

Peter Cloos · Stefan Köngeter  
Burkhard Müller · Werner Thole

Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit

Peter Cloos · Stefan Köngeter  
Burkhard Müller · Werner Thole

# Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit

2., durchgesehene Auflage



**VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2007  
2., durchgesehene Auflage 2009

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2009

Lektorat: Stefanie Laux

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe  
Springer Science+Business Media.

[www.vs-verlag.de](http://www.vs-verlag.de)



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg  
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel  
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier  
Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-16597-4

# Inhalt

Vorwort.....	9
1. Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit – zentrale Ergebnisse und theoretischer Rahmen der Studie .....	11
1.1 Eigenart des Handlungsfeldes der Kinder- und Jugendarbeit ....	11
1.2 Die Forschungsergebnisse im Überblick .....	14
1.3 Theoretische Bezugspunkte .....	26
1.4 Forschungsdesign und Forschungspraxis.....	35
1.5 Resümee und offene Forschungsfragen .....	50
Teil I	
Die Herstellung von Zugehörigkeit .....	55
2. Der Zugang zum Jugendhaus .....	57
2.1 Öffnungen – das Jugendhaus und seine Eingänge .....	57
2.2 Begrüßungsrituale im Jugendhaus .....	71
3. Die sozialpädagogische Arena .....	87
3.1 Arena als empirische Kategorie .....	87
3.2 Kinder- und Jugendarbeit als sozialpädagogische Arena.....	89
4. Dispositive und die Herstellung von Zugehörigkeit.....	95
4.1 Place of interest und Zugehörigkeit .....	95
4.2 Alterübergänge und Zugehörigkeit.....	101
4.3 Gender und Zugehörigkeit .....	106
4.4 Außenseiter, Etablierte und Zugehörigkeit .....	113
4.5 Herstellung von Intimität und kulturelle Zugehörigkeit .....	118
4.6 Dispositive und ihre Dimensionen.....	121

## Teil II

Das Handeln in der sozialpädagogischen Arena.....	125
5. Platzierungspraktiken .....	126
5.1 Umherschweifen .....	129
5.2 Sich (präsent) zeigen.....	132
5.3 Sich separieren und Gravitation erzeugen.....	134
5.4 Zusammenfassung .....	138
6. Praktiken der Alltagskommunikation.....	141
6.1 Alltägliche (Kommunikations-)Praktiken und ihre Bedeutung für das professionelle Handeln.....	142
6.2 Pädagogisch Antworten .....	145
6.3 Kommunikationsmuster und Antwortmöglichkeiten.....	147
6.4 Zusammenfassung .....	160
7. Konstitutive Regeln der Kinder- und Jugendarbeit.....	161
7.1 Die Sparsamkeitsregel .....	161
7.2 Die Mitmachregel .....	165
7.3 Die Sichtbarkeitsregel.....	167
8. Praktiken der Gestaltung von Übergängen.....	171
8.1 Übergänge in Spiel und Sport.....	171
8.2 Übergang in ein Kreativangebot .....	176
8.3 Übergänge in Krisenbewältigung und Beratung.....	180
8.4 Übergänge in Bildungsgelegenheiten .....	185
8.5 Zusammenfassung .....	193
9. Hausverbote als Praktiken eines Grenzregimes .....	199
9.1 Anlässe und Reaktionen: »das ist immer ne relative Frage«.....	200
9.2 Der paradoxe Umgang mit Hausverboten.....	219

## Teil III

Die Arbeitsbeziehungen der Kinder- und Jugendarbeit .....	227
10. Working consensus und Arbeitsbeziehung .....	229
11. Stufen der Etablierung von Arbeitsbeziehungen .....	233
11.1 Die Anfänge von Arbeitsbeziehungen .....	233
11.2 Fünf Dimensionen der Etablierung von Arbeitsbeziehungen ..	237
12. Rahmenbedingungen der Konstitution von Arbeitsbeziehungen .....	247
13. Typen von Arbeitsbeziehungen .....	259
13.1 Andere unter Gleichen .....	259
13.2 Erste unter Gleichen .....	264
13.3 Erste unter Anderen .....	269
13.4 Der zentrale Arbeitsbeziehungstypus: Andere unter Gleichen und seine Dimensionen .....	275
14. Langfristige Arbeitsbeziehungen und die Bearbeitung von Krisen .....	281
14.1 Die »KAPler« .....	282
14.2 Pixel .....	288
14.3 Tanja Zinn und Ayla: »seit Ewigkeiten jedenfalls hier schon« .....	295
15. Herausforderungen der Etablierung von Arbeitsbeziehungen .....	305
15.1 Die Bearbeitung von Krisen .....	305
15.2 Reaktivität des Feldes .....	307
15.3 Relationierung als professionelle Herausforderung .....	307
15.4 Vom Fall zum Feld? – Die auf den sozialen Raum bezogenen Diagnose- und Interventionsperspektiven .....	308
Literatur .....	313
Zitations- und Transkriptionsregeln .....	327

## Vorwort

Die Publikation präsentiert überarbeitet die erstmals 2007 vorgelegten Ergebnisse eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Forschungsprojektes, das von 2004 bis 2007 an den Universitäten Hildesheim und Kassel durchgeführt wurde. Sein Ziel ist, die Eigenart der einrichtungsbezogenen Kinder- und Jugendarbeit in Jugendhäusern, Jugendzentren und Häusern der Offenen Tür als pädagogisches, institutionelles Handlungsfeld der non-formalen Bildung empirisch dicht zu beschreiben. Dabei richtet sich der Blick weniger auf das, was PädagogInnen in diesem pädagogischen Feld tun sollen oder meinen tun zu müssen. Er richtet sich auf die empirisch zu beobachtenden Praktiken und damit auf die Frage, wie Professionelle und AdressatInnen dieses Feld gemeinsam konstituieren.

Ein solches Projekt ist – wie jede Forschung – ein Prozess, der sich langsam, oft auf Umwegen vom Bekannten ins weniger Bekannte vortasten muss. Dies bedeutet auch, dass weit mehr Menschen am Gelingen des Projektes beteiligt sind, als die Forschungsgruppe, die am Ende für das Ergebnis zwischen zwei Buchdeckeln verantwortlich zeichnet. Zunächst ist den AkteurInnen in den untersuchten Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit zu danken. Sie stellten sich nicht nur als GesprächspartnerInnen zur Verfügung, sondern öffneten ihre Einrichtungen und ließen sich von uns Forschenden gleichsam über die Schulter sehen. Wir sind uns bewusst, dass die Qualität und Ertrag unserer Ergebnisse zu einem nicht unbedeutenden Teil auch der Fachlichkeit und Selbstreflexion unserer GesprächspartnerInnen zu verdanken sind.

Darüber hinaus ist den vielen jungen ForscherInnen und Studierenden zu danken, die an dem Projekt aktiv mitarbeiteten. Zu danken ist zunächst Florian Eßer, Nina Geis, Eike Johanning und Holger Schoneville, die im Rahmen von Studienleistungen Material für das Projekt erhoben und vertiefend aufarbeiteten. Ihre Arbeiten trugen nicht unwesentlich zum Gelingen des Projektes bei. Diese Vierergruppe ergänzten Diana Gruber, Katharina Mangold, Tabea Noack, Alexandra Rölke und Ruth Schmidt, die ebenso das Wagnis der Feldteilnahme auf sich genommen, Protokolle von ihren Feldbeobachtungen erstellten und ihre Ideen und Anregungen in das Projekt einbrachten. Sarina Fuest, Edgar Ladwig, Alexandra Rölke und Holger Schoneville sowie Diana Gruber und Tabea Noack erstellten als wissenschaftliche oder studentische Hilfskräfte, teils auch als PraktikantInnen oder als engagierte Verwaltungskraft den Großteil der Transkriptionen. Zudem beteiligten sie sich wie auch Christa Rippe an der organisatorischen und

verwaltungstechnischen Abwicklung des Projektes. Schließlich sind auch diejenigen zu nennen, die das Forschungsvorhaben stets kritisch begleitet – oder wie Ernst-Uwe Küster mit initiiert haben – und durch ihre Anregungen und Kommentare neue Blickschneisen aus dem Dschungel der Materialfülle eröffnet haben: Hier ist insbesondere Sarina Ahmed, Davina Höblich, Ulrike Loch, Marc Schulz, Claudia Wegener und Maren Zeller zu danken. Viviane Schachler half engagiert bei den Korrekturen für die zweite Auflage. Ohne die engagierte Unterstützung der Genannten hätte das Vorhaben nicht in der jetzt vorliegenden Form gelingen können. Nicht zuletzt danken wir den organisatorischen PartnerInnen der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), die den materiellen Rahmen des Projektes sichergestellt und auf unbürokratische Weise unterstützt haben, sowie den GutachterInnen, die die Förderung erst ermöglichten. Last, but not least gilt unser Dank Stefanie Laux, die die Veröffentlichung des Buches im VS Verlag ermöglichte.

Wir hoffen, dass das Buch auch weiterhin die von uns angestrebte Resonanz findet und dazu beiträgt, die Forschungsrichtung einer Ethnographie der Pädagogik in Deutschland weiter zu etablieren und den Prozess der Fortentwicklung einer die Teildisziplinen übergreifenden, empirisch fundierten Erziehungswissenschaft stützt. Und natürlich wünschen wir uns, dass die vorliegenden Ergebnisse die disziplinäre Fundierung der Kinder- und Jugendarbeit als professionelles Handlungsfeld auch weiterhin fördern und dazu beitragen zu zeigen, dass die Initiierung von außerschulischen Bildungsprozessen notwendig ist und einer eigenständigen Performativität unterliegen.

