Kumulative Dissertation zur Erlangung des Doktor*innengrades (Dr. phil.) am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg

Der Mündigkeitsbegriff als un-/eindeutige Orientierung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit?

Versuch einer analytischen Grenzbearbeitung in Fragmenten und Konstellationen

vorgelegt von
Ioanna Myrto Menhard
geboren in Dachau

Marburg/Lahn 2024

Erstgutachterin: Prof. Dr. Bettina Wuttig
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Cornelia Füssenhäuser, Hochschule RheinMain
Drittgutachterin: Prof. Dr. Davina Höblich, Hochschule RheinMain

Einreichung: 11.03.2024
Disputation: 30.07.2024

Hochschulkennziffer: 1180

Die einzelnen Beiträge der kumulativen Dissertation sind wie folgt veröffentlicht:

Menhard, Ioanna (2016): „Mündigkeit" – ein zeitgemäßer Begriff? Implikationen und Konsequenzen für den pädagogischen Mündigkeitsbegriff vor dem Hintergrund seines Entstehungskontextes. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Sozialpolitik und Gesellschaftspolitik, 39. Jg., Heft 72/2016, S. 73-84.

Menhard, Ioanna (2019): Mü(n)digkeit ohne Solidarität? In: Bierbaum, Harald/Herrmann, Katharina (Hrsg.), Genesis und Geltung der Materialistischen Pädagogik Gernot Koneffkes. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, S. 209-217.

Menhard, Ioanna (2020): Solidarität und Mündigkeit selbst-kritisch zusammengedacht – pädagogische Überlegungen mit Interesse an Empowerment und Powersharing. In: Jagusch, Birgit/Chehata, Yasmine (Hrsg.), Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen. Beltz Juventa: Weinheim Basel, S. 72-83.

Menhard, Ioanna/Biertümpel, Antje (2022): (Sozial)Pädagogische Grenzbearbeitung und/als Solidarität?! In: Bergold-Caldwell, Denise/Dierkes, Wiebke/Georg, Eva/Spahn, Lea/Will, Jakob (Hrsg.), (Denk)Bewegungen zwischen Kritik, Norm und Utopie. Ulrike Helmer Verlag: Sulzbach/Ts., S. 49-60.

Menhard, Ioanna (2023): Grenzen der Offenheit und Praktiken der Grenzbearbeitung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 53. Jg., Heft 3/2023, S. 201-215.

Menhard, Ioanna (2024): Orientierung an Empowerment und Powersharing als Konkretisierungsmöglichkeit intersektionaler Perspektiven in der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit. In: GENDER. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, 16. Jg., Heft 2/2024, S. 56-70.

Danksagung

Die vorliegende Dissertation wäre ohne die Unterstützung vieler Menschen nicht entstanden, die mein Nachdenken in vielfältigen Kontexten und Prozessen angeregt und unterstützt haben.
Ich möchte mich ausdrücklich bei meinen Interviewpartner*innen bedanken, die sich trotz teilweise prekärer Arbeitsbedingungen die Zeit genommen haben, mir Einblicke in ihre Arbeit zu geben und die ihr Wissen, ihre Erfahrungen und Perspektiven mit mir geteilt haben. Zu danken habe ich auch den vielen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die ich über die Jahre in verschiedenen (sozial)pädagogischen Feldern begleiten und von denen ich Vieles und Wichtiges lernen durfte, was nicht zuletzt auch für das vorliegende Forschungsprojekt ausschlaggebend war.
Für die Betreuung und Begutachtung danke ich Prof. Dr. Bettina Wuttig, Prof. Dr. Cornelia Füssenhäuser und Prof. Dr. Davina Höblich, die den Abschluss dieser Promotion unterstützt und ermöglicht haben.
Ganz besonders und herzlich danke ich Prof. Dr. Susanne Maurer, die mich in dem Forschungsvorhaben und dem ‚Zurechtfinden' im akademischen Raum bestärkt hat. Der fachliche Austausch mit ihr hat mich seit dem Studium begleitet und in der Promotion dazu inspiriert, verschiedenen Wegen des Denkens nachzugehen und auf kreative Weise verdeckte Pfaden und Seitenstraße aufzuspüren. Viele Denkprozesse sind außerdem im und um das Doktorand*innen-Kolloquium von Susanne Maurer angeregt worden und so gilt mein Dank den Mitgliedern dieses Kolloquiums – unter anderem Sarah Sobeczko und Hannah Engelmann-Gith sowie Isabelle Dubois, Neriman Orman und Hannah Wachter (aka Pandafüchse) – für gemeinsames Denken, Ermutigen und Irritiert-sein, Schreibklausuren, digitale Schreibtage und vieles mehr.
Beteiligt an diesem Forschungsprozess waren auch viele Freund*innen; ohne ihre Unterstützung, solidarischen und kollektiven Räume, selbst- und herrschaftskritischen, intersektionalen und feministischen Perspektiven wäre diese Arbeit sicher nicht auf *diese* Weise entstanden. Ein besonderer und herzlicher Dank gilt hier Antje Biertümpel und Esther Menhard, die mir beide bis zur letzten Minute zur Seite standen, mit praktischen Arbeiten wie Korrektur lesen, aber auch emotional und inhaltlich anregend. Aus der Ferne, aber auch immer wieder nah, haben mich Iro Panagiotopoulou, meine Eltern, Mata und Konrad, und meine Schwestern, Katharina und Esther, auf solidarische, wärmende und ermutigende Weise im Denken, Schreiben, Durchhalten und Pause machen bestärkt. Dafür danke ich euch!

Zusammenfassung

Der Mündigkeitsbegriff weist in der Entwicklung von Bildungstheorien seit der Aufklärung einen zentralen Stellenwert auf. In der kumulativen Dissertation wird untersucht, inwiefern dieses klassische pädagogische Motiv als Theorieperspektive für die Offene Kinder- und Jugendarbeit fruchtbar gemacht werden kann. Das Erkenntnisinteresse ist zum einen mit der Beobachtung verbunden, dass in der Vielfalt der Theorie-Konzepte der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit verwandte Begriffe und Konzepte entwickelt und diskutiert wurden, z. B. Demokratiebildung, Partizipation oder Selbstbestimmung in der Mädchen_arbeit, Mündigkeit selbst jedoch eine randständige Rolle im Fachdiskurs einnimmt. Auf den Begriff wird zwar als Zielperspektive Bezug genommen, gleichzeitig wird Mündigkeit als Konzept weder explizit erörtert, noch auf die damit einhergehenden Widersprüche eingegangen. Das erscheint überraschend, wenn (Offene) Kinder- und Jugendarbeit als ein zentraler Ort der (Demokratie- und subjektorientierten) Bildung verstanden wird. In der Dissertation werden gesellschafts- und selbstkritische (sozial)pädagogische Theorien einbezogen, die die im Mündigkeitsbegriff eingelagerten Spannungsfelder und immanenten Widersprüche berücksichtigen bzw. ermöglichen, diese in ihrer Vielschichtigkeit zu untersuchen. In diesem Zusammenhang werden differenzsensible, machtkritische sowie intersektionale Perspektiven aufgegriffen, wie sie bereits teilweise im (sozial)pädagogischen Mündigkeitsdiskurs entwickelt wurden. Eine auf diese Weise *solidarisch* gedachte Mündigkeit kann, so die These, als un-/eindeutige Orientierung verstanden werden und so als Analyse- und Reflexionskonzept dazu beitragen, Marginalisierungen differenzierter wahrzunehmen und zu bearbeiten.

Ein weiteres Anliegen der Dissertation ist es, Fragen nach Bedingungen und Möglichkeiten der Übersetzung ins Praxisfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit nachzugehen. Dafür wurde eine empirische Untersuchung durchgeführt, um die Perspektiven und Erfahrungen von Fachkräften einzubeziehen. In diesem Zusammenhang wurden zwei Theorieskizzen entwickelt. Mit der ersten wird die begrenzte Offenheit (im Sinne von Zugänglichkeit) von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit entlang von Differenzlinien und strukturellen Ungleichheitsverhältnissen sowie Wege, diese Barrieren zu bearbeiten, untersucht. Hier kann Mündigkeit als un-/eindeutige Orientierung als Frage hinsichtlich der Eröffnung und Erweiterung des Zugangs zu Offener Kinder- und Jugendarbeit als mögliche Ressource und Ort für Bildungsprozesse verstanden werden. In der zweiten Theorieskizze wird eine mögliche Übersetzung in der Orientierung an einer Verbindung von Empowerment und Powersharing herausgearbeitet. Empowerment und Powersharing können sich in konkret(er)en Prozessen, Strategien und Praktiken ausdrücken. Mit dem Konzept von Mündigkeit als un-/eindeutiger Orientierung kann dagegen ein Analyse- und Reflexionsrahmen aufgespannt werden, mit dem z. B. vielfältige Ausgrenzungsverhältnisse und solidarische Perspektiven oder die widersprüchliche Struktur von Pädagogik und Sozialer Arbeit sowie Machbarkeitsphantasien aufgedeckt werden können, die beispielsweise auch in einem (sozial)pädagogischen Empowerment- und Powersharing-Verständnis oftmals enthalten sind.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung 3
Zusammenfassung 4
Teil A: Rahmenpapier 7
1 Einleitung 8
2 In Bewegung: Offene Kinder- und Jugendarbeit als Forschungsfeld und Forschungsstand zur Arbeit 11
2.1 Geschichte und Entwicklungslinien Offener Kinder- und Jugendarbeit 11
2.2 ‚Mündigkeit' als Begriff und Konzept (in) der Kinder- und Jugendarbeit? 15
2.2.1 Bezugnahmen auf und Auseinandersetzungen mit Mündigkeit 16
2.2.2 Bildungsdiskurse und -verständnisse 18
2.2.3 Subjektorientierung 20
2.2.4 Demokratiebildung 21
2.2.5 Partizipation 23
2.3 Feministische Mädchen_arbeit als differenzsensible und machtkritische Bildung 25
2.3.1 Entwicklungslinien und zentrale Diskurse feministischer Mädchen_arbeit 25
2.3.2 Zwischen Anerkennung, Widersprüchen und Randständigkeit 31
2.3.3 Selbstbestimmung und Parteilichkeit als zentrale Konzepte im Wandel 34
3 Ausgangspunkte: Erkenntnisinteresse und Fragestellung 37
4 Im Modus der Spurensicherung: Denkrahmen, Erkenntnisfenster und Vorgehensweisen 40
4.1 Forschungsperspektiven, epistemologische und methodologische Überlegungen 40
4.2 Methodisches Vorgehen 47
4.2.1 Datenerhebung 47
4.2.2 Selbst-/reflexive Haltung und Praktiken im Forschungsprozess 49
4.2.3 Auswertungsschritte 53
4.2.4 Berücksichtigung von Gütekriterien und forschungsethischen Prinzipien 57
5 Fragmente und Konstellationen: Darstellung der einzelnen Beiträge 59
5.1 Implikationen und Konsequenzen für den pädagogischen Mündigkeitsbegriff vor dem Hintergrund seines Entstehungskontextes 60
5.2 Mü(n)digkeit ohne Solidarität 62
5.3 Solidarität und Mündigkeit selbst-kritisch zusammengedacht 63
5.4 (Sozial)Pädagogische Grenzbearbeitung und/als Solidarität 64
5.5 Grenzen der Offenheit und Praktiken der Grenzbearbeitung 65
5.6 Orientierung an Empowerment und Powersharing als Konkretisierungsmöglichkeit intersektionaler Perspektiven 67
6 Auf Wiedervorlage: Diskussion und Ausblick 69
6.1 Mündigkeit als un-/eindeutige Orientierung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit 69
6.2 (Vorläufiges) Fazit und Ausblick 77

Literaturverzeichnis 80
Teil B: Forschungsbeiträge 96
Anhang 97
Interviewleitfaden 98

Teil A: Rahmenpapier

1 Einleitung

Mündigkeit ist einer jener schillernden Begriffe, die schwer zu bestimmen sind und gleichzeitig je nach Kontext auf unterschiedliche Bedeutungszusammenhänge, Bilder und Assoziationen verweisen. In verschiedenen Disziplinen und Fachdiskursen – z. B. juristischen, philosophischen, (sozial)pädagogischen – ist er beispielsweise assoziiert mit Zuordnungen und Zuschreibungen, Zugang zu sozialen Ressourcen, Fragen der Selbstständigkeit im Denken oder auch Widerständigkeit sowie als Zielperspektive emanzipatorischer (Bildungs)Prozesse, auch im Zusammenhang mit Vorstellungen von Reife und Alter. Gleichzeitig lassen sich diese Bedeutungsdimensionen nicht eindeutig voneinander trennen, sondern verweisen aufeinander und sind ineinander verwoben. Als philosophischer und (sozial)pädagogischer Begriff nimmt ‚Mündigkeit' seit der Aufklärung in der Geschichte pädagogischer Theorieentwicklung eine zentrale Rolle ein. Mit dem Postulat Immanuel Kants „sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen" (Kant 1784/2008: 9) liegt die vermutlich prominenteste Bestimmung von ‚Mündigkeit' vor, auf die nicht nur in (sozial)pädagogischen Theorien, sondern insbesondere auch in der Allgemeinen Pädagogik und der Politischen Bildung bis heute Bezug genommen wird.

Die starke Konnotierung mit dem Kantischen Mündigkeitsbegriff sowie damit einhergehende Implikationen zeigen sich in der Kritik an macht- und gewaltvollen Unterscheidungen und in den (Zu)Ordnungen von Un-/Mündigkeit. So beschreibt die Journalistin und Autorin Alice Hasters Kant als den „Advokat[en] der Vernunft und Mündigkeit" (Hasters 2020: 54) und weist damit auf die mit der Aufklärung verbundene Gleichzeitigkeit von fortschrittsoptimistischen Ideen wie den Menschenrechten sowie einer vernunftgeleiteten Gesellschaft und der kolonialrassistischen Herrschaft wie auch Gewalt:

> „Die Idee des Menschen, der nur durch Wissen zu seiner Vollkommenheit gelangen konnte, funktionierte bei Kant über Abgrenzung. Die *Weißen* waren klug, weil die Schwarzen es nicht waren." (Hasters 2020: 55, Herv. i.O.)

Aus feministischer Perspektive werden ebenfalls Einwände gegen den Kantischen Mündigkeitsbegriff vorgebracht, denn in der Aufklärungsschrift und anderen Arbeiten begründet Kant Asymmetrien und Hegemonien gerade auch in den Geschlechterverhältnissen (vgl. Gahlings 2009: 26). So weist der Mündigkeitsbegriff eine mehrdimensionale Widersprüchlichkeit von Befreiung und Unterwerfung auf, die neben der Unterwerfung des bürgerlichen Subjekts im Dienst der Verwertung, die (Re)Produktion von Andersheit impliziert:

> „Zu dieser aufgeklärten Identität europäischer Überlegenheit gehört genauso ein geschlechtlich unmarkiertes männliches Allgemeines, das Weiblichkeit als das ‚Andere' seiner Subjektivität beansprucht." (Messerschmidt 2007: 149)

Ein weiterer Bedeutungszusammenhang kann auch in der zentralen Rolle von ‚Mündigkeit' in (Sozial)Pädagogik und Bildung unter (gesellschafts)kritischen Perspektiven gesehen werden, oftmals mit Bezug auf die Arbeiten von Theodor W. Adorno. Ein (sozial)pädagogischer Mündigkeitsbegriff ist hier vor dem Hintergrund der Erfahrung der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft, von Ausschwitz als ‚Zivilisationsbruch' und einer kapitalismuskritischen

Perspektive sowohl mit einer dialektischen Analyse verbunden (vgl. Adorno 1971b: 109) als auch mit dem Konzept der Autonomie und zwar im Sinne einer „Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (Adorno 1971a: 93). Der Schriftsteller Max Czollek rekurriert angesichts einer erstarkten Rechten in seinem Essay „Gegenwartsbewältigung“ in diesem Sinne auf „Adornos Credo der Erziehung zur Mündigkeit“ (Czollek 2020: 177). ‚Mündigkeit‘ als pädagogischer Begriff geht bei Adorno über Fragen der individuellen Lebensführung hinaus und verweist auf einen Zusammenhang von Auseinandersetzungen und Vorstellungen über gesellschaftliche Gestaltung und Demokratiebildung: „Man kann sich verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen.“ (Adorno 1971b: 107) Gleichzeitig zeigt sich in der Rede über das Leitbild des mündigen Bürgers eine Kontinuität, nicht nur der Individualisierung, sondern auch einer unmarkierten Differenz- und Ungleichheitsmarkierung „in der Figur des weißen, mitteleuropäischen, männlichen und besitzenden Bürgers“ (Bauer 2013: 27). Damit ist ein tendenziell heteronormativer[1] und national(istisch) orientierter Bedeutungszusammenhang angesprochen.

Verbindungslinien zwischen diesen unterschiedlichen Kontexten sind Kernelemente eines Mündigkeitsverständnisses, das auf die Begriffsentwicklungen im Rahmen von Epoche und Philosophie der Aufklärung zurückgeht. Die verschiedenen und geteilten (Be)Deutungen und deren Konsequenzen für einen (sozial)pädagogischen Mündigkeitsbegriff, um den es in dieser Arbeit geht, können z. B. differenzierter im Zusammenhang mit einer postkolonialen und postnationalsozialistischen Analyse und einem Verständnis von Gegenwart als einer Gegenwart nach Auschwitz und den Erfahrungen kolonialer Herrschaft ergründet werden (vgl. Messerschmidt 2014: 45). Mit einer solchen Analyse können unter anderem machtvolle und politisch wie auch (sozial)pädagogisch wirksame Essentialisierungen aufgeklärt werden, wie

> „die Behauptung Aufklärung, Freiheit, Demokratie, Gleichheit seien ausschließlich westliche Werte und der Islam beziehungsweise die arabische Welt sei umgekehrt unfähig, sich aus der eigenen Unmündigkeit zu befreien“ (Hark/Villa 2017: 12).

Mit dieser ersten Skizzierung konnten Vielschichtigkeit und Komplexität des Mündigkeitsbegriffs veranschaulicht werden sowie erste Hinweise darauf gegeben werden, dass eine Konzeptualisierung als voraussetzungsvoll und schwierig erachtet werden kann. In der vorliegenden Arbeit werden Theorieperspektiven mit Fokus auf Diskurse in der Bundesrepublik Deutschland aufgegriffen und konzeptualisiert, die insbesondere die Widersprüchlichkeit und Brüchigkeit von ‚Mündigkeit‘ als pädagogischem Begriff herausarbeiten. Außerdem werden Perspektiven und Erfahrungen von Fachkräften über

[1] Mit dem Begriff der Heteronormativität sind drei gesellschaftshierarchische Selbstverständlichkeiten und Naturalisierungen angesprochen: 1. es gäbe zwei biologische Geschlechter; 2. analog dazu gäbe es jeweils ein soziales oder kulturelles Geschlecht; 3. sexuelles Begehren beziehe sich auf das jeweils andere Geschlecht (vgl. Pohlkamp/Rauw 2010: 22). Damit schließt Heteronormativitätskritik auch cis- und endonormativitätskritische Perspektiven ein. Mit dem Begriff der Endogeschlechtlichkeit wird das Gegenteil des Begriffs der Intergeschlechtlichkeit beschrieben, mit Cisgeschlechtlichkeit das Gegenteil von Transgeschlechtlichkeit.

Expert*inneninterviews[2] in die Theorie(weiter)entwicklung auch mit Blick auf den Anspruch von dialogischer Forschungspraxis einbezogen. Ein besonderes Anliegen der Arbeit ist mit Fragen und Suchbewegungen nach Bedingungen sowie mit Möglichkeiten von Konkretisierung und Übersetzung verbunden. Auf dieser Grundlage wird ‚Mündigkeit' als zentrales bildungstheoretisches Konzept im Sinne der Analyse und Reflexion für das Handlungsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit fruchtbar gemacht. Mit dem Paragraphen 11 im SGB VIII Absatz 1 (Kinder- und Jugendhilfegesetz) ist für die Offene Kinder- und Jugendarbeit ein Auftrag und Rahmen geschaffen, der auf die Zielperspektive eines mündigen Individuums hinweist. Wird Offene Kinder- und Jugendarbeit auch als Ort der (Demokratie- und subjektorientierten) Bildung begriffen, erscheint es überraschend, dass dieser zentrale bildungstheoretische Begriff in dem Kontext bisher wenig explizit erörtert wurde. In der Arbeit werden darüber hinaus differenzsensible, machtkritische sowie intersektionale Perspektiven aufgegriffen, wie sie bereits teilweise im Zusammenhang mit dem Mündigkeitsbegriff entwickelt wurden, um sie schließlich in Bezug auf das Feld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu setzen und zu übersetzen. Eine auf diese Weise weiterentwickelte Mündigkeit als un-/eindeutige Orientierung kann, so die These, Marginalisierungen differenzierter wahrnehmen und bearbeiten; unter anderem, weil in der kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff der Mündigkeit die Widersprüchlichkeit und die historisch sowie gesellschaftlich (re)produzierten Ausschlüsse, Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnisse, Differenzierungen und Privilegierungen sichtbar(er) werden.

Im Folgenden wird ein Rahmen für die einzelnen Forschungsbeiträge entwickelt, die in den vergangenen Jahren erarbeitet und veröffentlicht wurden. Zunächst werden in Kapitel 2 die Geschichte und Entwicklungslinien des Handlungsfeldes sowie Fachdiskurse nachgezeichnet. Darauf aufbauend werden in Kapitel 3 Erkenntnisinteresse und Fragestellung konkretisiert. Mit einer Darstellung der methodologischen Überlegungen, erkenntnistheoretischen Perspektiven, des methodischen Vorgehens sowie der Reflexion des Forschungsprozess wird sich das Kapitel 4 beschäftigen. Daran anschließend werden in Kapitel 5 die eigenen Forschungsaktivitäten entlang der Publikationen und der zentralen Ergebnisse vorgestellt. Das umfasst vier Beiträge mit theoretischen Untersuchungen und zwei Beiträge, in denen empirische Ergebnisse aus einer Interviewstudie mit Fachkräften aus verschiedenen Settings der Offenen Kinder- und Jugendarbeit präsentiert und theoretisiert werden. Im abschließenden Kapitel 6 werden die Zusammenhänge und Verbindungslinien der Forschungsbeiträge systematisiert und diskutiert. Vor diesem Hintergrund wird der Forschungsbeitrag dieser Untersuchung zusammenfassend skizziert: die Entwicklung des Mündigkeitsbegriffs als ein Analyse- und Reflexionskonzept im Feld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Abschließend wird auf weiterführende Perspektiven im Sinne eines Ausblicks eingegangen.

[2] Mit dem Asterisk (*) soll ein Raum bzw. Marker für geschlechtliche Vielfalt innerhalb von Begriffen gesetzt werden, z. B. „Expert*innen". Bei den Adjektiven „trans*" und „inter*" wird es verwendet, um eine Offenheit von verschiedenen Selbstbezeichnungen und -positionierungen zu ermöglichen.

2 In Bewegung: Offene Kinder- und Jugendarbeit als Forschungsfeld und Forschungsstand zur Arbeit

In diesem Kapitel wird zunächst das Forschungsfeld entlang der Entstehung und Entwicklung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit umrissen. Daran anschließend werden die für die Untersuchung relevanten fachwissenschaftlichen Diskurse dargelegt. Hierfür wird ein Forschungsstand entwickelt, in dem einerseits auf die Thematisierung des Mündigkeitsbegriffs in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und andererseits auf verwandte Bildungsdiskurse, -verständnisse und Konzepte wie Subjektorientierung, Demokratiebildung und Partizipation. Abschließend werden der Ansatz und die Perspektive der feministischen Mädchen_arbeit anhand der zentralen Konzepte der Selbstbestimmung und Parteilichkeit behandelt. Feministische Mädchen_arbeit zeichnet sich durch eine kontinuierliche differenzierte und fundierte Theorie- und Praxisentwicklung aus, was Selbstbestimmung und Partizipation betrifft. Sie kann in der Praxis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als „einer der deutlichsten Horte des Bildungskonzepts in der Jugendarbeit“ (Sting/Sturzenhecker 2021: 684) verstanden werden. Daher sind Ansatz und Perspektive nicht nur im Sinne des Forschungsstandes interessant. Es kann davon ausgegangen werden, dass hieraus auch hinsichtlich der (Weiter-)Entwicklung einer mündigkeitsorientierten Theorieperspektive in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit relevante Impulse folgen können.

2.1 Geschichte und Entwicklungslinien Offener Kinder- und Jugendarbeit[3]

Offene Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland kann auf eine lange Geschichte zurückblicken, nämlich auf rund 120 Jahre. Einrichtungen der öffentlichen und freien, verbandlichen Jugendpflege wurden noch in der Kaiserzeit und in der Weimarer Republik, bereits unter Bezeichnungen wie „Jugendclubs“ und „offene Jugendhäuser“, entwickelt. Die Angebote richteten sich vor allem an männliche, ärmere Jugendliche in Großstädten, die von Jugendpflege und Bewahrpädagogik in die gesellschaftliche Ordnung integriert werden sollten. Als Einzelne wurden sie mit den Labels „unangepasst, dissozial, kriminell oder allgemein ‚sozial auffällig‘ und ‚verwahrlost‘“ (Hafeneger 2021: 96) belegt, bei Gruppen und Jugendkulturen sprach man „von ‚Halbstarken, Banden, Cliquen‘“ (ebd.). Offene Kinder- und Jugendarbeit als Handlungsfeld im Rahmen von professioneller Kinder- und Jugendarbeit und Sozialer Arbeit, wie sie heute in verschiedenen Einrichtungsformaten von Jugendräumen bis hin zu Jugendzentren praktiziert wird, ist allerdings erst in der Bundesrepublik Deutschland entstanden (vgl. Fimpler/Hannen 2016: 91 ff.). In der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik wurden ebenfalls Jugendclubstrukturen geschaffen, denen ein staatlich-instrumenteller Erziehungsauftrag zugrunde lag. Mehr als die Hälfte der 7.000 Einrichtungen wurden im Zuge der deutschen Vereinigung 1989/1990 geschlossen. Stattdessen fand ein

[3] Ich greife in diesem Abschnitt insbesondere auf die Arbeit und historische Darstellung von Benno Hafeneger (2021) zurück und beziehe weitere Quellen mit ein.

Aufbau von Offener Kinder- und Jugendarbeit in Orientierung an westlichen Standards statt (vgl. Hafeneger 2021: 98).

In der Bundesrepublik spielte der Rahmen der *reeducation* in den westlichen Zonen eine entscheidende Rolle. Neben der Gründung von Jugendverbänden und der Entwicklung von Strukturen der Jugendsozialarbeit wurden von Alliierten Besatzungsmächten, Jugendoffizieren und Soldaten offene Freizeiteinrichtungen als German Youth Activities in den amerikanischen und britischen Besatzungszonen aufgebaut und betreut (vgl. Thole et al. 2022: 65). Die auf Freiwilligkeit basierenden Einrichtungen boten neben dem offenen Bereich beispielsweise auch kulturelle und sportliche Angebote und beinhalteten Formen der Beteiligung. Die offenen Räume sollten ein Übungsfeld für demokratisches Lernen darstellen (vgl. Fimpler/Hannen 2016: 92). Darüber hinaus boten die Einrichtungen in der materiellen und sozialen Not der Nachkriegsjahre Jugendlichen auch eine Anlaufstelle zur Unterstützung bei elementarer Versorgung wie Essen und Kleidung. In diesem Kontext erfüllten die German Youth Activities eine kontrollierende Funktion, indem sie Kriminalität und politische Radikalisierung verhinderten, aber auch eine versorgende, indem sie einen „sozialen Ort in einer jugendfeindlichen Umwelt“ (Hafeneger 2021: 97) darstellten.

Anfang der 1950er Jahre wurde die Trägerschaft der German Youth Activities-Einrichtungen allmählich in die Verantwortung der Städte und Landkreise übergeben. Im Zuge dessen wurden manche Jugendhäuser aufgrund behördlicher Skepsis dem Format gegenüber geschlossen und die Ausrichtung anderer wurde stark verändert. Diese Entwicklung war eingebettet in einen Diskurs um das pädagogische Verständnis und die Rolle der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, wobei bewahrpädagogische Argumentationen dominierten. In diesem Sinne sollte an die Tradition angeknüpft werden, Jugendliche mit ansprechenden Freizeitbeschäftigungen und „unter Aufsicht einer helfenden und kameradschaftlichen Autorität“ (ebd.: 98) aus dem öffentlichen Raum fernzuhalten. In verschiedenen Richtlinien westlicher Bundesländer wurde die Bezeichnung „Heim der Offenen Tür“ eingeführt und gleichzeitig eine Begrenzung des offenen Bereichs zugunsten der Etablierung von Programmen wie Werkstattangebote oder Musik- und Sportkurse vorgenommen. Diese Veränderungen erwiesen sich als Ausrichtung an die Bedürfnisse und Interessen von Jugendlichen der Mittelschicht und hatten faktisch den Ausschluss von Jugendlichen aus (ökonomisch) benachteiligten Schichten zur Folge. Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, wurden Ende der 1950er Jahre Debatten zur Neuorientierung der Heime der Offenen Tür geführt (vgl. ebd.: 99). Vor diesem Hintergrund sowie den gesellschaftlichen Veränderungen hinsichtlich Wohlstand, Konsum und Jugendkulturen wurden eine Modernisierung und ein konzeptioneller Wandel eingeleitet hin zu mehr Offenheit und Mitbestimmung sowie Orientierung an den Bedürfnissen und kulturellen Interessen der Jugendlichen. Dies äußerte sich in der neuen Organisationsform des „Jugendclubs“, einschließlich eines Musik- und Veranstaltungsbetriebs auch zur eigenen Kostendeckung (vgl. ebd.: 100).

Eine entscheidende Neuausrichtung erfuhr die Offene Kinder- und Jugendarbeit allerdings in den 1970er Jahren mit der Jugendzentrumsbewegung im Anschluss an die Student*innen-,

Schüler*innen- und Auszubildendenbewegung. Jugendliche im städtischen und ländlichen Raum äußerten, oftmals unterstützt von Studierenden der (Sozial-)Pädagogik und hauptamtlichen (Sozial)Pädagog*innen und Sozialarbeiter*innen, ihren Protest angesichts mangelnder Räume und Freizeitmöglichkeiten (vgl. Thole et al. 2022: 70). Damit gingen Forderungen nach selbstverwalteten Räumen einher, was auch von emanzipatorischen und bedürfnisorientierten Ansätzen der Jugendarbeit mit Blick auf Schaffung von Freiräumen für demokratisches Lernen und politisches Engagement gestützt wurde. Aus diesen Forderungen wurde schließlich der Kampf um eigene Räume. Das führte zu Hausbesetzungen und Konfrontationen mit der Verwaltung in vielen Kommunen. Das Erstreiten der Räume hatte anschließend eine Phase der Institutionalisierung der Initiativen zur Folge, inklusive Vereinsgründung, kommunale Einbindung, hauptamtliche Mitarbeiter*innen (vgl. ebd.: 72 f.). Die Offene Kinder- und Jugendarbeit insgesamt war in dieser Zeit in Prozesse des materiellen und personellen Ausbaus im Rahmen der Reformen von Bildungssystem und Sozialstaat eingebunden. So stieg die Anzahl der Einrichtungen in der Bundesrepublik in der Mitte der 1970er Jahre auf 4.000 mit etwa 3.100 hauptamtlich Beschäftigten (vgl. Hafeneger 2021: 101). Zehn Jahre zuvor waren es noch 1.148 Einrichtungen mit etwa 570 hauptamtlich Beschäftigten (vgl. ebd.: 100). Parallel dazu wurden Fachdiskurse um emanzipatorische und antikapitalistische Theorie- und Praxisperspektiven der Offenen Kinder- und Jugendarbeit geführt (vgl. Kappeler 2012). In kritischer Auseinandersetzung mit diesen wurden erste Konzepte von feministischer Jugend- und Mädchenarbeit entworfen (vgl. Bitzan/Daigler 2004: 42).

Die ökonomischen und sozialen Krisen sowie politischen Entwicklungen ab Ende der 1970er Jahre führten zu einer kompensatorischen Ausrichtung und sozialpolitischen Funktionalisierung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, beispielsweise in Bezug auf Jugendarbeitslosigkeit und Suchtkrankheiten. Damit war zudem ein Wandel der Rolle und Funktion der hauptamtlichen Mitarbeiter*innen verbunden, nämlich stärker in Richtung Beratung und Hilfe (vgl. Thole et al. 2022: 75 f.). In der zweiten Hälfte der 1980er Jahre wurden die Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit entlang einer Orientierung an Bedarfs- und Problemlagen ausdifferenziert und zwar hinsichtlich Differenzlinien wie Alter, Geschlecht, Milieus. Gerahmt waren diese Prozesse von konzeptionellen und theoretischen Debatten um Lebenslagen- und Lebensweltorientierung sowie Lebensbewältigung:

> „Neben der pädagogischen Arbeit und ihrer konzeptionellen Ausgewiesenheit zielen diese Begriffe vor allem auf die infrastrukturellen Kompetenzen der Mitarbeiter*innen und die Bestimmung des Lern- und Erfahrungsortes als Ressource zur Lebensbewältigung und Sozialintegration.“ (Hafeneger 2021: 103)

Offene Kinder- und Jugendarbeit vertrat damit im Sozialraum den Anspruch, Kindern und Jugendlichen Räume zur Verfügung zu stellen sowie jugendpolitisch zu vermitteln (vgl. ebd.). Diese Konzepte wurden in den 1990er Jahren weiterentwickelt und unter Einbezug von Perspektiven profiliert, z. B. die der sozialräumlichen Jugendarbeit und der Vernetzung (wie bei der Kooperation von Jugendhilfe und Schule). Das Feld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wurde zudem als Freizeit- und Erprobungsort für bestimmte Gruppen von Kindern und

Jugendlichen diagnostiziert, so beispielsweise in den Großstädten für benachteiligte, migrantisch markierte, männliche Jugendliche (vgl. ebd.: 104). Professionelles Handeln und Alltag wurden, bestimmt von Fragen der Identitätsentwicklung, charakterisiert als „Beziehung, Da-Sein, Sich-Einlassen, treffen, unterstützen, vermitteln, beraten, begleiten; Jugendlichen in ihren Suchprozessen zugleich Offenheit, Orientierung und Halt zu bieten“ (ebd.). Im Bereich der Mädchenarbeit konnte mit Rückenwind der Frauenbewegung im Laufe der 1990er Jahre eine Institutionalisierung der feministischen Initiativen erreicht werden, bei gleichzeitig finanziell ungleicher bzw. prekärer Ausstattung (vgl. Brückner 2012: 553 f.). Die 1990er Jahre waren neben der konzeptionellen und praktischen Weiterentwicklung auch durch finanzielle Krisen der kommunalen Haushalte geprägt, was sich in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Legitimationsdruck und Logiken der Ökonomisierung auswirkte (vgl. Thole et al. 2022: 85). Parallel dazu fand in dieser Zeit der Auf- und Ausbau der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in den ostdeutschen Bundesländern statt. Dabei bewirkte eine dominante und unreflektierte Durchsetzung westdeutscher Jugendhilfelogiken auch eine Marginalisierung kultureller Angebote und Strukturen für Kinder und Jugendliche, die erst seit den 2010er Jahren wieder in Erinnerung gerufen und reaktiviert werden (vgl. ebd.: 87).

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit der 2000er und 2010er Jahre zeichnet sich dadurch aus, dass sie in den Sozialräumen weiter etabliert wurde. Anpassungsfähigkeit und Innovation unter veränderten Bedingungen charakterisieren sie, während in den westdeutschen Bundesländern aber auch Einrichtungen geschlossen wurden und Personal abgebaut wurde (vgl. Hafeneger 2021: 105). Die Entwicklung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit hat über die Jahrzehnte zu einer großen Bandbreite an Angeboten und Formaten geführt: von Jugendzentren, Jugendtreffs, Jugendräumen über Abenteuerspielplätze, Jugendfarmen und Jugendkunstschulen bis hin zu mobilen Angeboten (vgl. Peucker et al. 2021: 480). Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik stellt für das Jahr 2016 in Bezug auf einrichtungsbezogene Formate 11.914 Einrichtungen fest (vgl. ebd.: 481). Dabei befinden sich etwa 72 Prozent der Einrichtungen in Westdeutschland und 28 Prozent in Ostdeutschland (inklusive Berlin) (vgl. Mairhofer et al. 2022: 25). Entlang der Gründungsjahre von Einrichtungen lassen sich die Ausbauphasen über die Jahrzehnte nachvollziehen. Etwa 40 Prozent der Einrichtungen in den westdeutschen Bundesländern sind zwischen 1970 und 1989 entstanden. In den 1990er Jahren fand ein weiterer Ausbau statt, vor allem in den ostdeutschen Bundesländern. Rund 10 Prozent der Einrichtungen sind nach 2010 gegründet worden, darunter allerdings eher kleinere Einrichtungen (vgl. Peucker et al. 2021: 482 f.).

Eine der zentralen Kontroversen seit den 2000er Jahren stellt die Frage nach der Rolle der Offenen Kinder- und Jugendarbeit im Rahmen der Ganztagsschulentwicklung dar (vgl. Hafeneger 2021: 105). Innerhalb der fachwissenschaftlichen Diskurse fand in der Mitte der 2010er Jahre eine zunehmend kritische Auseinandersetzung mit der Instrumentalisierung von Offener Kinder- und Jugendarbeit vor allem in Bezug auf ihre Einbindung in die Ganztagsbetreuung, z. B. in Form von (Wahl-)Pflichtangeboten. Albert Scherr und Benedikt Sturzenhecker konstatieren, dass damit die Strukturprinzipien der Offenheit und Freiwilligkeit,

die spezifischen Potenziale für Subjekt- und Demokratiebildung, immer weiter ausgehöhlt werden. So werden Frei- und Erfahrungsräume, in denen Jugendliche sich ausprobieren, entscheiden und gestalten können, eingeschränkt (vgl. Scherr/Sturzenhecker 2014: 370). Die Kritik richtet sich auch auf die Fachkräfte, die diese Entwicklungen z. T. vorantreiben, bzw. auf deren fehlendes Engagement:

> „Wenn die Fachkräfte des Feldes dieses aber selbst nicht konstruktiv gestalten und offensiv seinen pädagogischen Auftrag in Anspruch nehmen, sind die Tage einer eigenständigen Offenen Kinder- und Jugendarbeit, die mehr und anderes sein will als sozialarbeiterische Hilfe in Problemsituationen, Mittel sozialer Kontrolle und Ort schulergänzender Qualifizierung, gezählt." (Scherr/Sturzenhecker 2014: 370).

Die Perspektive der Demokratiebildung und auch -förderung stellt zudem eine der zentralen Herausforderungen im Zusammenhang der aktuellen populistischen, rechten Politik- und Diskursverschiebungen und Stärkung antidemokratischer Kräfte dar. Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit können einerseits auf Erfahrungen und Strategien seit den 1990er Jahren zurückgreifen und hier eine wichtige Rolle spielen (vgl. Mairhofer et al. 2022: 16). Auf der anderen Seite wird vor dem Hintergrund der Ermöglichung und des Aufbaus rechter Strukturen unterstützt durch Kontexte Offener Kinder- und Jugendarbeit angemahnt, sich selbstkritisch mit Ansätzen, insbesondere dem der akzeptierenden Jugendarbeit mit rechtsgerichteten Jugendlichen, auseinanderzusetzen (vgl. Keller 2023). Welchen Einfluss letztere haben kann, zeigt sich beispielsweise am NSU-Komplex. Jüngere empirische Befunde ermöglichen, Perspektiven im Sinne demokratischer Handlungsorientierung und dialogischer Beziehungen im Zusammenhang mit den spezifischen Potenzialen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (weiter) zu entwickeln, vorausgesetzt Fachkräfte bringen die Bereitschaft mit, klar Position zu beziehen und die eigene Praxis zu reflektieren und zu hinterfragen (vgl. Radvan 2018: 44; Jachmann-Ciaglia/Stützel 2021: 1089).

2.2 ‚Mündigkeit' als Begriff und Konzept (in) der Kinder- und Jugendarbeit?[4]

Werner Thole, Jens Pothmann und Werner Lindner unternehmen in ihrer Publikation „Die Kinder- und Jugendarbeit. Einführung in ein Arbeitsfeld der sozialpädagogischen Bildung" den Versuch, Theorien und Konzepte der Kinder- und Jugendarbeit zu systematisieren, worunter die Offene Kinder- und Jugendarbeit zu zählen ist (vgl. Thole et al. 2022). Sie stellen heraus, dass die vielfältigen und teilweise widersprüchlichen Theorieentwürfe weitgehend einen vorläufigen Charakter aufweisen würden (vgl. ebd.: 242). Weiter verdeutlichen sie entlang der Strukturierung sowie der Beiträge im Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit[5], dass eher

[4] In diesem Abschnitt wird auf Theoriediskurse eingegangen, die sich angesichts übergreifender Strukturcharakteristika und der gesetzlichen Grundlage (Paragraph 11 im SGB VIII) insgesamt auf Kinder- und Jugendarbeit beziehen, da in der Regel nicht nach unterschiedlichen Feldern differenziert wird, zumal diese sich in der Praxis selbst oftmals schwer abgrenzen lassen (vgl. Thole et al.: 26 f.).

