

Werner Lindner

Was ist sozialpädagogische Bildung? Konturen einer „Neuen Theorie“ der Kinder- und Jugendarbeit

There is a Crack in Everything,
That's How the Light Gets In
(Leonard Cohen)

In Anschluss und Weiterführung des zuletzt vorgelegten Beitrags zur sozialpädagogischen Bildung (Lindner 2023) wird dieser Begriff, die Kritik von Sturzenhecker/Scherr 2022 aufgreifend, zunächst anhand poststrukturalistischer Positionen weiter erläutert, denn diese bilden einen Kreuzungspunkt verschiedenster aktueller (Theorie-)Entwicklungen für die Kinder- und Jugendarbeit.

Poststrukturalistische Positionen zur Theoriebildung

Exemplarisch und ausführlicher wird dies zunächst für die Themen ‚Anerkennung‘ und ‚Psyche/Psychoanalyse‘ geleistet, danach aber nur noch cursorisch für weitere Kernfelder der Kinder- und Jugendarbeit skizziert:

- *Anerkennung*: „Anerkennung“ markiert einen Zentralbegriff der Pädagogik. Ihm ist allerdings kaum – wie bei Sturzenhecker/Scherr (2022) – mit einem Überlegenheitsgestus beizukommen, dessen Prädominanz vornehmlich über „urheberrechtliche“ Verweise („bereits“, „wurde aufgezeigt“ „schon lange... hingewiesen“) als angeblicher Gewinner in einem absurden Hase-und-Igel-Spiel reklamiert wird. Daher ist auch der Hinweis auf die Bearbeitung der Herr-Knecht-Beziehung in Ritsert (2002) alles andere als überzeugend, da sich zwischenzeitlich ein erweiterter und ausdifferenzierter Diskurs zu Anerkennung eröffnet hat (Literaturliste auf Anfrage) und Ritsert 2002 bei sorgfältiger Re-Lektüre zahlreiche Frage- und Interpretationsbedürftigkeiten für die weitere Debatte eröffnet.¹ Wesentlicher ist, dass der Diskurs um Anerkennung in poststrukturalistischen Positionen sehr viel weiter geführt wird, indem über die Konzepte von Adressierung/Anrufung/Interpellation und insbesondere des Begehrens und der Verkennung neue Perspektiven erkennbar werden. Gilt Anerkennung im üblichen pädagogischen Verständnis als positive Wertschätzung, Lob und Bestätigung, so haben poststrukturalistische Untersuchungen (Butler 2009; Balzer/Ricken 2010; Ricken 2013) die Verstrickung von Anerkennung und Macht herausgearbeitet. Demnach konstituiert Anerkennung Subjekte nicht neutral und ungebunden, sondern an Bedingungen geknüpft, und zwar in einer *triadischen Struktur*: Jemand wird als etwas aufgrund von etwas und auf eine Absicht hin anerkannt. Anerkennung wirkt somit produktiv über Wertschätzung, Ermutigung, Lob und Achtung – aber eben auch negativ durch Missachtung, Demütigung, Versagung, Kritik und

Vorenthaltung. Der paradoxe Prozess von Unabhängigkeit und Abhängigkeit nötigt jedes Subjekt mithin, „nach Anerkennung seiner eigenen Existenz in Kategorien, Begriffen und Namen zu trachten, die es selber nicht hervorgebracht hat“ (Butler 2009, S. 25); denn niemand wird anerkannt, ohne sich den gesellschaftlichen Kategorien generalisierter Anerkennungsfähigkeit zu unterwerfen. Anerkennung ist demnach nur möglich in Form der „verkennenden Anerkennung“ (Bedorf 2010, S. 212 ff.): „Wo immer soziale Ordnung hergestellt, erneuert und beschworen wird, wo Werte und normative Standards gelernt oder bestätigt werden, ist Lob allemal ein probates Mittel, das Verhalten anderer zu steuern und, nicht zuletzt im Sinne des Lobes, nachhaltig zu beeinflussen. [...] Die *Machtechnik des Lobes* ist eine ‚weiche‘ Methode, deren Wirksamkeit gerade darauf beruht, dass sie die Machtrelevanzen im Hintergrund hält. Das Lob schmeichelt und beeinflusst, es zielt nicht auf Gehorsam, sondern auf Verstrickung. Dies gelingt umso leichter, je mehr der andere der Anerkennung bedarf“ (Paris 2015, S. 73 u. 93, kursiv WL). Dies reflektierend, wird in Thole/Pothmann/Lindner 2021 (S. 349) eine idealtypisch approximative – und mithin unmögliche – „Anerkennung ohne Unterwerfung“ ins Feld geführt. Der allgemeine Diskurs der Kinder- und Jugendarbeit ist allerdings von solch reflektierten Perspektiven weit entfernt; hier dominieren affirmativ-naive Versionen von Anerkennung als ausschließlich positiver Wertschätzung und Bestätigung. Im aktuellen Handbuch der Offenen Kinder und Jugendarbeit (Deinet u. a. 2021) kommt der Anerkennungsbegriff 364 (!) mal vor, aber lediglich in einem einzigen Beitrag von Wischmann (2021) wird Anerkennung (als Ausnahme, welche die Regel bestätigt) mit der poststrukturalistischen Figur der Verkennung expliziert. Dies darf gern als Hinweis gelesen werden, künftig in der Kinder- und Jugendarbeit eine differenziertere Anerkennungsdebatte als bisher unter Berücksichtigung poststrukturalistischer Positionen zu führen.

