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

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

Alle Rechte vorbehalten
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2007

Lektorat: Stefanie Laux

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.
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 978-3-531-15461-9

Inhalt

Vorwort 9

1. Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit – Ergebnisse und theoretischer Rahmen der Studie im Überblick 11

1.1 Eigenart des Handlungsfeldes der Kinder- und Jugendarbeit 11
1.2 Die Forschungsergebnisse im Überblick 13
1.3 Theoretische Bezugspunkte 25
1.4 Forschungsdesign und Forschungspraxis 34
1.5 Resümee und offene Forschungsfragen 48

Teil I
Die Herstellung von Zugehörigkeit

2. Der Zugang zum Jugendhaus 55

2.1 Öffnungen – das Jugendhaus und seine Eingänge 55
2.2 Begrüßungsrituale im Jugendhaus 69

3. Die sozialpädagogische Arena 85

3.1 Arena als empirische Kategorie 85
3.2 Kinder- und Jugendarbeit als sozialpädagogische Arena 87

4. Dispositive und die Herstellung von Zugehörigkeit 93

4.1 Place of interest und Zugehörigkeit 93
4.2 Altersübergänge und Zugehörigkeit 99
4.3 Gender und Zugehörigkeit 104
4.4 Außenseiter, Etablierte und Zugehörigkeit 111
4.5 Herstellung von Intimität und kulturelle Zugehörigkeit 116
4.6 Dispositive und ihre Dimensionen 119

Teil II
Das Handeln in der sozialpädagogischen Arena

5. Platzierungspraktiken 125
5.1 Umherschweifen 128
5.2 Sich (präsent) zeigen 130
5.3 Sich separieren und Gravitation erzeugen 133
5.4 Zusammenfassung 137

6. Praktiken der Alltagskommunikation 139
6.1 Alltägliche (Kommunikations-)Praktiken und ihre Bedeutung für das professionelle Handeln 140
6.2 Pädagogisch Antworten 143
6.3 Kommunikationsmuster und Antwortmöglichkeiten 145
6.4 Zusammenfassung 157

7. Konstitutive Regeln der Kinder- und Jugendarbeit 159
7.1 Die Sparsamkeitsregel 159
7.2 Die Mitmachregel 163
7.3 Die Sichtbarkeitsregel 165

8. Praktiken der Gestaltung von Übergängen 169
8.1 Übergänge in Spiel und Sport 169
8.2 Übergang in ein Kreativangebot 174
8.3 Übergänge in Krisenbewältigung und Beratung 178
8.4 Übergänge in Bildungsgelegenheiten 183
8.5 Zusammenfassung 190

9. Hausverbote als Praktiken eines Grenzregimes 195
9.1 Anlässe und Reaktionen: »das is immer ne relative Frage« 196
9.2 Der paradoxale Umgang mit Hausverboten 215

Teil III
Die Arbeitsbeziehungen der Kinder- und Jugendarbeit

10. Working consensus und Arbeitsbeziehung 225

11. Stufen der Etablierung von Arbeitsbeziehungen 229

11.1 Die Anfänge von Arbeitsbeziehungen 229

11.2 Fünf Dimensionen der Etablierung von Arbeitsbeziehungen .. 233

12. Rahmenbedingungen der Konstitution von Arbeitsbeziehungen 243

13. Typen von Arbeitsbeziehungen 255

13.1 Andere unter Gleichen 255

13.2 Erste unter Gleichen 260

13.3 Erste unter Anderen 265

13.4 Der zentrale Arbeitsbeziehungstypus: Andere unter Gleichen und seine Dimensionen 270

14. Langfristige Arbeitsbeziehungen und die Bearbeitung von Krisen 275

14.1 Die »KAPler« 276

14.2 Pixel 282

14.3 Tanja Zinn und Ayla: »seit Ewigkeiten jedenfalls hier schon« 289

15. Herausforderungen der Etablierung von Arbeitsbeziehungen 299

15.1 Die Bearbeitung von Krisen 299

15.2 Reaktivität des Feldes 300

15.3 Relationierung als professionelle Herausforderung 301

15.4 Vom Fall zum Feld? – Die auf den sozialen Raum bezogenen Diagnose- und Interventionsperspektiven 302

Literatur 307

Zitations- und Transkriptionsregeln 320

Vorwort

Die vorliegende Publikation präsentiert 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 mitgearbeiteten. 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. 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 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 vorgelegten Ergebnisse die weitere disziplinäre Fundierung der Kinder- und Jugendarbeit als professionelles Handlungsfeld fördert und unterstützt.