[5] Thole et al. nehmen hier Bezug auf die Überschrift des Abschnittes „Konzeptionelle Ansätze in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit" in der Auflage von 2013 (vgl. Deinet/Sturzenhecker 2013: XIII). In der vollständig neugestalteten Auflage von 2021 lautet diese Überschrift nun „Wozu Offene Kinder- und Jugendarbeit? Theoretische Ansätze und Perspektiven" (vgl. Deinet et al. 2021: XVII). Damit beinhaltet

von Theorie-Konzepten im Sinne von Theorieperspektiven als von umfassenden und abgeschlossenen Theorien der Kinder- und Jugendarbeit ausgegangen werden kann (vgl. ebd.: 245). Gleichzeitig plädieren Thole et al. dafür, diese „Differenzen, Verflechtungen und Unordentlichkeiten […] schlicht und einfach als spezifisch für dieses Arbeitsfeld anzusehen“ (ebd.: 247). Sie schlagen einen transversalen Blick auf Kinder- und Jugendarbeit vor, „denn Transversalität bezeichnet ein nicht-lineares, pluriformes Denken von Vielfalt in permanenten Übergängen“ (ebd.). Damit könnten die Vielfältigkeit an Theorieansätzen und Methoden, die Breite der Adressat*innengruppe, die unklaren Grenzen zu anderen Handlungsfeldern sowie die Einbeziehung von theoretischen Bezügen aus Erziehungs-, Sozial- und Kulturwissenschaft berücksichtigt werden (vgl. ebd.).

Thole et al. greifen hier außerdem den Diskurs um Kinder- und Jugendarbeit als Bildung auf und entwickeln mit der Bezeichnung der sozialpädagogischen Bildung eine verbindende Perspektive. Dabei geht es darum,

> „zu betonen, dass der Kinder- und Jugendarbeit konzeptionell eine anspruchsvolle Idee von Bildung vorliegt, die *erstens* dieses sozialpädagogische Handlungsfeld als gemeinsames bestimmt und *zweitens* dies in einer Form versucht, die die unterschiedlichen konzeptionellen Zugänge nicht negiert, sondern ihre jeweils spezifische Absicht und Akzentuierung sowie Bedeutung nachdrücklich anerkennt“ (ebd.: 264 f., Herv. i.O.).

Thole et al. legen ihrer „theoretisch-konzeptionellen Neuverortung“ (ebd.: 327) „die ‚Mündigkeit‘ der Adressat*innen beziehungsweise Beiträge zur Entwicklung derselben bei den jungen Menschen als zentrale Zielsetzung einer bildungsbezogenen Kinder- und Jugendarbeit“ (ebd.) zugrunde. Das ist insofern bemerkenswert, als dass der Mündigkeitsbegriff in den Diskursen der Kinder- und Jugendarbeit keine bzw. wenn überhaupt eine randständige Rolle einnimmt – wie auch in der vorangegangenen Skizzierung von Geschichte und Entwicklungslinien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit auffällt. Das spiegelt sich auch in dem Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Deinet et al. 2021) wider, wo „Mündigkeit“ (bzw. „mündig“) in einzelnen Beiträgen, wie etwa zu Subjektorientierung (vgl. Scherr 2021: 643), zu Bildung (vgl. Sting/Sturzenhecker 2021: 684) oder zu Partizipation und Demokratiebildung (vgl. von Schwanenflügel/Schwerthelm: 995), genannt, jedoch nicht als Theoriekonzept ausgeführt wird.

2.2.1 Bezugnahmen auf und Auseinandersetzungen mit Mündigkeit

Im Jahr 1964 erscheint die erste Auflage des Bandes „Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie“, in dem Klaus Mollenhauer (neben C. Wolfgang Müller, Helmut Kentler und Hermann Giesecke) den Umriss einer pädagogischen Theorie der Jugendarbeit basierend auf dem Prinzip der Mündigkeit entwickelt (vgl. Mollenhauer 1964/1977: 90). Die pädagogischen Arbeiten Mollenhauers aus den 1960er und 1970er Jahren sind neben denen anderer Wissenschaftler*innen wie Wolfgang Klafki der Kritischen Erziehungswissenschaft zuzuordnen. Dieser Theorieströmung ging es einerseits darum, pädagogische Perspektiven bezüglich des

---

die Überschrift zwar den Theoriebegriff, weist aber auf eine tendenzielle Unabgeschlossenheit und den Entwurfscharakter hin.

Abbaus von repressiven Herrschaftsstrukturen durch Erziehung und Bildung zu entwickeln und zu begründen sowie andererseits auch repressive Strukturen innerhalb des pädagogischen Feldes zu untersuchen und zu verändern (vgl. Krüger 1999: 164 ff.). Eine pädagogische Theorie im Allgemeinen müsse nach Mollenhauer demnach mittels Analyse „die Verhinderung von Mündigkeit" (Mollenhauer 1964/1977: 91) aufgrund von Zwang und Herrschaftsverhältnissen beleuchten und „im Namen einer besseren Realisierung des Begriffs von Mündigkeit" (ebd.) Kritik üben. Eine pädagogische Theorie der Jugendarbeit müsse weiterhin die Eigenarten dieses Feldes in den Blick nehmen, die sich durch „größere Beweglichkeit" (ebd.: 92) (im Gegensatz zu relativ starren Erziehungsfeldern wie Schule) sowie durch das vermutlich folgenreichste Kriterium, dem „Fehlen von Zwang" (ebd.: 99), auszeichnen. Unter diesen Voraussetzungen könne Jugendarbeit mit ihrer Beweglichkeit das hierarchische pädagogische Verhältnis irritieren und ein pädagogisches Feld bieten, „das dem Heranwachsenden seine Selbstveränderung in Richtung auf ein Mündigwerden erleichtert" (ebd.: 92). Insofern ist Mündigkeit bei Mollenhauer mit einem Verständnis von pädagogischer Verantwortung im Generationenverhältnis verbunden, nämlich mit Bezug auf Friedrich Schleiermacher:

> „die heranwachsende Generation sei nicht nur auf die Erhaltung des bestehenden Guten, sondern auf seine Verbesserung, das heißt, den gesellschaftlichen Fortschritt vorzubereiten" (ebd.: 93).

Jugendarbeit kann nach Mollenhauer außerdem als Übungsfeld für Erhalt und Weiterentwicklung der demokratischen Gesellschaft verstanden werden. Damit ist hier bereits die Idee von Jugendarbeit als Ort Politischer Bildung entwickelt (vgl. Mollenhauer 1964/1977: 94). Auch weitere Aspekte, wie die mit Freiwilligkeit verknüpfte notwendige Aushandlung über Form und Inhalte (vgl. ebd.: 108), lassen Mollenhauers Entwurf als Vorläufer späterer Theorieperspektiven, z. B. Subjektorientierung oder Demokratiebildung, interpretieren.

In den bildungstheoretischen Auseinandersetzungen zur Kinder- und Jugendarbeit, die seit den 2000er Jahren verstärkt zu beobachten sind, fällt eine häufige Bezugnahme auf die Veröffentlichung „Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie" von Müller, Kentler, Mollenhauer und Giesecke auf (vgl. Müller 2004; Lindner 2006; May 2011b; Sting/Sturzenhecker 2021). Albert Scherr greift 40 Jahre später den „Versuch 3" von Mollenhauer unter der Fragestellung „Mündigkeit als Grundprinzip einer pädagogischen Theorie der Jugendarbeit?" (Scherr 2006) auf. Er beantwortet diese Frage mit Verweis auf die stark veränderten gesellschaftspolitischen Verhältnisse und auf „das aus heutiger Perspektive naive Vertrauen in den Konnex von Vernunft, Bildung, Mündigkeit und Emanzipation" (ebd.: 101). Dem Mündigkeitsbegriff Mollenhauers bescheinigt er, nicht zeitgemäß zu sein. Der Kontext der Kritischen Erziehungswissenschaft in den 1960er Jahren war mit Hoffnungen auf Fortschritt und mit der Annahme verbunden, dass Pädagogik zu gesellschaftlichen Veränderungen beitrage (vgl. ebd.: 99 f.). Scherr wirft diesbezüglich die Frage auf, inwiefern Emanzipation und Mündigkeit „noch als theoretische Zentralreferenzen beansprucht werden können" (ebd.: 99). Zudem bemerkt Michael Winkler, dass in den frühen Arbeiten Mollenhauers direkt an Grundideen der pädagogischen Aufklärung und damit einhergehenden Spannungsfeldern ohne deren Beachtung angeschlossen wurde: „Hinterrücks bricht nämlich

ein Anspruch pädagogischer Machbarkeit hervor, der in Widerspruch zur Vorstellung von Mündigkeit gerät.“ (Winkler 2002: 53)

Gleichzeitig weist Scherr auf die Analyse Mollenhauers zu den spezifischen Strukturmerkmalen der Jugendarbeit hin, die weiterhin als relevanter Ausgangspunkt verstanden werden kann. In der Freiwilligkeit und Offenheit könne ein Potenzial gesehen werden, das Kinder- und Jugendarbeit von anderen pädagogischen Kontexten unterscheidet und „Möglichkeiten der Artikulation von Bedürfnissen und Interessen, der Differenzerfahrung, des Dialogs, des Experimentierens“ (Scherr 2006: 101) eröffnet. Insofern kann an Mollenhauers Theorieentwurf angeknüpft werden, wenn es bei Kinder- und Jugendarbeit darum gehe,

> „Jugendliche zum offensiven Nachdenken über Möglichkeiten der Lebensgestaltung und des sozialen Zusammenlebens anzuregen sowie ihre biografischen, kulturellen und politischen Suchprozesse nicht still zu stellen, sondern zu begleiten und zu unterstützen“ (ebd.).

‚Mündigkeit‘ als Begriff, Konzept und/oder Zielsetzung sozialpädagogischer Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit, wie von Thole et al. vorgeschlagen wird (vgl. Thole et al. 2022: 327), kann somit nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Vielmehr kann die These einer tendenziellen Randständigkeit dieses zentralen Bildungsbegriffs in den Theoriediskursen der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit formuliert werden. Thole et al. rekurrieren in ihrer Konzeption von Kinder- und Jugendarbeit als Bildung außerdem auf einen bildungstheoretischen Diskursstrang, in dem Mündigkeit als machtkritische Perspektive entwickelt wird und folgern daraus:

> „Über Mündigkeit zu reden ist also nicht nur überaus voraussetzungsvoll, sondern über sie zu reden, ohne zugleich die strukturellen Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu reflektieren, desavouiert die Idee von Mündigkeit und verhindert, Bildung auch als einen emanzipativen Prozess zu diskutieren.“ (ebd.: 336)

Daran anschließend kann vermutet werden, dass Mündigkeit – mit einer mündigkeitsorientierten Theorieperspektive – sinnvoll eher als Analyse- und Reflexionskonzept denn als pädagogische Zielsetzung konzipiert werden kann.

2.2.2 Bildungsdiskurse und -verständnisse

Die Frage nach emanzipatorischer Bildung ist in verschiedener Hinsicht mit der Frage nach Mündigkeit und dem Widerspruch ihrer pädagogischen Herstellung verbunden. In Bezug auf Kinder- und Jugendarbeit bezeichnet Benedikt Sturzenhecker dieses Dilemma als Bildungsparadox „Anleitung zur Selbstbestimmung“ (Sturzenhecker 2008: 158), das bearbeitet, aber nicht aufgelöst werden könne (vgl. ebd.: 159). Eine Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses sieht zum einen die Unterstellung maximaler Autonomie und die Frage nach Vergrößerung von Autonomiespielräumen vor. Andererseits kann Sturzenhecker zufolge im Modus selbstkritischer Reflexion „ein gewisser Schutz gegen Entmündigung“ (ebd.: 158) eingehalten werden, wenn Entscheidungswege gegenüber Kindern und Jugendlichen offengelegt und begründet werden und die Möglichkeit zur Kritik gegeben ist. Das betrifft in einem Verständnis emanzipatorischer Pädagogik beispielsweise Entscheidungen, wenn es um die „Wahrung und Schätzung der Autonomie und Integrität des/der Anderen“ (ebd.: 159) geht. Hier äußert sich das pädagogische Machtgefälle, das auch emanzipatorischer Bildung

immanent bleibt. Larissa von Schwanenflügel und Moritz Schwerthelm sehen demnach die Rolle von Fachkräften der Kinder- und Jugendarbeit darin,

> „Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesse so zu gestalten, dass alle Betroffenen trotz unterschiedlicher Voraussetzungen gleichberechtigt mitentscheiden können, Konsequenzen gemeinsam erörtert und Kompromisse ausgehandelt werden können“ (von Schwanenflügel/Schwerthelm 2021: 996).

Der Fachdiskurs um Kinder- und Jugendarbeit als Bildung ist seit Anfang der 2000er Jahre und dem sogenannten PISA-Schock in Zusammenhang mit und in Abgrenzung zum gesellschaftlich verbreiteten Bildungsverständnis in Bezug auf Schule verbunden. Dieses verstärkte Interesse an Bildung kann auch unter dem Aspekt der eigenen Aufwertung, also der Kinder- und Jugendarbeit, interpretiert werden (vgl. May 2011a: 92 f.; Sting/Sturzenhecker 2021: 676). Lotte Rose merkt diesbezüglich kritisch an, dass „die versteckte Klassenfrage im Bildungsbegriff“ (Rose 2011: 63) in der Debatte wenig berücksichtigt wird und bringt folgende provozierende Überlegungen ein:

> „Wenn nun Jugendarbeit ein Bildungsort sein will, spielt dann der Wunsch eine treibende Rolle, zu einer respektablen Institution aufzusteigen? […] Einstellen würde sich dies wohl nur, wenn aus den offenen Konzepten Angebotskonzepte würden und wenn man die Nutzergruppen austauschen würde. Auch wenn Jugendarbeit offiziell für alle junge Menschen gedacht ist, ist sie in ihrer Realität ein ‚Klassenort‘ für Jugendliche sozial benachteiligter Lebenslagen.“ (Rose 2011: 64)

Roses Charakterisierung von Bildung als „Trumpf in der sozialen und politischen Konkurrenz“ (ebd.) korreliert mit Astrid Messerschmidts Analyse und Beschreibung einer individualistischen Bildungstradition und von Bildung als „bürgerlichen Garanten der Eigentumssicherung“ (Messerschmidt 2013: 52). Dieser Aspekt wird im Zuge des neoliberalen Projekts, der sozial- und bildungspolitischen Entwicklungen verstärkt und wirft die Frage nach den Möglichkeiten und „Bedingungen von Mündigkeit im Kontext neoliberaler Vergesellschaftung“ (Messerschmidt 2010: 126) auf. Das äußert sich in der Bildungsprogrammatik der 2000er Jahre und ihrem Fokus auf einen

> „mit Wissen ausgestatteten, kompetenten, überall einsetzbaren, also flexiblen Menschen, der zugleich (und die Programmatik des Menschen als ‚Ich-AG‘ ist der zugespitzte Ausdruck dieser Sichtweise) und vor allem für sich selbst Verantwortung trägt“ (Hornstein 2004: 16 f.).

Walter Hornstein argumentiert vor diesem Hintergrund für „einen kritischen ‚Gegenbegriff‘ von Bildung“ (ebd.), der die grundlegenden Aspekte von unter anderem Bildung als Selbstbildung, dem historischen Selbst-und-Welt-Verhältnis, selbstbestimmtem und kritischem Handeln sowie Kritik an Instrumentalisierung berücksichtigt (vgl. ebd.: 17 f.). In den Strukturen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit erkennt Hornstein im Unterschied zur Schule bildungsermöglichende und bildungsfördernde Faktoren, sofern „sie bewusst und gezielt wahrgenommen und eingesetzt werden“ (ebd.: 19). Denn die Strukturmerkmale der Freiwilligkeit und Offenheit unterstützen Bildungsprozesse nicht ohne weiteres. Nach Hornstein geht es vielmehr um Wahrnehmen und Aufgreifen von Bildungsmomenten (vgl. ebd.: 21). Hierfür müsse bildungsorientierte Kinder- und Jugendarbeit

> „in spezifisch akzentuierter Weise ‚lebenslagenkundig‘ sein, also sich für die konkreten Lebenslagen und die in ihnen enthaltenen Bewältigungs- und Gestaltungsaufgaben sowie hieraus sich ergebenden Bildungsmöglichkeiten (als Anlass für Bildungsprozesse und unter dem Aspekt

> der Bildung als Ressource) interessieren, muss also eine Vorstellung davon haben, worum es im Prozess des Erwachsenwerdens geht, was Kinder und Jugendliche zu leisten haben, wenn sie in der Gesellschaft ein autonomes, selbstbestimmtes Leben führen sollen – und vor allem: Sie muss Bildungsprozesse in diesem Zusammenhang lokalisieren.“ (ebd.: 22)

An diese Überlegungen lässt sich mit dem Ansatz der Bildungsassistenz nach Sturzenhecker anschließen (vgl. Sturzenhecker 2021). Damit konkretisiert Sturzenhecker, inwiefern in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit professionelles Handeln in Bezug auf das Begleiten der Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen gestaltet werden kann. Er benennt Voraussetzungen wie Raum, Zeit, Beziehung und Essen, die sowohl von Fachkräften zur Verfügung gestellt als auch immer wieder dialogisch in Koproduktion mit Adressat*innen geschaffen werden. Diese Voraussetzungen sind also zugleich als Ermöglichung und Anregung für Selbstbildungsprozesse zu verstehen und demnach offen zu halten (vgl. ebd.: 1229). Dies ist zudem in Verbindung mit den Grundelementen und Modi der Bildungsassistenz als Wahrnehmung, Dialog, Resonanz, als Anregung zur Reflexivität, als Anbieten eines Möglichkeitsspektrums von Themen, Personen, Orten und Handlungsweisen zu sehen (vgl. ebd.: 1235).

2.2.3 Subjektorientierung

Trotz der eingebrachten Skepsis schlägt Scherr vor, die Tradition kritisch-emanzipatorischer Jugendarbeit aufzugreifen, sie jedoch anhand des Prinzips der Subjektorientierung weiterzuentwickeln (vgl. Scherr 1997). Diese Theorieperspektive sieht Scherr in inhaltlicher Nähe mit den Zielsetzungen und dem Bildungsverständnis von Sturzenheckers Konzept der Demokratiebildung (vgl. Scherr 2021: 640). Subjektorientierung wird als übergreifendes Grundprinzip verstanden, das nicht in Konkurrenz zu anderen Konzepten wie sozialräumlicher, bedürfnisorientierter oder geschlechtsspezifischer Kinder- und Jugendarbeit stehe (vgl. ebd.: 641). Mit diesem Konzept gehe es um

> „die Anregung und Unterstützung von Prozessen, in denen Jugendliche sich zu selbstbewussten und mündigen Subjekten entwickeln können, die daran interessiert sind, über ihr eigenes Leben autonom zu bestimmen und sich kritisch in die Gestaltung der Gesellschaft einzumischen“ (ebd.: 640).

Mit dem Begriff der Subjektivität geht nach Scherr die Annahme einher, dass Individuen eigensinnige Subjekte sind, die über die Möglichkeit zu Selbstbewusstsein und Selbstbestimmungsfähigkeit verfügen. Das bedeutet, Scherr entwickelt sein Konzept entlang eines Subjektverständnisses, wonach Subjekte nicht maßgeblich aufgrund „äußerer gesellschaftlicher Zwänge, verinnerlichter Normen oder ihrer Triebnatur“ (643) fremdbestimmt sind. Gleichzeitig seien „Kritikfähigkeit und Mündigkeit […] nicht einfach gegeben, sie müssen entwickelt werden“ (ebd.). Diese Entwicklung steht im Zusammenhang mit konkreten sozialen Bedingungen, die die jeweiligen Entfaltungsmöglichkeiten in förderlichem oder hinderlichem Sinne beeinflussen. Hierzu geben Untersuchungen aus der Sozialisationsforschung oder Theorien sozialer Ungleichheit wichtige Hinweise (vgl. ebd.). ‚Subjektivität‘ stellt einen normativ-kritischen Grundbegriff dar, der Beschädigungen und Begrenzungen des Selbstbewusstseins und der Selbstbestimmungsmöglichkeiten sowohl

Einzelner als auch sozialer Gruppen analysiert (vgl. ebd.: 644). Subjektivität kann nur als soziale, sozial bedingte und sozial ermöglichte Subjektivität verstanden werden. Die Idee der Selbstbestimmung als Unabhängigkeit des so genannten autonomen Subjekts kann angesichts der Erkenntnisse beispielsweise feministischer und postkolonialer Theorien problematisiert und zurückgewiesen werden (vgl. Scherr 2007: 31 f.). Vielmehr kann unter sozialpsychologischen und soziologischen Gesichtspunkten von einem Angewiesen-Sein auf soziale Beziehungen ausgegangen werden, die Scherr im Anschluss an Axel Honneth als Anerkennungsverhältnisse charakterisiert (vgl. ebd.: 34).

Aus der Perspektive der Subjektorientierung sind Tendenzen zu kritisieren, dass Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als schulergänzende Maßnahme vereinnahmt werden oder ausschließlich ihren Fokus auf sozialpädagogisch-sozialarbeiterische Hilfe für sozial Benachteiligte legen, z. B. im Zusammenhang mit Suchtprävention oder Jugendgewalt (vgl. ebd.: 642). Der zweite Aspekt ist in Theorieentwürfen in den 1980er und 1990er Jahren und insbesondere mit der Theorie der Lebensbewältigung (vgl. Böhnisch/Münchmeier 1987/1999) einflussreich geworden (vgl. ebd.). Scherr zufolge lässt sich eine solche Praxis in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit dann konkreter z. B. als Jugendsozialarbeit nach dem Paragraphen 13 des SGB VIII, nicht aber als Kinder- und Jugendarbeit gemäß dem Paragraphen 11 des SGB VIII begreifen. Eine Praxis der Kinder- und Jugendarbeit, auch wenn die Adressat*innen überwiegend sozial benachteiligt seien, könne nicht nur die Unterstützung „beim ‚Überleben im Hier und Jetzt'" (ebd.) beinhalten, sondern bleibe angerufen, Kinder und Jugendliche in Bildungsprozessen im Interesse an Selbstbestimmung, Kritikfähigkeit und Verantwortungsübernahme in der Gesellschaft zu begleiten.

Bianca Baßler weist bzgl. des Ansatzes der Subjektorientierung darauf hin, dass neben der Subjekt- und Strukturebene auch die des Diskurses eine relevante Ergänzung bedeuten könnte, da sonst die Gefahr bestehe, „schmerzhafte Otheringprozesse" (Baßler 2024: 92) nicht zu berücksichtigen. Das könnte auch im Zusammenhang mit dem von Thole et al. geforderten Aktualisierungsbedarf dieser Theorieperspektive verstanden werden (vgl. Thole et al. 2022: 263).

2.2.4 Demokratiebildung

Sturzenhecker bezieht sich grundlegend auf den Paragraphen 11 des SGB VIII. Damit gehe in der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit ein Auftrag zur Demokratiebildung einher (vgl. Sturzenhecker 2011: 131):

> „Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen, und zur gesellschaftlichen Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen."[6]

[6] Der Paragraph 11 SGB VIII, Absatz 1 ist im Rahmen der Reform 2021 um folgenden Satz ergänzt worden: „Dabei sollen die Zugänglichkeit und Nutzbarkeit der Angebote für junge Menschen mit Behinderungen sichergestellt werden." Darauf gehe ich in einer der Publikationen, die Teil der kumulativen Dissertation ist, ein: Grenzen der Offenheit und Praktiken der Grenzbearbeitung in der

Daraus lasse sich ein Bildungsverständnis ableiten, das die Entwicklung eines mündigen Individuums fokussiert und sich in der demokratischen Gesellschaft aktiv einbringt. Die Idee der Selbstbestimmung sei hier eingebettet in den Kontext gesellschaftlich-demokratischer Auseinandersetzung, Mitentscheidung und Mitverantwortung. Das verweise wiederum auf ein Demokratiekonzept, das der Demokratie als Gesellschaftsform sowie als Lebensform eine aktive Rolle zuschreibt, wobei

> „es darum geht, dass die BürgerInnen die demokratischen Prinzipien auch zur Gestaltung ihrer Verhältnisse im Alltag nutzen, also etwa gegenseitige Anerkennung, Gewaltverzicht, Fairness, soziale Kooperation sowie Solidarität praktizieren" (ebd.: 132).

Die Formulierung im Paragraphen impliziert außerdem die wesentlichen Strukturprinzipien der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit, nämlich die der Freiwilligkeit und Offenheit (vgl. Sturzenhecker 2006: 180 f.): „Angebote" können angenommen oder auch abgelehnt werden. Die Orientierung an den „Interessen" von Kindern und Jugendlichen sowie deren Mitbestimmung und Mitgestaltung bei Themen und Methoden der Jugendarbeit begründen zudem, dass ein festgelegtes Curriculum wie beispielsweise in der Schule in der Kinder- und Jugendarbeit keinen Platz hat, sondern dass vielmehr immer neu verhandelt werden muss, was wie und wann stattfindet. Sturzenhecker führt diesbezüglich aus, dass Kinder- und Jugendarbeit spezifische Potenziale für Demokratiebildung mitbringt (vgl. Sturzenhecker 2011: 134):

> „Damit wird Kinder- und Jugendarbeit (und so werden auch die Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit) als ein Ort realer demokratischer Erfahrungen konzipiert, an dem die Beteiligten über ihre Themen und Inhalte gemeinschaftlich entscheiden und deren Realisierung sie gemeinsam verantworten. Demokratie soll durch aktives, demokratisches Handeln angeeignet werden." (ebd.: 132)

Das zentrale Charakteristikum der Freiwilligkeit und – wie Mollenhauer es beschrieb – das folgenreichste, „das Fehlen von Zwang" (Mollenhauer 1964/1977: 99), beleuchtet Sturzenhecker weiter unter dem Aspekt einer institutionellen Machtarmut, da in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als einziges institutionelles Machtmittel der Ausschluss in Form eines Hausverbotes existiere. Diese Praxis bezeichnet Sturzenhecker als absurd, da somit „die Möglichkeit der Realisierung von Jugendarbeit verhindert wird" (Sturzenhecker 2009: 223). Kinder- und Jugendarbeit stelle dennoch keinen machtfreien Raum dar, ein Machtgefälle bleibe allein aufgrund der verschiedenen Rollen (Adressat*in und Pädagog*in) und der Altersdifferenz (Kind/Jugendliche*r und Erwachsene*r) unvermeidbar (vgl. ebd.). Die strukturellen Rahmenbedingungen der Freiwilligkeit und institutionellen Machtarmut sind nach Sturzenhecker außerdem neben dem Prinzip der Offenheit notwendig für Diskursivität (in Form von ständigen Aushandlungsprozessen über Inhalte und Arbeitsweisen der Jugendarbeit) (vgl. ebd.). Gleichzeitig können die Strukturbedingungen mit Unverbindlichkeit, Konfliktvermeidung oder geringer Verantwortungsübernahme einhergehen bzw. diese ermöglichen (vgl. Sturzenhecker 2011: 136).

2.2.5 Partizipation

Partizipation stellt im Zusammenhang mit Demokratiebildung und Subjektorientierung, aber auch darüber hinaus, ein grundlegendes Handlungsprinzip dar und ist aufgrund des Strukturmerkmals der Freiwilligkeit notwendig mit dem Feld der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit verbunden (vgl. von Schwanenflügel/Schwerthelm 2021: 987). Von Schwanenflügel und Schwerthelm beschreiben Partizipation als Handlungskonzept der Offenen Kinder- und Jugendarbeit demnach ausgehend von der politischen Dimension des Begriffs in demokratisch verfassten Gesellschaften sowie der damit verknüpften Fragen nach Macht und Machtverhältnissen (vgl. ebd.: 988). Dabei lässt sich Partizipation nach direkter oder indirekter, verfasster oder nicht verfasster, formalisierter oder eher informeller Form unterscheiden (vgl. ebd.: 989). Mit dem Partizipations- bzw. Nicht-Partizipationsverständnis geht im gesellschaftlichen Diskurs sowie in groß angelegten Studien, z. B. die Shell-Studien, häufig die Annahme und Zuschreibung einher, dass junge Menschen aus benachteiligten Schichten, die sich weniger an den formalen Formen beteiligen (z. B. Verein, Jugendverband, Parteien), weniger Interesse an Partizipation zeigen (vgl. ebd.). Engagement, das stärker im Kontext von Alltag und informelleren Formen stattfindet, gerät somit leicht aus dem Blick. Der damit verbundene Aspekt von Ungleichheit setzt sich fort, denn Jugendliche, die in eher formalen Kontexten aktiv sind,

> „haben zugleich höhere Chancen, nicht nur als Partizipierende gesehen zu werden, sondern auch gesellschaftlich anerkannte Kompetenzen zu erwerben und sich damit im doppelten Sinn als einflussreich auf Gesellschaft zu erfahren“ (ebd.).

Vor diesem Hintergrund kann neben dem gesetzlichen Auftrag auch ein ungleichheitskritisches Verständnis von Partizipation entwickelt werden. Die strukturellen Bedingungen in der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit können dazu beitragen, junge Menschen mit ihren Interessen und Bedürfnissen wahrzunehmen und sie dabei zu unterstützen, diese zum Ausdruck zu bringen und zu verfolgen (vgl. ebd.). Partizipation eingebettet in den Zusammenhang von Demokratiebildung weist zwangsläufig über den Einrichtungskontext hinaus, denn sonst würde es bei dem Status einer „Spielwiese“ bleiben (ebd.: 991). Hier gilt es den Sozialraum der jungen Menschen und die damit einhergehenden Aneignungsmöglichkeiten sowie die zivilgesellschaftlichen, kommunal- und fachpolitischen Strukturen, in die die jeweilige Einrichtung eingebunden ist, mitzudenken und mitzugestalten (vgl. Maykus 2021; Deinet/Krisch 2021).

In empirischen Untersuchungen im Feld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zeigt sich jedoch, dass Partizipation als Handlungsprinzip in der Praxis nicht konsequent berücksichtigt wird. So stellt Sonja Moser in einer Interviewstudie mit Jugendlichen unter anderem fest, dass Partizipation für Jugendliche zwar eine wichtige Rolle spiele, aber die Informationen über Partizipationsmöglichkeiten in den Einrichtungen oftmals wenig transparent seien (vgl. Moser 2010: 311). In einer breit angelegten Bestandsaufnahme zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit zeigen Mike Seckinger, Liane Pluto, Christian Peucker und Eric van Santen auf, dass die Partizipation der Kinder und Jugendlichen weiter ausbaufähig sei und wesentliche Bedingungen dafür in der Motivation und der aktiven Unterstützung durch die Fachkräfte

liegen würden (vgl. Seckinger et al. 2016: 243). Von Schwanenflügel erweitert im Rahmen einer empirisch-qualitativen Studie den Partizipationsbegriff anhand Rekonstruktionen von Partizipationserfahrungen Jugendlicher und biographie- und ungleichheitstheoretischen Überlegungen. Zentrale Punkte dieses erweiterten Partizipationsverständnisses schließen sowohl den subjektiven Sinn als Motivation als auch Möglichkeitsräume und Anerkennungsverhältnisse als Voraussetzung für Partizipationshandeln ein:

> „Erst dort, wo Jugendliche in ihren Selbstbestimmungsäußerungen anerkannt werden, fassen sie den Mut, von sich selbst Gebrauch zu machen, erfahren sie sich als Individuum bzw. Subjekt und treten als solches für Andere in den Blick." (von Schwanenflügel 2015: 268)

Jugendarbeit kann, so von Schwanenflügel, einen öffentlichen Ort und pädagogischen Kontext darstellen, in dem Selbst- und Mitbestimmungsäußerungen von Jugendlichen in als subjektiv sinnvoll erfahrenes Partizipationshandeln münden können und durch diese Unterstützung auch eine Übertragung auf andere Lebensbereiche gelingen kann (Vgl. ebd.: 275).

Ein vergleichbares Partizipationsverständnis liegt dem Projekt „GEBe-gesellschaftliches Engagement Benachteiligter in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit fördern" zugrunde, das unter der Leitung von Sturzenhecker in Kooperation mit Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit umgesetzt und von Schwerthelm evaluiert wurde. Ausgangspunkt des Projekts stellt die bereits genannte Unterstellung des fehlenden Interesses benachteiligter Jugendlicher an Politik dar sowie Partizipation vor dem Hintergrund eines Verständnisses von Politik als formal-politischem Verfahren (vgl. Schwerthelm/Sturzenhecker 2015: 511). Mit der Evaluation, die Interviews mit Fachkräften und Gruppendiskussionen mit Jugendlichen umfasste, konnten Effekte des entwickelten Ansatzes nachgewiesen werden. Ein zentrales Ergebnis betrifft die Sensibilisierung von Fachkräften für Bildungs- und Partizipationsgelegenheiten im Alltagshandeln der Besucher*innen, was auch als Professionalisierung pädagogischen Handelns gedeutet werden kann (vgl. ebd.: 515). Ähnlich wie in der Untersuchung von Larissa von Schwanenflügel lassen sich auch in dieser die Relevanz der Anerkennungserfahrungen von Kindern und Jugendlichen für Partizipationshandeln und gesellschaftlichem Engagement herausstellen (vgl. ebd.: 516).

Empirische Studien belegen also, dass emanzipatorisch-demokratische Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen im Rahmen partizipatorisch gestalteter Offener Kinder- und Jugendarbeit angeregt und gefördert werden können. Die Untersuchungen zeigen aber auch, dass überwiegend eine informelle Partizipationskultur vorherrscht, die nicht immer transparent ist und zudem stark von der Motivation und Entscheidung der Fachkräfte abhängt. Zudem verdeutlichen diese Ergebnisse, dass junge Menschen eher nicht im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention als Rechtssubjekte verstanden werden (vgl. von Schwanenflügel/Schwerthelm 2021: 993 f.).

2.3 Feministische Mädchen_arbeit[7] als differenzsensible und machtkritische Bildung

Entlang des Arbeitsfeldes und der Perspektive feministischer Mädchen_arbeit können die Verbindungen von Sozialer Arbeit und sozialen Bewegungen (ähnlich wie in der Jugendzentrumsbewegung) nachvollzogen werden. Die Bezeichnung von Mädchenarbeit als „die kleine Schwester der Frauenbewegung" (Güntner/Wieninger 2010: 121) erscheint angesichts des Entstehungshintergrundes in den 1970er Jahren, der Theoriebezüge, Inhalte und der methodischen Ansätze sowie der analogen Entwicklung, wenn auch zeitlich etwas versetzt, durchaus zutreffend. Diese Charakterisierung – aktualisiert wäre die Rede von feministischer Mädchen_arbeit als kleiner Schwester feministischer Bewegungen (im Plural[8]) zutreffender – kann auch weiterhin als zutreffend betrachtet werden, was sich beispielsweise im Medium der Fachzeitschrift „BEM-Betrifft Mädchen" (Weinheim) mit Beiträgen von Praktiker*innen, Wissenschaftler*innen und Aktivist*innen widerspiegelt.

Im Folgenden werden zunächst die Entstehung, Entwicklungslinien und zentralen Diskurse feministischer Mädchen_arbeit[9] skizziert. Daran anschließend wird auf die Rolle feministischer Mädchen_arbeit im Fachdiskurs der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit eingegangen. Zuletzt werden die zentralen Begriffe „Selbstbestimmung" und „Parteilichkeit" im Kontext des Arbeitsfeldes und ihre Varianten im Wandel feministischer Kritiken beleuchtet und diskutiert.

2.3.1 Entwicklungslinien und zentrale Diskurse feministischer Mädchen_arbeit

Erste Auseinandersetzungen mit Geschlechterverhältnissen, -hierarchien und deren Auswirkungen in der Jugendarbeit wurden Anfang der 1970er Jahre im Kontext der Diskurse um emanzipatorische und antikapitalistische Theoretisierungen[10] geführt (vgl. Bilden 1973). In den darauffolgenden Jahren wurden in Jugendzentren und offenen Jugendeinrichtungen verschiedene Konzepte entwickelt und publiziert. Sowohl die Veröffentlichung von Almut Jödicke als auch die von Monika Savier und Carola Wildt basieren auf praktischen Erfahrungen,

[7] Die Schreibweise „Mädchen_arbeit" wurde gewählt, um Einrichtungen und Angebote zu markieren, die sich schwerpunktmäßig an alle Mädchen (cis, inter*, trans*) richten, aber auch für nichtbinäre und agender Kinder und Jugendliche geöffnet sind. Äquivalent dazu werden die Begriffe „Jungen_arbeit" und „Junge" verstanden. Ich beziehe mich dabei u. a. auf Katharina Debus und Vivien Laumann (2022).
Wenn über Theorien bzw. historische Etappen geschrieben wird, in der (noch) kein trans*inklusives Verständnis berücksichtigt ist, wird der Terminus „Mädchenarbeit" verwendet.
Die Konkretisierung von Mädchen_arbeit als feministische, anstelle als z. B. parteiliche, wird als analytische Beschreibung gewählt, um die Nähe und Bezugnahme zu feministischen Bewegungen und Theorien zu verdeutlichen.

[8] Zur Vielfältigkeit und Verschiedenheit feministischer Strömungen, Kritik und Theorieperspektiven vgl. exemplarisch Jung/Kurz-Scherf 2012 und Kerner 2012; die Rezeption in der Sozialen Arbeit wird z. B. im Sammelband „Feminismen in der Sozialen Arbeit. Debatten, Dis/Kontinuitäten, Interventionen" (Kasten et al. 2022) deutlich.

[9] Hier wird hauptsächlich auf den Bereich der offenen Mädchen_arbeit Bezug genommen und nicht auf andere Kontexte, wie Beratungsarbeit oder Hilfen zur Erziehung.

[10] Vgl. hierzu exemplarisch den Sammelband „Jugendarbeit in der Diskussion. Pädagogische und politische Perspektiven", herausgegeben von Lothar Böhnisch im Jahr 1973 und darin insbesondere die Beiträge von Manfred Liebel und Hermann Giesecke.

die sie während ihres Studiums gemacht haben (vgl. Jödicke 1977: 3; Savier/Wildt 1979: 10). Das kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass feministische Perspektiven im Fachdiskurs der Kinder- und Jugendarbeit von etablierten Wissenschaftler*innen (noch) nicht berücksichtigt wurden. Savier und Wildt betonten außerdem ihre aktive Rolle in der Frauenbewegung und die Relevanz der Erkenntnisse, die sie über den Austausch für die pädagogische Praxis gewonnen haben (vgl. Savier/Wild 1979: 10). Während sich Jödicke noch positiv auf die Jugendzentrumsbewegung bezog (vgl. Jödicke 1977: 7 ff.) und die Gruppe der „Arbeitermädchen" in diesem Zusammenhang als Zielgruppe beschreibt, bei der es darauf ankomme, „die doppelte Unterdrückung […] herauszuarbeiten und mit den Mädchen Schritte zur Veränderung der Unterdrückung zu entwickeln" (ebd.: 4), problematisierten Savier und Wildt die gesellschaftskritischen Jugendarbeitsansätze, bei denen „‚Jugendliche' [weiterhin] für Jungen" (Savier/Wildt 1979: 18) stehen, sowie die spätere Aufmerksamkeit für Arbeitermädchen:

> „Zunächst handelten nicht die Frauen und Mädchen in autonomer Aktion, sondern quasi als ‚Abfallprodukt' der allgemeinen politischen Diskussion über die Lebensrealität, die Bedürfnisse und Interessen von Jugendlichen erschien das sogenannte ‚Arbeitermädchen' auf der Bildfläche. Für die Praxis der Jugendarbeit wurden nun noch besondere Ziele für eine Mädchenarbeit erdacht. Für männliche Pädagogen sicherlich ein Zugeständnis an die nicht mehr zu überhörenden Forderungen der Frauenbewegung." (ebd.: 21)

Ausgehend von der Entlarvung der Jugendarbeit als Jungenarbeit, „die sich an den Interessen der männlichen Jugendlichen orientiert und Bedürfnisse von Mädchen und jungen Frauen nicht wahrnimmt und berücksichtigt" (Schimpf 1999: 275), analysierten Savier und Wildt 1978 die Nicht-Adressierung und Nicht-Beachtung von Mädchen unter patriarchal-gesellschaftlichen Gesichtspunkten und setzten damit einen entscheidenden Impuls für die Entwicklung feministischer Mädchenarbeit (vgl. Brebeck 2008: 39). Der Annahme, Mädchenbelange und -benachteiligung würden einen „Nebenwiderspruch" (Savier/Wildt 1979: 22) darstellen, begegneten sie mit einer differenzfeministischen Perspektive, die nach Savier und Wildt beinhaltet,

> „daß alle Mädchen insgesamt – unabhängig von ihrer Herkunftsfamilie – als Mädchen unterdrückt und diskriminiert sind und die sozialen und ökonomischen Lebensbedingungen dabei eine untergeordnete Rolle spielen" (ebd.: 23).

Im Zusammenhang eines Gleichheitsdiskurses mit Blick auf die Gleichstellung von Frauen und Männern wurden in der Anfangsphase der feministischen Mädchenarbeit Differenzen *unter* Mädchen und Frauen ausgeblendet (vgl. Kagerbauer/Lormes 2014: 187 f.). Somit kann einerseits von einem biologistischen und binären Geschlechterverständnis in der Entwicklung der Mädchenarbeit ausgegangen werden, die sich also ausschließlich auf cis Mädchen und junge Frauen bezog (vgl. ebd.: 191). Andererseits wurden andere Dimensionen und Strukturen der Ungleichheit und Diskriminierung auch in ihrer Verwobenheit mit Geschlechterhierarchien nicht als relevant wahrgenommen.

