

Zur professionellen Modulation von Alltagskommunikationen in der Kinder- und Jugendarbeit

Cloos, Peter; Köngeter, Stefan

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Cloos, P., & Köngeter, S. (2008). Zur professionellen Modulation von Alltagskommunikationen in der Kinder- und Jugendarbeit. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2* (S. 3295-3305). Frankfurt am Main: Campus Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-151183>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Zur professionellen Modulation von Alltagskommunikationen in der Kinder- und Jugendarbeit

Peter Cloos und Stefan Köngeter

Kinder- und Jugendarbeit als Arbeitsfeld

Einrichtungsbezogene Kinder- und Jugendarbeit – die Arbeit also zum Beispiel 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. Auf den ersten Blick bedarf es hier weder einer besonderen Expertise, noch eines besonderen Nimbus des Professionellen, oder – wie es Michaela 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 Götz 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. Auch andere klassische Professionsmerkmale scheinen nicht richtig auf die Kinder- und Jugendarbeit zu passen: Es braucht keinen akademischen Abschluss, die gesellschaftliche Anerkennung des Handlungsfeldes scheint im Vergleich zu anderen Professionen gering zu sein, und die Rahmenbedingungen sind weitgehend abhängig von kommunalpolitischen Entscheidungen.

Andererseits kann jedoch auch festgehalten werden: In diesem Arbeitsfeld ist eine stete Verberuflichung und Akademisierung, sowie eine zunehmende disziplinäre Beschäftigung mit der Kinder- und Jugendarbeit zu beobachten. 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. Außerdem wird hier das Strukturmerkmal der Freiwilligkeit als konstitutiv gekennzeichnet. Sie 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). Diese Zielformulierung, die einen weiten professionellen Möglichkeitsraum aufspannt, erweist sich als ambivalente Basis, insbesondere dann wenn die Kinder- und Jugendarbeit weitgehend abhängig vom kommunalen Gestaltungswillen bleibt.

Jenseits dieses merkmalthetheoretischen Blicks auf die Kinder- und Jugendarbeit, der – wie Thomas Olk es formuliert hat – »allenfalls notorische Professionalisierungsdefizite« bestätigt (vgl. Olk 1986: 40), interessiert jedoch insbesondere die Frage: Lassen die in der Kinder- und Jugendarbeit vorfindbaren konstitutiven Bedingungen und Binnenlogiken nicht auf einen spezifischen Typus professionellen Handelns schließen, den es jenseits vorschneller und normativer Urteile über die Kinder- und Jugendarbeit erst noch zu rekonstruieren gilt?

Diese Forschungsfrage ist der professionstheoretische Ausgangspunkt des Forschungsprojektes, in dessen Rahmen dieser Beitrag entstanden ist. Ziel des Projektes ist es vor allem, das sozialpädagogische Handeln in seiner Koproduktivität von Jugendlichen und sozialpädagogischen Fachkräften zu rekonstruieren. Professionstheoretisch interessiert besonders die Frage, welcher Handlungstypus in diesem Feld vorzufinden ist und unter welchen Bedingungen und nach welchen feldspezifischen Regeln dieser sich realisiert.

Für diesen Beitrag werden insbesondere die Momente von Veralltäglichsung und professioneller 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 Handlungsmaximen 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 (vgl. Schütze 2000) in der Kinder- und Jugendarbeit.¹

Methodische Anlage der Studie

Der Fragestellung entsprechend wurde ein ethnographischer Zugang gewählt, der es erlaubt, sozialpädagogisches Handeln *in situ* zu beobachten. Der ethnographische Zugang umfasste mehrere Wochen dauernde teilnehmende Beobachtungen in acht Jugendhäusern. Die teilnehmenden Beobachtungen des Alltags der Jugendhäuser erforderten eine extensive Involviertheit ins Geschehen und beinhalteten eher sel-

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.