Hildesheim und Kassel im Mai 2007

Peter Cloos, Stefan Köngeter, Burkhard Müller, Werner Thole

1. Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit – Ergebnisse und theoretischer Rahmen der Studie im Überblick

Seit dem Ausgang des 19. Jahrhunderts stellt die Kinder- und Jugendarbeit ein wesentliches Feld der nichtschulischen, außerfamilialen Sozialisation und der non-formalen Bildung dar. Die Bedeutung der Kinder- und Jugendarbeit spiegelt sich jedoch kaum in einer quantitativ und qualitativ ausgebauten Forschungslandschaft wider. Auch wenn mittlerweile in einer Vielzahl an Publikationen die Eigenart des 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 Beitrag 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 referiert und begründet sowie offene Forschungsfragen benannt.

1.1 Eigenart des Handlungsfeldes der Kinder- und Jugendarbeit

Das sozialpädagogische Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit ist ein vielfältig strukturiertes, von freien und öffentlichen Trägern verantwortetes, 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 durchgängig bekannt – 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). 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 Kinder 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[1] jüngeren 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) oder stellen das Handlungsfeld als Ort der Interaktion von MitarbeiterInnen und Jugendlichen vor (vgl. u. a. Küster 2003), ohne allerdings gleichfalls empirisch darüber aufzuklären, wie sich die Kinder- und Jugendarbeit als pädagogisches Handlungsfeld konstituiert.

Trotz einer durchaus beeindruckenden Publikationslandschaft und einer sich sukzessive herausbildenden Forschungskultur, weist die Forschungslage zur 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

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 geraten. Ehrenamtlich und von Jugendlichen selbstinitiativ 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 untersucht worden.

Prozessen sowie mit den PädagogInnen und AdressatInnen selbst auseinander gesetzt, die diese Prozesse gestalten (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 kaum, so ist festzuhalten, auf der Grundlage von empirischen Erkundigungen in den Blick genommen (vgl. u. a. Lindner/ Thole/ Weber 2003; Müller 1998, 2005; Müller/ Schmidt/ Schulz 2005).[2]

Auch wenn insgesamt betrachtet die empirische Forschung in Bezug auf den non-formalen Bildungssektor in anderen europäischen sowie den nordamerikanischen Ländern nicht umfangreicher und entwickelter ist, liegen doch 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 nimmt das Projekt in Jugendhäusern, Jugendfreizeiteinrichtungen, Jugendzentren und vergleichbaren Einrichtungen seinen Ausgang bei der ethnographischen Rekonstruktion pädagogischer Handlungszusammenhänge von PädagogInnen und AdressatInnen, um zu zeigen, wie Kinder- und Jugendarbeit sich als institutionelles Feld der außerschulischen Pädagogik im Zusammenwirken der beteiligten AkteurInnen konstituiert.

1.2 Die Forschungsergebnisse im Überblick

Bei oberflächlicher Betrachtung entsteht zuweilen der Eindruck, als sei Kinder- und Jugendarbeit gar kein von den alltäglichen Freizeitbeschäftigungen von Kindern und Jugendlichen abgegrenzter, pädagogischer Ort,

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 2003).

sondern übergangslos darin eingebettet. Die Tätigkeit der PädagogInnen erscheint den wenigsten Jugendlichen oder BeobachterInnen als professionelles Handeln. Gleichzeitig verweisen aber empirisch informierte Beschreibungen pädagogischer Handlungsfelder auf die Komplexität von durch Heranwachsende selbst mitgestalteten und zugleich institutionell geformten Orten. Sie heben ihre Bedeutung für Bildungsprozesse von Heranwachsenden hervor (vgl. u. a. Breidenstein 2006). Die Beschreibung von so genannten Strukturcharakteristika (vgl. Müller u. a. 1964; Sturzenhecker 2004) – 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 und Paradoxien – zu entschlüsseln. Die nachfolgend präsentierten Ergebnisse des DFG-Projektes versuchen diese Lücke zu schließen und zeigen auf, wie Kinder- und Jugendarbeit von ihren AkteurInnen gemeinsam hergestellt wird.