- *Psyche/Psychoanalyse*: Völlig außerhalb der Sichtweise von Sturzenhecker/Scherr sind die Einflüsse aus J. Lacans Psychoanalyse und dessen Figur der Verkennung: Demnach ähnelt die Logik des Politischen, dass sich Diskurse und Identitäten als geschlossen darzustellen versuchen, dem Wunsch der Menschen, sich selbst als Einheit anzusehen. Maßgeblich dafür ist die Bearbeitung der Freud'schen Psychoanalyse, die bei Lacan weiterverfolgt wird in Form eines sich selbst nur unvollständig bewussten Begehrens, „primordiale Zustände des Mangels zu überwinden“ (Reckwitz 2008b, S. 83). Diese Suche des Subjekts ist jedoch zum Scheitern verurteilt, da sie nur durch Interiorisierung der jeweiligen kulturellen symbolisch-imaginären Angebote ermöglicht wird: Subjektivierungsprozesse können daher nicht länger „als ‚fremde Mächte‘ beschrieben werden, welche einem ‚Ich‘ als Zumutung gegenüber treten: Vielmehr knüpfen sie an dessen elementare Bedürfnisse an; sie machen sich gleichsam eine Lücke, einen schmerzhaften Mangel zunutze“ (Rieger-Ladich 2012, S. 65). Seit die Stimmen von Burkhard Müller und Achim Schröder im Diskurs der Kinder- und Jugendarbeit verstummt sind, liegt auch die Diskussion der Themenbereiche Psychoanalyse und Psyche brach. Und auch hier könnten neue und alte Anknüpfungspunkte gefunden werden durch die Verarbeitung der Theorien von J. Lacan (und in deren weiterer Bearbeitung durch J. Butler). Denn dort werden über die Kategorien des ‚Symbolischen‘, des ‚Realen‘ und des ‚Imaginären‘, des ‚elementaren Begehrens‘ sowie der ‚Verkennung‘ neue poststrukturalistisch begründete Erkenntnispotenziale eröffnet (Reckwitz 2008b Meißner 2010, S. 27 f.). Unter Rückgriff auf diese Theorien können zum einen die verkennenden Dimensionen der Anerkennung (s. o.) erschlossen werden, zugleich aber auch die von Sturzenhecker/Scherr postulierte Auffassung neu hinterfragt werden, demzufolge „Jugendliche ein Recht haben, *eigene Vorstellungen* über ein ihnen angemessenes Leben zu entwickeln“ (ebd.,

S. 339, kursiv WL). Denn nun kann gefragt werden, inwiefern die Kategorie des ‚Eigenen‘ überhaupt existiert und wie sehr diese unausweichlich mit dem ‚Fremden‘ verwoben ist (vgl. Waldenfels 1990, 1995). Für sozialpädagogische Bildung ist dies insofern von Belang, als dass „Bildung als Prozess der Konstitution und Transformation von Welt-, Anderen- und Selbstbezügen notwendigerweise eine Dimension des Begehrens umfasst, die vom Subjekt weder kontrolliert noch ganz erfasst werden kann“ (Rose/Koller 2021, S. 81).

