

Alltagskommunikation als professionelles Handeln

Pädagogische Modulationen in der Kinder- und Jugendarbeit

Peter Cloos, Stefan Köngeter



Peter Cloos



Stefan Köngeter

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht das professionelle Handeln in der Kinder- und Jugendarbeit im Kontext von Alltagskommunikationen mit und unter Jugendlichen. Dabei interessiert insbesondere die Frage, welcher professionelle Handlungstypus sich für die Kinder- und Jugendarbeit identifizieren lässt. Über die Rekonstruktion zweier Ankerbeispiele aus dem Alltag der Kinder- und Jugendarbeit, die im Rahmen eines ethnographischen Forschungszugangs erhoben wurden, wird erschlossen, dass die Interaktionen zwischen Professionellen und Jugendlichen nur vordergründig alltagskommunikativen Formen ähneln, aber auch nicht den (regulativen) Regeln professioneller Gesprächsführung folgen. Die JugendarbeiterInnen vermeiden vielmehr den Nimbus professioneller Expertise, indem sie eine Modulation des Gesprächsrahmens vornehmen. Diese Modulationen erfüllen im Rahmen pädagogischer Praktiken im Jugendhaus die Funktion, die Alltäglichkeit der stattfindenden sozialen Veranstaltung aufrechtzuerhalten und dennoch pädagogisch agieren zu können. Darin, so die These, besteht eine der zentralen professionellen Herausforderung für die Kinder- und Jugendarbeit.

Schlagwörter: Kinder- und Jugendarbeit, Professionalisierung, Ethnographie, Alltagskommunikation

Abstract

Professional action and the interaction order of everyday-life

This article reflects upon professional action within the context of child and youth work – a field, which is marked by the dominance of everyday-life interaction. The guiding interest is to find out, which type of professional action can be found in child and youth work. For this purpose two key examples, which were generated within an ethnographic study, will be reconstructed. It will be suggested that the interaction order between youth worker and young persons follows the rules of everyday-life only on the face of it. However, the communication also does not resemble professional counselling. Surprisingly, youth workers avoid the impression of being professionals by „keying” the communication frames. Keying in the context of pedagogical practices then serves the purpose to maintain the impression of everyday occurrence. This strategy, it seems, is pivotal for youth workers to act professionally. It is argued that balancing this ambivalence is one of the vital challenges for professionals working within child and youth work.

Keywords: child and youth work, professionalisation, ethnography, everyday-life

1 Kinder- und Jugendarbeit als professionelles Handlungsfeld

„Wofür werdet Ihr eigentlich bezahlt?“

Kinder- und Jugendarbeit – die Arbeit also z.B. in Jugendzentren, Jugendtreffs, offenen Türen und Spielhäusern – erscheint nicht nur Außenstehenden, sondern auch den AdressatInnen selbst, den Kindern und Jugendlichen, kaum als ein professionelles Handlungsfeld.¹ Auf den ersten Blick bedarf es hier weder einer besonderen Expertise, noch eines besonderen Nimbus des Professionellen, oder – wie es *Pfadenhauer* (vgl. 2003) genannt hat – einer besonderen Kompetenzdarstellungskompetenz. So mag es nicht verwundern, wenn der Ausspruch eines Jugendlichen „Wofür werdet Ihr eigentlich bezahlt?“ seit der gleichnamigen Monographie von *Aly* (vgl. 1977) ein geflügeltes Wort ist oder wenn ein Jugendarbeiter auf die Frage, welche Fachliteratur er denn lesen würde, den Science-Fiction Autor *Perry Rhodan* nennt.

Die klassischen Professionsmerkmale, wie der Bezug auf wissenschaftliches Regelwissen und ausgewiesene Methoden, wie auch andere professionstheoretische Indikatoren scheinen nicht richtig auf die Kinder- und Jugendarbeit zu passen: So bedarf es keines akademischen Abschlusses, die gesellschaftliche Anerkennung des Handlungsfeldes scheint im Vergleich zu anderen Professionen gering zu sein und die Rahmenbedingungen sind weitgehend abhängig von kommunalpolitischen Entscheidungen. Gleichzeitig ist in den letzten Jahren statistisch eine stete formale Verberuflichung und Akademisierung des Personals (vgl. *Thole/Pothmann* 2006) sowie eine zunehmende disziplinäre Beschäftigung mit der Kinder- und Jugendarbeit zu beobachten (vgl. *Thole* 2000). Zusätzlich ist durch das seit 1990 in Kraft getretene Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), die Kinder- und Jugendarbeit explizit als wichtige Säule der Kinder- und Jugendhilfe gesetzlich festgeschrieben, für die das Strukturmerkmal der Freiwilligkeit als konstitutiv gilt.²

Professionalisierungsdefizite der Kinder- und Jugendarbeit?

Empirische Studien zum Feld der Kinder- und Jugendarbeit wiederum konstatieren vorwiegend Professionalisierungsdefizite. So heben *Thole* und *Küster-Schapfl* (1997) in ihrer biographietheoretischen Studie zu den „Profis“ in der Kinder- und Jugendarbeit hervor, dass diese ihren beruflichen Habitus kaum durch in der Ausbildung erworbenes Wissen abstützen. In ihren beruflichen Deutungen beziehen sie sich insgesamt in nur geringem Maße auf ausgewiesene Methodenkenntnisse und wissenschaftliches Wissen, weil sie darin kaum ein Bezugssystem sehen, über das sie ihre berufliche Praxis fundieren können. Stattdessen generiert sich ihr „Professionswissen“ (vgl. *Dewe/Ferchhoff/Radtke* 1992) weitgehend aus biographischen und berufspraktischen Erfahrungen, aus alltagspraktischen Kompetenzen und dem Wissen aus anderen Disziplinen. Die Studien kommen zu dem Schluss, dass das Berufsfeld eine mangelnde „fachlich-methodische abgestützte Reflexions- und Kommunikationskultur“ aufweist (*Küster* 2003, S. 154).

