

# **Selbstorganisation Jugendlicher und Selbstorganisationsförderung in der kommunalen Jugendarbeit**

Dissertation

zur Erlangung des sozialwissenschaftlichen Doktorgrades  
der Sozialwissenschaftlichen Fakultät  
der Georg-August-Universität Göttingen

vorgelegt  
von  
Peter-Ulrich Wendt  
aus Regensburg

Göttingen 2004

als eigene Veröffentlichung zugleich erschienen:

**Selbstorganisation Jugendlicher und ihre Förderung durch kommunale Jugendarbeit.**

Zur Rekonstruktion professionellen Handelns

Hamburg 2005: Verlag Dr. Kovac

# Inhalt

|     |   |     |
|-----|---|-----|
| 1   | „Krise der Jugendarbeit“?   | 1   |
| 1.1 | Vorbemerkung: Warum dieses Vorhaben?  | 1   |
| 1.2 | Ein Praxisproblem   | 2   |
| 1.3 | Zur Situation der Jugendarbeit in der Bundesrepublik  | 5   |
| 2   | Methodik der Studie   | 9   |
| 2.1 | Qualitative Forschung   | 9   |
| 2.2 | Grounded Theory   | 21  |
| 2.3 | Forschungsdesign  | 31  |
| 2.4 | Besondere Aspekte des Forschungsprozesses   | 33  |
| 2.5 | Erhebungsverfahren  | 46  |
| 3   | Zum Vorwissen: Der Rahmen der Untersuchung  | 55  |
| 3.1 | Theoretischer Rahmen  | 55  |
| 3.2 | Selbstorganisation Jugendlicher   | 70  |
| 3.3 | Jugendarbeit als Selbstorganisationsförderung   | 78  |
| 3.4 | Stand der Forschung   | 97  |
| 3.5 | Zur Aufgabenstellung: Erkenntnisinteresse und Zielsetzung der Untersuchung  | 110 |
| 4   | Zum Forschungsprozess   | 111 |
| 4.1 | Exkurs: Praxisforschung als Instrument der Praxis?  | 111 |
| 4.2 | Grundsätze  | 116 |
| 4.3 | Design  | 121 |
| 4.4 | Forschungsprozess   | 134 |
| 5   | Befunde   | 156 |
| 5.1 | Sample  | 156 |
| 5.2 | Datensichtung   | 167 |
| 5.3 | Datenstruktur nach relevanten Kategorien  | 226 |
| 5.4 | Datenstruktur nach Achsen   | 244 |
| 5.5 | Zwischenbilanz  | 256 |
| 5.6 | Akteurstypen  | 267 |
| 5.7 | Bernd, Angela, Sven und Sara: vier Akteure der Selbstorganisationsförderung   | 282 |
| 5.8 | Befundverdichtung   | 342 |
| 6   | Navigation als Steuerungsleistung der Selbstorganisationsförderung in der kommunalen Jugendarbeit – ein Arbeitsmodell | 348 |
| 6.1 | Arbeitsmodell   | 348 |
| 6.2 | Exkurs: Zur Feldtheorie Kurt Lewins   | 352 |
| 6.3 | Navigation als Handeln im Feld  | 365 |
| 7   | Schluss-Folgerungen   | 371 |
|     | Verzeichnis der verwendeten Literatur   | 386 |
|     | Zum Autor   | 419 |
|     | Anlage 1: Verzeichnis der Experten  | 420 |
|     | Anlage 2: Differenztechnik  | 423 |
|     | Anlage 3: Entwicklung des Kategoriensystems   | 424 |

## Verzeichnis der Tabellen

- 4.1 Mehrfachstatements im Sample
- 4.2 Datenquellen
- 4.3 Ergebnis der ICR-Prüfung
  
- 5.1 Ausbeute nach dem Typ
- 5.2 Ausbeute nach der Interviewhase
- 5.3 Ausbeute nach dem Geschlecht
- 5.4 Alterszusammensetzung des Samples
- 5.5 Alterszusammensetzung des Samples
- 5.6 Ausbeute nach dem Alter
- 5.7 Ausbeute nach der Herkunft
- 5.8 Ausbeute nach der Berufsausbildung
- 5.9 Ausbeute nach dem Status
- 5.10 Ausbeute nach der Berufserfahrung
- 5.11 Ausbeute nach der Vorerfahrung
- 5.12 Ausbeute nach dem Setting
- 5.13 Artikulationsverhalten nach dem Erhebungstyp
- 5.14 Defensives Artikulationsverhalten (Erhebungstyp/ -phase)
- 5.15 Defensives Artikulationsverhalten (Einschätzungen/Handlungen)
- 5.16 Prozesse
- 5.17 Prozesse nach Dimensionen
- 5.18 Grenzen
- 5.19 Grenzen nach Dimensionen
- 5.20 Umweltwahrnehmung
- 5.22 Umweltwahrnehmung nach Dimensionen
- 5.23 Kompetenzen: Können und Wissen
- 5.24 Kompetenzen: Berufsausbildung
- 5.25 Kompetenzen: Indifferenz bei Berufsausbildung
- 5.26 Kompetenzen nach Dimensionen
- 5.27 Prozeduren
- 5.28 Interaktionen
- 5.29 Verständnis
- 5.30 Haltungen
- 5.31 Strategien
- 5.32 Berufsskripte
- 5.33 Strategietypen (Strategiekombinationen)
- 5.34 Artikulationsverhalten bei indifferenten Expertentypen
- 5.35 Begriffs- und Haltungstyp
- 5.36 Begriffstypen
- 5.37 Haltungstypen

## **Verzeichnis der Grafiken**

- 4.1 Frageanteile in Prozent
- 4.2 Integrationsentscheidungen
- 4.3 Mehrfachstatements zu einer Kategorie innerhalb eines Falles
  
- 5.1 Erhebungstypen
- 5.2 Experten nach Interviewphasen
- 5.3 Artikulationsverhalten der Experten
- 5.4 Angesprochene Themenkomplexe
- 5.5 Achsen
- 5.6 Positionen
- 5.7 Haltung
- 5.8 Einschätzungen
- 5.9 Operative Modi
- 5.10 Profil des Samples: Positionen
- 5.11 Profil des Samples: Einschätzungen (Dimensionen)
- 5.12 Profil des Samples: Grenzen und Prozesse
- 5.13 Profil des Samples: Umweltwahrnehmung und Kompetenzen
- 5.14 Profil des Samples: Operative Modi
- 5.15 Profil des Samples: Prozeduren
- 5.16 Profil des Samples: Interaktionen
- 5.17 Akteurstypen: Differenzprofil 1
- 5.18 Akteurstypen: Differenzprofil 2
- 5.19 Akteurstypen: Differenzprofil 3
- 5.20 Akteurstypen: Differenzprofil 4

## **Verzeichnis der Abbildungen**

- 1. Struktur der Studie
  
- 5.1 Identifizierung von Akteurstypen
  
- 6.1 Grafische Repräsentation des Feldes
- 6.2 Selbstorganisationssystem im Gleichgewicht
- 6.3 Vorgängiges Ereignis ( $t_0$ )
- 6.4 Lage im Feld ( $t_1$ )
- 6.5 Bestimmung einer Strategie ( $t_2$ )
- 6.6 Lokomotion ( $t_3$ )
- 6.7 Neue Lage im Feld ( $t_3 = t_{1neu}$ )

## Verzeichnis der Übersichten

- 4.1 Grundlegende Begriffe des Handels
- 4.2 Begriffe des Forschungsprozesses
- 4.3 Transkriptionsregeln
- 4.4 Kennzeichnung der Statements
- 4.5 Sichtungskriterien
- 4.6 Häufigkeit im Sample
- 4.7 Differenzen
- 4.8 Forschungsprozess
- 4.9 Samplingkriterien
- 4.10 Probleme bei der Interviewrealisierung
  
- 5.1 Positionen
- 5.2 Strategien der Selbstorganisationsförderung
- 5.3 Einschätzungen
- 5.4 Operative Modi
- 5.5 Operativen Modi zugeordnete Prozeduren
- 5.6 Operativen Modi zugeordnete Interaktionen
- 5.7 Homogenität und unbeachtliche Differenz bei Prozessen
- 5.8 Homogenität und unbeachtliche Differenz bei internen Grenzen
- 5.9 Homogenität und unbeachtliche Differenz bei externen Grenzen
- 5.10 Homogenität und unbeachtliche Differenz beim Setting
- 5.11 Homogenität und unbeachtliche Differenz beim Rahmen
- 5.12 Homogenität und unbeachtliche Differenz bei Kompetenzen
- 5.13 Homogenität und unbeachtliche Differenz bei Prozeduren
- 5.14 Homogenität und unbeachtliche Differenz bei Interaktionen
- 5.15 Homogenität und unbeachtliche Differenz bei Positionen
- 5.16 Strategieverknüpfungen
- 5.17 Strategiekombinationen
- 5.18 Homogenität und unbeachtliche Differenz bei Einschätzungen
- 5.19 Homogenität und unbeachtliche Differenz bei Handlungen
- 5.20 Matrix der Akteurstypen
- 5.21 Merkmale der Akteurstypen
- 5.22 Repräsentanz der Fallstudien
- 5.23 Handlungsschwerpunkte bei Bernd
- 5.24 Handlungsschwerpunkte bei Angela
- 5.25 Handlungsschwerpunkte bei Sven
- 5.26 Handlungsschwerpunkte bei Sara
  
- 6.1 Zentrale Begriffe der Feldtheorie im Bezug auf das Modell der Navigation

## Konventionen

### Formulierungsweise

Die Darstellung erfolgt in der ersten Person Singular, weil sich, wie weiter unten noch ausgeführt wird, die Untersuchung im Kontext von Praxisforschung als ein an der Person des Forschers, „sein“ Praxisproblem und seine Interpretationen gebundene Vorhaben darstellt.

Die männliche Form meint stets – und uneingeschränkt – auch Frauen. Abweichendes ist kenntlich gemacht.

### Zitierweise

Wörtliche Zitate werden durch Anführungszeichen gekennzeichnet; der Quellenverweis erfolgt in der Regel im Anschluss; sofern das wörtliche Zitat in die Darstellung einer Auffassung eines Autors eingekleidet ist, erfolgt der Verweis auf die Quelle im Rahmen des Verweises auf die referierte Darstellung.

### Abkürzungen

|          |                 |           |                               |
|----------|-----------------|-----------|-------------------------------|
| Ausg.    | Ausgabe         | m. E.     | meines Erachtens              |
| bearb.   | bearbeitet      | Ms.       | Manuskript                    |
| bzw.     | beziehungsweise | o. O.     | ohne Ort<br>(ohne Ortsangabe) |
| ders.    | derselbe        | Publ.     | Publikation                   |
| dies.    | dieselben       | S.        | Seite                         |
| Diss.    | Dissertation    | u. a.     | unter anderem                 |
| f        | folgende        | Univ.     | Universität                   |
| ff       | fortfolgende    | unveröff. | unveröffentlicht              |
| ggfs.    | gegebenenfalls  | v. a.     | vor allem                     |
| Hervorh. | Hervorhebung    | vgl.      | vergleiche                    |
| Hg.      | Herausgeber     | z. B.     | zum Beispiel                  |
| insb.    | insbesondere    |           |                               |

### Prozentangaben

Wenn im Rahmen der Analyse (vgl. 5) Prozentangaben erfolgen, dann erfolgen diese stets gerundet.





# 1 „Krise der Jugendarbeit“?

Den weiteren Darlegungen vorangestellt werden soll, dass der Verfasser als Jugendlicher im Rhein-Main-Gebiet lebend mit Projekten und Ansätzen der selbstverwalteten Jugend(zentrums)bewegung konfrontiert war und sich seitdem – entsprechend biografisch geprägt – Konzepten der Selbstverwaltung, Selbstorganisation und Selbsttätigkeit in den Systemen und Formen der Jugendarbeit verpflichtet weiß. Er fragt sich heute (seit 1991 als Abteilungsleiter und Jugendreferent in einem kommunalen Jugendamt tätig): Was ist zu tun, den wachsenden Fähigkeiten der jungen Menschen, ihr Leben, ihre Freizeit selbständig organisieren – mithin selbstorganisiert – führen zu sollen (wie es das Kinder- und Jugendhilfegesetz unterstellt), selbsttätig und selbstverantwortlich gestalten zu müssen (wie es der gesellschaftliche Wandel erzwingt und die Jugendforschung beschreibt) und tatsächlich auch zu können (wie es die Erfahrung einer [wahrnehmungs-] offenen Jugendarbeit [neben manchem Scheitern] auch immer wieder bestätigt), mit den Mitteln der Jugendarbeit (und damit ihren professionellen Möglichkeiten) Rechnung zu tragen und sie hierbei zu befördern? Er fragt sich weiter: Sind Selbstverwaltung und Selbstorganisation historische Episode oder Mittel, den Prozess einer gelingenden gesellschaftlichen Integration zu ermöglichen, die zu unterstützen die Jugendhilfe (und damit die Jugendarbeit) gesetzlich aufgerufen ist? Und er fragt sich schließlich: Woran mag es liegen, dass (zumindest vordergründig) Selbstorganisation und Selbstverwaltung als Mittel der Jugendarbeit einmal „abhandeln“ gekommen sind und zum anderen wie wiedergewonnen werden können? Ihn interessiert hierbei vor allem, welchen Beitrag und welche Leistungen hauptamtlich in der Jugendarbeit tätige pädagogische Fachkräfte leisten bzw. leisten könnten, Selbstorganisationsprozesse junger Menschen zu stärken.

## 1.1 Vorbemerkung: Warum dieses Vorhaben?

Als Forscher will ich diese Fragen der fachlichen Praxis nicht voluntär klären, das heißt mit dem fachlichen Selbstverständnis des in der Jugendhilfe tätigen Spezialisten, der sich auf sein berufliches Wissen und Können beziehen kann, eine Situation – und die sich aus ihr ergebenden Konsequenzen – bloß aus der Praxis heraus einzuschätzen. Ich will dies vielmehr mit den mir zur Verfügung und zu Gebote stehenden Mitteln der Sozialwissenschaften tun. Bezugspunkt hierfür sind allerdings – neben der Klärung methodologischer Fragen in Bezug auf die Bestimmung des Untersuchungsplanes und der gewählten Verfahren – die aus der Praxis gewonnenen Ausgangsfragestellungen des (mit der Förderung von Selbstorganisationsprozessen Jugendlicher, ihren Problemen, offenen Fragen, Gelingens- und Scheiternerfahrungen konfrontierten) Praktikers, des in der Praxis tätigen Akteurs. Sie lauten:

- welchen Stellenwert haben Selbstorganisation und Selbstverwaltung im Handlungskonzept von Profis der Jugendarbeit im eher ländlichen Raum?
- welche Erfahrungen referieren sie in Bezug auf Selbstorganisation und Selbstverwaltung?
- welche Hinderungen stehen aus ihrer einer Förderung der Selbstorganisation junger Menschen im Wege bzw. werden als hinderlich empfunden – und welche Beförderungen?
- welche Modelle bieten sich an, als Instrumente zur Förderung der Selbstorganisation heute tauglich zu sein?

Aufgrund dieser Fragestellungen, die meine Ausgangseinstellungen bereits spiegeln, nimmt die Untersuchung die in der Jugendarbeit tätigen pädagogischen Fachkräfte in den Mittelpunkt der Betrachtung; sie sind als Akteure „Gegenstand“ der Untersuchung, nicht die Jugendlichen und jungen Menschen selbst, die für sich Formen und Verfahren der Selbstorganisation finden und praktizieren.

Bezogen auf den Forschungsstand war zu Beginn des Projektes – 1994 bis 1996 – festzustellen, dass es zwar einen breiten Kenntnisstand in der *Jugendforschung* gab (vor allem durch die Jugendstudien seit 1990), dies von der „Hauptamtlichenforschung“, der Forschung über beruflich in der Jugendarbeit tätige Fachkräfte<sup>1</sup>, freilich nicht zu sagen war. Gerade diese aber wollte ich in den Mittelpunkt rücken, denn mein Blickwinkel war – und ist – der desjenigen, der aufgrund persönlicher Affinität und beruflicher Tätigkeit mit der Frage konfrontiert ist, wie die „sozialpädagogischen Profis“ (Thole/Küster-Schapfl 1997, 1996) eine den jugendkulturellen Veränderungen angemessene und zeitgemäße jugendarbeiterische Praxis realisieren können. Hierbei musste ich im Rahmen dieser Untersuchung damit umgehen, dass ich praktisch „Neuland“ betrat und die wenigen einschlägigeren Untersuchungen, die ich noch vorstellen werde, nur grobe Orientierungen geben konnten.

## 1.2 Ein Praxisproblem

Die *Ausgangsthematik* dieser Untersuchung ist ein Praxisproblem: Seit 1991 versuchte ich in meiner Funktion als Abteilungsleiter in einem dörflichen Stadtteil von Salzgitter – ich nenne ihn hier F. – Räume für die Einrichtung eines kleinen Kinder- und Jugendtreffs zu finden. Es hatte in dem Dorf schon geraume Zeit und wiederholt den Wunsch aus der Dorfpolitik gegeben, für die Jugendlichen dort endlich einen Ort zu finden, wo sie sich treffen könnten. Ein hölzerner Unterstand, für die Jugendlichen als Treffpunkt eingerichtet, ging bald in Flammen auf. Wiederholt kam es anschließend (1992 und 1993) zu (von betroffenen Nachbarn initiierten) Polizeieinsätzen, da sich größere Gruppen Jugendlicher und junger Volljähriger – durchaus lautstark, unter Verwendung der Musikanlagen ihrer Autos oder mitgebrachter „Ghettoblaster“ (Radio-/CD-Geräte) – auf dem Parkplatz vor der örtlichen Schule (und damit mitten im Dorf) traf. Einen dieser Einsätze begleitend kam ich schnell ins Gespräch mit den Jugendlichen dort, die erkennen ließen, sich der provokatorischen Wirkung ihres Sich-Treffens im Kern des Dorfes und ihres Sich-So-Treffens (laute Musik, Bier, sich wiederholendes Autotüren-Schlagen bzw. Fahrzeugstars, junge Mädchen im Schlepptau) durchaus bewusst zu sein. Andererseits würden sie überall, wo sie sich trafen, vertrieben, sei es durch die Nachbarn selbst oder durch die Polizei. Würden sie heute hier verscheucht, dann trafen sie sich morgen eben beim Denkmal, im Park oder an anderen Orten. Sie wünschten sich einen Treffpunkt, das heißt einen Ort, der ihnen selbst gehöre, ohne den neugierigen Blicken Dritter ausgesetzt zu sein, wo sie selbst „das Sagen“ hätten. Natürlich seien sie dazu bereit, selbst Hand anzulegen, wobei sie auf die breite Palette von handwerklichen Berufen verwiesen, denen die jungen Leute als Auszubildende oder Berufstätige nachgingen. Auch den Betrieb des Treffs könnten sie sich vorstellen. Nur „ihr“ Haus müsse es sein.

Als Alternativen hierfür wurden mir in den folgenden Monaten immer wieder neue örtliche Leerstände angeboten: ein aufgegebener Gasthof, Räume des örtlichen Anglervereins, ein ehemaliger Laden. 1994 ergab sich die Gelegenheit, das durch den Auszug des Mieters freiwerdende ehemalige Hausmeisterhaus an der örtlichen Schule für den Zweck eines dörflichen *Kinder- und Jugendtreffs* umzuwidmen. Zeitgleich setzte die erste Welle von Haushaltskonsolidierungsbemühungen ein mit der Konsequenz für den neu zu schaffenden Kinder- und Jugendtreff, dass dieser „kein Geld“ kosten durfte: weder wurden Mittel für Personal, Honorarkräfte oder Sachkosten noch Mittel für die Herrichtung des Gebäudes bereitgestellt. Das Gebäude wurde so, wie es war, dem Jugendamt zur Nutzung überlassen. Im politischen Beratungsverfahren (Beteiligung des Ortsrates, Diskussion im Jugendhilfeausschuss, Beschlussfassung im Rat der Stadt) wurden die Widerstände gegen den Standort (der nur wenige Meter von einer Wohnbebauung entfernt liegt, an die Schule angrenzt (deren Leiter sofort und vehement gegen das Projekt intervenierte) schließlich auch mit dem Hinweis abgeschwächt, diese Lösung sei die einzige noch denkbare und koste überdies kein Geld. Stattdessen sollten die Jugendlichen, die das Haus nutzen würden, selbst Hand anlegen. Dazu aufgefordert ließen die so in die Pflicht genommenen Jugendlichen durchaus erkennen, sich für ihr Haus einsetzen zu wollen, wenn es denn nun endlich da sei.

Tatsächlich habe ich mich in der Reflexion der gegebenen Möglichkeiten seinerzeit damit abgefunden, dass es im Ort tatsächlich keine andere Lösung geben würde. Weder war anzunehmen, dass Investivmittel bereitgestellt werden würden, um den eigentlich benötigten Neubau zu finanzieren, noch war überhaupt davon auszugehen, dass nach den zuvor intensiv durchgeführten Such- und Sondierungsprozessen im Dorf noch die Bereitschaft vorhanden sein würde, überhaupt nach einer Lösung zu suchen. Das „Problem“, für die Jugendlichen einen Jugendtreff suchen zu müssen, ohne einen Standort finden zu können, begann, nach meiner damaligen Einschätzung, für die beteiligten Akteure vor allem in der Dorfpolitik allmählich lästig zu werden.

---

<sup>1</sup> Als hauptamtliche Mitarbeiter gelten die in der Kinder- und Jugendarbeit tätigen Fachkräfte, „die mindestens mit der Hälfte der tarifrechtlich geregelten wöchentlichen Arbeitszeit für einen längeren Zeitraum bei einem freien, öffentlichen oder privat-gewerblichen Träger angestellt sind“ (Thole 2000, S. 161).

Außerdem bot sich die in Salzgitter einmalige Chance, den Versuch eines von den Nutzern weitgehend selbstorganisierten dörflichen Jugendtreffs im Sinne eines Konzepts zu betreiben, das *Krafeld* später als „kleinräumliche Jugendarbeit“ bezeichnete (vgl. Krafeld u. a. 1995), zu betreiben. Es sollten die im Dorf lebenden (oder sich zumindest dort treffenden) Jugendlichen sein, die unter Beachtung einiger weniger Mindeststandards (z. B. Öffnung nicht vor 14.00 Uhr und Schließung gegen 22.00 Uhr, kein Alkoholkonsum, keine Gewalt) ihren Treff selbst betreiben, selbst die Entscheidung über Programm (oder auch „Nicht-Programm“) treffen und die Regeln des Umgehens untereinander vereinbaren können sollten. Das Konzept stellte mithin den Versuch dar, aus der Not (kein Geld) doch auch eine Tugend (selbstorganisierter Jugendtreff) werden zu lassen. Lediglich im Hintergrund sollte ein pädagogischer Mitarbeiter aus einem der Nachbardörfer als Ansprechpartner fungieren und mit Rat dann nicht geizen, wenn die Nutzer darum nachsuchen sollten. Dieses Da-Sein im Hintergrund sollte sich in einem Besuch in dem Haus einmal in der Woche äußern.

Schon nach kurzer Anlaufphase kam es zu ersten Problemen, insbesondere zu Beschwerden aus dem Umfeld, das heißt der unmittelbaren Nachbarschaft (*Phase 1*). Der Schulleiter ließ es an kritischen Bemerkungen nicht fehlen, der Jugendtreff begann, sich zum „Dorfgespräch“ zu entwickeln. Es wirkte auf mich, als würden bestimmten Schlüsselpersonen im Ort jeden Vorfall geradeakribisch notieren. Auch der 1991 neu gewählte und im Dorf ansässige Ortsbürgermeister, der sich für die Findung eines Raumes zunächst sehr aktiv eingesetzt hatte, wurde auf abendliche Lärmbelästigungen, Alkoholkonsum und Pöbeleien der Jugendlichen angesprochen und kam mit besorgten Anrufen auf mich zu (bzw. er fühlte sich ambitioniert, von sich bei mir vorstellig zu werden). Die Vorwürfe ließen sich tatsächlich auch nicht ganz aus der Welt räumen, denn tatsächlich ging es im Abendbereich nicht selten „die Post ab“. Einige Besuche, die ich selbst dem Jugendtreff abstattete (zu Gesprächen mit den Jugendlichen oder auch am Morgen, um ein Bild zu bekommen, wie es „danach“ aussehe und ob denn die Vorwürfe aus dem Dorf tatsächlich zuträfen), machten mir deutlich, dass die Nutzergruppe wirklich etwas mehr (und das hieß vor allem aktivere) Unterstützung seitens pädagogischer Fachkräfte benötigen könnte, zum Beispiel um die ja nicht unberechtigten Beschwerden aus der Nachbarschaft aufzugreifen und selbst Abhilfe zu schaffen (z. B. durch die Vereinbarung verbindlicherer Regeln untereinander, Kontaktaufnahme mit den Beschwerdeführern, „Good-Will-Aktionen“ im Umfeld). Nach einem besonders exzessiv verlaufenen Abend (verbunden mit dem Konsum großer Mengen Alkoholika, Sachbeschädigungen im Haus selbst und auch, offensichtlich Alkohol bedingt, im Umfeld), musste ich den Jugendtreff erstmals schließen, da sich die Jugendlichen an die mit dem pädagogischen Mitarbeiter getroffenen Vereinbarungen nicht gehalten hatten bzw. auch nicht hatten halten wollten, wie dieser meinte. Deshalb regte ich an, dass das Team der pädagogischen Fachkräfte, in dessen „Zuständigkeitsbereich“ auch dieses Dorf fiel, künftig eine „offensivere“ Begleitung des Jugendtreffs praktizieren sollte. Diese drei Mitarbeiter hatten schon in der Vergangenheit Erfahrungen mit einer „losen“ (distanzierten) Begleitung durch Honorarkräfte teilweise eigenverantwortlich geöffneten Kinder- und Jugendtreffs in anderen Dörfern gesammelt, nachdem im Zuge der Haushaltskonsolidierung die dort ursprünglich tätigen (beruflichen) Mitarbeiter reduziert und die Nutzer selbst stärker in die Mitverantwortung einbezogen worden waren<sup>2</sup>. Tatsächlich ließen sich ab diesem Zeitpunkt (*Phase 2*) die Mitarbeiter in dem Jugendtreff häufiger sehen, wechselten sich ab, wenn der eigentlich „zuständige“ Mitarbeiter im Urlaub oder krank war, und garantierten so eine regelmäßige Anwesenheit vor Ort, die sich allerdings anfänglich nur auf wenige Stunden insgesamt beschränkte. Immer häufiger aber erreichte mich aus diesem Team hieraus auch die Forderung, aufgrund von Vorfällen, akuten Problemen und weiter anhaltenden Nachbarschaftsbeschwerden stärker zu intervenieren, Regeln aufzustellen und umzusetzen, zumal der Jugendtreff wiederholt Thema in Beratungen der Dorfpolitik war und dort auch die Beendigung des Versuchs erwogen wurde. Die Jugendlichen ihrerseits reagierten auf das wachsende Maß pädagogischer Begleitung mit steigender Ablehnung und Widerstand. Die Konfliktfälle, „wildes Partys“, Lärmbelästigungen etc. nahmen eher noch zu. Verbindliche Abreden ließen sich nicht mehr erzielen, Vereinbarungen vom Vortag hatten schon am nächsten Morgen keine Gültigkeit mehr, brachten die pädagogischen Mitarbeiter ihre Einschätzungen zum Ausdruck. Eine weitere Schließung der Einrichtung, diesmal für einen mehrwöchigen Zeitraum, wurde deshalb 1995 notwendig und schließlich die Aufgabe des Konzeptes, den Jugendtreff von Jugendlichen selbstorganisiert und selbstverantwortlich führen zu lassen. Stattdessen habe ich mich im Verlauf des hieran anschließenden Prozesses des Auswertens und Reflektierens entschieden, an anderer Stelle eine Fachkraft abzuziehen und den Jugendtreff – jedenfalls weitgehend – professionell begleitet öffnen zu lassen (*Phase 3*). Die ursprüngliche Nutzergruppe wurde – mit dem Argument, nunmehr zu alt zu sein (tatsächlich waren nahezu alle Mitglieder 18 Jahre und [zum Teil deutlich] älter), außerdem solle den Jüngeren (auch Kindern) eine Chance gegeben werden, sich in dem Kinder- und Jugendtreff treffen, um ihre Freizeit verbringen zu können – aus dem Haus herausgedrängt. Es wurde versucht, mit einer jünge-

---

<sup>2</sup> Mit dem so genannten „Konsolidierungskonzept Jugendarbeit (KKJ)“ (vgl. Stadt Salzgitter 1994) wurde beabsichtigt, aus der Not eine Tugend zu machen: der durch die prekäre Lage des kommunalen Haushaltes auferlegte Zwang zur Einsparung von Personalressourcen und Finanzmitteln sollte insoweit wettgemacht werden, als einzelnen pädagogischen Mitarbeitern die Begleitung mehrerer Jugendtreffs übertragen wurde und Jugendliche – im Status von Jugend(gruppen)leitern – in den dann weitgehend selbstorganisierten Jugendtreffs Funktionen als verantwortliche Ansprechpartner übernehmen sollten. Aus dem Kollektiv der die Einrichtung nutzenden Jugendlichen heraus sollte der Betrieb der Jugendtreffs weitgehend eigenverantwortlich gewährleistet werden. Die ursprünglich durch die so genannte Rahmenkonzeption für die kommunale Jugendarbeit“ (vgl. Stadt Salzgitter 1991, 1992) ursprünglich konzeptionell abgesicherte dauerhafte Begleitung fünf kleiner dörflicher Jugendtreffs durch pädagogische Fachkräfte in der Einrichtung musste aufgegeben werden, ein sechster Treff konnte nur noch eingerichtet werden, wenn auf eine solche dauerhafte Begleitung von Anfang verzichtet werden würde.

ren Gruppe einen neuen – freilich deutlich (z. B. in Bezug auf den Grad der Eigenverantwortlichkeit oder Umfang der selbst verantworteten, eigengestalteten Öffnungszeit) abgeschwächten – Versuch der Selbstorganisation zu starten.

Im Ergebnis sind seitdem die wechselnden pädagogischen Mitarbeiter, zu deren Aufgabengebiet der Kinder- und Jugendtreff jeweils zählte, in dem für Salzgitter üblichen Sinne *bestimmend* auch in dieser Einrichtung tätig. Sie setzen Honorarkräfte ein, die sie in ihrer Abwesenheit vertreten und die Rolle einer aufsicht- und Schlüssel haltenden Person wahrnehmen (wozu sie in aller Regel eine entsprechende Jugendleiterausbildung absolviert haben, in der Erzieherausbildung sind oder an einer Fachhochschule Sozialarbeit bzw. –pädagogik studieren). Tatsächlich selbstorganisierte Ansätze gibt es in dieser Einrichtung – wie den übrigen städtischen Einrichtungen – im Regelfalle seit 1995 nicht mehr.

Dieses (sich ja schon im Laufe der ersten Phase des Prozesses 1994/1995 allmählich abzeichnende) Faktum regte mich wiederholt zum Reflektieren der Situation an, zumal ich aufgrund der Praxis meiner Mitarbeiter auch in anderen Einrichtungen und Handlungsbereichen zu konstatieren hatte, dass der zuvor geschilderte Prozess und die ihm eigenen Erfahrungen einerseits kein Einzelfall waren (vgl. Perik u. a. 2000), andererseits auch erste positive Resultate referiert werden konnten (vgl. Faber 2000). Dabei verdichtete sich allmählich mein aufgrund der Gespräche mit den Mitarbeitern gewonnener Eindruck, dass das Gelingen bzw. Misslingen entscheidend mit der Position und inneren Einstellung (ich nannte es *Haltung*) des Mitarbeiters zur Selbstorganisation und ihrem *Gelingen-Können* bzw. *Misslingen-Müssen* zu tun haben könnte. Aufgrund zahlreicher Gespräche gelangte ich mehr und mehr zu der Auffassung, es liege eine Differenz vor zwischen der *theoretischen* Bereitschaft einerseits, Selbstorganisationsprozesse positiv zu sehen und als unterstützungswürdig wahrzunehmen, und der *tatsächlichen Praxis* andererseits, im Vollzug die Probleme zu sehen und als unüberwindbare Schwierigkeiten zu erleben. Ich erlebte die Mitarbeiter als hin- und her gerissen: auf der einen Seite im Gespräch bemüht, Wege zu finden, den Jugendlichen Selbstorganisation zu ermöglichen, auf der anderen Seite in der Praxis blockiert, dies auch tun zu können. In der Praxisreflexion dominierten jeweils resignative Züge, Argumentationsketten, warum etwas wieder habe nicht gelingen können, und Bilanzierungen, dass die Theorie das eine, die Praxis eben aber doch etwas ganz anderes sei. Diese Beobachtungen reduzierten sich dabei nicht nur auf die Mitarbeiter, die mit dem Jugendtreff in F. zu tun hatten. Ähnliche Versuche, Selbstorganisationsprozesse zu unterstützen, gab es auch in anderen Stadtteilen Salzgitters, wobei die Rahmenbedingungen jeweils höchst unterschiedlich waren (und vom Bauwagen bis zu selbstorganisierten Räumen in sonst professionell begleiteten Jugendtreffs reichten), die Problemwahrnehmung und die (im Ergebnis Chancen zur Selbstorganisation Jugendlicher doch verneinende) Haltung der Mitarbeiter aber allenfalls in Nuancen differierten.

Mein Nachdenken hierüber mündete in Fragen, die vor allem lauteten: Welche Bedeutung für das Gelingen oder Scheitern von Selbstorganisation hat die Tatsache, dass pädagogische (berufliche) Fachkräfte im Hintergrund (erste Phase in F.) oder mehr oder minder stark auf das Leben in der Einrichtung Einfluss nehmen (zweite Phase in F.)? Was halten die Fachkräfte eigentlich grundsätzlich von Selbstorganisation, welchen Stellenwert nimmt sie in ihrem pädagogischen Konzept ein? Welche Interventionsstrategien verfolgten die Mitarbeiter, welche Haltung zur Selbstorganisation an sich nehmen sie ein, wie beeinflussen diese ihr Handeln? Hätte der Prozess einen positiveren Verlauf nehmen können, und welchen Anteil hieran hätten die pädagogischen Fachkräfte haben können? Gibt es so etwas wie einen „Stil der Förderung von Selbstorganisationsprozessen“ durch pädagogische Fachkräfte? Welchen Stellenwert haben örtliche Strukturen (zum Beispiel die Dorfpolitik oder die dörfliche Kultur prägende „Schlüsselpersonen“) auf Prozesse der Selbstorganisation und wie werden diesen von den Professionellen wahrgenommen bzw. beeinflusst? Wie verhält es sich eigentlich anderenorts damit? Lässt sich die Art und Weise, wie die „Profis“ in diesem Dorf auf den Prozess einwirkten, auch an anderer Stelle beobachten? Was sagen andere pädagogische (berufliche) Fachkräfte zur Selbstorganisation und wie gehen sie mit den damit verbundenen Prozessen, Chancen und Problemen um?

Da die Gespräche hierüber mit Mitarbeitern oder Kollegen keine Erkenntniszugewinn brachten, der eine Anreicherung der Praxis in Bezug auf eine gelingendere Förderung von Selbstorganisationsprozessen durch die kommunale Jugendarbeit hätte erwarten lassen, entwickelte ich die Idee einer umfassenderen Klärung mit zweierlei Zielbestimmung: 1. festzustellen, wie pädagogische Fachkräfte, die in kommunalen Kontexten (also in überwiegend von der öffentlichen Hand, den Städten und Gemeinden, betriebenen Jugendhäusern tätig sind) selbstorganisierte Prozesse Jugendlicher *sehen*, *einschätzen* und *begleiten* (fördern bzw. behindern) und 2. zu klären, ob *Verfahren*, *Strukturen* oder *Arbeitsweisen* verändert werden können bzw. modifiziert werden müssen, die es pädagogischen Fachkräften erlauben, selbstorganisierte Prozesse zu fördern. Während also einerseits darauf geachtet werden sollte, wie sich in der Jugendarbeit tätige Fachkräfte zur Selbstorganisation Jugendlicher positionieren (z. B. in dem sie ihre Erfahrungen referieren und die Art und Weise beschreiben, wie sie mit Selbstorganisationsprozessen junger Menschen umgehen, die sie begleiten und gegebenenfalls unterstützen) und somit die „Profis“ im Mittelpunkt stehen, wollte ich andererseits die Umwelt in den Mittelpunkt rücken, die die Selbstorganisation fördern oder behindern hilft. Die Erträge beider Reflektionsziele wollte ich nutzen, um in meiner beruflichen Funktion als Jugendreferent (sei es durch organisatorische Veränderungen, Fortbildungsprozesse oder politische Beratungsprozesse) dazu beizutragen, dass vergleichbare künftige Prozesse gelingen bzw. in den städtischen Einrichtungen der offenen Jugendarbeit insgesamt Chancen für gelingende Selbstorganisation eröffnet werden könnten.

Der Anspruch an das sich vor diesem Hintergrund allmählich entfaltende Forschungsprogramm stellt sich mithin als Konzept einer *Praxisforschung durch den verantwortlichen Praktiker* dar. Die Notwendigkeit hierzu ergab sich auch dadurch, dass die insgesamt zwar sehr umfangreiche Literatur zu auch praktischen Fragen der Jugendarbeit zahlreiche Hinweise zu vielen Themen enthielt, nicht aber zu der sich mir darstellenden relevanten Fragestellung. Auch ein Blick in die wissenschaftliche Forschungslandschaft vermittelte Mitte der 90er Jahre nichts Erhellendes. Ich begann daher 1995/96 darüber nachzudenken, selbst ein Forschungsprojekt zu initiieren, und entwickelte zunächst die Idee einer Befragung von Jugendarbeitern auf der Basis meiner praxisgesättigten Vorannahmen. Diese Befragung führte ich zwischen Oktober 1996 und Juni 1997 unter in der Jugendarbeit tätigen Fachkräften durch, denen ich einen Fragebogen vorlegte, mittels dessen diese ihre Einstellung zu insgesamt 13 vorgegebenen Situationen als kurzen Rekonstruktionen aus der Praxis der Jugendarbeit einschätzen sollten (vgl. ausführlicher Wendt/P.-U. 1998<sup>3</sup>). Als sozusagen die Untersuchung leitende Annahme habe ich meine Überlegungen in einer These vorangestellt:

*Die Kompetenz junger Menschen, Alltag und Freizeit selbstorganisiert zu gestalten (Selbstorganisationskompetenz) wird im Handlungskonzept von Fachkräften kommunaler Jugendarbeit theoretisch proklamiert, jedoch nur zurückhaltend realisiert; Jugendarbeit ist de facto Handeln im Sinne von Moderation und Inszenierung, nicht jedoch im Sinne von Förderung zur Selbstorganisation.*

Thematisiert wurden zwei Komplexe, die sich aus meinen Eindrücken aus den Diskussionen mit meinen Mitarbeitern speisten: zum einen Aspekte *theoretischer Akzeptanz* (d. h. Einstellungen in Bezug auf informelle Jugendszenen/-kulturen und Cliques), zum anderen *Elemente einer Praxis der Selbstorganisationsförderung* (d. h. Einstellungen zu praktischen Konsequenzen aus dem theoretischen Diskurs über Akzeptanz informeller Jugendszenen/-kulturen und Cliques).

Die Ergebnisse der Befragung legten für mich den Schluss nahe, dass es insgesamt eine differenzierte Zustimmung zu Aspekten und Konzepten der Selbstorganisationsförderung gab, als ich zunächst aus meinem eigenen Verantwortungsbereich erfahrungsgeliebt vermutet hatte. Dass der informelle Treffpunkt durchaus als angemessener Ort der Freizeitgestaltung junger Menschen gesehen werden würde, überraschte mich kaum, dass diese Akzeptanz auch für expressive und aggressivere Kulturen zu gelten schien schon eher. Dass Jugendarbeit auch eine Arbeit des Interessenausgleichs und der Moderation sei, überraschte mich wieder weniger, mehr aber, dass die Akzeptanz des kulturellen Anders-Seins junger Menschen (auch im Widerspruch zu eigenen Überzeugungen) doch deutlich war und ihrerseits einerseits eine Öffnung für einen stärkeren nachbarschaftlichen Verantwortungsbezug junger Menschen im Gemeinwesen nicht ausschließen musste und andererseits jungen Menschen Räume zur eigenverantwortlichen Nutzung in Selbstverwaltung überlassen werden sollten, auch wenn dies Probleme mit sich bringen könnte: Beides jedenfalls würde höhere und anspruchsvollere Moderationsleistungen und die grundsätzliche bejahte Notwendigkeit (intensiver) aufsuchender Arbeit (außerhalb der tradierten Institutionen der Jugendarbeit) abfordern. Dies vorausgesetzt wurde verständlich, dass die Aufforderung, Selbstorganisationsförderung als Hauptaufgabe der Jugendarbeit anzusehen, Zustimmung findet.

Diese Ergebnisse brachten weitere Fragestellungen mit sich (zumal alte, wie die nach der Differenz zwischen Theorie und Praxis, nicht beantwortet werden konnten), die ich weiter untersuchen wollte. Auch wollte ich klären, ob meine auf der Basis quantitativer Informationen gezogenen Schlussfolgerungen so in der Wahrnehmung von Jugendarbeitern subjektiv „stimmig“ sein würden. Ich entwickelte die Idee einer Untersuchung auf der Grundlage qualitativer Forschungsstandards und den Gedanken einer Expertenbefragung. Die Ergebnisse der quantitativen Erhebung sollten bei der Entwicklung des Instruments zu Grunde gelegt werden.

Das Nachfolgende ist also ein *Bericht meiner Bemühungen, das Thema als Forschungsprojekt eines wissenschaftlich qualifizierten Praktikers „aufzuziehen“* in dem Selbstverständnis, dass die Frage der Selbstorganisationsförderung als konkret sich stellendes Praxisproblem Teil der Fortentwicklung einer in den oben kurz skizzierten Defizitlagen befindlichen Jugendarbeit darstellt, es also eines Anstoßes zur Entwicklung deren konzeptioneller Grundlagen von Jugendarbeit *von innen* bedarf, denn „ohne direkten Impuls von außen wird es nötig, das eigene Handeln und seine Bedingungen neu zu planen, wenn Probleme entstehen, die eine optimale Erfüllung der Ziele und Aufgaben mit den tradierten Methoden hindern, oder wenn Handlungsbedarf erkannt wird, auf den bisher noch nicht reagiert wurde“ (Deinet/Sturzenhecker 1996, S. 430).

### **1.3 Zur Situation der Jugendarbeit in der Bundesrepublik**

Die in Salzgitter erkennbaren Probleme stellen keine Unikate dar; sie reflektieren lediglich die Gesamtsituation der Jugendarbeit in der Bundesrepublik. Seit den 70er Jahren steht das, was als Jugendarbeit bezeichnet wird, unter einem andauernden Druck, Antworten auf die gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse zu finden, die insbesondere mit den Chiffren der Entstrukturierung, Individualisierung und Pluralisierung verbunden sind. Da diese Prozesse bruchvoll verlaufen und oft auch mit Scheitern verbunden sind

---

<sup>3</sup> Von der Befragung wurden 480 in der Jugendarbeit beruflich (318 „hauptamtlich“) oder ehrenamtlich tätige Personen insbesondere aus Hessen, Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen erreicht.

(insbesondere weil die Bedeutung von Jugendarbeit für immer mehr Jugendliche abzunehmen scheint) ist häufig die Rede von der *Krise der Jugendarbeit*. Wiederholt wurde in der Fachdiskussion die Frage gestellt, warum – bzw. wozu – überhaupt noch Jugendarbeit zu betreiben sei. Artmann fragte 1982, ob es eine Krise des Pädagogischen in der Jugendarbeit gebe (vgl. Artmann 1982), Giesecke provozierte die Szene skeptisch mit seinem „Wozu noch Jugendarbeit?“ (vgl. Giesecke 1984), „Wozu Jugendarbeit?“ fragten auch Böhnisch und Münchmeier, nicht ohne allerdings Antworten und Perspektiven zu geben (vgl. Böhnisch/Münchmeier 1987), von Damm stammt die Frage, ob Jugendarbeit noch Perspektiven hat (vgl. Damm 1987), Brenner und andere sind vor allem seit Ende der 80er Jahre in der Fachzeitschrift „deutsche jugend“ wiederholt auf der Suche nach dem Proprium der Jugendarbeit und skizzieren deren wachsende (gesellschaftliche, politische) Infragestellung, zum Beispiel aufgrund von Mittelkürzungen (vgl. Brenner u. a. 1981, Deinet 1986, Brenner/Deinet 1990, Brenner 1991, 1993c, 1994a, 1994b, 1996e, 1999b, 1999c, 1999d, 2000e, 2001b), Scherr stellte die Frage, ob die Krise der Jugendarbeit zu einer Krise der Jugendarbeiter werde (vgl. Scherr 1993), Hafenegger beschrieb Jugendarbeit unter den Bedingungen der (politischen) Krise (vgl. Hafenegger 1994a, 1994b, 1994c, 1996b), Krieger und Mikulla diskutierten Wege zur Selbstdefinition der Jugendarbeit unter den Bedingungen der gesellschaftlichen Krise (vgl. Krieger/Mikulla 1994), bis schließlich Thole fragte, warum überhaupt noch Jugendarbeit nötig sei (vgl. Thole 2000), um – gemeinsam mit Pothmann – zu resümieren: „Vertrauen wir den Beobachtungen der sozialpädagogischen AkteurlInnen der Praxis, dann ist die Kinder- und Jugendarbeit seit dem Ende des letzten Jahrhunderts nach einer gut einhundertfünfzigjährigen Geschichte ernsthaft in ihrer Existenz gefährdet“ (Pothmann/Thole 2001, S. 73), einer Einschätzung, der die Autoren nicht folgen wollen, denn sie sprechen auch vom „Krisenmythos“, der sich empirisch, das heißt in der *quantitativen* Entwicklung des Arbeitsfeldes, nicht durchgängig widerspiegelt.

*Qualitativ* sind es Entwicklungen, wie sie Kappeler registriert, und die die Rede von der Krise der Jugendarbeit eher rechtfertigen; er spricht davon, dass sich die Jugendarbeit in einer „geradezu ausweglos erscheinende defensive Position“ gedrängt darstelle. Diese Krise sei „kein neues Phänomen: immer wieder befand sich die Jugendarbeit über ausgedehnte Zeiträume in der Defensive und zwar immer dann, wenn es starken gesellschaftlichen Kräften gelang, sie zu funktionalisieren, sie für ordnungspolitische und neutralisierende Zwecke gegenüber Mädchen und Jungen der heranwachsenden Generation, deren Lebensäußerungen das rationale Kalkül einer auf die Tradierung der bestehenden Verhältnisse zielenden Politik immer wieder stören, in Dienst zu nehmen“ (Kappeler 2001a, S. 9). Auch von Wensierski sieht Jugendarbeit von verschiedenen gesellschaftlichen Entwicklungen bedroht: durch die sozialen und kulturellen Wandlungsprozessen ihrer Zielgruppe, die Konkurrenz der kommerziellen Freizeitindustrie sowie durch den Rationalisierungsdruck knapper Haushaltskassen (vgl. von Wensierski 2002, S. 46; ferner: Pothmann/Thole 2001, S. 73), und sie erfährt „unmittelbar und ungefiltert die Auswirkungen der sozialen und ökonomischen Veränderungen auf Kinder und Jugendliche und ist mit den wachsenden individuellen Chancen und Risiken der Zukunftssicherung konfrontiert“. Solche Veränderungen bringen es mit sich, dass ein „neuer Bedarf an Selbstverständigung, Selbstpositionierung und Konzipierung einer modernen Kinder- und Jugendarbeit“ entsteht (vgl. Düx 2003, S. 11).

Ich sehe (auch als Reflex meiner beruf geprägten Fragestellungen) drei mangelgeprägte Rahmenbedingungen (bzw. Defizitlagen), die seit Mitte der 90er Jahre verstärkt die Jugendarbeit und die dort beruflich tätigen Fachkräfte nachhaltig bestimmen:

- ein weithin fehlendes Verständnis von sich selbst, den Aufgabenstellungen, Zielen, Möglichkeiten und Methoden der Jugendarbeit im Übergang zur zweiten Moderne, also ein *Verständigungsdefizit* unter den Fachkräften selbst: Krafeld führt dies darauf zurück, dass die (insbesondere offene) Jugendarbeit seit ihren Anfängen gerade tradiert bestrebt war, nach pädagogischem Eigensinn zu suchen (vgl. Krafeld 1984, S. 147ff, Krafeld 1992c, S. 60), dieser aber allein schon angesichts immer schneller verlaufender gesellschaftlicher und jugendkultureller Veränderungsprozesse kaum gefunden werden wird, falls ihn zu finden überhaupt das Ziel sein sollte. Wenngleich auch mit einem grundsätzlich anderen (sozialpolitisch instrumentalisierenden) Tenor findet sich diese Einschätzung auch schon in der Stellungnahme der Bundesregierung zum Achten Jugendbericht, in der festgestellt wird, dass die der Jugendarbeit zugeschriebenen Merkmale – Selbstorganisation, Ganzheitlichkeit und Partizipation – „keineswegs für alle Arten der Jugendarbeit kennzeichnend“ seien und der damit verbundene Anspruch „nur ausnahmsweise oder nur partiell einzulösen“ sei (vgl. BMFSFJ 1990, S. IX).

Tatsächlich stellen die in der Diskussion der Jugendarbeit befindlichen unterschiedlichen Ansätze und Methoden der Jugendarbeit (vgl. die Übersicht in Thole 2000, S. 242ff) Anforderungen dar, die in der Praxis nur selten eingelöst werden. Theorie und Praxis der Jugendarbeit erscheinen weit auseinandergedriftet (vgl. Kappeler 2001a, S. 11, Jordan 1996, S. 303). Die relativ aktuelle Rezeption der PISA-Untersuchung (vgl. PISA-Konsortium 2001) in der Jugendarbeit verweist dieses programmatische Dilemma; ohne eigenes Selbstverständnis muss sie sich der bildungspolitischen Indienststellung erwehren, indem sie ein neues Gegenprofil zu erarbeiten sucht, über das sie aktuell nicht wirklich verfügt: Schon Mitte der 90er Jahre wurde die Diskussion um die *Bildungsfunktion der Jugendarbeit* wieder aufgenommen und der Bildungsauftrag und -anspruch von Jugendarbeit reformuliert (vgl. z. B. Müller/B. K. 1993b, Nörber 1994, Scherr 1994a, 1996b, 1997a, 1997b und 2000, Brenner/Hafenegger 1996, Lindner 2002b, Brenner 2002b, Rauschenbach 2002 und 2003, Sturzenhecker 2003, Nörber 2003, Hornstein 2003, Müller/B. K. 2003b, König 2003,

BAGLIA 2003, Scherr 2003, AGJ 2003a, Bimschas/Schröder 2004a/b)<sup>4</sup>. Gespeist wurde diese Diskussion<sup>5</sup> zunächst aus der Sorge vor zunehmend desintegrativen Tendenzen innerhalb der Jugendszenen: „Die Jugendarbeit müsse sich wieder stärker auf Pädagogik und Bildung stützen, im Sinne von Wertevermittlung, kultureller Traditionsvermittlung und auf der Basis eines explizit asymmetrischen Erziehungs- und Generationenverhältnisses (Pädagoge als Erwachsener). Die konkreten Konzeptvorschläge dazu fallen bisher allerdings noch vage und diffus aus“ (von Wensierski 2002, S. 38). Ähnliches ließ sich im Übrigen auch in Bezug auf die in diesem Kontext diskutierten anderen Wege konstatieren, auf rechtsextremistische und/oder fremdenfeindliche Entwicklungen unter Jugendlichen zu reagieren, zum Beispiel im Zusammenhang mit der Integration von Ansätzen der aufsuchenden, akzeptierenden Jugendarbeit (vgl. z. B. Schröder 1994, Becker/Simon 1995, Voß 1995, Krafeld 1996c, 1998a, 2000, 2001 und 2003). Die (neuen) Konzepte (Theorie) kamen im Alltag der Jugendarbeit (Praxis) nur selten an.

Da führte im Ergebnis zu einer methodischen Pluralität ohne Fundament, einer großen Zahl differenter methodischer Ansätze, aber kaum Verbindendem. Eine Verständigung über die Funktion der Jugendarbeit ist unterblieben. Das dürfte auch dazu geführt haben, was Kappeler zu der Einschätzung bringt: „Die unterschiedlichen Ansätze, Formen und Methoden von Jugendarbeit konkurrieren miteinander um gesellschaftliche Anerkennung und öffentliche Finanzierung“ (Kappeler 2001a, S. 10).

Ähnlich stellte sich das Mitte der 90er Jahre auch in der Jugendarbeit der Stadt Salzgitter dar. Obgleich mein Vorgänger im Amt des Jugendreferenten sich der Mühe unterzogen hatte, ein Konzept für die Weiterentwicklung der kommunalen Jugendarbeit zu erarbeiten, kam dies über eine Ansammlung von Skizzen über die unterschiedlichen Praxisansätze nicht hinaus. An einer verbindenden Vision, nach der Jugendarbeit zum Beispiel als „Lernhelfer“ agieren könnte, Jugendlichen bei der Bewältigung ihrer Umweltaneignung zu unterstützen, fehlte es – und dies insbesondere in der disparaten Praxis der in der Jugendarbeit Salzgitters tätigen Fachkräfte.

- eine fehlende gesellschaftliche (politische) Akzeptanz der Jugendarbeit als offenem sozialen System, das nicht besteht, um zur Befriedung gesellschaftlicher Spannungszustände zu dienen, also ein *Akzeptanzdefizit* im gesellschaftlich-politischen Setting:  
Bereits 1984 warnte Giesecke vor einer zunehmenden Sozialpädagogisierung der Jugendarbeit. Er erklärte die Jugendarbeit gleich ganz für anachronistisch, da die moderne Gesellschaft ihr die Grundlagen entzogen habe, sie keine überzeugende Theorie und kein Professionalisierungskonzept mehr präsentiere (vgl. Giesecke 1984, 1998)<sup>6</sup>. Auch die Autoren des Achten Jugendberichts kamen zu der Einschätzung, für die inhaltliche Entwicklung der Jugendarbeit sei Ende der 80er Jahre kennzeichnend, dass „sich die öffentliche Jugendarbeit zunehmend mit den sozialen Folgeproblemen auseinandersetzen musste, die die sozialökonomische Krise in den Gemeinden freisetzte“ (vor allem Jugendarbeitslosigkeit und Ausbildungs- und Berufsnot Jugendlicher). „Mit diesen Problemeinbrüchen war allerdings die Funktionsbalance zwischen außerschulischer Bildung und sozialer Dienstleistung, die sich im institutionellen Aufschwung der öffentlichen Jugendarbeit herausgebildet und ihre öffentliche Legitimation gestärkt hatte, empfindlich gestört. Einrichtungen der offenen Jugendarbeit in den Gemeinden bekamen nun stillschweigend oder öffentlich die Bearbeitung der lebensweltlichen Folgen sozialer Probleme von Jugendlichen zugedacht: Eindämmung von Jugendkriminalität, Hilfe bei den durch Arbeitsplatzprobleme entstandenen Lebenskrisen, Ausbalancierung von Ansprüchen Jugendlicher auf eigene Räume und Ressourcen“. Die Kommission spricht in diesem Zusammenhang vom „sozialpolitisch in die Pflicht nehmen“ (vgl. BMFSFJ 1990, S. 111f). Auf der anderen Seite wurde argumentiert, sie würde, wenn sie sich mit wesentlichen Lebenssituationen und zentralen Problemen der heranwachsenden Jugend nicht ernsthaft beschäftige und hierfür keine spezifischen Angebote entwickle, ihre Glaubwürdigkeit verlieren und sich ins Abseits stellen (vgl. Jordan/Sengling 2000, S. 112 und 123). Nach Auffassung der Bundesregierung sollte sich Jugendarbeit daher „gezielt auf die Aufgaben konzentrieren, die über den Markt nicht zu erwerben sind: Sie sollte insbesondere Aufgaben wahrnehmen, in denen die solidarische Handlungsbereitschaft von Jugendlichen ihren Sinn findet, wie in der Arbeit mit Problemgruppen und in einem konkreten Engagement für die Lösung gesellschaftlicher und ökologischer Probleme“ (BMFSFJ 1990, S. X). Diese Form von Inpflichtnahme wurde in den 90er Jahren (z. B. angesichts von jugendlichem Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit) offensichtlich (vgl. Damm 1991a, Nörber 1993, Brenner 1994a, Hafener 1994a und 1994b) und sie wird – insbesondere aufgrund der Nachbearbeitung der PISA-Studie – womöglich der Gefahr ausgesetzt sein, begrifflich und methodisch auf das System Schule und auf eine dienende Funktion enggeführt zu werden (vgl. Rauschenbach 2003). Zudem registriert Düx in diesem Zusammenhang, dass der ihrer Meinung nach in den 70er und 80er Jahren herausgebildete gesellschaftliche Konsens, dass eine öffentlich geförderte Kinder- und Jugendarbeit prinzipiell sinnvoll und notwendig ist, in

---

<sup>4</sup> Müller sieht Chancen, in der Diskussion um den Bildungsauftrag der Jugendarbeit solche Lerngelegenheiten und Bildungsanregungen zu positionieren, die für soziale Räume sorgen, in denen Jugendliche Optionen für selbst bestimmte Lernprozesse finden (vgl. Müller/B. K. 2003a). Er macht damit deutlich, dass die Förderung von Selbstorganisationsprozessen im Rahmen von (kommunaler) Jugendarbeit auch im Kontext der aktuellen Bildungsdiskussion ihren Platz hat.

<sup>5</sup> Als kritischen Hinweis auf die „Aktualität“ der Bildungsdebatte in der Sozialen Arbeit insgesamt vgl. Oelschlägels Anmerkungen hierzu aus dem Jahre 1991; vgl. Oelschlägel 2004b.

<sup>6</sup> Mollenhauer ging noch einen Schritt weiter und riet dazu, die Jugendarbeit gleich ganz abzuschaffen, denn das sei „das Beste, was man der jungen Generation und auch dem Verhältnis der Generationen untereinander antun kann“ (Mollenhauer 1982, S. 26).

den 90er Jahren mehr und mehr ins Wanken geriet. Sie verweist auf die in dieser Zeit aufgenommenen Diskussion zur Effektivierung der öffentlichen Verwaltungen<sup>7</sup>, die auch für die öffentlich finanzierte Jugendarbeit mit der Konsequenz verbunden gewesen sei, ihre Wirkung und ihren Nutzen in Relation zu den Kosten durch den Ausweis ihrer sozialisationsbezogenen, gesellschaftsintegrativen, kulturellen und bildungsbezogenen Wirkungen legitimieren zu müssen. Als Folge ist „derzeit eine gewisse Verunsicherung und ein innovativer Orientierungsbedarf zwischen erneuerter politischer Legitimation, fachlicher Anerkennung und inhaltlicher Weiterentwicklung nicht zu übersehen“ (Düx 2003, S. 22).

Auch diese Entwicklungen haben die Jugendarbeit in Salzgitter nicht ausgespart. Aufgrund der als „chronisch“ zu bezeichnenden Unterfinanzierung ausgelöste Konsolidierungsprogramme haben der kommunalen Jugendarbeit seit 1993 schrittweise die materiellen Grundlagen entzogen (z. B. durch Abschmelzen der Haushaltsmittel – verbunden mit einer Verringerung der pädagogischen Fachkraftstellen – um im Ergebnis nahezu 30%, bezogen auf das Jahr 1991) und einen Konsens über die Notwendigkeit kommunaler Jugendarbeit hat es jedenfalls in der Zeit, die ich selbst als Betroffener überschauen kaum, nicht gegeben.

- ein fehlendes Konzept, auf die Verarbeitungsmechanismen der Jugendlichen zu reagieren, wie diese den gesellschaftlichen Wandel bewältigen, das zu einem *Anerkennungsdefizit* bei den Jugendlichen selbst führte (vgl. in diesem Zusammenhang z. B. Müller 1985b, Schilling 1986, Thole 1987, Böhnisch 1998d, Krafeld 1998c, Kappeler 2001a, S. 10): Die mit der gesellschaftlichen Individualisierung und Pluralisierung verbundenen Prozesse haben auch für Jugendliche eine Zunahme der Möglichkeiten gebracht, zum Beispiel ihre Freizeit zu gestalten. Die Zahl der Anbieter auf diesem Freizeitmarkt hat deutlich zugenommen, Jugendarbeit als Anbieter muss längst mit wachsender medialer und kommerzieller Konkurrenz Schritt halten. Vor allem kommerzielle Anbieter haben die Interessen Jugendlicher, Räume für sich zu erschließen und zu gestalten, aufgegriffen und – in der Regel mit ganz anderen finanziellen Möglichkeiten ausgestattet – dieses Interesse bedient, während die Jugendarbeit diese Interessen und die mit ihnen notwendigerweise verbundenen Kompetenzen zur Befriedigung zu sehr vernachlässigt habe (vgl. Deinet 1993a, S. 124f). „Das Verhältnis von Jugend und Jugendarbeit ist komplizierter denn je und entsprechend verworren und hilflos sind die Wege der Annäherung“ (Kappeler 2001a, S. 10f), in der Regel äußerte sich die wachsende Kluft zwischen Jugendlichen und Jugendarbeit durch eine sinkende Inanspruchnahme deren Angebote, zum Beispiel der Einrichtungen der Jugendarbeit, wie den Jugendhäusern, oder Freizeitdienstleistungen (vgl. z. B. Josties/Sutorius 1987, Simon 1987, Schultz 1993, Hafenegger 1995c, Seppendorf u. a. 1998, Haid 1999, Münchmeier 2003, S. 185).

Eine solche Entwicklung ließ sich auch in der kommunalen Jugendarbeit in Salzgitter konstatieren. In der Regel erwies sie sich nicht in der Lage, den kommerziellen Angeboten insbesondere aus dem Umland (Braunschweig, Hildesheim, Goslar) Entsprechendes entgegenzusetzen, was sich insbesondere in einer sinkenden (zahlenmäßigen) Inanspruchnahme der Jugendtreffs und einer abnehmenden Stetigkeit im Kontakt von Jugendlichen zu den pädagogischen Fachkräften (d. h. einer zunehmenden Kurzfristigkeit und Beliebigkeit) äußerte.

---

<sup>7</sup> „Als Beleg dafür führen Bissinger und andere (Bissinger, S., u. a.: Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe. Strukturanalysen zu fachlichen Eckwerten, Organisation, Finanzen und Personal; in: Sachverständigenkommission Elfter Kinder- und Jugendbericht (Hg.), Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht, Bd. 1: Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe. Eine Bestandsaufnahme, München 2002, S. 9 – 104) die ‚im Zuge der Verwaltungsmodernisierung ... entstandenen Debatten um eine stärkere betriebswirtschaftliche Ausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe, die Limitierung und Budgetierung der Leistungen des KJHG sowie die weitere Verlagerung der Leistungsdefinition auf die kommunale Ebene‘ (ebenda, S. 11) an“ (Düx 2003, S. 22, Fußnote 13).

Zur Modernisierung der öffentlichen Verwaltung vgl. insb. Heinz 2000, Eichmann 1997a und 1997b sowie die Aufsätze in Merchel/Schrappner 1996, ferner: Kißler u. a. 1993, Metzgen 1994, Kulbach/Wohlfahrt 1996, insb. S. 30 – 60, und die Aufsätze in Bassarak 1997; in Bezug auf die Perspektiven der Jugendhilfe in den Prozesse der Verwaltungsmodernisierung vgl. AGJ 1995, Flässer/Otto 1996, AGJ 1995, Thole u. a. 2000 oder Otto/Peter 2002; vgl. ferner für die Jugendarbeit Pfeiffer/A. 1993 und 1996, Wöhrl 1993, Müller/B. K. 1994c, Deinet 1996e, Rech 1997, Philipp 2000, Kammerer 2000, Brenner 2001a, Brenner 2001a



## 2 Methodik der Studie

Gegenstand der Untersuchung sind die Einstellungen und Handlungsweisen von Fachkräften der kommunalen Jugendarbeit, d. h. in der Regel (sozial-) pädagogischer Fachkräfte (die als Mitarbeiter in Jugendhäusern o. ä. und als sog. „Jugendpfleger“ tätig sind) im Hinblick auf

- die Einschätzung der Selbstorganisationskompetenzen junger Menschen und deren Spektrum selbstorganisierter Handlungsformen und
- das eigene professionelle Handeln und den Möglichkeiten, Selbstorganisationsprozesse junger Menschen zu fördern.

Um diese Einstellungen (und das auf ihnen fußende Handeln) rekonstruieren zu können habe ich mich für die Methode des Experteninterviews als zentrales Erhebungsverfahren, mithin ein Verfahren qualitativer Forschung, entschieden. Die nachfolgenden Überlegungen zu qualitativer Forschung und ihr eigener Methoden, die im Rahmen der Untersuchung zum Einsatz kommen, stellen eine „Materialisierung“ der im Vorwege angestellten Überlegungen dar, wie die Untersuchung durchzuführen sei. Sie fließen insoweit in die Untersuchung direkt ein und werden im folgenden Kapitel reflektiert. Sie sind nicht der Versuch einer methodologischen Standortbestimmung (worunter sicherlich die Trennschärfe in der Darlegung methodischer Überlegungen leidet), sondern eine Art Positionbestimmung des Praktikers als Forscher, der sich qualitative Forschung zugänglich und nutzbar machen möchte.

Ich werde daher jene Aspekte klären, die mir für die Planung der Untersuchung von Bedeutung erschienen. Dies erfolgt als ein *Protokoll des Heranarbeitens* an die methodischen Grundlagen qualitativer Forschung in der Chronologie, in der mir diese Klärung geboten erschien.

Ich halte das für erforderlich, damit auch interessierten Laien, die Experten in der Sache sind, den Verlauf der Untersuchung nachvollziehen können. Der Maßstab für die Präsentation ist also der Fokus des interessierten Laien.

### 2.1 Qualitative Forschung

„Über unsere soziale Umwelt hegen wir bestimmte Vorstellungen“, schreibt *Atteslander*. Für Einzelne noch einsichtig und in Übereinstimmung mit seinen Erwartungen sind ihm Teile der sozialen Umwelt nicht mehr durchschaubar, werden Zusammenhänge unerklärlich und problematisch. An diesem Punkt setzt die Sozialforschung ein: „mit der Erfahrung und dem Bewußtwerden der Problematik sozialer Phänomene. Sie ist ein Versuch, diese Probleme zu erklären“ (*Atteslander* 1993, S. 31).

#### 2.1.1 Qualitative Forschung als Interpretation sozialer Realität

Grundgedanke der Sozialforschung ist, dass Menschen jede soziale Interaktion selbst als Vorgang der Erklärung, der Deutung bzw. der Interpretation auffassen. Im Rahmen dieser Klärung muss dem Einzelnen, so *Mayring*, deutlich werden, „welche Rollen von ihm

erwartet werden, ihm zugeschrieben werden und welche Perspektiven er selbst hat. Wenn soziales Handeln selbst schon Interpretation ist, dann muß der Wissenschaftler natürlich erst recht ‚Interpret‘ sein“ (Mayring 1999, S. 2).

Dieses *interpretative Paradigma* wird in der *qualitativen (Sozial-) Forschung* zum forschungsleitenden Denkmodell (vgl. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973, Wilson 1970, Gerdes 1979, Hopf/Weingarten 1979, Kleining 1983 und 1995). Dabei wird davon ausgegangen, dass jegliche Interaktionen interpretative Prozesse sind, in denen sich die Handelnden durch sinngebende Deutungen dessen, was der andere tut oder tun könnte, aufeinander beziehen (vgl. Schäfers 1998, S. 208). Sozialforschung ihrerseits deutet dieses Handeln im Rahmen der ihr eigenen interpretativen Verfahren, bei denen Beobachtungen oder Äußerungen von Befragten (sog. Verbalisationen) analysiert werden (vgl. Brunner 1994, S. 197, Bohnsack 2000, S. 371). Ein noch engeres Verständnis legen *Strauss und Corbin* von qualitativer Forschung an den Tag, die sich dadurch auszeichne, dass ihre Resultate „keinen statistischen Verfahren oder anderen Arten der Quantifizierung entspringen“, womit sie ausdrücklich eine *nicht-mathematische analytische Vorgehensweise* meinen, deren Ergebnisse erstens aus Daten, die mit unterschiedlicher Verfahren erhoben werden (zum Beispiel Beobachtungen, Interviews, andere Dokumente), zweitens aus analytischen oder interpretativen Verfahren und drittens aus schriftlichen und mündlichen Berichten stammen (vgl. Strauss/Corbin 1998, S. 3ff, zit. S. 3).

Ziel qualitativer Forschung ist jedenfalls, „ein möglichst *zutreffendes Set der relevanten Handlungsmuster* in einer sozialen Situation herauszufinden“ (Lamnek 1995b, S. 92). Dabei hat sie sich in den letzten Jahren zu einem kaum noch überschaubaren Feld entwickelt, findet immer mehr Beachtung in eher angewandten Bereichen (Praxis), zum Beispiel der Sozialarbeit (vgl. Flick u. a. 2000b, S. 13) und erlebt auch in der deutschsprachigen Diskussion seit den 70er Jahren immer größere Verbreitung (vgl. zu den Phasen dieser Entwicklung Flick 1995d, S. 20). Gegenwärtig ist zu registrieren, dass sich eine Reihe von Feldern und Ansätzen qualitativer Forschung herausgebildet hat, die sich eigenständig entfalten und relativ wenig Bezug zu den Diskussionen und zur Forschung in den jeweils anderen Feldern haben, zum Beispiel objektive Hermeneutik, Biographieforschung oder Tiefenhermeneutik (vgl. Flick u. a. 2000b, S. 26).

Trotz dieser in den Ansätzen differenten Entwicklung (auf die ich hier nicht weiter eingehe) lassen sich drei theoretische Hauptlinien in den Traditionen 1. des *symbolischen Interaktionismus* und der *Phänomenologie* (die eher subjektiven Bedeutungen und individuellen Sinnzuschreibungen nachgehen), 2. in der *Ethnomethodologie* und im *Konstruktivismus* (hier stehen eher die Routinen des Alltags und die Herstellung sozialer Wirklichkeit im Mittelpunkt) und 3. in *strukturalistischen* oder *psychoanalytischen* Positionen (die von der Annahme von latenten sozialen Konfigurationen sowie von unbewussten psychischen Strukturen und Mechanismen ausgehen) identifizieren. *Flick, Kardorff und Steinke* bestimmen vier „Grundannahmen und Kennzeichen qualitativer Forschung“ (wobei m. E. der Bezug insbesondere zum Symbolischen Interaktionismus unübersehbar ist):

1. Thema qualitativer Forschung ist die soziale Wirklichkeit als gemeinsame Herstellung und Zuschreibung von Bedeutungen.
2. Prozesscharakter und Reflexivität kennzeichnen diese soziale Wirklichkeit als Handlung und Deutung; daher steht die Analyse von Kommunikations- und Interaktionssequenzen im Mittelpunkt qualitativer Forschung.
3. Aus der Beurteilung, dass „objektive“ Lebensbedingungen (im Rahmen eines Konzeptes der Lebenswelt<sup>8</sup>) durch Menschen subjektiv interpretiert werden und diese für sie Bedeutung erlangen, folgt methodologisch, dass dieses Sinnverständnis hermeneutisch gedeutet werden kann und „verstehbar wird“, wodurch individuelle und kollektive Einstellungen und Handlungen erklärbar sind.
4. Die *Rekonstruktion von Konstruktionen sozialer Wirklichkeit* wird zum Ansatzpunkt der Forschung, was für qualitative Methodologien bedeutet, dass sie selbst einen kommunikativen, dialogischen Charakter aufweisen (vgl. Flick u. a. 2000b, S. 18 und 21f; ähnlich argumentiert auch *Mayring*, vgl. *Mayring* 1999, S. 9ff, zur Hermeneutik dort S. 3; ferner: *Mayring* 1995).

Qualitative Zugänge erscheinen überall dort als angemessen, wo zum Beispiel unbekannte Lebensbereiche bzw. neue undurchsichtige Konstellationen erforscht werden sollen, wofür eine flexible Vorgehensweise nötig wird, in deren Rahmen der erforderlichen methodischen Schritte noch während der Untersuchung reflektiert und gegebenenfalls verändert werden können (Lüders 1997a, S. 801, Lamnek 1995a, S. 264). Sie bieten sich dort an, wo die Kenntnisse über die soziale Umwelt noch gering bzw. das methodische Vorgehen nicht schon standardisiert sein kann. Damit wächst die Bedeutung qualitativer Forschung, denn „es gibt immer mehr Bereiche menschlichen Zusammenlebens, die nur durch qualitative Forschungsmethoden zugänglich sind“ (Atteslander 1993, S. 77)<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> *Heinze* bezeichnet Lebenswelt als den „Kontext, in dem sinnvolles Handeln aus der Verknüpfung der historischen Entwicklung, der Interpretation des aktuellen Kontextes und der Antizipation künftiger Handlungen entsteht“. Der Begriff fasst „die Gesamtheit der für das Handeln eines Individuums tatsächlich bestimmenden objektiven Bedingungen in Zusammenhang mit der im Verlauf der biographischen Entwicklung herausgebildeten Art und Weise des Individuums, seine Tätigkeit mit diesem Zusammenhang zu vermitteln“ (Heinze 1987, S. 22f; vgl. auch von *Kardorff* 1988, S. 75, *Lamnek* 1995a, S. 268).

<sup>9</sup> *Ackermann und Seeck* zum Beispiel trafen die Entscheidung für eine qualitativ-empirische Untersuchung, weil sie davon ausgingen, dass sich durch die Beantwortung standardisierter Fragevorhaben nur ein Aspekt der Realität offenbare; vgl. *Ackermann/Seeck* 1999a, S. 14f.

So sollen Sinnperspektiven und Prozessstrukturen in den Äußerungen von Individuen rekonstruierbar werden, in denen die Lebenswelten aus der Sicht der handelnden Menschen (das heißt „von innen heraus“) im Wege eines methodisch kontrollierten Fremdverstehens beschrieben werden, was, dem Anspruch nach, ein besseres Verständnis der sozialer Wirklichkeit ermöglichen soll. Hierzu wird im Rahmen der Forschung den Beforschten breiter Raum zur Darstellung eingeräumt und sie, soweit das möglich ist, in *dialogischer Form* an der Untersuchung beteiligt (vgl. Jakob 1997b, S. 125f, Flick u. a. 2000b, S. 14 und 23, Mayring 1999, S. 13, Brunner 1994, S. 202f, Lamnek 1995a, S. 24f, Schröder-Lenzen 1997, S. 109, Lüders/Reichert 1986, S. 92). Seitens Forschung setzt das ein starkes Interesse an der Analyse an „Deutung, Wahrnehmungen und komplexen Deutungssystemen“, „in sich strukturierten sozialen Gebilden“ und „einer möglichst umfassenden Analyse der Handlungskontexte von Individuen“ voraus (Hopf 1979, S. 18).

Dem ist ein Begriff des Verstehens unterlegt, wie ihn *Eibl* geprägt hat: als „Rekonstruktion, wie ein Anderer ‚Tatsachen‘ mittels seiner Regelmäßigkeitsannahmen verknüpft oder verknüpft hat, um ein Problem zu lösen“. Kontrollierte Interpretation soll es erlauben, „die den bewußten und mitgeteilten Deutungen und Einschätzungen des ‚Alltagsmenschen‘ zugrundeliegenden Regelsysteme, Strukturen und Deutungsmuster aufgewiesen werden“ (zit. lt. Groeben/Scheele 1977, S. 116; vgl. Ulich 1994, S. 43, von Kardorff 1988, S. 78f, Flick 2000/Kardorff Steinke 2000b, S. 23).

Auf diesem Wege rekonstruierte Deutungs- und Handlungsmuster sollen „typisch“ sein für die soziale Gruppierung, denen der untersuchte Akteur angehört. Seine Sichtweisen, Deutungs- und Handlungstypen stehen im Mittelpunkt des Interesses qualitativer Forschung (Lamnek 1995a, S. 191). Damit ist sie nach *Flick und anderen* „in ihren Zugangsweisen zu den untersuchten Phänomenen häufig offener und dadurch ‚näher dran‘ als andere Forschungsstrategien“ und kann helfen, „häufig ein wesentlich konkreteres und plastischeres Bild davon deutlich“ werden zu lassen, was das Phänomen aus der Akteursperspektive bedeutet. In Zeiten, in denen sich fest gefügte soziale Lebenswelten und -stile auflösen und sich soziales Leben immer wieder neu konstituieren, seien Forschungsstrategien notwendig, die genaue und dichte Beschreibungen liefern können und dabei die Sichtweisen der Akteur berücksichtigen“ (vgl. Flick u. a. 2000b, S. 17, auch Schumann 1997, S. 665; zu „dichten Beschreibungen“ vgl. Geertz 1987).

Diese qualitative Orientierung wird seit Ende der 70er bzw. Anfang der 80er Jahre auch in der Pädagogik registriert, womit eine stärkere Hinwendung von pädagogischer Theorie und Praxis zum Alltag und zur Lebenswelt der Akteure erzieherischer Prozesse verbunden sei (vgl. Fatke 1997, S. 57f, Mayring 1999, S. 8, Lamnek 1995a, S. 33).

### 2.1.2 Ziele qualitativer Forschung

Um dieses „Unsichtbare“ sichtbar zu machen werden qualitative Untersuchungen in der Regel mit generalisierender (also über den untersuchten Einzelfall hinausgehender) Absicht geführt und versucht, die Ergebnisse auf andere, ähnlich gelagerte Fälle zu übertragen; es kann damit um Theoriebildung (vgl. Flick/Kardorff/Steinke 2000b, S. 24, zit ebenda, Merrens 1997, S. 97) bzw. Hypothesengenerierung (vgl. Lamnek 1995a, S. 23, Schröder-Lenzen 1997, S. 111) als Ziele qualitativer Forschung gehen. Mit den Instrumenten qualitativer Forschung sind auch detaillierte Beschreibungen oder Evaluationen laufender sozialer Praxis möglich und können sehr praktische Zielstellungen (zum Beispiel Evaluationsvorhaben) verfolgt werden (vgl. Flick 2000a, S. 257f).

Das lässt bereits die starke Anwendungsorientierung qualitativer Forschungsansätze erkennen, um „die Vorhersage und Erklärung von Verhalten zu ermöglichen“ und „für praktische Anwendungen brauchbar zu sein (d. h. Vorhersage und Erklärung sollten dazu taugen, den Praktiker Situationen verstehen und in Ansätzen kontrollieren zu lassen)“ (Glaser/Strauss 1998, S. 13; ferner: Flick u. a. 2000b, S. 13). Diese Anwendungsorientierung ist schon in den „klassischen“ qualitativen Studien offensichtlich geworden: *Whytes* ethnographische Studie über eine Straßengang in einer Großstadt im Osten der USA der 40er Jahre (vgl. Whyte 1955/1996), *Goffmans* Studien über psychiatrische Kliniken und Gefängnisse (vgl. Goffman 1973), *Garfinkels* so genannte „Krisenexperimente zu Voraussetzungen und Regeln zur Herstellung alltäglicher Verständigungsprozesse (Garfinkel 1967) und die Studie von *Jahoda, Lazarsfeld und Zeisel* (vgl. Jahoda u. a. 1933/1980 und 1995) zu den Arbeitslosen von Marienthal (vgl. Flick u. a. 2000b, S. 14ff).

Qualitative Untersuchungen knüpfen folglich auch an konkreten praktischen Problemstellungen an (vgl. Mayring 1999, S. 26). *Witzel* nennt dies *Problemzentrierung*, welche den Ausgangspunkt einer vom Forscher wahrgenommenen gesellschaftlichen Problemstellung kennzeichne (vgl. z. B. Witzel 1982 und 1985). Auf diese können dann auch die Untersuchungsergebnisse bezogen werden (vgl. Mayring 1999, S. 22). Zugleich geht es aber auch um Verallgemeinerung, um Ergebnisse, die über den einzelnen Fall hinausführen und allgemeine Aussagen bzw. Feststellungen über das *Typische* ermöglichen, mithin das Identifizieren von Allgemeinem im Besonderen (vgl. Moser 1998, S. 14, Mayring 1999, S. 23 und S. 26, Lamnek 1995a, S. 192f, Wahl u. a., S. 206). Die Typik des untersuchten Gegenstandes wiederum ermöglicht eine *Übertragbarkeit* auf andere, aber ähnliche Gegenstände bzw. ähnlich gelagerte Probleme. Erst hierdurch wird eine gehaltvolle Anwendbarkeit der Resultate qualitativer Forschung in der Praxis möglich (vgl. Merrens 2000, S. 291, Glaser/Strauss 1998, S. 241, 249 und 252, Hauptert 1995, S. 48, Fatke/Hornstein 1987, S. 591f). Problemzentrierung, Typik und Übertragbarkeit (Anwendbarkeit) kristallisieren sich somit als die zentralen Ziele qualitativer Forschung heraus.

### 2.1.3 Merkmale qualitativer Forschung

Dieser Zielstellung entspricht die forschungspraktische Ausrichtung qualitativer Forschung, die sich in vier Merkmalen niederschlägt, die grundlegend für die vorliegende Untersuchung sind: Offenheit, Regel geleitete Flexibilität, Subjektorientierung und Quantifizierbarkeit.

#### 2.1.3.1 Offenheit

*Hoffmann-Riem* bezeichnet Offenheit als „ein Hauptprinzip interpretativer Forschung“:

„Das Prinzip der Offenheit besagt, daß die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat“ (*Hoffmann-Riem* 1980, S. 343).

*Mayring* stellt fest, dass ohne Offenheit eine „saubere“ Deskription nicht möglich sei und theoretische Strukturierungen und Hypothesen wie das methodische Verfahren den Blick auf wesentliche Aspekte des Gegenstandes nicht versperren dürfen. Der Forschungsprozess muss vielmehr so offen gegenüber gehalten werden, dass Neufassungen, Ergänzungen und Revisionen in Bezug auf Theorie und Methoden möglich sind, sofern „der Gegenstand dies erfordert“ (vgl. *Mayring* 1999, S. 16f). Ähnlich argumentiert *Lamnek*, der darauf hinweist, es gehe darum, „den Wahrnehmungstrichter empirischer Sozialforschung so weit als möglich offen zu halten, um dadurch auch unerwartete, aber dafür umso instruktivere Informationen zu erhalten“. Diese Offenheit gelte gleichermaßen für die Untersuchungspersonen, die Untersuchungssituation und den anzuwendenden Methoden (vgl. *Lamnek* 1995a, S. 22 und S. 270, *Meinefeld* 2000, S. 267, *Flick/Kardoff/Steinke* 2000b, S. 23, *Flick* 1995b, S. 150f).

Andererseits macht *Schründer-Lenzen* darauf aufmerksam, dass das Prinzip von manchen „allerdings als naiver Empirismus“ missdeutet werde. Unter Hinweis auf *Schütz*<sup>10</sup> stellt sie fest: „Solange also ein Wissenschaftler sein Forschungsinteresse nicht aufgibt, wird für ihn die Erfahrung der zu untersuchenden Wirklichkeit immer durch ein anderes Relevanzsystem strukturiert sein als für den alltäglich Handelnden (vgl. *Schründer-Lenzen* 1997, S. 109f). Auch *Hopf* bezweifelt, dass das Offenheitspostulat der Forschungspraxis entspricht (vgl. *Hopf* 1985). Darin kommt bereits die Skepsis zum Ausdruck, ob der Forscher wirklich offen für die Eigenheit/Typik „seines“ Forschungsgegenstandes ist bzw. inwieweit seine vorgängigen Erfahrungen bzw. sein (theoretisches wie m. E. auch alltagspraktisches) Wissen über soziale Prozesse seinen Zugang beeinflussen. Diese Hinweise sind sicher beachtlich; ich werde sie in meine Überlegungen zum Umgang mit dem sog. Vorwissen (vgl. Abschnitt 2.4.2) einbinden.

#### 2.1.3.2 Regelgeleitetheit und Flexibilität

Diese Offenheit gegenüber der sozialen Realität kann nicht bedeuten, dass damit methodische Beliebigkeit verbunden ist. Vielmehr kennzeichnet den Prozess qualitativer Forschung eine Regel geleitete Flexibilität: die Methoden der Erkenntnisgewinnung werden einer ständigen Kontrolle unterzogen, das Vorgehen präzise dokumentiert und die Verfahren werden aufgrund zuvor explizierter Regeln systematisch angewendet (vgl. *Mayring* 1999, S. 17, 24f und 32). Andererseits erzwingt Offenheit, dass der Forschungsprozess für Modifikationen offen sein muss, die sich aus den Spezifika qualitativer Forschung ergeben (können): Nach *Mayring* ist es besonders wichtig, fertige Instrumente nicht blindlings anzuwenden, sondern diese bezogen auf den konkreten Gegenstand passend zu entwickeln und anzuwenden. Das führt notwendigerweise auch zu der Einschätzung, dass eigentlich jeder Forschungsgegenstand seine eigene, spezifische Erkenntnismethode erfordert, wobei sich, abhängig von der Art des untersuchten Gegenstandsbereiches, eine Kombination unterschiedlicher Methoden – ein „Methodenmix“ (*Kelle/Erzberger* 1999, S. 527) bzw. ein „methodisches Spektrum statt Einheitsmethode“ (vgl. *Flick/Kardoff/Steinke* 2000b, S. 22) – ergeben kann (vgl. *Mayring* 1999, S. 123 und S. 25). *Blumer* fordert daher meines Erachtens zu Recht, dass der Blickwinkel zunächst weit zu halten ist und im Verlauf der Untersuchung fortschreitend zugespitzt wird (vgl. *Blumer* 1979, S.54 f), also eine flexible Vorgehensweise gepflegt wird,

„bei der der Forscher von einer Forschungslinie auf eine andere überwechselt, neue Punkte zur Beobachtung im Verlauf der Untersuchung dazu nimmt, sich in neuen Richtungen bewegt, an die vorher gar nicht gedacht wurde, und schließlich seine Definition dessen, was relevante Daten sind, im gleichen Maße wie man neue Erkenntnisse und ein besonderes Verständnis gewinnt, verändert“ (*Lamnek* 1995a, S. 27f).

---

<sup>10</sup> *Schründer-Lenzen* (*Schründer-Lenzen* 1997, S. 109) verweist auf *Schütz*, A.: *Gesammelte Aufsätze. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*, Bd. I, Den Haag 1971, S. 42f.

### 2.1.3.3 Subjektorientierung

Für Flick ist es kennzeichnend, dass der untersuchte Gegenstand – mithin das *untersuchte Subjekt* (soweit diese Formulierung an dieser Stelle noch zulässig ist; ich werde im Folgenden von *Akteuren* sprechen) und die ihm eigenen Handlungen, Einstellungen, Deutungen (wofür mir insoweit der Begriff *Subjektorientierung* zur Kennzeichnung gut geeignet erscheint – und die an ihn herangetragene Fragestellung den Bezugspunkt für die Auswahl und Bewertung von Methoden darstellen. Daraus folgt, dass Erkenntnisse (sog. *Daten*) in ihrem natürlichen Kontext erhoben und analysiert werden (*Kontextualität*), zum Beispiel unter Berücksichtigung von Status oder Biografie des Akteurs oder den Bedingungen der Erhebungssituation (vgl. Flick/Kardoff/Steinke 2000b, S. 22f).

Dies impliziert zweierlei: Einerseits kann den mit den Daten verbundenen Bedeutungen eine prinzipielle Reflexivität unterstellt werden, dass also jede Bedeutung kontextgebunden ist (das heißt in den Zusammenhang der je gegebenen sozialen Situation eingebunden ist), und diese als Teil des Ganzen *das Ganze* reflektiert (vgl. Lamnek 1995a, S. 25). Andererseits sind die Daten insoweit auch kontextgebunden, als sie aus der Interaktion des Befragten mit dem Forscher resultieren (also auch Reaktionen des Akteurs auf den Forscher, z. B. dessen Verhalten in der Erhebungssituation etc., darstellen können), insofern dieser auch als eine freilich kaum zu kontrollierende bzw. auszuschaltende Störquelle zu verstehen ist (worauf ich im Abschnitt 2.4.1 noch näher eingehen werde). Qualitative Forschung wird in diesem Verständnis jedenfalls nicht als sich „objektiv“ etikettierende Kenntnisnahme von Sachverhalten aufgefasst, sondern als ein Interaktionsprozess, in dem sich Forscher und Gegenstand (Akteur) – und sei es nur für den Moment der Erhebung – verändern (vgl. Mayring 1999, S. 19f, Lamnek 1995a, S. 23f, Flick/Kardoff/Steinke 2000b, S. 23), und in dessen Rahmen unter Umständen eine einmalige Wiederherstellung einer sozialen Situation erfolgt, zum Beispiel in den Erzählungen eines Akteurs über erlebte bzw. interpretierte Wirklichkeit. Qualitative Forschung hat es also immer mit individuellen (subjektiven, kontextgebundenen) Fällen zu tun (*Singularität*), die so kein zweites Mal gibt (vgl. Bude 2000, S. 577, Mayring 1999, S. 15f).

Dieses Verständnis legt nahe, die Rekonstruktion von Konstruktionen sozialer Wirklichkeit in ihrer Singularität auch formal eigenförmig zu dokumentieren. Ziel ist es ja, den in der Rekonstruktion identifizierbaren *Fall* freizulegen (vgl. Bude 2000, S. 577). Vor diesem Hintergrund hat sich in weiten Teilen der qualitativen Forschung das Verständnis durchgesetzt, dass solche Analysen „durch die Bank“ Fallanalysen sein müssen (vgl. Lüders/Reichert 1986, S. 97). Kraimer betrachtet die *qualitative Einzelfallstudie* geradezu als den „Königsweg“ (vgl. Kraimer 1994, S. 162ff, ferner: Mayring 1999, S. 28).

Fatke versteht eine Fallstudie als eine Analyse, die den Einzelfall (Informationen über eine bestimmte Person) methodisch kontrolliert „mit vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung setzt, um zu prüfen, was am Fall aus diesen Wissensbeständen heraus erklärbar ist und was an den Wissensbeständen aus diesem Fall heraus zu differenzieren und gegebenenfalls zu korrigieren ist. Die Fallstudie zielt also auf (Prüfung oder Erweiterung bestehender oder Gewinnung neuer wissenschaftlicher) *Erkenntnis*“ (Fatke 1997, S. 59). Dazu gehört nach Merkmens auch, dass „kritische Fälle“ einbezogen werden, die geeignet sein können, die bisherige Sicht zu widerlegen. So „können das Besondere und das Allgemeine des jeweiligen Falls herausgearbeitet werden. Einerseits wird auf diese Weise die Nachprüfbarkeit der Konstruktion des Falls eröffnet, was eine wesentliche Voraussetzung für die Intersubjektivität der wissenschaftlichen Erkenntnis ist. Andererseits wird die Nachprüfbarkeit des Falls in anderen Untersuchungen ermöglicht“ (Merkmens 2000, S. 298; vgl. Mayring 1999, S. 29).

### 2.1.3.4 Abgeklärtes Verhältnis zur Quantifizierbarkeit

Nach 1945 stützte sich die empirische Sozialforschung in Westdeutschland zunächst auf quantitative und standardisierte Befragungstechniken als Datenerhebungsinstrumente (vgl. Hopf/Müller 1994, Wellenreuther 2000). Eine intensivere Methodendebatte begann erst Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre, wobei es anfangs um Abgrenzung und Gegenüberstellung ging mit der Tendenz, qualitative und quantitative Methoden als sich gegenseitig *ausschließende* Forschungsmethodologien zu profilieren. Quantitative und qualitative Forschung entwickelten sich seitdem weitgehend getrennt voneinander (vgl. ebenda, S. 44). Zwar wurde nach dem Abklingen dieser (Methoden-) Diskussion in der Literatur auch die Kombination von qualitativen und quantitativen Verfahren angeregt, doch galt deren Verhältnis zueinander eher als ungeklärt (vgl. Engler 1997, S. 123f). Heiner nannte diese „Positionskämpfe“, und hier will ich ihr folgen, entbehrlich, weil sie lediglich die erforderliche Klärung der Angemessenheit von Methoden in Bezug auf Gegenstand und Erkenntnisinteresse behinderten (vgl. Heiner 1988, S. 10). Schließlich verdeutlicht schon die Studie „Die Arbeitslosen von Marienthal“, dass eine sinnhafte und ertragreiche Verbindung von qualitativer Beobachtung und quantitativer Datenanalyse möglich ist. Auch Krüger kann ich daher folgen, der eine *interparadigmatische* Vorgehensweise anregt (vgl. Krüger/H.-H. 1988). Auch in qualitativen Untersuchungen können die Voraussetzungen für „sinnvolle Quantifizierungen“ (Mayring) zur Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse geschaffen werden. Außerdem können qualitative und quantitative Methoden zur wechselseitigen Validierung ihrer Ergebnisse verwendet werden (vgl. Kelle/Erzberger 1999, S. 526, Mayring 1999, S. 24ff, Engler 1997, S. 124).

## 2.1.4 Qualität/Gütekriterien

Eine Aussage gilt nach dem klassischen Verständnis empirischer Sozialforschung dann als wissenschaftlich gültig, wenn sie im Wege der Hypothesenprüfung einer Überprüfung standgehalten und die Übereinstimmung mit der objektiven Welt (sog. *Korrespondenz*) dokumentiert hat. In diesem Verständnis gelten die Reproduzierbarkeit, Standardisierbarkeit und Messbarkeit – insoweit die Intersubjektivität – als zentrale Kriterien und die Validität und Reliabilität als Konzepte, den Grad der Erfüllung dieser Kriterien zu diagnostizieren (vgl. Lamnek 1995a, S. 262, Leithäuser/Volmerg 1981, S. 126)).

Das Kriterium der Korrespondenz ist an den positivistischen Naturwissenschaften orientiert, das mit *Gadamer, Habermas* und anderen als „in Frage gestellt“ gilt und zu einem „Perspektivwechsel von der Übereinstimmung mit einer objektiven Wirklichkeit zur Vorstellung von der sozialen Konstitution der sozialen Wirklichkeit“ geführt hat (Kvale 1995, S. 428), zumal sich in Folge der Heisenbergschen Unschärferelation und der Erkenntnis, dass das Messergebnis durch die Beobachtungsmethode konstituiert wird (vgl. Atteslander 1993, S. 41), in der qualitativen Forschung die Einsicht durchgesetzt hat, dass das Objekt der Forschung durch den Prozess der Forschung beeinflusst und eine unvermeidliche Wechselwirkung zwischen der beobachtenden Forschung und ihrem Gegenstand begründet wird (vgl. Filsinger/Hinte 1988, S. 40; ferner: Köckeis-Stangl 1980, Lamnek 1995a, S. 166, 175 und 190, Steinke 2000, S. 322, Mayring 2000, S. 110; insgesamt: Steinke 1999).

Deshalb wird aufgrund der Kritik an den klassischen Gütekriterien der Validität und Reliabilität in der qualitativen Forschung die Entwicklung eigener Gütekriterien diskutiert (Flick 1987, Mayring 2000, S. 111, Steinke 2000, S. 322, Mayring 1999, S. 115 und 119ff, Lamnek 1995a, S. 177, Moser 1995, S. 118ff). „Qualitatives Forschen darf nicht verschwommen sein; die Vorgehensweisen müssen offengelegt und systematisiert werden wie quantitative Techniken auch“ (Mayring 1999, S. 48), und am Ende eines Forschungsprojekts muss die Einschätzung der Ergebnisse anhand von Gütekriterien stehen.

Allerdings spricht *Lüders* von der „irritierende(n) Sachlage, dass trotz einer inzwischen langen Liste von Standards qualitativer Sozialforschung sich nirgends ein forschungspraktisch verbindlicher Konsens abzeichnet, welche Minimalstandards einzuhalten wären“ (Lüders 2000, S. 634). Bei *Köckeis-Stangl* findet sich gar der Zweifel, ob es möglich sei, völlig unzweideutige, längerfristig gültige, unwiderlegbare, zweifelsfrei wahre Aussagen über Elemente und Relationen der sozialen Realität zu machen (vgl. Köckeis-Stangl 1980, S. 363). In eine ähnliche Richtung (in Bezug auf das „impressionistische“ Vorgehen bei Textanalysen, die grundsätzlich subjektiv seien) argumentieren auch *Bos und Tarnai* (vgl. Bos/Tarnai 1989, S. 6), die Frage der Ergebnisverfälschung durch die Subjektivität des Forschers thematisieren *Jansen und Peshkin* (vgl. Jansen/Peshkin 1992, S. 113) und *Le Compte und Preissle* (vgl. *Le Compte/Preissle* 1993, S. 92).

Eine solche, eher resignative Tendenz will ich mir hier nicht zu Eigen machen<sup>11</sup>. Da es, wie *Volmerg* m. E. zutreffend argumentiert, im Verständnis qualitativer Forschung weder möglich noch unter Umständen erwünscht ist, die Subjektivität des Forschers zu eliminieren, ist es eben gerade umso mehr erforderlich, Kriterien zu entwickeln, um die Güte einer Untersuchung, mithin auch die Kontrolle dieser Subjektivität, beurteilen zu können (Volmerg 1983b S. 125; vgl. ferner Moser 1995, S. 113ff, Moser 1998, S. 10).

In diesem Sinne geht es um die Formulierung von Gütekriterien, die eine Sicherung der Zuverlässigkeit der verschiedenen Verfahren qualitativer Forschung (vgl. Filstead 1979, S. 36, Mayring 1999, S. 117) und – die Subjektivität des Forschers zur Kenntnis nehmend – um die Sicherung eines Nachvollzugs seiner Argumentationsführung im Rahmen qualitativer Forschung erlauben (vgl. auch Moser 1995, S. 118ff; vgl. ferner Mayring 1999, S. 119ff, Kelle/Kluge 2001).

Vor dem Hintergrund dieses relativierten Verständnisses können auch die (klassischen) Konzepte der Validität und der Reliabilität Anknüpfungspunkte bieten, die Güte einer Untersuchung herauszuarbeiten, indem sie auf qualitative Forschung übertragen werden (vgl. z. B. *Miles und Huberman*, die qualitative Kriterien [z. B. Glaubwürdigkeit] in dieses Schema integriert sehen wollen [vgl. Miles/Huberman 1994, S. 277ff], oder *Brunner*, der zu diesem Zweck die Hinzuziehung weiterer Interpreten, dritter, unbeteiligter Beobachter, die Standardisierung der Regeln und den externen Vergleich mit Ergebnissen anderer nicht-qualitativer Untersuchungen anbietet [vgl. Brunner 1994, S. 199 und 203ff]).

### 2.1.4.1 Validität und Reliabilität in der qualitativen Forschung

*Validität* (Gültigkeit) prüft, „ob das gemessen wird, was gemessen werden sollte“ (Friedrichs 1981, S. 100; vgl. ferner: Kvale 1995, S. 427, Mayring 2000, S. 109), ob zum Beispiel eine Intelligenzuntersuchung mit ihren Messinstrumenten tatsächlich Intelligenz erfasst hat (Mayring 1999, S. 115f). Validierungsformen sind die *Inhaltsvalidität* (wie gut repräsentiert eine Teststichprobe den Untersuchungsgegenstand inhaltlich?) und die *Konstruktvalidität* (bei der es „um die Messung eines theoretischen Konzeptes ... geht; sie bein-

---

<sup>11</sup> Nicht außer Acht gelassen werden soll, dass es ja durch auch eine postmodern zu nennende Ablehnung von Qualitätskriterien qualitativer Forschung überhaupt gibt, die m. E. in sich zugleich auch eine radikale Zuspitzung dieser resignativen Tendenz darstellt und im Ergebnis die Subjektivität des Forschers zum alleinigen Maßstab wissenschaftlichen Arbeitens erhebt (vgl. Steinke 2000, S. 319ff).

haltet Korrelationen mit andersgearteten Messungen des Konstrukts und logische Analysen der Beziehungen zwischen seinen einzelnen Elementen“; Kvale 1995, S. 427; vgl. ferner: Bos 1989c, S. 63, Mayring 2000, S. 109f und 112).

Vor diesem Hintergrund, so Kvale, stellen qualitative Untersuchungen „schon definitionsgemäß kein valides wissenschaftliches Vorgehen dar“, weshalb das klassische Konzept der Validierung für Zwecke der qualitativen Forschung entweder wertlos ist oder den ihr je eigenen Bedingungen angepasst werden muss, zum Beispiel als so genannte *ökologische Validität*, bei der geklärt wird, ob die Ergebnisse einer Untersuchung auch unter den komplexen Interaktionsbedingungen der sozialen Alltagswelt Bestand haben (vgl. Kvale 1995, S. 427f, zit. S. 427; ferner: Lamnek 1995a, S. 265): „Die Komplexität der Validierung qualitativer Forschung beruht dabei nicht so sehr auf der Schwäche der qualitativen Methoden, sondern gerade im Gegenteil auf ihrer außerordentlichen Stärke, den Charakter der Untersuchungsgegenstände zu reflektieren und zu konzeptualisieren - kurz, auf ihrer Fähigkeit, die soziale Wirklichkeit zu erfassen“ (Kvale 1995, S. 428f).

Konsequenz hieraus ist, dass in qualitativen Untersuchungen der situative Kontext zu berücksichtigen ist, durch den Forscher und Akteur/e in der Erhebungssituation „ihre“ gemeinsame soziale Realität geschaffen haben. Dieser Kontext wird zum Prüfstein für die Gültigkeit der Untersuchung (vgl. Volmerg 1983a, S. 126, Lamnek 1995a, S. 164 und 69f; vgl. hierzu weiter Unterabschnitt 2.1.4.7).

*Reliabilität* (Zuverlässigkeit) meint für den quantitativ orientierten Sozialforscher den Grad der Genauigkeit, mit dem eine bestimmte Methode bzw. ein bestimmtes Instrument einen Sachverhalt erfasst, und die Stabilität bzw. Konstanz der Messbedingungen, das heißt, ob wiederholte Untersuchungen desselben Phänomens mit derselben Methode zum gleichen Ergebnis führen (vgl. Friedrichs 1981, S. 102, Lamnek 1995a, S. 173, Kvale 1995, S. 427, Mayring 1999, S. 115f).

Das Problem der Zuverlässigkeit betrifft aber auch die Resultate qualitativer Forschung, die ebenfalls vor der Aufgabe steht, die Daten so zu präsentieren, dass auch bei anderen Forschern die gleiche Gewissheit in Bezug auf die Schlussfolgerungen entsteht, wie bei dem Forscher, der die Untersuchung selbst durchführt (vgl. Lamnek 1995a, S. 176, Becker/Geer 1979, S. 161f, Volmerg 1983a, S. 129).

Das kann zum Beispiel eine möglichst einheitliche Handhabung des Kategoriensystems durch alle beteiligten Kodierer (vgl. Rust 1983, S. 305) bedeuten, in dem mehrere Koder dasselbe Material kodieren und die Ergebnisse ihrer Analysen anschließend verglichen werden (sog. „Intercoder-Reliabilität“; vgl. Bos 1989c, S. 62, Schmidt/C. 1997, S. 559, Mayring 2000, S. 46), oder auf einen so genannten „Re-Test“ hinauslaufen, bei dem die Kodierung nach einiger Zeit ein zweites Mal vorgenommen und überprüft wird, ob sie zu denselben Ergebnissen führt (vgl. Mayring 2000, S. 109, auch Bos 1989c, S. 62). Der Grad der Übereinstimmung der Koder bestimmt die Höhe der Reliabilität; Reliabilitätskoeffizienten mit  $> .70$  werden allgemein als zufrieden stellend dargestellt (vgl. Bos 1989c, S. 62, Bessler 1970, S. 48, Weymann 1973, S. 764, Bung 1977, S. 107).

#### 2.1.4.2 Gütekriterien qualitativer Forschung

Die Entwicklung solcher Kernkriterien erweist sich, so das Ergebnis eines Blicks in die Literatur, als anspruchsvolles Unterfangen, da zwischenzeitlich zum Teil sehr differente Vorschläge ausgearbeitet wurden.

Als *Kernkriterien qualitativer Forschung* bezeichnet zum Beispiel Steinke intersubjektive Nachvollziehbarkeit, die Dokumentation des Forschungsprozesses, die Interpretation in Gruppen, die Anwendung kodifizierter Verfahren, die Indikation des Forschungsprozesses, empirische Verankerung, Limitation, Kohärenz, Relevanz und reflektierte Subjektivität (vgl. Steinke 2000, S. 324ff).

*Bogumil und Immerfall* präsentieren alternative Gütekriterien, das heißt die Vereinbarkeit von Zielen und Methoden der Forschungsarbeit - sog. *Stimmigkeit* -, die Angemessenheit gegenüber der Komplexität der sozialen Forschungssituation - sog. *Offenheit* - und die gemeinsame Interpretation der Forschungsergebnisse zwischen Forscher und Akteuren - sog. *Diskurs* - (vgl. Bohumil/Immerfall 1985, S. 71).

Moser spricht zunächst von fünf Gütekriterien: 1. Transparenz (als Verfahrensdokumentation), 2. Stimmigkeit (Übereinstimmung von Zielen und Methoden des Forschungsprozesses), 3. Adäquatheit: (Gegenstandsangemessenheit der Forschungsergebnisse, z. B. durch Verfahren der Triangulation und der Kommunikativen Validierung), 4. Intersubjektivität (Bestandskraft der Untersuchungsergebnisse nicht nur „aus der subjektiven Perspektive des Forschenden“) und 5. Anschlussfähigkeit (Verknüpfung von Untersuchungsergebnissen mit dem Fachwissen bzw. dem wissenschaftlichen Wissen des untersuchten Gebietes), wobei er diesen – 1995 (vgl. Moser 1995, S. 118ff) – vorgetragenen Entwurf in einem weiteren Entwurf 1998 um das Kriterium der Intersubjektivität reduziert (Moser 1998, S. 11ff).

Mayring regt sechs übergreifende Kriterien als allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung an: 1. Verfahrensdokumentation, 2. Argumentative Interpretationsabsicherung, 3. Regelgeleitetheit, 4. Nähe zum Gegenstand, 5. Kommunikative Validierung und 6. Triangulation (vgl. Mayring 1999, S. 119ff), für von Kardorff sind es 1. Kommunikative Validierung, 2. Perspektivenanalyse, 3. Sekundärmaterialvergleich, 4. Triangulation und 5. externe Expertenevaluation. „In allen Fällen kommt es auf eine systematische Analyse

von Abweichungen und Ähnlichkeiten an; dabei sind gleichermaßen interne Überprüfungen (2. bis 4.), externe Kontrollen (5.) und eine Kombination aus interner und externer Überprüfung vorzunehmen (von Kardorff 1988, S. 93ff, zit. S. 93).

Für Lamnek werden Begriffe wie Plausibilität und Glaubwürdigkeit zentral. Die Überprüfung von Kategorien, Hypothesen oder vorläufigen Ergebnissen finde schon *während* des Forschungsprozesses statt und brauche daher nicht mehr nachträglich wiederholt werden. Die Bildung von Vergleichsgruppen und die fallgerechte Beschreibung spiele eine zentrale Rolle, die permanente vergleichende Analyse und die durchdachte Integration der Ergebnisse garantiere die Angemessenheit und Glaubwürdigkeit der Theorie (vgl. Lamnek 1995a, S. 185f). Das hebt auf Konzepte ab, wie sie dem Modus der Grounded Theory (vgl. 2.2) eigen sind. Strauss und Corbin diskutieren vier Kriterien, die für eine Grounded Theory Bezug auf ihre Anwendbarkeit erfüllen müsse: Übereinstimmung, Verständlichkeit, Allgemeingültigkeit und Kontrolle (vgl. Strauss/Corbin 1998, S. 8) bzw. – etwas aufgefächert – Signifikanz, Kompatibilität von Theorie und Beobachtung, Generalisierbarkeit, Konsistenz, Reproduzierbarkeit, Präzision und Verifikation (vgl. Strauss/Corbin 1998, S. 214). Sie sehen keinen Grund, „derlei Konzepte in Übereinstimmung mit quantitativer Sozialforschung zu definieren und anzuwenden. Jede Art von Entdeckung entwickelt ihren eigenen Standard – und eigene Verfahren, um diesen Standard zu erreichen“ (Strauss/Corbin 1998, S. 215). Leser einer Grounded Theory müssen die Elemente des Forschungsprozesses, die der Veröffentlichung zu Grunde liegen, einschätzen können; diese müssen detailliert genug sein, „um eine gute Grundlage zum Beurteilen der Angemessenheit des Forschungsprozesses als solchen anzubieten“. Dazu formulieren sie sieben (in Frageform gekleidete) Kriterien (1. Wurden Konzepte im Sinne der Grounded Theory generiert? 2. Sind die Konzepte systematisch zueinander in Beziehung gesetzt? 3. Gibt es viele konzeptuelle Verknüpfungen? Sind die Kategorien gut entwickelt? Besitzen sie konzeptuelle Dichte? 4. Ist ausreichende Variation in die Theorie eingebaut? 5. Sind die breiteren Randbedingungen, die das untersuchte Phänomen beeinflussen, in seine Erklärung eingebaut? 6. Wurde dem Prozessaspekt Rechnung getragen? 7. In welchem Ausmaß erscheinen die theoretischen Ergebnisse bedeutsam?) und empfehlen mit Nachdruck, „an den dargestellten Hauptkriterien festzuhalten, außer es gibt sehr gute Gründe, davon abzuweichen.“, was dann in der Veröffentlichung zu erläutern wäre. Erforderlich sei, darauf hinzuweisen, wie der Forscher methodisch vorgegangen ist; dazu gehöre „das Auflisten aller speziellen Vorgehensweisen oder methodischen Schritte, die über die hier vorgestellten Verfahren hinausgehen“ (Strauss/Corbin 1998, S. 218ff, zit. S. 220).

Fasse ich diese Vorschläge zusammen, dann lassen sich folgende Gesichtspunkte weiterverfolgen:

1. *Gesichtspunkt der Transparenz*: Wenn Gegenstandsangemessenheit und Nähe zum Gegenstand Leitgedanken einer qualitativ-interpretativen Forschung sind (vgl.) und es darum geht an der Alltagswelt der Akteure anzuknüpfen, dann wird die angestrebte größtmögliche Nähe zum Gegenstand für Außenstehende nur nachvollziehbar, wenn der gesamte Prozess der Annäherung an das Feld, die Regeln der Erhebung und – mehr noch – der Auswertung umfassend offen gelegt werden. Erst diese umfassende Dokumentation des Forschungsprozesses (z. B. die Explikation des Vorwissens bzw. –verständnisses des Forschers, die Darstellung der Erhebungsmethoden, der Analyseverfahren bzw. der Materialpräsentation) erlaubt es den Akteuren, den Mitgliedern der scientific community und anderen, die Untersuchung in ihrer Abfolge nachzuvollziehen und den Forschungsprozess und dessen Resultate zu bewerten (vgl. Steinke 2000, S. 324f, Mayring 1999, S. 119f, Matt 2000, S. 585; ferner: Flick 1987). Sie löst damit meines Erachtens die von Flick skizzierte *Dialektik von Authentizität und Strukturierung* als widersprüchlicher Beziehung zwischen der Darstellung (und Betonung) des Einzelfalls und der Gewinnung über den Fall hinausgehender Verallgemeinerungen (vgl. Flick 1995b, S. 168) auf, weil sie die Dokumentation in den Dienst der Interpretation stellt. In erster Linie geht es um die Nachvollziehbarkeit der Interpretation des Materials und der sich aus ihr ergebenden Schlüsse in Bezug auf deren Verallgemeinerung.

Da hierbei aber die Subjektivität des Forschers (d. h. seinen Forschungsinteressen, Vorwissen bzw. seinem biographischem Hintergrund etc.) nicht ausgeblendet werden kann, muss sie ihrerseits in den Forschungsprozess integriert werden; Steinke nennt zum Beispiel Selbstbeobachtungen, die Reflektion der persönlichen Voraussetzungen des Forschers und Reflektionen während des Feldeinstiegs (vgl. Steinke 2000, S. 331f).

Das führt nicht dazu, in der qualitativen Forschung das Kriterium der Verallgemeinerung aufzugeben; auch hier wird ein Ergebnis angestrebt, „das über den einzelnen Fall hinausführt – eine allgemeine Aussage, etwas Exemplarisches, Typisches“ (vgl. Moser 1998, S. 14). „Im Unterschied zur *Repräsentativität* im statistischen Sinn kommt es bei der Repräsentanz darauf an, daß typische Fälle erfaßt werden“ (Lamnek 1995a, S. 272; zur inhaltlichen Repräsentativität vgl. auch Merrens 1997, S. 100 und 104). Es geht also nicht darum, von einer begrenzten Zahl von (Einzel-) Fällen auf eine bestimmte Population schließen zu können, sondern um die theoretische Generalisierbarkeit der Forschungsergebnisse. Dafür ist im Sinne von Grounded Theory die maximale Variation der Fälle und die theoretische Reichweite der durchgeführten Fallinterpretationen von Bedeutung (vgl. Flick 2000a, S. 260).

Damit steht die Absicherung argumentativer Interpretationen im Zentrum. Sie müssen in sich schlüssig sein, wo sie Brüche haben, sind diese zu erläutern. Alternativdeutungen sind nicht nur zu suchen und zu überprüfen (vgl. Mayring 1999, S. 119 und 12), sondern auch umfassend zu dokumentieren. Steinke nennt hierfür die Verwendung kodifizierter Methoden (z. B. Grounded Theory), hinreichende Textbelege für die entwickelte Theorie, die analytische Induktion (vgl. Bühler-Niederberger 1985, Bühler-Niederberger 1995) und Kommunikative Validierung (vgl. Steinke 2000, S. 328f), und fragt: „Wurde mit den Äußerungen der



Untersuchten und den zugrunde liegenden Wertstrukturen im Forschungsprozess sorgfältig umgegangen? Wurden die multip- len Konstruktionen der Untersuchten im Forschungsprozess angemessen erhoben, systematisch aufeinander bezogen und mit den untersuchten Personen auf ihre Gültigkeit per *member check* geprüft?“ (Steinke 2000, S. 321).

2. *Gesichtspunkt der Regelgeleitetheit*: In der gedanklichen Weiterführung bedeutet dies, dass qualitative Forschung einerseits of- fen ist gegenüber ihrem Gegenstand, andererseits aber auch bereit sein muss, vorgeplante Analyseschritte zu modifizieren (*Methodenflexibilität*), um dem Gegenstand näher zu kommen, ohne dabei in ein unsystematisches Vorgehen zu münden (vgl. Mayring 1999, S. 120). In diesem Zusammenhang erhält der Gedanke des *Methodenmixes* – bzw. der *Triangulation* – beson- dere Bedeutung.

Der Begriff der *Triangulation* stammt ursprünglich aus der Landvermessung (Trigonometrie) und bezeichnet dort die Fixierung eines Punktes über verschiedene Messpunkte (vgl. Moser 1995, S. 175, Schröder-Lenzen 1997, S. 107). Das Konzept der Tri- angulation geht maßgeblich auf *Denzin* zurück. Er versteht *Triangulation* „zunächst als eine Strategie der Validierung“ und un- terschiedet vier Formen: *Daten-Triangulation* (als Kombination von Daten, die verschiedenen Quellen entstammen und zu ver- schiedenen Zeitpunkten, an unterschiedlichen Orten oder bei verschiedenen Personen erhoben wurden), *Investigator- Triangulation* (Einsatz verschiedener Beobachter bzw. Interviewer), *Theorien-Triangulation* (Annäherung an den Forschungsge- genstand von verschiedenen Perspektiven und Hypothesen aus) und *methodologische Triangulation* innerhalb einer Methode („within-method“, z. B. die Verwendung verschiedener Subskalen in einem Fragebogen) und von verschiedenen Methoden („between-method“), wobei methodologische *Triangulation* „einen komplexen Prozess des Gegeneinander-Ausspielens jeder Me- thode gegen die andere (beinhaltet), um die Validität von Feldforschungen zu maximieren“<sup>12</sup> (vgl. Flick 2000b, S. 310 und S. 312f, Schröder-Lenzen 1997, S. 107f, Moser 1998, S. 28f).

Die entsprechenden Vorschläge gehen von der Überlegung aus, dass durch den gezielten Einsatz verschiedener Methoden miteinander entweder sich gegenseitig ergänzende Informationen und Daten generiert oder derselben Gegenstand aus un- terschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden kann (vgl. Moser 1995, S. 175, Flick 1995b, S. 153, Flick 2000b, S. 309, Lamnek 1995a, S. 191 und 275, von Kardorff 1988, S. 94). Es ist die Rede vom „mehrperspektivischen Methodeneinsatz“ (vgl. z. B. Mo- ser 1995, S. 175), *Köckeis-Stangl* und *Flick* sprechen von mehrperspektivischer oder systematischer Perspektiven-Triangulation (vgl. *Köckeis-Stangl* 1980, S. 363, *Flick* 1990, *Flick* 1992a, *Flick* 1992b, Schröder-Lenzen 1997, S. 108).

Grundlegend ist die Einsicht, dass die Wahl einer Methode bzw. der Messvorgang selbst den Forschungsgegenstand beein- flusst. Die Kombination komplementärer Methoden, Theorien, Daten oder Forscher soll überprüfbar werden, ob eine Hypothe- se die Konfrontation mit anderen Testverfahren besteht, ob die Verzerrungen, die einer Methode, Theorie, Datenbasis oder ei- nem einzelnen Forscher anhaften, kompensiert werden, bzw. ob der gleiche Gegenstand bei unterschiedlichen Gruppen (bzw. Gruppenkonstellationen) in unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommen wird (vgl. Schröder-Lenzen 1997, S. 107, Moser 1995, S. 176, *Steinke* 2000, S. 320, *Campbell/Fisher* 1959, S. 82). Die Nähe zum *theoretical sampling* im Rahmen von *Grounded Theory* (vgl. 2.2.2.2) ist offensichtlich, denn auch dort werden ggfs. weitere Methoden einbezogen, bis die theoretische Sät- tigung erreicht wird (vgl. *Strauss/Glaser* 1998, S. 55, *Strauss* 1998, S. 49, *Flick* 2000b, S. 318, Schröder-Lenzen 1997, S. 108). Schließlich „kann das triangulative Verfahren auch dazu dienen, Schwächen in der Forschungsstrategie zu identifizieren, inhaltli- che Widersprüche zu klären und neue Fragestellungen herauszuarbeiten, die für weitere Forschungsarbeiten bedeutsam wer- den können“ (Moser 1995, S. 177). Denkbar sind Kombinationen unterschiedlicher qualitativer Methoden, zum Beispiel teilneh- mende Beobachtung, Gesprächsführung und Dokumentenanalyse etc., die Kombination von qualitativen und quantitativen Me- thoden oder die Kombination reaktiver Verfahren - zum Beispiel das *narrative Interview* - mit nichtreaktiven Verfahren - zum Beispiel Dokumentenanalyse (vgl. *Engler* 1997, S. 125, *Marotzki* 1995, S. 313)<sup>13</sup>. Ein solcher *Methodenmix* ergibt sich *nicht grundsätzlich* (stellt also keinen Minimalstandard dar), sondern ist von der konkreten Situation, dem Forschungsgegenstand, dem Stand der Forschung oder dem theoretischen Hintergrund bzw. der Fragestellung abhängig (vgl. *Engler* 1997, S. 129). Nach *Moser* kann der mehrperspektivische Zugriff auf das Forschungsfeld „von unterschiedlichen Selektionskriterien her angelegt werden“, zum Beispiel können unterschiedliche Positionen oder Rollen aus dem Untersuchungsfeld in die Erhebung von Daten oder verschiedene Informationstypen in eine Untersuchung einbezogen werden (vgl. *Moser* 1995, S. 177); auch sind Gruppen- diskussionen gut einzusetzen (vgl. *Moser* 1995, S. 140). Hierzu ist meines Erachtens auch die interne *Expertvalidierung* zu zählen, bei der die Gültigkeitsprüfung eines Erhebungsinstruments aufgrund des Urteils von Experten erfolgt (vgl. *Lamnek*

---

<sup>12</sup> *Denzin*, N.: *The Research Act*, New York 1978, S. 304 ff. *Flick* 2000e, S. 310

<sup>13</sup> *Engler* (*Engler* 1997, S. 125) erwähnt in diesem Zusammenhang u. a. die Jugendstudien, die vom Jugendwerk der Deutschen Shell herausge- geben werden, ohne dass nach ihrer Auffassung die in den Studien von 1981, 1985 und 1992 beabsichtigte „Mischung aus quantitativen und qualitativen methodischen Verfahren“ (in Form eines Nebeneinanders von biographischen Porträts und Auswertungen der standardisierten Erhebungen) optimal gelungen sei, da eine „Verknüpfung der mittels qualitativer und quantitativer Zugänge gewonnenen Daten“ ausbleibe.

1995a, S. 264), zum Beispiel im Rahmen von Forschungsteams oder als „peer debriefing“<sup>14</sup> (vgl. Lamnek 1995b, S. 110, von Kardorff 1988, S. 94, Steinke 2000, S. 326).