Savier und Wildt legten mit ihrer Veröffentlichung den Ansatz einer feministischen Pädagogik vor, der sowohl Elemente von Mädchen- und Jungengruppen[11] als auch den selbstkritischen Umgang mit Geschlechterrollen der Pädagog*innen in den geschlechtergemischten Angeboten enthielt. Es ging ihnen also darum, innerhalb der Jugendarbeit langfristig und für alle Veränderungen anzustoßen:

> „Bei unseren Überlegungen gehen wir davon aus, daß es sich a) um ein Praxisfeld im Rahmen von Langzeitpädagogik handelt (z. B. Arbeit im Jugendfreizeitheim) und b) um ein pädagogisches Team, in dem die Bereitschaft vorhanden ist, über einen längeren Zeitraum hinweg Jugendarbeit unter geschlechtsspezifischen Vorzeichen zu machen. D. h., die Ansätze einer feministischen Pädagogik werden akzeptiert und unterstützt." (Savier/Wildt 1979: 169)

In der Fachliteratur können unterschiedliche Begründungszusammenhänge beobachtet werden, weshalb und inwiefern in der weiteren Entwicklung ein Fokus auf Mädchenprojekte und Mädchenarbeit anstelle eines feministischen Ansatzes in der Jugendarbeit allgemein gelegt wurde. Zum einen war dies mit dem Verfolgen eines ganzheitlichen Konzepts hinsichtlich mädchenspezifischer Belange verbunden, dass die offene Arbeit im Treff, Beratung, Zuflucht und Wohngruppe umfasste, um insbesondere dem Ausmaß an sexualisierten Gewalterfahrungen und den Lebenslagen von Mädchen begegnen und gerechter werden zu können (vgl. Bitzan/Daigler 2004: 43; Güntner/Wieninger 2010: 122 f.). Zum anderen trafen die Ansätze feministischer Pädagogik nicht auf die von Savier und Wildt geforderte Akzeptanz und Unterstützung, sondern vielmehr auf Abwehr und Widerstände seitens der männlichen Besucher und Kollegen in den Jugendhäusern (vgl. Funk/Heiliger 1988: 9 f.; Bitzan/Daigler 2004: 46). Auch vor diesem Hintergrund kann die Initiierung autonomer Projekte verstanden werden (vgl. Brebeck 2008: 127; Ketelhut 2020: 119).

Im Zuge und mit Rückenwind der Neuen Frauenbewegung konnte der Ansatz der feministischen Mädchenarbeit in den 1980er und 1990er Jahren trotz Widerstände etabliert werden. Weil unter den Besucher*innen im offenen Betrieb lediglich 10 bis 15 Prozent Mädchen waren, wurden im Bereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit Mädchengruppen, Mädchentage, Mädchenräume installiert sowie (meist autonome) Mädchentreffs und Mädchenläden geschaffen (vgl. Bitzan/Daigler 2004: 46 f.). Einen bedeutenden Meilenstein stellte dabei zum einen der 6. Jugendbericht aus dem Jahr 1984 dar, in dem Studien und Erkenntnisse über weibliche Sozialisation und die Situation von Mädchen in den verschiedenen Feldern der Jugendhilfe fokussiert wurden (vgl. ebd.: 42). Das Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (Ostdeutschland 1990, Westdeutschland 1991) sorgte mit der Vorgabe, „die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jugend zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern" (§ 9,3 SGB VIII), zudem für eine rechtliche Verankerung und Anerkennung der Mädchenarbeit und geschlechtsbezogenen Ansätze (vgl. Ehlert 2016: 225). Damit wurde ferner

[11] Zur Genese und Entwicklung antisexistischer Jungenarbeit weist Klemens Ketelhut sowohl auf Verbindungslinien mit feministischen Perspektiven und Frauenbewegung hin als auch auf verschiedene Leerstellen bzgl. Forschung (z. B. die Rolle schwuler und bisexueller Jungen in der Jungenarbeit) und Konzeptionen (z. B. die Frage nach dem Aspekt der Betroffenheit und Benachteiligung als Fundament gruppenbezogener Ansätze) (vgl. Ketelhut 2020).

das grundlegende Prinzip der Mädchenarbeit auch als Mädchenpolitik gestärkt, das Mädchenarbeit in allen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe als eigenständigen Ansatz und als Querschnittsperspektive versteht (vgl. Bitzan/Daigler 2004: 52).

Die Phase der Etablierung zeichnete sich weiterhin einerseits durch Professionalisierung, Institutionalisierung der autonomen Initiativen und des partikularen Aufgreifens der feministisch inspirierten Ansätze und Themen in etablierten Trägern und Verbänden aus – wenn auch z. T. nur aufgrund der Initiative einzelner Mitarbeiter*innen – sowie andererseits durch eine finanziell ungleiche bzw. prekäre Ausstattung von Mädchen- und Frauenbereichen (vgl. Brückner 2012: 553 f.). Der kontinuierliche Ausbau in den 1990er Jahren wurde gleichzeitig von einer Infragestellung insbesondere von offener Mädchenarbeit „als Prototyp feministischer Mädchenarbeit“ (Bitzan/Daigler 2004: 159) begleitet. So wurde z. B. von Rose die Annahme formuliert, dass mit den Angeboten der Mädchenarbeit eine undifferenzierte Überbetonung von Mädchenbenachteiligungen einhergehe, die einerseits dem Wandel der Geschlechterverhältnisse nicht gerecht und von Mädchen selbst als Zuschreibung zurückgewiesen werde. Eine Konsequenz davon sei, dass Mädchen kein Interesse an der Mädchenarbeit zeigten und fernblieben (vgl. Rose 2000: 16 f.).

Maria Bitzan und Claudia Daigler formulierten bzgl. der Frage nach der Berechtigung von offener Mädchenarbeit die Notwendigkeit, erstarrte Strukturen und Arbeitsweisen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit insgesamt in den Blick zu nehmen und Bedarfe in Verbindung mit vorhanden Forschungen zu eruieren bzw. auf Forschungslücken aufmerksam zu machen (vgl. Bitzan/Daigler 2004: 161). Auf Grundlage empirischer Studien zur Mädchenarbeit, inklusive Befragungen von Nutzerinnen von Mädchenangeboten, aus den Jahren 1996 bis 2000 kann aus Sicht von Bitzan und Daigler „eine einseitige Aburteilung spezifischer Mädchenarbeit nicht [gerechtfertigt werden]“ (ebd.: 182). Stattdessen komme es darauf an, in konkreten Auseinandersetzungen mit Mädchen ihr Erleben und ihre Bedürfnisse ernst zu nehmen sowie Zuschreibungen und gesellschaftliche Bilder von Mädchenarbeit in die konzeptionelle Arbeit einzubeziehen. Dass in Befragungen nur ein Drittel der Mädchen Zustimmung zu Mädchenprojekten äußerten, bewerten Bitzan und Daigler hingegen als Erfolg von Mädchenarbeit, denn:

> „[…] der mainstream geschlechtsgemischter Normalität ist zumindest einem Drittel der Mädchen in irgendeiner Hinsicht suspekt und gibt der partiellen Durchbrechung (mit homogenen Angeboten) Sinn“ (ebd.: 183).

Seit den 2000er und verstärkt den 2010er Jahren wurden in Diskurs und Praxis der Mädchen_arbeit weitere differenzsensible, -reflexive, insbesondere queertheoretische, rassismuskritische und intersektionale Perspektiven aus feministischen Studien und Bewegungen aufgegriffen (vgl. Busche et al. 2010; Kagerbauer/Lormes 2014; Gandouz-Touati et al. 2021). Zum einen sind im Zusammenhang mit der Dekonstruktionsdebatte anhaltend Verunsicherungen hinsichtlich des Bezugs auf ‚Mädchen‘ auszumachen (vgl. Autor*innengruppe Marburg 2014). Trotz unterschiedlicher Theorieperspektiven lassen sich Gemeinsamkeiten bzgl. eines Verständnisses von ‚Mädchen‘ als politischer Kategorie feststellen hinsichtlich übergreifender Erfahrungen und struktureller Benachteiligungen von als

‚Mädchen' adressierter Personen (vgl. Howald 2001: 304; Bitzan/Daigler 2004: 212; Autor*innengruppe Marburg 2014: 251; Prieß et al. 2020: 54). Ines Pohlkamp stellt 2010 erste konzeptionelle Überlegungen zu trans*inklusiver feministischer Mädchen_arbeit an und sieht in diesem Feld aufgrund der bereits vorliegenden Auseinandersetzungen um Geschlechterverhältnisse, -hierarchien und der Konstruktion von Geschlecht eher die Möglichkeit für ein weniger homo- und transfeindliches Umfeld (vgl. Pohlkamp 2010: 41). „Trans-Orte in der Mädchenarbeit" (ebd.: 56) stellen nach Pohlkamp „eine notwendige Konsequenz aus einem Jahrzehnt queerer und dekonstruktivistischer Debatten rund um geschlechterreflektierende Pädagogik" (ebd.: 57) dar. In der Folgezeit lassen sich und bis heute verschiedene Öffnungsprozesse beobachten, die z. B. über Beiträge in der Fachzeitschrift „Betrifft Mädchen" in den Diskurs und die Weiterentwicklung einfließen (vgl. z. B. Schreiner/Krell 2017; Prieß et al. 2020; Groß 2021). Zentral werden in den vergangenen Jahren heteronormativitätskritische Perspektiven und Fragen einbezogen. Dazu exemplarisch die Überlegungen von Mitarbeiter*innen eines Freiburger Mädchen_projekts:

> „Die Kritik an der ‚Jugendarbeit als Jungenarbeit' kommt jetzt zur Mädchenarbeit zurück: Wen haben wir aufgrund von Hierarchien in den Geschlechterverhältnissen bisher nicht im Blick? Dabei geht es darum, ob und wie es gelingt, Räume zu schaffen, in denen junge Menschen sich jenseits der wirkmächtigen Zumutungen von Zweigeschlechtlichkeit entwickeln können." (Schreiner/Krell 2017: 124)

Gleichzeitig steht noch eine ernsthafte Auseinandersetzung, Erforschung der Situation und Berücksichtigung insbesondere von trans* Mädchen/jungen Frauen und nichtbinären Jugendlichen in der feministischen Mädchen_arbeit sowie queeren[12] Kindern und Jugendlichen in Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe insgesamt aus (vgl. zur Berücksichtigung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in der Praxis Höblich 2023: 80 f.). Anhand der Ergebnisse mehrerer Studien kann gezeigt werden, dass Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (neben Schule u. a.) für queere und vor allem trans* und nichtbinäre Jugendliche mit Exklusions- und Diskriminierungserfahrungen verbunden sind. Die Untersuchungen stellen dementsprechend die Bedeutung queerer Jugendangebote heraus (vgl. Timmermanns/Thomas 2021: 339 f.). Die Ergebnisse einer Studie aus dem Jahr 2016 über queere Jugendangebote in Baden-Württemberg legen allerdings die Vermutung nahe, dass sich Geschlechterhierarchien auch hier niederschlagen, da von einer höheren Anzahl an männlichen gegenüber weiblichen und nichtbinären Besucher*innen auszugehen ist (vgl. Staudenmayer et al. 2016: 20). Mart Busche und Tamás Jules Fütty weisen im Zusammenhang mit den Studien zu den Lebenslagen queerer Jugendlicher darauf hin, dass, obgleich die Relevanz, strukturelle Ungleichheit und Diskriminierung zu untersuchen, außer Frage stehe, tendenziell eine starke Betonung der Vulnerabilität beobachtet werden könne „und damit implizit ein Absprechen von (widerständiger) Handlungsfähigkeit sowohl von Schüler*innen als auch Lehrer*innen" (Busche/Fütty 2023: 83) einhergehe. Das kann auch unter dem Gesichtspunkt einer Sozialpädagogisierung problematisiert werden (vgl. Schirmer 2022: 105). Kritische Stimmen

[12] Queer wird als Sammelbezeichnung für „nicht-heterosexuell" und „nicht-cis-/nicht-endo-geschlechtlich" verwendet. Mit dem Ausdruck „queere Jugendliche" sind z. B. lesbische, schwule, bi-/pansexuelle, inter*, trans*, nichtbinäre Jugendliche gemeint.

aus der trans* Community, die auf Ausgrenzungserfahrungen in feministischen Räumen oder auf Othering von trans* Frauen aufmerksam machen (vgl. FaulenzA 2017: 54; Yaghoobifarah 2020: 70 f.; Ewert 2021: 74), z. B. in Bezug auf Sprache und die Verwendung von Sternchen hinter gegenderten Begriffen (wie z. B. „Mädchen*/Frau*“), scheinen in feministisch orientierter Sozialer Arbeit und feministischer Mädchen_arbeit (noch) kein oder wenig Gehör zu finden. Diese Aspekte können als Zeichen einer (noch) nicht ausreichend konsequenten Berücksichtigung von Heteronormativitätskritik in Theorie und Praxis von Kinder- und Jugendarbeit sowie Mädchen_arbeit gewertet werden, einschließlich cis- und endonormativer Gesichtspunkte mit Blick auf die Adressierung von Mädchen und queeren Jugendlichen. Auch die inklusive Aktualisierung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes von 2021, mit der geschlechtliche Vielfalt als Thema und Realität der Kinder- und Jugendhilfe gesetzt sowie der Auftrag formuliert wird, geschlechtsspezifische Benachteiligungen abzubauen (vgl. § 9, Abs. 3, SGB VIII), kann als Effekt inter*- und trans*aktivistischer Bewegungen, Kämpfe und Impulse verstanden werden (vgl. Schirmer 2022: 99 ff.).

Die Ausblendung von Hierarchien innerhalb der Mädchen_arbeit wird zudem durch die Rezeption intersektionaler Theorieperspektiven thematisiert und problematisiert. Gerade vor dem Hintergrund ihrer herrschaftskritischen Entstehungsgeschichte kann feministische Mädchen_arbeit laut Maureen Maisha Auma „einen Reflexionsraum bereit[]stellen, um intersektionale Marginalisierungsrealitäten zur Sprache zu bringen und kollektiv zu bearbeiten“ (Auma 2021: 160). Darüber hinaus ist feministische Mädchen_arbeit aufgefordert, sich selbst als *weiße*[13] Institution der Sozialen Arbeit wahrzunehmen und die eigene Verstrickung in dominanzgesellschaftliche Verhältnisse zu reflektieren und zu bearbeiten, die sich in Sexismus, aber auch in Rassismus, Ableismus, Klassismus unter anderem ausdrücken (vgl. ebd.: 162). In verschiedenen Untersuchungen konnte gezeigt werden, inwiefern in Kontexten der Kinder- und Jugendhilfe, auch in der Mädchen_arbeit, *weiße* Fachkräfte rassistische Diskriminierung im Zusammenhang mit ihrer dominanzgesellschaftlichen Normalisiertheit reproduzieren, was auch mit einer fehlenden Auseinandersetzung in Bezug auf migrationssensibles und rassismuskritisches Wissen zu erklären ist (vgl. Melter 2011; Schramkowski/Ihring 2018; Yeşil 2023). Maja Bogojeviç und Tuğba Tanyılmaz ziehen intersektionale Perspektiven und innerfeministische Konflikte und Kritiken bzgl. der bürgerlich und *weiß* dominierten Frauenbewegung der 1970er Jahre hinzu, um konzeptionelle Überlegungen einer auch klassismuskritischen Mädchen_arbeit zu entwickeln (vgl. Bogojeviç/Tanyılmaz 2021: 175). Marie Kottwitz arbeitet einen Zusammenhang zwischen der fehlenden Berücksichtigung von klassenbezogenen und klassismuskritischen Aspekten und der Kritik am Arbeitermädchenansatz der antikapitalistischen Jugendarbeit in der Entstehungsphase der feministischen Mädchenarbeit heraus (vgl. Kottwitz 2022: 153 f.). Hier ist jeweils eine Nicht-Beachtung zu beobachten, während ein spezifisches

[13] Die kursive Schreibweise von *weiß* soll auf die soziale Konstruktion des Weißseins und damit einhergehende Dominanzverhältnisse hin- und die Vorstellung zurückweisen, es handele sich dabei um eine biologische Kategorie (vgl. Walgenbach 2014: 56).

Herrschaftsverhältnis priorisiert wird, nämlich in der antikapitalistischen Jugendarbeit die Relevanz von Klasse und in der feministischen Mädchenarbeit die Relevanz von Geschlecht. Für den aktuellen Diskurs von feministischer Mädchen_arbeit konstatiert Kottwitz eine Leerstelle in der Thematisierung von Klassismus (vgl. ebd.: 152 f.). Auch in Bezug auf weitere Formen von Diskriminierungen, Ausgrenzung, Marginalisierung und Machtverhältnissen, z. B. Ableismus und Bodyismus/Lookismus, kann ein Bedarf an sowohl empirischen Untersuchungen als auch Konzeptentwicklungen festgestellt werden.[14]

Vor dem Hintergrund dieser differenzkritischen, -sensiblen und -reflexiven Ansätze lässt sich auch eine traditionell dualistische Perspektive auf Mädchen und Jungen[15] in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit irritieren und hinterfragen. So bleiben einerseits feministische Perspektiven und Forderungen bzgl. eines antisexistischen Verständnisses in der Arbeit mit Jungen angesichts sexistischer Verhaltensweisen und sexualisierter Übergriffe aktuell (vgl. Stecklina/Wienforth 2021: 322).[16] Zudem zeigen empirische Erkenntnisse, dass nach wie vor in allen Altersgruppen, aber vor allem im Jugendalter (etwa bei den 13- bis 19-Jährigen), wesentlich mehr männliche/männlich gelesene Jugendliche als weibliche/weiblich gelesene Jugendliche Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit besuchen (vgl. Schmidt 2021: 299 f.). Andererseits können Jungen als (Haupt-) Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe auch unter der Normalisierungsfunktion Sozialer Arbeit betrachtet werden – „auch heute noch sind als ‚schwierig' markierte Jungen* Anlass für sozialpädagogische Angebote" (Stecklina/Wienforth 2021: 320). Gleichzeitig ist mit der Aneignung eines männlichen Habitus, inklusive der Verinnerlichung von patriarchal-hegemonialen Strukturen, auch das Profitieren von der patriarchalen Dividende verbunden (vgl. ebd.: 322). In intersektionaler Perspektive wird allerdings deutlich, inwiefern machtvolle, dominanzgesellschaftliche Prozesse der Unterscheidung, z. B. in Form von Kriminalisierung und Zuschreibungen von Gewalttätigkeit in Bezug auf junge, migrantisch markierte Männer, exklusive Wirkkraft entfalten und damit gesellschaftliche Rangordnungen (re-)produzieren (vgl. Spindler 2013).

2.3.2 Zwischen Anerkennung, Widersprüchen und Randständigkeit

Feministische Mädchen_arbeit stellt mit diesen Diskursen und stetigen Weiterentwicklungen ein Feld der Sozialen Arbeit dar, das sich nicht nur in Bezug auf Geschlecht und Sexualität, sondern auch „gegenüber weiteren und sich wechselseitig beeinflussenden, machtvollen Differenzkonstruktionen sensibel [zeigt]" (Baßler 2024: 95). Darüber hinaus zeichnet sich das

[14] Erste Überlegungen zu feministischer Mädchen_arbeit und Ableismus(-kritik) finden sich in „Betrifft Mädchen, 26 (2013) 4", zu Bodyismus/Lookismus(-kritik) bei Avemann/Kagerbauer (2017) sowie in Bezug auf Offene Kinder- und Jugendarbeit in der ethnographischen Studie von Burghard (2020).

[15] Im Kontext dieses dualistischen und dominanzgesellschaftlichen Denkens kann vermutet werden, dass außerdem lediglich von beispielsweise cis- und endogeschlechtlichen, heterosexuellen und nicht-behinderten Kindern und Jugendlichen ausgegangen wird.

[16] Interessant ist hier auch die Frage nach den Verbindungen von Männlichkeit und Gewalt bzw. Kontexten und Erleben von Gewalt, den Bedingungen und Möglichkeiten von (nicht)gewalttätigen Praktiken. Hierzu ist die Studie von Mart Busche zu nichtgewalttätigem Handeln von Jungen zu erwähnen (vgl. Busche 2022).

Feld auch aufgrund der Nähe zu feministischen Bewegungen durch Experimentierfreudigkeit und transformative Impulse aus, die es seit ihrer Entstehung durchziehen:

> „Bis heute wird hier vieles *außerhalb* der akademischen Institutionen erarbeitet; viel Innovatives entsteht in der (selbst)kritischen und (selbst)reflexiven Auseinandersetzung mit bisherigen Erfahrungen und der daraus entwickelten Überarbeitung bisheriger Ansätze“ (Maurer 2016: 350, Herv. i.O.).

Maria Bitzan und Gerrit Kaschuba legen dar, wie ausgehend von feministischer Mädchen_arbeit relevante Grundlagen für geschlechterreflektierende Ansätze in der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit, inklusive Jungenarbeit und queerer Jugendarbeit, entwickelt wurden (vgl. Bitzan/Kaschuba 2023). Dabei wird im historischen Überblick sichtbar, dass eine Parallele der Besonderung, wie sie Mädchen_arbeit als vermeintliches Zusatzangebot von Beginn an zugeschrieben, heute in Bezug auf Angebote der queeren Jugendarbeit beobachtet werden kann. Die Besonderung in der Zuschreibung von ‚Außen‘ spiegelt die gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen wider, welche zugleich Ausgangspunkt der Entwicklung von differenzbezogenen und -sensiblen pädagogischen Ansätzen sind (vgl. Riegel 2016: 102 f.). In spezifischer Weise bleibt die Gefahr von Besonderung und Othering diesen Ansätzen immanent und fordert einen „Umgang mit den Differenzdilemmata“ (Kalpaka 2009: 293) heraus. Annita Kalpaka rekurriert im Kontext der Überlegungen zu Sozialer Arbeit in der Migrationsgesellschaft auf geschlechterreflektierende Pädagogik und die Strategien von Dramatisierung und Entdramatisierung[17] (vgl. ebd.). Die Balance zwischen diesen gegensätzlichen Bewegungen gilt es, (aus-) zu halten und bewusst zu gestalten. Das bezieht sich auf Dramatisierung mit Blick auf gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse, Schieflagen, z. B. Geschlechterhierarchien sowie rassistische Strukturen, und Entdramatisierung durch Verdeutlichung der Vielfalt an Differenzlinien (vgl. ebd.: 293 f.). Die De-Thematisierung strukturbedingter Differenzen und damit einhergehender Benachteiligungen durch Fachkräfte der Sozialen Arbeit problematisiert Kalpaka jedoch, denn: „Es gibt eben Unterschiede, die einen Unterschied machen.“ (ebd.: 294) Gleichzeitig besteht in dem Bezug auf Differenzen, gerade auch unintendiert, „die Gefahr, Identitäten festzuschreiben“ (Messerschmidt 2017: 48) und Othering zu betreiben, da (sozial)pädagogische Settings nicht unabhängig von den gesellschaftlichen Verhältnissen realisiert werden können, in denen verschiedene und interdependente Dominanzverhältnisse Normalität darstellen (vgl. Riegel 2016: 233 ff.). Jutta Hartmann verortet diese Paradoxie ebenfalls in der grundsätzlichen Widersprüchlichkeit machtkritischer Sozialer Arbeit. Die Paradoxie äußert sich demnach in Bezug auf

[17] Katharina Debus hat die Strategien der Dramatisierung und Entdramatisierung im Anschluss an Hannelore Faulstich-Wieland noch um die Strategie der Nicht-Dramatisierung ergänzt: „Nicht-dramatisierende Angebote unterscheiden sich von entdramatisierenden Angeboten dadurch, dass sie nicht eine zunächst pädagogisch oder durch die Teilnehmenden vorgenommene Dramatisierung relativieren wollen, sondern in einem Raum beginnen, in dem Geschlecht (noch oder derzeit) nicht als zentral gesetzt ist. Sie folgen also nicht auf eine explizit geschlechterreflektierende Einheit bzw. dramatisierende Verhaltensweisen der Teilnehmenden mit dem Ziel, Geschlecht und Geschlechterdifferenzen wieder aus dem Fokus der Aufmerksamkeit zurücktreten zu lassen. Vielmehr belassen sie eine Thematisierung von Geschlecht von vorne herein als bloße Möglichkeit im Hintergrund.“ (Debus 2012: 155)

Geschlechterhierarchien z. B. darin, „Geschlechtskategorien mit ihrer festlegenden Wirkung überwinden zu wollen und sie dennoch aufrufen zu müssen, um kritisch-dekonstruktiv mit ihnen arbeiten zu können“ (Hartmann 2020: 88). In diesem Zusammenhang ist auch eine Untersuchung zur Ambivalenz der Berücksichtigung trans*aktivistischer Impulse in der Sozialen Arbeit von Utan Schirmer interessant. Er analysiert, inwiefern das

> „emanzipatorische Potenzial trans*aktivistischer Bewegungen […], das – wie im Falle anderer emanzipatorischer sozialer Bewegungen auch – mit seinem gesellschaftskritischen Impetus über das Bestehende hinausweist und daher im Kontext Sozialer Arbeit nur partiell entfaltet und teils auch eingehegt oder folgenreich transformiert wird“ (Schirmer 2022: 93).

Dabei sieht Schirmer in den community-basierten trans*bezogenen Angeboten Sozialer Arbeit die Möglichkeit, angesichts ihrer „gespeicherten trans*aktivistischen Erfahrungen“ (ebd.: 111) und dem damit einhergehenden „Wissen der Kämpfe“[18] (ebd.) trotz der Tendenz und Gefahr der sozialpädagogisierenden Einhegung durch Soziale Arbeit auch „immer wieder emanzipatorische, befreiende Wirkungen zu entfalten“ (ebd.). Diese Analyse kann in der Frage nach dem Umgang mit den Differenzdilemmata interessante und weiterführende Perspektiven eröffnen.

Ein weiterer relevanter Aspekt ist, dass geschlechterreflektierende und heteronormativitätskritische Ansätze und Strukturen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit bei weitem nicht durchgängig umgesetzt und praktiziert werden (vgl. Bitzan/Kaschuba: 235). Es stellt sich die Frage, inwiefern feministische Mädchen_arbeit als Querschnittsperspektive in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit tatsächlich etabliert werden konnte. In der Fachliteratur fällt in diesem Zusammenhang der Fokus auf die Praxis der Mädchen_treffs auf. Das spiegelt sich auch im „Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit“ wider, in dem es zwar einen eigenen Beitrag zu Mädchen_treffs gibt (vgl. Gandouz-Touati et al. 2021), aber keinen zu Mädchen_arbeit in All-Gender-Einrichtungen, in denen sich die Rahmenbedingungen hinsichtlich beispielsweise der Räume, Konflikte, des Teams grundlegend anders gestalten (können). Im Beitrag zu Genderorientierung werden zwar zentrale geschlechterreflektierende und heteronormativitätskritische Ansätze vorgestellt und diskutiert, die (Zugangs-)Barrieren für Mädchen bleiben hier jedoch ausgeblendet (vgl. Busche/Cremers 2021: 700 ff.). Damit wird eine Leerstelle deutlich, die auf einen Ansatz feministischer Jugendarbeit verweist, wie ihn bereits Savier und Wildt in den 1970er Jahren entworfen haben. Unter Einbezug differenzreflexiver, heteronormativitätskritischer und intersektionaler Perspektiven und Erkenntnisse ziehen Bitzan und Kaschuba daraus folgenden Schluss:

> „Notwendig ist die Etablierung einer heteronormativitätskritischen Doppelstrategie, die einerseits gezielt (jeweils) LSBTIQ*-Jugendliche bzw. Mädchen* und Jungen* adressiert und andererseits eine systematische gender- und diversitätsbewusste Querschnittsperspektive in der gemischten Jugendarbeit verfolgt.“ (Bitzan/Kaschuba 2023: 239)

Die Geschichte von Sozialer Arbeit in Deutschland kann insgesamt nicht unabhängig von den Einflüssen der feministischen Diskurse und Bewegungen betrachtet und verstanden werden, was jedoch nach wie vor wenig Beachtung findet (vgl. Brückner 2017: 204; Schimpf 2023:). Das

[18] Utan Schirmer schließt hier an eine Denkfigur von Susanne Maurer an, die auf die Funktion von Sozialer Arbeit als Gedächtnisort aufmerksam macht (vgl. Maurer 2012: 308).

ist auch in den Professionalisierungsdebatten und der Professionsforschung erkennbar (vgl. Ehlert 2020). Für feministisch inspirierte und orientierte Soziale Arbeit kann damit – sowohl in Praxis als auch in Theorie und Wissenschaft – eine gleichsam etablierte und prekäre, paradoxe und konfliktreiche Position konstatiert werden. Das äußert sich ebenfalls darin, welche Rolle feministische Mädchen_arbeit im Kontext der Offenen Kinder- und Jugendarbeit spielt.

2.3.3 Selbstbestimmung und Parteilichkeit als zentrale Konzepte im Wandel

Die Einflüsse der feministischen Bewegungen zeichnen sich auch in den für die feministische Mädchen_arbeit zentralen Konzepten der Selbstbestimmung und Parteilichkeit ab. Diese sind in der Neuen Frauenbewegung (weiter-)entwickelt und davon ausgehend in den Projekten feministisch inspirierter Sozialer Arbeit aufgegriffen worden (vgl. Ehlert 2016: 220 f.). Selbstbestimmung wird als „grundlegendes Anliegen“ (Graff 2004: 131) und „Bildungsziel“ (ebd.) von feministischer Mädchen_arbeit beschrieben, wohingegen Parteilichkeit „als fachliches Prinzip“ (Bitzan/Daigler 2004: 50) gilt. Beide Konzepte sind vielschichtig und verweisen sowohl auf konstante Elemente feministischer Mädchen_arbeit als auch auf Veränderungen und Neudeutungen im Wandel feministischer Kritiken, der Analysen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen und der Widerstandsstrategien.

Ulrike Graff zeigt auf, dass im Begriff der Selbstbestimmung zwei Traditionslinien zusammenkommen. Zum einen diejenige, in der Selbstbestimmung als klassisches pädagogisches Ziel gemeinsam bzw. vergleichbar mit Mündigkeit, Autonomie und Emanzipation verhandelt wird. Selbstbestimmung ist hier im Zusammenhang mit anderen kritisch-emanzipatorischen Pädagogiken zu verorten. Andererseits stellt Selbstbestimmung einen zentralen feministischen Begriff dar (vgl. Graff 2004: 132). Ausgehend von der These, dass Selbstbestimmungsprozesse von (cis)[19] Mädchen eingeschränkt werden, werden Bedingungen und Komponenten, z. B. experimenteller Freiraum und selbstbestimmungsorientierte und konfliktfreundliche Beziehungsgestaltung, geschaffen, von denen angenommen wird, dass sie sich förderlich auswirken (vgl. ebd.: 133 f). ‚Selbstbestimmung‘ wird somit nicht nur als Zielperspektive, sondern auch als Modus, „thematisch präsent im Mädchentreff“ (ebd.: 134), konzipiert.

‚Selbstbestimmung‘ als feministischer Begriff der Kritik weist außerdem eine leiblich-körperliche Bedeutungsdimension auf, die sich in dem Motto „my body, my choice“ widerspiegelt und damit zugleich das individuelle Einfordern der Verfügungsrechte über den eigenen Körper sowie die Kollektivität *„gespürter Kritik“* (Wuttig 2022: 244, Herv. i.O.) an Machtverhältnissen und die Sehnsucht nach der Überschreitung sozialer Normen zum Ausdruck bringt. Queer-/Feministische Bewegungen konkretisieren diese gespürte Kritik und die Forderung nach Selbstbestimmung z. B. in Bezug auf Sexualität und sexualisierte Gewalt (vgl. Affront 2014), die selbstbestimmte Entscheidung über Schwangerschaftsabbruch (vgl. Stella/Affront 2014) oder Widerständigkeit gegen verschiedene Normierungen von Körpern (vgl. Ardner/Günsche 2014). In Verbindung mit heteronormativitätskritischen, trans* und

[19] Vermutlich wurden hier noch nicht alle Mädchen in Konzepte einbezogen.

intersektionalen Perspektiven kann Selbstbestimmung weitergedacht als nicht-essentialistisches, diskriminierungs- und machtkritisches Begehren verstanden werden, das „eng verknüpft [ist] mit intersubjektiven Erfahrungen, in denen Menschen in ihrer ‚egalitären Differenz' (Honneth 1992) wahrgenommen, geachtet und anerkannt werden" (Schmidt et al. 2015: 12). Dieses Verständnis von Selbstbestimmung kann entlang der aktuellen Diskurse um das Selbstbestimmungsgesetz in der Dominanzgesellschaft jedoch als höchst prekär und widersprüchlich eingeschätzt werden. Das zeigt sich zum einen in breiten trans*feindlichen Allianzen, von rechten/rechtsextremen und klerikalen Positionen bis hin zu Vertreterinnen eines trans*exklusiven Feminismus, die gemeinsam Diffamierung von insbesondere trans*femininen Lebensweisen betreiben, indem sie die Bedrohung „wahrer Weiblichkeit" propagieren. Die Verteidigung der vermeintlich natürlichen Zweigeschlechterordnung stellt einen zentralen Diskursstrang aktueller rechter/rechtsextremer Strategien dar und „ist daran beteiligt, den Nährboden für tätliche Angriffe auf trans* und geschlechternonkonforme Personen zu bereiten" (Steinsberger/Ludwig 2023: 11). Gleichzeitig ist die Konzeption des Selbstbestimmungsgesetzes in die Individualisierungslogiken neoliberaler Politiken eingebettet, wodurch sich die Situation von Ungleichheit und Gewalttendenzen für mehrfach belastete trans* und geschlechternonkonforme Personen verstärkt. Unter dem Argument des Schutzes werden zudem rassistische und nationalistische Politiken legitimiert und durchgesetzt (vgl. ebd.: 12):

> „Die Gefährdung von trans* und geschlechternonkonformen Personen wird […] hierbei nicht in gesellschaftlichen Strukturen verortet, sondern auf migrantisierte und rassifizierte Personengruppen projiziert, die damit verstärkt zur Zielscheibe karzeraler Politiken und rassistischen Polizierens werden." (ebd.)

In der feministischen Mädchen_arbeit ist eine kontinuierliche Thematisierung der körperlich-leiblichen Dimension von Selbstbestimmung ebenfalls zentrale Komponente, wenn auch im Wandel angesichts der sich verändernden feministischen Kritiken und Diskurse, z. B. in Bezug darauf, welche Mädchen als Mädchen, welche Jugendlichen als Adressat*innen oder welche Betroffene geschlechtsspezifischer Gewalt auch als Betroffene geschlechtsspezifischer Gewalt verstanden und anerkannt werden (vgl. Groß 2021: 122 f.). Als eine Konstante kann die prägende Phase von (körperlichen) Veränderungen in der Adoleszenz vermutet werden und die Erfahrungen, die damit einhergehen können, wie Sexualisierung, Übergriffe[20], Nicht-Anerkennung der Geschlechtsidentität oder sexuellen Orientierung (z. B. durch Eltern und Institutionen) und Konfrontation mit Schönheitsidealen und Körpernormen (vgl. in Bezug auf cis Mädchen Bitzan/Daigler 2004: 30; vgl. in Bezug auf queere Jugendliche Timmermanns/Thomas 2021: 338 ff.; Pauli 2023: 118 ff.; in Bezug auf (vermutlich cis) Mädchen und Jungen vgl. Klein 2017: 26 ff.). Daneben ist die Dimension des Körpers (wie auch die des Subjekts) mit Verschiebungen im Rahmen von Logiken der Selbstoptimierung unter

[20] Hier ist eine Studie zu körperlicher und verbaler sexualisierter Gewalt aus dem schulischen Umfeld nennenswert. Der (binären) Untersuchung ist zu entnehmen, dass diese Gewalt häufig von Jugendlichen ausgeht und Mädchen wesentlich stärker betroffen sind als Jungen (vgl. Maschke/Stecher 2018: 11 f.). Es kann davon ausgegangen, dass diese Formen und Dynamiken von Gewalt auch im Feld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit existieren.

neoliberalen Gesichtspunkten verbunden, z. B. Schönheitsnormen besonders für Mädchen und junge Frauen (vgl. Avemann/Kagerbauer 2017: 197; Götz 2019).

Eine neoliberale Konzeption von Selbstbestimmung verweist wiederum beispielsweise auf die Figur des „Alphamädchens“, auf Mädchen als „Bildungsgewinnerinnen“ (das unternehmerische Selbst) und blendet auch hier das Zusammenwirken verschiedener Differenzverhältnisse aus (vgl. Kagerbauer 2021: 311). Linda Kagerbauer erläutert im Anschluss an Bitzan mit der Figur des Verdeckungszusammenhangs, inwiefern gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen und entsprechende Erfahrungen von Ausgrenzung und Benachteiligung verdeckt und individualisiert werden (vgl. ebd.: 312). Diese Analyse lässt sich darüber hinaus mit dem Wandel von Sozialer Arbeit im aktivierenden Sozialstaat und vom Professionalisierungsmuster der Pathologisierung zur Responsibilisierung bzw. Responsibilisierung als Modernisierung der Pathologisierung ergänzend betrachten (vgl. Lutz 2018). Baßler entwickelt in Bezug auf die Praxis der Gruppenadressierung – sie bezieht sich exemplarisch auf feministische Mädchen_arbeit – das Konzept einer erweiterten Responsibilisierung. Damit ist gemeint, „dass Adressat_innen die Verantwortung übertragen wird, gesellschaftlich dominante Bilder von sich zu transformieren“ (Baßler 2024: 228). Es stellt sich die Frage, welche Bedeutung dem für die feministische Mädchen_arbeit zentralen Konzept der Parteilichkeit zukommt. Tilman Lutz zumindest konstatiert, dass das Professionalisierungsmuster der Responsibilisierung mit den Perspektiven von Parteilichkeit und der Aufdeckung von Ausschließungsprozessen als Aufgaben Sozialer Arbeit unvereinbar ist (vgl. Lutz 2018: 365).

Der Begriff der Parteilichkeit nimmt in der feministischen Mädchen_arbeit eine elementare Rolle ein. Bei Savier und Wildt waren „parteilich“ und „feministisch“ gleichbedeutend (vgl. Savier/Wildt 1979: 165). In der Entwicklung des Ansatzes wurde dieser auch als „parteiliche Mädchenarbeit“ (vgl. Bitzan/Daigler 2004) bezeichnet. Bitzan und Daigler beschreiben Parteilichkeit als „ein Einlassen auf die Mädchen in ihrem So-sein (und nicht, wie wir sie uns wünschen)“ (Bitzan/Daigler 2004: 50). Die Kritik, dass dieses Prinzip eine „unkritische affirmative Bestätigung“ (ebd.) von Mädchen darstelle, weisen sie als Verkürzung zurück. Stattdessen lässt sich Parteilichkeit nach Bitzan und Daigler als differenziertes und machtkritisches Konzept herausstellen. Zum einen beschreiben sie Parteilichkeit als Gegensatz zu vermeintlicher Neutralität:

> „Was unter diesem Etikett antritt, erweist sich noch immer bei genauerem Hinsehen als (unbewusste) Übereinstimmung mit den dominanten Deutungsmustern und Interessen. Deshalb wird die darin enthaltene Parteilichkeit nicht erkannt. Hierauf zielte ja genau die Kritik der Mädchenarbeit. Z.B. ein Jugendhaus ‚neutral‘ den örtlichen Jugendlichen zur Verfügung zu stellen, reflektierte nicht den Zusammenhang, den räumliche Ausstattung, Geschlecht des Personals, übliche Freizeitbeschäftigungen etc. mit der Zusammensetzung der BesucherInnen haben (dass sich nämlich vorwiegend Jungen angesprochen fühlten).“ (Bitzan/Daigler 2004: 111)

Parteilichkeit ist demnach mit der Analyse von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen verbunden und beinhaltet aufdeckende Arbeit sowie eine kritische Haltung (vgl. ebd.: 121 f.). In der Entstehung und Entwicklung feministischer Mädchenarbeit ist für das Konzept der Parteilichkeit außerdem die Annahme einer gemeinsamen Betroffenheit

von Professionellen und Adressat*innen grundlegend (vgl. Plößer 2020: 147). Renate Klees et al. äußern sich dazu wie folgt: „Parteilichkeit setzt Empathie und Erfahrungswissen voraus. Deshalb kann sie auch nur von Frauen erbracht werden." (Klees et al. 1992, zit. n. Plößer 2020: 147) Unter Einbezug einer intersektionalen Perspektive wird jedoch die Brüchigkeit der Vorstellung gemeinsamer Betroffenheit, sozialer Positionierung und Diskriminierungserfahrungen deutlich. Eine Erweiterung von Parteilichkeit kann, so Veronika Kourabas, bedeuten,

> „sowohl verbindende als auch sich unterscheidende Erfahrungen aufgrund verschiedener De/Privilegierungen zu reflektieren, um so Verbindungen und Ähnlichkeiten, aber auch Brüche und Differenzen im Spannungsfeld de/privilegierender Strukturen sichtbar zu machen" (Kourabas 2023: 122).