- *Geschlecht/Gender/Queer*: Die gesamte Debatte zu Geschlecht, Gender und Queer in der Kinder- und Jugendarbeit ist schlichtweg nicht zu begreifen, ohne die grundlegenden Arbeiten der poststrukturalistischen Theoretikerin J. Butler heranzuziehen (Butler 1991, 2001, Busche/Cremers 2021, Groß 2021).
- *Politik/Politische Bildung*: Wesentliche Beiträge der Debatte um Politik und politische Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit gründen auf den Begriff der „politischen Differenz“ des poststrukturalistischen Theoretikers C. Lefort und weiteren, damit verbundenen Theorie-Konzepten etwa von J.-L. Nancy u. a. (Becker 2020, Schäfer 2021).
- *Internationale Jugendarbeit*: Neue Überlegungen zur reflektierteren politischen Ausgestaltung der internationalen Jugendarbeit beruhen explizit auf poststrukturalistischen Theorien (Schäfer 2021, Naddaf 2019).
- *Demokratie/Demokratiebildung*: Wichtige Reflexions- und Handlungsgewinne gegenüber traditionell-harmonischen Demokratie-Auffassungen stützen sich explizit auf radikaldemokratische und poststrukturalistische Theorien (Lindner 2022, Sörensen 2020, Meyer 2022).
- *Digitalität/Medienpädagogik*: Da Neue (Digital-)Medien gerade im Zuge der Corona-Pandemie an Bedeutung für die Kinder- und Jugendarbeit gewonnen haben, sind die hierauf angelegten aktuellen Theorie-Positionen von Belang, die mit einem „relationalen Subjekt“ (Reißmann/Bettinger 2022) operieren und explizit poststrukturalistische Ansätze verwenden, um zu klären, wo digitale Souveränität zur pädagogischen Verortung in der digitalen Moderne durchkreuzt wird von Verstrickungen in technisch-datenbezogene Ausbeutungs- und Entfremdungsverhältnisse (Neuberger 2022). Neuere Arbeiten, die auf dem Modell „hybrider Subjektivierung“ beruhen, beziehen neben den Medien noch weitere Gegenstände (Artefakte) ein und verstehen dann auch sozialräumliche Arrangements als performative Kombinationen von Menschen und Artefakten (Bettinger 2022).
- *Raum/Sozialraum*: Sämtliche neueren Arbeiten zur (Sozial-)Raumorientierung in der Kinder- und Jugendarbeit beziehen sich auf die Arbeiten zur Raumsoziologie von M. Löw (2001); und auch dort werden unverkennbar Theoriebezüge zu poststrukturalistischen Positionen ersichtlich, wenn von einem „relationalen Raum“ mit „relationalen Verflechtungen“ (ebd., S. 13) die Rede ist, „simulierte und imaginäre Räume“ (ebd., S. 93) erwähnt und die machtheoretischen Grundlagen von M. Foucault zur Argumentation verwendet werden.
- *Migration*: Auch die neuere Migrationsdebatte (in) der Kinder- und Jugendarbeit wird im Vokabular poststrukturalistischer Theorien geführt, wie anhand eines einzigen, aber exemplarischen aktuellen Textes nachzulesen ist: Der Aufsatz von Ibrahim/Mecheril 2022 bezieht sich namentlich auf das poststrukturalistische Grundlagenwerk von Laclau/Mouffe 1991, argumentiert mit „kontingenten Ordnungen der Zugehörigkeit“ (ebd., S. 265) und expliziert: „Die Ausgestaltung von Zugehörigkeitsordnungen und -grenzen kann hierbei als machtvoller und umkämpfter Prozess verstanden werden. Ordnungen und Grenzen können heuristisch hinsichtlich ihrer Kontingenz und Historizität betrachtet sowie empirisch als Resultate von Aushandlungsprozessen in sozialen Praktiken und Diskur-

sen untersucht werden“. Im Text werden sodann weitere Figuren poststrukturalistischer Theorien herangezogen: „konstitutives Außen“ (S. 266), „der Status, Subjekt zu sein“ (S. 267), das „imaginäre Wir“ (S. 268), „Wissens-Macht-Komplexe“ (ebd.), „Fremdbilder sind [...] untrennbar mit Selbstbildern verknüpft“ (S. 270) und schließlich wird die „Intervention in hegemoniale Diskurse“ empfohlen.

- *Körper*: Auch die in Thole/Pothmann/Lindner 2021 (S. 302 ff.) skizzierten Dimensionen der Körperlichkeit/Leiblichkeit als elementare Aspekte sozialpädagogischer Bildung sind durch poststrukturalistische Theorien wesentlich als „körperliche Seite des Handelns“ (Moebius 2008, S. 58, vgl. Murard 2013) bzw. als „leibliche Subjektivität“ (Froebus 2019, S. 96) gekennzeichnet und künftig in den Bildungsaspirationen der Kinder- und Jugendarbeit zu berücksichtigen.
- *Praktiken, Performanzen, Performativität*: Eine die Kategorien des Raumes, der Psyche und des Begehrens synthetisierende Perspektive findet sich in den Theorien und Untersuchungen zu Praktiken, Performanzen und Performativität (Moebius 2008, Budde/Rißler 2022); diese sind insbesondere für die sozialpädagogische Bildung fruchtbar zu machen und wurden in Thole/Pothmann/Lindner 2021 (S. 28 ff. u. S. 282) angerissen. Vernachlässigt man Ausdifferenzierungen zu den Arbeiten von Giddens und Bourdieu, so bestehen Gemeinsamkeiten zunächst darin, *Praktiken als elementare „Schauplätze des Sozialen“* aufzufassen: „Eine Praktik lässt sich als ‘a temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings’ [...] verstehen. Sie ist eine sozial geregelte, typisierte, routinisierte Form des körperlichen Verhaltens (einschließlich des zeichenverwendenden Verhaltens) und umfasst darin spezifische Formen des impliziten Wissens, des Know-hows, des Interpretierens, der Motivation und der Emotion. Praktiken unter dem Subjektaspekt zu betrachten, bedeutet zu fragen, in welcher Richtung sie ‚subjektivieren‘, d. h. welche Dispositionen eines zugehörigen Subjekts sie nahelegen und über welche Wege ihnen diese Modellierung eines entsprechenden *Körpers*, eines *Wissens* und einer *Psyche* gelingt. Man kann intersubjektive, interobjektive und selbstreferenzielle Aspekte von Praktiken unterscheiden, d. h. Praktiken im Umgang zwischen Personen (z. B. mündliche Kommunikation, Sexualität), im Umgang mit Objekten (z. B. Handwerk, Haushalt) und im Umgang des Subjekts mit sich selbst (‘Technologien des Selbst‘). Nicht nur Letztere, auch Erstere lassen sich unter ihrem Subjektivationsaspekt rekonstruieren“ (Reckwitz 2021, S. 186, kursiv WL). Unter dem Stichwort ‚Performativität‘ hebt auch J. Butler hervor, dass Subjektwerdung als ein iterativer, beständig neu zu wiederholender Vorgang der unterwerfenden Hervorbringung und hervorbringenden Unterwerfung (vorrangig über performative Sprechakte) zu verstehen ist; Hinweise zu einem erst noch auszuschöpfenden praxistheoretischen Bildungsbegriff finden sich bei Asmussen 2020.