Kelle und Erzberger sehen allerdings das Erfordernis, darauf hinzuweisen, dass die in diesem Sinne eingesetzten unterschiedlichen Methoden auch tatsächlich auf denselben Gegenstand zu beziehen. Wenn freilich unterschiedliche Methoden verschiedene Aspekte desselben Gegenstandes oder auch unterschiedliche Gegenstände erfassen, so erlauben die Ergebnisse keinen wirklichen Schluss auf die tatsächliche Validität (Kelle/Erzberger 1999, S. 515f).

3. *Externe Validierung*: Für qualitative Forschung ist es, so Moser, „wichtig, das Verständnis der Aussagen von Interviewten zu überprüfen - sich also zu versichern, daß man richtig versteht, was diese gemeint hatten“ (Moser 1998, S. 17). Die Rückmeldung der Forschungsergebnisse an die Akteure (Experten) nach Abschluss des Forschungsvorhabens sollte ohnehin eine Selbstverständlichkeit sein (vgl. Flick 1995b, S. 170), auch schon, weil diese nicht als bloße Datenlieferanten, sondern als denkende Subjekte (und Experten in eigener Sache) betrachtet werden (vgl. Groeben/Scheele 1977, Mayring 1999, S. 121).

Bei der so genannten *Kommunikativen Validierung* (vgl. insb. Terhart 1981, 1995) geht diese Rückmeldung jedoch über die reine In-Kennntnis-Setzung der Experten hinaus. Vielmehr handelt es sich um einer Form der konsensuellen Validierung, bei der Ergebnisse bzw. der Forschung den in die Untersuchung einbezogenen Experten rückgemeldet werden mit dem Ziel, diese in Bezug auf ihre Gültigkeit zu bewerten („member check“); es handelt sich insoweit um ein Verfahren der *externen* Gültigkeitsprüfung aufgrund des Urteils der betroffenen Experten (expert validity) als diskursiver Form der „Herstellung von Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit durch expliziten Umgang mit Daten und deren Interpretation“ (Steinke 2000, S. 326; vgl. Lamnek 1995a, S. 264).

Die zentrale Fragestellung lautet, ob die gefundenen Ergebnisse vor dem Hintergrund vergleichbarer praktischer Erfahrungen (bzw. – sofern Mitglieder der scientific community einbezogen sind – der bereits existierenden wissenschaftlichen Literatur) plausibel erscheinen (vgl. von Kardorff 1988, S. 94, Steinke 2000, S. 320), denn unterstellt wird, dass sich „die Wahrheit“ im Dialog herstellt und Geltungsansprüche im Medium konfligierender Interpretationen entstehen, die unter den an den Handlungen und Entscheidungen beteiligten Menschen kommuniziert und ausgehandelt werden. Kommunikative Validierung meint also den Versuch des Forschers, sich durch erneute Einbeziehung der Akteure seiner Interpretationsergebnisse zu vergewissern. Köckeis-Stangl bezeichnet dies als „nachgehende Gespräche“, um die Stimmigkeit und Gültigkeit der Analyse zu überprüfen, indem die Forschungsergebnisse an die Akteure zurückvermittelt werden (vgl. Köckeis-Stangl 1980, S. 362) und diese im Verlauf dieses Rückmeldungsprozesses zum Ausdruck bringen, dass die ursprüngliche Analyse und Interpretation zutreffend waren (sog. „member-check“). Im günstigsten Fall sind hierbei Vertreter aller an dem Projekt beteiligten und von ihm betroffenen Akteure beteiligt; damit unterliegen die Forschungsergebnisse „selbst noch einem Prozess der ‚Herstellung‘, Modifikation und Präzisierung sowie der Differenzierung“, insbesondere dort, wo die Ergebnisse in die Praxis einfließen (vgl. Klüver 1979, S. 69, Lamnek 1995a, S. 166 und 168, Kvale 1995, S. 829, Moser 1995, S. 129, Moser 1998, S. 29, Scheele/Groeben 1988, Heinze 1987, von Kardorff 1988, S. 93, Moser 1978, S. 79 -116, Schone 1995, S. 38f, Munsch 2002, S. 912, Mayring 2000, S. 112). Methodisch wird hierzu der Einsatz des Verfahrens der Gruppendiskussionen angeregt (vgl. von Kardorff 1988, S. 93, Lechler 1994, S. 245). Diese Interpretation in Gruppen als eine Form der diskursiven „Herstellung von Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit durch expliziten Umgang mit Daten und deren Interpretation“ wird zum Beispiel für die Grounded Theory empfohlen (vgl. Steinke 2000, S. 326). Als gültig werden die Befunde dann betrachtet, wenn die befragten Experten den Rekonstruktionen zustimmen (Rekonstruktionsadäquanz) (vgl. Huber/Mandl 1994, S. 34f).

Freilich sind auch skeptische Stimmen in der Literatur zu finden. Kvale, Moser und Lechler verweisen zum Beispiel darauf, dass auch und gerade die Kommunikation in Gruppen „Elemente der Überredung“ (Kvale 1995, S. 829) einschließe; zwar könne die „Richtigkeit“ von Interpretationen am besten von den Akteuren beurteilt werden, doch oft seien deren Selbstwahrnehmungen verzerrt und die Experten „nicht unbedingt die besten Interpreten ihrer eigenen Aussagen“ (Moser 1998, S. 29). Auch fehle es an „Kriterien, die das Erreichen einer wahren Aussage anzeigen“, und es fehle an Maßstäben, darüber zu entscheiden, wer als kompetentes und legitimes Mitglied der Interpretationsgemeinschaft gelten dürfe (vgl. Kvale 1995, S. 830). Lechler sieht gar „die Problematik, theoretische Interpretationen kommunikativ zu validieren“ (Lechler 1994, S. 247).

Die so genannte *Handlungsvalidierung* stellt ein über die Kommunikative Validierung hinausreichendes Konzept dar, das Köckeis-Stangl als Gültigkeitsprüfung für die qualitativen Methoden anregt (vgl. Köckeis-Stangl 1980). Auch bei der Handlungsvalidierung geht es – wie bei der Kommunikativen Validierung – darum, die Gültigkeit der aus dem Material vorgenommenen Interpretationen im Sinne der Rekonstruktionsadäquanz festzustellen. Der Ansatz der Handlungsvalidierung geht allerdings noch einen Schritt weiter, weil durch sie abgesichert werden kann, ob die Interpretationen tatsächlich das Handeln von Akteuren er-

---

<sup>14</sup> Eine Variante stellt der Ansatz des „peer debriefing“ (Lincoln/Guba 1985-1, S. 308) dar, bei dem ein Forschungsvorhaben, dessen Befunde und Interpretationen durch die Hinzuziehung weiterer Mitglieder der scientific community diskutiert wird (vgl. Steinke 2000, S. 326, Lamnek 1995a, S. 166; Köckeis-Stangl 1980, S. 362, Abels 1977, S. 51, Lechler 1994, S. 243), was bei der Arbeit im Forschungsteam ohnehin nahe liegt (vgl. Lamnek 1995b, S. 109f, von Kardorff 1988, S. 94).

klären (sog. „Realitätsadäquanz“; vgl. Huber/Mandl 1994, S. 33ff). Dies geschieht durch „Rückbindung ins Feld“ und stellt insofern einen neuen Verfahrensschritt nach der eigentlichen Untersuchung – insofern einen zweiten Validierungsprozess (vgl. Alt-richter u. a. 1997, S. 651– dar. Die Validität der Interpretationen dokumentiert sich also im faktischen Vollzug der auf Interpretationen basierenden Schlussfolgerungen. Kvale spricht in diesem Zusammenhang von „pragmatischer Validität“ und davon, dass der Forscher die Wahrheit seiner Schlussfolgerungen „in der Praxis beweisen“ muss (vgl. Kvale 1995, S. 430f, zit. S. 430; vgl. ferner in Bezug auf die qualitative Evaluationsforschung: Moser 1998, S. 20, Mayring 1999, S. 45). Klüver geht daher noch weiter, indem er versucht, „Validierung durch Praxis“ mit Kommunikativer Validierung zu verbinden. Letztere dient zunächst zur Erstellung von Interpretationen mit Handlungsorientierungscharakter, die sich in einem ergänzenden (Folge-) Forschungsvorhaben als (un-) angemessen erweisen können. Handlungsvalidierung ist insofern Kommunikativer Validierung zeitlich nachgeordnet, methodisch aber übergeordnet (vgl. Klüver 1979, S. 74ff; ähnlich Huber/Mandl 1994, S. 31).

### 2.1.5 Deutungsmuster als Gegenstand qualitativer Forschung

Meine Grundannahme im Sinne des Vorangestellten ist, dass Menschen auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die Situationen bzw. Sachverhalte für sie besitzen (dies werde ich im 4. Kapitel im Einzelnen näher ausführen). Solche Bedeutungen sind nicht vorbestimmt, sondern sie werden stets aufs Neue durch Handeln und Deuten reproduziert und modifiziert. Solche Deutungen entstehen in sozialer Interaktion oder werden aus ihr abgeleitet. Im Kontext zu den Überlegungen von Mead, Blumer und anderen (vgl. Mead 1969, Blumer 1969 und 1973, Denzin 2000, Mayring 2000, S. 29, Lamnek 1995a, S. 272) gehe ich also weiter davon aus, dass Prozesse sozialer Interaktion, die Sichtweise handelnder Menschen, der gegebene soziale Hintergrund und die jeweilige Situation, in der Menschen handeln und die gegebene Situation deuten, im Mittelpunkt qualitativer Forschung stehen und die wissenschaftliche Herangehensweise an diese Phänomene prägen.

Für diese Deutungen werden unterschiedliche Bezeichnungen verwandt, zum Beispiel „zugrundeliegenden Situationsinterpretationen“ oder „subjektive Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge“ (Hron 1994, S. 130), „subjektive Theorien“ (Groeben 1988), „Kognitionen“ (Huber/Mandl 1994), Sinn(re)konstruktionen, Symbolsysteme, Typisierungen, Meinungen und Erwartungen (vgl. Staub-Bernasconi 1998, S. 116f). Lüders und Meuser registrieren wohl zu Recht „einen inflationären Gebrauch des Konzepts“ und erwähnen verwandte Begriffe, „wie beispielsweise Handlungsmuster, Orientierungsmuster, script, Alltagstheorien“ (vgl. Lüders/Meuser 1997, S. 57). Ich werde im Folgenden von *Deutungsmustern* sprechen.

Deutungsmuster als Begriff meint „die Organisation der Wahrnehmung von sozialer und natürlicher Umwelt in der Lebenswelt des Alltags“ (Lüders/Meuser 1997, S. 59). Soziale Deutungsmuster sind nach Arnold „die mehr oder weniger zeitstabilen und in gewisser Weise stereotypen Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe ..., die diese zu ihren alltäglichen Handlungs- und Interaktionsbereichen lebensgeschichtlich entwickelt haben“. Sie bilden „ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotential von Alltagswissensbeständen in der Form grundlegender, eher latenter Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrechterhält“ (Arnold 1983, S. 894).

Schmitz verweist darauf, dass Deutungsmuster in der Regel auf langen Traditionen und Routinen basieren, in denen sich diese Deutungen bewährt haben (vgl. Schmitz 1979, S. 139) und sie das Resultat lang andauernder Sozialisationsprozesse sind, „in denen vor allem über enge interpersonale, vor allem familiale Beziehungen in subkulturellen Milieus Sinnstrukturen angeeignet werden“. Solches *Deutungswissen* kann Gültigkeit besitzen, das auf soziale Gruppen und ihre Interessen begrenzt ist oder alle Gesellschaftsmitglieder umfasst (vgl. ebenda, S. 156f). Die individuellen Einstellungen und Handlungsorientierungen sind von solchen kollektiven Interpretations- und Legitimationsangeboten abhängig (vgl. Ullrich 1999, S. 429). Soeffner führt dazu aus:

„Der Interaktionsraum unseres jeweiligen konkreten Alltags hat – uns sozialisierend – sich durch uns verändert und wird weiter von uns verändert. Er ist unser unmittelbarer Anpassungs-, Handlungs-, Planungs- und Erlebnisraum: unser Milieu, das wir mitkonstituieren und dessen Teil wir sind. Wir kennen die expliziten und nichtexpliziten Regeln dieses Interaktionsraumes und setzen sie unter anderem strategisch ein. Wir haben von den Strukturen und dem Handlungspotential unserer Alltags- und Lebenswelt ein manifestes und ein ‚latentes‘ Wissen“ (Soeffner 1989, S. 12).

Es wird, so Lüders und Meuser, „deutlich, dass hier soziale Wirklichkeit bzw. menschliches Handeln als im strikten Sinne regelgeleitet durch ein eigenlogisches System von Strukturen gedacht wird“ (Lüders/Meuser 1997, S. 62), verstanden als empirisch beobachtbaren Phänomene wie Überzeugungen, Argumentationen, Erzählungen, Beschreibungen und konkreten Handlungsvollzügen, welche als Manifestationen, Konkretionen bzw. als „Derivate von Deutungsmustern“ (Oevermann 1973, S. 11) und die ihnen zu Grunde liegenden Phänomen erzeugenden Muster der Weltdeutung und Selbstdarstellung begriffen werden (vgl. Lüders/Meuser 1997, S. 60). Soziales Handeln kann nicht unabhängig von den Deutungsmustern der Akteure erfasst werden (vgl. Lamnek 1995a, S. 133).

Nach Mollenhauer und Rittelmeyer sind die Symbole des Alltagshandelns prinzipiell „Konstrukte“. „Solche Konstrukte zu entschlüsseln, ihre gemeinte Bedeutung zu ermitteln, sie auf diejenigen Lebensoperationen zu beziehen, für die sie gemacht sind, für die sie

gemeint sind, d. h. diejenige ‚Realität‘ nachzukonstruieren, die in ihnen ‚enthalten‘ ist: das nennen wir sinnverstehende Interpretation“ (Mollenhauer/Rittelmeyer 1975, S. 687). Es geht um Dokumentation, Rekonstruktion und verstehendes Nachvollziehen des Konstitutionsprozesses der sozialen Wirklichkeit und die Entschlüsselung sozialer Tiefenstrukturen, die sich hinter den subjektiven Äußerungen verbergen (vgl. Moser 1995, S. 207, Lamnek 1995a, S. 272). Dieses Verstehen ist möglich,

„weil Handelnde und Verstehende über die gemeinsame Sprache hinaus das *Repertoire von Motiven, Bedürfnissen und Intentionen von Handlungen prinzipiell und gemeinsam verfügbar* haben. Kommen Handlung und Verstehen zu einer ‚Deckungsgleichheit‘, dann könnte man von richtiger, von ‚objektiver‘ Erkenntnis sprechen. ‚Objektive‘, an anderer Stelle ‚allgemeingültige‘ Erkenntnis ist also das Ziel des Verstehens. Was der allgemeingültigen Erkenntnis entgegensteht, ist die Singularität des zu Verstehenden, was der Objektivität der Erkenntnis entgegensteht, ist die Subjektivität des Verstehenden“ (Lamnek 1995a, S. 188)

Diese Rekonstruktion von Handlung und der ihr zu Grunde liegenden Deutungen wird, so argumentieren *Huber und Mandl*, allerdings durch zwei Umstände erschwert: Erstens sind nicht alle Deutungsmuster dem Akteur im Zusammenhang der Handlung bewusst und es ist zweitens nicht sicher, welchen Realitäts- oder Wahrheitsgehalt sie beanspruchen können, wenn ein Akteur über sie als Gedanken berichtet, die ihm im Handlungszusammenhang durch den Kopf gingen. Unklar bleibt auch, welchen Einfluss sie auf das Handeln hatten oder als Wissen bzw. Erwartungen künftig haben werden (vgl. Huber/Mandl 1994, S. 12f).

Dieser eher skeptischen Sicht begegnen *Scheele, Groeben und andere*, die davon ausgehen, dass durch Kombination hermeneutischer und empirischer Methoden die Erforschung von Deutungsmustern möglich ist (vgl. Groeben 1988, Scheele/Groeben 1988, Groeben/Scheele 1977, S. 72ff) und sich die Angemessenheit deren Rekonstruktion kommunikativ überprüfen (validieren) lässt (vgl. Groeben 1988, S. 23). Diese Überprüfung der Realitätsangemessenheit wollen sie mittels externer Beobachtung (Handlungsvalidierung) nachgehen (vgl. Wahl 1994, S. 259ff, Groeben/Scheele 1977, S. 57f, Groeben/Scheele 1988, S. 19ff, Schröder-Lenzen 1997, S. 110f).

Eine dritte Position vertritt *Ullrich*: Er spricht davon, „relative Latenz“ sei ein „grundlegendes Merkmal von Deutungsmustern“, weshalb diese dem einzelnen „nur begrenzt reflexiv verfügbar“ seien, gleichwohl aber den Akteuren zumindest teilweise bewusst sind und insofern auch manifest werden können. Solche Derivationen sind „kommunizierte Konkretisierungen oder Adaptionen von Deutungsmustern, deren vornehmlicher Zweck darin besteht, das eigene Handeln gegenüber Interaktionsteilnehmern zu erklären und zu begründen“. Die Rekonstruktion von Deutungsmustern könne daher nur über den Umweg individueller Derivationen erfolgen, „die so analysiert, verdichtet und typisiert werden müssen, daß sie konsistente Deutungsmuster erkennen lassen“ (Ullrich 1999, S. 430f, zit. ebenda).

Es erscheint mir daher stichhaltig, dass Deutungsmusteranalysen dem vorrangigen Erkenntnisinteresse folgen, die „jeweils spezifischen Konstitutionsbedingungen von Handlungsorientierungen“ der Akteure zu ermitteln. Es geht ja gerade darum, deren Situationsdefinitionen und Handlungsorientierungen auf der Grundlage ihrer Selbstdarstellungen zu rekonstruieren und hieraus Kategorien, Typen etc. zu gewinnen. Das erfordert Erhebungs- und Auswertungstechniken, mittels derer Handlungsbegründungen erfasst und Deutungsmuster rekonstruiert werden können, zum Beispiel durch offene Leitfadeninterviews, Experteninterviews oder Gruppendiskussionen (vgl. ebenda, S. 429 und S. 432)<sup>15</sup>.

### 2.1.6 Probleme qualitativer Forschung

Dennoch sind die Probleme, Deutungsmuster zu rekonstruieren, nicht zu übersehen, insbesondere auch der Einfluss, den Forschung (bzw. der konkrete Forscher) auf den Gegenstand der Forschung (den Akteur) selbst ausübt (z. B. im Rahmen eines Interviews), mithin die Analyse erschwert, wenn nicht verhindert. *Atteslander* hat darauf hingewiesen, dass Sozialforschung „Teil des zu erforschenden Gegenstandes“ sei und den Gegenstand beeinflusse, „ob es sich nun um eine Gruppe, die teilnehmend beobachtet wird, handelt, oder ob ein Mensch durch einen Fragebogen zu einem ganz bestimmten Verhalten veranlaßt wird“ (Atteslander 1993, S. 81). *Lamnek* verweist auf den *Versuchspersonen-Effekt* (Hawthorne-Effekt), das heißt den spezifischen Erwartungen der Akteure an die Forschungssituation, die das Verhalten verändert (vgl. Lamnek 1995a, S. 276), *Ulich* fragt nach den in Verbalisierungen eingeschlossenen Verfremdungsgefahren (Ulich 1994, S. 43; vgl. 2.4.1).

---

<sup>15</sup> Zwar hebt *Ullrich* hervor, ihm erschienen der Ansatz der objektiven Hermeneutik und die Methode der dokumentarischen Interpretation für die Analyse sozialer Deutungsmuster „besonders geeignet“, andererseits legen nach seiner Auffassung die den Ansätzen je eigenen Defizite nahe, „lebensweltlich verankerte Deutungsmuster“ mittels eines eigenen, weil „gezielten Erhebungs- und Auswertungsverfahrens) zu erfassen und zu rekonstruieren“. Hierfür erscheint ihm das diskursive Interview geeignet (Ullrich 1999, S. 431f).

Deshalb, so *Atteslander*, gehört „die systematische Kontrolle des gesamten Verlaufs aller mit Forschung direkt und indirekt zusammenhängenden Aspekte“ zu den Aufgaben des Forschers, worüber aber „in der wissenschaftlichen Literatur leider viel zu wenig berichtet“ werde und wodurch sich vermeidbare Fehler „unnötigerweise“ tradieren (vgl. *Atteslander* 1993, S. 81<sup>16</sup>).

Daneben sind weitere Problemen zu vergegenwärtigen. Zwar wurden zum Beispiel Probleme des Feldzugangs, die Besonderheiten der Forscherrolle und die Grenzen eines verstehenden Zugangs bereits in den 70er und 80er Jahren behandelt (vgl. Birke u. a. 1975, Gerdes/von Wolffersdorff-Ehlert 1979, Kreissl/von Wolffersdorff-Ehlert 1985, Jakob 1997b, S. 149, Kelle/Erzberger 1999), dennoch sieht *Lüders* zum Beispiel noch Klärungsbedarf in Bezug auf offene Methodenfragen, „weiße Flecken in den Gegenstandsbereichen“ und den ungeklärten Stellenwert von Standards in der Forschungspraxis (*Lüders* 2000, S. 633). Hierauf macht auch *Jakob* aufmerksam, die Studien problematisiert, die ihrer Auffassung nach nicht regelgeleitet realisiert wurden (vgl. *Jakob* 1997b, S. 151). Zu einigen Untersuchungen zur Jugendarbeit merkt sie zum Beispiel kritisch an, „daß der Prozess der Erkenntnisgewinnung in den sozialräumlich und institutionenanalytisch angelegten Studien weitgehend unklar bleibt. Methodische Ausführungen beschränken sich auf Hinweise; Informationen zur Auswertung der erhobenen Daten fehlen zum Teil völlig, so daß der Forschungsprozess nicht nachvollzogen werden kann“ (*Jakob* 1997b, S. 129).

Ein weiterer Mangel besteht nach ihrer Auffassung im Verzicht auf Theoriegenerierung, zum Beispiel nach dem Modus der *Grounded Theory* (vgl. *Jakob* 1997b, S. 151f), womit indirekt der Vorwurf verbunden ist, dass qualitative Forschung auf dem Niveau bloßer Deskription verbleibt. Das mag freilich daran damit, dass es ihr noch nicht durchschlagend gelungen ist, wirklich aus der akademischen Nische herauszukommen, von der *Lüders* treffend spricht: Zwar sei es gelungen, dass qualitative Sozialforschung sich auch außerhalb der Universitäten und akademischen Zirkel zu einem eigenständigen Erkenntniszugang in vielfältigen Forschungs- und Praxiszusammenhängen gemauert habe. ihre Erfahrungen und Herausforderungen würden allerdings im veröffentlichten *Mainstream* der Methodologiedebatte kaum wahrgenommen (vgl. *Lüders* 2000, S. 633) und Erträge der englischsprachigen Diskussion kaum rezepiert (vgl. ebenda, S. 638).

## 2.2 Grounded Theory

Wenn es also einerseits Merkmal qualitativer Forschung ist, am Einzelfall zum Typischen zu gelangen und die Abduktion den Blitz der Erkenntnis darstellt, der hilft, das Typische zu identifizieren, andererseits aber Regelgeleitetheit ein weiteres Merkmal darstellt, wie lassen sich diese jetzt scheinbar divergierenden Merkmale symbiotisieren? Auf der Suche nach einer geeigneten Forschungsmethode bin ich auf die Veröffentlichungen von *Glaser* und *Strauss* gestoßen (vgl. im Überblick *Glaser/Strauss* 1979), die mir insbesondere auch wegen der Nähe zu einem weiter unten noch darzustellenden Systemverständnis (vgl. Kap. 4) hilfreich erscheinen, auch dieses Problem zu lösen. Ich werde hier zunächst die Grundzüge dieses Forschungsmodus' weitgehend textnah darlegen.

### 2.2.1 „Grounded Theory“ als Forschungsmethode

*Strauss* und *Glaser* können als die „Väter“ der Forschungsmethode bezeichnet werden: *Strauss* wurde während seiner Zeit an der University of Chicago von Interaktionisten und Pragmatisten beeinflusst (*Park, Thomas, Dewey, G. H. Mead, Hughes* und *Blumer*), zum Beispiel im Blick auf die die Notwendigkeit, ins Feld zu gehen, um verstehen zu können, was dort geschieht, oder die aktive Rolle der Menschen beim Gestalten der Welten, in denen sie leben. *Glaser* wurde an der Columbia von *Lazarsfeld* und Tradition der Columbia University beeinflusst, empirische Forschung in Verbindung mit der Entwicklung von Theorien zu sehen. Für beide Universitäten galt zudem, Forschung zu betreiben, die sowohl für professionelles als auch für Laienpublikum nutzen könnte (vgl. *Strauss/Corbin* 1998, S. 9f).

*Strauss* versteht sich in der Tradition des Pragmatismus', wonach eine „Spaltung zwischen Erkennendem und Erkanntem, Subjekt und Objekt, nicht anzunehmen (ist), sondern eine Interaktion zwischen beiden. Die Objektivität bleibt dabei nicht auf der Strecke. Schließlich ist es das Material, das den Forschungsprozess steuert, und es ist die Kreativität des Forschers, die die Strukturiertheit des Materials offen legt“ (*Hillenbrand* 2000, S. 33).

#### 2.2.1.1 Grundzüge der „Grounded Theory“

Thema von *Strauss und Glaser* (d. h. Ziel von Forschung in dem von beiden begründeten Modus der *Grounded Theory*) ist Theoriegenerierung im Wege datenverankerter Theorieentwicklung (*Strauss/Corbin* 1998, S. IX/Fußn. 2, S. 39),

---

<sup>16</sup> Als „rühmliche Ausnahmen“ bezeichnet *Atteslander* (*Atteslander* 1993, S. 81) die „Street Corner Society“ und die Berichterstattung „Jugend '81“; vgl. *Whyte/W. F.* 1982, S. 279f; *Shell-Jugendwerk* 1981, insb. Band 2, S. 272f.

„das Erstellen einer Theorie, die dem untersuchten Gegenstandsbereich gerecht wird und ihn erhellt. In dieser Tradition arbeitende Forscher hoffen zudem, daß ihre Theorien letztendlich innerhalb ihrer jeweiligen Disziplin zu weiteren Theorien in Beziehung gesetzt werden und zu einer kumulativen Erkenntniszunahme führen, deren Implikationen sich auch in der praktischen Anwendung bewähren“ (Strauss/Corbin 1998, S. 9).

Grounded Theory geht davon aus, dass der Forscher schon während der Datenerhebung theoretische Konzepte, Konstrukte, Hypothesen entwickelt und verknüpft, so dass Erhebung und Auswertung der Daten sich überschneiden: „Unsere Herangehensweise an die qualitative Analyse nennt sich deshalb Grounded Theory, weil ihr Schwerpunkt auf der Generierung einer *Theorie* und auf den *Daten* liegt, in denen diese Theorie gründet“. Grounded Theory bedeutet, dass die Theorie ihre Grundlagen in empirischen Daten hat, die systematisch und intensiv analysiert werden (vgl. Strauss 1998, S. 50f, zit. S. 50; vgl. weiter Strauss/Corbin 1998, S. 7f, Mayring 1999, S. 83, Böhm/A. 2000, S. 476)<sup>17</sup>. Auf der Basis von Daten (d. h. Feldbeobachtungen, Interviews, Dokumenten, Statistiken etc.) kann schrittweise eine in diesen Daten begründete Theorie entwickelt werden, insbesondere dort, „wo eine komplexe soziale Wirklichkeit nicht allein durch Zahlen erfassbar ist, sondern wo es um sprachvermittelte Handlungs- und Sinnzusammenhänge geht“ (Legewie, H.: Vorwort zur deutschen Ausgabe; in: Strauss/Corbin 1998, S. VII, und Strauss/Corbin 1998, S. 5), bzw. der Gegenstandsbereich noch neu und unerforscht ist (vgl. Mayring 1999, S. 82ff).

Hillenbrand weist darauf hin, dass Grounded Theory in den USA zum festen Bestand des Kanons qualitativer Forschung gehöre, dort in den wichtigeren Lehrbüchern im Umfeld des Symbolischen Interaktionismus und der Phänomenologischen Soziologie ihren festen Platz habe und in Deutschland vor allem in der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik (Hitzler/Honer 1997a und 1997b) zum festen Bestand des methodologischen Diskurses gehöre (vgl. Hillenbrand 2000, S. 40). Diese Rezeption kann nicht verwundern, reflektiert doch Grounded Theory das in der deutschen qualitativen Forschung postulierte Offenheitsgebot, der Forscher möge sich seinem Forschungsgegenstand ohne vorgefasste Theorie nähern (vgl. Hopf 1995, S. 180).

Gleichwohl sind auch kritische Stimmen zu vernehmen, die darauf verweisen, dass Grounded Theory reklamiert wird, ohne tatsächlich auch Forschung in deren Sinne zu praktizieren. In zahlreichen Forschungsberichten könne man, so Lüders, „lesen, dass die erhobenen Daten auf der Basis der Ansatzes der ‚Grounded Theory‘ codiert und zu Typen verdichtet wurden, um dann im Schlusskapitel theoretische Schlüsse ziehen zu können. (Es) ... wäre zu erwarten, dass in diesen Studien irgendwo mindestens an einem Fall beschrieben oder exemplarisch vorgeführt wird, wie konkret vercodet wurde, welche Codes und Unter-codes anhand welcher Daten gebildet wurden und wie diese schließlich dimensionalisiert und verdichtet wurden. Genau dies unterbleibt jedoch in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle“ (Lüders 2000, S. 634; zur Forschungspraxis unter Bezugnahme auf Grounded Theory äußert sich ebenfalls kritisch Hillenbrand, vgl. Hillenbrand 2000, S. 41).

#### 2.2.1.2 „Handlung“, Handlungsverständnis

Grounded Theory folgt einem grundlegenden Begriff von Handlung (bzw. Interaktion), wonach es stets, ob nun Individuen, Gruppen oder Kollektive untersucht werden, immer Handlung und Interaktion gibt, „die auf ein Phänomen gerichtet ist, auf den Umgang mit ihm und seine Bewältigung, die Ausführung oder die Reaktion darauf“ (Strauss/Corbin 1998, S. 83).

Interaktion bezieht sich dabei „auf Dinge, die Menschen untereinander oder mit Bezug aufeinander tun - und auf die dazugehörigen Handlungen, Gespräche und Denkprozesse“ (Strauss/Corbin 1998, S. 133). Es handelt sich um „Strategien, die gedacht sind, um ein Phänomen unter einem spezifischen Satz wahrgenommener Bedingungen zu bewältigen, damit umzugehen, es auszuführen oder darauf zu reagieren“ (Strauss/Corbin 1998, S. 75).

Auf der Grundlage eines Art „Zwiebelmodells“ (vgl. Strauss/Corbin 1998, S. 136) stoßen Strauss und Corbin über äußere Schichten (z. B. „die Ebene von Untereinheiten in Organisationen/Institutionen“ oder „die Ebene von Kollektiv, Gruppe und Individuum“) zur sog. „interaktionalen Ebene“ (wo es um interaktionale Prozesse geht, „wie: Aushandeln, Beherrschen, Unterweisen, Diskussion, Streit und Selbstreflexion“) und schließlich zum Zentrum vor: der „Handlung: sowohl strategische als auch Routine-Handlung. Diese Ebene stellt die aktive, expressive Vollzugsform des Selbst und/oder der Interaktion anderer Menschen dar“ (ebenda, S. 137).

In diesem System handeln und interagieren Menschen, dort verfügen sie „über Strategien, um mit ihren Situationsinterpretationen umzugehen, und ihr Handeln und das Verfolgen ihrer Strategien hat Konsequenzen. Erklärungen beinhalten die Bedingungen, die auf die Handlungen und Interaktionen einwirken, und die Konsequenzen, die daraus hervorgehen“ (Strauss/Corbin 1998, S. 76).

---

<sup>17</sup> Hinweise zu Adaptionen bzw. systematischen Weiterentwicklungen der Grounded Theory gibt Böhm (Böhm/A. 2000, S. 484): „Eine Weiterentwicklung der *Grounded Theory* kann auch in der Verbesserung der Auswertungspraxis durch Nutzung spezifischer Computerprogramme gesehen werden. Programme wie ATLAS/ti können eine Unterstützung des Auswertungshandwerks bieten und ermöglichen eine Qualitätssicherung dadurch, dass der Auswertungsprozess einzelner Forscher oder ganzer Teams lückenlos dokumentiert und reproduziert werden kann“; vgl. Breuer 1996 und Flick 1996).

Für den Forscher, der dieses Handeln und Interagieren beobachtet und erklären will, wird *Prozess* zum zentralen Begriff. Unter Prozess wird „das Verknüpftsein von Handlungs-/Interaktionssequenzen, wie sie zum Bewältigen und Kontrollieren eines Phänomens oder zum Reagieren auf ein Phänomen gehören“, verstanden. Prozess ist, so *Strauss und Corbin*, „eine sehr mächtige analytische Kategorie. Die *Konzeptualisierung von Ereignissen*, die vom *Prozessbegriff* umfasst werden, erklärt nämlich, warum Routinehandlungen/-Interaktionen zusammenbrechen, warum Probleme im Verlauf von Lebensereignissen auftreten und warum man beim Rückblicken auf das Leben Wachstum, Entwicklung und Bewegung sieht“. Um dies verstehen zu können muss sich der Forscher vergegenwärtigen, „warum und wie Handlungen/Interaktionen - in Form von Ereignissen, Handlungsweisen oder Geschehnissen - sich verändern, gleichbleiben oder zurückentwickeln“ (*Strauss/Corbin 1998, S. 119*).

Ausgangspunkt ist ein *Phänomen*, verstanden als zentrale Idee bzw. Ereignis, Geschehnis oder Vorfall, „auf den eine Reihe von Handlungen oder Interaktionen gerichtet ist, um ihn zu kontrollieren oder zu bewältigen oder zu dem die Handlungen in Beziehung stehen“ (*Strauss/Corbin 1998, S. 75*). Vorfälle, Ereignisse oder Geschehnisse, „die zum Auftreten oder der Entwicklung eines Phänomens führen“, werden als *ursächliche Bedingungen* bezeichnet (vgl. ebenda und S. 83). Eingebettet ist das Phänomen in den *Kontext*, worunter eine spezifische Reihe von Eigenschaften verstanden wird, die zu einem Phänomen gehören. Der Kontext „stellt den spezifischen Satz von Eigenschaften dar, die zu einem Phänomen gehören; d. h. die Anordnung von Ereignissen oder Vorfällen, die zu einem Phänomen gehören“ (ebenda, S. 80). *Intervenierende Bedingungen* stellen die Bedingungen dar, die Handlung/Interaktion beeinflussen und „entweder fördernd oder einengend auf die Handlungs- und interaktionalen Strategien ein (wirken), die innerhalb eines spezifischen Kontexts eingesetzt werden“ (vgl. ebenda, S. 82, zit. ebenda, und S. 75). *Konsequenzen* sind schließlich Resultate von Handlung/Interaktion (vgl. ebenda), zum Beispiel Ereignisse oder Geschehnisse (vgl. ebenda, S. 85).

Prozess stellt mithin miteinander verknüpfte Handlungs- und Interaktionssequenzen dar (vgl. *Strauss/Corbin 1998, S. 118*), denen Handlungs- und interaktionale Strategien unterlegt sind, denn Handlung/Interaktion ist immer auf ein Phänomen gerichtet, „auf den Umgang mit ihm und seine Bewältigung, die Ausführung oder die Reaktion darauf, wobei das Phänomen immer in einem Kontext oder unter einem spezifischen Satz von Bedingungen auftritt“ (ebenda, S. 83).

Ein *transaktionales System* schließlich stellt das Analysesystem dar, in dessen Rahmen Handlung/Interaktion in Beziehung zu ihren Bedingungen und Konsequenzen untersucht wird. *Strauss und Corbin* verstehen *Grounded Theory* als einen Analysemodus, um „die interaktive Natur von Ereignissen zu untersuchen. Von all den paradigmatischen Merkmalen sind Handlung und/oder Interaktion das Herzstück der *Grounded Theory*. Jedes Phänomen wird durch zweckgerichtete und untereinander verbundene Handlungs/Interaktions-Abfolgen analytisch ausgedrückt“ (*Strauss/Corbin 1998, S. 133*; vgl. dort weiter S. 135f und 139f). Sie bezeichnen das transaktionale System auch als *Bedingungsmatrix*, womit sie „ein komplexes Gewebe von miteinander verbundenen Bedingungen, Handlung/Interaktion und Konsequenzen, die zu einem gegebenen Phänomen gehören“, meinen (*Strauss/Corbin 1998, S. 134*).

*Strauss und Corbin* formulieren hierfür ein stark vereinfachtes Modell:

ursächliche Bedingungen ⇔ Phänomen ⇔ Kontext ⇔ intervenierende Bedingungen ⇔ Handlungs- und interaktionale Strategien  
⇔ Konsequenzen (*Strauss/Corbin 1998, S. 78*).

### 2.2.1.3 Datenbasierte Theorie

*Grounded Theory* versteht sich mithin als Methode, um aus Daten induktiv eine Theorie zu entwickeln: die Theorie entsteht aus den Daten, die die soziale Realität (zum Beispiel im Rahmen von Feldbeobachtungen oder Interviews) liefert (vgl. *Glaser/Strauss 1998, S. 120*). Der Forscher sollte sich fragen, welche „Geschichte“ in diesen Daten enthalten ist; seine Aufgabe ist es, diese „Geschichte“ als das Ergebnis der Untersuchung in wenigen Sätzen für interessierte Leser zusammenzufassen (vgl. *Böhm/A. 2000, S. 482f*, ähnlich *Strauss/Corbin 1998, S. 94*).

Eine solche Theorie benutzt *Konzepte*:

„Ähnliche Daten werden zusammengefasst und mit einer konzeptuellen Bezeichnung versehen. Das bedeutet, daß die Daten einer Interpretation unterzogen werden. Zweitens werden die Konzepte durch *Aussagen über ihre Beziehungen* miteinander verknüpft. In einer Beschreibung können die Daten den Themen entsprechend angeordnet werden. Diese Themen können Konzeptualisierungen der Daten sein, aber sie entsprechen meist einem kurzen Abriss oder einer Zusammenfassung von Aussagen, die direkt den Daten entnommen wurden. Die Daten werden *nur wenig, wenn überhaupt, interpretiert*“ (*Strauss/Corbin 1998, S. 13f*)

Es entsteht durch diese Verknüpfung Theorie als ein Netz von miteinander in Beziehung stehenden Kategorien und Konzepten.

*Glaser und Strauss* unterscheiden so genannte *materiale* von *formaler* Theorie. *Material* Theorien beziehen sich auf ein bestimmtes Sachgebiet oder empirisches Feld der Sozialforschung (z. B. Pflege von Patienten, Berufsausbildung, Delinquenz) und können als Grundlage einer formalen Theorie bezeichnet werden (vgl. *Glaser/Strauss 1998, S. 42* und *S. 85*). *Formal* sind Theorien, die für einen formalen oder konzeptuellen Bereich der Sozialforschung (zum Beispiel abweichendes Verhalten, Sozialisation, Autorität und

Macht oder soziale Mobilität) entwickelt werden (vgl. Glaser/Strauss 1998, S. 42). Sie entsteht durch die Untersuchung eines Phänomens, das unter vielen verschiedenen Situationstypen erforscht wurde (vgl. Strauss/Corbin 1998, S. 146, Glaser/Strauss 1998, S. 120<sup>18</sup>).

## 2.2.2 Zur Forschungspraxis im Rahmen von Grounded Theory

Vier Aspekte kennzeichnen die Forschungspraxis der Grounded Theory: die Offenheit in der Erhebungssituation, das Verfahren des *theoretical samplings*, das Arbeiten mit Memos und Visualisierungen und m. E. eine abduktive Herangehensweise.

### 2.2.2.1 Erhebungssituation

Glaser und Strauss bestreiten nicht, dass der Forscher voreingenommen ist, wenn er in die Erhebung von Daten eintritt. Er verfügt über Vorwissen, sog. *Kontextwissen*, worunter Daten zu verstehen sind, die er „im Kopf“ hat und die aus seinem persönlichen Erleben, seiner Forschungserfahrung und seiner Kenntnis der Fachliteratur stammen“ (Strauss 1998, S. 48). Andererseits „ist die Annahme vermessbar, man kenne die relevanten Kategorien und Hypothesen, bevor zumindest ‚die ersten Tage im Feld‘ vorüber sind“ (Glaser/Strauss 1998, S. 43). Kennzeichnend für den Modus der Grounded Theory ist also, dass der Forscher nicht als frei von jeglichem Vorwissen bzw. Vorannahmen angesehen wird, wenn er ins Feld geht, um mit der Erhebung von Daten zu beginnen, sich aber frei machen muss, diese Vorannahmen über das Feld selbst zu stützen. Er hat sich offen zu halten für die Überraschungen, die das Feld ihm bietet. Entsprechend respektlos geht der Forscher daran, Materialien ausfindig zu machen und zusammenzutragen - oder zu generieren (vgl. Strauss 1998, S. 48). In der Auswahl und Erhebung der Daten sind dem Forscher keine Grenzen gesetzt, grundsätzlich aber sollte die Fragestellung die Forschungsmethode bestimmen (vgl. Strauss/Corbin 1998, S. 21).

Wiederholt weisen Glaser und Strauss darauf hin, dass Daten *zeitgleich* erhoben und analysiert werden sollen (vgl. Glaser/Strauss 1998, S. 52f, 78 und 82), dass also „die Analyse der Daten (nach unserer Forschungsmethode) mit dem ersten, zweiten oder dritten Interview oder schon nach dem ersten oder zweiten Tag im Forschungsfeld beginnt. Daraus ergibt es sich, daß die nächsten Interviews und Feldbeobachtungen unter dem Eindruck von analytischen Fragen und Hypothesen zu Kategorien und deren Zusammenhängen durchgeführt werden“ (Strauss 1998, S. 56).

Forschungsökonomisch auswählend kann sich der Forscher dem Feld weiter nähern: Die ersten Erhebungsprotokolle (Interviews oder Feldnotizen) werden noch vollständig verschriftet (transkribiert) und analysiert, bevor weitere Interviews oder Feldbeobachtungen realisiert werden. Mit wachsendem Entwicklungsgrad der Theorie mag es ausreichen, die Tonbänder nur abzuhören und ausschließlich Passagen zu transkribieren, die mit der entstehenden Theorie in Zusammenhang stehen, was eine spätere Nachbearbeitung nicht ausschließt, falls sich Gesichtspunkte ergeben haben, das Material nochmals zu sichten und zu analysieren (vgl. Strauss/Corbin 1998, S. 14f). Auf jeden Fall sollten die folgenden Interviews oder Beobachtungen immer so schnell wie durchführbar analysiert werden (vgl. ebenda, S. 154).

### 2.2.2.2 Theoretical Sampling

Da qualitative Forschung von Offenheit geprägt ist, stellt sich ihr auch immer die Frage nach ihrem „Ende“, dem Abschluss bzw. der Begrenzung der Erhebung und Datensammlung. Nach dem Modus der Grounded Theory werden Daten erhoben, die „eine bestätigte theoretische Relevanz für die sich entwickelnde Theorie besitzen. Der Begriff *bestätigte theoretische Relevanz* verweist darauf, daß bestimmte Konzepte für bedeutsam erachtet werden“ (Strauss/Corbin 1998, S. 149, vgl. weiter Glaser/Strauss 1998, S. 118). Die Datenerhebung erfolgt in diesem Sinne also nicht mittel- bzw. langfristig geplant, sondern aufgrund situativer Überlegungen, was am je gegebenen Punkt des Forschungsprozesses relevant ist, im nächsten Schritt erhoben zu werden. Dazu freilich sind Kriterien nötig, „was überhaupt erhoben werden soll“ (Glaser/Strauss 1998, S. 56). Bestimmte Daten sind relevant, „weil sie beim Vergleichen von Vorfall zu Vorfall wiederholt auftauchen oder ganz offensichtlich abwesend sind“. Zielsetzung ist es, „Ereignisse, Vorkommnisse usw. auszuwählen, die Indikatoren für Kategorien, ihre Eigenschaften und Dimensionen sind“ (Strauss/Corbin 1998, S. 149). Es werden also Ereignisse und Vorfälle zusammengetragen, „die Indikatoren für theoretisch relevante Konzepte sind“ (ebenda, S. 164; vgl. weiter Strauss 1998, S. 70, Strauss/Corbin 1998, S. 148).

Dieses Sammeln wird als *Theoretical Sampling* bezeichnet: das „Heranziehen von Beispielen von Vorkommnissen, Ereignissen, Handlungen, Populationen usw., das von der sich entwickelnden Theorie geleitet wird. Es wird eingesetzt zur Herstellung von *Vergleichen* zwischen diesen und innerhalb dieser Beispiele von Aktivitäten, Populationen usw.“ (Strauss 1998, S. 49). Das verweist nachdrücklich

---

<sup>18</sup> Zu Problemen bei der Generierung formaler Theorie vgl. Glaser/Strauss 1998, S. 86f und 98.



darauf, dass die Entscheidung, welche Daten zuerst erhoben werden sollen, welche Richtung die Datensammlung einschlagen wird, nicht planbar ist. Erst die im Entstehen begriffene Theorie zeigt die nächsten Schritte an (vgl. Glaser/Strauss 1998, S. 55). Die Datenerhebung ist also im Sinne der oben skizzierten Merkmale qualitativer Forschung als maximal flexibel anzusehen.

Nach Lamnek ist diese Art der Stichprobe im Rahmen qualitativer Forschung als „willkürliche, gezielte Auswahl nach erkenntnistheoretischen Gesichtspunkten“ (Lamnek 1995a, S. 150) und als „fortlaufende Erweiterung des Samples gemäß den für die Theoriebildung wichtigen Aspekten“ (Lamnek 1995a, S. 190) zu verstehen. „Beim *theoretical sampling* liegt einer der entscheidenden Unterschiede zu anderen Techniken des Stichprobenziehens darin, dass die Vorstellungen vom Fall am Beginn der Untersuchung noch vage sind und sich erst im Verlauf der Untersuchung herauskristallisieren. Insofern kann auch am Beginn noch kein Fall konstruiert werden. Die Konstruktion des Falls wird in den Forschungsprozess selbst verlagert“ (Merkens 2000, S. 297). Der Forscher entscheidet also nach der Auswertung erster Daten, welche Daten er weiter erheben will, und wo diese zu finden sind. Damit wird aufgrund erster Daten „schrittweise ein Stück Theoriebildung geleistet, um dann darauf bezogen neue Daten zu generieren, welche wiederum die Theorieentwicklung weitertreiben“ (vgl. Moser 1998, S. 27; ferner: Merkmens 1997, S. 104, Frieberthäuser 1997, S. 390, Meuser/Nagel 1997, S. 486f, Lamnek 1995a, S. 195, Moser 1995, S. 102ff, Merkmens 2000, S. 291f). Flick spricht davon, beim *theoretical sampling* handele es sich um den „Königsweg für qualitative Studien“ (Flick 2000a, S. 262)<sup>19</sup>.

Relevant wird die Frage, wie der Forscher diejenigen Gruppen bestimmt, deren Daten theoretisch relevant für ihn sind. Auch deshalb muss er die Daten „kontinuierlich analysieren, um zu sehen, wohin die nächste theoretische Frage ihn führt“ (Glaser/Strauss 1998, S. 66; vgl. ferner dort S. 68 und S. 76f), und die Entscheidung treffen zu können, welche Daten wo, wann und wie zu erheben sind (bzw. welche Fragen er zum Beispiel in einem späteren Interview – abweichend von früheren Interviews – nachgehen will)<sup>20</sup>. Anfänglich werden möglichst verschiedene Personen, Situationen und Dokumente ausgewählt, um Daten zu gewinnen, während später Daten gesucht und erhoben werden, die die bereits (vorläufig) entwickelten Kategorien der Theorie bestätigen bzw. differenzieren (vgl. Glaser/Strauss 1998, S. 57, Böhm/A. 2000, S. 476)<sup>21</sup>.

Auch kann der Forscher gänzlich andere Daten einbeziehen: Die durch theoretisches Sampling geleitete Datenerhebung führt auch dazu, dass er nach anderen für ihn wertvollen Datenquellen sucht, zum Beispiel Briefe, Biographien, Autobiographien, Erinnerungen, Reden, Romane und eine Vielzahl nichtfiktionaler Textformen, aber auch „weitab liegende Dinge“ wie Urkunden, Witze, Photographien und Stadtpläne (vgl. Strauss 1998, S. 56, Glaser/Strauss 1998, S. 167). Solche (Zusatz-) Daten werden als *Datenscheiben* (vgl. Strauss 1998, S. 56) oder *Datenschnitte* bezeichnet (vgl. Glaser/Strauss 1998, S. 72; zur Bedeutung von Literatur als sonstigen Quellen vgl. Strauss/Corbin, S. 31ff). Sie können zum Beispiel dabei helfen, dem Forscher einen ersten Einblick in das Sachgebiet zu geben, das er studieren will (vgl. Glaser/Strauss 1998, S. 168). Außerdem lasse sich eine aus unterschiedlichen Datenschnitten generierte Theorie leichter auf benachbarte Bereiche übertragen, denn es werde eine größere Anzahl von materialen und formalen Aspekten in Betracht gezogen (vgl. Glaser/Strauss 1998, S. 76).

Andererseits kann – und muss – der Forscher zu „alten“ Daten zurückkehren, wenn sich neue Einsichten entwickeln (z. B. wenn sich durch neue Erhebungen neue Fragen ergeben) und diese im Lichte des zusätzlichen Wissens neu analysieren (vgl. Strauss/Corbin 1998, S. 152).

Die Datensammlung und -auswertung ist als abgeschlossen anzusehen, wenn sich keine neuen Aspekte zu der sich entwickelnden Theorie mehr ergeben (sog. *theoretische Sättigung*) (vgl. Strauss 1998, S. 49 und S. 68f).

---

<sup>19</sup> Ein Beispiel für die Vorabbestimmung der Experten liefern Ackermann und Seeck, deren Grundlage für ihre Untersuchung die Befragung von Sozialarbeitern und Sozialpädagogen mit mindestens dreijähriger Berufserfahrung und von Studierenden in Examensnähe sowie Berufspraktikanten der Fachrichtung Sozialwesen darstellte (vgl. Ackermann/Seeck 1999a, S. 17).

<sup>20</sup> So erfolgte zum Beispiel das *theoretical sample* im Rahmen der Studie von Thole und Küster-Schapfl auf der Basis bereits erhobener Interviews, wobei die interpretative Sichtung der ersten Fälle und Falldarstellungen mögliche Vergleichsfälle generierte und die Suche nach weiteren Interviews steuerte. „Bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen in der ersten Runde wurde so darauf geachtet, daß sie in unterschiedlichen Handlungsfeldern der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit beschäftigt sind (Arbeitsfelddifferenz), ihren sozialpädagogischen Hochschulabschluß zu unterschiedlichen Zeiten (Generationsdifferenz) und an unterschiedlichen akademischen Orten (Hochschuldifferenz) ablegten, in unterschiedlichen infrastrukturellen Regionen tätig sind (Regionaldifferenz), sowohl MitarbeiterInnen von freien als auch von öffentlichen Trägern im Ensemble repräsentiert waren (Trägerdifferenz) sowie unterschiedlichen Geschlechtern angehören (Geschlechterdifferenz)“ (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 25 und 230).

<sup>21</sup> Das Sampling unterscheidet sich nach den Phasen des Prozesses; vgl. dazu im Einzelnen und zu Variationen in den Samplingtechniken Strauss/Corbin 1998, S. 153 – 158.

### 2.2.2.3 Memos und Diagramme

Die Vielfalt der Daten im Prozess ihrer Erhebung und der Generierung von Theorie im Blick zu halten stellt auch im Rahmen von Grounded Theory ein Problem dar. Strauss und Corbin legen deshalb nahe, sich hierzu so genannter Memos und Diagramme zu bedienen. Sie sind „ganz bestimmte Formen schriftlicher Aufzeichnungen: nämlich solche, die Ergebnisse unserer Analyse enthalten.

- *Diagramme* sind graphische Darstellungen oder visuelle Bilder von Beziehungen zwischen Konzepten“ (Strauss/Corbin 1998, S. 169f, zit. S. 170). Es sind „graphische Darstellungen, die während des ganzen Forschungsprojekts zur kumulativen Integration der Theorie beitragen“ (Strauss 1998, S. 50).
- *Memos* stellen die schriftlichen Formen des abstrakten Denkens über die Daten dar (vgl. Strauss/Corbin 1998, S. 170, ferner dort S. 192)<sup>22</sup>, die in den unterschiedlichen Phasen des Auswertungsprozesses differente Bedeutung erlangen (vgl. dazu näher Strauss/Corbin 1998, S. 176 - 191, Strauss 1998, S. 50). Es sind „Berichte, in denen der Forscher theoretische Fragen, Hypothesen, zusammengehörende Codes usw. festhält, d. h. ein Vorgehen, mit dem Kodiererergebnisse aktualisiert und weitere Kodiervorgänge angeregt werden, und auch ein Hilfsmittel, um die Theorie zu integrieren“ (Strauss 1998, S. 50; vgl. weiter Strauss/Corbin 1998, S. 54), bzw. „schriftliche Analyseprotokolle, die sich auf das Ausarbeiten der Theorie beziehen“ (Strauss/Corbin 1998, S. 169; Hinweise zur Abfassung von Memos geben Strauss/Corbin 1998, S. 173ff, und Strauss 1998, S. 199).

Memos wie Diagramme enthalten damit „die Produkte des induktiven und deduktiven Denkens über tatsächlich und möglicherweise relevante Kategorien, ihre Eigenschaften, Dimensionen, Beziehungen, Variationen, Prozesse und die Bedingungsmatrix“ (Strauss/Corbin 1998, S. 169).

### 2.2.2.4 Kreativität

Memos und Diagramme stellen technische Hilfsmittel dar, die im Verständnis von Grounded Theory bedeutungslos werden können, wenn es dem Forscher an *theoretischer Sensitivität* fehlt, das heißt, wenn es ihm daran mangelt, ein Gespür dafür zu haben, „wie man über Daten in theoretischen Begriffen nachdenkt“ (Strauss 1998, S. 50), und zu erkennen, „was in den Daten wichtig ist, und dem einen Sinn zu geben“ (Strauss/Corbin 1998, S. 30, ferner S. 25), bzw. die Fähigkeit zu entwickeln, „analytische Distanz zu bewahren und dabei gleichzeitig auf vergangene Erfahrungen und theoretisches Wissen zurückzugreifen, um das Gesehene zu interpretieren, scharfsinnige Beobachtungsgabe und gute zwischenmenschliche Fähigkeiten“ (ebenda, S. 4).

Strauss und Corbin nennen neben Literatur, der beruflichen und persönlichen Erfahrung des Forschers die Daten selbst als Quelle theoretischer Sensibilität (vgl. Strauss/Corbin 1998, S. 26). Dazu zählen auch schon vorhandene vorläufige Konzepte, die den Forscher veranlassen, seine Aufmerksamkeit auf bestimmte Phänomene zu richten (vgl. Lamnek 1995a, S. 268). Einsicht in und Verständnis für ein Phänomen nähmen in dem Maße zu, wie sich der Forscher mit seinen Daten auseinandersetzt (vgl. Strauss/Corbin 1998, S. 26f).

Um „sehen“ zu können, was in den Daten steckt, muss der Forscher „in der Lage sein, kreativ zu denken, wobei das Abfassen von Memos und das Erstellen von Diagrammen hilft, diese Kreativität zu stimulieren (vgl. Strauss/Corbin 1998, S. 172); sie ist unverzichtbar, damit der Forscher seine Vorannahmen durchbrechen und eine neue Ordnung aus der alten entstehen kann. Kreativität manifestiert sich in der Fähigkeit des Forschers, Kategorien treffend zu bezeichnen, seine Gedanken schweifen zu lassen, freie Assoziationen zu bilden, die für das Stellen anregender Fragen notwendig sind, und Vergleiche anzustellen, die zu neuen Entdeckungen führen“ (Strauss/Corbin 1998, S. 12<sup>23</sup>).

Aufgabe des Forschers ist es nach Glaser und Strauss, „Einsichten und Einfälle in relevante Kategorien, Eigenschaften und Hypothesen zu verwandeln“ (Glaser/Strauss 1998, S. 258; Hervorh. PUW) und ein „Maximum aus seinen Einfällen und Einsichten herauszuholen, indem er sie zu einer systematischen Theorie entwickelt“ (ebenda, S. 260): Die Einfälle oder Einsichten des Forschers selbst bilden die Hauptquelle aller bedeutsamen Theoriebildung (vgl. ebenda, S. 255ff).

Solche Überlegungen weisen eine interessante Nähe zu Gedanken auf, die in der Literatur in jüngster Zeit vertiefter zu Verfahren abduktiver Schlussfolgerung formuliert werden: Ein Merkmal qualitativer Forschung ist es ja, das dem Einzelnen Eigentümliche aufzuschließen und als typisch zu identifizieren. Wie aber erfolgt diese Schlussfolgerung?

Als (analytische) Induktion wird eine Vorgehensweise bezeichnet, auf der Grundlage von Einzelbeobachtungen „auf eine diese erklärende Regel zu schließen“. Lamnek nennt sie ein „Auswertungsverfahren für qualitative Daten, indem zunächst eine Hypothese

---

<sup>22</sup> Strauss und Corbin verweisen selbst auf folgende Literatur zu den Eigenschaften von Memos und Diagrammen: vgl. Glaser 1978, S. 83 – 92 und 116 - 127; Glaser/Strauss 1967, S. 108 und 112; Schatzman/Strauss 1973, S. 94 - 107; Strauss 1987, S. 109 - 128, 170 – 182 und 184 – 214.

<sup>23</sup> „Die Biographien von Wissenschaftlern sind voller Geschichten über gelegentliche Geistesblitze und zukunftssträchtige Ideen, die fern ab der Datenquellen auftauchen“ (Glaser/Strauss 1998, S. 15f).

formuliert, der Fall im Lichte dieser Hypothese studiert und Hypothese oder Problem umformuliert werden, bis eine universelle Beziehung etabliert wird“ (Lamnek 1995a, S. 267). Die Induktion grenzt sich von der Deduktion ab, nach der von einem allgemeinen Satz ausgehend Einzelaussagen abgeleitet werden (vgl. ebenda, S. 263).

Die neben der Deduktion und der Induktion „dritte (scheinbar ähnliche, aber dennoch völlig verschiedene) Art der Datenbearbeitung besteht darin, aufgrund der Ausdeutung der erhobenen Daten solche Merkmalskombinationen zusammenzustellen bzw. zu entdecken, für die sich im bereits existierenden Wissensvorratslager keine entsprechende Erklärung oder Regel findet“ und für die in einem geistigen Prozess eine neue zu *erfinden* ist. Damit wird mit Hilfe einer geistigen Anstrengung eine Ordnung neu erfunden. „Die logische Form dieser Operation ist die der Abduktion. Hier hat man sich (wie bewusst auch immer und aus welchen Motiven auch immer) entschlossen, der bewährten Sicht der Dinge nicht mehr zu folgen. Eine solche Bildung eines neuen ‚types‘ also die Zusammenstellung einer neuen typischen Merkmalskombination, ist ein kreativer Schluss, der eine neue Idee in die Welt bringt“, bzw. „ein mentaler Prozess, ein geistiger Akt, ein gedanklicher Sprung, der das zusammenbringt, von dem man nie dachte, dass es zusammengehört“ (Reichertz 2000, S. 280f).

Dieser abduktive Schluss geht im Wesentlichen auf Peirce zurück, der, so Bude, darin „einen Weg jenseits induktiver Verallgemeinerung und deduktiver Ableitungsgewissheit“ gesehen habe: „Die Deduktion beweist, dass aus logischen Gründen etwas der Fall sein muss; die Induktion zeigt, dass eine empirische Evidenz besteht, dass etwas tatsächlich wirksam ist; die Abduktion dagegen vermutet bloß, dass etwas der Fall sein könnte. (...) Peirce geht es um den Vorgang der Bildung einer Hypothese, was für ihn mehr als nur ein kognitiver Akt ist, sondern ein Augenblick des Entwurfs einer Welt“ (Bude 2000, S. 571f; ferner: Bude 1988, S. 425). Bei Peirce heißt es dazu wörtlich:

„Der abduktive Schluss kommt wie ein Blitz. Es ist ein Akt der Einsicht, obwohl extrem fehlbarer Einsicht. Zwar waren die verschiedenen Elemente der Hypothese schon vorher in unserem Verstande vorhanden; aber erst die Idee, das zusammenzubringen, welches zusammenzubringen wir uns vorher nicht hätten träumen lassen, lässt die neu eingegebene Vermutung vor unserem Auge aufblitzen“ (Peirce 1970, S. 366).

Dieser „Blitz der Einsicht“ kommt meines Erachtens qualitativer Forschung entgegen, die ja „das Fremde oder von der Norm Abweichende und das Unerwartete als Erkenntnisquelle und Spiegel (nutzt), der in seiner Reflexion das Unbekannte im Bekannten und Bekanntes im Unbekannten als Differenz wahrnehmbar macht und damit erweiterte Möglichkeiten von (Selbst) Erkenntnis eröffnet“ (Flick u. a. 2000b, S. 14). Denn jede „Interpretation beruht auf dem Einsatz eines sich selbst verstehenden Einzelnen. Im Akt der Deutung verwandelt sich der distanzierte, in den Text versunkene Leser wieder in ein engagiertes, um sich selbst bekümmertes Ich“ (Bude 2000, S. 575).

Reichertz fragt, ob es „vielleicht Verhaltensweisen und Vorkehrungen (gibt), die es dem Blitz erleichtern ‚einzuschlagen‘“, und antwortet, dass nach Peirce „ist die Anwesenheit von *echtem Zweifel* oder *Unsicherheit* oder *Angst* oder *großem Handlungsdruck* eine günstige ‚Wetterlage‘ für das Entstehen abduktiver Blitze“ sei. Es biete sich die Möglichkeit, dass „der Suchende“ seinen Geist „ohne ein bestimmtes Ziel“ wandern lässt; dieses „geistige Spiel ohne Regeln“, diese „Versenkung“ oder „Tagträumerei“ nennt Peirce „*musement*“; dabei, so Reichertz, sei die „Befreiung von dem aktuellen Handlungsdruck“ die grundlegende Bedingung. Darin offenbart sich das Typische abduktionsfreundlicher Settings: „dass der *bewusst arbeitende*, mit logischen Regeln vertraute *Verstand* ausmanövriert wird“. Das heißt, dass abduktives Schlussfolgern kein Kenntnis liefernder Schlussmodus ist, mithin kein Verfahren, mit dessen Hilfe sich logisch geordnet und operationalisierbar Hypothesen generieren oder Theorie entwickeln lassen, sondern es handelt sich um „eine Haltung gegenüber Daten und gegenüber dem eigenen Wissen: Daten sind ernst zu nehmen, und die Gültigkeit des bislang erarbeiteten Wissens ist einzuklammern“. Der Forscher sucht nach einer sinnstiftenden Erklärung (Regel), die „das Überraschende an den Fakten beseitigt. Endpunkt dieser Suche ist eine (sprachliche) Hypothese“ (vgl. Reichertz 2000, S. 280ff, zit. S. 280f), aus der Vorausagen mittels einer Deduktion und die „Suche nach Fakten, welche die Vorannahmen ‚verifizieren‘“, also eine analytische Induktion, folgen. So entwickelt Peirce eine „dreistufige Erkenntnislogik von Abduktion, Deduktion und Induktion. Entdeckung und Überprüfung sind laut Peirce also zwei voneinander zu unterscheidende Teile eines Prozesses des Erkennens, des Forschens“ (ebenda, S. 285).

Eine solche Haltung sollte meines Erachtens ihren Niederschlag im Analyseverfahren finden.

### 2.2.3 Grundzüge des Analyseverfahrens

Ich hab schon darauf hingewiesen, dass nach dem Modus der Grounded Theory der Forscher zunächst Daten erhebt und dann an dieses Material Fragen stellt. Entscheidend ist, die Datenerhebung und -auswertung zeitlich und analytisch weitgehend zeitgleich miteinander zu verschränken und nur so viel an Daten zu erheben, wie für den Analyseprozess erforderlich ist. Nur so kann das Material die Analyse steuern. Die wesentlichen Schritte lassen sich wie folgt skizzieren:

1. Der Forscher stellt Fragen an die Daten, und zwar in dem von Glaser, Strauss und Corbin entwickelten Verständnis des transaktionalen Systems, zum Beispiel nach Bedingungen/Interaktionen zwischen den Akteuren, ihren Strategien und Taktiken und den

Konsequenzen.

2. Der Forscher entwickelt aus den Daten *Konzepte* als in Begriffe gefasste Hypothesen<sup>24</sup>, indem er die Daten (Regel geleitet) *kodiert* (vgl. folgender Abschnitt) und Zusammenhänge zwischen diesen Konzepten herstellt. Die Erhebung neuer Daten wird vom *theoretical sampling* gesteuert; es werden neue Daten herangezogen, die geeignet sind, bisherige Schlussfolgerungen in Bezug auf den Zusammenhang der Daten/Konzepte zu überprüfen.
3. Die Bestätigung des Zusammenhangs der einzelnen Konzepte (d. h. deren Integration) führt zu einer oder mehreren *Schlüsselkategorien* und damit zum Kern der entstehenden Theorie (vgl. Strauss 1998, S. 44ff, Hillenbrand 2000, S. 36f)<sup>25</sup>.

Das heißt im Einzelnen:

Strauss und Corbin verweisen darauf, dass Analyse nach dem Modus der Grounded Theory aus sehr sorgfältigem Kodieren der Daten besteht (Strauss/Corbin 1998, S. 40 und S. 43):

„Kodieren stellt die Vorgehensweisen dar, durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden. Es ist der zentrale Prozess, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden“ (Strauss/Corbin 1998, S. 39<sup>26</sup>).

Dabei wird das vorhandene Material (zum Beispiel die Transkripte eines Experteninterviews) durchgearbeitet<sup>27</sup> und Textstellen als Hinweise auf die Phänomene des interessierenden Gegenstandsbereiches aufgefasst: Kodieren ist also ein „allgemeiner Begriff für das Konzeptualisieren von Daten; folglich bedeutet Kodieren, daß man über Kategorien und deren Zusammenhänge Fragen stellt und vorläufige Antworten (Hypothesen) darauf gibt. Ein Kode ist ein Ergebnis dieser Analyse“ (Strauss 1998, S. 48) und bezeichnet ein (vorläufig) benanntes Konzept, das im Fortgang der Auswertung differenzierter, zahlreicher und abstrakter wird. Differenzierte Konzepte werden *Kategorien* genannt. „Kodieren kann als Verschlüsseln oder Übersetzen von Daten bezeichnet werden und umfasst die Benennung von Konzepten wie auch ihre nähere Erläuterung und Diskussion“ (vgl. Böhm/A. 2000, S. 476f, zit. S. 476).

Dabei werden zwei Arten von Kodes unterschieden: *Natürliche Kodes* entstammen aus dem Forschungsfeld, sind also Sprachregelungen der Akteure selbst. Sie „stehen im allgemeinen für Verhaltensweisen oder Vorgänge, die dem Forscher erklären, wie das Grundproblem der Akteure gelöst oder bearbeitet wird“, und implizieren „eine starke eigeninterpretative Bedeutung: Sie ‚greifen‘ nach denen, die es mit ihnen zu tun haben“ (Strauss 1998, S. 64, vgl. weiter Strauss/Corbin 1998, S. 50). *Soziologische Konstrukte* sind dagegen Kodes, die der Forscher formuliert. Solche Konstrukte basieren auf einer Kombination aus dem Fachwissen des Forschers und seiner Kenntnis des zu untersuchenden Forschungsfeldes (vgl. Strauss 1998, S. 64f).

Strauss und Corbin nennen zwei analytische Verfahren für den Kodierprozess grundlegend: Das erste Verfahren ist das *Anstellen von Vergleichen* (vgl. Strauss/Corbin 1998, S. 44<sup>28</sup>). So sieht es auch Böhm, der in dieser Suche nach Ähnlichkeiten und Unterschieden die wichtigste intellektuelle Tätigkeit im Auswertungsprozess erkennt (vgl. Böhm/A. 2000, S. 476). Die für alle Kodierv Verfahren zentrale zweite allgemeine Technik ist das *Stellen von Fragen* (vgl. Strauss/Corbin 1998, S. 41). Hierbei geht es um das „Aufbrechen

---

<sup>24</sup> „Hypothesen“ stellen eine „vorläufige Antwort auf eine Frage zu konzeptuellen Bezügen“ dar (vgl. Strauss 1998, S. 49), stellen Fragen über das Phänomen und zur Beziehung verschiedener Phänomene zueinander (vgl. Strauss/Corbin 1998, S. 44) und sind datenverankert (vgl. Glaser/Strauss 1998, S. 49).

„Was immer in den Daten nicht signifikant aufgezeigt wird, wird als Hypothese behandelt, bis es sich in den Daten manifestiert oder nicht. ... D. h., es muß durch die Daten verifiziert werden, daß die Bedingung eine direkte oder indirekte Wirkung auf das Phänomen hat“ (Strauss/Corbin 1998, S. 140).

Hypothesen stellen in diesem Verständnis vorläufige Annahmen zum Beispiel über den Zusammenhang von Kategorien (im Rahmen axialen oder selektiven Kodierens) dar.

<sup>25</sup> Eine Notiz am Rande: Unter dem Gesichtspunkt eines Konzept der Praxis zur Forschung animierenden Praxisforschung (vgl. 4.1) ist der „experimentelle“ Nachweis der Tauglichkeit der Grounded Theory für die soziale Praxis gelungen. Das Repertoire der Grounded Theory wurde 2003 im Rahmen eines von mir wissenschaftlich begleiteten Projektes des baden-württembergischen Landkreises Schwäbisch-Hall zur Beteiligung junger Menschen in der offenen Jugendarbeit eingesetzt: Eine Studierende der Sozialarbeit/-pädagogik wurde im Rahmen ihres halbjährigen Praktikums bei dem dortigen Jugendreferenten mit den Instrumenten der Grounded Theory vertraut gemacht, um auf dieser Grundlage in qualitativen Interviews gewonnene Daten auszuwerten. Das Beispiel zeigt, dass eine praxisorientierte Einführung in die Modus der Grounded Theory möglich ist und diese ergebnisorientiert – unter den Friktionen eher knapper Zeitbudgets und trotz einer fehlenden grundständigen sozialwissenschaftlichen Qualifikation – erfolgreich zur Anwendung gebracht werden kann (vgl. Landratsamt Schwäbisch Hall [Netzwerk Jugendarbeit e. V./Referent für Jugendarbeit des Landkreises Schwäbisch Hall): Sich identifizieren. Beteiligungsmöglichkeiten jugendlicher Besucher in hauptamtlich betreuten Jugendfreizeiteinrichtungen im Landkreis Schwäbisch Hall [Verfasserin: Arzu Karaza., unter Mitarbeit von Martin Keller-Combé], Schwäbisch Hall und Berlin 2003).

Konsequenz der (noch nicht ausgewerteten) Projekterfahrungen könnte die Entwicklung von Handreichungen für die Praxis sein, den Modus der Grounded Theory in Praxisforschungskonzepten anzuwenden.

<sup>26</sup> Strauss und Corbin nennen das Kodieren das „Herzstück“ ihres Buches“ (Strauss/Corbin 1998, S. 39)

<sup>27</sup> „Im Ansatz von Glaser und Strauss wird eine ‚Zeile-für-Zeile‘-Interpretation der Daten empfohlen“ (Flick 1995b, S. 164).

<sup>28</sup> Praktische Hinweise, sog. „Faustregeln“, zum Kodieren nennt Strauss, vgl. Strauss 1998, S. 122.

der Daten“: Bestimmte allgemeine Fragen stellten sich ohnehin an die Daten (wer? wann? wo? was? wie? wieviel? und warum?), daneben werden eine Reihe auf die Dimension „Zeit“ bezogener Fragen („Frequenz, Dauer, Änderungsrate, Timing“) genannt<sup>29</sup> (vgl. ebenda, S. 57f).

Hierbei kommt das so genannte *Kodierparadigma* zur Anwendung, das im Sinne des oben bereits dargelegten Handlungsverständnisses systematisch die Bedingungen, Interaktionen, Strategien, Taktiken und Konsequenzen menschlichen Handelns im Kontext eines Phänomens untersucht, wodurch die Daten nach den Bedingungen der Interaktion zwischen den Akteuren, den Strategien und Taktiken, den Konsequenzen kodiert werden (vgl. Strauss 1998, S. 57<sup>30</sup>, Strauss/Corbin 1998, S. 101).

Im Rahmen von Grounded Theory wird auf drei Ebenen kodiert, bevor Theorie im Wege der *Integration* geniert werden kann:

1. *Offenes Kodieren* steht am Anfang des Auswertungsprozesses und dient dazu, die Daten im Hinblick auf die interessierenden Phänomene aufzubrechen und sich über die darin enthaltenen Konzepte zu orientieren. Kodes bilden die Grundlage für das anschließende axiale Kodieren. Die Daten werden in einzelne Teile „aufgebrochen, gründlich untersucht, auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin verglichen, und es werden Fragen über die Phänomene gestellt, wie sie sich in den Daten widerspiegeln“ (Strauss/Corbin 1998, S. 43f, zit. S. 44). Der Forscher versucht Antworten auf die Fragen zu finden, worum es geht, welches Phänomen wie angesprochen wird, wer beteiligt ist, warum, wozu und womit gehandelt und argumentiert wird. In der Sprache der Grounded Theorie stellen die so gefundenen Antworten „Konzepte“ dar: Konzepte sind „konzeptuelle Bezeichnungen oder Etiketten, die einzelnen Ereignissen, Vorkommnissen oder anderen Beispielen für Phänomene zugeordnet werden“ (Strauss/Corbin 1998, S. 43). „Konzepte müssen gruppiert werden, gleiches zu gleichem“ (Strauss/Corbin 1998, S. 47; zu Variationsmöglichkeiten beim Offenen Kodieren vgl. dort S. 54). Gleiches wird als „Kategorie“<sup>31</sup> bezeichnet; Kategorien zu benennen ist das Ziel des Offenen Kodierens (vgl. Strauss/Corbin 1998, S. 49f). So genannte „Eigenschaften“ sind „die Charakteristika oder Kennzeichen einer Kategorie“<sup>32</sup>; sie zu erkennen und systematisch zu entwickeln ist wichtig, weil sie später die Grundlage dafür bilden, Beziehungen zwischen Kategorien zu identifizieren (vgl. Strauss/Corbin 1998, S. 51; vgl. ferner vgl. Böhm/A. 2000, S. 477f, Niewiarra 1994, S. 51).

Glaser und Strauss regen dazu an, die Generierung von Theorie solle darauf zielen, „möglichst verschiedene Kategorien zu entwickeln und diese auf möglichst vielen Niveaus zu synthetisieren. Eine solche Synthese verknüpft die Daten mit den Kategorien und Eigenschaften der verschiedenen Abstraktions- und Generalisierungsniveaus“ (Glaser/Strauss 1998, S. 47).

2. *Axiales Kodieren* stellt das mittlere Auswertungsstadium dar, bei dem einzelne Kategorien, die sich als zentral oder bedeutsam herausgestellt haben, jetzt detailliert und systematisch anhand des Kodierparadigmas analysiert werden. Eine Kategorie in den Mittelpunkt gestellt und ein Beziehungsnetz um sie herum ausgearbeitet: Das Ermitteln von Beziehungen (zum Beispiel Zusammenhänge von Ursache und Wirkung) zwischen der zentraleren Kategorie und den mit ihr in Beziehung stehenden Konzepten wird an dieser Stelle in ihren formalen und inhaltlichen Aspekten wichtig (vgl. Böhm/A. 2000, S. 478f, Strauss/Corbin 1998, S. 76 und S. 92f; Niewiarra 1994, S. 51). Da sich die Analyse um die „Achse“ einer Kategorie dreht, liegt der Begriff des *axiales Kodierens* nahe (vgl. Strauss 1998, S. 63).

Auch hier kommt Kodier-Paradigma zum Einsatz, um die Analyse der Bedingungen, des Kontextes, der Handlungs- und inte-

---

<sup>29</sup> Insbesondere die Ausführungen von Strauss und Corbin haben weitgehend Anleitungscharakter, der sich an dieser Stelle gut illustrieren lässt: „Der erste Verfahrensschritt besteht darin, die Interaktion im unmittelbaren Satz von Bedingungen zu lokalisieren, die auf sie einwirken, indem man fragt: Worum handelt es sich? Was ist die Absicht? Welche Form nimmt die Interaktion an - d. h. was tun, sagen, denken die Leute? Welche Bedingungen bringen sie voran oder verzögern oder beenden sie und warum? ... Dann möchten Sie in Ihre Interaktionsanalyse den weiteren Bereich von Bedingungen einbringen. Ein wichtiger zu beachtender Aspekt ist, daß die Reaktionen der Interagierenden während einer Interaktionssequenz nicht nur durch das, was während der Interaktion selbst passiert, beeinflusst werden, sondern auch durch die weiteren Bedingungen, die auf die gegenwärtige Situation einwirken. ... Sie müssen aufzeigen, wie solche Bedingungen Reaktionen und Handlungen während der gegenwärtigen Interaktion spezifisch beeinflussen“ (Strauss/Corbin 1998, S. 144).

Dazu auch Böhm: „Forscher sollten Schlüsselwörter wie ‚weil‘, ‚da‘, ‚wegen‘ oder ‚aufgrund von‘ als Hinweise auf ursächliche Bedingungen sehen. Konsequenzen von Handlungen werden oft durch Ausdrücke wie ‚als Folge von‘, ‚deshalb‘, ‚mit dem Ergebnis‘, ‚die Konsequenz war‘, ‚folglich‘ angezeigt“ (Böhm/A. 2000, S. 480f).

<sup>30</sup> Bei Bedingungen „sollte der Forscher auf Schlüsselwörter achten wie ‚weil‘, ‚da‘, ‚wegen‘ oder auf Ausdrücke wie ‚auf Grund von‘; Konsequenzen von Handlungen werden „durch Ausdrücke wie ‚als Folge von‘, ‚deshalb‘, ‚mit dem Ergebnis‘, ‚die Konsequenz war‘, ‚folglich‘ angezeigt“, und Interaktionen sind „leicht herauszufinden: gemeint sind Wechselbeziehungen zwischen den Handelnden und nicht ihr gezielter Einsatz von Taktiken und Strategien“ (Strauss 1998, S. 57).

<sup>31</sup> Kategorien stellen ein „Klassifikation von Konzepten“ dar: „Diese Klassifikation wird erstellt, wenn Konzepte miteinander verglichen werden und sich offenbar auf ein ähnliches Phänomen beziehen. So werden die Konzepte unter einem Konzept höherer Ordnung zusammengegruppert - ein abstrakteres Konzept, genannt Kategorie“ (Strauss/Corbin 1998, S. 43).

<sup>32</sup> Eigenschaften sind „Attribute oder Charakteristika, die zu einer Kategorie gehören“ (Strauss/Corbin 1998, S. 43), das „prägnanteste Merkmal von etwas (Gedanke, Ding, Person, Ereignis, Handlung, Beziehung), das konzeptualisiert werden kann, wodurch die Ordnung von Spezifität, die der Forscher für seine Arbeit braucht, ermöglicht wird“ (Strauss 1998, S. 49).

rationalen Strategien und Konsequenzen zur Verknüpfung von Kategorien zu erleichtern (vgl. Strauss/Corbin 1998, S. 75<sup>33</sup>).

3. Das abschließende *selektive Kodieren* hat das Ziel, wiederholt auftauchende Beziehungen zwischen Eigenschaften und Dimensionen von Kategorien aufzudecken: Während des axialen Kodierens entsteht ein „Netzwerk bereits vorhandener Beziehungen, auch wenn es noch recht locker und ungeordnet ist, das der Analysierende während des späteren selektiven Kodierens zu sortieren und zu verfeinern hat. (...) Dann ist man in der Lage, zu sagen: Unter diesen Bedingungen (Auflistung) passiert das und das; während unter anderen Bedingungen das und das eintritt“ (vgl. Strauss/Corbin 1998, S. 106f, zit. S. 107, Hervorh. durch die Autoren). Die Kategorien werden jetzt systematisch gruppiert (vgl. Strauss/Corbin 1998, S. 108f, zit. S. 109) und es wird nach der so genannten „*Schlüsselkategorie*“<sup>34</sup> kodiert und die übrigen Codes dem damit im Fokus stehenden Code untergeordnet: Der Forscher sucht jetzt „nach Bedingungen, Konsequenzen usw., die in Bezug zur Schlüsselkategorie stehen“ (Strauss 1998, S. 63). „Der Anwärter auf die Kernkategorie zeichnet sich formal durch seine vielfältigen Relationen zu allen anderen wichtigen Kategorien aus und hat eine zentrale Stellung im Begriffsnetz“ (Böhm/A. 2000, S. 482); sie muss zum Beispiel einen Bezug zu möglichst vielen anderen Kategorien haben (das heißt „zentral“ sein), häufig in den Daten vorkommen und sich mühelos zu anderen Kategorien in Bezug setzen lassen (vgl. Strauss 1998, S. 67). Daher ist die Schlüsselkategorie für die Integration der Theorie von zentraler Bedeutung (vgl. Strauss 1998, S. 49). Sie zu bestimmen, heißt „dem zentralen Phänomen einen Namen geben“ (Strauss/Corbin 1998, S. 98): Das *zentrale Phänomen* „stellt den entscheidenden Kitt beim Zusammenfügen - und beim ordentlichen Zusammenhalten - aller Komponenten der Theorie dar“ (Strauss/Corbin 1998, S. 101). Um eine solche Integration zu erzielen, wird es erforderlich, „eine beschreibende Geschichte über das zentrale Phänomen der Untersuchung“ (den „roten Faden“) zu konzeptualisieren (vgl. Strauss/Corbin 1998, S. 96ff).

*Integration* stellt die „ständig komplexer werdende Organisation (oder Formulierung) der Bestandteile der Theorie“ dar (vgl. Strauss 1998, S. 49f und S. 116):

„Sobald der Forscher davon überzeugt ist, daß sein konzeptueller Rahmen eine systematische Theorie bildet, daß diese eine hinreichend präzise Darlegung der in Frage stehenden Angelegenheiten bietet, daß sie so gestaltet ist, daß auch andere, die verwandte Sachgebiete untersuchen, sie gebrauchen können, und auch davon, daß er seine Ergebnisse mit Selbstvertrauen veröffentlichten kann, ist er dem Ende seiner Forschung nahe“ (Glaser/Strauss 1998, S. 229; vgl. dort ferner S. 33 und 119).

Theorie wird also dadurch generiert, dass verschiedene Kategorien und ihre Eigenschaften mittels ständigen Vergleichens integriert werden und der Forscher gezwungen ist, aus den Vergleichen einen zusammenhängenden theoretischen Sinn zu erschließen (vgl. Glaser/Strauss 1998, S. 115).

Glaser und Strauss bezeichnen die Theoriegenerierung als den „Hauptzweck eines Forschungsprojekts“. Dabei dürfe die Verifizierung von Theorie freilich das Verfahren „nicht derart dominieren, daß sie die Generierung abwürgt. Das heißt also, daß die Theoriegenerierung mittels komparativer Analyse ihre Aussagen sehr wohl verifiziert und mit empirischen Belegen arbeitet, aber eben *nur* insoweit es der Generierung dient“ (vgl. Glaser/Strauss 1998, S. 37f, zit. S. 38). Das führt konsequenterweise zu der Einschätzung, dass „exakte Belege für die Generierung von Theorie nicht so entscheidend sind“ und es auch „nicht unbedingt auf die Art der Belege oder die Anzahl der Fälle an(kommt). Ein einziger Fall kann eine allgemeine konzeptuelle Kategorie oder eine allgemeine konzeptuelle Eigenschaft anzeigen; ein paar Beispiele mehr mögen die Indizien bestätigen“ (ebenda, S. 39f).

Wenn Zielsetzung der *Grounded Theory* das *Spezifizieren* von Bedingungen und Konsequenzen ist, die bestimmte Handlungen/Interaktionen in Beziehung zu einem Phänomen hervorrufen, dann sind die Ergebnisse nur auf diese bestimmten Situationen bezogen generalisierbar; aber: „Je systematischer und umfassender das theoretische Sampling ist, je mehr Bedingungen und Variationen entdeckt und in die Theorie eingebaut werden, desto größer wird ihre Generalisierbarkeit (ebenso die Präzision und Vorhersagekraft)“ (Strauss/Corbin 1998, S. 215).

Mit der Veröffentlichung seiner Theorie steht der Forscher vor dem Problem, Kollegen und Laien von deren Glaubwürdigkeit zu überzeugen, denn: „Eine gut konstruierte *Grounded Theory* muß vier zentrale Kriterien zur Beurteilung ihrer Anwendbarkeit auf ein Phänomen erfüllen: *Übereinstimmung, Verständlichkeit, Allgemeingültigkeit und Kontrolle*“ (Strauss/Corbin 1998, S. 8, ferner S. 218ff). Dabei geht es um das Verständlichmachen des theoretischen Rahmens, die Darlegung des Verfahrens der Datenanalyse und die Beweis führende Darstellung der Daten, insbesondere durch charakteristische Illustrationen und grober Tabellen (vgl. Glaser/Strauss

---

<sup>33</sup> In dieser Phase seien auch Mini-Schemata (Diagramme) hilfreich, um sich über die eigenen Analyseergebnisse auf dem Laufenden zu halten (vgl. Strauss/Corbin 1998, S. 91).

„Zur weiteren Anregung beim axialen Codieren kann eine Übersicht über theoretische Rahmenkonzepte, so genannte Codier-Familien, genutzt werden. Die C-Familie (causes, contexts, consequences, conditions u. a.) entspricht dem oben beschriebenen Codierparadigma. Für Glaser ist diese Codier-Familie zentral für die Analyse sozialen Geschehens“ (Böhm/A. 2000, S. 481, mit einem Beispiel einer Codierfamilien nach Glaser).

<sup>34</sup> Strauss und Corbin nennen sie auch „Kernkategorie“ und das „zentrale Phänomen, um das herum alle anderen Kategorien integriert sind“ (Strauss/Corbin 1998, S. 94 und 95).

1998, S. 232ff). Theorie wird in der Regel diskursiv präsentiert (vgl. Glaser/Strauss 1998, S. 41, Strauss 1998, S. 271f und 323f), das heißt, der Forscher zitiert oft zeilen-, abschnitts- oder sogar seitenweise aus dem Datenmaterial; er verzichtet im allgemeinen auf formale wissenschaftliche Aussagen und wählt Darstellungsformen, in denen implizite Aussagen in einen Kontext von Diskussion und Deskription eingebettet sind (vgl. Strauss 1998, S. 331f).

### 2.3 Forschungsdesign

Mit der Entscheidung für die Analysemethode nach dem Modus der Grounded Theory sind Grundfragen des Forschungsprozesses bereits geklärt, nicht aber die Feinabstimmung des Forschungsvorhabens und des Untersuchungsplans. Die Anlage einer Untersuchung wird als Untersuchungsplan (gelegentlich auch als Forschungsarrangement, Forschungstypus oder Forschungskonzeption) bzw. *Forschungsdesign* bezeichnet und umfasst das Untersuchungsziel und den Untersuchungsablauf (z. B. die Projektskizze Mosers; vgl. Moser 1998, S. 31). Davon werden die konkreten Untersuchungsverfahren, das heißt die Methoden der Datenerhebung, Datenaufbereitung und Auswertung, unterschieden (vgl. Mayring 1999, S. 27)<sup>35</sup>. Forschungsdesigns klären die Planung der Untersuchung, zum Beispiel die Datenerhebung und -analyse, um die ihr zugrunde liegende Fragestellung mit den zur Verfügung stehenden Mitteln beantworten zu können (vgl. Flick 2000a, S. 252, Ragin 1994, S. 191). Der Forschungsprozess lässt sich damit als Abfolge von Entscheidungen beschreiben, denn das vorab geplante Design wird in konkrete Vorgehensweisen umgesetzt bzw. modifiziert (vgl. Flick 2000a, S. 257).

Lamnek spricht von der Erwartung an die Sozialforscher zweierlei so weit wie möglich offen zu legen: 1. die Einzelschritte des Untersuchungsprozesses und 2. die Regeln, „nach denen die erhobenen Daten – also etwa die Texte von Interviews – interpretiert werden bzw. anhand welcher Regeln die kommunikative Erfahrung überhaupt erst in Daten umgeformt wird“ (Lamnek 1995a, S. 26). Damit wird dem Merkmal der Regelgeleitetheit Rechnung getragen, obgleich eine Standardisierung der Erhebungsverfahren verzichtbar ist und vielmehr „situationsadäquate, flexible und die Konkretisierung fördernde Methoden notwendig“ sind (vgl. Witzel 1982, S. 10). „Schon in der Datenerhebungsphase ist durch das Beobachtete das *Forschungsdesign permanent zu modifizieren*, an die Daten anzupassen“ (Lamnek 1995a, S. 196).

Es sind damit Auswahlentscheidungen auf drei interdependenten Ebenen erforderlich: bei der Erhebung von Daten (Fallauswahl, Fallgruppenauswahl), bei der Interpretation (Auswahl des Materials und Auswahl im Material) sowie bei der Präsentation des Materials und der Darstellung der Ergebnisse (vgl. Flick 1995a, S. 78)<sup>36</sup>.

Daneben spielen bei der Konstruktion eines Forschungsdesigns unter anderem die Zielsetzung der Studie, der theoretische Rahmen, die konkrete Fragestellung, die methodische Herangehensweise, der Grad an Standardisierung und Kontrolle, die Generalisierungsziele und die zur Verfügung stehenden zeitlichen, personellen und materiellen Ressourcen eine Rolle (vgl. Flick 2000a, S. 253).

Atteslander regt in diesem Sinne ein 5-Phasen-Design an, das aus der *Problembenennung*, der *Gegenstandsbenennung*, der *Durchführung* (Anwendung von Forschungsmethoden), der *Analyse* (Auswertungsverfahren) und der *Verantwortung* (das heißt der Verwendung von Ergebnissen) besteht (vgl. Atteslander 1993, S. 32). König und Bentler ergänzen dieses Design für die erziehungswissenschaftliche Forschung um eine *Darstellung des Forschungsstandes* und regen an, an den abschließenden Punkt der Verwendung die sich ergebenden *pädagogischen Konsequenzen* zu konkretisieren (vgl. König/Bentler 1997, S. 91ff):

1. *Entwicklung einer präzisen Fragestellung*: Zunächst geht es um die Ein- bzw. Abgrenzung des Themas der Untersuchung. An dieser Stelle ist präzise festzulegen, „in welche Richtung in der eigenen Arbeit genau geblickt werden soll bzw. in welche auch nicht“ (König/Bentler 1997, S. 91). Es geht also um Fragestellung der Untersuchung und das ihr unterliegende *Forschungsinteresse*. Darunter ist die Zielrichtung einer Untersuchung zu verstehen, „die sich auf wissenschaftliche Erklärung und in der Folge weiterführende Theoriebildung (*Erklärungsinteresse*) und/ oder auf praktische Intervention und Veränderung am Forschungsgegenstand (*Interventionsinteresse*) bezieht“ (Haußer 1994, S. 72) und „die Abgrenzung des Problems, der Nachweis seiner Erklärungsbedürftigkeit und des Bedarfs empirischer Untersuchung“ umfasst (Atteslander 1993, S. 32 und S. 35f). Strauss und Corbin bezeichnen die Fragestellung als „*Festlegung, die das Phänomen bestimmt, welches untersucht werden soll*. Sie beinhaltet, was man schwerpunktmäßig untersuchen und was man über den Gegenstand wissen möchte“ (Strauss/Corbin 1998, S. 23); es geht darum, zu klären, ob bestehende Annahmen (etwa im Sinne von Hypothesen) bestätigt werden sollen oder Neues entdeckt werden soll (vgl. Flick 2000a, S. 258f): „Mit der Entscheidung für eine konkrete Fragestellung ist jeweils auch eine *Reduktion* und damit Strukturierung verbunden: Bestimmte Aspekte werden in den Vordergrund gestellt, andere werden als weniger wesentlich (zumindest vorerst) in den Hintergrund gerückt bzw. ausgeschlossen“ (Flick 1995b, S. 152).

---

<sup>35</sup> Flick spricht von einer „nicht sehr umfangreiche Literatur zu Forschungsdesigns in der qualitativen Forschung“ (Flick 2000d, S. 253).

<sup>36</sup> Merkmens stellt hierzu fest, dass der Frage der Auswahlentscheidungen in qualitativen Untersuchungen bislang keine besondere Aufmerksamkeit geschenkt worden sei, zumal qualitative Untersuchungen das Besondere zum Thema haben (vgl. Merkmens 2000, S. 287).

Von Alemann warnt, „den Forschungsprozess einer Untersuchung mit Fragestellungen zu überfrachten. Es scheint sinnvoller, jeweils eingeschränktere Fragestellungen zu behandeln, um so einzelne Kausalfaktoren zu isolieren“ (Alemann 1977, S.146). Auch Flick verweist darauf, dass die Entscheidung für eine bestimmte Fragestellung „häufig von lebenspraktischen Interessen des Forschers und seiner Einbindung in bestimmte soziale Kontexte“ abhängt. Damit werden bestimmte Aspekte in den Vordergrund gestellt, andere werden unter Umständen (eventuelle nur vorübergehend) in den Hintergrund gerückt bzw. ausgeschlossen, ohne dass damit die Offenheit des Vorhabens eingeschränkt wird, das sich in erster Linie auf die Ergebnisoffenheit im Prozess selbst bezieht (vgl. Flick 1995b, S. 152, ebenso Atteslander 1993, S. 33).

Zwei Fragen also sind an dieser Stelle konkret zu beantworten: „1. Was genau will ich herausfinden? 2. Was ist das dahinterstehende praktische Interesse?“ Als günstig wird es bezeichnet, die Fragestellung selbst in Frageform zu formulieren, wichtig, die jeweilige Fragestellung abschließend „nochmals explizit als Zielstellung der Arbeit zu benennen“, sowie „kurz zu begründen, wie man auf diese Zielstellung gekommen ist“ (König/Bentler 1997, S. 91).

2. *Übersicht über den Forschungsstand:* Anschließend ist die für die eigene Fragestellung relevante Literatur (sowohl theoretische Arbeiten als auch empirische Studien) darzustellen, die Integration des Themas in den aktuellen Forschungskontext vorzunehmen und somit eine Übersicht über den jeweiligen Forschungsstand unter Würdigung der unterschiedlichen Forschungsansätze, der verwendeten Methodik und der erzielten Ergebnisse zu geben (vgl. Atteslander 1993, S. 36). Der Umfang dieser Darstellung freilich ist umstritten: König und Bentler empfehlen zum Beispiel, „zunächst mit einem kurzen Überblick zu beginnen, sich dann zwei, maximal drei Ansätze bzw. Autoren herauszugreifen und diese dann ausführlicher darzustellen. Zum Abschluß sollte dann ein Fazit gezogen werden, das sich an folgenden Fragen orientieren kann: Was gibt es an zentralen Ergebnissen? Wo gibt es Anknüpfungspunkte hinsichtlich der eigenen Fragestellung? Wo gibt es Defizite im Blick auf die eigene Fragestellung? Was gibt es an offenen Fragen?“ (König/Bentler 1997, S. 91f, zit. S. 92)
3. *Festlegung des theoretischen Begriffsrahmens:* Sodann wird festgelegt, „welche ‚Brille‘ aufgesetzt wird“, und zwar erstens durch die Festlegung des theoretischen Rahmens (d. h. den leitenden theoretischen Überlegungen, z. B. zum Systemverständnis) und zweitens durch die Explizierung und Präzisierung der angewandten zentralen theoretischen Begriffe (z. B. dem Begriff der Handlung). Abschließend sollte hieraus die eigene Arbeits-Definition entwickelt und begründet werden, die dann die Grundlage für die jeweilige weitere Arbeit darstellt (vgl. König/Bentler 1997, S. 92).
4. *Festlegung der Forschungsmethodik und Durchführung der Untersuchung:* Anschließend wird zu klären sein, wie die zu klärenden Fragestellungen untersucht werden können und welcher methodische Ansatz für die Untersuchung mit welcher Begründung herangezogen wird<sup>37</sup>. Es wird festgelegt, welche Untersuchungsinstrumente in Bezug auf die Erhebung und die Auswertung (sog. *Erhebungs- und Auswertungsdesigns*) erarbeitet werden. Damit wird zugleich der der Forderung „nach methodischer Absicherung und Nachvollziehbarkeit des eigenen Vorgehens“ und insofern dem Merkmal der Regelgeleitetheit entsprochen. Das *Erhebungsdesign* besteht nach König und Bentler aus
  - der *Auswahl geeigneter Untersuchungsmethoden*, wobei mehrere Möglichkeiten kurz skizziert und anschließend die Entscheidung für eine oder auch mehrere Methoden getroffen werden muss<sup>38</sup>;
  - der *Begründung des forschungsmethodischen Vorgehens* (d. h. des gewählten Verfahrens);
  - der *Festlegung der Grundgesamtheit und Stichprobe*, wobei zunächst zu klären ist, für welche Grundgesamtheit die Untersuchung gelten soll, woraufhin eine Stichprobe gezogen wird (dies wird sich freilich meines Erachtens nur dann realisieren lassen, wenn *nicht* nach dem Verfahren des theoretical sampling gearbeitet wird, das gerade *keine* Bestimmung einer Stichprobe vorab erlaubt);
  - der *Festlegung des Untersuchungsdesigns*, zum Beispiel unter Klärung des genauen Interviewziels, der Gestalt der Leitfragen und deren Begründung bzw. - genereller - der Form der Untersuchung (z. B. als Längs- oder Querschnittsstudie); und
  - der *Durchführung der Untersuchung*, wobei hier der Ablauf der Untersuchung dargestellt wird, z. B. die Zahl der Interviews und deren Zusammensetzung nach Merkmalen wie Alter, Geschlecht und anderem (vgl. König/Bentler 1997, S. 92f; auch hier werden die Grenzen des von König und Bentler angeregten Designs deutlich, denn – wie schon bei der Frage der Stichprobe – lässt sich, jedenfalls bei Forschungsvorhaben nach dem Modus der Grounded Theory – weder die Zahl der Interviews noch deren Merkmale vorab bestimmen).

Erhebungsdesigns dienen der Sammlung aussagekräftiger Daten. Die Entscheidung für eines der genannten Designs ist häufig davon geprägt, Einflüsse der Forschung bzw. der Forscher auf die Erhebungssituation und damit auf die Daten zu kontrollieren, zu minimieren oder auszuschließen (vgl. Flick 2000a, S. 252ff).

---

<sup>37</sup> „Unter Methodologie verstehen wir die Vorgehensweise wissenschaftlichen Denkens - unter Forschungsablauf die Umsetzung dieses Denkens in einzelne systematisch ausgerichtete und nachvollziehbare Forschungsschritte“ (Atteslander 1993, S. 37).

<sup>38</sup> Das Erhebungsdesign der Untersuchung von Thole und Küster-Schapfl bestand zum Beispiel aus zwei Elementen: narrativ-biographischen Interviews und Erhebungs- und Feldprotokolle der Interviewer (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 26).



Das *Auswertungsdesign* besteht aus

- der *Auswahl geeigneter Auswertungsmethoden*, wobei zu klären ist, wie das erhobene Material (z. B. Interview-Daten) ausgewertet wird;
- der *Begründung des forschungsmethodischen Vorgehens*, wobei zu begründen ist, warum das jeweilige Auswertungsverfahren gewählt wurde; und
- der *Festlegung des Auswertungsdesigns*: An dieser Stelle ist das konkrete Auswertungsdesign zu entwickeln; hier steht die Entwicklung des Kategorienschemas im Mittelpunkt, mit dessen Hilfe dann das z. B. in Interviews gewonnene Datenmaterial ausgewertet und analysiert werden soll (vgl. König/Bentler 1997, S. 92ff; auch an dieser Stelle wird erneut die Grenze der Anwendbarkeit des Designvorschlags offenkundig, denn nach dem Modus der Grounded Theory entsteht das Kategoriensystem erst im Zuge der Auswertung des Daten und kann daher nicht von vorneherein an diese angelegt werden).

Zuzustimmen ist *Strauss und Corbin*, die feststellen, dass grundsätzlich die Fragestellung die Forschungsmethode bestimmen sollte (vgl. Strauss/Corbin 1998, S. 21); dabei ist Flexibilität erforderlich. Die schon „klassische“ Untersuchung „Arbeitslose von Marienthal“ wurde zum Beispiel ohne Methodenplan begonnen; sie begann mit einer Liste offener Fragen, die allen Feldarbeitern als Richtschnur dienen sollte, jedoch ohne Theorie bzw. Methodenplan (vgl. Engler 1997, S. 119).

Auch rein forschungsökonomische Erwägungen erzwingen eine gewisse Flexibilität, worauf zum Beispiel *Lüders* hinweist:

„Jeder, der einmal ein empirisches Forschungsprojekt termingerecht zu Ende bringen musste, weiß um den damit verbundenen Zeitdruck und die vielfältigen Probleme, große und unter Umständen heterogene qualitative Datenmengen verarbeiten zu müssen. Die in den Lehrbüchern empfohlenen interpretativen bzw. rekonstruktiven Strategien sind extrem zeitaufwendig, sodass man üblicherweise nur einige projektstrategisch zentrale Fälle in dieser Form ausführlich und in allen Details analysieren kann“ (Lüders 2000, S. 636);

daher müssen zum Beispiel *Abkürzungsstrategien* (das heißt begründete Abweichungen von Maximalforderungen der Genauigkeit und Vollständigkeit einer Untersuchung) gewählt werden. Dazu zählen zum Beispiel die Anregungen von *Strauss*, nur die Teile von Interviews und auch nur so genau zu transkribieren, wie die Fragestellung der Untersuchung es tatsächlich verlangt, oder von *Meuser und Nagel* zur Konzeption von Experteninterviews (vgl. Meuser/Nagel 1991). Da hierfür keine anerkannten Regeln existieren ist als Problem vermerkt, dass sich die Abkürzung der Auswertung auf Bemühungen reduziert, „das umfangreiche Datenmaterial wenigstens auf der Oberfläche ‚in den Griff zu bekommen‘. Nicht selten führt dies dazu, dass quasi-quantifizierende Verfahren interpretative Zugänge ersetzen“ (Lüders 2000, S. 636f, zit. ebenda, ferner Flick 2000a, S. 263f).

5. *Darstellung und Interpretation der Ergebnisse*: An dieser Stelle gilt es, die wichtigsten Untersuchungsergebnisse darzustellen, zu interpretieren und zu diskutieren (vgl. König/Bentler 1997, S. 94). Moser rät in anderem Zusammenhang dazu, die Prozesse zu dokumentieren und gesammeltes Material, das nicht aufgrund spezifischer Forschungsfragen entstanden ist, einzubeziehen bzw. Reaktionen von außen darzustellen (vgl. Moser 1995, S. 124f).
6. *Pädagogische Konsequenzen*: Abschließend geht es darum, die zentralen Ergebnisse der eigenen Untersuchung in den Rahmen pädagogischer Praxis zu stellen. Günstig, so *König und Bentler*, sei es, „sich einen, maximal zwei Punkte herauszugreifen und zu konkretisieren“ (König/Bentler 1997, S. 94f).

## 2.4 Besondere Aspekte des Forschungsprozesses

Schon im Zusammenhang mit dem Interview ist auf einige Probleme in der Erhebungssituation hingewiesen worden, die insbesondere das Verhältnis von Forscher und Akteur betreffen. Diese zweifelsfrei zentrale Problemstellung darf nicht verdecken, dass im Rahmen des Forschungsprozesses weitere Probleme zu vergegenwärtigen sind, insbesondere auch solche, die forschungsethische Fragen berühren.

### 2.4.1 Rollen im Prozess

In der Erhebungssituation interagieren als *Akteure* und *Forscher* Menschen mit spezifischen Rollenzuweisungen.

#### 2.4.1.1 Akteure

Diese Interaktion birgt Probleme, was *Brunner* andeutet, wenn er sie als eine relationierte Beziehung zwischen dem „forschenden Subjekt“ (Forscher) und dem „erforschten Objekt“ (Akteur bzw. Experte) bezeichnet und davon spricht, dass beide als soziales System „in einem ganz spezifischen sozialen Kontext in wechselseitiger Beziehung zueinander“ stehen (Brunner 1994, S. 202). *Radtke* spricht

sogar davon, dass beide unter der Herrschaft einer Forschungs- und Verwertungslogik stehen (vgl. Radtke 1979, S. 37), die ihnen spezifische Rollen zuschreibt. Diese Rollen nennt Ulich das „Produkt der Interaktion zwischen situativen Handlungskontexten, Situationseinschätzungen und habituellen (aber nicht unbeeinflussbaren) Handlungstendenzen“ (Ulich 1994, S. 53). Das legt den aus der Literatur zunächst gespeisten Eindruck nahe, Akteur und Forscher seien sich gegenseitig in ihren Rollen ausgeliefert: einerseits der Forscher abhängig vom Akteur, der ihm den Zugang zum Feld (und den von ihm benötigten Daten) eröffnet (oder verweigert), andererseits der Akteur, der „beforscht“ wird, zum Gegenstand wird in einer ihm kaum transparenten Forschungssituation. Tatsächlich scheint diese Situation von Perspektivenwechsel gekennzeichnet zu sein. Flick verwendet die „Metapher vom Forscher als ‚professioneller Fremder‘“ und spricht vom sukzessiven Einnehmen einer „Innensperspektive“, das heißt das „Verstehen der Sicht des Subjekts oder der Organisationsprinzipien sozialer Gruppen aus der Perspektive des/der Erforschten“ (Flick 1995b, S. 154f). Ähnlich argumentiert Lamnek, der „die grundsätzliche Offenheit und Flexibilität, um die sozialen Akteure in deren Sicht und in deren natürlicher Lebenswelt zu erfahren“, zum zentralen Prinzip erhebt (Lamnek 1995a, S. 196).

Der Akteur ist jedenfalls nicht länger „beforschtes Objekt“. Ulich verweist auf die „Auffassung, die sich im Zuge der ‚kognitiven Wende‘ vom ‚Gegenstand‘ psychologischer Forschung entwickelt hat (z. B. Groeben/Scheele 1977): Individuen sind nicht länger als bloß passiv reagierende Organismen ihrer Umwelt hilflos ausgeliefert, sondern ihnen werden Erkenntnisfähigkeit, Selbstverantwortlichkeit und Rationalität zugeschrieben. Daraus ergibt sich eine neue ‚Rolle‘ als Untersuchungspartner“ (Ulich 1994, S. 43).

Ähnlich argumentiert Haubler, der darauf verweist, dass sich die Rolle des Experten in einer qualitativen Untersuchung wesentlich erweitert wird: „Nicht mehr Mikro-Reaktionen auf manipulierte Labor-Stimuli oder elementaristische Fragebogen-Items sind erwünscht, sondern umfassende Auskünfte über Erfahrungen in der sozialen Lebenswelt“ (Haubler 1994, S. 63). Damit geht es um Gegenstandsrelevanz, das heißt die subjektive Bedeutsamkeit eines Forschungsgegenstands für den Experten selbst, wenn dieser in seiner aktuellen Lebenswelt direkt „von dem betroffen ist, was in der Untersuchung verbalisiert werden soll“ (vgl. Haubler 1994, S. 68f).

#### 2.4.1.2 Forscher

Diesen Akteuren steht der Forscher zunächst fremd gegenüber; er steht an dieser Stelle vor dem Problem der *Aushandlung von Nähe und Distanz* im Verhältnis zum Akteur, der *Offenlegung*, Transparenz und Aushandlung der wechselseitigen *Erwartungen, Ziele und Interessen* und vor der *Entscheidung zwischen Innen- und Außenperspektiven*, unter denen er sich dem Gegenstand seiner Untersuchung nähert (vgl. Flick 1995b, S. 155). Er nimmt damit eine Doppel-Rolle wahr:

„Auf der einen Seite zeichnet er sich durch *Empathie* aus, indem er versucht, sich in die Darstellung der Interviewpartnerin zu versetzen, um zu verstehen, wie sie die Welt erlebt und deutet. Zugleich muss er jedoch eine andere Haltung zur Interviewpartnerin aufbauen, nämlich, dass er die Worte wohl hört, aber nicht sicher ist, welchen Bedeutungshorizont die Begriffe für die Interviewpartnerin haben. Er kennt nicht die selbstverständlichen Voraussetzungen, die die Interviewpartnerin mit ihren Begriffen verbindet, und der Interviewer muss sich der *Fremdheit* ihrer Darstellung bewusst sein. Er muss sich in eine Haltung *absichtlicher Naivität* begeben ... dabei gleichzeitig im Gespräch den Eindruck vermitteln, interessiert und entspannt zuzuhören“ (Hermanns 2000, S. 364, S. 361 und S. 366; ähnlich argumentiert Kvale, vgl. Kvale 1996, S. 33).

Müller hat hierzu im Rahmen seiner Untersuchung unter anderem ausgeführt, dass der Forscher die Untersuchung „nicht mit dem ‚fremden Blick‘ des Besuchers vom Mars oder des Ethnologen führen (kann), sondern nur in der Haltung des interessierten Fachkollegen, dem unterstellt werden kann, daß er im Prinzip Bescheid weiß, worum es in diesem Handlungsfeld geht. Die Befragten empfinden seine Fragen deshalb und in dem Maße als sinnvoll, als sie sich ähnliche Fragen auch schon gestellt haben und immer wieder stellen“. Das Interview erhalte dadurch für den Akteur den Charakter der Selbstevaluation, der durch die Fragen des Forschers stimuliert und beeinflusst, aber eben nicht durch ihn erzeugt wird. Allerdings helfe „die relative Unkenntnis“ des Forschers über die den Akteuren ja bekannten Bedingungen ihres Handelns, die impliziten Konzepte der Handelnden zu versprachlichen. Dazu brauche der Forscher aber keine Detailkenntnis, gerade inhaltsunspezifische Fragen eigneten sich, um Akteure zu „Theoretikern in eigener Sache“ werden zu lassen“ (vgl. Müller/B. K. 1989a, S. 24).

Zweifelsfrei handelt es sich für den (durchaus feldkundigeren) Forscher um das „Dilemma der Selbstpräsentation“: Um sein Interview gut zu führen, kann er sich nicht so wissend und kenntnisreich zeigen, wie er zu sein glaubt (vgl. Hermanns 2000, S. 361), zumal dann nicht, wenn er Angehörige einer Gruppe interviewt, der er selbst angehört (vgl. ebenda, S. 366).

Flick nennt das die „Dialektik von *Fremdheit und Vertrautheit* für den Forscher“ (Flick 1995b, S. 155; vgl. auch Lamnek 1995a, S. 267). Der Forscher nimmt eine Rolle ein, die er teils frei bestimmen kann, die er teils zugewiesen erhält. Damit geht es zu Beginn um eine *Verständigung* zwischen Akteur und Forscher über das gemeinsame Vorhaben, eine Art Verhandlungsprozess, eine soziale Situation zu gestalten, für den es gegenseitigen Vertrauens bedarf. *De Sola Pool* nennt das Interview sogar „ein interpersonelles Drama mit einer sich entwickelnden Handlung“ (Sola Pool 1957, S. 193), wobei dem Forscher eine besondere Gestaltungsaufgabe zufalle (vgl.

Filsinger/Hinte 1988, S. 60, Mayring 1999, S.124, Flick 1995b, S. 154, Scheele/Groeben 1988, S. 26, Ulich 1994, S. 46ff, Hermanns 2000, S. 360f und S. 363).

Dabei ist zu beachten, dass der Forscher beim Interview weitaus mehr von den Aussagen des Akteurs abhängig ist, als bei der Beobachtung (vgl. Moser 1995, S. 153). Das erhöht den Druck, diese kommunikative Funktion gelingend zu erfüllen, einen akzeptablen und doch klaren Rahmen für die Interviewsituation selbst zu schaffen. Daher kommt dem Forscher vor allem die Aufgabe zu, zwischen den Äußerungsinteressen des Akteurs, der Struktur des Interview-Leitfadens und der zeitlicher Begrenztheit des Interviews selbst zu vermitteln und dabei eine möglichst vollständige Strukturierung der Datensammlung durch den Akteur zu gewährleisten (vgl. Flick 1995b, S. 157f). Der Forscher muss also die Untersuchungsbedingungen so gestalten, dass die Fähigkeit des Akteurs zur Reflexivität und Rationalisierung „optimale Realisierungschancen erhält. Dazu gehört beispielsweise eine umfassende Aufklärung über den Untersuchungszweck und -ablauf. Die Untersuchungssituation und ihre Hintergründe sollen für das Erkenntnis-Objekt von vornherein größtmögliche Transparenz besitzen. Im Verlauf der Untersuchung sind Sinn und Bedeutung der einzelnen Untersuchungsschritte und -maßnahmen vom Forscher metakommunikativ zu erläutern“ (vgl. Scheele/Groeben 1988, S. 26).

Um solche Aufgaben zu bewältigen bietet es sich für den Forscher, so Köckeis-Stangl, am ehesten die Rolle „des teilnehmenden Zuhörers an, der ein echtes Interesse an dem zeigt, was der Befragte sagt und diesem zunächst auch die Strukturierung des Gesprächs überlässt“ (Köckeis-Stangl 1980, S. 356, vgl. auch Lamnek 1995b, S. 106, Ulich 1994, S. 58). Der Forscher „selbst erzählt keine eigenen Erfahrungen (außer einleitend, um zu dokumentieren, daß der Gesprächspartner ebenfalls gefahr- und sanktionslos berichten kann), gibt keine Stellungnahmen und Äußerungen ab und hält sich mit Kritik an den Ausführungen des Befragten zurück. Er stellt im wesentlichen nur Fragen bzw. macht solche Bemerkungen, die dem Befragten zeigen, daß seine Antworten verstanden wurden und daß Interesse an den Äußerungen des Befragten besteht“, was die Bereitschaft des Akteurs, sich einzubringen, aufrechterhält (Lamnek 1995b, S. 106).

#### 2.4.1.3 Beziehung Forscher – Akteur

Dennoch bleibt die Beziehung zwischen Akteur und Forscher fragil. Das Geschlecht, das Alter, die soziale Herkunft, die ethnische Zugehörigkeit und non-verbale Signale (vgl. Fontana/Frey 1994, S. 368ff) bleiben relevant, wie *Friebertshäuser* an Beispielen erläutert: „Man kann vermuten, daß über die Probleme junger Mütter eine weibliche Interviewerin anderes erfahren wird als ein männlicher Interviewer. Eine jung aussehende und studentisch gekleidete Interviewerin kann auf unterschiedliche Interviewpartner jeweils einen anderen Einfluss ausüben: ein junger Drogenabhängiger beispielsweise könnte ihr gegenüber Vertrauen fassen, während ein statusbewußter Jugendamtsleiter in ihr vielleicht kein Gesprächsgegenüber sieht, mit der er über die problematische Seite seiner Position reden möchte“ (Friebertshäuser 1997, S. 391).

„Die weiteren Besonderheiten hängen von der Fragestellung der Untersuchung, den Situations- und Rollenauffassungen der Beteiligten, unterschiedlichen Kompetenzen und Einflussmöglichkeiten, der Transparenz der Situation, der Aufgaben und der Rollenbeziehung sowie einigen strukturellen Merkmalen ab“ (Ulich 1994, S. 51)

Grenzen einer allzu starken Verflechtung des Forschers in die Lebenswelt des Akteurs sieht *Ulich*, „denn dieser wird z. B. dann keine offenen Antworten geben, wenn der Forscher sich innerhalb einer Machthierarchie befindet, der der Befragte angehört, wenn der Forscher über Sanktionsmittel verfügt usw.“ (Ulich 1994, S. 58). Andererseits kann der Forscher nicht als „Neutrum“ auftreten. Wiederholt wird in der Literatur darauf hingewiesen, dass nur der Forscher, der authentisch in der Forschungssituation auftritt, erwarten kann, ernst genommen zu werden und von Akteuren ernstzunehmende Aussagen erhalten wird (vgl. Köckeis-Stangl 1980, S. 356; Scheuch 1962, S. 156 und S. 161, Ulich 1994, S. 57).

#### 2.4.2 Vorwissen

Die Frage ist, mit welchem Vorwissen der Forscher in die Untersuchung einsteigt. *Schmidt* vergleicht es mit einer Brille: „es kann – je nach Entfernung zum Betrachteten – hilfreich sein, hindurchzuschauen, um klarer zu sehen; aber es kann notwendig sein, über den Brillenrand hinweg zu blicken, die Brille zu putzen oder zu erneuern“ (Schmidt/C. 1997, S. 565).

Zum Vorwissen zählen zum Beispiel „Daten, die der Forscher ‚im Kopf‘ hat und die aus seinem persönlichen Erleben, seiner Forschungserfahrung und seiner Kenntnis der Fachliteratur stammen“ (Strauss 1998, S. 48), es handelt sich um „alltagsweltliches Vorwissen, auf das wir, wie vage und unsicher es auch sein mag, beim Fehlen besserer Informationen zurückzugreifen gezwungen sind, um überhaupt eine erste Orientierung im Forschungsfeld vornehmen zu können“. Dazu kommen ihm „vertraute *allgemein-theoretische Konzepte*, die ebenfalls zur grundlegenden Konstitution des Gegenstandes durch den Forscher beitragen“, sowie „*gegenstandsbezogene Konzepte*, die die Fokussierung auf bestimmte inhaltliche Aspekte des zu untersuchenden Forschungsthemas erlauben und

die daher im gegebenen Fall durchaus auch im Rahmen qualitativer Forschung die Formulierung von Ex-ante-Hypothesen ermöglichen und sogar erfordern können“ (Meinefeld 2000, S. 273).

Hopf spricht davon, die „enge Wechselbeziehung zwischen theoretischem Vorverständnis und empirischem Material und das Verfahren einer sich schrittweise vortastenden Klärung und Revision von Begriffen, Interpretationen und theoretischen Annahmen“ als konstitutiv für qualitative Forschung zu bezeichnen (Hopf 1979, S. 29). Nach Mayring können Untersuchungen „als ausreichend qualitativ abgesichert gelten“, wenn das Vorverständnis des Forschers offen gelegt wird (vgl. Mayring 1999, S. 25). Der Umgang mit Vorwissen ist jedenfalls zu klären in Bezug darauf, ob – und insofern in welchem Umfang – es für das Forschungsvorhaben relevant ist. Flick meint, der Forscher stehe an dieser Stelle vor seiner ersten Entscheidung im Forschungsprozess (vgl. Flick 1995b, S.151).

Fischer verweist darauf, dass „menschliches Verhalten konstitutiv auf Vorgängen der kategorial-interpretativen Deutung situativer Gegebenheiten beruht: wir nehmen unsere Umwelt nicht ‚konstatierend‘ hin, ‚wie sie ist‘, sondern ‚beobachten immer schon im Lichte von Theorien‘ (festen Annahmen über das Funktionieren der Welt, über die wir in Form von ‚Schemata‘ verfügen)“ (Fischer/P.-M. 1994, S. 179). Ohne theoretisches Modell ließen sich weder Phänomene untersuchen noch Verhaltens- oder Messkorrelate definieren (vgl. ebenda, S. 188). Ähnliche Argumente finden sich zum Beispiel bei Meuser und Nagel (Meuser/Nagel 1991, S. 464) und Ackermann und Seeck (vgl. Ackermann/Seeck 1999a, S. 24, Seeck 2000, S. 19): Stets befinde sich der Forscher „schon auf beackertem Boden“ (heuristischen Annahmen, Objekttheorien und Vorstellungsrahmen), was die Forschungsfrage bedinge und die Auswahl der Experten leite.

Auch forschungsökonomische Gründe (z. B. eine knappe Ressourcenausstattung, die „Abkürzungsstrategien“ erzwingt) können die Aufstellung von Selektionskriterien nahe legen, die sich aus dem Vorwissen des Forschers speisen müssen (vgl. Hopf 1983, S. 50ff).

Mehr noch aber fließt das Vorwissen in die Analyse ein, argumentieren Bos und Tarnai. Theoretische Vorüberlegungen führten zu vorläufigen Kategorien, die an den Daten überprüft, korrigiert und modifiziert werden, bis mit ihnen der Text adäquat erfasst werden könne (vgl. Bos/Tarnai 1989, S. 8). Schäfer formuliert das Mayring, der auf die Grundsätze der Hermeneutik verweist, wonach das eigene Vorverständnis immer die Interpretation beeinflusse und die Analyse sozialwissenschaftlicher Gegenstände immer vom Vorverständnis des analysierenden Forschers geprägt sei. Auch ohne Explikation des Vorverständnisses präge der Standpunkt des Forschers den gesamten Forschungsprozess. Das Vorverständnis müsse deshalb offen gelegt und schrittweise am Gegenstand weiterentwickelt werden (vgl. Mayring 1999, S. 18, Ulich 1972).