Hildesheim und Kassel im Mai 2007 und im Januar 2009

Peter Cloos, Stefan Köngeter, Burkhard Müller, Werner Thole

# 1. Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit – zentrale Ergebnisse und theoretischer Rahmen der Studie

Seit dem Ausgang des 19. Jahrhunderts ist die Kinder- und Jugendarbeit ein wesentliches Feld der »non-formalen«, der außerhalb von Schule und Familie stattfindenden öffentlichen Bildungsangebote. Ihre Bedeutung spiegelt sich jedoch kaum in einer quantitativ und qualitativ ausgebauten Forschungslandschaft wider. Auch wenn mittlerweile in einer Vielzahl an Publikationen die Eigenart dieses pädagogischen Handlungsfeldes aus unterschiedlichen Perspektiven und mit verschiedenen theoretischen Zugängen beschrieben wird, sind nur wenige Studien zu finden, die auch versuchen, die konstitutiven Bedingungen und den professionellen Charakter dieses Handlungsfeldes empirisch dicht zu beschreiben. In dem folgenden, einleitenden Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der Studie »Konstitutionsbedingungen und Dynamik (Performanz) sozialpädagogischen Handelns in der Kinder- und Jugendarbeit« vorgestellt. Zudem wird das theoretische und forschungsmethodische Design der Studie beschrieben und offene Forschungsfragen benannt.

## 1.1 Eigenart des Handlungsfeldes der Kinder- und Jugendarbeit

Das sozialpädagogische Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit ist ein vielfältig strukturiertes, im Sozialgesetzbuch definiertes, von freien wie öffentlichen Trägern gestaltetes, pädagogisches Handlungsfeld. Es umfasst die pädagogische Arbeit in Jugendfreizeiteinrichtungen, Kinder- und Jugendhäusern sowie auf Abenteuerspielplätzen. Es schließt die Jugendverbandsarbeit, die Jugendsozialarbeit und auch die politische, kulturelle und sportliche Kinder- und Jugendbildungsarbeit mit ein. Als pädagogisches Handlungsfeld ist es, verglichen etwa mit der Schule, in der Öffentlichkeit kaum im Blick – auch wenn es quantitativ im Kanon der im Kinder- und Jugendhilfegesetz aufgelisteten Leistungen keineswegs eine zu vernachlässigende Größe darstellt. Die Kinder- und Jugendarbeit hat sich als außerschulisches Sozialisationsfeld in den letzten Jahrzehnten etabliert und kann bis in das 20. Jahrhundert hinein – trotz wiederkehrender Krisenrhetorik – auf eine quantitative Expansion und qualitative Ausdifferenzierung verweisen. Annähernd 1,4 Mrd. Euro gibt die öffentliche Hand dafür pro Jahr aus. Immerhin arbeiten hier in mehr als 17.000 Einrichtungen mehr als 45.000 Personen (vgl. Thole/Pothmann 2006; Pothmann 2008). Zusätzlich hat sich die Jugendarbeit in den letzten beiden Jahrzehnten in Bezug auf die Altersgruppen, an die sie sich wendet, ausgedehnt. Nicht mehr nur Jugendliche zwischen dem vierzehnten und achtzehnten Lebensjahr, sondern auch Kin-

der und postadoleszente Jugendliche werden durch die Angebote angesprochen. Damit hat sie sich zur Kinder- und Jugendarbeit entwickelt.

Die einschlägige Fachdiskussion reagierte auf die Expansion des Arbeitsfeldes mit einer Diversifizierung der theoretisch-konzeptionellen Ansätze, blieb empirisch aber eher der Ebene von Einzelstudien und Praxisreflexionen verhaftet. Die Publikationslandschaft zur Kinder- und Jugendarbeit<sup>1</sup> jüngerer Datums kann grob in drei Gruppen eingeteilt werden. Zunächst sind Arbeiten zu erwähnen, die ein »konzeptionelles Muster« (vgl. Deinet/Sturzenhecker 2005) von Kinder- und Jugendarbeit entwerfen (vgl. u.a. Rauschenbach/Düx/Züchner 2002; Lindner/Thole/Weber 2003; Böhnisch/Rudolph/Wolf 1998), ohne dass sie durchgängig auch empirische Befunde zum Handlungsfeld rezipieren. Zweitens sind insbesondere im letzten Jahrzehnt Publikationen zu Kinder- und Jugendkulturen entstanden, die sich auch auf die BesucherInnen in Einrichtungen oder aber TeilnehmerInnen an Projekten der Kinder- und Jugendarbeit beziehen (vgl. Bohnsack u.a. 1995; Tertilt 1996; Sauter 2000; Eckert/Reis/Wetzstein 2000; Dannenbeck/Eßer/Lösch 1999; Althans u.a. 2006). Diese Studien machen allerdings die Kinder- und Jugendarbeit selbst nicht als sozialpädagogisches Handlungsfeld zum Gegenstand. Drittens sind Studien und Arbeiten publiziert, die – vornehmlich aus einer professionstheoretischen Perspektive – sich dem Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit direkt zuwenden. Sie rekonstruieren beispielsweise die beruflichen Handlungsmuster von JugendarbeiterInnen (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997; Bimschas/Schröder 2003; Cloos 2006), die Qualifizierungsformen des Handlungsfeldes (vgl. Thole/Wegener/Küster 2005), stellen das Handlungsfeld als Ort der Interaktion von MitarbeiterInnen und Jugendlichen vor (vgl. u.a. Küster 2003) oder zeigen, wie Jugendliche die pädagogisch vorgehaltenen Räume für ihre Selbst-Inszenierungen nutzen (Rose/Schulz 2007; Schulz 2008). Bisherige Studien klären empirisch allerdings nicht darüber auf, wie sich die Kinder- und Jugendarbeit als pädagogisches Handlungsfeld konstituiert.

---

1 Der Begriff Kinder- und Jugendarbeit wird immer dann verwendet, wenn das Arbeitsfeld insgesamt gemeint ist und dessen AdressatInnen sowohl Kinder als auch Jugendliche sind. Von Jugendarbeit wird in der vorliegenden Studie zumeist dann gesprochen, wenn die spezifischen Handlungsstrukturen der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen in den Blick genommen werden. Ehrenamtlich und von Jugendlichen autonom angebotene Varianten von Kinder- und Jugendarbeit sind, ebenso wie die Jugendverbandsarbeit und andere Formen der Kinder- und Jugendarbeit – soweit diese kein prinzipiell für unterschiedliche Gruppen offenes Angebot bereit halten –, in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt worden.

Trotz einer durchaus beeindruckenden Publikationslandschaft und einer sich sukzessive herausbildenden Forschungskultur, weist die Kinder- und Jugendarbeit ein doppeltes Forschungsdefizit aus. Zum einen hat sich die sozialpädagogische Forschung zur Kinder- und Jugendarbeit – jenseits von methodisch nicht ausreichend operationalisierten und kontrollierten Praxisbeschreibungen zu wenig mit den pädagogischen Prozessen sowie mit den PädagogInnen und AdressatInnen selbst auseinander gesetzt (vgl. Müller/Thole 2004; Thole 2004). Diese Forschungslücke korrespondiert zum anderen mit der Beobachtung, dass der disziplinäre Diskurs über die Aufgaben, die Möglichkeiten und die Gestalt von Kinder- und Jugendarbeit vorzugsweise normativ geführt wird, also vor allem das Sollen, kaum jedoch die Bedingungen des Könnens diskutiert und reflektiert. Die theoretischen Reflexionen der Konstitutionsbedingungen von Kinder- und Jugendarbeit werden hingegen nur selten auf der Grundlage von empirischen Erkundigungen in den Blick genommen (vgl. u. a. Lindner/Thole/Weber 2003; Müller 1998, 2005; Müller/Schmidt/Schulz 2005).<sup>2</sup>

Auch in anderen europäischen sowie den nordamerikanischen Ländern ist insgesamt die empirische Forschung in Bezug auf den non-formalen Bildungssektor nicht umfangreicher und entwickelter. Dennoch liegen immerhin einige Studien vor, die den konstitutiven Merkmalen und den pädagogischen Traditionen der »informal education« nachgehen (vgl. Young 1999; Jeffs/Smith 2002; Smith 2005; Robertson 2005) oder wie Heath und McLaughlin (1993) in der Tradition der Chicago School (vgl. Park u. a. 1926; Thrasher 1927; Whyte 1996) eine ethnographische Langzeitstudie über »youth clubs« in drei US-amerikanischen Großstädten realisierten. Aber auch hier bleibt unbeantwortet, wie die »youth worker« konkret im Alltag agieren und wie es ihnen gelingt, einen sozialen Ort herzustellen, der Jugendliche in der Bewältigung ihres Lebens unterstützt.

Das beschriebene Forschungsdefizit wahrnehmend, soll dies Buch mittels ethnographischer Rekonstruktion zeigen, wie sich in Jugendhäusern, Jugendfreizeiteinrichtungen, Jugendzentren und vergleichbaren Einrichtungen pädagogische Handlungszusammenhänge konstituieren. Genauer gesagt: Es soll zeigen, wie Kinder- und Jugendarbeit, im Rahmen institutioneller Vorgaben, als Feld der außerschulischen Pädagogik von pädagogischen wie jugendlichen AkteurInnen gemeinsam hergestellt wird.

---

2 Dementsprechend heterogen sind auch die theoretisch-konzeptionellen Entwürfe der letzten Jahre, in denen Kinder- und Jugendarbeit etwa unter sozialräumlichen Vorzeichen (vgl. Deinet/Krisch 2002; Reutlinger 2005), als Beziehungs- oder Cliquenarbeit (vgl. Bimschas/Schröder 2003; Krafeld 2005), als Hilfe zur Lebensbewältigung (vgl. Böhnisch 1992), als subjektorientiertes Projekt (vgl. Scherr 2005) oder als Gegenstand institutioneller Bestimmungsversuche reflektiert und thematisiert wird (vgl. Kiesel/Scherr/Thole 1998; Lindner/Thole/Weber 2003).