Erste Skizzen zu einer „Neuen Theorie“ der Kinder- und Jugendarbeit

Nach allen diesen Ausführungen umfasst der innovative Gehalt des Begriffs „sozialpädagogische Bildung“

1. die mit diesem Begriff relationierten poststrukturalistischen Positionen (s. o.);
2. die in Thole/Pothmann/Lindner 2021 (S. 274) dargelegten, miteinander verflochtenen Verankerungen zu den fünf Basisfigurationen (Geschlecht, Diversität, Kultur, Körper, Raum);

3. die dort gleichermaßen aufgezeigte unabschließbare Liste von mehr als 30 verschiedenen (und miteinander verflochtenen) Bildungskonzeptionen der Kinder- und Jugendarbeit;
4. die dort weiterhin aufgeführten Explikationen zum Thema Bildung, Bildungstheorien und Konzepten der Erziehungswissenschaft (ebd., S. 264 ff., S. 332 ff.);
5. die alledem zugrundezulegenden, aufeinander verweisenden Leitkriterien von Menschenrechten, Demokratie und Capabilities (ebd., S. 338 f.);
6. die darauf bezogenen zwölf bildungskonzeptionellen Qualitätsindikatoren (Lindner 2021, S. 533);
7. die alle diese Positionen verbindende Maxime der Transversalität (Welsch 1995) bzw. der transversalen Verwobenheit der genannten Aspekte;
8. die *konzeptionelle „Befreiung“ von der Institution Schule*; denn im Hinblick auf bisherige Kooperationen mit Schule sowie auf den ab 2026 geltenden Rechtsanspruch auf einen Ganztagsschulplatz für Grundschulkindern „bleibt [...] die Frage, mit welcher Konzeptidee die KJA – wenn sie sich denn am Projekt des Ganztags beteiligen will – ihre eigenen Angebote, ihr eigenes Profil konturieren sollte. Wichtig ist dabei, dass sie ihre *eigene Rolle offensiv entwirft, eigene Ansprüche formuliert* und sich nicht als eine bessere Pausenaufsicht instrumentalisieren lässt. Der vor allem von der Schulseite immer wieder propagierte Rhythmisierungsgedanke als bevorzugte Lösung der Ganztagschule steht jedenfalls genau in dieser Gefahr, da er den Ganztagskonzept allein von Schule und Unterricht aus denkt und dieser so allein durch die formale Bildung des Unterrichts geprägt wäre, unterbrochen allenfalls von Erholungsphasen in der Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe. Das ist keine sehr attraktive Vision, weder für die Kinder selbst noch für die Kinder- und Jugendhilfe bzw. die Kinder- und Jugendarbeit. Wenn die KJA im Falle ihrer Beteiligung an dem jetzt anstehenden Ausbauprojekt Ganztagschule diese Koordinaten offensiv ins Spiel bringt, daraus ein inhaltliches Konzept entwickelt, hat sie zudem auch ein *positives Leitbild*, das sie herausführt aus der Defensive, immer nur zu sagen, was nicht geht, was sie nicht will, und stattdessen immer nur auf Augenhöhe und Wertschätzung zu pochen“ (Corsa/Rauschenbach 2022, S. 160, kursiv WL) – die zukünftig angemessene Kooperationsantwort der Kinder- und Jugendarbeit auf die schulpädagogische Bildung lautet: sozialpädagogische Bildung;
9. und schließlich die im Folgenden skizzenhaft entworfenen Ansätze zu einer „Neuen Theorie“ der Kinder- und Jugendarbeit, darunter insbesondere die Charakteristika der
10. Hybridität (s. u.),
11. der Relationalität (s. u.) und
12. der Rhizomatik (s. u).