Hinter dem vermeintlichen Chaos in Jugendhäusern, Jugendfreizeiteinrichtungen, Jugendzentren und vergleichbaren Einrichtungen zeigt sich, so ist an dieser Stelle schon mit Blick auf die 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, kurz nach der Koproduktivität von Kindern, Jugendlichen und PädagogInnen. Damit wird der Blick auf die sozialen Praktiken in der Kinder- und Jugendarbeit gelenkt und so die traditionell anzutreffende Dualität der Akteursperspektiven[3] – hier die Jugendlichen, dort die PädagogInnen – zu überwinden ermöglicht. Konstitutiv für diese Perspektive ist der Blick auf den ‚Raum' der Kinder- und Jugendarbeit. Der soziale Raum wird gemäß dem ethnographischen Zugang als performativ – und damit sozial – erzeugter Raum beschrieben, der in seiner

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 Akteursperspektiven 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.

Materialität und 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 heraus 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 performative Herstellung solcher Arenen erschließt sich anhand von spezifischen Merkmalen. Sie sind zunächst soziale Orte für verschiedene Formen des alltäglichen, situationsbezogenen Sich-in-Szene-Setzens und des aktiven Zuschauens und Beobachtens. Die Interaktionen und Inszenierungen finden dabei unter den Bedingungen von diskontinuierlicher Teilnahme statt. Zugleich sind sozialpädagogische Arenen geprägt durch sich hier realisierende Wettkämpfe und Spiele, die immer auch – symbolisch – für reale Kämpfe um Anerkennung stehen. Neuere raumsoziologische Theoriekonzepte (vgl. Löw 2001) aufgreifend, werden im ersten Teil der Studie diejenigen Praktiken in der Kinder- und Jugendarbeit rekonstruiert, die einen gemeinsamen Handlungsraum herstellen, der sich durch eine bestimmte Form von Performativität, Sozialität und Materialität auszeichnet.

Performativität

Die Kategorie sozialpädagogische Arena verweist zwar 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/ Hafemann/ 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 Raumaneignung, 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 allerdings 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 de-

nen die regelmäßige, verlässliche und verbindliche Anwesenheit zu den Grundbedingungen der Ermöglichung von Handeln gehört.

(2) Die sozialpädagogischen Arenen zeichnen sich – im Gegensatz zur Schule, wo sich das Geschehen und das pädagogische Denken und Handeln vornehmlich um den Unterrichtsstoff zentrieren soll – durch die Gleichzeitigkeit und den schnellen Wechsel von dezentrierter und zentrierter Interaktion aus. Damit erweisen sie sich als komplex strukturierte Orte pädagogischen Handelns. Die pädagogische Bedeutung dieser dezentrierten Interaktionen wurde bislang in den einschlägigen Diskussionen nur unzureichend berücksichtigt, da pädagogische Theoriekonzepte vom Primat der Zentrierung ausgehen. Begriffe wie beispielsweise Beratung, Erziehung und Bildung thematisieren kaum die Hinterbühnen ‚sozialer Veranstaltungen', dafür aber umso mehr die pädagogischen Zielvorstellungen. Das pädagogische Handeln an Orten dezentrierter Interaktion ist hingegen darauf angewiesen, einen Schwerpunkt auf die Arbeit am »Rahmen« (vgl. Körner 1996) zu legen, eine sozialpädagogische Arena zu etablieren, die nicht nur mit den Eigenaktivitäten der Jugendlichen rechnet, sondern auf diese baut und die PädagogInnen auffordert, sich selbst in Beziehung dazu setzen (vgl. konstitutive Regeln im Kapitel 7).

(3) Zugleich sind sozialpädagogische Arenen 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.