## 1.2 Die Forschungsergebnisse im Überblick

Bei oberflächlicher Betrachtung entsteht zuweilen der Eindruck, als sei die Kinder- und Jugendarbeit gar kein von den alltäglichen Freizeitbeschäftigungen von Kindern und Jugendlichen abgegrenzter, pädagogischer Ort, sondern übergangslos darin eingebettet. Die Tätigkeit der PädagogInnen erscheint den wenigsten Jugendlichen oder BeobachterInnen als professionelles Handeln. Zwar verweisen empirische Beschreibungen auch anderer pädagogischer Handlungsfelder auf die Komplexität von durch Heranwachsende selbst mitgestalteten und zugleich institutionell geformten Orten und heben dabei die Bedeutung dieser Ko-Konstruktion für die Bildungsprozesse Heranwachsender hervor (vgl. u. a. Breidenstein 2006). Während solche Beschreibungen etwa des Schulalltags aber eher liminale Bereiche des Unterrichts betreffen, ist für die Kinder- und Jugendarbeit die gemeinsame Gestaltung von Freizeit durch PädagogInnen und Jugendliche zentral. Bei der Beschreibung von so genannten Strukturcharakteristika (vgl. Müller u. a. 1964; Sturzenhecker 2004) wird zwar grundsätzlich die Annahme der gemeinsamen Herstellung von Kinder- und Jugendarbeit thematisch. Die Strukturcharakteristika – wie beispielsweise Offenheit, Freiwilligkeit und Diskursivität – zeichnen in der Regel zwar ein realitätsnäheres Bild als viele Theoriekonzepte. Sie greifen aber letztendlich zu kurz, da sie umstandslos von diesen Merkmalen auf pädagogische Herausforderungen schließen, statt umgekehrt das konkrete pädagogische Handeln zu rekonstruieren und die darin eingelagerten Strukturmerkmale des Feldes – mit ihren Herausforderungen, Antinomien und Paradoxien – zu entschlüsseln

Hinter der oft angenommenen Anarchie oder dem vermeintlichen Chaos in Jugendhäusern, Jugendfreizeiteinrichtungen, Jugendzentren und vergleichbaren Einrichtungen zeigt sich, so ist an dieser Stelle schon mit Blick auf die nachfolgend präsentierten Befunde festzustellen, eine latente, die Kinder- und Jugendarbeit prägende Ordnung. Um diese Ordnung sichtbar zu machen, bedarf es einer Sensibilität (vgl. Glaser/Strauss 1998) für aufschlussreiche Perspektiven. Die zentrale Perspektive des hier vorgestellten Projektes ist die Frage nach der gemeinsamen Herstellung der Kinder- und Jugendarbeit, also nach der Koproduktivität von Kindern, Jugendlichen und PädagogInnen. Damit wird der Blick auf die sozialen Praktiken in der Kinder- und Jugendarbeit gelenkt. Dieser Blick versucht, die traditionell anzutreffende Dualität der Akteursperspektiven<sup>3</sup> – hier die Jugendlichen,

---

3 Dabei wird an vorliegende praxistheoretische Überlegungen angeknüpft, wie sie auch in der Pädagogik mittlerweile rezipiert werden: »Mit der Akzentuierung von ‚Praktiken‘ löst sich der Blick von den ‚Akteuren‘. Es geht nicht um die Frage, wer welche Praktiken ‚ausführt‘ – sondern umgekehrt darum, wer oder was in die spezifische Praktik involviert ist« (Breidenstein 2006, S. 17). Die Dualität der Akteurs-

dort die PädagogInnen – zu überwinden. Konstitutiv für diese Perspektive ist der Blick auf den ‚Raum‘ der Kinder- und Jugendarbeit. Dieser soziale Raum wird, entsprechend dem ethnographischen Zugang der Studie, als performativ – und damit sozial – erzeugter Raum beschrieben, der in seiner Materialität wie auch in seiner pädagogischen Bedeutsamkeit sichtbar gemacht wird. Schließlich zeigt eine weitere Perspektive auf die Arbeitsbeziehungen, wie sich aus den alltäglichen Kontakten zwischen den Jugendlichen und den PädagogInnen längerfristige Formen der Zusammenarbeit entwickeln, deren Geschichte über den beobachteten Zeitraum hinausweist.

### *1.2.1 Handeln in sozialpädagogischen Arenen und die Herstellung von Zugehörigkeit*

Kinder- und Jugendarbeit – so ein zentrales Ergebnis des Forschungsprojektes – ist als Handeln in einer sozialpädagogischen Arena zu beschreiben. Die Kategorie der Arena greift die besondere Bedeutung des Raums für die Kinder- und Jugendarbeit auf und erweitert die enge raumtheoretische Perspektive um eine soziale Dimension. Mit der Kategorie ist somit nicht nur irgendeine räumliche Anordnung gemeint, sondern die sozialpädagogische Arena bezeichnet eine spezifische, für die Kinder- und Jugendarbeit konstitutive Struktur des sozialen Raums, dessen performative Herstellung permanent zu beobachten ist.

Arenen sind im verwendeten Sinn somit mehr als lediglich Bühnen der spielerischen Inszenierung, sondern erstens soziale Räume, in denen verschiedene Formen des alltäglichen, situationsbezogenen Sich-in-Szene-Setzens und des aktiven Zuschauens und Beobachtens zu rekonstruieren sind. Die Interaktionen und Inszenierungen finden dabei zweitens unter den Bedingungen von diskontinuierlicher Teilnahme statt. Drittens verweist die Kategorie darauf, dass Kinder- und Jugendarbeit durch Wettkämpfe und Spiele geprägt ist, bei denen sich unterschiedliche Schichten von Zugehörigkeit – z. B. entlang von Kategorien wie Geschlecht, Clique, Generation – rekonstruieren lassen. Diese verschiedenen Zugehörigkeitsschichten verichten sich in der sozialpädagogischen Arena zu bestimmten sozialen Orten der Zugehörigkeit. Neuere raumsoziologische Theoriekonzepte (vgl. Löw 2001) aufgreifend, werden im ersten Teil der Studie diejenigen Praktiken in der Kinder- und Jugendarbeit rekonstruiert, die einen gemein-

---

perspektiven und die Hinwendung zur Perspektive der AdressatInnen ist ihrerseits eine Blickschneise oder – allgemeiner gesprochen – eine Konstruktion, die sich in vielerlei Forschungsprojekten als fruchtbringend erwiesen hat. Problematisch dabei ist allerdings, dass diese Projekte sich zuweilen der Illusion hingeben, sie würden mit der AdressatInnenperspektive eine unverstellte Wirklichkeit zur Geltung bringen und damit dieser Gehör verschaffen. Der Terminus »Praktiken« wird im Abschnitt 1.3.3 näher erläutert.

samen Handlungsraum herstellen, der sich durch eine bestimmte Form von Performativität, Sozialität und Materialität auszeichnet.

### *Performativität*

Die Kategorie sozialpädagogische Arena verweist somit zwar auch auf die räumliche Dimension von Kinder- und Jugendarbeit, lenkt aber den Blick nicht ausschließlich auf das Zur-Verfügung-Stellen und die Aneignung von Räumen (vgl. Becker/Eigenbrodt/May 1984; Deinet 1987; Böhnisch/Münchmeier 1990). Vielmehr macht sie auf die spezifische Performativität aufmerksam, die die pädagogische Konstellation der Kinder- und Jugendarbeit prägt.

(1) Die Arena-Metapher verweist zunächst auf die verschiedenen Formen des alltäglichen und situationsbezogenen Sich-in-Szene-Setzens, des Zuschauens und Beobachtens, der Rauman eignung, des Erzählens und Zuhörens. Diese Inszenierungen entziehen sich einer pädagogischen Planbarkeit, da sie unter der Bedingung von Diskontinuität stattfinden. Sie orientieren sich erst einmal nicht an einem gemeinsam zu erreichenden Ziel, belassen damit den Kindern und Jugendlichen die Freiheit, Jugendzentren, Jugendhäuser und Freizeiteinrichtungen auf eigene Weise zu nutzen, aber auch wieder zu verlassen. Diese Flüchtigkeit und Spontaneität von Inszenierungen steht im Kontrast zu anderen pädagogischen Arbeitsfeldern, wie beispielsweise Schulen oder therapeutischen Beratungsstellen, bei denen die regelmäßige, verlässliche und verbindliche Anwesenheit zu den Grundbedingungen der Ermöglichung von Handeln gehört.

(2) Die Kategorie der sozialpädagogischen Arena markiert – im Gegensatz zur Schule, wo sich das Geschehen und das pädagogische Denken und Handeln vornehmlich um den Unterrichtsstoff zentrieren soll – die Gleichzeitigkeit und den schnellen Wechsel von dezentrierter und zentrierter Interaktion. Sie betont damit den Charakter von Kinder- und Jugendarbeit als Ort eines komplex strukturierten, pädagogischen Handelns. Die pädagogische Bedeutung jener dezentrierten Interaktionen wurde bislang in den einschlägigen Diskussionen nur unzureichend berücksichtigt. Pädagogische Theoriekonzepte gehen gewöhnlich wie selbstverständlich vom Primat einer bereits zentrierten Interaktion aus. Begriffe wie beispielsweise Beratung, Erziehung und Bildung thematisieren kaum die Hinterbühnen der entsprechenden ‚sozialen Veranstaltungen‘, dafür aber umso mehr deren pädagogische Zielvorstellungen. Das pädagogische Handeln an Orten dezentrierter Interaktion ist hingegen darauf angewiesen, einen Schwerpunkt auf die Arbeit am »Rahmen« (vgl. Körner 1996) zu legen; d. h., eine sozialpädagogische Arena in dem Sinn zu etablieren, dass sie nicht nur mit den Eigenaktivitäten der Jugendlichen rechnet, sondern auf diese baut und die

PädagogInnen auffordert, sich selbst in Beziehung dazu zu setzen (vgl. konstitutive Regeln im Kapitel 7).

(3) Zugleich sind sozialpädagogische Arenen, wie schon gesagt, geprägt durch die Spiele und Wettkämpfe unter Jugendlichen und zwischen Jugendlichen und Erwachsenen, die immer auch symbolisch für reale Auseinandersetzungen um Anerkennung stehen. Die spielerischen Interaktionen von Jugendlichen und PädagogInnen eröffnen Schau-Plätze, die von einem Publikum mit vollzogen und bewertet werden können und in denen Themen der Jugendlichen und der PädagogInnen verhandelt werden. Dadurch eröffnen sich beispielsweise Möglichkeiten, etwas zu thematisieren, ohne auf ein Thema festgelegt zu werden, Räume zu besetzen und Kontakte zu knüpfen, ohne dass Erwartungen institutionalisiert werden. Die sozialpädagogische Arena als strukturierter und strukturierender Raum eröffnet dabei Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, sich zu verorten, Zugehörigkeiten auszuprobieren und von dort aus mit anderen Kindern und Jugendlichen in Kontakt zu treten.