Erläuterungen zur „Neuen Theorie“ der Kinder- und Jugendarbeit

Zusätzlich zu den sich überlagernden Verknüpfungen mit den o. a. umrissenen Kontexten und Konzepten wäre „sozialpädagogische Bildung“ positioniert im Rahmen einer „Neuen Theorie“ der Kinder- und Jugendarbeit. Diese zeigt vielfältige Verbindungen zu den bisherigen Anmerkungen und wäre wie folgt zu definieren:

„Kinder- und Jugendarbeit ist zu verstehen als eine relationale, rhizomatisch-hybride und transversale Architektonik von Theorien, Konzepten, Institutionen und Praktiken.“

Zunächst ist die Vielfalt und Diversität von Kinder- und Jugendarbeit selbst zur Kenntnis zu nehmen. Kennzeichnend für die Kinder- und Jugendarbeit sind eine plurale Trägerstruktur sowie die Vielfalt und Heterogenität der Angebote, Handlungsansätze und Arbeitsweisen. Diese Vielfalt wird strukturell noch gesteigert durch die Herausforderung, wechselnde Interessen junger Menschen in unbeständigen Besuchs- und Teilnahmezeiten mit „jederzeit wählbare(n), risikoarme(n) Ausstiegsoptionen“ (BMFSFJ 2017, S. 365) unter den Bedingungen von Offenheit, Freiwilligkeit, Selbstverantwortung und Mitbestimmung im Blick zu behalten. Die hier vielfach vorzufindenden Diagnosen von verwirrender Vielfalt, Buntscheckigkeit, Diversität, Melange, Unübersichtlichkeit, Diffusität, Heterogenität, Fluidität, Entgrenzung usw. sind aber nicht etwa als Fehler, Mängel oder Defizite, sondern vielmehr als unhintergehbare und positiv wertzuschätzende Charakteristika zu markieren.

Ersichtlich ist eine Kinder- und Jugendarbeit in unterschiedlichen Versionen; diese lassen sich weder durch ein einziges Modell erfassen, noch fügen sie sich zu einem kohärenten Zusammenhang. In den Grenzen der Kinder- und Jugendarbeit herrscht nicht nur Vereinbarkeit und Harmonie, sondern auch Vielfältigkeit und Dissens. Unordentlichkeit meint nicht: irrational oder beliebig, sondern bezieht sich eher auf die Forderung, Heterogenität und Konnexion in neuartiger Weise zusammenzudenken. Damit verbunden ist die Abkehr von einem Denken in gesicherten Theorie-Provinzen und Konzept-Enklaven und eine Hinwendung zu *Theorie- und Konzeptpluralisierungen*, was einschließt, dass eine Theorie/ein Konzept nicht mit allen, sondern nur mit einigen Theorien und Konzepten verträglich ist, mit anderen hingegen nur in einigen Aspekten, mit wieder anderen eher nicht. Über eine grundsätzliche Offenheit für Abweichungen und Neukombinationen wäre eine solche Kinder- und Jugendarbeit geprägt von „Vielheitsdispositionen“ (Welsch 1995, S. 731), einer Kombination aus Grenzbewusstsein, Grenzbeachtung und dem Bewusstsein für Alternativen und Potenziale.

Diese Vielfalt in der Kinder- und Jugendarbeit benötigt die theoriegestützte Fähigkeit von Praktiker/innen, inmitten von Differenzen, Verflechtungen und Unordentlichkeiten zu arbeiten, denn an jedem Ansatzpunkt der Kinder- und Jugendarbeit können sich mehrere Optionen und unterschiedliche Versionen gegenüberstehen: Ob beispielsweise eine Ferienfahrt unter dem Aspekt der Erholung, der Peer-Orientierung, des freiwilligen Engagements, der Bildung oder der Integration/Inklusion veranstaltet wird, wäre im Einzelnen durch die konzeptionellen Begründungen wie auch durch die Analyse des realen Geschehens zu klären. Die Kinder- und Jugendarbeit stellt sich mithin als Netzwerk lose gekoppelter Sinneinheiten dar und realisiert sich im Zusammenspiel partialer Komponenten, wobei theoretische, konzeptionelle und praktische Aspekte miteinander verschränkt sind. Nicht mehr Übereinstimmung oder Konsens, sondern *Übergangsfähigkeit* bildet das Maß der Kinder- und Jugendarbeit; diese besteht aus einem Zusammenspiel pluraler Bereiche, die füreinander durchlässig und anschlussfähig sind.

Insbesondere im Hinblick auf das Strukturmerkmal der ‚Relationalität‘ hätte die Kinder- und Jugendarbeit eine gewisse „Grundlosigkeit“ zu akzeptieren, die jedoch keineswegs mit Beliebigkeit gleichzusetzen ist, sondern sich zunächst auf die These des Philosophen L. Wittgenstein stützt: „Nichts, was man tut, lässt sich endgültig verteidigen. Sondern nur in Bezug auf etwas anderes Festgesetztes“ (Wittgenstein 1931/1994, S. 472). Denn auch wenn die für die Kinder- und Jugendarbeit vorgeschlagenen Leitkriterien von Menschenrechten, Demokratie und Capabilities (Thole/Pothmann/Lindner 2021, S. 338 f.) zwar dauerhaft und stabil erscheinen, so sind sie doch von Kontingenz gekennzeichnet, da sie komplexen, ständig in Bewegung befindlichen Neu-Vermessungen unterliegen (so sind z. B. die Menschenrechte erst im Oktober 2021 durch die Resolution 48/13 um das Recht auf eine gesunde Umwelt als

grundlegendes Menschenrecht ergänzt worden; für den Demokratiebegriff vgl. exemplarisch Lindner 2022).