Die auf den ersten Blick ernüchternden Befunde zur Professionalität der Kinder- und Jugendarbeit können erstens mit dem deutlichen Bezug der Studien an professionstheoretischen Indikatoren zusammenhängen, wodurch – wie *Olk* es formuliert hat – „allenfalls notorische Professionalisierungsdefizite“ bestätigt

werden (vgl. *Olk* 1986, S. 40). Zweitens lag der Fokus bislang weitgehend auf den empirisch rekonstruierbaren Deutungsmustern der beruflichen Akteure und nicht auf der Frage, wie sich professionelles Handeln entlang der jeweiligen arbeitsfeldspezifischen Binnenlogiken realisiert. Somit ließen sich die Eigenarten des Handlungsfeldes auch nur bedingt entlang der spezifischen Handlungs- und Strukturlogiken des Feldes rekonstruieren, zumal diese sich immer nur begrenzt über Interviews erfassen lassen.

Generell lässt sich für die Soziale Arbeit verdeutlichen, dass diese „systematisch auf die allgemeinen, jeden Alltag fundierenden und herstellenden Bedingungen von sozialem Handeln und Interaktion rückverwiesen“ ist (*Gildemeister/Robert* 1997, S. 31). Für die Kinder- und Jugendarbeit scheint darüber hinaus zu gelten, dass die JugendarbeiterInnen nah am jugendkulturellen Alltag der Jugendlichen mit „mimetischem Vermögen“ (*Küster* 2003, S. 135) agieren und sich immer wieder auch an kleinsten und pädagogisch folgenreichen „Alltagsdetails“ abarbeiten. Diese Befunde geben Hinweise auf die in der Kinder- und Jugendarbeit vorfindbaren konstitutiven Bedingungen. Sie deuten einen spezifischen Typus professionellen Handelns an, den es jedoch jenseits biographie-theoretischer Untersuchungen und vorschneller, normativer Urteile über die Kinder- und Jugendarbeit erst noch zu rekonstruieren gilt.

Ausgehend von diesem Forschungsdefizit lautet die zentrale Forschungsfrage des Forschungsprojektes zur Performativität und zu den Konstitutionsbedingungen der Kinder- und Jugendarbeit: Welcher spezifische Typus professionellen Handelns und welche handlungsfeldspezifische Regeln lassen sich im Feld der Kinder- und Jugendarbeit im Rahmen der Beobachtung von koproduktiven Praktiken der Jugendlichen und der sozialpädagogischen Fachkräften rekonstruktiv erschließen? Die Forschungsfrage bezieht sich damit auf einen Wandel der Perspektive innerhalb der Professionsforschung, die sich nicht mehr nur an den klassischen Professionskriterien ausrichtet, sondern insbesondere die Strukturlogik professionellen Handelns und die damit verbundenen Kernprobleme und Handlungsregeln in den Blick nimmt (vgl. u.a. *Riemann* 2000; *Heiner* 2004; *Schütze* 2000).

In diesem Sinne werden in diesem Beitrag insbesondere Momente von Veralltäglichen der professionellen Expertise gegenübergestellt und auf das Handeln in der Kinder- und Jugendarbeit bezogen. Zunächst wird dazu ein kurzer Überblick über die Forschungsstrategie des Projektes (2) gegeben. Dann wird auf Basis von Beobachtungsprotokollen das untersuchte Feld und seine konstitutiven Merkmale beschrieben (3). Unter dem Begriff der „pädagogischen Modulation“ werden spezifische Handlungsregeln zusammengefasst (4), von denen eine vorgestellt wird und anhand der der zentrale Typus der Arbeitsbeziehung in der Kinder- und Jugendarbeit entfaltet wird (5). Diese Regeln und der Typus der Arbeitsbeziehung beschreiben die paradoxalen Herausforderungen für das professionelle Handeln in der Kinder- und Jugendarbeit.

zentrale
Forschungsfrage des
Forschungsprojektes:
Typus des
professionellen
Handelns der Kinder-
und Jugendarbeit ?

2 Ethnographie als Forschungsstrategie

Die Ethnographie nimmt eine zunehmend bedeutende Stellung innerhalb sozialwissenschaftlicher bzw. erziehungswissenschaftlicher Forschung ein. Dies lässt sich auch darüber erklären, dass »Forschung angesichts des Aufbrechens der traditionellen Forschungskonzepte und des Verlustes der einheitsstiftenden Methoden ihre Voraussetzungen und Ingredienzien neu ausloten muss« (Lüders 1996, S. 27). Mit wachsender Akzeptanz qualitativer Verfahren wurde diese Forschungsstrategie zunehmend methodologisch abgesichert. Im Gegensatz zum deutschen Sprachraum, in dem Interviewverfahren im Zentrum der qualitativen Forschungslandschaft stehen, zeigt sich das Forschungsprogramm der »Ethnographie« insbesondere im angelsächsischen Sprachraum als vorherrschendes, auch in zahlreichen Publikationen und Handbüchern dokumentiertes Paradigma (vgl. hierzu Lüders 2000; Clarke 2002 sowie bspw.: Atkinson u.a. 2001; Denzin/Lincoln 2000; Denzin 1997).