### *Sozialität*

Die beschriebenen Formen des Spielens, Inszenierens, (De-)Zentrierens und Sich-Entziehens geben erste Hinweise darauf, wie sich die sozialpädagogische Arena als sozialer Raum konstituiert. Auf Basis der vorliegenden Rekonstruktionen kann dieser Prozess als Herstellen von Zugehörigkeit vorgestellt werden. Der Begriff der Zugehörigkeit markiert dabei in mehrerlei Hinsicht eine Differenz zu anderen Formen der Teilnahme an pädagogischen Handlungsfeldern. So werden Heranwachsende über die Schulpflicht und über die Mitgliedschaft in einer Schule zu einem Teil dieses Handlungsfeldes. Auf eine vergleichbare, institutionalisierte Rahmung kann die Kinder- und Jugendarbeit nicht zurückgreifen. Sie muss daher Zugehörigkeit zu ihrem sozialen Ort als Bedingung für die Etablierung einer Arbeitsbeziehung (vgl. Kap. 2 und 11) überhaupt erst und immer neu herstellen. Dieser Prozess lässt sich gerade an der Unsichtbarkeit und Beiläufigkeit des Zugangs zu den einrichtungsbezogenen Formen der Kinder- und Jugendarbeit demonstrieren. Über den Eintritt – von draußen nach drinnen – in eine der Einrichtungen dieses sozialpädagogischen Handlungsfeldes wird nicht wie beim Übergang in die Schule ein eindeutiger Wechsel in die Rolle des Kinder- oder Jugendhausmitgliedes initiiert. Jugendliche sind vielmehr aufgefordert, sich in der Arena ins Spiel zu bringen. Die Nonchalance des Übergangs und der sparsame Umgang mit institutionell festgelegte Regeln macht es möglich, den institutionellen Rahmen der Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit fast unsichtbar werden zu lassen. Er ist damit aber keineswegs vernachlässigbar oder weniger komplex und anspruchsvoll als in anderen Kontexten.

Die Herstellung von Zugehörigkeit erfordert sowohl von den Kindern und Jugendlichen als auch von den PädagogInnen ein hohes Engagement (vgl. auch die Platzierungspraktiken im Kap. 5). Von den PädagogInnen erfordert dies eine Sensibilität für die differenten Formen des Sich-Einfindens. Die BesucherInnen sind herausgefordert, sich in der Arena ihren Platz zu suchen, z.B. mittels Begrüßungspraktiken, sich Zugehörigkeit zu erarbeiten und anderen zu ermöglichen, aber auch Differenzen zu markieren.

### *Materialität*

Die angesprochenen Phänomene des Übergangs in die Kinder- und Jugendarbeit stellen damit also keineswegs nur Epiphänomene dar, die von einem eigentlichen, pädagogischen Kerngeschäft zu unterscheiden wären. Vielmehr ist deren Gestaltung selbst wesentlicher Bestandteil dessen, was Kinder- und Jugendarbeit ausmacht.<sup>4</sup> In diesem Zusammenhang spielt auch die Materialität der sozialpädagogischen Arenen eine zentrale Rolle. Arenen sind keine beliebig aufgefüllten Räume. Sie verfügen über spezifische Ausstattungen – wie Theken, Billardtische und Sitzecken –, die durch das pädagogische Personal als Vorhalteleistungen bereitgestellt werden. Vorhalteleistungen sind intentional vorgehaltene materielle Ressourcen, die von den JugendarbeiterInnen zur Nutzung durch die Jugendlichen angeboten werden. Sie sind die materielle Seite ihres Dienstleistungsangebotes. Der empirische Blick auf die räumlichen und materiellen Arrangements der Kinder- und Jugendarbeit zeigt, wie Vorhalteleistungen durch Jugendliche und JugendarbeiterInnen mit spezifischen Praktiken verbunden und unterschiedlich genutzt werden können. Für Letztere werden sie damit zu Dispositiven<sup>5</sup> ihres pädagogischen Angebotes: Der Billardtisch wird so beispielsweise zum Ort für männliche Genderinszenierungen, aber auch zum pädago-

---

4 Die empirische Rekonstruktion dokumentiert, dass die immer wieder programmatisch für die Kinder- und Jugendarbeit reklamierte Offenheit der Zugänge (vgl. Sturzenhecker 2004) eine gemeinsame Leistung von Jugendlichen und PädagogInnen ist, und damit keineswegs eine konstitutive Bedingung für die Kinder- und Jugendarbeit darstellt.

5 Um Missverständnissen vorzubeugen: Der Begriff Dispositiv wird hier nicht im strengen Sinn Foucault'scher Terminologie operationalisiert, benennt also nicht primär gesellschaftliche Makro-Phänomene (Sexualität, klinische Medizin, Überwachen und Strafen etc.). Das Interesse hier konzentriert sich auf die lokale Mikropolitik eines speziellen pädagogischen Handlungsfeldes. Damit erfolgt also eher eine Anlehnung an den alltäglichen französischen Sprachgebrauch. Dispositif heißt darin einfach (technische) Vorrichtung und Arrangement, aber auch (Gerichts-)Urteil (dispositif de jugement). Das deutsche Wort Anordnung hat einen ähnlichen Doppelsinn, sofern es sich sowohl auf eine bestimmte Ordnung von Dingen – beispielsweise von Bänken in einem Klassenzimmer – als auch auf mittels Macht verfügte Regelungen beziehen kann.

gischen Anknüpfungspunkt, die Sofaecke zum Rückzugsort für sich anfreundende Mädchen und die Küche zum Erzählforum. Vorhalteleistungen entwickeln also ein Eigenleben als lokale Dispositive von Kinder- und Jugendarbeit. Mit anderen Worten: Dispositive (vgl. hierzu auch Abschnitt 3.3) in den sozialpädagogischen Arenen werden durch jugendliche und erwachsene Praktiken erzeugt und stellen ihrerseits Vor-Richtungen dar, die vorformulieren, wie gehandelt wird, ohne zugleich das konkrete Handeln zu bestimmen. Lokale Dispositive sind Kristallisationspunkte sozialer Praktiken, über die Differenzen und Differenzierungen hergestellt werden. Sie können zudem ihrerseits auf gesellschaftliche Differenzen und Dispositive, wie beispielsweise Gender oder sozial-kulturelle Zugehörigkeit verweisen.

Die sozialpädagogischen Arenen können als Gefüge vielfältiger und zum Teil in Spannung zueinander stehender Dispositive aufgeschlossen werden, an denen sich das »Jugendhaus als Lebensort« (Böhnisch/Rudolph/Wolf 1998) verdichtet und in denen sich zugleich soziale und gesellschaftliche Differenzen spiegeln. Sie erweisen sich damit als hoch differenzierte Gebilde: Nischen der Intimität neben Räume der Auseinandersetzung, geschlechtsspezifische neben offenen Bereichen, Übergangsdispositive zur Unterscheidung von Kindern und Jugendlichen als NutzerInnen sind möglich und auch ethnische Differenzen finden ihren Platz. Vorhalteleistungen und Dispositive erweisen sich in dem rekonstruierten Material als elementare Bezugspunkte – Rahmungen – für die Herstellung einer differenzierten Zugehörigkeit zur Kinder- und Jugendarbeit.

### *1.2.2 Soziale Praktiken und konstitutive Regeln*

Kinder- und Jugendarbeit lässt sich nicht auf die Herstellung von beliebig nutzbarem Raum reduzieren. Vielmehr stellt sich aus professionstheoretischer Perspektive die Frage, wie Jugendliche und PädagogInnen gemeinsam Kinder- und Jugendarbeit ‚machen‘ und wie im Rahmen einer durch Alltagskommunikation und -praktiken geprägten Sphäre sich professionelles Handeln realisieren lässt. Im Anschluss an das kulturtheoretisch orientierte Konzept sozialer Praktiken (vgl. Reckwitz 2003) und an den in der pädagogischen Ethnographie zunehmend aufgegriffenen »practical turn« (vgl. Breidenstein 2006) richtet sich das Interesse – einfach formuliert – darauf, wie sich die PädagogInnen im Raum des Jugendhauses bewegen, was Jugendliche und JugendarbeiterInnen im Jugendhaus miteinander machen, wie es den AkteurInnen gelingt, neue Aktivitäten zu gestalten und wie mit krisenhaften Ereignissen im Jugendhaus umgegangen wird. Zu erkennen sind unter dieser Perspektive erstens spezifische Platzierungspraktiken der PädagogInnen innerhalb der sozialpädagogischen Arena und zweitens der Umgang mit alltäglichen Kommunikationsformen, wie beispielsweise Frotzeln, Quatschen oder Spielen. Drittens zeigt sich hier die Bedeutung der

Gestaltung von Übergängen in verschiedene andere, geschützte Kommunikationsrahmen – wie beispielsweise Kontexte der Beratung oder des Coachings, die in anderen Settings als Kern professionellen Handelns gelten. Als wichtiger Grenzfall sind schließlich, viertens, die Praktiken des Hausverbotes im Rahmen der Kinder- und Jugendarbeit zu beachten.