ten eine distanzierte Beobachterposition. Im Rahmen dieses ethnographischen Zugangs wurden zusätzlich narrativ angelegte, leitfadengestützte Interviews mit Professionellen, Kindern und Jugendlichen und registrierend Teamsitzungen und Interaktionsszenen im Jugendhaus erhoben. Der ethnographische Blick ermöglicht nicht nur die Deutungen, sondern auch die Handlungspraxis und das inkorporierte Wissen der Teilnehmenden in den Blick zu bekommen. Dies schließt ein, dass der Einsozialisationsprozess der EthnographInnen in das Feld und ihre Konstruktionsleistungen bei der Rekonstruktion berücksichtigt werden müssen. 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 *Grounded Theory* (vgl. Strauss 1994) die rekonstruierten Fälle mit weiteren Daten minimal und maximal kontrastiert. 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: 476). Bei der sequenzanalytischen Rekonstruktion wurde insbesondere auf das Methodenarsenal der Narrationsanalyse (vgl. u.a. Schütze 1983) als auch auf das der Strukturalen Hermeneutik zurückgegriffen (vgl. Oevermann 1981; Wernet 2000). Das somit im Forschungsprozess entwickelte Verfahren der sequenzanalytischen Auswertung von Beobachtungsprotokollen stellt eine innovative Bereicherung der in den forschungsmethodologischen Diskussionen vorgestellten Rekonstruktionsverfahren dar.

Diese intensive Form der Auswertung ist gerade auch für Protokolle teilnehmende Beobachtung unabdingbar, da eine vorwiegend inhaltsanalytische und kategorial orientierte Interpretation die Konstruktionsleistung der Protokollanten unterschlagen würde. Erst eine Wort-für-Wort und Zeile-für-Zeile Interpretation eröffnet die Möglichkeit, die alltäglichen Interpretationsleistungen der Beobachter (vgl. Mannheim 1964; Mohn 2004) nutzbar und überprüfbar zu machen. Mit anderen Worten: Bereits bei der Protokollierung werden erste Interpretationen vorgenommen. Um diese vorschnelle Konstruktionsleistung der Beobachter der Rekonstruktion zuführen zu können und zu kontrollieren, geht es darum diese Doppelbödigkeit der Protokolle sichtbar zu machen – also sowohl die Konstruktionsleistung als auch das Konstruierte, das Zeichen wie auch das Bezeichnete. Wir unterscheiden daher in unseren Rekonstruktionen zweierlei Prozessstrukturen: (1) die Protokollstruktur und (2) die Interaktionsstruktur, die im Protokoll festgehalten sind und die das Projekt zu rekonstruieren sucht.²

2 Aufgrund des Platzmangels wird diese Rekonstruktionsstrategie im Folgenden nur angedeutet und die ausführlich geleisteten Rekonstruktionen stark abgekürzt und verdichtet.

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, Caf bestuhlung und Billardtisch, die Theke mit Cola und Snacks und die Jugendlichen, die mit dem Sozialp dagogogen in der Küche bei einem Plausch über das letzte Rockkonzert sitzen, erinnern wenig an professionelle Arrangements, wie man sie aus zum Beispiel aus Beratungsstellen oder Jugendämtern kennt. Anhand zweier Szenen aus der Kinder- und Jugendarbeit soll dargestellt werden, 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 werden soll:

Saalim Bugdat und der Neue

Eine Situation war die, dass Saalim Bugdat (Jugendarbeiter) herauskam und dort (an der Theke) ein Junge 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 wurde im Jugendzentrum »Zitrone«, in dem Saalim Bugdat hauptamtlich beschäftigt ist, beobachtet. Dieser hat – aus der K che kommend und den Caf bereich betretend – soweit den Überblick über die Situation, dass ihm ein neuer Besucher des Jugendhauses auff llt. Die Anwesenheit eines neuen Besuchers 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 BesucherInnengef ge – 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 zum Beispiel Arztpraxen, Kirchen,

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.