Lamnek argumentiert, nicht erst bei der Beschreibung der Daten, sondern „bereits bei deren Gewinnung zeigt sich die Abhängigkeit von der Theorie, denn die Alltagserfahrung, die im Lichte theoretischer Begriffe und mit Hilfe von Meßoperationen in wissenschaftliche Daten transformiert wird, ist ihrerseits schon symbolisch strukturiert und bloßer Beobachtung unzugänglich“ (Lamnek 1995a, S. 133; ferner: Atteslander 1993, S. 41 und S. 53f). Allerdings sei der Gebrauch wenig spezifizierter Konzepte zu Beginn der Untersuchung charakteristisch für qualitative Forschungsansätze: „Dies bedeutet aber nicht, daß der Forscher in eine Untersuchung begriffslos ginge, sondern er sollte mit flexiblen Konzepten beginnen, die im Verlauf des explorativen Forschungsprozesses ihre Sensibilität gegenüber der empirischen Welt bewahren“ (Lamnek 1995a, S. 131). Damit schlägt Lamnek eine Brücke zu der Position, welche die Berücksichtigung von Vorwissen weitgehend negiert.

Diese Position wird prominent von Glaser und Strauss vertreten: Sie verlangen, dass sich der Forscher von allem Vorwissen frei machen müsse. Konsequenterweise haben Glaser und Strauss verlangt, die Literatur zu Theorien und Sachverhalten zu ignorieren, die den untersuchten Bereich betreffen, um seinem Forschungsfeld möglichst unvoreingenommen gegenüberzutreten zu können (Glaser/Strauss 1967, S. 37). Sie gehen davon aus, dass „die Phänomene für sich sprechen. Dies heißt, daß in qualitativen Studien der Forscher offen in das soziale Feld geht und sich von diesem unvoreingenommen ‚informieren‘ lässt. Seine vorhandenen theoretischen Vorstellungen oder Erwartungen dürfen nur Orientierungscharakter haben, sollen nur sensibel für die zu untersuchenden Phänomene machen“ (Lamnek 1995a, S. 136f). Aus den Daten abgeleitet und durch typische Beispiele innerhalb des Datenbestandes beschrieben sind Kategorien sind von den Daten abhängig, nicht einer externen Theorie, die an sie angelegt wird (vgl. Glaser/Strauss 1998, S. 47), Theorien ex posteriori abgeleitet (vgl. Mohler 1981, S. 720). Flick spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit einer „gleichschwebende(n) Aufmerksamkeit“: Eigene theoretischen Annahmen und Strukturen lenkten dagegen die Aufmerksamkeit des Forschers auf konkrete Punkte und machten ihn blind für die Strukturen im untersuchten Feld bzw. Subjekt, wodurch er sich und seine Forschung um die Entdeckung des tatsächlich ‚Neuen‘ bringe. Er verfehle damit die Authentizität im Zugang zum Untersuchten und stülpe ihm Strukturen über, die diesem eigentlich fremd sind (vgl. Flick 1995b, S.151, Meinefeld 2000, S. 268).

Dies zielt auf das Prinzip der Offenheit auf theoretischer Ebene ab, wonach die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat (vgl. Hoffmann-Riem 1980, S. 343), und stellt also auch eine Kritik strenger Hypothesengeleitetheit dar: Der Forschungsprozess muss so offen gehalten werden, dass Änderungen und Ergänzungen (auch in Bezug auf die Methoden) möglich sind, wenn dies der Ge-

genstand erfordert (vgl. Mayring 1999, S. 16f<sup>39</sup>). Statt das Vorwissen in Form von Hypothesen zu explizieren tritt daher in der qualitativen Methodologie die Forderung nach einer Suspendierung dieses Vorwissens zugunsten einer größtmöglichen *Offenheit* gegenüber den spezifischen Deutungen und Relevanzsetzungen der Akteure (vgl. Meinefeld 2000, S. 266).

Dies bedeutet Verzicht auf Hypothesenbildung *ex ante*. Zwar wird die Fragestellung des Forschungsvorhabens auch unter theoretischen Aspekten bestimmt, ein Hypothesensatz ist damit aber nicht verbunden (Hoffmann-Riem 1980, S. 345<sup>40</sup>).

Meinefeld merkt kritisch an, diese Argumentation übersehe, dass

„auch die erste Konstitution von Daten bereits eine aktive Leistung des Forschers darstellt, die auf seinem Forschungsinteresse und Vorverständnis aufbaut. Die Forderung nach einem ‚möglichst voraussetzungslosen‘ Sicheinlassen auf das Feld verdeckt gerade diese grundlegende Konstitution des Feldes in Abhängigkeit von dem Forscher zu diesem Zeitpunkt ‚verfügbaren Wissensvorrat‘. Erkenntnisse über soziale Phänomene ‚emergieren‘ nicht aus eigener Kraft, sie sind Konstruktionen des Forschers von Anfang an. Die in der qualitativen Methodologie gelegentlich zu findende Idealisierung der ‚Unvoreingenommenheit‘ des Forschers und der Vorstellung einer ‚direkten‘ Erfassung der sozialen Realität sind somit erkenntnistheoretisch nicht zu halten“ (vgl. Meinefeld 2000, S. 268f, zit. 269).

Er sieht zwei Auswege: Einerseits sei es immer „nur möglich, die Kategorien anderer Personen auf der Basis der eigenen Kategorien zu verstehen“ und „Wahrnehmung nur unter Rückbezug auf die je eigenen Deutungsschemata Bedeutung gewinnt, also das Vorwissen unsere Wahrnehmungen unvermeidlich strukturiert“. Zweitens biete sich eine Differenzierung „in der Unterscheidung der Forschungsfragen nach Art und Menge des bereits vorliegenden Wissens auf dem gerade untersuchten Gebiet“ an:

„Keineswegs aber muss dies bedeuten, für neue Beobachtungen nicht mehr offen zu sein. Wenn wir lernen, zwischen der prinzipiellen *methodischen* Offenheit und der Expliziertheit, mit der das Vorwissen reflektiert und ausformuliert wird, zu unterscheiden, wird es möglich, die Formulierung von Hypothesen mit dem Rekonstruieren gegenstandsspezifischer Bedeutungsgehalte zu vereinbaren. Die Offenheit für das Neue hängt gerade nicht davon ab, dass wir auf der inhaltlichen Ebene das Alte und Bekannte nicht bewusst gemacht haben, sondern davon, in welcher Weise wir die Suche nach dem Neuen methodisch gestalten. (...) Nur das Gerüst der in die Untersuchung einbezogenen Dimensionen ist damit festgelegt, nicht aber deren konkrete inhaltliche Ausprägung; es können also sehr wohl inhaltlich überraschende Ergebnisse auf diesem Wege gewonnen werden“ (Meinefeld 2000, S. 271f).

Jedenfalls wird es darum gehen, das Vorwissen transparent zu machen, um Außenstehenden (d. h. sowohl der scientific community als auch fachlich interessierten Lesern) die Möglichkeit zu bieten, die Beobachtungen und Interpretationen des Forschers im Rahmen des Forschungsprozesses (von dessen Anlage bis zur Präsentation der Resultate) einschätzen zu können (was in Kap. 3 geschehen wird; dieses Kapitel stellt insofern die Darstellung des Elemente meines Vorwissens und der sich für mich hieraus ergebenden Schlussfolgerungen für die Durchführung der Untersuchung dar).

### 2.4.3 Forschungsethische Fragen

In forschungsethischen Diskussionen gibt es keinen Dissens darüber, dass die in Untersuchungen einbezogenen Akteure nicht geschädigt, keinen Nachteilen oder Gefahren ausgesetzt werden dürfen und ihre Anonymität zu wahren ist<sup>41</sup>. Lamnek verweist gleich mehrfach darauf, dass („selbstverständlich“) dem Akteur absolute *Vertraulichkeit und Anonymität* zuzusichern ist (vgl. Lamnek 1995b, S. 93, S. 97 und S. 107; ebenso Friebertshäuser 1997, S. 393): Er verdeutlicht ihm die Folgenlosigkeit des Interviews, dass soziale Konsequenzen im Sinne einer negativen Sanktionierung ausgeschlossen sind, zum Beispiel dadurch, dass Akteure weder in der Analyse und schon gar nicht bei der Publikation mit ihrem Namen genannt oder Orte ohne Verschlüsselung genannt werden (vgl. Lam-

---

<sup>39</sup> Meinefeld verweist ausdrücklich auf die klassischen Studien der empirischen Sozialforschung (z. B. die Arbeiten von Thomas und Znaniecki, Whyte, Becker oder Lazarsfeld), an Hand derer sich zeigen lassen, „dass eine Formulierung inhaltlich spezifizierter Hypothesen zu Beginn dieser Studien oftmals gar nicht möglich gewesen wäre; so betonen Whyte und Blanche Geer ausdrücklich, wie grundlegend sich ihre Fragestellung nach den ‚ersten Tagen im Feld‘ gewandelt hat und wie sie sie an die Besonderheiten und Möglichkeiten ihres Untersuchungsgegenstandes anpassen mussten“ (Meinefeld 2000, S. 267)

<sup>40</sup> Den von Flick referierten Einwand von Hopf, ob die geforderte Offenheit des Forschers der tatsächlichen Forschungspraxis gerecht wird und aus dem Verzicht auf explizite Hypothesen nicht die Gefahr des Operierens mit impliziten Hypothesen folge, die dann (zum Beispiel bei der Auswertung) „mehr oder weniger unreflektiert und unkontrolliert ‚durchschlagen‘“ könnten (Hopf 1985, S. 151), muss man sicher sehr ernst nehmen; hier kann freilich nach meiner Auffassung eine präzise Dokumentation des Prozesses und insofern Prozesstransparenz Abhilfe schaffen.

<sup>41</sup> Der von der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und dem Berufsverband Deutscher Soziologen (BDS) veröffentlichte Ethik-Codex befasst sich mehrfach (Ziffern 1, 2, 4 und 5) mit den Schutzrechten der Untersuchten und damit mit dem Thema der Anonymität (vgl. DGS /BDS 2002), ebenso der Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (vgl. DGfE 1999 und DGfE 1997, S. 861f).

nek 1995b, S.105 und S. 93). Daher zählt der Anspruch, Vertraulichkeitszusagen einzuhalten, deshalb zu den Essentials forschungsethischer Normierungen. Daraus leitet sich auch ihre Forderung ab, Material (zum Beispiel Interviewtranskripte), welches mehr oder weniger klare Hinweise enthält, die einen Rückschluss auf Person oder Untersuchungskontext erlauben, so zu anonymisieren, „dass keine Rückschlüsse auf die befragten Personen, die Organisationen und Regionen, in deren Kontext die Erhebungen durchgeführt wurden, möglich sind und dass gleichzeitig der Informationsgehalt nicht so zusammenschmilzt, dass eine Auswertung sinnlos wird“ (vgl. Hopf 2000, S. 594ff, zit. S. 596). Das liegt insbesondere bei Konzepten, wie zum Beispiel dem *theoretical sampling*, nahe, denn die so isolierten Fälle riskieren in wesentlich größerem Maße spätere Rückschlüsse auf die Person des Akteurs und sein Handeln (vgl. Flick 1995b, S. 155).

Dass die Frage der Anonymität und der damit verbundenen faktischen Folgelosigkeit einer Mitwirkung an einer sozialwissenschaftlichen Erhebung kein mögliches, sondern ein *tatsächliches* Problem von beachtlicher Bedeutung ist, dokumentieren Ackermann und Seeck im Rückblick auf ihre Untersuchung, denn – anders als den durch sie befragten Studierenden und Berufspraktikanten – erwies sich ihre Erhebung unter Mitarbeitern eines Jugendamtes „weitaus problematischer“; dort zeigten sich bei den Mitarbeitern „zum Teil starke Widerstände und (es) wurden Ängste geäußert, ob denn die Interviews wirklich ausreichend anonymisiert würden“. Im Ergebnis konnten dort – trotz entsprechender Zusagen und Kontraktangebote – weitaus weniger Interviews realisiert werden, als ursprünglich geplant war, und auch eine Rückbindung der Untersuchungsergebnisse an die Praxis durch Diskussion ist trotz wiederholter Angebote nicht gelungen (vgl. Ackermann/Seeck 1999a, S. 18).

Hopf sieht zwei weitere Probleme: Einerseits sei es nicht immer leicht ist, vorab überzeugend und sachgerecht über die eigenen Forschungsziele und die Forschungsplanung zu informieren, zumal auch nicht ausgeschlossen werden kann, dass auch dann, wenn umfassend über Forschungsziele und –vorgehen informiert wird, die vermittelten Informationen von den Akteuren nicht in vollem Umfang verstanden oder anders gedeutet werden (Hopf 2000, S. 592f<sup>42</sup>). Zum anderen weist sie darauf hin, dass man Akteure nicht nur durch ungenügende Anonymisierung schädigen könne, „sondern auch dadurch, dass man sich in Veröffentlichungen über sie als Gruppe in einer Weise äußert, die sie selbst als schädigend empfinden oder die für sie tatsächlich mit Nachteilen verbunden ist“ (Hopf 2000, S. 597).

#### 2.4.4 Auswahl der Experten

Bevor in die Erhebung eingetreten werden kann, gilt es zu klären, welcher Akteur überhaupt als Experte für die Untersuchung in Betracht kommt. Der Expertenstatus bestimmt sich, so Meuser und Nagel, abhängig vom jeweiligen Forschungsinteresse, das heißt, die vom Forscher „vorgenommene Etikettierung einer Person als Experte bezieht sich notwendig auf eine im jeweiligen Feld vorab erfolgte und institutionell-organisatorisch zumeist abgesicherte Zuschreibung“ (Meuser/Nagel 1997, S. 486); ähnlich argumentiert auch Merkens (vgl. Merkens 1997, S. 98)<sup>43</sup>.

Für Merkens besteht in allen qualitativen Studien „die wesentliche Herausforderung darin, gute Informanten zu finden“ (vgl. Merkens 1997, S. 101); er spricht in diesem Zusammenhang von der „Qualität der Informanten“ (vgl. Merkens 2000, S. 294). „Eine Person wird zum Experten gemacht, weil wir wie auch immer begründet annehmen, daß sie über ein Wissen verfügt, das sie zwar nicht alleine besitzt, das aber doch nicht jedermann bzw. jederfrau in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist“ (Meuser/Nagel 1997, S. 484) oder sie sich durch eine „institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit“ auszeichnet“ (Ackermann/Seeck 1999a, S. 25). Patton fordert, dass die Mitglieder der Stichprobe über reiche Informationen in Bezug auf die zu untersuchende Frage verfügen sollten (vgl. Patton 1990); so werden Akteure (z. B. pädagogische Fachkräfte) zu *Experten*, die über ihr soziales Handeln (ihren beruflichen Alltag) sprechen, zum Beispiel im qualitativen Interview. Nach Morse verfügen solche Experten über das Wissen und die Erfahrung, deren die Forscher bedürfen, sie haben die Fähigkeit zu reflektieren, sie können sich artikulieren, sie haben die Zeit, interviewt zu werden und sie sind bereit, an der Untersuchung teilzunehmen (vgl. Morse 1994, S. 228).

Grundsätzlich gibt es nach Mertens zwei Arten, die Auswahl vorzunehmen: einerseits die *Stichprobe*<sup>44</sup> und andererseits *theoretical sampling* im Rahmen von Untersuchungen nach dem Modus der *Grounded Theory* (vgl. Merkens 1997, S. 99f, Merkens 2000, S.

---

<sup>42</sup> Vgl. dazu auch Ziffer 3 des Ethik-Kodexes von DGS und BDS (DGS/BDS 2002).

<sup>43</sup> Friebertshäuser erwähnt bezüglich des Verfahrens zur Ermittlung der Experten auch die gewählte Interviewtechnik und die mit ihr verbundene Forschungstradition (vgl. Friebertshäuser 1997b, S. 374).

<sup>44</sup> Bei der ersten (und tradierteren) Art handelt es sich um eine „herausgegriffene Teilmenge, von der man auf die Gesamtmenge bzw. die darin herrschende Merkmalsverteilung schließen kann“ (Lamnek 1995a, S. 273). Dabei müssen zwei Voraussetzungen erfüllt sein: Es muss eine Vorstellung über den Fall vorliegen, der untersucht werden soll, und es müssen nachvollziehbare Techniken bei der Ziehung der Stichproben von Personen, Ereignissen oder Aktivitäten dokumentiert werden (vgl. Merkens 2000, S. 290, Merkens 1997, S. 99). Der Forscher legt zum Beispiel fest, dass (mit einem von Friebertshäuser benannten Beispiel) „folgende Gruppen von Studierenden befragt werden sollen: z. B. Bafög-Empfänger, berufstätige Studierende und finanziell vom Elternhaus Abgesicherte, dann „zieht“ man aus den so gebildeten Gruppen von Stu-

295). Hierzu habe ich bereits das Notwendige ausgeführt (vgl. 2.2.2.2). Klärungsbedürftig bleibt an dieser Stelle deshalb nur, zu klären, wie theoretical sampling rein praktisch bewerkstelligt wird.

Im Grunde unterscheidet sich das Verfahren, Akteure für das Forschungsvorhaben zu gewinnen, bei der Stichprobe, die einer qualitativen Untersuchung unterlegt wird, kaum von der Akteurgewinnung im Verfahren des theoretical samplings; *Merkens* führt dazu unter anderem aus:

„Neben Merkmalen, die der Beschreibung der Stichprobe dienen, lassen sich Vorgehensweisen bzw. Kriterien formulieren, die das Ziehen einer Stichprobe leiten können und die Qualität der Stichprobe inhaltlich beschreiben. Für die Ziehung selbst bietet sich in vielen Fällen, in denen am Beginn der Untersuchung kein fester Stichprobenplan vorliegt, ein Verfahren nach der Schneeballmethode an: Man fragt die, die man interviewt hat, wen sie noch zu einem Interview empfehlen können“ (*Merkens* 2000, S. 293; ferner *Merkens* 1996, *Merkens* 1997, S. 102; Beispiele finden sich bei *Thole/Küster-Schapfl* 1996, S. 835, *Müller u. a.* 1994a, S. 17, und *Ackermann/Seeck* 1999a, S. 18; *Patton* nennt zahlreiche differenzierte Formen<sup>45</sup>).

Praktisch verlangt dies einen *gate keeper*, einen Akteur also, dessen Stellung es ihm einem Türwächter gleich erlaubt, dem Forscher Zugang zum Feld zu eröffnen, ihm zum Beispiel aufgrund seines formalen Status' in einer Organisation (weitere) Gesprächspartner zu benennen (vgl. *Merkens* 1997, S. 101). Dieses Verfahren birgt freilich die Gefahr, das *geklumpte Stichproben* entstehen, da die Neubenennung von Akteuren in aller Regel innerhalb des Bekanntenkreises erfolgt und so nur die Mitglieder einer speziellen (sozialen) Gruppe erreicht werden (vgl. *Merkens* 2000, S. 293, *Friebertshäuser* 1997, S. 390). Andererseits ist in bestimmten (geschlossenen) Settings ein anderer Zugang oft ausgeschlossen, wie zum Beispiel die Untersuchung von *Herwartz-Emden* zeigt, bei der türkische Eltern befragt wurden<sup>46</sup>. Daneben können formale Kriterien nötig werden; *Ackermann und Seeck* zum Beispiel haben eine mindestens dreijährige Berufstätigkeit für die von ihnen befragten berufstätigen Experten zu Grunde gelegt (vgl. *Ackermann/Seeck* 1999a, S. 17).

## 2.4.5 Erhebungssituation

Voraussetzung dafür, Fragen der Erhebungssituation selbst zu diskutieren, ist die Klärung der Rollen von Akteur und Forscher in der Erhebungssituation (vgl. 2.5.1).

### 2.4.5.1 Durchführung

Die erste Anfrage, ein Interview zu vereinbaren, erfolgt in der Regel schriftlich, verbunden mit einer kurzen und präzisen Information über das Forschungsvorhaben. Der Akteur kann dann prüfen, ob er Interesse an der Durchführung des Interviews hat, was durch eine telefonische Anfrage abgeklärt werden kann (vgl. *Meuser/Nagel* 1997, S. 487). Bei einer Zusage muss anschließend das Setting (z. B. der zeitliche Rahmen) geklärt werden; *Hermanns* verweist darauf, gerade Anfänger neigten dazu, es hierbei eher zu vagen Absprachen kommen zu lassen, um eine Absage zu vermeiden. Das könne zu ungünstigen Rahmenbedingungen führen, zum Beispiel durch eine zu enge Zeitplanung der Experten, was den Forscher unter Zeitdruck bringt (vgl. *Hermanns* 2000, S. 362).

*Lamnek* rät, die Gesprächssituation selbst möglichst nah an die kommunikativen Regeln des alltagsweltlichen Handelns heranzuführen und eine möglichst natürliche Kommunikationssituation zu schaffen (vgl. *Lamnek* 1995a, S. 24). *Honer* leitet für die Gestaltung von Interviews ab, Menschen teilen sich in aller Regel gern dann mit, „wenn man ihnen eine ‚gute‘ Gelegenheit dazu gibt, d. h., wenn man sie an *ihren eigenen* Relevanzen orientiert und *in ihrer eigenen* Sprache zu Wort kommen lässt“ (*Honer*, S. 628). Daher findet das Interview beim Akteur, in dessen gewohnter Umgebung, statt und unterstützt damit auch symbolisch die Lebensnähe des Interviews (vgl. *Lamnek* 1995b, S. 107, *Moser* 1995, S. 129). *Lamnek* meint, die gewohnte Umgebung verstärke den Expertenstatus, was dem Akteur das Antworten erleichtere (vgl. *Lamnek* 1995b, S. 95).

---

dierenden jeweils eine gleich große Stichprobe nach dem Zufallsprinzip für die Befragung“ (*Friebertshäuser* 1997b, S. 390). Der Umfang der Stichprobe wird also nach Überlegungen der Repräsentativität festgelegt (vgl. *Mayring* 2000, S. 47).

<sup>45</sup> *Patton* unterscheidet unter anderem das Theorie bezogene Sampling, die Bestimmung extremer oder abweichender Fälle, bestätigende oder widerlegende Fälle, das homogene Sample, das Kriterium der kritischen Fälle, das kriteriumsbezogene Sampling, das Schneeball- bzw. Ketten-Sampling, das Sampling nach dem Kriterium der Intensität bzw. das der maximalen Abweichung, das stratifizierte Sample, die Auswahl nach dem Kriterium des Zufalls, das Sampling politisch interessanter Fälle bzw. – was im Zusammenhang mit der vorliegenden Untersuchung von Bedeutung sein dürfte – die Auswahl typischer Fälle als Strategien des Samplings, wobei selbst diese Katalogisierung keine abschließende Systematik darstellt (vgl. *Patton* 1990, *Moser* 1995, S. 103f).

<sup>46</sup> Vgl. *Herwartz-Emden, L.: Türkische Familien und Berliner Schule. Die deutsche Schule im Spiegel von Einstellungen, Erwartungen und Erfahrungen türkischer Eltern - eine empirische Untersuchung, Berlin 1986.*

---

Diese Lebensnähe kann der Forscher sich auch durch Teilnahme an sozialen Aktivitäten im sozialen Umfeld der Zielgruppe, durch alltägliche Gespräche (z. B. mit Schlüsselpersonen) und anderem erschließen; dies dient, so von Kardorff, dem Bekannt- und Vertraut-Werden mit den Deutungsmustern, Stilen, Umgangsformen, den ungenannten Regeln und Ritualen der Akteure (vgl. von Kardorff 1988, S. 84f).

Die Gesprächssituation selbst stellt keine Inquisition dar. Dem Akteur ist zu vermitteln, dass er nur das berichtet, was er berichten will, und er über den Gesprächsablauf entscheidet (vgl. Lamnek 1995b, S. 96); dabei verhält sich der Forscher „interessiert-zurückhaltend und schafft eine *sanktionsfreie Situation*“. Dazu trägt auch bei, dass er über Sinn, Zweck und Gegenstand des Interviews informiert wird, soweit das keine Einschränkung des Untersuchungsziels (Prädetermination) mit sich bringt (vgl. Lamnek 1995b, S. 107, zit. e-benda), und es muss ihm die im Interview gestellte Aufgabe und die Erwartung des Forschers verdeutlicht werden (vgl. Hermanns 2000, S. 361, auch S. 367, vgl. ferner Lamnek 1995b, S. 104f). Diese Offenheit schließt Täuschungsversuche (z. B. bewusst irreführende Angaben über den Untersuchungszweck) aus (vgl. Moser 1995, S. 129; vgl. auch im Zusammenhang mit Konzepten der Aktionsforschung Altrichter u. a. 1997, S. 652, und Hopf 2000, S. 591f, welche z. B. „verdeckte“ teilnehmende Beobachtung nennt). Unterbleibt dies, so Ulich, desto geringer also die Transparenz und Vertrautheit der Situation für den Akteur ist, desto größer werden Verunsicherung und Orientierungslosigkeit in der Erhebungssituation sein und sich „bestimmte Antworttendenzen und ‚Rollen‘ durchsetzen, welche dann auch die Validität (interne und externe) beeinträchtigen“ (Ulich 1994, S. 52).

Es ist also ein Stück „Alltag“ in das Interview hineinzuholen und anzustreben, dass es einer Alltagssituation gleicht:

„Der Befragte wird möglichst nicht im Redefluß unterbrochen, Unklarheiten oder Widersprüche können durch Nachfragen aufgeklärt werden. Der Befragte wird immer wieder dazu angehalten, einzelne Aspekte genauer oder näher zu erklären, wobei vor allem darauf hingewiesen wird, daß seine persönlichen Ansichten interessieren. So wird er zum geschätzten ‚Experten‘“ (Lamnek 1995b, S. 103).

Dabei scheint der Einsatz zum Beispiel eines Tonbandgerätes im Rahmen eines Interviews (worüber zunächst Einvernehmen mit dem Akteur hergestellt werden muss; vgl. Hermanns 2000, S. 361, Lamnek 1995b, S. 97) erst einmal schwierig, weil es der Alltagssituation widerspricht, diese denaturiert und gegebenenfalls zu überzogenen Selbstdarstellungen ermuntert; dies gilt mehr noch für Videoaufzeichnungen, die dann hilfreich sind, wenn nonverbale Kommunikationsinhalte dokumentiert werden sollen. Daher sollte Tonbandaufzeichnungen in der Regel der Vorzug gegeben werden, wenn durch eine Videoaufzeichnung nicht unverzichtbare zusätzliche Aspekte dokumentiert werden müssen (vgl. Flick 1995b, S. 161, Lamnek 1995b, S. 97).

Flick empfiehlt in diesem Zusammenhang zudem, der Forscher solle sich von Sparsamkeitserwägungen leiten lassen:

„Er sollte nur so viel aufzeichnen, wie er zur Beantwortung seiner Fragestellung unbedingt braucht. Er sollte nur so viel an technischem Aufwand in der Erhebungssituation betreiben, wie von seinem theoretischen Interesse her unbedingt notwendig erscheint“ (Flick 1995b, S. 161).

#### 2.4.5.2 Nachbereitung

Wenn es zum Standard qualitativer Forschung zählt, dass der Forschungsprozess umfassend dokumentiert werden muss, dann ist es hilfreich, alle wesentlichen Schritte festzuhalten. Dazu sollte der Forscher nach Abschluss eines Interviews dieses noch einmal in Ruhe „Revue passieren lassen“, rekonstruieren und diese Reflexion in einem *Interviewbericht* – bzw. Protokoll zum Ablauf der Interviews (Schmidt/C. 1997, S. 546f), Forschungsprotokoll“ (vgl. Atteslander 1993, S. 77) bzw. Postscriptum (Lamnek 1995b, S. 98) – fixieren. Hierbei finden auch solche Unterhaltungen Berücksichtigung, die sich oft nach dem eigentlichen Interview ergeben (vgl. Lamnek 1995b, S. 97). Dieser Bericht zählt zum Interviewtext und kann in die anschließende Aufbereitung und Auswertung einbezogen werden (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 392). Solche Informationen stellen eine wichtige subjektive Datenquelle als Grundlage für die systematische Reflexion der Untersuchung und weiteres Material für die Rekonstruktion der relevanten Ausschnitte der sozialen Wirklichkeit dar, zumal sicher richtig ist, dass sich der Forscher nicht langfristig auf seine aktuellen Eindrücke verlassen kann, die unmittelbar nach dem Interview noch präsent sind (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 392).

In den Interviewbericht können weitere Informationen zum Akteur und seiner Situation eingearbeitet und Sachverhalte vermerkt werden, die im Interview selbst nicht zum Ausdruck kommen, für die Interpretation jedoch wichtig werden können (z. B., ob der Experte in einer Großstadt oder in einem ländlichen Gebiet lebt bzw. arbeitet). Lamnek nennt ferner zum Beispiel zusätzliche Angaben – etwa „prägnante Charakterzüge, die Reaktionen und Dispositionen, zum Beispiel Nervosität, Konzentrationsmängel, Langeweile, Beflissenheit und andere äußerliche Kennzeichen des Gesprächspartners zur Befragungssituation und gegenüber dem Interviewer“ – oder Besonderheiten der äußeren Situation – zum Beispiel Gesprächsstörungen, die Anwesenheit Dritter etc. (vgl. Lamnek 1995b, S. 98, von Kardorff 1988, S. 85f, Friebertshäuser 1997, S. 392). Zum Interviewbericht gehören ferner sozialstatische oder biografische Daten (vgl. Mayring 1999, S. 70f, Lamnek 1995b, S. 108).

Auch subjektive Eindrücke während des Interviews sollten dokumentiert werden, regt *Friebertshäuser* an:



„Die Information, daß der Befragte zu spät kommt, ständig auf seine Uhr schaut und seine Jacke nicht auszieht, können Indizien dafür sein, daß die Bereitschaft sich auf das Interview einzulassen zumindest zweifelhaft erscheint. Auch die eigenen sozialen und emotionalen Eindrücke sind bedeutsam: man fühlte sich falsch gekleidet, wenig willkommen, kritisch bis ablehnend beäugt“ (Friebertshäuser 1997, S. 392).

Im Rahmen ihrer Studie haben zum Beispiel *Thole und Küster-Schapfl* im Anschluss an die Interviews so genannte „ethnographische Feldprotokolle“ anfertigen lassen, in denen neben den wesentlichsten Gesprächseindrücken das Interieur der Intervieworte beschrieben wurde (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 27).

## 2.4.6 Auswertung

Zur Auswertung zähle ich die Verschriftung der im Interview gewonnenen verbalen Daten und deren Analyse. Einen gesonderten Aspekt stellt dabei die Datenanalyse unter Zuhilfenahme von Elektronischer Datenverarbeitung (EDV) dar.

### 2.4.6.1 Transkription

Transkription bezeichnet die „graphische Darstellung ausgewählter Verhaltensaspekte von Personen, die an einem Gespräch (z. B. einem Interview oder einer Alltagsunterhaltung) teilnehmen“. Sie macht das „flüchtige Gesprächsverhalten“ dauerhaft verfügbar (vgl. Kowal/O'Connell 2000, S. 438). *Kowal und O'Connell* sowie *Flick* verweisen auf die verschiedenen und unterschiedlich genauen Systeme zur Transkription (vgl. ebenda, S. 439), wobei sich ein Standard, wie verschriftlich wird, (noch) nicht durchgesetzt hat (vgl. *Flick* 1995b, S. 161<sup>47</sup>). *Schmidt* erwähnt aber feststehende Transkriptionsregeln, die sich in einigen Forschungstraditionen etabliert haben<sup>48</sup> (*Schmidt/C.* 1997, S. 546).

Gleichwohl wird in der Literatur über Transkription oft auf die Notwendigkeit zur Standardisierung der Systeme verwiesen. *Kowal und O'Connell* meinen allerdings, es sei „angesichts der Vielfalt möglicher Forschungsziele fraglich, ob eine Standardisierung überhaupt ein wünschenswertes Ziel ist“ (*Kowal/O'Connell* 2000, S. 445). Das legt den Schluss nahe, für das jeweilige Forschungsvorhaben ein eigenes System zu entwickeln, das auf Elemente der Transkriptionssysteme anderer Untersuchungen zurückgreifen wird.

Grundlegende Entscheidungen für die Entwicklung eines Transkriptionssystems sind insbesondere

- die Klärung, ob das Interview in Form der *Standardorthographie* oder der *literarischen Umschrift* transkribiert wird: die Standardorthographie ist an den Normen der geschriebenen Sprache orientiert, Besonderheiten der gesprochenen Sprache – das Auslassung einzelner Laute (Elision) bzw. die Angleichung aufeinander folgender Laute (Assimilation) – werden vernachlässigt; bei der literarischen Umschrift werden dagegen (die in der Regel dem Dialekt eigenen) Elision bzw. Assimilation berücksichtigt (vgl. *Mayring* 1999, S. 69f);
- die Regeln für die Behandlung nonverbaler und prosodischer Aspekte, zum Beispiel Sprechpausen (kürzere, längere), Unterbrechungen, Betonungen, Intonationen oder Lautstärke (vgl. *Lamnek* 1995b, S. 108, *Kowal/O'Connell* 2000, S. 442; für eine minimale Notation<sup>49</sup> haben sich z. B. *Ackermann und Seeck* in ihrer Studie entschieden, um gegebenenfalls bei Unklarheiten auch diese Aspekte mit einbeziehen zu können; vgl. *Ackermann/Seeck* 1999a, S. 21);
- der Umgang mit sprachlichen Auffälligkeiten, zum Beispiel Stottern (*Niewiarra* z. B. hat im Rahmen ihrer Untersuchung bei der Verschriftung der von ihr erhobenen Interviews dem Auswertungsprogramm ATLAS eigenen Transkriptionsregeln angewandt, die auf eine möglichst originalgetreue Abbildung von gesprochener Sprache auf geschriebenen Text angelegt sind, und nach denen Stottern, Wortabbrüche und Dialekte ebenso verschriftet werden wie Redepausen oder Simultansprechen der Befragten; vgl. *Niewiarra* 1994, S. 50); sowie
- die Übertragung parasprachlicher – zum Beispiel Lachen, Seufzen, Räuspern oder Atmen oder außersprachlicher (sichtbarer) Merkmale – zum Beispiel Blickzuwendung, Gesten – und (hörbarer) nichtvokaler Merkmale – zum Beispiel Applaus, Verhaltensweisen – sowie Störungen (vgl. *Kowal/O'Connell* 2000, S. 443 und 438, *Lamnek* 1995b, S. 108).

---

<sup>47</sup> *Flick* (*Flick* 1995b, S. 161) verweist auf den Überblick bei *Ehlich und Switalla* 1976.

<sup>48</sup> *Schmidt* verweist z. B. auf narrative Interviews; vgl. z. B. *Südmersen* 1983.

<sup>49</sup> Minimale Notation nach *Ackermann und Seeck*: „Kurze Pause: (,); Längere Pause (5 sek.); Unverständlich: (...); Auslassung [...]; Satzabbruch: und dann...; Betont gesprochene Satzpassagen: und dann Zusammengezogene Wortelemente: un-un-und dann; Stimmlagen: z.B. (lachend); Nichtsprachliche Äußerungen: z. B. (Räuspern); Situationskontext: z. B. (Das Telefon klingelt, Herr S. nimmt das Gespräch entgegen, das Interview wird unterbrochen). Die Transkription folgte ansonsten den grammatikalischen Regeln, Fehler wurden nicht korrigiert“ (*Ackermann/Seeck* 1999a, S. 21).

Hierfür sollten Buchstaben und Interpunktionszeichen nur in ihrer konventionellen Funktion verwendet werden, um die Eindeutigkeit von Notationszeichen zu sichern, und die interne Gestalt eines Worts sollte nicht durch zusätzliche Zeichen aufgebrochen werden (vgl. Kowal/O'Connell 2000, S. 444).

In Übereinstimmung mit forschungsethischen Geboten werden Ortsbezeichnungen und Eigennamen sowie andere Angaben und Bezeichnungen, die einen Rückschluss auf den Experten zulassen (könnten), anonymisiert, zum Beispiel durch die Verwendung allgemeiner Bezeichnungen wie „Kleinstadt“, „Dorf“ etc. (vgl. Schmidt/C. 1997, S. 546, Lamnek 1995b, S.105 und S. 93).

Die Abfolge von Gesprächsbeiträgen wird in einzelnen Systemen unterschiedlich wiedergegeben, verbreitet ist die Zeilenschreibweise, die das Nacheinander der Beiträge abbildet (vgl. Kowal/O'Connell 2000, S. 441).

Schmidt und Lamnek halten es für erforderlich, so entstandene Transkripte noch einmal Wort für Wort mit der Tonbandaufzeichnung zu vergleichen und ggfs. zu korrigieren (vgl. Schmidt/C. 1997, S. 546, Schmidt/C. 2000, S. 449, Lamnek 1995b, S. 108). Das macht meines Erachtens dann Sinn, wenn es aufgrund des vorgängigen Erkenntnisinteresses bzw. in Bezug auf Zielsetzung und Fragestellung des Forschungsprojekts im jeweiligen Einzelfall um ein *vollständiges* Abbild des Interviews gehen muss. Tatsächlich aber sind Varianten denkbar, zum Beispiel nur jene Passagen zu transkribieren, die auch tatsächlich analysiert werden (vgl. Kowal/O'Connell 2000, S. 444). Dafür ist es notwendig, vor der Transkription zu klären, welcher Genauigkeitsgrad für die geplante Auswertung sinnvoll ist. Pausen, Wortstellungen und Versprecher können für die Interpretation wichtig sein, zum Beispiel bei der Deutung emotionaler Aspekte (vgl. Schmidt/C. 1997, S. 546). Ähnlich argumentiert Flick, für den in Bezug auf soziologische Untersuchungen die Genauigkeitsansprüche der Transkription häufig in keinem begründbaren Verhältnis mehr zu Fragestellung und Forschungsertrag stehen. Eher sollte nur so viel und so genau transkribiert werden, wie von der Fragestellung tatsächlich notwendig erscheint (vgl. Flick 1995d, S. 192f, Flick 1995b, S. 161f). Ähnlich sehen dies auch Meuser und Nagel, für die die vollständige Transkription (anders als beim biographischen Interview) nicht der Regelfall ist (vgl. Meuser/Nagel 1997, S. 488)<sup>50</sup>. Dennoch kann gerade dies zu vollständiger Transkription führen: Ackermann und Seeck haben sich zum Beispiel für eine vollständige Transkription der im Rahmen ihrer Untersuchung erhobenen Interviews entschieden, da es ihnen um eine Rekonstruktion von Handlungskompetenzen in der Sozialen Arbeit in ihrer ganzen Breite ging, weshalb auch „misslungene“ Interviews für sie von Interesse waren (Ackermann/Seeck 1999a, S. 21).

Es ist also durchaus eine Art *Transkriptionsökonomie* nicht ausgeschlossen, insbesondere angesichts der absehbaren Materialfülle (z. B. entstand durch die 40 Interviews der Untersuchung von Müller, Rosenow und Wagner allein transkribiertes Interviewmaterial im Umfang von rund 1.000 Seiten; vgl. Müller u. a. 1994a, S. 17f). Dadurch kann das Notwendige (Genauigkeit) mit dem Möglichkeiten (vermeidbarer Aufwand insbesondere zeitlicher Art) harmonisiert werden. Ähnlich sehen das auch Strauss und Corbin, die dazu raten, nur so viel wie erforderlich zu transkribieren. Nach dem Analysestil der Grounded Theory sollten normalerweise die allerersten Interviews vollständig transkribiert und analysiert werden<sup>51</sup>. Später, wenn sich die Theorie entwickelt, könne es ausreichen, die Aufzeichnung nur abzuhören und ausschließlich die Passagen zu transkribieren, die mit der entstehenden Theorie in Zusammenhang stehen, was freilich nicht ausschließt, diese später doch zu transkribieren, falls eine de zusätzliche oder detailliertere Analyse notwendig wird (vgl. Strauss/Corbin 1998, S. 14). Eine vollständige Transkription kann dann erforderlich sein, um die erwünschte Dichte einer Theorie zu erlangen; in diesem Fall gelte: „Besser zu viel als zu wenig!“ (ebenda, S. 15).

#### 2.4.6.2 Datenanalyse

Transkribierte Interviews bilden das *Material* (Schmidt/C. 2000, S. 448f) bzw. die Basis, das der Analyse zugefügt werden kann (vgl. Mayring 1999, S. 68f, vgl. ferner Lamnek 1995a, S. 274, Böhm/A. 2000, S. 476). Durch dessen Auswertung soll es zur Verdichtung des Datenmaterials kommen, „zu neuen Lesarten und zu einer Verknüpfung mit anderen wissenschaftlichen Arbeiten“ (Moser 1995, S. 173). Hierbei sind grundsätzlich zwei Wege möglich: einerseits die auf Max Weber zurückgehende Typenkonstruktion, bei der vorgängige Theorien und Hypothesen zum Ausgangspunkt genommen werden, und andererseits die gegenstandsbezogene Theoriebildung, bei der die Hypothesen- und Theoriengenerierung im Mittelpunkt stehen, wobei die *Kontrastierung der Einzelfälle* in beiden Fällen als wesentliches Erkenntnisinstrument dient (vgl. Flick 1995b, S. 168f). Ich möchte diesem zweiten Pfad, der in der qualitativen Forschung verbreitet ist, folgen und die sich hieraus ergebenden Konsequenzen auch für die Auswertung des Materials kurz skizzieren:

Schmidt zum Beispiel versteht Auswertung als eine Art Austauschprozess zwischen dem Material und dem zunächst noch wenig bestimmtem theoretischen Vorverständnis (vgl. Schmidt/C. 1997, S. 544f); diese Einschätzung von Auswertung als kommunikativem

---

<sup>50</sup> Müller zum Beispiel wertete die im Rahmen seiner Untersuchung entstandenen Transkripte in einer sprachlich geglätteten Form aus (vgl. Müller/B. K.1989a, S. 21f).

<sup>51</sup> So wurden z. B. im Rahmen der Untersuchung von Thole und Küster-Schapfl von den insgesamt 24 erhobenen Interviews 17 Wort-für-Wort (Laut-für-Laut) transkribiert (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 29, siehe dort auch die Hinweise zum Transkriptionssystem in Fußnote 2).

Prozess ergibt sich schließlich aus dem Postulat der theoretischen Offenheit (vgl. Hoffmann-Riem 1980, S. 343; ferner: Glaser und Strauss 1979, Glaser/Strauss 1998, S. 258, Hopf 1995, S. 180f, Flick 1995b, S. 165).

Welche konkrete Auswertungsstrategie dabei gewählt wird ergibt sich aus der Zielsetzung des Forschungsvorhabens, dessen Fragestellungen und qualitativen Standards und hängt auch von pragmatischen Erwägungen und Entscheidungen (z. B. von der zur Verfügung stehenden Zeit bzw. den Arbeitskraftressourcen) ab. „Leitprinzip ist, ‚am Material‘ zu arbeiten, d. h. in ständiger Auseinandersetzung mit dem erhobenen Material vorzugehen und dies auch in der Darstellung der Ergebnisse deutlich werden zu lassen“ (Schmidt/C. 1997, S. 565)<sup>52</sup>.

Moser fragt nun, wie der Forscher vorgehen sollte, „um zentrale Tendenzen herauszuarbeiten und explikativ Folgerungen zu ziehen“, und schlägt hierzu ein einfaches Modell vor:

Codierung des Textes nach bestimmten Kategorien, interner *Kategorienvergleich* (da sich Theorien auf Verknüpfungen zwischen einzelnen Kategorien beziehen; vor allem geht es darum, besonders wichtige und erklärungsmächtige Kategorien zu entdecken, welche die Zusammenhänge erklären können), *Triangulation*, der *Bezug auf Fachliteratur* (um Zusammenhänge und Hypothesen, die in der Deutungsarbeit auftauchen, mit den Aussagen in der Fachliteratur zu vergleichen, woraus sich auch neue Fragestellungen ergeben können, die einen Wiedereinstieg in die Codierung erzwingen); während des gesamten Projektes sollten *Memos* geschrieben werden (vgl. Moser 1998, S. 69f<sup>53</sup>).

Schmidt plädiert für eine Auswertung in fünf Schritten: 1. *Kategorienbildung am Material*, 2. Zusammenstellung dieser Kategorien in einem *Auswertungsleitfaden*, der erprobt und überarbeitet wird, 3. werden auf der Grundlage dieses Auswertungsleitfadens alle Interviews unter den Auswertungskategorien verschlüsselt (*Codierung*), 4. werden auf der Basis dieser Codierungen *Fallübersichten* erstellt, die 5. eine Grundlage zur Auswahl einzelner Fälle für *vertiefende Einzelfallanalysen* bilden. Leitprinzip ist dabei der „Austausch zwischen Material und theoretischem Vorverständnis“ (vgl. Schmidt/C. 2000, S. 448

Meuser und Nagel sehen sechs Auswertungsphasen (vgl. ausf. Meuser/Nagel 1991, S. 451ff, Meuser/Nagel 1994): 1. *Transkription*, 2. *Paraphrasierung* (wobei die Entscheidung, welche Teile eines Interviews transkribiert und welche paraphrasiert werden, im Blick auf die leitenden Forschungsfragen geschieht), 3. *Kodieren* (d. h. die thematische Ordnung der paraphrasierten Passagen, wobei textnah vorgegangen und die Terminologie der Experten aufgegriffen wird und die Auflösung der Sequenzialität des Textes auch innerhalb von Passagen erlaubt und notwendig ist), 4. *thematischer Vergleich*, bei dem thematisch vergleichbare Textpassagen aus verschiedenen Interviews gebündelt werden: „Da beim thematischen Vergleich eine Fülle von Daten verdichtet wird, ist eine Überprüfung und gegebenenfalls eine Revision der vorgenommenen Zuordnungen unbedingt notwendig. Die Resultate des thematischen Vergleichs sind kontinuierlich an den Passagen der Interviews zu prüfen, auf Triftigkeit, auf Vollständigkeit, auf Validität“, 5. *soziologische Konzeptualisierung* (erst in dieser Phase erfolgt die Ablösung vom Material und der Terminologie der Experten und Gemeinsamkeiten und Differenzen in Kategorien gefasst: „In einer Kategorie ist das Besondere des gemeinsam geteilten Wissens von ExpertInnen verdichtet und explizit gemacht. Der Prozess der Kategorienbildung impliziert einerseits ein Subsumieren von Teilen unter einen allgemeine Geltung beanspruchenden Begriff, andererseits ein Rekonstruieren dieses für den vorgefundenen Wirklichkeitsausschnitt gemeinsam geltenden Begriffs“; noch werden nur Aussagen über Strukturen des Expertenwissens getroffen, die Verallgemeinerung bleibt aber auf das vorliegende empirische Material begrenzt“), und schließlich die *theoretische Generalisierung*: „Die Kategorien werden in ihrem internen Zusammenhang theoretisch aufgeordnet. Die Darstellung der Ergebnisse geschieht aus einer theoretisch informierten Perspektive auf die empirisch generalisierten ‚Tatbestände‘. Bei diesem rekonstruktiven Vorgehen werden Sinnzusammenhänge zu Typologien und zu Theorien verknüpft“ (Meuser/Nagel 1997, S. 488f

Im Rahmen ihrer Untersuchung haben Ackermann und Seeck dieses Modell angewandt (vgl. Seeck 2000, S. 20 – 24); eine Modifikation in Form eines sechsstufigen rekonstruktiven Interpretationsverlauf (1. Sequenzierung der Ersterzählung, 2. sequenzorientierte Interpretation der Ersterzählung, 3. Resümee der Ersterzählung durch die Interpreten, 4. assoziativer Durchgang durch das Interview unter dem Gesichtspunkt von Markantem, 5. „Schritt der themenzentrierten Suche nach narrativen Angeboten in Bezug auf das For-

---

<sup>52</sup> Das wäre im Übrigen auch nicht anders, wenn dem in der Tradition von Weber entfaltenen ersten Pfad der Materialanalyse gefolgt würde, wie Brunner darlegt: „Die theoriegeleitete Interpretation ... erfordert z.B., ‚daß Theorien sensibel und behutsam an Textstellen angelegt werden, um ausschließlich textgebundene Erklärungen vorzunehmen. Zu vermeiden ist ein Interpretationsverfahren, das einzelne Textstellen lediglich zur Illustration wissenschaftlicher Theorien herausgreift und mißbraucht“ (Brunner 1994, S. 206).

<sup>53</sup> An anderer Stelle legt der gleiche Autor ein etwas umfassenderes Modell der Datenanalyse vor, das aus sieben Schritten – Transkribieren, Segmentieren, Codieren, Relationieren, Triangulation, Schreiben von Memos und Darstellung von Daten – besteht (vgl. Moser 1995, S. 181 – 188), und stellt dann in Anlehnung an Mühlfeld und andere (Mühlfeld 1981) ein „5-Stufen-Modell“ – 1. erste Versuche der Zuordnung zum Kategorienraster, 2. Überprüfung und Erweiterung des Kategoriensystems, Codieren, Memos zu zunächst Nebensächlichem, 3. Hervorheben besonders markanter Textstellen, Relationierung von Kategorien und Deutungsmuster, herausarbeiten von Abhängigkeiten, 4. Vergleich mit anderen Studien, Untersuchungsberichten oder selbst erhobenen Daten, 5. Erarbeitung eines Auswertungsberichtes – vor (vgl. Moser 1995, S. 190f).

schungsdesign“ und 6. Vergleich mit den Ergebnissen der anderen Interviews; erst dann wurde mit der Verschriftlichung begonnen (die Verschriftlichung“) findet sich in der Untersuchung von *Thole und Küster-Schapfl* (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 30ff). Kennzeichnend für die referierten Ansätze scheint mir zu sein, dass sich die Auswertung an thematischen Einheiten, die sich im Material an vielen Stellen finden werden, und nicht an der Sequenzialität der Äußerungen orientiert; die innere Chronologie des Materials wird also aufgebrochen (vgl. Meuser/Nagel 1997, S. 488). Kennzeichnend ist weiter die Verwendung zunächst nur wenig spezifizierter Konzepte zu Beginn der Untersuchung. Es geht in dieser Phase um die Kategorienbildung am Material (vgl. ausführlich Schmidt/C. 1997, S. 547; vgl. auch Kelle 2000, S. 493), die „zunächst versuchsweise Verwendung von Konzepten, die erst im weiteren Untersuchungsverlauf exakt definiert werden“ und Ergebnisinterpretation im Wege der analytischen Induktion (vgl. Lamnek 1995a, S. 131). Die Nähe zum Modus der Grounded Theory beziehungsweise die Übereinstimmung der Analyseschritte mit deren Grundannahmen ist also offenkundig. Die Frage nach der Integration des Vorwissens wird also ganz praktisch entschieden.

Flick nennt diesen Schritt einen „kreativen Prozess“ (vgl. Flick 1995b, S. 165), *Strauss und Corbin* zählen ihn zu den „erfreulichsten Momente der Untersuchung“, wenn der Forscher solche „Entdeckungen“ aufgrund „plötzliche(r) Geistesblitze der ‚Intuition‘“ macht (vgl. Strauss/Corbin 1998, S. 12f), und *Merton* führte hierfür den Begriff *serendipity* (Merton 1968) ein als eine Praxis *experimentellen Theoretisierens*, womit „die Entdeckung unvorhergesehener, unnormaler und unspezifischer Daten (gemeint ist), die eine neue Sichtweise zwischenmenschlichen Handelns verlangen und eine andere Vorstellung des sozialen Universums mit sich bringen“. Der serendipity-Effekt stelle sich nie von selbst ein, sondern es sei stets ein Forscher nötig, der die „Routinen der paradigmatischen Komplexitätsreduktion überwindet und aus der Interpretation eine Kunst macht“ (Bude 2000, S. 569f, zit. ebenda). Die Nähe solcher Überlegungen zu Prozessen der abduktiven Erkenntnisgewinnung ist nicht zu bestreiten.

Moser freilich sieht „vorschnelle Verallgemeinerungen“, mithin übereilte Interpretationen, als Problem und warnt vor der „Gefahr, daß man aus seinen zwei oder drei Fällen unvermittelt auf die allgemeine Ebene übergeht und jede Vorsicht bei der Interpretation fallen lässt“ (vgl. Moser 1998, S. 34f).

#### 2.4.6.3 EDV-Einsatz in qualitativer Forschung

Da es im Rahmen qualitativer Forschung dem Forscher darum geht, zum Beispiel in Interviews erhobene Äußerungen von Akteuren auszuwerten, steht er zunächst vor einem mehr oder minder großen „Berg“ transkribierten Materials, insbesondere wenn – im Sinne der skeptischen Anmerkung Mosers – vorschnelle Entdeckungen vermieden werden sollen, also ein stabiles Sample zur Grundlage gemacht werden muss. Kelle rechnet vor, dass im Rahmen eines Forschungsprojekts, bei dem nicht mehr als 30 qualitative Interviews von einstündiger Dauer durchgeführt wurden, nicht weniger als 800 bis 1000 Seiten Text zzgl. weiterer Unterlagen (Notizen, Memos, Kommentare etc.) produziert werden (Kelle 2000, S. 489)<sup>54</sup>.

Es geht also – im Übrigen wohl unabhängig vom gewählten Auswertungsdesign – auch darum, die damit verbundene Menge erhobener Äußerungen in den Griff zu bekommen, denn große Mengen unzureichend organisierter Textdaten bergen die Gefahr, dass theoretische Aussagen auf wenige Zitate zu stützen und Gegenevidenzen in den Daten zu übersehen werden (vgl. Kelle 2000, S. 489, Moser 1998, S. 30).

1982 noch nannte *Huber* diese Arbeit „mühsam“ und wünschte sich ein „Werkzeug, das dem Forscher erlaubt, Überblick über seine Reduktionsentscheidungen zu behalten, bereits interpretierte Textstellen und/oder Kodierungen wiederzufinden, Codes zu verändern, neu zu gruppieren, auszuzählen, zu ordnen etc., wäre außerordentlich hilfreich“ (Huber 1995, S. 244f). Der rasante Fortschritt in der Elektronischen Datenverarbeitung ermuntert dazu, in computergestützten Systemen dieses Werkzeug zu vermuten.

Computerunterstütztes Arbeiten auf der Grundlage von Datenbanksystemen und zugeschnitten auf die Bedürfnisse qualitativer Forschung (vgl. Kuchartz 1988 und 1997, Lissmann 1989, Bos/Tarnai 1996), mit deren Hilfe die „Adressen“ von Textpassagen zusammen mit Codeworten gespeichert werden – wofür sich der Begriff *computergestützte qualitative Datenanalyse* durchgesetzt hat (vgl. Kelle 2000, S. 488) –, stellt hier seit einiger Zeit eine auch aus rein forschungsökonomischen Gründen gebotene Innovation dar (vgl. Schmidt/C. 2000, S. 448). Nahezu alle derzeit hierfür verfügbaren Softwarepakete<sup>55</sup> erlauben mittlerweile die Indizierung von und die Suche nach indizierten Textpassagen. Darüber hinaus bieten die Programme Funktionen zur Verwaltung elektronischer Querverweise oder theoretischer Kommentare und Memos, zur Entwicklung graphischer Darstellungen (z. B. zur Visualisierung von Kategoriensystemen), für die Suche nach Textpassagen und statistische Funktionen für die Durchführung von quantitativen Analysen an (vgl. Kelle 2000, S. 490ff; Beispiele für den Einsatz referieren Niewiarra 1994, S. 49f, Böhm/A. 2000, S. 485, und Kelle 2000, S.

<sup>54</sup> Müller, Rosenow und Wagner verweisen z. B. auf 1.000 Seiten transkribierten Materials im Rahmen ihrer Untersuchung über zwei Jugendclubs (Müller u. a. 1994a, S. 18) und in der vorliegenden Untersuchung wurden rund 2.200 Seiten allein an Transkripten erzeugt.

<sup>55</sup> Kelle (Kelle 2000, S. 486) erwähnt mehr als 20 speziell für qualitative Sozialforschung verfügbare Programme, z. B. THE ETHNOGRAPH, TAP, AQUAD und NUDIST, ATLAS/ti, WinMAX, N-Vivo.

493ff). Kelle sieht die Stärken der EDV-gestützten Datenverwaltung vor allem darin, dass sich oft das zur Überprüfung der jeweiligen Annahme notwendige Textmaterial relativ einfach suchen und finden lässt und Forscher von oft mühevoller mechanischer Arbeit entlastet werden (vgl. Kelle 2000, S. 496 und 498f).

Andererseits wird die Besorgnis geäußert, dass die den einzelnen Softwarepaketen zugrunde liegenden methodologischen Annahmen unreflektiert in den Auswertungsprozess einfließen, sodass sich der Forscher unter Umständen Analysestrategien zu nutze macht, die den eigenen theoretischen und methodologischen Orientierungen nicht entsprechen. Daneben wird die Sorge formuliert, die eigentliche Interpretation der Texte könne durch den EDV-Einsatz zweitrangig und durch die Beschäftigung mit den (technischen) Codierkategorien ersetzt werden (vgl. Kelle 2000, S. 499f). Auch Huber kritisiert eine ungenügende theoretische Auseinandersetzung mit den Implikationen, die der Einsatz von Computerprogrammen für qualitative Forschung mit sich bringen kann, ist aber auch der Überzeugung, dass diese für qualitative Daten einen beachtlichen Fortschritt bedeuteten und im Prozess der qualitativen Forschung hilfreich sein könnten, „weil sie die Kommunikation, die Rekonstruktion und die Kontrolle der Forschungsprozesse unterstützen“ (Huber 1995, S. 243, ähnlich auch Kelle 2000, S. 500).

Unzweifelhaft dürfte die Qualität von Programmen zur Aufbereitung und Verwaltung qualitativer Daten danach beurteilt werden, inwieweit die von den Entwicklern verwendeten Modelle der Datenverwaltung und -präsentation zum eigenen Denkstil passen (vgl. Kelle 2000, S. 487f). Damit dürfte ein gutes Stück der Sorge Mosers begegnet sein, der von der – kontraindizierten – „Hoffnung auf den Computer“ sprach, der die Arbeit der Interpretation übernimmt (vgl. Moser 1998, S. 35). Andererseits suggeriert die Mächtigkeit der vorgängigen Programme mit ihrer Vielzahl von Funktionen und Leistungsmerkmalen, für jedes Problem eine auf Mausclick abrufbare technische Lösung zu bieten. Damit manualisieren sich meines Erachtens zu viele Bearbeitungsgänge, die eine schrittweise Distanz vom Material fördern. Diese Nähe aber ist für eine fundierte Analyse unverzichtbar. Eine Rückführung auf das Wesentliche – die Nähe zu den Daten – dürfte bei nicht wenigen Programmen zwischenzeitlich erforderlich sein. Jedenfalls wurde im Rahmen meiner Untersuchung zugleich auch der Versuch unternommen, diese Rückführung auf ein mit der Untersuchung sich „lebend“ entwickelndes Programm vorzunehmen, das nur die unverzichtbaren Leistungen vorhält (d. h. Datenverwaltung, Kodierung, numerischen Auswertung, Selektion und Synthese).

#### **2.4.7 Präsentation**

Die Darstellung der Datenanalyse und insbesondere ihrer Ergebnisse kann grundsätzlich auf zwei Wegen erfolgen: *textlich* und *numerisch*.

In Bezug auf die textliche Präsentation meint Flick, dass es eines der ungelösten Probleme qualitativer Forschung sei, die Ergebnisse einer Untersuchung und die Prozesse, die zu ihnen geführt haben, darzustellen (vgl. Flick 1995b, S. 169). Unzweifelhaft ist qualitative Forschung Textwissenschaft, erfolgt ihre Präsentation also in erster Linie textlich, und es ist damit eine wesentliche Aufgabe des Forschers, Text zu produzieren als angemessene Form, Ergebnisse seiner Arbeit zu präsentieren (vgl. Flick/Kardoff/Steinke 2000b, S. 24, Matt 2000, S. 578f), aber nach Auffassung von Matt fällt es Sozialwissenschaftlern „schwer zu akzeptieren, dass es nicht nur einen einzigen richtigen, letztgültigen Text gibt, sondern verschiedene Texte für unterschiedliche Zwecke hergestellt werden müssen“ (Matt 2000, S. 583), zumal gilt, dass die Ergebnisse qualitativer Forschung „keine generellen Theorien mit dem Anspruch auf universelle Gültigkeit, universelle Anwendbarkeit und universelle Relevanz, sondern kontextualistische Erklärungen, die von befristeter Gültigkeit, von lokaler Anwendbarkeit und von perspektivischer Relevanz sind“ (Bude 2000, S. 576).

Hinzu kommt die Akzeptanz einer – unbeschadet aller methodologischen Erwägungen, das Forschungsergebnis überpersonal (intersubjektiv) gültig abzusichern – die Akzeptanz der dem Forscher eigenen Subjektivität (Müller z. B. konnte und wollte den „subjektiven Faktor“ seiner Darstellung im Rahmen seiner Studie zu Jugendpflegern im ländlichen Raum „nicht verleugnen“; vgl. Müller/B. K. 1989a, S. 23).

Dies findet seinen Niederschlag auch in der textlichen Präsentation: Matt bezieht sich auf van Maanen, der drei hauptsächliche Formen der Textpräsentation unterscheidet: einerseits die *realistische Darstellung*, die sich in der dritten Person geschrieben durch Sachlichkeit und dokumentarischen Stil auszeichnet, die Erfahrungsebene des Forschers ausgeblendet und ihn als unparteilichen Beobachter fungieren lasse. Die beiden anderen Textformen dokumentieren auch die subjektiven Anteile des Forschers, seinen persönlichen Stil. Er berichtet aus dem Feld, zum Beispiel über seinen Zugang zum oder Erlebnisse im Feld. Der Text wird in der ersten Person präsentiert, „die eigenen Annahmen und Vorurteile offen gelegt und eine mögliche Version, die des Forschers, erstellt“ (sog. *selbst-bekennende Beschreibung*). Bei der *impressionistischen Beschreibung* steht das Erinnerungswerte der Tätigkeit des Forschers noch stärker im Vordergrund“ (Matt 2000, S. 583f, van Maanen 1988).

Ein weiteres Problem der textliche Präsentation stellt die von Moser diagnostizierte „Dürre der Darstellung“ dar, denn, so seine Überzeugung, oft schöpften die Forscher die ihnen zugänglichen Information im Material in ihren Berichten nicht aus: „Anstatt für ein Er-

gebnis die wichtigsten Aussagen ausführlich und im wörtlichen Originalton zu zitieren, beschränken sie sich auf eine paraphrasierende Kurzzusammenfassung“ (Moser 1998, S. 34f). So sieht das auch Bühler-Niederberger:

„In Projekten qualitativer Sozialforschung ist die beispielhafte Zitation von Interviewpassagen oder Beobachtungen, die der Autor für besonders eindrücklich oder typisch hält, ein wichtiges und meist auch gleich das einzige Mittel zur Dokumentation seiner Aussagen“ (Bühler-Niederberger 1985, S. 475).

Aus dem bereits zu einem abgeklärten Verhältnis bezüglich der Quantifizierung qualitativer Forschungsergebnisse Reflektierten (vgl. 2.1.3.4) ergibt sich für die numerische Präsentation, dass „nicht die Häufigkeit bestimmter Handlungsmuster, sondern ein möglichst zu treffendes Set der relevanten Handlungsmuster in einer sozialen Situation herauszufinden“ Ziel qualitativer Forschungsarbeit ist (vgl. Lamnek 1995b, S. 92, zit. ebenda). Gleichwohl ergeben sich auch in qualitativer Forschung Notwendigkeiten, solche Sachverhalte numerisch auszudrücken bzw. qualitative und quantitative Methoden zu verknüpfen. Engler führt dazu aus:

„Die Vorzüge der Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden sind evident. Sie werden, obgleich hierbei noch viele Fragen offen sind, darin gesehen, daß unterschiedliche Aspekte und Facetten des Untersuchungsgegenstandes beleuchtet werden, die Komplexität des sozialen Geschehens dargestellt und analysiert werden kann und somit eine differenziertere Erkenntnis gewonnen werden kann. Ebenso wird ein Vorteil darin gesehen, daß die Schwächen der jeweiligen Einzelmethoden durch die Kombination mit anderen erkannt und ausgeglichen werden können“ (Engler 1997, S. 126).

Sie verweist darauf, dass zum Beispiel Lazarsfeld bei der Untersuchung über die „Arbeitslosen von Marienthal“ auf Quantifizierung dessen, was quantifizierbar war, gedrängt habe (vgl. Engler 1997, S. 120 und S. 122) und betrachtet das als ein Beispiel für die „intelligente Verknüpfung von qualitativen und quantitativen Daten“, von der Lüders spricht (vgl. Lüders 2000, S. 637).

Freilich ist das nicht unumstritten: Barton und Lazarsfeld nennen eine solche Präsentation (statt in Zahlen oder Tabellen wird in Formulierungen wie ‚die meisten‘ oder ‚in fast allen Fällen‘ auf Häufigkeitsverteilungen oder Korrelationen verwiesen) „impressionistisch“ und „quasi-statistisch“, betonen aber deren „exploratorische“ Funktion für nachgehende, umfangreichere Untersuchungen mit statistischen Analysen (vgl. Barton/Lazarsfeld 1979, S. 70ff). Lamnek spricht diesbezüglich von ‚verschämten‘ Verbalisierungen (Lamnek 1995b, S. 204), quantifizierende Materialübersichten bezeichnet Schmidt dagegen als sinnvoll auch im Rahmen qualitativer Analysen, weil sie hilfreich für die Auswahl von Fällen für eine qualitative Einzelfallanalyse seien und die Transparenz bei der Darstellung der Ergebnisse erhöhten. Sie stellten zudem „nur eine Zwischenstufe der Auswertung, nicht das Ergebnis“ dar (vgl. Schmidt/C. 1997, S. 560 und S. 562f).

Die am weitesten verbreitete Form quantifizierender Materialübersichten erfolgt in Form von Tabellen (wovon das Material im Überblick präsentierende allgemeine Übersichten zu unterscheiden sind<sup>56</sup>). Häufigkeitsangaben geben einen ersten quantitativen Überblick über das Material: Sie zeigen zum Beispiel, ob sich unter einer Auswertungskategorie überhaupt Unterschiede zwischen den Fällen ergeben haben. Ergebnisse zu zwei Auswertungskategorien lassen sich in Form von Kreuztabellen und kombinierten Häufigkeitsangaben darstellen, die Hinweise auf mögliche Zusammenhänge enthalten können, denen in der qualitativen Analyse nachgegangen werden kann, zum Beispiel bei der „gezielten Suche nach Ausnahmen“ (vgl. Bühler-Niederberger 1995). Sie ermöglichen gegebenenfalls auch Verweise auf Zusammenhänge verweisen, die in der Einzelinterpretation nicht auffallen würden. Denkbar ist auch, eine Gesamtübersicht der Ergebnisse für alle untersuchten Fälle zu allen oder zu ausgewählten Auswertungskategorien zu erstellen (vgl. Schmidt/C. 1997, S. 560ff, Schmidt/C. 2000, S. 454f).

## 2.5 Erhebungsverfahren

Qualitative Forschung kennzeichnet das Grundverständnis, Menschen unter natürlichen Umständen zu beobachten und möglichst wenig Feld verändernd zu wirken. Der Forscher nimmt für einen bestimmten Zeitraum am Leben einer räumlich und sozial abgrenzten Gruppe teil, um Lebensstil und Habitus der Individuen kennen- und verstehen zu lernen, indem er beobachtet und befragt und die gefundenen Materialien und Erkenntnisse dokumentiert (vgl. Friebertshäuser 1996, S. 76ff, Mayring 2000, S. 30, Moser 1995, S. 125f, Ulich 1994, S. 47, auch Huber/Mandl 1994, S. 16f und S. 30).

Unter Bezugnahme auf die vorangestellten Überlegungen wird nun zu klären sein, mittels welchen Verfahrens die Erhebung der Daten im Feld durchgeführt werden soll; relevante Verfahren sind das Interview und die Gruppendiskussion.

---

<sup>56</sup> Vgl. z. B. die tabellarische Übersicht der Interviews im Rahmen der Untersuchung von Thole und Küster-Schapfl; vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 26.

## 2.5.1 Interview

Interviews sind kennzeichnend für den Ansatz einer qualitativen bzw. explorativen Sozialforschung (vgl. Hron 1994, S. 119; vgl. insg. König/R. 1962).

„Als Interview wird eine verabredete Zusammenkunft bezeichnet, die sich in der Regel als direkte Interaktion zwischen zwei Personen gestaltet, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewender und Befragter begegnen“ (Friebertshäuser 1997, S. 374).

Es werden Akteure als „Gewährspersonen“ befragt, um die interessierenden Gesichtspunkte deren Handelns und Verhaltens zu erfassen und auf eine indirekte Weise über die Interpretation durch sie selbst in den Blick genommen (vgl. Moser 1995, S. 153, Friebertshäuser 1997, S. 374 und 393). Es handelt sich um ein Verfahren, das auf sprachlicher Basis arbeitet (im Unterschied etwa zu Formen der [teilnehmenden] Beobachtung durch den Forscher, denn subjektive Bedeutungen lassen sich nur schwer aus Beobachtungen ableiten. Daher müssen die Akteure selbst zur Sprache kommen, denn sie selbst sind zunächst die Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte (vgl. Mayring 1999, S. 49, Moser 1995, S. 154, Moser 1998, S. 45, Hopf 1979, S. 15). Durch das Interview wird der zu untersuchende Sachverhalt in der Erhebungssituation – durch die Antworten auf entsprechende Fragen oder Stimuli – ein zweites Mal hergestellt und rekonstruiert (vgl. Flick 1995b, S. 156). Gegenstand sind Wissensbestände im Sinne von Erfahrungsregeln. Das Interview „eröffnet den Zugriff auf implizite Regeln ... und schafft so Anschlußmöglichkeiten für Generalisierungen, die zu verorten sind an der Schnittstelle von mikro- und makrostruktureller Analyse. Auf das rekonstruierte Wissen kann auch im Kontext gesellschaftskritischer Überlegungen rekurrert werden, ohne daß dabei auf normative Entwürfe zurückgegriffen werden müsste“ (Meuser/Nagel 1997, S. 489f; vgl. dort auch S. 481f).

Interviews stellen also, im Sinne Strauss', eine Form der Datenerhebung dar, nämlich Materialien ausfindig zu machen, zusammenzutragen oder zu generieren (vgl. Strauss 1998, S. 48); darüber hinaus können sie aber auch der Hypothesen- oder Theorieprüfung oder der Entdeckung gegenstandsbezogener Theorien dienen<sup>57</sup> (Friebertshäuser 1997, S. 376; ferner Moser 1995, S. 171). Sie kommen in der Regel dort zum Einsatz, „wo der Forscher selbst keinen unmittelbaren Zugang zum Feld hat und auf Informationen von Schlüsselpersonen angewiesen ist, denen in diesem Feld eine besondere Kompetenz (spezielles Wissen, besonderer Status, kommunikative Fähigkeiten) zukommt“ (ebenda).

Ihrer Bedeutung entspricht die große Zahl qualitativer Studien, in denen teil-standardisierte oder offene Interviews die zentrale Datenbasis bilden (vgl. Hopf 1995, S. 177). Dieser weiten Verbreitung des Interviews als qualitativem Verfahren steht freilich ein auffälliger Mangel an methodischer Literatur gegenüber, meinen *Friebertshäuser* (Friebertshäuser 1997, S. 372) und *Meuser und Nagel*<sup>58</sup>; vielleicht erklärt dies, warum sie das Experteninterview „als ein randständiges Verfahren“ bezeichnen (vgl. Meuser/Nagel 1997, S. 481f).

### 2.5.1.1 Typen des qualitativen Interview

Qualitative Interviews (vgl. insg. u. a. Lamnek 1995, S. 35ff, Hopf 1995, S. 177ff, Flick 1995a, S. 94ff; ferner: Sheatsley 1962, Maccoby/Maccoby 1962, Hitzler 1994, Meuser/Nagel 1991, 1994 und 1997, Fontana/Frey 1994, Glinka 1998) lassen sich zunächst danach differenzieren, wie stark durch das jeweilige Verfahren die Antworten vorstrukturiert werden. Grundsätzlich lassen sich „stark vorstrukturierende Interviewtechniken“ von „offenen Formen der Befragung“ (den sog. „Leitfaden-Interviews“, die auch als „halbstandardisierte Interviews“ bezeichnet werden) und „erzählgenerierenden Interviews“ unterscheiden: Beim offenen Interview kann der Akteur frei und ohne Antwortvorgaben antworten und damit das thematisieren, was ihm in Bezug auf das Thema bedeutsam ist (vgl. Hron 1994, S. 119, Mayring 1999, S. 49, Lamnek 1995a, S. 267). Dazu zählen das „fokussierte Interview“ (vgl. Merton/Kendall 1979), das „problemzentrierte Interview“ (vgl. Witzel 1982), das „Dilemma-Interview“ (auch als „semi-strukturelles Interview“ bezeichnet; vgl. Aufenanger 1991) sowie Interviewtechniken zur Erforschung subjektiver Theorien, die als „Dialogkonsens-Verfahren“ bezeichnet werden. Dabei handelt es sich um Formen, die in der erziehungswissenschaftlichen Forschung weite Verbreitung gefunden haben<sup>59</sup> (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 378 und S. 372f; vgl. dazu den Überblick in König, E. 1995).

<sup>57</sup> *Friebertshäuser* (Friebertshäuser 1997b, S. 376) nennt z. B. Hopf, C., u. a.: Familie und Rechtsextremismus. Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer, Weinheim und München 1995, S. 23ff.

<sup>58</sup> *Meuser und Nagel* (vgl. Meuser/Nagel 1997, S. 482) führen weiter aus: „Selbst in Lehrbüchern, die explizit der Methode der Befragung gewidmet sind, erfährt das Experteninterview keine gesonderte Behandlung (vgl. Erbslöh, E.: Interview, Stuttgart 1972; Holm, K. (Hg.): Die Befragung, 6 Bde. München 1976ff)“.

<sup>59</sup> Vgl. sowie ferner z. B. die Untersuchung von *Prengel*, an der sich das Forschungsvorgehen mittels Leitfaden-Interviews von der Planung über die Durchführung bis zur Präsentation der Ergebnisse nachvollziehen lässt (Prengel, A.: Subjektive Erfahrungen mit Integration. Untersuchung mit qualitativen Interviews; in: Deppe-Wolfinger, H., Prengel, A., und Reiser, H.: Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976 - 1988, Weinheim und München 1990, S. 147 - 258).

In Bezug auf die offenen Formen lassen sich im Wesentlichen vier Typen differenzieren:

1. *Leitfadengestützte qualitative Interviews*: Hopf folgend handelt es sich hierbei um Interviews, bei denen ein Gesprächsleitfaden verwendet wird, der „sehr ausführlich oder sehr knapp sein (kann), den Befragenden weitgehende Freiheiten in der Gestaltung der Frageformulierungen, der Frageabfolge oder Streichung von Fragen konzedieren oder nicht u. a.“. Entscheidend ist, dass es „im Interview keine Antwortvorgaben gibt“ und die Befragten „ihre Ansichten und Erfahrungen frei artikulieren können“ (Hopf 1995, S. 177; ferner: Lamnek 1995a, S. 269, Hron 1994, S. 131).  
*Ackermann und Seeck* haben sich im Rahmen ihrer Untersuchung zum Beispiel auf ein offenes, leitfadenstrukturiertes Experteninterview festgelegt und nehmen Bezug auf *Meuser und Nagel*, die darauf hinweisen, dass dabei, im Unterschied zu anderen Formen des offenen Interviews, „nicht die Gesamtperson den Gegenstand der Analyse (bildet), d. h. die Person mit ihren Orientierungen und Einstellungen im Kontext des individuellen oder kollektiven Lebenszusammenhangs“ (Meuser/Nagel 1991, S. 442). Das erlaubt die Herauslösung einzelner Aspekte, die im Kern der Studie untersucht werden. „Hauptbestandteil der Interviews ist jeweils der narrative Hauptteil, der lediglich durch einen Stimulus durch den/die InterviewerIn eingeleitet wird. Der emanente Nachfrageteil wurde auf einige wesentliche Fragen beschränkt“ (Ackermann/Seeck 1999a, S. 18f).
2. *Problemzentrierte Interviews*: Darunter versteht *Witzel* (Witzel 1982, S. 66ff, Witzel 1985) eine Variante, die eine „sehr lockere Bindung an einen knappen, der thematischen Orientierung dienenden Leitfaden mit dem Versuch verbindet, den Befragten sehr weitgehende Artikulationschancen einzuräumen und sie zu freien Erzählungen anzuregen“ (Hopf 1995, S. 178). Das Interview lässt den Akteur möglichst frei zu Wort kommen, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen; dennoch bleibt das Interview auf die Problemstellung zentriert, die der Forscher vorab analysiert, in Bezug auf bestimmte Aspekte bearbeitet und einem Interviewleitfaden zusammengestellt hat und auf die er einfürend einstimmt und – wenn immer nötig – auf die zurückkommt. Im Unterschied zu offenen Interviews limitiert diese theoretische Fixierung die Offenheit des Interviews meines Erachtens beträchtlich. Ich kann hier *Mayring* folgen, dass sich das problemzentrierte Interview „hervorragend für eine theoriegeleitete Forschung (eignet), da es keinen rein explorativen Charakter hat, sondern die Aspekte der vorrangigen Problemanalyse in das Interview Eingang finden. Überall dort also, wo schon einiges über den Gegenstand bekannt ist, überall dort, wo dezidierte, spezifischere Fragestellungen im Vordergrund stehen, bietet sich diese Methode an“ (Mayring 1999, S. 50ff).
3. *Erzählgenerierende Interviews*: Hierunter wird ein Typus von Interviewformen zusammengefasst, in deren Rahmen der Befragte zu Erzählungen angeregt wird, zum Beispiel zur eigenen Biografie (vgl. Krüger/Wensierski 1995, S. 1197ff, Marotzki 1995, S. 61ff) oder zu Situationen des Alltags<sup>60</sup>. Die Strukturierung des Gegenstandes bleibt dem Befragten überlassen; eine Vorstrukturierung durch Leitfragen des Forschers unterbleibt. Der Forscher hält den Erzählfluss, ggfs. durch Nachfragen, in Gang, verbleibt aber ansonsten in der Rolle eines interessierten Zuhörers (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 386f, Mayring 1999, S. 54). *Hron* nennt es „ein maximal offenes Interviewverfahren“ (Hron 1994, S. 130). Zentrales Merkmal ist die ausführliche und ungestörte Stehgreiferzählung des Akteurs, zu der er mittels einer Eingangsfrage angeregt wird, zum Beispiel, sich an einen bestimmten Zeitpunkt seiner Biographie zu erinnern und diese Thematik anschließend frei weiter zu entwickeln (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 387). Ziel ist es, Alltagswissen, Deutungs- und Wahrnehmungsmuster, Handlungsabsichten und Sinnzusammenhänge der Befragten zu erschließen. Die Befragten sollen dazu ihre eigenen thematischen Verknüpfungen und Argumentationsketten einbringen können. Dazu werden sie umso eher bereit sein, je weniger isoliert und distanziert der Forscher in ihrem Lebenszusammenhang auftritt. Er soll „zum echten Gesprächspartner werden, der wirklich zuhört, bei ihm unverständlichen Äußerungen um Ergänzung und Klärung ersucht und auch selbst mal eine Bemerkung einwirft“ (Köckeis-Stangl 1980, S. 355; vgl. Hron 1994, S. 128). Das steht im Gegensatz zu *Friebertshäuser*, die darauf hinweist, es sei wichtig für dieses Verfahren, „daß der Interviewende keinesfalls diesen Erzählfluß durch Nachfragen stört, damit der Erzählende die begonnene Darstellung der eigenen Version von Ereignissen und Erlebnissen in Ruhe zu Ende bringen kann“ (Friebertshäuser 1997, S. 387).
4. *Diskursives Interview*: Eine Sonderform stellt das „Diskursive Interview“ dar, das im Unterschied zu den vorangestellten Typen der Verständigung über Deutungsmuster (siehe oben) dient, die vom Forscher auf der Grundlage vorangehender Gesprächskontakte entwickelt wurden und im erneuten Gespräch mit den Befragten auf ihre Stichhaltigkeit und subjektiv wahrgenommene Adäquatheit hin überprüft werden (vgl. Hopf 1995, S. 179). Diskursive Interviews sind mithin Instrumente der Validierung, nicht in erster Linie der Erst-Verbalisierung. Ich würde sie deshalb Interviews zweiter Ordnung nennen wollen, denn sie stellen Kommunikation über gewesene Kommunikation her (eine Variante stellt *Ullrich* vor; vgl. *Ullrich* 1999).

Die Entscheidung für eine dieser Formen ist Resultat eines Abwägungsprozesses im Rahmen der Entwicklung des Forschungsdesigns, wobei *Friebertshäuser* darauf hinweist, dass Expertengespräche und Leitfaden-Interviews tendenziell eher in Kombination mit anderen Erhebungsverfahren zum Einsatz kommen (vgl. *Friebertshäuser* 1997, S. 374f).

---

<sup>60</sup> Zu den „Erzählgenerierenden Interviews“ zählen z. B. das „narrative Interview“ (vgl. Schütze 1983; Hermans 1995), modifiziert als „episodisches Interview“ (vgl. *Friebertshäuser* 1997b, S. 388) und das „ero-epische Gespräch“ (vgl. *Girtler* 1995, *Friebertshäuser* 1997b, S. 389ff).



### 2.5.1.2 Vorbereitung des Interviews

Auf jede thematische Vorstrukturierung zu verzichten, wie dies für narrative Interviews kennzeichnend ist, so *Meuser und Nagel*, brächte die Gefahr mit sich, dass sich der Forscher dem Akteur als inkompetenter Gesprächspartner präsentiert mit der Folge, das Wissen des Akteurs nicht umfassend zu erheben. Sie halten es dagegen für wichtig, sich vorab zu informieren (zum Beispiel über Regeln, Organisationsstrukturen oder Entscheidungsprozeduren) und dadurch das Thema zu strukturieren, das Gegenstand des Interviews sein soll (vgl. *Meuser/Nagel 1997*, S. 486f, *Friebertshäuser 1997*, S. 376). Ein möglicher Weg zur Erschließung des sozialen Feldes besteht nach *von Kardorff* in der Teilnahme an sozialen Aktivitäten im sozialen Umfeld der Zielgruppe der Einrichtung, „durch Gespräche im Alltag, z. B. mit Schlüsselpersonen“ und „über Tagebücher, die von Klienten“ gekennzeichnet sein; diese diene „dem Vertrautwerden mit den Deutungsmustern, den ‚Stilen‘ und Umgangsformen, den ungenannten Regeln und Ritualen der Handelnden im Untersuchungsfeld“ (*von Kardorff 1988*, S. 85).

Ich bezweifle allerdings, dass dies soweit gehen muss, wie *Friebertshäuser* formuliert:

„Leitfaden-Interviews setzen ein gewisses Vorverständnis des Untersuchungsgegenstandes auf Seiten der Forschenden voraus, denn das Erkenntnisinteresse bei Leitfaden-Interviews richtet sich in der Regel auf vorab bereits als relevant ermittelte Themenkomplexe. Deren Relevanz kann sich aus Theorien, eigenen theoretischen Vorüberlegungen, bereits vorliegenden Untersuchungen, ersten eigenen empirischen Befunden oder eigener Kenntnis des Feldes ableiten. Erst auf der Basis fundierter, theoretischer oder empirischer Kenntnisse lassen sich Leitfaden-Fragen formulieren“.

Nur konsequent ist es daher, im Rahmen dieser Position die Konstruktion von Leitfäden zu verlangen, deren zentrales Charakteristikum vorformulierte Fragen oder Themen sind (*Friebertshäuser 1997*, S. 375f, zit. S. 375). Weniger strikt halten dies *Meuser und Nagel*, die anregen, das Interview „auf der Basis eines flexibel zu handhabenden Leitfadens“ zu führen, wobei dieser keine detaillierten und ausformulierten Fragen enthält, sondern Themen, die anzusprechen sind (vgl. *Meuser/Nagel 1997*, S. 483 und S. 487). Auch *Haußer* regt eine flexiblere Praxis an. Der Forscher soll die Möglichkeit haben, vom Interviewleitfaden je nach Äußerung des Akteurs abzuweichen, nachzuhaken und bereits Beantwortetes zu überspringen. Der Leitfaden habe die Funktion des roten Fadens und der Vollständigkeitskontrolle durch den Interviewer (vgl. *Haußer 1994*, S. 65). Nach *Moser* sollten die Fragen – bei aller Flexibilität – über alle Interviews ähnlich formuliert sein (vgl. *Moser 1995*, S. 155). So haben sich zum Beispiel *Müller, Rosenow und Wagner* im Rahmen ihrer Untersuchung für eine nur geringe Strukturierung der Interviews entschieden und untereinander als Gesprächsleitfaden nur einige Themen vereinbart, die in allen Interviews vorkommen sollten (vgl. *Müller u. a. 1994a*, S. 18). Eine ähnliche Praxis schildern *Ackermann und Seeck* (vgl. *Ackermann/Seeck 1999a*, S. 18f).

Damit ist die Frage nach den Frageformen im Interview gestellt. *Moser* unterscheidet zwischen „Erfahrungs- bzw. Verhaltensfragen, die sich darauf beziehen, was eine Person tut oder getan hat“, „Meinungsfragen bzw. Fragen nach Werthaltungen, die sich auf kognitive oder interpretierende Prozesse der Befragten beziehen“, Gefühls-, Wissens-, sensorische, Hintergrund- bzw. demographische Fragen (vgl. *Moser 1995*, S. 153f). Er differenziert weiter zwischen unstrukturierten und halbstrukturierten Fragen. Unter unstrukturierten Fragen versteht er „Impulse, welche den Befragten noch in keine Richtung lenken. Der Interviewte muß den Inhalt, über den er berichten will, selbst strukturieren“. *Halbstrukturierte Fragen* geben bereits eine bestimmte Richtung vor (vgl. *Moser 1998*, S. 46).

Nach *Ullrich* ist es von „grundlegender Bedeutung für die Konstruktion eines Leitfadens, daß man sich möglichst in jedem Fall genau über den Charakter einer Frageformulierung im klaren ist“; er gibt hierbei folgende Hinweise:

- *Fragen zum Gesprächseinstieg*, wobei er davon ausgeht, dass ein starker Erzählstimulus für die Entwicklung einer produktiven Gesprächsatmosphäre vermutlich am geeignetsten ist;
- *Erzählaufforderungen* stellen solche Stimuli dar, die eine Beschreibung vergangener Ereignisse, Erfahrungen und Handlungen anregen;
- *Aufforderungen zu Stellungnahmen* (Meinungsfragen) veranlassen des Experten zu direkter Stellungnahme und zielen explizit auf dessen Bewertungen und Handlungsorientierungen (Wertüberzeugungen und Interessendefinitionen);
- *Begründungsaufforderungen* bestehen typischerweise aus dem Frage nach dem Warum. Für solche Aufforderungen (und für Aufforderungen zu Stellungnahmen) gilt, dass sie negativen Einfluss auf die Interviewsituation haben können, da die Gefahr besteht, dass sich die Experten in eine Art Rechtfertigungshaltung begeben, was unerwünschte Antworttendenzen (vgl. 2.5.1.3) zur Folge haben könnte; und
- Wiederholungen und Wiederaufnahmen sind notwendig und sinnvoll, wenn zum Beispiel ein Sachverhalt unter verschiedenen Blickwinkeln behandelt werden soll. Wiederholende thematische Fragen zum Anfang oder am Ende können dazu dienen, „die Auswirkung der Thematisierung im Interview auf die Stellungnahmen der Befragten zu erfassen“, aber auch „im Sinne einer Kontrollfrage zur Aufdeckung von Widersprüchen und Inkonsistenzen eingesetzt werden“ (vgl. *Ullrich 1999*, S. 437ff, *Moser 1995*, S. 156).

Diese Reihenfolge entspricht dem so genannten *Trichterprinzip*<sup>61</sup>. Am Anfang stehen die allgemeinen Impulse, die dann zu konkreten und spezifischeren Fragen gegen Ende überleiten (nach dem Prinzip: von weit nach eng); dabei sollten Wissensfragen überwiegend zu Beginn gestellt werden (vgl. Ullrich 1999, S. 438).

Schließlich sollte ein Leitfaden bezüglich seiner Anwendbarkeit zunächst überprüft werden (Pretest); dabei sollte klar sein, dass die Überprüfung der Fragen und Stimuli eines Leitfadens zu keinem Zeitpunkt wirklich abgeschlossen ist, sondern das Erhebungsinstrument aufgrund der im Erhebungsprozess gesammelten Erfahrungen jeweils re-kalibriert werden muss (vgl. Ullrich 1999, S. 441; ferner Friebertshäuser 1997, S. 376).

### 2.5.1.3 Probleme

Auch unbeschadet einer intensiven Vorbereitung von Interviews lassen sich *Nebeneffekte* und *Messartefakte*, das heißt ungeplante und verzerrende Einflussfaktoren (z. B. Versuchspersonen- oder Versuchsleitereffekte; vgl. Lamnek 1995a, S. 269), auch beim Interview nicht ausschließen. Dazu zählt zum Beispiel der Einfluss des Forschers auf den befragten Akteur aufgrund von (non-) verbalen Reaktionen auf dessen Äußerungen oder Missverständnisse, die sich aufgrund der Frageformulierung ergeben können. Auch können die Erwartungen des Akteurs in Bezug auf die Erwünschtheit bzw. (ggfs. bloß mutmaßte) soziale Akzeptanz einer Antwort eine Rolle spielen (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 371, Flick 1995b, S. 157, Köckeis-Stangl 1980, S. 329, Lamnek 1995a, S. 262, Ulich 1994, S. 48f; solche Probleme schließen direkt an bereits oben dargestellte komplexe Beziehung zwischen Forscher und Akteur an (vgl. 2.4.1).

Das mag *Antworttendenzen* zur Folge haben: Sie signalisieren „eine Interaktionsstörung, die auf mangelnde Transparenz einer Situation, auf Mehrdeutigkeit von Anforderungen, auf Informationsvorenthaltung und Täuschung sowie auf andere Arten der Verunsicherung (z. B. durch Streß oder Enttäuschung ...)“ zurückgeführt werden können (vgl. Ulich 1994, S. 54; ferner: Huber/Mandl 1994, S. 25f).

In den Literatur finden sich hierfür als Beispiele unter anderem

- *Ja-Sagen* als defensive, resignative Strategie, die „vor allem von Leuten mit geringer Interaktionskompetenz verwendet wird“ (vgl. Köckeis-Stangl 1980, S. 327);
- *Überforderung*: Antworttendenzen als Interaktionsstrategien sind seitens des Akteurs dann zu erwarten, wenn er „überfordert/inkompetent und/oder mißtrauisch und/oder unmotiviert/gleichgültig und/oder verängstigt“ ist (vgl. Ulich 1994, S. 54);
- *Antworttendenzen bei sozialer oder persönlicher Erwünschtheit*<sup>62</sup>: „So mag es zum Beispiel im persönlichen Forschungsinteresse einer alleinerziehenden Mutter liegen, in einem Interview die erfahrbaren gesellschaftlichen Benachteiligungen überspitzt darzustellen. Aufgabe des Forschers ist es dann nicht, als ‚aufgeklärter Sozialwissenschaftler‘ Antworttendenzen als prinzipiell unumgänglich hinzunehmen, sondern systematische Verbalisationsverzerrungen mit geeigneten Methoden zu prüfen und dem bei der späteren Interpretation der Forschungsergebnisse Rechnung zu tragen“ (Haußer 1994, S. 63);
- der *antizipierende Akteur*: Mertens nennt ihn die „gute Versuchsperson“, die sich intensiv bemüht, die Hypothese der Untersuchung zu erraten, um sich dann möglichst hypothesenkonform zu verhalten;
- der *besorgte Akteur*, der um seine Bewertung besorgt ist, wobei der Wunsch nach einer positiven Selbstdarstellung (und Vermeidung von Selbstwertverlust) im Vordergrund steht;
- der *ehrlche Akteur*, der sich um ein möglichst exaktes Befolgen der Instruktionen des Forschers bemüht und sich alle darüber hinausgehenden Überlegungen zum Zweck der Untersuchung, ihrer Hypothesen usw. verbietet, besonders gehorsam ist und alles wörtlich und ernst nimmt
- der *negative Akteur*, der die Untersuchung bzw. die Hypothesenbestätigung zu sabotieren versucht, indem sie zum Beispiel „wertlose Antworten“ gibt, Anordnungen nicht ausführt, sein Verhalten nach anderen Hypothesen ausrichtet, als denen des Forschers (Ulich 1994, S. 52f; vgl. Mertens 1975, S. 104ff).

Nach den in Bezug auf vor allem psychologische Untersuchungssituationen referierten Einschätzungen Ulichs befindet sich der Experte in einer Problemlösungssituation, in der er versucht, sich Aufschluss über das tatsächliche Ziel der Untersuchung, die Hypothesen des Versuchsleiters, seine Meinung und Erwartungen, den Sinn und Zweck der Untersuchung klar zu werden, um möglichst gut die vermeintlichen Erwartungen des Forschers erfüllen zu können. Da er bemüht ist, aus diesem kognitiv labilisierten Zustand herauszufinden, kann schon die kleinste Auffälligkeit oder Inkonsistenz einen starken Aufforderungscharakter besitzen, in einer bestimmten

<sup>61</sup> Huschke-Rhein 1993, S. 60, lt. Moser 1995, S. 155.

<sup>62</sup> Haußer (Haußer 1994, S. 63) verweist auf Mummendey, H. D.: Methoden und Probleme der Kontrolle sozialer Erwünschtheit, Bielefeld 1980, S. 2ff, S. 10ff.

Weise zu handeln. Soweit möglich, verarbeitet der Experte dann die erlangten Hinweise auf tatsächliche oder vermeintliche Verhaltenserwartungen zu „Hypothesen“, die sein Handeln und sein Antworten steuern (vgl. Ulich 1994, S. 52; ferner: Mertens 1975, S. 90). Auch der Forscher ist ähnlichen Belastungen ausgesetzt, auch seine Erwartungen können die Erhebungssituation beeinflussen: Äußere Merkmale und Auftreten, Sprachverhalten, Schicht- und Rassenzugehörigkeit, Geschlecht oder konkrete Verhaltensmerkmale (z. B. die Art und das Niveau der Fragen sowie das Feedback-Verhalten des Akteurs) können den Interviewverlauf beeinflussen (vgl. Ulich 1994, S. 56; ferner: Scheuch 1962, Maccoby/Maccoby 1962). Weitere Aspekte sind

- die *Tendenz zu einem dominierenden Kommunikationsstil*, das heißt die Häufung suggestiver Fragen und suggestiver Vorgaben von Interpretationen bzw. bewertender und kommentierender Aussagen;
- *Probleme mit den passiv-rezeptiven Anteilen des Forschers*, worunter zum Beispiel fehlende Geduld beim Zuhören und beim Aufgreifen von Anhaltspunkten für Nachfragen zu verstehen sind;
- die *Unfreiheit im Umgang mit dem Interviewleitfaden*, welcher immer wieder ins Gedächtnis gerufen (als bereits abgearbeitet dargestellt) und daher als Disziplinierungsinstrument benutzt wird, wodurch interessante, nicht antizipierte Aspekte nicht zur Geltung kommen können (vgl. Hopf 1995, S. 181f);
- so genanntes „*Schonverhalten*“: Hermanns spricht von der Sorge des Forschers vor „Peinlichkeiten im Gesprächsverlauf, (z. B. „Intimitätsverletzungen“, der Herbeiführung von Persönlichkeitskrisen, „Peinlichkeit von Inhalten der Darstellung“, der Angst, die Grenzen der Intimität zu verletzen) oder einem offenen bzw. heimlichen Bündnis zwischen ihm und dem Experten (z. B. als Solidarisierung gegen ein gemeinsames Feindbild); weiter nennt er
- das *Gefühl des Ausbeuters*, das dem Forscher „ein latent schlechtes Gewissen“ beschert, weil er besorgt ist, zu aufdringlich zu sein, dem Experten zu nahe zu treten und dessen Bereitschaft zur Mitarbeiter schamlos auszubeuten, und
- das *Gefühl der glücklichen Koinzidenz*, worunter die Haltung zu verstehen ist, „dass sich zwei Dinge günstig fügen“: die wohlwollende Neugier des Forschers und das gute Gefühl, das der Experten haben kann, wenn er seine Sicht der Dinge in einem interessanten Gespräch ausführlich entfalten kann. Der Forscher „macht ein Geschenk: Er interessiert sich – manchmal stundenlang – für den anderen und sein Erleben und ist ein guter Zuhörer“ (Hermanns 2000, S. 365f);
- Suggestivfragen, den vor allem Nachfragen sind mit der Gefahr verbunden, als Suggestivfragen formuliert werden zu können, in die Erwartungen und Unterstellungen des Forschers einfließen“ (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 376f, Ullrich 1999, S. 439ff);
- Probleme aufgrund des Sich-Einbringens des Forschers (was einer Einengung des Verbalisierungsspielraumes entspricht), denn offene Interviews sind „durch ein im Prinzip nicht aufhebbares Dilemma gekennzeichnet. Sie sollen einer ‚natürlichen‘ Gesprächssituation möglichst nahe kommen, die Regeln der Alltagskommunikation aber nicht übernehmen“, denn aufgrund der der Forschungsfragestellung muss die Rollentrennung zwischen Forscher und Experten prinzipiell erhalten bleiben. Um aber eine soziale Beziehung zwischen beiden zustande kommen zu lassen (die die Unterhaltung trägt), an der zunächst der Forscher ein Interesse hat, muss er einiges von sich selbst darstellen. Dieses spontane Sich-Einbringen hat dort seine Grenzen, wo der Artikulationsspielraum des Experten durch die Eigenheiten des Forschers eingeengt wird (vgl. Hron 1994, S. 132).

Nach Hopf „steht der Interviewer unter dem permanenten Druck, Spontaneität zugleich zu entwickeln und in einem Akt der bewußten Zurücknahme zu kontrollieren“. Sie verweist darauf, dass Spontaneität und Restriktivität im offenen Interview häufiger zusammentreffen; eine Einengung des Artikulationsspielraums des Befragten ergibt sich insbesondere durch eine mit dem alltagskommunikativen Charakter verbundene Fragetechnik, z. B. durch die Verwendung suggestiver Frageformulierungen durch den Interviewer sowie durch auftretende komplexe Rollenbeziehungen zwischen Interviewer und Befragtem (Hopf 1978, S. 107ff, zit. S. 107; ferner Hron 1994, S. 132). Solchen Problemen kann skeptisch begegnet werden. Sich ausschließlich auf Verbalisationsmethoden wie dem Interview einzulassen, nennt Haußer zum Beispiel „ganz allgemein problematisch“ und regt deshalb an, sie mit nichtreaktiven Methoden der systematischen und teilnehmenden Beobachtung zu kombinieren (vgl. Haußer 1994, S. 75).

Dieser sehr weitgehenden Konsequenz, die auf eine forschungsökonomisch oft kaum realisierbare Vergrößerung des Erhebungsaufwandes hinausläuft, kann freilich auch anders begegnet werden: Einerseits lassen sich solche Interviewereffekte nicht gänzlich ausschalten, jedoch lediglich reflektieren und in die Analysen einbeziehen, zum Beispiel durch Interviewer-Schulungen<sup>63</sup> (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 392), andererseits gibt es „wohl einen relativ breiten Konsensus darüber, daß diese Interviews nur von Befragenden durchgeführt werden sollten, die verantwortlich in den jeweiligen Forschungsprojekten mitarbeiten oder die zumindest mit dem theoretischen Ansatz, den Fragestellungen und den Vorarbeiten des Projekts so vertraut sind, daß sie in der Lage sind, Interviews autonom zu führen“ (Hopf 1995, S. 181).

---

<sup>63</sup> Allerdings, so Hopf, „gibt es jedoch nur wenige präzisere Vorstellungen zur Qualifikation von Befragenden in qualitativen Interviews. Die einen schwören auf die Alltagskompetenz, die anderen erwecken den Eindruck, daß Kompetenzprobleme sich mit der Narration sozusagen von selbst erledigen“ (Hopf 1995, S. 181).

#### 2.5.1.4 Durchführung

Diese Überlegungen fließen unmittelbar in die Gestaltung des Interviews ein. Zweifelsfrei kommt dabei den ersten Minuten eines Interviews besondere Bedeutung zu, kommt es doch darauf an, dass der Forscher „die Bühne“ öffnet, damit die Beteiligten ihre Rollen finden können; in diesen ersten Momenten wird die Beziehungskonstellation zwischen Forscher und Akteur ausgehandelt, die das gesamte weitere Gespräch bestimmt. Diese Minuten „sind entscheidend. Die Interviewpartnerinnen wollen einen Begriff vom Interview haben, bevor sie sich dazu hingeben, einem Fremden gegenüber frei ihre Gefühle und Erfahrungen preiszugeben“ (Kvale 1996, S. 128; vgl. Hermanns 2000, S. 363, Bude 2000, S. 573f). Hermanns spricht davon, es gelte, als Forscher

„dabei die richtige Balance (zu) halten: interessiert sein, aufmerksam sein, verstehen, Respekt zeigen und zugleich vermeiden, sich durch eigene inhaltliche Stellungnahmen selbst zu exponieren („genau wie bei mir damals“), da hierdurch ein ‚Bündnis‘ angeboten wird, das die Interviewpartnerin in gewisser Hinsicht bindet“ (Hermanns 2000, S. 364).

Während des Interviews muss sich der Forscher zwei Dilemmata aussetzen: dem „*Dilemma der Vagheit*“, denn die Vorgaben für die Durchführung des Interviews sind „meist äußerst vage“, und dem „*Fairness-Dilemma*“, denn dem Interesse des Interviewers, möglichst viel zu erfahren steht der „Anspruch nach respektvollem Umgang mit der Gesprächspartnerin gegenüber“. Über beiden „schwebt“ zugleich auch die „Anforderung, durch das Interview einen wesentlichen Beitrag zur Forschungsfragestellung zu leisten“ (vgl. Hermanns 2000, S. 361), und die Erwartung, dass die Gestaltung des inhaltlichen Interviewverlaufs in den Händen des Akteurs liegen muss und dessen Relevanzsysteme Gegenstand und Ablauf des Interviews strukturieren sollen (vgl. Lamnek 1995b, S. 107).

Schon allein deshalb kann das Leitfaden-Interview nicht strikt nach der vorab bestimmten Reihenfolge der dort notierten Fragen verlaufen; der Leitfaden dient vielmehr als Gerüst (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 376, Flick 1995b, S. 166). Nur so kann gewährleistet werden, dass die Themenstrukturierung durch den Akteur gewährleistet ist. Das Gelingen des Experteninterviews ist von einer flexiblen Handhabung des Leitfadens abhängig (vgl. Meuser/Nagel 1997, S. 487), eine „an klientenzentrierter Gesprächsführung orientierte Vorgehensweise“ hilfreich (vgl. Lechler 1994, S. 245ff, zit. S. 246). Gleichwohl bleibt die Gefahr einer zu strikten Anwendung des Leitfadens, der so genannten *Leitfaden-Bürokratie* (Hopf 1978), womit „das Interview zu einem Frage- und Antwort-Dialog verkürzt wird, indem die Fragen des Leitfadens der Reihe nach ‚abgehakt‘ werden, ohne daß dem Befragten Raum für seine (möglicherweise auch zusätzlichen) Themen und die Entfaltung seiner Relevanzstrukturen gelassen wird“ (Friebertshäuser 1997, S. 377).

Weiter wird es darauf ankommen, dass sich der Forscher auf den Akteur einstellt. Moser zum Beispiel nennt es „wichtig, daß der Forscher lernt, sich auf die Sprachgewohnheiten der Interviewten einzustellen“; Denzin freilich weist auf die Schwierigkeiten hin, die es Forschern bereiten kann, sich auf die sprachlichen Codes und Gewohnheiten Befragten einzulassen, z. B. weil gruppenspezifische Worte und Symbole eine zentrale Rolle spielen (vgl. Denzin 1989, S. 110, Moser 1995, S. 157). Von Lamnek stammt in diesem Zusammenhang der Hinweis, dass in Interviews auf (sozial-) wissenschaftliche Terminologie verzichtet werden muss, „damit einerseits keine Prädetermination durch den Forscher erfolgt und andererseits alltägliches Verstehen möglich wird“. Sprache und Begriffe müssen sich an das alltägliche Sprachniveau des Akteurs anpassen; auch so wird eine akzeptable Gesprächsatmosphäre geschaffen (vgl. Lamnek 1995b, S. 104f und S. 107, Hermanns 2000, S. 364; Hoffmann-Riem 1980, S. 347).

Akzeptable Rahmenbedingungen, Offenheit im Verlauf<sup>64</sup> und Einlassen auf den Code des Akteurs freilich müssen nicht unbedingt ausreichen, eine Situation zu gewährleisten, in der der Akteur von sich aus das ihm Selbstverständliche zum Ausdruck bringt, etwa weil es ihm zu selbstverständlich erscheint. Dem Forscher obliegt es, zu motivieren und zu Antworten zu aktivieren (vgl. Lamnek 1995b, S. 96). In der Literatur finden sich hierzu verschiedene Hinweise; zum Beispiel Hermanns in seiner „Regieanweisung zur Interviewführung“ oder die von Moser im Anschluss an Dana (Dana 1992) formulierten *Faustregeln*, die sich hier wie folgt unter drei Gesichtspunkten zusammenfassen lassen:

- Raum geben: es geht darum, als Forscher dem Experten zu vermitteln, ein unabhängiges Interesse an dem zu haben, was immer auch der Experte äußert. So werde ihm die Möglichkeit gegeben, mehrere Aspekte seiner Person zu zeigen. Der Forscher solle durch seine eigene Haltung zeigen, dass er fähig ist, die Wahrheit des Akteurs „auszuhalten“ (Hermanns 2000, S. 367f);
- sprachliche Anschlussfähigkeit: der Forscher soll sich um kurze und leicht verständliche Fragen bemühen, nur eine Frage auf einmal stellen, seine eigene Sprache sprechen und dabei keine Milieusprache imitieren (sich gleichwohl seines Dialektes etc. bewusst sein), Konkretes (aus der Lebenswelt des Experten) statt Abstraktem erfragen (vgl. Hermanns 2000, S. 368, Moser 1995, S. 156); und
- Verzicht auf implizite Aspekte: so sind zum Beispiel Fragen zu vermeiden, in denen die Antwort bereits vorgegeben oder klar impliziert ist bzw. der Experte zu einer Rechtfertigung veranlasst werden könnte (vgl. Moser 1995, S. 156).

---

<sup>64</sup> Das führt zum Beispiel auch zu einer Offenheit in Bezug auf die Länge des Interviews: So variierten zum Beispiel die Interviews im Rahmen der Untersuchung von Thole und Küster-Schapfl zwischen 90 bis 140 Minuten (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 26), während sie im Rahmen der Untersuchung von Müller ein bis drei Stunden dauerten (vgl. Müller/B. K. 1989a, S. 21f).

Moser hebt weiter hervor, der Forscher müsse jede Verzerrung des Interviews durch eigene Meinungsäußerungen vermeiden, „was besonders bei offenen Gesprächssituationen eine reale Versuchung sein kann“ (Moser 1995, S. 156; vgl. auch Lamnek 1995b, S. 96). Diese Empfehlungen zu einem *defensiven* Interviewverfahren schließen Zusammenfassungen des Forschers nicht aus, um dem Akteur einschätzen zu lassen, ob ein soeben vorgetragener Sachverhalt durch ihn richtig erfasst wurde (vgl. Lamnek 1995b, S. 104).

## 2.5.2 Gruppendiskussion

Grundgedanken des Gruppendiskussionsverfahrens ist es, dass viele subjektive Bedeutungsstrukturen durch Interviews nicht erhoben werden können, weil diese der Einbindung dieser Strukturen in soziale Kontexte nicht Rechnung tragen. Nur in Gruppendiskussionen könnten „psychische Sperren durchbrochen werden, um auch zu kollektiven Einstellungen und Ideologien zu gelangen“ (Mayring 1999, S. 58). Auch sei das Interview als Erhebungsform, zum Beispiel aufgrund seiner komplementären Verhaltensform (im System von Frage und Antwort), nicht immer optimal geeignet dazu geeignet, die Meinungen, Einstellungen und Alltagstheorien von Menschen zu erfassen. Im Gruppendiskussionsverfahren sei das besser möglich, da die Gruppe die Diskussionsgestaltung weitgehend selbst bestimme (vgl. Dreher/Dreher 1994, S. 149 und Moser 1995, S. 138). Das Verfahren nehme damit stärker Bezug auf die (persönlichen) Betroffenheit der Teilnehmer und beziehe sich auf deren vergleichbaren Erfahrungshintergrund und ihr gemeinsames Interesse (vgl. Dreher und Dreher 1995, S. 187, und Dreher/Dreher 1994, S. 148f; vgl. insg. Bohnsack 1989, Kutscher 2003).

Gruppendiskussionen sind als „offene Forschungsveranstaltung“ (Dreher und Dreher) zu verstehen, die eine themenzentrierte Interaktion zwischen den Beteiligten bewirken soll, wodurch möglicherweise die alltagstheoretischen Konstrukte zum Ausdruck kommen, „mit denen die einzelnen versuchen, ihre Lage zu rechtfertigen“ (Moser 1995, S. 138, vgl. Dreher/Dreher 1994, S. 149).

Ihr konstituierendes Moment ist „der intersubjektive Austausch, in dessen Verlauf die Gesprächspartner in Bezug aufeinander und in Bezug auf einen Gegenstand (Thema) Standpunkte entwickeln, argumentieren, sich Sachverhalte bewußt machen, reflektieren und klären, akzeptieren oder ablehnen“ (Dreher/Dreher 1994, S. 141).

„Die Gruppengesprächssituation stimuliert eher zur Aktualisierung und Explikation ‚tieferliegender Bewußtseinsinhalte‘“, meinen Dreher und Dreher. Sie trage zum Abbau psychischer Kontrollen bei und provoziere spontane, unkontrollierte Reaktionen, die den Schluß auf den latenten Inhalt geäußelter Meinungen zulassen“ (Dreher/Dreher 1994, S. 142; vgl. auch Bohnsack 2000, S. 370). Es kristallisiert sich ein kollektives Bedeutungsmuster heraus, das ein Produkt des wechselseitigen Interaktionsprozesses darstellt (Moser 1995, S. 138, Marotzki 1995, S. 64, Mangold 1960, S. 49). Durch die wechselseitige Stimulation kommt „das wesentlich Gemeinte zur Sprache“ (Dreher und Dreher 1995, S. 186), das in der Diskussionssituation „nicht erst produziert, sondern lediglich *aktualisiert*“ wird (Bohnsack 2000, S. 370). In diesem Blickwinkel werden die zunächst als Störgröße geltenden Gruppeneinflüsse (zum Beispiel Gruppendruck, Kommunikationsstruktur) zu „konstituierenden Bedingungen für überindividuelle Handlungskonzepte und Einstellungen“ (Dreher/Dreher 1994, S. 145f; vgl. auch Mayring 1999, S. 60). Gruppendiskussionen sind deshalb auch als Kontrollmethode im Rahmen der Triangulation gut einzusetzen (vgl. Moser 1995, S. 140).

Kritisch wird gegen das Gruppendiskussionsverfahren vorgetragen, dass die Ergebnisse nicht reproduzierbar seien, da sich die Meinungen erst im Verfahren selbst bildeten (vgl. Volmerg 1977, S. 205, lt. Bohnsack 2000, S. 371; Bohnsack 2000, S. 376f und S. 371). Anders beurteilt das der aktuelle angelsächsische Diskussionsstrang zum Gruppendiskussionsverfahren. So repräsentieren sich für Morley (Morley 1980, 1992 und 1996) und Willis (Willis 1991, S. 18ff) in den Diskussionsgruppen „klassen- oder milieuspezifische ‚diskursive Formationen‘, deren struktureller Ausdruck die ‚interpretativen Codes‘ (Morley 1996, S. 112ff) sind, also homologe Muster von milieuspezifischen Sinnzuschreibungen und Orientierungen“. Solche „Codes“ werden im Diskurs der Diskussionsgruppen *repräsentiert* und aktualisiert und somit immer wieder reproduziert, „sofern diejenigen zusammenkommen, die zum selben Milieu bzw. zur selben ‚interpretive community‘ gehören“ (Bohnsack 2000, S. 372).

Im Rahmen der Perspektive, durch eine Gruppendiskussion das sinnvolle Zur-Geltung-Bringen von Argumenten zu ermöglichen, erscheint Dreher und Dreher unter anderem als methodische Strukturierung bedeutsam, dass in der Diskussion „zunächst individuelle Standpunkte ausgetauscht werden (sollen). Hierfür ist es notwendig, daß sich die Teilnehmer den eigenen Standpunkt bewußtmachen. Diese Reflexionen zum Thema ... bilden gewissermaßen die individuellen Ist-Zustände. Man kann nun verfolgen, wie sie sich während der Gruppendiskussion gegenseitig beeinflussen und verändern. Nach der Diskussion kann ihre Wirkung als individuell veränderte Standpunkte (vermittelte Erfahrung/Erfahrungslernen) wiederum reflektiert werden. Entscheidend ist, daß die Beteiligten die Erweiterung der eigenen Perspektive als Ziel der Diskussion anerkennen und nicht bei der Verteidigung des eigenen Standpunktes stehenbleiben“ (Dreher und Dreher 1995, S. 187f)

Von Niessen stammt der Vorschlag, die Diskussionsgruppen müssten Realgruppen sein, die dadurch gekennzeichnet werden, dass sie vom Gegenstand der Diskussion als gruppenspezifisches Problem betroffen seien (vgl. Niessen 1977, S. 64, ferner Dreher und Dreher 1995, S. 187, und diess. 1994, S. 146). Auch Dreher und Dreher diskutieren die Frage, welche Vor- und Nachteile mit einer heterogenen bzw. homogenen Gruppierung verbunden sind: In Bezug auf homogene (zum Beispiel durch vergleichbare Ausbildung

charakterisierte) Gruppen argumentieren sie meines Erachtens überzeugend, dass damit eine weitgehend symmetrische Kommunikation ermöglicht und eine sachliche Auseinandersetzung gewährleistet werden kann, die „nicht durch Prozesse der Abgrenzung, Positions- und Beziehungsklärung verzerrt oder verhindert wird“ (Dreher/Dreher 1994, S. 150).

Die Empfehlungen zur optimalen Größe einer Gruppendiskussion variieren: Moser empfiehlt „sechs bis zehn“ (vgl. Moser 1995, S. 138ff), Mayring „5 bis 15“ (vgl. Mayring 1999, S. 58) und Dreher und Dreher nennen „5 bis 10“ Akteure eine „günstige Gruppengröße“, bei der die Zentrierung auf den einzelnen „nicht zu hoch“ und „die Überschaubarkeit der Runde“ gewährleistet sei (vgl. Dreher/Dreher 1994, S. 150).

Zwar gilt, dass bei der Durchführung von Gruppendiskussionen das methodologische Grundprinzip – analog zum Experteninterview –, dass der Forscher Bedingungen ermöglicht, damit sich die Gruppe durch die (Selbst-) Bestimmung ihrer Themen in seiner *Eigenstrukturiertheit* prozesshaft entfalten kann, allerdings ist, um eine thematische Vergleichbarkeit der Diskurse zu ermöglichen, „eine gewisse Standardisierung zumindest der Ausgangsfragestellung“ erforderlich (vgl. Bohnsack 2000, S. 379) bzw. eine provokative Reizfrage als „Grundreiz“ geboten (vgl. Moser 1995, S. 138ff), zum Beispiel in Form eines provozierenden Dokumentes (Text, Film, Tonband). Gegebenfalls kann der Forscher während der Diskussion weiteres „Reizargumente“ in das Gespräch einbringen (vgl. Mayring 1999, S. 58ff, Dreher/Dreher 1994, S. 151). Entscheidend ist freilich, dass die Reize Themen darstellen und keine Vorgabe von Präpositionen sind, was der Forscher durch seine Zurückhaltung im Verlauf der Gruppendiskussion unterstreicht (vgl. Bohnsack 2000, S. 380ff). Dreher und Dreher betonen, dass zu Beginn individuelle (selbst bewusst machende) Standpunkte Gegenstand der Gruppendiskussion sein sollen: „Man kann nun verfolgen, wie sie sich während der Gruppendiskussion gegenseitig beeinflussen und verändern. Nach der Diskussion kann ihre Wirkung als individuell veränderte Erfahrung (Erfahrungslernen) wiederum reflektiert werden“ (Dreher/Dreher 1995, S. 188). Daraus ergibt sich der weitere Ablauf, den beide als idealtypische Phasen einer Diskussion bezeichnen: „(1) darlegen und begründen des eigenen Standpunktes, (2) vergleichen und abwägen der unterschiedlichen Standpunkte und Argumente. (3) zur Entscheidung und Begründung eines gemeinsamen (alternativen) Standpunkts, d. h. zu einem Konsens kommen“. Eine „für alle Beteiligten hinlängliche Klärung des Sachverhalts“ wird als Konsens bezeichnet (vgl. Dreher und Dreher 1995, S. 187). Sie weisen auch darauf hin, dass es „im Ermessen des Einzelnen liegt, ob, wann und in welchem Umfang er sich zum thematisierten Inhalt äußert. Eine ungleichmäßige Beteiligung der einzelnen Personen und mengenmäßig unterschiedliche Verteilung der Beiträge sind ohnehin die Regel. Ferner kann nicht ausgeschlossen werden, daß bestimmte Personen zu einzelnen Punkten der Diskussion völlig schweigen oder bestimmten Inhalten ausgewichen wird“ (Dreher/Dreher 1994, S. 143; vgl. Moser 1995, S. 150). Auch „Vielredner“ können die Gruppendiskussion verfälschen, da durch sie der Meinungsbildungsprozess der Gruppe in eine von ihnen bestimmte Richtung gedrängt werden kann (Moser 1995, S. 150). Jedenfalls ist es Aufgabe des „appellierenden“ Forschers, auf diese Abwege zu achten. Seine Funktion

„kann (a) in einer mehr formalen Leitung des Gesprächs bestehen (z. B. Festlegung des Gesprächsablaufs, Führen der Rednerliste) oder (b) die thematische Steuerung betreffen. (...) Eine weitere Form des Eingreifens in den Diskussionsverlauf bezieht sich (c) auf die Steuerung der Dynamik der Interaktion. (...) Für die Aufgaben des Diskussionsleiters gilt generell, unter geringster Störung der Eigeninitiative den Teilnehmern möglichst freien Spielraum zu lassen, so daß die Diskussion in erster Linie durch den Austausch von Argumenten in Gang gehalten wird“ (Dreher/Dreher 1994, S. 150f).

Dies erfolgt durch eine Haltung der demonstrativ vage gehaltene Fragestellungen (zum Beispiel unpräzise, offen gehaltene Fragen), wodurch, so Bohnsack, „(milieuspezifische) Fremdheit und Unkenntnis“ signalisiert werden und der „Respekt gegenüber dem Relevanzsystem und der Erfahrungswelt der Erforschten“ bekundet werden sollen, verbunden mit der Aufforderung, „der Unkenntnis der Forschenden durch ausführliche und detaillierte Darstellungen abzuhelpen“. Ein Eingriff in die Verteilung der Redebeiträge erfolgt nicht und eine Nachfrage erfolgt erst dann, wenn es zum „Erlöschen“ des Diskurses gekommen ist, nicht aber etwa in einer Pause. Der Forscher demonstriert also, dass er nicht (auch nicht als Moderator) eingreifen will. Auch Nachfragen erfolgen zunächst nicht, sondern erst in einer späteren Phase, wobei für die Analyse aufschlussreich ist, was *nicht* thematisiert wurde, welche Themen warum gemieden werden oder fremd sind. Nachfragen können sich daher grundsätzlich nur Themen vertiefen, die die Gruppe selbstläufig bereits aufgegriffen hat (immanente Nachfragen). Bohnsack sieht nur dann Raum für neue (exmanente) Fragen, die den Forscher interessieren, wenn „(in der intuitiven Einschätzung der Diskussionsleitung) der dramaturgische Höhepunkt der Diskussion überschritten ist und somit die für die Gruppe selbst zentralen Themen (Fokussierungsmetaphern) abgearbeitet worden sind“. Erst gegen Ende der Diskussion greifen der Forscher auf jene Sequenzen des Diskurses zurück, die ihm (intuitiv) widersprüchlich oder auffällig erscheinen (vgl. Bohnsack 2000, S. 380ff).