Die Untersuchung des professionellen Engagements der pädagogischen MitarbeiterInnen in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit verdeutlicht, dass dieses weder nach dem Modell des Dienstleistungsexperten (vgl. Goffman 1973) noch nach dem Modell des klassischen Lehrerhandelns beschrieben werden kann. Vielmehr agieren JugendarbeiterInnen in einem Spannungsfeld aus Alltäglichkeit und Professionalität. Die Bewältigung dieser Spannung erfolgt aber nicht beliebig und nicht nur je nach Standort und Arbeitsstil spezifisch. Vielmehr lässt sich über alle von uns untersuchten Einrichtungen hinweg ein latentes Muster auffinden, wie diese Spannung bearbeitet wird. Um dieses Muster zu erläutern, haben wir drei, unseres Erachtens konstitutive Regeln für das Handeln von JugendarbeiterInnen formuliert: die Mitmach-, die Sparsamkeits- und die Sichtbarkeitsregel. JugendarbeiterInnen beziehen sich implizit auf diese Regeln. Wenn sie zum Teil in der konkreten Arbeit von ihnen abweichen, hat das Folgen. Es handelt sich also, so unsere These, nicht um bloße Maximen eines Konzeptes von Kinder- und Jugendarbeit, sondern um elementare, für die Kinder- und Jugendarbeit unhintergehbare Handlungsmuster. Dies zeigt sich vor allem auch daran, dass sich diese Regeln gerade in selbstverständlichen und wenig reflektierten Praktiken Geltung verschaffen. Sie gelten also nicht nur dann, wenn sie bewusst angewandt werden und den Handlungsstrategien der AkteurInnen entsprechen, sondern auch und gerade dann, wenn Situationen diffus, komplex und widersprüchlich erscheinen und die PädagogInnen spontan reagieren müssen.

### *Mitmachen*

Die Mitmachregel, die für die JugendarbeiterInnen das Paradox benennt, im Kontext der Teilnahme an gemeinsamen Freizeitaktivitäten pädagogisch zu handeln, besteht aus drei Komponenten:

- Mache bei den Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen mit.
- Verhalte dich dabei so, als wärest du TeilnehmerIn unter Anderen.
- Stelle glaubhaft dar, dass du als ein Anderer (Erwachsener) teilnimmst.

Die nähere Betrachtung von Platzierungspraktiken (vgl. Kap. 5) verdeutlicht die Bedeutung dieser Regel. Zentral ist dabei, wie die Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit sich in der jeweiligen sozialpädagogischen Arena bewegen, wo sie sich verorten und welche Möglichkeiten sie sich dabei

erarbeiten, mit den Jugendlichen in Kontakt zu treten. In der Kinder- und Jugendarbeit hat diese Frage nicht nur deshalb besonderes Gewicht, weil die räumliche Ordnung der sozialpädagogischen Arena variabler und unübersichtlicher als beispielsweise die einer Beratungsstelle oder Schulklasse ist. Die unterschiedlichen Platzierungspraktiken illustrieren den Grad der Beweglichkeit, der Sichtbarkeit und Kontaktsensibilität der einzelnen MitarbeiterInnen und geben Auskunft darüber, welche Anschlussmöglichkeiten durch diese Platzierungen ermöglicht oder verhindert werden. Dabei entscheiden die unterschiedlichen Platzierungspraktiken zwar noch nicht, was im Anschluss daran passiert. Gleichwohl sind sie Indiz für den jeweils organisationskulturell und habituell vermittelten, dominanten Stil der Beziehungsgestaltung innerhalb einer Einrichtung. Als Praktiken der Kontaktabahnung eröffnen sie die Möglichkeit, an die jugendkulturell geprägten Alltagskommunikationen anzuschließen und dabei mitzumachen.

Das Primat des Mitmachens zeigen beispielsweise auch die ethnographischen Beobachtungen, die sich darauf beziehen, wie die PädagogInnen mit den jugendkulturell geprägten Alltagspraktiken des Abhängens oder des Chillens umgehen. Diese scheinen auf den ersten Blick die dominanten Formen des Tuns oder scheinbaren Nichts-Tuns in einem Jugendzentrum zu sein. Sie werden deshalb zur Herausforderung für das Mitmachen, weil die Arena ein sozialer Raum kontinuierlich reproduzierter Zugehörigkeit ist, in dem sich Nichts-Tun-Müssen und Etwas-Tun-Können miteinander verbinden – was in vielen öffentlichen Räumen nicht, aber im privaten Bereich sehr wohl möglich ist. Deshalb geht es immer auch darum, das Gesamtgeschehen genau im Blick zu haben, wahrzunehmen, was im nächsten Moment sich ereignen kann, wo und was als nächstes in der Arena präsentiert und vorgeführt wird. Praktiken des Zeigens und Inszenierens, Beobachtens und Zuschauens, des Erzählens und des sich Austauschens, des Herausforderns und Konterns, Neckens und Scherzens sowie des Spielens und Modulierens sind zentrale Interaktionsformen, an denen sich die PädagogInnen beteiligen und die sie sparsam transformieren.

### *Sparsamkeit*

Die Regel der Sparsamkeit benennt, dass die Transformation von alltäglicher Kommunikation in gezielte pädagogische Intervention unauffällig vollzogen wird, sodass die faktische Asymmetrie der Beziehung zwischen PädagogInnen und AdressatInnen in der sozialpädagogischen Arena möglichst latent bleibt, ohne sie jedoch zu verleugnen. Diese Sensibilität im Umgang mit den Alltagspraktiken lässt allzu schnell vermuten, das professionelle Handeln der PädagogInnen verschwinde im Kontext dieser alltagskommunikativ strukturierten Praktiken von Jugendlichen. Die rekonstruktive Aufschlüsselung der sozialen Praktiken zeigt jedoch, dass die Pädago-

gInnen durchaus präsent sind, dabei pädagogisch agieren und sich über Modulationen situationsadäquat und pädagogisch motiviert in das Geschehen einmischen und so zu Veränderungen des jeweils gegebenen Kommunikationsrahmens beitragen. Pädagogische Modulationen stellen ein zentrales Merkmal professionellen Handelns in der Kinder- und Jugendarbeit dar.

Die Interaktionen zwischen den Professionellen und den Jugendlichen ähneln damit nur vordergründig alltagskommunikativen Formen von Peer-group-Kommunikation. Sie folgen auf der anderen Seite aber auch nicht ausschließlich den Regeln professioneller Interaktionen, wie sie sich beispielsweise in konversationsanalytischen Untersuchungen dokumentiert finden (vgl. Drew/Heritage 1992; ten Have 1999). Modulationen erfüllen im Rahmen pädagogischer Praktiken in der Kinder- und Jugendarbeit die Funktion, zwar die Alltäglichkeit der stattfindenden sozialen Veranstaltung aufrechtzuerhalten, aber dennoch als PädagogIn agieren zu können. Über Modulationen und Verkettungen von Modulationen eröffnen sich in einem Feld jugendkultureller Vergemeinschaftung eher unauffällig asymmetrische Kommunikationsrahmen, insbesondere dann, wenn es gilt, spezifische pädagogische Anliegen zur Geltung zu bringen, ohne dabei die Ebene der Alltagskommunikation deutlich zu verlassen. Die Professionellen in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit können sich jedoch nicht auf die genannten, vorzugsweise knappen und unauffälligen Modulationen von Alltagskommunikationen in ihrem Umgang mit Jugendlichen beschränken. Sie schaffen auch immer wieder Möglichkeiten, Übergänge zu anderen Kommunikationsrahmungen anzustoßen und zu realisieren. Diese Übergänge bauen häufig auf die bereits geäußerten Interessen und Erwartungen der Jugendlichen auf, machen aber auch die Haltungen der PädagogInnen selbst sichtbar.

### *Sichtbarkeit*

Die Regel der Sichtbarkeit beschreibt das Paradox, dass PädagogInnen in der Kinder- und Jugendarbeit die für ihr Wirken notwendige Anerkennung nie als rollenförmige Vorgabe erwarten können, sondern diese immer erst selbst gewinnen respektive erobern müssen. Die Regel besagt: Mache dich und deine persönlichen Einstellungen erkennbar beziehungsweise sichtbar, aber lasse gleichzeitig zu, dass die Jugendlichen ihrerseits ihre Einstellungen – auch die aggressiven und negativen – sichtbar machen können, ohne dass dadurch die wechselseitigen Anerkennungsverhältnisse in Frage gestellt werden (vgl. Kap. 7).

Gerade bei Übergängen in geschützte Rahmungen der Unterstützung Jugendlicher in aktuellen Krisen – Rahmungen, die Formaten wie Lebens-

und Berufsberatung oder Coaching ähneln – spielt die Regel der Sichtbarkeit eine besondere Rolle. Denn es ist an dieser Stelle auch für die Jugendlichen wichtig zu erfahren, mit wem sie es zu tun haben und ob sie dem Gegenüber vertrauen können. Der Blick auf die Prozesse des Übergangs ist dabei besonders wichtig, weil Kinder- und Jugendarbeit zwar oft unter Druck steht, ‚pädagogisch wertvolle‘ Tätigkeiten nachzuweisen, während gleichzeitig unterschlagen wird, dass der Weg dorthin alles andere als selbstverständlich ist. Die Gestaltung solcher Übergänge in spezielle pädagogische Angebote – und nicht nur deren Ausführung in veränderter Rahmung – sind deshalb wesentliches Moment von Kinder- und Jugendarbeit.

Während die bis hierhin diskutierten sozialen Praktiken immer die Herstellung von Zugehörigkeit zur sozialpädagogischen Arena anvisieren, gibt es auch Praktiken, wie die des Hausverbotes, die Grenzen der Zugehörigkeit zur Arena der Kinder- und Jugendarbeit markieren. Wie die Prozesse des Zugangs zu dieser Arena, so werden auch die Prozesse des Ausschlusses aus ihr, wie sie in den Praktiken des Hausverbotes manifest werden – dem einzigen formalen Sanktionsmittel über das Kinder- und Jugendarbeit in der Regel verfügt – in der vorliegenden Literatur zur Kinder- und Jugendarbeit kaum beachtet und reflektiert.