Mit seiner anschließenden Frage »Mich ärgern, oder was?« greift Saalim Bugdat einer Antwort des Jugendlichen vor. Durch die scherzhaft formulierten 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 thematisch. 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 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 zeigt sich an, dass zwischen den beiden Gesprächspartnern ein *working consensus* etabliert ist: Sogar ein körperlicher Kontakt scheint hier 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 soll noch eine weitere Szene aus einem anderen Jugendzentrum näher betrachtet werden, 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 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 (Sebold, Jugendarbeiterin) 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 Sebold 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 eben 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 Sebold 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 verkneift sich jede moralische oder sonst 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«: (1) 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. (2) Die Alltäglichkeit

der Kommunikation bleibt gewahrt. Die Mitarbeiterin geht nicht darauf ein, eine pädagogische Dienstleistung anzubieten. (3) 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 Interaktionsrahmens zu akzeptieren. Er wird neu gerahmt, indem sie die Jugendliche 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«.

Pädagogische Modulation

Bei der Rekonstruktion dieser Szenen wird auf den Begriff der »Modulation« in Anlehnung an Erving 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: 60 ff.).

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 zum Beispiel Axel Schmidt (2004) in Zusammenhang einer Studie zu den alltagkommunikativen Praktiken von Jugendlichen herausarbeitet. Das Kommunizieren innerhalb einer »spielerisch-ernsten Modalität« (Schmidt 2004: 103) ist innerhalb der Peergroup-Kommunikation von herausragender Bedeutung. So verweist er darauf, dass Scherzkommunikation sich gerade in bekannschaftsartigen, informellen Gruppen eignen, 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: 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.

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 die 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 Modulation? Dies wird beispielhaft an der »Mitmachregel« und dem Typus »Anderer unter Gleichen« verdeutlicht, die rekonstruktive Verdichtungen darstellen.

Der »Andere unter Gleichen« und die Mitmachregel

Die beiden oben rekonstruierten Szenen haben ein Phänomen sichtbar gemacht, das als konstitutiv für die Kinder- und Jugendarbeit angesehen werden kann. Die Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter 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 diese 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 PädagogIn 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.³ PädagogInnen in der Kinder- und Jugendarbeit folgen der Aufforderung:

»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 Modulationen« verdeutlicht dabei, dass die Mitmachregel und das kunstvolle Agieren der Professionellen, darauf verwiesen ist, die unterschiedlichen Bedeutungsebenen offen zu halten.

Offen bleibt noch die Frage, warum im Gegensatz zu anderen professionellen Kontexten JugendarbeiterInnen auf das Mitmachen verwiesen sind. 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 von Krisen Hilfen zu erlangen. Zunächst nutzen sie 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 zum Beispiel Beratung, Coaching, Hilfe und Intervention. Anders formuliert: Erst das Mitmachen als pädagogische Modulation ermöglicht die Bedingung für die Herstellung eines Rahmens, der gewöhnlicher Weise als professionell angesehen wird. 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 »gutgemeinte Täuschung« angesehen werden, da die MitspielerInnen im Unklaren darüber gelassen werden müssen, ob das Mitmachen ernst gemeint oder vorgetäuscht ist.

Der Typus »Andere unter Gleichen« und die damit verbundenen gegensätzlichen professionellen Herausforderungen lassen sich an den beiden hier vorgestell-

3 Solch konstitutiven Regeln professionellen Handelns benennt auch Ulrich Oevermann (1996) in seinen professionalisierungstheoretischen Überlegungen. Wenn wir im Folgenden von Regeln sprechen, dann meinen wir damit nicht, dass die PädagogInnen in dieser oder in jener Weise handeln sollen. Wir behaupten vielmehr, dass wir in unseren Rekonstruktionen wiederkehrende Regeln gefunden haben, die als konstitutiv für die Kinder- und Jugendarbeit gekennzeichnet werden können. Empirisch zeigt sich, dass durch diese Regeln zentrale Kernprobleme professionellen Handelns in der Kinder- und Jugendarbeit bearbeitet werden. Damit wird auch an professionsempirische Studien angeschlossen, die sich für die »Irritationen der professionellen Identität durch das Gefangensein in die systematischen Fehler bei der Arbeit« interessieren (Schütze 1996: 187).