### 3 Zum Vorwissen: Der Rahmen der Untersuchung

Im Rahmen dieses Kapitels werde ich – vor dem Hintergrund der im ersten Kapitel vorgenommenen Einschätzungen und in Bezug auf das dort dargelegte konkrete Praxisproblem –

1. das *theoretische Vorverständnis* der Untersuchung (vgl. 3.1) formulieren: Den theoretischen Rahmen für die hier diskutierten Überlegungen bilden der Ansatz des *Systemismus* und das *Konzept der Selbstorganisation* nach *Bateson*. System- und Selbstorganisationskonzept werde ich hieran anschließend
2. am Beispiel von *Cliquen als Systemen jugendlicher Selbstorganisation* exemplifizieren; in einem weiteren Schritt geht es darum, zunächst allgemein zu bestimmen, was auf Selbstorganisation bezogenes *soziales Handeln* als Handeln beruflicher Fachkräfte kennzeichnet (und vgl. 3.2). Dies soll anschließend
3. durch die Darlegung, wodurch *Jugendarbeit als soziales Handeln* charakterisiert ist und welchen Beitrag sie zur Förderung selbstorganisierter Systeme Jugendlicher leisten kann, spezifiziert werden (vgl. 3.3); hierbei stehen vor allem die Überlegungen zu einer *Theorie cliquenorientierter Jugendarbeit* im Mittelpunkt. Abschließend werde ich
4. referieren, ob, und sofern in welcher Form, aktuellere *Forschungsergebnisse* Aufschluss darüber geben, wie die Rolle beruflich in der Jugendarbeit tätige Fachkräfte in Bezug auf die Förderung solcher Selbstorganisationsprozesse gestaltet ist (vgl. 3.4).

Die hier referierten Aspekte repräsentieren insoweit meine Überlegungen, die ich im Zusammenhang mit der Gestaltung und Durchführung der Untersuchung bzw. der Auswertung des Materials anstellte und die daher auf den Forschungsprozess und die Deutung der Daten Einfluss hatten.

#### 3.1 Theoretischer Rahmen

Den theoretischen Rahmen für die hier diskutierten Überlegungen bilden der Ansatz des *Systemismus*, der in der bundesdeutschen Sozialarbeit insbesondere in der Rezeption durch *Obrecht* und *Staub-Bernasconi* Bedeutung erlangt hat (vgl. 3.1.1), und das Konzept der Selbstorganisation nach *Bateson* (vgl. 3.1.2). Dabei wird deutlich, dass selbstorganisierte Systeme Limitierungen unterworfen sind (vgl. 3.1.3).

##### 3.1.1 Systemismus

Einen ersten für den Rahmen der Untersuchung relevanten theoretischer Bezugspunkt bilden die Überlegungen zum so genannten „Systemismus“, einer in der Sozialen Arbeit (differenziert als Sozialarbeit, -pädagogik, -wesen) verwurzelten Prozess- und systemtheoretischen Perspektive in der Tradition von *Bertalanffy*, *Laszlo*, *Bunge* und *Obrecht* (vgl. Obrecht 1991, 1994 und 2000; Bunge

1974/1989, 1983, 1989 und 1996, Lazlo 1972a und 1972b; ferner: Staub-Bernasconi 1995b, S. 127ff und S. 117, Staub-Bernasconi 1998, S. 12f, Hollstein-Brinkmann 1993). Galuske spricht deshalb sicher nicht zu Unrecht von einem „Import aus dem anglo-amerikanischen Bereich“ (vgl. Galuske 2001, S. 147). Bei diesem systemischen Paradigma lassen sich erste Anknüpfungspunkte bis zum Beginn der professionellen, forschungsbegründeten Sozialen Arbeit Ende des 19. Jahrhunderts nachverfolgen und Einflüsse in Ansätzen systemisch orientierter Familien-, Gruppen- und Gemeinwesenarbeit identifizieren (vgl. Staub-Bernasconi 2002, S. 246f). Staub-Bernasconi bezeichnet diesen Ansatz innerhalb des systemtheoretischen Diskurses als „Diskussionsgegenstand international kooperierender Natur-, Human- und SozialwissenschaftlerInnen“, der einem ihrer Hauptrepräsentanten - Mario Bunge - folgend auch als „Emergentistischer Systemismus“ bezeichnet werden kann: Untersucht werden „die allgemeinsten Charakteristika der Wirklichkeit oder anders gesagt: die allgemeinen, unspezifischen Züge aller möglichen Arten des Seienden und Werdenden wie auch die speziellen Charakteristika der verschiedenen Arten der existierenden Dinge“ (Staub-Bernasconi 1995b, S. 199f). In anderem Zusammenhang wird auch von einem „sozialökologischen Ansatz“ gesprochen, was sich auf die „Zusammengehörigkeit und Vernetzung aller Teilsegmente des Weltsystems nicht nur auf physikalisch-biologischer, sondern auch auf sozialer und kultureller Ebene“ und ein „Denken in Ganzheiten und Abhängigkeiten“ beziehe (vgl. Galuske 2001, S. 147f). Die breite Palette von Bezugspunkten lässt schon erkennen, dass es ein geschlossenes Modell des Systemismus nicht gibt, vielmehr Offenheit den Ansatz kennzeichnet, als dessen führende deutschsprachige Vertreter Staub-Bernasconi und Obrecht gelten und die ich als „Referenzen“ für die Darlegung zentraler Überlegungen hier heranziehe, ohne die Absicht zu verfolgen, ein abschließendes Bild des Ansatzes (den ich im Übrigen „Systemismus“ nenne) zeichnen zu wollen.

### 3.1.1.1 Grundannahmen und Bezugsrahmen des Systemismus

Zunächst nennt Obrecht „elementare Hypothesen“, die die Position des Systemismus kennzeichnen, wovon die fünf grundsätzlicher Natur sind: Die Welt (die Wirklichkeit, der Kosmos) „besteht aus sich selbst heraus“ und 2. „ausschließlich aus konkreten ‚Dingen‘“, wobei 3. jedes Ding „entweder ein System oder eine Komponente eines Systems“ ist (abgesehen vom Universum; PUW), 4. „eine Reihe von Eigenschaften“ hat, die „so real wie die Dinge selbst“ sind und in seinem Aufbau und Verhalten Gesetzen gehorcht („es gibt zufälliges Zusammentreffen, aber keine Wunder“) (Obrecht 2000, S. 211f; vgl. auch Staub-Bernasconi 2002, S. 247f).

Im Mittelpunkt steht der Begriff des Systems: Nach Bunge ist ein System „ein komplexes Objekt, dessen sämtliche Teile oder Komponenten mit anderen Teilen desselben Objektes in einer Weise gekoppelt sind, daß das Ganze einige Charakteristika aufweist, die seinen Komponenten fehlen, d. h. emergente Eigenschaften. Ein System mag begrifflich sein oder konkret, jedoch nicht beides. Ein begriffliches System ist ein System, das aus Begriffen gebildet wird, die miteinander durch logische oder mathematische Operationen verknüpft sind“; ein konkretes oder materielles System wird aus konkreten Dingen gebildet, „die miteinander durch nichtbegriffliche Bindungen verknüpft sind wie physikalische, chemische, biologische, ökonomische, politische oder kulturelle Links“ (vgl. Bunge 1996, S. 20f).

Ein konkretes System wird durch seine Zusammensetzung, Umwelt und Struktur oder Organisation charakterisiert. Organisation stellt eine „Kollektion von Bindungen unter den Teilen des Systems wie auch zwischen diesen und Umweltitems (dar). Die erstere bildet die interne, die letzteren die externe Struktur des Systems“ (Bunge 1996, S. 21; vgl. Obrecht 2000, S. 208).

Hieran knüpft Staub-Bernasconi an; ihr geht es um eine Systemtheorie, die von zwei allgemeinsten Vorstellungen ausgeht: „Alles, was existiert, ist entweder ein System oder Teil eines Systems. Und diese (Teil-) Systeme sind über Prozesse der Differenzierung und Selbstorganisation entstanden, bei welchen neue Eigenschaften auftreten und alte Eigenschaften verschwinden (Emergenz und Submergenz), wobei sich diese Prozesse beliebig oft wiederholen können“ (vgl. Staub-Bernasconi 1998, S. 106). Unterschiedliche Verteilungsmuster sozioökonomischer Güter, die Gliederung oder Differenzierung in territoriale, politisch organisierte Teilsysteme (zum Beispiel Familien, Gemeinden, Nationen) und funktionale Teilsysteme (zum Beispiel Bildung/Wissenschaft, Wirtschaft, Politik) erlauben eine Differenzierung (vgl. Staub-Bernasconi 1998, S. 24).

Obrecht konkretisiert in diesem Zusammenhang seine eingebrachten elf Grundannahmen des Systemismus (siehe oben) und nennt in Bezug auf Systeme weitere „elementare Hypothesen“, die die Position des Systemismus kennzeichnen. Sie münden in der Hypothese, die für den Zusammenhang hier von zentraler Bedeutung ist: Er führt aus, dass mit den lernfähigen Nervensystemen „eine neue Art von Fakten, nämlich erfahrungsabhängige Gehirnzustände, in die Welt gekommen (ist), d. h. Wissen im Sinne von Selbst- und Umweltbildern und begrifflichen Systemen (kognitive Codes)“, und damit auch eine „neue Art von Prozessen, nämlich Phänomene (Erleben) und später - bei Menschen - Erfahrung (reflektiertes Erleben) und methodisch kontrolliertes Erkennen (Philosophie und Wissenschaft)“. Mit ihnen in Koevolution entstehen humane Sozialsysteme (vgl. Obrecht 2000, S. 211f, zit. ebenda).

Mit anderen Worten: Existenz, Struktur und Verhalten von Systemen erklärt der Systemismus aus der Interaktion (und damit den Eigenschaften) ihrer Teile (Komponenten) und deren Verhalten aus deren intrinsischen Eigenschaften sowie ihrer Stellung innerhalb des Systems (vgl. Obrecht 2000, S. 214), denn:



„Jedes Individuum ist Mitglied von mindestens einem sozialen System (Familiensystem), aber in der Regel mehrerer Systeme ... Mitglieder handeln unterschiedlich in verschiedenen Systemen. SystemikerInnen analysieren soziale Systeme auf Grund ihrer Zusammensetzung, ihrer Umwelt, Struktur und Prozesse“ (Staub-Bernasconi 2002, S. 247f).

Wenn also soziale System durch das Handeln von Individuen emergieren (vgl. Obrecht 2000, S. 209), dann liegt nahe, dass der Systemismus auch danach fragt, wie sich dieser Prozess der Systembildung erklärt, das heißt, welche internen Prozesse, Bedürfnisse und Modelle individueller Akteure zu Systemen führen. Der Systemismus postuliert „die Existenz solcher Strukturen und Prozesse als Ausdruck der Existenz und Aktivität biologischer, d.h. konkreter Komponenten solcher Systeme, auf die die Operationen des Erklärens in der Folge erneut angewendet werden können“ (Obrecht 2000, S. 216).

### 3.1.1.2 Menschen im Systemkontext

Soziale Systeme sind konkrete Systeme eigener Art und nicht bloße Ansammlungen von Individuen oder aggregierte Folgen ihres Handelns. Damit setzt sich der Systemismus von Ansätze ab, wie sie *Durkheim*, *Weber*, *Parsons* oder *Luhmann*<sup>65</sup> entwickelt haben (vgl. Obrecht 2000, S. 213f).

Mitglieder sozialer Systeme sind – von Geburt an – Menschen (z. B. in der Herkunfts- oder Fortpflanzungsfamilie), die in unterschiedlichem Maße kulturelle Bedeutungssysteme (Menschen-, Gesellschafts- oder Weltbilder, Theorien oder Wertsysteme, allgemein geteilte wie individuell rekonstruierte Bilder, Erklärungen und Bewertungen für ihre aktuelle Problemsituation) teilen (vgl. Staub-Bernasconi 1998, S. 106, Staub-Bernasconi 2002, S. 248, Bunge, 1996, S. 271). Es ist ihnen möglich, die Realität zu erkennen, obgleich menschliche Wahrnehmung „beschränkt, unvollständig und fehlerhaft“ ist (zum Beispiel weil vieles mehr oder weniger bewusst ausgeblendet wird (sog. „blinde Flecken“) bzw. „aus interessegeleiteten Gründen verzerrt wahrgenommen, umgedeutet oder verfälscht wiedergegeben wird (Vorurteile, politische und wirtschaftliche Ideologien, Desinformation)“. Daher lässt sich sagen, „dass Bedeutungssysteme die Realität nicht eins-zu-eins abbilden, sondern neu – mit mehr oder weniger Annäherung an die Realität – interpretieren oder konstruieren“ (vgl. Staub-Bernasconi 1998, zit. ebenda).

Der Einschätzung ist unterlegt, dass Menschen (sog. „individuelle soziale Akteure“) als „(sozialisierte) selbstwissensfähige Biosysteme“ verstanden werden, gekennzeichnet durch im Gehirn verankerte allgemeine Antriebe (biologische, biopsychische und biopsychosoziale Bedürfnisse), ein kognitives System und ein hierauf gründendes „Vermögen der Handlungssteuerung auf der Grundlage der verfügbaren Fertigkeiten (Handlung)“ (vgl. Obrecht 2000, S. 217, zit. ebenda). (Selbst-) Bewusstsein wird als der komplexeste Modus kognitiver Prozesse verstanden und als „Voraussetzung für die Entwicklung kodifizierter Handlungstheorien/Technologien und Techniken, und zwar im Bereich des Denkens wie des Handelns“ (vgl. Staub-Bernasconi 1995b, S. 128f, zit. ebenda). Sie besitzen die

„Fähigkeit, Erkenntnis Kompetenzen und die damit zusammenhängenden psychischen Funktionen zu stimulieren, entwickeln, bei sich und bei anderen Menschen anzusprechen“, und das „Artikulationsvermögen – als komplexe Fähigkeit, Gefühle zuzulassen und anzusprechen, normative und kognitive Urteile zu fällen und in Sprache zu fassen; zugleich Bewußtheit über diese Kompetenzen als Ausgangspunkt (Quelle) für Artikulationsmacht, d. h. Chance, sich über das Ansprechen von Emotionen, Werten, theoretischen Zusammenhängen Gehör zu verschaffen“ (Staub-Bernasconi 1998, S. 115).

Dieses (selbst-) bewusste Handeln äußert sich zum Beispiel in der Bildung sozialer Systeme:

„Zusammengehalten oder auseinandergerissen werden soziale Systeme durch Gefühle wie Liebe, Freundschaft und Wohlwollen, Verpflichtung und Hingabe, Mißgunst und Haß, durch Überzeugungen wie beschreibendes, erklärendes und prognostisches Wissen über Herkunft und Zustand des Systems und die Prozesse, die es in Gang halten und verändern, durch Ideale (Werte), durch

---

<sup>65</sup> *Luhmann* führt u. a. aus: „Soziale Systeme (bestehen) aus Kommunikation (...) und aus nichts als Kommunikation - nicht aus menschlichen Individuen, nicht aus bewußten mentalen Zuständen, nicht aus Rollen und nicht einmal aus Handlungen. Kommunikationen produzieren dabei Kommunikationen durch sinnhafte Referenz auf Kommunikationen“ (Luhmann, N.: *The evolutionary differentiation between society and interaction*; in: *Alexander, J. C., u. a. (Hg.), The Micro-Macro Link*, Berkeley, Los Angeles und London 1987, S. 112 - 134, hier S. 113). Hieran insbesondere setzt die systemische Kritik an und macht gegen diesen Begriff eines sozialen Systems folgende Einwände geltend: *Erstens* ist Kommunikation eine Beziehung und Beziehungen existieren nicht unabhängig von ihren Relata, die in diesem Falle menschliche Individuen sind; *zweitens* sind Kommunikationen Vorgänge und keine konkreten (materiellen oder ideellen) Dinge bzw. Systeme; diese Systemkonzeption ist also eventistisch; *drittens* gibt es keine Kommunikation ohne Lebewesen mit plastischen Nervensystemen, die fähig sind, Signale zu erzeugen, die Mitteilungen tragen, und umgekehrt Signale zu decodieren, die Mitteilungen anderer kommunikationsfähiger Lebewesen tragen – dieser Systembegriff ist also holistisch; *viertens* wird in den Sozialwissenschaften angenommen, daß sie von konkreten Menschen und sozialen Systemen handeln (die z. B. Handel treiben oder Krieg führen) und nicht von entkörperlichten (ideellen) Entitäten; dieser Systembegriff ist deshalb im ontologischen Sinne idealistisch: „Der Begriff des Systems, wie er im Emergentistischen Systemismus definiert ist, unterscheidet sich grundlegend von den beiden formalen Systembegriffen, die in der General Systems Literatur und in an sie anschließenden Theorien benutzt werden“, meint *Obrecht*: solche Theorien beziehen sich „auf keinerlei konkrete Referenten, d. h. sie sind empirisch leer“ (Obrecht 2000, S. 212); zur Kritik vgl. insgesamt *Obrecht/Zwicky 2002*, *Staub-Bernasconi 1995b*, S.118ff.

informelle (moralische) und gesetzliche Normen und darauf beruhende Erwartungen, durch Interessen und das Verfügen über für die Befriedigung von Bedürfnissen unmittelbar relevante oder instrumentelle Ressourcen, durch Fertigkeiten ‚und schließlich und ganz besonders durch soziale Handlungen oder Interaktionen wie Teilen und Kooperieren, Austauschen und Informieren, Diskutieren und Befehlen, Belohnen und Bestrafen (Drohen sowie Erzwingen, Verletzen oder Ermorden), Ehrerbieten und Rebellieren‘ (Bunge 1996, S. 21). Alle diese Handlungen sind insofern soziale Handlungen, als sie andere Individuen involvieren, und sie sind insofern und insoweit dynamisch, als sie über längere Zeit ausgeführt werden, die beteiligten Akteure affizieren und in ihrer Intensität variieren“ (Obrecht 2000, S. 212f).

### 3.1.1.3 Ressourcen (Ausstattung)

Grundannahme des Systemismus ist die Auffassung, dass Menschen Bedürfnisse haben und befriedigen wollen, das heißt dazu tendieren, „in bestimmten Zuständen zu sein (= Werte des Systems)“, wobei „entstandene Abweichungen von diesen Werten (interne Defizite) durch äußeres Verhalten zu kompensieren“. Bedürfnisbefriedigung in diesem Sinne ist von den Ressourcen des Individuums und seinen Fähigkeiten abhängig, die gegebenen Möglichkeiten zu nutzen und neue zu schaffen. Ressourcen sind das, was Menschen (im Sinne ihrer Ausstattung) zur Verfügung haben oder sich beschaffen, erschließen oder herstellen können, „kurz: worüber sie verfügen, um ihre Bedürfnisse und Wünsche zu befriedigen“ (Staub-Bernasconi 1998, S. 109). Dazu zählen zum Beispiel die sozio-ökonomische Ausstattung (das heißt die individuelle Verfügung über Bildung, Beschäftigung und Einkommen; vgl. Staub-Bernasconi 1998, S. 111) und die sozialökologische Ausstattung (das heißt die Wohnsituation, die Infrastruktur der Wohnumgebung, der Arbeits- und der Bildungsplatz; vgl. Staub-Bernasconi 1998, S. 113).

Gemeinsame Bedürfnisse sind neben physischen solche nach emotionaler Zuwendung oder Sinn (Motivation) aufgrund selbst gewählter Ziele und deren erfolgreicher Verwirklichung (bzw. der Erwartung hierauf), in Bezug auf Regeln und Normen zur wirksamen und effizienten Bewältigung wiederkehrender Situationen, Freiheit oder relative Autonomie (Handlungsspielräume), soziale Zugehörigkeit (Mitgliedschaft) oder Anerkennung (Rang) (vgl. Obrecht 1994). Sie sind unterschiedlich dringlich, können sich gegebenenfalls gegenseitig determinieren (vgl. Staub-Bernasconi 1995b, S. 129) und in Bezug auf ihre Legitimität differenziert sein, zum Beispiel dann, wenn ihre Befriedigung zu Lasten Anderer erfolgt (vgl. Staub-Bernasconi 1998, S. 108). Jedenfalls sind Menschen fähig, „Bedürfnisse und Wünsche im Lichte von sozialen Strukturen und umgekehrt soziale Strukturen im Lichte von Bedürfnissen und Wünschen zu bewerten und entsprechende Ethiken als Systeme von Normen über ökologisch, psychisch, sozial und kulturell wünschbare Handlungsfolgen zu konzipieren“, ohne dass das Resultat aus Bewertung folgender Handlung „immer menschen- und sozialgerecht ist und/oder die Menschen ein solches Gleichgewicht überhaupt anstreben“ (Staub-Bernasconi 1995b, S. 131).

Im Systemismus geht es folglich darum, dass Menschen Problemen bei der Bedürfnisbefriedigung gegenüberstehen und sie lernen, im Kontext sozialer Systeme und in Kooperation oder Konflikt mit anderen Menschen Lösungen hierfür zu finden, wozu Strukturregeln des sozialen Systems entwickelt, realisiert und erforderlichenfalls modifiziert werden. Die Verfolgung solcher Ziele setzt voraus, dass sie sich ein Bild von der (Um-) Welt machen, sie erfassen, beschreiben, bewerten, erklären und das verfügbare Wissen in Pläne und Verhalten zur Veränderung ihrer selbst oder der Umwelt umsetzen (vgl. Staub-Bernasconi 1995b, S. 128f). Diese Vorstellung ankert in der Einschätzung, dass

„alle Menschen das real Existierende kognitiv zu transzendieren, sich bessere Welten vorzustellen vermögen ... (...) Sie stellen also die Frage nach dem ‚gerechten Haben‘, dem ‚Schönen‘, ‚Richtigen‘ und ‚Wahren‘, dem ‚Wohlsein‘, der ‚menschengerechten Sozialstruktur‘ ... und entwickeln dabei individuelle wie gemeinsame Vorstellungen vom ‚Guten‘ als wünschbare Zustände und Prozesse“, so genannten „Werten“ (Staub-Bernasconi 1998, S. 35).

### 3.1.1.4 Handlung

Menschen handeln also (selbst-) bewusst auf der Grundlage von Werten. Komplexere Formen von Handlungen resultieren auf Defiziten, dem „Verfehlen vitaler Ziele im Zusammenhang mit der Bedürfnisbefriedigung und -vorsorge“, das heißt dem Auftreten eines praktischen Problems als bewusster Diskrepanz von Ist- und Sollzustand bzw. von Zielen und Mitteln (vgl. Obrecht 2000, S. 217f). Dieses Verständnis von Handlung als Lösung eines Soll-Ist-Defizits fußt auf dem Gedanken des Bedeutungssystems, welches das Ergebnis von Lern- bzw. Erkenntnisprozessen ist, „die Aussagen über alles, was wahrgenommen wird, und alles, was existiert betreffen“, und auch als *Deutungsmuster* bezeichnet werden, und die sich in verschiedenen Wissensformen äußern. Wissensformen als Resultat von Lernen sind *Bilder* (als Beschreibungen vergangener oder aktueller Erfahrungen), (*Alltags-*) *Theorien* oder *Codes* (als Erklärungen über die Entstehung eines Sachverhaltes bzw. Problems), *Werte und Ziele* (als Beschreibungen erwünschter, gegebenenfalls auch utopischer Sachverhalte), *Pläne* (als Aussagen über Absichten [Willensäußerungen] und den zu deren Verwirklichung notwendigen [vorhandenen oder zu beschaffenden] Ressourcen) sowie *Denk- und Handlungsanweisungen* (vgl. Staub-Bernasconi 1998, S. 116f).

Deutungsmuster und die ihnen eigenen Wissensformen steuern insofern das Handeln von Menschen; Handeln (bzw. Handlung) stellt eine zielgerichtete, zeitlich in sich geschlossene, willentlich gesteuerte Tätigkeit von Individuen oder Kollektiven – bzw. „eine Einheit von Wahrnehmen, Urteilen, Behalten, Reproduzieren und sinnlich sowie logisch erfasstem motorischem Ausführen“ (Hacker 1999, S. 1268) – dar. Ihre „Handlungskompetenzen sind das Produkt von in Pläne (Wollen, Absichten, Ziele und Verfahrensregeln) umgesetzten Wissensinhalten und von in eine Reihenfolge gebrachten psychomotorischen Bewegungsabläufen“. Sie „sind Verhaltensweisen als Produkt der Verknüpfung von Wissen und sequenzierten – in eine Reihenfolge gebrachten – Bewegungsabläufen“. Dazu zählen routinisiertes Verhalten („bei dem Verfahren und Ziel durch Reiz-Reaktions-Schematas und/oder sozial normiert sind“), Rollenbezogenes Verhalten („bei welchem vor allem die Ziele im Sinne von soziokulturellen und subkulturellen Erwartungen an die Inhaberinnen von Rollen und die Verhaltensregeln ... teilweise sozial normiert sind“) und bewusst kognitiv gesteuertes Handeln („bei welchem weder Ziele noch Verfahren sozial normiert sind und das deshalb kritisch-innovativ sein kann“) (vgl. ebenda, S. 117f).

Hier ergibt sich ein deutlicher Bezug zur Begriffswelt und Argumentationslogik des *Symbolischen Interaktionismus*, dessen grundsätzliche Prämissen *Blumer* wie folgt beschreibt:

„Die erste Prämisse besagt, daß Menschen ‚Dingen‘ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen. ... Die zweite Prämisse besagt, daß die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht. Die dritte Prämisse besagt, daß diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozess, den die Personen in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert werden“ (Blumer 1973, S. 81; vgl. ferner: Goffman 1971, Mayring 2000, S. 29, Lamnek 1995a, S. 272, 264 und 267).

Von *Thomas* stammt die grundlegende Einschätzung, dass für das Handeln von Menschen deren Definition der Situation und nicht die „objektive“ Situation entscheidend ist, das heißt, menschliches Handeln erklärt sich, wenn man die Bedeutung begreift, die diese objektiven Bedingungen für sie haben. Die Situationsdefinition ist dabei keine rein individuelle Angelegenheit, sondern zum großen Teil sozial (zum Beispiel schichtspezifisch) normiert (vgl. Lamnek 1995a, S. 263 und 274).

Eine Vielzahl weitergehender (theoretischer) Überlegungen fußt im Grunde auf dieser Einschätzung, dass also Handeln ein aktiver, zielgerichteter Prozess vom Menschen ist, „bei dem subjektive Orientierungen (Erwartungen über Verlauf von Ereignissen und Bedeutung von Objekten in der Situation, Annahmen über eigene Handlungsmöglichkeiten und deren Effekte, Bewertungen erwarteter Situations- oder Handlungsfolgen), verfügbare Operationen und objektive Merkmale der Situation zusammenwirken. Die äußerlich beobachtbaren Verhaltensweisen einer Person reichen daher nicht zur Beschreibung, Erklärung oder gar zur Veränderung ihrer Handlungsmuster aus - vom alltäglichen Umgang mit vertrauten Objekten bis hin zum Versuch, schwerwiegende Probleme zu lösen. (...) Was die Person von der Situation wahrnimmt, welche Bedeutungen sie diesen Wahrnehmungen zuschreibt, welche Konsequenzen sie als naheliegend erwartet usw., beeinflusst ihre Aktionen“ (Huber/Mandl 1994, S. 12).

Handeln ist Verhalten, das dabei auf Deutungen fußt. Im Verständnis des *Symbolischen Interaktionismus* ist Handeln „in seinem ‚Gelingen‘ davon abhängig, wie genau die Individuen die soziale Situation zu deuten verstehen und das differenzierte Symbolsystem der menschlichen Lebenswelt interpretieren und ‚handhaben‘ können“ (Schäfers 1998, S. 43), Handlungen beziehen sich damit „auf Erfahrungen, die für die Person in reflexiver Weise Bedeutung erlangen“ (Denzin 2000, S. 137).

### 3.1.1.5 Austauschprozesse

Nach *Mead* ist Kultur ein „System von Symbolen, von mehr oder weniger festgelegten Bedeutungsgehalten. Das wichtigste Symbolsystem ist die Sprache. Interaktionen (Handlungen) sind dadurch möglich, daß die in der Sozialisation erlernten Symbole in den Interaktions- und Kommunikationsprozess eingebracht und von den Handlungspartnern in ihrer gemeinten Bedeutung ‚entschlüsselt‘ werden können“ (Schäfers 1998, S. 210, vgl. auch Heinz 1995, S. 55).

Symbole beziehen sich auf die sprachlichen Grundlagen menschlichen Zusammenlebens, wie *Denzin* feststellt, während Interaktion darauf abhebt, „dass Menschen nicht auf ihr Gegenüber hin, sondern in wechselseitiger Beziehung zueinander gemeinsam handeln. Interaktion kennzeichnet also „Entwicklungsverläufe von Handlungen, die entstehen, wenn zwei oder mehr Personen (oder Akteure) ihre individuellen Handlungslinien in ihrer jeweiligen Handlungsinstanz (Reflexivität) mit dem Ziel gemeinsamen Handelns aufeinander abstimmen“ (Denzin 2000, S. 137).

Handlung ist auch hier der Schlüsselbegriff (vgl. Denzin 2000, S. 143), und es geht um die von *Blumer* eingeführten

„Konzepte der gemeinsamen Handlung (joint action) und der Handlungseinheit (acting unit) ..., um die Interaktionen, die von Dyaden bis zu komplexen Institutionen reichen, beschreiben zu können. Das Selbst wird bei ihm als interpretativer Prozess gefasst und Gesellschaft ... als ein Gebilde konstruiert, das sich auf das Zusammenspiel von Macht, Interessen, Gruppenposition, kollektiver Aktion und Protest gründet“ (Denzin 2000, S. 143).

Ein Pendant in der Begriffswelt des Systemismus finden diese Prozesse im Konzept des *Austauschs*, dem Kontakt zwischen Menschen, ihren sozialen Beziehungen und ihrer Mitgliedschaft in sozialen Systemen. *Staub-Bernasconi* konstatiert, dass es keine Menschen gibt,

„die ohne soziale Beziehungen zu anderen Mitmenschen und Mitgliedschaften in sozialen Systemen existieren können“, wobei diese unterschieden werden können zwischen Zwangsmitgliedschaften (z. B. Eltern-Kind-Beziehungen) und freiwillig gewählten Beziehungen (z. B. Freundschaften): „Ein sozial integrierter Mensch hat mindestens ein oder zwei subjektiv relevante Bezugspersonen sowie ein bis zwei Mitgliedschaften, aber ebenso ein minimales soziales Netz von Menschen, auf die er oder sie auch in Notzeiten zurückgreifen kann“. Sie beschreibt „Beziehungen als soziales Netz, das für verschiedene Bedürfnisse, Ziele und Notzeiten aktiviert werden kann“, und „soziale Mitgliedschaften als Ausgangspunkt (Quelle) für Organisationsmacht“, das heißt, sie versteht sie als Ressourcen (vgl. Staub-Bernasconi 1998, S. 119f, zit. ebenda).

Der Systemismus geht davon aus, dass Menschen zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse und Wünsche notwendigerweise auf andere Menschen und deshalb auf Austauschbeziehungen angewiesen sind. Zum „Tauschmedium“ werden dabei ihre Ausstattung (zum Beispiel biologische Ressourcen, sozioökonomische Güter, Wissen) und soziale Beziehungen. Kooperation, Solidarität, Konflikt und „Instrumentalisierung zwischen Menschen“ haben ihre Quelle im Austausch (vgl. ebenda, S. 20f). Dazu zählen zum Beispiel der „Austausch von Erkenntnis Kompetenzen bzw. Erkenntnis Kompetenzen“ (etwa das gemeinsame Erlernen emotionaler, normativer und kognitiver Zugänge zu Sachverhalten und Problemen), die „Kommunikation als Austausch von Bedeutungssystemen bzw. Bedeutungssysteme als Tauschmedien“ (beispielsweise gegenseitige Selbst- und Fremdbilder) oder der „Austausch von Handlungskompetenzen bzw. Handlungskompetenzen als Tauschmedien“ (z. B. gemeinsames Erlernen von Routine gestütztem Verhalten) (vgl. ebenda, S. 120f). Das Austauschverhältnis ist zunächst „mehr oder weniger symmetrisch“; problematisch wird es dann, wenn ein Partner „über die Zeit hinweg immer weniger hat, also aufgrund des Austausches laufend verliert, die weil der oder die andere Partnerin immer wieder neu Nutzen und Gewinn daraus zu ziehen vermag“. Hierdurch entstehen „Asymmetrien des Gebens und Nehmens“ dort, wo es um „Beziehungen zur Befriedigung der vorhin erwähnten physischen und sozioökonomischen Bedürfnisse“, „das Erlernen und die Abstimmung von emotionalen, normativen und kognitiven Erlebensweisen/Erkenntnis Kompetenzen“, „den Austausch von Wissen, Einsichten, Theorien, Plänen, Wünschen“ und „das gegenseitige Abstimmen und die Vermittlung von Handlungsweisen/-kompetenzen“ geht (vgl. Staub-Bernasconi 1998, S. 22)

### 3.1.2 Konzept der Selbstorganisation nach Bateson

Den zweiten für den Rahmen der Untersuchung relevanten theoretischen Bezugspunkt bilden die Überlegungen Gregory Batesons zur Selbstorganisation und zur Intervention in (selbstorganisierte) Systeme (zum Werk Batesons vgl. insg. Lutterer 2002), zumal die Position des Systemismus in Bezug auf die Selbstorganisation sozialer Systeme und die Beeinflussbarkeit dieser Selbstorganisation durch Intervention von außen noch unklar bleibt.

Eng verknüpft mit dem Begriff des Systems ist für Bateson der Begriff der „Regel“, worin sich seine Position und die des Systemismus ergänzen: Bateson begreift soziale Systeme als organisiert (vgl. Bateson 1993, S. 219; Bateson 1985, S. 136 und 341). Regelmäßigkeit und Muster sind die Grundvoraussetzung für die soziale Organisation (vgl. Bateson 1985, S. 536), wobei Regelmäßigkeit in Bezug auf soziale Systemen wiederholt gezeigtes – und insofern gleiches – Verhalten meint (vgl. Bateson 1985, S. 105). Mit der Wiederholung von Handlungen entsteht ein Muster (vgl. Bateson 1985, S. 535). Es ist Regelmäßigkeit, die ein System erkennbar macht (vgl. Bateson 1987, S. 62). Regeln entstehen kommunikativ zwischen den Mitgliedern des sozialen Systems (vgl. Bateson 1985, S. 521; 1993, 171ff). So „entsteht die Organisation von sozialen Systemen im Kommunikationsprozess durch gemeinsame subjektive Deutungen darüber, welches Verhalten in welchen Situationen zulässig ist, d. h. welche Regeln in welchem Kontext gelten“. Da jeder Versuch, Verhalten anderer als zulässig oder nicht zulässig zu bestimmen, von den beteiligten Kommunikationspartnern kommentiert wird, ist eine einseitige Regelsetzung und damit Kontrolle über das soziale System ohne Akzeptanz der anderen für Bateson unmöglich (vgl. Bolbrügge 1997, S. 83; vgl. Bateson 1985, S. 350, vgl. auch S. 563f und 408).

Wie die Vertreter des Systemismus (und des Symbolischen Interaktionismus) geht auch Bateson davon aus, subjektive Deutungen das Handeln der Menschen bestimmen und sie mit ihrem Handeln bestimmte Intentionen oder Zwecke verfolgen (vgl. Bolbrügge 1997, S. 92; vgl. Bateson 1987, S. 26). Die Situationen, in denen sich ihr Handeln vollzieht, deuten sie; Bateson verwendet hierfür den Begriff der *Situationsdefinition*, der aus der Semantik des Symbolischen Interaktionismus stammt (vgl. Goffman 1971, S. 29, Thomas/Thomas 1973, Geißler/Hege 2001, S. 30) und in dessen Zentrum die *Situation* und deren Interpretation oder Deutung durch die Individuen steht. Jedes Mitglied eines sozialen Systems hat also seine eigenen subjektiven, von außen nur begrenzt beeinflussbaren Deutungen, die sein Handeln bestimmen (vgl. Bolbrügge 1997, S. 84f und 100; vgl. Bateson 1985, S. 570).

Bateson begründet Selbstorganisation in sozialen Systemen mit den unterschiedlichen subjektiven Deutungen der einzelnen Mitglieder dieses Systems: Da weder ein einzelnes Mitglied noch eine Gruppe von Mitgliedern einseitig ein soziales System kontrollieren oder für seine Zwecke manipulieren kann, sind soziale Systeme als selbstorganisierend zu verstehen (vgl. Bateson 1985). Daraus folgt, dass soziale Systeme angesichts der Tatsache, dass Menschen aufgrund ihrer subjektiven Deutungen handeln und diese nicht kontrollierbar sind, immer selbstorganisiert (vgl. Bolbrügge 1997, S. 85f und S. 103). Deren subjektive Deutungen und die darauf fußenden Handlungen der Akteure konstituieren also das System, und das insoweit selbstorganisiert, als die Deutungen nicht extern

bestimmt werden (können). Selbstorganisation ist also Ausdruck subjektiver Deutungen, ein Aggregat (selbst-) bewussten Handelns autonomer Individuen.

Dabei stellt sich die Frage, ob überhaupt und, sofern, unter welchen Bedingungen eine Intervention (als Einflussnahme auf das Verhalten anderer; vgl. Bolbrügge 1997, S. 87f) in selbstorganisierte soziale Systeme überhaupt möglich ist (z. B. als Beratung oder Therapie, als „Bemühen“ Sozialer Arbeit also). Bateson vertritt dazu die Auffassung, dass Menschen im Kommunikationsprozess ständig aufeinander Einfluss nehmen. Daraus folgt, dass über solche Interventionen (wenn auch nur begrenzt) Einfluss auch auf selbstorganisierte Systeme genommen werden kann, wenn es zu einer Übereinstimmung zwischen Systemmitglied und Intervenierendem kommt. Kommt diese nicht zustande, dann ist davon auszugehen, dass die Intervention folgenlos bleibt, keine oder nur geringe Wirkung entfaltet. Bolbrügge entwickelt auf dieser Grundlage die von mir geteilte These, dass selbstorganisierende soziale Systeme beeinflussbar oder steuerbar sind, wenn „die subjektiven Deutungen des Intervenierenden mit den subjektiven Deutungen der anderen Mitglieder des sozialen Systems über die Absichten oder Ziele wenigstens teilweise übereinstimmen und diese die Absichten oder Ziele des Intervenierenden akzeptieren“ (Bolbrügge 1997, S. 90f, vgl. ferner S. 104). Wirkung erzielt Intervention also dann, wenn die Interaktionspartner diese Absicht, die der Intervention zu Grunde liegt, akzeptieren oder teilen. Intervenieren heißt dann, bestimmte Wirkungen zu stimulieren, ohne dabei davon auszugehen, dass diese Wirkungen im direkten Zugriff (gleichsam mechanisch oder erzwungen) herbeigeführt und kontrolliert werden können.

Nach Bolbrügge bietet der Ansatz von Bateson also die theoretisch geleitete Hypothese, dass die Steuerbarkeit sozialer Systeme von der Übereinstimmung der subjektiven Deutungen der Beteiligten abhängig ist (vgl. Bolbrügge 1997, S. 102<sup>66</sup>; vgl. Bateson 1987, S. 26). Auf Selbstorganisation als Grundform der Organisation sozialer Systeme kann dann erfolgreich eingewirkt werden kann, wenn die subjektiven Deutungen der Akteure, die diese Intervention interpretieren, dies durch Übereinstimmung gestatten.

Das heißt zugleich auch, dass, wenn Selbstorganisation ein Aggregat (selbst-) bewussten Handelns autonomer Individuen ist, deshalb Selbstorganisation zunächst kein System darstellt, das unabhängig vom Wollen dieser autonomen Akteure „Gegenstand“ des Handelns Dritter sein kann mit dem Ziel, dieses System im Sinne dieses Dritten zu beeinflussen (Handeln hervorzurufen, zu verändern etc.). Auch die Unterstützung des sich so selbstorganisierenden Systems durch außen stehende Dritte ist damit zunächst einmal ausgeschlossen, es sei denn aufgrund der Übereinstimmung der Akteure selbst. Erst diese Übereinstimmung macht die Förderung der Selbstorganisation durch das Handeln Dritten möglich. Eine Förderung der Selbstorganisation ohne diese Übereinstimmung kann es jedenfalls *nicht* geben.

### 3.1.3 Limitierungen: Soziale Probleme

Sowohl auf der Ebene der Ausstattung, der Erkenntnis oder des Austausches können Störungen vorliegen, die es Menschen verunmöglichen, ihre Bedürfnisse, Wünsche etc. – und damit ihre Selbstorganisation – zu realisieren. Solche *Limitierungen* können zu sozialen Problemen werden. *Soziale Probleme* sind (neben individuellen Problemen wie z. B. Sucht oder Delinquenz) „die unerwünschten Auswirkungen struktureller und kultureller Sachverhalte, insbesondere behindernder Machtverhältnisse auf die Individuen“, zum Beispiel Erwerbslosigkeit, Zwangsmigration oder Rassismus (vgl. Staub-Bernasconi 1998, S. 108).

Staub-Bernasconi unterscheidet zwischen sog. Ausstattungsproblemen (vgl. Staub-Bernasconi 1998, S. 112 und S. 15ff), Erkenntnisproblemen (ebenda, S. 114ff) und Austauschproblemen, wobei letztere die in dem hier relevanten Kontext von Bedeutung sein können: „Probleme in Austauschbeziehungen ergeben sich z. B. durch den „ungleichen Austausch von Erkenntnis Kompetenzen“ (etwa der „Unfähigkeit, sich aufeinander ein- und abzustimmen“), den „ungleichen Austausch von Bedeutungssystemen, Wissensformen“, (beispielsweise „entwertende, stigmatisierende Fremd- und Feindbilder“) oder den „ungleichen Austausch von Handlungskompetenzen“ (wie der Unfähigkeit, sich aufeinander ein- und abzustimmen, Missachtung von Verhaltensregeln, Kooperationsverweigerung; vgl. ebenda, S. 121).

Obrecht verweist hierzu darauf, dass „Umgebungen des Bezugssystems“ förder- oder hinderlich sein können, und zwar so, dass es zu einer gegenseitigen Verstärkung bzw. Kumulation von Problemen auch sozialer Probleme kommen kann und damit zu einer psychosozialen Konstellation, die einem Individuum das Aufrechterhalten eines nachhaltigen Niveaus sozialer Integration nicht mehr erlaubt, sondern zunehmende Desintegration verursacht (vgl. Obrecht 2000, S. 219). Staub-Bernasconi nennt als Probleme zum Beispiel soziale Isolation aufgrund fehlender Beziehungen oder sozialer Mitgliedschaften, „psychische Einsamkeit trotz vieler sozialer Beziehungen“ bzw. „keine tragenden sozialen Beziehungen in Notzeiten“, zum Beispiel Krankheit (vgl. Staub-Bernasconi 1998, S. 119), und auch „Benachteiligung bzw. Bevorzugung (Privilegierung)“, zum Beispiel durch die ungleiche Zuweisung bzw. Verteilung der immer gleichen attraktiven bzw. unattraktiven Aufgaben an einzelne Menschen oder Gruppen (vgl. ebenda, S. 32ff).

---

<sup>66</sup> Bolbrügge exemplifiziert dies an einem Beispiel (vgl. Bolbrügge 1997, S. 91 – 102); ohne auf die näheren Einzelheiten der Studie einzugehen zeigen die dort gesammelten Erfahrungen, dass die Herbeiführung gemeinsamer subjektiver Deutungen für den Erfolg einer pädagogischen Intervention waren (vgl. ebenda, S. 102).

Ob Menschen Zugang zu sozioökonomischen oder anderen Ressourcen bzw. zu anderen Teilsystemen erlangen, also in diesem Sinne zum Beispiel soziale Beziehungen, unter anderem auch für Notzeiten, aufbauen können, hängt nicht alleine von ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten ab, sondern ist auch abhängig von der Verfügung über Macht. *Staub-Bernasconi* nennt als wichtigste Machtquellen den Körper (z. B. als physische Stärke), die sozioökonomische Ausstattung (z. B. Bildungskapital), Erkenntnis- inklusive Sprachkompetenzen (Artikulationsmacht), Bedeutungssysteme (Definitions-, Modellmacht oder symbolisches Kapital), Handlungskompetenzen (z. B. funktionsbezogene Autorität) und soziale Beziehungen (Organisationsmacht oder soziales Kapital). Inwieweit solche Macht problematisch wird ist Resultat der Regeln, „mit denen Ressourcen/Güter, Menschen, Positionen, Ideen bzw. Werte wie Erzwungungsmittel (Belohnungen und Bestrafungen) mehr oder weniger stabil miteinander verknüpft und kontrolliert werden“. Der Zugang zu und die Verteilung von Gütern sowie die Verteilung von Positionen jedenfalls wird durch diese Regeln normiert (vgl. *Staub-Bernasconi* 1998, S. 24f).

So genannte *Machtbeziehungen* stellen stabile, asymmetrische Beziehungen zwischen mindestens zwei Menschen dar und werden durch soziale Regeln bestimmt: solchen für die Verteilung von Ressourcen und die Verteilung von Positionen und damit die Anordnung von Menschen in sozialen Systemen bzw. für die Rangfolge und damit für die Bevorzugung bestimmter Ideen über die richtige Machtverteilung. *Staub-Bernasconi* sieht vier Dimensionen von Machtstrukturen: Schichtung, Hierarchie und Arbeitsteilung, Legitimation von Schichtung und Hierarchie (d. h. den „Regeln für die Wahl von ‚obersten Ideen‘ bzw. Vorstellungen ..., die eine bestimmte [un-] faire Schichtung und Hierarchie oder Herrschaftsform rechtfertigen“) und den Kontroll- und Erzwungsapparat (zur Durchsetzung von Regeln für Schichtungs- und Hierarchiestrukturen; vgl. ebenda, S. 122f). Sie verweist darauf, dass Menschen, „die aus irgendeinem Grund über mehr Machtquellen (Ressourcen, Positionsmacht) verfügen, behindernde asymmetrische Beziehungen aufbauen, um ihre über die unmittelbare Bedürfnisbefriedigung hinausgehenden Wünsche auf Kosten anderer zu befriedigen“. Unbefriedigte menschliche Bedürfnisse, knappe Ressourcen, Zwangsaustauschbeziehungen und größere Machtgefälle seien „eine wichtige Bedingung für den Aufbau ökonomischer und politischer Macht“, aber auch der Suche nach Macht begrenzenden Formen (vgl. *Staub-Bernasconi* 1998, S. 28f und S. 36f).

### 3.1.4 Soziales Handeln

In Rahmen dieses Abschnitts werde ich bestimmen, was auf Selbstorganisation bezogenes soziales Handeln als *Handeln beruflicher Fachkräfte* kennzeichnet. Dazu ist zweierlei zu klären: 1. der Begriff *soziales Handeln* und 2. das hierauf fußende Handlungsverständnis Sozialer Arbeit im Umgang mit Limitierungen, um anschließend 3. klären zu können, ob die Selbstorganisation Jugendlicher eine Form der durch soziale Arbeit zu bearbeitende Limitierung darstellt.

#### 3.1.4.1 Professionelles soziales Handeln

Vom *Alltagshandeln* (siehe oben) unterschieden ist *soziales Handeln*. Dabei kann zunächst von beruflichem und nicht-beruflichem sozialen Handeln gesprochen werden. Hier steht ausschließlich berufliches (das heißt durch beruflich tätige Fachkräfte<sup>67</sup> vollzogenes) soziales Handeln (als Soziale Arbeit<sup>68</sup>) im Mittelpunkt. Diesem Verständnis ist der Begriff der Profession unterlegt, wie ihn *Ackermann und Seeck* referieren:

„Als Professionen werden hierbei jene Berufe verstanden, die mit der Wahrung zentraler gesellschaftlicher Werte - Gesundheit, Gerechtigkeit und Sinnfindung (Religion) - befaßt sind und denen eine ihrem jeweiligen Gegenstandsbereich spezifische Handlungskompetenz eigen ist, deren zentrale Normen und Werte innerhalb der Profession selbst entwickelt werden und sich als Professionsethik manifestieren“ (*Ackermann/Seeck* 1999a, S. 11).

Nach den traditionellen, von der der Berufssoziologie entwickelten Abgrenzungskriterien für das Vorliegen einer Profession wird professionelles Handeln mit spezialisierten Fertigkeiten auf der Basis theoretischen Wissens, einer hierzu erforderlichen Ausbildung und entsprechenden Trainings, dem Nachweis der Kompetenz durch Prüfung (d. h. insoweit die formale Qualifikation) verbunden, ferner die selbstständige Ausübung des Berufs, in einem Dienstverhältnis oder in Gemeinschaftspraxis, die Leistung im öffentlichen Interesse und die Überprüfung der Kompetenz der Berufsangehörigen und die Einhaltung eines fixierten Berufskodexes durch Berufsorganisationen (vgl. *Gernert* 2001b, S. 376). *Galuske* nennt neben der formalen Qualifikation (zu der „wissenschaftlich fundierte

---

<sup>67</sup> Fachkräfte sind nach *Rauschenbach* Personen, die im Unterschied zu ehrenamtlich Engagierten und sonstigen Mitarbeitern über eine einschlägige, meist sozialpädagogische/-arbeiterische Ausbildung verfügen und an Fachschulen (Erzieher), an *Fachhochschulen* (Sozialpädagogen bzw. Sozialarbeiter) und an *Universitäten* (Diplom-Pädagogen) ausgebildet wurden (vgl. *Rauschenbach* 2001c, S. 154f). *Nörber* versteht unter „sozialen Fachkräften“ Mitarbeiter, „deren Engagement auf der Grundlage einer fachlich einschlägigen Ausbildung basiert und die Aufgaben oder Arbeiten auf der Basis eines Verhältnisses von Leistung und Bezahlung übernehmen“ (*Nörber* 2002, S. 156).

<sup>68</sup> Zur Entwicklung der Sozialen Arbeit vgl. z. B. *Hering/Münchmeier* 2003, *Erler* 2000 oder *Ortmann* 1994.

Sonderwissensbestände und Terminologien“ sowie eine längere und theoretisch fundierte Ausbildung auf akademischem Niveau zu zählen sein werden), Interessenvertretung und Selbstkontrolle durch Berufsverbände und einen „Tätigkeitsbereich, der im Sinne eines Dienstes an der Allgemeinheit interpretiert werden kann“, sowie einen „Kanon an kodifizierten Verhaltensregeln (code of ethics) und Methoden“, autonome Fach- oder Sachautorität und „ein exklusives Handlungskompetenzmonopol“, konstitutiv für eine Profession (vgl. Galuske 2001, S. 120).

Nach Giesecke handelt es sich bei *pädagogischer Professionalität* um eine *bezahlte* Tätigkeit, die im Auftrag Dritter und im Kontext einer Institution in einem vorgegebenen Rahmen ausgeübt wird und stets *begrenzte Zwecke* verfolgt „Berufspädagogen *intervenieren* nur in ein im übrigen davon unabhängiges Leben, - mit begrenzten Zwecken und darauf bezogenen begrenzten Zielen“. Sie ist *zeitlich begrenzt*, beruht auf der Differenz von Arbeits- und Nichtarbeitszeit und hat es tendenziell mit einer *unbegrenzten Anzahl* von Personen zu tun, die in der Regel weder ausgesucht noch ihrer Zahl nach begrenzt werden können. Erforderlich ist eine spezifische *Fachkenntnis* und die Beherrschung von Techniken bzw. Methoden, „wie dieses Wissen mit Erfolg anzuwenden ist“: „Fachlichkeit ist so gesehen eine *künstliche* soziale Konstruktion, eine kulturelle Erfindung, welche die Gesellschaft zu dem Zweck eingerichtet hat, die ursprünglich naturwüchsige Integration des Nachwuchses in die Familie und in das unmittelbare soziale Umfeld zu ergänzen (Schule) bzw. zu korrigieren (Jugendhilfe)“. Diese Fachkenntnisse werden in einer *Ausbildung* erworben, die mit einer *Prüfung* abgeschlossen wird. Im Bezug auf junge Menschen besteht der professionelle Sinn der Tätigkeit „offenbar darin, daß das Kind etwas lernt, was es noch nicht kann, aber entweder aus gesellschaftlicher Notwendigkeit oder aus Gründen der individuellen Entfaltung noch lernen muß oder will“; dazu „brauchen Berufspädagogen durchaus eine ganzheitliche *Vorstellung* über ihre kindlichen und jugendlichen Partner (Giesecke 1997, S. 250ff).

Der Aspekt des beruflichen, in der Regel als professionell charakterisierten sozialen Handelns wird derzeit in den Diskussionszusammenhängen der Sozialen Arbeit – auch unter dem Blickwinkel der Begründung einer Sozialarbeitswissenschaft<sup>69</sup> – rege diskutiert. Diese Debatte werde ich hier nicht skizzieren. Entscheidend ist lediglich, unter Rekurs auf die Literatur hier das berufliche Handeln - als soziales Handeln beruflich tätiger Fachkräfte auf der Grundlage einer bestimmten Qualifikation – abzuarbeiten<sup>70</sup>. Ein Differenzkriterium zum Alltagshandeln ergibt sich aus dieser Qualifikation. Dabei lautet die zentrale Frage; wie solches soziale Handeln in komplexen Situationen zustande kommt.

Thiersch spricht davon, dass soziales Handeln (er spricht von sozialpädagogischem Handeln) *professionelles* Handeln ist und durch die spezifische Form eines allgemeinen Musters Problem lösenden Handelns bestimmt wird, das grundlegend für vielfältige Formen sozialpädagogischer Interventionen ist. Dieses Handeln wird durch die Diagnose der gegebenen Situation, der in ihr anzustrebenden Ziele und die Prüfung der geeigneten Mittel sowie die Entwicklung einer Handlungsstrategie strukturiert und durch Erfolg oder Nicht-Erfolg korrigiert. Das Individuum, auf das sich dieses Handeln bezieht, ist eigenständig und eigensinnig, es hat eigenen Ansprüche und Rechte. Das soziale Handeln wird nur dann wirksam und das das Handlungsergebnis gilt nur insoweit, als es von ihm auch akzeptiert wird (vgl. Thiersch 2002, S. 212ff; die Nähe dieses uno-acto-Prinzips sozialen Handelns zu dem von Bateson geprägten Verständnis der Intervention in selbstorganisierte Systeme ist offensichtlich).

Auch im Systemismus wird professionelles Handeln als Form Problem lösenden Handelns verstanden, das sich von den anderen Formen des Handelns durch drei Eigenschaften unterscheidet:

„Es ist erstens selbstbewußt, zweitens auf ein explizites praktisches Ziel gerichtet und es erreicht drittens das Handlungsziel dadurch, daß es in seinem Verlauf eine ganz bestimmte Abfolge von aufeinander bezogenen kognitiven Problemen löst, die alle der Entwicklung, Steuerung und Bewertung von zielführenden Verhaltensschritten dienen. Eine Handlung, die diese Kriterien erfüllt, ist rational und damit im vollen Sinne professionell“ (Obrecht 2000, S. 219).

---

<sup>69</sup> Eingebettet sind die Überlegungen in die Debatte um Professionalisierung der Sozialen Arbeit (vgl. Müller/B. K. 1982, 1985a und 1999, Hinte/Springer 1992, Wendt/W. R. 1994, Rauschenbach 1994, Dewe/Otto 1996a und 1996b, Merten u. a. 1996, Puhl 1996, Wagener 1998, Wöhrle 1998, Thole 1999a; im weiteren Sinne auch: Nieke 1981 und 1984). Ich habe aufgehört, diese breite und lebhaft, vor allem aber publikationsträchtige Diskussion zu verfolgen, und verweise stattdessen auf das Resümee, das Galuske (Galuske 2001, S. 124) zieht: „Hinsichtlich der ersten Phase der Professionalisierungsdiskussion lässt sich resümieren,  
- daß sie primär von Statusinteressen getragen wurde und durch den Vergleich mit den klassischen Professionen gekennzeichnet war;  
- daß sie geprägt war von dem Glauben, mittels wissenschaftlicher Erkenntnisse und Verwissenschaftlichung der Ausbildung ein vergleichbar hohes Maß an sozialtechnologischer Effizienz und Effektivität zu erreichen, wie die etablierten Professionen sie zu haben scheinen;  
- daß die Frage nach den Methoden sozialer Arbeit, die nach Gildemeister in der ersten Phase noch die ‚Grundlage des spezifischen professionellen Wissenssystem abgeben‘ (Gildemeister), wenn überhaupt, so nur noch am Rande vorkommt“.

<sup>70</sup> Insoweit kann an dieser Stelle auch darauf verzichtet werden, die Kritik des traditionellen Konzepts vom „wissenschaftlich gebildeten Praktiker“ (vgl. Lüders 1987 und 1989) und die Formulierung des alternativen Konzepts der „stellvertretenden Deutung“ nachzuzeichnen, auch wenn die Formulierung dieser professionstheoretischen Alternative nachhaltig auf die Formulierung der nachfolgenden Überlegungen einwirkt (vgl. Dewe u. a. 1986 und 1993, Koring 1987, Liebau 1987, Oevermann 1983 und 1999)

Hauptmerkmal von Professionalität im Systemismus ist die „Forderung, sich auf Grund wissenschaftlicher und berufsethischer Basis ein eigenes Bild der Problemsituation zu machen“, um „einen selbst bestimmten Auftrag zu formulieren, der sowohl die Sichtweisen und Interessen der Problembetroffenen als auch diejenigen der (in) direkten Auftraggeber des Sozialwesens mit berücksichtigt“ (vgl. Staub-Bernasconi 2002, S. 253ff, zit. S. 253; ferner Staub-Bernasconi 1995b, S. 134ff).

Diagnose, Mittelbestimmung und Beteiligung des Individuums, Zielbestimmung, Ableitung adäquater Mittel kristallisieren sich übereinstimmend als gemeinsame Prinzipien des daher als *Intervention* bezeichneten sozialen Handelns heraus. Dazu kommt, mit Nieke zu sprechen, dass sich professionelles Handeln vom Alltagshandeln „durch seine wissenschaftliche, d. h. intersubjektiv überprüfbare Fundierung und methodische Kontrolle“ unterscheidet und die Diagnose der Handlungssituation, die Bestimmung des Ziels, die Festlegung eines Handlungsplans, die Handlung selbst („durch Aktualisierung eingeübter Handlungsmuster“) und die Überprüfung des Handlungserfolgs als Phasen professionellen Handelns alle Handlungstheorien Sozialer Arbeit charakterisiert, mithin sich professionelles Handeln Regel geleitet und wissenschaftlich fundiert – bzw. Theorie bezogen – vollzieht (vgl. Nieke 2002, S. 22f; ferner Müller/B. K. 2000b, S. 12).

Die Beziehung zwischen Individuum und Akteur wird durch eine Vielzahl von Faktoren und Möglichkeiten strukturiert. Nach Mollenhauer ist dieses Einrichten des eigenen Verhaltens nicht als ein bloß passives Reagieren auf die in der Situation anwesenden Stimuli, sondern vielmehr „eine organisierende Tätigkeit, in der dreierlei geschieht: Erworbene Muster (Schemata) des Verhaltens werden in der Situation angewendet, auf sie transferiert“. Interventionen sind eingelassen in den kontinuierlichen Prozess von Deutung, Definition und Neudefinition von Situationen „Die Situation bzw. die Daten der Umwelt werden so wahrgenommen, daß sie vom Individuum verarbeitet werden können: Es findet Selektion, Gewichtung und Interpretation statt“. Und: „Definition‘ heißt denn auch nicht die spezielle intellektuelle Tätigkeit des Definierens im Zusammenhang rationaler verbaler Erörterungen, sondern die bewußte oder unbewußte Strukturierung der Bedeutungs-Komponenten der Situation gemäß den erworbenen kognitiven und Beziehungsschemata“ (vgl. Mollenhauer 1972, S. 123). Das Charakteristische des professionellen sozialen Handelns wird in der interpretierenden und sinnstiftenden Deutungsfunktion ersichtlich; der Professionelle muss vor allen Dingen den sozialen Sinn der gegebenen Situation erfassen und in der Sprache des Individuums formulieren, wozu ein adäquat differenzierter Wissenshaushalt erforderlich ist. Solches Handeln bringt eine besondere Handlungsstruktur hervor, „die es ermöglicht, in der Alltagspraxis auftretende Handlungsprobleme aus der Distanz ‚stellvertretender Deutung‘ für den alltagspraktisch Handelnden wissenschaftlich reflektiert zu deuten und zu bearbeiten“ (vgl. Dewe 2000, S. 296, zit. ebenda, S. 298; vgl. auch Pollak 2002, S. 82f, Combe/Helsper 2002, S. 33, Seck 2000, S. 19; ferner: Dewe u. a. 19986 und 1992). Der Lehre nach gelten Konzepte, Methoden und Verfahren der Sozialen Arbeit als Vehikel zur Deutung und zur Definition von Situationen, um die Fülle der Erfahrungen zu organisieren und die Überfülle wahrgenommener Realität zu reduzieren (vgl. Geißler/Hege 2001, S. 34ff).

Dies erlaubt, Intervention ganz im Sinne von Klatezki zu bestimmen, wonach professionell zu sein heiße, zu wissen, was man tut (vgl. Klatezki 1993). Nur dann wird eine Intervention erfolgreich sein können, wenn sie im Deutungssystem des Individuums erfolgt, als Form Vermittlung. Angesichts der Komplexität der Lebensführung bedarf es der Herstellung orientierender Zusammenhänge zwischen den Interessen und Bedürfnissen des Individuums und der „Objektwelt“ (m. a. W. dem System, dem es angehört): Vermittlung bezeichnet hier den Prozess, Brücken des Verstehens herzustellen, und basiert auf der bewusst gemachten Beziehung zwischen dem Besonderen des jeweiligen Individuums und dem Allgemeinen, das die anderen Menschen, die Gesellschaft, die Geschichte, das Fremde ausmachen (vgl. Kade 1997, S. 30ff). Deshalb, so Combe und Helsper, gelte es, die „Störanfälligkeit“ bzw. „Interaktionssensibilität“ der Beziehungen zwischen Akteur (sie sprechen von Professionellem) und Individuum zu vergegenwärtigen, sich auf ein Handeln in offenen, labilen und zudem höchst widersprüchlichen Situationen einzustellen, die nur begrenzt zu durchschauen, zu planen und deren Entwicklung nur begrenzt prognostizierbar ist. Dabei geht es um *Ko-Konstruktion* bzw. *Ko-Produktion* auf der Grundlage eines Aushandlungsprozesses. Damit die Rückbezüglichkeit sozialen Handelns beschrieben, als eine Interaktion zwischen Individuum und Akteur, die sich im Deuten und dem ein Sich-Einlassen des professionellen Akteurs auf das Individuum auch jenseits des durch Wissenschaft gestützten Wissenshaushalts vollzieht (vgl. Combe/Helsper 2002, S. 39ff; ferner: Thiersch 1993, S. 14, Thiersch 2002, S. 216, von Spiegel 2002, S. 589f, Schütze 1999, Nölke 1999, Helsper 1999, Kleve 2000, Riemann 2000; in Bezug auf Jugendarbeit vgl. z. B. Liedtke u. a. 2002, S. 228f).

Darauf verweist auch Merten, der darauf aufmerksam macht, dass sich die Soziale Arbeit (er spricht von *sozialpädagogischer Praxis*) sozialwissenschaftliches Wissen nach ganz eigenen Relevanzkriterien, d. h. *autonom*, einer Eigenlogik folgend, aneignet und nutzt (vgl. Merten 1998, S. 82; ferner: von Spiegel 2002, S. 598f). Dieses Aneignungsverhalten verweist darauf, dass Vermittlung nicht mechanisch erfolgt, sondern offen ist (und sein muss) für die Situation, in der die Intervention erfolgt (vgl. Thiersch 1993<sup>71</sup>).

---

<sup>71</sup> Auch die vorgetragene Forderung nach stärker fallorientierten und ethnografisch hermeneutischen Handlungskompetenzen verweist hierauf (vgl. z. B. die Beiträge in Lindner 2000a; ferner Thole/Küster 2002b, S. 178).



Neben der formalen Qualifikation ist es also insbesondere die *relative*<sup>72</sup> Autonomie der Akteure, die professionelles soziales Handeln kennzeichnet, und zwar im Sinne sowohl autonomer Fach- und Sachautorität als Ausbildung eigenständiger Verhaltensregeln. Ackermann und Seeck sprechen unter anderem davon, dass Professionen „eine ihrem jeweiligen Gegenstandsbereich spezifische Handlungskompetenz eigen ist, deren zentrale Normen und Werte innerhalb der Profession selbst entwickelt werden und sich als Professionsethik manifestieren“ (Ackermann/Seeck 1999a, S. 11). Die hochgradige Deutungsabhängigkeit sozialen Handelns verweist auf die Notwendigkeit, *Handlungsregeln* zu entwickeln, die freilich als offener Modus zu verstehen sind, im Rahmen der Ausbildung allgemein angelegt und durch die berufliche Praxis *ausgeformt* wird, ganz im Sinne der Handlungsmuster, die Bourdieu im Kontext seiner Reflektionen zum Habitus thematisiert.

Bourdieu versteht darunter ein System internalisierter Handlungsmuster einer Kultur oder sozialen Klasse als Resultat aus der Verknüpfung der Sozialisationsprozesse in Familie, Schule, Hochschule und Erwerbstätigkeit. „Habitus“ meint die „Gesamtheit der Praxisformen eines Akteurs oder einer Gruppe von aus ähnlichen Soziallagen hervorgegangenen Akteuren als Produkt der Anwendung identischer oder wechselseitig austauschbarer Schemata“ (Bourdieu 1982, S. 278). Er ist der „Ort“, von dem aus Praxis gestiftet wird, ein System „dauerhafter Dispositionen, strukturierte Strukturen“, die die Einstellungen, Emotionen und Wahrnehmungen sowie das Handeln der Individuen bestimmen (vgl. Bourdieu 1976, S. 164; ferner: Bourdieu 1989, 1993). Der berufliche Habitus stellt also ein stabiles System verinnerlichter Handlungsregeln dar, hervorgebracht insbesondere durch die sozialen Anforderungen beim Erlernen und Ausüben eines Berufs, wie zum Beispiel Umgangsformen und Sprachstil, die Personen mit gemeinsamen Denk- und Beurteilungsmustern hervorbringen, womit der Habitus ein Bündel erworbener Einstellungen, Fähigkeiten, Erwartungen, ideologischen Konzeptionen, Routinen etc. darstellt, dem ein typisches Verhalten im Umgang mit einer sozialen Situation entspricht (vgl. Heinz 1995, S. 51, Ackermann/Seeck 1999a, S. 30ff).

Auch dies – die gleichsam subjektive, biografisch bestimmte Seite der in der Sozialen Arbeit tätigen Fachkräfte<sup>73</sup> – verweist darauf, sich von der zum Beispiel durch Kodifizierungen und ähnlichem suggerierten „Eindeutigkeit“ sozialen Handelns zu verabschieden. Wenn Böhnisch Habitus beschreibt als über etwas subjektiv verfügen zu können, „es für sich einzig machen können, obwohl es doch in kollektiven, gesellschaftlichen Zusammenhängen eingebunden und so in gewisser Weise für einen vordefiniert ist“, und damit plausibel gemacht werden kann, „wie sich Menschen mit ihren gesellschaftlichen Umständen arrangieren“ (Böhnisch 1996, S. 57), dann verweist auch dies auf diese *Offenheit* und darauf, dass angesichts der Vielfalt gegebener Situationen, in denen Hilfe gewährt wird, soziales Handeln diese *Eindeutigkeit nicht* haben kann.

Auch ein Blick auf die in der Fachdiskussion aufgehäuften Argumente zur Bestimmung der formalen Fachlichkeit der Akteure – ihrer fachlichen Kompetenz – (die ich hier nicht en detail rekonstruieren kann) verweist hierauf. Unter Fachlichkeit versteht Meyer zum Beispiel zunächst „die Qualität professionell ausgebildeten Personals in den jeweiligen Arbeitsfeldern“, Kenntnisse, Erfahrungen und Fertigkeiten, spezielles Fachwissen und „eine hohe persönliche und soziale Kompetenz“ (Meyer 2001, S. 157). Nieke nennt das eine „basale Kompetenzstruktur“, die allen institutionen- und handlungsfeldspezifischen Fachkompetenzen unterlegt sei, und stellt die These auf, dass sich diese in allen Ausdifferenzierungen pädagogischer Professionen finde und in ihrer Spezifik auch eine Abgrenzung zu anderen Professionen ermögliche. Im Zuge der weiteren Begriffsklärung verweist er darauf, dass Kompetenz (insbesondere in der Erwachsenenbildung, der Weiterbildung und der Berufsbildung) als Sach- oder Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und als Selbstkompetenz vierfach ausdifferenziert werde. Sachkompetenz werde im Kontext von Berufs- und Weiterbildung weiter aufgeschlüsselt als fachliche Kompetenz im Blick auf Inhalte und als inhaltsübergreifende Methodenkompetenz, die in der Regel „die Sachstrukturen aufschließende Denkmethode für Inhaltsbereiche“ und die „Schlüsselqualifikationen, mit denen sich jeder Inhaltsbereich selbstständig erschließen und aneignen lässt“ umfasse. Roth unterscheidet Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz (vgl. Roth/H. 1971) und Whyte bringe den Terminus *competence* als Kennzeichen der Fähigkeit eines Individuums ein, Anforderungen zur Weltbewältigung durch entsprechende Herausbildung von Fähigkeiten des psychischen Apparates zu meistern (vgl. Whyte/R. W. 1965). Nieke bilanziert, es gelte, drei „Komponenten von Kompetenz“ zu explizieren: Kompetenz sei „die Fähigkeit, gegebene Aufgaben sachgerecht zu bewältigen“, „das Bewußtsein von der Verantwortung, die gegebenen Aufgaben nach geltenden Maßstäben korrekt und bestmöglich zu erfüllen“ und „die auf der Grundlage der beiden ersten Komponenten zu beanspruchende Zuständigkeit für die Erfüllung bestimmter Aufgaben, die sich aus der spezifischen Fähigkeit und Berufsethik definieren lassen“.

---

<sup>72</sup> Von *relativer Autonomie* spreche ich deshalb, weil die prägende Kraft der Institution, in der Akteure in der Regel tätig sind, mit ihren Traditionen, strategischen Orientierungen, Kodizes und Verfahrensroutinen nicht außer Acht gelassen werden kann, obgleich Ausgestaltungsspielräume gegeben sind (vgl. Combe/Helsper 2002, S. 36ff, Thole/Küster-Schapfl 1996, S. 217ff; ausführlicher: Hörster/Müller 1999, Merten 1997, Schütze 1999).

<sup>73</sup> Combe und Helsper (Combe/Helsper, 2002 S. 37) verweisen auf die Literaturübersicht bei Reh, S., und Schelle, C.: Biographieforschung in der Schulpädagogik. Aspekte biographisch orientierter Lehrerforschung; in: Krüger, H. H. und Marotzki, W. (Hg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Opladen 1999, S. 373 – 391.

In Bezug auf soziales Handeln kann mit den Worten Niekas eine Person dann als kompetent gelten,

„wenn sie *erstens* fähig ist, die gegebene Aufgabe auf der Basis des hierfür grundsätzlich zur Verfügung stehenden Weltwissens, bezogen auf professionelle Kompetenz des Fachwissens, das in der Erziehungswissenschaft und deren Bezugsdisziplinen aufbereitet ist, zu bewältigen und *zweitens* auf der Basis einer speziellen Berufsethik begründet weiß und entscheiden kann, was im jeweiligen Fall im wohlverstandenen Interesse der anvertrauten Klientel zu tun und zu unterlassen ist“ (Nieke 2002, S. 14ff, zit. S. 16).

Müller greift den mit der Habitus-Konzeption diskutierten Ansatz auf und versteht unter Kompetenz diejenigen persönlichen Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln, die im Zuge von Ausbildung und professioneller Habitusbildung angeeignet werden können (vgl. Müller/B. K. 2002, S. 80). Dewe präzisiert dies und verweist auf die ursprünglich von Ryle eingeführte Unterscheidung in *knowing how* und *knowing that*, mit der das Wissen und das Können als differente Formen des Handelns charakterisiert werden, und stellt dazu fest, Professionswissen habe „stets etwas von einer Fähigkeit, einer Fertigkeit und von einem ‚knowing how‘ an sich“, und lasse sich „nur begrenzt in der Gestalt wissenschaftlicher Sätze präsentieren“ (vgl. Dewe 2000, S. 299). Mit von Spiegel kann (neben dem Wissen als wissenschaftlichem und Erfahrungswissen von Können) als fachlich geforderten Fähig- und Fertigkeiten und *beruflichen Haltungen* als Wert orientierten Einstellungen gesprochen werden (vgl. von Spiegel 2002, S. 595).

An dieser Stelle lässt sich daher konstatieren:

1. Interventionen fußen auf *Wissen* gestütztes Handeln: (Fach-) Wissen „ist das, was ihn oder sie zu zielorientiertem und effektivem Handeln in seinem Fachgebiet befähigt“ (Müller/B. K. 2000b, S. 13), sei es bei der Deutung komplexer Fälle, wenn es darum geht, sich „auf wissenschaftliches und fachliches Wissen in einer vom alltäglichen Verstehen unterscheidbaren Weise zu stützen“ (Bommes/Scherr 2000, S. 209), sei es als so genanntes „Beschreibungswissen (phänomenologisches Wissen)“, zum Beispiel das „Wissen über Probleme, die Menschen haben können“, „Erklärungswissen im Hinblick auf diese Probleme und ihre Veränderbarkeit durch menschliche Einwirkung“, „Wertwissen als Basis für Zielformulierungen“ und „Akteur-, Regel- und Verfahrenswissen als Interventionswissen zur Erreichung von Veränderungen“ als Wissensformen miteinander (Staub-Bernasconi 1998, S. 11) oder – und vor allem – als Methodenwissen (vgl. Geißler/Hege 2001, S. 24ff und S. 29). Nach *Meinhold* umfasst der Begriff „methodisches Handeln“ in der Sozialen Arbeit „alle Tätigkeiten, um die Ereignisse in komplexen sozialen Situationen in einen systematischen Zusammenhang zu bringen“. Es strukturiert den „Prozess der Wahrnehmung von Arbeitsaufträgen, des Nachdenkens über die Notwendigkeit und Legitimation zum Handeln, des Entwerfens und Erprobens von Handlungsplänen und der Auswertung des Geschehens“. *Staub-Bernasconi* spricht von einer „handlungstheoretischen Wissensbasis“, deren Aufgabe die „Zusammenschau und systematische Verknüpfung“ unterschiedlicher Wissens Elemente sei (vgl. Staub-Bernasconi 1986, S. 9, *Meinhold* 1998, S. 221; ferner: von Spiegel 2002, S. 591ff, Galuske 2001, S. 141, Dewe 2000, S. 298).
2. Interventionen hängen vom *Können* des Akteurs ab. So verweist zum Beispiel *Schröder* darauf, pädagogische Arbeit sei „ohne intuitives Handeln nicht denkbar. Man gerät oft in Situationen, in denen kein ausgewogenes Durchdenken von dem, was gerade geschieht, möglich ist“ (*Schröder* 2002, S. 62). *Geißler und Hege* sprechen in diesem Zusammenhang von „sozialer Kompetenz“, der „Fähigkeit, sich auf die Klienten mit ihren Bedürfnissen und Anforderungen einzustellen bzw. einzulassen, über die Situation und deren Bedingungen selbst nachdenken zu können und sich nicht in ihr zu verfangen“. Hierzu seiner einerseits Empathie als die Fähigkeit, sich in neue Beziehungen einfühlen zu können, notwendig und andererseits Rollendistanz als Fähigkeit, sich von einer Rollenzuschreibung nicht völlig festlegen zu lassen (vgl. *Geißler/Hege* 2001, S. 232f, zit. ebenda, Hervorh. durch die Autoren<sup>74</sup>). Dabei „ist davon auszugehen, daß die Praxis ein eigenes, mit dem in der akademischen Fachhochschul- und Universitätsausbildung gelehrt Wissen nicht vollends, häufig nicht einmal ansatzweise kompatibles Erfahrungs- und Wissensnetz herausbildet. Sozialpädagogische Praxis entsteht nicht im Selbstlauf über die direkte Transformation von Wissen in Können“ (*Thole/Küster-Schapfl* 1997, S. 218). *Groddeck* spricht gar von der „Qualifizierungsfalle“, wenn das (z. B. im Rahmen eines Fachhochschulstudiums) erlernte Wissen keinen unmittelbaren Gebrauchswert besitzt, weil die eigentliche berufliche Qualifikation erst noch während der Beraufsausübung (begleitet durch Fortbildungen, ggfs. Zusatzausbildungen) erworben werden muss und sich der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker als „ein Zwitterwesen (darstellt), das weder wissenschaftlichen Ansprüchen voll zu genügen vermag, noch über ausreichende berufliche Praxiskompetenz verfügt“ (*Groddeck* 1994b, S. 33).
3. Im Zusammenhang mit der Ausbildung des Habitus sind konkrete Interaktionen stets auch durch die Art der vorgängigen Erfahrungen bestimmt, die im Kontext zurückliegender sozialer Interaktionen gemacht wurden: „*Reflexive Kompetenz meint die Fähigkeit des Sozialpädagogen, die eigene Entwicklung in ihren prägenden Spuren nicht zu verlieren oder zu verleugnen, sondern sie in das berufliche Handeln zu integrieren*“. Selbst-bewußt sei jemand, „der als Gewordener seine eigene Entwicklung

---

<sup>74</sup> Ebenso richtig dürfe sein, dass nach *Hörster und Müller* dazu mehr gehören muss „als liebevolle Zuwendung und Beharren auf gewaltfreier und vernünftiger Verständigung. Ohne ausgebuffte Strategien der Selbstinszenierung, ohne genügend Angstfreiheit, um vor theatralischen Gewalt Ritualen nicht zurückzuzucken, ohne Kenntnis der subtilen Differenzen zwischen adoleszenten Gewaltphantasien und gewalttätiger Praxis, ohne dieses Augenmaß für die Unterscheidung erträglicher und unerträglicher Risiken, wird bei diesem anspruchsvollen Publikum wenig zu holen sein“ (*Hörster/Müller* 1999, S. 637).

nicht untergehen lässt“ (Geißler/Hege 2001, S. 229). Der Erwerb dieser reflexiven Kompetenz freilich ist – wie Können genuin – in der Ausbildung nur bedingt möglich (vgl. Geißler/Hege 2001, S. 232, zit. ebenda, Hervorh. durch die Autoren).

Geißler und Hege kann ich auch zustimmen, wenn sie darauf verweisen, berufliche Kompetenz könne erst dort „als erreicht gelten, wo es gelingt, instrumentelle, soziale und reflexive Kompetenzen integrativ zu verknüpfen“ (Geißler/Hege 2001, S. 227), also im Sinne von Spiegels Wissen, Können und Haltung zu integrieren.

Solches methodisches Handeln als Kennzeichen fachlich abgesicherten und professionellen sozialen Handelns mündet in dem hier zu Grunde gelegten Verständnis in Interventionen, das heißt dem Versuch, im Sinne Batesons auf das Deutungssystem von Akteuren in einer gegebenen Situation Einfluss zu nehmen. Interventionen stellen systematisches Handeln dar; sie „müssen verändert und entwickelt werden, da sich die Situationen und die Personen immer auch verändern“ (Geißler/Hege 2001, S. 33; vgl. weiter dort S. 35f und S. 235f). Sie sind insoweit *offen*, eben nicht sicher kodifiziert, sondern (als Situation, als „Fall“) system- und subjektsspezifisch konfiguriert (vgl. Müller/B. K. 2002, S. 80, Wimmer 1999, S. 425f).

Dies vollzieht sich in der faktischen Interaktion, das heißt der Einheit von (Alltags-) Handeln des Individuums und dem hierauf bezogenen Intervention des Akteurs. Soziales Handeln gründet sich auf „einer bewusst gemachten Beziehung zwischen dem Besonderen des jeweiligen ‚Ich‘ und dem Allgemeinen, das die anderen Menschen, die Gesellschaft, die Geschichte, das Fremde ausmachen. Vermittlung bezeichnet hier den Prozess, Brücken des Verstehens herzustellen (Combe/Helsper 2002, S. 40), „den kontinuierlichen Prozess von Deutung, Definition und Neudefinition von Situationen“ als den „wesentlichen Momente(n) des Handlungsinnes“ (Geißler/Hege 2001, S. 35f).

Jede Intervention ist vom Konsens der Deutung abhängig, wobei sich das soziale Handeln auf den Lebensalltag bezieht, seitens der beruflichen Akteure habitualisiert ist und den Charakter eines *Arbeitsbündnisses* hat, wie Müller am Beispiel der Schuldnerberatung und der Jugendarbeit illustriert: es genüge nicht, dass Individuen, von professioneller Autorität beeindruckt und sachkundig zwingender Beweisführung gedrängt, widerwillig die Ausweglosigkeit ihrer Situation erkennen, sondern - neben praktikablen Ratschlägen - auch Sinnperspektiven vermittelt bekommt, und es ihm erlauben, die angebotene Unterstützung „sozusagen als eigene innere Stimme, als ‚Hilfs-Ich‘ empfinden und nutzen“ zu können (vgl. Müller/B. K. 2002, S. 86f, zit. S. 86).

*Offenheit* ist also das zentrale Merkmal professionellen sozialen Handelns; das macht auch klar, warum es erforderlich ist, den Handlungsmodus der Akteure in Bezug auf die Förderung von Selbstorganisationsprozessen Jugendlicher erst noch zu rekonstruieren: dieser ist nicht von vorneherein (z. B. methodisch oder aufgrund einer professionsethischen Übereinkunft) festgelegt, er ist zu dem angesichts der vollkommenen Offenheit der Selbstorganisation selbst vollkommen offen.

#### 3.1.4.2 Soziales Handeln als Bearbeiten von Limitierungen

Limitierungen werden im Systemismus als *Problemdimensionen* und damit als *Gegenstand* Sozialer Arbeit verstanden; nach Staub-Bernasconi sind für sie „zugleich Ausgangspunkt oder Scharniere für eine Erklärungs- und Handlungstheorie Sozialer Arbeit und für Soziale Arbeit als Praxis“; ohne diese Bausteine lasse sich keine Theorie und Disziplin Sozialer Arbeit entwickeln. Wenn die Ausgestaltung des Kontextes zusammen mit deren individuellen Ausstattung die Lerngeschichte von Menschen bestimmt und zum Beispiel Werte und Handlungsregeln deren Produkt sind, zugleich aber ungleiche Ausstattung zum Aufbau und zur Stabilisierung von Asymmetrien führt, mithin zum Auf- und Ausbau von Machtstrukturen, dann ist die Frage, ob soziale Probleme entstehen, davon abhängig, welche individuell und kollektiv geteilten Bedürfnis- und Machtvorstellungen, kulturellen Legitimationsmuster, Machtquellen und Machtverhältnisse zwischen Individuen und sozialen Gruppen vorliegen und wie der Kontrollapparat ausgestaltet ist (vgl. Staub-Bernasconi 1998, S. 41f, ferner Obrecht 2000, S. 218). Menschen sind in diesem Sinne „Gegenstände“ der Sozialen Arbeit, „ihr primäres praktisches Problem sind soziale Probleme von Individuen, ihr Ziel ist deren Verhinderung, Linderung und Lösung auf dem Wege mikrosozialer (Einzelfall, Arbeit mit Familien und Gruppen) oder makrosozialer Intervention (Gemeinwesen) und ihr Problemlösungsmodus ist professionelles Handeln auf der Grundlage einer allgemeinen (normativen) Handlungstheorie der Sozialen Arbeit“ (Obrecht 2000, S. 221, vgl. Obrecht 1996).

Hier setzt die normative Konzeption des Systemismus an. Innerhalb des konzeptuellen Bezugsrahmens spricht zum Beispiel Staub-Bernasconi zum Beispiel von den Wertvorstellungen „‚bedürfnis- und leistungsgerechte Teilhabe‘ in Bezug auf die Verfügung über Ressourcen sozio-ökonomischer und anderer Art“, „Sinn- und Zweckerfüllung“, ‚Selbstverwirklichung‘, ‚psychische Sicherheit‘ oder auch ‚Zielereichung‘ und ‚Zufriedenheit‘ im Hinblick auf Identitäts- und allgemeine Orientierungssuche“, „Handlungsfreiheit“, ‚Rollenfunktionalität/Wirksamkeit‘ und ‚Effizienz‘ in Bezug auf Handlungskompetenzen“ oder „soziale Integration“ oder ‚Vernetzung‘ im Hinblick auf die Ausstattung mit menschlichen Beziehungen und sozialen Mitgliedschaften“. Es geht um zum Beispiel um „Emanzipation“, ‚Herrschaftsfreiheit‘ und ‚integrale Demokratie‘ im Hinblick auf Herrschaftsstrukturen (Ausbeutung, Manipulation, Kolonialisierung usw.)“ oder „strukturelle Gewaltlosigkeit“ in Bezug auf vergesellschaftete Werte (oberste Ideen) als Grundlage für die Krite-

rienbildung und -institutionalisierung, die behindernde Schichtung und Herrschaft legitimieren“, ohne dass dabei der Anspruch auf eine „erschöpfende Aufzählung“ verbunden sei (vgl. Staub-Bernasconi 1998, S. 37f, zit. ebenda<sup>75</sup>).

Im Kontext dieses normativen Kanons stehen folglich die *Systemeinbettung* und die gegenseitigen Austauschbeziehung zwischen Mensch und Umwelt im Mittelpunkt Sozialer Arbeit (vgl. Galuske 2001, S. 148). Prozesse in der Sozialen Arbeit sind als soziale Austauschprozesse der „Entwicklung und Einübung von Lernprozessen bzw. Erkenntnis- und Handlungskompetenzen sowie deren soziokulturelle Regulierung“ oder „Prozesse der funktionalen Arbeitsteilung, der strukturellen Behinderung und Begrenzung von Menschen über soziale Regeln“ und damit als Prozesse der Macht- bzw. Herrschaftsausübung zu verstehen (vgl. Staub-Bernasconi 1998, S. 107). Sie hat es dabei in der Regel mit Menschen zu tun, die als Mitglieder sozialer Systeme mit (mehrfachen, sich überlagernden und gegenseitig verstärkenden) sozialen Problemen umzugehen lernen müssen (vgl. ebenda, S. 51).

Auf der Grundlage dieses Verständnisses ergibt sich eine Reihe von Konsequenzen für die praktische Ausgestaltung Sozialer Arbeit. Staub-Bernasconi entwirft dazu acht Basisdesigns bzw. *Arbeitsweisen*, die sie als sozialarbeitspezifische Methoden bzw. Handlungstheorien versteht (vgl. Staub-Bernasconi 1998, S. 109). Dabei geht sie von der *Voraussetzung* aus, es könne („aufgrund der Prozessualität bzw. Systemizität der Wirklichkeit und zur Zeit bereits empirisch überprüfter Theorien“) angenommen werden, „daß sich Einflussnahmen auf eine Problemkonfiguration auch auf ‚benachbarte‘, d. h. mit dem erfaßten Problem relativ eng zusammenhängende Merkmale und Sachverhalte auswirken“ (vgl. ebenda, S. 56). Während die Aspekte *Ressourcenschließung* (S. 58f), *Bewußtseinsbildung* (S. 60f) und *Modell-, Identitäts- und Kulturveränderung* (S. 61ff), *Kriterienarbeit* (S. 68) und *Sozialmanagement* (S. 69) im hier diskutierten Zusammenhang eher ohne Bedeutung sein dürften, scheinen mir drei Aspekte des Modells von Relevanz:

1. *Handlungskompetenz-Training und Teilnahmeförderung* „bezieht sich auf Probleme der Passivität oder Inkompetenz in Bezug auf die individuelle oder kollektive aktive Gestaltung des Alltags“ (z. B. Probleme abweichenden Verhaltens). Diese Arbeitsweise hat „die Erweiterung, Differenzierung und Integration von Handlungskompetenzen, die Veränderung von Verhaltensmustern der Alltagsbewältigung und die Erhöhung von Teilnahmechancen (Partizipation, Mitbestimmung) in kleinen und größeren sozialen Systemen“ zum Ziel. Mittel sieht sie in der Einübung und Vermittlung von bestimmten Verhaltens- und Verfahrensweisen (z. B. der Anleitung zu selbständigem Wohnen bei physisch wie geistig Behinderten). „Die Fachkräfte im Sozialbereich benötigen in diesem Zusammenhang Wissen über die psychobiologischen und soziostrukturellen sowie -kulturellen Determinanten des individuellen und kollektiven Handelns und über ihre Auswirkungen auf die Interaktionsprozesse und Struktur sozialer Systeme“; sie rät zur „Aneignung von Techniken des Rollenspiels und Soziodramas“ (vgl. Staub-Bernasconi 1998, S. 63f).
2. *Soziale Vernetzung und der Ausgleich von Pflichten und Rechten* bezieht sich auf Probleme 1. sozialer Isolation („das in modernen Industriegesellschaften häufige Fehlen von befriedigenden, solidarischen mitmenschlichen Beziehungen“), 2. die fortschreitende Auflösung und Zerstörung sozialer Netze und Solidarbeziehungen und 3. „stabilisierte asymmetrische Austauschbeziehungen zwischen Menschen“ mit dem Ziel der sozialen (Re-) Integration als Vernetzung über informelle oder formelle soziale Mitgliedschaften (zum Beispiel in der Nachbarschaft) und der (Wieder-) Herstellung von Symmetrie in Austauschbeziehungen. Zu den Mitteln zählt sie „Regeln des fairen Austausches“ (z. B. Diskurs- und Kooperationsregeln oder der interkulturellen Verständigung), (in-) formelle Vereinbarungen und Verträge (z. B. zwischen Nachbarn oder Mitgliedern von Organisationen). „Vernetzungsarbeit fordert die Anerkennung sowie das Aufspüren von (Selbst-) Hilfepotentialen im Kontext von kleinen wie großen Gemeinwesen“ und kann „tragfähige Austauschbeziehungen“ herstellen. „Von den Fachkräften der Sozialen Arbeit wird Wissen über die Grundformen, Determinanten und Folgen eines fairen Tausches gefordert, was auch Kenntnisse in Ethnologie/ Sozialanthropologie, über Adaptationsprozesse nach erfolgter Migration oder Flucht voraussetzt. Ebenso wichtig ist die *Bewußtheit* darüber, wie sehr der westliche Individualismus, d. h. die Vision von individueller Autonomie auch ihr eigenes Denken prägt“ (vgl. ebenda, S. 64ff).
3. Umgang mit Machtquellen und Machtstrukturen meint ein ganzes Bündel von Arbeitsweisen, „die einerseits von Problemen der individuellen Ohnmacht und andererseits der aktiven Ausübung und Institutionalisierung von Behinderungsmacht ausgehen“. Ziel sei es, „Befreiungsprozesse aus Abhängigkeiten zu ermöglichen und zu unterstützen, die Blockierung von legitimen Ansprüchen und Forderungen durch MachtträgerInnen abzubauen und behindernde Machtstrukturen, die der Sozialen Arbeit zugänglich sind, womöglich in begrenzende Machtstrukturen umzuwandeln“. Mittel sind Begrenzungsregeln und deren womöglich konsensuale und partizipative Durchsetzung. Diese Arbeitsweise setzt Wissen „über Machtquellen, Prozesse der Machtstrukturierung und -erhaltung, innerpsychische und äußere Barrieren in bezug auf die Nutzung von Handlungsspielräumen, aber vor allem ein klares Unterscheidungsvermögen zwischen Begrenzungs- und Behinderungsmacht, Erzwingung und Gewalt voraus“ (vgl. ebenda, S. 66f).

---

<sup>75</sup> „Mit Kriterien bezeichnen wir diejenigen Werte und Normen, die nicht nur von vielen Menschen geteilt, sondern institutionalisiert und verrechtlicht wurden, so daß sie für alle Mitglieder eines bestimmten Systems oder einer sozialen Kategorie (einer Kommune, einer Nation, eines Arbeitsverhältnisses usw.) verbindlich gelten. Es sind also vergesellschaftete Werte und Normen“, z. B. Menschen- und Sozialrechte.

Die damit verbundene und wie auch immer konkret gestaltete *Leistung der Einwirkung* (die im Folgenden als *Intervention* bezeichnet wird) kann beim Vorliegen sozialer Probleme im oben skizzierten Sinne durch Soziale Arbeit erbracht werden.

Unter „Sozialer Arbeit“ versteht *Schefold* die Felder, „in denen ‚Hilfen‘ für die Entwicklung und Lebensführung von Personen, die immer auch mit Intentionen und Prozessen des Lernens von Personen und sozialen Systemen verbunden sind, erbracht werden“ (*Schefold* 2002, S. 876). *Staub-Bernasconi* arbeitet dies im Kontext des Systemismus ausführlicher aus (vgl. *Staub-Bernasconi* 1998, S. 44 – 50); hier kann nicht der Ort sein, diese Überlegungen weiter auszubreiten<sup>76</sup>. Jedenfalls beansprucht Soziale Arbeit allgemein, Hilfe zu leisten (vgl. *Gängler* 1995, S. 135, *Vahsen* 1992, S. 11, *Bommes/Scherr* 2000, S. 58f), ein Verständnis, das sich seit der frühen Neuzeit durchsetzte, wie *Hillebrandt* verdeutlicht (vgl. *Hillebrandt* 2002, S. 217ff). *Hilfe* kann in diesem so entwickelten Sinne mit den Handlungsformen des Beratens, Bildens, Erziehens und Unterstützens, aber auch der Animation, der Kontrolle, des Ausschlusses und der Stigmatisierung, gefasst werden und stellt Kommunikation unter Individuen (einerseits der Sozialen Arbeit, andererseits der Nutzer ihrer Dienste) dar; sie ist mithin – idealiter – gelingende Kommunikation, mittels derer die unterschiedlichen Ressourcen zur Lebensführung und Lebensbewältigung (wieder-) entdeckt, transferiert oder mobilisiert werden (vgl. *Schefold* 2002, S. 879f).

Hierbei lassen sich mindestens drei Zugänge charakterisieren:

1. *Bommes und Scherr* diskutieren dies in systemtheoretischer Lesart Luhmannscher Provenienz (vgl. *Bommes/Scherr* 2000, S. 59 – 113, *Scherr* 2002) und kommen zu dem Ergebnis, dass sich Soziale Arbeit in der modernen Gesellschaft „auf die Struktureigenschaften der Inklusion und Exklusion und die damit verbundenen Konsequenzen des eingeschränkten Zugangs von Individuen zu Ressourcen der Lebensführung als Problem der Hilfsbedürftigkeit“ bezieht (*Bommes/Scherr* 2000, S. 108). „Soziale Arbeit als generelles Programm muss das, was Hilfsbedürftigkeit und Hilfe ausmacht, an den Teilnahmebedingungen, den spezifischen Exklusionsgefährdungen, den Bedingungen der Vermeidung von Exklusion, der Reinklusion oder den Folgen von Exklusion im jeweiligen Systemkontext konkretisieren. Es geht in allen Fällen um Helfen im Sinne der Ermöglichung von Zugangs- und Teilnahmemechanismen an Erwerbsarbeit und Einkommen, an Familienkommunikation, an Erziehung, am Recht und an politischer Willensbildung oder um die Verschaffung von Möglichkeiten, Exklusionen zu ertragen und ihre Übertragungswirkungen auf andere Lebensbereiche zu verhindern oder einzugrenzen. (...) Entsprechend benötigen Sozialpädagogen und Sozialarbeiter ein arbeitsfeldbezogenes Sonderwissen über Bedingungen, mit denen sie jeweils zu rechnen haben, und geeignete Methoden des Helfens“ (*Bommes/Scherr* 2000, S. 198).

Hilfe erhält in diesem Verständnis den Charakter der „Re-Inklusion“.

2. Einen anderen Zugang wählt *Thiersch* mit seinem Konzept einer alltagsorientierten (lebensweltorientierten) Sozialen Arbeit, das sich sehr nachhaltig in der Sozialen Arbeit durchgesetzt hat, insbesondere auch in der Jugendhilfe und der Jugendarbeit (ich werde im Zusammenhang mit der konkreten Frage der Selbstorganisationsförderung weiter unten näher hierauf eingehen) und im Sozialstaatsgebot des Grundgesetzes seine normative Referenz findet (vgl. *Thiersch* 2002, S. 211).

Lebensweltorientierung macht den Alltag der Individuen zum Ausgangspunkt von Interventionen; sie bezieht sich „auf die Bewältigungs- und Verarbeitungsformen von Problemen in der Lebenswelt der AdressatInnen, gewissermaßen auf die Spielregeln, in denen die Vorgaben, Themen und Strukturen bearbeitet werden, die sich aus der gesellschaftlichen Situation, den biographisch geprägten Lebenserfahrungen und den normativen Ansprüchen ergeben“ (*Thiersch* 1993, S. 12). Aufgabe der Sozialen Arbeit ist es, „in diesem Kontext kritisch Bezug auf den Alltag der Klienten zu nehmen, (Selbst-) Täuschungen aufzudecken, Scheitern zu verhindern, allerdings immer unter der Maxime, daß der Klient prinzipiell kompetent ist, sein eigenes Leben zu leben“, ohne die „letztendliche Entscheidungskompetenz des Klienten dessen Autonomie der Lebenspraxis“ außer Acht zu lassen (vgl. *Galuske* 2001, S. 141ff, zit. S. 142; vgl. *Thiersch* 2002, S. 211f).

Wenn *Thiersch* formuliert, dass Soziale Arbeit „Menschen in den Problemen des Alltags und der Anstrengung der Lebensbewältigung zu unterstützen (sucht) und ihnen so zu einem gelingenderen Alltag und zu Bewältigungsmustern der Anerkennung zu helfen – im Medium einer Hilfe zur Selbsthilfe, einer Unterstützung zum Empowerment“ (*Thiersch* 2002, S. 212), dann trägt es dieses Verständnis dem von *Bateson* entwickelten Verständnis prinzipiell deutungsmächtiger autonomer Individuen nachdrücklich Rechnung.

3. Einer artähnlichen Ethik folgt, wie schon oben angedeutet, auch der Systemismus: „Soziale Ordnungs-, Solidar-, Gerechtigkeitswerte und Sozialrechte ermöglichen die Befreiung von Elend, Armut, Unwissenheit, sozialer Benachteiligung zu aktiver, frei gewählter Partizipation und sozialer Gestaltung. (...) Da Individuen nur in sozialen Organisationsformen überleben und Lebensqualität entwickeln können, müssen diese sozial so konstruiert sein, dass in ihnen die menschlichen Bedürfnisse und legitimen Wünsche befriedigt werden können“ (*Staub-Bernasconi* 2002, S. 252). Andererseits könne man nicht davon ausgehen, „dass die Menschen ihre Probleme als Soziale Probleme erkennen“, sei es, weil sie darüber schweigen, sei es, weil sie ihre Probleme als selbst- oder fremd verschuldetes Schicksal interpretierten. Der Systemismus behandelt soziale Probleme „sowohl (als) Probleme

---

<sup>76</sup> Ebenso ist m. E. die „klassischerweise“ vorgenommene Differenzierung zwischen Sozialarbeit und -pädagogik für den hier interessierenden Zusammenhang ohne Belang (vgl. *Staub-Bernasconi* 1995b, S.133f).

von Individuen als auch Probleme im Zusammenhang mit einer Sozialstruktur und Kultur“; Staub-Bernasconi nennt hier zum Beispiel „Probleme der fehlenden Reziprozität bei Austauschbeziehungen“ und „Verständigungsbarrieren“ sowie „gestörte oder verhinderte Kooperation“ (vgl. ebenda, S. 249f). Alle Individuen und Kollektive, die in das Problem involviert sind, sind bei dessen Bearbeitung einzubeziehen (vgl. ebenda, S. 252f).

## 3.2 Selbstorganisation Jugendlicher

Begrifflich steht zunächst die *Selbstorganisation Jugendlicher* im Mittelpunkt der Untersuchung. Das ihr zunächst unterlegte Grundverständnis von der Selbstorganisation Jugendlicher<sup>77</sup> ist dadurch geprägt, dass sie (in wachsendem Maße) über Fähigkeiten verfügen und Fertigkeiten (teilweise kollektiv, z. B. in Cliques) entwickeln, ihren Lebensalltag ohne Inanspruchnahme von erwachsenen Bezugspersonen zu organisieren und den Statusübergang insoweit (auch) selbstorganisiert zu bewerkstelligen. Diese wachsende Fähigkeit zur Selbstorganisation scheint aber einherzugehen mit zunehmenden Problemen der durch Erwachsene geprägten Systeme (z. B. Nachbarschaft), insbesondere mit den auf Freizeit und Gemeinschaft ausgerichteten Selbstorganisationsprozessen und ihren Erscheinungsformen (z. B. Cliques- und/oder informelle Treffpunkte Jugendlicher) umzugehen. Konflikte zwischen der Selbstorganisation Jugendlicher und dem Umfeld (wie im eingangs geschilderten Praxisproblem dargestellt) scheinen kein Ausnahmefall zu sein (vgl. z. B. Erfahrungsberichte: Heim u. a. 1992c 1992d und 1992f, Krafeld 1994, 1999, 2001 und 2003, Krause 1992). Im Sinne dieses Eingangsverständnisses wird ebenso allgemein Selbstorganisationsförderung zunächst als professionelles soziales Handeln von Fachkräften kommunaler Jugendarbeit verstanden, das auf das Gelingen von Selbstorganisationsprozessen (und damit auch im Umkehrschluss auf das Lösen von Konflikten zwischen Selbstorganisation Jugendlicher und Umfeld) gerichtet ist.

Ich werde im Folgenden kurz die Rahmenbedingungen des Aufwachsens Jugendlicher skizzieren und anschließend herausarbeiten, dass *Cliques* (bzw. mit dem traditionelleren Begriff: *peer groups*) selbstorganisierte Systeme im Sinne *Batesons* sind und Selbstorganisationsförderung eine Form des sozialen Handelns von Fachkräften der Jugendarbeit darstellt.

### 3.2.1 Bedingungen des Aufwachsens Jugendlicher

Das Aufwachsen Jugendlicher erfolgt unter den Bedingungen des sozialen Wandels (vgl. dazu z. Böhnisch/Schefold 1985, Beck 1986, Hradil 1987, Fend 1988, Breyvogel 1989, Heitmeyer/Olk 1990, Ferchhoff 1990, Bundesregierung 1990, Zapf 1991, 1994, 1995, Peukert 1996, Bundesregierung 2002), der die *Arbeits-* in eine *Wissens- und Informationsgesellschaft* transformiert (vgl. Bonß 2003).

In Anlehnung an Beck (Beck 1986, 1991, 1993, 1995 und 1997), auf den ich Bezug nehme, auch wenn das von ihm aufgestellte Theorem weiterentwickelt (vgl. z. B. Bundesregierung 2002, S. 105f) oder als catch-all-Ansatz kritisiert wurde (vgl. z. B. Griese 2001), lassen sich folgende Hauptlinien (in der Bundesrepublik) nachzeichnen:

1. die Existenzformen und -lagen werden immer weniger durch soziale Herkunft und Lage vorbestimmt, es gibt eine „Tendenz zur ‚Klassenlosigkeit‘“: der Trend zur Konsumgesellschaft, die Modernisierungsschübe des Wohlfahrtsstaats, der vor allem ökonomisch diktierte Zwang zu Mobilität und die so genannte Bildungsexpansion lösen die traditionellen sozialen Bindungen und (alt-) hergebrachten Bindungen an Familie, Milieu, Nachbarschaft oder Betrieb auf und verbinden sowohl die damit verbundenen Chancen als mehr noch die Risiken mit allen gleichermaßen, „jenseits von Klasse und Schicht“. Menschen werden aus vorgege-

---

<sup>77</sup> Nach § 7 Abs. 1 Nr. 2 KJHG ist Jugendlicher, wer 14, aber noch nicht 18 Jahre alt ist. Auch nach dem Jugendgerichtsgesetz (JGG) wird ein junger Mensch zwischen 14 und 17 Jahren als Jugendlicher verstanden (vgl. Gernert 2001a, S. 259f).

Diese Begriffsbestimmung im Lichte des Jugendrechts wird hier als Minimaldefinition herangezogen bereits 1966 machte Hornstein deutlich, Jugend könne nicht auf einen Nenner gebracht werden (vgl. Hornstein 1966, S. 322). Andere Definitionen stoßen schnell auf ihre Grenzen, denkt man zum Beispiel an Jaide und Schäfers, die Jugend in biologisch und entwicklungspsychologisch mitbestimmte Altersgruppen der 12- bis 18jährigen differenzieren (vgl. Jaide 1988, S. 21, Schäfers 1994, S. 30), während Ausubel Jugendliche eher über die Zugehörigkeit zu Gruppen Gleichaltriger (mithin einen aktiven Orientierungsprozess) definiert (vgl. Ausubel 1968, S. 116). Dennoch empfiehlt es sich, selbst die rechtliche Definition in Bezug auf Selbstorganisationsförderung offen hand zu haben, denn dem Selbstverständnis der Jugendarbeit dürfte es kaum entsprechen, Zielgruppen quasi „mit dem Personalausweis“ einzugrenzen. Nagl ist wohl zuzustimmen, dass Jugendlicher ist, wer „sich für einen solchen hält und Angebote der Jugendarbeit aus eigenen Stücken annimmt“, also eine Form der „Selbstetikettierung als Definitionskriterium“ erfolgt (vgl. Nagl 2000, S. 32; ferner: Bundesregierung 1990, S. 53). Eine starre Abgrenzung trüge dem nicht Rechnung. Wie schon die Forschung zu den Lückekindern zeigte (vgl. Friedrich 1984), gibt es ältere Kinder, die von ihrem sowohl biologischen wie entwicklungspsychologischen Verhalten und ihrer Orientierung auf Gleichaltrige längst Jugendliche sind, während andererseits schon Heranwachsende 19- und 20jährige längst noch nicht distanziert zu Jugendszenen, Cliques oder *peer groups* leben (vgl. Kilb 2003). Jugendliche in diesem erweiterten Verständnis sind also im Kern zwar die 14-bis 17jährigen, gleichwohl sind aber auch ältere Kinder (12- und 13jährige) und jüngere Heranwachsende/Erwachsene (19- und 20jährige) im Einzelfall gleichermaßen zu der Altersgruppe hinzuzählen.

benen Sozialformen und Bindungen im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versorgungsbezüge herausgelöst. Sie verlieren im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen an traditionellen Sicherheiten und sind gezwungen, diesen Stabilitätsverlust durch eine neue Art der Einbindung auszugleichen und andere Orientierungen zu suchen: „Individualisierung bedeutet in diesem Sinne, daß die Biographie der Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das Handeln jedes einzelnen gelegt wird“ (Beck 1986, S. 216; vgl. ebenda, S. 216f).

2. Damit nimmt die die Verantwortung des Individuums für die Gestaltung des eigenen Lebens und die Verantwortung für die eigene persönliche Lebensgestaltung und -planung zu (und realisiert sich Biografie nicht mehr als Normal- sondern als Wahlbiografie), ohne dass die damit verbundenen Möglichkeiten zur Gestaltung neuer Wege einhergehen mit einer Erweiterung auch der dafür erforderlichen Ressourcen: „An die Stelle traditionaler Bindungen und Sozialformen (soziale Klasse, Kleinfamilie) treten sekundäre Instanzen und Institutionen, die den Lebenslauf des einzelnen prägen und ihn gegenläufig zu der individuellen Verfügung, die sich als Bewußtseinsform durchsetzt, zum Spielball von Moden, Verhältnissen, Konjunkturen und Märkten machen“ (Beck 1986, S. 211). So ist zum Beispiel die zeitweise Erwerbslosigkeit bereits Bestandteil der Normalbiographie geworden oder es werden sinkende Chancen wahrgenommen, persönlich auf diese immer komplexeren Lebensbedingungen Einfluss auszuüben.
3. Diese Individualisierung des Lebens verlangen immer neue „Suchbewegungen“ und experimentelle Umgehensweisen mit Lebensorientierungen und -gestaltungen mit der Konsequenz der (Neu-) Entwicklung sozialer Beziehungen, die unter den veränderten Bedingungen eine Lebensbewältigung in enttraditionalisierten, individualisierten Lebenswelten erlauben (z. B. veränderten [auch familialen] Beziehungen zwischen den Geschlechtern). „Der Einzelne stilisiert sich in seiner personalen Individualität, fühlt sich auch subjektiv originär und originell und teilt doch mit einer Masse anderer Einzelner einen ähnlichen Lebensstil“ (Böhnisch 1996, S. 55). Zur Emanzipation führt das *eigene Leben* nicht. Vielmehr wird das aus den Sozialbezügen freigesetzte Individuum nunmehr von anderen gesellschaftlichen Bedingungen abhängig, zum Beispiel von Märkten, Moden, Medien oder (sozialen) Versorgungssystemen (vgl. Beck 1986, S. 115ff, 121ff, 129, 161ff, 205f und 208f; ferner: Thiersch 2002, S. 20, Fend 1988, Olk 1985, Fuchs 1983, Beck 1983).

Was heißt das für Jugendliche? Bis in die 70er und 80er Jahre galt im Grundsatz, was Erikson als die grundlegendste Aufgabe der Jugendzeit ansah: eine neue Identität herauszubilden (vgl. Erikson 1966). In dieser Zeit zwischen Kindheit und Erwachsensein, der Zeit der körperlichen Reifung zum Erwachsenen kommt es regelhaft zu einer notwendigen psychischen Krise, die mehr oder weniger heftig, mehr oder weniger lang sein kann: In dieser Krise findet gewissermaßen eine Verflüssigung jener Strukturen und Festlegungen statt, die aus der Kindheit stammen. Die Familie wird in Frage gestellt, es erfolgt in der Regel eine Abwendung und Trennung von der Familie, andere gesellschaftliche Kräfte und Instanzen gewinnen für den Jugendlichen an Einfluss. Die Identität des Jugendlichen wird revidiert und erfährt eine neue Festlegung (vgl. Pollak 2002, S. 79)

Der Jugendliche ist in dieser Lebensphase mit verschiedenen – im Übrigen seit Erikson stark veränderten (vgl. Hornstein 1988, S. 70) – Entwicklungsaufgaben konfrontiert:

1. dem Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und effektive Nutzung des Körpers;
2. dem Erwerb emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen;
3. der Entwicklung eines ersten Lebensplans und einer Zukunftsperspektive und der Vorbereitung auf eine berufliche Karriere;
4. dem Erwerb eines Werte- und Normensystems und Entwicklung eines ethischen Bewusstseins als Verhaltensrichtschnur, dem Erwerb und der Einübung eines sozial verantwortlichen Verhaltens
5. der Ausformung eines relativ stabilen Selbstkonzepts und der Beherrschung der Triebe und Affekte im Rahmen der Selbstkontrolle,
6. dem Erwerb der Geschlechtsrolle, dem Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts und der Fähigkeit, intime und emotionale Beziehungen zu einem Sexualpartner aufzunehmen sowie der Vorbereitung auf Heirat und Familienleben;
7. „dem Erwerb eigener Handlungsmuster und Verhaltensstandards zur Nutzung des Konsumwarenmarktes und der kulturellen Freizeitangebote
8. der Ausformung von Ambiguitätstoleranz, damit die Widersprüche von Normen und Zielen ausgehalten und ertragen werden können (vgl. Erikson 1966, Havighurst 1972, Ferchhoff/Neubauer 1989, S. 121f, Kolip 1993, S. 74f, Nagl 2000, S. 64f).

Böhnisch und Münchmeier bezeichnen die hiermit verbundenen Prozesse als *Lebensbewältigung* (vgl. Böhnisch/Münchmeier 1993, S. 52f; ferner: Böhnisch 1998b, Grundwald/Thiersch 2004b, S. 15); mir erscheint dieser Begriff gut geeignet, damit die sich Jugendlichen stellenden Aufgaben zu charakterisieren. Vor dem Hintergrund des oben kurz skizzierten sozialen Wandels – bzw. *Strukturwandels der Jugendphase* (vgl. Münchmeier 1991b, 1997 und 1998) – heißt dies im Blickwinkel junger Menschen insbesondere, dass

- die klassischen Orientierungsmilieus an Bedeutung einbüßen und Großorganisationen an Integrationskraft verlieren, der Einzelne nicht mehr über stabile Beziehungen verfügt und auf sich selbst gestellt ist, Probleme der Identitätsbildung durch brüchiger und zunehmend unverbindlicher werdende Normen und Wertesysteme entstehen und Konkurrenzbeziehung („Trend zur Ellenbogen-

gesellschaft“) stärker ausgeprägt werden: Der soziale Wandel hat für Jugendliche zur Folge, dass „sich traditionelle Lebenskonzepte, Orientierungs- und Handlungsmuster immer mehr auflösen, ohne daß andere, tragfähigere Leitlinien zur Lebensbewältigung erkennbar oder greifbar wären“ (Krafeld 1992c, S. 26) bzw. sich „neue, offenere Möglichkeiten der Lebensführung für Gruppen und für einzelne ergeben“ (Thiersch 2002, S. 20)<sup>78</sup>.

- das Schulsystem Kinder mehr als früher von der Familie trennt und zu einem Schüler-Sein als eigenständigem Lebenszuschnitt führt und die Ablösung vom Elternhaus früher beginnt (vgl. Ferchhoff 1990, S. 129, Melzer/Hurrelmann 1990, S. 44 und 53, Schröder/H. 1995, S. 34; ferner: Baethge 1985). Es bildet sich damit eine eigenständige, „gesellschaftlich noch unbestimmte und risikohafte nachschulische Lebensphase“ (vgl. Böhnisch/Münchmeier 1987, S. 50) heraus, „an deren Ende erst als - immer unsicherer erreichbare - zweite Statuspassage die stabile Integration in Erwerbstätigkeit, damit die ökonomische Selbständigkeit steht“; längst ebnen Bildung und Ausbildung nicht mehr Wege in die Zukunft, damit werden „die wichtigsten Fixpunkte zum Erwachsenwerden (z. B. ökonomische Unabhängigkeit) aufgrund der langen Schul- und Ausbildungszeit sowie dem oft nicht funktionierenden Übergang in eine gesellschaftlich anerkannte Erwachsenenrolle heute wesentlich später erreicht“ (Deinet 1992a, S. 25), bleiben doch Jugendliche heute immer länger wirtschaftlich von ihren Eltern abhängig (vgl. Schröder/H. 1995, S. 34 und 180ff, Ferchhoff/Olk 1988, S. 27, Krafeld 1992c, S. 19).
- Insgesamt hat sich in den zurückliegenden 20, 30 Jahren die Lebensphase Jugend von einer relativ „sicheren Übergangs-, Existenz- und Familiengründungsphase“ – unter nicht zu unterschätzendem Einfluss der Massenmedien – zu einem „offenen Lebensbereich“ gewandelt (vgl. Ferchhoff 1990, S. 130) und die Zukunftsgerichtetheit Jugendlicher einer Gegenwartsorientierung weichen lassen, bei der „hedonistische, lust- und spaßvolle Lebensgefühle vor(herrschen). Sofortige Wunscherfüllung ist angesagt. Das traditionelle deferred gratification pattern resp. die Zukunftsbezogenheit treten in den Hintergrund“ und „die Zielspannung Erwachsenwerden hat nachgelassen“ (Ferchhoff 2002, S. 157f).
- Jugendliche verbringen immer größere Lebensanteile unter Gleichaltrigen, obgleich die Familie einen hohen Stellenwert hat. Die Autoren des Achten Jugendberichts (S. 62ff), des Neunten Jugendberichts (S. 47ff) und des Elften Jugendberichts (Bundesregierung 2002, S. 125ff), „betonen die positive Funktion und den hohen Stellenwert, den Familie in den Einstellungen von Jugendlichen hat. (...) Auch bei zunehmendem Alter bleibt diese Bedeutung der Eltern auf hohem Niveau bestehen“ (Schmidtchen 1997, S. 113; vgl. ebenso Shell-Jugendwerk 2000, S. 13ff, Oswald 1980, S. 72ff, Allerbeck/Hoag 1985, S. 60, Jaide 1988, S. 199ff, Veen u. a. 1994, S. 39, Shell-Jugendwerk 1992/ Bd. 1, S. 293, Nagl 2000, S. 80ff, Krafeld 1992c, S. 19). Jugendliche versuchen, ihre Selbständigkeit neben und nicht gegen die Familie herzustellen und zu leben (vgl. Böhnisch/Münchmeier 1993, S. 118), ihre Verselbstständigung erfolgt weniger im Konflikt, vielmehr wird sie von den Eltern aktiv unterstützt und begleitet (vgl. Bundesregierung 2002, S. 126). *Ferchhoff* spricht daher von einem Modell der „alltagspragmatischen Koexistenz, solange wie möglich im Elternhaus zu leben und zugleich dennoch ohne dienliche Kontrollformen selbständig“ zu sein (Ferchhoff 1993, S. 126).
- Die Erosion bzw. Entwertung Identität stiftender (traditioneller) Lebensformen - *Olk* spricht von der damit einhergehenden „Entstrukturierung der Lebensphase Jugend“ (vgl. *Olk* 1985, S. 300) – zwingt die Jugendlichen, sich auf die Suche nach Neuem zu begeben – *Beck* spricht von *Suchbewegungen* (vgl. *Beck* 1986, S. 119) –, und lässt neue Lebensstile eine immer größere Bedeutung erlangen, die quasi Identität stiftende Funktionen übernehmen (vgl. Ferchhoff 1990, S. 143). Damit pluralisieren und dynamisieren sich die Lebenszusammenhänge und –stile Jugendlicher, was zum Beispiel mit einer Vervielfachung ihrer (Freizeit-) Stile Jugendlicher einhergeht. *Ferchhoff* registrierte allein 29 differente (Jugend-) Stile (vgl. Ferchhoff 1999, S. 120ff; auf die Pluralisierung Stile verweisen auch unisono die Shell-Jugendstudien seit 1981: vgl. Shell-Jugendwerk 1981, Shell-Jugendwerk 1992, Bd. 1 [Gesamtdarstellung und biographische Portraits], Shell-Jugendwerk 1997, Shell-Jugendwerk 2000, Shell-Jugendwerk 2002). Die Freizeit ist dabei der Raum, in dem sich diese Stile am deutlichsten artikulieren können (vgl. Lüdtker 1992, S. 239), wobei vor allem die Kontakte mit Gleichaltrigen bedeutsam sind. Dieser dominierende „Peer-Kontext“ kann „als einer der signifikantesten Reflexe der relativen Ausgliederung von Jugendlichen aus den institutionellen Ernstbereichen der Gesellschaft“ (ebenda, S. 240) begriffen und die peergroup als die wichtigste Bezugsgruppe für das Freizeitleben eingeschätzt werden. Allerdings mehren sind damit erhebliche Scheiternsrisiken verbunden; so wachsen zwar die Optionen junger Menschen, angesichts eines expandierenden Freizeitmarkts ihre Freizeit zu gestalten, zugleich werden diese durch prekäre Lebenslagen und wachsende Armut beschränkt (vgl. Bundesregierung 2001). *Eisenbürger und Vogelsang* sprechen insgesamt von einem „riskanten Prozess der jugendlichen Alltagsgestaltung und Identitätsfindung“ (Eisenbürger/Vogelsang 2002, S. 29; ferner: Krafeld 1992c, S. 26ff; ferner: Krafeld 1992e, S. 310, *Olk* 1985, *Fuchs* 1983).

---

<sup>78</sup> Allerdings weisen die Autoren des Elften Jugendberichtes auch darauf hin, „dass trotz der Heterogenisierung der jugendkulturellen Erlebenspraxen der Biografieverlauf „noch immer stark von soziodemographischen Merkmalen wie Geschlecht, Bildung, dem Bildungsstand der Eltern oder regionalen Besonderheiten beeinflusst“ und durch sozialstrukturelle Merkmale im erheblichem Maße präformiert und die Wahl eines spezifischen Lebensstils an biografische und soziale Vorerfahrungen im Rahmen familialer Primärsozialisation gekoppelt bleibt (vgl. Bundesregierung 2002, S. 128).



Das „Kernproblem“ stellt sich dabei zunehmend als Individualisierung und Pluralisierung dar. Die Begriffe der „Pluralisierung von Lebenszusammenhängen und Lebensstilen“ (Olk/Otto 1981) bzw. der „Individualisierung von Lebensführungsmustern“ (Berger/Hradil 1990) charakterisieren im Sinne Beck's die Prozesse der zunehmenden Notwendigkeit, persönlich über den Lebensentwurf zu entscheiden, da aufgrund der tief greifenden gesellschaftlichen Veränderungen eine einfache Orientierung an vorgegebenen (tradieren) Werten und Normen zunehmend schwierig geworden ist. Dies gilt insbesondere dann, wenn aufgrund des Auseinanderfallens von Familien- und Verwandtschaftssystemen diese personale Sicherheit im unmittelbaren Lebensbereich von Jugendlichen gefährdet ist. „Gerade für Jugendliche ergibt sich hieraus die Schwierigkeit, ihre lebensbiographischen Projekte und Planungen ohne den Bezug auf äußere Normen, Gruppen und Personenbindungen gewissermaßen aus sich selbst heraus, aus der Beziehung zur eigenen Person, Psyche und Körper, zu entwickeln“ (Heitmeyer/Olk 1990, S. 29) Was zählt, ist das „frei flottierende eigene Ich“ (vgl. Ferchhoff 1990, S. 82).