Hybridität (lat. hybrida: Mischling, Bastard) als ein alle Praktiken und Konzepte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durchdringendes Merkmal verweist auf Mischformen als Kombination unterschiedlicher (sozialer, kultureller, technischer) Systeme mit dem Ziel, die Funktionalität zu steigern. Dabei besteht eine zukünftige Anforderung für die Kinder- und Jugendarbeit darin, die jeweiligen Mischungsverhältnisse (z. B. von Angebotsformen oder Bildungskonzepten) zu analysieren und dabei zu beobachten, wie sich die Konzepte und Praktiken der Kinder- und Jugendarbeit in andere Bereiche (z. B. Schule, Kultur, Gesundheit, Medien, Politik) „vorarbeiten“ und dabei selbst Veränderungen durchlaufen. Unter diesem Blickwinkel versucht der Ausdruck „Rhizom“, das vielfältige, sich verzweigende und überkreuzende Handeln (in) der Kinder- und Jugendarbeit zu erfassen. Der Begriff entstammt dem gleichnamigen Werk von Deleuze/Guattari (1976), welche ihn wiederum der Botanik entlehnt haben und damit eine sprossenartige Pflanze bezeichnen, deren Wurzel- und Blattwerk sich sowohl unter der Erde als auch dicht über dem Boden erstreckt: „Ein Rhizom kann an jeder beliebigen Stelle gebrochen und zerstört werden, es wuchert entlang seiner eigenen oder anderen Linien weiter“ (ebd., S. 16). Dabei ist dieser Vergleich rein metaphorisch zu verstehen, da es sich bei den Praktiken (in) der Kinder- und Jugendarbeit ja keineswegs um biologische Prozesse handelt, sondern um kontingente Entscheidungen.

Keineswegs geht es bei „sozialpädagogischer Bildung“ um ein verhärtet-apodiktisches ‚Entweder – Oder‘, zu anderen Theorien, sondern vielmehr um eine alternative Heuristik in einer „Politik der Ungewissheit“ (Ramin 2022), welche exemplarisch durch die Adaption von W. Welsch auf die Konturen einer perspektivischen Kinder- und Jugendarbeit hin angelegt werden kann. In einer solchen, noch einzulösenden und weiter auszubuchstabierenden Lesart wendet die Kinder- und Jugendarbeit die allenthalben vorzufindende Kontingenz reflexiv auch auf sich selbst an; dabei navigiert sie

„inmitten einer Vielheit von Ansprüchen, beachtet Unterschiede, und sie findet sich zu Seitenblicken und Übergängen genötigt und ist zu ihnen bereit. Sie weiß, dass angrenzend andere Möglichkeiten bestehen, und sie drängt nicht auf Elimination, sondern ist bemüht, sie zu erforschen. Nur alternativenwach kann sie das Richtige finden. Sie hat das Umfeld im Blick, ist auf Reibungen und Einsprüche aufmerksam, ist gegen Unterdrückungen und Ausschlüsse allergisch und für das Unbestimmte und Unfassliche offen. [...] Differenz und Grenze, Unüberschaubarkeit und Veränderlichkeit, Polyperspektivität und Verknüpfung sind ihr innerlich. (Sie) dekretiert nicht, sondern sucht, prüft, wägt ab. Sie agiert situationsbewusst und findig. Sie achtet auf Widerstreite und ist sich der Relativität bewusst. [...] Sie tritt ins Getümmel ein – freilich ohne sich ihm zu überlassen; sie schwimmt vielmehr auch gegen den Strom. In alledem rechnet sie mit Vorläufigkeit, neuen Alternativen, Relativität. Sie wird Züge von Weisheit brauchen – anders wird es sie nicht geben können“ (Welsch 1995, S. 789 ff.).

Diese Ausblicke könnten die neuen Herausforderungen und Ambitionen einer zukünftigen Kinder- und Jugendarbeit konturieren und sie umfassen weitaus mehr und anderes, als die traditionelle Subjektorientierung zu erklären in der Lage ist. Pointiert und sehr schematisch kontrastiert: Während Sturzenhecker/Scherr sich überwiegend auf die „klassische Kritische Theorie“ der Moderne auf die Suche nach Vernunft und Autonomie stützen, suchen poststruk-