Fokus: Soziale
Praktiken

Die Möglichkeit, dabei gewesen zu sein und am Geschehen teilgenommen zu haben, eröffnet zunächst die Chance – im Gegensatz zu der in der Sozialpädagogik nach wie vor dominanten Praxis der qualitativen Interviewforschung – insbesondere das inkorporierte Wissen einer routinisierten Praxis in den Blick zu bekommen, sodass der Fokus der Ethnographie auf den im Feld zu beobachtenden sozialen Praktiken liegt (vgl. Reckwitz 2003). Ethnographische Forschungsstrategien haben darüber hinaus den Vorteil, Interpretationen der eigenen sozialen Praxis durch die TeilnehmerInnen des Feldes zu erfassen. Im Gegensatz zu qualitativen Interviews und quantitativen, variablenorientierten Erhebungsverfahren können hier im Sinne einer „talking ethnography“ entlang den praktischen Erfordernissen, situativen Settings und den habitualisierten Praktiken Interpretationen der Teilnehmenden erhoben werden, die das konkrete Handeln erläutern, begründen oder reflektieren und als routinisierte Praxis ohne ethnographische Fragen nicht thematisch geworden wären.

Teilnehmende
Beobachtung

Der ethnographische Zugang dieses Projektes umfasste mehrere Wochen dauernde Teilnehmende Beobachtungen in acht Jugendhäusern. Die Teilnehmende Beobachtung des Alltags in den Jugendhäusern erforderte eine extensive Involviertheit ins Geschehen und beinhaltete eher selten eine distanzierte Beobachterposition. Dies schließt ein, dass der Einsozialisationsprozess der EthnographInnen in das Feld und ihre Konstruktionsleistungen bei der Rekonstruktion berücksichtigt werden müssen.³

Methoden-
triangulation

Die Ethnographie des Projektes wurde als zirkulärer Prozess angelegt, in dem Phasen des Eintauchens ins Feld einerseits und der reflektierten Distanzierung andererseits methodisch kontrolliert abwechselten und jeweils neue Fokussierungen und Perspektivenerweiterungen zur Folge hatten. Dies war insbesondere auch notwendig zur Überprüfung der gewählten Methodentriangulation. Für die Auswertung der erhobenen Materialien hat sich im Forschungsprozess eine doppelte Strategie als fruchtbar erwiesen. Zum einen werden Teile der erhobenen Interviews und Protokolle Teilnehmender Beobachtungen dicht am jeweiligen Forschungsinteresse einer extensiven Sequenzanalyse unterzogen. Zum anderen werden durch einen permanenten Vergleich im Sinne der Groun-

ded Theory (vgl. *Strauss* 1994) die rekonstruierten Fälle mit weiteren Daten minimal und maximal kontrastiert.⁴ Die vergleichende Analyse zielt auf die Entwicklung und Überprüfung eigener theoretischer Kategorien und damit letztlich auf die Theoriegenese durch die „Suche nach Ähnlichkeiten und Unterschieden“ (*Böhm* 2000, S. 476).

3 Alltag im Jugendhaus – zwei Szenen

Betritt man als Fremde oder Fremder ein Jugendzentrum, dann bestätigt der erste Eindruck die vorhin festgehaltene Nähe zur Alltäglichkeit: Es ist kaum zu erkennen, dass es sich hier um eine pädagogische Veranstaltung handelt: Sofas, Cafébestuhlung und Billardtisch, die Theke mit Cola und Snacks und die Jugendlichen, die mit dem Sozialpädagogen in der Küche bei einem Plausch über das letzte Rockkonzert sitzen, erinnern wenig an professionelle Arrangements, wie man sie z.B. aus Beratungsstellen oder Jugendämtern kennt. Anhand zweier Szenen aus der Kinder- und Jugendarbeit wird dargestellt, inwiefern die Arbeit der Jugendarbeit als professionelles Handeln bezeichnet werden kann. Zunächst soll eine Szene betrachtet werden, über die in die konstitutiven Bedingungen des Handlungsfeldes eingeführt wird.

Saalim Bugdat und der Neue

Eine Situation war die, dass Saalim Bugdat [Jugendarbeiter, m, 45 J.] herauskam und dort [an der Theke] ein Junge [16 J.] stand, den Saalim Bugdat mit „Na, bist wohl neu hier“ angesprochen hat. Der Junge sagte: „Ja“. Saalim Bugdat fragte: „Kennst du denn hier jemanden?“ Der Junge sagte: „Ne“. Saalim Bugdat: „Was willst du denn dann hier? Mich ärgern, oder was? Oh nee, nee. Du willst mich nicht ärgern, ne? Oder doch? Was willst du denn hier machen?“ Saalim Bugdat hat den Jungen dann direkt so in den Arm genommen und ihn herumgeführt und zu ihm gesagt: „Ich zeige dir das mal hier alles“. Nachher habe ich den Jungen beim Billard stehen gesehen.