ten JugendarbeiterInnen verdeutlichen. Saalim Bugdat handelt als »Gleicher« und nah am Bereich diffuser Sozialbeziehungen, indem er den Jugendlichen freundlich begrüßt, ihn in den Arm nimmt und mit ihm scherzt. Als »Anderer« eruiert er während der Begrüßung nebenbei die Situation des Jugendlichen als Neuer, erkundet seine Interessen, holt ihn durch die spielerische Modulation aus der abwartenden Rolle des »Neuen« heraus und präsentiert das Dienstleistungsangebot des Jugendhauses. Die Jugendarbeiterin Sarah Sebald hält im Gespräch im Sinne der Mitmachregel die Alltäglichkeit der Kommunikation aufrecht (»Gleiche«). Als »Anderer« jedoch veranlasst sie die Jugendliche zu einer Reflexion ihrer Situation im Spiegel der Pädagogin.

Die Fiktion von Alltäglichkeit

Die zur Schau gestellte Entexpertisierung, oder besser: die Veralltäglichung, 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 erscheinen 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. Gleichzeitig stehen die PädagogInnen vor der Herausforderung, diese Konsensfiktion so zu modulieren, dass sie einerseits nach außen – zum Beispiel 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 hier zum Zuge kommenden Handlungsmethoden vermeiden jedoch den Nimbus professioneller Expertise und entfernen sich scheinbar nicht von alltäglichen Problemlösungsszenarien. Darin besteht eine der zentralen, paradoxalen Rollenanforderungen der Kinder- und Jugendarbeit, die unter dem Titel »Anderer unter Gleichen« herausgearbeitet wurde.

Literatur

- Aly, Götz (1977), *»Wofür wirst Du eigentlich bezahlt?« Möglichkeiten praktischer Erzieherarbeit zwischen Ausflippen und Anpassung*, Berlin.
- BMJFFG (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit) (Hg.) (1990), *Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe*, Bonn.

- Böhm, Andreas (2000), »Theoretisches Codieren. Textanalyse in der Grounded Theory«, in: Flick, Uwe u.a. (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek, S. 475–485.
- Drew, Paul/Heritage, John (Hg.) (1992), *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings*, Cambridge.
- Goffman, Erving (1977), *Rahmen-Analyse: ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*, Frankfurt a.M.
- Klatetzki, Thomas (2003), »Skripts in Organisationen. Ein praxistheoretischer Bezugsrahmen für die Artikulation des kulturellen Repertoires sozialer Einrichtungen«, in: Schweppe, Cornelia (Hg.), *Qualitative Forschung in der Sozialen Arbeit*, Opladen, S. 93–118.
- Mannheim, Karl (1964), *Wissenssoziologie*, Neuwied.
- Mohn, Elisabeth (2002), *Filming Culture. Spielarten des Dokumentierens nach der Repräsentationskrise*, Stuttgart.
- Oevermann, Ulrich (1981), *Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierungen als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse*, Frankfurt a.M.
- Oevermann, Ulrich (1996), »Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns«, in: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt a.M., S. 70–182.
- Olk, Thomas (1986), *Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität*, Weinheim/München.
- Pfadenhauer, Michaela (2003), *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*, Opladen.
- Schmidt, Axel (2004), *Doing peer-group. Die interaktive Konstitution jugendlicher Gruppenpraxis*, Frankfurt a.M.
- Schütze, Fritz (1983), »Biographieforschung und narratives Interview«, *Neue Praxis*, Jg. 13., H. 1, S. 283–293.
- Schütze, Fritz (1996), »Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns«, in: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt a.M., S. 183–275.
- Schütze, Fritz (2000), »Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns«, *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, Jg. 1, H. 1, S. 49–96.
- Strauss, Anselm L. (1994), *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, München.
- ten Have, Paul (1999), *Doing Conversation Analysis*, London.
- Wernet, Andreas (2000), *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*, Opladen.