turalistische Positionen „nach Orten des Unkontrollierten und Unkontrollierbaren, damit nach *Freiheitsräumen* im Innern von sozial-kulturellen modernen Strukturen und jenseits einer auf das Subjekt fixierten Vorstellung von Autonomie“ (Reckwitz 2008, S. 239, kursiv WL). Eine solche Grundhaltung bekräftigte schon Adorno: „Ohne jenes Sich-zu-weit-Vorwagen der Spekulation jedoch, ohne das unvermeidliche Moment von Unwahrheit in der Theorie wäre diese überhaupt nicht möglich: sie beschiede sich zur bloßen Abbreviatur der Tatsachen, die sie damit unbegriffen, im eigentlichen Sinn vorwissenschaftlich ließe“ (Adorno 1975, S. 74). Es geht um den Ausbruch aus geschlossenen ‚Denkkollektiven‘ und starren ‚Denksti-len‘ (Fleck 1980); und genau solche Perspektiven wären für die Kinder- und Jugendarbeit in künftigen Debatten und Diskursen zu erschließen und mit einem kühn abgewandelten Zitat von Friedrich Nietzsche (1882/2021, S. 171) zu pointieren: „Es gibt noch eine andere Welt zu entdecken – und mehr als eine! Auf die Schiffe, ihr (Sozialpädagogen)!“²

Anmerkungen

- (1) Allein das dort zugrundegelegte Machtverständnis n. Weber („gegen den Widerstand ... durchsetzen“; Ritsert 2002, S. 93) unterläuft neuere Machtverständnisse, in denen Herrschaftsverhältnisse freiwillig (Stichwort: Technologien des Selbst, Gelhard u. a. 2013) eingegangen werden; für die weitere Debatte vgl. Lepold 2021.
- (2) Um die Prägnanz des Zitats nicht zu mindern, wird an dieser Stelle die Genderschreibweise ausnahmsweise vermieden; im Originaltext lautet der korrekte Begriff: „Philosophen“.

Literatur

- Adorno, T.W. (1975): Gesellschaftstheorie und Kulturkritik, Frankfurt/M.
- Asmussen, M. (2020): Annäherung an einen praxistheoretischen Bildungsbegriff. Eine Analyse der Theoriearchitektur ausgewählter Bildungstheorien, Wiesbaden.
- Balzer, N./Ricken, N. (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: A. Schäfer/C. Thompson (Hrsg.): Anerkennung, Paderborn, S. 35-87.
- Becker, H. (2020): Demokratiebildung und politische Bildung in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit (SGB VIII § 11-13). Studie, München (DJI).
- Bedorf, T. (2010): Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik, Frankfurt/M.
- Bettinger, P. (2022): Subjekt. In: Kessl, F./Reutlinger, C. (Hrsg.): Sozialraum: Eine elementare Einführung, Wiesbaden, S. 617-628.
- BMFSFJ (Hrsg.) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht, Berlin.
- Budde, J./Rißler, G. (2022): Theorie sozialer Praktiken. In: Krüger, H.-H. u. a. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Wiesbaden, S. 143-167.
- Busche, M./Cremers, M. (2021): Genderorientierung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Theoretische und handlungspraktische Perspektiven auf Gender in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet u. a. 2021, S. 693-706.
- Butler, J. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt/M.
- Butler, J. (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung, Frankfurt/M.
- Butler, J. (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen, Frankfurt/M.
- Corsa, M./Rauschenbach, T. (2022): Kinder- und Jugendarbeit – ein immer noch unterschätztes Arbeitsfeld? In: deutsche jugend, 70. Jg., H. 4, S. 153-161.
- Deinet, U. u. a. (Hrsg.) (2021): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5. Aufl., Wiesbaden.
- Deleuze, G./Guattari, F. (1976): Rhizom, Berlin.
- Fleck, L. (1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre von Denkstil und Denkkollektiv, Frankfurt/M.
- Froebus, K. (2019): Das Untote in der Pädagogik. Subjektkritische Einsätze, Graz.
- Groß, M. (2021): Queer in der Offenen Jugendarbeit. In: Deinet u. a. 2021, S. 871-881