Diese Szene wird im Jugendzentrum Zitrone, in dem Saalim Bugdat hauptamtlich beschäftigt ist, beobachtet. Dieser hat – aus der Küche kommend und den Cafébereich betretend – soweit den Überblick über die Situation, dass ihm ein neuer Besucher des Jugendhauses auffällt. Dies scheint ihn dazu herauszufordern, ihn direkt anzusprechen und seinen Status als ‚Neuer‘ zu thematisieren. Im gleichen Zuge teilt er dem Jugendlichen implizit mit: Der Status „neu hier“ ist besonders erwähnenswert und erfordert besondere Aufmerksamkeit – im Gegensatz zu einem normalen Café, in dem dies kaum thematisch werden würde. Die nachfolgend an den Jungen gerichteten Frage „Kennst du denn hier jemanden?“ ist Resultat einer ersten Einschätzung der Situation durch den Jugendarbeiter, der den Jungen alleine an der Theke stehen sieht. Für Saalim Bugdat ist entscheidend, ob der Jugendliche bereits in das BesucherInnengefüge – in welcher Form auch immer – eingebunden ist. Da der Jugendliche verneint, fragt der Jugendarbeiter weiter nach: „Was willst du denn hier?“ Damit deutet sich an, dass mehrere Erwartungshaltungen zu einem Besuch dieses Ortes motivieren können. Absurd wäre diese Frage an anderen Orten, wie z.B. Arztpraxen, Kir-

chen, Restaurants etc., an denen die gegenseitige Erwartungshaltung, was hier getan werden kann, relativ festgelegt ist, und sich zumeist auf wenige Handlungsskripte (vgl. Klatetzki 2003) beschränken lässt.

spielerische
Modulation

Mit seiner anschließenden Frage „Mich ärgern, oder was?“ greift Saalim Bugdat einer Antwort des Jugendlichen vor. Durch die scherzhaft formulierte Frage ist nun nicht nur ein Thema („neu hier“) und ein Ziel des Gesprächs („was willst du hier?“) abgesteckt, sondern wird auch die Art der Beziehung zwischen Jugendarbeiter und Jugendlichen thematisiert. Saalim Bugdat fragt, ob er ihn „ärgern“ möchte und beantwortet seine Frage stellvertretend für den Jugendlichen mit „Oh, nee nee“. Dies könnte als ein an den Jugendlichen gerichtetes Verbot, die MitarbeiterInnen zu ärgern, aufgefasst werden. Dagegen spricht jedoch, dass die Verwendung des Wortes „ärgern“ in einem Gespräch zwischen einem Jugendlichen und einem Erwachsenen irritiert: Erstens ist kein konkreter Konflikt angezeigt und zweitens verweist „ärgern“ häufig auf einen spielerischen Kontext im Sinne von „Necken“. Somit kann die Sequenz eher als eine spielerische Modulation, denn als Drohung oder Verbot aufgefasst werden. Durch die Modulation geht der Jugendarbeiter spielerisch mit der Differenz zwischen ihm und dem Jugendlichen um und verflacht diese. Durch die spielerische Modulation verweist er implizit darauf,

- dass für die Jugendzentrumsarbeit das Bestehen einer guten Beziehung zwischen Jugendlichen und MitarbeiterInnen zentral ist;
- dass das Jugendzentrum ein Ort der mehr oder weniger spielerischen Auseinandersetzungen zwischen Jugendlichen und MitarbeiterInnen ist;
- dass sich MitarbeiterInnen spielerisch modulierend in das Geschehen einbringen;
- dass zuweilen die Auseinandersetzungen auch einen ernsteren und konflikthafteren Charakter annehmen können.

Der Jugendliche lässt sich auf das Spielangebot jedoch nicht deutlich ein. Somit präzisiert und konkretisiert der Mitarbeiter seine vorherige Frage „Was willst du denn hier?“ durch „Was willst du denn hier machen?“ Durch diese Frage wird das Jugendzentrum als ein Ort der Aktivität gekennzeichnet. Indem der Mitarbeiter den Jugendlichen in den Arm nimmt und diesen herumführt, deutet sich an, dass zwischen den beiden Gesprächspartnern ein *working consensus* etabliert wird: Sogar ein körperlicher Kontakt scheint erlaubt zu sein. Mehr noch: Die spielerisch-scherzhafte Modulation und die Umarmung beim Herumführen kann als eine herausfordernde Reaktion des Jugendarbeiters auf die Zurückhaltung des Jugendlichen interpretiert werden, der den Jugendlichen aus der zurückhaltenden und abwartenden Rolle des ‚Neuen‘ herausführen will. Dass dies mehr oder weniger gelungen zu sein scheint, evaluiert das Protokoll am Schluss: Der Jugendliche steht nicht mehr an der Theke, sondern *neben* dem Zentrum des Geschehens am Billardtisch. Somit hat er einen Ort gefunden, an dem er am Geschehen teilhaben und Kontakte knüpfen kann, ohne direkt eingebunden zu sein.

Im Folgenden wird noch eine Szene aus einem anderen Jugendzentrum näher betrachtet, in dem die Sozialpädagogin Sarah Sebold beschäftigt ist. In dieser Szene wird die spielerische Modulation im Modus alltäglicher Kommunikationsformen besonders deutlich:

Du mir ist langweilig

Einzelne Jungs [ca. 14-16 J.] sitzen an den Bistrotischen und wirken so, als würden sie nur darauf warten, bis das Café zu macht oder bis ihre Freunde bereit wären zu gehen. Kurz nach halb zehn kommt ein Mädchen zu Sarah [Sebald, die Jugendarbeiterin, 34] an die Theke und sagt: „Du, mir ist langweilig.“ Worauf Sarah meint: „Du, mir auch.“

