Vermessungen – Anwendungen – Probleme – Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 75-94.
- Habermas, Jürgen** (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Haubrich, Karin** (2009): Sozialpolitische Innovation ermöglichen. Die Entwicklung der rekonstruktiven Programmtheorie-Evaluation am Beispiel der Modellförderung in der Kinder- und Jugendhilfe. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Himmelman, Gerhard** (2016): Demokratie lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. 4. Auflage. Schwalbach: Wochenschau.
- Hurrelmann, Klaus** (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 3, S. 91-103.
- Juul, Jesper** (2006): Was Familien trägt: Werte in Erziehung und Partnerschaft. Ein Orientierungsbuch. 8. Auflage. München: Kösel.
- Leontjew, Alexei Nikolajewitsch** (1973): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt a. M.: Athenäum Fischer.
- Lurija, Alexander Romanowitsch** (1982): Sprache und Bewußtsein. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Möller, Kurt** (2019): Das Konzept »Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen« (PAKO) und die KISSeS-Strategie – Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und zentrale Schlussfolgerungen. In: Möller, Kurt/Neuscheler, Florian (Hrsg.): »Wer will die hier schon haben?« Ablehnungshaltungen und Diskriminierung in Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 91-110.
- Möller, Kurt/Buschbom, Jan/Pfeiffer, Thomas** (2020): Zur Evaluation von Praxisansätzen der Extremismusprävention. In: Ben Slama, Brahim/Kemmesies, Uwe (Hrsg.): Handbuch Extremismusprävention. Gesamtgesellschaftlich. Phänomenübergreifend. Wiesbaden: Bundeskriminalamt, S. 389-424.
- Möller, Kurt/Grote, Janne/Nolde, Kai/Schuhmacher, Nils** (2016): »Die kann ich nicht ab!« Ablehnung, Diskriminierung und Gewalt bei Jugendlichen in der (Post-)Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: VS.
- Möller, Kurt/Honer, Oliver** (2020): Demokratische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie der Aufsuchenden Jugend(sozial)arbeit. Befunde einer Umfrage unter Einrichtungen. In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit, 68, 7-8/2020, S. 328-337.
- Möller, Kurt/Kohler, Johanna/Nolde, Kai** (2019): Demokratieförderung strategisch qualifizieren. Zur Gestaltung von Fort- und Weiterbildungsangeboten in ländlich strukturierten Räumen. In: Wissen schafft Demokratie Bd. 5. Jena: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (IDZ), S. 176-185. Online verfügbar unter: <https://www.idz-jena.de/schriftenreihe/band-5-schwerpunkt-laendlicher-raum/>
- Möller, Kurt/Lempp, Marion/Nolde, Kai/Schuhmacher, Nils** (2017): Abschlussbericht zum Projekt »Rückgrat!« – Eine Wissenschaft-Praxis-Kooperation gegen Rechtsextremismus und gruppierungsbezogene Ablehnungen. Esslingen. Online verfügbar unter: https://www2.hs-esslingen.de/~moeller/Abschlussbericht-R%fckgrat_2017-1.pdf
- Negt, Oskar** (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl.
- Nolde, Kai** (2017): »Die kann ich nicht ab!« Ablehnung, Diskriminierung und Gewalt in der Post-Migrationsgesellschaft (Interview). Online verfügbar unter: <https://www.ufuq.de/die-kann-ich-nicht-ab/>
- Reinhardt, Sybille** (2013): Soziales und politisches Lernen. Gegensätzliche oder sich ergänzende Konzepte? In: Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/Teiwes-Kügler, Christel/Trumann, Jana (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive. Weinheim: Juventa, S. 239-252.
- Thiersch, Hans** (2020): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited. Weinheim: Beltz.
- Yngborn, Annalena/Hoops, Sabrina** (2018): Das Logische Modell als Instrument der Evaluation in der Kriminalitätsprävention im Kindes- und Jugendalter. In: Walsh, Maria/Pniewski, Benjamin/Kober, Marcus/Armborst, Andreas (Hrsg.): Evidenzorientierte Kriminalprävention in Deutschland: Ein Leitfaden für Politik und Praxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 349-368.

IMPRESSUM

Diese Handreichung ist ein Ergebnis des Projekts »Land in Sicht! Demokratiegestaltung innovativ qualifizieren«. Erstellt wurde sie vom Projektteam der Hochschule Esslingen gemeinsam mit an der Umsetzung beteiligten politischen Bildner:innen.
Mehr zu »Land in Sicht!« unter: <https://www.hs-esslingen.de/soziale-arbeit-gesundheit-und-pflege/forschung/projekte/laufende-projekte/land-in-sicht/>
Vgl. auch das Vorgängerprojekt »Rückgrat!« und die aus ihm heraus entstandene Broschüre: <https://www.bpb.de/lernen/projekte/249675/rueckgrat-beweisen>

REDAKTION

Kai Nolde Soziologe und wiss. Mitarb. an der Hochschule Esslingen
Johanna Feder M.A. Soziale Arbeit und wiss. Mitarb. an der Hochschule Esslingen
Prof. Dr. Kurt Möller Erziehungswissenschaftler und Prof. für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Hochschule Esslingen
Kai Dietrich M.A. Sozialpädagogik, Koordinator MUT-Projekte bei der AGJF Sachsen e.V. und Trainer (u.a. Gender, Demokratie und antirassistische Bildungsarbeit)
Simone Liedtke Dipl. Pädagogin, Trainerin und Coach (SG): Fortbildung, Beratung, Supervision

Dank für seine Beiträge geht außerdem an Stephan Schack (freier Bildungsreferent).

KONTAKT

Prof. Dr. Kurt Möller
Hochschule Esslingen
Fakultät SAGP
Flandernstraße 101
73732 Esslingen
E-Mail: kurt.moeller@hs-esslingen.de
V.i.S.d.P.: Kurt Möller

GESTALTUNG

Koop. Büro für Gestaltung [koop-bremen.de]

ILLUSTRATIONEN

Sascha Hommer [saschahommer.com]

DRUCK

Sautter, Reutlingen 2021

GEFÖRDERT DURCH



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



Gefördert durch

STAATSMINISTERIUM FÜR SOZIALES
UND GESELLSCHAFTLICHEN
ZUSAMMENHALT



» **Mit KISSeS gegen PAKOs: Strategisches Handeln mit Konzept**

» **Fallbeispiele aus der Praxis**

» **Grundlagen zum Thema Demokratiegestaltung**

» **Hinweise und Materialien für die Qualifizierung**

Für demokratische Bildung und einen Umgang mit Pauschalablehnung, Diskriminierung und Gewalt brauchen Soziale Arbeit und Pädagogik Strategien, die Alltagserfahrungen neu in Aushandlung bringen.

Die vorliegende Handreichung unterbreitet einen Vorschlag, wie dadurch demokratische und menschenrechtsorientierte Perspektiven gestärkt werden.

Sie richtet sich gleichermaßen an Praktiker:innen, die mit jungen Menschen arbeiten, wie an politische Bildner:innen, die Fachpraxis qualifizieren.