- Gelhard, A./Alkemeyer, T./Ricken, N.* (Hrsg.) (2013): *Techniken der Subjektivierung*, München.
- Ibrahim, J./Mecheril, P.* (2022): „Der junge Geflüchtete“. *Jugendarbeit im Kontext von Flucht und Migration*. In: *deutsche jugend*, 70. Jg., H. 6, S. 264-273.
- Laclau, E./Mouffe, C.* (1991): *Hegemonie und radikale Demokratie: zur Dekonstruktion des Marxismus*, Wien.
- Lepold, K.* (2021): *Ambivalente Anerkennung*, Bielefeld.
- Lindner, W.* (2021): Was ist „sozialpädagogische Bildung“? Anregungen und Konturierungen für die Kinder- und Jugendarbeit. In: *deutsche jugend*, 69. Jg., H. 12, S. 531-540.
- Lindner, W.* (2022): Demokratie-Illusionen (in) der Kinder- und Jugendarbeit. In: *deutsche jugend*, 70. Jg., H. 5, S. 219-228.
- Lindner, W.* (2023): Was ist sozialpädagogische Bildung? Kritik und Kontroverse. In: *deutsche jugend*, 71. Jg., H.2, S. 77-85.
- Löw, M.* (2001): *Raumsoziologie*, Frankfurt/M.
- Meißner, H.* (2010): *Jenseits des autonomen Subjekts. Zur gesellschaftlichen Konstitution von Handlungsfähigkeit im Anschluss an Butler, Foucault und Marx*, Bielefeld.
- Meyer, M.* (2022): *Radikale Demokratietheorie – Potenziale für eine kritische sozialwissenschaftliche Bildung*, Siegen.
- Moebius, S./Reckwitz, A.* (Hrsg.) (2008): *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*, Frankfurt/M.
- Moebius, S.* (2008): *Handlung und Praxis. Konturen einer poststrukturalistischen Praxistheorie*. In: *Moebius/Reckwitz 2008*, S. 58-74.
- Murard, N.* (2013): *Individuum, Subjekt und somebody*. In: *Gelhard u. a. 2013*, S. 203-212.
- Naddaf, Z.* (2019): *Poststrukturalistische Denkfiguren für eine Interpretation von Zugängen und Barrieren in der Internationalen Jugendarbeit*. In: *deutsche jugend*, H. 5, S. 215-221.
- Neuberger, O.* (2022): *Das Unbehagen der Souveränität. Eine machttheoretische Interpretation des Subjekts und seines Mediengebrauchs*. In: *merz: medien + erziehung*, H. 6, S. 49-59.
- Nietzsche, F.* (1882/2021): *Die fröhliche Wissenschaft*, Hamburg.
- Paris, R.* (2015): *Die Politik des Lobs*. In: *Ders.: Der Wille des Einen ist das Tun des Anderen. Aufsätze zur Machttheorie*, Weilerswist, S. 73-101.
- Ramin, L. v.* (2022): *Politik der Ungewissheit. Grenzen postmoderner Sozialphilosophie in Anschluss an Richard Rorty, Zygmunt Bauman und Oliver Marchart*, Bielefeld.
- Reißmann, W./Bettinger, P.* (2022): *Digitale Souveränität und relationale Subjektivität. Neue Leitbilder für die Medienpädagogik?* In: *merz – medien + erziehung*, H. 6., S. 3-12.
- Reckwitz, A.* (2008a): *Moderne: Der Kampf um Öffnung und Schließung von Kontingenzen*. In: *Moebius/Reckwitz 2008*, S. 226-244.
- Reckwitz, A.* (2008b): *Subjekt/Identität: Die Produktion und Subversion des Individuums*. In: *Moebius/Reckwitz 2008*, S. 75-92.
- Reckwitz, A.* (2021): *Subjekt*. 4. akt. u. erg. Aufl. Bielefeld.
- Ricken, N./Balzer, N.* (Hrsg.) (2012): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden.
- Ricken, N.* (2013): *Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse*. In: *Alkemeyer, T./Budde, G./Freist, T.* (Hrsg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*, Bielefeld, S. 69-99.
- Rieger-Ladich, M.* (2012): *Judith Butlers Rede von Subjektivierung. Kleine Fallstudie zur „Arbeit am Begriff“*. In: *Ricken/Balzer 2008*, S. 57-73.
- Ritsert, J.* (2002): *Asymmetrische und reine Anerkennung. Notizen zu Hegels Parabel über „Herr und Knecht“*. In: *Hafeneger, B. u. a.* (Hrsg.): *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Praxisfelder, Konzepte*, Schwalbach/Ts., S. 80-103.
- Rose, N./Koller, H.-C.* (2012): *Interpellation – Diskurs – Performativität. Sprachtheoretische Konzepte im Werk Judith Butlers und ihre bildungstheoretischen Implikationen*. In: *Ricken/Balzer 2012*, S.75-94.
- Schäfer, St.* (2021): *Internationale Jugendarbeit und politische Theorie. Diskurse und Perspektiven*, Frankfurt/M.
- Sörensen, P.* (2020): *Die unmöglichen Subjekte des Postfundamentalismus. Pädagogik als Herausforderung des radikaldemokratischen politischen Denkens* In: *Polit. Vierteljahresschrift*, 61 Jg., S. 15-38.

- Sturzenhecker, B./Scherr, A.* (2022): Bildung, Offene Jugendarbeit, Sozialpädagogik. Eine Replik auf Werner Lindner. In: deutsche jugend, 70. Jg., H. 8, S. 334-341.
- Thole, W./Pothmann, J./Lindner, W.* (2021): Die Kinder- und Jugendarbeit. Einführung in ein Arbeitsfeld der sozialpädagogischen Bildung, Weinheim u. Basel.
- Waldenfels, B.* (1990): Der Stachel des Fremden, Frankfurt/M.
- Waldenfels, B.* (1995): Das Eigene und das Fremde. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 43. Jg., S. 611-620.
- Welsch, W.* (1995): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft, Frankfurt/M.
- Wischmann, A.* (2021): Anerkennung als ambivalente Notwendigkeit in der Adoleszenz. In: Deinet u. a. 2021, S.1337-1342.
- Wittgenstein, L.* (1931/1994): Über Gewissheit. In: Vermischte Bemerkungen, Frankfurt/M.