Der Beobachter ist offensichtlich irritiert darüber, dass die männlichen Jugendlichen scheinbar nur warten, „bis das Café zumacht“. Dahinter scheint die Frage zu stehen: Warum gehen die Jugendlichen nicht, wenn nichts los ist? Der Beobachtungsfokus des Ethnographen wird im weiteren Protokoll durch diese Irritation geleitet. So wird eine Szene zwischen Jugendarbeiterin und Mädchen angeschlossen, die mit einer Pointe der Jugendarbeiterin endet. Die Besucherin spricht Sarah Sebald mit einer typischen „Kinderklage“ an. Mehrere Lesarten für diese Klage sind denkbar: (1) Sie kann als Aufforderung an die Pädagogin gelesen werden, sie wie ein kleines Kind zu behandeln, das über seine Langeweile nörgelt. (2) Das Mädchen fordert die Mitarbeiterin dazu auf, sich einer Dienstleistungsrolle entsprechend zu verhalten und sie zu ‚bespaßen‘. (3) Es könnte sich auch um den Auftakt für eine Beschwerde über die Jungen handeln, die für das Mädchen echte Langweiler sind.

Sarah Sebald ist klug genug, der impliziten Aufforderung und Erwartung nicht zu entsprechen, auch wenn sie in anderen Situationen immer wieder eine ‚gute‘ Dienstleisterin spielt – sei es bei Beratungen oder beim Thekendienst. Ihre Antwort zeigt, dass sie auf keine dieser drei Sinnebenen einsteigt. Sie verknüpft sich jede moralische oder sonst wie appellierende Ansprache. Sie spiegelt stattdessen das Ansinnen der Jugendlichen und produziert durch ihre Replik eine scheinbare Gleichheit bzw. Gemeinsamkeit der Bedürfnisse und des Empfindens: ‚Auch mir geht es so‘. Sie kontert die latenten Aufforderungen bzw. Angriffe mit einer knappen Pointe. Die vordergründig scherzhafte Antwort ist bei genauerem Hinsehen eine Modulation des Interaktionsrahmens, den die Jugendliche initiiert. Sie nötigt die Jugendliche zu einer Reflexion ihrer Situation im Spiegel der Pädagogin. Dabei schlägt sie mehrere Fliegen mit einer Klappe:

Modulation des
Interaktionsrahmens

- Die Unterstellung des Mädchens, dass das Jugendhaus ein Ort ist, an dem die PädagogInnen für ein spannendes Programm zur Unterhaltung der Jugendlichen sorgen müssen, wird zurückgewiesen.
- Die Alltäglichkeit der Kommunikation bleibt gewahrt. Die Mitarbeiterin geht nicht darauf ein, eine pädagogische Dienstleistung – oder gar Deutung – anzubieten.
- Zugleich agiert sie mit einer pädagogisch sehr voraussetzungsvollen und reflektierten Handlung, indem sie der Jugendlichen die Verantwortung für ihre Langeweile zurückgibt.

Die scherzhafte Modulation wird damit zugleich zur pädagogischen Modulation. Pädagogisch daran ist gerade die Abstinenz, den von der Jugendlichen initiierten Interaktionsrahmen zu akzeptieren. Er wird neu gesetzt, indem sie die Jugendlichen auffordert, sich in ihre Lage zu versetzen und ein Spiel mit den Rollen andeutet: ‚Stell Dir vor, Du müsstest hier arbeiten, an einem Abend, an dem partout nichts los ist, in einem Raum mit Jugendlichen, die nur darauf warten, dass ich den Laden hier zu mache.‘

4 Pädagogische Modulation

Moduln:
Transformation
eines primären
Rahmens

Bei der Rekonstruktion dieser Szenen wird auf den Begriff der Modulation in Anlehnung an *Goffman* Bezug genommen. Der Begriff wird in der „Rahmenanalyse“ dafür verwendet, um bestimmte alltägliche Kommunikationsformen aufzuschließen. Als zentrale Moduln führt *Goffman* auf: das „So-tun-als-ob“, mit seinen Unterkategorien des Scherzens und des Spiels, den Wettkampf, die Zeremonie, Sonderaufführungen, wie sie etwas bei Proben stattfinden, und das „Etwas in einen anderen Zusammenhang stellen“. Ein Modul ist also „ein System von Konventionen, wodurch eine bestimmte Tätigkeit, die bereits im Rahmen eines primären Rahmens sinnvoll ist, in etwas transformiert wird, das dieser Tätigkeit nachgebildet ist, von den Beteiligten aber als etwas ganz anderes gesehen wird“ (*Goffman* 1977, S. 60ff.).

Welche Bedeutung erlangen nun Moduln in der Kinder- und Jugendarbeit? Nach der obigen Definition von Kinder- und Jugendarbeit ist diese ein Ort, an dem Jugendliche ihren Interessen nachgehen können, ein Ort der jugendkulturellen Vergemeinschaftung: Gerade in der Konstitution von Gleichaltrigen-Beziehungen haben diese Modulationen eine besondere Bedeutung, wie z.B. *Schmidt* (vgl. 2004) in Zusammenhang einer Studie zu den alltagskommunikativen Praktiken von Jugendlichen herausarbeitet. Das Kommunizieren innerhalb einer „spielerisch-unernten Modalität“ (*Schmidt* 2004, S. 103) ist innerhalb der *Peergroup*-Kommunikation von herausragender Bedeutung. So verweist er darauf, dass Scherzkommunikation sich gerade in bekanntschaftsartigen, informellen Gruppen eignet, Kritik und Uneinigkeiten mit der Herstellung von Solidarität und Intimität zu verschränken. Beim Frotzeln, bei Klatsch- und Lästergeschichten, beim Austausch von Neuigkeiten müssen latente Diskrepanzen nicht in Form von offenen Konflikten ausgetragen werden (vgl. *Schmidt* 2004, S. 104). Zusammengefasst: Modulationen sind also Teil der Alltagskommunikation, die für die Kommunikationskultur unter jugendlichen *Peergroups* und damit auch in der Kinder- und Jugendarbeit eine besondere Bedeutung und Funktion haben.