Die empirische Betrachtung von Hausverboten zeigt, dass sie unterschiedlich gehandhabt werden und keinesfalls immer auf einen Ausschluss von Kindern oder Jugendlichen hinauslaufen. Die Hausverbote stellen Praktiken des Grenzregimes im Rahmen der sozialpädagogischen Arena dar und bewegen sich dabei zumeist selbst auf der Grenze: Denn einerseits sind sie clear cases, worin sich die ansonsten kaschierte institutionelle Macht manifestiert. Andererseits lässt sich aber auch belegen, dass die Praktiken im Rahmen von Hausverboten sich an den konstitutiven Regeln der Kinder- und Jugendarbeit orientieren. Um den Widerspruch zwischen Herstellung von Zugehörigkeit und Ausschluss wissend, aktivieren die Professionellen Reparaturleistungen mit der Intention, die sich in den Hausverboten manifestierenden Krisen zu minimieren. Hinweise, die die ausgesprochenen Hausverbote symbolisch aufheben oder abschwächen, zögerliches Abwarten, Umdeutungen von Hausverboten zur ‚Erholungsmaßnahme‘ oder das Inszenieren und Mitmachen bei spielerischen Wiederholungen des Sich-Hinauswerfen-Lassens stellen derartige Reparaturarbeiten dar, um Konflikte und darin manifeste strukturelle Widersprüche zu entdramatisieren.

### *1.2.3 Pädagogische Arbeitsbeziehungen der Anderen unter Gleichen*

Die Rekonstruktionen der Zugänge, Praktiken und Handlungsbögen der sozialpädagogischen Arenen belegen, dass sich die einrichtungsbezogene Kinder- und Jugendarbeit nicht so recht in die gängigen Vorstellungen von

einem pädagogisch-professionellen Handlungsfeld einfügt. Die pragmatischen Konzepte der Kinder- und Jugendarbeitsliteratur schwanken zwischen den Möglichkeiten, sie als pädagogische beziehungsweise intergenerationale Beziehungsarbeit oder als infrastrukturelle Arbeit des Raumgebens für kinder- und jugendkulturelle Freizeitinteressen zu fassen.

Die empirische Rekonstruktion zeigt jedoch die unauflösliche Verknüpfung beider Dimensionen. Die in konkreten Situationen zu registrierenden, oft flüchtigen Ergebnisse situativer Aushandlungsprozesse zwischen Kindern beziehungsweise Jugendlichen und JugendarbeiterInnen entscheiden darüber, welcher Rahmen vorliegt und was nun geschehen soll. Inhaltlich geht es dabei um zumeist routinisiert und kaum bewusst hergestellte Klärungen, welche Ziele angestrebt und welche Methoden und Strategien angewendet werden, um die ausgehandelten Ziele zu erreichen. Dabei wird sich darüber verständigt, in welchen Schritten oder Etappen dies geschieht, ohne dass den Aushandelnden in der Situation ihr Entscheidungsprozess immer deutlich bewusst ist. Im Kern wird jeweils ein working consensus etabliert (vgl. Goffman 1983; vgl. auch Abschnitt 3.2), der den Arbeitsbeziehungen jeweils zugrunde liegt. Bei der Frage, auf welche Weise aus solchen working consensus etwas entstehen und was als Arbeitsbeziehung bezeichnet werden kann, kommen zunächst einmal Rahmenbedingungen in den Blick, mit denen Kinder- und Jugendarbeit unausweichlich konfrontiert ist. Es sind die Rahmenbedingungen der Diskontinuität und Nichtkontrollierbarkeit der Gelegenheiten zu Kontakten, die Unbestimmtheit ihrer sachlichen Inhalte und Bezüge sowie der unvermeidliche Widerstreit zwischen pädagogischen und jugendlichen Interessen. Arbeitsbeziehungen entstehen hier nur in einem allmählichen und stufenweisen Prozess der Entwicklung von einerseits emotional tragfähigen persönlichen Beziehungen und andererseits der erweiterten Möglichkeiten einer Erschließung von Arbeitsgegenständen, an denen kooperatives Handeln gelingen kann.

Die Etablierung von Arbeitsbeziehungen ist jedoch auch in der Kinder- und Jugendarbeit nicht kontextlos als alleiniges Ergebnis einer Interaktion zwischen Jugendlichen und JugendarbeiterInnen zu betrachten. Die Rekonstruktionen der pädagogischen Praxen verdeutlichen die habituellen und organisationskulturellen Voraussetzungen solcher Prozesse. Je nach Einrichtungstyp und den habituellen Dispositionen der jeweiligen JugendarbeiterInnen finden sich unterschiedliche Formen der Gestaltung von Arbeitsbeziehungen und der darin erkennbaren Art und Weise, Nähe und Distanz zu balancieren. Für die Entwicklung tragfähiger Arbeitsbeziehungen in der Kinder- und Jugendarbeit zeigt sich dabei der Handlungstypus der ‚Anderen unter Gleichen‘ als maßgeblich. Mit ihm lassen sich die konstitu-

tiven Regeln der Sparsamkeit, des Mitmachens und der Sichtbarkeit erfolgreich ausbalancieren.

Neben diesem Typ der Anderen unter Gleichen sind die Handlungstypen ‚Erste unter Gleichen‘ und ‚Erste unter Anderen‘ empirisch rekonstruierbar, die sich allerdings als problematisch für die Herstellung von gelingenden Arbeitsbeziehungen erweisen. Die Ersten unter Gleichen treiben mit den Jugendlichen ein doppeltes Spiel, indem sie sich auf zwei Ebenen unangreifbar machen: Zum einen gerieren sie sich als jugendkulturelle Anführer, die alle jugendliche Konkurrenz aus dem Feld schlagen. Sie nutzen dafür zugleich ihre Macht als erwachsene PositionsinhaberInnen, die im Jugendzentrum mit Hausrecht ausgestattet sind. Auf verdeckte Weise bieten sie den Jugendlichen einerseits Gemeinschaft an, um den Preis, ihnen als Boss Gefolgschaft zu leisten. Damit untergraben sie die Arbeitsbeziehungen zu den Jugendlichen: Sie tragen nichts zur Stärkung ihrer Möglichkeiten bei, sondern suchen ihre Unterwerfung und die Huldigung des eigenen Charismas. Die Ersten unter Anderen inszenieren sich als Andere und damit als verantwortliche Erwachsene, dem die Jugendlichen Rechenschaft schuldig sind. Gleichzeitig bieten sie sich als jugendkulturell Verbündete an. Die Arbeitsbeziehung ist geprägt durch den Widerspruch einer spezifischen Rollenbeziehung, die auf die Kontrolle und Korrektur jugendlicher Bewältigungsmuster zielt, zugleich aber die Regel der Sichtbarkeit einseitig in die Richtung anbietender Parteilichkeit auslegt.

Erzählungen der Professionellen zu einzelnen Kindern und Jugendlichen sowie zu langfristigen Projekten mit Jugendlichengruppen zeigen auf, welche Bedeutung diese Typen konkret bei der Entwicklung von unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Handlungsperspektiven erlangen. Hier zeigt sich, dass, im Gegensatz beispielsweise zu klassischen Beratungssettings, die Fallbearbeitung in der Kinder- und Jugendarbeit nicht unter den diskreten Bedingungen der Separation und des Schutzes stattfindet. Fallbearbeitung in der sozialpädagogischen Arena der Kinder- und Jugendarbeit findet dagegen zunächst einmal im öffentlichen Raum statt und kann deshalb Auswirkungen auf die Beziehungsgestalt zu anderen AdressatInnen und Kinder- und Jugendlichengruppen haben. Hieraus ergibt sich die Handlungsaufforderung an die JugendarbeiterInnen, unterschiedliche Fallperspektiven aufeinander zu beziehen: So konnte bei den Fallbeschreibungen der Jugendarbeiterinnen beobachtet werden, wie diese aus unterschiedlichen Warten argumentieren und die verschiedenen Perspektiven auf den Fall miteinander in Verbindung bringen. Die exklusive Fokussierung auf eine spezielle Adressatenperspektive wird hier verunmöglicht, da in der Kinder- und Jugendarbeit meistens keine zeitliche Hintereinanderreihung der Fallbearbeitung möglich ist. Sie muss nicht nur mehrere ‚Fälle‘ gleichzeitig bearbeiten, sondern auch die oben beschriebene alltagskommunikative Teilhabe balancieren (vgl. auch Cloos/ Köngeter 2006).

### 1.3 Theoretische Bezugspunkte

Die dem Forschungsprojekt zugrunde liegende Frage nach der performativen Herstellung von Kinder- und Jugendarbeit ist im Kern professionstheoretisch ausgerichtet, weil sie die konstitutiven Bedingungen pädagogischen Handelns zu rekonstruieren sucht. Dabei kann zum einem an die Erkenntnis angeknüpft werden, dass es wenig ertragreich ist, dieses berufliche Handlungsfeld anhand des klassischen Modells der Expertenprofessionalität (vgl. Hartmann 1972; Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992) zu bestimmen und zu rekonstruieren. Zum anderen kann an empirische Befunde angeschlossen werden, die darauf verweisen, dass das Professionalisierungsprofil der Kinder- und JugendarbeiterInnen nicht durchgängig als fachlich bezeichnet werden kann, wenn man es beispielsweise an der Verwendung einschlägiger Wissensbestände misst (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997; Ackermann/Seeck 1999; Nagel 1997). Wird solchen Ergebnissen gefolgt, dann konstituiert sich aus biographischer Perspektive Fachlichkeit und Professionalität nicht erst während der Ausbildung und des Studiums, um dann in der anschließenden beruflichen Tätigkeit vollends ausgebildet zu werden. Vielmehr signalisieren die vorliegenden Studien, dass »die in der Kindheit und Jugend gesammelten Erfahrungen einen vorberuflichen Ressourcen-Pool bereitstellen, auf den bei der Ausgestaltung des beruflichen Alltags zurückgegriffen werden kann« (Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 42). Mehr noch: Berufsbiographische Erfahrungen werden in den Erzählungen der MitarbeiterInnen häufig mit den derzeitigen Erfahrungen abgeglichen. Demnach ist »davon auszugehen, dass die Praxis ein eigenes (...) Erfahrungs- und Wissensnetz herausbildet« (Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 218), das mit dem in der akademischen Ausbildung gelehrt Wissen selten kompatibel ist.