Individualisierung schafft zwar eine Vielzahl von neuen Optionen und größere Gestaltungsspielräume, diese Gestaltungsmöglichkeiten bringen zugleich erhebliche Herausforderungen für Jugendliche mit sich, da klare Orientierungen, Vorgegebenheiten und Leitbilder auch Sicherheit vermitteln, ihr weitgehendes Fehlen aber zu Verunsicherung beitragen wird. Die Offenheit von Lebenssituationen kann so zu einem Risiko für Jugendliche werden, wenn sie durch die Komplexität und Vielfalt von Situationen überfordert werden, wenn ihnen keine klaren Maßstäbe mehr vermittelt werden, auf deren Basis sie Entscheidungen treffen können (vgl. Bundesregierung 1990, S. 29, 52f und 59, vgl. die Resultate der 12. Shell-Jugendstudie in Shell-Jugendwerk 1997, S. 13). Sie müssen „ihre lebensbiographischen Projekte und Planungen ohne den Bezug auf äußere Normen, Gruppen und Personenbindungen gewissermaßen aus sich selbst heraus, aus der Beziehung zur eigenen Person, Psyche und Körper, zu entwickeln.“ (Heitmeyer/Olk 1990, S. 29) Was zählt, ist das „frei flottierende eigene Ich“ (vgl. Ferchhoff 1990, S. 82).

Das schafft für Jugendliche, dass zunehmend *biographische Ungewissheit*, „die dem Ambivalenzcharakter gesellschaftlicher Individualisierung entsprechend sowohl als ‚Sonnen- oder als Schattenseiten‘ der Jugendbiographie in gestiegenen Freiheitsgraden oder zunehmende Verunsicherungen biographischer Prozessverläufe ihren Ausdruck finden können“ (Schröder/H. 1995, S. 20), und führt zu einer Art Individualbiographie, welche Dröbner als „die Bewältigung einer prinzipiell gestaltbaren Individualbiografie, das Zurechtfinden im Dschungel jugendkultureller Stilbildungen, die Wahl zwischen Optionen bezüglich der eigenen Zukunft, die Konstruktion individueller Lebensentwürfe oder die Einbindung in soziale Bezugssysteme“ beschreibt (vgl. Dröbner 1998, S. 75; vgl. auch Pollak 2002, S. 79).

Dies erfolgt zugleich unter den Bedingungen pluralisierter bzw. entstrukturierter Lebensbedingungen, das heißt Lebensstrukturen, die sich in Bezug auf die Strukturen in Stadt und Land, zwischen In- und Ausländern, für Jungen und Mädchen, aber auch in Bezug auf die Zugehörigkeit zu Jahrgangskohorten stark unterscheiden (vgl. Thiersch 2002, S. 20). Einerseits können Jugendliche – wie beschrieben – als kompetente Gestalter ihrer eigenen Freizeitkultur auftreten, andererseits werden sie aufgrund der Situation auf dem Arbeitsmarkt und bruchvoller Prozesse beruflicher Integration als resigniert und passiv angepasst charakterisiert (vgl. Baethge 1985, 1988 und 1991 Baethge u. a. 1983 und 1988). Olk deutete schon 1985 diesen Widerspruch als Ausdruck der gleichen Jugendgeneration und geht davon aus, „daß die einheitliche Statuspassage Jugend zerfällt und auf diese Weise in eine Vielzahl subsystemspezifischer Übergangsphasen mit je eigenen Erscheinungsformen und Zeitstrukturen zerlegt wird“ (Olk 1985, S. 294).

Damit kann Jugend spätestens seit Mitte der 80er Jahre nicht mehr als „kollektive Statuspassage“ zwischen Kindheit und Erwachsensein gefasst werden, die mit der Pubertät beginnt und mit dem Eintritt in das Berufsleben und/oder der eigenen Familiengründung endet, sondern es bildet sich ein relativ eigenständiger *Lebensabschnitt Jugend* heraus, der als eigener, offener, individualisierter und pluralisierter Lebensbereich (vgl. Ferchhoff/Neubauer 1997, S. 114, Ecarius/Fromme 2000, S. 19) in eine „Vielzahl subsystemischer Übergangsphasen mit je eigenen Erscheinungsformen und Zeitstrukturen“ (Olk 1985, S. 294) zerfällt und als „psychosoziales Laboratorium“ gekennzeichnet werden kann (vgl. Eisenbürger/Vogelsang 2002, S. 28; ferner: Shell-Jugendwerk 2000, Ferchhoff/Neubauer 1997, Merkens/Zinnecker 2001, Sander/Vollbrecht 2000, Timmermann/Wessela 1999).

### 3.2.2 Cliques als Systeme jugendlicher Selbstorganisation

In diesem Laboratorium übernehmen die Systeme Gleichaltriger eine zentrale Rolle; für Dröbner ist es das „wesentliche Merkmal modernen ‚Beziehungslebens‘“, dass diese Kontakte zu Gleichaltrigen „zum großen Teil frei gewählt werden müssen, d. h. daß auch Jugendliche angehalten sind, sich ihre sozialen Netze weitgehend selbst zu ‚stricken‘“ (Dröbner 1998, S. 78). Die Suchbewegungen jugendlicher fokussieren sich – folgt man der Literatur – in den *Netzwerken Jugendlicher*<sup>79</sup>: Danach verfügen Jugendliche in der Regel

---

<sup>79</sup> Netzwerke beschreiben Heinze, Olk und Hilbert als das „Eingebundensein der Menschen in soziale Beziehungen und Bindungen ... durch Netze, bei denen einzelne Personen die Knotenpunkte und ihre Beziehungen untereinander die Verbindungslinien zwischen den Knotenpunkten darstellen. (...) Durch ihre Einbindung in soziale Netzwerke werden die Individuen also in die Gesellschaft integriert, werden ihnen soziale Erwartungen, Bestätigung, immaterielle und materielle Unterstützung usw. in alltäglichen Interaktionen übermittelt“ (Heinze u. a. 1988, S. 112).

über ein ausgedehntes und in sich differenziertes soziales Netzwerk, das sowohl auf informelle als auch auf formelle Weise Kontakte zwischen Gleichaltrigen ermöglicht (vgl. Ferchhoff/Olk 1988, S. 25; zusammenfassend Baacke 1983; Baacke/Ferchhoff 1988). Dieses Netzwerk bietet dem Jugendlichen die Option, im Falle problematischer Lebenssituationen auf verschiedene Ansprechpartner aus unterschiedlichen sozialen Kontexten (z. B. Familie, Partnerschaft, Gleichaltrige) zurückzugreifen, die in den unmittelbaren Lebensbereichen der Jugendlichen verankert sind (vgl. Bundesregierung 2002, S. 127, Schröder/H. 1995, S. 33).

Schon Coleman beschrieb 1961 in seiner Studie „Adolescent Society“ die Entwicklung einer Gesellschaft der Gleichaltrigen in und um eine Schule, in der peergroup-verbundene Kontroll-, Sanktions- und Gratifikationsmuster entwickelt wurden, die sich meist als attraktiver und verbindlicher als die der Schule eigenen erwiesen; seitdem setzt sich die Erkenntnis durch, dass Jugend eine eigenständige Teilkultur mit eigenen Normen und Verhaltensregeln ist (vgl. z. B. Naudascher 1978, S. 142f).

Seit den Untersuchungen von Eisenstadt, Parsons bzw. Erikson ist weitgehend anerkannt (und die ältere deutsche peergroup-Forschung vollzog die Befunde in der Bundesrepublik nach<sup>80</sup>), dass die peergroups eine zentrale Funktion für die Entwicklung im Jugendalter haben, um, eher noch als Familie oder Schule, Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, einen eigenen Status zu erwerben bzw. zwischen traditionellen und modernen Wertsystemen zu vermitteln, und insofern die Herausbildung altershomogener Gruppen Jugendlicher für deren Vorbereitung auf erwachsenes Rollenhandeln gesellschaftlich erforderlich ist. Sie besitzen eine Art Vorbereitungscharakter auf die noch unzugängliche Erwachsenenwelt, indem sie späteres Verhalten unter Gleichaltrigen, Kollegialität und Gegenseitigkeit, Intimität und Offenheit einzuüben erlauben, und ergänzen so die institutionalisierten Erziehungsprozesse (vgl. Ferchhoff 1990, S. 27 und 29, Tillmann 1989, S. 194ff, Krafeld 1992c, S. 36, Schröder/H. 1995, S. 111ff, Nagl 2000, S. 28f).

Die jüngere deutsche peergroup-Forschung beantwortet die Frage nach dem Stellenwert der peergroups noch trennschärfer und verweist auf die gestiegene Bedeutung der Cliques für die Lebensbewältigung Jugendlicher<sup>81</sup>: Seit den 80er Jahren wurde auch empirisch bestätigt, dass sich Jugendliche in ihrer frei verfügbaren Zeit in immer stärkerem Maße mit anderen Gleichaltrigen zusammenschließen (vgl. etwa: Gillis 1980, Roth/L. 1983, Fend 1988, S. 154). Für Allerbeck und Hoag stellt die Zunahme der Mitgliedschaft in Cliques eine erhebliche Ausweitung der Jugendkultur insgesamt dar. Im Rahmen ihrer 1985 durchgeführten Replikation der DIWO-Studie von 1962 wiesen sie unter anderem nach, dass sich 56,9% aller Befragten 16- bis 18-jährigen als Mitglied in einer offenen Gleichaltrigengruppe bezeichneten, während es 1962 noch lediglich 16,2% waren (vgl. Allerbeck/Hoag 1985, S. 38). Für das Ausmaß der peergroup-Bindung weist die SHELL-Jugendstudie 1992 einen weiteren Anstieg nach (vgl. Oswald 1992, S. 322). Die Jugendforschung ist sich darüber einig, dass in Deutschland (und den anderen industrialisierten Gesellschaften) Gleichaltrigengruppen für das 20. Jahrhundert typisch sind, die von Jugendlichen während einer verlängerten Periode des Noch-nicht-Erwachsenseins gebildet werden (vgl. Ausubel 1968, S. 327) und im Alltag Jugendlicher eine immer zentralere Bedeutung haben und in Anbetracht wachsender Individualisierung und zunehmendem Orientierungsverlust häufig zu einer „notwendigen, ja zu überlebenswichtigen Selbsthilfeaktion“ (Baacke 1999, S. 89) bzw. letztem Ort jugendlicher Identitätsbildung (vgl. Hammer 1990, S. 108) geworden sind (vgl. Ferchhoff 1990, S. 72, Fuchs 1985, S. 189ff, Fuchs 1988b, Bundesregierung 2002, S. 127, Krafeld 1992e, S. 310f, Krafeld 1992c, S. 36ff und 51; ferner: Schröder/A. 1991, Thole 1995b<sup>82</sup>) und die Funktion einer Sozialisationsinstanz neben Familie, Schule, Jugendarbeit oder Betrieb wahrnehmen (vgl. Müller/H.-U. 1983, S. 413). Nach Liebel kann „der Bedeutungszuwachs informeller Jugendgruppen (...) verstanden werden als Ausdruck der Krise und Kehrseite des Bedeutungsschwunds formeller Systeme, die die

---

Dieses Verständnis von der informellen Qualität von Netzwerken steht gegen den – eher auf formelle Qualitäten abhebenden – Begriff der *Organisation* (wie es z. B. für die verbandliche Jugendarbeit eher typisch ist). Pogrzeba verweist darauf, dass Organisation „Vereinigung“ meine und im Allgemeinen den Zusammenschluss von Personen oder Personengruppen meine (Mitgliedschaft), um einen selbst gewählten oder geforderten Zweck zu erreichen (vgl. Pogrzeba 2001, S. 357). Bei informellen Netzwerken kann es sich individuelle Netzwerke (d. h. utilitär geprägte individuelle Beziehungen zu Einzelnen, die Unterstützung, Hilfe gewähren: der Einzelne holt sich, was er braucht; vgl. Heitmeier 1992) bzw. kollektive Netzwerke handeln, vor allem Cliques (wobei ich zum Teil ältere Begriffe wie „peergroup“, „Gleichaltrigengruppen“, „Gruppen der Altersgleichen“ bzw. „Gruppen der Altersgenossen“ oder gar „Subkulturen der Altersgleichen“ [Ausubel] gleichsetze), und zwar sowohl prosozial (d. h. das informelle Netzwerk übernimmt sozialisatorische Aufgaben, z. B. im Übergangsbereich von Familie und Gesellschaft, vgl. Nagl 2000, S. 88) als auch dissozial bzw. deviant (z. B. als Skinheads, Hooligans; vgl. z. B. Heim 1991b und 1991c, Schneider/T. 1994, Bohnsack u. a. 1995, Bohnsack 1997).

<sup>80</sup> Auch die deutsche Jugendforschung konzentrierte sich in den 60er und 70er Jahre (vgl. Tenbruck 1965, Wurzbacher 1966, Blücher 1966, Neidhardt 1967, von Friedeburg 1969, Baacke 1972, Kreutz 1974) in Bezug auf die Gleichaltrigengruppen in der Bundesrepublik auf Fragen, die diesen Stellenwert thematisierten: ob die Familie, als primäre Bezugsgruppe des Kindes, in der modernen Gesellschaft zur Erziehung des Kindes noch qualifiziert oder hierdurch überfordert ist und welche Auswirkungen außerfamiliale Erziehungseinflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes bzw. welchen Stellenwert dabei Gleichaltrige haben (vgl. Naudascher 1977, S. 127).

<sup>81</sup> Dass Cliques kein Phänomen der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts sind, haben Lessing und Liebel dokumentiert, als sie die Geschichte und Bedeutung informeller Cliques von Arbeiterjugendlichen in der Zeit der Weltwirtschaftskrise Ende der 20er und Anfang der 30er Jahre darstellten (vgl. Lessing/Liebel 1981a und 1981b).

<sup>82</sup> Zum Nebeneinander der verschiedenen Jugendkulturen und deren rein quantitatives Wachstum in ihrer Vielgestalt vgl. Ferchhoff 1993, S. 83ff.

nachwachsende Generation in eine bereits vorbestimmte Zukunft hineinsozialisieren sollen“ (Liebel 1990, S. 214; ferner: Krafeld 1992c, S. 38, Krafeld 1992e, S. 313), und sind daher längst von einem einstmals ergänzenden Sozialisationsbereich „zu einem ganz zentralen Sozialisationsbereich, ja vielfach zum einzigen Ort sozial eingebundener Identitätsbildung geworden“ (vgl. Krafeld 1996c, S. 35ff, zit. S. 35), um „das ‚eigene Leben‘ mit möglicherweise anderen Wertmaßstäben und Handlungsmaximen zu erproben“ (Liebel 1990, S. 215).

*Clique* meint nach *Krafeld* „entsprechende sozial-interkommunikative, personal überschaubare Beziehungsgeflechte, in dem alle mit allen kommunizieren (können)“ (Krafeld 1992c, S. 29). Nach *Hurrelmann und anderen* ist für Cliques charakteristisch, „daß sie aus mehreren Mitgliedern bestehen, die gemeinsame Aktivitäten unternehmen, wobei zwischen den Mitgliedern jedoch meist keine ganz engen Beziehungen bestehen“ (Hurrelmann/Rosewitz/Wolf 1985, S. 72). Es sind überschaubare Gebilde, „in denen persönliche Bedürfnisse und Erlebnisse Vorrang haben. Die Zugehörigkeit hat eher flüchtigen Charakter und ist nicht an formelle Regeln gebunden. Die informellen Strukturen mögen mitunter hierarchische Züge aufweisen, unterliegen aber dem unmittelbaren Einfluss der Cliquenangehörigen“ (Liebel 1990, S. 216; ferner: Liebel 1991, S. 306, Böhnisch 1991, S. 483ff).

Seit *Coleman* hat der Cliques bzw. peergroup-Begriff seinen festen Stellenwert in der Diskussion um die Selbstsozialisation Jugendlicher. So registriert zum Beispiel *Böhnisch* diese „lebensalterstypische Besonderheit“ im Gruppenverhalten Jugendlicher, die als „eine allgemeine jugendliche Gesellungsform“ hierzulande „für den Großteil der mittleren Kindheit und der Jugend zutrifft“ (Böhnisch 1996, S. 92) und seit den 70er Jahren in der westdeutschen Gesellschaft an Bedeutung zunimmt (vgl. Böhnisch 1996, S. 97). Als peers<sup>83</sup> werden Gruppen von Gleichaltrigen und -gesinnten auf der Grundlage von Gleichberechtigung unter gleichen Bedingungen und Möglichkeiten verstanden, jedenfalls solche, die die gemeinsame Interessenlage der anderen peers akzeptieren und von diesen ihrerseits akzeptiert werden (vgl. Allerbeck/Rosenmayr 1976, S. 110, Krappmann 1991, S. 364, Oerter 1978, S. 194). In selbstorganisierten Cliques finden Jugendliche ihre „zweite soziale Heimat bei Prozessen der Alltagsgestaltung und der Alltagsbewältigung oder bei der Suche nach Orientierungen und Handlungsmustern zur Lebensbewältigung“ (Krafeld 1991, S. 432). Ihnen kommt die Funktion einer „Austauschinstanz oder Vermittlungsagentur zwischen Individuum und Gesellschaft“ zu, die die Ablösung von der Familie vermittelt und zum „eigenständige(n) Raum (wird), der sich gegen Familie, Schule und die Erwachsenengesellschaft abgrenzt“, der aber zugleich auch in die Gesellschaft hinein vermittelt (vgl. Böhnisch 1996, S. 95f). *Schäfers* verweist darauf, dass die Gleichaltrigengruppe der Kinder und Jugendlichen auch „Clique“ genannt werden kann, „sofern dieser Begriff nicht von vornherein abwertend gemeint ist“. Zur „gang“ werde die peergroup bzw. Clique dann, „wenn abweichende oder gar kriminelle Verhaltensweisen Teil der Gruppensolidarität sind“ (vgl. Schäfers 1998, S. 24f). Er zitiert *Allerbeck und Rosenmayr*, wonach peer „gleich“ bedeute, „jedoch nicht in dem eher abwertenden Sinn von Gleichmacherei; der Vergleich setzt vielmehr auf der Basis der Gleichberechtigung und der gleichen Bedingungen und Möglichkeiten an“ (Allerbeck/Rosenmayr 1976, S. 109f). *Nuancierter* sieht das *Krappmann*, die darauf hinweist, dass mit dem peer-Begriff nicht nur auf Gleichaltrigkeit abgestellt wird, sondern auch auf Gleichheit der Stellung im Verhältnis zueinander. Sie differenziert zudem Peergruppenkulturen von Kindern und Jugendlichen (so auch *Matsche* 2001, S. 41) und diagnostiziert, dass Jugendlichen-peergroups tendenziell erwachsenen-abgewandt sind, gemeinsame Aktionen dominieren und territoriales Abgrenzungsverhalten bestimmend wird (vgl. Krappmann 1991). *Baacke* spricht von der „Eigengruppe“, die sich ethnozentrisch abgrenzt gegen andere (vgl. Baacke 1984). Die Orientierung an Gleichaltrigen wird deshalb auch zum zentralen „Prozess der biographischen Neuorientierung, der Ablösung vom Elternhaus und der Suche nach neuen personalen und sozialen Orientierungen außerhalb der Herkunftsfamilie“ (Böhnisch 1996, S. 92f). *Eckert, Steinmetz und Wetzstein* zeigen mit ihrer Untersuchung, dass „die Gruppenbildung, die für die Öffentlichkeit ein Problem darstellt, für Jugendliche selbst der Ansatz einer Problembewältigung ist. Angestrebt wird von den Jugendlichen einerseits die soziale Integration in Freundesbeziehungen, andererseits eine von außen anerkannte und respektierte Gruppenidentität, die geeignet ist, entsprechend positive soziale Selbstbilder der Mitglieder abzuleiten“ (Eckert u. a. 1997, S. 236).

In ihrem Überblick zu den Ergebnissen der peergroup-Forschung hat *Naudascher* schon 1977 darauf aufmerksam gemacht, dass die Gleichaltrigen zu bestimmenden Faktoren des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen geworden sind: Sie verweist insbesondere auf *Skinners* Reinforcement-Theorie, wonach Kinder in besonderem Maße auf die Zustimmung oder Ablehnung bestimmter

---

<sup>83</sup> *Naudascher* verweist auf die Herkunft des traditionellerweise zur Bezeichnung von Gleichaltrigenkontexten verwandten Begriffs peergroups: „Das Wort ‚peer‘ ist altfranzösischen Ursprungs und wurde von ‚per‘, später ‚pair‘, abgeleitet. Es bedeutet Gleich-Sein, von gleichem Rang oder Status sein“. Sie erinnert an die erstmalige Verwendung in einer Studie von *Zachry* (vgl. Zachry, C.: *Beaumont, Emotion and Conduct in Adolescence for the Commission on Secondary School Curriculum*, New York 1940, S. 278) und daran, dass der Begriff auf die Forschungen *Lewins* (vgl. Lewin, K.: *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*, Bern 1963, S. 130ff) und *Hymans* (vgl. Hyman, H.H.: *The Psychology of Status*. In: *Archives of Psychology*, No. 269, 1942, S. 147f) zurückgeht und verweist darauf, dass das Alter nur ein Kriterium zur Bestimmung von peers sei; da Gleichaltrige im allgemeinen ähnliche Entwicklungsphasen durchliefen, seien sie als Gruppe gesehen tatsächlich gleich und stünden in einer gewissen Beziehung zueinander (vgl. *Naudascher* 1977, S. 119f).

Gleichaltriger reagieren und vor allem die Verhaltensweisen zeigen, für die sie des öfteren von diesen bewundert wurden<sup>84</sup>, auf Bandura, der gezeigt habe, wie sehr auch aggressives Verhalten nachgeahmt wird<sup>85</sup>, auf die Untersuchungen zur Risikobereitschaft in Gleichaltrigengruppen<sup>86</sup> bzw. zum Modelllernen (behavioral contagion<sup>87</sup>) und die Studien im Kontext der Überlegungen Lewins zur psychologischen Ökologie<sup>88</sup> (vgl. Naudascher 1977, S. 129f). Jedenfalls fußen soziale Kompetenzen, die in peergroups angeeignet werden, auf gemeinschaftlicher („jugendzentrierter“) Interaktion und Aneignung von Räumen und Stilen. Böhnisch verweist in diesem Zusammenhang auf verschiedene Jugendstudien (vgl. z. B. Shell-Jugendwerk 1992, IfEP 1992, IPOS 1995, IES 1996, Böhnisch/Fritz/Seifert 1997), die auch deutlich machten, dass zwar die „jugendzentrierte“ und cliquenbezogene Orientierung verbreitet ist, ohne dass dadurch die Nähe zu den Eltern verloren geht (vgl. Böhnisch 1996, S. 93; ferner: Oswald 1992, S. 330).

Diese Wahrnehmung von Cliques bzw. peergroups als Gleichaltrigengruppen, die einen bedeutsamen Anteil an der Integration von Jugendlichen in die Gesellschaft leisten, ist in Deutschland nicht nur mit positiven Zuschreibungen verbunden ist. Allerbeck und Hoag hegen zum Beispiel Zweifel, dass peergroups adäquat auf die Rollen und Funktionen der Gesellschaft vorbereiten können (vgl. Allerbeck/Hoag 1985, Böhnisch 1996, S. 97).

Dieser Modus der Schaffung von Gleichberechtigung unter den Mitgliedern der Clique, der Befriedigung gemeinsamer Interessenlagen und die kollektiv geteilte Suche nach Halt entspricht dem von Bateson geprägten Verständnis von Selbstorganisation.

Dabei lassen sich folgende vier Funktionen von Cliques identifizieren:

1. die Funktion, Orientierung und Halt zu stiften: Die Kernfunktionen der Cliques sind in der Persönlichkeits- und Identitätsbildung (vgl. Hurrelmann/Rosewitz/Wolf 1985) zu sehen und darin, dass sie Jugendlichen Orientierung und Halt für die Lebensbewältigung geben (vgl. Böhnisch/Schefold 1985, S. 78, Böhnisch/Münchmeier 1993, S. 54), mithin Sinn stiften. Nach Baacke kann der Jugendliche dort „biologisch bedingte Reifungsprozesse (Pubertät), interne Entwicklungsspannungen (kognitive und emotionale Entwicklung, Entstehung von Selbstreflexion) und sozial-kontextuelle Bedingungen (Ausbildungserfahrungen, soziale Placierungschancen) derart zu integrieren versuchen, daß Identität entsteht“ (Baacke 1983, S. 236). Auch für die Autoren des Achten Jugendberichts sind Cliques nicht nur für die „Kommunikation unter Gleichaltrigen, für lockeres und unspezifisches Zusammensein, für Ausgeh- und Freizeitkultur bedeutsam“, sondern Jugendliche erhalten dort „zahlreiche Möglichkeiten, mit der eigenen Persönlichkeit und dem eigenen Lebensentwurf zu experimentieren und damit auch Prozesse der Identitätsfindung zu bewältigen“. Sie halten es für hervorhebenswert, dass „gerade in solchen Gruppen von Gleichaltrigen Solidarität, Gleichheit und gleichgewichtige, nichthierarchische Beziehungen eingeübt werden können. So kann die Auseinandersetzung mit den Gleichaltrigen in modernen Gesellschaften als ein wesentliches, notwendiges und sinnvolles Moment in der Bewältigung des Übergangs in ein Erwachsenenleben interpretiert werden“ (BMFSFJ 1990, S. 61). Cliques stiften so Halt, in dem sie das Bedürfnis nach Zugehörigkeit befriedigen (vgl. Drößler 1998, S. 77), und vermitteln nach innen Status. Ausubel nennt sie die Hauptquelle des Interims-Status; sie liefert ein neues Bezugssystem (vgl. Ausubel 1968, S. 116ff, S. 329).
2. die Funktion, Abgrenzung zu ermöglichen: Insofern grenzt die Clique nach außen ab. Sie dient als „Bollwerk gegen die Autorität“. (...) Die Jugendlichen benützen die Gruppe der Altersgenossen auch als organisiertes Werkzeug, um ‚die akzeptierten Normen der Erwachsenengesellschaft vollständig abzulehnen‘ und um ‚sich gegen die Notwendigkeit des Erwachsenwerdens zu wehren“ (Ausubel 1968, S. 117). Solchermaßen nach außen abgesichert ermöglicht es der Clique, Neues einzuüben und Erfahrungen zu sammeln, sich Umwelt anzueignen und dies durchaus auch Besitz ergreifend, zum Beispiel im Kampf um Raum (vgl. Krafeld 1992e, S. 311, Müller/H.-U. 1983, S. 413f, Schröder/H. 1995, S. 114, Hintermair 1999). Sie wird zum „Übungsfeld“ der Unabhängigkeit von der Erwachsenenkontrolle (vgl. Ferchhoff/Olk 1988, S. 25, Hurrelmann/Rosewitz/Wolf 1985, Ausubel 1968, S. 117, Nagl 2000, S. 88ff) bzw. „Experimentierraum“ (Bundesregierung 2002, S. 127f)<sup>89</sup>.
3. die Funktion, dem Einzelnen (s)einen Platz zu geben: Die Übernahme gesellschaftlich anerkannter Vorgaben, Erwartungen und Zwänge erfolgt in der Clique im Wesentlichen als Selbstsozialisation, die sich durch eine hohe und freiwillig akzeptierte Gruppenkonformität auszeichnet, die zunehmend durch die Jugendlichen selbst gesteuert wird (vgl. Eisenstadt 1966, S. 305, Ausubel 1968, S. 117, Schäfers 1998, S. 193, Bundesregierung 2002, S. 128).

---

<sup>84</sup> Vgl. Stevenson, H. W.: Social Reinforcement of Childrens' Behavior; in: Lippsitt, L. P., und Spiker, C. (Hg.), Advances in Child Development and Behavior, Bd. 2, New York 1956, S. 97 – 126.

<sup>85</sup> Vgl. Bandura, A., Ross, D., und Ross, S. A.: Imitation of film-mediated aggressive models; in: Journal of abnormal and social Psychology 1963, S. 8f.

<sup>86</sup> Vgl. Witryol, S. L., und Calkins, J. E.: Marginal Social Values of Rural School Children; in: Journal of Genetic Psychology, 92. 1958, S. 81 - 93; Wheeler, L.: Towar a Theory of Behavioral Contagion; in: Psychological Review 2/1966, S. 179 – 192.

<sup>87</sup> Vgl. Witryol, S. L., und Calkins, J. E.: Marginal Social Values of Rural School Children; in: Journal of Genetic Psychology 1958, S. 81 – 93.

<sup>88</sup> Vgl. Lewin 1939/1982; Wright, H. F.: Recording and Analyzing Child Behavior, New York 1967, S. 3ff, 260 - 267.

<sup>89</sup> Roth illustriert dies aktuell am Beispiel der Jugendkulturen, die aufgrund der Globalisierungsprozesse einem massiven Veränderungsdruck ausgesetzt sind (vgl. Roth 2002).

4. die Funktion, die Ablösung von der Familie zu begleiten: Clique und (Herkunfts-) Familie des Jugendlichen stehen dabei in einem eigentümlichen Spannungsverhältnis: Schröder verweist zum Beispiel darauf, dass in den 90er Jahre die Gleichaltrigen eindeutig den ersten Rang und die Eltern den zweiten Rang einnehmen, wenn es um die Beratung in problematischen Lebenssituationen geht (vgl. Schröder/H. 1995, S. 129). Auch Behnken und Zinnecker kommen zu dem Ergebnis, dass die Bedeutung der Eltern als direkten Beratern für Lebenssinn und Ausbildungs- bzw. Berufslaufbahnen ab- und der Einfluss Gleichaltriger zunehme (vgl. Behnken/Zinnecker 1991, S. 50f). Dieser Befund ist nicht unumstritten: Mansel und Hurrelmann kommen im Rahmen ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass sich Jugendliche bei schwerwiegenden Problemen vor allem an Personen aus ihrem unmittelbaren sozialen Umfeld (zunächst die eigene die Mutter, dann die gleichaltrigen Freunde, der Vater und die (vgl. Mansel/Hurrelmann 1991, S. 241). Ähnlich argumentieren Schröder und Melzer, allerdings mit dem Tenor, dass es die Eltern sind, die bei allen die materiellen und qualifikatorischen Entwicklungsaufgaben betreffenden Fragen (finanzielle Probleme, Ausbildungs-, Schul- und Berufsprobleme) die Eltern sind, die angesprochen werden, die im Kontext der bio-physischen und sozialen Entwicklungsaufgaben auftretenden Problemlagen dagegen eine Domäne der Gleichaltrigen sind (vgl. Schröder/Melzer 1991, S. 168).

Insgesamt lässt sich wohl konstatieren, dass der Bedeutungsgewinn der Gleichaltrigengruppe nicht zu einem Bedeutungsverlust der Eltern geführt hat. Eine hohe emotionale Dichte in Bezug auf die Eltern und die Akzeptanz deren Erziehungs- oder Lebensstils schließen eine in der Regel stark ausgeprägte und sozialisationswirksame Orientierung an Gleichaltrigengruppen nicht aus und führen eher zu einem „Modell wechselseitiger Anerkennung“ (vgl. Schröder/H. 1995, S. 134). Dies dürfte das treffen, was Oswald als *Doppelorientierung* an Eltern und Gleichaltrigen (mit einer gewissen Präferenz für die Gleichaltrigengruppe) diagnostiziert hat. Allein bei älteren Jugendlichen nimmt die Doppelorientierung an Eltern und Peers ab und eine ausschließliche Ausrichtung an den Gleichaltrigen zu (vgl. Oswald 1992, S. 319ff und 323ff, sowie Shell-Jugendwerk 1992, Fragen 20/9 und 20/30).

Dabei dürfte das zutreffen, was Naudascher in der cross-pressure-Situation von Elternhaus und Gleichaltrigengruppe als Chance für eine gelingende Lösung vom Elternhaus bezeichnet hat, die dann gelingt sei, wenn der Bezug zur peergroup positiv ist (vgl. Naudascher 1978, S. 161f). Zum im Prinzip gleichen Ergebnis mit umgekehrten Vorzeichen gelangt Oswald, der registrierte, dass ein negativer Einfluss der peergroup dann erfolgt, wenn das Verhältnis der Jugendlichen zu ihren Eltern gestört ist (vgl. Oswald 1992, S. 330).

Zusammenfassend lässt sich im Lichte dieser Ergebnisse die Funktion von Cliquen für Jugendliche wie folgt beschreiben: sie können zur Identitätsfindung beitragen, indem sie Identifikationsmöglichkeiten, Lebensstile und Bestätigung für Selbstdarstellung bieten, Halt geben und zur Orientierung und Stabilisierung beitragen, sie bieten Unterstützung durch die Gruppe und den durch ihre Mehrheit repräsentierten Normen und Stile, gewähren (auch hierdurch) emotionale Geborgenheit, sie verschaffen sozialen Freiraum für die Erprobung neuer Möglichkeiten im Sozialverhalten und lassen Formen von sozialen Aktivitäten zu, die sonst zu riskant wären, und sie haben eine wichtige Funktion in der Ablösung vom Elternhaus (vgl. Oerter/Montada 2002, S. 318; vgl. insgesamt auch Damm 1999 und 2000).

### 3.2.3 Limitierung am Beispiel von Selbstorganisation

Wie schon oben dargestellt wurde sind unter Limitierungen soziale Probleme zu verstehen, die sich als unerwünschte Auswirkungen struktureller und kultureller Sachverhalte darstellen. Limitierungen lassen sich zum Beispiel am gesellschaftlichen Wandel und den Konsequenzen für Jugendliche im ländlichen Raum (vgl. Eisenbürger/Vogelsang 2002, Schrapper/Spies 2002) darstellen, der für diejenigen, die in ländlichen Lebenswelten aufwachsen, andere Folgen hat, als etwa in städtischen Räum, da die Jugendlichen dort durch ihre ländliche Lebenssituation daran gehindert werden, jugendspezifische Stile auszuleben oder die grundsätzlich gesellschaftlich gegebenen Möglichkeiten im Freizeit-, Sozial- und Bildungssektor auszuschöpfen. Lebensbewältigung vollzieht sich dort im Spannungsfeld zwischen Tradition und Moderne, zwischen Dorfverbundenheit und Mobilität und zwischen örtlichen Vereinen und selbst gewählten Cliquen und Jugendszenen. Der soziale Wandel äußert sich in einem unübersichtlichen Nebeneinander von Weltanschauungen, verschiedenen Werten, Normen und Verhaltensmustern. Jugendliche müssen sich zum einen mit Traditionen der Eltern- generation und historischen Überbleibseln in ihrer dörflichen Umgebung auseinandersetzen, zum Beispiel der sozialen Kontrolle durch die Nachbarschaft bzw. dörfliche Öffentlichkeit oder der traditionalistischen Abwehr des mit sozialem Wandel verbundenen Werte- und Bewusstseinswandels durch die ältere Generation (vgl. Müller/B. K. 1989a, S. 121, Schrapper/Spies 2002, S. 163, Eisenbürger/Vogelsang 2002, S. 29). Es lassen sich also sowohl *objektive* und *subjektive Limitierungen* registrieren:

- Unter *objektiven Limitierungen* sind zum Beispiel unzureichende Möglichkeiten zu verstehen, die Freizeit nach eigenen Vorstellungen zu gestalten, zum Beispiel durch fehlende Zugänge zu den Optionen des Freizeitsektors. Schrapper und Spies haben im Rahmen ihrer Studie über Jugendliche im Westerwald zum Beispiel herausgearbeitet dass 55% der befragten Jugendlichen an ihrem Wohnort über keine Räumlichkeiten verfügen, die durch sie genutzt werden könnten, während die Jugendlichen, die Zugang

zu Jugendräumen hatten, deren Nutzbarkeit als mangelhaft (14%) bzw. ungenügend (19%) bezeichneten. Dabei spielten „Jugendräume“ als Treffpunkte, Gestaltungsräume und Erprobungsfelder in erreichbarer Nähe (insbesondere dann, wenn die Mobilität [noch] eingeschränkt ist) eine besondere Rolle für die Jugendlichen, was sich schon darin äußert, dass zwei Drittel der befragten Jugendlichen im Westerwaldkreis bereit wären, selbstverantwortlich an der Verwaltung von Jugendräumen im Wohnort mitzuwirken (vgl. Schrappner/Spies 2002, S. 166f).

- *Subjektive Limitierung* äußert sich zum Beispiel darin, wenn, wie *Schrappner und Spies* ebenfalls zeigen konnten, der erhebliche Bedarf an Beratungs- und Freizeitangeboten für Jugendliche durch das lokale Setting (Dorföffentlichkeit, -politik) nicht anerkannt bzw. abgewehrt wird, sich Limitierung also in einer Inkompetenz des Settings äußert, diese Bedürfnisse und Bedarfe junger Menschen nach (auch selbstorganisiertem) Raum ernst zu nehmen und angemessen zu reagieren und Jugendliche stattdessen ausgegrenzt und eingegrenzt werden (vgl. ebenda, S. 165).

Insbesondere subjektive Limitierungen entsprechen dem, was *Staub-Bernasconi* als *Machtbeziehungen* bzw. *Machtstrukturen* bezeichnet hat.

„Machtbeziehungen sind stabile, asymmetrische Beziehungen – also Gefälle – zwischen mindestens zwei Menschen. Die sozialen Regeln, welche dieses Gefälle strukturieren, bestimmen die Art der Machtstruktur (Machtverteilung) zwischen Menschen. Es sind dies Regeln erstens für die Verteilung von Ressourcen, zweitens für die Verteilung von Positionen und damit die Anordnung von Menschen in sozialen Systemen und drittens für die Rangfolge und damit für die Bevorzugung bestimmter Ideen über die richtige Machtverteilung“ (*Staub-Bernasconi* 1998, S. 122).

Nach dem systemischen Paradigma hat Soziale Arbeit sowohl eine auf das Individuum als auch eine auf die Gesellschaft bezogene Funktion, um solche Limitierungen zu bearbeiten: Danach geht es darum, „Menschen zu befähigen, ihre Bedürfnisse so weit wie möglich aus eigener Kraft, d. h. dank geförderten und geforderten Lernprozessen zu befriedigen“, und behindernde Machtstrukturen zu verändern, was zu einem individuell wie kollektiv gekonntem Umgang mit Machtstrukturen – bezeichnet als Empowerment – führen kann (vgl. *Staub-Bernasconi* 2002, S. 254). Regularien dienen daher dazu, die Verteilung von Positionen mit Rechten und Pflichten zu regulieren, um „die beste, optimale Aufgabenbewältigung und Produktivität“ zu gewährleisten. Sie sind darauf ausgerichtet, dass Menschen diese Aufgaben nach dem Prinzip der Ausbalancierung von Kooperation und Wettbewerb gestalten. Durch sie sollen zum Beispiel Interaktion und Kommunikation gefördert oder sichergestellt werden, dass für jede Position soziale Pflichten (Leistungen, Verantwortung, Ansehen/Prestige) mit sozialen Rechten (Anrechten, Belohnungen, Macht/Mitbestimmung) ausbalanciert sind: „Mit anderen Worten: diese Regeln begrenzen eine zu weitgehende Spezialisierung oder Individualisierung, die stabile Zuweisung inattraktiver Aufgaben an Mitglieder der Unterschicht, an ein Geschlecht, eine bestimmte ethnische Gruppe usw.“ und sie begrenzen eine zu große Machtkonzentration an der Spitze eines (Teil-) Systems (vgl. *Staub-Bernasconi* 1998, S. 30f, zit. ebenda).

Insoweit ist im Kontext der Überlegungen zum Systemismus die Aufstellung von Begrenzungsregeln als Ziel von Prozessen zur Förderung jugendlicher Selbstorganisation zu verstehen, um den in den Prozessen objektiver wie subjektiver Limitierung inhärenten Marginalisierung und Verweigerung von Möglichkeiten zur Selbstorganisation Jugendlicher zu begegnen (vgl. *Liebel* 1987 und 2000). Ihre Entsprechung findet diese Herangehensweise im Übrigen in dem in der deutschen Jugendhilfe seit dem Achten Jugendbericht gültige Verständnis von einer lebensweltorientierten Jugendhilfe, die auf Nichtabsonderung, Nichtisolation, also auf Integration, zielt (vgl. *Thiersch* 2002, S. 32).

### 3.3 Jugendarbeit als Selbstorganisationsförderung

Im Rahmen dieses Abschnitts werde ich darlegen, wodurch Jugendarbeit im kommunalen Kontext<sup>90</sup> als soziales Handeln charakterisiert ist und welchen Beitrag sie zur Förderung selbstorganisierter Systeme Jugendlicher leisten kann; hierbei steht vor allem der Ansatz von *Krafeld* zu einer *Theorie cliquenorientierter Jugendarbeit* im Mittelpunkt.

---

<sup>90</sup> Die Fassung des Begriffs „Kommune“ erfolgt in Ableitung aus Art. 28 GG. Diese Eingrenzung dient auch der Verständigung auf eine Fassung der Kommune im ländlichen Raum und folgt Überlegungen, wonach sich der ländliche Raum durch „räumliche, entwicklungsgeschichtlich einheitliche Ensembles mit spezifisch ‚eigen-räumlichen‘ Ausprägungen ökonomischer und kultureller Traditionen, Kommunikationsgeflechten, Zusammengehörigkeitsgefühlen, Dialekten usw.“ auszeichnet (vgl. *Wiesheu-Struck, M.: Sozialarbeit auf dem Lande, Freising* 1993, S. 11ff). Obgleich die begriffliche Fassung des „ländlichen Raums“ erkennbar problematisch ist, soll zur Abgrenzung der Untersuchung dennoch auf diesen Begriff rekuriert werden (vgl. *Ballke* 2001, S. 299f).

### 3.3.1 Jugendarbeit

Jugendarbeit ist – unbeschadet ihrer Wurzeln im 19. Jahrhundert – ein Produkt des 20. Jahrhunderts, insbesondere als Reaktion auf die Herausbildung der modernen Industriegesellschaft und die in ihr angelegten Prozessen gesellschaftlicher und jugendlicher Emanzipation. Seit ihren Anfängen ist sie „Hilfe für soziale Probleme im Jugendalter (Jünglings- und Lehrlingsvereine), soziale Kontrolle des aufmüpfigen und potenziell revolutionären Nachwuchs (Preußischer Jugendpflegeerlass 1911), politische Selbstorganisation und Interessenvertretung (Arbeiterjugendbewegung), humanistische und bürgerliche Bildung und Versuch zur Schaffung eines eigenen Jugendreichs mit autonomen Jugendräumen (bürgerliche Jugendbewegung), schließlich Übungsfeld und Vorbereitung für die Welt der Erwachsenengesellschaft (Jugendverbände)“ und zielt „immer auf die Arrangements jugendlicher Selbsterziehung und Selbstorganisation“ (von Wensierski 2002, S. 36). Hier kann es nicht darum gehen, die Entwicklung der Jugendarbeit seit den Anfängen des 20. Jahrhunderts nachzuzeichnen (vgl. Bauer 1991, Böhnisch 1984 und 1998c, Fehrlen/Schubert 1991, Hafenecker 1992, 1996a, 1997, 1998a, Herrmann 1991, Klönne 1991, Krafeld 1984, Münchmeier 1991a und 1992a); vielmehr geht es um eine Charakteristik der Jugendarbeit im Übergang vom 20. in das 21. Jahrhundert.

#### 3.3.1.1 Gesetzlicher Rahmen: das Kinder- und Jugendhilfegesetz als Gesetz der Selbstorganisationsförderung

Mit dem Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes/KJHG (Sozialgesetzbuch VIII/SGB VIII) im Oktober 1990 (neue Bundesländer) und Januar 1991 (alte Bundesländer) hat der Gesetzgeber die Jugendarbeit als Leistung der Jugendhilfe (gem. § 2 Abs. 2 Nr. 1 KJHG) zur *Pflichtleistung* erklärt und damit zu einer Leistung, die weitgehend der Disponibilität (kommunal-) politischer Entscheidungsprozesse als so genannter „freiwilliger Leistung“ entzogen ist. Durch § 11 Abs. 1 Satz 1 KJHG, wonach durch die Jugendhilfeträger (das heißt die Kreise, kreisfreien Städte und großen Städte) „die zur Förderung der Entwicklung junger Menschen erforderlichen Angebote zur Verfügung zu stellen“ sind, macht der Gesetzgeber deutlich, dass die Jugendhilfeträger „eine Bereitstellungspflicht“ haben (vgl. Jordan/Sengling 2000, S. 112)<sup>91</sup>.

In Bezug auf die allgemeinen Ziele der Jugendhilfe wird die Jugendarbeit durch die Programmsätze des § 1 KJHG konkretisiert. Ich stimme Kappeler zu, der daraus zwei Prinzipien ableitet, die konstitutiv für die Entwicklung der Jugendarbeit und insbesondere auch für den hier erörterten Zusammenhang sind (im Übrigen auch im Kontext der normativen Setzungen einer systemischen Variante Sozialer Arbeit):

1. Das KJHG formuliert zunächst das „Recht auf eine individuelle Entwicklung, deren Charakter nicht vorgeschrieben, nicht von Moral- und Erziehungsmächten von außen definiert oder auferlegt werden darf. Hier geht es um das Autochthone, um den eigenen Weg und um eine Unterstützung dazu, die als *Förderung* definiert ist“, also das Gegenteil von Kontrolle und Eingreifen meint.
2. Die aus dem Recht auf individuelle Entwicklung erwachsende Persönlichkeit soll selbstverantwortlich und gemeinschaftsfähig sein, zum Beispiel Verantwortung für sich und andere übernehmen oder einen Ausgleich zwischen eigenen Bedürfnissen und dem Zusammenleben mit anderen herstellen. „Diese Entwicklungsziele werden als Erziehungsziele verstanden, bedürfen also zu ihrer Erreichung der Erziehung“, wobei diese Einflussnahme das zunächst genannte Recht auf individuelle Entwicklung „nicht be- oder gar verhindern“ darf. („Das Prinzip der Ganzheitlichkeit soll absichern, daß Jugendarbeit sich umfassend an junge Menschen wendet und nicht lediglich einzelne Fähigkeiten oder Begabungen fördert“; vgl. Jans/Happe/Saurbier 2003, S. 10.) Diese Leitnormen, die auch und im besonderen Maße für die Jugendarbeit verpflichtend sind, „weil sie, im Unterschied zu anderen Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe auf dem Prinzip der *freiwilligen Teilnahme* durch ihre AdressatInnen beruht“, konstituieren in der Jugendarbeit den „*Vorrang des Grundsatzes der Förderung vor dem der Erziehung*“. Die Vorschrift des § 11 KJHG über die Jugendarbeit greift diesen Vorrang der Förderung auf, verpflichtet die Jugendarbeit an den „Interessen der jungen Menschen

---

<sup>91</sup> „Darin kommt ein hoher Grad der Verpflichtung der Träger der Jugendhilfe zum Ausdruck“, auch wenn es sich nicht um eine „einklagbar individuelle Leistungsberechtigung auf Erbringung von Angeboten der Jugendarbeit im Sinne eines subjektiv-öffentlichen Rechts“ handelt (vgl. Krug u. a. 2003, S. 3 und 10; vgl. weiter Jans/Happe/Saurbier 2003, S. 14, Münder 1998, S. 158f).

Die Bestimmung in § 11 Abs. 1 Satz 1 KJHG „geht über eine programmatische Beschreibung hinaus, sie ist eine *Aufgabenzuweisung* und stellt damit zugleich eine *objektive Rechtsverpflichtung des öffentlichen Trägers* dar“; in der Vorschrift „kommt die objektive Rechtsverpflichtung hinreichend deutlich zum Ausdruck“<sup>91</sup>. Hieraus leitet sich freilich „kein individueller subjektiver Rechtsanspruch“ ab, es „liegt damit keine einklagbare individuelle Leistungsberechtigung vor“ (Münder 2000, S. 77). Andererseits wurde mit der Vorschrift in § 79 Abs. 2 Satz 2 KJHG zugleich der Versuch unternommen, „für die Jugendarbeit eine hinreichende Infrastruktur zu schaffen. Allerdings ergibt sich auch hieraus kein individueller Rechtsanspruch (z. B. von Einrichtungen der Jugendarbeit) auf entsprechende Bereitstellung von Mitteln. Auch diese Bestimmung ist (nur) eine objektive Rechtsverpflichtung des öffentlichen Trägers“<sup>91</sup>. Damit kommen hier ... bei Verstößen nur aufsichtsrechtliche Maßnahmen in Betracht“ (Münder 2000, S. 79).

anzuknüpfen“, betont die Bedeutung der Eigenaktivität bei der Ausgestaltung von Jugendarbeit mit dem Ziel von Selbstbestimmung und Selbstorganisation und beschreibt Erziehung in diesem Rahmen als *befähigen, anregen, hinführen*, mithin allesamt erzieherische Haltungen, die „dem Prinzip der Freiwilligkeit verpflichtet sind“ (vgl. Kappeler 2001b, S. 23f; vgl. auch die Begründung der Bundesregierung zum Gesetzentwurf für das KJHG, Bundestagsdrucksache Nr. 11/6576, S. 107, lt. Krug u. a. 2003, S. 6).

In § 11 KJHG werden als Ziele der Jugendarbeit die Befähigung zur Selbstbestimmung, die Anregung und Ermöglichung von gesellschaftlicher Mitverantwortung und soziales Engagement benannt (vgl. BAGLJA 1994, S. 4). Sie „bietet Kindern und Jugendlichen Räume und Möglichkeiten, Toleranz und Solidarität, Bindungs-, Dialog- und Kompromißfähigkeit sowie die Wahrnehmung von Interessen einzuüben und ungezwungen miteinander zu vertreten“ (ebenda, S. 1; ferner Münder 1998, S. 167, Jans/Happe/Saurbier 2003, S. 10).

Dieser *Vorrang der Förderung gegenüber Erziehung* hat weit reichende Konsequenzen, denn im Gegensatz zu anderen Bereichen der Jugendhilfe (z. B. Kindertagesstätten, Erziehungshilfe) und öffentlicher Erziehung und Bildung (zum Beispiel Schule) ist damit Jugendarbeit verpflichtet, sich einer Pädagogisierung und Verregelung insbesondere der „Jugendräume“ (als sozialen Arrangements, nicht nur im physischen Sinne) zu entziehen und Bedingungen herzustellen, die es in der Interaktion mit Jugendlichen erlauben, diesen Selbstbestimmung und Selbstorganisation zu ermöglichen (Kappeler spricht auch davon, dass sie „so weit wie möglich herrschaftsfrei sein sollen“). Die „Räume“ der Jugendarbeit müssen also offen sein, was aber nur zu erreichen sei, wenn Jugendarbeiter und Jugendliche diese Räume gemeinsam gestalten können<sup>92</sup> (vgl. Kappeler 2001b, S. 25f; ferner Triphaus 2001, Münder 1998, S. 162, Krug u. a. 2003, S. 13).

Der Jugendarbeit weist der Gesetzgeber damit eine doppelte Funktion zu: Einerseits soll sie junge Menschen befähigen, alltagsorientiert Probleme aufzugreifen und Konflikte lösen zu können, während sie selbst als Jugendarbeit auf Instanzen einwirken und sie beeinflussen soll (§ 1 Abs. 3 Nr. 4). Münder und andere verstehen diesen Auftrag, Limitierungen zu bearbeiten, als Mandat für die Jugendarbeit, „um sich offensiv mit diesen Lebenswelten auseinanderzusetzen und Kindern und Jugendlichen Raum zu geben, sich mit ihren Konflikten in diesen Bereichen zu befassen“ (Münder 1998, S. 166). Müller spricht davon, dass den meisten Ansätze der Jugendarbeit dieses Grundverständnis gemein sei, als „parteilich-solidarische Unterstützung (mit unterschiedlicher inhaltlicher Füllung) der Eigenrechte der Jugendlichen gegen die Zwänge und Ansprüche der Erwachsenenwelt“ zu geben (Müller/B. K. 1989a, S. 32) verstehen“ (Nagl 2000, S. 26). Instrumentell reichen ihre im Gesetz vorgesehenen Angebotsformen, diesen Anspruch einzulösen, im Wesentlichen von *mitgliederbezogene Angeboten* (die in der Regel in und von den Jugendverbänden erbracht werden) über *offene Jugendarbeit* (die eher als Schwerpunkt der kommunalen Jugendarbeit anzusehen ist) bis hin zu *gemeinwesenorientierten Angeboten*, wobei die im Gesetz enthaltene Formulierung, dass es sich um Schwerpunkte handelt, deutlich macht, dass der Katalog nicht abschließend zu verstehen ist (vgl. BAGLJA 1994, S. 4, Jans/Happe/Saurbier 2003, S. 24f, Münder 1998, S. 161 und 164f, Krug u. a. 2003, S. 15, Münder 1998, S. 161 und 164f). Bestimmend ist dabei:

„Wesentliches Element der Jugendarbeit i. S. d. § 11 ist die Mitbestimmung und Mitgestaltung und damit auch Mitverantwortung. (...)“

Der Gesetzgeber erkennt damit in Abs. 1 Satz 2 an, daß ein Wandel in der Aufgabe der Jugendarbeit eingetreten ist“ (Krug u. a. 2003, S. 12).

Damit wird der Selbstorganisation Jugendlicher durch den Aufgabenbestand des Gesetzes bereits ein größerer Stellenwert als noch in der Vergangenheit im Jugendwohlfahrtsgesetz eingeräumt, was unter anderem auch dadurch zum Ausdruck kommt, dass der Bundesrat noch im Gesetzgebungsverfahren anregte, das Gesetz um die Formulierung zu erweitern, Jugendarbeit werde von Verbänden bzw. Gruppen und *Initiativen der Jugend* angeboten. In der Begründung hieß es dazu unter anderem, dass diese Ergänzung „neben der notwendigen Erwähnung der Angebote öffentlicher Träger auch einen Hinweis auf selbstorganisierte Initiativen“ enthalte. Solche Initiativen stellen Netzwerke dar, die sich als Aktionsgemeinschaften von jungen Menschen nach den Regeln der Selbstorganisation zusammenfinden, ihre Arbeit gemeinsam gestalten und verantworten und dabei - im Unterschied Jugendverbänden und -gruppen als *Organisationen* - nicht dauerhaft angelegt sind (vgl. Jans/Happe/Saurbier 2003, S. 22). Die Bundesregierung folgte dieser Anregung unter anderem mit dem Hinweis auf die selbstorganisierten Initiativen im Bereich der Jugendarbeit, die insbesondere für die offene Jugendarbeit bedeutungsvoll seien (vgl. Krug u. a. 2003, S. 8f, Jans/Happe/Saurbier 2003, S. 22). Der gesetzliche Auftrag, Kinder und Jugendliche zu beteiligen und die Förderung selbstorganisierter Initiativen Jugendlicher stehen mithin in einem direkten Zusammenhang.

---

<sup>92</sup> Exemplarisch (ohne eine Andeutung einer Musterhaftigkeit, denn auch anderenorts werden vergleichbare Beschreibungen aufgesetzt) lässt sich dies zum Beispiel in der Selbstbeschreibung des Aufgabengebietes von Fachkräften der Jugendarbeit in Baden-Württemberg (vgl. AG Kreisjugendreferenten 2000, Baltés/Laengerer/Welter 1993) im insbesondere in Bezug auf die Frage der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an den sie betreffenden Alltagsfragen (z. B. in der Kommunalpolitik) nachvollziehen (vgl. Fritzsche 2001, Hörstmann/Stöckl/Wenzl 1998).



Unschwer lässt sich daher davon sprechen, dass der Gesetzgeber durch das KJHG im Bereich der (kommunalen) Jugendarbeit die Träger der (vor allem offenen) Jugendarbeit auffordert, die Selbstorganisation Jugendlicher zu fördern. So sehen das auch Jans, Happe und Saurbier, für die „Selbstorganisation als Prinzip der Jugendarbeit besagt, daß die Angebote in ihrer konkreten inhaltlichen Ausrichtung und in ihrer Struktur vorrangig von den jungen Menschen selbst bestimmt werden sollen“ (Jans/Happe/Saurbier 2003, S. 10; ferner: ebenda, S. 19ff, Thiersch 2002, S. 23f, Hillmeier 1991, S. 346; ferner: Bundesregierung 1990, S. 84 und 107). Das Kinder- und Jugendhilfegesetz ist also als ein „Selbstorganisations-Gesetz“ zu begreifen und verpflichtet zur Selbstorganisationsförderung (obgleich es keinen klaren Begriff von Selbstorganisation entwickelt und in Bezug auf deren konkrete Form der Förderung offen bleibt).

Der Anspruch auf und die grundsätzliche Form der Förderung von Selbstorganisationsprozessen lässt sich aber auch aus dem der Jugendhilfe seit deren Charakterisierung im Achten Jugendbericht eigenen Konzept der *lebensweltorientierten Jugendhilfe* ableiten, das Jugendhilfe „auf die aktiven Gestaltungsleistungen und die aktivierbaren Potenziale der Subjekte mit Blick auf ihre Normalisierung, Integration, Lebensbewältigung etc.“ ausrichtet (Bundesregierung 2002, S. 107). Dieses Konzept bezieht sich auf die Strukturen heutiger Lebenswelt und ihre Ungleichheiten; es bietet Hilfen vor allem für Menschen an, die mit den gegebenen Ressourcen nicht zurechtkommen und am Rand leben. In diesem Sinne inszeniert Jugendhilfe soziale Beziehungen unter Menschen, die in gleiche Probleme involviert sind (z. B. in der Nachbarschaft, unter Kollegen), „sie arrangiert Räume, Situationen und Gelegenheiten für Kinder und Heranwachsende; sie engagiert sich in den Anstrengungen um lebensweltliche Erfahrungen und Räume in Institutionen und sozialen Netzen, auch im Stadtteil, in der Stadt, in der Region“ (vgl. Thiersch 2002, S. 24ff, zit. ebenda, S. 26f), und sie mischt sich ein (so genannter *Einmischungsauftrag*, auch unter Bezugnahme auf § 1 Abs. 1 Nr. 4 KJHG; vgl. hierzu Mielenz 1981, Jordan 1996, S. 303) in Prozesse der Gestaltung der Lebensverhältnisse (vgl. Thiersch 2002, S. 220f). Daraus folgen die Strukturmaximen der Jugendhilfe, die die Autoren des Achten Jugendberichts als 1. Prävention, 2. Dezentralisierung/Regionalisierung, 3. Alltagsorientierung in institutionellen Settings und Methoden, 4. Integration und Normalisierung, 5. Partizipation und 6. Lebensweltorientierung zwischen Hilfe und Kontrolle beschreiben (vgl. Bundesregierung 1990, S. 85ff). Dabei „zielt die Handlungsmaxime Prävention darauf, daß die frühzeitigen - also die begleitenden, unterstützenden und ambulante - Maßnahmen ausgebaut und die gravierenderen, stationären abgebaut werden“ und Unterstützung in der Normalität zur Verfügung steht (vgl. Thiersch 2002, S. 30f, zit. S. 30), mithin *adäquate Formen der Förderung von Selbstorganisationsprozessen entwickelt und angeboten werden*.

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz und der der Jugendhilfe eigene Konzeptansatz der lebensweltorientierten Jugendhilfe klären also eindeutig, wengleich in der konkreten Form eher unbestimmt, *dass es eine zentrale Aufgabe der Jugendhilfe – bzw. der Jugendarbeit – ist, Selbstorganisationsprozesse zu fördern*.

### 3.3.1.2 Kennzeichen: Jugendarbeit ist Arbeit Erwachsener mit Jugendlichen

Ein solches Verständnis knüpft – in aktualisierend-akzentuierender Sprachregelung – durchaus an vorgängige Aufgabenbestimmungen vor, wie sie für Jugendarbeit vorliegen, zum Beispiel der „klassischen“ Definition von Giesecke, wonach Jugendarbeit diejenigen von der Gesellschaft Jugendlichen und Heranwachsenden angebotenen „Lern- und Sozialisationshilfen“ umfasst, die außerhalb von Schule und Beruf erfolgen, die Jugendliche unmittelbar ansprechen und von ihnen freiwillig wahrgenommen werden (Giesecke 1980a, S. 14 und S. 84f).

Damit nimmt sie, so die Autoren des Achten Jugendberichts, aufgrund ihres Selbstverständnisses und Handlungsansatzes „eine besondere Stellung in der Jugendhilfe ein“:

Sie „bietet Raum für den Kontakt mit Gleichaltrigen, setzt auf selbstorganisierte Lernprozesse. Schwierigkeiten und Probleme aus Familie, Schule und Arbeit können ‚wie von selbst‘ zur Sprache kommen, so daß Hilfe zur Lebensbewältigung in der Gruppe der Gleichaltrigen, ggf. auch nun erwachsenen Mitarbeitern geleistet werden kann“ Bundesregierung 1990, S. 118).

„Der Lern- und Lebensort Jugendarbeit will die Trennung den Lebensbereiche ansatzweise und auf Zeit aufheben. Hier sollen und können Kinder und Jugendliche ihre Erfahrungen in unterschiedlichen Lebensbereichen wie Familie, Schule, Ausbildung, Betrieb, Partnerschaft, Sexualität zur Sprache bringen“ Bundesregierung 1990, S. 108).

Jugendarbeit „findet im Schnittpunkt unterschiedlicher Interessen statt. Da sind zunächst die Jugendlichen, die altersgemäße Freizeitmöglichkeiten suchen, Geselligkeit, Aktion, Erlebnis, aber auch Orientierung und Lebenshilfe, die ihre Vorstellungen in Auseinandersetzungen mit Erwachsenen im Jugendverband oder Jugendhaus umsetzen wollen. Da sind aber auch die Trägervorgaben, die Anliegen der hauptamtlichen Mitarbeiterinnen, der Eltern. Schließlich gibt es das gesellschaftliche Interesse an der Integration Jugendlicher, auch an den Kompensation von Sozialisationsdefiziten“ (Bundesregierung 1990, S. 107).

Damit wird deutlich, dass sie zunächst eine Reaktion Erwachsener auf die kulturelle Eigengestalt der Jugend und insofern eingebunden in die Eigenlogik der Erwachsenengesellschaft ist, Jugendliche in ihr System von Erwartungen und Ansprüchen zu integrieren; für präzise diesen Zweck stellt die Gesellschaft Mittel zur Verfügung, organisiert sie Ausbildung, kodifiziert sie gesetzliche Rahmenbedin-

gungen. Dieses unterschwellige Muster, Jugendarbeit damit als Instrument der Integration in eine bestimmte Vorstellungswelt zu verstehen (sie also sozialpolitisch in Pflicht zu nehmen) gilt es in der Entwicklung von Jugendarbeit zu diskutieren, zumal dann, wenn, wie weiter oben ausgeführt, in einem systemischen Verständnis von Sozialer Arbeit (auch pädagogische) Intervention stets auf übereinstimmende Deutung abstellt. In der Literatur wird hierzu auch darauf hingewiesen, dass Jugendarbeit zugleich auch immer „die jugendkulturelle Reaktion auf die pädagogische Durchdringung der jugendlichen Lebenswelten“ – insofern auch „Experimentierfeld neuer Fähigkeiten und Verhaltensweisen alternative(r) Möglichkeiten der Lebensgestaltung“ (Jordan/Sengling 2000, S. 114) – war und sich aus dieser Dialektik „die besondere Gestalt des pädagogischen Verhältnisses in der Jugendarbeit“ ergibt (von Wensierski 2002, S. 35). In diesem Spannungsfeld – zwischen erwachsenenzentrierter Integrationserwartung und jugendzentrierter Eigengestaltung – und damit auch im Umgang mit dem diesem Spannungsverhältnis eigenen Limitierungen bestimmt sich gegenwärtig Jugendarbeit.

„Inhaltlich wird Jugendarbeit verbunden mit Begriffen wie Autonomie der Jugendlichen, Flexibilität der programmatischen Inhalte, Herrschaftsfreiheit des Feldes, Abwesenheit von Leistungskontrolle und Konkurrenz, Orientierung an den Bedürfnissen der Jugendlichen. Damit unterscheidet sich die Jugendarbeit strukturell von den meisten anderen sozialpädagogischen Feldern der Jugendhilfe“ (Münder 2000, S. 76). Besondere Merkmale der Jugendarbeit sind ihre Pluralität (in Bezug auf Konzepte, Träger, Methodik und Didaktik, Veranstaltungsformen und Adressaten; vgl. von Wensierski 2002, S. 34), ihre Orientierung auf Prinzipien der Selbstorganisation, Partizipation und Ganzheitlichkeit (vgl. Münder 2000, S. 76; vgl. auch Jordan/Sengling 2000, S. 111), ferner „Altersheterogenität, Flexibilität der Angebote, Methoden und Kommunikationsformen, Orientierung an den Bedürfnissen der Jugendlichen, erfahrungsbezogene Lernfelder mit Offenheit zur Aktion, Gruppenorientierung“ (Jordan 1996, S. 300f), schließlich die Vermittlung „kritische(r) Sozialisationsinhalte (emanzipatorischer Anspruch) über ‚jugendgemäße‘ Angebotsformen (Spiel, Theater, Musik, Medienarbeit etc.)“, was sich darin äußert, dass sich neben den grundsätzlich für alle Jugendlichen offenen Angeboten auch solche entwickeln, die auf bestimmte und bislang vernachlässigte Zielgruppen ausgerichtet sind, zum Beispiel den Ansätzen einer mädchen-spezifischen (feministischen) Jugendarbeit (vgl. Jordan/Sengling 2000, S. 122f). Jugendarbeit ist damit ein offenes System, das Jugendlichen nur gerecht werden kann, wenn es sich offen hält für die soziokulturellen Wandlungen, die komplexen und widersprüchlichen Lebensbedingungen, Lebenslagen und Lebensstile von Jugendlichen (vgl. Kappeler 2001b, S. 22), mit denen sie sich angemessen, partnerschaftlich und solidarisch auseinandersetzt (vgl. Jordan 1996, S. 304; ferner: Pleiner 2001b, S. 19f).

Als „Einmischungsstrategie“ hat sich – *jedenfalls theoretisch* – ein neues Handlungsverständnis entwickelt, das darauf abzielt, lebensweltorientierte Hilfen als Voraussetzungen für ein selbst bestimmtes Leben anzubieten (vgl. Jordan 1996, S. 303, Grunwald/Thiersch 2004b, S. 23). Ähnlich argumentiert *Münchmeier* mit dem Hinweis auf die Diskussion über zeitgemäße Jugendhilfe im 8. Jugendbericht, wonach sich Jugendarbeit als Infrastrukturarbeit zu begreifen habe und Situationen und Gelegenheitsstrukturen gestalten müsse. Erziehung komme unter den gewandelten Bedingungen des Heranwachsens nur dann zum Ziel, wenn sie den pädagogischen Bezug in Richtung auf Hilfestellung zur Entdeckung und Realisierung eigener Möglichkeiten und Wege erweitere (vgl. *Münchmeier* 1990, S. 214).

Gleichwohl – und trotz dieser Ansprüche – entspricht der Alltag von Jugendarbeit nicht selten eher der Inpflichtnahme von Jugendarbeit zu sozialintegrativen Zwecken, erschöpft sich ihr Handlungsspektrum „im Großen und Ganzen in diesen zugewiesenen und ... auch übernommenen und bedienten Funktionen und Erwartungen von Prävention, Kompensation und Reparatur“, wie es *Kappeler* ausdrückt:

„Jugendarbeit ist heute zu einem stumpfen Instrument der Neutralisierung aller im Begriff der ‚Perspektivlosigkeit‘ zusammengefassten Wirkungen von Ausbildungsnotstand, Arbeitslosigkeit, Umweltzerstörung, broken home, verregelten Räumen, Leistungsdruck und Unterforderung und schließlich allgemeiner Lieblosigkeit im Umgang mit Kindern und Jugendlichen im privaten und öffentlichen Leben geworden“ (vgl. *Kappeler* 2001a, S. 14ff, zit. S. 16).

Das mag auch an einem fehlendem Selbstverständnis der Jugendarbeit (vgl. 1.3) liegen. Zwar ist insbesondere von *Böhnisch und Münchmeier* (vgl. insb. *Böhnisch/Münchmeier* 1987 und 1993) ein Perspektivenwechsel hin zu einer gesellschaftstheoretisch wie jugendsoziologisch begründeten Konzeptualisierung der Jugendarbeit ausgegangen (vgl. auch *Müller/B. K.* 1996a und 1998a, *Giesecke* 1998). Angesichts der „Folgen gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse für die Jugendlichen (Verlust des bildungsoptimistischen Lebensentwurfs, soziale Ungleichheiten, Integrationsprobleme) ist Jugendarbeit „einerseits Hilfe zur Lebensbewältigung; andererseits hat sie die soziokulturelle Emanzipation, die Pluralisierung der Lebenslagen sowie veränderte Orientierungsmuster (Gegenwartsorientierung) und eigenständige kulturelle Ausdrucksformen Jugendlicher heute in Rechnung zu stellen“ (*Böhnisch/Münchmeier* 1987, S. 17). Hierbei habe sich das Konzept der Sozialraumorientierung „zu einem regelrechten Paradigma innerhalb der theoretischen Debatten der Jugendarbeit“ und zur „Grundlage für die Entwicklung jeweils spezifischer Konzepte für unterschiedliche Zielgruppen und Sozialräume“ entwickelt, zum Beispiel für Jugendarbeit in ländlichen Räumen, mit ausländischen Jugendlichen oder mit Jugendcliquen, zum Beispiel das Konzept der cliquenorientierten Jugendarbeit (von *Wensierski* 2002, S. 37f).

Doch ist dieser Paradigmenwechsel nur fragmentiert im Alltag der Jugendarbeit sedimentiert, wie *Krafeld* konstatiert:

„Ungemein tief verankert ist insgesamt in der Jugendarbeit ... immer noch ein Denken, das Felder der Jugendarbeit als *Alternative* statt als *integrale Bestandteile* von Alltagswelten Jugendlicher begreift. Gängige Begriffe wie *Jugendzentrum*, *Einzugsbereich*, *Jugendliche-von-der-Straße-Holen* transportieren Vorstellungen einer Staubsauger-Pädagogik, die mit ihrer Saugkraft im Idealfall alle Jugendlichen aus dem Boden ihrer Alltagswelten in die schützend-warme Innenwelt des Kastens in der Hand des dienstausübenden Pädagogen holen will. Und dieser pädagogische Jugendzentrismus trifft sich dann zu scheinbar trauter Einheit mit dem Bedürfnis von Jugendlichen nach *eigenen* Räumen für ihre Sozialgebilde, die *Cliquen* und *Szenen*“ (Krafeld u. a. 1995, S. 388).

Dieser pädagogische Jugendzentrismus freilich kann kaum überraschen, bleibt doch Jugendarbeit als soziales Handeln Erwachsener „unweigerlich eine Ausdrucksform des jeweiligen Generationsverhältnisses. Jugendarbeit ist eine organisierte Form der Annäherung von RepräsentantInnen der ‚alten Welt‘ an das ‚neue Leben‘“ (Kappeler 2001a, S. 19). Insofern wird auch jeder Versuch, Selbstorganisationsprozesse mit den Mitteln der Jugendarbeit zu fördern, stets eine Begegnung von Erwachsenen mit Jugendlichen sein müssen. Damit ist sie Ausdruck des von den professionell dort tätigen Erwachsenen gelebten Selbstverständnisses, wie mit Jugendlichen zu arbeiten sei, das heißt, wie sich die faktische Intervention darzustellen habe. In der Literatur zur offenen Jugendarbeit ist die Arbeit der Mitarbeiter oft als „Beziehungsarbeit“ beschrieben worden, die dazu auffordert, zu den Jugendlichen intensive persönliche Beziehungen aufzubauen (vgl. Deinet 1991, S. 258). Lessing hat die Beziehungsarbeit als Fetisch und als Flucht in einen so genannten „eigentlichen“ pädagogischen Bereich bezeichnet: „Das in diesem Kontext entstandene Arbeitsverständnis und die Erwartungen an die Beziehungsarbeit sind (...) in gewisser Weise verführerisch; sie sind darauf angelegt, sich selbst in der pädagogischen Funktion zu wichtig zu nehmen, bzw. die Beziehungsebene in ihrer pädagogischen Wirkung auf Jugendliche zu überschätzen“ (Lessing 1984, S. 408). Deinet weist auch darauf hin, dass Jugendarbeit als Beziehungsarbeit bei einseitiger und übertriebener Betonung dieses Bereiches zudem Probleme für den Mitarbeiter schafft, „die er auf die Dauer nicht lösen kann: eine psychische Überforderung des Mitarbeiters, wenn er emotionale Beziehungen zu vielen Jugendlichen aufnehmen will, und den ständigen Konflikt, der aus dem Gegensatz zwischen den unterschiedlichen Bedingungen von Lohnarbeit einerseits und den Bedingungen für positive Beziehungen andererseits entsteht“ (Deinet 1991, S. 258).

Schröder sieht im Rekurs auf *Böhnisch, Rudolph und Wolf* (vgl. Böhnisch u. a. 1998) „die pädagogische Beziehung als eine im Kern Zweipersonenbeziehung“, gekennzeichnet von der Polarität zwischen „Offenheit“ und „Halt“ (vgl. Schröder 2002, S. 68): Offenheit heißt dabei, die Jugendlichen nicht bevormunden zu wollen. Es gehe darum, die Jugendkulturen und Cliquen als „Selbstorganisationstendenzen“ zu begreifen und ihnen Raum zu geben. Zugleich wird die Jugendphase als Zeit der Verunsicherung und Krisen erlebt. Dabei erweisen sich Eltern phasenweise als ungeeignete Ratgeber (die selbst kaum Rat wissen), phasenweise als Hindernis auf dem Wege zur Eigenständigkeit. Jugendliche brauchen aber Auseinandersetzungen mit Menschen, von denen sie nicht in einer Weise abhängig sind wie von den Eltern. Die Orientierung, die sie zum Beispiel in Cliquen suchen, vermögen diese nicht uneingeschränkt zu geben, und sie erweisen sich als nur begrenzt in der Lage, Halt und Rückhalt zu bieten. Die der Interaktion eigene Funktion, Halt zu geben, schreibt *Böhnisch* der Jugendarbeit zu. Sie soll mit ihren Möglichkeiten und Räumen eine jugendeigene Milieubildung unterstützen, Räume zur Selbstorganisation und zum jugendkulturellen Experiment und sich selbst als Personen bereitstellen, das heißt Freiräume jugendkultureller Entfaltung und Chancen zur inneren Auseinandersetzung mit der Erwachsenenrolle, um alltäglichen Halt und sozialemotionale Vertrautheit zu ermöglichen, die in anderen Kontexten so nicht mehr entwickelt werden können (vgl. Böhnisch 1998e, S. 25).

Müller verweist ergänzend darauf, dass es dafür aber nicht genügt, den Jugendlichen einerseits Beziehungsangebote authentischer Erwachsener zu machen, die sich den darin implizierten Konflikten stellen und andererseits jugendkulturell aneignbare Räume und andere Ressourcen zur Verfügung stellen. Beides sei wichtig, führe aber nur dann zu tragfähigen Arbeitsbündnissen, wenn Jugendarbeiter systematisch damit rechneten, dass sie zugleich als Objekte (mithin Stellvertreter) der den Jugendlichen eigenen Konflikte (zum Beispiel den Konflikten bei der Ablösung vom Elternhaus) verwendet werden. Auch die Konflikte in der Jugendarbeit selbst (zum Beispiel über die Rechte und Regeln der Nutzung von Räumen) seien verwoben mit diesen anderen Konflikte, die für die Lebensperspektive der Jugendlichen meist sehr viel bedeutsamer sind (vgl. Müller/B. K. 2002, S. 84ff). Pollak führt dazu aus, dass es in der Beziehung zwischen dem Jugendlichen und dem Jugendarbeiter einen diffusen Anteil gibt, der psychoanalytisch auch als Übertragung bezeichnet werden kann: Die familialen Beziehungsmuster, Wünsche, Gefühle, Phantasien, die der Jugendliche dem Jugendarbeiter entgegenbringt,

„bekommt der Jugendarbeiter zu spüren, er ist je nachdem Freund oder Feind, Vertrauter oder Konkurrent etc. Er ist derjenige, der alles besser kann – oder aber keine Ahnung hat; derjenige oder diejenige, die bewundert, geliebt, unter Umständen auch begehrt wird, auf den eine schwärmerische Verliebtheit sich richten kann – oder aber umgekehrt die Person, auf die sich Hass und Hader, Vorwürfe richten“.

Es sei für den Jugendarbeiter wichtig zu erkennen, „dass er in dieser Übertragungsbeziehung nicht unmittelbar im Lebenszusammenhang des Jugendlichen steht, sondern auf einer Art Bühne der Jugendarbeit“. Nur dort sei er

„der entsprechend gehasste, geliebte, gefürchtete oder ignorierte Beziehungs-Partner des Jugendlichen. Er ist zugleich – als beruflich Handelnder – jemand, der wissenschaftlich begründbare Regeln anwendet und eine Bezahlung erhält; seine Beziehungen als Jugendarbeiter sind Teil seiner Arbeit und insofern getrennt von seinem privaten Leben“.

Damit wird deutlich, warum die von *Deinet* beschriebene Latenz einer psychischen (Dauer-) Überforderung im Begriff der *Beziehungsarbeit* enthalten sein muss: Auf der einen Seite konstituiert sich in der Interaktion zwischen Jugendlichen und Jugendarbeitern die zwecklose Beziehung zwischen zwei Menschen, andererseits ist sie Teil eines erwerbsmäßig ausgeübten Arbeitsbündnisses, die zweckrational ausgerichtet ist. Damit wird die quasi-natürliche Beziehung durch Regel geleitetes und Zweck gerichtetes Handeln „gebrochen“ und es entsteht die „widersprüchliche Einheit der professionellen Beziehung“ (vgl. Pollak 2002, S. 81f, zit. ebenda).

Gleichwohl kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass Jugendarbeit – und es ist nicht erheblich, ob sie sich als selbstorganisationsfördernde Jugendarbeit begreift, oder nicht – sich stets auf der Grundlage einer Beziehung von Erwachsenen zu Jugendlichen vollzieht und darin beide eine Art Arbeitsbündnis eingehen, das zugleich auch die Basis für die Förderung von Selbstorganisationsprozessen darstellt.

### 3.3.1.3 Quantitative Entwicklung der Jugendarbeit

Die Kinder- und Jugendarbeit insgesamt (denn Zahlen für die Arbeit nur mit der hier in Rede stehenden Zielgruppe der Jugendlichen liegen nicht vor) hat sich im den zurückliegenden Jahren rein quantitativ deutlich ausgedehnt (vgl. Thole/Pothmann 2001, S. 161f, ebenso Pothmann/Thole 2001, S. 77<sup>93</sup>). 1999 wurden über 2,6 Mrd. DM für die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit bzw. zwischen dem 12. und dem 21. Lebensjahr statistisch etwa 290 DM je Kind bzw. Jugendlichen aufgewendet, was – mit leicht sinkender Tendenz – rd. 7,5% der Ausgaben für die Kinder- und Jugendhilfe insgesamt entsprach (vgl. Pothmann/Thole 2001, S. 74 und S. 78). 1998 wurden 17.920 Einrichtungen der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit mit 49.967 Beschäftigten – darunter 7.965 Jugendzentren und Jugendfreizeitheime mit 27.538 Mitarbeitern (Thole/Küster 2002b, S. 167) – bundesweit registriert<sup>94</sup> (bei zuletzt 570.000 Beschäftigten in der Jugendhilfe insgesamt; vgl. Rauschenbach/Schilling 2001, S. 16). Das damit gegenüber 1990 verbundene Wachstum wird mit der Ausweitung der Kinder- und Jugendarbeit in den neuen Bundesländern (insbesondere auch durch zeitlich befristete Beschäftigungsverhältnisse der Arbeitsförderung, zum Beispiel Arbeitsbeschaffungs-/ABM und Struktur Anpassungsmaßnahmen/SAM; vgl. Rauschenbach/Schilling 2001, S. 20f) erklärt, während in den alten Bundesländern eher eine Konsolidierung zu konstatieren ist (Pothmann/Thole 2001, S. 76, Thole/Küster 2002b, S. 167) und die Zahl der Einrichtungen dort „unstrittig kleiner geworden“ ist (vgl. Rauschenbach/Schilling 2000, S. 29). Nach *Pothmann und Thole* „deuten einige, an dieser Stelle nicht näher ausgeführte Befunde für das frühere Bundesgebiet daraufhin, dass der Ausbau dieses sozialpädagogischen, außerschulischen Handlungsfeldes möglicherweise vorerst seinen Expansionshöhepunkt erklommen hat und nunmehr – so bleibt zu hoffen – in eine das Feld qualitativ profilierende Konsolidierungsphase eintritt“ (Pothmann/Thole 2001, S. 79). *Rauschenbach* spricht davon, dass „- wie in keinem anderen Feld der Kinder- und Jugendhilfe - die Zeichen der Zeit in punkto Personal auf Erosion und Abbau stehen“ (Rauschenbach 2002, S. 524).

Das Personal hat sich innerhalb von 25 Jahren<sup>95</sup> verdoppelt; zudem wird ein Wandel von ehrenamtlichem Engagement zur hauptamtlicher Erwerbstätigkeit registriert. Während damit 1974 im Durchschnitt pro Einrichtung weniger als eine halbe Vollzeitstelle je Einrichtung der Jugendarbeit verzeichnet wurde, waren es Ende 1998 im Schnitt 1,6 Vollzeitstellen). Dabei ist die Entwicklung der Vollerwerbstätigkeit rückläufig (von 55% im Jahre 1990 auf 40% im Jahre 1998, deutlicher akzentuiert in den neuen Bundesländern), wobei dies aber aller Wahrscheinlichkeit nach auf eine schärfere Definition, was unter Vollzeittätigkeit zu verstehen ist (38,5 Wochenarbeitsstunden und mehr), zurückzuführen sein dürfte (vgl. Rauschenbach/Schilling 2000, S. 29 und S. 31).

Hinsichtlich des Profils der Mitarbeiter in der Kinder- und Jugendarbeit registrieren *Thole und Küster* zwei Trends: erstens in den 90er Jahren eine „schleichende Überalterung“, denn „1998 gehörten ihr weniger Beschäftigte der Altersgruppe der 20- bis 35-Jährigen an als je zuvor und gleichzeitig waren noch nie so viele 40- bis 55-jährige Personen hier beschäftigt“, und zweitens hat der Anteil der weiblichen Mitarbeiterinnen in den 90er Jahren deutlich zugenommen (vgl. Thole/Küster 2002b, S. 168). Tatsächlich ist der Anteil

---

<sup>93</sup> Zum quantitativen Verberuflichungsprozeß der schulischen und außerschulischen pädagogischen Handlungsfelder seit den zwanziger Jahren und vor allem den sechziger Jahren vgl. insgesamt Rauschenbach 1994; zur Institutionalisierung, Ausdifferenzierung und Modernisierung der schulischen und außerschulischen Handlungsfelder vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992a und 1992b.

<sup>94</sup> Gut zwei Drittel der Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit mit knapp 32.000 beschäftigten Personen unterhalten freie Träger der Jugendhilfe (vgl. Thole/Küster 2002b, S. 167).

<sup>95</sup> Eine vollständige Erhebung der Situation in der Jugendarbeit fehlt nach wie vor: Die bis dato erste und einzige Gesamtuntersuchung zur Offenen Jugendarbeit datiert aus dem Jahre 1973 und nahm anhand der erhobenen Daten (zur Ausbildung der Fachkräfte, ihrer Entlohnung, der Beziehung zum Träger der Einrichtung, zu den Jugendlichen und deren Eltern) auch die Situation der Mitarbeiter in den Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit in den Blick (vgl. Grauer 1973).

der Frauen in der Jugendarbeit insbesondere in den neuen Bundesländer (rd. zwei Drittel) höher als in den alten Bundesländern, was vermutlich auf den hohen Anteil der Erzieherinnen zurückzuführen sein dürfte (vgl. Rauschenbach/Schilling 2000, S. 31).

#### 3.3.1.4 Im Besonderen: Offene Jugendarbeit

Offene Jugendarbeit ist ein Teil des in § 11 KJHG offen angelegten Spektrums der Methoden und Arrangements der Jugendarbeit, wengleich das – neben der verbandlichen Jugendarbeit – wohl zentralste Element. Schon rein begrifflich bestimmend ist dabei das *Prinzip der Offenheit*, das heißt sie ist durch die Offenheit des Zuganges, den Inhaltes und der weltanschaulichen Grundlage des Angebotes gekennzeichnet und nimmt für sich in Anspruch, für alle Jugendlichen zugänglich zu sein (vgl. Jans/Happe/Saubier 2003):

„Sie ist *offen in der Zeitstruktur* ihrer Angebote; d.h. ihre Angebote haben auf der Basis einer niedrighschwelligigen Kommstruktur („of-fene Tür“) einen eher offenen, spontanen, unverbindlichen und sporadischen Charakter. Sie ist *offen in den methodischen Konzepten*, wobei das Gerüst ihrer methodischen Ausstattung die sog. offenen Angebote sind: Angebote, die vor allem sozialräumliche Infrastruktur und Gelegenheitsräume als unverbindliche Treffpunkte für Jugendliche zur Verfügung stellen: z.B. Jugendcafes, Disco, Tischtennis, Kicker, Billard usw. (...) Sie ist *offen in den thematischen Inhalten*; d. h. dass offene Jugendarbeit durch keine spezifische thematische oder programmatische Vorgabe in ihren Inhalten beschränkt ist“ (von Wensierski 2002, S. 39f, ferner S. 45).

Damit wird ein Verständnis von Offenheit begründet, das zugleich am ehesten der Offenheit in der sozialen Interaktion (vgl. 3.1.4.1) entspricht.

Schon in den 70er Jahren entstand zum Beispiel in Jugendhäusern eine Offene Arbeit mit Kindern (Spielnachmittage, offene Treffs, kreative Angebote, Kinderdisco usw.), außerhalb der Häuser die Arbeit in Spielmobilien, auf Aktiv- und Abenteuerspielplätzen und in Jugendfarmen und Kinderbauernhöfen (vgl. Deinet 2001b, S. 354; ferner: Deinet 1980, Thole 1995a). Mit der Aneignung der Jugendhäuser durch Jugendliche – in der Regel durch Inbesitznahme zunächst durch so genannte „aggressive Jugendliche“ (vgl. Kraußlach 1981, Kraußlach u. a. 1976/1990), dann durch ausländische (meist türkische) Jugendliche, verbunden nicht selten mit Problemen durch konkurrierende Nutzergruppen (vgl. Becker u. a. 1983a und 1984b, Becker/Hafermann/May 1984 – veränderte sich deren Profil sukzessive, wengleich aufgrund lokaler Spezifika, einer uneinheitlichen Ausbildung der Nachwuchskräfte und differenter Personalentwicklungslinien höchst unterschiedlich. Dennoch kann ich *Deinet* zustimmen, der davon spricht, es habe damit die „Zeit der Zielgruppenarbeit und damit auch der sozialräumlichen Differenzierung“ begonnen (vgl. Deinet 1993a, S. 115), auch wenn offene Jugendarbeit vielerorts bemüht war, die Inbesitznahmeversuche in die klassischen Angebotsformen und Aktivitäten, vor allem durch Formen der Gruppenarbeit, umzusetzen (vgl. Becker/Hafermann/May 1984, S. 29). *Deinet* verweist darauf, dass dies auch heute noch oft die Konzeption offener Arbeit sei, dass der offene Bereich dazu diene, „Jugendliche ins Haus zu bringen, wo sich diese dann möglichst schnell einer der bestehenden Gruppenangebote und Projekte anschließen sollen, denen auch die Hauptarbeit der Mitarbeiter gilt“ (Deinet 1993a, S. 116). Damit verbundenen ist die Kritik, dass Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit „geradezu einen beaufsichtigten Ersatz für die Enteignung der Lebensumwelt darstellen, sie sollen unterschiedlichste Szenen und Cliques Jugendlicher auf engstem Raum zusammendrängen und damit letztlich eine Art pädagogisch beaufsichtigter ‚Ghettoisierung‘ Jugendlicher betreiben“ (Krafeld 1992c, S. 59f, zit. S. 59; ferner: Krafeld 1985, S. 28f). Mit anderen Worten: Offene Jugendarbeit dient dem Zweck, Jugendliche in Jugendzentren zu erfassen (zu zentrieren) und pädagogisch zu animieren.

Tatsächlich aber erhält das Jugendhaus in der Deutung der Jugendlichen selbst eine ganz andere Bedeutung. Auf der „Suche nach unkontrollierten Ecken und Nischen im Stadtteil“ beziehen sie selbstverständlich das Jugendhaus in diese Suche mit ein. Es geht um „das für Kinder und jüngere Jugendliche so wichtige Lösen vom ökologischen Zentrum der Familie, das Erschließen weiterer ökologischer Ausschnitte, das Ausprobieren von neuen Verhaltensweisen und die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen und Erwachsenen, all das geschieht heute stärker als früher auch im Jugendhaus.“ Dabei interessieren sie sich mehr für die Aneignungsmöglichkeiten, die das Haus birgt, als für die Mitarbeiter und ihre Angebote, die es dort auch gibt (vgl. Deinet 1991, S. 255, zit. ebenda). So werden Jugendhäuser zu öffentlichen Räumen, die die Jugendlichen in ihren ökologischen Nahraum mit einbeziehen und sich anzueignen versuchen (vgl. Deinet 1993a, S. 115f). Das Verhalten der Jugendlichen macht Jugendhäuser zu Orten, die im Sinne der (oben skizzierten) Aufgabenbestimmung der Jugendarbeit qua der Vorgaben des Kinder- und Jugendhilfegesetzes zu Orten der *Nicht-Pädagogisierung* werden sollen.

„In der Konzeption der Jugendzentren spiegelt sich noch am ursprünglichsten die sozialpädagogische Programmatik des traditionellen Jugendmatoriums wider: Das Bild vom eigenständigen Jugendraum, in dem die Gleichaltrigengruppen ein Anregungsmilieu und Gelegenheitsräume zur Ausbildung jugendspezifischer sozialer Normen, Gesellungsformen und kultureller Ausdrucksformen, aber auch Hilfen zur Lebensbewältigung und für die Entwicklungsaufgaben der individualisierten und potenziell problembelasteten Lebensphase Jugend finden. (...) ... dieses mehr oder weniger latente Konzept eines ‚pädagogischen Schonraums‘ (frei von bestimmten gesellschaftlichen Zwängen und Gefahren: Leistungsdruck, Konsumzwang, rigiden Erziehungsnormen, Drogen, Kriminalität, Gewalt und Herrschaftsstrukturen), das die offene Jugendarbeit bis heute strukturell überfordert“: Jugendarbeit ist

„konfrontiert mit den kulturellen Gegensätzen konkurrierender und vielfach unvereinbarer Jugendkulturen ... , mit gravierenden sozialen Problemen ... und nicht zuletzt mit dem Hunger nach Erlebnisintensität ihrer Klientel“ (von Wensierski 2002, S. 40).

Sie agiert heute „im Spannungsfeld zwischen Betreuung und Freizeitpädagogik auf der einen Seite und emanzipatorischen Zielsetzungen zur Stärkung der Mitwirkungsmöglichkeiten und Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen auf der anderen“ (Bundesregierung 2002, S. 200).

Zahlreiche konzeptionelle Muster greifen dieses Spannungsfeld auf und stehen seitdem – nur selten miteinander verbunden – nebeneinander: Die ihnen je eigenen Anforderungsprofile sehen Jugendarbeiter zum Beispiel als dienstleistungsorientierte Vernetzer regionaler und/oder stadtteilbezogener Initiativen, als nicht pädagogisch wirkende Begleiter von Selbstorganisationsprozessen, als infrastrukturelle animative Räumwächter in der offenen Jugendarbeit, als Lebensbewältigungshelfer vor allem für marginalisierte Kinder und Jugendliche bzw. als Bildungs- und Freizeitpädagogen für adressaten- und lebensweltorientierte Projekte und Angebote (vgl. u. a. Böhnisch/Münchmeier 1987, Damm 1988, Krafeld 1990, Krieger/Mikulla 1994, Scherr 1994b, Thole 1995a, Freund 1999, Pletzer 1999 und 2000c, Bettmer 2001). Hafenegger fordert Kompetenzen zur Erfüllung disparater Aufgaben wie Drehpunktperson, Beziehungsarbeit, Projektmanagement, Vernetzung, Dienstleistung, Jungen- und Mädchenarbeit, Ziel- und Problemgruppen /bezogene Angebote, integrative Zusammenarbeit (vgl. Hafenegger 1992).

Dies

„verlangt ein pädagogisches Handeln, das zwischen eher passivem Mitschwimmen und eher aktivem Eingreifen (also hier anbieten, aufgreifen, vorgeben, regeln usw.) oszilliert. (...) Jede Clique, jeder einzelne Besucher, jede Gruppe verlangt von dem Pädagogen und der Pädagogin eine neue minimale Situationsanalyse und ein darauf abgestimmtes Handeln“.

Sturzenhecker spricht weiter davon, eine Folge dieser Bedingungen sei

„das typische Pendeln des pädagogischen Handelns in der Offenen Jugendarbeit zwischen Passivität und Handlungswahn“, ein „Seiltanzakt zwischen Strukturierung, Vorgabe, Autorität usw. auf der einen Seite und mitschwimmen, gewähren, nicht eingreifen auf der anderen Seite“ (Sturzenhecker 1997, S. 66).

Gleichzeitig (und insbesondere in den zurückliegenden 10, 15 Jahren) ist das Jugendhaus als die zentrale Einrichtung einer offenen Jugendarbeit zu einem Ort jugendlicher *unter anderen* geworden. In Konkurrenz zu anderen (z. B. kommerziellen) Arrangements ist es längst nicht mehr der zentrale Jugendraum. Es kann auch nicht mehr der Ort für *alle* Jugendlichen sein, das deren jugendkulturellen und stilistischen Ausformungen gleichermaßen Rechnung trägt. Vielmehr kommt den Jugendhäusern heute die „Funktion einer *jugendpädagogischen Grundsicherung* in den Stadtteilen und Quartieren zu. Sie erreichen zwar oft nur einen kleinen und meist spezifischen Anteil der jeweiligen jugendlichen Population, für diese aber (z. B. Cliquen, ausländische oder benachteiligte Jugendliche) sind sie umso wichtiger und daher sozialisatorisch unverzichtbar“ (von Wensierski 2002, S. 41). Mit den Worten *Deinets* bedeutet das eine prekäre Gratwanderung zwischen zu einseitigen Zielgruppendefinitionen einerseits und dem kaum einlösbaren Anspruch, für alle offen zu sein, andererseits. Auflösbar wird dies nur, wenn sich ein Jugendhaus in der konkreten Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen verortet, um damit zum Bestandteil deren sozialer Infrastruktur zu werden. Dazu muss sein spezifischer Beitrag in dieser Lebenswelt vor Ort gesucht werden. Er nennt das konzeptionelle Differenzierungen (vgl. Deinet 1993a, S. 117) und wählt damit den Bezug den oben kurz skizzierten skizzierten Anforderungen Münchmeiers an ein modernes Profil der Jugendarbeit:

„Auf Grund der Veränderungen in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen übernimmt die offene Jugendarbeit zunehmend Dienstleistungsfunktionen, d. h. über die Bereitstellung von Räumen und der Funktion der Jugendarbeit als Lebens- und Erfahrungsraum hinaus werden zunehmend konkrete Hilfestellungen zur Lebensbewältigung von Kindern und Jugendlichen wichtig“, zum Beispiel durch räumliche Rückzugs- und Gestaltungsmöglichkeiten für Cliquen (Deinet 2001a, S. 210).

### 3.3.1.5 Zur Qualifikation von Fachkräften in der Jugendarbeit

Hieran – und an die Überlegungen, soziales Handeln diene der Bearbeitung von Limitierungen (vgl. 3.1.4.2) – knüpfen sich die Überlegungen, welche (formale, d. h. durch Ausbildung erworbene) Qualifikation erforderlich bzw. welche Kenntnisse oder welches Können erforderlich sind, damit Fachkräfte in der Jugendarbeit in der Lage sind, die sich ihnen stellenden Anforderungen unter den sich aktuell stellenden Bedingungen des Aufwachsens jugendlicher (vgl. 3.2.1) zu erfüllen (vgl. insg. Müller/B. K. 1978, Giesecke 1980b, Thole 1990, Münchmeier 1992b, Nörber 1992, Scherr 1997c und 2001). Diese Anforderungen machen einerseits ein offenes, den Alltag der Jugendlichen angepasstes Handlungsrepertoire erforderlich, wie es zum Beispiel Thiersch verlangt (vgl. Thiersch 2002, S. 217). Andererseits formulieren *Deinet und Sturzenhecker* den Anspruch, dass soziales Handeln theoretisch zu begründen ist und dessen Konzipierung eine Aufgabe beruflichen sozialen Handelns ist (vgl. Deinet/Sturzenhecker 1996, S. 432f).

Zwischen offenem Handlungsmodus und theoretische Fundamentierung scheint sich das Spektrum möglicher Qualifikationsprofile zu bewegen. Zunächst spricht viel für einen Ausbau der theoretischen (formalen) Fundamentierung der Jugendarbeit und der in diesen Bereichen tätigen Fachkräfte. *Pothmann und Thole* konstatieren seit Mitte der 1970er Jahre eine sukzessive Steigerung des Anteils

von Hochschul- und Fachschulabsolventen und damit eine formale Verfachlichung der Kinder- und Jugendarbeit: 1998 hatten in den alten Bundesländern 28,5% der pädagogischen Mitarbeiter ein sozialpädagogisches/-arbeiterisches oder ein universitäres erziehungswissenschaftliches Studium abgeschlossen (17,5% waren ausgebildete Erzieher), aber nur 11,3% in den neuen Bundesländern (vgl. Pothmann/Thole 2001, S. 79, Rauschenbach/Schilling 2000, S. 33, Thole 2000, S. 171; ferner: Grauer 1973, S. 205, Gintzel 1997). Obgleich sich damit mehr entsprechend fachlich qualifizierte Personen in der Kinder- und Jugendarbeit engagieren als zu Beginn der statistischen Erfassung, können auch jetzt noch mehr als die Hälfte der dort Tätigen nicht darauf verweisen, sich über ein Studium oder eine ausgewiesene pädagogische Ausbildung hinreichend auf eine Tätigkeit in der Kinder- und Jugendarbeit vorbereitet zu haben.

Das lässt den Schluss zu, dass womöglich die formale Qualifikation nicht alleine als Indiz dafür anzusehen ist, „ob jemand für die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit hinreichend qualifiziert und geeignet ist“ (Thole/Küster 2002b, S. 169). Vielmehr könnte danach gefragt werden, wann Fachkräfte in der Jugendarbeit aufgrund welchen Wissens und/oder Könnens auch jenseits formaler Qualifikationen als hinreichend qualifiziert und geeignet anzusehen sind, die mit Lebensbewältigung Jugendlicher verbundene Aufgabe zu erfüllen.

Die hierzu vorgetragenen Vorstellungen differieren von Handlungsfeld zu Handlungsfeld (vgl. Feldmann 1981), zumal es „monothematische Jugendarbeit mit einer speziellen Aufgabe nicht geben kann“ (Rauschenbach 2002, S. 522). Die hierüber seit etwa 20 Jahren geführte Diskussion hat zwar bislang keinen Abschluss gefunden, gleichwohl einige Orientierungspunkte beigesteuert, was Fachkräfte in der (offenen) Jugendarbeit können und wissen sollten, wie einige aktuellere Beispiele dokumentieren:

So haben sich *Thole und Küster-Schapfl* wiederholt (in nuancierenden Abwandlungen) zu Wort gemeldet und einem umfangreichen Katalog von Wissens- und Könnenselementen zur Diskussion gestellt (vgl. Thole/Küster 2002b, S. 175ff, Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 226f, Thole 1996b, S. 62f). Hauptberufliche Mitarbeiter in der Jugendarbeit sollten, so *Thole und Küster-Schapfl* „Kenntnisse über die Lebenslagen und -verhältnisse von Kindern und Jugendlichen, ihre sozialkulturellen Orientierungen und Stilpräferenzen sowie gesellschaftlichen Verortungswünsche“ sowie über die politisch-administrativen bzw. sozialstaatlichen Rahmenbedingungen und die institutionellen Strukturen des Sozial- und Jugendhilfesystems einschließlich eines Wissens über das Jugendhilferecht, Organisationsstrukturen der Jugendhilfe und der Wohlfahrtsverbände haben, das Netzwerk sozialpädagogischer Hilfs- und Beratungsangebote allgemein und ortsbezogen einordnen können, „subjekt-, milieu- und lebenswelt- sowie gesellschaftsbezogene soziologische und psychologische Wissensbestände und ethnographische Beobachtungsmethoden gelernt haben“ und Wissen über die Reproduktionsmechanismen gesellschaftlicher Ungleichheit haben sowie „Kenntnisse über den Einsatz von unterschiedlichen Methoden und Evaluationsformen, Organisationskonzepten und Kommunikationsformen aktivieren können“ (vgl. Thole 1999b, S. 62, ferner Thole/Küster 2002b, S. 175f).

Korrespondierend zu diesem Verzeichnis dieser wissenschaftsgestützten Kompetenzen nennen die Autoren eine Liste des „Könnens“, wozu gezählt werden: „kommunikative Fähigkeiten“, „handwerkliche, sportliche und kulturelle Kompetenzen“, „rhetorische Fähigkeiten“ „schriftliche Ausdrucksfähigkeiten“, „Rollenflexibilität“, „situationsangemessene Spontaneität“, „Wahrnehmungs-, Verstehens- und Beratungskompetenzen“, „Organisations-, Planungs-, Verwaltungs- und Kooperations“-Können“ (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 228; ferner: Thole 1999b, S. 63, Thole/Küster 2002b, S. 176f).

*Sturzenhecker* rät zu einem sehr an der Sozialarbeit angelehntem Professionalitätsverständnis auch in der Jugendarbeit, das er unter dem Begriff *Reflexionskompetenz* (als Fallrekonstruktion und Entwicklung von praktischen Handlungsstrategien) diskutiert (vgl. *Sturzenhecker* 1997, S. 70ff), was stark an den von *Müller* charakterisierten Ablauf professioneller Fallarbeit in vier Phasen erinnert (vgl. *Müller/B. K.* 1993a, S. 59<sup>96</sup>).

Ein Qualifikationsprofil, das Jugendpfleger aus Baden-Württemberg entwickelt haben, enthält Forderungen zur *Fachkompetenz* (d. h. „Beratungskompetenz, Organisationskompetenz, Social Marketing, Betriebsführung, Rechnungswesen, Recht und Haftung, politisches Wissen, Öffentlichkeitsarbeit, konzeptionelles Arbeiten“), zur *Sozialkompetenz* (d. h. „Kommunikationsfähigkeit, Führungsverhalten gegenüber Jugendlichen, Motivationsarbeit, Verhandlungsfähigkeit, Personalführung, Beurteilungsvermögen, Kooperationsfähigkeit, Hilfestellung bei Krisen, Innovationsfähigkeit“) und zu *persönlichen Kompetenzen* (d. h. „Belastbarkeit, handwerkliche Fähigkeiten, Flexibilität, Phantasie und Kreativität“; vgl. *Liedtke u. a.* 2002, S. 218; ferner: *Bauer u. a.* 1995).

Von *Wensierksi* verweist darauf, dass methodisches Handeln in der Jugendarbeit längst nicht beschränkt ist auf die Inszenierung pädagogischer Situationen oder Ereignisse. Jugendarbeiter sind vielmehr gezwungen, innerhalb ihrer Tätigkeit komplexe analytische Kompetenzen zu dokumentieren. Dazu zählen zum Beispiel Methoden zur Analyse pädagogischer Situationen, zum Verstehen problematischer Lebensgeschichten, zur Sozialraumanalyse eines Stadtteils, zur Analyse jugendlicher Gruppenstrukturen und jugendkultu-

---

<sup>96</sup> Gorges legt dagegen ein Modell der Fallarbeit, bestehend aus acht Phasen, vor: 1. Beschreibung der Ausgangslage, 2. Problemdefinition, 3. Erste Hypothesenbildung, 4. Materialsammlung (Anamnese), 5. Interpretation (Diagnose), 6. Interventionsplan, 7. Interventionsprozess und 8. Evaluation (vgl. ausführlicher Gorges 2002, S. 378f).

reller Stile oder analytische Methoden zur Reflexion und Weiterentwicklung des eigenen Arbeitsfeldes (vgl. von Wensierski 2002, S. 44).

Münchmeier formuliert seine Anforderungen an das Professionsverständnis und Berufsbild von Jugendarbeitern allgemeiner; er spricht vom *Vermitteln von Kontakten*, dem *Zugänglichmachen von Ressourcen*, über die *Einmischung* (Interessenvertretung) bis hin zu *betriebswirtschaftlichen Aufgaben* (vgl. Münchmeier 1980).

Thiersch weist darauf hin, dass lebensweltorientierte Jugendhilfe nicht praktiziert werden könne, „wenn sie nicht getragen und vorangetrieben wird von einer Professionalität, die Kompetenz in Bezug auf Lebensweltorientierung mit kritischer Reflexivität verbindet“. Voraussetzung hierfür seien Kompetenzen in der Lebenswelt, „zum Mitleben in Erziehungssettings, zu Beratung, Klärung und Unterstützung in Alltagsproblemen, zur Strukturierung und Organisation individueller, sozialer, regionaler und politischer Ressourcen“, was die Fähigkeit zum Handeln in der Offenheit der Situation, zum Handeln in den Strukturen offener sozialer Beziehungen einschlieÙe (vgl. Thiersch 2002, S. 36ff, zit. ebenda, S. 36).

Jedenfalls ist mehr von „weichen“ Kompetenzen als von „harten“ Wissenbeständen die Rede, wie es Müller ausdrückt. Werde das Fachwissen eines Experten in der Regel als die Befähigung zu zielorientiertem und effektivem Handeln in dessen Fachgebiet beschrieben, so bedeute Fachwissen in der Jugendarbeit eher das Gegenteil: Fachwissen erweist sich so als die differenzierte Kenntnis der Rahmenbedingungen, die das Aufwachsen der Jugendlichen prägen, die durch Angebote der Jugendarbeit bestenfalls sehr begrenzt verändert werden können (vgl. Müller/B. K. 2000b, S. 13). Auch hier findet sich die Offenheit sozialen Handelns, die schon oben als Charakteristik des Handlungsmodus' Sozialer Arbeit insgesamt herausgearbeitet wurde (vgl. 3.1.4.1), und über das *Böhnisch und Münchmeier* bilanzieren:

„Eine zentrale Eigenschaft der Professionalisierung, nämlich der Anspruch auf ein Monopol der beruflichen Tätigkeit, die man ausübt, ist in der Jugendarbeit von ihrer Struktur her nicht realisierbar. Das klassische Modell der Professionalisierung ist auf die Jugendarbeit also gar nicht anwendbar“ (Böhnisch/Münchmeier 1987, S. 39).

Müller nennt das die Fähigkeit, als Jugendarbeiter „auch in unübersichtlichen Verhältnissen die Orientierung nicht verlieren“, und gebraucht dafür das Bild von der „Bergführer- oder Trapper-Kompetenz“ (vgl. Müller/B. K. 1998b): „Sich bewegen können in gefährlichem Gelände; wissen, bei weichen ‚Wetterlagen‘ man dies Gelände besser nicht betritt; Wissen, welche Ausrüstung dafür nötig ist; andere ‚ans Seil nehmen‘, ohne sie in ihrer Bewegungsfreiheit zu hindern, Sicherheitstechniken beherrschen und Nofälle managen können“. Jugendarbeit bewertet er als Verhandlungspraxis, denn man könne dort – im Gegensatz etwa zum System Schule – Jugendlichen nichts aufzwingen, man müsse verhandeln und Kompromisse schließen, wobei es sich nicht nur um Kompromisse unter Gleichen bzw. Gleichberechtigten, sondern um Kompromisse unter Ungleichen handle. Jugendarbeiter müssten als verhandlungsfähige Erwachsene auftreten. Das heiÙe zum Beispiel „glaubwürdig die Autorität eines Erwachsenen zu verkörpern, an der sich Jugendliche orientieren oder auch reiben können“, die Intoleranz Jugendlicher ertragen zu können und dabei zugleich glaubwürdig die Regeln des Jugendhauses vertreten zu können, oder es aushalten zu können, „abwarten zu müssen, nicht zu verstehen, sich im Kreis zu drehen und doch in der Lage sein, die eine Gelegenheit nicht zu verpassen, die plötzliche Krise zu meistern“ (vgl. Müller/B. K. 2000b, S. 15f).

Solche Illustrationen dürften es sein, die den häufig zitierten, aber abstrakten Begriff vom *Arbeitsbündnis in der Jugendarbeit* zwar einerseits bildlich konkretisieren helfen, andererseits aber auch deutlich machen, wie schwer es sein dürfte, außer der Offenheit des Handlungsmodus', der sich als Offenheit darstellt, eine Zuschreibung „handfester“ formaler Kompetenzen vorzunehmen, die etwa ein Qualifikationsprofil von in der Jugendarbeit tätigen Fachkräften zu bestimmen erlaubten.

Die Offenheit auch der Ausbildung der Fachkräfte unterstreicht dies. Die Untersuchungen von *Thole und Küster-Schapfl* sowie *Ackermann und Seeck* (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997, Ackermann/Seeck 1999a und 1999b) verdeutlichen, dass fachliches Wissen, wie es zum Beispiel an den Fachhochschulen im Rahmen des Studiums der Sozialarbeit bzw. –pädagogik vermittelt wird, in der Praxis sozialer Arbeit allgemein und vor allem der Jugendarbeit eine nur geringe Rolle spielt (vgl. Müller/B. K. 2000b, S. 12). *Thole* geht sogar so weit, festzustellen, dass es eine geregelte und geordnete Ausbildung für diesen Bereich nicht gibt (vgl. Thole 1999b, S. 54). Ohnehin führe „kein unmittelbarer Weg vom theoretischen Wissen zum praxiskompatiblen Handlungswissen (ebenda, S. 61; ferner: Thole/Küster-Schapfl 2002b, S. 176, Sturzenhecker 1996, S. 165f, Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992a und 1992b<sup>97</sup>). Das Studium der Sozialpädagogik wird als „extrem weicher Studiengang“ bewertet und die Anforderungen als eher einfach beschrieben (vgl. Thole/Küster 2002b, S. 174), gekennzeichnet durch ein einerseits zwar positiv breites Themenspektrum, andererseits negativ durch große Beliebigkeit bei den auf die Jugendarbeit bezogenen Ausbildungsangeboten (vgl. Nörber 1996, S. 456).

Nicht nur in Bezug auf das soziale Handeln, sondern schon in Bezug auf ihr fachliches Profil dokumentiert sich Jugendarbeit also als

---

<sup>97</sup> Fragestellungen zum Verhältnis von Wissen und pädagogischer Praxis, wie sie zum Beispiel in der Erwachsenenbildung diskutiert wurden (vgl. Giesecke 1989, Giesecke 1995, Harney/Nittel 1995, Alheit 1995, Egger 1995, Harney 1999), erlangten bisher in der Sozialpädagogik „keine annähernd verbreitete, empirisch motivierte Aufmerksamkeit“, urteilen *Thole und Küster-Schapfl* (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 14f, zit. S. 14).



offen und uneindeutig. Thole registriert, dass viele Fachkräfte der Jugendarbeit davon ausgingen, dass alltagsorientierte Fähigkeiten für die Bewältigung ihrer Aufgaben ausreichen; sie habituierten „explizit eine Entprofessionalisierung der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit mit der Begründung, nur so die autonome Verselbständigung von Kindern und Jugendlichen fördern zu können“ (vgl. Thole 1999b, S. 61). Von hier aus freilich ist es vom Verweis auf alltägliches Wissen und Können nicht mehr weit zu dem in der Literatur vorgenommenen Vergleich der Tätigkeit von Mitarbeitern in der Jugendarbeit und der Tätigkeit von Hausfrauen (vgl. Müller/Ortmann 1980, Müller/B. K. 1979, S. 144, Sturzenhecker 1997, S. 66).

### 3.3.2 Selbstorganisationsförderung durch Jugendarbeit

Seit der Wiederaufnahme einer nicht-nazistischen Jugendarbeit nach dem Zweiten Weltkrieg stellte sich Jugendarbeit zunächst doppelgesichtig dar, vor allem durch eine dezidierte Kombination, einerseits gestaltbaren Freiraum für Jugendliche zu schaffen bzw. ein Feld zur Einübung demokratischer Verhaltensweisen zu bieten, während zugleich andererseits jugendschützerische Absichten verfolgt bzw. Integrations- bzw. Kontrollaufgaben, zum Beispiel gegenüber sog. „Problemgruppen“ (etwa „Halbstarken“) wahrzunehmen und die sozial-kulturelle Integration der heranwachsenden Generation über soziale Disziplinierung zu fördern und zu steuern. Giesecke deutet daher die Geschichte der Jugendarbeit auch als Versuch, „das jugendliche Bedürfnis nach der Gleichaltrigen-Gruppe zu manipulieren und zu instrumentalisieren - von außen unter ‚Ziele‘ zu setzen, die in der Gruppe umgesetzt werden sollen“ (vgl. Giesecke 1980a, S. 166; ferner: Thole 1998, S. 54, Sturzenhecker 1997, S. 62).

Erst Mitte der 60er Jahre (teils als Folge der sog. „Studentenbewegung“ 1966/68) und vor allem in den 70er Jahren wurde die Frage der Förderung von (deutlich politischen) Ansätzen der *Selbstverwaltung* (und damit – indirekt noch – die Frage auch der Selbstorganisationsförderung) Thema der Debatten in der bundesdeutschen Jugendarbeit und ihrer Praxis, die – teils in der Kritik der Praxis der (offenen) Jugendarbeit, teils als deren Weiterentwicklung – in den Konzepten der *Sozialräumlichen Jugendarbeit*, der *Mobilen Jugendarbeit* und der *Cliquenorientierten Jugendarbeit* (die sich im Rekurs auf den sozialräumlichen Ansatz begreift und ihn cliquenspezifisch weiterentwickelt) aufgenommen, reformiert bzw. integriert wurde (vgl. im Überblick z. B. Affolderbach/Hanusch/Roth 1990, Böhnisch 1973, Damm 1984, 1987, 1989, 1991a und 1991b, Giesecke 1984, Hafenegger 1988, Lessing 1982 a, 1982b und 1983, Liebel 1983, LJR Niedersachsen 1987, Müller/B. K. 1985b, Schilling 1986, Thole 1987).

Die Grundlage bildeten die Überlegungen zu einer *emanzipatorischen Jugendarbeit*, deren Konzeption prominent durch Müller (Müller/C. W. 1964) und Giesecke (Giesecke 1980a) vertreten wurde. Emanzipatorische Jugendarbeit bedeutete, „fähig zu werden, die gesellschaftlichen Zusammenhänge zu erkennen, die Gesellschaft durch Partizipation (Mitwirken, Mitdenken, Mitbestimmen und Mitverantworten) zu gestalten und damit zur aktiven Veränderung ihrer Strukturen beizutragen“ (Giesecke 1980a, S. 59). Es ging darum, die Fähigkeit zur Selbstartikulation und Kommunikation von Jugendlichen zu stärken (vgl. Mollenhauer 1964; ferner: Thole 1998, S. 55, Jordan 1996, S. 302, Jordan/Sengling 2000, S. 114).

Die Überlegungen zu einer *antikapitalistischen Jugendarbeit*, vor allem vertreten durch Liebel und Lessing, forcierten diesen Anspruch, in dem sie den Widerspruch zwischen Arbeit und Kapital mit den hieraus folgenden Herrschafts- und Lebensverhältnissen auf die Bedingungen der Jugendarbeit zu übersetzen versuchten, insbesondere durch die Thematisierung der Situation und der Lebenschancen der arbeitenden und lernenden (kurz: werktätigen) Jugend. In Folge der allmählichen Integration der durch die Studentenbewegung geprägten Pädagogen entstanden Initiativen Jugendlicher, die im Freizeitbereich neue Modelle selbst bestimmter und selbstorganisierter Jugendarbeit zu entwickeln suchten. Versucht wurde, eine solidarische Jugendarbeit zu realisieren, in deren Rahmen es die Aufgabe von Pädagogen sei, Jugendliche im Dialog zur eigenständigen und gemeinsamen Lösung ihrer Probleme zu veranlassen. Im Zentrum der Jugendarbeit stand daher der offene Dialog zwischen Pädagogen und Jugendlichen (vgl. Liebel 1978, S. 29, Jordan 1996, S. 302f, Thole 1998, S. 55; ferner: Brühl u. a. 1970, Liebel 1970 und 1974, Lessing/Liebel 1975, Lessing 1976a und 1976b, Ahlheim 1971).

Dieses Konzept entwickelte vor allem Damm im Ansatz der *bedürfnisorientierten Jugendarbeit* weiter, wonach an den subjektiven Bedürfnissen und Interessen Jugendlicher angesetzt und durch deren Aufarbeitung ihre objektiven Interessen bewusst gemacht werden und mit entsprechenden Handlungsstrategien verknüpft werden sollten (vgl. Damm 1976, 1981a, 1981b, 1986, 1994 und 1998; ferner: Jordan/Sengling 2000, S. 115, Jordan 1996, S. 303, Schröder/A. 1996).

Die unterschiedlichen Zugänge mündeten in zahlreichen Projekten der Selbstverwaltung bzw. selbst verwalteter Jugendarbeit Mitte und Ende der 70er Jahre, insbesondere nichtkommerziellen Jugendhäusern, die Jugendlichen ohne Mitglieds- und Aktivitätszwang freien Zugang zu der Einrichtung ermöglichten und das formale Recht einräumten, über den Ablauf des täglichen Betriebes selbst zu entscheiden. Im Zentrum stand die *selbst bestimmte* Freizeitgestaltung mit gesellschaftspolitischer Aufklärung (politischer Bildung), um die Grundbedürfnisse Jugendlichen nach Kontakt, Kommunikation (Geselligkeit), Erlebnissen, sozialer Anerkennung, Selbstdarstellung, sexuellen Kontakten und selbstorganisierter Lernprozesse mit politischen Zielen (insbesondere dem Anspruch, zur Selbstverwaltung und Selbstorganisation von Arbeiterjugendlichen beizutragen) befriedigen zu helfen (vgl. Goschler 1975, S. 543, Krafeld 1992c, S. 119f, Jordan/Sengling 2000, S. 119; ferner: Bäumlner 1977, Bienewald u. a. 1978, Damm 1979, 1993, 1994, 1995,

Damm/Mekelburg 1981, Fehrlen/Koss 1998, Herrenknecht u. a. 1977, Kamp u. a. 1977a und 1977b). Krafeld spricht in diesem Zusammenhang davon,

„in der Hochphase dieser Bewegung wurde der Anspruch nach Selbstverwaltung auch ausdrücklich immer wieder mit einem zweiten Leitbegriff verbunden: der Selbstorganisation. Jugendliche wollten von ihren Erfahrungen im Lebensalltag her ihre Interessen und Bedürfnisse gemeinsam und selbstbestimmt zu realisieren suchen. Die angestrebten oder erkämpften selbstverwalteten Jugendzentren sollten den dazu notwendigen ‚Freiraum‘ bieten. Hier erwarteten die Jugendlichen einen Raum, in dem sie sich selbstständig organisieren konnten“ (Krafeld 1992c, S. 119).

Allerdings blieben diese Ansätze in der Regel lediglich theoretisches Konstrukt und die Praxis der postulierten Selbstverwaltung – als fast überall gängige Praxis (Schwarz 1991, S. 78) – letztlich einerseits einrichtungszentriert-institutionalisiert und andererseits oft auch im Widerspruch zu den Autonomiebestrebungen der Jugendlichen (vgl. Krafeld 1992c, S. 120ff, Nagl 2000, S. 69).

Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre ließ sich der Beginn einer Phase „relativer Ruhe“ konstatieren, in der auch in der öffentlichen Debatte (z. B. in der Fachzeitschrift „deutsche jugend“) Abstand genommen wurde von den Anfang der 70er Jahre entwickelten Konzepten, mithin auch den Selbstorganisation fördernden Ansätzen, was sich in den allgemeinen Trend der „politischen Entideologisierung der Sozialpädagogik ab Beginn der 80er Jahre“ einordnete (vgl. Thole 1998, S. 55). Es folgte eine Phase der Spezialisierung (die sich z. B. in präziseren Einrichtungs-, Gruppen- und/oder Medienkonzepten äußerte), in der sich „Nischen“ (meist handwerklicher und gestalterischer Natur, z. B. Siebdruck, Foto und Video, Töpfern, Werkstattarbeiten) herausbildeten (die die Jugendarbeiter für sich entdeckten und kultivierten), bis 1984 Giesecke mit seinem Aufsatz „Warum Jugendarbeit?“ die „Krise der Jugendarbeit“ thematisierte und ins Bewusstsein des fachlichen Diskurses rückte (vgl. Giesecke 1984). Giesecke ging davon aus, dass das bürgerlich-sozialreformerische Projekt einer Kultivierung der Freizeit der werktätigen Jugendlichen gescheitert sei (vgl. Giesecke 1983a, S. 29) und sich als „Geschichte ständiger Niederlagen pädagogischer Intentionen und Konzepte (darstelle), die ja aus bestimmten überlieferten kulturellen Standards erwachsen, gegen die kommerzielle Angebotsstruktur“ (ebenda, S. 78).