Im Prinzip der Parteilichkeit kommt das bereits genannte Differenzdilemma und die Gefahr des Othering zum Ausdruck, also „Adressat*innen immer auch erst als ‚andere', ‚unterstützungsbedürftige' oder ‚defizitäre' Gruppe zu (re-)produzieren" (Plößer 2020: 148). Helga Cremer-Schäfer entfaltet die Perspektive der Entstigmatisierung als eine mögliche Gegenstrategie von (selbst)kritischer Sozialer Arbeit und damit „die Ermöglichung von eigensinniger Nicht-Integration" (Cremer-Schäfer 2020: 160) anstelle defizitorientierter Normalisierung. Melanie Plößer sieht in einer Parteilichkeit der doppelten Strategie, wie sie in der feministischen Mädchen_arbeit entwickelt wurde, einen möglichen Umgang mit den Widersprüchen: Einerseits geht es bei einer parteilichen Haltung darum, mit der strategischen Bezugnahme auf eine vermeintliche Gruppe[21] – hier der Mädchen, trans* und geschlechternonkonformen Jugendlichen – Erfahrungen der Marginalisierung und Diskriminierung sichtbar zu machen. Diese Konzipierung von Parteilichkeit beinhaltet auf der anderen Seite, „die Perspektive der Parteinahme gedanklich und praktisch offen zu halten" (Plößer 2020: 149). Das verweist auf die Vielfalt und Unbestimmbarkeit der Adressat*innen sowie die Verwobenheit von Differenz- und Diskriminierungsverhältnissen (vgl. ebd.). Mit Blick auf die neoliberale Verkehrung und Vereinnahmung von Selbstbestimmungsprozessen und Responsibilisierungstendenzen in der Sozialen Arbeit kann diese doppelte Parteilichkeitsstrategie als (selbst)kritische Praxis sowie Reflexions- und Handlungsperspektive verstanden werden.

3 Ausgangspunkte: Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Im vorangegangenen Kapitel wurde die Geschichte und Entwicklung von Offener Kinder- und Jugendarbeit als einem Feld der Sozialen Arbeit dargestellt sowie ein Forschungsstand der

[21] In den aktuellen Fachdiskursen wird hier meistens „Mädchen*" gebraucht. Die Verwendung des Sternchens hinter gegenderten Formen wird jedoch aus trans* Perspektive problematisiert, da es impliziere, „dass trans Frauen keine Frauen, sondern Frauen* sind. Also nur uneigentlich Frauen. Trans und cis Frauen machen nicht dieselben Erfahrungen, doch das tun schlanke und dicke, *weiße* und Schwarze Frauen und Frauen mit und ohne Behinderung genauso wenig" (Yaghoobifarah, 2020: 70). Vor diesem Hintergrund wurde mit „MINTA" (für Mädchen, inter*, nichtbinäre, trans*, agender Jugendliche) in den vergangenen Jahren eine Gruppenbezeichnung äquivalent zu queerfeministischen (Bewegungs-)Kontexten entwickelt (FLINTA).

Fachdiskurse bzgl. emanzipatorischer Bildung erarbeitet. Es kann festgehalten werden, dass der Begriff der Mündigkeit eine randständige Rolle einnimmt. Andererseits sind verwandte Begriffe herangezogen und als Theoriekonzepte feldspezifisch (weiter-)entwickelt worden. Der Mündigkeitsbegriff hat in der Entwicklung von Bildungstheorien seit der Aufklärung einen zentralen Stellenwert. Vor dem Hintergrund, Offene Kinder- und Jugendarbeit (auch) als Bildung zu begreifen, können in der Auseinandersetzung mit Mündigkeit fruchtbare Impulse für die Theorieentwicklung vermutet werden.

Mit der Kritischen Bildungstheorie entwickelten unter anderem Gernot Koneffke und Astrid Messerschmidt (im Anschluss an Heinz-Joachim Heydorn) einen Ansatz innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik weiter, in dem der Begriff der Mündigkeit eine zentrale Rolle einnimmt. Mündigkeit wird hier als dialektisches Verhältnis von Befreiung und Unterwerfung im Subjekt begriffen, was vor dem Hintergrund der Konstitution von bürgerlich-kapitalistischer Gesellschaft analysiert wird (vgl. Koneffke 1994; Koneffke 1999). Koneffke behält in seinen Weiterführungen der Kritischen Bildungstheorie die „Perspektive eines offenen Ausgangs von Bildungsprozessen“ (Messerschmidt 2007: 148) bei, auch wenn sich in der bürgerlichen Gesellschaft ein bürgerliches Subjekt bildet und dieses „insofern seinem eigenen Widerspruch unterworfen [ist], seine Freiheit in den Dienst der Verwertung zu stellen“ (ebd.). Dennoch geht Koneffke von der Handlungsfähigkeit der Subjekte aus, womit keine pathetische Anrufung impliziert ist, aber das Bestehen auf Verantwortung für sich selbst und Andere (vgl. ebd.: 153). Im Anschluss daran reflektiert Messerschmidt Neoliberalisierung und Neokapitalisierung von Mündigkeit, die in Form „eines aktivierten unternehmerischen Selbst, das seine eigene Verwertung optimal betreibt“ (Messerschmidt 2010: 128 f.), zum Ausdruck kommt. Da (Sozial)Pädagog*innen in Theorie und Praxis selbst in bürgerliche Herrschaftsverhältnisse verstrickt sind, brauche es demnach auch für sie selbst Bildungsräume für (Selbst-)Kritik und Kontroversen (vgl. ebd.: 136). In ihrer Weiterentwicklung von selbstkritischer Bildungstheorie analysiert Messerschmidt, ausgehend von der Beobachtung, dass „Selbständigkeit auf der Unfreiheit anderer“ (Messerschmidt 2007: 150) basiere, und entlang der Frage, um „wessen Mündigkeit“ (ebd.) es gehe, die Widersprüchlichkeit von Mündigkeit. Dabei berücksichtigt sie stärker feministische, intersektionale, postkoloniale und postnationalsozialistische Perspektiven (vgl. Messerschmidt 2014; Messerschmidt 2017).

In der Darstellung der Geschichte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und des Forschungsstands zur Arbeit fällt weiterhin eine Diskrepanz auf zwischen den bildungstheoretischen Auseinandersetzungen, in denen eine emanzipatorisch-kritische Ausrichtung beobachtet werden kann, und den sozial- und bildungspolitischen Rahmungen und Interessen, die der Offenen Kinder- und Jugendarbeit eine tendenziell kompensatorische und normalisierende Funktion zuweisen. Im Rückgriff auf den Forschungsstand können zudem die Fragen nach der (De)Thematisierung von Differenz und Machtverhältnissen (vgl. auch Maurer 2001; Baßler 2024) als roter Faden bzw. als Hinweise zu Grenzziehungen und Grenzbearbeitungsversuchen wahrgenommen werden: in Bezug auf die normalisierende und kompensatorische Funktion und die emanzipatorischen Ansprüche von Offener Kinder- und

Jugendarbeit; in Bezug auf die Theoriediskurse und Praxisentwicklungen innerhalb der Offenen Kinder- und Jugendarbeit; in Bezug auf die kritische Intervention und Entstehung von feministischer Mädchen_arbeit; in Bezug auf hierarchische Ausblendungen, Ausgrenzungen und Homogenisierungen innerhalb feministischer Mädchen_arbeit und Entwicklung von inklusiven und intersektionalen Konzepten.

An diese Perspektive ist der Ansatz von Sozialer Arbeit als Grenzbearbeiterin anschlussfähig, der unter anderem von Susanne Maurer und Fabian Kessl entwickelt wurde (vgl. Kessl/Maurer 2010). Grenzen werden hier, räumlich und symbolisch, als Ordnungen von Differenz und Zeichen von Herrschafts- und Machtverhältnissen verstanden. Das bedeutet, Grenzen sind nicht absolut. Vielmehr begründen Kessl und Maurer, dass sie „erst *in* sozialer Aktion *werden*" (ebd.: 158, Herv. i.O.). Die Denkfigur der Grenzbearbeitung hat dabei im Zusammenhang von Sozialer Arbeit zwei Dimensionen: Zum einen geht es in grenzanalytischer Hinsicht darum, „den sozialpädagogischen Anteil an den historisch-spezifischen Grenz*ziehungs*- wie Grenz*überwindungs*prozessen zu analysieren" (ebd.: 159, Herv. i.O.). Andererseits wird mit Sozialer Arbeit als Grenzbearbeiterin, eingedenk einer kritisch-reflexiven Haltung in Bezug auf die eigenen Beiträge zur (Re-)Produktion von Grenzen, das Ziel der „Ermöglichung und Eröffnung von bisher nicht vorhandenen – oder zumindest nicht zugänglichen – Handlungsoptionen für die direkten Nutzer_innen Sozialer Arbeit" (ebd.: 167) verfolgt.

Bei einer Untersuchung und Konzeptualisierung von Mündigkeit in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit eröffnen und inspirieren diese Theorieperspektiven verschiedene Anknüpfungspunkte und Fragestellungen. Einerseits suggerieren die Charakteristika der Freiwilligkeit und Offenheit ein relativ *grenzarmes* Feld. Der Auftrag der Selbst- und Mitbestimmung mit Blick auf ein mündiges Subjekt kennzeichnet weiter eine *grenzenüberwindende* Perspektive. Vor dem Hintergrund der historischen *Grenzerfahrungen* und *Begrenzungen*, die einen Aufklärungs- und Mündigkeitsoptimismus in eindeutiger Hinsicht ausschließen und vielmehr auf differenzbasierte Un-/Mündigkeitsmöglichkeiten deuten, lassen sich diese Merkmale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit irritieren.

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit ist mit Übersetzungsanliegen und -versuchen verbunden. Es wird danach gefragt, inwiefern Mündigkeit als Theoriekonzept auf die Offene Kinder- und Jugendarbeit übertragbar ist bzw. ob dadurch *andere* lohnende Blicke auf das Feld vorgenommen werden können. Die Perspektive der Übersetzung wird historisch-systematisch mit Fokus auf die Geschichte und Bedeutungsdimensionen von Mündigkeit eingenommen. Daran anschließend wird empirisch das Handlungsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit betrachtet und den Übersetzungsmöglichkeiten in der Praxis nachgespürt. Dafür wurden Expert*inneninterviews mit Fachkräften der Offenen Kinder- und Jugendarbeit geführt. In der Arbeit werden demnach theoretische und empirische Untersuchungsschritte miteinander verknüpft. Die einzelnen Beiträge, Ergebnisse und Übersetzungsversuche werden als Teil einer Spurensuche und -sicherung im Rahmen eines prozesshaften Forschens verstanden. Im abschließenden Kapitel dieser Arbeit werden die Ergebnisse systematisiert und mit Blick auf

die (Weiter-)Entwicklung von Mündigkeit als Analyse- und Reflexionskonzept in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit diskutiert.

4 Im Modus der Spurensicherung: Denkrahmen, Erkenntnisfenster und Vorgehensweisen

4.1 Forschungsperspektiven, epistemologische und methodologische Überlegungen

Mit dem Untertitel der Studie „Versuch einer analytischen Grenzbearbeitung in Fragmenten und Konstellationen“ sind bereits erste Hinweise zu den Forschungsperspektiven, epistemologischen und methodologischen Überlegungen dieser Arbeit angedeutet, die nun expliziert und begründet werden sollen. Die bereits genannte Denkfigur der Grenzbearbeitung stellt dabei einen zentralen Bezugspunkt bzw. Denkrahmen und ein wichtiges Erkenntnisfenster dar. Wie in der Figur der Grenzbearbeitung angelegt, fließen in die erkenntnistheoretischen Annahmen und methodologischen Überlegungen verschiedene, teils widersprüchliche Impulse ein. Dabei wird hier bewusst keine „Glättung“ im Sinne eines geschlossenen Konzepts vorgenommen. Vielmehr wird ermöglicht, verschiedene Denkrichtungen und -wege einzuschlagen. Angeschlossen wird hier auch an die Entwicklung einer Perspektive von Kritik, „die elastisch bleibt“ (Maurer 2012: 300). Damit sollen Ambivalenzen aufgesucht und widersprüchliche Denkbewegungen provoziert werden, während Kritik als ein (nicht starrer, sondern eben eigentümlich elastischer) Ort und Ausgangspunkt mit Blick auf Gewalt und deren Infragestellung beibehalten wird. María do Mar Castro Varela fasst unter Bezugnahme auf die Arbeiten von Michel Foucault Kritik als „ein Wagnis, welches aufs engste mit Machtstrukturen und Widerstandspraxen verbunden ist.“ (Castro Varela 2013: 318):

> „Das Feld der Kritik ist durchzogen von Aporien und Ungleichzeitigkeiten, was der Praxis des Fragens als Strategie kritischer Intervention eine gewisse Zentralität einräumt. Fragen dienen hier nicht der simplen Wissensabfrage, sondern der Erschütterung und des In-Bewegung-Setzens gewaltvoller Diskurse. Fragen eröffnen Zwischenräume, in denen ein Denken der Alterität möglich wird. Ziel ist es, die diskursive Stille zu beenden. In einer Welt, die konstant die falsche Hoffnung vermittelt, alle hätten die gleiche Chance, wird die Freilegung der falschen Versprechungen zur Pflicht.“ (Castro Varela 2013: 320)

Grenzen werden in diesem Zusammenhang zu *Einhakpunkten* der Kritik (vgl. Maurer 2018: 28), sie deuten sozusagen mögliche *Bruchstellen* im Übergang zu Zwischenräumen und anderen Räumen an. Grenzen sind, wie schon skizziert, sowohl konkret als auch metaphorisch und symbolisch gedacht, markieren also „räumliche Ordnungen und Anordnungen“ (Maurer 2018: 21) und stehen in Verbindung mit „Praktiken der Grenzziehung“ (ebd.: 22). Grenzziehungen verweisen auf soziale Ordnungen der Differenz, die sich in Herrschafts- und Machtverhältnissen wie Heteronormativität oder Rassismen sowie „überall dort, wo die Frage von Diskriminierung auf der Tagesordnung steht“ (ebd.: 23), konkretisieren und einander in intersektionaler Hinsicht verschränken, überlagern, sich auch relativieren können (vgl. ebd.: 22 f.). Soziale Arbeit als Grenzbearbeitung zu begreifen, kann laut Maurer „eine angemessene und

produktive Klammer“ (ebd.: 25) darstellen, mit der die mit Sozialer Arbeit verbundenen widersprüchlichen Elemente der Ermöglichung und Begrenzung „ins Verhältnis“ (ebd.) gesetzt und in ihren Verflechtungen wahrgenommen, analysiert werden können. Als Forschungsperspektive beinhaltet die Figur der Grenzbearbeitung grenzanalytische Elemente im Sinne des Herausarbeitens und Untersuchens von Grenzen, Grenzziehungen, -erfahrungen, -praktiken sowie in Bezug auf die begrenzte und begrenzende Wahrnehmung der Forscher*in. Dazu formuliert Maurer als Anregung zur kritischen Selbstreflexion: „Welche Grenzen werden warum, unter welchen Vorzeichen, sichtbar gemacht, und welche werden zugleich verdeckt oder ausgeblendet?“ (ebd.: 27) Ein weiteres Element besteht darin, die verschiedenen Ebenen wie Gesellschaft, Institution, Interaktion, die Soziale Arbeit bedingen, als Kritik der Verhältnisse in die Analyse einzubeziehen (vgl. ebd.). Als drittes „Moment des Vorgehens“ (ebd.) nennt Maurer schließlich „Versuche/Praktiken der Transformation und der Subversion“ (ebd.). Das heißt, mit dieser Forschungsperspektive geht es darum, „bewusste und konkrete, und eben auch an konkreter Veränderung interessierte, Auseinandersetzung mit spezifischen Ausprägungen von Grenzen vorzunehmen“ (ebd.). Damit weist das Kritikkonzept der Grenzbearbeitung normative und utopische Aspekte auf mit Blick auf die Suche nach und Vorstellbarkeit von einem möglichen Anderen, das jedoch „nicht unbedingt schon bekannt sein oder ‚gewusst‘ werden [muss], sondern […] auch – quasi experimentell – erschlossen werden [kann]“ (Maurer/Kessl 2014: 145). Der Figur der Grenzbearbeitung liegt nach Kessl und Maurer weiter eine Haltung der radikalen Reflexivität zugrunde und sie verorten sie im Rahmen (herrschafts)kritischer Wissenschaft, Forschung und Praxis Sozialer Arbeit: „‚Radikal‘ meint hierbei eine Soziale Arbeit, die sich einer Transformation des Bestehenden ‚in befreiender Absicht‘ verpflichtet sieht.“ (ebd.: 143) Andererseits machen Maurer und Kessl darauf aufmerksam, dass „auch Projekte der Kritik […] in die vorherrschenden Kräfteverhältnisse eingewoben und in diese verstrickt“ (ebd.) sind. Damit nehmen sie Bezug auf Elemente und Perspektiven poststrukturalistischer Ansätzen (vgl. ebd.: 146 f.) sowie der Kritischen Theorie (vgl. ebd.: 142 f.). Diese Denkrichtungen begründen einerseits unterschiedliche Formen der Sozialkritik, „stehen [andererseits] jedoch in einer Art ‚Wahlverwandtschaft‘ zueinander“ (Hartmann/Hünersdorf 2013: 11). Das zeigt sich beispielsweise in den erkenntnistheoretischen und methodologischen Überlegungen Adornos, in denen Gesellschafts- und Erkenntniskritik ebenfalls miteinander verbunden sind (vgl. Schweppenhäuser 2009: 60). Auch hier wird im Kritikkonzept berücksichtigt, dass die*der Kritiker*in nicht außerhalb der gesellschaftlichen Totalität steht (vgl. ebd.: 51). Wolfgang Bonß arbeitet Methodologie bei Adorno als „ein ‚offenes‘ Forschungskonzept“ (Bonß 1983: 202) heraus, mit dem „die Rekonstruktion von philosophischen, ästhetischen und sozialwissenschaftlichen Fragmenten“ (ebd.) angestrebt wird. Ausgehend von der These der Verkehrung der Aufklärung angesichts der Universalisierung von Warenform und Kapitalismus erscheinen Welt, Wirklichkeit und ein mögliches Anderssein nur in Form von Fragmenten, was auf eine Analyse als Spurensuche und -sicherung verweist:

> „Das *mögliche Anderssein* wird unschärfer, bruchstückhafter und schwieriger zu finden. Gerade deshalb wird die Aufgabe aber auch wichtiger. Denn das Projekt der Gesellschaftskritik macht nur

> solange Sinn, wie in der Krise der Gegenwart und in den Trümmern der Geschichte zumindest Spuren der Hoffnung und Splitter eines *möglichen Andersseins* zu finden sind.“ (Bonß 2003: 375, Herv. i.O.)

Erkenntnisversuche sind nach Adorno entlang eines Denkens in Konstellationen als ein verstehendes Vorgehen möglich (vgl. Bonß 1983: 208 f.). Diese Überlegungen werden in der „Negativen Dialektik“ (Adorno 1970/2003) dargelegt und skizzieren vor dem Hintergrund des astronomischen Begriffs der Konstellation ein „Bild permanenter Bewegung und doppelter Relationierung“ (Bonß 1983: 207.). Es wird eine prozesshafte Erkenntnis über eine Anordnung von Konstellationen angestrebt, d. h., der Untersuchungsgegenstand wird im Kontext der sich historisch und gesellschaftlich verändernden Konstellationen erschlossen (vgl. Adorno 1970/2003: 165 f.):

> „Als Konstellation umkreist der theoretische Gedanke den Begriff, der er öffnen möchte, hoffend, daß er aufspringe etwa wie Schlösser wohlverwahrter Kassenschränke: nicht nur durch einen Einzelschlüssel oder eine Einzelnummer, sondern eine Nummernkombination.“ (ebd.: 166)

Darüber hinaus sind Erkenntnis und Denken in Konstellationen bei Adorno angesichts des „brüchig gewordene[n] Insgesamt“ (Bonß 1983: 211) mit Subjektivität und Leidenserfahrung verknüpft:

> „Das Bedürfnis, Leiden beredt werden zu lassen, ist Bedingung aller Wahrheit. Denn Leiden ist Objektivität, die auf dem Subjekt lastet; was es als sein Subjektivstes erfährt, sein Ausdruck, ist objektiv vermittelt.“ (Adorno 1970/2003: 29)

In dieser Perspektive erscheint ein deduktiv-nomologisches Forschungsmodell nicht nur unpassend, sondern versperrt sogar den Blick auf die über die Tatsachen hinausgehenden Erfahrungsgehalte (vgl. Bonß 1983: 109 f.). Stattdessen wird vorgeschlagen, im Modus „einer tastenden Spurensicherung“ (ebd.: 211) das „Allgemeine im Abgespaltenen“ (ebd.) zu suchen. Das schließt eine Vorgehensweise und Haltung des Vorläufigen und Fragmentarischen notwendig ein sowie Verfahrensschritte, die subjektbezogen, induktiv und einzelfallorientiert unternommen werden (vgl. ebd.). Kessl und Maurer begreifen unter Bezugnahme auf die Arbeiten von Foucault Forschungs- und Erkenntnisprozesse ebenfalls als suchendes und prekäres Handeln (vgl. Maurer/Kessl 2014: 146), in dem auch das Erfahren von Grenzen und „der ‚Spur des Unbehagens‘ zu folgen“ (Maurer 2018: 26) als subjektive Perspektiven eingewoben sind. Hier wird an eine poststrukturalistische Subjekt- und Identitätskritik sowie feministische und postkoloniale Erkenntniskritik angeknüpft. Aus der Auseinandersetzung mit diesen Theorieperspektiven folgen (Denk)Bewegungen,

> „sowohl die Imagination eines ‚Subjektes der Erkenntnis‘ als auch die Vorstellung einer Überlegenheit des ‚Allgemeinen‘ gegenüber dem ‚Besonderen‘, des ‚Objektiven‘ gegenüber dem ‚Subjektiven‘, des ‚Universellen‘ gegenüber dem ‚Partikularen‘ oder ‚Partialen‘ auf ihre Herrschaftsförmigkeit und Machtwirkungen hin zu reflektieren“ (ebd.: 148).

Mit der Haltung der radikalen Reflexivität wird ein Bezug auf Donna Haraways Theorem des „Situierten Wissens“ vorgenommen, was im letzten Zitat anklingt. Haraway geht es nicht darum, sich vom Konzept der Objektivität zu verabschieden, sondern auf Grundlage notwendiger „Partikularität und Verkörperung aller Vision“ (Haraway 1995: 82), also Verkörperung, Verortung und Situiertheit von Wahrnehmung und Erkenntnisprozessen, „die Konstruktion eines brauchbaren, allerdings nicht unschuldigen Objektivitätsbegriffs“ (ebd.)

anzustreben. Das ist mit einer subjekt- und identitätskritischen Perspektive auf das „erkennende Selbst“ (ebd.: 86) verbunden, das aufgrund seiner Unabgeschlossenheit und Brüchigkeit „zur Verbindung mit anderen und zu einer gemeinsamen Sichtweise [fähig ist] ohne den Anspruch jemand anderes zu sein“ (ebd.). Haraway entlarvt mit ihrer feministischen Wissenschaftskritik die Vorstellung, objektives Wissen unabhängig von der eigenen Subjektposition erlangen zu können. Das sei ein Mythos, nämlich ein „göttliche[r] Trick, alles von nirgendwo aus sehen zu können“ (ebd.: 81). Stattdessen sollten stärker die Perspektiven und wissenschaftlichen Erkenntnisse berücksichtigt werden, die mit „der Fähigkeit [verbunden sind], von den Peripherien und den Tiefen heraus zu sehen“ (ebd.: 83). Gleichzeitig weist Haraway auf „die ernstzunehmende Gefahr einer Romantisierung und/oder Aneignung dieser Sichtweise“ (ebd.) hin:

> „Die Positionierungen der Unterworfenen sind von einer kritischen Überprüfung, Dekodierung, Dekonstruktion und Interpretation keineswegs ausgenommen, d. h., sie entziehen sich weder den semiologischen noch den hermeneutischen Ansätzen einer kritischen Forschung. Die Standpunkte der Unterworfenen sind keine ‚unschuldigen‘ Positionen. Sie werden im Gegenteil gerade deshalb bevorzugt, weil sie prinzipiell weniger anfällig sind für eine Leugnung des kritischen und interpretativen Kerns allen Wissens. Sie haben die Techniken des Leugnens durch Unterdrückung, Vergessen und Verschwindenlassen kapiert und mit ihnen die Mittel, nirgendwo zu sein und zugleich den Anspruch auf umfassende Sicht aufrechtzuerhalten. […] ‚Unterworfene‘ Standpunkte werden bevorzugt, weil sie angemessenere, nachhaltigere, objektivere, transformierendere Darstellungen der Welt zu versprechen scheinen.“ (ebd.: 84)

Aus dieser Passage lässt sich herauslesen, dass es Haraway mit ihrer Konzeption von feministischer Wissenschaftskritik und -theorie um epistemologische Bedingungen und Möglichkeiten des Erkennens, aber auch um ethische und politische Fragen, nämlich der Transformation, geht (vgl. ebd.: 78). Radikale Reflexivität als Forschungshaltung schließt an diese Perspektiven an und wird von Maurer und Kessl im Kontext kritischer Wissenschaft und als „analytische Grenzbearbeitung“ (Maurer/Kessl 2014: 144) gefasst. Eine so konzipierte Grenzbearbeitung weist eine immanente normative Forschungsperspektive auf. Dem liegt das Verständnis zugrunde, dass „eine von Normativität befreite Wissenschaft selbst ein höchst normatives Ideal darstellt“ (Kourabas 2020: 220). Vielmehr kann (auch mit Haraway) danach gefragt werden, wer und aus welchen Gründen ein Interesse an der „Verteidigung des Neutralitätsgebots“ (ebd.) zeigt. Dies wirft jedoch auch eine methodologische Frage in der näheren Bestimmung von normativer Kritik auf. Normative Kritik schließt, im Gegensatz zu empirischer und immanenter Kritik, explizit die Perspektive eines möglichen Andersseins ein. Wirklichkeit wird demnach mit Blick auf mögliche und/oder erstrebenswerte Veränderungen untersucht und beschrieben (vgl. Bonß 2003: 368). Damit ist eine Perspektive von Kritik zumindest angedeutet, die auf die Überwindung des Kritisierten zielt und womit „das Problem des Praktischwerdens der Kritik“ (Wesche 2009: 202) auftritt. Hier können mindestens zwei Kritikformen voneinander unterschieden werden: die der konstruktiven und die der negativen Kritik. Die Forderung nach einem konstruktiven Element wird beispielsweise mit dem Argument untermauert, dass „die Kritik des Bestehenden, um wirksam zu werden, die motivierende Kraft eines positiven Gegenbildes zu diesem in Anspruch nehmen müsse“ (Jaeggi/Wesche 2009: 8). Die Notwendigkeit einer negativen Ausrichtung hingegen wird mit

Blick auf die „paternalistischen, dogmatischen oder elitistischen Züge[]“(Wesche 2009: 204) von normativer Kritik begründet. Gesellschaftskritische Ansätze, wie die Kritische Theorie oder poststrukturalistische Gesellschaftskritik, verfahren überwiegend negativ (vgl. Cooke 2009: 118). Bekannt ist in diesem Zusammenhang Adornos Formulierung vom „Verbot des ‚Auspinselns' der Utopie“ (Bloch/Adorno 1975: 69). Damit ist gemeint, dass erst „vom Falschen, d. h. von dem als falsch Kenntlichen aus […] sich das Wahre [bestimmt]“ (ebd.: 70). Maeve Cooke problematisiert an dieser Konzeption die Begründung der Maßstäbe für Kritik, anhand derer *das Falsche* erkannt und kritisiert wird. Wenn keine mehr oder weniger konkreten Vorstellungen von einer alternativen, guten Gesellschaft bestehen, würden Cooke zufolge die Untersuchungen und Erkenntnisse über gesellschaftliche Missstände „ihren ethischen Sinn verlieren“ (Cooke 2009: 118). Kessl schlägt in Bezug auf Soziale Arbeit unter Rückgriff auf die Arbeiten Judith Butlers vor, angesichts der Verwiesenheit und Verletzlichkeit von Menschen Kritik negativ und relational zu bestimmen. Im Erkenntnis- und Forschungsprozess verweist diese Perspektive darauf, „auf das in dem Gegebenen immer schon vorhandene, aber verschattete Andere hinzuweisen“ (Kessl 2013: 123):

> „Das ist es, was eine k/Kritische Wissenschaft auszeichnet: Das kontinuierliche, unabschließbare Bemühen um die Vermeidung von Verletzungen, und dazu ist ihr Beitrag die Sichtbarmachung des Verschatteten, da in der permanenten Ignoranz des Anderen das Potenzial der Verletzung liegt.“ (ebd.)

In der Frage von Forschung als Sichtbarmachung von marginalisierten Stimmen, Herrschafts- und Machtverhältnissen sowie Ungleichheitsstrukturen ist darüber hinaus der Ansatz der Intersektionalität zentral. Auf diesen wird mit der Figur der Grenzbearbeitung ebenfalls Bezug genommen (vgl. Maurer 2018: 22 f.). Der Begriff der Intersektionalität wurde 1989 von der Rechtstheoretikerin Kimberlé Crenshaw im Schlüsseltext „Demarginalizing the Intersections of Race and Sex“ entwickelt (vgl. Crenshaw 2019). Ausgehend von einer Schwarzen[22] feministischen Perspektive und der Critical Race Theory wird zum einen die Eindimensionalität antidiskriminierungsrechtlicher Logik problematisiert, nämlich dass alle, die einer benachteiligten sozialen Gruppe angehören, gleichermaßen von Diskriminierung betroffen seien. Andererseits impliziert das Antidiskriminierungsrecht eine Bevorzugung der privilegiertesten Angehörigen von sozialen Gruppen (vgl. Crenshaw 2019: 162 f.). In sozialwissenschaftlichen Diskursen sind Begriff und Ansatz als Analyseperspektive aufgegriffen worden, um, entlang der Metapher der Straßenkreuzung, das Zusammenwirken und die Verwobenheiten sozialer Kategorien und sozialer Ungleichheiten zu untersuchen (vgl. Walgenbach 2014: 54 f.).[23] Matti Traußneck zeigt in einer Untersuchung der

[22] Der Begriff *Schwarz* wird als politische Kategorie großgeschrieben, z. B. im Kontext von Black Power (vgl. Walgenbach 2014: 56).

[23] Matti Traußneck zeigt auf, dass ähnliche Ansätze auch schon vorher oder parallel entwickelt wurden (Traußneck 2023: 105). Für den deutschsprachigen Kontext ist hier insbesondere das in den 1990er Jahren entwickelte Konzept der Dominanzkultur von Birgit Rommelspacher herauszustellen. Rommelspacher geht davon aus, „dass sich die Gesellschaft nicht aus einer begrenzten Anzahl von Perspektiven heraus analysieren lässt, sondern dass unterschiedliche Machtdimensionen die gesellschaftlichen Strukturen und das konkrete Zusammenleben bestimmen und im Sinne eines Dominanzgeflechts miteinander verwoben sind“ (Rommelspacher 2006: 3).

Intersektionalitätsdiskurse auf, dass sich eine verkürzte Rezeption von Intersektionalität unter anderem im Aufgreifen der Straßenkreuzungsmetapher und einem Ignorieren der Kellermetapher widerspiegelt (vgl. Traußneck 2023: 108). Mit dem Bild des Kellers und den Zugangs(un)möglichkeiten zum oberen Raum veranschaulicht Crenshaw die Konsequenzen für mehrfach Belastete (vgl. Crenshaw 2019: 163 f.). Traußneck macht in diesem Kontext darauf aufmerksam, dass Intersektionalität nach Crenshaw die Entrechtung durch Recht und einer Kritik an herrschaftsstabilisierenden Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsansätzen analysiert und damit als Kritik gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse sowie als transformative Praxis gedacht ist (Traußneck 2023: 119 ff.). Sie analysiert weiter den Bezug auf Kategorien im Intersektionalitätsansatz, die Maurer im Rückgriff auf die Arbeit von Mecheril (vgl. Mecheril 2008) als Ordnungen der Differenz fasst, in Verbindung mit den historischen und konkreten (Lebens)Verhältnissen. Damit verortet Traußneck Kategorien wie *race*, Geschlecht, Klasse auf einer strukturellen Ebene der materiellen Herrschaftsverhältnisse „gemäß der Organisation der Welt entlang von Nationalstaat, Kapitalismus, Patriarchat und Kolonialität“ (Traußneck 2023: 108). Auch Gabriele Winker und Nina Degele entwickeln ihren methodologischen und strukturiert-methodischen Ansatz der intersektionalen Mehrebenenanlyse vor dem Hintergrund struktureller Herrschaftsverhältnisse, verbinden das aber mit der Ebene der symbolischen Repräsentationen sowie der Identitätskonstruktionen (vgl. Winker/Degele 2009: 25 ff.). Unter strukturellen Herrschaftsverhältnissen verstehen sie etwa Klassismen, Heteronormativismen, Rassismen und Bodyismen, wobei „als theoretische Klammer eine kapitalistisch strukturierte Gesellschaft“ (Winker 2012: 20) fungiert.

Im Zusammenhang von Sozialer Arbeit und Pädagogik hat sich unter anderem Christine Riegel um eine Rezeption und Weiterentwicklung des Intersektionalitätsansatzes bemüht (vgl. Riegel 2016)[24]. Riegel fasst Intersektionalität eher als Analyseheuristik und „als *sensitizing concept*“ (ebd.: 137, Herv. i.O.). Das begreift sie nicht nur im Sinne einer Forschungsperspektive, sondern auch der (sozial)pädagogischen Praxis (vgl. Riegel 2018: 227 f.; Riegel/Scharatow 2012). In ihre Konzeption von Intersektionalität bezieht sie Othering als zentrales Analysekonzept ein, das nach Riegel „potenziell eine intersektionale Perspektive [impliziert]“ (Riegel 2016: 57). Im Anschluss an postkoloniale Theorien und besonders mit Rückgriff auf die Arbeiten von Gayatri C. Spivak entwirft sie Othering unter anderem „als Prozess des Different-*Machens*“ (ebd.: 58, Herv. i.O.), der in Verbindung mit gesellschaftlichen Dominanzverhältnissen zu verstehen ist, die gesellschaftliche Positionen und Zugänge zu Ressourcen und Privilegien ordnen. Dabei zeigt Riegel entlang von Begriffen wie Vergeschlechtlichung oder Rassialisierung auf, inwiefern hier nicht nur der Aspekt des Prozesshaften und der Herstellung in Erscheinung tritt, sondern vor allem der „gewaltvolle[] Akt der Zuweisung, Festschreibung und Unterwerfung und damit der marginalisierten Positionierung von Anderen (in Distanz zum Eigenen/zu sich selbst)“ (ebd.). Daneben sind

[24] Weitere Konzeptualisierungen von Intersektionalität in Sozialer Arbeit und Pädagogik finden sich unter anderem in von Langsdorff (2014), Bronner und Paulus (2017), Beck und Plößer (2021), Müller und Polat (2022).

diese Machtverhältnisse auch in der Tendenz erkennbar, bestimmte Differenzverhältnisse zu fokussieren – gerade auch in und durch Forschung – und dominante Positionen in der Differenzordnung nicht zu benennen. Mit einer intersektionalen Analyseperspektive werden demgegenüber Forscher*innen zu einer „Reflexion impliziter Annahmen sowie einseitiger Sichtweisen und Kategorisierungen sowie zur Reflexion der eigenen sozialen Positioniertheit und damit verbundener Perspektivität“ (ebd.: 146) angehalten.

Für Soziale Arbeit und Pädagogik bietet sich diese Analyseperspektive außerdem in besonderer Weise an, denn hier können Prozesse des Othering in der Dynamik der (De)Thematisierung von Differenz und der gesellschaftlichen Normalisierungsfunktion Sozialer Arbeit als strukturell angelegt und professionsimmanent verstanden werden (vgl. ebd.: 94 ff.). Das zeigt sich in verschiedenen Unterscheidungen, Kategorisierungen und Adressierungen wie ‚bildungsfern‘ (vgl. ebd.: 98), die „Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen“ bestimmen (Kessl/Plößer 2010). Intersektionalität kann so als Analyseperspektive in (sozial)pädagogischer Forschung und Praxis für Momente und Modi der Reflexion, Kritik und Veränderung genutzt werden (vgl. ebd.: 311). Riegel stellt in ihrer Konzeptualisierung von Intersektionalität direkte Bezüge zur Figur der Grenzbearbeitung her und verdeutlicht die Verbindungslinien, die z. B. darin bestehen, Forschung und Praxis einzubeziehen wie auch die Gleichzeitigkeit von Involviertheit in Herrschafts- und Machtverhältnisse und die Kritik dieser oder auch die Perspektive der Veränderung (vgl. ebd.: 312 ff.). Ein Zusammendenken dieser beiden Ansätze wird von Baßler als „intersektional informierte Denkfigur der Grenzbearbeitung“ entworfen und vorgeschlagen (vgl. Baßler 2024: 78). Das wird neben den Parallelen unter anderem insofern begründet, als dass eine stärkere Einbeziehung von Intersektionalität „die Perspektive der Grenzbearbeitung durchaus noch plastischer und differenzierter werden lassen kann“ (ebd.: 80). Damit wird auch in methodologischer Hinsicht einer Nähe der beiden Ansätze als Heuristik und ‚sensitizing concept‘ entsprochen und ein Zusammendenken konkreter gefasst (zu Grenzbearbeitung vgl. Maurer 2018: 30; zu Intersektionalität vgl. Riegel 2016: 137).

Vor dem Hintergrund dieser erkenntnistheoretischen Ausgangspunkte und methodologischen Überlegungen werden in der vorliegenden Arbeit theoretische und empirische Untersuchungsschritte unternommen. Die einzelnen Beiträge werden dabei als Fragmente, also notwendig unvollständig, im Rahmen einer Spurensuche und -sicherung verstanden sowie im Denken in Konstellationen ins Verhältnis gesetzt. Für den empirischen Teil wurden Verfahrensvorschläge der Reflexiven Grounded Theory aufgegriffen (vgl. Breuer et al. 2019). Obgleich die Grounded-Theory-Methodologie von ihrer Tradition her und besonders einem der Hauptbegründer, Anselm Strauss, auf pragmatistischem Denken basiert (vgl. Strübing 2021: 43 ff.), ist der Ansatz wandlungsfähig und offen. Grounded Theory wurde und wird vielfach in Verbindung mit anderen Theorieströmungen weiterentwickelt, z. B. bei Adele Clarke im Einbeziehen der Diskursanalyse nach Foucault (vgl. ebd.: 50, Strübing 2014: 100 ff.). Im Zusammenhang mit den bereits genannten methodologischen Überlegungen interessiert besonders der Fokus auf Grounded Theory „als eine *selbst-/reflexive Methodologie*“ (Breuer/Muckel 2016: 67, Herv. i.O.) bei gleichzeitiger (Wert-)Schätzung der subjektiven

Perspektiven im Forschungsprozess „als Erkenntnisfenster[]“ (ebd.: 68) oder auch „epistemologische Funken“ (Breuer 2021: 146). Gleichwohl ist mit der Methodologie der Anspruch verbunden, Theorie datenbasiert zu entwickeln (vgl. Strübing 2014: 9 ff.). Diese Aspekte werden im Ansatz der Reflexiven Grounded Theory mit methodischen Verfahrensvorschlägen aufgegriffen und im nächsten Kapitel entlang der eigenen Forschungspraxis vorgestellt.

4.2 Methodisches Vorgehen

4.2.1 Datenerhebung

Mit den Arbeiten von Michael Meuser und Ulrike Nagel wurde eine methodologische Diskussion und Fundierung des Expert*inneninterviews als Erhebungsmethode eröffnet (vgl. Meuser/Nagel 1991; Kruse 2015: 170). Eine zentrale Frage dabei ist, wer als Expert*in zu verstehen ist. Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr schlagen vor, Expert*innen als Personen zu begreifen, die „über ein spezifisches Rollenwissen verfügen, solches zugeschrieben bekommen und diese besondere Kompetenz für sich selbst in Anspruch nehmen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021: 155, Herv. i.O.). Das bezieht sich oftmals und so auch in der vorliegenden Studie auf Berufsrollen. Das Expert*inneninterview zeichnet sich gegenüber anderen Erhebungsverfahren also hinsichtlich der Annahme und Zuschreibung aus, dass die Interviewpartner*innen als Expert*innen über ein besonderes Wissen verfügen. Das bedeutet, das Expert*inneninterview stellt an sich keine eigene Interviewform dar, sondern unterscheidet sich in erster Linie darüber, dass der Fokus auf „eine[r] *spezifische*[n] *Zielgruppe*“ (Kruse 2015: 168) liegt. Entscheidend ist die Frage, inwiefern die Interviewpartner*innen je nach Forschungsanliegen als Expert*innen verstanden werden. In der vorliegenden Arbeit ist die Perspektive von Fachkräften aus der Praxis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit der Frage nach Übersetzung und Handlungsperspektiven von mündigkeitsorientierter Pädagogik verbunden. Im Vorfeld zum empirischen Teil der Arbeit ist bereits erarbeitet worden, dass dies weniger Mündigkeit als Zielperspektive beinhaltet, als vielmehr als Analyse- und Reflexionskonzept. Die Widersprüchlichkeit von Mündigkeit kann angesichts (sozial)pädagogischer Grunddilemmata und der Eingebundenheit in Macht- und Herrschaftsverhältnisse, inklusive einer differenzsensiblen und intersektionalen Perspektive, konzeptualisiert werden. Um Sichtweisen, Haltungen und Handlungsmöglichkeiten in diesem thematischen Rahmen zu erfragen, wurde ein offener Leitfaden für die Interviews erarbeitet (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021: 164). Nach „dem Prinzip ‚So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig‘“ (Helfferich 2019: 670) wurden sowohl offene und stimulierende Fragen als auch konkretere vorbereitet. Der Leitfaden wurde bewusst nicht in allen Bereichen ausformuliert. Damit wurde bezweckt, die Forscherin im Interview dazu anzuhalten, ein Ablesen und zu starkes Fokussieren eines vermeintlichen Fragebogens zu vermeiden[25] (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021: 169 f.). Bevor das Interview mit Aufnahme startete, wurden

[25] Der Leitfaden kann im Anhang des Rahmenpapiers eingesehen werden.