Wie gestaltet sich
professionelles
Handeln im Kontext
vorwiegend alltags-
kommunikativer
Praktiken von
Jugendlichen?

Hieran schließt sich die Frage an: Wie gestaltet sich dann professionelles Handeln im Kontext vorwiegend alltagskommunikativer Praktiken von Jugendlichen und jugendlichen *Peergroups*? Knüpfen die PädagogInnen als Professionelle an den alltagskommunikativen Praktiken der Jugendlichen an oder geraten sie womöglich auch in Konflikt mit diesen? Die These dazu lautet, dass die Modulation eine zentrales Merkmal professionellen Handelns in der Kinder- und Jugendarbeit darstellt. Im Zuge der Rekonstruktionen stellte sich heraus, dass die Interaktionen *zwischen* den Professionellen *und* den Jugendlichen nur vordergründig alltagskommunikativen Formen von *Peergroup*-Kommunikation ähneln. Sie folgen aber auch nicht den Regeln professioneller Interaktionen, wie sie bspw. für die Beratung in konversationsanalytischen Untersuchungen gelten (vgl. *Drew/Heritage* 1992; *ten Have* 1999). Modulationen erfüllen im Rahmen pädagogischer Praktiken im Jugendhaus die Funktion, die Alltäglichkeit der stattfindenden sozialen Veranstaltung aufrechtzuerhalten und dennoch als PädagogIn agieren zu können. Was aber ist das spezifische an dieser pädagogischen

Was ist das
spezifische an dieser
pädagogischen
Modulation?

Modulation? Dies wird exemplarisch an den rekonstruktiven Verdichtungen der ‚Mitmachregel‘ als konstitutiver Handlungsregel und dem Typus der Arbeitsbeziehung ‚Anderer unter Gleichen‘ verdeutlicht.

5 Die Mitmachregel und der Typus „Anderer unter Gleichen“

Die beiden oben rekonstruierten Szenen haben ein Phänomen sichtbar gemacht, das als konstitutiv für die Kinder- und Jugendarbeit angesehen werden kann. Die JugendarbeiterInnen beteiligen sich an den alltagskommunikativen Spielen, ohne wirklich mitzuspielen: Sie scherzen mit den Jugendlichen, nehmen sie kumpelhaft in den Arm, verringern dadurch die Differenz zwischen AdressatIn und Professionellem. Dies kann als eine paradoxe Umkehrung der sozialpädagogischen Maxime der Partizipation betrachtet werden (vgl. BMJFFG 1990). Es geht in der Kinder- und Jugendarbeit nicht einfach darum, die BesucherInnen partizipieren zu lassen, sondern die Arbeit so zu gestalten, dass es möglich wird, selbst an den Aktivitäten der Jugendlichen zu partizipieren, dabei mitzuspielen, ohne ‚sich mitspielen zu lassen‘. Durch das Mitmachen wird demonstriert, dass man an den Aufführungen, Spielen und Wettkämpfen, an den alltäglichen Kommunikationen und Praktiken der Jugendlichen teilnimmt. Gleichzeitig bleiben die JugendarbeiterInnen aber auf die pädagogischen Handlungsformen und auf ihre differente Rolle als PädagogInnen angewiesen. Fehlerpotenziale entstehen dann, wenn sie entweder die Differenz zu den Jugendlichen möglichst gering halten und sich vorwiegend als Jugendliche inszenieren oder die Differenz erhöhen, indem sie eine distanziertere Rolle als Professionelle betonen. Diese widersprüchlichen Handlungsanforderungen können als Mitmachregel gefasst werden: PädagogInnen in der Kinder- und Jugendarbeit folgen der Aufforderung:

Mitmachregel

„Tu so, als würdest du bei den Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen mitmachen.“ Die Mitmachregel besteht aus drei Komponenten: Erstens: „Mach bei den Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen mit“. Zweitens: „Verhalte dich dabei so, als wärest du Teilnehmer unter Anderen“. Drittens: „Stelle glaubhaft dar, dass du als ein Anderer teilnimmst!“.

Der Begriff der pädagogischen Modulation verdeutlicht dabei, dass die Mitmachregel und das kunstvolle Agieren der Professionellen, darauf verwiesen sind, die unterschiedlichen Bedeutungsebenen offen zu halten. Körner (vgl. 1996, S. 791) hat darauf hingewiesen, dass beim pädagogischen Handeln – wie beim psychoanalytisch-therapeutischen Handeln – diese Offenheit im Modus der Abstinenz herzustellen ist, ohne dass die Abstinenz mit einem Tennischiedsrichter zu verwechseln ist, der nur zu deuten hat und sich nicht auch verwenden lassen kann. Offen bleibt jedoch noch die Frage, warum im Gegensatz zu anderen professionellen Kontexten JugendarbeiterInnen in dieser Weise auf das Mitmachen verwiesen sind und weniger auf die strikte Einhaltung rollenspezifischer Anteile im Handeln pochen, weder ausschließlich im Modus der

Abstinenz (vgl. *Oevermann* 1996) noch im Sinne von Permissivität, wie sie *Wernet* (vgl. 2003) für das pädagogische Handeln in der Schule rekonstruiert hat.