In der zweiten Hälfte der 80er Jahre verschoben sich die Themen der Jugendarbeit erneut; vermehrt wurde Projekte für arbeitslose Jugendliche konzipiert, ausländische Jugendliche in den Mittelpunkt gerückt und Formen zielgruppenspezifischer Jugendarbeit entwickelt (vgl. Deinet 1992a, S. 16f).

Im Kontext der durch Giesecke mitbestimmten Diskussion über die Krise der Jugendarbeit bildete sich auch ein Diskussionsstrang heraus, der statt der konventionellen (einrichtungs- und gruppenbezogenen) Konzepte (die Liebel als zugeschnitten auf Jugendliche bezeichnete, „die Vertrauen in die Zukunft haben und einen Sinn darin sehen, sich in vororganisierte Laufbahnen einzuordnen“; vgl. Liebel 1990, S. 216) erstmals die Kritik an dieser Praxis der Jugendarbeit (vgl. Krafeld 1992c, S. 67, vgl. Krafeld 1992e, S. 318f) mit einer dezidierten Orientierung auf Cliques als „elementarste(n) Formen jugendlicher Selbstorganisation“ verband (vgl. Krafeld 1992c, S. 121) und so mit der tradierten Sichtweise brach, Cliques „als das negative Gegenteil von ‚positiven‘ Gruppenbildungen in Form pädagogisch inszenierter und gestalteter Gruppenarbeit“ zu begreifen (vgl. Krafeld 1992e, S. 310, Krafeld 1992c, S. 44ff und 49). Dagegengesetzt wurde ein Grundmuster cliquenorientierter Jugendarbeit, das die Aufgabe der Jugendarbeit in der Unterstützung selbstorganisiert angegangener Suche nach Wegen gelingender Lebensbewältigung verstand (vgl. Krafeld 1992e, S. 312).

Krafeld beschreibt diesen allmählichen „Paradigmenwechsel“ (der sich zunächst am nachhaltigsten in der Mobilien Jugendarbeit äußerte: vgl. 3.3.2.1) wie folgt: In der Vergangenheit wollte Jugendarbeit

„Jugendliche von der Straße holen, in Häusern zusammenfassen und jugendpflegerisch ‚betreuen‘ - oder sie wollte Freiräume, selbstverwaltete ‚Inseln‘ schaffen oder gar ein ‚Jugendreich‘ errichten. Sie definierte sich also zwar jeweils aus dem Lebensalltag, aus der Lebenslage Jugendlicher heraus, wollte dann aber jenseits dieser Alltagsrealität etwas ‚Sinnvolles‘, pädagogisch ‚Wertvolles‘ entfalten. Heute jedoch geht es zunächst und vor allem darum, Jugendlichen zu helfen, sich überhaupt Raum und Platz in ihrem Alltag zu verschaffen, diesen auszudehnen oder abzusichern, Raum, wo sie sich aufhalten können, ohne sofort Anstoß zu erregen, weggejagt zu werden oder in bestimmter Weise gefordert oder betreut zu sein“.

Ein solche Haltung freilich findet sich im Widerspruch zu den öffentlichen Erwartungen, denn (lokale) Öffentlichkeit und Politik weisen der Jugendarbeit die primäre und entscheidende Funktion zu, störende Jugendliche aus den anderen Alltagswelten herauszuziehen: „Jugendeinrichtungen sollen dann geradezu einen beaufsichtigten Ersatz für die Enteignung der Lebensumwelt darstellen, sie sollen unterschiedlichste Szenen und Cliques Jugendlicher auf engstem Raum zusammendrängen und damit letztlich eine Art pädagogisch beaufsichtigte Ghettoisierung Jugendlicher betreiben“ (Krafeld 1992e, S. 315, Krafeld 1992c, S. 58).

Zugleich veränderte dieser Ansatz auch schrittweise die (Selbst-) Positionierung der in der Jugendarbeit tätigen pädagogischen Fachkräfte. Böhnisch und Münchmeier konstatierten, Mitte der 80er Jahre werde das „Einfach Da-Sein, Kommunizieren, Sich-einlassen, Vermitteln, informell Austauschen und Beraten, Zeit-füreinander-Haben“ wieder rekultiviert (vgl. Böhnisch/Münchmeier 1987, S. 232). Die sog. „Beziehungsarbeit“ rückte in den Mittelpunkt des sozialen Handelns.

Andererseits wurde zur Kenntnis genommen, dass das sozial-räumliche Angebot als entscheidend gilt und dies nicht an eine angestrebte Teilnahme an pädagogisch-inszenierten Aktivitäten (z. B. im Rahmen von Gruppenangeboten) gekoppelt ist, und die Mitarbeiter fähig sind, solchen offenen und unstrukturierten Situationen und Prozesse zu gestalten, indem sie eine „ganzheitliche Bezie-

hungsarbeit leisten, in der z. B. Beratungs- und Förderungsangebote Bestandteile sozialer Prozesse sind und primär im Rahmen des alltäglichen kommunikativen Umgangs miteinander erfolgen“ (vgl. Krafeld 1992c, S. 67ff, zit. ebenda, S. 70; ferner: Böhnisch/Münchmeier 1993, S. 108f).

Die konsequente Fortführung dieses Ansatzes begreift Jugendarbeit als *Dienstleistung*, die ihre vorrangige Aufgabe zum Beispiel nicht mehr darin sieht, Aktivitäten nach eigenen (pädagogischen) Konzepten zu inszenieren, sondern institutionelle und personelle Infrastrukturen und strukturierende Kompetenzen anzubieten, die Jugendliche für ihre interessen- und bedürfnisgeleiteten Prozesse nutzen können und die ihnen andere Institutionen (z. B. Familie, schulisches und berufliches System) nicht erbringen (vgl. Böhnisch/Münchmeier 1987, S. 235, Deinet 1991, S. 259, Krafeld 1992c, S. 97f, Müller/B. K. 1989a, S. 49).

In den zurückliegenden etwa 15 Jahren sind vor diesem Hintergrund in der Jugendarbeit eine Reihe von neuen Konzepten, Methoden und Zugangsweisen entwickelt worden, teilweise als Reaktion auf die Diskussion um die sog. „Krise der Jugendarbeit“ (vgl. im Überblick z. B. Böhnisch 1998d, Brenner 1993c, 1993d, 1994a und 1996e, Hafenegger 1994a, 1994b, 1994c, und 1996b, Krafeld 1998c, Müller/B. K. 1994c, Nörber 1993, Rauschenbach 2002, Scherr 1997b, Schulze-Krüdener/Homfeldt 2001). Dabei entstanden neben den Konzepten der *Mobilen Jugendarbeit* (vgl. 3.3.2.1), der *Sozialräumlichen Jugendarbeit* (vgl. 3.3.2.2) und der *Cliquenorientierten Jugendarbeit* (vgl. 3.3.2.3) auch solche zur akzeptierenden Jugendarbeit mit gewaltbereiten und/oder rechten Jugendlichen (vgl. z. B. Heim u. a. 1991a, 1991b, 1991c, 1992a, 1992b und 1992e, Krafeld 1992a, 1992c und 1996a, Krafeld u. a. 1993b, Schneider/T. 1994, Baensch 1994, Landkreis Göttingen 2000), zur Mädchen- und Jungenarbeit (vgl. z. B. Funk 1990, Funk/Heiliger 1988, Klees u. a. 2000, Thole 2000, S. 242ff, Bitzan/Daigler 2001, Sielert 2002, die Aufsätze in Sturzenhecker/Winter 2002, Jantz/Grote 2003 sowie Bentheim u. a. 2004) oder zur Arbeit mit Jugendlichen im ländlichen Raum (vgl. z. B. Kinstle u. a. 1978, Böhnisch u. a. 1980, Böhnisch/Winter 1990, May 1992, Müller/B. K. 1995b, Böhnisch 1997, Deinet/Sturzenhecker 2000, Deinet 1996c, 1999b und 2000d, Pfeiffer/R. 1999, Pletzer 1998, 2000a, 2000b und 2000c, Wintergerst 1999, Müller/C. W. 2000, Bassarak 2000b; Literaturschau in Heuser/Auernheim 1981, 1984 und 1988; zu Praxisbeispielen vgl. z. B. Schlicht 1981, Landkreis Gifhorn 1995, LJA Westfalen-Lippe 1996, Enzkreis 1999).

Allen Konzepten – mehr oder weniger ausgeprägt – gemeinsam sind die konzeptionellen Eckpunkte *Dezentralisierung*, *Sozialraumorientierung*, *Zielgruppen- und Adressatenorientierung*, denn Jugendarbeit ist „heute stärker als früher darauf verwiesen, die vorfindlichen jugendlichen Lebenswelten und Jugendkulturen in ihrer Vielfalt, in ihrer Widersprüchlichkeit und in ihren Problemlagen als *Voraussetzung* für jede Form von pädagogischer Arbeit zu akzeptieren“, und ihre Methoden jeweils spezifisch auf die jeweilige Zielgruppe und die Organisationsform abzustimmen (von Wensierski 2002, S. 42ff, zit. S. 43; vgl. ferner Jordan 1996, S. 303).

Dieser Wandel korrespondiert mit den Konzepten, im Rahmen von Jugendarbeit die Selbstorganisation Jugendlicher zu unterstützen, sie zu fördern. Ich werde im Folgenden die Ansätze der Sozialräumlichen Jugendarbeit, der Mobilen Jugendarbeit und der Cliquenorientierten Jugendarbeit als de-facto-Konzepte zur Förderung von Selbstorganisationsprozessen Jugendlicher skizzieren.

### 3.3.2.1 Mobile Jugendarbeit

Die Kritik der Praxis der (offenen) Jugendarbeit in den 70er Jahren spitzte das Konzept der Mobilen Jugendarbeit zunächst am nachhaltigsten zu: Specht, als maßgeblicher Autor und Konzeptgeber der Mobilen Jugendarbeit, formulierte, dass sich die (offene) Jugendarbeit vielfach für unzuständig und inkompetent erkläre, „gefährdeten Jugendlichen gerecht zu werden. Ausgrenzungen von Jugendlichen mit bestimmten Problemen werden so legitimiert. Nichtbedürfnisorientierte Angebote, starre, verregelte Raumkonzepte und ein Festhalten an der ‚Komm‘-Struktur begründen des weiteren nichtzustande gekommene Berührungen zwischen Pädagogen und zugewandungsbedürftigen Kindern und Jugendlichen“ (Specht 1996, S. 305).

Mobile Jugendarbeit wendet sich stattdessen an störende, marginalisierte, ausgegrenzte und aussortierte junge Menschen, zum Beispiel allein gelassenen, extremistischen, arbeitslosen, suchtgefährdeten, aggressiven oder bereits delinquenzbelasteten Jugendlichen, Jugendlichen mit lebensresignativen Tendenzen, an delinquent handelnde Straßengruppen, Drogengefährdete bzw. -abhängige, aggressive Jugendliche, gewalttätige Fußballfans sowie Jugendliche mit neonazistischen Orientierungen und steht in den Tradition gemeinwesenorientierter Arbeit. Ziel ist es, insbesondere die Stigmatisierung bzw. Ausgrenzung von Menschen zu verhindern bzw. zu verringern. Als Bereich *zwischen* offener Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit verfolgt Mobile Jugendarbeit eine offene sozialpädagogische Handlungsstrategie, die in ihren zielgruppen- und lebensfeldorientierten Ansätzen den Alltag dieser Menschen begleitet und sich an den Problemen orientiert, die ihnen durch das Ausleben ihrer Entwürfe und Alltagsbewältigungsmuster erwachsen können, indem sie jenen, die das wünschen, lebensfeldnahe und parteiliche Unterstützung in ihren eigenen Bezügen, vor allem Beratungs- und Hilfsangebote, anbietet und versucht, deren Lebenswelt (wenn möglich mit ihnen) gemeinsam lebenswerter zu gestalten und/oder Alternativen aufzuzeigen, welche ein weniger gefährdendes Zurechtkommen im öffentlichen Raum ermöglicht (vgl. Specht 1996, S. 305, Specht 1987b, S. 86, Stotz 1998, S. 2, BAG Streetwork 2000, S. 65f, Bundesregierung 1990, S. 116, Jordan/Sengling 2000, S. 121; ferner: Specht 1979a; Kraußlach u. a. 1976/1990). So knüpft Mobile Jugendarbeit „nicht am Verhalten der Jugendli-

chen, sondern am Strukturproblem ihrer sozialen Verdrängung und Ausgrenzung aus öffentlichen und halb-öffentlichen Räumen an“ (Keppler 1993, S. 168).

Die Arbeit mit Problem belasteten und gefährdeten Cliques oder sozialen Randgruppen nennt von Wensierski eine „programmatische Engführung“ und plädiert für eine weiter gehende Definition, nach der Mobile Jugendarbeit der „soziale und pädagogische Ort der intergenerationellen Auseinandersetzung um die Sozialökologie jugendlicher Lebenswelten“ ist: „Angesichts der dynamischen Veränderungen modernen urbanen Lebens im Spannungsfeld zwischen industriellem, monofunktionalem Städtebau, Verkehrsentwicklung und wirtschaftlicher Prosperität geht es ihr darum, die Eigenständigkeit, die kulturelle Entwicklungsfähigkeit sowie das kreative und identitätsstiftende Potential jugendlicher Sozialräume zu sichern, zu fördern und herzustellen“ (von Wensierski 2002, S. 44).

Tatsächlich agiert Mobile Jugendarbeit in den sozialen Bezügen junger Menschen und versteht dabei Cliques – in ihrer Funktion als Unterstützungsgruppe, die jungen Menschen Stabilität, Rückhalt, Selbstwert und Entwicklungschancen offeriert – als entscheidende Instanzen, die beim Erwerb von Kompetenzen zur Alltagsbewältigung helfen. Sie betont das „Recht junger Menschen auf pädagogisch nicht besetzten Raum“ und versucht, (ganz im Sinne des in der 80er Jahren herausgebildeten Dienstleistungsverständnisses) Cliques „Angebote für Räume zur selbstverantworteten, eventuell begleiteten, Eigennutzung, zu vermitteln“ (vgl. Stotz 1998, S. 3f).

In diesem Sinne versteht sich Mobile Jugendarbeit

„als gemeinwesenorientierte Arbeitsform. Sie agiert ebenso im großstädtischen Wohnquartier wie ... in der Kleinstadt und im ländlichen Raum. Ablehnung, Ausgrenzung und auch Lösungsansätze finden sich häufig im sozialräumlichen Zusammenhang. Es ist daher Aufgabe Mobiler Jugendarbeit, im Kontext Gemeinwesen an einer engen Vernetzung und Zusammenarbeit von Bewohnern, Institutionen und relevanten Gruppen, an der Schaffung starker Lobbies mitzuwirken, orientiert an ihren Ressourcen und Bedürfnissen Menschen zur Arbeit an der Verbesserung der Infrastruktur zu aktivieren und Selbsthilfeprozesse zu initiieren“ (ebenda, S. 4).

Mobile Jugendarbeit versucht insofern den Jugendlichen ein politisches Verständnis ihrer Lage zu vermitteln und verfolgt die Absicht, Öffentlichkeit und Institutionen zu einem offeneren, unbefangeneren Umgang mit den Problemen Jugendlicher zu veranlassen (vgl. Specht 1987b, S. 86ff).

Daraus leiten sich die Arbeitsprinzipien Mobiler Jugendarbeit ab: Da sie sich Menschen zuwendet, für die der öffentliche Raum, insbesondere Straßen und Plätze, von zentraler Bedeutung sind, stellt sie aufsuchende Arbeitsansätze in den Mittelpunkt. Streetwork stellt dabei – neben Niedrigschwelligkeit und Flexibilität der Angebote, Bedürfnis-, Lebenswelt- und Alltagsorientierung, Freiwilligkeit und Akzeptanz, Vertrauensschutz und Anonymität, Parteilichkeit und Transparenz, Verbindlichkeit, Kontinuität und geschlechtsspezifischen Ansätzen – die zentrale Komponente dar, „als ein andauerndes Kontaktangebot an die Menschen zu verstehen, deren oftmals negative und leidvolle Erfahrungen mit einer Welt der ‚helfenden‘, ordnenden und strafenden Hände sie den Kontakt mit dieser Welt mißtrauisch beäugen lässt. Streetwork, das regelmäßige und verbindliche Aufsuchen der Menschen an ihren Treffs, in ihren sozialen Räumen, zu ihren Zeiten, als Gast in ihrer Lebenswelt, sichert das Kennenlernen und Miterleben der Lebenswirklichkeit dieser Menschen und versichert sie des andauernden Interesses der Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter an dieser Wirklichkeit“ (BAG Streetwork 2000, S. 65; ferner: Stotz 2000, S. 44, Stotz 1998, S. 3).

### 3.3.2.2 Sozialräumliche Jugendarbeit

Die zweite Antwort auf die Debatte in der Kritik der Praxis der (Offenen) Jugendarbeit der 70er (und 80er) Jahre stellt die Diskussion zur Sozialräumlichen Jugendarbeit dar, deren Ansätze insbesondere durch *Böhnisch und Münchmeier* (vgl. Böhnisch/Münchmeier 1993, Böhnisch 1998b und 2002), später durch *Deinet* (vgl. Deinet 1993a, 1993b, 1994b, 1996b, 1996d, 1998a, 1998b, 1998c, 1998e, 1999b 1999c, und 2000d) in der Jugendarbeit Bedeutung erlangten (vgl. zur Diskussion um Lebenswelt- und Sozialraumorientierung insg. Merten 2002, Reutlinger 2002 und 2003, Küster/Thole 2004, Grunwald/Thiersch 2004b und die Aufsätze in Grundwald/Thiersch 2004b).

Auch der Ansatz der Sozialräumlichen Jugendarbeit ist – ähnlich der Mobilen Jugendarbeit – eigentlich kein neues pädagogisches Konzept, sondern ebenfalls der Versuch, Jugendarbeit aus der Sicht der Jugendlichen im Hinblick auf die Räume zu sehen, in denen diese leben und handeln (vgl. Deinet 1993a, S. 114); Jugendarbeit wird so als (Dienst leistende) Hilfe zur Alltags- und Lebensbewältigung begriffen (vgl. Jordan/Sengling 2000, S. 115f).

Die Entwicklung der sozialräumlichen Theorie in der Jugendpädagogik steht in der Tradition, die *Muchow und Muchow* in den 30er Jahren im Hamburger „Psychologischen Laboratorium“ im Rahmen ihrer Studie über den „Lebensraum des Großstadtkindes“ (Muchow/Muchow 1998) begründet haben, wonach „der Aufbau der Lebensräume von ‚erwachsenen‘ Gesichtspunkten wie Verkehrsbedeutung, Arbeitsgelegenheit, Wohnbedürfnis usw. weitgehend unabhängig ist und vielmehr abhängt von Spielplatznähe, Bebauungsart, Geeignetheit als Spielgelände, Naturgrenzen und Zugehörigkeit zur Heimat im engsten Sinne“ (ebenda, S. 88), ein „Streifenraum“, der mit zunehmendem Alter wächst (vgl. Muchow/Muchow 1978, S. 17).

Seit den 60er Jahren, insbesondere in den 80er Jahren, wurde – zum Beispiel im Rahmen der sog. „Großstadtforschung“ (Pfeil 1965, Pfeil 1972) oder den Überlegungen *Bronfenbrenners* zu einem ökologisches Sozialisationsmodell, wonach die Umwelt durch die Kinder und Jugendliche im Rahmen ineinander verwobener konzentrischer Ebenen angeeignet wird (vgl. Bronfenbrenner 1976, S. 32ff) – an die Ansätze der 30er Jahre (teilweise auch unter Bezugnahme auf die Chicagoer Schule) angeknüpft (vgl. Becker/Eigenbrodt/May 1983a und 1983b, Harms/Preissing 1988, Lippitz/Rittelmeyer 1989).

Relevant erwiesen sich in diesem Zusammenhang unterschiedliche Ansätze, die im Kern übereinstimmend die Aneignung der Umwelt durch Kinder und Jugendliche in sozialökologischen Zonen betonten und die Fragmentierung der Umweltaneignung in monofunktional-definierten, durch Ansprüche Erwachsener gebrochenen Räumen (vgl. Harms u. a. 1985) als *Verinselung* skizzierten: Baacke identifizierte zwar das Zuhause als ökologisches Zentrum, die Nachbarschaft (d. h. die „Wohngegend“: der Stadtteil, das Dorf) als ökologisches Nahraum, Orte mit funktionsspezifischem Zuschnitt (z. B. Schule) sowie (z. B. der Urlaubsort) als ökologische Peripherie (Baacke 1984, S. 84f). Dieser Lebensraum aber erschließt sich jungen Menschen nicht in toto, er besteht vielmehr „aus einzelnen separaten Stücken, die wie Inseln verstreut in einem größer gewordenen Gesamtraum liegen, der als Ganzes unbekannt oder zumindest bedeutungslos ist“ (Zeiber 1983b, S. 187). Erfahrungs- und Erlebnisräume werden nicht mehr als zusammenhängender und sich mit dem Alter erweiternder Handlungsraum erfahren, sondern als Inseln in einer anonymen Umwelt (vgl. Deinet 1993a, S. 118). Damit werden soziale Erfahrungen eingeschränkt, es nimmt die Sozialkompetenz ab (vgl. Ziehe/Stubenrauch 1982, S. 45), es wird die Ausbildung stabiler Beziehungen erschwert und Unverbindlichkeit gefördert (vgl. Zeiber 1983b, S. 189; ferner: Thomas 1979, Zeiber 1983a, Baacke 1993a, Harms u. a. 1985). Die Erweiterung des Handlungsraumes vollzieht sich nicht mehr wie bei *Muchow und Muchow* Stück für Stück, sondern im (begrenzten) Rahmen der Insellandschaft (vgl. Deinet 1992a, S. 49). *Harms, Preissing und Richtermeier* kamen im Rahmen ihrer stark an die Studien von *Muchow und Muchow* angelegten Untersuchung in Berlin zu dem Ergebnis, dass der Streifraum von Kindern und Jugendlichen nicht mehr mit dem Alter wachse, sondern vielmehr einschränkt werde (vgl. Harms u. a. 1985); ein ähnliches Ergebnis brachte auch die Studie von *Friedrich und anderen* im Rahmen des so genannten „Lücke-Projekts“, in der (ebenfalls in Berlin) die Freizeitsituation weitgehend von der offenen Jugendarbeit nicht erreichter 9- bis 14jähriger untersucht wurde (vgl. Friedrich 1984).

Auch die Umweltaneignung in der Gruppe gleichaltriger Jugendlicher erfolgt in diesem Rahmen und in der Regel aufgrund der Limitierungen der Insellandschaft gebundener an einen bestimmten Ort, in so genannten „ökologischen Umwelten“ (vgl. Barker/Wright 1954, Barker 1968, Bronfenbrenner 1989, S. 38) bzw. altershomogenen Räume, in denen die Jugendliche „wichtige sozialisatorische Momente lernen und sich selbst in der Auseinandersetzung mit dem Raum ‚erfahren‘“ (vgl. Böhnisch 1993, S. 18) und sich vor allem sozialräumlich orientieren. Böhnisch geht davon aus, dass die „moderne Funktionalisierung der räumlichen Wohnumwelt“ sich mehrfach hemmend erweise, nicht nach dem Raumbedarf der Kinder und Jugendlichen eingerichtet sei und den „Charakter von Reservaten“ erhalte (vgl. Böhnisch 1999, S. 127f, Böhnisch 1993, S. 18f).

Mit dem Ansatz der Sozialräumlichen Jugendarbeit sollten vor diesem Hintergrund „sozialpädagogisch angeregte ‚Kinder-‘ und ‚Jugendräume‘ geschaffen werden, die die (Wieder-) Aneignung des Raumes ermöglichen“ (vgl. Böhnisch 1999b, S. 129 und 149). Dieser Ansatz ist zunächst vor allem mit *Lessing* verbunden: Er nannte dies die Alternative, um den städtischen Lebensraum „durch widerständiges Leben und in Selbsthilfe“ wieder zu beleben und auch als Jugendraum nutzen zu können (vgl. Lessing u. a. 1986, S. 79, Lessing 1984; ferner: Krafeld 1992e, S. 314 und Krafeld 1992c, S. 58, Böhnisch/Münchmeier 1987, S. 226). *Lessing* stellte dem Begriff der Aneignung den der „Enteignung“ gegenüber und bezeichnete die Entwicklung der Industriegesellschaft als „Enteignung sozialer Räume“ für Jugendliche, als „Kulturelle Enteignung“ und die Abschiebung Jugendlicher in die Unterbeschäftigung. Unter dem Eindruck der Diagnose, dass immer mehr Jugendhausbesucher durch Prozesse der „Freisetzung von Arbeit“ und der sich für sie hieraus ergebenden „Unterbeschäftigung“ bzw. drohender Arbeitslosigkeit gekennzeichnet waren, entwickelte er den Ansatz von Jugendarbeit als „Wi(e)deraneignung von Arbeit, Umwelt und Kultur“ (vgl. Lessing 1984). Am Beispiel einer Lehrwerkstatt skizzierte er offene Jugendarbeit als Bereitstellung von Ressourcen für solche, den originären Freizeitbereich transzendierenden Wiederaneignungsprozesse. Der Ansatz radikalisierte insofern die vorgängigen, auch von *Lessing* selbst beeinflussten antikapitalistischen Konzepte, als er die Perspektive des gemeinschaftlichen und insoweit selbst verwalteten, selbstorganisierten Lebens von Jugendlichen und Professionellen in den Mittelpunkt rückte und praktische Folgen vor allem in der betrieblichen Selbstorganisation zeitigte (vgl. z. B. Damm 1993, 1994 und 1995, Damm/Mekelburg 1981).

In dieser Herangehensweise ist auch die erste grundlegende Differenz zum Ansatz der Mobilien Jugendarbeit zu sehen: Jugendarbeit wird als Dienstleistung begriffen, die (Wieder-) Aneignungsprozesse ermöglicht; sie zielt nicht, wie programmatisch die Mobile Jugendarbeit, auf jugendliche „drop outs“, sondern auf potenziell alle Kinder und Jugendlichen, die sie bei deren ureigenen Umweltaneignung unterstützen will.

Eine zweite Differenz ergibt sich aus der Argumentation, die *Deinet* in Bezug auf die Funktion pädagogischer Fachkräfte im Rahmen des Ansatzes der Sozialräumlichen Jugendarbeit entwickelt. *Deinet* bezieht sich auf den von *Bronfenbrenner* entwickelten ökologische Sozialisationsansatz, wonach die Faktoren sozialräumlicher Umwelt nicht nur die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beeinflussen, sondern diese selbst die Umwelt verändern und sich in diesen Handlungen sozial entwickeln (vgl. Deinet 1991, S. 118,

Deinet 1993a, S. 118, Deinet 1993c, Deinet 1999). Er spitzt damit sowohl die Ansatz von *Lessing* und *Böhnisch* zu, indem er die Aneignung der Lebenswelt durch Kinder und Jugendliche als deren „zentrale Entwicklungsaufgabe“ auf eine Umwelt bezogen betrachtet, „die scheinbar natürliche Aneignungsprozesse, wie z. B. die Ausweitung des Handlungsraumes, erschwert. Es ist deshalb die Aufgabe der Kinder- und Jugendarbeit, solche Aneignungsprozesse zu unterstützen“ (Deinet 1991, S. 253f). Der Aneignungsprozess ist „quasi eingebettet in den ‚Raum‘ unserer Gesellschaft, in die konkreten, durch die Strukturen der Gesellschaft geschaffenen, räumlichen Gegebenheiten.“ Kinder und Jugendliche müssen sich „diese Räume und die Bedeutungen, die in ihnen enthalten sind, genauso aneignen, wie sich Kleinkinder die Gegenstände und Werkzeuge der unmittelbaren Umgebung zu eigen machen“ (ebenda, S. 254). Dieser Zusammenhang von Aneignung und Raum bildet die Grundlage für das sozialräumliche Konzept in der Jugendarbeit. Raum bedeutet mehr als die Inbesitznahme eines einzelnen Raumes im Jugendhaus; sie meint das ganze Jugendhaus als Raum, in dem sich Jugendliche bewegen, als Clique auftreten, sich abgrenzen, in Szene setzen oder neue Verhaltensweisen ausprobieren. Die Aneignung von Räumen erfolgt „nebenbei“, d. h. innerhalb von Angeboten, nicht als deren geplantes Thema“; sie ist insoweit nicht inszeniert und hat nichts mit den von den pädagogischen Fachkräften der Jugendarbeit eingeführten Themen zu tun (vgl. ebenda, S. 255f).

Eine besondere Bedeutung erhält das Jugendhaus dort, wo Kinder und Jugendliche unkontrollierte Ecken und Nischen suchen und das Jugendhaus in diese Suche mit einbeziehen. Es geht um „das für Kinder und jüngere Jugendliche so wichtige Lösen vom ökologischen Zentrum der Familie, das Erschließen weiterer ökologischer Ausschnitte, das Ausprobieren von neuen Verhaltensweisen und die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen und Erwachsenen, all das geschieht heute stärker als früher auch im Jugendhaus.“ Dabei ist festzustellen: „Sie interessieren sich dabei zunächst weniger für die pädagogischen Angebote und die Mitarbeiter, sondern mehr für die Aneignungsmöglichkeiten, die ein Haus bietet“ (ebenda, S. 255), zweifelsfrei auch die relative Unkontrolliertheit, die das Haus bietet (vgl. ebenda, S. 259f).

Damit wird die nachhaltige Veränderung des Funktionsverständnisses der pädagogischen Fachkräfte in der Jugendarbeit offenkundig: *Feldmann* hatte es schon Anfang der 80er Jahren als Aufgabe der Mitarbeiter im Jugendhaus bezeichnet, in erster Linie zuständig zu sein „für die Lebensbedingungen, die ein Jugendzentrum bietet, d. h. für seine Strukturen. Die Einwirkungen auf Strukturen sind sein methodisches Mittel, um soziale Lernmöglichkeiten für Jugendliche zu schaffen“ (Feldmann 1981, S. 513). Nicht mehr das Erreichen von ihnen definierter pädagogischer Ziele steht im Mittelpunkt, sondern das Ermöglichen und Zulassen selbst laufender, *selbst bildender* Aneignungsprozesse (vgl. Deinet 1991, S. 256f, ferner: Matsche 2001, S. 38). Daraus ergibt sich als Konsequenz auch die *Außenorientierung* der Mitarbeiter:

„Wenn sie ihr Haus als Bestandteil des Nahraums sehen, so werden sie nicht warten, bis die Kinder und Jugendlichen ins Haus kommen (Komm-Struktur), sondern ihr Haus im Nahraum verorten, d. h. Funktionen für das Haus suchen, die sich aus der Lebenswelt der Besucher ergeben (Geh-Struktur). Dieses Grundverständnis ist für die Mitarbeiter deshalb so wichtig, weil es eine andere Einstellung zu ihrer Arbeit und zur Funktion des Jugendhauses verlangt. Sie nehmen sich in ihrer Funktion nicht mehr so wichtig, jedenfalls sind sie nicht nur auf der Suche nach dem pädagogisch ‚Eigentlichen‘, der Arbeit mit Gruppen usw. Die Mitarbeiter sollten vielmehr ständig darum bemüht sein, die Aneignungsmöglichkeiten im Haus auf die verschiedensten Arten und Weisen zu verbessern. Die (Neu-) Gestaltung von Räumen, das Jugendhaus als Ausgangspunkt von Aneignungsprozessen im Stadtteil, Angebotssituationen mit dem Ziel der Erweiterung motorischer Fähigkeiten usw. stehen im Mittelpunkt der Bemühungen“ (Deinet 1991, S. 256, vgl. ebenda S. 259).

*Deinet* verweist darauf, dass hierbei in erster Linie eine *strukturierende Kompetenz* erforderlich ist (und nicht die Beziehungsfähigkeit des Mitarbeiters im Mittelpunkt steht), um zum Beispiel das Jugendhaus so zu gestalten, dass sich dort immer wieder die Möglichkeit zur Veränderung von Situationen, zum eigenen Finden eines Themas für die Besucher ergibt (vgl. ebenda, S. 258f). Als Beispiele für diese neuen Formen der „Verortung“ in der sozialen Infrastruktur“ nennt er Mädchenarbeit, Mobile Arbeit vom Jugendhaus aus, Hort und offene Tür unter einem Dach, aber auch kleinere Praxisideen, z. B. Kindergeburtstag im Jugendhaus oder die Öffnung eines Jugendhaus gegenüber einem Gymnasium als Schülercafé am Vormittag (vgl. Deinet 1993a, S. 116; als Beispiel vgl. Lang 1999).

Die Konnotation, dass sich (sozialräumliche) Jugendarbeit in der sozialen Infrastruktur verortet und die pädagogischen Fachkräfte eine dienstleistende Funktion wahrnehmen, verweist auf die grundsätzliche andere Akzentuierung der Stellung pädagogischer Fachkräfte gegenüber den Zielgruppen von Mobiler bzw. Sozialräumlicher Jugendarbeit. *Deinet* kritisiert das – in der Mobilen Jugendarbeit notwendigerweise zum Fixpunkt entwickelte – Konzept der „Beziehungsarbeit“ und die geforderte Identifikation der Mitarbeiter mit ihrer Rolle als „Beziehungsarbeiter“:

„Ein Kritikpunkt ist der Konflikt zwischen der Beziehungsarbeit als Lohnarbeit des Mitarbeiters. Ein grundsätzliches Problem entsteht in diesem Zusammenhang dadurch, daß diese Beziehungsarbeit für die Kinder und Jugendlichen nicht im Rahmen einer beruflichen Tätigkeit erkennbar ist, sondern als echt und ernsthaft empfunden werden muß: ‚Würde der Eindruck von Arbeit entstehen, so wäre genau die ‚persönliche Beziehung‘, die Grundlage für die Bearbeitung gemeinsam interessierender Probleme, gestört. Jeder Jugendliche müsste erfahren, daß er nicht als Individuum, sondern quasi als Werkstück einer Reproduktion lebensstüchtiger Personen begriffen würde‘ (Lange u. a. 1980, S. 65, ohne weitere Angaben, lt. Deinet 1992a, S. 139)“

Auch *Lessing* hatte die Beziehungsarbeit schon als Fetisch, als Flucht in einen wieder „eigentlichen“ pädagogischen Bereich bezeichnet:

„Das in diesem Kontext entstandene Arbeitsverständnis und die Erwartungen an die Beziehungsarbeit sind jedoch in gewisser Weise verführerisch; sie sind darauf angelegt, sich selbst in der pädagogischen Funktion zu wichtig zu nehmen, bzw. die Beziehungsebene in ihrer pädagogischen Wirkung auf Jugendliche zu überschätzen“ (*Lessing* 1984, S. 408).

### 3.3.2.3 Cliquenorientierte Jugendarbeit

Im Konzept der Cliquenorientierten Jugendarbeit werden meines Erachtens aus der Kritik der Praxis der 70er Jahre heraus die Ansprüche der Sozialräumlichen Jugendarbeit und – vielleicht ohne entsprechenden „Vorsatz“ – die Ansätze der Mobilien Jugendarbeit ausdrücklich cliquenspezifisch – und damit unter dem Gesichtspunkt der Selbstorganisationsförderung praxisrelevant – miteinander verknüpft.

Auch das Konzept der Cliquenorientierten Jugendarbeit, das insbesondere mit den Arbeiten *Franz Josef Krafelds* verbunden wird (vgl. insg. *Krafeld* 1992b, 1992d und 1995b), knüpft an den Ansätzen und Erfahrungen mit Selbstverwaltung und –organisation insbesondere in den 70er Jahre an (vgl. *Krafeld* 1992c, S. 122).

In ihrem ausgeprägten Bezug auf Cliquen stimmen Mobile und Cliquenorientierte Jugendarbeit überein (vgl. *Krafeld* 1992c, S. 51ff, *Specht* 1987a, S. 551) Beide Ansätze begreifen Jugendszenen und -kulturen als den Versuch Jugendlicher, sich in einer Welt, in der sie sich immer wieder ohnmächtig und vereinzelt fühlen und in der es ihnen immer schwerer fällt, überhaupt beachtet zu werden oder gar etwas zu bewirken, sich selbst soziale Zusammenhänge zu organisieren, um selbstbestimmt aus ihrem Alltag etwas zu machen und bewirken zu wollen. Die damit verbundenen Verhaltensweisen und Prozesse – und die in ihnen eingekleideten Abgrenzungsbedürfnisse – versteht sie als Suchprozesse Jugendlicher, mehr aus ihrem Alltag und ihrem Leben zu machen, als ihre Lebenswelt sonst zu bieten scheint (vgl. *Krafeld* 1996c, S. 36f).

Dabei wird im Ansatz der Cliquenorientierten Jugendarbeit davon ausgegangen, dass Jugendliche „in ihrer bisherigen biographischen Entwicklung sich ein ganzes Arsenal von Kompetenzen und Fähigkeiten angeeignet (haben), unter ihren Lebensbedingungen an ihren jeweils spezifischen Orten einen relativ zufriedenstellenden Umgang mit ihren Interessen und Bedürfnissen, Aktivitätswünschen und Problemen zu versuchen“ (*Krafeld* u. a. 1995, S. 389). Die Orte der Jugendarbeit – hierin fokussiert sich ein Teil der Kritik an der offenen Jugendarbeit traditionellen Typs – „nicht irgendwo“ sein, „sondern dort, wo sich der alltägliche Lebenszusammenhang der Jugendlichen entfaltet“ (*Lessing* 1982b, S. 81). „Orte cliquenorientierter Jugendarbeit sind immer da, wo Jugendliche ihr ‚Zuhause‘ haben oder suchen“, bzw. mit anderen Worten: wo ihnen die Prozesse der Verinselung Raum geben oder Raum lassen. Solche Orte können auch Jugendhäuser sein (obgleich viele Cliquen solche eher konventionellen Angebote der Jugendarbeit meist meiden). Jedenfalls wird eine Cliquenorientierte Jugendarbeit nur gelingen, wenn Jugendarbeit „dorthin geht und dort ihre zentralen Orte sieht, wo die jeweilige Zielgruppe ihr Territorium hat, ihren üblichen Alltags-Treffpunkt“. Es geht mithin nicht darum, eine Clique auch räumlich zu begleiten (ihr „auf Schritt und Tritt“ zu folgen), sondern der primäre Ort cliquenorientierter Jugendarbeit ist da, wo sich Jugendliche alltagsüblich treffen und aufhalten, wenn sie gerade nichts besonderes vorhaben, zum die Linde im Dorfzentrum, ein Spielplatz oder das Buswartehäuschen (vgl. *Krafeld* 1996c, S. 41). Die Aneignung sozialer Räume erlaubt die Entfaltung jugendkultureller Stile (vgl. *Krafeld* 1988).

Vor diesem Hintergrund formuliert *Krafeld* sechs Grundsätze cliquenorientierter Jugendarbeit:

- Sie ist nicht bestrebt, Jugendliche zu organisieren oder ihnen Organisationsmuster (wie z. B. regelmäßige Gruppentreffen) überzustülpen, sondern sie begleitet und unterstützt deren Selbstorganisationsprozesse;
- sie akzeptiert die Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher, was die damit in der Regel verbundenen Abgrenzungsbedürfnisse nach außen hin einschließt;
- Cliquenorientierte Jugendarbeit begreift die Akzeptanz der Cliquen (mit deren Denkmustern und Verhaltensweisen, Stilformen und Ritualen<sup>98</sup>) als handlungsleitendes Grundprinzip, nicht als den Zugang erleichternde Methode;
- sie versucht nicht, Jugendliche mit Aktivitätsangeboten einzufangen, sondern sie hat Interesse an den handelnden Akteuren, ihrer Person und ihrem Alltag, an dem sie teilhaben will;
- Cliquenorientierte Jugendarbeit findet dort statt, wo es die Jugendlichen wünschen und sie sich aufhalten (wollen); unverzichtbar sind aufsuchende Ansätze und Raumangebote, die die Bedürfnisse der Jugendlichen nach den „Eigenwelten von Cliquenleben“

---

<sup>98</sup> Das kann sehr weit gehen: „Was zur Clique dazugehört, gehört dazu: sei es der Alkoholkonsum, sei es körperliche Gewalt und hohe Aggressivität, seien es rechtsextremistische, minderheitenfeindliche oder sexistische Sprüche, seien es besonders problematische und schwierige Cliquenmitglieder usw. (...) Der prinzipielle Anspruch, Cliquen zu akzeptieren, wie sie sind, gilt aber genauso für scheinbar normale, unauffällige Cliquen. Da sind es dann vielleicht cliquentypische Muster der Unstetigkeit, des Abhängens, des Herumstreifens, des Ungestört-unter-sich-sein-Wollens, die akzeptiert und ernstgenommen werden müssen“ (*Krafeld* 1996c, S. 37).

anerkennen; und

- sie begreift gegebene Jugendeinrichtungen in erster Linie als Stützpunkte in der Lebenswelt Jugendlicher und Aktivitätenangebote als Produkte der Beziehungsarbeit der pädagogischen Fachkräfte (vgl. Krafeld 1996c, S. 36f).

Daraus ergibt sich unter anderem ein besonderes Flexibilitätserfordernis, kann es doch im Sinne dieser Grundsätze *keine „bewährten“ Standardangebote* für verschiedene Cliques geben; erforderlich ist, dass der konkrete Bedarf jeweils neu abzuklären ist (vgl. ebenda, S. 41). Das macht auch das unmittelbare personale Angebot, das die pädagogische Fachkraft einzubringen in der Lage ist, von der Situation abhängig: Jugendliche erwarteten aber von solchen Erwachsenen, dass sie das von ihnen selbst inszenierte Clquenleben ein Stück weit begleiten und sie „bei ihren oft schwierigen und gewundenen Wegen der Alltags- und Lebensbewältigung. Dieses Begleiten schließt Austausch und Beratung ein, auch Kritik und Empörung, aber nicht die Übernahme von Leitung und Verantwortung!“ Entscheidend ist das Raumangebot, das sie machen können; die Bereitstellung von Raum und deren Schutz und Absicherung werde von Cliques durchweg als immens attraktives Angebot empfunden (vgl. ebenda, S. 39). Dieser Aspekt der *Infrastrukturarbeit* illustriert die Nähe zum Konzept der Mobilien Jugendarbeit; auch im Rahmen von Cliquenorientierter Jugendarbeit geht es um *Vernetzung und Kooperation* mit denjenigen Institutionen, Einrichtungen und Organisationen, mit denen die Jugendlichen in ihrem Umfeld in relevanter Weise zu tun haben (z. B. der Schule, städtischen Ämtern, Polizei, Drogenberatung oder Nachbarschaft). Es geht darum, sich direkt einzumischen in die Lebenswelten der Jugendlichen, zum Beispiel in Bebauungs- und Verkehrsplanungen, um so zum Beispiel im Vorfeld bereits räumliche Ressourcen akquirieren zu können oder auf Planungen Einfluss zu nehmen, die für deren Gewinnung und Absicherung von Belang sein könnten (vgl. Krafeld 1996c, S. 40).

In dieser Konnotation, das personale der pädagogischen Fachkraft mit dem Bereitstellung und Absicherung von Räumen für Selbstorganisationsprozesse zu verknüpfen, dokumentiert sich der Kern Cliquenorientierter Jugendarbeit; spezialisiert wird sie durch das Element der *Kleinräumigkeit*. Kleinräumige Jugendarbeit geht davon aus, dass sich Cliques ihre eigenen Treffpunkte schaffen oder besorgen, die ihnen ein weitgehenden Rück- bzw. Entzug vor der sozialen Kontrolle der Gesellschaft Erwachsener erlauben. Solche Ansätze sind in aller Regel weder pädagogisch initiiert noch pädagogisch betreut, sondern von Jugendlichen für sich selbst geschaffen.

Krafeld schreibt dabei zwar den Cliques die Fähigkeit zu, sich selbst zu organisieren, registriert aber auch, dass sie kaum die Gelegenheit hatten, Kompetenzen und Handlungsmuster zu entwickeln, die ihnen eine für sie befriedigende Aneignung und Nutzung eines kleinräumlichen Treffs ermöglicht hätten (vgl. Krafeld u. a. 1995, S. 390). Wenn zum Beispiel *Schrapper und Spies* in ihrer Untersuchung über Jugendliche im Westerwald auf die Aktualität und Brisanz von Cliquenarbeit hinweisen und aufzeigen, dass Jugendliche dort aufgrund ihres Mobilitätsbedarfs unter zusätzlichem Anpassungsdruck an vorhandene Cliquenstrukturen stehen und zu zwei Drittel erklären, sich aktiv für die Schaffung von selbstorganisierten Treffpunkten und deren Erhalt engagieren zu wollen (vgl. *Schrapper/Spies* 2002, S. 167), dann zeigt dies die von Krafeld diagnostizierte Notwendigkeit von Formen kleinräumiger Jugendarbeit im Rahmen Cliquenorientierter Jugendarbeit.

Kleinräumige Jugendarbeit wird in diesem Kontext zur professionell eingesetzten Methode, in der Regel in Form vertraglich geregelter Selbstverwaltung kleinerer, daher *kleinräumlicher* Einrichtungen (Jugendtreffs o. ä.). Sie geht zurück auf die Jugendclubarbeit mit auffälligen Jugendlichen angesichts der so genannten „Halbstarkenkrawalle“ Mitte der 50er Jahre (vgl. Müller/Nimmermann 1968), ein Grundmuster, das (nicht zuletzt aufgrund der Diskussionen über den Aneignungsansatz im Rahmen Sozialräumlicher Jugendarbeit) in vielen Handlungsfeldern der Jugendarbeit – zum Beispiel in der Mobilien Jugendarbeit (vgl. z. B. die entsprechenden Beiträge in LAG Mobile Jugendarbeit 1997) oder der kommunalen Jugendarbeit im ländlichen Raum (vgl. z. B. Schilling/Damm 1979, Walter 1994, Künzler 1995, Deinet 1996c und 2000d, LJA Westfalen-Lippe 1996, Krafeld 1996e, Heintel 1997, Sturzenhecker 1998a, Pfeiffer/R. 1999, Deinet/Sturzenhecker 2000, Pletzer 2000a) – Eingang gefunden hat (vgl. Krafeld u. a. 1995, S. 381f).

Mit kleinräumigen Angeboten wird vor allem das Ziel verfolgt, Jugendliche in ihrer Lebensbewältigung zu unterstützen. Dazu sind sie aber nur dann sinnvoll, wenn sie nach *Thiersch* als „Stützpunkte“ verstanden werden (vgl. *Thiersch* 1985), von denen aus Jugendliche sich in ihre Lebenswelten einbringen und in ihrem so selbst geschaffenen sozialen Kontext andere Handlungsmöglichkeiten entwickeln und erproben können, erfolgreich ihr Leben zu bewältigen. Das kann zum Beispiel dazu führen, mit einem eigenen Treff im Rücken die Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt (z. B. unmittelbar betroffenen Anliegern, mit der Dorföffentlichkeit) anzugehen, die Auswirkungen des eigenen Handelns gelingender abzuwägen (denn es ja nicht nur etwas zu gewinnen, sondern auch etwas zu verlieren), die Erfahrung zu machen, wahrgenommen, angehört und ernstgenommen zu werden, und zu lernen, „dass Probleme als prinzipiell bewältigbar erscheinen, ohne daß jeder Erfolg von einer Niederlage der anderen Seite abhängig scheint“ (Krafeld u. a. 1995, S. 385f).

Erwachsenen generell – und somit auch pädagogischen Fachkräften – kommt hierbei „eine situativ unterstützende, eine nach außen abfedernde oder absichernde und allenfalls eine situativ beratende und begleitende Rolle“ zu (vgl. ebenda, S. 381). Aufgabe pädagogischer Fachkräfte ist es, „primär und vor allem zu unterstützen, zu beraten und zu begleiten“, aber nur dort, wo „Jugendlichen deren Aufbau und Nutzung nicht allein selbstorganisiert zugetraut wird“ und die „entsprechende unterstützende, begleitende oder beratende Funktionen nicht oder nicht mehr ausreichend aus umgebenden sozialen Milieus heraus geleistet werden“ (ebenda, S.



382). *Krafeld* sieht dabei aber auch das Risiko, dass sich die pädagogischen Fachkräfte darauf konzentrieren, Räume zu akquirieren und abzusichern, um dabei „zu übersehen, daß viele Jugendliche zwar einerseits immens nach Entlastung von sozialräumlich bedingtem Alltagsstreß suchen, andererseits solchen Streß aber oft auch als Kick im Alltag suchen und genießen“ (ebenda, S. 388f), zum Beispiel dort; „wo in den Cliques Muster des Umgangs mit sozialer Organisation, mit Raumeignung und Raumnutzung oder mit Zeitstrukturierung selbstverständlich sind, die als völlig ungeeignet für pädagogische Arbeit gelten (z. B. fehlende Bereitschaft zu Verbindlichkeit und Kontinuität, zum schonenden Umgang mit Räumen, zur Planung und Organisation von Aktivitäten und Vorhaben“ (vgl. *Krafeld* 1992c, S. 53). Die Jugendlichen haben durchweg nicht ausschließlich das Bedürfnis, sich zurückzuziehen; sondern wollten sich ebenso auch immer wieder an den Grenzen ihrer Umwelt reiben und die Provokation suchen, um so im öffentlichen Leben präsent zu sein. Sie hierbei zu unterstützen und zu begleiten, ohne gleichzeitig die Lebenswelten der Jugendlichen zu kolonialisieren, verlangt pädagogischen Fachkräften oftmals schwierige Gratwanderungen ab (vgl. *Krafeld* u. a. 1995, S. 389). Vertragliche Vereinbarungen sind nach *Krafeld* „für die Arbeit mit Cliques sehr geeignet, stehen sie doch kontrastierend zu konventionellen pädagogischen Rollenverständnissen“. Er verweist darauf, dass in Abhängigkeit davon, ob pädagogische Fachkräfte in solchen Situationen ein attraktives und einigermaßen stabiles Angebot machen können, sich die Jugendlichen darauf einlassen, was zum meist informellen (gelegentlich auch formellen) Vertragsabschluß führe (vgl. *Krafeld* 1996c, S. 38). Durch ihn wird geregelt, dass die Jugendlichen die Schlüssel- und Verfügungsgewalt über den Raum haben und das Leben dort bestimmen, ohne auf diesen festgelegt zu sein, indem sie zum Beispiel als Clique auch an anderer Stelle agieren können, ohne den Vorwurf zu ernten, das eingeräumte Arrangement nicht pflichtschuldigst nutzen zu müssen (vgl. *Krafeld* u. a. 1995, S. 382).

#### 3.3.2.4 Zusammenfassung

In Bezug auf die Frage, was Mobile, Sozialräumliche und Cliquenorientierte Jugendarbeit für die Selbstorganisation Jugendlicher als Form der Selbstorganisationsförderung für Jugendliche „zur Verfügung stellen“, lässt sich konstatieren:

1. Mobile Jugendarbeit praktiziert Selbstorganisationsförderung insoweit, als ihr personales Angebot (dem ihr spezifischen Modus Sozialen Handelns, nach dem sich die Fachkräfte als Personen [mit ihren eigenen – biografischen – Erfahrungen, ihrem Erleben, ihren Widersprüchen] zum Gespräch, zur Beratung etc. anbieten) jungen Menschen helfen soll, ihren Alltag auf ihre eigene Weise selbst zu organisieren. Selbstorganisation hier also eine spezifische Form der Alltagsbewältigung spezieller Zielgruppen (in der Regel ausgegrenzten Jugendlichen) dar.
2. Anders als in der Mobilen Jugendarbeit kommt den pädagogischen Fachkräften nach dem Konzept der Sozialräumlichen Jugendarbeit die Rolle zu, Strukturen zu schaffen, die Aneignungsprozesse ermöglichen. Der „persönliche Bezug“ zu dem Jugendlichen steht nicht im Mittelpunkt, er mag dienlich sein (denn ohne Beziehung lassen sich Kontakte zu Jugendlichen nicht aufrecht erhalten), entscheidend sind die selbst laufenden Aneignungsprozesse, die die Jugendlichen selbst gestalten. Selbstorganisationsförderung ist also im Konzept der Sozialräumlichen Jugendarbeit fokussiert auf die Aneignungsprozesse, die Jugendliche selbstorganisiert vollziehen. Soziales Handeln dient der Unterstützung des Aneignungshandelns, ohne dieses initiieren zu wollen. Selbstorganisation ist insoweit als Prozess Jugendlicher bei der Aneignung ihrer Lebenswelt zu verstehen.
3. Cliquenorientierte Jugendarbeit – spezialisiert im Ansatz der Kleinräumigkeit – rückt also sowohl Alltagsbewältigung (wie sie in erster Linie im Mittelpunkt des Konzepts der Mobilen Jugendarbeit steht) als auch Aneignung (wie sie von der Sozialräumlichen Jugendarbeit fokussiert wird) in den Mittelpunkt des Sozialen Handelns. Hierbei wird Selbstorganisationsförderung vor allem auf Cliques orientiert, die in Übereinstimmung mit den Erkenntnissen zum Modus der Lebensbewältigung Jugendlicher als zentrale Sozialisationsinstanz akzeptiert sind und deshalb als Netzwerk individueller Akteure Anknüpfungspunkte der Selbstorganisationsförderung sind. Selbstorganisation Jugendlicher vollzieht sich in erster Linie in Cliques; Cliques sind im Konzept der Cliquenorientierte Jugendarbeit der zentrale Ort der Alltagsbewältigung und der Aneignung.

### 3.4 Stand der Forschung

Im Rahmen dieses Abschnitts referiere ich, ob, und sofern in welcher Form, aktuellere Forschungsergebnisse Aufschluss darüber geben, wie die Rolle beruflich in der Jugendarbeit tätige Fachkräfte in Bezug auf die Förderung solcher Selbstorganisationsprozesse gestaltet ist.

#### 3.4.1 Jugendhilfe- und Jugendarbeitsforschung

*Lüders* moniert, dass die qualitative Kinder- und Jugendhilfeforschung kaum in den Veröffentlichungen auftaucht; er meint, dass sie „sowohl methodologisch als auch methodisch - aufs Ganze gesehen - ein bislang bestenfalls unterentwickeltes Bewußtsein von sich

selbst“ hat (vgl. Lüders 1997a, S. 795). Jakob verweist dagegen darauf, dass qualitative Untersuchungen seit Anfang der 80er Jahre – vor allem im Kontext eines Neubeginns der Biographieforschung – „eine weite Verbreitung in der Sozialpädagogik gefunden“ haben, und registriert eine ausgeprägte Orientierung am interpretativen Paradigma. Seit Ende der 80er Jahre lasse ein Trend hin zu ausgearbeiteten sozialwissenschaftlichen Forschungsverfahren beobachten; entstanden sei eine vielfältige Forschungslandschaft, die das von Hornstein in den 80er Jahren diagnostizierte Defizit an empirischer erziehungswissenschaftlicher und sozialpädagogischer Forschung aufgehoben habe (vgl. Jakob 1997b, S. 125 und 148ff, Hornstein 1985, Lüders 1998).

Die Schwerpunkte bewegten sich im Dreieck von zuständigen *Institutionen*, *Professionellen* bzw. *beruflich oder ehrenamtlich Tätigen* und *Adressaten*, wobei Untersuchungen zu den institutionellen Strukturen pädagogischen Handelns (vgl. z. B. Jungblut 1982, Wolff 1983, Klatezki 1993), den Adressaten sozialer Arbeit (vgl. z. B. Helsper u. a. 1991, Nölke 1994), zum praktischen Handeln (vgl. z. B. Lau/Wolff 1983, Sahle 1987, Wortmann 1996, Kurz-Adam 1997; zum Transfer von [wissenschaftlichem] Wissen in praktisches Handeln vgl. z. B. Kroner/Wolff 1989, Schmitz u. a. 1989, Lüders/Santen 1996, Merten 1998) sowie dessen Rekonstruktion unter biographischer Perspektive (vgl. z. B. Reim 1993, Heinemeier 1994, Nagel 1996, Thole/Küster-Schapfl 1996 und 1997, Ackermann/Seeck 1999a, Hutter 1992) im Zentrum stehen (vgl. Lüders 1997a, S. 780, 796ff und 806, Jakob 1997b, S. 141).

Forschung zu bzw. über Jugendarbeit (so genannte *Jugendarbeitsforschung*) ist in diesem Rahmen als eher „randständig“ anzusehen (vgl. z. B. Hornstein/Schefold 1993, Flösser u. a. 1998, Scherr/Thole 1998, Pothmann/Thole 2001, S. 73). Zudem weisen ihre (vor allem qualitativen<sup>99</sup>) Studien „eine ausgeprägte Heterogenität auf - sowohl was die bearbeiteten Fragestellungen betrifft als auch was die zugrundeliegenden theoretischen Bezugsrahmen und die Forschungssettings anbelangt“ (Jakob 1997b, S. 128). Lediglich über die in den 90er Jahren gestellte Fragen, inwieweit qualitative Forschungsverfahren geeignet seien, die Praxis sozialer Arbeit zu verbessern und welchen Stellenwert die Verfahren qualitativer Sozialforschung für die sozialpädagogische Praxis bzw. für die Begründung einer praxisnahen Theorie der Sozialarbeit erlangen könnten, ließ sich ein relevanter Rückfluss auf die Jugendarbeit feststellen, denn diese Diskussionen mündeten dort in der Forderung nach einer Integration ethnografischer (lebensweltorientierter) Feldzugänge in die pädagogische Alltagspraxis (vgl. z. B. Schumann 1994, 1995a und 1998, Ortman 1996 und 2000, Weskamp 1996, Appel 2000, Deinet 2000b und 2000e, Frieberthäuser 2000a und 2000b, Klawe 2000, Küster 2000a und 2000b, Lindner 2000a, Müller/B. K. 2000a, Schröder/A. 2000).

Den Stand der Jugendarbeitsforschung der zurückliegenden 15 Jahre katalogisiert Münchmeier im Kurzüberblick in vier Gruppen:

- *Implementierung von Konzepten*, wobei sich der Großteil der Forschungsarbeiten mit der Frage beschäftigten, wie Jugendarbeit auf die veränderten Umstände, den Wandel der Jugendphase usw. in Bezug auf pädagogisch handlungsleitende Ziele, Verfahren, Angebotsstrukturen reagiert und die hieraus abgeleiteten Konzepte in Praxis umwandelt;
- *Teilnehmer- oder Mitgliederbefragungen* als Untersuchungen zu Adressaten der Jugendarbeit;
- *Befragungen von ehren- und hauptamtlichen Mitarbeitern*, bei denen das pädagogische Handeln der Fachkräfte im Mittelpunkt stehen (er stellt dabei fest, dass deren Arbeitssituation, die Bedingungen ihres Handelns, der organisatorische, institutionelle bzw. kollegiale Rahmen nur selten Gegenstand seien und eine sozialräumliche Jugendarbeitslandschaft gar nicht abgefragt werde); und
- *Jugendstudien* mit dem zentralen Interesse, den Grad und den ggfs. gegebenen Modus der Integration Jugendlicher in die bestehende Gesellschaft zu untersuchen (vgl. Münchmeier 2003, S. 187f).

Abstrahierend von dem breiten Fundes in der Regel quantitativ ausgerichteter Jugendstudien<sup>100</sup> lässt sich an Bemerkenswerten festhalten:

#### 3.4.1.1 Studien zur Implementierung von Konzepten

Beispiele für diesen Forschungsbereich sind zum Beispiel die Untersuchung von Specht und Milner, die die Erfahrungen mit dem Aufbau erster Ansätze einer Mobilen Jugendarbeit (Streetwork-Arbeit) mit Jugendlichen darstellen, die von den verfügbaren Jugendhäusern nicht erreicht werden oder die dort geltenden Regeln (bewusst) übertreten haben, und das der Mobilen Jugendarbeit

<sup>99</sup> Methodisch orientieren sich die qualitativen Studien an Ansätzen einer ethnografischen Feldforschung, wobei die Verfahren teilnehmender Beobachtungen, qualitativer Interviews und Gruppendiskussionen bestimmend sind (vgl. Jakob 1997b, S. 129f).

<sup>100</sup> Vgl. seit 1990 – im Überblick: Brenner 1993b – z. B. Böhnisch/Funk 1989, Held/Horn 1990 Behnen u. a. 1991, DJI 1990 und 1992, Melzer u. a. 1992, Förster 1992a und 1992b, Neubauer u. a. 1992, Shell-Jugendwerk 1992, 1997, 2000 und 2002, IfEP 1992, Merckens u. a. 1992, Förster/Friedrich 1992 und 1996, Melzer u. a. 1992, Mierckens u. a. 1992, Böhnisch 1992, Baacke 1993, Büchner/Fuhs 1993, Büchner/Fuhs 1993a, Harbordt 1995, IPOS 1995, Gille u. a. 1996, Silbereisen u. a. 1996, Schmidtchen 1997, Kleinert u. a. 1998, Sibum u. a. 1999, Gaiser u. a. 2000a, 2000b und 2001, Zinnecker u. a. 2002, Zinnecker 2004; ferner: Brenner 1993a und 1993c, Drößler 1998; eine Bilanz der älteren Jugendforschung findet sich in Jaide/Veen 1989.

eigene Verständnis von Beziehungsarbeit heraus arbeiten (vgl. Specht 1979, Miltner 1981). *Krafeld und andere* reflektieren die akzeptierende Jugendarbeit mit „rechten“ und gewaltbereiten Jugendlichen und Cliques (vgl. Krafeld u. a. 1993a, 1993b und 1996, Krafeld 1994 und 1996a). *Deinet und andere* untersuchen die Implementierung von Konzepten der Sozialräumlichen Jugendarbeit im Alltag der offenen Jugendarbeit, auch im ländlichen Raum, wobei es sich in der Regel eher um elaborierte Praxisberichte, denn planmäßige Untersuchungen handelt (vgl. Deinet 1994b, 1996c und 2000d; vgl. ferner die Aufsätze in Deinet/Sturzenhecker 2000).

#### 3.4.1.2 Studien zu den Zielgruppen der Jugendarbeit

Eine Beispiel für diesen Forschungsbereich ist zum Beispiel die Untersuchung von *Becker, Eigenbrodt und May*, die der Frage nachgehen, wie sich Gruppen von Jugendlichen in städtischen Milieus bedürfnis- und interessengerechte soziale Räume schaffen (vgl. Becker u. a. 1984a und 1984b). *Thole* nimmt die Stabilität einer informellen männlichen Jugendclique in einem sozialen Brennpunkt in den Blick (vgl. Thole 1991), *Radde* analysiert die politische Sozialisation in Jugendverbänden (vgl. Radde 1988), *Schröder* untersucht in ausgewählten Jugendverbandsgruppen die Relevanz von Gruppenstrukturen für die Bindung an einen Verband bzw. für die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen (vgl. Schröder 1991a), und *Reichwein und Freund* nehmen Jugendliche im Jugendverband der DLRG ins Blickfeld und stellen die Attraktivität des Jugendverbandes in Bezug auf die jugendkulturellen Interessen und Aktivitäten seiner Mitglieder und die Vorbereitung in Bezug auf die Übernahme der Erwachsenenrolle dar (vgl. Reichwein/Freund 1992; zur Jugendfeuerwehr vgl. Homfeldt 1995). In ihrer Untersuchung geht *Niemeyer* der Frage nach, wie Mädchen und Frauen in Vorstandspositionen der Jugendverbände mitarbeiten und ihre Position finden (vgl. Niemeyer/B.1994). *Nagl* legt eine Literaturstudie (Dissertation) über den Stellenwert von Gruppenarbeit in Jugendverbänden vor, wobei er eher beiläufig deren Stellenwert für (innerverbandliche) Selbstorganisationsprozesse thematisiert (vgl. Nagl 2000).

*Weinacht* geht im Rahmen seiner Dissertation in erster Linie der Frage nach, welche Bedingungen zum Erfolg einer Initiativgruppe Jugendlicher beitragen, wenn sie sich zum Ziel gesetzt hat, ein Jugendzentrum selbstorganisiert aufzubauen und zu erhalten und dabei eine emanzipatorische Perspektive zu bewahren; in zweiter Linie wird dabei auch das Funktionsverständnis von pädagogischen Fachkräften mit erörtert (vgl. Weinacht 2002a, 2001 und 2002b; vgl. 3.4.2.4).

Die 1999 bis 2001 durchgeführte und von *Eisenbürger und Vogelsang* präsentierte Repräsentativbefragung von 14- bis 25jährigen Jugendlichen aus der Eifel, dem Hunsrück und der Stadt Trier, ergänzt um qualitative Interviews und teilnehmende Beobachtungen, verfolgt das Ziel, „die Jugend unter einer Normalitäts- und Alltagsperspektive zu charakterisieren“. *Eisenbürger und Vogelsang* halten die Ergebnisse „auf viele andere Regionen in Deutschland übertragbar, für die ein starkes Oberzentrum und ein weites ländliches Einzugsgebiet typisch sind“ (vgl. Eisenbürger/Vogelsang 2002, S. 28ff, zit. S. 30); eine artähnliche Studie für den Hunsrück legen *Schrapper und Spies* vor (vgl. Schrapper/Spies 2002).

#### 3.4.1.3 Studien zum sozialen Handeln in der Jugendarbeit

Hierzu zählt zum Beispiel die Untersuchung von *Kraußlach, Düwer und Fellberg*, die die Anfänge im Jugendhaus als Prozess eines allmählichen Aufbaus von Vertrauen zwischen Pädagogen und „aggressiven“ Jugendcliques darstellen (vgl. Kraußlach u. a. 1976/1990). Die pädagogische Arbeit in einem Jugendhaus in einem Berliner Arbeiterviertel skizziert *Aly* als Wahrnehmung pädagogischer Verantwortung im Gegensatz zu *laissez faire* bzw. (Pseudo-) Politisierung. Vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen mit den Defiziten von Kindern und Jugendlichen aus oft unvollständigen Familien entwickelt er die Perspektive „praktischer Erziehung“ als Form stellvertretender Erziehung durch Jugendarbeit. Den Mitarbeitern weist er die Rolle von *öffentlichen Vätern und Müttern* zu, die die Jugendlichen auf die Bewältigung der sie begrenzenden gesellschaftlichen Realität – zwischen Anpassung und Verweigerung – vorzubereiten hätten (vgl. Aly 1977).

*Roth* beschreibt den Orientierungsprozess von Novizen in der Jugendarbeit als schrittweisen „Ausstieg aus der Ratlosigkeit“ (vgl. Roth/L. 1978), *Hoppe und andere* charakterisieren die Einigungsprozesse zwischen Jugendhausbesuchern und den dort tätigen pädagogischen Fachkräften als situatives, kurzfristiges Handeln (vgl. Hoppe u. a. 1979, Hoppe/Stapelfeld 1979). *Becker, Hafermann und May* beschreiben Prozesse der Aneignung eines Jugendhauses sowie Funktion und Rolle, die hierbei die im Haus tätigen Fachkräfte dabei wahrnehmen (Becker/Hafermann/May 1984), *Wortmann und Berg* sowie (ausgeprägter noch) *Knoll-Krist* thematisieren die Ängste, die sie dabei in den alltäglichen Situationen empfinden (vgl. Wortmann/Berg 1982, Knoll-Krist 1985). *Strack* arbeitet heraus, dass das Jugendhaus für seine Besucher den Charakter eines „zweiten Zuhauses“ und „Zufluchtsorts“ erlangt (vgl. Strack 1987), *Deinet* beschreibt die Arbeit mit Kindern und jüngeren Jugendlichen (vgl. Deinet 1987a und 1987b; ferner: Deinet 1984 und 1989); insbesondere analysiert er im Rahmen seiner Dissertation, ob und wie Aneignungsprozesse im Rahmen der offenen Jugendarbeit stattfinden können und welche Rolle hierbei die pädagogischen Fachkräfte spielen (vgl. Deinet 1992a; vgl. 3.4.2.2)

Müller versucht im Rahmen seiner Untersuchung zu belegen, dass die fachlich-qualitative Entwicklung der Jugendarbeit im kleinstädtisch-ländlichen Raum der großstädtischen Entwicklung vorausgeeilt ist, weil der Innovationsdruck dort höher ist und die Jugendarbeit zwingt, sich flexibler und spezifischer den Verhältnissen anzupassen (vgl. Müller/B. K.1989a; vgl. 3.4.2.1).

Hafeneger, Stüwe und Weigel stellen einerseits die subkulturelle Alltagspraxis zweier Punkgruppen, die Stigmatisierungs- und Marginalisierungsprozesse, denen sie ausgesetzt sind, und andererseits die sozialpädagogische Arbeit mit ihnen sowie die damit verbundenen Versuche, Integrationswege (bzw. Rückwege in die gesellschaftliche Normalität) für sie zu erschließen, in den Mittelpunkt ihrer Untersuchung (vgl. Hafeneger/Stüwe/Weigel 1993).

Müller, Rosenow und Wagner untersuchen Parallelen und Disparitäten in der Entwicklung zweier ländlicher Jugendclubs in Ost- und Westdeutschland und arbeiteten dabei den herausragenden Stellenwert in der dörflichen Öffentlichkeit/Kultur verwurzelter „Drehpunktpersonen“ heraus, die die Entwicklung des Jugendclubs begleiten und absichern helfen (vgl. Müller u. a. 1994a und 1994b; vgl. 3.4.2.3).

In seiner (aufgrund seines Todes) unvollendet gebliebenen Untersuchung (Dissertation) behandelt Wortmann – weitgehend theoretisch – den von ihm diagnostizierten Widerspruch zwischen den in der Jugendhilfe tätigen Akteuren und der ihren Rahmen absteckenden gesellschaftlichen Institutionen und Prozesse. Dabei forscht er den Handlungen der Professionellen nach, wie sie auf die hieraus resultierenden Zwänge reagieren und eine Haltung einnehmen, die Jugendhilfe als Versuch interpretiert, betroffenen Kindern und Jugendlichen Schutz vor institutionellem Zwang zu bieten, wie er beispielsweise von Polizei oder Justiz ausgehe. Wortmann misst dabei vor allem Haltungen als handlungsleitenden Orientierungsmustern Bedeutung zu, vor allem mündend in Parteilichkeit und Solidarität, die er absetzt von Fürsorge als Inbegriff von Kontrolle, Eingriff, Maßnahme und Enteignung (vgl. Wortmann 1996, S. 77ff).

In ihrer Untersuchung analysiert Kaiser schließlich den Wandel von ehemaligen, in der Tradition der außerschulischen Volksbildung der DDR betriebenen, Pionierhäusern zu Einrichtungen einer offenen Jugendarbeit, wobei sie die Ansprüche der Nutzer mit den Erwartungen der professionellen Fachkräfte in Kontrast setzt. Bilanzierend kommt sie zu der Einschätzung, dass die Erfahrungen, die die in früheren Pionierhäusern tätigen Fachkräfte gesammelt haben, (und insofern auch spezifische Arbeitsformen, z. B. sich in einem Fortbestehen überwiegend bildungsorientierter Angebotsformen äußernd) den Nach-Wende-Wandel nach 1990 grundsätzlich überdauert haben und einen anerkannten Stellenwert für sie besitzen; ein Großteil der Fachkräfte ist auf einen Handlungsmodus festgelegt, der eine eigenständige und (im Verhältnis zu den alten Bundesländern) andere Jugendarbeit in denen neuen Bundesländern verlangt (vgl. Kaiser 1999, S. 55ff).

#### 3.4.1.4 Defizite

Wenn also Münchmeier zu der Einschätzung gelangt, „dass es nicht allzu viel wissenschaftliche Literatur über Kinder- und Jugendarbeit gibt“ und nur wenige Forschungsprojekte bzw. -berichte<sup>101</sup> vorliegen, die Jugendarbeit direkt zum Gegenstand empirischer Forschung machen (vgl. Münchmeier 2003, S. 182f), dann stimmt das – angesichts der vorangestellten kurzen Übersicht – in dieser engen Fassung zweifelsfrei nicht, obgleich sich andererseits kaum sagen lassen wird, „die“ Jugendarbeit sei gut untersucht. Aber er hat wohl Recht, dass Jugendarbeit in der Regel kein Interesse an einem forschungsbezogenen Dialog mit der Wissenschaft (Forschung) hat; er konstatiert, dass sie sich vor dem Hintergrund einer in der Regel fiskalisch begründeten Infragestellung „lieber nicht in die Karten sehen lassen“ will, die Einrichtungen der Jugendarbeit den Missbrauch fürchteten und deshalb „die Schotten dicht“ machten, nicht ohne aber die Forderung zu formulieren, Forschung solle stattdessen Legitimationsstudien (-wissen) liefern, die die Notwendigkeit von Jugendarbeit dokumentierten. Auch Forschung formuliere unerfüllbare Forderungen solcher Art, zum Beispiel durch die Erwartung, Jugendarbeit möge sich „wie ein Glasbau“ präsentieren und alle Interna nach außen offenbaren (vgl. Münchmeier 2003, S. 183f).

Andererseits scheint es an einer *Forschung der Praxis selbst* zu fehlen. Münchmeier spricht etwa von dem Umstand, dass Jugendarbeitsforschung insbesondere an den Universitäten und an den Fachhochschulen betrieben wird (vgl. ebenda, S. 191; bei den für den Gegenstand dieser Untersuchung relevanten Forschungsergebnissen ist zum Beispiel lediglich die Dissertation von *Deinet* aus der Praxis heraus entstanden). Womöglich hat diese Ferne, die ja auch eine Distanz zur Praxis ausdrücken kann (oder unter den Fachkräften der Jugendarbeit so empfunden wird, wie es Münchmeier ausdrückt) etwas mit dem angespannten Verhältnis zwischen Jugendarbeit und Forschung zu tun. Auch für *Heiner* ist es eine Tatsache, dass „der berufliche Alltag und die Konsequenzen beruflicher Routine außerhalb von Modellvorhaben und Innovationsprojekten weniger gut erforscht sind“. Es fehle ferner an tätigkeitsbezogenen vergleichbaren Daten, an einer Kontinuität der Fragestellungen und der Praxis selbst an Forschungskompetenz (vgl. Heiner 1988, S. 10f).

---

<sup>101</sup> Münchmeier meint nur „einzelne Versuche“ registrieren zu können und nennt die Untersuchungen von *Reichwein und Freund* bzw. *Homfeldt* – „und das war es dann auch schon“ (Münchmeier 2003, S. 184).

Die Praxis selbst sieht diese Defizite. Die *Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ)* bemängelt zum Beispiel in einem aktuellen Positionspapier, dass ein deutlicher Handlungsbedarf im Hinblick auf den effektiven Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis bestehe und verweist darauf, dass die Transfermöglichkeit von Forschungsergebnissen seitens der Forschung einerseits und andererseits die Rezeptionsmöglichkeiten der Praxis für die neuen Erkenntnisse auszubauen seien (vgl. AGJ 2003b).

### 3.4.2 Relevante Studien

In der kommunalen Jugendarbeit tätige Fachkräfte und deren Rekonstruktion beruflicher Praxen sind im Rahmen der Randständigkeit von Jugendarbeitsforschung kaum Thema wissenschaftlicher Studien (siehe oben). Mehr noch scheint dieser Befund für den hier im Rahmen der Untersuchung relevanten Kontext zu gelten. Unter Berücksichtigung der jetzt vorliegenden (in einem weiten Verständnis relevanten) Literatur lässt sich dreierlei feststellen:

1. Mehr oder minder ausgeprägten Bezug haben lediglich die Studien von Müller (vgl. Müller/B. K. 1989a und 1989b) und Müller, Rosenow und Wagner (vgl. Müller u. a. 1994a und 1994b) sowie die Dissertationen von Deinet (vgl. Deinet 1992a; ferner Deinet 1991, 1992b, 1993a und 1993b) und Weinacht (vgl. Weinacht 2001, 2002a und 2002b).
2. Dezedierte Studien zur Selbstorganisationsförderung im Kontext (kommunaler) Jugendarbeit liegen *nicht* vor.
3. Die Studien von Thole und Küster-Schapfl (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1996 und 1997, Thole/Küster-Schapfl 1998, Thole 1998, Thole 1999b, Thole/Küster 2002b) sowie Ackermann und Seeck (vgl. Ackermann/Seeck 1999a und 1999b, Seeck 2000) nehmen Aspekte der beruflichen Ausbildung und Habitualisierung von Fachkräften auch der Jugendarbeit in den Blick, nicht aber die Rekonstruktion von fachlichem Handeln, schon gar nicht in Bezug auf die Förderung von Selbstorganisationsprozessen Jugendlicher. Sie mögen aber als Verweis hilfreich sein, wie Fachkräfte der Jugendarbeit im Rahmen von Ausbildung an Fachhochschulen bzw. der Aneignung wissenschaftsgestützten Wissens ihren Zugang zur Förderung von Selbstorganisationsprozessen gestalten (können).

#### 3.4.2.1 B. K. Müller: Auf'm Land ist mehr los (1989)

Burkhard K. Müller führte im Winter/Frühjahr 1987/88 zehn Intensivinterviews, darunter acht Einzelinterviews mit (bei einer Ausnahme) in der kommunalen Jugendarbeit („Jugendpflege“) verantwortlichen pädagogischen Fachkräften (fünf Männer, drei Frauen, in Gemeinden mit einer Größe von 5.300 bis 23.700 Einwohnern) sowie (zur Kontrolle) zwei Gruppeninterviews mit Teams städtischer Jugendeinrichtungen (in Städten mit 30.000 und 50.000 Einwohnern) durch. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen die Tätigkeit von Jugendpflegern und Mitarbeitern, die in ländlichen<sup>102</sup> Gemeinden in der Jugendpflege arbeiten (vgl. ebenda, S. 15).

Im Rahmen seiner Untersuchung versucht er zu belegen, dass die fachliche, qualitative Entwicklung der Jugendarbeit im kleinstädtisch-ländlichen Raum der großstädtischen Entwicklung vorausgeeilt sei. Während die städtische Jugendhausarbeit in einer tiefen konzeptionellen Krise zu stecken scheine, entwickle sich die ländliche Jugendpflege teilweise „sehr munter und hat wohl über Arbeitsüberlastung, aber kaum über Stagnation und Leerlauf zu klagen“ (ebenda, S. 10), was er auf strukturelle Faktoren zurückführt, die einen gewissen Innovationsdruck auf Jugendarbeit im ländlichen Raum ausüben, die sie zwingen, sich flexibler und spezifischer den jeweiligen Verhältnissen anzupassen, die sie gerade dadurch aber auch effektiver machen“. Zugespitzt lautet seine These: „Gerade die unmittelbare, persönliche Konfrontation mit „Außendruck“ - die herkömmlicherweise die Erklärung für relative Rückständigkeit ländlicher Jugendarbeit ist- hat dazu geführt, daß die fachlich interessantesten, innovativen Formen von Jugendarbeit heute im ländlichen Raum zu finden sind“ (Müller/B. K. 1989b, S. 126).

In Bezug auf das soziale Handeln in der Jugendarbeit („Jugendpflege“) tätiger Fachkräfte identifiziert Müller im Kern fünf Bereiche:

1. die *politische Dimension der Jugendarbeit*, wobei die Beispiele deutlich machen, dass „Öffentlichkeits-Arbeit“ von den Fachkräften nicht nur als strategische Legitimationsarbeit, sondern als Einmischung von Belangen und Aktivitäten Jugendlicher in den Diskurs der kommunalen Öffentlichkeit verstanden wird; das bedeute auch, die (in der Regel kommunal-) politischen Rahmenbedingungen zu verstehen: Pädagogische Ziele zu verfolgen, vor allem Jugendliche zu unterstützen, eigene Interessen zu vertreten, schließe immer den Umgang mit den „Machtverhältnissen“ und die Einführung der Jugendlichen in eben diese Machtverhältnisse ein (vgl. ebenda, S. 72 und 76)

---

<sup>102</sup> Zur Bestimmung dessen, was er unter „Land“ bzw. „ländlichen Raum“ versteht, macht sich Müller die Definition von Stein zu eigen: „Wir verstehen unter ländlichen Regionen zunächst räumliche, entwicklungsgeschichtlich einheitliche Ensembles mit spezifisch ‚eigenräumlichen‘ Ausprägungen ökonomischer und kultureller Traditionen, Kommunikationsgeflechten, Zusammengehörigkeitsgefühlen, Dialekten usw., unter der Einbeziehung von Dörfern, Klein- oder ‚Landstädten‘“ (Stein, G.: Jugendliche und ihre Familien in ländlichen Regionen; in Papenbreer u. a. [Hg.], *Verselbständigung Jugendlicher. Materialien zum 7. Jugendbericht*, München 1987, S. 198, zit. lt. Müller/B. K. 1989a, S. 13).

2. *Jugendarbeit als Vermittlungsleistung*: Von Böhnisch und Münchmeier stammt die Überlegung, die Tätigkeit von Jugendarbeitern als „professionalisierte Erwachsenenrolle“ zur Vermittlung zwischen Jugendlichen und Erwachsenen zu verstehen, da „der Sozialstaat nicht mehr darauf vertrauen kann, daß das Verhältnis der Generationen untereinander fraglos funktioniert, sondern hergestellt werden muß“ (Böhnisch/Münchmeier 1987, S. 210f; vgl. Müller/B. K.1989a, S. 92).
3. *Jugendarbeit als pädagogische Aufgabe*: Müller spricht davon, dass die in der Jugendarbeit tätigen Fachkräfte „immer dort im spezifischen Sinne ‚pädagogisch‘ (handeln), wo sie nicht nur Räume und Ressourcen für jugendliche Eigentätigkeit bereitstellen, sondern wo sie Jugendliche anleiten und herausfordern, solche Ressourcen zu erkennen, zu erschließen und zu nutzen“. Er begreift diese Funktion als „Erziehung zu demokratischer Kultur“ (ebenda, S. 92). Insoweit identifiziert er in dem Material eine pädagogische Doppelfunktion, die sich im Bereitstellen von Ressourcen und im Herausfordern von Ressourcen erschließenden Kompetenzen der Jugendlichen selbst äußert. Dabei verdeutlicht das Material, dass es hierbei durchaus um den Aufbau von Selbstverwaltung der Jugendlichen geht, dies aber – anders als in der 70er Jahren – kein gemeinsamer Wert sei, an den bei den Jugendlichen „angeknüpft“ werden könnte. Selbstverwaltung funktioniere nur in dem Maße, wie sie unmittelbar einsichtiger Teil der Gebrauchwertrealisierung von Angeboten der Jugend selbst: „So ist es für die Jugendlichen kein Wert, über den Schlüssel einer Einrichtung zu verfügen, selbst dafür verantwortlich zu sein, sondern ein Wert ist, am Wochenende rein zu können. Das Einhalten von Regeln ist zunächst ein Preis, der dafür gezahlt werden muß“ (vgl. Müller/B. K. 1989b, S. 133f, zit. S. 134).
4. *der Jugendpfleger als Handwerker, Techniker, Künstler*: Vielfältig wird deutlich, dass der Jugendpfleger ohne handwerklich-technisch und/oder künstlerische Fähigkeiten in der Praxis kaum bestehen kann; aber dies bedeutet auch, dass solche Kompetenzen nicht nur für sich genommen (z. B. im Verhältnis zu den Jugendlichen) wichtig sind, sondern integriert in pädagogischen, organisatorischen und kommunalpolitischen Momenten der Arbeit zur Geltung kommen, also insoweit auch eine spezifische Funktion gegenüber dem kommunalen Setting entwickeln (Müller/B. K.1989a, S. 101)
5. *Jugendpflege als vernetztes Denken*: Jugendpflege zeichnet nach Müller „vernetztes Denken“ aus, ein Handeln im Netzwerk. So ist für ihn zum Beispiel die Durchführung einer Schuljahrgangsabschlussfeier nicht nur ein jugendpflegerisches Angebot, sondern zugleich auch ein aktiver Beitrag, mit der Schule zu kooperieren und „eine kommunalpolitische Auseinandersetzung über die Bedingungen für Jugendliche, sich Schule als Lebensraum anzueignen“ (Müller/B. K.1989a, S. 107).

Müller ordnet auf der Grundlage des in den Interviews gewonnenen Materials die Jugendpflegern zugeschriebenen und auch ausgefüllten Kompetenzbereiche bzw. „Erwartungsbündel“ nach vier Aspekten: Der Jugendpfleger

1. „kommt offenkundig mit der Verwaltung zurecht und ebenso mit den weiteren kommunalen Machtstrukturen“ („mit Verwaltung und Kommunalpolitik können“),
2. „kommt ebenso mit seiner pädagogischen Aufgabe zurecht“ („mit Jugendlichen können“).
3. „bewältigt eine Fülle organisatorischer Aufgaben“ („organisieren können“) und ist
4. ein kompetenter Handwerker, der „keine zwei linken Hände haben“ darf und „praktisch anpacken können“ muss.

Er kennzeichnet diese Kompetenzbereiche als „Essentials, die in irgendeiner Form immer ihre Rolle spielen“. In den Gesprächen mit den befragten Fachkräften sei deutlich geworden, dass es für den Jugendpfleger nicht um die Addition oder Ausdifferenzierung dieser Dimensionen gehe, sondern um ihre Integration und wechselseitigen Balance in der Alltagspraxis (vgl. Müller/B. K.1989a, S. 60ff, zit. ebenda; ferner Müller/B. K. 1989b, S. 130f).

Im Blick auf die Funktion beruflich tätiger pädagogischer Fachkräfte in der Jugendarbeit macht die Untersuchung zweierlei deutlich:

- Einerseits in sie die *direkte pädagogische Arbeit* mit den Jugendlichen zwar ein notwendiger Teil der Arbeit, doch darf es nicht zur Hauptsache werden, wenn die Jugendarbeit in dem gegebenen kommunalen Setting (der lokalen Öffentlichkeit und Politik) bestehen will.
- Zum anderen hat die *indirekte Arbeit*, das heißt das Umsetzen von Ideen in Strukturen, seinerseits nicht nur eine (kommunal-) politische, sondern auch eine pädagogische Seite (vgl. Müller/B. K. 1989b, S. 132).

### 3.4.2.2 U. Deinet: Das Prinzip „Aneignung“ im Jugendhaus (1992)

Ulrich Deinet stellt sich im Rahmen seiner Dissertation aus dem Blickwinkel des sozialräumlichen Konzepts der Jugendarbeit (das er durch seine Arbeiten seit Ende der 70er Jahre [vgl. z. B. Deinet 1979] nachhaltig beeinflusst hat) die Frage, „ob und wie Aneignungsprozesse im Rahmen der offenen Kinder- und Jugendarbeit stattfinden können und ob daraus eine pädagogisch umsetzbare Praxistheorie werden kann und wie die Rolle der Mitarbeiter darin aussieht“ (Deinet 1993a, S. 118).

Zu diesem Zweck führte er von August 1987 bis September 1989 40 narrative Interviews mit Mitarbeitern der offenen Kinder- und Jugendarbeit (23 Interviews mit Mitarbeitern aus dem Anne-Frank-Haus in Düsseldorf-Garath, elf Interviews mit Mitarbeitern aus dem Kinder- und Jugendhaus „Die Insel“ in Kaarst und sechs Interviews mit Mitarbeitern aus unterschiedlichen anderen Jugendhäu-

sern) durch, in deren er diese nach Angeboten, Projekten und Aktionen aus ihrer Arbeit, befragte an die sie sich ausgesprochen gut erinnern konnten, weil sie entweder besonders gut oder auch schlecht verlaufen waren (wovon fünf für die Auswertung unbrauchbar, da kein Erzählfluss zustande kam; vgl. Deinet 1992a, S. 63).

Deinet stützt sich auf Aneignungskonzept von Leontjew und bei dessen Übertragung auf die konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse der Kinder und jüngeren Jugendlichen auf die von Holzkamp vorgenommene Anwendung der Theorie Leontjews (vgl. Deinet 1992a, S. 39, S. 126ff und S. 133ff).

Aufgrund der Verdichtung des Materials kommt Deinet zu zwei, für den Kontext dieser Untersuchung relevanten Ergebnissen:

- *Raum ist die Voraussetzung für Aneignung:* Ganz im Sinne des sozialräumlichen Ansatzes konstatiert er, dass Räume für das Zustandekommen von Situationen, zum Beispiel im Jugendhaus, eine wesentliche Grundlage bilden, und der Erfolg jugendarbeiterscher Angebote oft auch mit der Auswahl bestimmter Räume zusammenhängt: So schafft zum Beispiel der Anstrich eines Raumes im Jugendhaus oder der Bau einer Theke im Bereich der offenen Tür Aneignungsmöglichkeiten. Das Material verdeutlicht, dass es gerade im offenen Bereich eines Jugendhauses immer wieder zu Aneignungsversuchen kommt, die zufällig zustande kommen, weil sie von den Mitarbeitern weder geplant sind noch erwartet werden. Dieser offene Bereich hat für Jugendliche deshalb einen hohen Wert, weil sie hier manchmal die Definitionsmacht besitzen, eigene Themen in Situationen zu bestimmen, Spielräume aufzubauen. Diese, dem Jugendhaus in der Regel eigene Offenheit (wie die generelle Offenheit des Handlungsfeldes Jugendarbeit überhaupt, schafft die Rahmenbedingungen für das Zustandekommen solcher ungeplanten Situationen. Raum wird somit zur zentralen Kategorie und konzeptionellen Rahmenbedingung für die Bildung von Situationen (vgl. Deinet 1992a, S. 127ff, Deinet 1993a, S. 119f). Dies führt zu einer Modifikation des Funktionsverständnisses der pädagogischen Fachkräfte: Wurden bisher zum Beispiel Werkangebote als Methode verstanden, entweder Jugendliche zum Umgang mit dem Werkstück bzw. Werkzeug zu befähigen und anschließend ein vorzeigbares Resultat vorzulegen (Produkt-/Ergebnisorientierung) bzw. eine Beziehung über den Prozess der kompetent begleiteten Bearbeitung zu dem Jugendlichen selbst aufzubauen (Beziehungsorientierung), so verschiebt sich unter dem Aspekt der Aneignung ihrer Lebenswelt der Kontakt zur Zusammenarbeit im Aneignungsprozess: nicht die Produkte sind entscheidend, sondern die Möglichkeiten, die in Situationen liegen (vgl. Deinet 1993a, S. 123f). Den pädagogischen Fachkräften kommt mithin eher die Rolle von Aneignungshelfern, nicht aber als Aneignungsinitiatoren zu.
- *Das Jugendhaus kann ein Dreh- und Angelpunkt der Aneignung sein:* In der Tradition von Muchow und Muchow bzw. Zeiher (siehe oben) begreift Deinet auch das Jugendhaus als Raum, der sich, zum ökologischen Nahraum gehörend, als Aneignungsraum darstellt. Für die Kinder und Jugendlichen ist es ein Streifraum, der Teil ihrer Umwelt ist und von ihnen zunächst nicht als pädagogisches Angebot wahrgenommen wird (vgl. Deinet 1992a, S. 137ff). Er geht davon aus, dass das Jugendhaus zum Dreh- und Ausgangspunkt für Aneignungsprozesse werden kann, die in die Umwelt gerichtet sind. Es ist bezogen auf das lokale Setting und stellt daher die in ihm tätigen pädagogischen Fachkräfte vor im Grund zwei Aufgaben: einerseits zu verstehen, dass sie selbst, als Person, (zunächst) uninteressant sind im Vergleich zu den Aneignungsmöglichkeiten, die das Haus bietet, andererseits sich jugendpolitisch in diesem Kontext zu verorten. Dieses Grundverständnis ist deshalb so wichtig, weil es von den pädagogischen Fachkräften ein andere Einstellung zu ihrer Arbeit und zur Funktion des Jugendhauses verlangt: „Sie nehmen sich in ihrer Funktion nicht mehr so wichtig, jedenfalls sind sie nicht nur auf der Suche nach dem pädagogisch ‚Eigentlichen‘“, das heißt der Beziehungs- oder Gruppenarbeit. Es ist ihre Aufgabe, Räume im lokalen Setting zu erkämpfen und eine Lobby für die Kinder und Jugendlichen zu bilden, um diese Räume zu schaffen, zu erhalten, zu verteidigen oder zu schaffen (vgl. Deinet 1993a, S. 120ff).

Deinet stellt fest, dass Aneignung Anregung brauche, die auch in einer abwechslungsreichen, ansprechenden räumlichen Struktur bestehen kann, in Materialien und Gegenständen, die zum Ausprobieren einladen. Dabei spiele die relative Unkontrolliertheit durch Erwachsene ebenfalls eine Rolle (vgl. Deinet 1992a, S. 141). Die pädagogischen Fachkräfte sichern diese relative Unkontrolliertheit ab, sie sind in erster Linie zuständig für die Lebensbedingungen, die ein Jugendzentrum bietet, das heißt für seine Strukturen (z. B. in Bezug auf dessen Verfügbarkeit/Öffnung in den Zeitstrukturen der Jugendlichen). Die Gestaltung und Sicherung dieser Strukturen sind deren methodisches Instrument, um Aneignungsmöglichkeiten zu schaffen.

### 3.4.2.3 B. K. Müller, R. Rosenow und M. Wagner: Dorfjugend Ost – Dorfjugend West (1994)

Burkhard K. Müller, Roland Rosenow und Mathias Wagner legen ihrer Studie zwei Arbeitshypothesen zugrunde: zum einen, dass Jugend im ländlichen Raum stets in Bezug auf die lokale Welt des Dorfes und die ländlichen Lebensbedingungen thematisiert werden müsse, und zum anderen, dass „die je besonderen ‚gewachsenen‘ Verhältnisse örtlicher Traditionen und Bindungen gerade auch dort ihren Stellenwert behalten, wo Jugendliche durch den soziokulturellen Wandel eine relative ‚soziale Freisetzung‘ erfahren, d. h. zu einem eigenständigen jugendkulturellen Status gelangen“ (Müller u. a. 1994a, S. 149). Jugend im ländlichen Raum lebe daher in zwei auf einander wenig bezogenen Welten „zwischen der urban-industriellen Welt der Bildung, der Berufs, der Medien, der Freizeit und des Konsums auf der einen Seite und der dörflichen Kontrolle, der Durchgängigkeit der alltäglichen Lebensbereiche, der Tabus und traditionellen Selbstverständlichkeit aber auch der Vertrautheit, Geborgenheit und sozialen Sicherheit der ländlichen Sozialwelt auf der anderen Seite“. Für sie gibt es nur wenige Räume, „in denen sozial und kulturell etwas anderes ausprobiert, mit neu-

en Lebensformen experimentiert werden kann“ (Böhnisch/Winter 1990, S. 19f). Eine besondere Form dieser Spaltung ergebe sich für die Jugendlichen in der ehemaligen DDR. Hier müsse man von einer (mindestens) doppelten Spaltung der jugendlichen Lebenswelt, das heißt einer Spaltung von Jugendkultur und dörflichen Lebensverhältnissen sowie zwischen politischer Sphäre und Alltags-sphäre, ausgehen (vgl. Müller u. a. 1994a, S. 150).

Mit ihrer Studie zur Jugendarbeit in Ost- und Westdeutschland, eingebunden über den gesellschaftlichen Wandel im Kontext von „Wende“ und Wiedervereinigung, gehen Müller, Rosenow und Wagner weit über die Studie Müllers aus dem Jahr 1989 hinaus. Sie ordnet sich damit ein in den Diskurs um das Aufwachsen in der Risikogesellschaft und diskutiert Jugendarbeit unter sozialökologischer Perspektive als Dienstleistung, die sich zum einen als Teil der Ressourcen jugendlicher Lebenswelt und zum anderen als Teil einer Infrastruktur, die sozialstaatliche Daseinsvorsorge bereitstellt, begreift (vgl. ebenda, S. 32f). Müller, Rosenow und Wagner unterstellten dabei unter anderem, dass die maßgeblichen erwachsenen Personen, die dafür sorgen können, dass die jugendkulturelle Orientierungssuche nicht ins Abseits gerät (so genannte „Drehpunktpersonen“), nicht nur die beruflich dafür zuständigen pädagogischen Fachkräfte, sondern, mehr noch, die verfügbaren Repräsentanten des lokalen Setting (der Öffentlichkeit und Kommunalpolitik) seien, die zugleich im jugendkulturellen Kontext akzeptiert sind. Ob Jugendliche es lernen könnten, sich als beachteter und mitverantwortlicher Teil eines Gemeinwesens zu begreifen, hänge mehr davon ab, „ob es noch lebendige Bezüge zwischen der familialen und der lokal-öffentlichen Lebenssphäre dieser Jugendlichen gibt, ob es noch Formen gemeinsamer Teilhabe von Eltern und Kindern an dieser lokalen Öffentlichkeit gibt“, als etwa von infrastrukturellen Ausstattung (vgl. ebenda, S. 34f).

Dazu stellen die Autoren je ein Dorf in Ost- und Westdeutschland, jeweils etwa 800 Einwohner groß, mit ihren 20, 30 Jahren alten, tradierten Jugendclubs in den Mittelpunkt. Dazu wurden 40 (qualitative) Interviews mit Zeitzeugen, die bei der Gründung der Jugendeinrichtungen und an späteren Phasen aktiv beteiligt waren, den Jugendlichen aus beiden Dörfern und den Vertreter der Dorföffentlichkeit aus beiden Orten (Ortsbürgermeister bzw. Gemeindedirektor, Pfarrer, Lehrer, Vereins- und LPG-Vorsitzende, FDJ-Sekretärin, d. h. „Leute, die für uns eine Doppelrolle hatten“) geführt (vgl. ebenda 1994, S. 17f). Im Unterschied zur Untersuchung Müllers (1989) steht damit nicht das soziale Handeln beruflich tätiger Fachkräfte im Mittelpunkt, obgleich die Autoren Rückschlüsse auch hierauf ziehen.

In der Bewertung des Materials beziehen sich Müller, Rosenow und Wagner auf Begriff der *Gelegenheitsstrukturen* (vgl. Böhnisch/Winter 1990, S. 37). Sie verweisen darauf, dass im ländlichen Raum hinreichende Gelegenheiten für jugendkulturelle Aktivitäten einerseits nicht selbstverständlich verfügbar und ungleich verteilt sind, andererseits mit längerfristigen jugendkulturellen Traditionen und Bedeutungen zu tun haben, was dazu führt – und hier knüpfen die Autoren unmittelbar an Müllers Untersuchung aus dem Jahr 1989 –, dass Jugendarbeit auf dem Lande – trotz im Vergleich zu Städten schlechterer Ressourcenlage – chancenreicher sein kann, weil sich hier – trotz schlechterer Ausstattung – sich hier leichter lokale und regionale Aktivitäts- und Nutzungstraditionen bilden können. Gekoppelt werden solche Gelegenheitsstrukturen an die Vermittlerrolle, die so genannte „Drehpunkt-“, oder „Schlüsselpersonen“ im lokalen Setting spielen (können), die selbst solche Gelegenheitsstrukturen symbolisieren und experimentelle Möglichkeiten aufschließen können. Solche Personen können zum Beispiel pädagogische Fachkräfte der Jugendarbeit sein (vgl. Müller u. a. 1994a, S. 154f, Böhnisch/Winter 1990, S. 31).

In Bezug auf die Rahmenbedingungen werden durch das von Müller, Rosenow und Wagner präsentierte Material drei Aspekte erkennbar:

1. *Bedeutung von Traditionen:* Müller, Rosenow und Wagner verweisen darauf, dass die Gelegenheitsstrukturen „nicht vom Himmel gefallen“ seien, sondern Resultate eines Entwicklungsprozesses – ich würde es Tradierungsprozesses – sind. Solche Traditionen können motivierend für die Jugendlichen sein, Anerkennung und Erfolgserlebnisse bieten, zugleich aber auch Erwartungsdruck (und Überforderung) mit sich bringen oder Ansätze der Bevormundung durch das lokale Setting enthalten. Gelegenheitsstrukturen entstehen in diesem Klima aus gegenseitigem Geben und Nehmen zwischen Jugendlichen und lokalem Setting: „Weder besondere jugendkulturelle oder professionelle Impulse von außen, noch besondere Maße von pädagogischer Toleranz und Einsichtsfähigkeit beim Dorffestabliement scheinen hier maßgebend zu sein, sondern einfach die gewachsene Erfahrung, daß jugendliche Aktivitäten und das Handeln der maßgebenden Vertreter des Dorfes trotz unvermeidlicher Konflikte wechselseitig voneinander profitieren können und aufeinander angewiesen sind“ (vgl. ebenda, S. 157f).
2. *Stellenwert der Erwachsenen:* Das Material lässt den Schluss zu, dass die Interessenlagen und lebensweltlichen Bezüge der Erwachsenen und Jugendlichen nicht als polare Gegensätze erscheinen, es mithin keinen tieferen Konflikt zwischen dem erwachsenen geprägten lokalen Setting und den Jugendlichen gibt. Eltern (als ehemalige Jugendliche) spielen dabei eine (in der Literatur eher unterbelichtete) Rolle. Müller, Rosenow und Wagner gehen davon aus, dass die Gelegenheitsstrukturen ländlicher Jugendarbeit künftig wesentlich auch von den Erfahrungen abhängen werden, die von ehemaligen Generationen Jugendlicher damit gemacht wurden (vgl. ebenda, S. 158f).
3. *Bedeutung der Drehpunktpersonen:* Relevant ist das Vorhanden-Sein von Drehpunktpersonen, die zwischen dem jugendkulturellen Milieu und der Dorfföffentlichkeit vermitteln, eine „quasi-elterliche Autorität“ ebenso ausüben wie die „Autorität des jugendkulturellen ‚Führers‘“ und des „Vermittlers staatlicher bzw. kommunaler Leistungen und Kontrollen, dessen Funktion sowohl ist, Unter-



stützung und Sanktionen persönlich durchzusetzen, als auch das Eingreifen anderer Instanzen zu verhindern“. Diese Funktion ist professionellen pädagogischen Fachkräften nicht vorbehalten; wichtiger ist es, dass „sie in ihre Rolle aufgrund sehr persönlicher Interessen hineingewachsen sind und aus ebensolchen Interessen die Rolle weiterführten und zum Bestandteil ihrer persönlichen Identität gemacht haben“ (vgl. ebenda, S. 158f). Müller, Rosenow und Wagner schlussfolgern, dass Drehpunktpersonen „Schlüssel für eine erfolgreiche Förderung selbstorganisierter Jugendaktivitäten“. Sie als Partner zu gewinnen und zu unterstützen sei eine wichtige Aufgabe der kommunalen Jugendarbeit (vgl. ebenda, S. 164).

#### 3.4.2.4 T. Weinacht: ... und sie bewegt sich doch (2001)

Timo Weinacht geht im Rahmen seiner Dissertation der Frage nach, welche Handlungsstrategien und -orientierungen bzw. Kontextfaktoren (Erfolg ermöglichend) dazu beitragen, wenn es sich eine Initiativegruppe Jugendliche zum Ziel gesetzt hat, ein Jugendzentrum selbstorganisiert aufzubauen oder zu erhalten und dabei eine emanzipatorische Perspektive zu bewahren. Im Rahmen qualitativer problemzentrierter Interviews wurden in den Wintermonaten 1999/2000 in selbstorganisierten Jugendgruppen tätige Jugendliche, im Handlungszusammenhang tätige pädagogische Fachkräfte und zuständige Repräsentanten der Entscheidungs- und Vermittlungsinstanzen des lokalen Settings bzw. relevanter Medien und öffentlicher Organe im Umfeld von zwei Jugendhäusern und zwei selbstorganisierten Jugendzentrumsinitiativen befragt (vgl. Weinacht 2000b, S. 17 und S. 24f). Im Mittelpunkt stehen die Prozesse innerhalb der Initiativen: damit thematisiert Weinacht nicht Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher, sondern institutionelle Prozesse der Selbstverwaltung von Jugendhäusern durch Jugendliche.

Auch geht es ihm nicht in erster Linie um das soziale Handeln beruflich in der Jugendarbeit tätiger Fachkräfte. Dennoch stellte er sich die Frage nach den Möglichkeiten, „professionelle Sozialarbeit mit dem Selbstorganisationskonzept zu versöhnen“ (z. B., indem von der Vollversammlung eines Jugendhauses akzeptierte und beauftragte pädagogische Fachkräfte beratende Funktion, etwa bei der Beratung in Fragen des Sozial- und Jugendhilferechts, einnehmen könnten). In der Bewertung seines Materials gelangt Weinacht zu der Überzeugung, dass ein solches pädagogisches Empowerment von Jugendgruppen ohne Direktiv- und Kontrollfunktion der Fachkräfte realisierbar sei, auch wenn er das „professionelle Dilemma“ sieht, dass sie sowohl den Interessen der Jugendlichen als auch den Direktiven des (kommunalen) Anstellungsträgers verpflichtet sind (vgl. Weinacht 2001, S. 600f). Gleichwohl sei darauf zu achten, dass, je stärker die Bedeutung von beruflich tätigen Fachkräften im Jugendhaus sei, ein personeller Wechsel nicht über die Dauer der Nutzung durch eine Generation, also etwa fünf Jahre, hinausgezögert werden dürfe. Daraus spricht das Misstrauen, dass einer Versteifung beim Personal Stagnation und Konventionalisierung der jeweiligen Praxisausrichtung folge und die Orientierung an den Bedürfnissen der Jugendlichen eingeschränkt werde (vgl. ebenda, S. 602).

Weinacht arbeitet deutlich den Widerspruch zwischen Institution und Selbstverwaltung heraus; so erscheint es ihm bei der Betrachtung der von ihm untersuchten selbst verwalteten Einrichtungen konsequenterweise als fraglich, ob ein hoch bezuschusstes und gut ausgestattetes (kommunales) Jugendhaus für eine Selbstorganisation nutzbar sei (vgl. ebenda, S. 605).

### 3.4.3 Weitere Studien

#### 3.4.3.1 W. Thole und U. Küster-Schapfl: Sozialpädagogische Profis (1997)

Werner Thole und Uwe Küster-Schapfl ging es im Rahmen ihrer als Lehr- und Lernforschungsprojekt unter Einbeziehung von Studierenden der Sozialarbeit/-pädagogik durchgeführten Studie „Wissen und Können von MitarbeiterInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit“ darum, „die Wege zum und die Beweglichkeit im Beruf“ unter biografischer Perspektive zu rekonstruieren und nach den Zusammenhängen von Biographie, Hochschul- und beruflicher Sozialisation und dem Verlauf der Berufskarriere, das heißt dem beruflichen Habitus, zu fragen. Die Autoren fragen: „Mit welchem Wissen begründen und produzieren ... Pädagoginnen und Pädagogen mit unterschiedlichsten Profilen, ihr Können und Handeln in der beruflichen Praxis? Welche Formen finden sie, um die erworbenen theoretischen Kenntnisse für einen ‚gelungenen‘, fachlich abgesicherten Berufsalltag fruchtbar zu machen? Wie überführen sie Wissen in Können und Handeln, Theorie in Praxis, disziplinäre Kenntnisse in professionelles Tun?“

Es ging damit auch um die Frage, „über wie viel, insbesondere wissenschaftliches Wissen die in der Sozialpädagogik mit Kindern und Jugendlichen Tätigen verfügen und ob und wie sie dieses im Kontext ihrer sozialpädagogischen Performanz in Kinder- und Jugendhäusern, auf Abenteuerplatzplätzen, in Jugendkunstschulen, Bildungsstätten und in Bezug auf Gleichaltrigengruppen in Jugendverbänden sowie in den unterschiedlichsten Projekten der mobilen Kinder- und Jugendarbeit in Gestalt von Straßensozialarbeit und Fußballfanggruppenarbeit aktivieren und welchen Stil, mit anderen Worten: eigenständigen beruflichen Habitus die in den Feldern der Sozialen Arbeit und somit auch in der Kinder- und Jugendarbeit Tätigen dabei entwickeln“ (Thole/Küster-Schapfl 1996, S. 835, S. 831 und S. 834). Sie stellen sich die „Frage, ob pädagogisches und soziales Handeln in institutionellen Handlungsräumen einen anderen Handlungstypus fordert als das Handeln in Alltagssituationen beziehungsweise ob ein reflektiertes, möglicherweise sogar

wissenschaftlich abgestütztes Agieren die produktive Qualität der pädagogischen Institutionen soweit verformt, daß die Effektivität pädagogischen Handelns verloren geht“ (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 16).

Dazu führten die in das Projekt eingebundenen Studierenden 20 (qualitative) Interviews mit beruflich tätigen Fachkräften der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit sowie fünf weiteren aus anderen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit durch (vgl. ebenda, S. 26). Das von den Autoren gewählte Analyseverfahren lehnt sich an den Grundsätzen der Entwicklung einer Grounded Theory an. *Thole und Küster-Schapfl* erklären die professionelle Performanz aus der Deutung (Deutung als Neu-Konstruktion) von Schilderungen der Fachkräfte zur Berufsausbildung an der (Fach-) Hochschule, der Art und Weise, Fachliteratur zu nutzen, ihrer Teilhabe an fachlichem Diskurs etc.

Die Ergebnisse ihrer Untersuchung (vgl. auch zusammenfassend Thole 2000, S. 187ff) präsentieren die Autoren in Bezug auf vier Gesichtspunkte:

1. *Wege an die Hochschule*: die Wege an die Hochschule kennzeichnet einerseits, dass die Herkunftsmilieus und lebensweltlichen Zusammenhänge eine berufsselektierende Funktion ausüben, während sich andererseits zugleich das „Bild tendenziell zufälliger berufsbiographischer Verläufe“ ergibt (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1998, S. 214, Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 44). „Deutlich legt das erhobene Material nahe, davon auszugehen, dass JugendarbeiterInnen mehrheitlich einen Weg in die Sozialpädagogik mit Kindern und Jugendlichen fanden, der in unterschiedlich gelagerter Weise lebensgeschichtlich frühen Kontakt zur Sozialen Arbeit anzeigt, also auf biografisch angelegte Vorerfahrungen und auf schon früh in informellen Netzwerken sich herauskristallisierende Entscheidungen zurückgeht“ (Thole/Küster-Schapfl 2002b, S. 171, Thole/Küster-Schapfl 1996, S. 844). Die Autoren meinen, dass der Weg in die Sozialpädagogik „in diesen Fällen kategorial als eine ‚institutionell präjudizierte Statuspassage der gelenkten Zufälligkeit‘ zu charakterisieren“ ist (vgl. Thole/Küster 2002b, S. 171f, Thole/Küster-Schapfl 1996, S. 845).
2. *Relevanz des Hochschulstudiums*: In Bezug auf die Einmündung in den Beruf kommt dem Studium „überwiegend nur eine äußerst schmale, zum Teil sogar randständige Bedeutung zu“<sup>103</sup> (Thole/Küster-Schapfl 1998, S. 215, vgl. ferner: Thole/Küster 2002b, S. 172). Biographische Erfahrungen werden in der Studienzeit „nicht entscheidend verunsichert, neu modelliert oder aber innovativ so angereichert, daß die dadurch veranlaßten Verunsicherungen die Zuführung von Wissen herausfordern“ (Thole/Küster-Schapfl 1996, S. 846).
3. *Erfahrung, Wissen und Können*: *Thole und Küster-Schapfl* differenzieren die Resultate in vier Bereichen:
  1. Im Umgang mit Fachliteratur treffen sie auf eine verbreitete Passivität gegenüber sozialpädagogischer, sozial- und erziehungswissenschaftlicher Fachliteratur; lediglich punktuell habe sich ein „einschlägig ausgewiesenes fachliches, die berufliche Praxis in der Kinder- und Jugendarbeit fungierendes Referenzwissen“ feststellen lassen (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 55f). Die Aneignung von Literatur ist geprägt von „kognitiv leichter zugängliche(n) Periodika (z. B. sozialpädagogische und psychologische Monatszeitschriften), „populär aufgemachte(r) Literatur zu speziellen Fragestellungen“ sowie „Publikationen mit einem vermeintlich hohen Alltagsbezug“ (Thole/Küster-Schapfl 1996, S. 848) bzw. insgesamt einer „beträchtliche(r) Ignoranz gegenüber sozialpädagogischer, sozial- und erziehungswissenschaftlicher Fachliteratur“. Es dominiere ein Aneignungsverhalten, bei dem fachlich einschlägige Publikationen nur rezipiert werden, wenn die pädagogischen Fachkräfte nach Lösungswegen für gravierende Alltagsprobleme suchen oder die Themen besonders im Trend liegen (vgl. ebenda, S. 844).
  2. Eine dem Umgang mit Fachliteratur ähnliche Praxis registrieren *Thole und Küster-Schapfl* bei der Bewertung von *Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen und fachlichem Austausch* unter den pädagogischen Fachkräften, wobei diese fachspezifische Aneignungsorte von handlungsrelevanten Wissenspotentialen gegenüber Fachpublikationen eine höhere Akzeptanz genießen (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 57).

---

<sup>103</sup> Im Zusammenhang mit der Präsentation ihrer Ergebnisse bezüglich der Relevanz des Hochschulstudiums referieren *Thole und Küster-Schapfl* ein offensichtlich für sie nachdrückliches Fallbeispiel einer Fachkraft, die eine flexibel gestaltete Studienorganisation praktizierte, für die eine „intensivere Auseinandersetzungen mit gesellschaftspolitischen Fragestellungen oder sozialpädagogischen Fachdiskursen“ kaum bzw. keine Bedeutung gehabt zu haben scheint und dem Studium „keine einschneidend persönlichkeitsbildende Bedeutung zu (kam), statt dessen entwickelte sich eine Perspektive, in der die berufszertifizierende Funktion des Studiums im Vordergrund stand“ (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 45, zit. ebenda). Als Resümee der Studienbiographien heben sie hervor, „daß ausschließlich diejenigen Studienverläufe, die über eine intensive, auch über Literatur erarbeitete Auseinandersetzung mit philosophischen und soziologischen Grundpositionen fundamentiert sind, eine nachhaltige Entwicklung ausweisen, die eine erweiterte sozialpädagogische Orientierung ermöglichte. Dagegen liefen die eng an psychotherapeutische Inhalte und Themen geknüpften Studienverläufe entweder in eine ‚fachliche Sackgasse‘, oder die dort vermittelten Interaktionstechniken fanden keine nachhaltige Resonanz im beruflichen Alltagshandeln“ (ebenda, S. 49). Gelingt es den Studierenden hingegen, „sich im Studium theoretische und/oder politische Positionen anzueignen und die hierüber gegebenen Deutungsmöglichkeiten über das Studium hinaus argumentativ zu festigen, kommt ihnen auch dann im Beruf eine habitusstabilisierende und Souveränität sichernde Bedeutung zu, wenn auf sie nicht tagtäglich im beruflichen Alltag zurückgegriffen werden kann“ (ebenda, S. 52), was offenkundig in dem von der Studiendauer längeren erziehungswissenschaftlichen Studium im Verhältnis zu dem deutlich kürzeren Fachhochschulstudium der Sozialarbeit/-pädagogik erleichtert zu werden scheint (vgl. ebenda, S. 54f).

3. Im Umgang mit Begriffen und Theorien diagnostizieren die Autoren eine nur geringe Affinität zu wissenschaftlich-fachlichen Diskursen (vgl. ebenda, Thole/Küster-Schapfl 1996, S. 848f).
4. Dies bleibt nicht ohne Auswirkungen auf das fachliche Wissen und die berufliche Praxis. Insgesamt bezeichnen die Autoren die verfügbaren fachlichen Wissens- und die soziale Erfahrungsressourcen vorrangig von vorgängig erworbenen Erfahrungen und alltagspraktischen Kompetenzen geprägt (z. B. durch ehrenamtlichen Tätigkeit) und durch die Kommunikation mit Kollegen abgestützt. „Bei der Hervorbringung einer beruflichen Fachlichkeit kommt dem Studium häufig nur eine marginale, in der Regel fast ausschließlich zertifizierende Relevanz zu“ (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 60f, zit. S. 61). Eine beachtliche Bedeutung für die Ausgestaltung des sozialpädagogischen Handlungsfeldes kommt daher den subjektiv sozialisierten „natürlichen Ressourcen“, sozial-kommunikativen Orientierungen und Kompetenzen zu (ebenda, S. 65).
4. *Habitusprofile*: Die Autoren identifizierten vier wesentliche berufliche Ansprüche (vgl. ebenda, S. 62f<sup>104</sup>) und generieren fünf berufliche Habitusprofile von pädagogischen Fachkräften, die in der Kinder- und Jugendarbeit tätig sind: die Typen der „MacherInnen“ (vgl. ebenda, S. 67f), der „NetzwerkerInnen“ bzw. „Netzwerkorientierten“ (vgl. ebenda, S. 68), der „Dienstleistenden“ (vgl. ebenda, S. 69), der „pragmatischen IdealistInnen“ (vgl. ebenda, S. 69f) und der „Emigrierten“ (vgl. ebenda, S. 70; vgl. insg. ferner: Thole/Küster-Schapfl 1998, S. 201 – 212). Solch ein nur „undeutlich konturierter professioneller Habitus“ erklärt sich auch aus der nur kaum entwickelten systematischen, wissenschaftlich gestützten und reflexiven Fachlichkeit und dem Rückbezug der Fachkräfte auf eine „natürliche Fachlichkeit“, die sich in der Regel nur über ein populärwissenschaftlich und alltagspragmatisch fundiertes Wissensrepertoire bestimmt. *Thole und Küster-Schapfl* bezeichnen den Habitus in der Jugendarbeit tätiger Fachkräfte als „feld- und berufskodifiziert und nur minimal in einer impliziten expertenkritischen Fassung wissenschaftsorientiert ausbuchstabiert“. Subjektive Orientierungen und private Lebensstile konturieren im Wechselbezug das soziale Handeln und den professionellen, sozial-kulturellen Habitus (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 65f und S. 217, Thole/Küster-Schapfl 1996, S. 843 und S. 849).

### 3.4.3.2 F. Ackermann und D. Seeck: Der steinige Weg zur Fachlichkeit (1999)

*Friedhelm Ackermann und Dietmar Seeck* stellen sich die im Rahmen ihrer zwischen 1995 und 1997 durchgeführten Studie „Handlungskompetenz und generative Deutungs- und Handlungsmuster in der Sozialen Arbeit“ die Aufgabe, zu einer „Klärung der beruflichen Handlungskompetenz“ von Sozialarbeitern/-pädagoginnen in unterschiedlichen Berufsfeldern Sozialer Arbeit beizutragen, in dem sie die Handlungskompetenzen der Absolventen des Fachbereichs Sozialwesen der Fachhochschule Ostfriesland zum Gegenstand machten. Im Unterschied zu *Thole und Küster-Schapfl* ging es ihnen dabei nicht um die Rekonstruktion der Genese beruflicher Habitualisierungen, sondern um die Frage, ob – und welche – „Spuren im beruflichen Selbstverständnis“ die Debatte um die Professionalisierung Sozialer Arbeit hinterlassen hat. Durch die Analyse des professionellen Selbstverständnisses sollte Aufschluss darüber gewonnen werden, inwieweit die hier empirisch aufweisbaren Deutungs- und Handlungsmuster Auswirkungen auf die Praxis haben (vgl. Ackermann/Seeck 1999a, S. 13, Seeck 2000, S. 18). Als Ausgangspunkt ihrer Untersuchung formulierten die Autoren zudem eine kritische Position zum Paradigma des „wissenschaftlich ausgebildeten Praktikers“ (vgl. Lüders 1987, Lüders 1989), wonach die Berufsausbildung durch die Vermittlung theoretischen Wissens zu berufsqualifizierendem Handlungswissen führe.

Die sich hieraus ergebenden Fragestellungen analysierten im Rahmen von retrospektiven Interviews mit zwölf Studierenden des Fachbereiches (Hauptstudium), zwölf Berufspraktikanten im Anerkennungsjahr und neun in der Praxis tätigen Absolventen (33 Interviews). Die komparative Verdichtung der Ergebnisse (zu den methodischen Implikationen äußern sich *Ackermann und Seeck* ausführlich; vgl. Ackermann/Seeck 1999a, S. 19ff) erfolgte auf drei Ebenen:

1. *Motivation für den Beruf*: *Ackermann und Seeck* arbeiten auf der Grundlage des Materials heraus, dass im Bewusstsein der Befragten eine Identität Sozialer Arbeit weder im Studium vermittelt noch empirisch nachweisbar sei (vgl. Seeck 2000, S. 20). Zentrales Ergebnis der Untersuchung ist, dass sich für das Studium des Sozialwesens im Hinblick auf die Herausbildung beruflicher Qualifikation keine Habitus prägende Wirkung nachweisen lässt. Das Studium hat vielmehr die Funktion des „Fahrstuhls nach oben“ (vgl. Beck 1986, S. 124f) für noch nicht akademisch vorgebildete Arbeitnehmer (vgl. Ackermann/Seeck 1999a, S. 205, Seeck 2000, S. 24); Ziel ist die Erlangung des Zertifikats (Diplom), das Studium ist damit nicht mehr zentraler Aspekt der Lebensführung (vgl. Seeck 2000, S. 22). Nicht mehr, wie noch in der Grundphase der Fachhochschulen, das Interesse an gesellschaftlicher Reform, Partizipation und Emanzipation ist für das Studium ausschlaggebend, sondern vielmehr die „Sorge um sich“ selbst (vgl. Ackermann/Seeck 1999a, S. 206 und S. 201). Zwar lassen sich die „Wahl des Berufes als bewusste Entscheidung“, das „Stu-

<sup>104</sup> Dies sind „ein pädagogischer Anspruch“, der in einer erzieherischen und einer emanzipatorischen Variante in Erscheinung tritt, „ein dienstleistungsorientiertes Profil“, ein sozialanwaltschaftlicher Anspruch, mit dem „sowohl die Bereitstellung und Sicherung sozialer Freiräume, als auch die Initiierung emanzipatorisch wirksamer Prozesse“ verbunden ist, und ein „betont kulturell bildenden beruflichen Anspruch“ (Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 62f) hierzu präsentieren sie Fallstudien zu den „beruflichen Habitusformulierungen“ (vgl. ebenda, S. 71 – 216).

dium als Aufstieg und berufliche Weiterbildung (Zertifikatsorientierung)“ und „Soziale Arbeit als Selbstverwirklichung“ als definierte Motive der Berufswahl identifizieren, doch kommt der „Zufälligkeit der Berufswahl“ erhebliche Bedeutung zu. Insofern ergänzen diese Befunde die von *Thole und Küster-Schapfl* herausgearbeiteten Resultate. Insbesondere für die jüngeren (angehenden) Fachkräfte gilt, dass sie keine klaren Vorstellungen mehr über die Perspektiven des Berufes haben, weshalb sie sich biografisch „ausprobieren“ und Festlegungen zu vermeiden versuchen (vgl. Seeck 2000, S. 21; so auch Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 61).