Forschungsprojekt und -interesse offengelegt. Die Forscherin stellte sich vor und wies auch darauf hin, dass sie selbst in der Praxis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit tätig war. Durch diese Rahmung erhielten die Interviews den Charakter von Fachgesprächen, was auch auf eine beteiligende und dialogische Forschungsperspektive zielte, „auch und gerade angesichts asymmetrischer Positionen“ (Maurer/Kessl 2014: 150). Zwar ist diese Kommunikationsperspektive einer Co-Expertin mit der Gefahr verknüpft, dass „der gemeinsam geteilte Erfahrungshintergrund“ (Kruse 2015: 181) eine offenere Wahrnehmung begrenzt und explizites Nachfragen verhindert. Jedoch kann auch davon ausgegangen werden, dass das Erfahrungswissen der Forscherin tiefere Einblicke und Offenheit seitens der Interviewten ermöglichen konnte.

Alle Interviews wurden mit einer stimulierenden Eingangsfrage eingeleitet, bzgl. ihres Wegs ins Feld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Ferner wurde offen nach einer Beschreibung der Einrichtung, der Adressat*innen und des Teams gefragt. Bei der Erstellung des Leitfadens wurden Fragenkomplexe entwickelt, die entlang der Theorieperspektive in Bezug auf das Handlungsfeld relevant sein können, aber nicht direkt den Begriff der Mündigkeit involvierten. Ziel dabei war es, die konzeptionellen Überlegungen mit Blick auf die Erfahrungswirklichkeiten und gängigeren Begrifflichkeiten im Feld zu übersetzen (vgl. Kaiser 2014: 60). Auch wenn eingangs den Befragten gegenüber erläutert wurde, worum es in dem Forschungsprojekt geht, kann angesichts der randständigen Rolle des Mündigkeitsbegriffs in den Fachdiskursen der Kinder- und Jugendarbeit nicht angenommen werden, dass eine direkte Frage erkenntnisreich gewesen wäre. Tatsächlich wurde zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews im Leitfaden nach dem Mündigkeitsverständnis gefragt, was eher assoziativ beantwortet wurde und sich im Forschungsverlauf als wenig fruchtbar erwiesen hat. Anspruch der Interviewpraxis war es außerdem, mit dem Leitfaden situativ und flexibel umzugehen und „die subjektiven Relevanzstrukturen der Befragten“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021: 164) und den Gesprächsfluss zu berücksichtigen.

Bogner et al. unterscheiden zwischen verschiedenen Typen von Expert*inneninterviews. Während explorative und systematisierende Expert*inneninterviews eher auf Sachwissen abzielen, steht bei dem theoriegenerierenden Expert*inneninterview eher das Deutungswissen und subjektive Dimensionen im Mittelpunkt (vgl. Bogner et al. 2014: 23 ff.). Bei Deutungswissen geht es um „nicht nur im engeren Sinne ‚Fachwissen‘, sondern eben all jenes Wissen, das für den professionellen Handlungsrahmen, für den wir uns interessieren, relevant ist“ (ebd.: 25). Vor dem Hintergrund der erkenntnistheoretischen und methodologischen Überlegungen zu situiertem Wissen und Involviertheit erscheint diese Perspektive auf Expert*innenwissen angemessen. Darüber hinaus weisen Bogner et al. darauf hin, dass die theoriegenerierende Form explizit als qualitative Methode anzusehen und an die Grounded Theory anschlussfähig ist. Über die analytische und interpretative Auseinandersetzung sollen Zusammenhänge herausgearbeitet werden mit dem Interesse an Theorieentwicklung (vgl. ebd.).

Auf der Suche nach geeigneten Interviewpartner*innen wurden (eigene) Netzwerke genutzt und Einrichtungen recherchiert, deren Internetauftritt ein differenzsensibles und emanzipatorisches Verständnis vermuten ließ. In der Anfrage per E-Mail wurde erläutert, dass es sich um ein leitfadengestütztes Expert*inneninterview mit offenen Fragen handeln soll. Außerdem wurde das Erkenntnisinteresse an Strategien und Umgang in der Praxis aus emanzipatorischer Perspektive offengelegt. Die Wahl des Interviewortes wurde den Befragten überlassen. In einem Fall zog eine Person einen Ort außerhalb der Einrichtung vor. In zwei Fällen mussten die Interviews aufgrund der Corona-Pandemie digital durchgeführt werden.[26] Insgesamt wurden acht Interviews mit neun Personen in vier verschiedenen Großstädten, in vier verschiedenen Bundesländern im Zeitraum von Oktober 2019 bis April 2020 geführt. Die Fallauswahl orientierte sich an den Prinzipien des theoretischen Sampling. Das heißt, es wurden forschungsprozess-begleitend Einrichtungen gewählt, die Variationen und Kontraste ermöglichen (vgl. Breuer et al. 2019: 156). Neben dem übergreifenden Aspekt des offenen Treffs wurden so verschiedene Einrichtungsformate Offener Kinder- und Jugendarbeit wie Jugendtreff, Teenie-/Jugendtreff, Mädchen_treff, queerer Jugendtreff, selbstverwaltetes Jugendzentrum einbezogen.

4.2.2 Selbst-/reflexive Haltung und Praktiken im Forschungsprozess

Die Grounded-Theory-Methodologie ist aus der Zusammenarbeit von Barney Glaser und Anselm Strauss heraus entstanden. Die Übersetzungen des Ausdrucks „Grounded Theory“ als „‚gegenstandsverankerte‘ oder ‚in den Daten begründete‘ Theorie“ (Equit/Hohage 2016: 11) lassen das Anliegen deutlich werden, Theorie in enger Verbindung zu erhobenen Daten zu entwickeln. Strauss und Glaser schließen an John Deweys pragmatistischen Ansatz insofern an, als dass sie in „persönliche[n] Irritationen und Problemstellungen den Ausgangspunkt für einen Forschungsprozess“ (ebd.: 16) sehen. Entlang dieses Ausgangspunktes und dem Verständnis ihres Konzepts der *theoretischen Sensibilität* lassen sich zugleich grundlegende Konfliktlinien der Grounded-Theory-Begründer und der von ihnen entwickelten Varianten des Ansatzes ausmachen. Die persönliche Irritation, das Erkennen eines Problems verweist auf einen Zusammenhang mit dem Vorwissen, Handlungs- und Denkmuster einer Person (vgl. ebd.: 16). Während Strauss vor diesem Hintergrund, und im weiteren Verlauf gemeinsam mit Juliet Corbin, den Stellenwert von wissenschaftlich-theoretischem Vor- sowie Alltagswissen explizit hervorhebt, argumentiert Glaser, dass Vorwissen „hinderlich für die sachangemessene Analyse der jeweiligen Daten“ (Strübing 2014: 58) sei. Strauss und Corbin vertreten hingegen die Erfordernis, „Vorwissen nicht als gültige Aussagen über die Welt […], sondern als Anregung zum Nachdenken über die untersuchten Phänomene aus verschiedenen Blickwinkeln zu nutzen“ (ebd.: 59 f.) und damit als ‚sensitizing concepts‘. Auch spätere Varianten der Grounded-Theory-Methodologie, wie der konstruktivistische Ansatz von Kathy Charmaz oder

[26] In der Fachliteratur wird in Bezug Expert*inneninterviews darauf hingewiesen, dass eine Umsetzung im Online-Format eher geeignet ist (als andere Interviews) aufgrund des Schwerpunktes auf der Gesprächsebene (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021: 163).

die Situationsanalyse von Adele Clarke, schließen an diese Perspektive an und stellen die Reflexivität der Forscher*innen als wesentlich für den Forschungsprozess heraus (vgl. Equit/Hohage 2016: 17). Seit den 1980er Jahren wird maßgeblich von Franz Breuer und Petra Muckel, im weiteren Verlauf auch von anderen Wissenschaftler*innen wie Barbara Dieris, der Ansatz der Reflexiven Grounded Theory erarbeitet (vgl. Breuer/Muckel 2016: 68; Breuer et al. 2019). In dieser Weiterentwicklung der Methodologie wird ebenfalls vor allem auf Argumentationen und Arbeiten von Strauss zurückgegriffen und dessen Überlegungen zu Selbst-/Reflexivität der Forschenden als Grundlage für die weitere Konzeptualisierung genutzt (vgl. Strauss 1991; Breuer/Muckel 2016: 67; Breuer 2021: 145). Breuer, Muckel und Dieris beschreiben Ziel und Funktion der theoretischen Sensibilität als „die *Entselbstverständlichung* überkommener Konzeptwelten und Denkstrukturen, […] das Herstellen *multipler-flexibler Möglichkeiten* des Interpretierens und Theoretisierens“ (Breuer et al. 2019: 161, Herv. i.O.). Theoretische Sensibilität zeige sich demnach in einer bewussten und selbst-/reflexiven Gestaltung des Forschungsprozesses im Rahmen der Dimensionen der theoretischen Differenziertheit in Bezug auf den eigenen Wissens- und Erfahrungsfundus und der theoretischen Offenheit mit Blick auf die Daten und den möglichen Interpretationen (vgl. ebd.). Während die Subjektgebundenheit und damit einhergehende Effekte wissenschaftlicher Erkenntnis „in den Lehrbüchern üblicherweise als ‚Störungen‘ mit erkenntnisverzerrenden Auswirkungen betrachtet“ (Breuer/Muckel 2016: 68) werden, die es durch bestimmte Techniken zu kontrollieren gilt, kommt diesen in der Reflexiven Grounded Theory „als Erkenntnisfenstern eigenen Rechts ein[] konstruktiv-produktive[r] Stellenwert“ (ebd.) zu. Forscher*innen werden demnach als „*involvierte leibhaftig-personale Subjekte-mit-Geschichte*“ (Breuer et al. 2019: 85 f., Herv. i.O.) gesehen und Aspekte wie die institutionelle und disziplinäre Einbettung, die persönliche Lebensgeschichte sowie die körperlich-leibliche Dimension und Interaktion im Forschungsfeld sind als Konstitutions-Faktoren der wissenschaftlichen Erkenntnisarbeit zu beachten (vgl. ebd.: 86-95). Im Zusammenhang mit diesen Aspekten wird auch die Explikation und Reflexion von Präkonzepten der Forschenden hervorgehoben:

> „Mit diesem Begriff ist der Gesamtkomplex aller apriorischen Vorstellungen und Haltungen gemeint, die aus unterschiedlichen Quellen konfiguriert die subjektive Erkenntnisposition prägen und auf die problem-/themenbezogene Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Herangehensweise des/der Forschenden sowie seine/ihre Interaktionen im Untersuchungsfeld Einfluss nehmen.“ (Breuer/Muckel 2016: 70)

Breuer und Muckel charakterisieren die Erkenntnisfigur der Reflexiven Grounded Theory „als *doppelte hermeneutische Kreis- bzw. Spiralbewegung*“ (ebd.: 78, Herv. i.O.). Damit beschreiben sie eine Verbindung und Bewegung im Forschungs- und Erkenntnisprozess zwischen der Untersuchung empirischer Phänomene und der subjektiven Perspektive im Zusammenhang mit der Erkenntnisarbeit (vgl. Breuer et al. 2019: 133). Um entsprechend dem Forschungsstil vorgehen zu können, schlagen Breuer et al. vor „*Handwerkszeug*“ (ebd.) für sich individuell und je nach institutionellen Rahmenbedingungen nutzbar zu machen. Programmatisch ist Reflexive/Grounded Theory demnach kreativ angelegt und regt Forschende dazu an, sich bei

Beachtung gewisser Standards einen eigenen Stil anzueignen (vgl. ebd.: 133 f.). Zur Umsetzung selbst-/reflexiver Praktiken werden Möglichkeiten aufgezeigt, die aus methodischen Vorschlägen der Ethnologie und Feldforschung stammen. In der vorliegenden Arbeit wurde vor diesem Hintergrund ein Forschungstagebuch geführt, in dem zunächst die Präkonzepte expliziert wurden, d. h., den eigenen Erkenntnis-Standort und Ausgangspunkte des Forschungsprojekts bewusst in den Blick zu nehmen:

> „Was ist *meine* Geschichte mit diesem Thema? Wie bin ich zu diesem Forschungs-Anliegen, zu dieser Fragestellung gekommen? Was *weiß* ich bereits darüber oder was *meine* ich, darüber zu wissen: aus lebensweltlicher und lebensgeschichtlicher Eigenerfahrung, aus fachlich-disziplinären oder beruflichen Hintergründen? Wie bin ich vom Thema selbst *berührt*? Was löst das Thema bei/in mir aus? Welche (Teilhabe-, Veränderungs-, Parteilichkeits-) Ambitionen habe ich in Bezug auf das Forschungsfeld? Welchen Erkenntnisstand gibt es zum Problemfeld in meiner Fachrichtung? Wie positioniere ich mich in meiner disziplinären Umgebung mit dieser Themen- und Methodenwahl? Welche Perspektiven bezüglich einer theoretischen Neu-/Konzeptualisierung des Problems habe ich?“ (ebd.: 134, Herv. i.O.)

Unter diesen anregenden Fragen wurde im Forschungstagebuch festgehalten und reflektiert, inwiefern die eigene (sozial)pädagogische Berufspraxis im Feld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie die Tätigkeit in der Schulsozialarbeit und als Referentin mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen jeweils mit Fokus auf und Interesse an differenzsensiblen, insbesondere queerfeministischen und rassismuskritischen sowie intersektionalen Perspektiven wesentlich für die Konkretisierung des Forschungsanliegens war. Weiter konnten Einflüsse biographischer Erfahrungen in den Fragen um Nicht-/Zugehörigkeit, Abwertung und Anerkennung sowie emanzipatorische Prozesse entlang von und in der Verschränkung mit Differenzlinien wie Migrationserfahrung und Migrantisierung, Körper, Geschlecht und Begehren ausgemacht und reflektiert werden. Auseinandersetzungen mit (sozial)pädagogischen Theorien und Studien zu Differenz- und Machtverhältnissen, gesellschaftskritischen und widersprüchlichen Perspektiven fanden nicht erst mit Einsetzen des Forschungsprozesses statt, sondern waren Teil der akademischen Ausbildung und Sozialisation sowie mit einem Engagement insbesondere in queerfeministisch und intersektionalen aktivistischen Kontexten verbunden. Neben der empirischen Studie wurden außerdem historisch-systematische Untersuchungsschritte im Rahmen dieses Forschungsprojektes unternommen und haben die Fragestellungen und Wahrnehmung maßgeblich mit-konstituiert. Das heißt, unter dem Gesichtspunkt der theoretischen Sensibilität galt es, diese Aspekte immer wieder heranzuziehen und sich bewusst zu machen. Das Forschungstagebuch wurde im Verlauf des Forschungsprozesses regelmäßig für sogenannte Memos in vielfältiger Weise genutzt, z. B. zur Dokumentation prä-/konzeptueller Überlegungen, um Veränderungen wahrzunehmen (vgl. ebd.: 135), Festhalten von Ideen und Reflexion rund um die Datenerhebung, Notizen zu Erkenntnissen und Impulsen aus der Lektüre u. a. (vgl. Breuer/Muckel 2016: 81).

Das Verfassen von Memos hat in der Auswertungsphase zudem eine zentrale Rolle gespielt. Dabei wurden in die Interpretation Aspekte der Ko-Produktion der Interviewsituation durch die Beteiligten sowie Asymmetrien, Rollenverteilung, gemeinsame und unterschiedliche Erfahrungshintergründe einbezogen und reflektiert (vgl. Helfferich 2019: 674 f.). In diesen

Memos wie auch in den Gedächtnisprotokollen im Anschluss an die Interviews wurde auch emotionalen und somatischen Resonanzen nachgespürt und damit einhergehende Assoziationen wurden notiert. Damit wurde einem erweiterten Empirie-Verständnis Rechnung getragen, das in der Reflexiven Grounded Theory aufgegriffen wird (vgl. Breuer 2021: 149 f.). Demnach machen sich Irritationen in der Interaktion auch physisch bemerkbar: „Warum nicht auch diese Resonanzen beobachten, beachten und erkenntnisbezogen nutzbar machen?“ (ebd.: 149) Falko Müller und Kathrin Witek sprechen in diesem Zusammenhang, vergleichbar mit dem Ansatz der theoretischen Sensibilität, von einer „Strategie der ‚affektiven Sensibilität‘“ (Müller/Witek 2015: 69) und gehen von einer „Produktivität der reflexiven Auseinandersetzung mit auftretenden Affekten“ (ebd.) aus. In einer Bewegung der ‚Gegenbeobachtung‘ der Forschungspraxis sehen sie zudem die Möglichkeit der Dezentrierung subjektiver Perspektiven (vgl. ebd.: 82).

Die Strategie der affektiven Sensibilität und der ‚Gegenbeobachtung‘ verweisen auf Erkenntnisprozesse von und mit Ko-Forschenden. Der Grounded-Theory-Ansatz wird jedoch in vielen Qualifikationsarbeiten und somit im Rahmen solitärer Forschungspraxis genutzt. Breuer et al. schlagen daher unter den unterschiedlichen selbst-/reflexiven Praktiken auch Reflexionsräume zum Austausch mit anderen Forscher*innen vor (vgl. Breuer et al. 2019: 320-334). Das vorliegende Forschungsprojekt wurde in diesem Sinne in Teilen mehrmals im Rahmen eines Doktorand*innen-Kolloquiums und bei Gesprächen mit Betreuerinnen der Qualifikationsarbeit vorgestellt. Außerdem war im Verlauf der Auswertungsphase des empirischen Teils eine mit drei weiteren Doktorandinnen gegründete Interpretationsgruppe bedeutsam, um unterschiedliche Lesarten der Daten wahrnehmen bzw. eigene Deutungen überprüfen zu können.[27]

Die Perspektive und Praktiken der Selbst-/Reflexivität im Forschungsstil der Reflexiven Grounded Theory lassen sich schließlich auch in Verbindung mit den vorgestellten methodologischen und erkenntnistheoretischen Überlegungen zur radikalen Reflexivität denken. Parallelen sind beispielsweise in den Hinweisen zur Reflexion der Situiertheit von Forscher*innen, beteiligten Akteur*innen und der Forschungspraxis erkennbar. Ein Unterschied kann in dem Verständnis von (herrschafts-)kritischer Wissenschaft ausgemacht werden (vgl. Maurer/Kessl 2014: 143). Elke Schimpf und Johannes Stehr zeigen auf, inwiefern ein individualisierter Blick auf die Selbst-/Reflexivität der Forschenden dazu führen kann, „die politische Dimension des Forschens, die auf Interessenskonflikte und Machtverhältnisse verweist“ (Schimpf/Stehr 2012: 109), auszublenden. Sie arbeiten, vergleichbar mit der Perspektive von Maurer und Kessl (vgl. Maurer/Kessl 2014: 144), heraus, inwiefern Forschung Sozialer Arbeit durch dieselben Widersprüche wie auch Praxis Sozialer Arbeit gekennzeichnet ist und dazu tendiert, Herrschafts- und Machtverhältnisse zu verdecken (vgl. Schimpf/Stehr 2012: 107 f.).

[27] An dieser Stelle möchte ich mich bei Isabelle Dubois, Neriman Orman und Hannah Wachter ganz herzlich bedanken.

4.2.3 Auswertungsschritte

Die Auswertung der transkribierten Interviews erfolgte mit eigenen Anpassungen nach den Verfahrensvorschlägen von Breuer et al. zur Reflexiven Grounded Theory. Diese Vorschläge schließen wiederum im Wesentlichen an die Arbeiten von Strauss und Corbin an und beinhalten drei Kodierformen, nämlich das offene, axiale und selektive Kodieren (vgl. Breuer et al. 2019: 255). Die drei Kodierformen werden tendenziell in drei forschungslogisch aufeinanderfolgenden Phasen realisiert, wobei sich diese zum einen überlappen bzw. ineinander verschränkt sind und es sich im Kodierprozess zum anderen als sinnvoll erweisen kann, zu einer vorherigen Phase zurückzukehren, wie dem offenen Kodieren oder auch einer erneuten Datenerhebung (vgl. ebd.: 287). Dieser Kodierprozess wird als Möglichkeit verstanden,

> „um in der intensiven Auseinandersetzung mit den empirischen Daten prägnante abstrahierende Begriffe zu finden, mit dem Ziel, Zusammenhänge und Muster i.w.S. in den Phänomenen zu erkennen und diese in Form einer in Daten begründeten Theorie auszuarbeiten“ (Muckel/Breuer 2016: 160).

Insgesamt zeichnet sich die Auswertungsstruktur durch ein zirkuläres und prozesshaftes Vorgehen aus, dem ein Verständnis einer wechselseitigen Beziehung von Kodieren, Verfassen von Memos, Einbezug von weiterer Literatur und Erarbeitung von Kategorien zugrunde liegt.

In der ersten Kodierphase, im offenen Kodieren, geht es darum, Phänomene in den Daten auszumachen und sie mit Kodes zu beschreiben. Kodes stellen vorläufige Bezeichnungen dar und werden in konstruierte (abstrahierende) und natürliche (prägnante Begriffe aus den Daten, auch In-Vivo-Codes) Kodes unterschieden (vgl. ebd.: 163). Offenes Kodieren wird oftmals auch mit dem „Ausdruck des *Aufbrechens* der Daten“ (Breuer et al. 2019: 270, Herv. i.O.) beschrieben. Damit wird auf die Metapher angespielt, „den *Kern der Nuss* herauszubrechen und freizulegen“ (ebd., Herv. i.O.). Es geht demnach darum, zugrundeliegende Bedeutungen abschnittweise herauszuarbeiten und „dafür eine *sprachliche Benennung* (einen *Kode* mit Abstraktheits-Charakteristik) zu er/finden, der eine Vor-/Stufe auf dem Weg zu einem *theorietauglichen Begriff* (einer *Kategorie*) sein kann“ (ebd., Herv. i.O.). Darüber hinaus werden im Prozess des offenen Kodierens auch Eigenschaften und Dimensionen von möglichen Konzepten gesucht, die mit Blick auf die Theoriebildung interessant sein können (vgl. ebd.: 272 ff.). Die Suche nach Dimensionen und Eigenschaften impliziert zudem die Strategie des fokussierten Vergleichens (vgl. ebd.: 271 ff.), das auch schon im offenen Kodieren beispielswiese innerhalb eines Interviews einsetzt, aber auch interview- bzw. fallübergreifend. Der Prozess des offenen Kodierens wird außerdem durch Kodier-Memos begleitet, um am Ende einer Kodiersitzung „Ergebnisse des gedanklichen Sammelns und Strukturierens sowie die Fortführungsideen“ (ebd.: 277) festzuhalten. Außerdem werden Memos zwischendurch geschrieben, sobald neue Ideen und Gedanken auftauchen, die für die Untersuchung interessant sein können. Das Motto „Stop and memo!“ (ebd.: 179) drückt aus, dass andere Tätigkeiten möglichst unterbrochen werden sollen, um den Gedanken zu formulieren, bevor er verloren geht. Offenes Kodieren ist somit nicht zuletzt auch durch Kreativität und eine abduktive Haltung gekennzeichnet (vgl. ebd.: 269).

In der vorliegenden Arbeit wurden nach der Transkription alle Interviews in einem ersten Schritt offen kodiert. Ausgewählte Segmente wurden in der Interpretationsgruppe und im Doktorand*innen-Kolloquium eingebracht, um verschiedene Lesarten in die Interpretation einbeziehen zu können. Die Phase des offenen Kodierens war besonders ausgeprägt in Bezug auf das Verfassen der Kodier-Memos. Schon mit dem offenen Kodieren des zweiten Interviews

wurde schnell zu einer fallübergreifenden Perspektive im Er/Finden von Kodes und Kategorien-Kandidatinnen übergegangen, was mit dem Erkenntnisinteresse an Übersetzungsmöglichkeiten und Mündigkeit als Theorieperspektive im Handlungsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zusammenhing. Die theoretischen Konzepte/Kategorie-Kandidatinnen sind somit als Verbindungen zwischen den Einzelfällen und über diese hinausweisende Strukturen, Bedingungen und Möglichkeiten zu verstehen.

Im Rahmen des offenen Kodierens konnten zwei zentrale theoretische Konzepte/Kategorien-Kandidatinnen herausgearbeitet werden, die im Zusammenhang mit dem Erkenntnisinteresse vielversprechend erschienen und mit denen nacheinander im Rahmen des axialen und selektiven Kodierens weitergearbeitet wurde. Das betrifft *zum einen* das Themenfeld von Offenheit (im Sinne von Zugänglichkeit) und Adressierung entlang von Differenzlinien (vgl. Menhard 2023). Aus einer mündigkeitsorientierten Perspektive verweist dieses Themenfeld auf Fragen von Nicht-/Zugehörigkeit, von Nicht-/Wahrnehmung von differenzbezogenen Adressierungspraxen und -praktiken wie auch Fragen von Zugang zu Ressourcen und ggf. Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten. Das *zweite* Themenfeld bezieht sich auf Fragen um (sozial)pädagogische Handlungsperspektiven und Rahmenbedingungen unter emanzipatorischen, diskriminierungskritischen und intersektionalen Gesichtspunkten und fokussiert hierfür die Strategien des Empowerment und Powersharing, die in den Interviews teils explizit, teils implizit auszumachen sind (vgl. Menhard 2024). Hier scheinen die Verbindungslinien einer mündigkeits- und solidaritätsorientierten (Sozial)Pädagogik durch, mit der ein individualisiertes Mündigkeitsverständnis herrschafts- und machtkritisch problematisiert und reflektiert werden kann.

Das weitere Kodierverfahren wird nun exemplarisch anhand *des ersten Themenfeldes* veranschaulicht. In der Phase des axialen Kodierens geht es darum, theoretische Konzepte und Kategorien-Kandidatinnen zu fokussieren und Verbindungen zwischen Kategorien und Subkategorien zu untersuchen. In der Logik des Kodier-Paradigmas werden Bedingungen, Interaktionen, Handlungsstrategien und Kontext-Beschreibungen einer Kategorie ermittelt und ausgearbeitet (vgl. Muckel/Breuer 2016: 164 f.). Hinsichtlich der ersten Themenfokussierung, die die Frage um Nicht-/Wahrnehmung von Adressierung und Offenheit behandelte, konnten Verbindungslinien mit Kodes um explizite und implizite Bezugnahmen der Interviewpartner*innen auf Bedeutsamkeit sozialer Positionierungen von sich selbst und/oder Team-Kolleg*innen für die (sozial)pädagogische Praxis und auch Zugänglichkeit einer Einrichtung herausgearbeitet werden. Da im Rahmen der Interviews nicht nach der sozialen Positionierung gefragt wurde und Rückschlüsse nur punktuell aus den Interviews gezogen werden konnten, wurden die Interviewpartner*innen per E-Mail erneut kontaktiert und um eine eigene Beschreibung gebeten, um nicht Fremdzuschreibungen *überzustülpen*. Es haben nicht alle Interviewpartner*innen darauf geantwortet. Daher flossen in der weiteren Auswertung auch die Zuschreibungen der Forscherin ein, was gesondert markiert wurde. Als Nächstes wurde orientiert an der qualitativen Inhaltsanalyse der Zwischenschritt vorgenommen, fallbezogene thematische Summarys zur Verdichtung und Systematisierung sowie als Grundlage für eine vergleichende Analyse zu erstellen. Dieser Schritt wird bei einer breiten Datenlage empfohlen (vgl. Kuckartz 2018: 111) und wurde hier aufgrund der hohen Anzahl der verknüpften Kodes genutzt, um einen Überblick zu erhalten. Im Gegensatz zu den

inhaltsanalytischen Summarys wurden jedoch einmal in Form von Fließtexten ausführlichere Summarys geschrieben, die auch prägnante und zentrale Interviewzitate enthalten. Zudem wurde eine tabellarisch pointierte Version erstellt. Auf dieser Grundlage wurden die Ergebnisse schließlich mit einer flexibleren Version des Kodier-Paradigmas nach Corbin (vgl. Breuer et al.: 290) weiter systematisiert.

So konnte ein erster Modellentwurf zu Nicht-/Wahrnehmung von Adressierung und Offenheit unter Gesichtspunkten einer analytischen Grenzbearbeitung erarbeitet und im Kolloquium sowie den Betreuerinnen mithilfe eines vorläufigen Schaubilds vorgestellt werden. Hier kann exemplarisch die zentrale Bedeutung der selbst-/reflexiven Praktiken z. B. in Form von Reflexionsräumen mit anderen Forschenden und des Verfassens von Memos veranschaulicht werden. In dem ersten Durchlauf des axialen Kodierens, worunter auch das Erstellen der Summarys und des ersten Modellentwurfs verstanden wird, wurde ein Interview ausgeklammert. Diese Entscheidung wurde in den Reflexionsräumen problematisiert bzw. es wurde eine erneute Bearbeitung unter Berücksichtigung der Strategie affektiver Sensibilität angeregt. Die Entscheidung der Forscherin, das betreffende Interview zunächst nicht weiter zu berücksichtigen, hing mit einer anhaltenden Irritation zusammen, die im Gedächtnisprotokoll und erneut in den Memos während der Phase des offenen Kodierens dokumentiert wurde. Bei dem Interviewpartner handelt es sich, aus der Wahrnehmung der Forscherin, um einen *weißen*, cis-geschlechtlichen und heterosexuellen Mann, der als Quereinsteiger im Feld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit tätig ist und parallel Soziale Arbeit im Bachelor studiert. In der E-Mail-Anfrage, die an die Einrichtung gesendet wurde, wurde benannt, dass es sich um ein Expert*inneninterview zu emanzipatorischen und diskriminierungskritischen Perspektiven und Ansätzen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit handeln soll. Eine Irritation bestand nun einerseits darin, dass sich eine Person, die die Ausbildung noch nicht abgeschlossen hat, für ein Expert*inneninterview bereit erklärt. Es handelt sich um ein mehrköpfiges Team und es kann davon ausgegangen werden, dass es darunter auch erfahrenere Personen gibt. Natürlich ist es möglich, sich fachliche Inhalte der Sozialen Arbeit auch außerhalb eines Hochschulstudiums anzueignen. Dies trifft nach Einschätzung der Forscherin bei diesem Interviewpartner jedoch nicht zu. Vielmehr konnte im offenen Kodieren herausgearbeitet werden, dass die Beobachtungen und Einschätzungen des Interviewpartners eher auf alltagstheoretischem Wissen basieren und damit, wenn auch nicht beabsichtigt, Othering reproduziert und Macht- und Herrschaftsverhältnisse tendenziell ausgeblendet und bestätigt werden. So sieht die Fachkraft im Interview beispielsweise keinen Zusammenhang darin, dass mindestens ein Drittel der Stammbesucher*innen offen rechte Ansichten vertreten und die Einrichtung gar nicht von rassismuserfahrenen Jugendlichen besucht wird (vgl. Anlage Interviewtranskripte[28], S. 10 f.). In Bezug auf geschlechtsspezifische und -reflektierende Arbeit begründet der Interviewpartner nach dem Motto „gleiches Recht für alle am Ende“ (Anlage Interviewtranskripte[29], S. 12), dass es aufgrund der mädchenspezifischen Angebote auch

[28] Aus Datenschutzgründen steht die Anlage der Öffentlichkeit nicht zur Verfügung.
[29] Siehe Fußnote 28.

Ausgleichangebote für Jungen geben muss. Hier stellt sich die Frage, inwiefern jungenspezifische Angebote auf der Basis geschlechterreflektierender Pädagogik und mit Blick auf Geschlechterhierarchien konzipiert und begründet werden. In Bezug auf queere Jugendliche und rassismuserfahrene Jugendliche ist jeweils eine vergleichbare Argumentation erkennbar. Die Anwesenheit der *Anderen* könne demnach eine Lerngelegenheit bieten und damit überhaupt erst zu ihrer Akzeptanz führen[30] (vgl. Anlage Interviewtranskripte[31], S. 11 und 14). Hierin kann einerseits die von Baßler entwickelte Figur der erweiterten Responsibilisierung in die Analyse einbezogen werden (vgl. Baßler 2024: 227 ff.), andererseits kann hier ein Othering beobachtet werden, was Jugendliche, die nicht bzw. weniger der Norm entsprechen, objekthaft als Lerngegenstände betrachtet. Diese Argumentation lässt sich tendenziell auch in einem anderen Interview finden, wird da aber gleichzeitig selbstkritisch hinterfragt (vgl. z. B. Anlage Interviewtranskripte, S. 59). Auch können Praxis und Praktiken des Othering in anderen Interviews aufgespürt werden. Gleichwohl ist ein Unterschied in Umfang und Argumentationsmuster im Zusammenhang mit vorhandenem Fachwissen und selbst-/kritischer Reflexion erkennbar.

Vor dem Hintergrund der Perspektive von Sozialer Arbeit als Grenzbearbeitung (Maurer/Kessl) oder den professionsimmanenten Tendenzen zur Othering(re)produktion (Riegel) kann nicht von einer Praxis (oder auch Forschung) ausgegangen werden, die nicht *nicht* in gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse involviert ist. Erkenntnisinteresse dieses Forschungsprojekts ist es jedoch nicht zu untersuchen, inwiefern Fachkräfte der Sozialen Arbeit, wenn auch oft wohlmeinend und unbewusst, Othering und sozialen Ausschluss betreiben oder daran Anteil haben.[32] Vielmehr kann als zentrales Anliegen herausgestellt werden, mit dem empirischen Teil der Studie – im Zusammenhang mit der theoretischen Untersuchung und unter Rekurs auf weitere Studien und Theorien – Handlungs- und Veränderungsperspektiven zu entwickeln, trotz oder auch gerade angesichts der widersprüchlichen Struktur von Sozialer Arbeit und damit einhergehender Brüchigkeit emanzipatorischer Ansprüche und Ansätze. (Sozial)Pädagogisches Handeln, das expliziert Riegel in ihrer Untersuchung, gestaltet sich in den gesellschaftlichen Verhältnissen widersprüchlich und dennoch können Differenz- und Dominanzverhältnisse (auf unterschiedliche Weise und mit kaum planbaren Wirkungen) bearbeitet werden, wenn die eigene Involviertheit in die „Entwicklung einer Perspektive der *Veränderung* als Bestandteil pädagogischer Praxis“ (Riegel 2016: 313, Herv. i.O.) einbezogen wird. Das setzt eine Auseinandersetzung mit und Fachwissen zu gesellschaftlichen Macht- und

[30] Mit einem Rekurs auf langjährige Diskurse um interkulturelle Pädagogik lässt sich die hartnäckige Annahme, dass Begegnungs-/Kontaktansätze zur Veränderung beitragen zudem als alltagstheoretische Dominanzerzählung problematisieren. Stattdessen können solche Ansätze dazu beitragen, Hierarchien und Machtverhältnisse auszublenden bzw. zu verstärken, wenn diese nicht explizit beachtet werden (vgl. Auernheimer 2001: 345; Reindlmeier 2009: 255).

[31] Siehe Fußnote 28.

[32] Hier kann auf vielfältige empirische und theoretische Studien zurückgegriffen werden, wo dies eindrücklich nachvollzogen werden kann (exemplarisch Kessl/Plößer 2010; Melter 2012; Riegel 2016; Schirmer 2017; Baßler 2024).

Ungleichheitsstrukturen und deren Auswirkungen in Form von Diskriminierung und sozialem Ausschluss sowie die Rolle(n) der Sozialen Arbeit voraus.

Aus der Anregung heraus, sich dem Interview erneut unter dem Gesichtspunkt der affektiven Sensibilität anzunähern, reflektierte die Forscherin zum einen erneut, inwiefern Geschlechterverhältnisse und -effekte (und weitere Aspekte sozialer Positioniertheit) sowohl in der Interviewsituation als auch in der Auswertung bedeutsam waren und sein können (vgl. Bogner et al. 2014: 55 ff.). Andererseits konnten im wiederholten offenen Kodieren andere Aspekte deutlicher hervorgehoben werden. Das beinhaltete teilweise ein Bewusstsein des Interviewpartners über Praktiken zur Öffnung der Einrichtung für queere Jugendliche (vgl. Anlage Interviewtranskripte, S. 14). Eine weitere Erkenntnis in der Auswertung dieses Interviews, die in der vergleichenden und fallübergreifenden Perspektive bestätigt werden kann, betrifft die zentrale Bedeutung des Teams als Kontext von Wahrnehmungs- und Realisierungsmöglichkeiten und damit als Bedingung für Praktiken der Grenzbearbeitung im Sinne von Offenheitsstrategien. Im Interviewverlauf weist der Interviewpartner auf den Zusammenhang der Zugänglichkeit der Einrichtung für queere Jugendliche und das Handeln einer weiteren Fachkraft im Team (vgl. Anlage Interviewtranskripte, S. 16 f.). Als Kontrastierung kann das Interview zudem verdeutlichen, inwiefern Fachwissen zu Unterschieden in der Fundierung und Argumentation (sozial)pädagogischer sowie selbst-/kritischer Reflexion beitragen kann.

Nach diesen erneuten Durchgängen des offenen und axialen Kodierens wurde das bisher entwickelte Modell mit Blick auf das selektive Kodieren überprüft und überarbeitet. Der Übergang vom axialen zum selektiven Kodieren kann – genauso wie der Übergang vom offenen zum axialen Kodieren – nicht eindeutig und trennscharf beschrieben werden. In beiden Phasen geht es um „die Ausarbeitung der theoretischen Systematik eines Konzepts, seiner sub-/kategorialen Strukturierung sowie seiner Zusammenhänge mit anderen Konzepten“ (ebd.: 287). Im selektiven Kodieren wird eine noch stärkere Fokussierung vorgenommen, die zugleich mit einem „*Weg-/Beiseitelassen*“ (Muckel/Breuer 2016: 167) von anderen Kategorien einhergeht. Die Arbeitsweisen der Systematisierung, Verdichtung und Präzisierung, wie im axialen Kodieren schon realisiert, werden fort- und unter einem Strukturierungsprinzip im Sinne eines Theorieentwurfs zusammengeführt. In der vorliegenden Arbeit konnten orientiert am Vorgehen der Reflexiven Grounded Theory zwei gegenstandsbegründete Theorieentwürfe für das Arbeitsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit entwickelt werden, die darüber hinaus mit den theoretischen Auseinandersetzungen und Annäherungen verschränkt und vertieft wurden (vgl. Menhard 2023 und Menhard 2024).

4.2.4 Berücksichtigung von Gütekriterien und forschungsethischen Prinzipien

In der qualitativen Forschung werden Kriterien zur Beurteilung von wissenschaftlicher Qualität unterschiedlich verhandelt. Geteilt wird allerdings die Annahme, dass Objektivität, Reliabilität und Validität als Gütekriterien der quantitativen Sozialforschung nicht umstandslos in der

qualitativen Sozialforschung gelten können, was mit den unterschiedlichen methodologischen Ausgangspunkten zusammenhängt (vgl. Bogner et al. 2014: 92). Der empirische Teil dieser Arbeit stützt sich auf das Vorgehen der Reflexiven Grounded Theory, so dass sich die Forscherin auch hinsichtlich der Qualitäts-Einschätzung und diesbezüglicher Kriterien daran orientiert. Maßgeblich waren dabei Schritte und Arbeitsweisen, die Breuer et al. als „Kern-Bestandteile" (Breuer et al. 2019: 362) verstehen, darunter das theoretische Sampling, ein vergleichender Suchprozess, das Verfassen von Memos, das Erstellen von Diagrammen/Schaubildern (vgl. Menhard 2023: 212), die Phasen des Kodierens, ein zirkulär-iteratives Vorgehen, ein schrittweises Fokussieren theoretischer Konzepte sowie das Erarbeiten von Theorieentwürfen (vgl. Breuer et al. 2019: 362). Einen besonderen Stellenwert legen Breuer et al. auf den selbstreflexiven Aspekt forschungsprozessbegleitend. Die Forscherin setzte selbst-/reflexive Praktiken um wie das Führen eines Forschungstagebuchs, das Schreiben von Memos, das Vergegenwärtigen von Präkonzepten sowie die Reflexion mit anderen Forschenden, um diesem grundlegenden Kriterium gerecht werden zu können. Gleichzeitig konnten im Rahmen dieses Forschungsprojekts angesichts der begrenzten zeitlichen und materiellen Ressourcen weder das theoretische Sampling noch eine theoretische Sättigung, wonach keine weiteren Fälle zu einer konzeptuellen Erweiterung mehr beitragen (vgl. ebd.: 364), in einem umfänglichen Sinne durchgeführt werden. Vor diesem Hintergrund werden die entwickelten Theorieentwürfe eher als Theorieskizzen und nicht als Grounded Theory verstanden (vgl. ebd.: 159).[33] In den beiden Veröffentlichungen, in denen die Ergebnisse vorgestellt werden, wurde versucht, sowohl den Weg zu diesen Theorieskizzen zu veranschaulichen und in Verschränkung mit weiteren empirischen Studien und Theorien zu begründen als auch neue und bedeutsame Perspektiven mit Blick auf transformatorische Praxis zu entwickeln. Auf Basis dieser Theorieskizzen könnten weitere Untersuchungen aufbauen, die neben den Erfahrungen und Sichtweisen von Fachkräften auch die der Adressat*innen einbeziehen. Hier ist eine Leerstelle der Studie auszumachen.