Andererseits zeigen ethnographische Studien, dass sich der Professions-typus eines sozialpädagogischen Handlungsfeldes weder ausschließlich über die Rekonstruktion von Biographien noch von Fachwissen erschließen lässt (vgl. Thole/Cloos 2000; Cloos 2007; Köngeter 2008; Müller/Schmidt/Schulz 2005). Professionalität ist wesentlich als das Resultat einer eingetübten und habituell strukturierten Praxis zu verstehen, die nicht nur biographisch, sondern auch durch die jeweilige Kultur von Organisationen formiert wird (vgl. Klatetzki 1993). Ergänzend zeigt die Studie von Schneider (2006), die Fallgeschichten von sozialpädagogischen BeraterInnen rekonstruiert, dass zwar auch hier nicht explizit auf sozialpädagogische und sozialwissenschaftliche Theorien rekurriert wird, gleichwohl aber zahlreiche Anschlussstellen an Theoriekonzepte erkennbar sind, dass Theoriewissen sich also eher habitualisiert als explizit und reflexiv zeigt.

Um die Bedeutung dieser eher habitualisierten, in den konkreten Praktiken sich zeigenden Professionalität aufzuspüren, hat sich der ethnographische Zugang als alternativlos erwiesen. Gleichzeitig bedarf es einer Art des professionstheoretischen Zugriffs, der nicht die klassischen Merkmale von Professionen zum Ausgangspunkt nimmt, sondern Professionalität aus der konkreten Interaktions- und Beziehungsstruktur zwischen KlientInnen bzw. AdressatInnen und Professionellen ableitet. Dazu wurde das Professionsmodell Ulrich Oevermanns nochmals kritisch gelesen, auch weil einiges dafür spricht (vgl. Müller 2000, 2002), dass dessen strukturtheoretische Kriterien für die »Professionalisierungsbedürftigkeit« pädagogischen Handelns nicht nur für die LehrerInnenrolle, sondern auch für sozialpädagogische Handlungsfelder und insbesondere für die Kinder- und Jugendarbeit instruktiv sein können. Empirisch unsicher ist jedoch, ob die Entwürfe zu einer »revidierten Theorie professionalisierten Handelns« (Oevermann 1996) weiterhelfen, den Professionalisierungstypus der MitarbeiterInnen in der Kinder- und Jugendarbeit und die für das Handlungsfeld besonderen professionellen Herausforderungen aufzuklären.

### *1.3.1 Professionstheoretische Ausgangspunkte*

Bezüglich der Professionalisierungsbedürftigkeit des LehrerInnenhandelns formuliert U. Oevermann (1996, S. 150), dass sich die Professionalität nicht allein aus den formellen Anforderungen an die pädagogische, insbesondere unterrichtende Rolle begründen lässt. Konstitutives Strukturmoment pädagogischen Handelns ist vielmehr, dass dieses nicht nur durch spezifische Rollenmuster geprägt, sondern auch von nicht-rollenförmigen, familienähnlichen und partiell unbewusst wirkenden Beziehungsmustern durchwoben ist. Die Professionalisierungsbedürftigkeit ergibt sich demnach insbesondere aus der Aufgabe, beides auf angemessene Weise miteinander zu vermitteln. »Die Prinzipien der pädagogischen Praxis werden nicht neu erfunden«, so kann mit Blick auf die strukturelle Professionstheorie ergänzt und präzisiert werden (Oevermann 1996, S. 142), »sondern der Praxis der naturwüchsigen Sozialisation entnommen und durch bewusste methodische Prüfung gesteigert und geklärt«, wenn auch – immer mit Blick auf schulisches LehrerInnenhandeln – konzentriert auf die Vermittlung von Wissen, Tradition und Technik.

U. Oevermann überträgt die der Psychoanalyse entlehnten Kategorien der »Abstinenz- und Grundregel« und des »Arbeitsbündnisses« in die pädagogische Professionalitätstheorie um zu zeigen, wie rollenförmiges und nicht-rollenförmiges Handeln vermittelt werden und so aus Abhängigkeit Autonomie entstehen kann (vgl. Oevermann 1996). Im therapeutischen Feld ist der Leidensdruck Ausgangspunkt für die Intervention und als Agens und Energiequelle des therapeutischen Prozesses unentbehrlich. Denn der Lei-

densdruck ermöglicht, mit den KlientInnen eine Übereinkunft zu schließen, in der die Rolle der KlientInnen, wie die Komplementäre der TherapeutInnen, abgesteckt wird. Dies ist die Voraussetzung für eine TherapeutInnenrolle, bei der Abhängigkeit und die daraus entstehenden Regressionen der KlientInnen im Binnenraum der Arbeitsbeziehung einerseits zugelassen, andererseits ausagiert werden. Stattdessen verbleiben die Professionellen im Modus der Abstinenz. Nur so ist es möglich, unter Wahrung der therapeutischen Rolle und ihrer Grenzen, ein Bündnis zur Verarbeitung der Quellen des Leidensdruckes mit dem Ziel einer Wiederherstellung und Stärkung autonomer Lebenspraxis zu schließen.

Die Übertragung dieses Modells auf das pädagogische Feld animiert – wie schon angedeutet – dazu, ein Äquivalent zum Leidensdruck zu suchen. U. Oevermann gibt für das schulische Feld zwei Antworten: Zum einen soll die kindliche Neugier strukturell dieselbe Position wie der Leidensdruck im therapeutischen Setting einnehmen, nämlich als Energiequelle für ein Arbeitsbündnis. Da aber kindliche Neugier nie nur sachbezogen ist und zugleich Verletzbarkeit impliziert, werden zum anderen durch die SchülerInnen immer wieder diffuse Momente in die Interaktion mit den LehrerInnen eingemischt. Die Professionellen stehen damit vor der Herausforderung, sich unter Wahrung ihrer Rolle auf eine diffuse, nicht rollenförmig strukturierbare Sphäre einzulassen, jedoch ohne in dieser Sphäre mitzuagieren, also ebenfalls im Modus der Abstinenz. Die Aufrechterhaltung dieser Balance ist Bedingung für das Gelingen von pädagogischen Arbeitsbündnissen. Sie hat aber vor allem eine prophylaktische Funktion, weil die Autonomie und Rollenhandlungsfähigkeit der SchülerInnen noch nicht in der Form gefestigt ist, dass sie durchgängig gegenüber den LehrerInnen aufrechterhalten werden kann. Eine mögliche Krise der Autonomie besteht in dieser Entwicklungsphase, wenn überhaupt, latent, in der Regel aber nicht manifest.

Der Versuch, dieses Modell auf die Kinder- und Jugendarbeit zu übertragen, erscheint in Anbetracht der bisherigen empirischen Erkenntnisse (vgl. Wernet 2003) nur mit Einschränkung möglich. Für die offene Arbeit mit Kindern könnte zwar deren Neugier als Komponente eines Arbeitsbündnisses behauptet werden, diese Arbeit aber auf Wissensvermittlung zu reduzieren, würde deren pädagogische Bedeutung verfehlen. Andererseits können Ähnlichkeiten zwischen der von U. Oevermann postulierten Balance (Einhaltung der formalen LehrerInnenrolle versus abstinente Verarbeitung diffuser Beziehungsanteile) mit den Balancen der von uns rekonstruierten Berufsrolle in der Kinder- und Jugendarbeit festgestellt werden. Auch diese erfordert, wie beschrieben, kunstvolle Balancen und Abstinenz gegenüber unbedachtem Agieren. Aber die Pädagogik der Kinder- und Ju-

gendarbeit unterscheidet sich doch markant von U. Oevermanns Modell, sodass dieses nur mit drei theoriestrategisch bedeutsamen Veränderungen zum Ausgangspunkt genommen werden kann. Die Erste beschreibt eine Verlagerung der inhaltlich-materialen Bestimmung des professionellen Fokus. Die Zweite zielt auf eine Verschiebung im Strukturmodell des Arbeitsbündnisses, das sich für eine pädagogische Handlungssphäre wie der Kinder- und Jugendarbeit als zu eng erweist. Die dritte Veränderung schließlich betrifft den sozialen Raum, in dem der working consensus und die Arbeitsbeziehungen etabliert werden. Sie trägt der Tatsache Rechnung, dass Arbeitsbeziehungen in der Kinder- und Jugendarbeit relational zu anderen Arbeitsbeziehungen (vgl. Köngeter 2008) und zu jener Sphäre, die wir sozialpädagogische Arena genannt haben, betrachtet werden müssen.

(1) In der Kinder- und Jugendarbeit geht es zwar auch um die Vermittlung von Normen, weniger jedoch – zumindest nicht durchgängig – um die Weitergabe von Wissen (vgl. Grunert 2006; Stecher 2005; Thole/Höblich 2008). Wenn jedoch der These von der strukturalen Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns weiter gefolgt wird, kommt dem Gesichtspunkt der Prophylaxe eine wesentlich bedeutendere Funktion in Bezug auf die Professionalisierungsfrage zu als der Normen- und Wissensvermittlung. Gerade die Prophylaxe hat in der Kinder- und Jugendarbeit eine eher noch bedeutendere Funktion als im schulischen System, da JugendarbeiterInnen, als eine der zentralen, erwachsenen AkteurInnen in diesem Feld, Objekt für vielfältige, teilweise unbewusste Bedürfnisse – »öffentliche Väter und Mütter« (Aly 1977) oder »nicht-elterliche Erwachsene« (Schröder 1999) – sind. Darüber ist die Berufsrolle – mehr als die von LehrerInnen – selbst bedroht, steht permanent in der Gefahr, diffus zu werden, sich in informelle Beziehungen aufzulösen oder aber so auszuweiten, dass sie nicht mehr als spezifische, berufsförmige Rolle gedacht und professionell gestaltet werden kann – in den Paradoxien der Mitmach-, der Sparsamkeits- und der Sichtbarkeitsregel spiegelt sich diese theoretisch codierte Annahme deutlich wider.