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 in pädagogischen Handlungsfeldern. So werden Heranwachsende über die Schulpflicht und über die Mitgliedschaft in einer Schule zu einem Teil dieses Handlungsfelds. 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 Arbeits-

beziehung (vgl. Kap. 2 und 11) überhaupt erst 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 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.[4] 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 unterschied-

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.

lich genutzt werden können. Für Letztere werden sie damit zu Dispositiven[5] ihres pädagogischen Angebotes: Der Billardtisch wird so beispielsweise zum Ort für männliche Genderinszenierungen, aber auch zum pädagogischen 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) der 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 Kulturalität, verweisen.

Die sozialpädagogischen Arenen können als Räume mehrerer 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 soziale und gesellschaftliche Differenzen manifestieren. Sie erweisen sich als hoch differenzierte Gebilde, wo Nischen der Intimität, Räume der Auseinandersetzung neben beispielsweise geschlechtsspezifischen Räumen existieren, Übergänge zwischen Kindheit und dem Jugendalter möglich sind und beispielsweise auch ethnische Differenzen ihren Platz finden. Vorhalteleistungen und Dispositive erweisen sich in dem rekonstruierten Material als elementare Bezugspunkte 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 orien-

5 Um Missverständnissen vorzubeugen: Wir verwenden den Begriff Dispositiv nicht im strengen Sinn Foucault'scher Terminologie, die sich für gesellschaftliche Makro-Phänomene (Sexualität, klinische Medizin, Überwachen und Strafen etc.) interessiert, während sich unser Interesse auf die lokale Mikropolitik eines speziellen pädagogischen Handlungsfeldes richtet. Wir lehnen uns deshalb eher an den alltäglichen französischen Sprachgebrauch an. Dispositif heißt darin einfach (technische) Vorrichtung, 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.

tierte 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 – und schließlich viertens die Relevanz des Hausverbotes im Rahmen der Kinder- und Jugendarbeit.

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 LehrerInnenhandelns beschrieben werden kann. Vielmehr agieren JugendarbeiterInnen in einem Spannungsfeld aus Alltäglichkeit und Professionalität. Die Bewältigung der gegebenen 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, auch wenn sie zum Teil in der konkreten Arbeit von ihnen abweichen. 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 von den PädagogInnen spontan eine Reaktion gefordert wird.

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 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 Kontaktanbahnung 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 vielmehr 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 Modu-

lierens 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 BeobachterInnen 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 PädagogInnen durchaus präsent sind, dabei pädagogisch agieren und sich über Modulationen situationsadäquat und pädagogisch motiviert in das Geschehen einmischen und so zu Veränderungen des 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 Peergroup-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 im Rahmen der Arbeit 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, da es an dieser Stelle auch für die Jugendlichen wichtig ist 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 weiterhin 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 Hausverbo-

ten manifestierenden Krisen zu minimieren. Hinweise, die ausgesprochene 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 die strukturellen 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. Dies beinhaltet die zumeist routinisiert und kaum bewusst hergestellte Klärung darüber, welches Ziel angestrebt wird, welche Methoden und Strategien angewendet werden, um dieses Ziel zu erreichen und welche Arbeitsschritte dabei vollzogen werden. Im Kern wird jeweils ein working consensus etabliert (vgl. Goffman 1983; vgl. auch Abschnitt 3.2), der den Arbeitsbeziehungen zugrunde liegt. Bei der Frage, auf welche Weise aus solchen working consensus etwas entstehen kann, 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 Gehalte 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 or-

ganisationskulturellen Voraussetzungen solcher Prozesse. Je nach Einrichtungstyp und nach den habituellen Dispositionen der jeweiligen JugendarbeiterInnen finden sich unterschiedliche Formen der Gestaltung von Arbeitsbeziehungen und der darin enthaltenen Aufforderung, 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 konstitutiven 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' zu beobachten, 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 anbiedernder 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 Diagnose- und Interventionsperspektiven 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 War-

ten argumentieren und die verschiedenen Perspektiven auf den Fall miteinander in Verbindung bringen. Die exklusive Fokussierung auf eine Adressatenperspektive wird hier verunmöglicht, da im überwiegenden Teil in der Kinder- und Jugendarbeit keine zeitliche Hintereinanderreihung der Fallbearbeitung möglich ist und nicht nur mehrere ‚Fälle' gleichzeitig zu bearbeiten sind, sondern auch die oben beschriebene alltagskommunikative Teilhabe zu balancieren ist.