Neben der Frage nach Gütekriterien gilt es, im Sinne wissenschaftlicher Standards auch die Einhaltung forschungsethischer Gesichtspunkte transparent zu machen. Hier wird neben den Vorschlägen von Breuer et al. vor allem Bezug auf den Forschungsethikkodex der DGSA (Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit) genommen (vgl. DGSA 2020). Einen zentralen Punkt stellt dabei die Beachtung der Rechte der Forschungsteilnehmer*innen dar. Im Falle der vorliegenden Arbeit wurden daher die Interviewpartner*innen über Zweck, Vorgehen und Art der Veröffentlichung der Ergebnisse (im Rahmen von Artikeln in Fachzeitschriften) informiert. Außerdem wurde im Rahmen der schriftlichen Einverständniserklärung darauf hingewiesen, dass die Einwilligung jederzeit widerrufen werden kann (vgl. DGSA 2020: 6) und eine Anonymisierung bzw. Pseudonymisierung der Daten vorgenommen wird, um Rückschlüsse auf die Person zu verhindern bzw. die Risiken in dieser Hinsicht weitestgehend zu minimieren (vgl.

[33] Hinweis und Erläuterung auf die passendere Bezeichnung der *Theorieskizze* wurden zuerst in der Dissertation von Hanna Hoa Anh Mai entdeckt und für die vorliegende Studie als ebenfalls stimmig eingeschätzt (vgl. Mai 2020: 131 f.).

ebd.: 4). Da in der vorliegenden Arbeit eine kleine Anzahl von Fällen und einige davon mit spezifischen Charakteristika vorliegen, wird den Vorschlägen von Breuer et al. entsprochen, in den Veröffentlichungen lediglich Zitat-Ausschnitte einzubeziehen (vgl. Breuer et al. 2019: 382). In den Publikationen werden Interviewpassagen und Beschreibungen daher weitestgehend verschlüsselt[34] dargestellt (vgl. ebd.: 380 ff.). Passagen aus demselben Interview werden beispielsweise mit einer anderen Nummerierung versehen und das Einrichtungsformat wird nur genannt, wenn es explizit von Bedeutung ist. Im Rahmen der Kolloquien oder Interpretationsgruppe wurden lediglich einzelne Interviewpassagen eingebracht, die schon pseudonymisiert waren. Die Interviewdaten werden zudem passwortgeschützt aufbewahrt (vgl. DGSA 2020: 8). Darüber hinaus gilt es, aus forschungsethischer Perspektive zu reflektieren, inwiefern Forschung zu Belastungen insbesondere für vulnerable Personen(gruppen) beitragen kann (vgl. ebd.: 4). Es kann davon ausgegangen werden, dass dieser Aspekt in Forschungsprojekten mit Adressat*innen relevanter ist. Dennoch spielen Machtverhältnisse in Interviewsituationen als sozialer Praxis eine Rolle und wurden in der Datenerhebung und Auswertung berücksichtigt. Das betrifft insbesondere auch die Reflexion darüber, „Personen nicht auf ihre möglichen Vulnerabilitäten zu reduzieren, sondern sie als Subjekte im Forschungsprozess anzuerkennen“ (ebd.: 4). Mögliche Risiken und Nachteile, die den Interviewpartner*innen entstehen könnten, wurden auch mit Blick auf die Interviewtranskripte reflektiert.

Unter forschungsethischen Gesichtspunkten muss schließlich auch nach dem Nutzen der Forschung gefragt werden (vgl. ebd.: 8). Das vorliegende Forschungsprojekt hat für die Interviewpartner*innen keinen unmittelbaren Nutzen. Im Rahmen der Datenerhebung wurde versucht, ihnen weitestgehend entgegenzukommen, um ihren Aufwand zur Beteiligung möglichst klein zu halten. Ein Nutzen des Forschungsprojekts kann vor allem in der Weiterentwicklung des Fachdiskurses um Professionalität und professionelles Handeln sowie bildungstheoretischer Perspektiven in der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit gesehen werden.

5 Fragmente und Konstellationen: Darstellung der einzelnen Beiträge

Im Folgenden werden die Inhalte und Ergebnisse der Teilstudien zusammengefasst, die im Rahmen der kumulativen Dissertation erarbeitet wurden. Eine ausführlichere Darstellung findet sich in den entsprechenden Publikationen (siehe Teil B). Beim Durchgehen der Beiträge werden Suchbewegungen und Versuche sichtbar, über ein Denken in Konstellationen und Fragmenten Erkenntnisinteresse und Forschungsanliegen prozesshaft in den Blick zu nehmen und zu bearbeiten.

[34] Lediglich den Gutachterinnen und dem Prüfungsamt liegt eine Fassung der Dissertation vor, die die pseudonymisierten Interviewtranskripte vollständig enthält.

5.1 Implikationen und Konsequenzen für den pädagogischen Mündigkeitsbegriff vor dem Hintergrund seines Entstehungskontextes

Menhard, Ioanna (2016): „Mündigkeit“ – ein zeitgemäßer Begriff? Implikationen und Konsequenzen für den pädagogischen Mündigkeitsbegriff vor dem Hintergrund seines Entstehungskontextes. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Sozialpolitik und Gesellschaftspolitik, 39. Jg., Heft 72/2016, S. 73-84.

Der Beitrag zeigt eine erste historisch-systematisierende Annäherung an den Mündigkeitsbegriff im Rahmen der vorliegenden Dissertation und bildet damit einen Teil der theoretisch-konzeptionellen Grundlagen. ‚Mündigkeit‘ stellt seit der Aufklärungsepoche einen der zentralen pädagogischen Begriffe dar. Insbesondere (gesellschafts)kritische Ansätze aus den 1960er und 1970er Jahren greifen dieses Konzept im Zusammenhang mit der Frage nach dem Verhältnis zwischen individueller und kollektiver Mündigkeit sowie Perspektiven gesellschaftlicher Transformation auf. Angesichts der neoliberalen Vereinnahmung emanzipatorischer Konzepte, der Brüchigkeit von Subjektvorstellungen und der differenz- und machtkritischen Perspektiven auf Subjektivität stellt sich die Frage nach den heutigen Verwendungsmöglichkeiten des Mündigkeitsbegriffs. In dem Beitrag wird historischen Entwicklungslinien in verschiedenen (Fach-) Diskursen nachgegangen, um Implikationen und Konsequenzen aufzuspüren und sichtbar zu machen. In der Auseinandersetzung mit der Genese und Entwicklung des Begriffs kann die Komplexität und Überlappung verschiedener Bedeutungen deutlich werden.

Der juristische Mündigkeitsbegriff verweist beispielsweise auf Dis-/Kontinuitäten von Zu- und Einordnungen im Zusammenhang mit sozialen Differenzordnungen, die Handlungsmöglichkeiten eröffnen oder verhindern. Am deutlichsten äußert sich diese (Be)Deutung auch heute noch in Bezug auf die Zuschreibung von Mündigkeit bzw. auf unterschiedliche Mündigkeitsformen aufgrund des Erreichens eines bestimmten Alters. Das ist verbunden mit Annahmen und gleichsam Kontroversen über biologische, moralische und geistige Reife und hat bis heute machtvolle Unterscheidungen zur Konsequenz. Diese können in der juristischen Mündigkeitsdeutung auch in der Verwobenheit verschiedener Differenzlinien wirken (das wird z. B. in der Entwicklung von Ehemündigkeit nachvollziehbar). Zudem kann ein rechtlicher Zusammenhang von Mündigkeit und Staatsbürger*innenschaft festgestellt werden, was sich in der sogenannten Wahlmündigkeit äußert. Dieser Zusammenhang verweist auf die Entstehung des bürgerlich-kapitalistischen Nationalstaates, wonach Mündigkeit und Staatbürger*innenschaft und damit die Möglichkeit der politischen Beteiligung und Teilhabe an Geschlecht, Alter und Besitz geknüpft sind. Im Kontext der Regelungen zur Einbürgerung erscheint diese Mündigkeitsbedeutung weiterhin aktuell.

In der Aufklärungsepoche und insbesondere durch Immanuel Kant erfährt der Mündigkeitsbegriff in philosophischer und gesellschaftstheoretischer Hinsicht eine Umdeutung im Sinne einer geistigen Unabhängigkeit. Dabei wird Mündigkeit nicht mehr als das Verfügen

über bestimmte Rechte und nicht als erreichbarer gesetzlicher oder biologischer Zustand, sondern eher als Haltung und Verhalten verstanden. Gleichwohl bleibt diese Mündigkeitsdeutung partikular und kann vor dem Hintergrund ihrer kolonialrassistischen und geschlechterhierarchischen Einschreibungen analysiert werden, wenn auch unter dem Deckmantel eines vermeintlich Allgemeinen. Eine besondere Aufmerksamkeit erfährt der philosophische Mündigkeitsbegriff außerdem in den Demokratisierungsbestrebungen des 20. Jahrhunderts nach den Erfahrungen mit Faschismus und Nationalsozialismus.

Der pädagogische Mündigkeitsbegriff kann wiederum in einer parallelen Entwicklung zu und in Verbindung mit den philosophischen und gesellschaftstheoretischen Diskursen um Mündigkeit verstanden werden. Das betrifft beispielsweise die Arbeiten von Kant als zentrale und kontinuierliche Referenz. Im Anschluss an die Aufklärungsphilosophie entwickelt unter anderem Friedrich Schleiermacher ‚Mündigkeit' als pädagogischen Grundbegriff. Darunter versteht er die Fähigkeit zur verantwortlichen Mitgestaltung der Gesellschaft, diese Fähigkeit kann und soll über Erziehung und Bildung prozesshaft erreicht werden. In den 1960er und 1970er Jahren werden verschiedene pädagogische Theorien bzw. theoretische Überlegungen unter gesellschaftskritischer Perspektive entwickelt, die Mündigkeit als zentralen Bezugspunkt, jedoch in unterschiedlicher Bedeutung, setzen. Hier kann insbesondere zwischen einer eher optimistischen Mündigkeits- und Fortschrittsperspektive, die in der Logik und Tradition der Aufklärung verortet werden kann, und einer eher skeptischen Deutung aufgrund der Analyse der Widersprüchlichkeit von Mündigkeit im bürgerlich-kapitalistischen Nationalstaat unterschieden werden. Insbesondere die zweite Theorierichtung, die unter anderem von Heinz-Joachim Heydorn und Gernot Koneffke entwickelt wurde, zeigt sich in den Weiterentwicklungen durch beispielsweise Astrid Messerschmidt auch weiterhin fruchtbar. Das betrifft eine Auseinandersetzung mit der Neoliberalisierung von Mündigkeit. Die Widersprüchlichkeit von bürgerlicher Mündigkeit kann aber auch in Verbindung mit beispielsweise feministischer und postkolonialer Kritik analysiert werden. Auf diese Weise kann sie Strukturen und Verhältnisse differenzierter unter die Lupe nehmen, die Mündigkeit im Sinne von Mündigkeit für alle verhindern.

Angesichts der vielschichtigen und widersprüchlichen Implikationen, die sich für einen pädagogischen Mündigkeitsbegriff ergeben und sich in der Gleichzeitigkeit der Bestrebungen von Grenzüberwindungen sowie der Beteiligung an Grenzziehungen (Fabian Kessl und Susanne Maurer) zeigen, wird im Beitrag abschließend ein Verständnis von ‚Mündigkeit' als grenzsensiblem Gedächtnisort (Maurer) vorgeschlagen. In dieser Hinsicht kann ein pädagogischer Mündigkeitsbegriff als Analyse- und Reflexionsinstrument dazu beitragen, Konflikte, Errungenschaften und Herrschaftsverhältnisse zu erinnern und zu reflektieren. Mündigkeit kann damit im Zusammenhang von Sozialer Arbeit als Grenzbearbeitung gedacht werden.

5.2 Mü(n)digkeit ohne Solidarität

Menhard, Ioanna (2019): Mü(n)digkeit ohne Solidarität? In: Bierbaum, Harald/Herrmann, Katharina (Hrsg.), Genesis und Geltung der Materialistischen Pädagogik Gernot Koneffkes. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, S. 209-217.

Der zweite Beitrag der kumulativen Dissertation geht einer weiteren systematisierenden Spur nach, die sich im weiteren Verlauf der Arbeit als bedeutsam erweisen soll. Inspiriert durch eine Arbeit von Stefanie Graefe (2010) zur Frage nach der Möglichkeit von Eigensinn und kritischer Handlungsfähigkeit, nicht im Sinne eines individuellen und souveränen Subjekts, sondern einer inter- und transindividuellen Subjektivität, wird bürgerliche Mündigkeit als Ausdruck einer (deutschsprachigen) bürgerlichen Bildungstradition, die primär das Individuum fokussiert, problematisiert. Vor diesem Hintergrund werden im Beitrag Auseinandersetzungen und Untersuchungen zu Mündigkeit und (selbst)kritischer Bildungstheorie in Arbeiten von Gernot Koneffke und Astrid Messerschmidt aufgesucht und es wird Hinweisen auf das Verhältnis zwischen Solidarität und Mündigkeit nachgespürt. Solidarität impliziert ein Gegenüber bzw. die*den Anderen, was in der Fassung von bürgerlicher Mündigkeit ausgeblendet wird und zugleich Unmündigkeit verbürgt. Solidarität und Mündigkeit werden hier ergänzend, sich als zugleich bedingend und einander widersprechend gedacht.

Graefe bezieht in ihre Überlegungen die Biographie von Rosa Parks ein, um die Möglichkeiten kritischer Handlungsfähigkeit und Handlungsmacht, wenn auch als prekäre, umkämpfte und in sozialen Kontexten situierte, aufzuspüren. Rosa Parks‘ Müdigkeit löste 1955 nicht nur einen Busboykott aus, sondern auch die Anfänge der Schwarzen Bürgerrechtsbewegung in den USA. Ihre Müdigkeit bezog sich jedoch nicht auf ihre körperliche Erschöpfung – so nämlich die prominente Erzählung über eine vermeintlich spontan und einzeln handelnde Ikone –, sondern auf ihren Unmut angesichts der gesellschaftlich rassistischen Verhältnisse, gegen die sie als Teil einer kollektiven Bewegung widerständig handelte. Die Geschichte und Perspektive von Rosa Parks fließt auch in diesen Beitrag ein. Anhand von Passagen aus ihrer Autobiographie wird ein Nachdenken über Mündigkeit und Solidarität in ihren spannungsreichen Verhältnissen entfaltet, unter Einbezug intersektionaler Perspektiven und mit dem Versuch einer Systematisierung.

Abschließend werden auf dieser Grundlage Überlegungen zu mündigkeits- und solidaritätsorientierter Pädagogik formuliert und in Bezug auf die Debatte um inklusive Pädagogik exemplarisch diskutiert. Dabei wird auf Kritikpunkte hingewiesen, wenn inklusive Theorien und Konzepte ohne eine Berücksichtigung gesellschaftlicher Herrschafts- und Machtverhältnisse gedacht werden. Daran wird zugleich ein Spannungsverhältnis pädagogischen Denkens und Handelns deutlich, das aufgrund der Ungleichheitsverhältnisse sowohl auf die Notwendigkeit des Differenzierens verweist als auch auf die damit einhergehende Gefahr des Besonderns und Ausgrenzens. Hier werden Überlegungen zu geschützteren und empowermentorientierten Bildungsräumen einbezogen, wie sie in sozialen Bewegungen aus marginalisierter Perspektive entwickelt wurden. Inklusive Pädagogik steht

jedoch nicht jenseits der bürgerlich-kapitalistischen Verfasstheit der Gesellschaft und ist damit an Zuweisungen spezifischer, auch widersprüchlicher Funktionen von (Sozial)Pädagogik gekoppelt.

5.3 Solidarität und Mündigkeit selbst-kritisch zusammengedacht

Menhard, Ioanna (2020): Solidarität und Mündigkeit selbst-kritisch zusammengedacht – pädagogische Überlegungen mit Interesse an Empowerment und Powersharing. In: Jagusch, Birgit/Chehata, Yasmine (Hrsg.), Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen. Beltz Juventa: Weinheim Basel, S. 72-83.

In diesem Beitrag werden Inhalte und Ergebnisse der zwei vorherigen Teilstudien aufgegriffen, miteinander verknüpft und weiter ausgearbeitet. Das heißt, es wird versucht, Mündigkeit und Solidarität verbunden als selbst-kritisches (sozial)pädagogisches Konzept zu fassen. Die Begriffe werden im Beitrag einzeln und in Verbindung zueinander angesichts historischer Dis-/Kontinuitäten und Widersprüche entwickelt und als Gedächtnisorte konzipiert, die Analyse und Reflexion ermöglichen.

Der Begriff der Mündigkeit wird erneut in seiner historischen Entwicklung als juristisches, philosophisches und pädagogisches Konzept umrissen, wobei Mündigkeit klarer unter differenzsensiblen, diskriminierungs- und herrschaftskritischen Gesichtspunkten, insbesondere entlang einer postkolonialen und rassismuskritischen Perspektive betrachtet wird. Daran anschließend werden Begriff und Bedeutungsweisen von Solidarität skizziert. Interessant ist, dass der Begriff, wie derjenige der Mündigkeit, zunächst auf ein juristisches Konzept zurückgeht. Mit der Bezeichnung „obligatio in solidum“ (übersetzt „eine Verpflichtung fürs Ganze“) wurde im römischen Recht beschrieben, dass die Mitglieder einer Gruppe (damit waren vor allem familiäre Gruppen gemeint) füreinander Verantwortung tragen und für Schulden aufkommen. Daraus können für die Bestimmung von Solidarität zentrale Fragen formuliert werden, beispielsweise: Wer ist mit wem und aus welchen Gründen solidarisch? Ist das auf eine bestimmte Gruppe bezogen oder geht ein solidarisches Verständnis darüber hinaus? Unter Rekurs auf differenzbezogene und -reflexive Perspektiven kann ein gruppenegoistisches Verständnis kritisch hinterfragt werden. Darüber hinaus zeigen sozialwissenschaftliche Studien, dass die Entwicklung von Solidarität sich erfahrungsbasiert und in Bildungsprozessen vollziehen kann. Solidarität kann sich je nach Deutung in Form von Haltung, Orientierung oder auch Handlung ausdrücken. Solidarität ist weiter durch eine Gefahr gekennzeichnet, sich unter dem Aspekt der Asymmetrie in Paternalismus zu verkehren. Mit der Denkfigur der involvierten Kritik (Messerschmidt) kann Solidarität vor diesem Hintergrund als bewusst selbst-kritische Praxis und Reflexion konzipiert werden.

Die Beziehung zwischen Mündigkeit und Solidarität wird im Zusammenhang selbst-kritischen pädagogischen Denkens als gleichsam sich gegenseitig bedingend auch als widersprüchlich und prekär verstanden. Das Zusammendenken dieser emanzipatorischen Perspektiven verdeutlicht ein Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Kollektiv. In der Anerkennung und

Wahrnehmung der inneren Brüche vor dem Hintergrund der eigenen Verstrickung in Herrschafts- und Machtverhältnisse kann zugleich die Möglichkeit eröffnet werden, Mündigkeit und Solidarität als normative Orientierungen nicht aufzugeben, sondern als Teil eines emanzipatorischen Projekts beizubehalten, eingedenk von verschiedenen kritischen Perspektiven, wie z. B. feministischen und postkolonialen Auseinandersetzungen.
Vor dieser Folie kann (Sozial)Pädagogik mündigkeits- und solidaritätsorientiert entwickelt werden, in emanzipatorischer und gesellschaftskritischer Hinsicht und gleichzeitig notwendig experimentell und prekär. Abschließend wird im Beitrag versucht diese abstrakten Überlegungen mit Blick auf Praxis zu akzentuieren. Hierzu werden die Konzepte des Empowerment und Powersharing, und zwar nach Gabriele Rosenstreich unter intersektionaler Perspektive, herangezogen. Als konkrete Strategien und Praktiken können mit ihnen abschließend und komplementär zu mündigkeits- und solidaritätsorientierten pädagogischen Denken Übersetzungsmöglichkeiten in (sozial)pädagogischer Praxis angedeutet werden.

5.4 (Sozial)Pädagogische Grenzbearbeitung und/als Solidarität

Menhard, Ioanna/Biertümpel, Antje (2022): (Sozial)Pädagogische Grenzbearbeitung und/als Solidarität?! In: Bergold-Caldwell, Denise/Dierkes, Wiebke/Georg, Eva/Spahn, Lea/Will, Jakob (Hrsg.), (Denk)Bewegungen zwischen Kritik, Norm und Utopie. Ulrike Helmer Verlag: Sulzbach/Ts., S. 49-60.

Der vierte Beitrag der kumulativen Dissertation greift zwei Fäden der bisherigen Denkbewegungen auf und verbindet sie noch einmal neu miteinander, im Interesse die Theorieperspektive weiterzuentwickeln und zu fundieren. Ausgangspunkte bilden zum einen Irritationen, (Sozial)Pädagogik angesichts immanenter Asymmetrien überhaupt solidarisch denken und gestalten zu können sowie die Annahme, mit der Figur der Grenzbearbeitung (im Anschluss an Susanne Maurer und Fabian Kessl) den Fallstricken einer (sozial)pädagogischen Inanspruchnahme von Solidarität (selbst-)kritisch begegnen zu können. Der Beitrag entstand in einer Zusammenarbeit mit Antje Biertümpel.
In einem ersten Schritt werden systematische Überlegungen zum Solidaritätsbegriff erarbeitet. Es werden Aspekte aus den vorherigen Artikeln aufgegriffen, jedoch unter Einbezug neuer Literatur kritisch diskutiert und weitergedacht. So wurde beispielsweise das Verständnis von Solidarität im Anschluss an Richard Rorty einbezogen, wonach Solidarität die prozesshafte Ausweitung eines *Wir* ist und letztlich auf einer asymmetrischen Beziehung und Assimilationsdruck basiert. Demgegenüber werden andere Konzepte wie das einer unbedingten Solidarität (Lea Susemichel und Jens Kastner) in die Überlegungen aufgenommen. Das beruht auf Differenzen und reflektiert Fragen um Emotionalität und Empathie im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Herrschafts- und Machtverhältnissen. Der Ansatz der unbedingten Solidarität eröffnet transformatorische Perspektiven hinsichtlich eines Anders-Werdens der Subjekte, ihrer Beziehungen und der gesellschaftlichen Verhältnisse.

Im Anschluss daran wird im Beitrag die Figur der Grenzbearbeitung skizziert. Dabei können erste Verbindungsmöglichkeiten sichtbar werden, beispielsweise in der transformatorischen Absicht, hinsichtlich der Bearbeitung sozialer Differenz- und Dominanzordnungen sowie der Skepsis und Vorsicht in Bezug auf damit einhergehende Paternalisierung und Essentialisierung. Auf dieser Grundlage wird sich einem Verständnis von ‚Solidarität' als (sozial)pädagogischem Begriff angenähert, entlang der exemplarischen Betrachtung zu Überlegungen von solidarischer Bildung in der globalen Migrationsgesellschaft (Paul Mecheril und Astrid Messerschmidt). Pädagogik und Soziale Arbeit können demnach durch Bildungsarbeit (im weiteren Sinne) zu Bewusstseinsbildung beitragen in dem Thematisieren von Ausschließung, Gewalt- und Ungleichheitsverhältnissen und Analysieren ihrer sozialen Ordnungsfunktionen. Doch liegt in der (sozial)pädagogischen Konkretisierung auch die Gefahr des Othering (Christine Riegel).

Im abschließenden Teil des Beitrags werden zuerst die Komplexität und die Herausforderungen dargelegt, Solidarität in Sozialer Arbeit und Pädagogik zu denken und zu praktizieren. Diese sind zum einen darin begründet, dass (sozial)pädagogisches Handeln spezifische Funktionen der Normalisierung im nationalstaatlich-kapitalistischen Rahmen einnimmt und somit in Herrschafts- und Machtverhältnisse involviert ist. Andererseits stellt sich die Frage angesichts von Reziprozität als zentralem Solidaritätsmerkmal, inwiefern solidarische/s Denken, Handeln und Beziehungen in (sozial)pädagogischer Praxis und Forschung, die durch Asymmetrie und relativ feste Positionen strukturiert sind, überhaupt möglich sind. Am Beispiel von (queer)feministischer Mädchenarbeit kann gezeigt werden, dass die Auseinandersetzung mit Differenz aus ungleichheitskritischer Perspektive zugleich das Risiko essenzialisierender Effekte birgt. Damit verbundene Diskurse, die Irritation und Dissens zulassen bzw. vielmehr dazu ermutigen, bieten einen Umgang mit Dogmatismus, Essentialisierung und Paternalisierung. Die Perspektive der Grenzbearbeitung wird hier als ein möglicher Modus verstanden, ein solidarisches Verständnis von, eine solidarische Perspektive auf, eine solidarische Haltung in Sozialer Arbeit und Pädagogik zu entwickeln.

5.5 Grenzen der Offenheit und Praktiken der Grenzbearbeitung

Menhard, Ioanna (2023): Grenzen der Offenheit und Praktiken der Grenzbearbeitung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 53. Jg., Heft 3/2023, S. 201-215.

Im Beitrag wird die Frage nach der Offenheit im Sinne von Zugänglichkeit Offener Kinder- und Jugendarbeit behandelt. Die Thematik ist zunächst mit der Frage nach Nicht-/Zugehörigkeit und ihrer (sozial)pädagogischen Bearbeitung verbunden. Zweitens kann das sozialpolitisch unter dem Aspekt der Inklusion (im weiten Verständnis) betrachtet werden sowie in normativ-(sozial)pädagogischer Hinsicht als Schaffung von Zugängen zu Möglichkeitsräumen und damit einer möglichen Erweiterung von mehr Handlungsoptionen. Drittens zeichnet sich gerade das Setting der offenen Tür aus differenzsensibler Perspektive eher nicht durch Offenheit im Sinne

von Zugänglichkeit aus. Das legen die Geschichte feministischer Mädchen_arbeit oder die Entwicklung von queerer Jugendarbeit nahe sowie die Nutzung(smöglichkeiten) der Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit für Jugendliche mit Behinderung.

Zuerst werden im Beitrag verschiedene Bedeutungen von ‚Offenheit' im Kontext des Arbeitsfeldes erarbeitet und im Zusammenhang mit dem Erkenntnisinteresse konkretisiert. Ausgehend von der gesetzlichen Grundlegung durch § 11 Abs. 1 SGB VIII und mit Rückgriff auf die Arbeiten von Benedikt Sturzenhecker können verschiedene Offenheitsbedeutungen und -dimensionen herausgestellt werden, so z. B. in Bezug auf die Adressat*innen, aber auch Inhalte und Form. Zentral ist die Verknüpfung des Strukturprinzips der Offenheit mit dem der Freiwilligkeit (Angebote zur Verfügung zu stellen, impliziert die Möglichkeit, diese auch abzulehnen). Fragen nach Barrieren und Zugänglichkeit im Sinne eines *Offenhaltens* sind in den Fachdiskursen durchaus auszumachen, allerdings werden Barrieren und Grenzen weniger in Verbindung mit Differenzlinien und strukturellen Diskriminierungs- und Ungleichheitsverhältnissen verhandelt. Mit der Neufassung des § 11 Abs. 1 SGB VIII wird der Auftrag formuliert, sich dieser Grenzen anzunehmen, wenngleich irritiert, weshalb eine Gruppe fokussiert wird und damit auch eine Besonderung einhergeht. Dennoch kann gerade diese Infragestellung als Anlass verstanden werden, um Offenheit in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit grundsätzlich aus einer diskriminierungskritischen und intersektionalen Perspektive weiterzudenken und weiterzuentwickeln.

Diesen Überlegungen wird anhand einer eigenen Interviewstudie mit Fachkräften nachgegangen. Zudem werden weitere empirische Studien einbezogen sowie differenzkritische und -sensible Theorieansätze in der Sozialen Arbeit, insbesondere die Figur der Grenzbearbeitung (Fabian Kessl und Susanne Maurer) und die Erkenntnisperspektive des situierten Wissens (Donna Haraway). Mit der Orientierung an den Vorschlägen zum Vorgehen der Reflexiven Grounded Theory (Franz Breuer, Petra Muckel und Barbara Dieris) und mit einer angepassten Version des Kodierparadigmas werden die Ergebnisse systematisiert, um sie mit weiteren empirischen und theoretischen Bezügen verknüpft in Form einer Theorieskizze vorzustellen. Diese umfasst mit der Beschreibung des Phänomens der Nicht-/Wahrnehmung von Adressierung und (den Grenzen der) Offenheit eine Konkretisierung der Thematik, wobei sie auf aktuelle empirische Erkenntnisse zum Feld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und die eigenen Interviewdaten rekurriert. Unter Bedingungen und im Kontext der Un-/Sichtbarkeit von Grenzen der Offenheit konnten Dimensionen herausgearbeitet werden, die die Nicht-/Wahrnehmung strukturieren. Dazu gehört unter anderem die Art und Weise der Orientierung an den Adressat*innen: Wird von den Kindern und Jugendlichen ausgegangen, die die Einrichtung bereits besuchen, oder werden auch diejenigen einbezogen, die (noch) nicht da sind? Wird das vor dem Hintergrund sozialer Gruppenzugehörigkeiten, also differenzsensibel und diskriminierungskritisch, wahrgenommen? Weiter spielt die Frage eine Rolle, inwiefern die soziale Positionierung einer Fachkraft bzw. des Teams erkannt, gedeutet und reflektiert wird. Außerdem kann das Team ein strukturierendes Element darstellen. Im nächsten Schritt wurden Praktiken der Grenzbearbeitung als Offenheitsstrategien auf

Grundlage der Interviewauswertung eruiert. Dabei können die Handlungs- und interaktionalen Strategien entlang der Be-/Deutungen geteilter Grenzerfahrungen und der Schaffung von Safer Spaces, der grenzsensiblen Adressierungen und Angebote sowie entlang der grenzsensiblen Gestaltung des Raums festgestellt werden.
Auf dieser Grundlage wird die Theorieskizze „Offenheit wahrnehmen und gestalten (können)“ als Vorschlag für eine Weiterentwicklung von professionellem Verständnis und Handeln in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit aus emanzipatorischer, diskriminierungskritischer und intersektionaler Perspektive formuliert. Damit wird eine Bündelung und Systematisierung der Reflexions- und Veränderungsimpulse vor dem Hintergrund von intersektionalen Perspektiven, Grenzanalysen und Grenzbearbeitungen mit Blick auf Praxis, Forschung und Theorieentwicklung Offener Kinder- und Jugendarbeit vorgenommen. Die Formulierung „(können)“ verweist schließlich sowohl auf potenzielle Veränderungen als auch auf den grundsätzlich experimentellen und prekären Charakter emanzipatorischer Sozialer Arbeit.

5.6 Orientierung an Empowerment und Powersharing als Konkretisierungsmöglichkeit intersektionaler Perspektiven

Menhard, Ioanna (2024): Orientierung an Empowerment und Powersharing als Konkretisierungsmöglichkeit intersektionaler Perspektiven in der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit. In: GENDER. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, 16. Jg., Heft 2/2024, S. 56-70.

Im letzten Beitrag der kumulativen Dissertation wird untersucht, inwiefern intersektionale Perspektiven mit Blick auf Handlungsmöglichkeiten im Feld der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit konkretisiert werden können. Anhand von Expert*inneninterviews mit Fachkräften sowie einer theoretischen Untersuchung werden Rahmenbedingungen und Praxen systematisiert. Auf Grundlage der Datenauswertung kann eine Verbindung von Empowerment und Powersharing als Möglichkeit verstanden werden, Intersektionalität zu übersetzen. Gleichzeitig werden Widersprüche einer intersektionalen Veränderungsperspektive im Zusammenhang mit der kapitalistisch-nationalstaatlichen Rahmung sowie Normalisierungsfunktion Sozialer Arbeit deutlich.
Im ersten Teil des Beitrags werden die zentralen Begriffe ‚Intersektionalität‘, ‚Empowerment‘ und ‚Powersharing‘ sowie ihre Rolle im Fachdiskurs der Sozialen Arbeit skizziert, um im Anschluss mögliche Verbindungslinien zu diskutieren. Dabei lassen sich neben Unterschieden auch gemeinsame Elemente erkennen, bei der Analyse und Kritik von Unterdrückungs- und Herrschaftsverhältnissen einerseits sowie bei der transformatorischen Absicht andererseits, sie zu überwinden. Gemeinsam ist diesen Konzepten auch, dass sie in den vergangenen Jahren in Diskursen und in der Praxis Sozialer Arbeit zunehmend Aufmerksamkeit erhalten haben, wobei der Begriff des Powersharing noch nicht lange Teil dieses Diskurses ist. Eine dritte Gemeinsamkeit zeigt sich in neoliberalen Vereinnahmungstendenzen, die mit der erhöhten Aufmerksamkeit einhergehen. Schließlich sind diese Konzepte durch ihre Nähe zu

emanzipatorischen, sozialen Bewegungen bzw. als ihr Entstehungskontext gekennzeichnet. In dieser Hinsicht wird ebenfalls an einer Vereinnahmung durch Soziale Arbeit Kritik geäußert, die durch ihre institutionelle Eingebundenheit und gesellschaftliche Funktion mit der Aneignung dieser Konzepte zu deren Umdeutung, auch im Sinne einer Entpolitisierung beiträgt.

Es wird insbesondere auf die Ansätze von Halil Can und Gabriele Rosenstreich zurückgegriffen, die jeweils Empowerment und Powersharing unter intersektionaler Perspektive miteinander verknüpfen. In diesen Konzeptionen geht es darum, dualistische Unterscheidungen von mächtigen und ohnmächtigen Positionen zu hinterfragen und zugleich unterschiedliche Positioniertheit und Zugang zu Ressourcen hinsichtlich machtschwacher und machtstarker Positionen wahrzunehmen und zu bearbeiten. Diesen Überlegungen liegt ein grundsätzlich handlungsmächtiges Subjekt zugrunde sowie eine mögliche, prozesshafte Veränderung von Herrschafts- und Machtverhältnissen. In dem Zusammendenken dieser Elemente vermutet die Forscherin die Möglichkeit, Intersektionalität in Soziale Arbeit und Pädagogik zu übersetzen. Als mögliche Verbindungslinien können vor diesem Hintergrund Veränderungsperspektiven in Bezug auf die Ebene der Organisation ausgemacht werden, in dem Zurverfügungstellen von Ressourcen, in der (selbst)kritischen Analyse und Reflexion gesellschaftlicher Herrschafts- und Machtverhältnisse und der eigenen Involviertheit sowie in Bezug auf kritisch-emanzipatorisch-solidarische Bildungsprozesse.

Anschließend werden die zuvor erarbeiteten Systematisierungen auf das Feld der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit bezogen und vertieft. Hierzu werden die Ergebnisse der theoretischen Auseinandersetzung und einer eigenen Interviewstudie mit Fachkräften aus der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ineinander verschränkt und diskutiert. In diesem Zusammenhang konnten vier Komponenten herausgearbeitet werden, die für eine Praxis der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit als grundlegend verstanden werden, die an Empowerment und Powersharing aus intersektionaler Perspektive orientiert ist. (Sozial)Pädagogische Konkretisierungen können demnach entlang dieser zentralen Komponenten im Sinne eines Reflexions- und Analyserahmens entwickelt, analysiert und reflektiert werden: Die erste Komponente beinhaltet als Voraussetzung eine Auseinandersetzung mit grundlegenden Widersprüchen von emanzipatorischer (Sozial)Pädagogik, um mit ihnen bewusst umgehen zu können (z. B. in Bezug auf Othering und Machbarkeitsphantasien; Problematisierung der Vorstellung, Adressat*innen zu empowern). Die zweite Komponente betrifft (organisationale) Rahmenbedingungen und die Schaffung von Räumen für Bildungsprozesse (z. B. für Safer Spaces). Die dritte Komponente bezieht sich auf ein transformatorisches Bildungsverständnis, das mit einem in intersektionaler Hinsicht reflektierten Subjektbegriff zusammenhängt und dualistische und schließende Sichtweisen zu irritieren vermag (z. B. in der Verschränkung von Empowerment und Powersharing unter intersektionaler Perspektive). Die vierte Komponente verweist auf die Notwendigkeit, Funktionen und Abhängigkeiten angesichts der eigenen Rolle im bürgerlich-kapitalistischen Nationalstaat permanent zu reflektieren und zu überprüfen (z. B. in Bezug auf Konkurrenzlogiken bei der finanziellen Förderung).

6 Auf Wiedervorlage: Diskussion und Ausblick

Im letzten Abschnitt dieses Rahmenpapiers geht es darum, die Ergebnisse der einzelnen Forschungsbeiträge mit Blick auf Erkenntnisinteresse, Forschungsanliegen und Fragestellungen zu systematisieren und in ihren Zusammenhängen zu diskutieren. Auf dieser Grundlage wird versucht, Mündigkeit als Theoriekonzept in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu konzeptualisieren. In einem Fazit und Ausblick wird abschließend selbst-kritischen Überlegungen und Perspektiven für ein Weiterdenken und -forschen Raum gegeben.

6.1 Mündigkeit als un-/eindeutige Orientierung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

> „Da ich mich bereits intensiv mit feministischem Denken beschäftigt hatte, fiel es mir nicht schwer, mich Freires Werk mit meiner eigenen kritischen Sichtweise zu nähern. Bezeichnenderweise hatte ich das Gefühl, dass dieser Mentor und Wegweiser, den ich noch nie persönlich gesehen hatte, mich ermutigen und unterstützen würde, seine Ideen zu hinterfragen, wenn er sich wirklich der Erziehung als Praxis der Freiheit verpflichtet fühlte. Gleichzeitig nutzte ich seine pädagogischen Paradigmen, um die Grenzen des feministischen Lehrens und Lernens kritisch zu reflektieren.“ (hooks 2023: 15 f.)

Anliegen und Ausgangspunkt dieser Dissertation ist mit der Frage danach verbunden, inwiefern Mündigkeit als Theoriekonzept auf die Offene Kinder- und Jugendarbeit übertragbar ist bzw. ob dadurch *andere* lohnende Blicke auf das Feld vorgenommen werden können. Perspektive und Modus der Übersetzung bzw. Übersetzungsversuche spielen im Forschungsprozess eine zentrale Rolle – zum einen in theoretischer, historisch-systematischer Hinsicht, zum anderen in Bezug auf Offene Kinder- und Jugendarbeit und zwar sowohl theoretisch als auch mit Blick auf Praxis. In den Denk- und Suchbewegungen wurden daher unterschiedliche, theoretische und empirische Untersuchungsschritte miteinander verknüpft. Die einzelnen Beiträge, Ergebnisse und Übersetzungsversuche werden als Teil eines prozesshaften Forschens verstanden.

Neben einer Annäherung an Mündigkeit als zentralem bildungstheoretischen Konzept im Rahmen eines herrschaftskritischen (sozial)pädagogischen Denkens ist das besondere Anliegen der Arbeit, Bedingungen und Möglichkeiten der Übersetzung in der Praxis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit aufzuspüren; Veränderungsperspektiven konkret zu entwickeln, ohne die Widersprüchlichkeit (sozial)pädagogischen Handelns in den gesellschaftlichen Herrschafts- und Machtverhältnissen auszublenden oder im Sinne einer Vereindeutigung aufzulösen. Der Begriff der Mündigkeit kann so in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als un-/eindeutige Orientierung gedacht und für Analyse und Reflexion genutzt werden. Diese Un-/Eindeutigkeit äußert sich z. B. in der Zielperspektive eines mündigen Individuums, wie sie in der gesetzlichen Grundlegung (vgl. § 11 im SGB VIII, Absatz 1) oder in pädagogischen Theorien postuliert wird, bei einer gleichzeitigen Gebrochenheit von Mündigkeit im Rahmen der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft. So lässt sich gerade das Feld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als Ort von Demokratie- und subjektorientierter Bildung begreifen und konzipieren. Dennoch bleibt es von einer neoliberalen Vereinnahmung von Mündigkeit oder

einer Einhegung durch die sozialpolitisch gerahmte Normalisierungsfunktion nicht verschont. Die Gebrochenheit und Widersprüchlichkeit bürgerlicher Mündigkeit kann darüber hinaus in den Erfahrungen von Grenzen, Grenzziehungen und Grenzüberwindungsversuchen entlang sozialer Ordnungen der Differenz, aber auch konkret räumlich in Bezug auf eine vermeintliche Offenheit von Einrichtungen Offener Kinder- und Jugendarbeit aufgespürt werden.