2. *Berufliches Selbstverständnis und Fachlichkeit*: Die Autoren konstatieren, dass das Studium nicht die zentrale sozialisatorische Instanz beruflicher Identitätsbildung ist, sondern diese schon vor dem Studium grundgelegt wird. Das Studium mag dies modifizieren, verändert es aber nicht grundsätzlich (vgl. Seeck 2000, S. 20). Auch hier korrespondieren die Befunde mit den Verdichtungen Tholes und Küster-Schapfls (vgl. Thole 1998, S. 53). Daraus erklärt sich, dass *Ackermann und Seeck* ein eigenständiges berufliches Selbstverständnis und eine den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit adäquate Fachlichkeit zumindest bei den Studierenden und Berufspraktikanten kaum nachweisen konnten; stattdessen finden die schon vor dem Studium erlernten Problemlösungs- und Handlungsstrategien im Sinne des *common sense* auch in der neuen Berufsrolle Anwendung. Es fehlt ihnen ein fachliches Referenzsystem, das ihnen ermöglichen würde, mögliche Praxiskonflikte zumindest im Ansatz zu verstehen und zu lösen. Damit werden die Absolventen durch die vorgängige Ausbildung nicht adäquat auf die unterschiedlichen Praxisfelder vorbereitet (*Ackermann/Seeck* 1999a, S. 204, Seeck 2000, S. 22). „Diese Alltagsdeutungen modifizieren sich erst unter dem Druck der Praxisanforderungen in den jeweiligen Praxisfeldern. Hier erfolgt die eigentliche Einsozialisierung in den Beruf. (...) Der kollegiale und fachliche Austausch und der tägliche Umgang mit sozialen Problemen wird zur zentralen prägenden Instanz für die Herausbildung von Fachlichkeit und Professionalität“ (*Ackermann/Seeck* 1999a, S. 205, Seeck 2000, S. 22f). Zu einer Fachlichkeit, wie sie in anderen Professionen üblich sein mag, führt das in der Mehrzahl der Fälle jedenfalls nicht; vielmehr findet die Heterogenität der Arbeitsbereiche, der theoretischen und methodischen Zugänge ihre Entsprechung in der Diffusität der Handlungsorientierungen (vgl. *Ackermann/Seeck* 1999a, S. 201).
3. *Theorie-Praxis-Bezug*: Im Theorie-Praxis-Verständnis kollidiert die Intention der Fachhochschulen als Ausbildungsinstitutionen, eine Ausbildung auf wissenschaftlicher Grundlage zu ermöglichen, mit den Interessen der angehenden Fachkräfte nach unmittelbar praxisrelevantem Handlungswissen (vgl. Seeck 2000, S. 20), was sich in der starken Orientierung an eher „handwerklichen“ Wissensbeständen (z. B. Recht, Methoden Sozialer Arbeit) äußert: „Nicht das Verstehen sozialer Systeme steht im Zentrum des Studiums, sondern das Bewältigen der jeweiligen Praxis. (...) Eine theoretische Durchdringung sozialer Praxis oder auch nur eine Gegenstandsbestimmung Sozialer Arbeit wird im Studium nicht geleistet. Hieraus resultierend werden Konflikte in der Praxis nicht in Bezug auf das wissenschaftliche Referenzsystem der Disziplin gelöst, sondern im Rekurs auf Referenzsysteme, die als ein Konglomerat aus Alltagsdeutungen und früheren (Berufs)erfahrungen erscheinen“ (*Ackermann/Seeck* 1999a, S. 205; ferner: Seeck 2000, S. 23), denn das Soziale „erfordert scheinbar keine spezielle Kompetenz, außer der, Mensch zu sein“ (*Ackermann/Seeck* 1999a, S. 201). Das erklärt auch, warum das Studium auf eine Art Warenhaus reduziert, in dem die individuellen Vorlieben befriedigt werden sollen (vgl. *Ackermann/Seeck* 1999a, S. 206), was Seeck veranlasst, auf den von *Bader und Krüger* geprägten Begriff vom Dilemma Sozialer Arbeit zwischen unbegriffener Theorie und begriffloser Praxis (vgl. *Bader/Krüger* 1984, *Bader* 1984) zu verweisen (vgl. Seeck 2000, S. 23). Erst auf der Ebene der schon in der Praxis tätigen Fachkräfte modifiziert sich dieser Befund, zumindest im Hinblick auf fachliches Handeln. Zwar weisen auch sie dem Studium nur eine untergeordnete Bedeutung für die Herausbildung von Handlungskompetenzen zu, aber es lässt sich zugleich ein durch Praxis und deren sozialisierende Wirkung gewachsenes mehr oder weniger fundiertes fachliches Handeln nachweisen, wobei der fachliche Austausch unter Kollegen und der tägliche Umgang mit sozialen Problemen zur zentralen prägenden Instanz für die Herausbildung von Fachlichkeit und Professionalität – im Sinne einer Alltagskompetenz – wird (vgl. *Ackermann/Seeck* 1999a, S. 202, Seeck 2000, S. 21). Professionstheoretisch verbleibt die Praxis der Sozialen Arbeit auf dem „Niveau semi-professionellen Handelns“ (vgl. Seeck 2000, S. 21).

*Ackermann und Seeck* bilanzieren den empirischen Befund ihrer Studie verdichtend in Bezug auf die beruflichen Habitualisierungen, von denen sie fünf Typen identifizieren. Sie differenzieren

- *Profis*: bei diesem Habitualisierungstyp sind der Bezug auf das wissenschaftliche Referenzsystem und die prinzipielle Offenheit gegenüber dem Neuen ausgewiesen und Kompetenzen hermeneutischen Fallverstehens vorhanden, wobei eine stärkere rechtliche, sozialreformerische oder klientenorientierte Haltung dominieren kann;
- *alte Hasen*: Vertreter dieses Typus' waren bereits vor dem Studium beruflich oder ehrenamtlich in der Sozialen Arbeit tätig, ihre berufliche Sozialisation erfolgte bereits vor dem Studium“;
- *Orientierungslose*: bei diesem Habitualisierungstyp konnte weder ein theoretisches Referenzsystem noch Sensibilität gegenüber dem Fall identifiziert werden; sie „funktionieren im Feld“, eigene Entwürfe fehlen ihnen völlig;
- *Selbstverwirklicher*: hierbei handelt es sich um eine berufliche Habitualisierungsform, die lediglich bei den Studierenden und – abgeschwächt – bei den Berufspraktikanten nachgewiesen werden konnte, bei denen berufliches Handeln sich als „Selbstbefriedigung“ (Seeck) darstellt;

- *pragmatische Idealisten*: diese Habitualisierungsform konnte nur unter den Berufpraktikanten rekonstruiert werden und zeichnet sich durch eine gleichermaßen dominante Orientierung an Utopie und Realität aus; das „Einlassen auf die institutionellen Rahmenbedingungen, bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der ursprünglichen Motivationen und Ideale, führen zu einer Politik der kleinen Schritte“ (vgl. Seeck 2000, S. 23f).

### 3.4.4 Schlussfolgerungen

Der zunächst gewonnene Eindruck, dass mit der vorliegenden Untersuchung „Neuland“ betreten wird, bestätigt sich im Blick auf die Forschungsergebnisse. Die referierten Studien erlauben lediglich einen fragmentierten Rückbezug auf den Gegenstand dieser Untersuchung; diese Fragmente sind:

- *Müller* thematisiert das soziale Handeln in der Jugendarbeit beruflich tätiger Fachkräfte, ohne dabei freilich die Förderung von Selbstorganisationsprozessen zum Gegenstand zu machen. Gleichwohl liefert die Studie wichtige Impulse, deren Handeln im kommunalen Setting einordnen zu können, denn *Müller* kann nachweisen, dass die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen zwar ein notwendiger Teil ihres Handelns ist, aber allein als nicht zureichend angesehen werden muss, da Jugendarbeit, wenn sie nachhaltig Wirkung entfalten will, immer in das lokale Setting (vor allem die kommunalpolitischen Bezüge) integriert und auf dieses bezogen sein muss. Der für die vorliegende Untersuchung relevante Ertrag liegt also in der Erkenntnis der unbedingten Rückgebundenheit von Jugendarbeit auf kommunale (kommunalpolitische) Strukturen (und Akteure).
- *Deinet*s Untersuchung thematisiert Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher und das auf sie bezogene soziale Handeln ebenfalls nicht ausdrücklich; Selbstorganisationsprozesse ergeben sich freilich als „Gegenstand“ des sozialen Handelns beruflich in der Jugendarbeit tätiger Fachkräfte insoweit „automatisch“, als sie Ausdruck von Aneignung (in dem von *Deinet* herausgearbeiteten Sinn) sind. Für die Untersuchung relevant sind die Ergebnisse der Studie freilich in der von ihm thematisierten Modifikation des Funktionsverständnisses der pädagogischen Fachkräfte, wonach diesen die Funktion von Aneignungshelfern zufällt. Für die Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher heißt das, dass sich das soziale Handeln von Fachkräften auf die Rahmenbedingungen bezieht, Selbstorganisationsprozesse zu ermöglichen, ohne sie zu initiieren. Relevant ist also ein Handeln, das Ressourcen bereitstellt und Strukturen absichert. *Deinet* liefert damit weitere Nachweise für den in der fachlichen Diskussion der 80er Jahre über die Entfaltung eines sozialräumlichen Konzepts begonnenen Diskurs über den Funktionswandel von in der Jugendarbeit tätigen Fachkräften.
- Die Untersuchung von *Müller, Rosenow und Wagner* greift diese Argumentation auf. Deutlicher als bei *Müller* und bei *Deinet* stehen dabei die Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher (in den beiden dörflichen Jugendclubs) im Mittelpunkt. Relevant ist die Studie für die vorliegende Untersuchung allerdings vielmehr dadurch, dass herausgearbeitet wird, welchen zentralen Stellenwert Traditionen der Jugendarbeit und Drehpunktpersonen für die Förderung der Selbstorganisation Jugendlicher haben. Damit werden weitere Faktoren identifiziert, die für das soziale Handeln von Bedeutung sind. Verweisen Traditionen schon auf längerfristige Prozesse und das Vorhandensein nicht-struktureller („immaterieller“) wert- und erfahrungsgebundener Absicherungen, innerhalb derer Jugendarbeit Generationen übergreifend („tradiert“) als gelingend, nicht (wesentlich) hinterfragensbedürftig und unterstützungswürdig betrachtet wird, so sind Drehpunktpersonen quasi „materielle“ *Mittler*, die durch ihr konkretes Da-Sein und Handeln Einfluss ausüben (stützen, absichern, Probleme beseitigen etc.) und Ressourcen bereitstellen. Relevant für die vorliegende Untersuchung ist dabei auch, dass Drehpunktpersonen beruflich tätige Fachkräfte sein können, es aber keineswegs sein müssen. Insoweit verdeutlicht die Studie den Ertrag der Untersuchung *Müllers*, wer als Person bzw. Funktions- (und/oder Traditions-) Träger in das auf Strukturen (das Setting) bezogene soziale Handeln einzubeziehen ist, um Selbstorganisationsförderung realisieren zu können. Die Resultate legen den Schluss nahe, dass die Selbstorganisation Jugendlicher förderndes soziales Handeln ohne Bezugnahme auf Traditionen (so vorhanden) und Drehpunktpersonen (jedenfalls in den referierten eher ländlichen Kontexten) kaum gelingen können wird.
- *Weinacht* macht in seiner Studie zwar dezidiert Selbstorganisationsprozesse in Jugendzentren zum Gegenstand, rückt dann aber vor allem die Prozesse in den Mittelpunkt, bei denen die betroffenen Jugendlichen eine Rolle spielen, wobei das soziale Handeln von Fachkräften eher am Rande thematisiert wird. Allenfalls seinen Andeutungen in Bezug auf die Widersprüchlichkeit von Selbstorganisation Jugendlicher einerseits und dem sozialen Handeln pädagogischer Mitarbeiter andererseits, insbesondere in Bezug auf den dominierenden Einfluss beruflicher Fachkräfte auf die Jugendlichen (z. B. durch Wissensvorsprünge), vor allem wenn über eine längere Zeit kein personeller Wechsel erfolgt (der eine Neu-Kalibrierung des Verhältnisses zwischen Jugendlichen und Fachkraft erforderlich machen würde), und der (negative) Einfluss des Anstellungsträgers auf die Selbstorganisation (d. h. die von *Weinacht* diagnostizierte Durchgriffswirkung dessen Ziele und Vorstellungen über die Fachkraft), geben Hinweise auf praktische Probleme der Selbstorganisationsförderung. Folgt man *Weinacht*s Argumentation, dann steht allerdings in Zweifel, ob Selbstorganisationsförderung im Rahmen kommunaler Anstellungsträgerschaft durch Fachkräfte über einen längeren Zeitraum überhaupt möglich ist.

- Die Studien von *Thole und Küster-Schapfl* sowie *Ackermann und Seeck* liefern keine Ergebnisse in Bezug auf originäre Prozesse der Selbstorganisationsförderung durch beruflich tätige Fachkräfte. Sie helfen allerdings, die beschriebene Offenheit des sozialen Handelns zu illustrieren und ansatzweise zu erläutern. In Bezug auf die vorliegende Untersuchung (und ohne durchaus vorhandene Differenzen beider Studien vernachlässigen zu wollen) lässt sich bilanzieren, dass die weitgehende Offenheit der Ausbildungssituation selbst (insbesondere an den Fachhochschulen) Offenheit im sozialen Handeln forciert. Weder lassen sich Konturen eines genuin Zweck gerichteten Zugangs der künftigen Fachkräfte zum Studium der Sozialarbeit/-pädagogik eindeutig identifizieren, noch sind die Ausbildungsbedingungen offenkundig hinreichend eindeutig, um auf die Studierenden solche profilierende Wirkung auszuüben, die deren vorgängigen (Alltags-) Erfahrungen im Blick auf ihr künftiges soziales Handeln nachdrücklich genug in Frage stellen und ein zureichend kodifiziertes Handlungsverständnis vermitteln bzw. entsprechend professionelle Habitusprofile zur Folge haben könnten. Jedenfalls entsteht im Regelfall kein fachlich abgesichertes, auf einschlägigen theoretischen Rückbezug fundamentiertes Handlungsverständnis; wirkmächtiger sind vielmehr die Fragmente früherer Erfahrungen und Handlungsmuster. Die Resultate der beiden Studien vermitteln nachhaltig den Eindruck, dass gerade die Kombination von persönlich geprägtem Zugang zur Sozialarbeit/-pädagogik und der Offenheit der Ausbildung nachhaltig Uneindeutigkeit im Modus des sozialen Handelns generiert-

### 3.5 Zur Aufgabenstellung: Erkenntnisinteresse und Zielsetzung der Untersuchung

Das *übergeordnete und allgemeinste* Erkenntnisinteresse im Rahmen der Untersuchung ist ausgerichtet auf die Entwicklung eines handlungstauglichen Konzeptes Selbstorganisationsförderung in der kommunalen Jugendarbeit im Kontext von neuen Herausforderungen an Jugendarbeit (z. B. der wachsenden Bedeutung von Cliquen) und der Methodendiskussion in der Jugendarbeit (z. B. der Implementierung von Konzepten einer Mobilien, Sozialräumlichen oder Cliquenorientierten Jugendarbeit). In diesem Rahmen ist es das *konkrete* Ziel der Untersuchung, sichere Aussagen zu Einstellungen von Fachkräften der kommunalen Jugendarbeit in Bezug auf die Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher und deren Förderung durch kommunale Jugendarbeit zu formulieren, und den Versuch zu unternehmen, den Modus der Selbstorganisationsförderung, das heißt die hieran geknüpfte Handlungsweise, zu rekonstruieren.

Zu diesem Zweck sollen die Deutungsmuster von beruflich in der Jugendarbeit tätigen Fachkräften zur Selbstorganisation Jugendlicher und deren Förderung durch Jugendarbeit identifiziert und deren Beschreibungen über die Praxis einer Selbstorganisationsförderung erhoben werden.

Es geht damit nicht darum, ein Bild der Selbstorganisationsförderung nachzuzeichnen (und viele Beispiele dafür zu bringen) und das konkrete Handeln von Fachkräften (etwas im Sinne einer „Arbeitsplatzcharakteristik“) zu beschreiben. Stattdessen geht es um das erste Identifizieren von Deutungsmustern der Experten als Stellvertretern in der Selbstorganisationsförderung tätiger Fachkräfte, wie sie Selbstorganisation und Selbstorganisationsprozesse interpretieren und ihre fachliche Handlungsweise darauf einstellen. Insoweit geht es um das Identifizierung von Strategien der Selbstorganisationsförderung.

Mit der Untersuchung arbeite ich auf der Ebene von zwei Dimensionen:

1. *der Bedarf, ein praktisches Problem zu lösen, als Antrieb zu allgemeiner Erkenntnis*: ich möchte Überlegungen formulieren, Probleme, wie sie sich in Salzgitter gestellt haben, einer Klärung, ggfs. sogar einer Lösung, zuzuführen. Dabei gehe ich davon aus, dass das situativ gegebene Problem, das ja bereits geraume Zeit zurückliegt, und das sich im Fortgang einer prozessualen Bearbeitung durch „gewesene Praxis“ bereits „erledigt“ hat, so oder in ähnlicher Form stets wieder neu stellen kann und wird. Nicht die Lösung des konkreten, eingangs dargelegten Praxisproblems steht also im Vordergrund, sondern die Identifikation von Interpretations- und Interaktionsmustern, die in solchen Konstellationen eine Rolle spielen, und die Formulierung von Überlegungen, unter welchen Rahmenbedingungen – abstrahierend von diesem konkreten Praxisproblem – Selbstorganisationsförderung als soziales Handeln beruflich in der Jugendarbeit tätiger Fachkräfte allgemein ausgestaltet sein kann. Das schließt nicht aus, dass in der praktischen Nutzenanwendung die Untersuchung auch den Rahmen dafür abgeben kann, die Selbstorganisationsprozesse dort - also im Milieu des „Problems“ selbst - gelingender gestalten zu helfen.
2. *der Praktiker als Forscher*: Dieser Zugang wiederum leitet über zur Frage, inwieweit der wissenschaftlich qualifizierte Praktiker in der Lage sein kann, als „Forscher in eigener Sache“ tätig zu werden, also als Teil des Settings, das er einer Diagnose unterziehen möchte, dieses selbst zu analysieren. Damit wird die Grenze zur Praxis- bzw. Handlungsforschung, die in der Regel ein Wechselspiel von Forschung (Wissenschaft) und Praxis dialogisch zu organisieren bestrebt ist, überschritten, weil Forscher und Praktiker in einer Person agieren. Die vorliegende Untersuchung ist also als eine Probe auf's Exempel für einen anderen Typ von Praxisforschung – als forschende Praxis – zu verstehen.

## 4 Zum Forschungsprozess

Im Rahmen des folgenden Kapitels wird zunächst 1. das der Untersuchung zu Grunde liegende Verständnis von sozialwissenschaftlicher Forschung als Forschung des wissenschaftlich qualifizierten Praktikers diskutiert. Anschließend werden 2. die Grundsätze für qualitative Forschungsvorhaben ausgearbeitet, die 3. für das die vorliegende Untersuchung gewählte Design zu konkretisieren sind. Abschließend wird 4. der Forschungsprozess unter Bezugnahme auf die Vorgaben des Designs nachgezeichnet.

### 4.1 Exkurs: Praxisforschung als Instrument der Praxis?

Der Anspruch an die vorliegende Untersuchung ist es, vor dem Hintergrund eines Praxisproblems Lösungsoptionen zu diskutieren, die sich in den Untersuchungsergebnissen begründen lassen. Insoweit handelt es sich um Praxisforschung.

*Praxisforschung* fungiert als Sammelbegriff, unter dem auch andere Bezeichnungen, wie zum Beispiel Handlungs-, Tat- und Aktionsforschung<sup>105</sup>, subsumiert werden können (vgl. Moser 1978). Müller versteht darunter „empirische Untersuchungen der Voraussetzungen, der Praxis und der Folgen beruflichen Handelns in der sozialen Arbeit“ (Müller/C. W. 1988, S. 17), Heiner die Untersuchung der Praxis beruflichen Handelns in der sozialen Arbeit, die in enger Kooperation mit den Fachkräften erfolgt (vgl. Heiner 1988, S. 7, Filsinger 1988, S. 44), wobei der Grad deren Beteiligung von Akteuren je nach Untersuchungskonzept variiert. Charakteristisches Merkmal ist also die Anwendungsorientierung; Praxisforschung „will zur Veränderung der Praxis sozialer Arbeit beitragen. Sie ist umsetzungsorientiert und kooperiert im Interesse einer Unterstützung und Absicherung dieser Umsetzung mehr oder minder extensiv mit der Praxis“ (Heiner 1988, S. 7; vgl. ferner Munsch 2002, S. 911f, Moser 1995, S. 94), Hansbauer/Schone 1998, Heiner 1988<sup>106</sup>.

Über die Anwendungsorientierung gehen Altrichter und andere hinaus, für die es sich dann um Aktions- bzw. Handlungsforschung handelt, „wenn Menschen ihre eigene Praxis untersuchen und weiterentwickeln, indem sie ihr Handeln und Reflektieren immer wieder aufeinander beziehen“ (Altrichter u. a. 1997, S. 640; Hervorh. PUW). Charakteristisch sind unter anderem die Integration in eine professionelle Gemeinschaft und die Publikation des Praktikerwissens, zum Beispiel, indem Praktiker in die Lage versetzt werden, die

---

<sup>105</sup> Um partizipative Aktionsforschung („participative action research“) handelt es sich, „wenn Wissenschaft und Praxis gemeinsam versuchen, ein Projekt zu entwickeln und durchzuführen“ (vgl. Moser 1998, S. 20 und 22).

<sup>106</sup> Die begriffliche Unschärfe wird in einer Bemerkung Heiners überdeutlich, die ein „eigenständige(s) Profil der Praxisforschung“ reklamiert in Abgrenzung einerseits zur Grundlagenforschung, soweit kann ich ihr folgen, und andererseits zur Handlungs- und Aktionsforschung, sofern sich diese auf qualitative Verfahren festgelegt habe, denn „ohne hoch standardisierte, quantitative Verfahren wird es beispielsweise bei bestimmten Problemen und Fragestellungen nicht möglich sein, der Praxis die notwendigen Informationen zu liefern, derer sie bedarf, um fundierte Entscheidungen zu treffen“ (Heiner 1988, S. 9f). Insofern konstituiert sie eine Art „geschlossener“ (rein qualitativ geprägter) und eine Art „offener“ (weil für quantitative und qualitative Ansätze offene) Praxisforschung. Tatsächlich aber muss Praxisforschung m. E. *methodenoffen* sein: sie kann sowohl rein qualitativ arbeiten als auch eine Kombination von quantitativen wie qualitativen Ansätzen enthalten, wenn es der Forschungsgegenstand erfordert.

bei der Erforschung der eigenen schulischen Praxis gewonnenen Erfahrungen als Fallstudien zu formulieren. Praxisforschung in diesem Sinne hat den Anspruch, Praktikern Methoden und Kontexte anzubieten, damit diese bei wichtigen Fragen des Berufes systematischer, reflexiver und auf einer besseren Informationsbasis agieren können (vgl. ebenda, S. 646ff).

Praxisforschung ist aus der Kritik der herkömmlichen Sozialforschung hervorgegangen. Zu den Kritikpunkten zählte, wie es Soukop ausdrückt, dass die Erforschten „lediglich Objekt, Träger von Meinungen, Einstellungen und Verhaltensweisen“ seien, die „Ursachen und Veränderungsprozesse des sozialen Systems“ vage blieben, sie ihre Objekte vereinzelt, „statt sie zu solidarisieren“ und Lernprozesse der Erforschten „Störvariablen und keineswegs Forschungsziel“ seien (vgl. Soukop 1996, S. 269). Da dagegen gestellte Verständnis begründet sich im Wesentlichen auf Kurt Lewin<sup>107</sup>, für den Aktionsforschung vergleichende Erforschung sozialen Handelns und zu sozialem Handeln führende Forschung war (vgl. Lewin 1947/1988). Lewin zielte darauf ab, Sozialwissenschaft direkt für die soziale Praxis nutzbar zu machen. Sozialwissenschaftler sollten befähigt werden, mit Praktikern produktive Arbeitszusammenhänge zu bilden, die eine zirkuläre Form der Forschung - als Kreis von Planung, Handlung und Tatsachenfindung (vgl. Lewin 1946/1953; vgl. ferner: Lück 1996, S. 129f) – organisieren und realisieren sollten, ein Ansatz, der in der Sozialarbeit und in therapeutischen Berufen eine gewissen Tradition herausgebildet hat. Ziele waren dabei vor allem das direkte Ansetzen an konkreten sozialen Problemen, die Praxis verändernde Umsetzung der Ergebnisse im Forschungsprozess und der gleichberechtigte Diskurs zwischen Forscher und Akteur (vgl. Soukop 1996, S. 269, Altrichter u. a. 1997, S. 656, Mayring 1999, S. 36, Kleiber 1999, S. 1304ff). Jedenfalls wollte als Praxisforschung verstandene Sozialforschung der Veränderung von Praxis (im Einzelfall) dienen oder dazu beitragen, die Verhältnisse, unter denen sich Praxis vollzieht (und unter denen sie begrenzt oder funktionalisiert wird), zu verändern (gesellschaftlicher Aspekt).

Die Praxis ihrerseits erwartet von sozialwissenschaftlicher Forschung Unterstützung im Alltag, zum Beispiel durch die Bereitstellung von Wissen, Reflexions- und Planungshilfen, die auf Daten gestützte Legitimation der Arbeit, von Innovationsvorhaben oder fachlichen Optionen. Forschungsergebnisse sollen für den Handlungskontext der Praxis umsetzbar sein. Praxisforschung erhält damit gleichsam die Funktion eines „Katalysators, der verfestigte Strukturen, eingefrorene Kompromisse der Beteiligten erneut aufbricht und aus reflektierender Distanz und problembezogenem Engagement gleichermaßen Auseinandersetzungen provoziert“ (von Kardorff 1988, S. 98), und kann in überschaubaren sozialen Institutionen Reformtendenzen auslösen und vorantreiben (vgl. Soukop 1996, S. 270, Filsinger/Hinte 1988, S. 41, Mayring 1999, S. 38, Moser 1995, S. 212).

Dabei nutzt Praxisforschung die vorhandene breite Methodenvielfalt, wobei die aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Ansätzen entlehnten Methoden nur begründet und bezogen auf den jeweiligen Kontext zur Anwendung gelangen können. Dazu zählen sozialstatistische und andere quantifizierende Verfahren der Datenerhebung. Da sich soziale Arbeit vor allem durch und in Interaktionen vollzieht, bieten sich Methoden und Verfahren der qualitativen Forschung an (z. B. [teilnehmende] Beobachtung, Interviews oder Gruppendiskussionsverfahren), um solche Prozesse und die sie prägenden Kontext-Bedingungen erforschen zu können, wobei die Kombination verschiedener Verfahren nahe liegt (vgl. Filsinger/Hinte 1988, S. 55f).

Moser weist darauf hin, dass qualitative Methoden in der Praxisforschung dominieren (vgl. Moser 1995, S. 126ff, S. 94 und S. 97ff). Er vertritt die Auffassung, dass „qualitative Methoden eher geeignet (scheinen), den Ansprüchen einer praxisnahen Forschung zu genügen, welche daran interessiert ist, mit ihrer Arbeit an das Praxissystem anzuschließen“, und führt hierzu zum Beispiel an, dass das von qualitativer Forschung bevorzugte rekonstruktive Konzept der Verallgemeinerung sich stärker auf den spezifischen Situationskontext beziehe und es qualitative Untersuchungen ermöglichen, „die Innenperspektive (emic view) der Untersuchten deutlich zu machen“. Qualitative Forschung stehe damit der Praxis wesentlich näher, ihre Methoden seien flexibler und kontextbezogener anzuwenden und es könne mithin von einem „Rückbezug wissenschaftlicher Methoden auf das Alltagshandeln“ gesprochen werden (vgl. Moser 1995, S. 97f und S. 126; ähnlich argumentiert Heiner 1988, S. 7ff). Am häufigsten, so Munsch, kommen dabei Interviews, schriftliche Befragungen und Gruppendiskussionen zum Einsatz (vgl. Munsch 2002, S. 913), nach Altrichter und anderen sind es narrative Interviews, Beobachtungen sowie Tonbandaufnahmen und Inhalts- oder Prozessanalysen von Unterrichtssequenzen bzw. Tagebücher<sup>108</sup> (vgl. Altrichter u. a. 1997, S. 653f). Zweifellos dürfte von Kardorff Recht haben, dass sich Praxisforschung methodisch eher eklektisch verhält und sich, je nach Fragestellung, qualitativer und quantitativer Verfahren bedient. Hierbei ist sie zu Gunsten einer möglichst großen Gegenstandsnahe „in den meisten Fällen darauf angewiesen, die vorhandenen Instrumente auch auf Kosten der Strenge für die eigenen Zwecke zu modifizieren“ (von Kardorff 1988, S. 83); eine methodische Nähe zur Grounded Theory liegt nahe (vgl. Altrichter u. a. 1997, S. 648, ähnlich Moser 1998, S. 20f).

---

<sup>107</sup> Vgl. insb. Lewin 1946/1953; Petzold (1980) und Gunz (Gunz, J.: Handlungsforschung. Vom Wandel der distanzierten zur engagierten Sozialforschung, Wien 1986) haben dagegen darauf hingewiesen, dass nicht Lewin, sondern Moreno als Begründer der Aktionsforschung anzusehen sei (vgl. Altrichter u. a. 1997, S. 654).

<sup>108</sup> Vgl. Altrichter, H., und Posch, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, Bad Heilbrunn 1994, S. 18ff.



Hierbei muss Praxisforschung vergegenwärtigen, dass die Umsetzung wissenschaftlich gewonnener Erkenntnis durch die Praxis nicht direkt, sondern durch „Verwandlung“ in die ihr eigenen Sprachregelungen und Routinen erfolgt, und dabei

„der Eigenart der sozialarbeiterischen Praxis Rechnung tragen: In der Alltagspraxis kommt es nicht einfach zu einer Anwendung oder Verwendung eines aus Theorien und einem disziplinspezifischen Wissenskorpus ‚abgeleiteten‘ wissenschaftlichen Wissens; vielmehr wird dieses Wissen ‚verwandelt‘, in die Strukturen alltäglicher Versorgungsroutinen eingebaut und mit anderen Wissensbeständen (systematisierter Alltagserfahrung, Daumenregeln usw.) im Sinne einer meist nicht explizierten und wissenschaftlich noch kaum rekonstruierten ‚Kunstlehre‘ sozialarbeiterischer Hilfe- und Interventionsformen verknüpft. Praxisforschung muß diesen Charakter der Sozialarbeit als fortlaufenden ‚Herstellungsprozess‘ berücksichtigen“ (von Kardorff 1988, S. 76f).

Ähnlich argumentiert auch Moser, für den professionelles Wissen „nicht einfach ein ‚zweitklassiges Wissen‘ (ist), sondern ein Wissen, das den spezifischen Bedürfnissen des Praxissystems entspricht. Dementsprechend muß es auch von Seiten der Praxisforschung interessieren, wie sie daran anschließen kann“ (Moser 1995, S. 198), zumal Praxisforschung ein Handlungs- und Kompetenzmodell realisieren soll, das sich in Rahmen der Aushandlungsprozesse zwischen den Beteiligten zu einem durch wissenschaftliche Methoden begleiteten kommunikativen Prozess entwickelt. Schließlich liegt die Verknüpfung von Forschung und Beratung liegt auch angesichts der Erwartung der Praktiker nahe, nicht nur Realität zu beleuchten und Fragen aufzuwerfen, sondern einen Beitrag zur Lösung von Problemen zu leisten“, zum Beispiel im Rahmen der Entwicklung und Erprobung von Konzepten oder bei Beratungsprojekten (vgl. Filsinger 1988, S. 45 und S. 53ff). Jedenfalls formuliert Praxis Fragestellungen aus ihrer eigenen Praxis (vgl. Altrichter u. a. 1997, S. 640 und 646f). Praxisforschung setzt in diesem Sinne dialogische Lernprozesse zwischen Forschern und Praktikern voraus, eine Forderung, die Müller findet zwar berechtigt findet, deren Umsetzung in Deutschland freilich noch „unterentwickelt“ sei (vgl. Müller/C. W. 1988, S. 29). Heiner nennt hierzu drei Modelle von Praxisforschung, die sich im Blick auf die Beteiligung der Akteure ausdifferenzieren:

1. Kooperation von Forschung und Hierarchiespitze der Praxis, wobei die Fragestellungen der Forschungsprojekte insbesondere auf Wirkungskontrolle zielen. Hierbei bleibt die Anwendungsorientierung rein theoretisch, denn die Rückbindung der Forschungserträge in die Praxis ist nicht Gegenstand der Übereinkunft.
2. Kooperation von Forschung und ausgewählten Praxisvertretern (zum Beispiel im Rahmen der Begleitung von Modellprojekten), wobei diese eher „dienende“ Funktion haben (zum Beispiel in Form von Mitarbeit bei der Entwicklung von Auswertungsbögen).
3. Kooperation von Forschung Praxis, wobei die Praktiker „mindestens ebenso aktiv an der Forschung beteiligt (sind) wie der oder die Wissenschaftler. Eine der Aufgaben des Wissenschaftlers ist die Beratung des forschenden Praktikers. Geforscht wird primär für den Eigenbedarf und nicht im Auftrag der Institution bzw. der Leitungskräfte einer Institution“. Gegenstände sind neben innovativen Ansätzen auch Routineabläufe des beruflichen Alltags und deren Konsequenzen (Heiner 1988, S. 7ff, zit ebenda).

Heiner hält diese Modelle jeweils für unverzichtbar und im Idealfall miteinander zu kombinieren, um eine „möglichst facettenreiche, tiefgreifende Analyse“ sicherzustellen (vgl. Heiner 1988, S. 14; ähnlich argumentiert Soukop in Bezug auf Handlungsforschung: vgl. Soukop 1996, S. 270).

Seit Anfang der 80er Jahre ist der Ansatz der Praxisforschung weitgehend aus der Diskussion verschwunden; Munsch bilanziert:

„Nicht nur die Beziehungen zu den Betroffenen, auch die gesellschaftspolitischen Veränderungsmöglichkeiten von Aktionsforschung wurden aus heutiger Sicht zu idealistisch gesehen. Methodologisch wird kritisiert, dass die Aufhebung der Rollenteilung zwischen WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen, das Engagement der WissenschaftlerInnen in der Praxis und ihr Anspruch, diese zu verbessern, die Objektivität und Gültigkeit der wissenschaftlichen Ergebnisse infrage stellt“ (Munsch 2002, S. 918; vgl. auch Schöne 1995, S. 39).

Noch deutlicher wird Jakob, die dies darauf zurückführt, dass sich diese Ansätze aus einer forschungsmethodischen Perspektive als problematisch erwiesen hätten. Die Vermischung von Forschung und pädagogischem Handeln war mit folgenreichen Eingriffen in das Untersuchungsfeld verbunden, ohne daß diese Eingriffe in ihren Auswirkungen auf den Prozess der Erkenntnisgewinnung reflektiert wurden“ (Jakob 1997b, S. 150). Stattdessen kennzeichnet jetzt den „mainstream der Methodologiediskussion“ eine „ordentliche Sozialforschung“, die beobachtende Distanz wahrt (vgl. Lüders 1997a, S. 803f), und „ist auf den wissenschaftlichen Diskurs und dessen Wahrheitsansprüche bezogen. Theorieentwicklung und -überprüfung gehören zu ihren wesentlichen Aufgaben“. Dabei bemüht sie sich „im Sinne einer Beobachtung zweiter Ordnung um erfahrungsverankerte Theorie“ (Moser 1995, S. 94).

In der Diskussion ist also eine Verschiebung der Schwerpunkte unübersehbar. Die Rede ist von einer Sozialpädagogischen Forschung (bzw. Sozialpädagogischer Sozialforschung, vgl. Böhnisch 1990a), in der sich unterschiedliche Forschungsstrategien ergänzen und praxisorientierte, rekonstruktive und quantitative Forschungsperspektiven je spezifische Zugänge zu sozialpädagogischen Handlungsfeldern eröffnen sollen (vgl. Munsch 2002, S. 920). Schefold bestimmt Sozialpädagogische Forschung - ein insgesamt „eher schwach entwickeltes Forschungsfeld“ (Schefold 2002, S. 880) - als wissenschaftliche, „d. h. methodisch kontrollierte, auf allgemeingültige Einsichten angelegte Erzeugung desjenigen Wissens über die soziale Wirklichkeit“. Dieses Verständnis von sozialpädagogischer Forschung

„orientiert sich an den konstitutiven Merkmalen sozialpädagogischer ‚Praxis‘, ist jedoch keineswegs mit dem gängigen Etikett ‚Praxisforschung‘ gleichzusetzen. Forschung in diesem Sinne sollte das Wissen der ‚Praxis‘ gerade immer wieder irritieren und transzendieren, ohne jedoch die Orientierung an den Möglichkeiten - und Unmöglichkeiten - ‚guter‘ Praxis aufzugeben“ (ebenda, S. 875f).

Ihre Eckpunkte sind zweipolig und nehmen neben den Akteuren auch die Betroffenen („Adressaten“) in den Fokus: Sie hat damit Prozesse und Strukturen zum Thema, die als Interaktionen der Akteure der Praxis mit den Adressaten zu verstehen sind, zum Beispiel in Form der wissenschaftlichen Begleitung von Modellvorhaben, sei doch Praxis im Suchen und Finden von Erfolg versprechenden Wegen zur Bearbeitung von komplexen Problemen auf Forschung angewiesen. Es gehe darum, „das faktische ‚Wissensmanagement‘ dieser Akteure“ zu thematisieren“ (vgl. Schefold 2002, 877f)<sup>109</sup>.

Schefold spricht zwar davon, es gehe der sozialpädagogischen Forschung um Formen der methodisch angelegten Selbstbeobachtung von Akteuren, zum Beispiel im Rahmen von Evaluation und Qualitätsmanagement, Praxisberatung (Supervision oder Organisationsberatung) und sekundäranalytische Selbstbeobachtung (vgl. Schefold 2002, S. 884f). Damit wird deutlich, dass die der Praxis selbst vorbehaltenen Formen lediglich auf Felder *außerhalb* von Forschung und in den vor- und außerwissenschaftlichen Bereich verwiesen werden und der wissenschaftlich qualifizierte Praktiker als Forscher in eigener Sache im Rahmen dieses neueren Konzeptes keinen Platz finden kann. Mehr noch: Der Ansatz einer rekonstruktiven sozialpädagogischen Forschung (vgl. Jakob/Wensierski 1997, Jakob 1997b) setzt sich selbst mit Vorgehensweisen in Bezug, wie sie im Alltag der sozialen Arbeit üblich sind, „transformiert diese in einer methodisch kontrollierten Art und Weise und erzeugt damit über die Gestaltung von Kommunikationssituationen, die Dokumentation und Analyse von Daten der Praxis gegenüber anderes, z. B. weit komplexeres Wissen, ohne die Praxis aus den Augen zu verlieren“ (vgl. Schefold 2002, S. 889). Damit allerdings wird de facto das Verständnis von einem der Praxis überlegenen, wissenschaftlichen Wissen reaktiviert. Insgesamt wird damit deutlich, dass auch der Ansatz der Sozialpädagogischen Forschung weiter Forschung *über Akteure* bleibt, auch wenn sie sensibler geworden ist für die Praxis und deren Probleme, die sie reflektiert.

Ein hierüber hinausgehender eigenständiger Ansatz des *forschenden Akteurs* findet sich in den, in der Literatur auffindbaren Positionen mehrheitlich nicht. Allgemein ist kennzeichnend, dass das vor allem referierte Verständnis von (unter unterschiedlichen Bezeichnungen firmierender) Praxisforschung stets *Forschung des Wissenschaftssystems* meint, nicht aber einen emanzipierten Selbstforschungsansatz des wissenschaftlich ausgebildeten Praktikers. Zwar wird Praxisforschung theoretisch beschrieben als „problembezogen, kontextspezifisch, ortsbezogen, vorrangig auf lokale Interessenlagen und sozial akzeptierte sowie politisch durchsetzbare Pragmatiken gerichtet“ (von Kardorff 1988, S. 79), als kommunikativer Prozess zwischen Forschung und Praxis (vgl. Filsinger 1988, S. 45), und Praktiker sollen direkt beteiligt werden, zum Beispiel, indem sie Fallstudien liefern (vgl. Altrichter u. a. 1997, S. 646ff), aber es bleibt bei der *Dominanz des Wissenschafts- gegenüber dem (beforschten) Praxissystem*. Sonst droht gar ein Abgleiten in die Außerwissenschaftlichkeit, wie es Moser in seiner Kritik an Ansätzen der sog. „neuen Aktionsforschung“ zum Ausdruck bringt, die in den 80er Jahren vor allem in England entwickelt, anschließend insbesondere in Österreich (vgl. Altrichter 1990, Altrichter/Posch 1994, Altrichter/Gstettner 1993; beispielhaft Morocutti 1989) rezeptiert wurde und eine starke Tendenz kennzeichnet, Praktiker als *Forscher in eigener Sache* anzusehen. Moser wirft diesem Ansatz schlicht Vor- und Parawissenschaftlichkeit vor: „Oft geht es vielmehr um eine Art von Praxisreflexion, welche dazu dienen soll, Handeln zu reflektieren und daraus Schlüsse für das Verhalten oder über die Struktur des eigenen Systemkontexts zu ziehen“. Er plädiert dafür, „die Grenzen zwischen Wissenschaft und Praxisreflexion nicht zu verwischen. Meines Erachtens stellt es keine Aufwertung von reflektierenden Bemühungen der Praxis dar, wenn sie sich den Mantel der Wissenschaft umlegt“ (vgl. Moser 1995, S. 210ff, insb. S. 213 und S. 225, zit. ebenda).

Die kritischen Einwände, die insbesondere auf die Involvierung der Praktiker und ihrer spezifischen Interessen aus ihrer eigenen Praxis heraus hinein in die Forschung zielen (weshalb es ihnen an der in der für Forschung eigenen Distanz fehle und die Validität ihrer Forschungserträge problematisch sei), entkräften Altrichter und andere mit dem Hinweis, dass diese Gefahr auch für andere Forschungsrichtungen gelte (z. B. das *going native* in der Ethnologie): Das Problem sei nicht „durch physische Distanzierung“ lösbar, sondern es gehe darum, eine „*Balance und Ausgleichsaufgabe zwischen Distanz und Involvierung und wiederum distanzierter Reflexion*“

<sup>109</sup> Dabei sind „sozialpädagogische Bereichs- und Verbundforschung“, „sozialpädagogische AdressatInnenforschung“, „lokale und regionale Forschung“, „Qualifikationsforschung“, „Surveys“ und „Forschung als Selbstbeobachtung“ als Forschungstypen zu unterscheiden (Schefold 2002, S. 880f).

Schefold spricht von vielen, in der Regel kleinen Projekten; die hierauf bezogenen Forschungsvorhaben haben „meist pragmatische Zielsetzungen“ und sind mit aktuellen Problemgruppen, Modell- oder Evaluationsprojekten oder administrativem Handlungsbedarf (z. B. Jugendhilfeplanung) verbunden. Es dominiere eine lokale Einbindung und aufgrund der damit verbundenen Differenzen eine große Unübersichtlichkeit. Dabei erlangen solche Arbeiten eine auch zahlenmäßig wachsende Bedeutung „mit denen die AutorInnen akademische Qualifikationen, vor allem Promotionen verbinden“; häufig seien sie mit Vorhaben der Drittmittelforschung verbunden oder Folge von Begleitforschungen: „Die AutorInnen arbeiten hier einerseits persönliche Erfahrungen in Praxisfeldern auf. Sie sind andererseits in wissenschaftliche Sinnzusammenhänge eingebunden, die Distanz zu den Fachdebatten der politischen Institutionen, der Träger und Fachöffentlichkeiten garantieren. Dies wirkt sich freilich nicht immer erkenntnisfördernd aus“ (vgl. ebenda, S. 883f, zit. ebenda).

dieser Involvierung zu konzeptualisieren“ (vgl. Altrichter u. a. 1997, S. 651). Das Konzept der Praxisforschung bietet Praktikern einen Orientierungs- und Rechtfertigungsrahmen, wenn sie „ihre Praxis in sozial verantwortlicher Weise weiterentwickeln wollen“ (Altrichter u. a. 1997, S. 656). Der wissenschaftlich qualifizierte Praktiker als Forscher stellt eine Option dar, „die traditionelle Arbeitsteilung zwischen Wissenschaftlern und Praktikern zumindest ansatzweise aufzubrechen“. Praxis verfügt bereits über mannigfaltiges Erfahrungswissen, „- in jedem Fall über mehr als die Forscher -, das ihnen jedoch nur teilweise bewußt ist und das nur sehr selektiv und oft wenig transparent in ihr praktisches Handeln eingeht und zudem für die jeweils anderen nur begrenzt zugänglich ist“ (Filsinger/Hinte 1988, S. 58; ähnlich argumentiert auch Heiner: vgl. Heiner 1988, S. 11); wenn zum Beispiel Frieberthäuser in anderem Zusammenhang darauf verweist, dass die Entwicklung eines Interviewleitfadens durch eine gewisse Feldkompetenz erleichtert werde (vgl. Frieberthäuser 1997, S. 376; ferner Flick 1995b, S. 152; auch Strauss/Corbin 1998, S. 21), dann kann dies auch als Hinweis in einem solche Sinne verstanden werden. Staub-Bernasconi begreift Soziale Arbeit ohnehin stets auch als Prozess im Sinne eines Hypothesen überprüfenden Praktikers und Forschers in eigener Sache (vgl. Staub-Bernasconi 1998, S. 57f). Auch weist Jakob darauf hin, dass qualitativer Forschung und pädagogischem Handeln eine erkenntnislogische Haltung des Fremdverstehens gemeinsam ist, „die auf die Interpretation von fremden Sinnperspektiven gerichtet ist und entsprechende hermeneutische Kompetenzen erfordert“ (Jakob 1997b, S. 126, ferner dort S. 152), und verweist darauf, dass die Relevanz gründlicher Fallanalysen und Diagnosen als Voraussetzung professionellen Handelns in verschiedenen Studien herausgearbeitet wurde (vgl. Allert u. a. 1994 und Nölke 1994). Schließlich hat sich auch die von Bonß und Hartmann vertretene Auffassung durchgesetzt, dass sich die Annahme nicht mehr halten lasse, Wissenschaft sei ein überlegenes, objektives Wissen repräsentierendes System und der wissenschaftliche Experte nicht mehr die „unangreifbare Instanz, die einen ‚ausdifferenzierten Erkenntnisgewinn‘ sachlich zur Verfügung stellt und nach objektiv eindeutigen Kriterien urteilt“ (vgl. Bonß/Hartmann 1985, S. 9ff).

Dies spricht insgesamt dafür, von der Berechtigung eines eigenständigen Ansatzes auszugehen, dass der Praktiker Forscher in eigener Sache sein kann. Filsinger und Hinte halten es zum Beispiel für erforderlich, vermehrt Praktiker zu befähigen, in ihrem Berufsfeld forschend tätig zu sein. Ein solches „neues Praktikerprofil“ beruhe auf forschenden Kompetenzen, mit deren Hilfe auch evaluatives und forschend-analytisches Handeln möglich werde. Solche forschenden Praktiker würden eine intermediäre Position zwischen Forschung und Praxis einnehmen (vgl. Filsinger/Hinte 1988, S. 66f). Diese intermediäre Position qualifiziert einen neuen Ansatz: es ist der wissenschaftlich qualifizierte Praktiker, der Praxisforschung betreibt. Krefth hat sie als „in der Praxis, in der Entscheidungsebene sitzend, fachlich kompetent, Provokationen gesellschaftlicher Zuständigkeit bereits annehmend, umsetzungsorientiert und -fähig, sozialwissenschaftlich ausgebildet“ beschrieben und als „Seismographen für neue Anforderungen als der Wissenschafts- und Forschungsbereich“ bezeichnet (vgl. Krefth 1987, S. 29). Auch wenn dies als ausgesprochen optimistisch anzusehen sein dürfte, dann wird doch deutlich, warum Altrichter und andere im Kontext der Diskussion zur neuen Aktionsforschung diese als „eine umfassende Strategie“ beschreiben, um „forschendes Lernen und Entwickeln für die eigene Praxis anzuregen“ (Altrichter u. a. 1997, S. 642).

Unabhängig davon, ob diese Position werden kann, bleibt das Verhältnis zwischen (Praxis-) Forschung und Praxis auch sonst nicht unproblematisch. Der Anspruch auf Praxisorientierung erfordert eine Anschlussleistung der wissenschaftlichen Forschung an die Praxis, die freilich nicht immer gelingt, da sich Forschung selbst nicht immer als anschlussfähig erweist. Zwar erhebt Praxisforschung den Anspruch „auf symmetrische Beziehungen zwischen Forschern und Praktikern“, konstatieren Filsinger und Hinte, sie verweisen aber auch darauf, dass dies nicht zur Auflösung der verschiedenen Rollen im Kontext von Wissenschaft und Praxis führe, sondern vielmehr eine „einvernehmliche Analyse und Wahrnehmung von real unterschiedlichen Rollen“ notwendig sei, denn

„Forschungs- und Handlungspraxis stehen in einer Wechselbeziehung zueinander, die sie zur Erkenntnisgewinnung nutzen (können), wobei sie unterschiedliche, prinzipiell aber gleichwertige ‚Ressourcen‘ hierzu einbringen: Theoretische und empirische Wissensbestände, Forschungshaltungen und -methoden, Handlungsorientierungen und Handlungswissen, Such- und Veränderungsinteressen“ (Filsinger/Hinte 1988, S. 46).

Dieses Rollenverständnis bleibt, so Munsch, im Alltag freilich „oft schwierig“. Die Forscher verfügten in der Regel über viel größere Kenntnisse, zum Beispiel über anzuwendende Forschungsmethoden, und könnten ihre Ideen oft besser formulieren, während die Praktiker neben ihrem Alltag nur selten Zeit fänden, sich über diese Methoden eingehend zu informieren (vgl. Munsch 2002, S. 917); „durch Vorurteile und erlebten Habitus geprägten Barrieren zwischen den Angehörigen beider Gruppen“, wie sie Schone registriert, erschweren überdies symmetrische Beziehungen (Schone 1995, S. 11). Filsinger und Hinte konstatieren daher nicht alleine ein „spannungsgeladene(s) Verhältnis zwischen Forschung und sozialer Praxis. Wissenschaftler treten häufig mit einem Objektivitäts- und Überlegenheitsanspruch an die Praxis heran und meinen, ihre Erkenntnisform, ihre Definition von Wirklichkeit sei die ‚richtigere‘“ (Filsinger/Hinte 1988, S. 39). Zudem scheiterten viele Kontakte zwischen Forschung und Praxis „an einem Typus von Hochschullehrer, der auf dem Hintergrund einer klassischen Forscherausprägung eine Wissenschaftler-Identität aufgebaut hat, die ihn der übrigen Welt etwas enthebt, dessen Bezug zur sozialen und politischen Realität nicht mehr so ohne weiteres erkennbar ist und dessen ‚Kariere‘ ihn nur unzureichend für kompetente Praxisforschung qualifiziert und Funktionsträger und -praktiker im sozialpolitischen Bereich nur recht dürftig bereichert“ (ebenda, S. 66). Auch von Kardorff argumentiert in eine ähnliche Richtung und charakterisiert den Forscher in seiner traditionellen Rolle, der als Außenstehender zum Beispiel eine Einrichtung evaluiert oder eine Bedarfsanalyse

durchführt, den in dieser Rolle „die Illusion einer mit dem Mäntelchen der Wertfreiheit sich objektiv gebenden Forschung“ umgibt und der unter „dem Reputations- und Qualifikationsdruck des Wissenschaftssystems“ steht (von Kardorff 1988, S. 96f).

Ein weiteres Problem ergibt sich in Bezug auf die Verwendung des durch Forschung aufgehäuften Wissens, gilt es doch zu berücksichtigen, dass die Kapazitäten der Auftraggeber oft beschränkt sind, gewonnene Erkenntnisse nicht nur zu verarbeiten, sondern auch in Praxis zu transformieren. „Die Umsetzung von Forschungsergebnissen in institutionelle Strukturen und praktisches Handeln ist ein komplexer und schwieriger Prozess. Viele Forschungsergebnisse versanden, weil Wissenschaftler sich nur wenig Gedanken über die Umsetzung machen“ (Filsinger/Hinte 1988, S. 52) oder den Verwertungsaspekt ausblenden. Damit muss sich vor allem qualitative orientierte Praxisforschung einem grundsätzlichen Dilemma stellen: Praxis muss daran interessiert sein, Forschungsergebnisse schnell und im Rahmen tendenziell eher wissenschaftsferner (wenn nicht wissenschaftsskeptischer) Umsetzungsroutinen realisieren zu können. Lüders dürfte in diesem Zusammenhang den kritischen Punkt getroffen haben, wenn er konstatiert, dass „ausführliche Fallanalysen, die darauf setzen, dass die Fülle an Details sowohl Glaubwürdigkeit erzeugt als auch die vorgestellten Typologien und theoretischen Schlüsse plausibel macht“, bestenfalls illustrativ möglich sind. Das Problem sieht er darin, Fallanalysen so zu verdichten, dass sie einerseits wissenschaftlichen Standards entsprechen, andererseits aber anschlussfähig an die Verwertungszusammenhänge politischer Administrationen und der Fachpraxis sind. „Dahinter steckt ein generelles Problem qualitativer Sozialforschung: Angesichts ihrer voluminösen Forschungsberichte läuft sie Gefahr, nur noch von winzigen Minderheiten rezipiert zu werden“ (Lüders 2000, S. 640f).

Neben diesen grundsätzlichen Problemen ergeben sich auch praktische Schwierigkeiten. *Altrichter und andere* verweisen zum Beispiel darauf, dass Aktionsforschung einerseits einen Orientierungs- und Rechtfertigungsrahmen für professionelle Akteure biete, die ihre Praxis in sozial verantwortlicher Weise weiterentwickeln *wollen*. sich also entsprechend in das Vorhaben aktiv einbringen und die Chancen der praktisch relevanten Entwicklungsarbeit für sich bestimmen können. Damit wird Praxisforschung insbesondere für innovative Praktiker attraktiv, wodurch sie zu einer elitären Beschäftigung einer *Avantgarde* werden könnte, die den Blick für die „durchschnittlichen Leute“ verschließt (vgl. Altrichter u. a. 1997, S. 656). Diese „avantgardistische“ Orientierung auf Innovationen und die darüber hinaus beobachtbare Konzentration auf Modellprojekte *begleitende* Praxisforschung, die die Erforschung bewährter, eingeführter Konzepte und Verfahren nur eher selten zum Gegenstand macht (vgl. Munsch 2002, S. 914f), engen die Perspektiven der Praxisforschung stark ein.

Vor diesem Hintergrund lässt sich zweierlei zusammenfassen:

- Praxisforschung entstand als Kritik bzw. als Ergänzung oder Weiterentwicklung des traditionellen Forschungsverständnisses, nachdem die Akteure de facto Objekte der Forschung sind, nicht aber in die Forschung integrierte und gleichberechtigte Partner. Diese Integration ist offensichtlich nur selten gelungen; der faktische Modus der Dominanz, dass Praxis beforscht und aus der Logik von Wissenschaft (z. B. im Blick auf einzuhaltende Gütekriterien, die eine zu große „Nähe“ zur Praxis verbieten) begutachtet wird (womit sich Praxis als beforschtes Objekt erleben muss), und die aus ihm folgenden Probleme sind geblieben. Praxisseitig ist eine „Enttäuschung“ über Praxisforschung einerseits zu konstatieren und eher geringe Erwartungen an Forschung andererseits, als Praxis gleichberechtigt beteiligt zu werden. Praxisforschung dieses „alten“ Typs hat sich überlebt.
- In bestimmten Settings wird es erforderlich sein, einen anderen Typ von Praxisforschung zu etablieren; dort müssen die praktischen Probleme „von innen heraus“, d. h. mit wissenschaftlichen Methoden, durch den Praktiker selbst angegangen und gelöst werden. Solche Settings finden sich dort, wo ein hohes Maß an Feldkompetenz und -integriertheit zur Lösung praktischer Probleme Voraussetzung und die Praxis allein in die „Verantwortung“ der Ergebnisse von Forschung eingebunden ist. Dort stößt Forschung „klassischen Typs“ an ihre Grenzen, und der muss der Praktiker zum Forscher werden. Zweifellos bleibt dieses Verständnis von Praxisforschung an die Qualifikation des Praktikers zur wissenschaftlichen Arbeit geknüpft. Praxisforschung ist also keine „Allerwärtsarbeit“; die Imperative sozialwissenschaftlicher Forschung werden nicht dadurch außer Kraft gesetzt, dass Praxis in eigener Sache forschend tätig wird. Forschung des Praktikers ist damit ein Weg, die eigene Praxis zu reflektieren, um sie mit Hilfe der Forschungsergebnisse zu modifizieren.

## 4.2 Grundsätze

Die nachfolgenden Grundsätze, die den Forschungsprozess verbindlich strukturieren, stellen die Schlussfolgerungen aus den Ausführungen zu den methodischen Grundlagen (Kap. 2) und der Explikation des Vorwissens (Kap. 3) dar. Ich begreife sie als allgemeine Vorgaben für qualitative Forschungsvorhaben zum sozialen Handeln, die freilich insbesondere in der vorliegenden Untersuchung zur Anwendung kommen.

#### 4.2.1 Vorwissen und Begriffe

Ich habe schon darauf hingewiesen (vgl. 2.1.3.1), dass in der Methodendiskussion die Auffassung vertreten wird, in der qualitativen Forschung müsse der Forschungsprozess auch dadurch offen gehalten werden, dass das Vorwissen nicht in Form von Hypothesen expliziert wird, sondern dieses Vorwissens zugunsten einer größtmöglichen *Offenheit* gegenüber den spezifischen Deutungen und Relevanzsetzungen der Akteure suspendiert wird. Andererseits wird die Ansicht vertreten, wonach es naiv sei, Interpretationen könnten ohne theoretisches Vorwissen erfolgen; vielmehr befinde sich der Forscher immer auf „beackertem Boden“, vor allem heuristischen Annahmen, Objekttheorien und Vorstellungsrahmen, ohne theoretisches Modell ließen sich weder Phänomene untersuchen noch Verhaltens- oder Messkorrelate definieren.

Ich bestreite nicht, dass das Vorwissen Einfluss in diesem Sinne nimmt, bezweifle aber, dass es hinderlich sein muss, um den Relevanzsystemen und Deutungsmustern der Akteure gerecht werden zu können; wäre es wirklich so, dann wäre schon bei der ersten Paraphrase eines Akteursstatements die Grenze der Erkenntnis erreicht, da bereits diese nur das Resultat des Vorwissens des Forschers (also des durch dieses eingegengten Interpretationsrahmens) sein könnte. Das Vorwissen auszublenden ist nicht möglich; es muss vielmehr offen gelegt werden, um einen bewussten Umgang damit sicherzustellen (den sowohl der Außenstehende als auch die wissenschaftliche Gemeinschaft durch die Offenlegung und den Kontrast zur Argumentation, die z. B. in der Wahl der Fragestellung und der Analyse der Daten erkennbar wird, nachvollziehen und beurteilen kann, ob es sich „kritisch“, d. h. Erkenntnis einengend bzw. –verhindernd auswirkt). Dies äußert sich auch im sensiblen Umgang mit den Erträgen vorliegender Forschung: die Reflexion des Forschungsstandes wird daher auch auf Kernpunkte reduziert (analog der Forderung von *Schmidt*, zwei bis drei Positionen zu referieren), um nicht eine Erweiterung des „kritischen“ Vorwissens zu bewirken, das eine Präformierung des Erkenntnisprozesses bewirken könnte. Hierdurch wird ein bewusster Umgang mit dem Vorwissen sichergestellt, aber auch die Chance eröffnet, sich von ihm freizumachen, um offen zu sein, Neues zu entdecken.

Es gilt also, das Vorwissen zu explizieren, was vor allen durch die Bestimmung der gewählten Begriffe erfolgt, die die Erhebung und insbesondere die Interpretation der Daten leiten. Bestimmend sind dabei die dargelegten Überlegungen im Kontext des systemischen Paradigmas und der diagnostizierten Offenheit Sozialer Arbeit.

| Übersicht 4.1:<br><b>Grundlegende Begriffe des Handelns</b> |  |   |
|---|--|---|
| Begriff   | Definition   | Erläuterung   |
| System  | Systeme entstehen durch Individuen (Menschen A, B, ... X). Sie dienen der Befriedigung menschlicher Bedürfnisse  | z. B. bilden Jugendliche eine Clique, um ihre Freizeit gemeinsam zu gestalten   |
| Akteur  | Akteure sind Individuen, die in gegebenen Systemen und in Bezug auf gegebene Systeme handeln   | z. B. der Bürgermeister (Vertreter des politischen Systems), der durch seine Weigerung, Jugendlichen einen Raum zur Verfügung zu stellen, den Selbstorganisationsprozess der Clique beeinflusst                         |
| Handeln,<br>Handlung  | individuelles Handeln:<br>$A \Rightarrow B$ (A handelt mit B/A handelt in Bezug auf B)   | z. B. verständigt sich Individuum A mit Individuum B über die Nutzung der Garage des B als Treffpunkt der Clique, der A angehört  |
|   | kollektives Handeln:<br>$A \Rightarrow B$ und C ... (A handelt mit B und C ... etc. /A handelt in Bezug auf B und C ... etc.)                                    | z. B. die Individuen A, B, C, die zusammen eine Clique bilden, klären, wo sie sich am Wochenende treffen und was sie dann gemeinsam unternehmen werden, A macht einen Vorschlag, mit dem sich B und C auseinandersetzen |
| Prozesse  | Prozesse stellen Bündel bzw. Abfolgen von Handlungen bzw. Reaktionen auf Handlungen (Folgehandlungen) dar: $B \Rightarrow A$ (B reagiert auf die Handlung von A) | z. B. die Art und Weise, wie ein betroffener Anlieger auf Störungen (Lärm, Müll etc.) reagiert, die von dem benachbarten Jugendtreff ausgehen   |

|                                     |  |  |
|-------------------------------------|--|--|
| <i>Limitierung</i>                  | Limitierung stellt eine Störung dar, die es Menschen verunmöglicht, ihre Bedürfnisse, Wünsche etc. zu realisieren  | z. B. die Grenzen (Verbote, Entzug eines Jugendraumes etc.), die die Gemeinschaft eines Dorfes einer Clique Jugendlicher setzt, sich im Dorf treffen zu können   |
| <i>Fachkraft</i>                    | Fachkräfte sind (vor allem, aber nicht ausschließlich beruflich tätige) Akteure, die in Bezug auf konkrete Individuen oder auf ein gegebenes System handeln  | z. B. in Bezug auf konkrete Individuen: in Form von responsiver Kommunikation, in der Regel als konkrete Antwort auf eine Frage eines Jugendlichen an einen Jugendarbeiter<br>z. B. in Bezug auf ein gegebenes System: der Jugendpfleger, der als Mitarbeiter der Gemeindeverwaltung im Rat seiner Gemeinde zu einem Thema der Jugendarbeit die Auffassung der Verwaltung vorträgt |
| <i>Soziales Handeln</i>             | Soziales Handeln ist das Handeln (in der Regel beruflich tätiger) Fachkräfte. Anlass ist Limitierung. Soziales Handeln interpretiert den Kontext (Rahmenbedingungen) und bezieht das Resultat dieser Interpretation in das Handeln ein | z. B. die Gespräche eines Jugendarbeiters mit einem Jugendlichen, welche Möglichkeit es gibt, Streitereien mit einem anderen Jugendlichen zu vermeiden<br>z. B. die Kontaktaufnahme eines Jugendpflegers zu den Mitgliedern des Rat seiner Gemeinde, um die Probleme einer Clique lösen zu helfen, konfliktfrei mit den Nachbarn ihres Cliquentreffs zu rechtzukommen              |
| <i>Soziale Prozesse</i>             | Prozesse stellen Bündel bzw. Abfolgen sozialer Handlungen bzw. Reaktionen auf soziale Handlungen (Folgehandlungen) dar   | z. B. handeln Jugendliche einer Clique auf der Grundlage der Gespräche, die sie mit einem Jugendarbeiter geführt haben, und der Informationen, die sie dabei erhalten haben  |
| <i>Selbstorganisation</i>           | Selbstorganisation ist der Ausdruck subjektiver Deutungen und (selbst-) bewussten Handelns autonomer Akteure (z. B. Jugendliche)   | z. B. die Jugendlichen A, B, C, ... X, die sich unter gegebenen Umständen zusammenfinden und durch übereinstimmendes Handeln deutlich werden lassen, als Gruppe (Clique) künftig gemeinsam in der Öffentlichkeit aufzutreten und ihre Interesse zu vertreten   |
| <i>Umwelt</i>                       | Umwelt stellt die Summe aller Systeme bzw. Akteure dar, die das Selbstorganisationssystem umgibt bzw. mit dem Selbstorganisationssystem zu tun hat   | z. B. die unmittelbaren Nachbarn eines Jugendtreffs, der von Jugendlichen selbstorganisiert betrieben wird   |
| <i>Offenheit</i>                    | Offenheit ist das zentrale Merkmal sozialen Handelns; es ist von der Interpretation einer gegebenen Situation (Akteur, System, Kontext, Limitierung) abhängig und nicht vorab (z. B. durch Verfahrensvorschriften) bestimmt            |  |
| <i>Selbstorganisationsförderung</i> | Selbstorganisierte Prozesse junger Menschen sind Prozesse in peer groups bzw. Cliquen. Selbstorganisation zu fördern ist eine Aufgabe von Fachkräften der Jugendarbeit   |  |

Offenheit als Charakteristikum sozialen Handelns führt in der Jugendarbeit dazu, davon ausgehen zu können, dass *keinen* spezifischen Modus der Selbstorganisationsförderung als Form sozialen Handelns gibt. Auch Selbstorganisationsförderung wird also in diesem Sinne *offen* sein. Das hat zur Folge, dass in der Erhebungssituation (dem Interview) nach individuellen Formen der Selbstorganisationsförderung zu fragen ist. Dies geschieht durch die (Erzähl-) Aufforderung, typische Situationen zu schildern, bei denen es um die praktische Förderung von Selbstorganisationsprozessen Jugendlicher geht.

Von den Begriffen des Handelns sind die Begriffe zu unterscheiden, die abstrakt hierzu für den Forschungsprozess relevant sind:

| Übersicht 4.2:<br><b>Begriffe des Forschungsprozesses</b> |   |
|---|---|
| Begriff   | Definition  |
| <i>Experte</i>  | <p>Experten sind Fachkräfte, die in einem besonderen Verhältnis zu dem sozialen Problem stehen, z. B. mit seiner Bearbeitung befasst oder in das Problem selbst involviert sind oder es aus einer Außenperspektive betrachten (können), und im Rahmen des Forschungsprozesses befragt werden können. Experten sind von anderen Individuen (z. B. Akteuren) abgegrenzt, die mit dem sozialen Problem z. B. überhaupt nicht oder nicht in einer (beschreibbaren) bestimmten Art und Weise (z. B. beruflich) befasst sind.</p> <p>Experten sind kommunikationskompetent; sie können das soziale Problem z. B. vor dem Hintergrund einer bestimmten Kompetenz zur Analyse des Problems (z. B. berufliche Fachlichkeit) reflektieren und z. B. ihre Beobachtungen bzw. Urteile mitteilen (kommunizieren). Sie sind hierbei <i>anschlussfähig</i>, d. h. sie können einen sozialen Sachverhalt aufgrund von externen Impulsen (z. B. Fragestellungen bzw. Erzählanregungen) reflektieren und ihre aufgrund dieses Impulses erfolgten Reflexionen kommunizieren.</p> |
| <i>Fall</i>   | Jeder Experte repräsentiert quantitativ und qualitativ einen <i>Fall</i> .  |
| <i>Statement</i>  | Jede Aussage eines Experten stellt ein <i>Statement</i> (st) dar.   |
| <i>Sample</i>   | Die Summe aller Fälle bildet das <i>Sample</i> ( $N_1 \dots N_x$ ).   |
| <i>Merkmale, Merkmalsträger</i>                           | Kriterien zur Differenzierung der Fälle sind <i>Merkmale</i> . Durch <i>Merkmalsträger</i> können Experten als Produzenten von Statements aufgrund bestimmter Merkmale systematisch erschlossen werden (z. B. Geschlecht, Alter, Berufsausbildung).   |
| <i>Kodierung, Kategorie</i>                               | <p>Statements werden nach den Sichtungskriterien aus dem Material isoliert und unter Bezugnahme auf das das Statement besonders Kennzeichnende durch Zuweisung einer vorläufigen Bezeichnung (<i>Kodierung</i>) versehen.</p> <p>Kodierungen werden anschließend auf etwaige Gemeinsamkeiten (thematischer Vergleich) mit anderen kodierten Statements verglichen und in Bezug auf diese Gemeinsamkeiten anschließend unter eine gemeinsame Kennzeichnung zusammengefasst (<i>Kategorie</i>). Unterschiedliche Statements eines Experten (Fall), die sich als unter dieselbe Kategorie subsummierbar erweisen, werden quantitativ zu einem Statement zusammengefasst.</p>   |

|  |  |
|--|--|
| <p><i>Achsen,<br/>Achsenkategorien,<br/>Achsenaggregate,<br/>Dimensionen</i></p> | <p>Als <i>Achsen</i> werden Kategorien gebündelt und mit einer Achsenkategorie bezeichnet, die in einem gemeinsamen Zusammenhang zueinander stehen, z. B. in Statements beschriebene artähnliche Handlungen. Als (<i>Achsen-</i>) <i>Aggregate</i> werden solche Kategorien zusammengefasst, die <i>innerhalb</i> einer Achse zueinander in einem besonderen sachlichen Bezug bestehen und insofern die Kategorien innerhalb einer Achse nochmals besonders strukturieren. <i>Dimensionen</i> stellen Bündel von zusammengehörigen Kategorien innerhalb eines (<i>Achsen-</i>) <i>Aggregates</i> dar.</p> <p>Aus dieser Systematisierung ergibt sich: Kategorien können zu Dimensionen innerhalb eines Aggregates in einer Achse zusammengeführt werden. Ebenso ist es aber möglich, dass Kategorien für sich – ohne jede Dimensionalisierung bzw. Aggregierung – in einer Achse zusammengefasst werden.</p> |
| <p><i>Schlüsselkategorie</i></p>   | <p>Mit der <i>Schlüsselkategorie</i> (im <i>Ausnahmefall</i> können es auch zwei oder mehr sein) werden die Achsen in einen gemeinsamen Zusammenhang gebracht und mit ihr die Beziehung der Achsen zueinander ausgedrückt. Die Schlüsselkategorie bildet den Ausgangspunkt für die Charakterisierung eines sozialen Problems und der Theorie über dieses soziale Problem.</p>  |
| <p><i>Ausbeute</i></p>   | <p>Die Ausbeute stellt den Umfang der isolierten Statements der Experten in Bezug auf ein Differenzierungsmerkmal (z. B. Alter, Geschlecht) dar.</p>   |

#### 4.2.2 Qualität der Untersuchung

Wie bereits gezeigt wurde (vgl. 2.1.4) kann die Qualität qualitativer Forschung vor allem auf drei Ebenen gewährleistet werden:

1. *Transparenz*: In Bezug auf die Transparenz der Untersuchung sind zunächst drei Aspekte zu beachten:
  - *Nachvollziehbarkeit*: Durch die Explikation des Vorwissens und die Darlegung des Forschungsprozesses wird gewährleistet, dass auch interessierte Laien, die Experten in der Sache sein können, den Verlauf der Untersuchung nachvollziehen können. Der Maßstab für die Präsentation ist also auch der Fokus des interessierten Laien; die Präsentation der Studie folgt damit in erster Linie diesem Blickwinkel. Die Offenlegung des Forschungsprozesses erfolgt in erster Linie durch Verfahrensdokumentation, zum Beispiel der Erläuterung der Code- bzw. Kategorienentwicklung (vgl. 2.1.4.2).
  - *Transparenz der Erhebungssituation*: Es sollte geprüft werden, inwieweit die Untersuchung und deren Ziele es zulassen, die Untersuchungsabsichten gegenüber den Experten zu kommunizieren und so eine prozessbezogene Transparenz herzustellen (vgl. 2.1.4.2), was auch durch die Überlassung von Transkripten oder Aufzeichnungskopien (Tonbandmitschnitte, Videoaufzeichnungen) erfolgen kann.
  - *Präsentation der Resultate*: Dem entspricht auch die Entscheidung, für die Präsentation den Stil der selbst-bekennenden Beschreibung zu wählen, die die subjektiven Anteile des Forschers, seinen persönlichen Stil berücksichtigt und die eigenen Annahmen und Vorurteile offen legt. Zugleich erfolgt die Präsentation textnah, das heißt durch die beispielhafte und ausführliche Zitation von Interviewpassagen. Die Darstellung und Interpretation der zentralen Ergebnisse der Untersuchung erfolgt auch durch die Einbeziehung von Reaktionen von außen (externe Validierung, insb. Kommunikative Validierung; vgl. 2.1.4.2). Da sich die Notwendigkeit ergeben kann, qualitative Sachverhalte numerisch auszudrücken bzw. qualitative und quantitative Methoden zu verknüpfen; ist auch die Anwendung einer *vorsichtige Numerik* Bestandteil der Präsentation (vgl. 2.1.3.4).
2. *Kodifizierte Verfahren*: Dem Grundsatz der Regelgeleitetheit entsprechend werden folgende Kodifizierungen in Bezug auf das Forschungsdesign zu beachten sein:
  - *Sampling*: Die Auswahl der Experten erfolgt nach der Technik des Gatekeeping und der Schnellballmethode, wobei Akteure direkt angesprochen werden, die sich einerseits selbst als Experten zur Verfügung stellen (könnten) und deren Stellung es ihnen andererseits potenziell erlaubt, Zugänge zum Feld und zu weiteren Experten zu eröffnen. Die Kriterien für die Bestimmung eines Akteurs als potenziellem Experten /Eingangsvoraussetzungen) müssen einheitlich ausgestaltet werden (vgl. 2.4.4).
  - *Regeln der Integration und der Transkription*: Aufgrund der Unwägbarkeiten der Datenerhebungssituation kann nicht ausgeschlossen werden, dass Material generiert wird, welches aufgrund bestimmter Merkmale nicht in die Analyse einbezogen werden kann. Ob Material berücksichtigt (integriert) wird, ist daher jeweils im Einzelfall zu überprüfen und zu entscheiden. Die Integration in das Sample hat nach vorab definierten Regeln zu erfolgen. Dessen Transkription muss nach zuvor definierten einheitlichen Regeln erfolgen, wobei forschungswirtschaftliche Erwägungen das Transkriptionssystem leiten können (vgl. 2.4.6).



- *Methode*: Offenheit und Flexibilität in der Analyse von Daten ist ein zentrales Kennzeichen qualitativer Forschung. Die Datenanalyse bzw. Theoriegenerierung erfolgt daher nach dem Modus der Grounded Theory (vgl. 2.2).
  - *Computergestützte Datenanalyse*: Die Qualität von Programmen zur Aufbereitung und Verwaltung qualitativer Daten hängt davon ab, inwieweit die Datenverwaltung und -präsentation zum eigenen Denkstil des Forschers passt. Mit der Mächtigkeit der vorgängigen Programme (z. B. Atlas-ti) mit ihrer Vielzahl von Funktionen und Leistungsmerkmalen verbirgt sich die Gefahr, dass sich zu viele Bearbeitungsgänge ergeben, die eine schrittweise Distanz vom Material fördern. Diese Nähe aber ist für eine fundierte Analyse unverzichtbar. Daher habe ich mich entschieden, im Rahmen der Untersuchung auch den Versuch zu unternehmen, diese Nähe durch ein mit der Untersuchung sich „lebend“ entwickelndes Programm herzustellen, das nur die unverzichtbaren Leistungen der Datenverwaltung, Kodierung, numerischen Auswertung, Selektion und Synthese vorhält (vgl. 2.4.6.3).
3. *Gütekriterien*: Bei der Prüfung der Güte der Untersuchung (Qualität) sind – neben der Transparenz der Untersuchung und der Verwendung kodifizierter Verfahren – zwei Aspekte maßgeblich zu beachten:
- *Triangulation*: Die Untersuchung ist nach Aspekten der Triangulation, insbesondere der Erhebung triangulierten Datenarten, auszugestalten, um die Aussagekraft der Daten zu erhöhen (vgl. 2.1.4.2).
  - *Validität und Reliabilität*: Bei der Interpretation des Materials ist der situative Kontext der Materialproduktion mit zu berücksichtigen haben, durch den Forscher und Experten in der Erhebungssituation „ihre“ gemeinsame soziale Realität geschaffen haben. Die Frage, ob die Re-Konstruktion durch den Forscher das widerspiegelt, was die Experten im Interview konstruiert haben, entscheidet daher über die Gültigkeit der Schlussfolgerungen im Zuge der Materialanalyse. Zur Überprüfung der Validität (Gültigkeit der Untersuchungsergebnisse) sind daher geeignete Instrumente erforderlich, zur Überprüfung der Reliabilität (Zuverlässigkeit in Bezug auf die Materialanalyse) sind geeignete Testverfahren (vgl. 2.1.4.1).

### 4.2.3 Schutz der Experten

Auf die schon aus forschungsethischen Überlegungen gebotene Anonymisierung wurde bereits hingewiesen (vgl. 2.4.3). Die Zusage einer absolut vertraulichen Verwendung der in den Interviews gewonnenen Daten ist den Experten daher zuzusichern und durch geeignete Verfahren (z. B. Unter-Verschlussnahme der Transkripte) zu gewährleisten; Namen, Orte und Umstände, die einen Rückschluss auf die Person des Experten erlauben könnten, werden anonymisiert, soweit Statements der Experten wörtlich wiedergegeben werden.

## 4.3 Design

In Bezug auf das Design der Untersuchung sind Entscheidungen auf der Ebene des Erhebungs- und des Auswertungsdesigns sowie in Bezug auf die Qualität der Untersuchung zu treffen. Dabei kann nicht ausgeschlossen werden, dass im Einzelfall zu begründende Modifikationen des Designs im Forschungsprozess erfolgen müssen.

### 4.3.1 Erhebungsdesign

Für das Erhebungsdesign sind Entscheidungen in Bezug auf 1. das Sampling und 2. das Erhebungsinstrument (leitfadengestütztes Experteninterview) erforderlich:

#### 4.3.1.1 Sampling

Als Experten bieten sich Personen an, die in besonderem Maße bereit sind, vertieft über ihre Einstellungen und Haltungen ins Gespräch zu kommen und ihre Aussagen zur Verwertung zur Verfügung zu stellen. Als Experte gilt, wer als Fachkraft der kommunalen Jugendarbeit (vgl. 3.3.1) mindestens drei Jahre im Handlungsfeld beruflich (einschließlich den Beruf vorbereitender Zeiten, z. B. Praktika, Anerkennungszeit) tätig ist (Eingangsvoraussetzung). Es wird davon ausgegangen, dass dieser Erfahrungshintergrund erwarten lässt, dass der Experte in dieser Zeit in das Handlungsfeld eingewiesen werden konnte, sich dort zurechtfindet und über Erfahrungen verfügt, die im Rahmen des Interviews erhoben werden können.

Für die Auswahl der Experten soll nach der Methode des Theoretical Samplings verfahren werden, eine statistische Repräsentativität wird aus den für qualitative Forschung typischen Überlegungen nicht angestrebt. Rein quantitativ orientierte Verfahren beim Ziehen der Stichprobe lassen zudem eine hohe Zahl von Verweigerungen (unter den so repräsentativ erhobenen) Gesprächspartner er-

warten. Experten für die Interviews sollen daher nach der Technik des „Gatekeepers“ und des „Schneeballverfahrens“ akquiriert werden: Mir (z. B. durch berufliche Kontakte oder den Besuch gemeinsamer Veranstaltungen) bekannte Akteure sollen sich selbst als Experten zur Verfügung stellen und/oder anschließend weitere Experten entsprechend ansprechen (bzw. mir den Kontakt zu ihnen vermitteln), um ihre Bereitschaft, sich für ein Interview zur Verfügung zu stellen, ermitteln zu können.

An das Sampling selbst, das heißt die Entscheidung, wer über die Erfüllung der formalen Eingangsvoraussetzung hinaus als Experte einbezogen werden könnte, werden drei Kriterien herangetragen; sie sollen zu bestimmen helfen, welche Merkmale ein breitestmögliches Spektrum von Experten haben sollte, um vielfältige Erfahrungen aus unterschiedlichen Kontexten referieren lassen zu können:

1. *Samplingkriterium Kontextadäquanz:*

zunächst Experten aus Salzgitter und Niedersachsen, da von vergleichbaren Kontextbedingungen ausgegangen werden kann

2. *Samplingkriterium Kontextdifferenz:*

Differenzmerkmale ergeben sich aufgrund der Einschätzung von Selbstorganisationsprozessen

- durch Akteure, die in und außerhalb von Jugendhäusern tätig sind (außerhalb z. B. in Jugendpflegen oder der mobilen bzw. aufsuchenden Jugendarbeit),
- durch Akteure, die in einem ländlichen oder in einem städtischen Kontext tätig sind.

3. *Samplingkriterium maximaler Kontrast:*

Als Experten sollten Akteure ausgewählt werden, die sich als möglichst kontrastreich zu den Fachkräften aus der Ausgangsgruppe Salzgitter erweisen würden, also voraussichtlich über Erfahrungen verfügen würden, die aufgrund bestimmbarer Kontrastmerkmale sich möglichst von den Erfahrungen der in Salzgitter tätigen Akteure unterscheiden würden:

- Fachkräfte aus Baden-Württemberg, die aufgrund der räumlichen Distanz über andere Ausbildungserfahrungen an voraussichtlich anderen Ausbildungsorten (und in womöglich anderen Kontexten) berichten können,
- ältere Fachkräfte<sup>110</sup> am Ende ihrer Berufstätigkeit, da diese über ausgedehntere, im Abschluss befindliche und bilanzierbare berufliche Erfahrungen und Ausbildungserfahrungen vor der Sozialpädagogisierung der Jugendarbeit erwarten lassen (Abgrenzungskriterium: 50 Jahre und älter),
- Fachkräfte in konkreten Projekten, die aufgrund des Projektcharakters und der diesen oft eigenen Modellsituation (bzw. Fragilität des Projekts) andere Erfahrungen einbringen können,
- Fachkräfte aus anderen organisatorischen Kontexten (sog. „Jugendpfleger“, z. B. Kreisjugendpfleger), die aufgrund ihrer Integration in diese Funktionszusammenhänge (z. B. Kreisjugendamt, Verwaltung) andere berufliche Erfahrungen beisteuern können, und schließlich
- Fachkräfte aus Thüringen, die aufgrund ihrer in der Regel noch in der DDR erfolgten beruflichen Sozialisation über andere institutionelle, Tätigkeits- und insbesondere Ausbildungserfahrungen verfügen dürften.

Die Kriterien 2 und 3 dienen also der Herstellung von Differenz, während das Kriterium 1 auf Nähe zu den Fällen in Salzgitter abstellt, wobei davon ausgegangen wird, dass sich die Fälle in Salzgitter (die ja die Ausgangsproblematik repräsentieren) und Niedersachsen aufgrund voraussichtlich ähnlicher Kontextbedingungen und einer landesweit eher vergleichbar ausgestalteten Ausbildung der Fachkräfte ähneln werden, während zugleich angenommen wird, dass sich diese Fälle von denen in Baden-Württemberg und Thüringen aufgrund differenter Kontext- und Ausbildungsbedingungen unterscheiden werden.

#### 4.3.1.2 Datenerhebung

##### 4.3.1.2.1 Erhebungsinstrumente

Als Instrument zur Erhebung bieten sich insbesondere leifadengestützte qualitative (Experten-) Interviews (vgl. 2.5.1) oder Gruppendiskussionen (vgl. 2.5.2) an. Auf der Grundlage der oben angestellten Überlegungen zu den Verfahren des Interviews und der Gruppendiskussion ergibt sich die Präferenz für das *Experteninterview* (als Form der Datenerhebung im Einzelinterview) und einer Kombination von Elementen des Experteninterviews und der Gruppendiskussion (als Form der Erhebung in Gruppen) in Gestalt des *Gemeinschaftsinterviews*, weil diese Formen offen sind und damit spezifischer für die Beantwortung der Fragestellung geeignet erscheinen: Bei *Experteninterviews* (*Einzelinterviews*) handelt es sich um ein Interview mit jeweils einem einzelnen Experten, während bei

---

<sup>110</sup> Das Thema des Alterwerdens von Fachkräften in der Jugendarbeit spielt in der fachlichen (und in der wissenschaftlichen) Diskussion im Übrigen eine außerordentlich *randständige* Rolle; in nur wenigen Veröffentlichungen wenden sich Autoren dem Thema überhaupt zu, dass die Fachkräfte immer länger in dem Handlungsfeld verweilen und eine rein altersbedingt wachsende Distanz zu den jungen Menschen die Folge ist; vgl. z. B. Hafenecker 1987, 1989a und 1989b, Brenner 1987b, Loersch 1989 und Filthuth 2001.

*Gemeinschaftsinterviews* ein Interview in einer homogenen Gruppe (das heißt die Experten arbeiten in einem gemeinsamen organisatorischen Kontext, z. B. in einem Jugendhaus, in einem Team) durchgeführt wird. Experten- und Gemeinschaftsinterviews dienen der Präsentation von Beispielen und dem Referieren von Einstellungen vor allem zu den im Rahmen des Leitfadens vorgebrachten Erzählstimuli; Gemeinschaftsinterviews sollen dabei den Blickwinkel (Teamsicht, da Jugendarbeit oft Teamarbeit ist) erweitern, gegebenenfalls auch Diskussionen unter Kollegen über Erfahrungen im gleichen organisatorischen Kontext evozieren.

In Bezug auf die Vorbereitung des Interviews wird der Empfehlung von Meuser und Nagel gefolgt, wonach die erste Anfrage, ein Interview zu vereinbaren, am besten schriftlich geschieht, wobei dem Experten mittels einer knappen und präzisen Information über das Forschungsprojekt Gelegenheit gegeben wird, sein Interesse an einem Interview zu sondieren. Den Experten wird also bekannt sein, dass es im Rahmen des Interviews um die Themenkreise „Selbstorganisation junger Menschen“ und die eigenen Erfahrungen mit und Einstellungen zur Selbstorganisation gehen wird.

In einem diesem Vorabkontakt in einem Abstand von etwa drei bis vier Wochen nachfolgenden fernmündlichen Kontakt werden weitere Einzelheiten vor der Vereinbarung des Gesprächstermins geschildert (z. B. die Beschränkung der Mitarbeit auf das Interview selbst und eine mögliche, aber nicht zwingend vorgesehene, Korrektur des verschrifteten Interviews).

Ein Interesse an der Durchführung des Interviews vorausgesetzt sollen im Rahmen des Telefonats bereits alle erforderlichen Vereinbarungen zu Zeitpunkt, Ort und den weiteren Rahmenbedingungen des Interviews (Interviewkontrakt) getroffen werden, wobei vor allem das Setting der Erhebung solide geklärt werden muss; vage Absprachen sind zu vermeiden, da so eher ungünstige Rahmenbedingungen entstehen (z. B. eine zu enge Terminplanung des Experten, dem nicht bekannt ist, dass der Gesprächstermin insgesamt voraussichtlich rund 120 Minuten dauern wird). Geklärt werden ferner die Bandaufzeichnung, das Verfahren der anschließenden Verschriftung (vor allem Zeitablauf und Zuleitung eines verschrifteten Exemplars des Interviews zur orthographischen Überprüfung) und vor allem die anonyme Verwertung des Materials im Rahmen der zu veröffentlichenden Untersuchung. Die Experten wählen den Ort des Interviews aus, um ein Maximum an „Vertrautheit“ herzustellen, das heißt zum Beispiel ihr Büro oder Jugendhaus.

Die Entscheidung für eine Sicherung des Interviews durch eine Tonbandaufzeichnung erfolgte, da davon ausgegangen wurde, dass der Eingriff in die Natürlichkeit der Gesprächssituation durch den Einsatz der Videokamera in keinem Verhältnis zu dem zusätzlichen Dokumentationsertrag der Videoaufzeichnung stehen würde, insbesondere da keine non-verbale Merkmale erfasst werden mussten.

Die Interviews werden auf der Grundlage eines Interviewleitfadens geführt, der als Orientierung für das Gespräch mit dem Experten dienen und dieses in fünf Gesprächskomplexe strukturieren soll:

- *Zur Person und zum beruflichen Werdegang in der Jugendarbeit:*  
Die Erhebung dieser Daten dient dazu, die Merkmale des Experten (vor allem Name, Alter, Ausbildung, [Zusatz-] Qualifikation und die beruflichen Stationen, den jetzigen Arbeitsplatz und die Beschäftigungsdauer dort) zu erheben
- *Was ist „Selbstorganisation junger Menschen“, was wird darunter verstanden?*  
Offenheit als Charakteristikum sozialen Handelns auch in der Jugendarbeit führt dazu, dass auch nicht davon auszugehen ist, dass einen spezifischen Modus der Selbstorganisationsförderung als Form sozialen Handelns gibt; auch sie wird in diesem Sinne offen – das heißt: uneindeutig – sein. Darauf verweist auch ein Ergebnis der Vorbefragung: Obgleich 56,7% der Befragten bejahten, mit selbstorganisierten Projekten junger Menschen in der Jugendarbeit praktisch zu tun zu haben, konnte im Ergebnis nicht unterstellt werden, dass es ein allgemeines Verständnis darüber gibt, was unter Selbstorganisation zu verstehen und als Konzept gemeint sei. Solchen Definitionsversuchen sollte im Rahmen des Interviews Raum gegeben werden. Der Komplex soll die Möglichkeit geben, das persönliche Verständnis von Selbstorganisation definieren zu lassen, und ihm Gelegenheit zu geben, seine Erfahrungen mit Selbstorganisationsprozessen junger Menschen darzustellen.
- *Wo liegen die Grenzen der Selbstorganisation junger Menschen?*  
Dieser Komplex dient dazu, den Experten über die Thematisierung von ihm eingeschätzter Begrenzungen jugendlicher Selbstorganisation erläutern zu lassen, welche Rahmbedingungen er in Bezug auf die Selbstorganisation sieht.
- *Welches pädagogische Profil befördert die Selbstorganisationsprozesse junger Menschen?*  
Dem Experten soll Gelegenheit gegeben werden, zu beschreiben, welche formalen und pädagogischen Voraussetzungen dabei helfen, Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher zu begleiten und zu unterstützen (z. B. besondere Kenntnisse, die Fachkräfte besitzen sollten). Angesprochen werden kann auch, welchen Stellenwert die berufliche Ausbildung zur Fachkraft bei der Förderung von Selbstorganisationsprozessen besitzt.
- *Weitere Anmerkungen des Experten:*  
Ihm Rahmen dieses unspezifisch gehaltenen Abschlusskomplexes erhalten die Experten Gelegenheit, sie noch interessierende Aspekte zum Thema zu Protokoll zu geben.

Die weitgehend unspezifische, sehr offene Gestaltung des Leitfadens soll gewährleisten, dass der präformierende Anteil des Vorwissens auf die Erhebungssituation ausgeschlossen wird und die Experten die Themen definieren können, über die sie im Rahmen der

allgemein gehaltenen Erzählaufforderung sprechen wollen. Sie werden nicht (z. B. durch entsprechende Nachfragen) „gezwungen“, zu allen Komplexen des Leitfadens gleichermaßen viel auszusagen. Deshalb können einzelne Aspekte (z. B. zum notwendigen Können der Fachkräfte) ausgeblendet bleiben. Das Instrument stellte damit eine Kombination aus wenig strukturiertem, offenem Experteninterview mit Elementen des narrativen Interviews (eigenerlebte Erfahrungen) dar.

#### 4.3.1.2.2 Interviewkontrakt

Der Erhebung unterlegt ist der so genannte „Interviewkontrakt“, der zunächst während der Einleitung (sog. „Intro“) durch den Forscher informell mit dem Experten vereinbart wird. Der Kontrakt beinhaltet vor allem die Zustimmung zur Bandaufzeichnung, das Einverständnis zu dem gewählten Dokumentationsverfahren (Transkription des Interviews und Zusendung des Transkripts, verbunden mit der Bitte um orthographische Überprüfung) sowie die ausdrücklichen Zusicherungen, das erhobene Material zu anonymisieren, es nicht Dritten zugänglich zu machen und es nur für den beschriebenen Zweck zu verwenden. Außerdem wird der Verlauf des Interviews skizziert, das heißt die wichtigsten Untersuchungsziele erläutert, die Gliederung des Interviews (gem. Leitfaden) dargestellt und darauf hingewiesen, dass sich der Forscher zurücknimmt, also selbst nicht aktiv in das Interview eingreift (defensive Interviewführung). Im Übrigen wird der Interviewkontrakt im Rahmen des Abspanns nach Ende des Interviews nochmals rekapituliert.

#### 4.3.1.2.3 Rahmenbedingungen des Interviews

Idealtypisch handelt es sich beim Interview um eine Stimulus-Response-Situation: Der Forscher richtet sich mit einem Stimulus, z. B. einer Frage oder Erzählanregung, an den Experten, dieser reagiert hieraus mit einem Response, z. B. einer direkten Antwort, einer Erzählung, aber auch mit Nachdenken (ggfs. Pause). Der Forscher greift dies auf, reagiert seinerseits erforderlichenfalls mit Nachfragen oder einem neuen Stimulus zu einem anderen Thema. Modifikationen erfährt diese Situation im Gemeinschaftsinterview, da es den Experten dann möglich ist, sich untereinander aufeinander zu beziehen. Diese Stimuli-Response-Situation wird durch „objektive“ wie „subjektive“ Störungen beeinflusst, auf die der Forscher in der Erhebungssituation zum Teil nur bedingt reagieren kann.

Es kann versucht werden, objektive Störungen, die der Experte selbst zu vertreten hat, zum Beispiel das Hinzukommen unbeteiligter Personen (Besucher, Kollegen etc.) oder die telefonische Erreichbarkeit, durch entsprechende Vereinbarungen im Vorfeld in der Phase der Interviewanbahnung (z. B. durch Hinweise, dafür zu sorgen, dass der Experte während des Interviews nicht erreichbar ist) auszuschließen. Objektive Störungen der Erhebungssituation, die der Forscher zu vertreten hat, zum Beispiel beim Wechsel des Tonbandes oder technische Probleme aufgrund unzureichender Vorbereitung (z. B. nicht einsatzbereite Tonbandcassetten), können aber durch geübten Umgang reduziert werden.

Interaktionsrelevante Störungen, zum Beispiel „Ja-Sage-Tendenzen“ oder „subjektive Störungen“ (das heißt subjektive Prädispositionen, die sich aus der Forscher-/Praktiker-Problematik erheben können: der Forscher er ist Kollege, ggfs. Konkurrent [woraus eine Vorsicht folgen könnte, sich nicht „in die Karten schauen zu lassen“] oder er ist Vorgesetzter [woraus die Vorsicht folgen könnte, nicht zu viel zu sagen, was später noch einmal dienstlich relevant werden könnte], können in der Erhebungssituation nur sehr begrenzt durch den Forscher beeinflusst werden.

In der Literatur werden zwar Grenzen einer allzu starken Verflechtung des Forschers mit der Lebenswelt der Experten gesehen (vgl. Altrichter 1990, Lüders 1999), denn diese würden zum Beispiel kaum offene Antworten geben, wenn sich der Forscher innerhalb einer Machthierarchie befindet, der der Experte angehört, oder über Sanktionsmittel verfügt. Dieser Fokus erklärt, warum – neben der fehlenden theoretischen Auseinandersetzung mit dem als Praktiker wissenschaftlich tätigen Forscher – in der Literatur Hinweise zu den Problemen des „Insiders“ fehlen, der als Praktiker – gleichsam „von innen“ – Kenntnisse besitzt (also „Bescheid weiß“), was ihm eine andere Form der Wahrnehmung (z. B. mit besonderer Sorge bzgl. des Insiderwissens, Gefühlen der Konkurrenz) bei den von ihm untersuchten Experten eintragen könnte. Die Kenntnisse des Insiders dürfen also einerseits nicht den Blick verstellen für die Sichtweise des Experten und das in ihren Schilderungen zum Ausdruck kommende Neue, andererseits kann der Forscher nicht als „Neutrum“ auftreten; nur der Forscher, der in der Forschungssituation authentisch auftritt, kann seinerseits erwarten, ernst genommen zu werden und von Akteuren ernstzunehmende Aussagen zu erhalten.

Dieses sog. „Dilemma der Selbstpräsentation“ (vgl. 2.4.1) wird auf die Konstruktion einer spezifischen Haltung in der Erhebung hinauslaufen, die als „künstliche Naivität“ beschrieben werden kann. Sie wird dadurch gekennzeichnet, dem Experten dieses Dilemma transparent zu machen, um sein Verständnis zu werben und für den Fall, dass der Experte im Forscher den Kollegen „herausfordert“, hierauf Bezug zu nehmen: um das Interview „gut“ zu führen kann ich mich nicht so kenntnisreich und „eingeweiht“ zeigen, wie ich es aufgrund meiner Stellung in der Jugendarbeit, als Kollege der Experten, könnte. Diese „absichtliche Naivität“ muss in meinem Fall jeweils besonders konstruiert werden, zum Beispiel durch den Hinweis, dass dies meine Rolle als Forscher erzwingt, ich keine Diskussion beabsichtige oder interessiert sei an den örtlichen Details, die ich nicht kennen könne. Diese absichtsvolle Naivität stellt das zentrale Mittel dar, die aus der Spezifik der Erhebungssituation folgenden subjektiven Störungen zu reduzieren. Faktoren, mit denen

der Forscher die Erhebungssituation in diesem Sinne beeinflussen können, sind zum Beispiel defensive Stimuli (Erzählauforderungen, mit denen signalisiert wird, dass eine Diskussion mit dem Forscher nicht beabsichtigt ist), Blickkontakt (Zuwendung, Abwendung) als nonverbale Ermunterung und verbale Ermunterungen (der Interviewer ist noch beteiligt, signalisiert Zuhören, Interesse).

#### 4.3.1.2.4 Nachbereitung

Unmittelbar nach dem Interview zu fertigende Interviewberichte enthalten alle weiteren Informationen, die zur Interpretation des Materials später von Bedeutung sein können, zum Beispiel zu den Rahmenbedingungen (z. B. Ort des Interviews, Zeitdauer), Störungen (bzw. was haben die Experten ihrerseits getan, um Störungen zu vermeiden?). Auch der Verlauf der Interviews, das heißt die wahrgenommene Beteiligung des/der Experten, wird im Anschluss in einem einheitlichen Raster im Rahmen des Interviewberichts protokolliert.

Der Ansatz des Interviewberichts folgt dem Reflexivitätspostulat. Gegebenenfalls dient der Interviewbericht als Grundlage für die Entscheidung, ob das Interview in die weitere Untersuchung einbezogen (integriert) wird bzw. ob es – aufgrund z. B. von Störungen oder dem Gesprächsverlauf – ausgeschieden wird.

#### 4.3.1.2.5 Pretest

Ein Leitfaden sollte vor Einsatz im Feld bezüglich seiner Anwendbarkeit überprüft werden (Pretest), wobei davon ausgegangen wird, dass die Überprüfung der Fragen und Stimuli eines Leitfadens zu keinem Zeitpunkt wirklich abgeschlossen sein kann, sondern das Erhebungsinstrument aufgrund der im Erhebungsprozess gesammelten Erfahrungen jeweils aktualisiert werden muss.

### 4.3.2 Auswertungsdesign

In Bezug auf das Auswertungsdesign sind Entscheidungen auf den Ebenen Integration, Transkription, Analyse und hinsichtlich der Qualitativen Numerik notwendig.

#### 4.3.2.1 Integration

Die Entscheidung über die Integration des Materials in das Sample der auszuwertenden Daten (wobei nur vollständige Interviews integriert werden können, nicht aber durch den/die Experten vorgenommene Interviewabbrüche) soll nach folgendem einheitlichen Verfahren erfolgen:

1. zunächst nochmaliges Abhören der Tonbandaufzeichnung des Interviews in Bezug auf die Aufzeichnungsqualität, wobei zu entscheiden ist, ob die Aufzeichnung überhaupt geeignet ist, transkribiert zu werden;
2. Klärung, ob sonstige, im Einzelfall darzustellende und zu begründende qualitative Gründe (z. B. manifeste Störungen) vorliegen, die eine Integration des Interviews ausschließen;
3. Transkription der Bandaufzeichnung aller grundsätzlich zu integrierenden Interviews;
4. Feststellung des Verhältnisses von Stimuli des Forschers und Responses des/der Experten nach quantitativem (Anteil der Fragevolumen in Relation zu Antwortvolumen, gemessen an der Zahl der Zeilen in der Transkription): als quantitatives Ausscheidungskriterium wird ein Frageanteil des Forschers von  $\geq 25$  bestimmt; Interviews, die diese Kriterium erfüllen (d. h. der Antwortanteil des/der Experten kleiner als 75% ist), werden nicht integriert, weil in diesem Fall unterstellt wird, dass der Umfang des Gesprächsanteils des Forschers das Antwortverhalten des/der Experten unzulässig präformiert und zu stark an den Stimuli orientierte Responses evoziert werden;

#### 4.3.2.2 Transkription

Die Notwendigkeit zur Entwicklung eines standardisierten Transkriptionssystems ergibt sich sowohl aus den Grundsätzen der Regelleitetheit qualitativer Forschung als auch aus Zweckmäßigkeitserwägungen. Die Entwicklung eines an das jeweilige Forschungsvorhaben angepassten eigenen Systems nutzt Elemente anderer Transkriptionssysteme.

Grundsätzlich gilt in Bezug auf den Gesichtspunkt der „Transkriptionsökonomie“, dass alles transkribiert wird, aber sparsam in Bezug auf den Rahmen. Die Interviews werden also 1:1-transkribiert; Unverständliches, Unterbrechungen u. a. werden vermerkt, auf die Wiedergabe von Satzabbrüchen, Dialekteinfärbungen, Füll-Lauten u. a. wird verzichtet. Pausen werden vermerkt, wenn sie eine län-

gere Dauer überschreiten, da dies einen Hinweis auf ein Nachdenken des Experten oder eine thematische Akzentuierung bedeuten könnte.

Übersicht 4.3 zeigt das entwickelte Transkriptionssystem und die ihm unterlegten Transkriptionsregeln:

| Übersicht 4.3:<br><b>Transkriptionsregeln</b>  |  |
|--|--|
| Regel  | Beispiel   |
| 1<br><i>Abschleifungen und Fülllaute werden ausgeblendet, der Text wird geglättet</i>  | <del>Ja</del> , äh. Oberflächige Bedürfnisse, das nenne ich jetzt einfach mal so eine Mode, die erscheint, und die nicht unbedingt ein Grundbedürfnis bildet, und aufgrund einer Modeerscheinung, so Skater oder Inliner, dort Dinge entstehen, die dann die Jugendlichen veranlasst, sich zu treffen, wo sie sich vorher nicht getroffen haben, sich als Clique zu formieren, wo sie sich nicht als Clique formiert haben, wo sie dann soweit, äh, es schaffen, sich selbst zu organisieren, dass sie sagen, äh: wir haben eigentlich das Bedürfnis, mehr Platz zu haben für uns -, und Plätze einnehmen, oder sogar, äh, Förderungen zu stellen. |
| 2<br><i>Pausen mit einer Dauer von fünf bis zehn Sekunden werden vermerkt</i><br>[denkt nach, Pause]<br>bzw. bei Gemeinschaftsinterviews:<br>[Pause, keine weitere Wortmeldung]  |  |
| 3<br><i>Pausen einer Dauer mit mehr als zehn Sekunden werden vermerkt</i><br>[denkt länger nach, Pause]<br>bzw. bei Gemeinschaftsinterviews:<br>[längere Pause, keine weitere Wortmeldung]                                     |  |
| 4<br><i>mundartliche Eigenheiten werden geglättet</i>  | Des ist etwas ganz arg Wichtiges, dass man an bissel echt überkommt ⇨<br>Das ist etwas sehr Wichtiges, dass man ein bisschen echt überkommt  |
| 5<br><i>Aussagen, die direkte Rede oder eigene Gedanken in der Art direkter Rede wiedergeben, werden zum Beginn durch Doppelpunkt und zum Abschluss durch Gedankenstrich kenntlich gemacht</i><br>...: wörtliches Zitat -, ... | Irgendwann habe ich mal gesagt: „ich möchte nicht mehr dieser Programmmanimateur sein, ich möchte jetzt was machen, wo die Jugendlichen kommen, wann sie wollen, und wo wir kein Programm machen müssen“. ⇨<br>Irgendwann habe ich mal gesagt: <i>ich möchte nicht mehr dieser Programmmanimateur sein, ich möchte jetzt was machen, wo die Jugendlichen kommen, wann sie wollen, und wo wir kein Programm machen müssen</i> -.  |
| 6<br><i>Betonungen ([plötzliche] Stimmhebungen, Absenkungen, die eine Aussage unterstreichen) werden vermerkt</i><br>{betont}  | Da fängt dann diese Sache an, die ich nenne unter Entzug von Möglichkeiten, sprich: sich unter einem {betont} <u>Mangel</u> verhalten zu organisieren und zu fordern, das wäre so der zweite Schritt, dass es oft ineinander übergeht, ist eine Erfahrung, ich weiß gar nicht, ob da Grenzen zu machen sind.   |

|  |   |
|--|---|
| <p>7 Formulierungssuche wird vermerkt, die Formulierung wird geglättet: {sucht nach Worten}</p>  | <p>(relevante Passage kursiv) Das Ende war so, dass jetzt die Stadt selbst die Bolz- und Spielplätze in ihre Obhut genommen hat, die AWG den Schlüssel hat und die Kids in der Selbstverwaltung nicht {betont} klar kommen, trotz Anleitung und Hilfe, dass es immer an einer Person hing, der auch über einen gewissen Grad an Erfahrungheit verfügen musste, und doch, wie soll ich sagen, auch den Bildungsstand, sehr unterschiedlich von diesen Jugendlichen waren, die dort das den Schlüssel in der Hand hatten, und hier man genau gemerkt hat: also, bei dem Gymnasiasten klappt das, und bei dem nächsten, der so ein Realschüler war und gerade mal so über die Schule kam, hat das nicht mehr geklappt -. ⇨ (Neufassung der relevanten Passage, Glättung kursiv): dass es immer an einer Person hing, der auch über einen gewissen Grad an Erfahrungheit verfügen musste, und (das) doch {sucht nach Worten} vom Bildungsstand der Jugendlichen abhängig war, die dort den Schlüssel in der Hand hatten</p> |
| <p>8 Unverständliches wird vermerkt, sofern auch ein dreimaliges Abhören der Aufzeichnung kein sicheres Ergebnis bringt, vermerkt {unverständlich}</p>   |   |
| <p>9 Lachen wird vermerkt {lacht}</p>  | <p>Selbstverwaltung war also {lacht} juristisch nicht mehr möglich, und die Jugendlichen haben gemerkt, dass ihre spontane Idee, zum Beispiel ein sehr kritisches Theaterstück aufführen zu lassen, hier im städtischen Jugendhaus über mich zweimal nicht gelungen ist, also haben sie es als Verein gemacht</p>   |
| <p>10 Relevante gestische Äußerungen („erhebener Zeigefinger“, vehementes Nicken oder ähnlich) wird während des Interviews notiert bzw. auf Band angezeigt und in der Transkription vermerkt</p> | <p>Mir ist an den letzten Äußerung von X aufgefallen, er hat gesagt: keine Gefühle einbringen -. Da habe ich ein bisschen ein Problem damit, vielleicht auch, weil ich weiblich bin und dass es bekannt ist, dass die Frauen schon oftmals gefühlsmäßig sicher stärker engagiert sind [verneinende Gestik in der Runde]</p>   |
| <p>11 Wird „in Klammern“ oder „in Anführungszeichen“ gesprochen, dann wird entsprechend transkribiert<br/>... (...) ...<br/>... „...“ ...</p>  |   |
| <p>12 Passagen in Gemeinschaftsinterviews und Gruppendiskussionen, die erkennbar einen Austausch unter den Teilnehmern selbst beinhalten, werden nicht transkribiert</p>                         | <p>... wo ich mich an die Zeiten halten muss, sonst komme ich da nicht rein. Ich habe da meiner Unterlagen und es sind halt auch mal Sachen am Wochenende zu klären. Ich habe ja eine vorgeschriebene Arbeitszeit von Dienstag bis Samstag, teilweise bis 24.00 Uhr. Das ist die festgelegte Arbeitszeit, dann arbeitest du am Samstag bis 24.00 Uhr [lacht; es folgt ein Gespräch zwischen X. und Y. zur Klärung von Themen, die im Zusammenhang mit der Arbeitszeit bilateral wichtig sind, hier aber nicht transkribiert werden]</p>   |
| <p>13 Im Sinne des Schutzerfordernisses werden alle Ortsbezeichnungen und Eigennamen anonymisiert</p>  | <p>(Das) finde ich aber durchaus legitim, grundsätzlich, ist damals aus diesem politischen Hintergrund heraus, man nimmt Jugend ernst oder Jugend hat sich ernst genommen und hat, gesagt: wir machen Selbstverwaltung -, weil Selbstverwaltung bedeutet, man wird ernst genommen, und man wird, voll und ganz integriert in die entsprechende Verantwortung, dass war jedenfalls hier in X (= Ort), im XJZ (= Jugendzentrum im Ort), den ersten beiden so, und in Y(= weiterer Ort) gab es so was nicht mal in Ansätzen. Also war die Neugier da: wie kann so etwas funktionieren? wo gibt es, bei den Leuten, die hervorpreschen, die Kreativlinge sind, die gute Redner sind, die Grenzen? -.</p>  |

|    |  |   |
|----|--|---|
| 14 | <p>Unvollständig formulierte Aussagen werden vervollständigt, wenn es der Sinnzusammenhang erfordert</p> <p>... (Ergänzung) ...</p>      | <p>(Ergänzung kursiv) Ich werde das trotzdem immer wieder sagen und ich habe sehr viele Jugendliche, die dann keinen Ausbildungsplatz gehabt haben, die dann zu mir gekommen sind und gesagt (<i>haben</i>): eh, können wir da was tun, überall Absagen -, wo ich dann natürlich sagen (<i>muss</i>): hätteste mal, habe ich gehört, oder tu mal was -.</p> |
| 15 | <p>Hinweise und Ergänzungen zum besseren Verständnis des Textes werden beigefügt und kenntlich gemacht</p> <p>... [Hinweis; PUW] ...</p> |   |

Ein Exemplar der Transkription wird den Experten anschließend mit der Bitte um Durchsicht, Vermerk etwaiger Eingabefehler (Orthografie) und anschließender Rückgabe überlassen; etwaige Rückmeldungen zur Transkription (soweit sie über rein orthographische Korrekturen hinausgehen) werden gesondert erfasst, aber nicht in die Auswertung einbezogen, da dieses Material die Situationsgebundenheit des Interviews (insofern dessen Authentizität) aufhebt.

Die Kennzeichnung der Statements erfolgt einheitlich (vgl. Übersicht 4.4):

| Übersicht 4.4:<br>Kennzeichnung der Statements |        |     |       |
|--|--------|-----|-------|
| Interview                                      | Beginn |     | Ende  |
| Nr.  | Zeile  | bis | Zeile |
| 01:  | 115    | -   | 119   |

Die Kennzeichnung „(03:288-298)“ bezeichnet damit zum Beispiel ein Statement aus dem Interview Nr. 03, das in der Zeile 288 beginnt und in der Zeile 298 endet.

Während der Transkription des Interviews sich ergebende Ideen (sog. „analytische Sofortassoziationen“) in Bezug auf das Material (z. B. und insbesondere Analogien zu anderen Interviews) werden der Transkription als Anmerkung beigefügt und bei der Analyse herangezogen.

#### 4.3.2.3 Datenanalyse

Welche konkrete Strategie in Bezug auf die Auswertung des Samples gewählt wird, ergibt sich aus der Zielsetzung des Forschungsvorhabens, dessen Fragestellungen bzw. qualitativen Standards und hängt auch von pragmatischen, in der Regel forschungsökonomischen, Erwägungen und Entscheidungen bezüglich der zur Verfügung stehenden Ressourcen ab. Um vorschnellen Verallgemeinerungen aufgrund eines zu kleinen Samples zu vermeiden muss – bei aller Ökonomie und unter Berücksichtigung des Theoretical Samplings– auch die Integration einer genügend großen Zahl von Fällen Rechnung getragen und das Material entsprechend ausführlich (insbesondere auch durch ausführliche Zitation) präsentiert werden.

Zentrale Begriffe, Konzepte und Schlüsselkategorien werden im ersten Analyseschritt durch Kodieren herausgearbeitet. Hierbei bilden die Kodierempfehlungen nach dem Modus der Grounded Theory den Rahmen. Theorie entwickelt sich, „indem verschiedene Kategorien und ihre Eigenschaften mittels ständigen Vergleichens integriert werden und indem das Verfahren den Forscher zwingt, aus jedem Vergleich einen zusammenhängenden theoretischen Sinn zu eruieren“ (Glaser/Strauss 1998, S. 115). Abduktive Schlüsse sind möglich.

Für den ersten Analyseschritt habe ich einerseits das Verfahren analytischer Sofortassoziationen während der Transkription (die in dieser Phase herangezogen werden) und so genannte *Sichtungskriterien* (vgl. Übersicht 4.5) entwickelt, mit deren Hilfe standardisierte Fragen an das Material herangetragen werden; sie leiten die Zielrichtung der Materialauswertung und dienen der ersten Strukturierung des Materials, wobei diese Fragen den Überlegungen folgen, die bereits für die Formulierung des Leitfadens für das Experteninterview relevant waren.



| Übersicht 4.5:<br><b>Sichtungskriterien</b> |  |
|---|--|
| <i>Ebene:</i>                               | Fragestellungen:   |
| <i>Definition</i>                           | Welche expliziten bzw. impliziten Definitionen von Selbstorganisation verwenden die Experten (explizit: auf Nachfrage; implizit: im Kontext, in der laufenden Schilderung, ohne Stimulus)?<br>Verwenden Experten Äquivalenzbegriffe für Selbstorganisation, und wenn ja: welche?   |
| <i>Beispiele</i>                            | Welche Beispiele für Selbstorganisation Jugendlicher schildern die Experten?<br>Welche Interaktionspartner/Handlungsträger in Selbstorganisationsprozessen benennen die Experten?<br>Wie beschreiben die Experten die Rahmenbedingungen der Selbstorganisationsprozesse?<br>Welche Handlungen (Tätigkeiten) ihrer selbst (zum Beispiel konkrete Maßnahmen, Interaktionen, pädagogische Vorgehensweisen, Funktions- und/oder Rollenbeschreibungen) schildern die Experten explizit oder implizit? |
| <i>Einschätzungen</i>                       | Welche Einschätzungen (wertgebundene, bewertende und/oder beurteilende Formulierungen) verwenden die Experten im Zusammenhang mit Selbstorganisationsprozessen?<br>Verwenden die Experten Interpretationsmuster (Deutungen des Verhaltens anderer und/oder ihrer selbst), und wenn ja: welche?   |
| <i>Qualifikation</i>                        | Welche formalen Qualifikationen beschreiben die Experten als erforderlich (Abschlüsse, konkrete Kompetenzen, zum Beispiel Kenntnis spezieller Methoden)?<br>Welche extra-formalen Qualifikationen beschreiben die Experten als erforderlich (zum Beispiel Geduld, Frustrationstoleranz etc.)?<br>Was sagen die Experten in Bezug auf das Gelernt-Haben bzw. die Erlernbarkeit extra-formaler Qualifikationen, was in Bezug auf die Güte, formale Qualifikation zu erlangen?                      |

Unter Berücksichtigung der Sichtungskriterien ergeben sich folgende Verwertungsregeln:

- Das Sample wird durchgesehen nach dem Aspekt markanter Statements durchgesehen; die in diesem Sinne nicht-tragende Formulierungen bleiben unberücksichtigt, Begriffe der Experten (in vivo- Kategorien) werden gekennzeichnet
- Statements, die im Sinne der Sichtungskriterien die dort definierten Ebenen ansprechen, werden isoliert und zitiert (bzw. ausnahmsweise, vor allem bei längeren Statements, auch paraphrasiert) und mit Aussage leitender Bezeichnung codiert; anschließend wird ein Verzeichnis aller Kodierungen erstellt (Kodierungsliste).
- Die Kodierungsliste wird (nach dem Prinzip: Gleiches zu Gleichem) geordnet und die so geordneten Kode-Bündel unter Anwendung von in-vivo-Kategorien bzw. Kategorien 2. Ordnung bezeichnet und als Kategorien katalogisiert.
- Die Kategorien werden nach dem Verfahren des axialen Kodierens strukturiert.
- Die die axial strukturierten Kategorien verbindende Schlüsselkategorie/n werden nach dem Verfahren des Selektiven Kodieren herausgearbeitet und theoretisch integriert (begründet).

Diese Vorgehensweise der stufenweisen Kategorienbildung, bei der von den Experten referierte Schlüsselereignisse in funktional bedeutsamen und beschreibenden Begriffen festgehalten und in einen weiteren sozialen Kontext gesetzt werden, kommt damit dem von Meuser und Nagel angeregten Modell (vgl. 2.4.6.2) nahe, auch wenn auf die Paraphrasierung weitgehend verzichtet wird, da im Sinne der Empfehlungen zum Modus der Grounded Theory weitgehend auf die ursprünglichen (d. h. authentischen) Statements der Experten zurückgegriffen werden soll.

#### 4.3.2.4 Qualitative Numerik

Quantitäten (Numerik) sind – so sie nicht *präformiert/prädeterminiert* gewonnen werden (d. h. auf der Grundlage [wissens-, erfahrungs- und/oder phantasieabhängiger] Annahmen des Forschers erlangt werden [wobei diese Annahmen als Erkenntnisinteresse die erhobenen Daten *präformieren*]) – Ausdruck einer gegebenen empirischen Wirklichkeit. Sie bilden die qualitativen Daten (auf Grundlage deren Kodierungen und Kategorisierungen) lediglich numerisch ab, lassen numerische Bezüge einzelner Befunde zu (auffällige Verteilungen, Häufungen etc.), helfen bei der Strukturierung des Materials (z. B. nach Häufigkeiten), erlauben Fragen an Beziehungen zwischen einzelnen Datenmustern (z. B. Kodierungshäufigkeiten und -kombinationen), die dann im Vergleich des Ausgangsmaterial nicht-numerisch analysiert werden, und stehen durch diese zurückgenommene Nutzung einfacher statistischer Darstel-

lungsformen insgesamt nicht im Gegensatz zu den Merkmalen einer qualitativen Sozialforschung. In einem solchen Sinne lässt sich mittels einer so verstandenen qualitativen Numerik folglich der qualitative Forschungsprozess ergänzen.