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 einschlägig bezeichnet werden kann (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 und wird dann in der anschließenden beruflichen Tätigkeit vollends ausbuchstabiert. 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: BerufsbiographischeErfahrungen 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 gelehrten Wissen selten kompatibel ist.

Andererseits zeigen ethnographische Studien, dass sich der Professionalisierungstypus eines sozialpädagogischen Handlungsfeldes weder ausschließlich über die Rekonstruktion von Biographien noch von Fachwissen erschließen lässt (vgl. Cloos 2007; Müller/ Schmidt/ Schulz 2005). Professionalität ist wesentlich als das Resultat einer eingeübten 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

Das empirische Studium der Konstitution und Performativität pädagogischer Handlungsfelder und somit auch der Kinder- und Jugendarbeit hat sich neben den handelnden AkteurInnen insbesondere den sich hier dokumentierenden sozialen Praktiken und pädagogischen Handlungsmodalitäten zuzuwenden. Orientierung dafür ist – wie zuvor angedeutet – von dem Professionalisierungsmodell U. Oevermanns zu erwarten, in welchem nicht nur die professionellen AkteurInnen, sondern auch die Beziehungskontexte – zum Beobachtungsgegenstand erkoren werden. So formuliert U. Oevermann (1996) bezüglich der Professionalisierungsbedürftigkeit des LehrerInnenhandelns, dass sich die Professionalität nicht allein aus den formellen Anforderungen an die pädagogische, beispielsweise unterrichtende Rolle begründen lässt. Konstitutives Strukturmoment pädagogischen Handelns ist neben den spezifischen Anteilen der Sozialbeziehungen, dass das Handeln nicht-rollenförmige, familiale und partiell unbewusst wirkende Beziehungsmuster durchweben (Oevermann 1996, S. 150). »Die Prinzipien der pädagogischen Praxis werden nicht neu erfunden«, so kann mit Blick auf die strukturale 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.

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). 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.

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 Leidensdruck 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 Therapeutenrolle, die Abhängigkeit und die daraus entstehenden Regressionen der KlientInnen im Binnenraum der Arbeitsbeziehung einerseits zulässt, andererseits nicht mitagiert, auch nicht zum vermeintlichen Wohl der KlientInnen, sondern im Modus der Abstinenz verarbeitet. 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 zu-

gleich 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, dies Modell auf die Kinder- und Jugendarbeit zu übertragen, erscheint auch 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 abstinenter 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 sie unterscheiden sich doch markant von U. Oevermanns Modell, sodass dieses nur mit zwei theoriestrategisch bedeutsamen Veränderungen zum Ausgangspunkt genommen werden kann. Die erste zielt auf eine Verschiebung im Strukturmodell des Arbeitsbündnisses, das sich für eine pädagogische Handlungssphäre wie der Kinder- und Jugendarbeit als zu eng erweist. Die zweite Verschiebung 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 und zu jener Sphäre, die wir sozialpädagogische Arena genannt haben, betrachtet werden muss.

(1) 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 aufschließen 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).

(2) Die andere 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 – so Stephan Wolff und Christoph Meyer (1994, S. 15), die weiter ausführen, dass Arbeitsübereinkünfte nicht statisch und auf Dauer angelegt, vielmehr prozessual und auf den Kontext bezogen sind. Sie unterliegen einer Vorläufigkeit des Verständnisses. »Man versteht sich soweit wie nötig und nicht soweit wie möglich« für einen »bestimmten Zweck« (ebd.). Das Verstehen im Rahmen der Arbeitsübereinkünfte beruht auf blitzschnellen Entscheidungen, das Verstandene kann jederzeit und plötzlich revidiert werden. Die 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 3 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. 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 sich über Aufschichtungen und Erfahrungen von vorläufigen Arbeitsübereinkünften Arbeitsbeziehungen verdichten.