(2) Zunächst dokumentieren die in den empirischen Rekonstruktionen entdeckten Regeln der Sparsamkeit, des Mitmachens und der Sichtbarkeit strukturlogisch eine gewisse Parallelität zu U. Oevermanns »revidiertem« Professionalisierungsmodell, sofern auch hier Momente des Sich-Zurücknehmens (Abstinenz) angesichts jugendlicher Herausforderungen zu entdecken sind. Sehr viel bedeutsamer aber ist die in den ersten Beobachtungen und Rekonstruktionen bereits offenkundige Umkehrung von Alltäglichkeit und Außeralltäglichkeit: Während das therapeutische Setting sich durch eine Übereinkunft über ein außeralltägliches Interaktionsmuster gerade erst konstituiert, werden die pädagogischen Handlungen der JugendarbeiterInnen in die Alltagspraktiken der Kinder- und Jugendlichen eingewoben. Der Entwicklung eines Arbeitsbündnisses zwischen PädagogInnen und

Jugendlichen sollte in der Kinder- und Jugendarbeit daher auch theoretisch nicht unbedingt ein Primat zugewiesen werden. So weisen auch B. Bimschas und A. Schröder (2003, S. 57) darauf hin, dass das Bündnis nicht generell als »fester Bestandteil vorausgesetzt werden« kann wie in »medizinischen und therapeutischen Professionen, denn dort kommen Patienten oder Klienten mit einem Anliegen und treffen auf ein vorformuliertes Arbeitsbündnis, das sie annehmen oder verwerfen können«. Daher wurde ein theoretischer Zugriff gewählt, der erstens diese Verflechtung von Alltagspraktiken und pädagogischen Modulationen der Jugendlichen und JugendarbeiterInnen aufschließt und der zweitens empirisch die Entstehung und Entwicklung von Arbeitsbeziehungen durch eine sukzessive Aufschichtung von working consensus beschreiben kann (vgl. Teil 2 und Teil 3 dieses Bandes).

(3) Die dritte Verschiebung schließt an die Bedeutung der Peergroup im Rahmen einer sozialpädagogischen Arena an. Zwar erkennt U. Oevermann (1996, S. 147) die Bedeutung der Peergroup-Bildung für die »Praktizierung und Verinnerlichung kooperativer Beziehungen mit dem Strukturkern der Reziprozität« an. Er geht aber davon aus, dass diese »grundsätzlich nicht (...) curricularisierbare Leistung und Funktion von Schule« nicht »Gegenstand pädagogischen Handelns ist. Allenfalls könnte pädagogisches Handeln diese naturwüchsige Leistung stören« (Oevermann 1996, S. 147). Eine Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit muss in ihrer Theorie berücksichtigen, dass Arbeitsbeziehungen zu einzelnen Jugendlichen erst im Rahmen einer Arena ihre Bedeutung erhalten und damit relational mit dem Netz weiterer Beziehungen verknüpft sind. Daher ist Kinder- und Jugendarbeit immer auch gemeinsame »Arbeit am Rahmen« (vgl. Körner 1996) und erfordert eine Pädagogik des sozialen Ortes (vgl. Bernfeld 1992; Müller 1992). Diese nimmt ihren Ausgangspunkt von den jugendkulturellen Aktivitäten und Inszenierungen und eröffnet durch bestimmte Vorrichtungen und pädagogische Praktiken eine Sphäre der differenzierten Zugehörigkeit.

### *1.3.2 Working consensus und Arbeitsbeziehungen*

Folgt man den bisherigen Überlegungen erscheint es nicht sinnvoll, das Modell professioneller Arbeitsbündnisse für die empirische Verdichtung der beobachteten Beziehungen in der Kinder- und Jugendarbeit durchgängig heranzuziehen. Passender scheint uns der weniger voraussetzungsvolle Begriff der Arbeitsbeziehung zu sein (vgl. auch Becker-Lenz 2005). Arbeitsbeziehungen in der Kinder- und Jugendarbeit kennzeichnet, dass

- erstens die Arbeitsübereinkunft zwischen Jugendlichen und JugendarbeiterInnen in der Regel weniger festgelegt als in Arbeitsbündnissen ist,

- zweitens die diffusen Anteile im Rahmen von Arbeitsbeziehungen – darauf weisen die Regeln der Sichtbarkeit und des Mitmachens hin – zum manifesten Verhaltensrepertoire gehören und
- drittens in einen organisatorischen und beruflichen Rahmen spezifischer Art eingebettet sind, dessen Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 12) eine Exklusivität von Arbeitsbeziehungen einschränkt.

Dieser besonderen Berufsrolle wird mit dem Begriff der Arbeitsbeziehung entsprochen, was mit dem Goffman'schen Begriff des »working consensus« respektive der Arbeits-Übereinkunft weiter zu präzisieren ist. »Alle Gruppenmitglieder tragen gemeinsam zu einer umfassenden Bestimmung der Situation bei, die weniger auf echter Übereinstimmung über die Realität beruht als auf echter Übereinstimmung darüber, wessen Ansprüche in welchen Fragen vorläufig anerkannt werden« (Goffman 1983, S. 13). Merkmale von Arbeitsübereinkünften sind, dass sie niemals vollständig sind und »Uneinigkeitsreserven« aufweisen (Wolff/Meyer 1994, S. 15). Arbeitsübereinkünfte sind daher nicht statisch und auf Dauer angelegt, sondern prozessual und auf den Kontext bezogen. Sie unterliegen einer Vorläufigkeit und Begrenztheit des Sich-Verstehens: »Man versteht sich soweit wie nötig und nicht soweit wie möglich« für einen »bestimmten Zweck« (Wolff/Meyer 1994, S. 15). Das Verstehen im Rahmen der Arbeitsübereinkünfte beruht auf blitzschnellen Entscheidungen; das Verstandene kann jederzeit und plötzlich revidiert werden. Die jeweilige Verständigung darüber, was nun geschehen und welches Thema bearbeitet werden soll, kann als konstitutives Merkmal von Arbeitsbeziehungen angesehen werden, ohne dass dabei schon ein Kontinuum von einem losen working consensus hin zu einer fest etablierten Arbeitsbeziehung bestehen muss. Komplexe und längerfristig aufgeschichtete Arbeitsbeziehungen der Kinder- und Jugendarbeit, wie sie in Teil III entfaltet werden, lassen sich darauf nicht reduzieren. Aber auch sie entwickeln sich immer neu aus solchen losen Übereinkünften und sind eher Ergebnis als Voraussetzung von Kinder- und Jugendarbeit (vgl. auch Cloos/Königter 2008). Es interessiert also zunächst weniger die Eingruppierung der Beziehungen auf einer Skala der Verbindlichkeit, sondern die Art und Weise, wie in der sozialpädagogischen Arena Jugendliche und JugendarbeiterInnen überhaupt gemeinsam einen working consensus etablieren. Erst danach stellt sich die Frage, wie dieser sich über Aufsichtungen und Erfahrungen mit vorläufigen Arbeitsübereinkünften zu einer Arbeitsbeziehung verdichtet

Die Ergebnisse des Projektes weisen darauf hin, dass der praktische Klärungsprozess über das, was gerade geschieht, nicht immer offen liegt und reflexiv durchdrungen beziehungsweise diskursiv bearbeitbar ist. Als routinisierte Praxis, eingebettet in Alltagsritualen ist der jeweilige working consensus – zumal er blitzschnell etabliert und wieder verändert werden kann –

präreflexiv. Dies als konstitutives Merkmal von Arbeitsbeziehungen in der Kinder- und Jugendarbeit zu fassen, bedeutet nicht mehr, aber auch nicht weniger, als dass es hier, genereller als in anderen professionellen Feldern, immer aufs Neue darum geht, im Alltag Übereinstimmungen entweder zu reproduzieren oder neu zu verhandeln.

### *1.3.3 Praktiken, Performativität und Raum*

Die Fokussierung auf Arbeitsbeziehungen im Rahmen professionsempirischer Untersuchungen würde jedoch eine Vereinseitigung der empirischen Befunde auf einen Teil des Geschehens in der Kinder- und Jugendarbeit darstellen. Will man die Konstitution des Feldes erfassen, braucht man einen umfassenden Blick auf die dort vorfindbaren sozialen Praktiken: »Eine Praktik besteht aus bestimmten routinisierten Bewegungen und Aktivitäten des Körpers« (Reckwitz 2003, S. 290). Diese Praktiken basieren auf einem praktischen Wissen, das nur zum Teil reflexiv zugänglich ist. Praktiken sind daher im Gegensatz zu Handlungen nicht an Kriterien wie Intentionalität und Rationalität gebunden, sondern werden von »kompetenten Körpern« (Reckwitz 2003, S. 290) ausgeführt. Sie basieren auf implizitem Durchführungswissen (vgl. auch Breidenstein 2006, S. 16ff.).<sup>6</sup> »Jede Praktik und jeder Komplex von Praktiken – vom Zähneputzen bis zur Führung eines Unternehmens (...) – bringt sehr spezifische Formen eines praktischen Wissens zum Ausdruck und setzt dieses bei den Trägern der Praktik voraus« (Reckwitz 2003, S. 292). Pädagogische Prozesse sind aus dieser Perspektive Praktiken, die von PädagogInnen und Jugendlichen gemeinsam hervorgebracht werden, die auf einem gemeinsamen praktischen, inkorporierten Wissen basieren und deren pädagogische Bedeutsamkeit durch die beteiligten AkteurInnen oder BeobachterInnen entschlüsselt werden können. Dieser theoretische Zugriff ermöglicht es, die jugendkulturellen Aktivitäten und die pädagogischen Strategien nicht mehr als zwei voneinander getrennte, möglicherweise sogar antagonistische Welten zu betrachten, sondern sie in ihrer gemeinsamen Produktivität zu verstehen. Die Besonderheit dieser gemeinsamen Produktivität von Kinder- und Jugendarbeit erschließt sich, wenn man ein besonderes Augenmerk auf die Performativität von Praktiken in den Jugendtreffs und Jugendhäusern lenkt. Das Performative hat mehrere, für die Entschlüsselung der pädagogischen Prozesse der Kinder- und Jugendarbeit relevante Seiten.

---

6 »Zwischen den Lehrbuchdarstellungen, den offiziellen Regeln einer Arbeit, die immer nur modellhafte Versionen eines Arbeitsvorgangs liefern können, und dem tatsächlichen, praktischen Arbeitsvollzug in situ besteht eine prinzipielle Kluft – das, was die Alltagserfahrung als Unterschied zwischen Theorie und Praxis kennt« (Bergmann 1991, S. 270).