Dies hängt damit zusammen, dass Jugendliche vordergründig nicht ein Jugendzentrum aufsuchen, um etwas zu lernen, eine professionelle Dienstleistung in Anspruch zu nehmen oder, im Rahmen einer Krise, Hilfe zu erhalten. Ein Arbeitsbündnis ist nicht Ausgangspunkt und Grundbedingung der professionellen Arbeit, denn zunächst nutzen die Jugendlichen das Jugendzentrum als jugendkulturellen Treffpunkt. Indem die JugendarbeiterInnen bei den jugendkulturellen Aktivitäten mitmachen, entwickeln sich Gelegenheiten zu Transformationen in das, was sonst als pädagogischer Rahmen gilt, wie z.B. Beratung, Coaching, Hilfe und Intervention. Anders formuliert: Erst das Mitmachen und pädagogische Modulieren ermöglichen die Bedingung für die Herstellung eines Rahmens, der gewöhnlicher Weise als professionell angesehen wird. Somit ist das Arbeitsbündnis zwischen PädagogInnen und Jugendlichen im Sinne *Oevermanns* (vgl. 1996) auch nicht die Voraussetzung gelingender Kinder- und Jugendarbeit. So weisen auch *Bimschas* und *Schröder* 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“, ein Arbeitsbündnis mit einem „eindeutigen Auftrag zur Intervention oder einem gezielten Anliegen“ (2003, S. 57), das durch ein spezifisches institutionelles Setting abgestützt wird. „In der strukturell unvermeidlichen Tendenz zur Veralltäglichen der sozialpädagogischen Beziehung bleibt die Markierung von Grenzen zwischen Alltag und professionellem Handeln diffus“ (*Gildemeister/Robert* 2001, S. 1907).

Der ethnographische Zugriff auf die Koproduktivität sozialer Praktiken von Jugendlichen und JugendarbeiterInnen bei der Herstellung von Kinder- und Jugendarbeit ermöglicht erstens, die Verflechtung von Alltagspraktiken und pädagogischen Modulationen aufschließen zu können. Zweitens lässt sich hierüber nachzeichnen, wie im Modus des Mitmachens sich Arbeitsbeziehungen durch eine sukzessive Aufschichtung von *working consensus* entwickeln.⁵ Die pädagogische Modulation und das Mitmachen selber jedoch stellen bereits eine besondere professionelle Herausforderung dar. Denn: In der Mitmachregel wird die Paradoxie bearbeitet, dass die PädagogInnen in der Kinder- und Jugendarbeit *Andere unter Gleichen* sind. Im Sinne *Goffmans* (vgl. 1977) kann diese Vorgehensweise als „gut gemeinte Täuschung“ angesehen werden, da die MitspielerInnen im Unklaren darüber gelassen werden müssen, ob das Mitmachen Ernst gemeint oder vorgetäuscht ist.

In der Mitmachregel wird die Paradoxie bearbeitet, dass die PädagogInnen in der Kinder- und Jugendarbeit *Andere unter Gleichen* sind.

6 Veralltäglichen und professionelles Handeln

Die zur Schau gestellte Veralltäglichen stellt somit eine konstitutive Bedingung für das professionelle Handeln in der Kinder- und Jugendarbeit dar. Zugespitzt formuliert: Gerade dadurch dass die „Profis“ ihre Arbeit als Alltag er-

scheinen lassen, ermöglichen sie die gemeinsame Fiktion mit ihren AdressatInnen, dass es in der Kinder- und Jugendarbeit (vorwiegend) nicht um Bildung, Erziehung, Beratung und Hilfe geht, sondern um den freien Zusammenschluss Gleich-Gesinnter und Gleich-Interessierter. Damit ist für die Kinder- und Jugendarbeit die Umkehrung von Außeralltäglichkeit und Alltäglichkeit konstitutiv: Während das therapeutische Setting sich durch eine Übereinkunft über ein außeralltägliches Interaktionsmuster gerade erst konstituiert (vgl. Grund- und Abstinenzregel sowie die damit einhergehenden Asymmetrien), werden die pädagogischen Handlungen der JugendarbeiterInnen in die Alltagspraktiken der Kinder- und Jugendlichen eingewoben. Gleichzeitig stehen die PädagogInnen vor der Herausforderung, diese Konsensfiktion so zu modulieren, dass sie einerseits nach außen – z.B. gegenüber der Kommunalpolitik – eine Expertise für sich reklamieren und andererseits nach innen – gegenüber den Kindern und Jugendlichen – auch als erwachsene RollenträgerInnen und Professionelle wahrgenommen werden. Die zum Zuge kommenden pädagogischen Praktiken meiden daher den Nimbus professioneller Expertise und entfernen sich scheinbar nicht von alltäglichen Problemlösungsszenarien. Darin besteht eine der zentralen, paradoxalen Rollenanforderung der Kinder- und Jugendarbeit, die unter dem Titel „Andere unter Gleichen“ herausgearbeitet wurde. In diesem Sinne fällt es auch schwer, die Binnenlogiken professionellen Handelns in der Kinder- und Jugendarbeit anhand des Bezuges auf wissenschaftliches Regelwissen bzw. ausgewiesene Methoden und Techniken zu rekonstruieren. Professionelles Handeln realisiert sich hingegen vorwiegend als Inszenierung von Alltäglichkeit im Rahmen pädagogischer Modulationen.

Damit ist für die Kinder- und Jugendarbeit die Umkehrung von Außeralltäglichkeit und Alltäglichkeit konstitutiv.