Die Ergebnisse des Projektes weisen darauf hin, dass der 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 wieder 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 stellt jedoch eine Vereinseitigung der empirischen Befunde auf einen Teil des Geschehens in der Kinder- und Jugendarbeit dar. 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 »kompetente Körpern« (Reckwitz 2003, S. 290) ausgeführt. Sie basieren auf implizitem Durchführungswissen (vgl. auch Breidenstein 2006, S. 16ff.).[6] »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 andere 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.

- Erstens meint Performativität »etwas tun, indem man etwas tut«. Dies beinhaltet, dass der Bedeutungsgehalt einer Aktivität über die Aktivität

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).

hinausweist. So markiert beispielsweise die Form der Begrüßung – mit oder ohne Küsschen, mit oder ohne Umarmung, mit Bezug auf cliquenspezifische Rituale oder ohne – wie sich die Beteiligten im sozialen Geflecht des Jugendhauses verorten, gegenüber wem sie sich zugehörig zeigen und von wem sie sich abgrenzen. Gerade wenn die pädagogischen Prozesse, wie in der Kinder- und Jugendarbeit, derart in die alltäglichen Praktiken eingewoben sind, müssen die EthnographInnen einen Blick für den performativen Gehalt dieser Praktiken entwickeln.[7]

- Das Performative stellt sich zweitens durch den praktischen Vollzug selbst her und basiert auf Erinnerungen an Erfahrungen in bereits erlebten ähnlichen Situationen, kurz auf mimetischen Prozessen. »In mimetischen Prozessen entstehen bei den Beteiligten innere Bilder, Gefühle, performative Sequenzen, die als Material dienen, Ausdruck und Darstellung (…) in ähnlichen Situationen zu gestalten« (Wulf 2001, S. 256). Mimesis verweist auf die situative Aktualisierung von Erfahrungen aus vergleichbaren Situationen und das darüber vorhandene Wissen über den praktischen Vollzug der verschiedenen Handlungen (vgl. Wulf/ Zirfas 2001). Mimesis als praktisches Wissen ist für die Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Küster 2003) und pädagogische Prozesse im Allgemeinen (vgl. Hörster/ Müller 1996) von zentraler Bedeutung, da sie sich nicht allein über Sprechakte realisieren, sondern »als Bewegungen Bezug auf andere Bewegungen nehmen (…) (und) sich als körperliche Aufführungen und Inszenierungen begreifen lassen« (Wulf 2001, S. 254).
- Drittens aktiviert performatives Handeln also immer auch Formen der körperlich-szenischen Aufführung, die Inszenierungen des Ortes in seiner Sozialität und Materialität mit einschließen. Performative Praktiken sind aus dieser Perspektive auch präzisierende Selbstdeutung (vgl. Göhlich 2001), da sie sich auf Andere und Anderes beziehen. Mit anderen Worten: Die Performativität der Praktiken macht darauf aufmerksam, dass Jugendliche und PädagogInnen sich mit ihren Praktiken in der sozialpädagogischen Arena verorten und diese dadurch reproduzieren. So verortet eine Jugendliche, die ausnahmsweise einmal das Queue an einem Billardtisch erhält und dort einen coolen, männlichen Jugendlichen mimt, sich als Mädchen, das das Gehabe der Jungs durchblickt. Sie reproduziert aber auch den Billardtisch als Jungen-Domäne, an dem sie in der Regel keine Chance hat, sich auszuprobieren.

---

7 Die Theorie der Performativität sozialen Handelns geht hier – ähnlich wie der praxistheoretische Zugang – von der Prämisse aus, dass »alle Beteiligten ein praktisches Wissen davon haben, was sie zu tun, wie sie sich aufeinander zu beziehen und wie sie sich aufzuführen haben. (…) Die Performativität ihres Handelns entsteht aus dem praktischen Wissen darüber, wie sie wann welche Situationen aufführen und wie sie mit ihren Inszenierungen den Erwartungen anderer Menschen entsprechen oder auch widersprechen können« (Wulf 2001, S. 256).