In der historischen Betrachtung der (Be)Deutungen von Mündigkeit wird deutlich, dass in unterschiedlichen Fachkontexten eine jeweils etwas anders gelagerte Konzeptualisierung vorliegt, aber auch Überlagerungen auszumachen sind. In juristischer Hinsicht ist Mündigkeit beispielsweise mit Zuweisung und Kategorisierung verbunden. Damit gehen das Recht, Entscheidungen zu treffen (z. B. Ehemündigkeit, Wahlmündigkeit), und die Pflicht einher, Verantwortung zu übernehmen (z. B. Strafmündigkeit). Diese Zuweisungen und Kategorisierungen können wiederum anhand von Differenzlinien (z. B. Geschlecht, Klasse, Alter, Behinderung, Staatsangehörigkeit) und historisch gewachsener Herrschaftsverhältnisse (z. B. Nationalismus, Kapitalismus, Rassismus, Heteronormativität) analysiert werden. Mit der deutschen Aufklärungsphilosophie ist die Begriffsbedeutung erweitert worden. ‚Mündigkeit' wird in diesem Zusammenhang als selbstständiges Denken, als geistige Verfassung oder als Verhalten verstanden. Doch es konnte (auch in dieser Arbeit) aufgezeigt werden, dass es sich bei dieser Deutung entgegen des formulierten universalistischen Anspruchs ebenfalls um ein partikulares Mündigkeitsverständnis handelt. Im pädagogischen Diskurs gibt es starke Bezüge auf philosophische Mündigkeitskonzeptionen. Allerdings wird hier Mündigkeit zur Zielperspektive von Erziehungs- und Bildungsprozessen pädagogisch betrachtet, die sich, so z. B. bei Adolph Diesterweg, in einer prozesshaft erreichbaren Fähigkeit ausdrückt, selbstbestimmt und verantwortlich zu handeln (vgl. Rieger-Ladich 2002: 36).

Diese pädagogische Mündigkeitsdeutung findet sich auch in der gesetzlichen Grundlage der Kinder- und Jugendarbeit, deren Angebote Kinder und Jugendliche „zur Selbstbestimmung befähigen, und zur gesellschaftlichen Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen [sollen]" (§ 11 SGB VIII, Absatz 1). In der Kritischen Erziehungswissenschaft, z. B. bei Mollenhauer, wird dieser Gedanke ebenfalls aufgegriffen, während Mündigkeit aber kollektiv und mit Blick auf gesellschaftlichen Wandel verstanden wird (vgl. Mollenhauer 1973: 66 f.). Bereits Ende der 1970er Jahre setzt eine selbstkritische Auseinandersetzung innerhalb der Kritischen Erziehungswissenschaft ein, ebenfalls initiiert durch Mollenhauer, die den Fortschrittsoptimismus und pädagogische Machbarkeitsphantasien in den Blick nimmt (vgl. Rieger-Ladich 2014: 73). Eine weitere bildungstheoretische Fassung von Mündigkeit, in der ebenfalls die individuelle Mündigkeit nicht losgelöst von einer kollektiven analysiert wird (vgl. Heydorn 1972: 18), findet sich in den Arbeiten von Heydorn und Koneffke. Mündigkeit wird auch hier eingebettet in einen Bildungsprozess gesehen, der allerdings widersprüchlich ist, denn: Pädagogik „vollzieht Anpassung, aber an eine in sich widersprüchliche Gesellschaft. Daher ist kein Resultat pädagogischer Reflexion, kein Ausgang pädagogischer Praxis eindeutig" (Koneffke 1994: 15). Im Anschluss an Michel Foucault und Pierre Bourdieu kritisiert Markus Rieger-Ladich die Trennung und Entgegensetzung von Unmündigkeit und Mündigkeit. Er

analysiert diese als Zustände, die „auf vielfältige Weise miteinander verflochten“ (Rieger-Ladich 2002: 440) sind und entwirft ‚Mündigkeit‘ als

> „*relationalen Begriff* […], der das *Zugleich* von Abhängigkeit und Widerstand, von Disziplinierung und Aufbegehren, von Unterwerfung und Kritik betont und das Streben nach Überschreitung der existierenden Grenzen bezeichnet“ (Rieger-Ladich 2002: 441, Herv. i.O.).

Messerschmidt greift die Widersprüchlichkeit von Mündigkeit sowie die widersprüchliche Struktur von Bildung im Anschluss an Heydorn und Koneffke auf und problematisiert die Tendenz einer „Ausblendung eines kritisch-dialektischen Bildungsbegriffs“ (Messerschmidt 2007b: 46) in der Foucault’schen Rezeption. Es geht Messerschmidt nicht darum, für die Pädagogik und Soziale Arbeit fruchtbare Analysen im Anschluss an Foucault zu verwerfen. Diese sieht sie beispielsweise im Zusammenhang mit dem Konzept der Disziplinarmacht, der Analyse des Wandels von Normalisierung und pädagogischer Subjektivierungspraktiken (vgl. ebd.: 51 ff.). Wenn pädagogisches Denken und Handeln „als reines Disziplinierungsunternehmen“ (ebd.: 56) analysiert werden, lassen sich jedoch soziale Konflikte und Gegenbewegungen als Teil der inneren Widersprüchlichkeit nicht mehr erkennen. Messerschmidt verweist diesbezüglich auf das Verständnis von Sozialer Arbeit als Gedächtnisort nach Maurer für kritische Erinnerung und Reflexion sozialer Bewegungen:

> „Das Kritische darin meint nun gerade nicht eine emanzipatorische Verklärung beispielsweise der Geschichte der Arbeiter- und der Frauenbewegung, sondern eine Reflexion der diesen Bewegungen inhärenten Identitätsvorstellungen, Ausgrenzungs- und Anpassungsstrategien wie auch ein Nachdenken über ihr Scheitern.“ (ebd.: 56)

Hier sieht sie eine Nähe zur kritischen Bildungstheorie und zur Rekonstruktion von Widersprüchen, z. B. in Auseinandersetzungen mit Vereinnahmungen und Scheitern von Bildung. Im Rahmen dieser Dissertation wurde in ähnlicher Hinsicht, verknüpft mit der Perspektive von Sozialer Arbeit als Grenzbearbeitung, ein Verständnis von Mündigkeit als grenzsensiblem Gedächtnisort entwickelt und vorgeschlagen. Mündigkeit kann auf diese Weise als Analyse- und Reflexionskonzept genutzt werden, eingedenk der damit verbundenen Konfliktlinien, Errungenschaften und Herrschaftsverhältnisse (vgl. Menhard 2016: 83 f.).

Messerschmidt weist außerdem darauf hin, dass die Foucault’sche Analyse „die Bedeutung von Ausbeutungsstrukturen in der Geschichte europäischer Subjektbildung“ (ebd.: 57) ausklammert. Diese Perspektive kommt wiederum pointiert zum Ausdruck, wenn es um die Weiterentwicklung einer kritischen als selbstkritischen Bildungstheorie in der bereits zitierten Frage danach geht, „wessen Mündigkeit“ (Messerschmidt 2007a: 150) angesprochen ist. Dieser Frage folgend wurde in dieser Dissertation versucht, Mündigkeit im Verhältnis zu Solidarität herauszuarbeiten und ein Verständnis von mündigkeits- und solidaritätsorientierter Pädagogik zu entwickeln (vgl. Menhard 2019; Menhard 2020). Dabei wird deutlich, dass diese Konzepte einander bedingen, aber auch im Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Kollektiv widersprechen. Während der Begriff der Mündigkeit in der Tradition von Bildungstheorien (im deutschsprachigen Raum) primär das Individuum, das bürgerliche Subjekt fokussiert, kommt der der Solidarität ohne die*den Andere*n bzw. ein Gegenüber nicht aus. Es kann aber auch mit der Tendenz einhergehen, das Individuelle dem Kollektiven zu opfern oder einen gruppenegoistischen Anspruch zu verfolgen. Der Begriff der Orientierung, der an einigen

Stellen dieser Arbeit zentral (z. B. auch im Titel) genutzt wird, weist verschiedene Bedeutungen auf, nämlich ‚Orientierung' als Einstellung und Ausrichtung, aber auch ein Sich-Orientieren, was im Sinne von Suchbewegungen verstanden wird. Mit dieser Wortwahl wird versucht, (Sozial)Pädagogik aus gesellschaftskritischer und emanzipatorischer Perspektive als experimentell und prekär zu begreifen und gleichzeitig nicht auf utopische Elemente und entsprechende Positionierung zu verzichten (vgl. Menhard 2019: 215). Der Bezug auf und das (sozial)pädagogische Zusammendenken von Mündigkeit und Solidarität werden vor dem Hintergrund der eigenen Verstrickung in Herrschafts- und Machtverhältnisse als selbst-kritisch verstanden (vgl. Menhard 2020: 78). ‚Solidarität' als (sozial)pädagogischen Begriff zu denken, wirft gleichzeitig grundsätzliche Fragen nach möglicher Reziprozität und Asymmetrien auf und lässt den Verdacht der Vereinnahmung aufkommen. Ausgehend von diesen Irritationen und Überlegungen wurde im Rahmen der Dissertation die Denkfigur der Grenzbearbeitung einbezogen und als ein möglicher Modus für Solidarität im Sinne eines Verständnisses, einer Perspektive und Haltung in Sozialer Arbeit und Pädagogik konzeptualisiert (vgl. Menhard/Biertümpel 2022: 58). Diese Perspektive ermöglicht es, paternalistische und essentialistische Tendenzen und Effekte, auch von sich solidarisch und emanzipatorisch verstehenden Projekten (z. B. feministische Mädchen_arbeit), aufzuspüren und zu hinterfragen. Jedoch ist mit der Figur der Grenzbearbeitung nicht nur eine analytische Dimension angesprochen, vielmehr wird das Aufspüren von Grenzen und Grenzerfahrungen als „Einhakpunkt der Kritik" (Maurer 2018: 28) verstanden, „der es um die Möglichkeitsbedingungen von *Grenzbearbeitung* in verändernder Absicht geht" (ebd., Herv. i.O.). In einem kritisch-reflexiven Verständnis von Sozialer Arbeit als Grenzbearbeitung wird „das aktuell Sichtbare und Sagbare als historisch-spezifisch betrachtet, also als konkret wirkmächtige Struktur, zugleich aber immer nur als eine mögliche Form" (Kessl/Maurer 2009: 95). Auf Grundlage der Analyse und Reflexion von Praktiken der Grenzsicherung oder der Grenzbearbeitung können demnach Ansatzpunkte für Grenzverschiebungen ermöglicht werden (vgl. ebd.).

Einen anderen Zugang zu Praxis, der eine geschichtliche Reflexion von Möglichkeitsbedingungen von Pädagogik zum Ausgangspunkt nimmt, stellen die bildungstheoretischen Überlegungen von Messerschmidt dar. Sie weist (mit Koneffke) auf die Unabgeschlossenheit und Diskontinuität von Geschichte hin wie auch auf die Skepsis in Bezug auf Umsetzungsbestrebungen von Praxis, die Kritik und Reflexion der gesellschaftlichen und zeitgeschichtlichen Bedingungen ausspart (vgl. Messerschmidt 2007a: 152). Im Zurückweisen einer ohnmächtigen Perspektive analysiert Messerschmidt bei Koneffke ein widersprüchliches Verständnis von Praxis: „Das Scheitern von Praxis bedeutet nicht Resignation, sondern die andauernde Reflexion der Bedingungen von möglicher Praxis und praktischer Unmöglichkeit." (ebd.: 153) Hinsichtlich der Bedingungen arbeitet Messerschmidt auch an anderer Stelle die Beziehungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart heraus, die sich in Beschreibungen von Gesellschaft als postkoloniale und postnationalsozialistische ausdrücken (vgl. Messerschmidt 2014: 45). Bildung und (Sozial)Pädagogik im Hier und Jetzt, so lässt sich daraus folgern, ist

demnach im Zusammenhang mit zeitgeschichtlichen Nachwirkungen zu verstehen und zu reflektieren. In dieser Hinsicht kann nach Messerschmidt die Disziplin der Erziehungswissenschaft kritisiert werden. Sie zeigt am pädagogischen Diskurs nach Auschwitz auf, inwiefern eine selbstkritische Infragestellung hinsichtlich der eigenen Mittäter*innenschaft in der Theorieentwicklung vermieden wurde (vgl. Messerschmidt 2022: 272). Stattdessen kann eine Verknüpfung von moralischen Erziehungszielen und NS-Thematisierung beobachtet werden, die eine Ausblendung und Zurückweisung eigener Beteiligung impliziert (vgl. ebd.) und keine Auseinandersetzung anregt:

> „Der Mangel an Selbstkritik in der Disziplin wirkt sich bis in die vierte Generation der Zielgruppen der Pädagogik aus und begünstigt reservierte Haltungen, die nicht zur Spurensuche in eigener Familie oder am Ort der eigenen Schule anregen. Der Ansatz, nicht unbedingt *aus* der Geschichte zu lernen, sondern vielmehr den *Umgang* mit der Geschichte nach 1945 zum Gegenstand der Reflexion zu machen, soll zeitgeschichtliche Beziehungen und gesellschaftliche Selbstbilder erkennbar machen.“ (Messerschmidt 2022: 274 f.)

Die Wahrnehmung der eigenen Verortung in einem zeitgeschichtlichen Gefüge und in Herrschafts- und Machtverhältnissen – und das sowohl strukturell als auch persönlich – ermöglicht, laut Messerschmidt, eine Analyse als involvierte Kritik (vgl. Messerschmidt 2014: 39). Für Bildungsprozesse kann eine Thematisierung dieser Involviertheit angesichts unterschiedlicher Erfahrungen und Machtpositionen sowohl eine Veränderung der sozialen Beziehungen als auch der Möglichkeiten der gemeinsamen Analyse bedeuten (vgl. ebd.).

Kessl und Maurer weisen in ihren (sozial)pädagogischen Überlegungen ebenfalls auf eine grundsätzliche Ambivalenz von Sozialer Arbeit hin, die mit ihrer historisch-spezifischen Ausprägung und Funktion zusammenhängt und sich in der Gleichzeitigkeit von Unterwerfung und Subjektwerdung in Programmen und Projekten äußert (vgl. Kessl/Maurer 2010: 160). Soziale Arbeit als Grenzbearbeitung nimmt diese Ambivalenz und die eigene Rolle darin in den Blick und sucht zugleich nach Bearbeitungsmöglichkeiten im Interesse an einer „Eröffnung und Erweiterung von Handlungsoptionen als Subjektwerdungspotenzialen“ (ebd.). Diese Perspektive auf und in (sozial)pädagogische/r Praxis einzunehmen, ist mit einem Fokus auf Grenzen verbunden „von Zugangs- und Verwirklichungsmöglichkeiten, von Möglichkeiten und Unmöglichkeiten sozialer Teilhabe für die direkten Nutzer_innen“ (ebd.).

Neben diesen theoretischen Annäherungen an und Auseinandersetzungen mit Mündigkeit als un-/eindeutiger Orientierung wurde als ein Forschungsanliegen dieser Dissertation die Frage nach Übersetzung(smöglichkeiten) für das Handlungsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit formuliert. In diesen Konkretisierungsversuchen kann eine abstrakte, allgemeinere Theorieperspektive als Analyse- und Reflexionskonzept auch handlungsfeldspezifisch konturiert werden. Damit ist keine Theorieanwendung impliziert oder beabsichtigt, sondern – und hier tritt deutlich die Überlagerung der Perspektive der Forscherin mit derjenigen der Praktikerin zutage – eine Übersetzungs(an)frage im Sinne eines Suchens und Auslotens von Möglichkeitsbedingungen und Handlungsmöglichkeiten. Im Prozess der Datenauswertung wurden zwei Theorieskizzen entwickelt und damit verknüpft zwei Übersetzungsversuche unternommen.

Mit der ersten Theorieskizze wird die begrenzte Offenheit (im Sinne der Zugänglichkeit) von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit entlang von Differenzlinien und strukturellen Ungleichheitsverhältnissen im Verständnis einer analytischen Grenzbearbeitung betrachtet (vgl. Menhard 2023). Das wird im Zusammenhang eines Phänomens der Nicht-/Wahrnehmung von Adressierung durch Fachkräfte verstanden. Im Rahmen der Analyse wurden weiter Bedingungen und Kontexte dieser Nicht-/Wahrnehmung herausgearbeitet sowie Praktiken der Grenzbearbeitung als Offenheitsstrategien. Ein kürzlich veröffentlichter Beitrag zu einer ähnlichen Studie bestätigt die Ergebnisse in Bezug auf dieses Phänomen. Kira Margarete Barut hat mit Fachkräften der Offenen Kinder- und Jugendarbeit Gruppendiskussionen durchgeführt und unter anderem nach konzeptionellen und praktischen Verständnissen von Diversität für die Arbeit gefragt (vgl. Barut 2024: 58). Barut arbeitet in ihrer Analyse heraus, dass ein Verständnis von Diversität kaum kritisch reflektiert wird und „auf der programmatischen Ebene bleibt“ (ebd.: 59). Das bezieht sie auf das Verständnis und die Gestaltung der offenen Tür sowie Barrieren der Offenheit (vgl. ebd.: 59 f.). Resümierend stellt Barut fest, dass eine Reflexion über die Ermöglichungsstrukturen von Angeboten und Strukturen durch die Fachkräfte eher nicht stattfindet. Vielmehr kann anhand der Analyse eine Ausblendung von Barrieren entlang von Differenzlinien festgestellt werden (vgl. ebd.: 61). Dem korrespondiert ein Ergebnisaspekt aus der eigenen Interviewstudie zu den Grenzen der Offenheit, demnach ist die Wahrnehmung und Thematisierung von Differenz auch mit bestimmten Auseinandersetzungen und Wissen über Ungleichheitsverhältnisse und Diskriminierung verbunden (vgl. Menhard 2023: 207 ff.). Iris Beck und Melanie Plößer kommen unter der Erarbeitung von Intersektionalität und Inklusion als Perspektiven auf die Adressat*innen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu einer vergleichbaren Schlussfolgerung:

> „Diskriminierung muss als Ursache für ungleiche Behandlung zunächst überhaupt anerkannt werden, Interessen müssen nicht nur artikuliert werden (können), sie müssen auf Resonanz stoßen, Solidarisierung ermöglichen und sie müssen sich als durchsetzungsfähig erweisen.“ (Beck/Plößer 2021: 283)

Im Unterschied zur Studie von Barut wurde im Rahmen dieser Dissertation ein Fokus auf Interviews mit Fachkräften im Sinne von Expert*innen gelegt, die Fragen der Differenz und Diskriminierung unter emanzipatorischer Perspektive als Teil ihres professionellen Denkens und Handelns verstehen. Das ist mit dem Erkenntnisinteresse und dem Anliegen verbunden, Mündigkeit als un-/eindeutige Orientierung im Handlungsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu konzeptualisieren. In dieser Theorieskizze kann das unter dieser Perspektive als Frage nach der Eröffnung und Erweiterung des Zugangs zu Offener Kinder- und Jugendarbeit als mögliche Ressource und Ort für Bildungsprozesse betrachtet werden.

In der zweiten Theorieskizze steht die Frage nach einer möglichen Übersetzung intersektionaler Perspektiven im Vordergrund, mit Blick auf Möglichkeitsbedingungen und Handlungsmöglichkeiten im Feld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Menhard 2024, i. E.). Das wird in der Orientierung an einer Verbindung von Empowerment und Powersharing gesehen, die sich in Prozessen, Strategien und Praktiken ausdrücken. In Bezug auf Offene

Kinder- und Jugendarbeit[35] konnten vier Komponenten als Möglichkeitsbedingungen herausgearbeitet werden, anhand derer Handlungsmöglichkeiten analysiert, reflektiert und entwickelt werden können. Das umfasst eine Auseinandersetzung mit grundlegenden Widersprüchen emanzipatorischer (Sozial)Pädagogik (z. B. in Bezug auf Othering und Machbarkeitsphantasien; Problematisierung der Vorstellung, Adressat*innen zu empowern). Außerdem werden (organisationale) Rahmenbedingungen und die Schaffung von Bildungsräumen (z. B. für Safer Spaces) als Möglichkeitsbedingung verstanden. Eine weitere Komponente wird in einem transformatorischen Bildungsverständnis erkannt, das mit einem in intersektionaler Hinsicht reflektierten Subjektbegriff zusammengedacht wird und dualistische und schließende Sichtweisen kritisch hinterfragt (z. B. in der Verschränkung von Empowerment und Powersharing unter intersektionaler Perspektive). Die letzte Komponente betont die Notwendigkeit einer selbst-kritischen Reflexion von Funktionen und Abhängigkeiten angesichts der eigenen Rolle im bürgerlich-kapitalistischen Nationalstaat (das betrifft z. B. Konkurrenzlogiken bei der finanziellen Förderung).

Eine (sozial)pädagogische Verwendung des Empowerment-Begriffs wird im Fachdiskurs z. T. stark kritisiert. Das betrifft die neoliberale Vereinnahmung sowie ein individuumszentriertes Verständnis (z. B. Can 2022; Rosenstreich 2020). Chehata et al. verstehen Empowerment als ein politisches Konzept der Selbstorganisation und weisen darauf hin, dass in diesem Verständnis eine gezielte professionelle Intervention weder vereinbar noch gewünscht ist (vgl. Chehata et al. 2023: 24). Darüber hinaus analysieren sie, dass in der Verwendung und Adaption von Empowerment in der Sozialen Arbeit lediglich Teilaspekte zum Tragen kommen (können) (vgl. ebd.: 28). Weiter problematisieren Chehata et al., dass die Adaptionsprozesse durch die Soziale Arbeit zu einer Verflachung und Diffusion des Empowerment-Begriffs beigetragen haben (vgl. ebd.: 27). Sie stellen heraus, dass es bereits fachtheoretisch fundierte emanzipatorische Konzepte gibt, wozu sie auch Mündigkeit zählen, weswegen die Vereinnahmung von Empowerment unnötig sei (vgl. ebd.: 29). Diese kritischen Perspektiven gilt es in einem (sozial)pädagogischen Verständnis von Empowerment und Powersharing zu berücksichtigen. Zunächst ist anzumerken, dass es sich bei anderen explizit emanzipatorischen Begriffen, z. B. Mündigkeit oder Emanzipation, ebenfalls um *Importe* handelt, die in Sozialer Arbeit und Pädagogik auch nicht widerspruchsfrei verwendet werden können. Dieser Einwand kann demnach entkräftet werden. Zudem kann unter einer übergeordneten emanzipatorischen Perspektive mit unterschiedlichen Theoriekonzepten auch Unterschiedliches akzentuiert werden. So lassen sich mit dem Konzept des Empowerment eher konkrete(re) Strategien und Praktiken fassen. Mit dem hier vorgeschlagenen Verständnis von Mündigkeit als un-/eindeutige Orientierung kann dagegen eher ein Analyse- und Reflexionsrahmen aufgespannt werden, mit dem z. B. vielfältige Ausgrenzungsverhältnisse und solidarische Perspektiven oder die widersprüchliche Struktur von Pädagogik und Sozialer

[35] Die Ergebnisse können auch in Bezug auf weitere Felder der Kinder- und Jugendarbeit übertragen werden. Das wird in dem Beitrag dadurch kenntlich gemacht, dass der Ausdruck „Offene“ in Klammern gesetzt wird.

Arbeit verstanden sowie Machbarkeitsphantasien aufgedeckt werden können, die beispielsweise auch in einem (sozial)pädagogischen Empowerment-Verständnis oftmals enthalten sind. Zu Powersharing gibt es noch keinen vergleichbaren Fachdiskurs. Allerdings konkretisieren Chehata et al. Powersharing als ein Konzept organisationaler Transformation, worin sie „ein wesentliches Element zur Veränderung von Machtverhältnissen" (ebd.: 54) sehen. Äquivalent zu Empowerment kann hier eine kritische Perspektive entwickelt werden, die die Möglichkeitsbedingungen von Powersharing als organisationaler Transformation in der gleichen widersprüchlichen Struktur von Sozialer Arbeit und Pädagogik – also im Sinne von Funktion und Abhängigkeiten im bürgerlich-kapitalistischen Nationalstaat – analysiert. Somit scheint auch hier nur eine Realisierung von Teilaspekten möglich.

Die kritischen Überlegungen zur neoliberalen Vereinnahmung und Adaption von Empowerment (und Powersharing) werden mit den vier entwickelten Komponenten zur Analyse und Reflexion der Möglichkeitsbedingungen von einer Orientierung an Empowerment und Powersharing berücksichtigt. Sie werden ferner im Rahmen der Ambivalenzen und widersprüchlichen Struktur von Pädagogik und Sozialer Arbeit verortet. Diese Denkbewegung steht im Zusammenhang mit der Perspektive von Mündigkeit als un-/eindeutiger Orientierung (auch im Spannungsverhältnis zu Solidarität) und stellt eine weitere Konkretisierung für das Handlungsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit dar. Gleichwohl ist die Gefahr der Vereinnahmung und Verflachung politischer Konzepte in der Sozialen Arbeit nicht von der Hand zu weisen. Die kritische Analyse und Intervention von Chehata et al. ist demnach ein wichtiger Hinweis.

Mündigkeit als un-/eindeutige Orientierung zu begreifen, bietet vielfältige Denkbewegungen und Möglichkeiten zur Analyse und Reflexion (auch) für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. So lässt sich beispielsweise zugleich die scheinbare Un-/Eindeutigkeit von Mündigkeit als Bildungsziel thematisieren und kritisch reflektieren. Die Analyse der Widersprüchlichkeit von Mündigkeit ermöglicht ein selbst-kritisches Verständnis von gesellschaftlichen Rahmungen und Funktionen von Bildung. Die historische Auseinandersetzung mit Mündigkeit und besonders die Frage nach Marginalisierungen und Ausbeutungsstrukturen lassen die gesellschaftlich (re)produzierten Ausschlüsse, Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnisse, intersektionalen Diskriminierungen in ihrer historischen Gewordenheit sichtbar(er) werden. Der implizite Verweis auf Mündigkeit im Spannungsverhältnis zu Solidarität und die hier entwickelte solidarische Perspektive im Modus der Grenzbearbeitung ermöglichen nicht zuletzt auch ein vorsichtiges Nachdenken über Praxis, eingedenk der Widersprüche, Ambivalenzen und Gefahren von Paternalismus und Essentialisierung. Aus der Auseinandersetzung mit Mündigkeit folgen demnach keine (sozial)pädagogischen Handlungsanleitungen, aber eine Auseinandersetzung mit Mündigkeit als un-/eindeutiger Orientierung kann Perspektiven auf Möglichkeitsbedingungen und Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Das impliziert ein Denken am Unfertigen, Unabgeschlossenen, entlang von Fragmenten und verweist auf ein Weiterdenken. Die Überschrift dieses Kapitels „Auf Wiedervorlage" verleiht der Aufforderung zum Weiterdenken in der eigentümlichen Wortwahl der Institution Nachdruck. Die zitierte Passage

von bell hooks am Anfang des Kapitels spiegelt m. E. eine weitere Facette dieser Dissertation wider, nämlich ein Denken in Konstellationen und in Verknüpfungen verschiedener Theorieperspektiven und Herangehensweisen und eine Ermutigung dazu.

6.2 (Vorläufiges) Fazit und Ausblick

> „Kritik […] beginnt mit der Verweigerung eines absoluten Gehorsams. Sie ist infolgedessen eine stetig zu erneuernde Imprägnierung gegen die Gefahr des Dogmatismus und Faschismus – auch des eigenen Denkens." (Castro Varela 2013: 319)

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine kumulative Dissertation. Sie begann als solche neben einer hauptamtlichen Tätigkeit in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Das hat maßgebliche Auswirkungen auf Erkenntnisinteresse, Forschungsanliegen wie auch den Forschungsprozess selbst gehabt. In der Schlussphase komme ich nicht umhin, mir die Frage zu stellen, ob kumulatives Promovieren nicht auch einen etwas anderen Forschungsmodus bedingen kann. Zum einen fühle ich mich an den Ansatz der Portfolioarbeit erinnert. Ich reiche eine Mappe mit verschiedenen Werken ein, anhand derer eine Entwicklung, Veränderungsschritte im Prozess nachvollziehbar werden (können). In einer Monographie hätte ich früher entstandene Teile bzw. Kapitel vermutlich noch einmal umgeschrieben, zumindest etwas anders (in Worte) gefasst. Das wird teilweise in Schreibweisen und dem Bemühen sichtbar, inklusiv, differenzsensibel und diskriminierungskritisch zu formulieren. Am Verlauf der Untersuchung lässt sich erkennen, dass immer wieder neue Versuche und Herangehensweisen gewählt wurden, eine intersektionale Perspektive einzunehmen. Ein Umgang mit der Komplexität angesichts der eigenen begrenzten Wahrnehmung bestand darin, in den einzelnen Beiträgen unterschiedliche Foki und Perspektiven einzubeziehen. Mir scheint es außerdem so zu sein, dass die Bedingungen des Nachdenkens über Mündigkeit und Solidarität bzw. die Veränderungen dieser Bedingungen in dieser schrittweisen Dissertation deutlicher hervortreten. Das betrifft verschiedene Aspekte, die anhand von Verweisen und Beispielen in den einzelnen Beiträgen ablesbar sind. Darin zeichnet sich besonders der gesellschaftliche Kontext im Wandel als eine dieser Bedingungen des Nachdenkens und Forschens aus und soll auch in diesem Schlusskapitel berücksichtigt werden, das in dieser unabgeschlossenen Denkbewegung nur als vorläufiges Moment formuliert wird.

Sich mit Mündigkeit und Solidarität im Hier und Jetzt auseinanderzusetzen, bedeutet m. E. aus Sicht der (Sozial)Pädagogik auch, die Gefahren nicht auszublenden, die mit der großen Zustimmung einer (mindestens in Teilen) extrem rechten Partei sowie zu rechten Positionen in der sogenannten Mitte der Gesellschaft[36] einhergehen. Ausgrenzungstendenzen prägen die letzten Jahre, z. B. in den Asylrechtsverschärfungen, entwickeln aber nun eine besondere Dynamik, die sich als „erlebbare Zuspitzung gesellschaftlicher Debatten und die Überlagerung von Solidarität durch Hass" (Transforming Solidarities 2023) ausdrückt. Diesbezüglich erscheint mir, trotz aller Widersprüche und Ambivalenzen, die es im Nachdenken über Mündigkeit und

[36] Das zeigt unter anderem die Reihe der Mitte-Studie, zuletzt 2023 eindrücklich von Andreas Zick, Beate Küpper und Nico Mokros belegt (vgl. Zick/Küpper/Mokros 2023)

Solidarität zu berücksichtigen gilt, der Apell von Max Czollek in seinem Essay „Gegenwartsbewältigung“ bedenkenswert. Er schreibt:

> „Will man Adornos Credo der Erziehung zur Mündigkeit ernst nehmen, dass die Gesellschaft so eingerichtet werden müsse, dass sich Auschwitz nicht neuerlich ereigne, dann bedeutet das auch, dass man sich ein bestimmtes Maß an Handlungsfähigkeit gegen den Staat bewahren muss. Wenn ich schreibe, dass man nicht den Fehler machen darf, zu glauben, der Staat könnte bestimmte Gruppen nicht neuerlich verraten, bedeutet das in diesem Sinne auch, sich die eigene Widerstandsfähigkeit zu bewahren.“ (Czollek 2020: 177)

In Bezug auf Soziale Arbeit und Pädagogik könnte dieser Gedanke hinsichtlich einer Wiederbelebung und Reformulierung des Prinzips der Parteilichkeit aufgegriffen werden. Dieser Vorschlag mag im Zusammenhang mit Mündigkeit irritieren. Im Kontext feministischer Mädchen_arbeit wurden vielfältige emanzipatorische, differenzreflexive, selbst- und machtkritische Überlegungen angestellt, die hier weitergedacht werden können (vgl. Kapitel 2.3.3). Parteilichkeit als Gegensatz zu vermeintlicher Neutralität kann so als eine mögliche Strategie im Umgang mit den sich verschärfenden Ausgrenzungsprozessen verstanden werden. Eine weitere mögliche Perspektive stellt hier zudem die Figur der Grenzbearbeitung dar. Wiebke Dierkes und ich haben den Versuch unternommen, die Figur der Grenzbearbeitung mit dem analytischem Konzept der Grenzkämpfe von Rahel Jaeggi und Nancy Fraser (vgl. Fraser/Jaeggi 2021) zusammenzudenken. Aus dieser Perspektive können wir Soziale Arbeit als grenzbearbeitende Profession *und* als Ort und Gegenstand von Grenzkämpfen verstehen. Damit ist auch ein Nachdenken über die Verortung von Sozialer Arbeit in der kapitalistischen Gesellschaft verbunden. Auf der Grundlage dieser selbst- und herrschaftskritischen Betrachtung können Fragen nach Konfliktorientierung hinsichtlich der Verhältnisse sowie nach der Ermöglichung von Solidarisierung formuliert werden (vgl. Dierkes/Menhard i. E.).

Diese doppelte Bewegung der Selbst- und Herrschaftskritik als dialektisches Denken greift auch Katharina Herrmann in ihrer Auseinandersetzung mit Koneffkes Überlegungen zur Dialektik bürgerlicher Mündigkeit auf und findet ihren Ausdruck im Titel des Beitrags „Widerspruch und Einspruch“ (Herrmann 2019). Die „Ablehnung *aller* Herrschaft und Ausbeutung“ (ebd.: 221, Herv. i.O.) impliziere demnach „eine solidarisch gedachte Mündigkeit“ (ebd.) bei Koneffke. In dem dialektischen Verhältnis von Integration und Subversion werden zugleich Verkehrungen sowie befreiende Möglichkeiten von Mündigkeit sichtbar (vgl. ebd.: 222). Der Einspruch zeigt sich nach Herrmann auch im Aufzeigen dieser Dialektik und verbindet sich mit der Begründung durch ein *Dennoch*[37] anstelle eines „einseitigen, verkürzten Verständnis[ses] von Pädagogik“ (ebd.: 226). Diese Perspektive des *Dennoch* könnte zusammen mit dem Wahrnehmen und Erfahren von Grenzen greifbare(re) Einhakpunkte der Kritik (vgl. Maurer 2018: 28) ermöglichen, mit denen schließlich eine „im Untergrund des Gesellschaftsprozesses kontingente Solidarität“ (Koneffke 2009: 224) ertastet werden könnte. Für Soziale Arbeit und Pädagogik im Allgemeinen und Offene Kinder- und Jugendarbeit im Konkreten hieße das nicht zuletzt,

[37] Herrmann bezieht sich hier auf den Text von Koneffke „Dennoch: Bildung als Prinzip. Anmerkungen zu einer Diskussion des Bildungsbegriffs“ (Koneffke 1986).

„eine Perspektive der Kritik zu entwickeln und zu kultivieren, die elastisch bleibt – mit einem Blick für die vielschichtigen Wirklichkeiten und mehrdeutigen Wirksamkeiten von sozialen Politiken und Sozialer Arbeit, auf der Suche nach offenen Stellen und nach öffnenden Lesarten von Geschichte und Gegenwart unserer Gesellschaft, auf der Suche nach dem Widerspenstigen im Leben der Menschen“ (Maurer 2012: 300).

Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W. (1971a): Erziehung nach Auschwitz. In: ders., Erziehung zur Mündigkeit Frankfurt/M.: 88-104.

Adorno, Theodor W. (1971b): Erziehung – wozu? In: ders., Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M.: 105-119.

Adorno, Theodor W. (1970/2003): Negative Dialektik. In: ders., Gesammelte Schriften. Bd. 6. Frankfurt/M.: 7-412.

Affront (2014): Für Selbstbestimmung – Gegen Grenzüberschreitung. In: dies. (Hrsg.), Darum Feminismus! Diskussionen und Praxen. 2. Aufl. Münster: 191-199.

Ardner, Rebecca/Günsche, Mareike (2014): „Wer oder was wird hier passend gemacht?“ Über die Normierung von Körpern. In: Affront (Hrsg.), Darum Feminismus! Diskussionen und Praxen. 2. Aufl. Münster: 219-227.

Auernheimer, Georg (2001): Interkulturelle Pädagogik. In: Bernhard, A./Rothemel, L. (Hrsg.), Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. 2. Aufl. Weinheim und Basel: 344-356.

Auma, Maureen Maisha (2021): Feministische Mädchen*Arbeit intersektional-rassismuskritisch fundieren. In: Betrifft Mädchen, 34(4): 158-163.

Autor*innengruppe aus Marburg (2014): (Wie) kann sich feministische Mädchenarbeit heute noch auf „Mädchen“ beziehen? Ein Küchengespräch. In: Franke, Y./Mozyemba, K./Plöge, K./Ritter, B./Venohr D. (Hrsg.), Feminismen heute. Positionen in Theorie und Praxis. Bielefeld: 249-267.

Avemann, Katharina/Kagerbauer, Linda (2017): Dicke Körper und Macht. Lookismus und Bodyismus in der Sozialen Arbeit. In: Rose, L./Schorb, F. (Hrsg.), Fat Studies in Deutschland. Hohes Körpergewicht zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weinheim und Basel: 186-203.

Barut, Kira Margarete (2024): „Also im Prinzip ist die Tür offen für alle“. Diversität aus der Sicht von Fachkräften der Offenen Jugendarbeit. In: Soziale Arbeit. Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete, 73(2): 56-63.

Bauer, Christoph (2013): Das mündige Subjekt? Zur Aktualität und Notwendigkeit einer kritischen politischen Bildung. In: Overwien, B./Widmaier, B. (Hrsg.), Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach/Ts.: 26-34.

Baßler, Bianca (2024): (De-)Thematisierung von Macht und Ungleichheit. Eine ethnografische Studie in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und Basel.

Beck, Iris/Plößer, Melanie (2021): Intersektionalität und Inklusion als Perspektiven auf die Adressat*innen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./von Schwanenflügel, L./Schwerthelm, M. (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5., vollständig neugestaltete Aufl. Wiesbaden: 279-293.

Betrifft Mädchen: All inclusive!? Konflikte inbegriffen. Mehr-Perspektiven auf Inklusion, 26(4).

Bilden, Helga (1973): Die gesellschaftliche Lage lohnabhängiger Frauen und die Jugendarbeit mit weiblichen Jugendlichen. In: Böhnisch, L. (Hrsg.), Jugendarbeit in der Diskussion. Pädagogische und politische Perspektiven. München: 69-83.

Bitzan, Maria/Daigler, Claudia (2004): Eigensinn und Einmischung. Einführung in Grundlagen und Perspektiven parteilicher Mädchenarbeit. 2. Aufl. Weinheim und München.

Bitzan, Maria/Kaschuba, Gerrit (2023): Qualität der Jugendarbeit weiterdenken … In: Bitzan, M./Brück, J./Dern, S./Nestler, T./Schirmer, U./Staudenmeyer, B./Zöller, U. (Hrsg.), Queer im Übergangssystem. Impulse für eine heteronormativitätskritische Praxis Sozialer Arbeit. Bielefeld: 231-251.

Bloch, Ernst/Adorno, Theodor W. (1975): Etwas fehlt… Über die Widersprüche der utopischen Sehnsucht. 1964. In: Traub, R./Wieser, H. (Hrsg.), Gespräche mit Ernst Bloch. Frankfurt/M.: 58-77.

Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden.

Bogojeviç, Maja/Tanyılmaz, Tuğba (2021): Neben der rassismus- jetzt auch noch klassismuskritische Mädchenarbeit? Eine praxisorientierte, intersektional-sensible pädagogische Perspektive. In: Betrifft Mädchen, 34(4): 175-181.

Böhnisch, Lothar (Hrsg.) (1973): Jugendarbeit in der Diskussion. Pädagogische und politische Perspektiven. München.

Böhnisch, Lothar/Münchmeier, Richard (1987/1999): Wozu Jugendarbeit? Orientierung für Ausbildung, Fortbildung und Praxis. Weinheim und München.

Bonß, Wolfgang (1983): Empirie und Dechiffrierung von Wirklichkeit. Zur Methodologie bei Adorno. In: von Friedeburg, L./Habermas, J. (Hrsg.), Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt/M.: 201-225.

Bonß, Wolfgang (2003): Warum ist Kritische Theorie kritisch? Anmerkungen zu neuen und alten Entwürfen. In: Demirovic, A. (Hrsg.), Modelle kritischer Gesellschaftstheorie. Traditionen und Perspektiven der Kritischen Theorie. Stuttgart und Weimar: 366-392.

Breuer, Franz (2021): Selbst-/Reflexivität der Forschenden – ihre Nutzung für die Theorieentwicklung im Forschungsstil der Grounded Theory. In: Detka, C./Ohlbrecht, H./Tiefel, S. (Hrsg.), Anselm Strauss – Werk, Aktualität und Potentiale. Mehr als Grounded Theory. Opladen u. a.: 145-154.

Breuer, Franz/Muckel, Petra (2016): Reflexive Grounded Theory – Die Fokussierung von Subjektivität, Selbstreflexivität und Kreativität des/der Forschenden. In: Equit, C./Hohage, C. (Hrsg.), Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim und Basel: 67-85.

Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 4., durchgesehene und aktualisierte Aufl. Wiesbaden.

Brebeck, Andrea (2008): Wissen und Agieren in der Feministischen Mädchenarbeit. Ein Beitrag zur reflexiven Professionalität. Königstein/Ts.

Bronner, Kerstin/Paulus, Stefan (2017): Intersektionalität: Geschichte, Theorie und Praxis. Opladen und Toronto.