Anmerkungen

- 1 Die hier vorgestellten Überlegungen entstanden im Rahmen eines von der DFG geförderten Projektes, das an den Universitäten Hildesheim und Kassel von Burkhard Müller und Werner Thole geleitet wird. Die hier vorgenommenen Rekonstruktionen wurden im Rahmen des Gesamtprojektes vorgenommen und hätten nicht ohne die gemeinsame Arbeit im Gesamtteam realisiert werden können (vgl. *Cloos/Königeter/Müller/Thole* 2007).
- 2 Kinder- und Jugendarbeit soll – so der Gesetzestext – an „den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“ (SGB VIII, § 11, Abs. 1).
- 3 Darüber hinaus wurde im Rahmen des ethnographischen Zugangs narrativ angelegte, leitfadengestützte Interviews mit Professionellen, Kindern und Jugendlichen erhoben, um langfristige Handlungsbögen und die Geschichte von Arbeitsbeziehungen rekonstruieren zu können.
- 4 Aufgrund des Platzmangels wird diese Rekonstruktionsstrategie im Folgenden nur angedeutet und die ausführlich geleisteten Rekonstruktionen stark abgekürzt und verdichtet.
- 5 „In der Sozialpädagogik wird i.d.R. um ein Minimum an Übereinkunft und Regelübereinkunft gerungen“ (*Gildemeister/Robert* 2001, S. 1907).

Literatur

- Aly, G. (1977): „Wofür wirst Du eigentlich bezahlt?“ Möglichkeiten praktischer Erzieherarbeit zwischen Ausflippen und Anpassung. – Berlin.
- Atkinson, P. u.a. (Hrsg.) (2001): Handbook of ethnography. – London.
- Bimschas, B./Schröder, A. (2003): Beziehungen in der Jugendarbeit: Untersuchung zum reflektierten Handeln in Profession und Ehrenamt. – Opladen.
- BMJFFG (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit) (Hrsg.) (1990): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. – Bonn.
- Böhm, A. (2000): Theoretisches Codieren. Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. – Reinbek, S. 475-485.
- Clarke, A. E. (2002): Neue Wege der qualitativen Forschung und die Grounded Theory. In: Schaeffer, D./Müller-Mundt, G. (Hrsg.): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. – Bern, S. 71-86.
- Cloos, P./Köngeter, S./Müller, B./Thole, W. (2007): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. – Wiesbaden (im Erscheinen).
- Denzin, N. (1997): Interpretive Ethnography. Ethnographic Practices for the 21st Century. – Thousand Oaks.
- Denzin, N./Lincoln, Y. (Hrsg.) (2000): Handbook of Qualitative Research. 2. Aufl. – Thousand Oaks.
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissens-theoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession: zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: 70-91.
- Drew, P./Heritage, J. (Hrsg.) (1992): Talk at work. Interaction in institutional settings. – Cambridge.
- Gildemeister, R./Robert, G. (1997): „Ich geh da von einem bestimmten Fall aus ...“. Professionalisierung und Fallbezug in der sozialen Arbeit, in: Jakob, G./Wensierski, H.-J. v. (Hrsg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Zum Verhältnis von qualitativer Sozialforschung und pädagogischem Handeln. – Weinheim/München, S. 23-38.
- Gildemeister, R./Robert, G. (2001): Therapie und Soziale Arbeit. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2. völlig überarbeitete Auflage. – Neuwied/Kriftel, S. 1901-1909.
- Goffman, E. (1977): Rahmen-Analyse: ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. – Frankfurt/M.
- Heiner, M. (2004): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. – Stuttgart.
- Klatetzki, T. (2003): Skripts in Organisationen. Ein praxistheoretischer Bezugsrahmen für die Artikulation des kulturellen Repertoires sozialer Einrichtungen. In: Schweppe, C. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Sozialen Arbeit. – Opladen, S. 93-118.
- Körner, J. (1996): Zum Verhältnis pädagogischen und therapeutischen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. – Frankfurt/M., S. 780-809.
- Küster, E.-U. (2003): Fremdheit und Anerkennung. Ethnographie eines Jugendhauses. – Weinheim/Basel/Berlin.
- Lüders, C. (1996): Between Stories. Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau, 1996, 19, S. 19-29.
- Lüders, C. (2000): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. – Reinbek, S. 384-401.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. – Frankfurt/M., S. 70-182.
- Olk, T. (1986): Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. – Weinheim/München.

- Pfadenhauer, M.* (2003): Professionalität: eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. – Opladen.
- Reckwitz, A.* (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. Zeitschrift für Soziologie 32, 4, S. 282-301.
- Riemann, G.* (2000): Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit. – Weinheim/München.
- Schmidt, A.* (2004): Doing peer-group. Die interaktive Konstitution jugendlicher Gruppenpraxis. – Frankfurt/M.
- Schütze, F.* (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1, 1, S. 49-96.
- Strauss, A. L.* (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. – München.
- Thole, W.* (2000): Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung. – Weinheim/München.
- Thole, W./Küster-Schapfl, E.-U.* (1997): Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. – Opladen.
- Thole, W./Pothmann, J.* (2006): Realität des Mythos von der Krise der Kinder- und Jugendarbeit. Beobachtungen und Analysen zur Lage eines „Bildungsakteurs“. In: *Lindner, W.* (Hrsg.): 1964–2004: Vierzig Jahre Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland. Aufbruch, Aufstieg und neue Ungewissheit. – Wiesbaden, S. 123-144.
- ten Have, P.* (1999): Doing conversation analysis. – London.
- Wernet, A.* (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. – Opladen.