Brückner, Margrit (2012): Soziale Arbeit mit Frauen und Mädchen: Auf der Suche nach neuen Wegen. In: Thole, W. (Hrsg.), Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: 549-558.

Brückner, Margrit (2017): Soziale Arbeit und Frauenbewegung. Brüche, Kontinuitäten, Entwicklungsschübe. In: Braches-Chyrek, R./Sünker, H. (Hrsg.), Soziale Arbeit in gesellschaftlichen Konflikten und Kämpfen. Wiesbaden: 189-208.

Burghard, Anna Bea (2020): Körper und Soziale Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden.

Busche, Mart/Maikowski, Laura/Pohlkamp, Ines/Wesemüller, Ellen (Hrsg.) (2010): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis. Bielefeld.

Busche, Mart (2022): „Die Welt geht ja nicht unter, wenn ich ihn nicht haue". Nichtgewalttätiges Handeln von Jungen. Frankfurt/M.

Busche, Mart/Cremers, Michael (2021): Genderorientierung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Theoretische und handlungspraktische Perspektiven auf Gender in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./von Schwanenflügel, L./Schwerthelm, M. (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5., vollständig neugestaltete Aufl. Wiesbaden: 693-706.

Busche, Mart/Fütty, Tamás Jules (2023): Prekäre Subjektivierungs- und Handlungsbedingungen im Kontext Geschlechterpluralität – Trans*, Inter*, Nichtbinarität und Agender in der Schule. In: Kampshoff, M./Kleiner, B./Langer, A. (Hrsg.), Trans- und Intergeschlechtlichkeit in Erziehung und Bildung. Opladen u. a.: 75-90.

Can, Halil (2022): Doing Empowersharing – Empowerment und Powersharing als machtkritische und inklusive Handlungsstrategien gegen Rassismus und intersektionale Diskriminierungen. In: Mecheril, P./Rangger, M. (Hrsg.), Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft. Differenz- und machttheoretische Reflexionen einer praxisorientierten Fortbildungsreihe. Wiesbaden: 397-418.

Castro Varela, María do Mar (2013): Die diskursive Stille unterbrechen. Kritische Migrationsforschung und politische Intervention. In: Hünersdorf, B./Hartmann, J. (Hrsg.), Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Disziplinäre und interdisziplinäre Diskurse. Wiesbaden: 317-332.

Chehata, Yasmine/Dib, Jinan/Harrach-Lasfaghi, Asmae/Himmen, Thivitha/Sinoplu, Ahmet/Wenzler, Nils (2023): Empowerment, Resilienz und Powersharing in der Migrationsgesellschaft. Theorien – Praktiken – Akteur*innen. Weinheim und Basel.

Cooke, Maeve (2009): Zur Rationalität der Gesellschaftskritik. In: Jaeggi, R./Wesche, T. (Hrsg.), Was ist Kritik? Frankfurt/M.: 117-133.

Cremer-Schäfer, Helga (2020): Entstigmatisierung – eine parteiliche Gegenstrategie zu „institutioneller Stigmatisierung"? In: Forum Erziehungshilfen, 26(3): 156-160.

Crenshaw, Kimberlé (2019): Das Zusammenrücken von Race und Gender ins Zentrum rücken. Eine Schwarze feministische Kritik des Antidiskriminierungsdogmas, der feministischen Theorie und antirassistischer Politiken (1989). In: Kelly, N. A. (Hrsg.), Schwarzer Feminismus. Grundlagentexte. Münster: 145-186.

Czollek, Max (2020): Gegenwartsbewältigung. München.

Debus, Katharina (2012): Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierenden Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken? In: Dissens e. V. & Debus, K./Könnecke, B./Schwerma, K./Stuve, O. (Hrsg.), Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung. Berlin: 150-158.

Deinet, Ulrich/Krisch, Richard (2021): Das sozialräumliche Konzept in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./von Schwanenflügel, L./Schwerthelm, M. (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5., vollständig neugestaltete Aufl. Wiesbaden: 1055-1068.

DGSA (Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit) (2020): Forschungsethische Prinzipien und wissenschaftliche Standards für Forschung der Sozialen Arbeit. Forschungsethikkodex der DGSA. Online: https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Service/Forschungsethikkodex_DGSA.pdf (letzter Zugriff: 01.03.2024)

Dierkes, Wiebke/Menhard, Ioanna (i. E.): Perspektiven solidarischer Transformation – Soziale Arbeit als grenzbearbeitende Profession sowie als Ort und Gegenstand von Grenzkämpfen. In: Achenbach, P./Maurer, S. (Hrsg.), Grenzbearbeitung – Assoziationen, Korrespondenzen, Resonanzen. Weinheim und Basel, voraussichtliches Erscheinen 2025.

Ehlert, Gudrun (2016): Kritik, Reflexion und Dekonstruktion. Der Einfluss der Frauen- und Geschlechterbewegungen auf die Soziale Arbeit. In: Soziale Passagen, 8(2): 217-233.

Ehlert, Gudrun (2020): Professionalität und Geschlecht – Perspektiven der Geschlechterforschung und geschlechtertheoretische Überlegungen zum Professionalisierungsdiskurs in der Sozialen Arbeit. In: Rose, L./Schimpf, E. (Hrsg.), Sozialarbeitswissenschaftliche Geschlechterforschung. Methodologische Fragen, Forschungsfelder und empirische Erträge. Opladen u. a.: 23-38.

Equit, Claudia/Hohage, Christoph (2016): Ausgewählte Entwicklungen und Konfliktlinien der Grounded Theory Methodology. In: dies. (Hrsg.), Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim und Basel: 9-46.

Ewert, Felicia (2021): Trans. Frau. Sein. Aspekte geschlechtlicher Marginalisierung. Münster.

FaulenzA (2017): Support your sisters not your cisters. Über Diskriminierung von trans*Weiblichkeiten. Münster.

Fimpler, Tobias/Hannen, Philipp (2016): Kernaufgaben der Offenen Jugendarbeit. Auseinandersetzung mit Selbstverständnis und eigenständiger Legitimation. Wiesbaden.

Fraser, Nancy/Jaeggi Rahel (2021): Kapitalismus. Ein Gespräch über kritische Theorie. Berlin.

Funk, Heide/Heiliger, Anita (1988): Einleitung. In: dies. in Zusammenarbeit mit I.M.M.A.-Initiative Münchner Mädchenarbeit, KOFRA – Kommunikationszentrum für Frauen zur Arbeitssituation (Hrsg.), Mädchenarbeit. Schritte zur Verwirklichung der Chancengleichheit. München: 7-14.

Gahlings, Ute (2009): Die mündige Frau. Zur Geschichte des Kampfes der Frauen um Bürgerrechte. In: Böhme, G. (Hrsg.), Der mündige Mensch. Denkmodelle der Philosophie, Geschichte, Medizin und Rechtswissenschaft. Darmstadt: 25-43.

Gandouz-Touati, Yasmina/Heidbreder, Marthe/Nacro, Sanata (2021): Mädchen*treff. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./von Schwanenflügel, L./Schwerthelm, M. (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5., vollständig neugestaltete Aufl. Wiesbaden: 543-552.

Giesecke, Hermann (1973): Jugendarbeit und Emanzipation. In: Böhnisch, L. (Hrsg.), Jugendarbeit in der Diskussion. Pädagogische und politische Perspektiven. München: 84-99.

Götz, Maya (2019). „Man braucht ein perfektes Bild." Die Selbstinszenierung von Mädchen auf Instagram. In: TelevIZIon Digital, 32(1): 9-20.

Graefe, Stefanie (2010): Effekt, Stützpunkt, Überzähliges? Subjektivität zwischen hegemonialer Rationalität und Eigensinn. In: Angermüller, Johannes/van Dyk, Silke (Hrsg.), Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt/M. und New York: 289-313.

Groß, Melanie (2021): Intersektionale Mädchenarbeit und Intersektionale Soziale Arbeit. Herausforderungen und Ausblicke. In: Betrifft Mädchen, 34(3): 121-125.

Güntner, Hannelore/Wieninger, Sabine (2010): Mädchenarbeit – die kleine Schwester der Frauenbewegung. In: Engelfried, C./Voigt-Kehlenbeck, C. (Hrsg.), Gendered Profession. Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne. Wiesbaden: 121-140.

Hafeneger, Benno (2021): Geschichte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit seit 1945. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./von Schwanenflügel, L./Schwerthelm, M. (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5., vollständig neugestaltete Aufl. Wiesbaden: 95-108.

Haraway, Donna (1995): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: dies.: Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt/M.: 73-97.

Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (2017): Unterscheiden und herrschen. Ein Essay zu den ambivalenten Verflechtungen von Rassismus, Sexismus und Feminismus in der Gegenwart. Bielefeld.

Hartmann, Jutta (2020): Professionalisierung und Professionalität *gender*reflexiv begreifen – Pädagogische Zugänge einer vergeschlechtlichten Profession Sozialer Arbeit aus machtkritischer Perspektive. In: Völter, B./Cornel, H./Gahleitner, S. B./Voß, S. (Hrsg.), Professionsverständnisse in der Sozialen Arbeit. Weinheim und Basel: 80-90.

Hasters, Alice (2020): Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen aber wissen sollten. München.

Helffrich, Cornelia (2019): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl. Wiesbaden: 669-686.

Herrmann, Katharina (2019): Widerspruch und Einspruch: Zur Dialektik bürgerlicher Mündigkeit. In: Herrmann, K./Bierbaum, H. (Hrsg.), Genesis und Geltung der Materialistischen Pädagogik Gernot Koneffkes. Baltmannsweiler: 221-227.

Heydorn, Heinz-Joachim (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt/M.

Höblich, Davina (2023): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Sozialen Arbeit. In: Höblich, D./Mantey, D. (Hrsg.), Handbuch Sexualität und Soziale Arbeit. Weinheim und Basel: 73-86.

hooks, bell (2023): Die Welt verändern lernen. Bildung als Praxis der Freiheit. Münster.

Hornstein, Walter (2004): Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage jugendlicher Entwicklungsaufgaben. In: Sturzenhecker, B./Lindner, W. (Hrsg.), Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München: 15-33.

Howald, Jenny (2001): Ein Mädchen ist ein Mädchen ist kein Mädchen? Mögliche Bedeutungen von „Queer Theory" für die feministische Mädchenbildungsarbeit. In: Tervooren, A./Hartmann, J./Fritzsche, B./Schmidt, A. (Hrsg.), Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Wiesbaden: 295-309.

Hünersdorf, Bettina/Hartmann, Jutta (2013): Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Eine Einführung. In: dies. (Hrsg.), Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Disziplinäre und interdisziplinäre Diskurse. Wiesbaden: 9-30.

Jachmann-Ciaglia, Anna/Stützel, Kevin (2021): Offene Kinder- und Jugendarbeit im Kontext von rechten Orientierungen. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./von Schwanenflügel, L./Schwerthelm, M. (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5., vollständig neugestaltete Aufl. Wiesbaden: 1081-1092.

Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (2009): Einführung: Was ist Kritik? In: Jaeggi, R./Wesche, T. (Hrsg.), Was ist Kritik? Frankfurt/M.: 7-20.

Jung, Tina/Kurz-Scherf, Ingrid (2012): Emanzipation und Transformation – Kritik und Praxis: Dilemmata, Ambivalenzen, feministische Vermittlungen. In: Birkle, C./Kahl, R./Ludwig, G./Maurer, S. (Hrsg.), Emanzipation und feministische Politiken. Verwicklungen. Verwerfungen. Verwandlungen. Sulzbach/Ts.: 32-50.

Kagerbauer, Linda/Lormes, Nicole (2014): Relevanzen intersektionaler, feministischer konfliktorientierter Mädchenarbeit und Mädchenpolitik. Spannungsfelder, Anschlussstellen und Verdeckungen intersektionaler Differenzkategorien im Kontext neoliberaler Diskursstrategien. In: von Langsdorff, Nicole (Hrsg.), Jugendhilfe und Intersektionalität. Opladen u. a.: 184-210.

Kagerbauer, Linda (2021): Mädchen*. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./von Schwanenflügel, L./Schwerthelm, M. (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5., vollständig neugestaltete Aufl. Wiesbaden: 307-318.

Kaiser, Robert (2014): Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Wiesbaden.

Kalpaka, Annita (2009): „Hier wird Deutsch gesprochen“ – Unterschiede, die einen Unterschied machen. In: Elverich, G./Kalpaka, A./Reindlmeier, K. (Hrsg.), Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. 2. Aufl. Münster: 263-297.

Kant, Immanuel (1784/2008): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Bahr, E. (Hrsg.), Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen. bibliographisch ergänzte Ausg. Stuttgart: 8-17.

Kasten, Anna/von Bose, Käthe/Kalender, Ute (Hrsg.) (2022): Feminismen in der Sozialen Arbeit. Debatten, Dis/Kontinuitäten, Interventionen. Weinheim und Basel.

Keller, Caro (2023): Die Rolle der akzeptierenden Jugendarbeit im NSU-Komplex. Ein Kommentar von NSU-Watch. In: Widersprüche, 43(167): 113-125.

Kerner, Ina (2012): Varianten feministischer Kritik. In: Birkle, C./Kahl, R./Ludwig, G./Maurer, S. (Hrsg.), Emanzipation und feministische Politiken. Verwicklungen. Verwerfungen. Verwandlungen. Sulzbach/Ts.: 51-65.

Kessl, Fabian/Maurer, Susanne (2009): Die ‚Sicherheit‘ der Oppositionsposition aufgeben – Kritische Soziale Arbeit als ‚Grenzbearbeitung‘. In: Kurswechsel, Zeitschrift des Beirats für gesellschafts-, wirtschafts- und umweltpolitische Alternativen (BEIGEWUM), 24(3): 91-100.

Kessl, Fabian/Maurer, Susanne (2010): Praktiken der Differenzierung als Praktiken der Grenzbearbeitung. Überlegungen zur Bestimmung Sozialer Arbeit als Grenzbearbeiterin. In: **Kessl**, F./Plößer, M. (Hrsg.), Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit Anderen. Wiesbaden: 154-169.

Kessl, Fabian/Plößer, Melanie (2010): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen – eine Einleitung. In: dies. (Hrsg.), Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: 7-16.

Kessl, Fabian (2013): Warum und wie Kritik und k/Kritische Soziale Arbeit? Eine Positionierung. In: Hünersdorf, B./Hartmann, J. (Hrsg.), Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Disziplinäre und interdisziplinäre Diskurse. Wiesbaden: 109-126.

Ketelhut, Klemens (2020): Geschlechterkonstruktionen in (frühen) Projekten der parteilichen Mädchen- und der antisexistischen Jungenarbeit. Oder: über die Beziehungen zwischen sozialen Bewegungen und dem (Sozial-)Pädagogischen. In: Rose, L./Schimpf, E. (Hrsg.), Sozialarbeitswissenschaftliche Geschlechterforschung. Methodologische Fragen, Forschungsfelder und empirische Erträge. Opladen u. a.: 115-130.

Klein, Alexandra (2017): Körper – Sexualität – Beziehungen im Jugendalter. In: Sachverständigenkommission 15. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), Materialien zum 15. Kinder und Jugendbericht. Zwischen Freiräumen, Familie, Ganztagsschule und virtuellen Welten – Persönlichkeitsentwicklung und Bildungsanspruch im Jugendalter. München. Online: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/15_KJB_Klein_neu.pdf (letzter Zugriff: 10.02.2024)

Koneffke, Gernot (1986): Dennoch: Bildung als Prinzip. Anmerkungen zu einer Diskussion des Bildungsbegriffs. In: Widersprüche, 6(21): 67-73.

Koneffke, Gernot (1994): Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft. Studien zur Sozialphilosophie der Bildung. Wetzlar.

Koneffke, Gernot (1999): Kritische Bildungstheorie und die Begründung von Pädagogik. In: Sünker, H./Krüger, H. (Hrsg.), Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt/M.: 301-326.

Koneffke, Gernot (2009): Die verzwickte Domestikation der Autonomie. Heydorn weitergedacht. In: Bünger, C./Euler, P./Gruschka, A./Pongratz, L. (Hrsg.), Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn: 215-227.

Kottwitz, Marie (2022): Class matters? – Klasse in der Mädchen*arbeit. In: Betrifft Mädchen, 36(3): 132-136.

Kourabas, Veronika (2020): Rassismuskritik in umkämpften Zeiten. Zur Produktivität des aktuellen Normativitätsvorwurfs an machtkritischer Forschung. In: Bücken, S./Streicher, N./Velho, A/Mecheril, P. (Hrsg.), Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik. Wiesbaden: 213-232.

Kourabas, Veronika (2023): Rassismus und Sexismus als verschränkte Machtverhältnisse – Impulse für eine intersektionalitätssensible Mädchen*arbeit. In: Betrifft Mädchen, 35(4): 152-158.

Krüger, Heinz-Hermann (1999): Entwicklungslinien und aktuelle Perspektiven einer Kritischen Erziehungswissenschaft. In: Sünker, H./Krüger, H. (Hrsg.), Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt/M.: 162-183.

Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2., überarbeitete und ergänzte Aufl. Weinheim und Basel.

Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Weinheim und Basel.

Liebel, Manfred (1973): Aufforderung zum Abschied von der sozialintegrativen Jugendarbeit. In: Böhnisch, L. (Hrsg.), Jugendarbeit in der Diskussion. Pädagogische und politische Perspektiven. München: 61-68.

Lutz, Tilman (2018): Wandel der Sozialen Arbeit: von der Pathologisierung zur Responsibilisierung. In: Anhorn, R./Schimpf, E./Stehr, J./Rathgeb, K./Spindler, S./Keim, R. (Hrsg.), Politik der Verhältnisse – Politik des Verhaltens. Widersprüche der Gestaltung Sozialer Arbeit. Wiesbaden: 355-367.

Mai, Hanna Hoa Anh Mai (2020): Pädagog*innen of Color. Professionalität im Kontext rassistischer Normalität. Weinheim und Basel.

Mairhofer, Andreas/Peucker, Christian/Pluto, Lina/van Santen, Eric (2022): Herausforderungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim und Basel.

Maschke, Sabine/Stecher, Ludwig (2018): Sexuelle Gewalt: Erfahrungen Jugendlicher heute. Weinheim und Basel.

Maurer, Susanne (2001): Das Soziale und die Differenz. Zur (De-)Thematisierung von Differenz in der Sozialpädagogik. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.), Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: 125-142.

Maurer, Susanne (2012): ‚Doppelspur der Kritik' – Feministisch inspirierte Perspektiven und Reflexionen zum Projekt einer ‚Kritischen Sozialen Arbeit'. In: Anhorn, R./Bettinger, F./Horlacher, C./Rathgeb, K. (Hrsg.), Kritik der Sozialen Arbeit – kritische Soziale Arbeit. Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit. Wiesbaden: 299-323.

Maurer, Susanne/Kessl, Fabian (2014): Radikale Reflexivität – eine realistische Perspektive für (sozial)pädagogische Forschung? In: Mührel, E./Birgmeier, B. (Hrsg.), Perspektiven sozialpädagogischer Forschung. Methodologien – Arbeitsfeldbezüge – Forschungspraxen. Wiesbaden: 141-153.

Maurer, Susanne (2016): Geschlecht – Mädchen. In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.), Handbuch der Kinder- und Jugendhilfe. 2., überarbeitete Aufl. Weinheim: 348-364.

Maurer, Susanne (2018): Grenzbearbeitung. Zum analytischen, methodologischen und kritischen Potenzial einer Denkfigur. In: Bütow, B./Patry, J./Astleitner, H. (Hrsg.), Grenzanalysen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven zu einer aktuellen Denkfigur. Weinheim und Basel: 20-33.

May, Michael (2011a): Geschichte und Perspektive der Idee von Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. In: Coelen, T./Gusinde, F. (Hrsg.), Was ist Jugendbildung? Positionen – Definitionen – Perspektiven. Weinheim und München: 91-101.

May, Michael (2011b): Offene Kinder- und Jugendarbeit als Bildung. In: Schmidt, H. (Hrsg.), Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: 189-200.

Maykus, Stephan (2021): Kommunale Sozialpädagogik und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./von Schwanenflügel, L./Schwerthelm, M. (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5., vollständig neugestaltete Aufl. Wiesbaden: 787-798.

Mecheril, Paul (2008): ‚Diversity'. Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung. Online: https://heimatkunde.boell.de/de/2008/07/01/diversity-differenzordnungen-und-modi-ihrer-verknuepfung (letzter Zugriff: 15.02.2024)

Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): Differenz und Soziale Arbeit. Historische Schlaglichter und systematische Zusammenhänge. In: Kessl, F./Plößer, M. (Hrsg.), Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: 117-134.

Melter, Claus (2011): Rassismusunkritische Soziale Arbeit? Zur (De-)Thematisierung von Rassismuserfahrungen Schwarzer Deutscher in der Jugendhilfe(forschung). In: Melter, C./Mecheril, P. (Hrsg.), Rassismuskritik. Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: 277-292.

Menhard, Ioanna (2016): „Mündigkeit" – ein zeitgemäßer Begriff? Implikationen und Konsequenzen für den pädagogischen Mündigkeitsbegriff vor dem Hintergrund seines Entstehungskontextes. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Sozialpolitik und Gesellschaftspolitik, 39(72): 73-84.

Menhard, Ioanna (2019): Mü(n)digkeit ohne Solidarität? In: Bierbaum, H./Herrmann, K. (Hrsg.), Genesis und Geltung der Materialistischen Pädagogik Gernot Koneffkes. Reihe Pädagogik und Politik (hrsg. v. Armin Bernhard, Eva Borst und Matthias Rießland). Baltmannsweiler: 209-217.

Menhard, Ioanna (2020): Solidarität und Mündigkeit selbst-kritisch zusammengedacht – pädagogische Überlegungen mit Interesse an Empowerment und Powersharing. In: Jagusch, B./Chehata, Y. (Hrsg.), Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen. Weinheim und Basel: 72-83.

Menhard, Ioanna/Biertümpel, Antje (2022): (Sozial)Pädagogische Grenzbearbeitung und/als Solidarität?! In: Bergold-Caldwell, D./Dierkes, W./Georg, E./Spahn, L./Will, J. (Hrsg.), (Denk)Bewegungen zwischen Kritik, Norm und Utopie. Sulzbach/Ts.: 49-60.

Menhard, Ioanna (2023): Grenzen der Offenheit und Praktiken der Grenzbearbeitung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 53(3): 201-215.

Menhard, Ioanna (2024, i. E.): Orientierung an Empowerment und Powersharing als Konkretisierungsmöglichkeit intersektionaler Perspektiven in der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit. In: GENDER. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, 16(2).

Messerschmidt, Astrid (2007a): Immanente Gegensätze. Nachdenken über eine selbstkritische Bildungstheorie mit Gernot Koneffke. In: Bierbaum, H./Euler, P./Feld, K./Messerschmidt, A./Zitzelsberger, O. (Hrsg.), Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik. Wetzlar: 145-154.

Messerschmidt, Astrid (2007b): Von der Kritik der Befreiungen zur Befreiung von Kritik? Erkundungen zu Bildungsprozessen nach Foucault. In: Pädagogische Korrespondenz, 36: 44-59.

Messerschmidt, Astrid (2010): Widersprüche der Mündigkeit. Anknüpfungen an Adornos und Beckers Gespräch zu einer „Erziehung zur Mündigkeit“ unter aktuellen Bedingungen neoliberaler Bildungsreformen. In: Ahlheim, K./Heyl, M. (Hrsg.), Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute. Hannover: 126-147.

Messerschmidt, Astrid (2013): Über Verschiedenheit verfügen? Heterogenität und Diversity zwischen Effizienz und Kritik. In: Kleinau, E./Rendtorff, B. (Hrsg.), Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. Opladen u. a.: 47-61.

Messerschmidt, Astrid (2014): Kritik und Engagement in den Uneindeutigkeiten von Befreiung, Unterdrückung und Vereinnahmung. In: Broden, A./Mecheril, P. (Hrsg.), Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage. Bielefeld: 37-52.

Messerschmidt, Astrid (2017): Differenzreflexivität und intersektionale Kritik – Ansatzpunkte einer nicht identifizierenden Pädagogik. In: Balzter, N./Klenk, F./Zitzelsberger, O. (Hrsg.), Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung. Opladen: 47-57.

Messerschmidt, Astrid (2022): Selbstkritisches Erinnern im Kontext unabgeschlossener Geschichte – Bildungsprozesse im Verhältnis zum Nationalsozialismus. In: Rothe, D./Schwendowius, D./Thoma, N./Thon, C. (Hrsg.), Biographische Verknüpfungen. Zwischen biographiewissenschaftlicher Forschung, Theoriebildung und Praxisreflexion. Frankfurt, New York: 265-276.

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.), Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: 441-471.

Mollenhauer, Klaus (1964/1977): Versuch 3. In: Müller, C. W./Kentler, H./Mollenhauer, K./Giesecke, H., Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie. München: 89-118.

Mollenhauer, Klaus (1973): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. 6. Aufl. München.

Moser, Sonja (2010): Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen. Wiesbaden.

Muckel, Petra/Breuer, Franz (2016): Die Praxis der Reflexiven Grounded Theory. Beispielhaft erläutert an der Entwicklung erster Theoriefragmente aus den Kodes unterschiedlicher Daten und bereits bestehender Theorien. In: Equit, C./Hohage, C. (Hrsg.), Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim und Basel: 158-179.

Müller, Burkhard (2004): Bildungsbegriffe in der Jugendarbeit. In: Sturzenhecker, B./Lindner, W. (Hrsg.), Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München: 35-48.

Müller, C. Wolfgang/Kentler, Helmut/Mollenhauer, Klaus/Giesecke, Hermann (1969): Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie. München.

Müller, Doreen/Polat, Ayça (2022): Intersektionale Perspektiven als Chance für die Soziale Arbeit in Forschung, Theorie und Praxis. In: Biele Mefebue, A./Bührmann, A./Grenz, S. (Hrsg.), Handbuch Intersektionalitätsforschung. Wiesbaden: 381-395.

Müller, Falko/Witek, Katrin (2015): Affektive Sensibilität. Über Forschungsbeziehungen und das Interpretieren als soziale Praxis. In: Soziale Passagen, 7(1): 67-83.

Pauli, Dagmar (2023): Die anderen Geschlechter. Nicht-Binarität und andere ~~ganz~~ trans* normale Sachen. München.

Peucker, Christian/Pluto, Liane/van Santen, Eric (2021): Empirisches Wissen zu Typen und Merkmalen von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./von Schwanenflügel, L./Schwerthelm, M. (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5., vollständig neugestaltete Aufl. Wiesbaden: 479-481.

Plößer, Melanie (2020): Parteilichkeit? Parteilichkeit*! (Weiter-)Entwicklungen einer ungleichheitskritischen Handlungsmaxime durch die feministische Mädchenarbeit. In: Forum Erziehungshilfen, 26(3): 146-150.

Pohlkamp, Ines (2010): TransRäume. Mehr Platz für geschlechtliche Nonkonformität! In: Busche, M./Maikowski, L./Pohlkamp, I./Wesemüller, I. (Hrsg.), Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis. Bielefeld: 37-58.

Pohlkamp, Ines/Rauw, Regina (2010): Mit Lust und Beunruhigung. Heteronormativitätskritik einbringen. In: Busche, M./Maikowski, L./Pohlkamp, I./Wesemüller, I. (Hrsg.), Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis. Bielefeld: 21-35.

Prieß, J./Krug, B./Bongk, A. (2020): Das * in der feministischen Mädchen*arbeit – mehr als gendersensible Sprache. In: Betrifft Mädchen, 33(2): 52-55.

Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2021): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 5., überarbeitete und erweiterte Aufl. Berlin und Boston.

Radvan, Heike (2018): Die Bedeutung von Kommunikation im Umgang mit Antisemitismus am Beispiel der offenen Jugendarbeit. In: Mendel, M./Messerschmidt, A. (Hrsg.), Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Bonn: 43-58.

Reindlmeier, Karin (2009): „Alles Kultur?" – Der ‚kulturelle Blick' in der internationalen Jugendarbeit. In: Elverich, G./Kalpaka, A./Reindlmeier, K. (Hrsg.), Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. 2. Aufl. Münster: 235-261.

Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld.

Riegel, Christine (2018): Intersektionalität. Eine kritisch-reflexive Perspektive für die sozialpädagogische Praxis in der Migrationsgesellschaft. In: Blank, B./Gogercin, S./Sauer, K./Schramkowski, B. (Hrsg.), Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder. Wiesbaden: 221-232.

Riegel, Christine/Scharatow, Wiebke (2012): Mehr sehen, besser handeln. Intersektionalität als Reflexionsinstrument in der Sozialen Arbeit. In: Sozial Extra, 36(9-10): 20-23.

Rieger-Ladich, Markus (2002): Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik. Konstanz.

Rieger-Ladich, Markus (2014): Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945. In: Fatke, R./Oelkers, J. (Hrsg.), Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Geschichte und Gegenwart (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 60). Weinheim u. a.: 66-84.

Rommelspacher, Birgit (2006): Interdependenzen – Geschlecht, Klasse und Ethizität. Beitrag zum virtuellen Seminar Mai 2006. Kiel/Berlin. Online: https://www.graz.at/cms/dokumente/10194973_7753526/d63f324d/intedependenzen%5B1%5D_.pdf (letzter Zugriff: 15.02.2024)

Rose, Lotte (2000): Die Geschlechterkategorie im Diskurs der Kinder- und Jugendhilfe. Kritische Überlegungen zu zentralen Argumentationsmustern. In: Diskurs, 10(2): 15-20.

Rose, Lotte (2011): Jugendbildung statt Jugendarbeit? Einwände gegen die Bildungskonjunktur in der Jugendarbeit. In: Coelen, T./Gusinde, F. (Hrsg.), Was ist Jugendbildung? Positionen – Definitionen – Perspektiven. Weinheim und München: 62-69.

Rosenstreich, Gabriele (2020): Empowerment und Powersharing unter intersektionaler Perspektive. In: Jagusch, B./Chehata, Y. (Hrsg.), Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen. Weinheim und Basel: 227-238.

Savier, Monika/Wildt, Carola (1979): Mädchen zwischen Anpassung und Widerstand. Neue Ansätze zur feministischen Jugendarbeit. 2. Aufl. München.

Scherr, Albert (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim und München.

Scherr, Albert (2006): Mündigkeit als Grundprinzip einer pädagogischen Theorie der Jugendarbeit? Anmerkungen zu Klaus Mollenhauers „Versuch 3". In: Lindner, W. (Hrsg.), 1964-2004: Vierzig Jahre Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland. Aufbruch, Aufstieg und neue Ungewissheit. Wiesbaden: 95-102.

Scherr, Albert (2007): Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über „soziale Subjektivität“ und „gegenseitige Anerkennung“ als pädagogische Grundbegriffe. In: Hafeneger, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hrsg.), Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: 26-44.

Scherr, Albert (2021): Subjektorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./von Schwanenflügel, L./Schwerthelm, M. (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5., vollständig neugestaltete Aufl. Wiesbaden: 639-652.

Scherr, Albert/Sturzenhecker, Benedikt (2014): Jugendarbeit verkehrt: Thesen gegen die Abwicklung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durch ihre Fachkräfte. In: deutsche Jugend, 62(9): 369-376.

Schimpf, Elke (1999): Geschlechterpolarität und Geschlechterdifferenz in der Sozialpädagogik. In: Rendtorff, B./Moser, V. (Hrsg.), Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen: 265-282.

Schimpf, Elke (2023): (Für-)Sorgearbeit – Hausarbeit – Care-Arbeit: Soziale Arbeit – eine vergeschlechtlichte Profession. In: Soziale Passagen, 15(4): 361-379

Schimpf, Elke/Stehr, Johannes (2012): Forschung und ihre Verstrickungen und Positionierungen in Konfliktfeldern der Sozialen Arbeit. In: dies. (Hrsg.), Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit. Gegenstandsbereiche – Kontextbedingungen – Positionierungen – Perspektiven. Wiesbaden: 107-132.

Schirmer, Uta[n] (2017): Zwischen Ausblendung und Sozialpädagogisierung? Dilemmata bei der Konstruktion von LSBT*-Jugendlichen als Zielgruppe Sozialer Arbeit. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 12(2): 177-189.

Schirmer, Utan (2022): Trans*aktivistische Bewegungen und Soziale Arbeit – Rekonstruktion eines emanzipatorischen Potenzials. In: Kasten, A./von Bose, K./Kalender, U. (Hrsg.), Feminismen in der Sozialen Arbeit. Debatten, Dis/Kontinuitäten, Interventionen. Weinheim und Basel: 92-115.

Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (2015): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine – Einleitung. In: dies. (Hrsg), Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: 9-22.

Schmidt, Holger (2021): Empirisches Wissen zu den Besucher*innen. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./von Schwanenflügel, L./Schwerthelm, M. (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5., vollständig neugestaltete Aufl. Wiesbaden: 295-306.

Schramkowski, Barbara/Ihring, Isabelle (2018): Alltagsrassismus. (K)ein Thema für die Soziale Arbeit? In: Blank, B./Gögercin, S./Sauer, K./Schramkowski, B. (Hrsg.), Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder. Wiesbaden: 279-290.

Schreiner, A./Krell, M. (2017): „Also: herzlich Willkommen an alle Mädchen_!“ Ein Bericht über den Öffnungsprozess von Tritta e. V. In: Betrifft Mädchen, 30(3): 123-127.

Schweppenhäuser, Gerhard (2009): Theodor W. Adorno zur Einführung. 5., vollständig überarbeitete Aufl. Hamburg.

Schwerthelm, Moritz/Sturzenhecker, Benedikt (2015): Förderung gesellschaftlichen Engagements Benachteiligter in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Evaluation eines Modellprojekts. In: deutsche jugend, 63(12): 511-520.

Seckinger, Mike/Pluto, Liane/Peucker, Christian/van Santen, Eric (2016): Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Bestandsaufnahme. Weinheim u. a.

Spindler, Susanne (2013): Junge männliche Migranten. Der Diskurs um Integration. Diskursanalyse. In: Giebeler, C./Rademacher, C./Schulze, E. (Hrsg.), Intersektionen von race, class, gender, body. Theoretische Zugänge und qualitative Forschungen in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. Opladen u. a.: 61-77.

Stecklina, Gerd/Wienforth, Jan (2021): Jungen*. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./von Schwanenflügel, L./Schwerthelm, M. (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5., vollständig neugestaltete Aufl. Wiesbaden: 319-330.

Steinsberger, Zoe*/Ludwig, Gundula (2023): Trans* Ungleichzeitigkeiten – Potenziale trans*feministischer Gesellschaftstheorie. Eine Einleitung. In: Steinsberger, Z* (Hrsg.), Trans* Ungleichzeitigkeiten und Trans*Feminismen (Femina Politica. Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft; 2). Leverkusen: 9-23.

Stella/Affront (2014): ‚Abtreibung'. Oder wie soziale und rechtliche Zustände einer Frau die Selbstbestimmung absprechen. In: Affront (Hrsg.), Darum Feminismus! Diskussionen und Praxen. 2. Aufl. Münster: 210-217.

Sting, Stephan/Sturzenhecker, Benedikt (2021): Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./von Schwanenflügel, L./Schwerthelm, M. (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5., vollständig neugestaltete Aufl. Wiesbaden: 675-691.

Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München.

Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. 3., überarbeitete und erweiterte Aufl. Wiesbaden.

Strübing, Jörg (2021): Anselm Strauss und der Pragmatismus – eine Spurensuche. In: Detka, C./Ohlbrecht, H./Tiefel, S. (Hrsg.), Anselm Strauss – Werk, Aktualität und Potentiale. Mehr als Grounded Theory. Opladen u. a.: 41-56.

Sturzenhecker, Benedikt (2006): „Wir machen ihnen ein Angebot, das sie ablehnen können." Strukturbedingungen der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Funktionalität für Bildung. In: Lindner, W. (Hrsg.), 1964-2004: Vierzig Jahre Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland. Aufbruch, Aufstieg und neue Ungewissheit. Wiesbaden: 179-192.

Sturzenhecker, Benedikt (2008): Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (Hrsg.), Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: 147-165.

Sturzenhecker, Benedikt (2009): Revisionäre Planung – Bedeutung und Grenzen von Konzeptentwicklung in der „organisierten Anarchie“ von Jugendarbeit. In: ders./Deinet, U. (Hrsg.), Konzeptentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit. Reflexionen und Arbeitshilfen für die Praxis. 2. Aufl. Weinheim und München: 220-236.

Sturzenhecker, Benedikt (2011): Demokratiebildung: Auftrag und Realität in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Schmidt, H. (Hrsg.), Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: 131-146.

Sturzenhecker, Benedikt (2021): Bei Bildung assistieren in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./von Schwanenflügel, L./Schwerthelm, M. (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5., vollständig neugestaltete Aufl. Wiesbaden: 1227-1244.

Thole, Werner/Pothmann, Jens/Lindner, Werner (2022): Die Kinder- und Jugendarbeit. Einführung in ein Arbeitsfeld der sozialpädagogischen Bildung. 2., grundlegend überarbeitete Aufl. Weinheim und Basel.

Timmermanns, Stefan/Thomas, Peter Martin (2021): LSBTTIQ als Zielgruppe der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./von Schwanenflügel, L./Schwerthelm, M. (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5., vollständig neugestaltete Aufl. Wiesbaden: 331-346.

Transforming Solidarities (2023): Berliner Erklärung – In Verteidigung der Migrationsgesellschaft. 11. Oktober 2023. Online: https://transformingsolidarities.net/de/news/berliner-erklaerung-in-verteidigung-der-migrationsgesellschaft/ (letzter Zugriff: 08.03.2024)

Traußneck, Matti (2023): Intersektionalität: Begriffliche Annäherungen an eine vielschichtige Debatte. In: Nationaler Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (Hrsg.), Rassismusforschung I. Theoretische und interdisziplinäre Perspektiven. Bielefeld: 101-128.

Von Langsdorff, Nicole (2014): Jugendhilfe und Intersektionalität. Opladen u. a.

Von Schwanenflügel, Larissa (2015): Partizipationsbiographien Jugendlicher. Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit. Wiesbaden.

Von Schwanenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz (2021): Partizipation – ein Handlungskonzept für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./von Schwanenflügel, L./Schwerthelm, M. (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5., vollständig neugestaltete Aufl. Wiesbaden: 987-1000.

Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen und Toronto.

Wesche, Tilo (2009): Reflexion, Therapie, Darstellung. Formen der Kritik. In: Jaeggi, R./Wesche, T. (Hrsg.), Was ist Kritik? Frankfurt/M.: 193-220.

Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld.

Winker, Gabriele (2012): Intersektionalität als Gesellschaftskritik. In: Widersprüche, 32(126): 17-30.

Winkler, Michael (2002): Klaus Mollenhauer: Ein pädagogisches Portrait. Weinheim und Basel.
Wuttig, Bettina (2022): Kritik des Spürens – gespürte Kritik: Die Überschreitung von sozialen Normen und die Unverzichtbarkeit der Körpererfahrung. In: Bergold-Caldwell, D./Dierkes, W./Georg, E./Spahn, L./Will, J. (Hrsg.), (Denk)Bewegungen zwischen Kritik, Norm und Utopie. Sulzbach/Ts.: 232-245.
Yaghoobifarah, Hengameh (2020): Stars und Sternchen. In: Betrifft Mädchen, 33(2): 70-71.
Yeşil, Diren (2023): Rassismus in Struktur und Haltung: Mädchen*arbeit mit geflüchteten Mädchen* im Spannungsfeld von Kulturalisierung uns rassismuskritischer Reflexion. In: Betrifft Mädchen, 36(3): 132-136.
Zick, Andreas/Küpper, Beate/Mokros, Nico (Hrsg.) (2023): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn.

Teil B: Forschungsbeiträge[38]

[38] Bei diesem Dokument handelt es sich um eine Teilveröffentlichung der kumulativen Dissertation. Die Forschungsbeiträge in Form von Artikeln sind in den jeweiligen Zeitschriften und Sammelbänden publiziert.

Anhang

Interviewleitfaden

- Einleitung: Was ist mein Forschungsprojekt und -interesse? Warum Epert_inneninterviews?
- Berufsbiographisches: Dein/Ihr Weg zur OKJA?
- Beschreibung der Einrichtung, Zielgruppe, Kollegium
- Wer kommt und wie ins Jugendhaus? Wie wird eingeladen/angesprochen? Über welche Wege kommen Jugendliche?
- Deine/Ihre Motivation, (gesellschaftspolitischer) Anspruch?
- Diskriminierung, Benachteiligung und Marginalisierung außerhalb und innerhalb des Jugendhauses: (wie) wird das im Jugendhaus thematisiert?
- Pädagogischer Umgang (aus emanzipatorischer Perspektive) damit?
- Fokus auf bestimmte Differenzkategorie(n)/Diskriminierungsformen in Einrichtung? Wie wird der Fokus gelegt? Wer legt den fest?
- Was sind für Dich/Sie zentrale Begriffe für Dein/Ihr professionelles Verständnis von emanzipatorischer Jugendarbeit? Warum diese? Was für eine Bedeutung haben sie für Deine/Ihre Praxis?
    - Spielt der Mündigkeitsbegriff hier eine Rolle?
- Gibt es Berührungspunkte mit, Wechselwirkungen, Einflüsse von Seiten von sozialen Bewegungen, sind z.B. Jugendliche bei FFF aktiv?
- Wie wirken sich gesellschaftliche und politische Verhältnisse und Entwicklungen in der Einrichtung aus?
- Überlegungen, Visionen und Wünsche für die weitere Entwicklung der OJA? Wie erreichen?