Als Ausdruck qualitativer Numerik werden im Rahmen dieser Untersuchung 1. Merkmale des Samples, 2. Quantifizierungen und 3. Qualifizierende Beschreibungen (Qualifizierungen) unterschieden:

#### 4.3.2.4.1 Merkmale und Merkmalsträger

Kriterien zur Differenzierung der Fälle werden als *Merkmale* bezeichnet. Von gegebenen, *natürlichen Merkmalsträgern* spreche ich, wenn Experten als Produzenten von Statements aufgrund bestimmter Merkmale systematisch erschlossen („isoliert“) werden können. Solche isolierenden Merkmale sind hier – neben den formalen Merkmalen, das heißt der Erhebungsphase und dem Erhebungstyp – das Geschlecht, das Alter, der Status, die Berufsausbildung- und -erfahrung, das lokale Setting sowie – wie sich im Verlauf der Untersuchung ergeben hat – die Vorerfahrung der Experten (in Bezug auf etwaige vorherige Tätigkeiten in einem Jugendhaus), ihre Haltung zur Selbstorganisation und der durch sie repräsentierte Strategietyp:

##### 1. Merkmal Alter

Mit dem Merkmal „Alter“ werden folgende Fälle differenziert:

- Akteure bis zum Alter von einschl. 39 Jahren und
- Akteure ab dem Alter von einschl. 40 Jahren.

Die Differenzierung erfolgt, weil der Fragestellung gefolgt werden soll, ob bei Tätigkeiten, Einschätzungen und Haltungen Unterschiede zwischen „jüngeren“ und „älteren“ Experten identifiziert werden können. Die Scheidung beim Lebensalter von 40 Jahren folgt der Überlegung, dass einschließlich der Berufsvorbereitungszeit (d. h. Phasen der vorberuflichen Orientierung auf das Handlungsfeld Jugendarbeit, z. B. in ehrenamtlichen Settings, und der Berufsausbildung selbst) „jüngere“ Experten etwa 20 bis 25 Jahre im Handlungsfeld tätig gewesen sein könnten, und ältere Fachkräfte in einer vergleichbaren Zeitspanne von 20 bis 25 Jahren noch im Handlungsfeld verbleiben könnten, also die Zeitspannen trotz differenter Erfahrungsmöglichkeiten - in etwa gleich sein werden.

##### 2. Merkmal Status

Das Merkmal „Status“ isoliert Fälle über die Handlungsfeldzuordnung der Experten (Tätigkeitsort und Aufgabenbild) und damit als

- Akteure ohne direkte Verantwortung für ein Jugendhaus - Jugendreferenten -,
- Akteure mit Verantwortung für mehrere Jugendhäuser (mehrere Jugendräume) - mobile Jugendarbeiter - und
- Akteure mit Zuständigkeit für ein Jugendhaus (einen Jugendraum) - Jugendhausarbeiter-.

Die Differenzierung erfolgt, weil der Fragestellung gefolgt werden soll, ob bei Tätigkeiten, Einschätzungen und Haltungen Unterschiede zwischen Experten mit varianten Handlungsfeldzuordnungen identifiziert werden können.

##### 3. Merkmal Berufsausbildung

Das Merkmal „Berufsausbildung“ isoliert Experten zwischen

- Akteuren mit abgeschlossenem Fachhochschulstudium Sozialpädagogik/ -arbeit,
- Akteuren, die pädagogische Fachkräfte sind (d. h. Dipl.-Pädagogen, Erzieher, Fachkräfte Soziale Arbeit und Lehrer) und
- Akteuren mit sonstigen Qualifikationen (d. h. andere Berufsbilder und Qualifikationen).

Die Differenzierung erfolgt, weil der Fragestellung gefolgt werden soll, ob bei Tätigkeiten, Einschätzungen und Haltungen Unterschiede zwischen Experten mit unterschiedlichen Berufsausbildungsprofilen identifiziert werden können.

##### 4. Merkmal Berufserfahrung

Mittels des Merkmals „Berufserfahrung“ werden Fälle differenziert als

- Novizen, d. h. Fachkräfte, die zum Zeitpunkt des Interviews bis zu fünf Jahren Berufserfahrung im Handlungsfeld Jugendarbeit nachweisen,
- Erfahrene, d. h. Fachkräfte, die zum Zeitpunkt des Interviews mindestens fünf und bis zu zehn Jahren Berufserfahrung im Handlungsfeld Jugendarbeit nachweisen, und

- Routiniers, d. h. Fachkräfte, die zum Zeitpunkt des Interviews zehn und mehr Jahre Berufserfahrung im Handlungsfeld Jugendarbeit nachweisen.

Die Differenzierung erfolgt, weil der Fragestellung gefolgt werden soll, ob bei Tätigkeiten, Einschätzungen und Haltungen Unterschiede zwischen Experten mit unterschiedlichen (Berufs-) Erfahrungsniveaus identifiziert werden können.

#### 5. Merkmal lokales Setting)

Durch das Merkmal „Lokales Setting“ werden Fälle isoliert als

- Fachkräfte, deren Handlungsort überwiegend situiert ist in einem dörflichen, kleinräumigen Setting - ländliches Setting - oder
- Fachkräfte, deren Handlungsort überwiegend situiert ist in einem städtischen Setting - städtisches Setting -.

Die Differenzierung erfolgt, weil der Fragestellung gefolgt werden soll, ob bei Tätigkeiten, Einschätzungen und Haltungen Unterschiede zwischen Experten in eher ländlich oder städtisch geprägten Settings identifiziert werden können.

#### 6. Formale Merkmale Erhebungsphase und Erhebungstyp

Die Merkmale „Phase“ und „Typ“ isolieren die Fälle nach rein am Forschungsprozess orientierten Kriterien der Triangulation, um Variationen in den referierten Tätigkeiten, Einschätzungen und Haltungen gemäß den Überlegungen zur Begründung einer Grounded Theory zu identifizieren (geleitet von der Fragestellung, ob die Befunde der ersten Erhebungsphase die Befunde der zweiten Erhebungsphase bestätigen) und eventuelle Verzerrung durch gruppenspezifische Prozesse in Kollektivinterviews (Gemeinschafts- bzw. [aufgrund einer Weiterentwicklung des Erhebungsinstruments in der zweiten Erhebungsphase] Gruppeninterviews) zu isolieren. Dem folgend

- werden durch das Merkmal „Erhebungsphase“ Fälle isoliert, die an Interviews zwischen dem März 1997 und dem Januar 1999 – erste Erhebungsphase – oder zwischen dem März 2000 und dem November 2001 – zweite Erhebungsphase – teilgenommen haben
- mittels des Merkmals „Erhebungstyp“ diejenigen Fälle gruppiert, die an Experteninterviews oder an Gemeinschaftsinterviews – bzw. aufgrund einer Modifikation im Forschungsprozess an Gruppeninterviews – teilgenommen haben.

#### 4.3.2.4.2 Quantifizierende Darstellungen (Quantifizierungen)

Mittels quantifizierender Darstellungen werde ich Beziehungen zwischen Statements und Merkmalen im Sample zum Ausdruck bringen. Als *Sample* wird die Gesamtheit ( $n$ ) aller aus dem Material isolierten Statements ( $n = 2.217$ ) verstanden, die kodiert werden können.

Da im Rahmen eines Falles mehrere Statements der gleichen Kategorie zugeordnet werden können (im Rahmen dieser Studie tatsächlich in einer Bandbreite von ein bis neun Statements), fasse ich alle Statements einer Kategorie innerhalb eines Falles zahlenmäßig zu einem Statement zusammen; dies bezeichne ich als *Nennung* ( $N$ ). Die Nennung stellt also die kleinste Einheit dar, das heißt, dass wenigstens ein Statement zu einer Kategorie in einem Fall vorliegt.

Nennungen lassen sich in der Materialanalyse in zwei Richtungen differenzieren:

- in Bezug auf das Sample, das heißt die Häufigkeit der Erwähnungen eines unter eine Kategorie subsumierten Sachverhaltes in Bezug auf das Sample (wobei im Rahmen der vorliegenden Untersuchung das Sample aus 62 Fällen besteht, d. h.:  $N = 62$ ); dies wird *Relation* bezeichnet ( $R$ ). Die Relation erlaubt Aussagen im Verhältnis zum Sample insgesamt.
- in Bezug auf einen ausgewählten Teil des Samples, das heißt die Häufigkeit einer Kategorie in Bezug auf (Achsen-) Aggregate oder Merkmalsträger; dieser Fall, bei dem ich lediglich einen Ausschnitt der Nennungen betrachte (d. h.:  $N = x$ , und  $x$  ist abhängig von dem gewählten Ausschnitt), wird *Spektrum* genannt ( $S$ ). Das Spektrum erlaubt als Aussagen im Verhältnis zu einem definierten Teil des Samples ( $N = S_1 \dots S_x$ ).

Relation und Spektrum bilden die quantitative Basis für die qualitative Beschreibungen (*Qualifizierungen*).

#### 4.3.2.4.3 Qualifizierende Beschreibungen (Qualifizierungen)

Qualifizierungen stellen darauf ab, von der quantitativen Basis zu abstrahieren (vgl. 2.1.3.4) und *Verhältnisse* (z. B. Unterschiede [Differenzen] in den Darstellungen der Merkmalsträger) darzustellen, also darauf zu verzichten, absolute bzw. prozentuale Anga-

ben zur Grundlage der Betrachtung zu machen. Die Einführung einer qualitativen Häufigkeit bzw. Differenz soll es ermöglichen, die im Sample enthaltenen Darstellungen, Einschätzungen und Urteile der Experten *relativ* zur Gesamtheit (G) aller Fachkräfte in der offenen und mobilen Jugendarbeit einschließlich Jugendpflege (Stand 1998:  $G_{1998} = 26.325$ ) zu betrachten, als vorläufiges Abbild einer hier nicht betrachteten Gesamtheit. Unter Berücksichtigung von  $G_{1998} = 26.325$  liegen angesichts von  $N = 62$  (d. h. in Bezug auf G: 0,24%) weder Prozentualisierungen und absolute Werte, sondern lediglich Einschätzungen zu Verhältnissen nahe. Die qualitative Numerik in Form der qualitativen Häufigkeit bzw. Differenz erlaubt damit relative Annahmen in Bezug auf die Gesamtheit aller zu einem gegebenen Zeitpunkt möglichen Fälle (Fachkräfte in der offenen und mobilen Jugendarbeit bzw. Jugendpflege), die im Wege weitergehender Untersuchungen überprüft werden könnten (vgl. 2.1.2).

### 1. Häufigkeit

Kategorien treten im Sample in unterschiedlicher Verteilung auf. Relation und Spektrum beschreiben daher qualitativ die *Häufigkeit* des Auftretens von Nennungen im Sample oder Teilen hiervon; diese Häufigkeit lässt sich in sog. *Segmenten* (als Abschnitten im Wertespektrum der qualitativen Numerik) begrifflich wie folgt (Übersicht 4.6) fassen:

| Übersicht 4.6:<br><b>Häufigkeit im Sample</b> |                    |                     |
|---|--------------------|---------------------|
| Segment                                       | Beschreibung       | Zahl der Fälle      |
| immer   | alle Fälle (62)    | neun                |
| überwiegend                                   | 54 bis 61 Fälle    |                     |
| häufig  | 45 bis 53 Fälle    | neun                |
| mehrheitlich                                  | 36 bis 44 Fälle    | neun                |
| ausgewogen                                    | 27 bis 35 Fälle    | neun                |
| gelegentlich                                  | 18 bis 26 Fälle    | neun                |
| vereinzelt                                    | neun bis 17 Fälle  | neun                |
| selten  | ein bis acht Fälle | acht                |
| nie   | keine Nennung      | (neun einschl. nie) |

### 2. Differenz

Unterschiede (*Differenzen*) in den Äußerungen der Experten (Merkmalsträger) bilden sich in unterschiedlichen Segmenten als Ausdruck der qualitativen Häufigkeit ab. Das Sample lässt sich also – unter Berücksichtigung der Fälle, dass eine Kategorie von keinem oder allen Experten angesprochen wird („nie“ bzw. „immer“) – in neun Segmenten strukturieren:

|     |                       |                            |                                  |                                  |                                    |                              |  |       |
|-----|-----------------------|----------------------------|----------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|------------------------------|--|-------|
| nie | selten<br>1 - 8 Fälle | vereinzelt<br>9 - 17 Fälle | Gelegentlich<br>18 - 26<br>Fälle | ausgewogen<br>27 - 35 Fäl-<br>le | mehrheitlich<br>36 - 44 Fäl-<br>le | häufig<br>45 - 53 Fäl-<br>le | überwie-<br>gend<br>54 - 61 Fäl-<br>le | immer |
|-----|-----------------------|----------------------------|----------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|------------------------------|--|-------|

1. 2. Segment 3. Segment 4. Segment 5. Segment 6. Segment 7. Segment 8. Segment 9.

Diese Strukturierung ist von Bedeutung für die Bezeichnung der *Differenz*: Kategorien bzw. (Achsen-) Aggregate oder Dimensionen als Bündel von Kategorien können darauf untersucht werden, ob sie bei unterschiedlichen Merkmalsträgern (z. B. männlichen und weiblichen Experten) different auftreten (d. h. zwischen den Merkmalsträgern bzw. in Bezug auf das Sample unterschiedlich häufig verteilt sind). Solche Unterschiede bei der Häufigkeit des Auftretens von Kategorien bzw. Achsenaggregaten werden als *Differenzen* bezeichnet, das Verfahren, die Unterschiede in der Häufigkeit des Auftretens einer Kategorie qualitativ auszuweisen, als *Differenztechnik*. Übersicht 4.7 zeigt die hierbei gewählten Unterscheidungen:

| Übersicht 4.7:<br><b>Differenzen</b> |  |
|--------------------------------------|--|
| Bezeichnung                          | Beschreibung   |
| gravierend stärker ausgeprägt        | Der Anteil der Merkmalsträger X an der Kategorie x liegt gravierend oberhalb des Anteils der Merkmalsträger Y bzw. gravierend oberhalb des Anteils der Kategorie am Sample (= Abweichung +5 und mehr Segmente) |
| wesentlich stärker ausgeprägt        | Der Anteil der Merkmalsträger X an der Kategorie x liegt wesentlich oberhalb des Anteils der Merkmalsträger Y bzw. wesentlich oberhalb des Anteils der Kategorie am Sample (= Abweichung +4 Segmente)          |
| erheblich stärker ausgeprägt         | Der Anteil der Merkmalsträger X an der Kategorie x liegt erheblich oberhalb des Anteils der Merkmalsträger Y bzw. erheblich oberhalb des Anteils der Kategorie am Sample (= Abweichung +3 Segmente)            |
| deutlich stärker ausgeprägt          | Der Anteil der Merkmalsträger X an der Kategorie x liegt deutlich oberhalb des Anteils der Merkmalsträger Y bzw. deutlich oberhalb des Anteils der Kategorie am Sample (= Abweichung +2 Segmente)              |
| stärker ausgeprägt                   | Der Anteil der Merkmalsträger X an der Kategorie x liegt oberhalb des Anteils der Merkmalsträger Y bzw. oberhalb des Anteils der Kategorie am Sample (= Abweichung +1 Segment)                                 |
| homogen                              | Der Anteil der Merkmalsträger X an der Kategorie x und der Anteils der Merkmalsträger Y bzw. der Anteil der Kategorie am Sample sind gleich (= keine Abweichung)   |

Geringe Unterschiede (sog. *unbeachtliche Differenz*) werde ich zwar ausweisen, auf deren Ausdeutung aber verzichten, da die voraussichtliche Fallzahl bei der Ausweisung solcher Differenzen wenig Aussagekraft verspricht. Unterschiede, die ausgewiesen werden (sog. *beachtliche Differenzen*), sind also stets deutlich oder erheblich stärker bzw. schwächer ausgeprägt und weisen eine Abweichung von +/- 2 und mehr Segmenten zum Anteil am Sample auf (zu Beispielen für die Anwendung der Differenztechnik vgl. Anlage 2).

#### Präsentation

Die Häufigkeit wird auf der Ebene der Kategorien, (Achsen-) Aggregate bzw. Dimensionen zunächst quantitativ und qualitativ dargestellt (vgl. 5.2 bis 5.6), im Zuge der nachgehenden Deutung (vgl. 6) aber ausschließlich auf die qualitative Häufigkeit abgestellt.

Differenzen werden, soweit sie *beachtlich* sind, herausgearbeitet: während eine beachtliche Differenz vorliegt, wenn die Abweichung zwischen zwei oder mehr Merkmalsträgern größer als ein Segment ist, ist eine unbeachtliche Differenz gegeben, wenn die Abweichung zwischen zwei oder mehr Merkmalsträgern um maximal ein Segment differiert. Sie wird als *unbeachtlich* (d. h. für die weitere Deutung nicht relevant) eingeschätzt, weil angesichts der quantitativen Basis von  $N = 62$  solch geringe Unterschiede noch zufällig sein könnten. Aus diesem Grund werden auch die Sachverhalte bei der Deutung unberücksichtigt bleiben, die als Kategorien, Aggregate bzw. Dimensionen im Sample *selten* auftreten. Beachtliche Differenzen können in Differenzprofilen grafisch visualisiert werden (vgl. 5.6).

Homogenität liegt dagegen vor, wenn die qualitative Häufigkeit einer Kategorie, eines Aggregats bzw. einer Dimension zwischen zwei oder mehr Merkmalsträgern nicht differiert, d. h. keine Differenz zwischen den Segmenten vorliegt. Homogenität zeigt also an, dass ein Sachverhalt (z. B. eine Handlung) von den Merkmalsträgern übereinstimmend geschildert wird.

### 4.3.3 Qualität der Untersuchung

Die Qualität der Studie wird auf drei Ebenen zu bewerten sein:

- **Transparenz:** Die Transparenz wird ferner durch die Offenlegung Forschungsprozesses, insbesondere durch die Entwicklung des Kategoriensystems, sichergestellt (vgl. Anlage 3). Die zentralen Forschungsziele werden gegenüber den Experten kommuniziert; Probleme mit dieser Offenheit gegenüber den Experten werden nicht gesehen, da einerseits aufgrund der beschriebenen Offen-

heit kein gesichertes Wissen vorliegt, das durch das Interview (entsprechend einer Laborsituation) zu überprüfen wäre (was ein Nicht-Kommunizieren der Forschungsziele ggfs. begründen könnte), und andererseits den Experten der Status des Forschers als Kollegen und Experten im eigenen Feld bekannt ist und ihnen folglich kaum glaubhaft zu machen wäre, dass er ohne jedes Forschungsziel an sie herantritt.

- *Triangulation* erfolgt aufgrund differenter *Datentypen* (d. h. Generierung von Daten in Experten-Interviews, Gemeinschaftsinterviews und Gruppeninterviews) sowie *Daten unterschiedlicher Erhebungszeitpunkte* (d. h. der Erhebung von Daten in zwei Phasen).
- *Validität und Reliabilität*: Es erfolgt eine Überprüfung der *Intra- und der Intercoderreliabilität*. Die Codierung des Materials nach den Sichtungskriterien soll nach vier Wochen wiederholt und der Grad der Übereinstimmung festgestellt werden (Re-Test [Re-Test-Reliabilität/RTR]). Eine Überprüfung der Codierungen wird durch externe, nicht in die Untersuchung einbezogene sozialpädagogische Fachkräfte vorgenommen (Intercoderreliabilität/ICR). Damit die Resultate als hinreichend reliabel anzusehen sind, ist eine RTR/ICR-Rate von jeweils >.70 erforderlich.

Die *Validität* wird 1. in einem Nachgespräch im unmittelbaren Anschluss an das Gespräch mit dem bzw. den Experten geklärt werden, bei dem festgestellt wird, ob er/sie die Gesprächsführung durch den Forscher als direktiv (d. h. durch dessen Vorstellungen und Gesprächsziele bestimmt) oder non-direktiv (d. h. offen, durch den Experten bestimmt) erlebt haben. Insofern kann eine erste Einschätzung vorgenommen werden, ob die Erhebung Ziel führend erfolgte oder ob den Experten hinreichend Raum eingeräumt wurde, ihre Relevanzsysteme und Deutungsmuster zu entfalten. Vor allem aber wird die Validität der Ergebnisse 2. abschließend im Rahmen einer kommunikativen Validierung geprüft, wobei bezüglich deren Durchführung im Zuge des Forschungsprozesses zu klären ist, wer hieran teilnimmt. Die Durchführung erfolgt nach den Grundsätzen für die Realisierung einer Gruppendiskussion. An einer kommunikativen Validierung sollen fünf bis maximal zehn Experten beteiligt sein; die Frage der Realgruppzugehörigkeit der Teilnehmer kann als unbeachtlich angesehen werden, da die Teilnehmer einer Berufsgruppe angehören. Als Grundreiz wird ein Thesenpapier vorbereitet.

#### 4.4 Forschungsprozess

Der tatsächliche Forschungsprozess lässt sich in zehn Prozessschritte differenzieren, über die nachfolgende Übersicht 4.8 zunächst einen allgemeinen Überblick gibt:

| Übersicht 4.8:<br><b>Forschungsprozess</b> |                      |   |            |
|--|----------------------|---|------------|
| Aufgabenstellung                           | Zeitraum             | Arbeitsschritte   | vgl. Kap.  |
| <i>Vorarbeiten</i>                         | Mitte 1994 - 07/1996 | Identifizierung des Praxisproblems (in Salzgitter)<br>Durchführung der Voruntersuchung<br>Ausarbeitung der Fragestellung              | 1.2<br>3.5 |
| <i>Grundlagen</i>                          | 05/1996 - 11/2001    | Bearbeitung theoretischer und methodischer Grundlagen   | 2.         |
| <i>Instrumente</i>                         | 01/1997 - 03/1997    | Forschungsdesign<br>Leitfadenentwicklung<br>Definition der Transkriptionsregeln<br>Entwicklung der Sichtungskriterien<br>Pretest      | 4.2        |
| <i>Erhebungsphase 1</i>                    | 03/1997 - 01/1999    | Sampling<br>Durchführung der Interviews Nr. 1 bis 15<br>Erhebung der Fälle 1 bis 19<br>Transkription<br>Entscheidung über Integration | 4.4.2      |

|  |                      |   |          |
|--|----------------------|---|----------|
| <i>Auswertungsphase 1</i>                    | 01/1999 –<br>02/2000 | Kodierung:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• theoretisches Kodieren</li> <li>• axiales Kodieren</li> <li>• selektives Kodieren</li> </ul> Integration der Kategorien und Entwicklung eines theoretischen Scripts auf der Grundlage der Schlüsselkategorie der Navigation<br>Re-Test 1 (RTR) | 5.<br>6. |
| <i>Erhebungsphase 2</i>                      | 03/2000 –<br>11/2001 | Durchführung der Interviews Nr. 16 bis 32<br>Erhebung der Fälle 20 bis 62<br>Transkription<br>Entscheidung über Integration   | 4.4.2    |
| <i>Auswertungsphase 2</i>                    | 12/2001 –<br>02/2002 | Kodierung, ggfs. Ergänzung der Kodierungsliste<br>Re-Test 2 (RTR)   | 5.<br>6. |
| <i>Prüfung der Qualität der Untersuchung</i> | 03/2002 -<br>07/2002 | Test Intercoderrealibilität (ICR)<br>Kommunikative Validierung  | 4.4.4    |
| <i>Modellprüfung</i>                         | 03/2002 –<br>07/2002 | Überprüfung des theoretischen Scripts<br>theoretische Verdichtung/Modellentwicklung   | 6.       |
| <i>Forschungsbericht</i>                     | 03/2003 -<br>10/2004 | Anfertigung des Forschungsberichts  |          |

#### 4.4.1 Instrumente

Vor der Durchführung der Erhebung wurde der Leitfaden in zwei Gesprächen mit Experten vorbereitet, der Gesprächsverlauf ausgewertet und der Interviewleitfaden weiterentwickelt. Dabei wurden insbesondere die Notwendigkeit herausgearbeitet, die Erzählstimuli möglich offen zu halten (z. B. in der Erzählauforderung kein anregendes Beispiel in Bezug auf die Grenzen der Selbstorganisation Jugendlicher, im konkreten Fall das Alter der Jugendlichen, zu nennen), um eine Präformierung des Statements auszuschließen. Anschließend war eine Anpassung im Rahmen der Forschungsverlaufs nur noch in einem Aspekt (stärkere Berücksichtigung der Rolle der Ausbildung an den Fachhochschulen) erforderlich.

Der Pretest erwies sich als nützlich, das Interviewerverhalten unter dem Gesichtspunkt der „absichtlichen Naivität“ einzuspielen und „Abwehrmechanismen“ in Bezug auf die Aufforderung der Experten zu entwickeln, als Forscher Einschätzungen in das Gespräch einzubringen (z. B. mitzuteilen, ob ein zuvor von einem Experten referiertes Beispiel für Selbstorganisation in meinen Augen überhaupt als Selbstorganisation gelten könne, ob ich nicht erst einmal ein Beispiel nenne möge, was ich unter Selbstorganisation verstehe, um dann auf einem gemeinsamen Niveau weiter sprechen zu können).

#### 4.4.2 Datenerhebung

Beobachtungen bei der Datenerhebung lassen sich auf acht Ebenen referieren:

##### 4.4.2.1 Sampling

Für das Sampling der Experten wurden als Kriterien die Kontextadäquanz, die Kontextdifferenz und der maximale Kontrast zu Grunde gelegt (vgl. Übersicht 4.9):

| Übersicht 4.9:<br><b>Samplingkriterien</b> |   |      |     |
|--|---|------|-----|
| Kriterien                                  |   | Anz. | %   |
| Kontextadäquanz                            | Experten aus Salzgitter   | 12   | 19% |
|  | Experten aus Niedersachsen  | 19   | 31% |
| Kontextdifferenz                           | Experten, die in Jugendhäusern tätig sind   | 15   | 24% |
|  | Experten, die außerhalb von Jugendhäusern tätig sind                                      | 47   | 76% |
|  | Experten, die in einem ländlichen Kontext tätig sind                                      | 34   | 55% |
|  | Experten, die in einem städtischen Kontext tätig sind                                     | 28   | 45% |
| maximaler Kontrast                         | Experten, die in Baden-Württemberg tätig sind   | 12   | 19% |
|  | ältere Experten am Ende der Berufstätigkeit<br>(Abgrenzungskriterium: älter als 50 Jahre) | 8    | 13% |
|  | Experten, die in konkreten Projekten tätig sind   | 5    | 8%  |
|  | Experten, die in anderen organisatorischen Kontexten<br>tätig sind (sog. „Jugendpfleger“) | 13   | 21% |
|  | Experten, die in Thüringen tätig sind   | 12   | 19% |

Als einheitliches Eingangskriterium habe ich mich dafür entschieden, dass eine dreijährige Berufstätigkeit Voraussetzung ist, um als Experte<sup>111</sup> in die Untersuchung einbezogen werden zu können<sup>112</sup>.

#### 4.4.2.2 Feldzugang, Verfügbarkeit

Gatekeeper wurden in Niedersachsen, Baden-Württemberg und Thüringen bei Veranstaltungen der dortigen Landesjugendämter gesucht, das heißt durch entsprechende Information vor allem Kreisjugendpflegern zur Mitarbeit angeregt. Aufgrund dieser „Werbung“ fanden sich einzelne Experten bereit, sich zur Verfügung zu stellen, die ihrerseits im Kollegenkreis Fachkräfte ansprachen und als Experten akquirierten. Der Kontakt zu solchen Experten erlaubte im Anschluss, im Wege der Schneeballmethode weitere potenzielle Experten ansprechen zu können. So entstanden die Teilnehmerkreise der Gemeinschafts- und (in der zweiten Erhebungsphase) der Gruppeninterviews. Der Gefahr geklumpter Stichproben wurde hierdurch begegnet, da die Kreisjugendpfleger aufgrund ihrer formalen Stellung (als Fachberater und Koordinatoren, nicht als Vorgesetzte) einen unmittelbaren Zugang zu potenziellen Experten organisieren konnten<sup>113</sup>.

Allerdings ließ sich in Bezug auf das „Schneeballsystem“ einerseits eine Reserviertheit der potenziellen neuen Experten aufgrund einer Empfehlung von Kollegen registrieren (was in Niedersachsen bei insgesamt sieben Empfehlungen in drei Fällen zu Ablehnung<sup>114</sup> bzw. Kontaktabbruch<sup>115</sup> führte). Andererseits konnte verzeichnet werden, dass sich in nahezu jedem dritten Fall die Experten nach Zugang der Expertenwerbung bei mir meldeten, um ihre Teilnahme zuzusagen, ohne die diesbezüglich in Aussicht gestellte Nachfrage meinerseits abzuwarten. Dies dürfte auf ein grundsätzlich großes Interesse an der Untersuchung hinweisen, vielleicht auch an dem durch die Untersuchung eingeräumten Status als Experten (ggfs. auch als Kontrast zu der landläufigen Meinung, Jugendarbeit sei einer „Jedermannskunst“).

Von März 1998 bis März 1999 wurden mehrere direkte Versuche unternommen, in Thüringen im Rahmen von Veranstaltungen des dortigen Landesjugendamtes Experten für Einzelinterviews zu gewinnen. Diese Bemühungen verliefen erfolglos; auch mögliche Ga-

<sup>111</sup> Hierzu hieß es in dem Anschreiben an potenzielle Experten: „Expertinnen und Experten sind in erster Linie hauptberuflich in der kommunalen Jugendarbeit (in der Jugendpflege, als JugendreferentIn, im Jugendzentrum/ -haus oder -treff) tätige pädagogische Fachkräfte.“

<sup>112</sup> Das gleiche Eingangskriterium wählten Ackermann und Seeck (vgl. Ackermann/Seeck 1999a, S. 17).

<sup>113</sup> Diese Vorgehensweise hebt im Vergleich zudem Unzulänglichkeiten der Untersuchung von Thole und Küster-Schapfl auf, bei der lediglich Experten aus Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen in einem räumlich überschaubareren Feld einbezogen wurden, was wohl forschungsökonomischen Gründen (der leichteren Verfügbarkeit der befragten Fachkräfte wegen) geschuldet sein dürfte (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 26).. Dadurch wurde aber insbesondere darauf verzichtet, Akteure aus den neuen Bundesländern einzubeziehen

<sup>114</sup> Ablehnung: Der Experte lehnt bei Rückmeldung meinerseits eine Teilnahme ausdrücklich ab.

<sup>115</sup> Kontaktabbruch: Der Experte erbittet bei der telefonischen Rückmeldung meinerseits um weitere Bedenkzeit, sagt zu, sich dann rückzumelden, unterlässt dies aber. In diesem Fall wird von faktisch fehlender Bereitschaft zur Teilnahme ausgegangen.



tekeeper ließen sich nicht gewinnen. Aus den schon auf der Ebene erster, scheiternder Werbeversuche folgenden Schlussfolgerungen ergab sich, dass einerseits Zweifel an der Anonymisierungszusage bestanden, andererseits aber die Meinung formuliert wurde, ein solches Gespräch „unter Gleichen“ in der Gruppen durchzuführen sei gegebenenfalls ein akzeptablerer Rahmen, sich hierauf eventuell einlassen zu können. Die Reflexion dieser Erfahrung führte zu einem Strategiewechsel und dem im Rahmen solcher Veranstaltungen formulierten Angebot, sich in Gruppeninterviews einzubringen. Hierzu konnten mehrere Kreisjugendpfleger als Gatekeeper gewonnen werden, die ihrerseits die Gewinnung von Experten im Kollegenkreis in Aussicht stellten. Daraufhin konnten 2001 drei Gruppeninterviews mit Experten aus Thüringen (sowie weitere drei mit Experten aus Baden-Württemberg und Niedersachsen) realisiert werden. Die Option für zwei potenziell mögliche weitere Gruppeninterviews in Thüringen und Niedersachsen wurde aus Gründen der theoretischen Sättigung nicht mehr genutzt.

Unüberwindbare Probleme bei der Vereinbarung von Interviews gab es in insgesamt 18 Fällen, wie im Einzelnen in Übersicht 4.10 dargestellt wird:

| Übersicht 4.10:<br><b>Probleme bei der Interviewrealisierung</b> |  |
|--|--|
| Bundesland   | Grund  |
| Thüringen  | Interview abgelehnt  |
|  | vereinbarter Termin wurde krankheitsbedingt nicht wahrgenommen |
|  | Kontaktabbruch (2x)  |
| Niedersachsen  | Kontaktabbruch (4x)  |
|  | Experte verzogen = Kontaktabbruch                              |
|  | Terminprobleme   |
|  | Kontaktabbruch („Schneeballsystem“)                            |
|  | Experte verzogen = Kontaktabbruch                              |
|  | Interview abgelehnt („Schneeballsystem“)                       |
|  | keine Antwort, Kontaktabbruch („Schneeballsystem“)             |
| keine Antwort, Kontaktabbruch (4x)                               |  |

Insgesamt konnte festgestellt werden, dass sich insgesamt deutlich mehr männliche Experten bereit fanden, für ein Interview zur Verfügung zu stehen. Unklar ist, ob dies darauf zurückzuführen ist, dass ein Mann interviewt hat<sup>116</sup>.

#### 4.4.2.3 Vertraulichkeit

Die Garantie der Vertraulichkeit der Interviewsituation, die in den Interviews in weitgehend einheitlicher Form erfolgt, erwies sich als gesondertes Problem beim Feldzugang und bei der Erhebung. Wiederholt wurde bei der telefonischen Vorbereitung eines Interviewtermins auf die Zusicherung der Vertraulichkeit seitens der Experten abgestellt. Insbesondere die Experten aus Thüringen ließen sich – sowohl bei der Vorbereitung als auch bei Interviewbeginn – ausdrücklich die Vertraulichkeit im Umgang mit den Interviews und deren Anonymisierung zusichern. Ein Experte formulierte bei Rückgabe der Korrektur des Interviews (in der er umfangreiche Streichungen jenseits der reinen Korrektur von Eingabefehlern vorgenommen hatte) die Sorge, dass ihm bei Bekanntwerden des Interviews berufliche Nachteile entstehen könnten. Eine Expertin wies im Rahmen ihrer Teilnahme an der Kommunikativen Validierung ausdrücklich darauf hin, dass ihr Landrat von einer bestimmten Aussage besser nicht erfahren sollte.

#### 4.4.2.4 Gruppeninterviews

Insbesondere die in Thüringen zunächst fehlende Bereitschaft, sich für ein Experteninterview zur Verfügung zu stellen, und der damit verbundene Hinweis, dies gegebenenfalls in einer (vielleicht anonymeren) Gruppensituation tun zu wollen, führte zu einer Veränderung des ursprünglich entwickelten Erhebungsinstrumentes und dessen Ergänzung um das *Gruppeninterview*: das Interview sollten

<sup>116</sup> Allerdings fällt auf, dass auch in der von Thole und Küster-Schapfl, durchgeführten Untersuchung nicht mehr Frauen einbezogen waren (40%), vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 26.

nun auch in einer heterogenen Gruppe erfolgen können, das heißt, die Experten arbeiten in unterschiedlichen organisatorischen Kontexten (sie sind z. B. bei unterschiedlichen Trägern angestellt). Diese Veränderung reflektiert die qualitativer Forschung eigene Auffassung, die Instrumente flexibel zu entwickeln und einzusetzen. Grundlegend für diese Veränderung war insbesondere die Einschätzung, kollektive Meinungsäußerungen erforderlichenfalls auch „im Schatten der Gruppe“ zu evozieren, wobei sich die Möglichkeit zum Gespräch unter den Experten (bzw. ggfs. zur Kontroverse unter ihnen) ergeben könnte. Auch die Gruppeninterviews sollten (wie Gemeinschaftsinterviews) der Generierung differenter Einstellungen und Haltungen unter den Experten dienen. Ein Pretest wurde durchgeführt.

Tatsächlich konnte konstatiert werden, dass in Thüringen wenigstens vier Gruppendiskussionen hätten vereinbart werden können; ob freilich dieser Umstand auf die methodische Modifikation zurückzuführen ist, kann abschließend nicht eingeschätzt werden. Jedenfalls haben sich kontroversere Gesprächsabläufe ergeben, als bei den in der Regel doch wohl eher auf harmonischen Verlauf bedachten Gemeinschaftsinterviews.

Sind aber Gemeinschafts- und Gruppeninterview geeignet, Handlungen zu rekonstruieren und Deutungsmuster zu identifizieren? Grundsätzlich können Zweifel vorgetragen werden, weil im Unterschied zum („klassischen“) Experteninterview den Teilnehmern zum Beispiel weniger Zeit bleibt, es eine „Konkurrenz um's Wort“ geben könnte und das für Gruppendiskussionen vermerkte Probleme der „Schweiger“ gibt? Insgesamt dominieren die positiven Erfahrungen beim Einsatz der Gemeinschafts- und Gruppeninterviews, insbesondere auch in Bezug auf die Generierung differenter Meinungen und der intensiveren Behandlung einzelner Aspekte in der Gruppe. So konnte zum Beispiel im Rahmen eines Gruppeninterviews eine durchaus unterschiedliche Sichtweise zwischen Experten, die auf Kreisebene (Überbau) bzw. auf Basisebene (Jugendhaus) tätig sind, herausgearbeitet und die damit zum Beispiel verbundene Themenstellung „Hand- vs. Kopfarbeiter“ (handwerkliche Kompetenz im Einsatz auf Basisebene vs. kommunikative Kompetenz im Überbaueinsatz auf Kreisebene) diskutiert werden. Das Beispiel machte deutlich, wie hilfreich die Wahl der heterogenen Gruppe zur Generierung differenter Auffassungen und Sichtweisen war; nicht die Ausarbeitung weiterer Beispiele stand in dieser Phase des Interviews im Mittelpunkt, sondern der Austausch zum Teil differenter Meinungen zwischen den zwar vertrauten, aber in unterschiedlichen Kontexten tätigen Experten. Andererseits wurde die Beobachtung gemacht, dass bei Gemeinschafts- und Gruppeninterviews immer wieder Experten „Zurückhaltung“ durch Schweigen, Sich-Nicht-Einbringen üben, sich also leichter zurücknehmen und nicht zu den angesprochen Themen Stellung beziehen können. Das führte zum Beispiel dazu, dass in der Auswertung der Gemeinschafts- und Gruppeninterviews nicht von allen Experten eine Haltung zur Selbstorganisation Jugendlicher identifiziert werden kann. In einem Fall ging die Zurückhaltung eines Experten soweit, dass von ihm nur zwei Aussagen isoliert werden konnten.

#### 4.4.2.5 Vorbereitung der Erhebung

Die in einer weitgehend gleichen Form erfolgende Unterrichtung über Sinn, Zweck und Gegenstand des Forschungsvorhabens wurde jeweils zu Beginn des Interviews vorgenommen; es wurde dabei nicht davon ausgegangen, dass dies eine Einschränkung des Untersuchungsziels (Prädetermination des Antwortverhaltens) mit sich bringen, sondern vielmehr zur Transparenz und Offenheit der Untersuchung beitragen würde.

#### 4.4.2.6 Probleme bei der Durchführung der Erhebung

Besondere Schwierigkeiten bei der Durchführung der Erhebung mussten nicht registriert werden; allerdings kann auf folgende Probleme aufmerksam gemacht werden:

##### 4.4.2.6.1 Vorbereitung auf das Interview

Ein Experte teilte im Interview mit, er hätte sich im Prinzip gerne mehr auf das Interview vorbereitet und sich zu den einzelnen Fragen schon vorab Gedanken machen wollen:

„Vielleicht wäre es ganz gut gewesen, so ein bisschen vorher sich selber noch Gedanken zu machen, weil jetzt habe ich sie mir machen müssen, und ich hätte gerne noch Zeit gehabt, mir wirklich selber schon mal Gedanken darüber machen zu können. Da wäre ich dann für mich alleine gewesen, hätte mich hinsetzen können, das mir alles noch mehr zu verdeutlichen, worüber wir jetzt gesprochen haben. Das wäre vielleicht ein bisschen hilfreicher gewesen, obwohl es auch so okay war“ (23: 951 – 956)

#### 4.4.2.6.2 Probleme in Bezug auf die „Vereinbarungstreue“

Bei der Durchführung eines (aufgrund des Verlaufs schließlich nicht-integrierten Experteninterviews) Interviews im September 1998 ergab sich eine unvorhergesehene, in dieser Form nicht vereinbarte Erhebungssituation, da unangekündigt ein Kollege des Experten an dem Interview teilnahm und dieses durch sein Gesprächsverhalten dominierte; zudem führte eine ungünstige Sitzordnung zu einer ungenügenden Qualität der Aufzeichnung. Im Rahmen der Erhebung identifizierte der Fall erstmals Probleme bei Durchführung eines Interviews, insbesondere in Bezug auf die Einhaltung der telefonisch zuvor getroffenen Vereinbarungen mit den Experten.

Zeitnah (Dezember 1998) mussten weitere Probleme bei der Durchführung des Experteninterviews vermerkt werden, da sich bei dem Experten offenkundig ein anderes Verständnis über die meiner Meinung nach eindeutigen Vereinbarungen über den voraussichtlichen Zeitrahmen des Interviews und dessen Durchführung ergeben hatten. Der Experte hatte einen Zeitpunkt vorgeschlagen, zu dem der Betrieb in dem Jugendhaus allmählich begann, weshalb das Interview, das im offenen Bereich der Einrichtung durchgeführt werden sollte, bereits kurz nach Beginn durch das Eintreffen erster Besucher gestört wurde. Zwar wurde ein Ortswechsel in das Büro arrangiert, doch auch hier war wegen der räumlichen Nähe zur „Offenen Tür“ kein ungestörtes Interview möglich. Nach einem weiteren Ortswechsel in abseits gelegene Räume kam kein Gesprächsfluss mehr zustande. Diese erschwerte Erhebungssituation führte zu einer Präzisierung der Rahmenbedingungen für die Durchführung der Interviews, das Interview selbst wurde nicht integriert.

In mehreren Fällen hatten die Experten davon abgesehen, sich „unerreichbar“ zu machen; so waren Telefonanrufe und Störungen durch Besucher möglich. Im Rahmen eines Gemeinschaftsinterviews erfolgten zum Beispiel wiederholt Telefonanrufe, die entgegengenommen und beantwortet wurden, während die übrigen Experten das Interview fortsetzten. Im Falle eines Experten, der telefonisch weiter erreichbar bleiben wollte, musste durch nach den drei (allerdings kurzen) Störungen dieser Art durch mich jeweils eine Neuaufnahme des Interviews vorgenommen werden. Bei nachfolgenden Vereinbarungen wurde darum gebeten, telefonisch nicht erreichbar zu sein und dies sicherzustellen. Nur noch in einem Fall wurde die dann jeweils vereinbarte Zusage nicht mehr eingehalten.

In sechs Fällen nahmen Dritte (in der Regel Praktikanten) an den Interviews teil, obgleich in den Vorgesprächen darauf aufmerksam gemacht wurde, hiervon nach Möglichkeit Abstand zu nehmen. Es konnte freilich auch kein Einfluss auf den Verlauf genommen werden, da sich diese auf das Gespräch keinen Einfluss nahmen.

#### 4.4.2.6.3 Tonbandaufzeichnung

Die Aufzeichnung erfolgte unter Verwendung von 90-Minuten-Cassetten. Die Aufzeichnung hat die Interviewsituation, anders als in der Literatur auch vermerkt, offensichtlich nicht belastet; jedenfalls wurde von keinem Experten Entsprechendes im Nachgespräch berichtet. Einige Experten erklärten vielmehr, das Tonband in der Regel bereits nach einigen Minuten des Interviews aus den Augen verloren zu haben.

Der bei der Aufzeichnung nach ca. 40 bis 45 Minuten erforderliche Bandwechsel bereitete keine nennenswerten Probleme; hierauf im Nachgespräch angesprochene Experten schilderten, den Bandwechsel in der Regel nicht registriert oder in Erinnerung behalten zu haben. Allerdings wollten einige Experten einfach „weiterreden“, was in zwei Fällen zu kurzen Mitschnittlücken (ca. 15 Sekunden) und dem Verlust von Material führte. Bei der Transkription wurde dieser Umstand vermerkt und eine Zusammenfassung auf Grundlage des Gesprächskontextes formuliert. Als problematisch hat sich dieser Datenverlust nicht erwiesen.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass der Einsatz des Tonbandgerätes keine die Gespräche belastende Wirkung hatte.

#### 4.4.2.6.4 Abbrüche

In lediglich zwei Fällen kam es zu einem Abbruch des Interviews aufgrund eines entsprechenden Wunsches der Experten, wobei in beiden Fällen davon ausgegangen werden kann, dass die Experten aufgrund von Konzentrationsproblemen von einer Fortsetzung des Gespräches abgesehen haben.

#### 4.4.2.6.5 Stil der defensiven Interviewführung

Im Rahmen der Interviews ergaben sich schon bei den ersten Erhebungen immer wieder Notwendigkeiten, auf die Darstellungsweise der Experten vorsichtig Einfluss zu nehmen, zum Beispiel auf offensichtliche Wiederholungen. Diese Form der Einflussnahme auf den Gesprächsablauf wurde zu einem „Stil der defensiven Interviewführung“ entwickelt, der den Versuch darstellte, Stimuli verstärkend zu wirken (die Bereitschaft zur Schilderung zu erhöhen), ohne dabei Ziel führenden Einfluss auf die Antworten und Schilderungen (und damit einen präformierenden Charakter in Bezug auf den Inhalt der Darstellung) zu haben. Die Entfaltung dieses Stils erwies

sich insgesamt als Gratwanderung, zum Beispiel auf Diskussionen nicht einzugehen, wo sie durch die Experten angeboten (und ggfs. auch erwartet) wurden, Schweigen der Experten zu ertragen, um gerade in einer solchen Situation Raum zu geben oder doch abzuwarten, ob der Experte von sich aus die Erzählfolge wieder aufnehmen würde, mit der eignen Ungeduld umzugehen, wenn sich Schilderungen um sich selbst oder im Resultat um Nebensächlichkeiten drehten, und sich auch gegen Ende der Erhebungen jeweils neu zu motivieren, ein Interview zu führen und für Neues offen zu sein, obgleich zu erwarten stand, dass sich die Themen wiederholen würden (was als ein Kriterium der Theoretischen Sättigung anzusehen war).

An Hand einiger Beispiele kann dieser Stil der defensiven Interviewführung illustriert werden:

#### *Defensive Erzählaufforderung:*

Bereits durch die gewählten Erzählaufforderungen sollte signalisiert werden, dass die Experten selbst die Richtung ihres Statements bestimmen könnten. So wurde zum Beispiel Bernd gefragt: „Was verstehst Du unter Selbstorganisation junger Menschen, was ist das?“ (07:30) und „Welche Beispiele aus Deiner Erfahrungen fallen dir hierzu ein?“ (07:52) bzw. Angela durch die Fragen „Was ist Dein Begriff von Selbstorganisation Jugendlicher, junger Menschen? Wie beschreibst Du das, welche Bilder hast Du da?“ (18:77-78) und „Was sind typische Situationen, Erfahrungen mit Selbstorganisation? Du hast ja vielleicht das eine oder andere Bild im Kopf. Kannst Du das bitte mal schildern?“ (18:232-233) zur Erzählung angeregt. Sven wurde allgemein gefragt: „Was ist für Dich Selbstorganisation junger Menschen?“ (10:16), während Sara und ihren Kolleginnen mit der Erzählaufforderung „Ich sagte ja, der erste thematische Block soll sein, was Sie unter Selbstorganisation verstehen. Was ist für Sie, wenn Sie das beschreiben, definieren jugendlichen Selbstorganisation?“ (27:67-69) konfrontiert wurden.

#### *Verstärkung der Erzählaufforderung:*

Ein Experte gab zum Beispiel eher allgemeine, bewertende Einschätzungen ab und schilderte weniger Handlungen. Dies führte dazu, dass in den folgenden Interviews in der entsprechenden Erzählaufforderung deutlicher nach den konkreten Handlungen gefragt wurde und ggfs. auch eine Nachfrage erfolgte, sofern der Experte nicht von sich aus hierauf zu sprechen kam.

#### *Reaktion auf Nachfragen:*

Immer wieder ergaben sich Nachfragen der Experten, teils um Erzählstimuli für sich zu konkretisieren, teils vielleicht auch, um eine Diskussion zu provozieren. So antworteten die beteiligten Experten zum Beispiel auf die Erzählaufforderung, wo die an einem Gruppeninterview beteiligten Experten die Grenzen jugendlicher Selbstorganisation erreicht sehen (vgl. 16:526-564). Im Zuge der Antwortfolge wollte sich ein Experte mit einer „Verständnisfrage“ rückversichern:

A: Was ist gemeint mit Grenzen der Selbstorganisation? Sind das unsere Grenzen, wo ich sage: hier schreit' ich ein? -. Oder ist das die Frage: wo sind Jugendlichen nicht mehr in der Lage, sich selber zu organisieren? Um welche Bereiche geht es eigentlich? (16:554-556)

Die Reaktion hierauf erfolgte defensiv, weil durch sie jede Antwortmöglichkeit offen gehalten und eine Präformierung durch die Tendenz der Antwort ausgeschlossen werden sollte:

PUW: Es geht um Eure Bilder, ich habe das ganz bewusst so offen gefragt und möchte das daher auch nicht beantworten. Ihr habt Eure Bilder, und ich weiß nicht, welche das sind. Es ist sicher beides denkbar. (16:562-564)

#### *Zusammenfassungen:*

Um eine Strukturierung des Interviews dann zu ermöglichen, wenn sich die Anzeichen verdichteten, ein Komplex sei abgeschlossen, wurden Zusammenfassungen von Äußerungen des Experten in Form einer Frage gewählt, verbunden stets mit dem Hinweis, bei Fehldeutung zu korrigieren. So schilderte ein Experte (A) zum Beispiel die Art und Weise, wie er die Selbstorganisationsprozesse eines Jugendrings unterstützt:

A: Im Prinzip stoße ich immer an, schon. Es ist schon so, dass ich schwer da das so laufen lassen kann, dass ich immer wieder frage: habt Ihr das gemacht? -, Sachen die ich wichtig finde: habt Ihr genug Geld, habt Ihr das auch geplant? -, dass ich eben immer wieder nachfrage, dass ich die schon bei bestimmten Sachen nerve: die Plakate müssen raus! -, so auf die Termine im Prinzip zu achten.

PUW: Ist das ein Anstoßen oder auch ein Kontrollieren?

A: Nein, auch Kontrolle. [Pause]

PUW: Das siehst Du als Deine Aufgabe an, als Jugendpflegerin?

A: Das kommt drauf an. Wenn es ein Jugendring wäre, der 30- bis 50jährige hat, dann nicht. Es sind halt Jugendliche. Da sehe ich meine Aufgabe, sie eben zu etwas zu befähigen. Sie lernen eben dabei und sie können jedes Jahr mehr.

PUW: Dieses Lernen geschieht auch, ich interpretiere Dich jetzt einmal, sage bitte, wenn ich falsch liege, durch das Kontrollieren, durch das Ansprechen, durch das Nachfragen? Oder ist das ein anderer Lernprozess? (13:91-103)

#### *Stimuli verstärkende Nachfragen:*

In allen drei Interviewtypen ergaben sich Situationen, wo ein Thema noch nicht abschließend behandelt erschien, gleichwohl die Erzählfolge nicht fortgesetzt wurde. In solchen Situationen wurden direkte Aufforderungen nötig, den Faden wieder aufzunehmen. Im Rahmen einer Gruppeninterviews zum Beispiel äußerte sich auf die Frage, wo die Grenzen jugendlicher Selbstorganisation erreicht seien, wo Selbstorganisation nicht mehr möglich sei, antwortete zunächst nur ein Experte (A). Hierauf ergab sich eine längere Pause ( $\geq 30''$ ), keine weitere Wortmeldung, worauf die mit einladender Gestik und Mimik verbundene Nachfrage erfolgte: „Wo seht Ihr sonst die Grenzen?“ Es antworteten dann – erneut zur Reaktion motiviert – fünf weitere Experten (B, ...), wodurch sechs von sieben Teilnehmern des Gruppeninterviews eine Antwort beigetragen haben, zum Teil in Reaktion auf das Statement des Vorredners:

PUW: Ich möchte jetzt einen Sprung machen und Euch darüber sprechen lassen, wo die Grenzen erreicht sind, wo Ihr sagt, da ist Selbstorganisation nicht möglich, aus dem und dem Grund, aus der Vorerfahrung, aus meinem Wissen. Wo ist Selbstorganisation nicht möglich?

A: Das war bei der auffälligen Clique, die überall auffallen, wo man im Nachhinein immer hört: die mögen halt nicht in einen Rahmen -, die möchten, dass es hier sauber ist, die kamen auch gut gekleidet hierher, die legen Wert auf Äußerlichkeiten, auf gute Kleidung, große Autos, neueste Modelle, die wollten wir integrieren, das haben wir, wenn wir die an die Hand genommen haben, auch teilweise geschafft, die haben dann auch einen selbst verwalteten Abend übernommen, das hat dann auch geklappt, das ging dann auch begrenzt, aber dass die aber dann ein Jugendzentrum selbst verwalteten, das wäre schlecht denkbar. [längere Pause, keine weitere Wortmeldung]

PUW: Wo seht Ihr sonst die Grenzen?

B: Ich sehe bei uns da die Grenze, wo die nachkommende Generation, so zwischen 16 und 18, von den Problemen, die sich durch die Aussiedler- und Ausländerjugendlichen gestellt haben, in meinen Augen, dem gar nicht gewachsen sein können, das allein zu managen. ... (16:526-539)

#### *Zurückhaltung:*

Bei Gemeinschafts- und Gruppeninterviews erwies sich der Diskussionsverlauf wiederholt von der Diskussionsdisziplin der Teilnehmer abhängig; die Teilnehmer definieren den inneren Verlauf des Interviews, obgleich ich in einzelnen Fällen Bedarf gesehen habe, diesen Verlauf zu steuern und einen stärkeren Bezug der Teilnehmer auf ihre Statements zu ermöglichen. So ließ zum Beispiel in einem Gemeinschaftsinterview ein Experte A den anderen Teilnehmer B wiederholt nicht zu Wort kommen bzw. aussprechen. Im gewählten Beispiel versuchte B eine Situation zu schildern, worauf A das Gespräch an sich zieht und eine selbst erlebte Situation schildert und das Gespräch auch thematisch an sich zieht:

B: Das ist auch schwierig. Die Gruppe, die drin ist, ist eine festsitzende Gruppe, und sie wollen halt in diese Clique keine neuen Leute dazu haben. Das ist auch schwierig gewesen. Bei den Kindern kamen zwischendurch 14jährige und da sind die kleinen Kinder heulend raus gelaufen, weil sie auch vom Sofa geschubst wurden. Das ist noch schwieriger für diese Übergangskinder, die so zwischen Kindern und Jugendlichen sind, die passen weder bei den Großen (rein) ...

A: Die sind so 12-, 13jährige, die sind genau dazwischen.

B: Genau.

A: Die werden irgendwo rein gelassen. In die Kindergruppen dürfen sie, fühlen sich aber zu alt, bei den älteren dürfen sie nicht mitmachen, weil sie zu jung sind. Die werden auch von den Jugendgruppenleitern so behandelt, dass sie den Jugendtreff verlassen, nicht mehr in den Jugendtreff kommen. Das passiert sehr oft, das sehe ich auch so in X. Das sind dort zwei Jugendgruppenleiter, die haben da nur ein bestimmtes Klientel da drin. (23:18-229)

Der Vorgang wiederholt sich mehrfach; in dieser Phase des Interviews musste ich große Zurückhaltung üben, als Interviewer defensiv zu bleiben, nicht zu intervenieren und damit das Gespräch in seinem Fluss zu kanalisieren. Gleichwohl musste A und B eingeräumt werden, die „Dramaturgie“ ihres Interviews selbst zu bestimmen.

Im Rahmen der Interviews wurden wiederholt Auffassungen vorgetragen, die eine fachliche Diskussion hierüber gelohnt hätten bzw. auf die die übrigen Experten in Gemeinschafts- oder Gruppeninterviews jedoch nicht reagierten. So trug zum Beispiel in einem Gemeinschaftsinterview ein Experte eine Position vor, die den kontrollierenden Charakter von Jugendarbeit im Zusammenhang mit dem Umgang mit jugendlicher Selbstorganisation betonten sehr stark in den Vordergrund rückte, und über die eine Diskussion gelohnt hierüber hätte. Der an dem Gespräch beteiligte zweite Experte ging hierauf nicht ein, eine Diskussion durch eine entsprechende in eine Frage gekleidete Anregung meinerseits musste unterbleiben.

An anderer Stelle verstrickten sich die an Gemeinschafts- oder Gruppeninterviews beteiligten Experten in interne Erörterungen bzw. Diskussionen zu Themen, die nicht wirklich an die gemeinsame Fragestellungen geknüpft waren (z. B. zu Arbeitszeitregelungen oder Tatbeständen der Förderung der Jugendarbeit freier Träger), die damit aber zugleich auch eine gegenseitige und tiefe Vertrautheit mit den sie betreffenden Fragestellungen erkennen ließen; solche Erörterungen wurden nicht unterbrochen, ob den Erzählfluss nicht zu hemmen (allerdings wurde auf eine Transkription verzichtet).

#### *Rückführung:*

Insbesondere in Gemeinschafts- und Gruppeninterviews gingen die beteiligten Experten nicht gleichermaßen auf die angebotenen Stimuli ein. Hier registrierte ich bei Wiederholung oft Ungeduld meinerseits, der ich gerne in einer direkteren Form der Frage Raum gegeben hätte. So reagierte zum Beispiel im Rahmen eines Gruppeninterviews der Experte A immer wieder auf die Erzählaufforderung nicht oder doch nur knapp. Auch auf die Frage nach dem Wert der Berufsausbildung für die Tätigkeit in der Jugendarbeit erfolgten zunächst Antworten der Experten B und C, während A erst nach einer längeren Pause kurz Stellung nahm, eine weitere längere Pause hierzu eine Nachfrage erforderlich machte und auf das hierauf folgende kurze Statement, nach einer erneuten längeren Pause (jeweils  $\geq 30''$ ), schließlich eine direkte Ansprache des Experten B erforderlich wurde, um diesem im Sinne einer Rückführung zu seiner ursprünglichen Äußerungen ein Anknüpfen an seine Schilderung zu ermöglichen (vgl. 26:864-895).

Insbesondere in Gemeinschafts- und Gruppeninterviews ergab sich wiederholt, dass sich die Teilnehmer „im Kreis drehten“, also ein Thema ausführlich, aber auch wiederholt thematisierten. So schilderten die drei Experten im Rahmen eines Gruppeninterviews umfassend, das heißt rund 15 Minuten, ihre je unterschiedliche Arbeitssituation und die differenten organisatorischen Kontexten (vgl. 29:62-195), worüber die unter ihnen zunächst entwickelte Aussage über eine spezifische Form des Generationenwechsels in dörflichen Jugendclubs „verloren“ zu gehen schien. Durch die Form der hierauf rückführenden Nachfrage sollte eine Weiterführung an diesem Punkt ermöglicht werden, weil die Schilderung der unterschiedlichen Arbeitssituationen als abgeschlossen angesehen werden konnte:

PUW: Also in dem Sinne, wie es Frau A. beschrieben hat, ...

B: Ja.

PUW: ... dass der Generationenwechsel von denen, die drin sind im Jugendclub, die die Verantwortung haben, sich gleich organisieren ergibt? (29:196-199).

#### 4.4.2.6.6 Vertiefungsbedarf

Zu den Empfehlungen nach dem Modus der Grounded Theory zählt es, die Erhebung modifizieren zu können und so Schwerpunkten Rechnung zu tragen, die sich im Verlauf der Erhebung ergeben können. Im Rahmen eines Experteninterviews ergab sich zum Beispiel die Möglichkeit, aus dem Gespräch heraus einen sich ergebenden Schwerpunkt (hier die vom Experten diagnostizierte Konsumorientierung Jugendlicher) vertieft zu beleuchten, der in anderen Interviews in dieser Form nicht mehr die große Rolle spielen musste. Das Thema Grenzen wurde im Rahmen eines Gruppeninterviews im Verhältnis zu anderen Interviews ausführlicher thematisiert, da sich auf den Erzählimpuls

PUW: Ich möchte jetzt einen Sprung machen und Euch darüber sprechen lassen, wo die Grenzen erreicht sind, wo Ihr sagt, da ist Selbstorganisation nicht möglich, aus dem und dem Grund, aus der Vorerfahrung, aus meinem Wissen. Wo ist Selbstorganisation nicht möglich? (16:526-528)

hierüber eine lebhaftere Diskussion unter den Experten. Das Beispiel machte deutlich, dass sich Vertiefungsbedarfe auch zufällig ergeben (mithin ungeplant sind) und insbesondere in Gruppen- und Gemeinschaftsinterviews der Diskussionsfreudigkeit der Experten geschuldet sein werden.

Während eines Experteninterviews der ersten Erhebungsphase entstand aufgrund der in der Situation so interpretierten Dichte der Darstellung die Überlegung, das Interview mit dem Experten zu einem späteren Zeitpunkt fortzuführen, weil es versprach, weitere Hinweise (zur Bedeutung der Berufsausbildung und dem Stellenwert des Studiums an einer Fachhochschule) zu liefern (Aspekte, die zu diesem Zeitpunkt in dieser Form noch in keinem Interview so angesprochen wurden). Ein weiterer Gesprächstermin, in dem Pro-

fessionalitätsprofile und Anforderungen an Berufsausbildung thematisiert werden sollen, konnte kurzfristig vereinbart werden, musste aber unter dem Eindruck unvorhersehbaren Termindrucks beim Experten um einen dritten Termin ergänzt werden. Es zeigte sich, dass sich das (kürzere) zweite und (längere) dritte Gespräch in weiten Teilen lediglich eine gedankliche Wiederholung der vorangegangenen beiden Gespräche erwies und im Ergebnis kaum Neues einbrachte. Dennoch ergab sich durch die besondere Gesprächskonstellation eine andere Intensität des Experteninterviews, weshalb allein schon aufgrund der Dauer des Gesamtgesprächs mit ihm (245 Minuten im Verhältnis zu üblicherweise durchschnittlich etwa 100 Minuten) eine größere Zahl von Statements (nicht aber Kategorien) isoliert werden konnte. Die Erfahrung zeigte auch, dass zwar (und ganz im Sinne des Modus' der Grounded Theory) eine situative Entscheidung zu einer Veränderung der Erhebungsbedingungen möglich war, die Ausweitung des Interviews jedoch keineswegs Erfolg versprechend sein musste. Vielmehr ist davon auszugehen, dass der ursprünglich gewählte Rahmen als ausreichend anzusehen gewesen wäre.

Diese Schwerpunktsetzung trug mit dazu bei, Defizite in Bezug auf den Erzählimpuls bezüglich der Berufsausbildung an Fachhochschulen zu identifizieren, und diesen in der zweiten Erhebungsphase entsprechend zu modifizieren. Die Analyse der Daten aus der ersten Erhebungsphase führte dazu, die Frage der Qualifizierung der Akteure durch ihre Berufsausbildung in der zweiten Erhebungsphase stärker zu reflektieren, da dieser Themenbereich offenkundig nicht ausführlich genug durch einen Erzählimpuls zur Behandlung angeregt wurde. Der Leitfaden wurde entsprechend aktualisiert.

#### 4.4.2.7 Nachbearbeitung der Erhebung

In elf Fällen (d. h. in jedem sechsten Fall) erfüllten die Experten die Bitte, den Interviewausdruck auf Eingabefehler durchzusehen und entsprechend zu korrigieren. Über die reine Korrektur von Eingabefehlern gingen dabei drei Experten hinaus, die – zum Teil umfangreiche – Korrekturanmerkungen vorlegten, um eine Modifizierung des Interviewverlaufes zu erreichen. Ein Experte formulierte eine (bei Veröffentlichungen übliche) Art „Freigabe“ für das in seinem Sinne abgeänderte Interview, ein weiterer reichte eine, bereits als EDV-Fassung vorbereitete komplette Neufassung des Interviews ein, ein anderer nahm Änderungen im Text vor, die er persönlich mit der Bitte vorbeibrachte, nur diese Fassung zu verwenden.

Wie ist damit umzugehen? Da eine Anonymitätszusage erfolgte und diese uneingeschränkt umgesetzt wird, besteht kein Anlass, die so „geglätteten“ Versionen zu verwenden, denn eine Identifikation der Experten durch Dritte ist unwahrscheinlich.

#### 4.4.2.8 Forschung des Praktikers

Unter Konstruktion der sog. „künstlichen Naivität“ wurde versucht, der Forscher-Praktiker-Problematik und dem „Dilemma der Selbst-Präsentation“ zu begegnen: zu Beginn jedes Interviews wurde erklärt, dass ich mich als Forscher während des Gesprächs äußerster Zurückhaltung befleißigen würde. Von den Experten wurde damit eine doppelte Abstraktionsleistung erlangt: einerseits sich von der Erwartung zu verabschieden, das Interview werde der bekannten („klassischen“, aus Zeitungs- und Magazininterviews gewohnten) Abfolge von Frage und Antwort entsprechen (und stattdessen einer Erzählung ähneln), und andererseits im Forscher den Kollegen zu sehen, der sich gegebenenfalls als Diskussionspartner anbietet und eignet.

Dies scheint im Regelfall gelungen zu sein. Lediglich in einem Fall versuchte der Experte wiederholt, eine Diskussion mit mir zu führen. Dieses Verhalten führte zu einem erheblichen Gesprächsanteil meinerseits und führte im Ergebnis zu einer Nicht-Integration des Interviews aufgrund Überschreitung des kritischen Frageanteils von mehr als  $\geq 25$ .

Ansonsten ergaben sich gelegentlich Bezüge auf meinen faktischen Insiderstatus': Ein Experte sprach mich zum Beispiel darauf an, dass mir ja die Geschichte der offenen Jugendarbeit bekannt sei:

A: Wir haben damals wirklich intensiv nach außen hin zu kämpfen gehabt, Finanzierung und Ruf, ich denke, Du kennst die ganze Geschichte in der offenen Jugendarbeit, die da schwierig sind, so immer auch die Verbindung mit Drogen, Haschisch, Heroin, weiß der Kuckuck was, wo wir einfach gesagt haben: wir müssen da gucken, um unseren Stand zu sichern - (26:97–101),

ein anderer verwies darauf, dass ich ja die für ihn relevanten Statistiken kenne werde:

A: Da hat jedes Kinder, zu 80 Prozent, die Angaben, die sie dazu machen zu diesem Themenkreis, Ängste vor solchen Sachen. Umwelt ist ihr Problem, außer Arbeitslosigkeit, das ist das zweitgrößte Problem, das genannt wird, auch die Kleineren. Ihre Liebe zu Tieren, das kennst Du sicher auch aus ähnlichen statistischen Erhebungen (25:630–634).

Bis auf diese gelegentlichen Äußerungen ließen sich keine weitergehenden Probleme identifizieren. Es gab keine (wahrgenommene) Situation, wo ich den Eindruck hatte, hier wird mir „etwas aufgebunden“ und eine Wirklichkeit vorgespielt, die es so nicht gibt.

Beispiele für die „künstliche Naivität“ ergaben sich in der Regel immer dann, wenn mit den Experten aus Salzgitter gesprochen wurde und im Interview Erzählaufforderungen formuliert wurden zu Sachverhalten, die mir aufgrund meiner dienstlichen Stellung selbstverständlich bekannt waren; zum Beispiel:

PUW: Kannst Du das noch mal darstellen, diesen Prozess, als es um die Erhaltung des Hauses ging? Was ist da passiert? Mich interessieren immer solche Prozesse, was passiert ist. Kannst Du das bitte noch einmal schildern?“ (32:153-155).

Natürlich waren mir diese Prozesse durchaus bekannt, zumal ich in meiner Funktion durchaus Position zu den Prozessen hatte beziehen müssen.

Auch in Bezug auf die Experten aus Salzgitter scheint der Forscher in seiner Rolle als Vorgesetzter kein Problem; zwar wurden in den Statements hin und wieder auch mehr oder weniger „versteckte Botschaften“ transportiert, die sich auf dienstliche Probleme und Fragestellungen bezogen, doch zeigt schon die Breite der in Salzgitter generierten Kategorien, dass eine Abweichung von den übrigen Fällen nicht vorliegt.

Insgesamt kann geschlussfolgert werden, dass die dem Status der Forschers, der zugleich Praktiker ist, zugeschriebenen Probleme in der vorliegenden Untersuchung kaum eine Rolle gespielt haben dürften.

### 4.4.3 Datenauswertung

Die Fortsetzung des Forschungsvorhabens wurde Mitte 1998 bis Mitte 2000 durch die berufliche Situation erschwert, da zeitweise eine Übertragung von Aufgaben aus dem Bereich der Leitung des Jugendamtes Salzgitter erfolgte, die in der Zeit nach Ausscheiden des früheren Amtsleiters vakant blieb. Hierdurch ergaben sich Mehrarbeiten und eine phasenweise eingeschränkte Möglichkeit, Interviewtermine zu vereinbaren und wahrzunehmen. Zwei Experten schieden hierdurch durch Verzug aus, die Interviewtermine mussten auf einen weiter gesteckten Terminrahmen ausdehnt werden. Weder die erste Erhebungsphase noch die erste Auswertungsphase konnten, wie geplant (Erhebung bis 05/1999, Auswertung bis 08/1999), abgeschlossen werden (tatsächlich: 02/2000). Dadurch verzögerte sich seinerseits die Durchführung der zweiten Erhebungsphase. Insgesamt musste für die verschiedenen Erhebungs- und Auswertungsschritte eine Verlängerung des Forschungsprozesses von mehr als einem Jahr in Kauf genommen werden. Es muss davon ausgegangen werden, dass berufstätige Forscher üblicherweise in berufliche Handlungsrouninen eingebunden sind, die eine derartige Flexibilität kaum zulassen. Insofern wurde auch an dieser Stelle deutlich, dass das Konzept des Praktikers als Forscher schnell an „objektive“ Grenzen stößt.

#### 4.4.3.1 Transkription

Zunächst mussten technische Probleme in Bezug auf die Aufzeichnungsgüte gelöst werden, das sich das zunächst genutzte einfache Cassettentonbandgerät als unzureichend erwies, zum Beispiel auch leiser gesprochene Textpassagen aufzuzeichnen. Auch das ursprünglich eingesetzte Mikrofon musste durch ein leistungsstärkeres ersetzt werden. Zum Zeitpunkt der Aufnahme der ersten Interviewserie standen digitale Aufzeichnungsgeräte zu vertretbaren Preisen nicht zur Verfügung, weshalb schließlich alle weiteren Interviews mit einem analogen Cassettentonbandgerät aufgezeichnet wurden. Angesichts der jetzt erreichten Leistungsstärke der (zwischenzeitlich preiswerten) digitalen Aufzeichnungsgeräte wäre deren Einsatz freilich jetzt uneingeschränkt zu empfehlen.

Versuche, die Transkripte unter Zuhilfenahme von Voice-Recorder-Programmen zu vereinfachen und den Zeitaufwand zu reduzieren, führten (bei Test von drei unterschiedlichen Programmen) zu keiner Reduzierung des Zeitaufwandes, da die Programme die Erfassung auf der Grundlage einer Diagnose der Stimme des Sprechers und deren Eigenheiten erst zeitintensiv lernen müssen und eine konzentrierte Fehlerdiagnose manuell durchgeführt werden muss.

Eine Vergabe der Transkription an Dritte wurde – abgesehen von schlichten Kostengründen – ausgeschlossen, um einerseits eine größtmögliche Nähe zu den Daten zu gewährleisten (wie sie *Glaser, Strauss und Corbin* nahe legen), die wiederum andererseits erst eine qualifizierte Entscheidung über die Integration des Materials in das Sample sicherstellen würde.

Insgesamt wurde der Verschriftungsaufwand erheblich unterschätzt: das erste Abhören der Bandaufzeichnung, das eigentliche Verschriften nach den Transkriptionsregeln, die Klärungsversuche bei vorhanden Unklarheiten (durch mehrfaches Abhören der relevanten Passage und Interpretation der Äußerung in ihrem Sinnzusammenhang) sowie die Kontrolle der Transkription durch abschließendes nochmaliges Gegenhören des Bandes (einschl. Einpflegung entsprechender Korrekturen) nahm zunächst einen Gesamtaufwand von rund 16 Stunden je Interviewstunde in Anspruch. Dieser Aufwand konnte durch Routinisierung und Anwendung von Eingabekürzeln auf elf Stunden je Interviewstunde reduziert werden. Bei insgesamt 41 transkribierten Interviews (einschl. neun schließlich nicht-integrierten Interviews) ergab sich hierfür ein Gesamtaufwand von rund 920 Stunden. Insgesamt wurde Material im Gesamtumfang von rund 2.200 Seiten generiert.

Es sollte daher geklärt werden, ob Integrationsentscheidung auch ohne Vorliegen der vollständigen Transkription oder völlig vor Transkription (d. h. auf Grundlage des Interviewberichts und eines intensiven Abhörens der Bandaufzeichnung) möglich ist.

Da sich die Transkribierung also als weitaus zeitaufwändiger erwies, konnten die gegenüber den Experten zunächst mitgeteilte Zeitrahmen für die Zuleitung der transkribierten Ausfertigung insbesondere bei den ersten Einzel- und Gemeinschaftsinterviews nicht



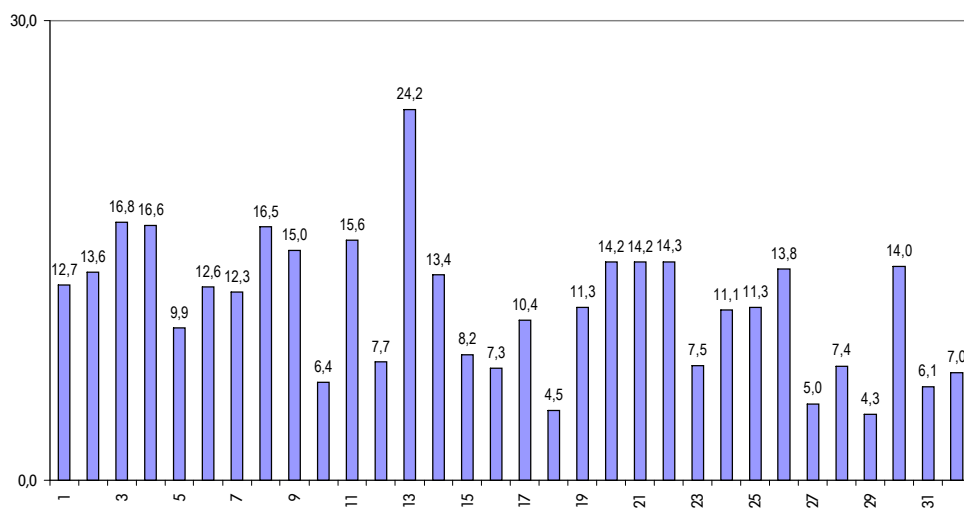
eingehalten werden (zunächst wurde von etwa drei Monaten zwischen Interview und Vorlage der Transkription ausgegangen). In Einzelfällen kam es zu Nachfragen, wo die Verschriftung denn bleibe, in der Regel war jedoch eher ein Erstaunen registrierbar, dass die Verschriftung überhaupt vorgelegt wurde. Die Erwartungen an die Einhaltung des Interviewkontraktes scheinen bei den Experten mehrheitlich nicht besonders hoch gewesen zu sein. Bei später durchgeführten Interviews wurden realistischere Zeitangaben (Vorlage der Transkription in der Regel sechs bis neun Monate nach Interviewtermin) kommuniziert.

#### 4.4.3.2 Integration

Quantitatives Kriterium für die Integration der Interviews war der Frageanteil des Forschers am Interview, ermittelt auf der Grundlage der Transkription. Grafik 4.1 illustriert den Frageanteil bei den integrierten Interviews:

Grafik 4.1:

#### Frageanteile in Prozent



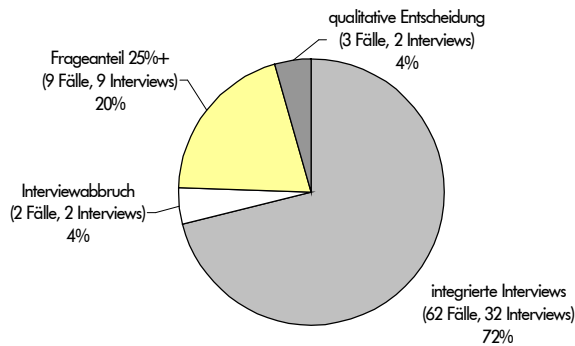
Neun Interviews konnten nicht integriert werden; bei sieben Interviews wurde der kritische Wert des Frageanteiles ( $\geq 25$ ) überschritten, in zwei weiteren Fällen musste qualitative Entscheidungen über die Nicht-Integration getroffen werden:

- An einem ursprünglich als Experteninterview vereinbarten Gespräch nach ohne Absprache ein weiterer Akteur teil, was zu Durchführungsproblemen führte, da einerseits das Gespräch von einem Experten dominiert wurde und der andere Akteur akustisch kaum verstehbar war; das Interview wurde daher insbesondere aufgrund der technischen Mängel (mangelhafte Aufzeichnungsqualität) nicht integriert.
- In einem zweiten Fall führte der aufgrund der Rahmenbedingungen (vgl. auch 4.4.2.5) erforderlich werdende Ortswechsel dazu, dass der Gesprächszusammenhang gestört wurde.

Die nachfolgende Grafik 4.2 illustriert die betroffenen Integrationsentscheidungen:

Grafik 4.2:

## Integrationsentscheidungen

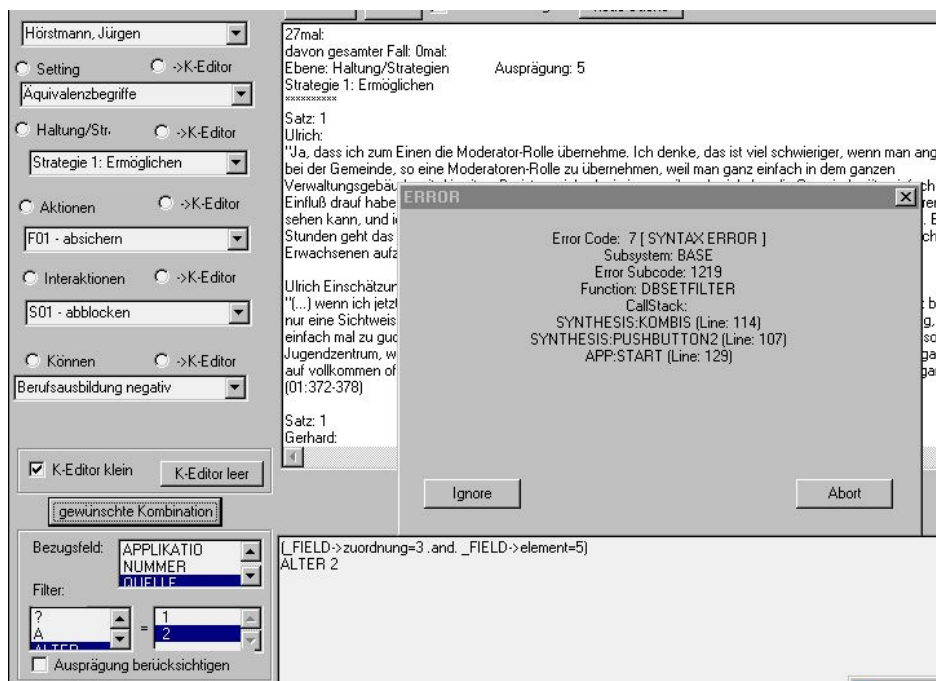


### 4.4.3.3 INCIDENT

Zur Aufbereitung des codierten Materials wurde das Analyseprogramm INCIDENT auf der Basis der Überlegungen Critical Incident Technique (vgl. Flanagan 1954) und unter Verwendung eines (in anderem Zusammenhang angewendeten [vgl. Boness 2001]) Ursprungsprogramms zwischen *Hans-Dieter Haller* (Universität Göttingen) und mir entwickelt. Die Programmierung (VISUAL OBJECTS 2.6, auf der Grundlage einer dbase-Datenbankstruktur) erfolgte durch *Haller* unter Einbezug der Arbeitsergebnisse von mehr als 20 Einzelsitzungen, in denen die Nutzungsansprüche an das Programm selbst (z. B. in Bezug auf einzelne Funktionen, wie der graphischen Darstellung oder der sog. „Synthese-Funktion“) gemeinsam skizziert und schrittweise verfeinert wurden (so wurde z. B. geklärt, ob Stichwort bezogene Verteilungsaussagen möglich sind). Die jeweils neueste Fassung des Programms wurde in die praktische Analyse des Materials einbezogen, auf Schwachstellen bzw. Programmierfehler (z. B. Programmabbrüche, Fehlermeldungen) überprüft und vermerkt, welche Anforderungen im jeweils nächsten Bearbeitungsschritt das Programm begleitend zur Verfügung stellen sollte.

Screenshot 1:

### Weiterentwicklung der Programmierung von INCIDENT „on the job“

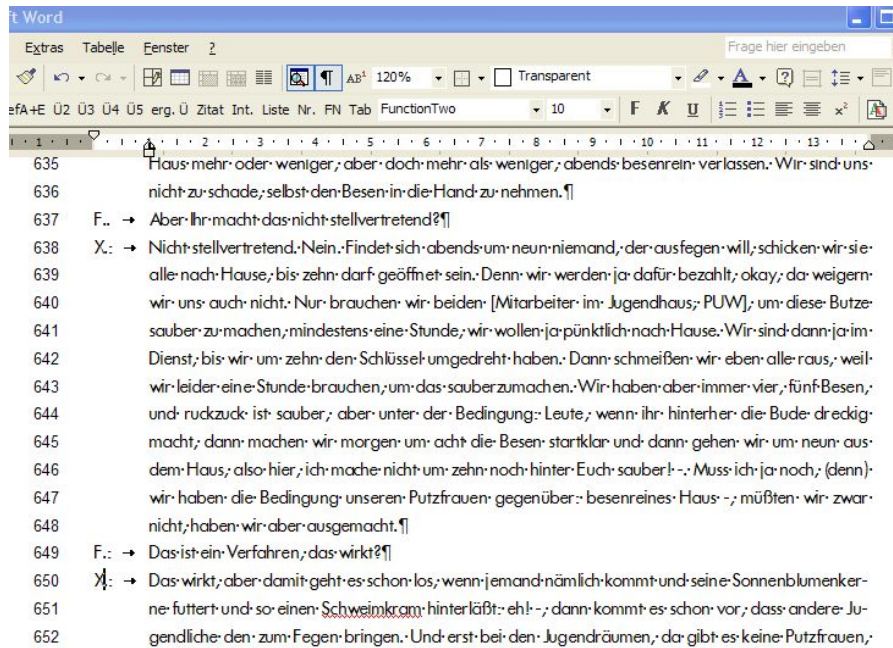


Screenshot 1 zeigt zum Beispiel ein Programmierungsproblem, das im Zuge der Anwendung zunächst identifiziert und durch Änderung der Programmierung behoben werden konnte. So entstand ein „lebendes Programm“, das (aufgrund der gesammelten Erfahrungen in der Handhabung) sukzessive sein Design den Erfordernissen der Untersuchung anpasste; dabei wurde auch die Frage der Übertragbarkeit auf andere Forschungsprojekte und –situationen thematisiert und darauf geachtet, welche Anforderungen das Programm in vergleichbaren Anwendungssituationen durch Dritte zu erfüllen haben würde. Zwischenzeitlich wurde INCIDENT auch im Rahmen anderer Untersuchungen eingesetzt.

INCIDENT erlaubt die Bearbeitung einer nur durch den Massenspeicher begrenzten Zahl von parallelen Applikationen (z. B. unterschiedlichen Forschungsprojekten). Unter Microsoft WORD® erfolgte die Transkription der einzelnen Experteninterviews. Screenshot 2 zeigt hier ein willkürlich gewähltes Statement eines Experten im Status der Bearbeitung unter WORD:

Screenshot 2:

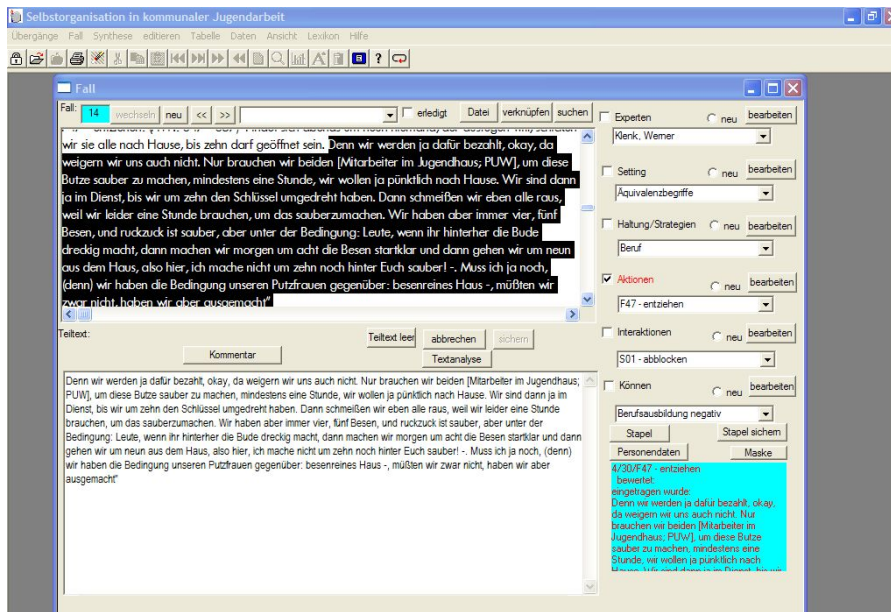
### Dokument (Transkript) unter MS MORD



Relevant sind die Quellen-Nummern (Ifd. Nummer des Experteninterviews), die Sprecherangabe („X“: Experte – „F“: Frager/Forscher) und die Zeilenangabe/n (links) zur Re-Identifizierung der Fundstelle in der Originalfassung der Transkription. Unter INCIDENT können WORD-Dokumente im RTF-Format (unter Wahrung aller deutschen Umlaute) eingelesen und als Fall einer Textanalyse unterzogen werden (wobei auf die Übertragung von Formatierungen, wie z. B. Blocksatz, aus Gründen der „Schlankheit“ von INCIDENT [d. h. der Konzentration auf die wesentliche Funktionen] verzichtet wurde).

Screenshot 3:

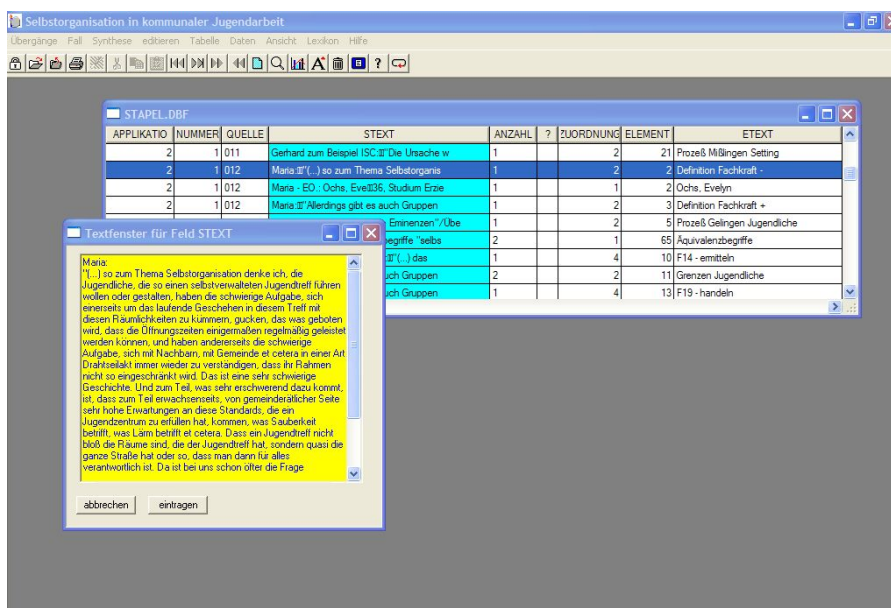
### Textanalytische Bearbeitung als Fall



Screenshot 3 stellt dar, wie ein Teil der zuvor gewählten Passage gekennzeichnet (im linken oberen Textfenster invers markiert) und für die weitere Bearbeitung unter INCIDENT in das Programm eingespeist wird (linkes, unteres Textfenster), indem mittels entsprechender Pull-Down-Menüs (PDM) eine Zuordnung zur relevanten Kategorie vorgenommen (hier, da es sich um eine Prozedur handelt, unter dem PDM „Aktionen“ die Kategorie „Entziehen“) und – zusammen mit einem Verweis auf die Quelle (Experte) – in die zentrale Datei eingetragen wird (was anschließend [im kleinen Textfenster rechts unten] bestätigt wird). Die PDM können frei definiert und auch die hierunter enthaltenen Kategorien jederzeit geändert werden. Dies erlaubt eine aufwandarme Anpassung des Kategoriengerüsts unter INCIDENT im Laufe des Forschungsprozesses. Jeder Eintrag kann jederzeit unter Aufruf der Zentraldatei aufgerufen und gegebenenfalls nachbearbeitet werden (z. B. zur Korrektur von Eingabefehlern oder zur Ergänzung der Merkmalsangaben). Screenshot 4 zeigt, wie das Statement als „Textfenster“ geöffnet und bearbeitet werden kann. Die Angaben der Zentraldatei werden in Sicherungsdateien hinterlegt, so dass zu einem späteren Zeitpunkt ein Rückgriff auf frühere Versionen möglich ist.

Screenshot 4:

### (Nach-) Bearbeitung der Zentraldatei



In der Zentraldatei (STAPEL.DBF) werden alle Passagen verwaltet; in Screenshot 5 wird ein Teil der Struktur der Zentraldatei gezeigt, die nach den Bedürfnissen des Forschungsvorhabens (bzw. eines beliebigen anderen Nutzers, der das Material, z. B. zu Weiterbildungszwecken, nutzen will) gestaltet, umgruppiert, ergänzt und verschlankt werden kann. So sind im vorliegenden Falle erkennbar:

- Spalte „NUMMER“ verweist auf die laufende Nummer des Experteninterviews,
- Spalte „QUELLE“ verweist auf die Kodierung des Experten,
- Spalte „STEXT“ enthält die – wie oben geschildert – transferierte Textpassage,
- Spalte „ETEXT“ gibt die Bezeichnung der Kategorie wieder und
- Spalte „ANZAHL“ enthält die Angabe, wie viele Textpassagen dieses Experten (= „QUELLE“) zur gegebenen Kategorie kodiert wurden.
- Die nachfolgenden Spalten enthalten das Material differenzierende Angaben („BL“: Herkunft des Experten nach Bundesland; „GK“: Setting, in dem der Experte tätig ist [ländlich, städtisch]; „G“: Geschlecht des Experten; „S“: Status des Experten [Jugendreferent, mobiler Jugendarbeiter, Jugendhausarbeiter]; „A“: Ausbildung des Experten [sozialpädagogische Qualifikation, andere pädagogische Qualifikation, andere Qualifikation]; „B“: Berufserfahrung [Novize, Erfahrener, Routinier]; „ALTER“: Altersdifferenzierung [bis einschl. 39 Jahre alt 40 Jahre und älter]);
- Spalte „NOTIZEN“ schließlich ermöglicht Anmerkungen zum Material, zum Beispiel zu spontanen Assoziationen bei der Bearbeitung der gegebenen Passage.

Screenshot 5:

### Struktur der Zentraldatei (STAPEL.DBF)

| NUMMER | QUELLE | STEXT                                      | ETEXT                         | ANZAHL | BL | GK | G | S | A | B | ALTER | NOTIZEN                         |
|--------|--------|--|-------------------------------|--------|----|----|---|---|---|---|-------|---------------------------------|
| 4      | D41    | Kai versucht in Form "stummer Appelle" de  | F07 - beraten                 | 1      | S  | L  | m | B | S | R | 2     |                                 |
| 4      | D41    | Beispiel SBA:Anlaß des Selbstorganisati    | Prozeß Gelingen Jugendliche   | 2      | S  | L  | m | B | S | R | 2     | Indikator für funktionierende   |
| 4      | D41    | Kai berichtet von selbstorganisierten Dis  | F18 - garantieren             | 1      | S  | L  | m | B | S | R | 2     |                                 |
| 4      | D41    | Einbindung Jugendarbeit in kommunale Her   | Rahmen -                      | 5      | S  | L  | m | B | S | R | 2     | 1. struktureller Konflikt Ansp  |
| 4      | D41    | Kai fragt sich: "Welche Funktion hatte i   | F43 - begleiten               | 1      | S  | L  | m | B | S | R | 2     |                                 |
| 4      | D41    | Kai: "Manchmal reicht eigentlich schon,    | Können Zielgruppe             | 3      | S  | L  | m | B | S | R | 2     |                                 |
| 4      | D41    | Kai überläßt einer Gruppe Jugendlicher ei  | F16 - ermöglichen             | 1      | S  | L  | m | B | S | R | 2     |                                 |
| 4      | D41    | Kai sieht sich in der Funktion, Preilbock  | S01 - abblocken               | 1      | S  | L  | m | B | S | R | 2     |                                 |
| 4      | D41    | Haltung Person: Kai (Einschätzung, was J   | Strategie 3: Entwickeln       | 1      | S  | L  | m | B | S | R | 2     |                                 |
| 4      | D41    | Kai vertritt die Auffassung, dass, wenn d  | Grenzen Profis                | 7      | S  | L  | m | B | S | R | 2     |                                 |
| 4      | D41    | Kai versucht, in der Öffentlichkeit für e  | S08 - verändern               | 1      | S  | L  | m | B | S | R | 2     |                                 |
| 4      | D41    | praktisch sein: Kai ist der Auffassung,    | Strategie 1: Ermöglichen      | 1      | S  | L  | m | B | S | R | 2     |                                 |
| 4      | D41    | Haltung Person: Kai (Einschätzung, was J   | Haltung grundsätzlich +       | 3      | S  | L  | m | B | S | R | 2     |                                 |
| 4      | D41    | Kai: "Das müßte man in der Öffentlichkei   | Leitatz                       | 1      | S  | L  | m | B | S | R | 2     |                                 |
| 4      | D41    | Alkoholkonsum im Dorf: Kai sieht in (auc   | Setting -                     | 2      | S  | L  | m | B | S | R | 2     | Analogie zu den Schilderung     |
| 4      | D41    | Kai (mangelnde Artikulationsfähigkeit Jug  | Grenzen Jugendliche           | 2      | S  | L  | m | B | S | R | 2     |                                 |
| 4      | D41    | Beispiel Jugendhaus SGE: In städtisch gep  | Prozeß Mitbringen Setting     | 1      | S  | L  | m | B | S | R | 2     |                                 |
| 4      | D41    | Kai: eine Besonderheit im Dorf ist es, da  | Setting +                     | 3      | S  | L  | m | B | S | R | 2     |                                 |
| 4      | D41    | Kai - NF - Freilber, Norbert: 246. Schloss | Freilber, Norbert             | 2      | S  | L  | m | B | S | R | 2     |                                 |
| 4      | D41    | Beispiel Jugendhaus SGE: In städtisch gep  | Prozeß Mitbringen Jugendliche | 2      | S  | L  | m | B | S | R | 2     |                                 |
| 4      | D41    | Die Einbeziehung der Eltern empfindet Kai  | S26 - vernetzen               | 1      | S  | L  | m | B | S | R | 2     |                                 |
| 4      | D41    | Kai vertritt die Auffassung, dass die alt  | Grenzen Alter                 | 1      | S  | L  | m | B | S | R | 2     |                                 |
| 4      | D41    | Selbstorganisation heißt für Kai zum Beis  | Berufung                      | 1      | S  | L  | m | B | S | R | 2     |                                 |
| 4      | D41    | Kai spricht von Öffentlichkeit, das heißt  | Schlüsselpersonen             | 2      | S  | L  | m | B | S | R | 2     |                                 |
| 4      | D41    | Praxiskompetenzen hat Kai erst durch die   | Berufsausbildung negativ      | 1      | S  | L  | m | B | S | R | 2     | Schlussfolgerung: Praxis ist fi |
| 4      | D41    | Kai sieht seine Aufgabe darin, einen Ausg  | S25 - vermitteln              | 2      | S  | L  | m | B | S | R | 2     |                                 |
| 4      | D41    | Kai sieht sich in der Funktion, Preilbock  | F01 - absichern               | 1      | S  | L  | m | B | S | R | 2     |                                 |
| 4      | D41    | Kai berichtet von informeller Kommunikati  | S20 - austauschen             | 1      | S  | L  | m | B | S | R | 2     |                                 |
| 4      | D41    | Kai plädiert dafür, auch konsequent zu se  | F06 - einschreiten            | 1      | S  | L  | m | B | S | R | 2     |                                 |
| 4      | D41    | Kai: "Ich verstehe da drunter, dass das    | Definition Fachkraft -        | 4      | S  | L  | m | B | S | R | 2     |                                 |

Weitere Spalten (z. B. zur Vorerfahrung der Experten), die durch Scrollen visualisiert und bearbeitet werden können, lassen sich mit den Möglichkeiten eines Screenshots an dieser Stelle nicht darstellen.

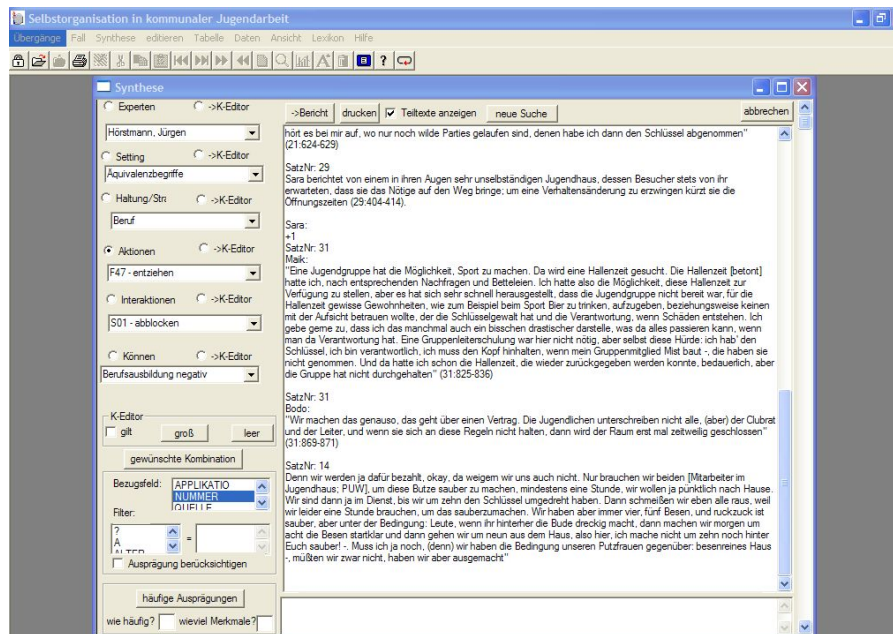
Darüber hinaus erlaubt INCIDENT, im Prozess weitere Angaben einzuarbeiten bzw. vorhandene Kategoriensysteme zu aktualisieren (z. B. bereits abgeschlossene Bearbeitungsschritte auf der Grundlage neuer Einfälle oder aufgrund der Entdeckung neuer Kategorien zu einem späteren Zeitpunkt zu ergänzen), und kommt damit den Anforderungen des Analysemodus' der Grounded Theory sehr entgegen.

In der sog. „Synthese-Funktion“ (Screenshot 6) können unter INCIDENT die einzelnen Passagen nach Kategorien, Kategorien- bzw. Merkmalsverknüpfungen zusammengetragen bzw. zueinander in Beziehung gesetzt und so einer qualitativen Analyse zugänglich gemacht werden; im vorliegenden Fall werden zum Beispiel alle unter der Kategorie „Entziehen“ identifizierten Statements der Experten katalogisiert:



Screenshot 6:

## Qualitative Interpretation im Rahmen der Synthese-Funktion



Angaben zur „SatzNr.“ verweisen auf die laufende Nummer der Quelle (hier des Interviews).

Durch Verknüpfung mit Merkmalen können Filter gesetzt werden, die das Material verdichten helfen und eine detailliertere Analyse erlauben; ebenso sind Kombination unter den Kategorien und damit qualitative Vergleiche möglich (z. B. Experten, die eine bestimmte Strategie verfolgen, können in Bezug zu bestimmten Handlungsweisen gesetzt werden).

Darüber erlaubt INCIDENT – im Rahmen der Überlegungen zu einer qualitativen Numerik (vgl. 2.1.3.4) – über die implementierte Funktion eine statistische Auswertung (z. B. Histogramm, Polygon, Korrelation, Chi-Quadrat).

Das Management der großen Datenmenge (rd. 2.200 Seiten bzw. 56.000 Zeilen) wäre ohne das Programm nicht denkbar gewesen; INCIDENT lieferte zudem alle Grundlagen für die qualitative Numerik. Im Datenhandling erwies sich das Programm aufgrund der Programmierung unter einer älteren Version von VISUAL OBJECTS oft als aufwändig. Wesentliche Programmroutinen konnten zwar bereits im Laufe der Datenauswertung erleichtert werden, gleichwohl blieb der Eingabeaufwand für den Forscher (insb. bei der Bestimmung von Datenkombinationen) aufgrund der gegebenen Auswertungsroutinen beträchtlich. Durch die manuelle Eingabe der abzuarbeitenden Rechenoperationen waren Fehler (v. a. bei alphanumerischen Eingaben) nicht zu vermeiden; diese könnten gegebenenfalls durch den Einbau von Schaltern für die hauptsächlichen mathematischen Operationen reduziert werden.

Insgesamt könnte auch das Textmanagement (z. B. durch eine Recherchefunktion für alle implementierten Quellen) und das Quellen- bzw. Autorenmanagement (z. B. die Auflistung aller Statements eines Sprechers, wenn diese aus Gemeinschafts- oder Gruppeninterviews stammen) noch optimiert werden.

### 4.4.3.4 Qualitative Numerik

Im Zuge des Auswertungsprozesses wurde die Qualitative Numerik um das Merkmal „Haltung“ als Haltung zu den Selbstorganisationsprozessen Jugendlicher erweitert: Hierdurch konnten zusätzlich diejenigen Fälle isoliert werden, die

- keine Haltung (Merkmal „0“),
- eine grundsätzlich positive Haltung (Merkmal „1“,
- eine indifferente Haltung („Merkmal „2“) oder
- eine grundsätzlich negative Haltung (Merkmal „3“)

zur Selbstorganisation Jugendlicher erkennen ließen. „Haltung“ wurde damit als ein aggregiertes Merkmal identifiziert, das sich im Unterschied zu den übrigen sechs „objektiven“ Merkmalen, die im Fall selbst angelegt sind (z. B. das Alter des Experten, dessen Berufsausbildung bzw. Status), erst aus der Kodierung der Statements ergeben konnte.

Im Zuge des Analyseprozesses erwies sich als erforderlich, das zunächst gewählte siebenstufige System der qualitativen Numerik um zwei weitere Qualifizierungsstufen („vereinzelt“ und „häufig“) auf neun zu erweitern, um eine aussagekräftigere Analyse und Präsentation realisieren zu können (vgl. 4.3.2.4.3, Übersicht 4.7).

#### 4.4.3.5 Entwicklung des Kategoriensystems

##### 4.4.3.5.1 Allgemeine Einschätzungen zur Bearbeitung des Materials

Zunächst wurde auf die Umsetzung der dem Modus der Grounded Theory eigenen Vorgehensweise verzichtet, Datenerhebung und -analyse *in einem Zuge* durchzuführen. Diese Vorgehensweise erzwingt meines Erachtens bei dem Forscher eine zu stark Ziel führende (interessengeleitete) Fragetechnik im jeweils auf die Datenanalyse folgenden Interview, in der er bestimmte Aspekte beleuchtet wird, die ihm während der vorhergehenden Datenanalyse „aufgefallen“ sind. Das aber widerspricht dem Grundsatz der Offenheit und der Themensetzung durch die Experten selbst.

Konsequenz dieser grundsätzlichen Entscheidung war die Planung der ersten Auswertungsphase im Anschluss an die Erhebung mit einem aufgrund der Samplingkriterien definierten Sets von Interviews, bei dem bereits davon ausgegangen wurde, dass nicht alle würden stattfinden oder auf der Integrationskriterien in das Sample würden integriert werden können.

Auf der Grundlage der Auswertung des in der ersten Erhebungsphase generierten Materials ergaben sich neue Fragen in Bezug auf die Ausbildung der Fachkräfte, insbesondere im Rahmen des Studiums der Sozialarbeit/-pädagogik an Fachhochschulen, die im Rahmen der zweiten Erhebungsphase, vor allem durch Modifikation des vierten Interviewkomplexes, berücksichtigt wurden.

So genannte Datenscheiben/-schnitte (zusätzliche Daten) außerhalb der Interviews gingen nicht in die Untersuchung ein. Zwar wurden durch mehrere Experten an den Transkriptionsausfertigungen inhaltliche Korrekturen angebracht, doch stellten diese Rückläufer nur zufällig angefallene Daten dar, die daher nicht integriert wurden.

Bei der Sichtung des Materials fiel bald auf, dass die Beschreibung von Handlungen durch die Experten nur selten en nuce, en detail, das heißt als konkreter Nachvollzug jedes einzelnen Schrittes, erfolgte. In der Regel mussten Handlungen aus den gewählten Beispielen und Bildern erschlossen werden. In-vivo-Kategorien ließen sich nur selten in den Statements isolieren. Es reichte daher für die Sichtung im Rahmen des theoretischen Kodierens aus, wenn sie eine Handlung erwähnten oder sich diese aus dem Kontext erschließen ließ, dass sie dieses oder jenes getan hatten, um das diese Handlung beschreibende Statement zu isolieren. In Bezug auf das gewählte Verfahren der Anfügung von analytischen Sofortassoziationen während der Transkription lässt sich konstatieren, dass sich dieses bei der Kodierung als wertvoll erwiesen hat, da so erste Bezüge zwischen den Kodierungen vor allem in Bezug auf die Entwicklung von Kategorien angestellt werden und die Kodierung erleichtert werden konnte.

Darüber hinaus wurde das Nicht-Nennen einer Handlung oder Einschätzung durch einen Experten im Rahmen eines Gemeinschafts- oder Gruppeninterviews nicht so gedeutet, dass es sich dabei um ein zwangsläufiges Nicht-So-Sehen oder Nicht-So-Tun des jeweils schweigenden Experten handelte; stattdessen wurde davon ausgegangen, dass diese Handlung oder Einschätzung möglicherweise nur nicht an- oder ausgesprochen wurde, weil dies schon ein anderer Experte gesagt hatte, es später (im Laufe des Interviews) nicht mehr „passte“ oder dem Experten dann nicht mehr einfiel.

Es wurde weiter bei der Analyse davon ausgegangen, dass die Darstellungen der Experten über ihre Handlungen mit ihren tatsächlichen Handlungen übereinstimmten und damit einen hohen Erklärungswert besitzen. Die kommunikative Validierung diente auch dazu, diese Annahme über den Zusammenhang von benannter bzw. beschriebener Handlung und tatsächlicher Handlung (als Gültigkeit der Aussage über die Handlung) zu überprüfen, wobei davon ausgegangen wurde, dass, wenn sich die Experten mit den Schlussfolgerungen einverstanden erklären würden, zugleich von einem hohen Erklärungswert der Darstellung der Experten auszugehen wäre.

##### 4.4.3.5.2 Kategoriensystem

Aufgrund der Sichtungskriterien wurden zunächst solche Statements aus der ersten Erhebungsphase isoliert, die Handlungen beschrieben und andere Aussagen (z. B. zur Qualifikation des Experten, Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher fördern zu können) enthielten. Hierdurch konnten zunächst 201 unterschiedliche Aussagerichtungen (in der Regel durch Nachweis in verschiedenen Statements) vorläufig kodiert (mit einer vorläufigen Bezeichnung versehen) und in einer Kodierungsliste katalogisiert werden (vgl. Anlage 3).

In einem zweiten Schritt wurden diese Kodierungen zu Kategorien verdichtet, indem die Kodierungen zunächst miteinander verglichen und nach dem Grundsatz „Gleiches zu Gleichem“ miteinander in Beziehung gesetzt und neu strukturiert sowie als Kategorien neu bezeichnet wurden (z. B. wurden die Kodierungen „Interaktionskompetenzen“ und „Kommunikationskompetenzen“ als Kategorie „Können Kommunikation“, die Kodierungen „da sein“ und „sich anbieten“ als Kategorie „ansprechbar sein“ oder die Kodierungen

„beraten“ + „besprechen“ = „beraten“ aggregiert; am dritten Beispiel wird deutlich, dass die Herausarbeitung einer Kategorie aus vorhandenen Kodierungen nicht notwendigerweise zu einer neuen Bezeichnung führen musste, sondern Kodierungen durchaus in vorhandene Bezeichnungen aufgehen konnten.

Im dritten Schritt wurden die Kategorien axial kodiert und als Handlungen (46 Kategorien) sowie Einschätzungen (27 Kategorien), und Positionen (zehn Kategorien) differenziert.

Als „Positionen“ wurden solche Kategorien axial aggregiert, die Grundmotive, „Energien“, Grundgedanken, mithin grundsätzliche Einstellungen zur Selbstorganisation, ihren Chancen und Risiken enthielten;

„Einschätzungen“ umfassten dagegen Kategorien, die auf der Grundlage von Situationsbeurteilungen enthaltenden Statements in Bezug auf Selbstorganisation gebildet wurden, zum Beispiel

- zum Gelingen bzw. Misslingen jugendlicher Selbstorganisation (d. h. Themen, Voraussetzungen und Kennzeichen misslingender oder gelingender Selbstorganisation),
- zu den Grenzen der Selbstorganisation (d. h. dem Alter, den rechtlichen Rahmenbedingungen etc.),
- zu der Leistung der Berufsausbildung, Fähigkeiten der Selbstorganisationsförderung herauszubilden (ob defizitär oder fördernd),
- zu den in der Selbstorganisationsförderung erforderlichen Qualifikationen der Akteure (ihrem Handwerkszeug, dem erforderlichen Wissen) oder
- zu den Kontextbedingungen der Selbstorganisation Jugendlicher (z. B. in Stadt und Land, in Bezug auf weitere Rahmenbedingungen oder Schlüsselpersonen, die die Selbstorganisationsprozesse fördern oder hemmen können).

Als „Strategien“ wurden solche in Kategorien erfassten Absichten bezeichnet, mit denen Methoden beschrieben wurden, Selbstorganisationsförderung zu betreiben.

Abschließend wurden die in diesen Achsen gebündelten Kategorien darauf untersucht, in welcher Form sie miteinander verbunden sind (selektives Kodieren) und eine Schlüsselkategorie identifiziert („Navigation“). Diese Schlüsselkategorie wurde in einem vorläufigen *theoretischen Script über die Navigation* als zentraler Steuerungsleistung der in der Förderung von Selbstorganisationsprozessen Jugendlichen tätigen Fachkräfte der Jugendarbeit verdichtet.

Dieses System sollte auf der Basis des in der zweiten Erhebungsphase generierten Materials überprüft, um Neues ergänzt und gegebenenfalls verdichtet werden. Dabei wurde das Material unter Verwendung des in der ersten Auswertungsphase entwickelten Kategoriensystems kodiert.

Neue Kodierungen bzw. Kategorien ergaben sich hierbei nicht, eine Revision des Achsensystems und der Schlüsselkategorie wurde aufgrund des Materials nicht erforderlich. Grundsätzlich kann bilanziert werden, dass das in der zweiten Erhebungsphase generierte und anschließend analysierte Material die Schlussfolgerungen in Bezug auf das in ersten Erhebungs- und Auswertungsphase bearbeitete Material bestätigte. Das in der ersten Auswertungsphase formulierte vorläufige theoretische Script über die Navigation konnte unter Berücksichtigung des Materials der zweiten Erhebungsphase uneingeschränkt fortgeschrieben werden.

In Anlage 3 ist die Entwicklung des Kategoriensystems dokumentiert.

Grundlage des Kategoriensystems bilden 1.315 Statements, wobei die tatsächliche Zahl der einer Kategorie zuzuordnenden Statements aufgrund von Mehrfachnennungen erheblich größer ist (2.217 Statements). Wiederholte Statements im Rahmen eines Falles (Mehrfachstatements) wurden aber (wie in Tabelle 4.1 gezeigt wird) nur einem Statement zugeordnet:

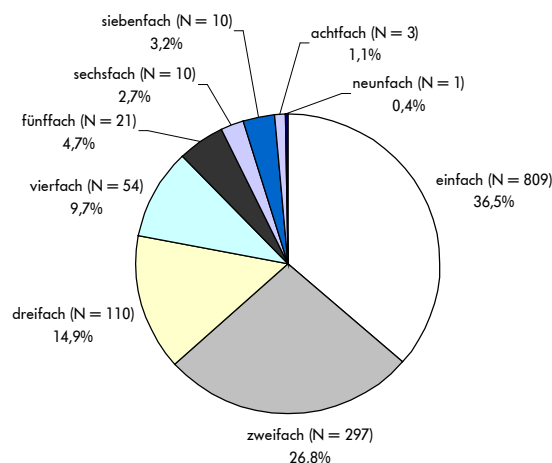


| Tab. 4.1:<br><b>Mehrfachstatements im Sample</b>          |       |                       |
|---|-------|-----------------------|
| Häufigkeit der in einer Kategorie integrierten Statements | N     | Zahl aller Statements |
| einfach; ein isoliertes Statement                         | 809   | 809                   |
| zweifach; zwei isolierte Statements                       | 297   | 594                   |
| dreifach; drei isolierte Statements                       | 110   | 330                   |
| vierfach; vier isolierte Statements                       | 54    | 216                   |
| fünffach; fünf isolierte Statements                       | 21    | 105                   |
| sechsfach; sechs isolierte Statements                     | 10    | 60                    |
| siebenfach; sieben isolierte Statements                   | 10    | 70                    |
| achtfach; acht isolierte Statements                       | 3     | 24                    |
| neunfach; neun isolierte Statements                       | 1     | 9                     |
| Summe   | 1.315 | 2.217                 |

Grafik 4.3 verdeutlicht, dass mehr als drei Viertel aller Statements ein- bis dreimal genannt wurden:

Grafik 4.3:

### Mehrfachstatements zu einer Kategorie innerhalb eines Falles



#### 4.4.3.6 Textliche Fassung und Modellbildung

Bei der abschließenden Zusammenstellung der Materialien für den Text der Untersuchung sowie bei den Formulierung stellte sich wiederholt das Problem der stets erforderlichen Wiederaufnahme der Arbeit, da mir als berufstätigem Forscher eine kontinuierliche Weiterarbeit oft nicht möglich war. Der beruflich (stark) eingebundene Forscher kann weder kontinuierlich forschen noch konsequent an der Textgenerierung arbeiten; zu den im Zuge der Forschung und der Textarbeit gesammelten Erfahrungen gehört, dass das Praxissystem (im konkreten Fall der Arbeitgeber) zwar ein Interesse an den Resultaten der Untersuchung formulierte, jedoch mit wachsender zeitlicher Dauer immer weniger Bereitschaft an den Tag legte, flexibel mit den Friktionen umzugehen, die das Projekt auch für die Berufsausübung mit sich brachte. Insbesondere während der Ausdeutung der Befunde und der Formulierung von Überlegungen zu einem Arbeitsmodell „hakte“ die Arbeit wiederholt. Der irritierenden Befund, dass sich ein einheitlicher Handlungsmodus<sup>1</sup> der Selbstorganisationsförderung nicht würde re-konstruieren lassen, wurde wiederholt von der Vermutung (bzw. Befürchtung) überlagert, dass sich diese „Entdeckung“ (Strauss/Corbin) nicht würde erklären lassen können (und folglich auch keinen Ertrag für die [Neu-] Gestaltung der Praxis mit sich bringen würde). Ich bin an dieser Stelle *Hans-Dieter Haller* für den orientierenden Hinweis dankbar, an eine Deutung unter Zuhilfenahme der feldtheoretischen Überlegungen *Kurt Lewins* zu denken und damit (im Übri-

gen in Übereinstimmung mit den Überlegungen zum Analysemodus der Grounded Theory) noch einmal in die theoretische Grundlagenarbeit einzusteigen (vgl. 6.2).

#### 4.4.4 Qualität der Studie

##### 4.4.4.1 Transparenz

Dem Transparenzkriterium wird durch Offenlegung der Entwicklung des Kategoriensystems entsprochen (vgl. Anlage 3).

##### 4.4.4.2 Triangulation

Die nachfolgende Tabelle 4.2 verdeutlicht die Quellen des Samples:

| Tab. 4.2:<br><b>Datenquellen</b>                   |                         |                     |                |                |                |
|--|-------------------------|---------------------|----------------|----------------|----------------|
| Kriterien  |                         | Zahl der Interviews | in % am Sample | Zahl der Fälle | in % am Sample |
| <i>Datentypen</i>                                  | Experteninterviews      | 20                  | 62%            | 20             | 32%            |
|  | Gemeinschaftsinterviews | 6                   | 19%            | 14             | 23%            |
|  | Gruppeninterviews       | 6                   | 19%            | 28             | 45%            |
| <i>Daten unterschiedlicher Erhebungszeitpunkte</i> | Erhebungsphase 1        | 15                  | 47%            | 19             | 31%            |
|  | Erhebungsphase 2        | 17                  | 53%            | 43             | 69%            |

Danach wurden die Daten in Bezug auf die Datentypen mehrheitlich in Experteninterviews, in Bezug auf die Zahl aber in Gruppeninterviews und im Bezug auf den Erhebungszeitpunkt mehrheitlich in der zweiten Erhebungsphase generiert.

##### 4.4.4.3 Validität und Reliabilität

###### 4.4.4.3.1 Reliabilität

###### *Intracoderreliabilität*

Alle Kodierungen des Materials wurden im Abstand von vier Wochen wiederholt. Über das Sample betrug die RTR-Rate = .94 (Auswertungsphase 1 = .92, Auswertungsphase 2 = .96).

###### *Intercoderreliabilität*

Einzelne Textpassagen (50 zufällig isolierte Statements) wurden drei sozialpädagogischen Fachkräften, die in die Interviews nicht einbezogen waren, ausgehändigt, um sie eine Codierung auf Grundlage der Kodierungsliste zu bitten. Ihnen wurde das Kodierungsprozedere erläutert und freigestellt, wann und wo sie die Codierung mit welchem Zeitaufwand innerhalb der kommenden vierzehn Tage vornehmen wollten. Die von diesen „externen“ Experten vorgenommenen Codierungen wurden mit den ursprünglichen Codierungen verglichen und das Maß an Übereinstimmung (Kongruenz) festgestellt (vgl. Tab. 4.3):

| Tab. 4.3:<br><b>Ergebnis der ICR-Prüfung</b> |             |           |
|--|-------------|-----------|
|  | Zeitaufwand | Kongruenz |
| Coder 1                                      | 7:30 Std.   | .61       |
| Coder 2                                      | 6:40 Std.   | .73       |
| Coder 3                                      | 5:00 Std.   | .74       |

In einem Umfang von ICR-Rate = .98 folgte wenigstens einer von drei Codern den Ursprungskodierungen, in einem Umfang von ICR-Rate = .73 wenigstens zwei von drei. Als problematisch erwies sich, dass einerseits die Coder auf ihre Rolle kaum vorbereitet werden konnten und ein Training nicht möglich war. Die Coder berichteten von ihren anfänglichen Problemen, die Komplexität des Kodierungssystems zu erfassen und sich auf diese für sie neue und fremde Rolle einzustellen. Der insgesamt eingebrachte Zeitaufwand (5:00 – 7:30 Std.) ist als hoch anzusehen (vergleichbarer Zeitaufwand für die Kodierung durch mich: 2:45 Std.). Andererseits hatte das fehlende Training auch zur Folge, dass sie unvoreingenommen mit dem Material umgehen konnten, ohne durch ein Training auf eine bestimmte Form der Kodierung festgelegt zu sein. Die ICR-Rate führt dazu, das Kodierungssystem als zuverlässig ansehen zu können.

#### 4.4.4.3.2 Validität

##### *Interviewführung*

Ausweislich der Nachermittlung im Rahmen des Nachgesprächs wurde in keinem Fall die Interviewführung als direktiv empfunden.

##### *Kommunikative Validierung*

Zunächst musste eine Entscheidung darüber herbeigeführt werden, wer an der als Gruppendiskussionen geplanten Kommunikativen Validierung teilnehmen sollte. Als Alternativen standen zur Wahl, „neue“ Experten einzubinden, die – obgleich gegebenenfalls interessiert – an einem Interview nicht teilgenommen hatten, oder aber „alte“ Experten einzubinden, die bereits ein Interview durchgeführt hatten. Auch ein Mix wurde in Betracht gezogen. In der Abwägung sah ich eher Nachteile für die Wahl „neuer“ Experten, da ich hierbei eine (unbewusste) Wahl für solche Experten vermutete, die eher erwarten ließen, das Untersuchungsergebnis zu bestätigen. Ich entschied mich daher, eine offene Ausschreibung unter den Experten durchzuführen, das heißt allen eine Teilnahme zu zwei alternativen Terminen zu ermöglichen.

Die Einladung zu zwei alternativen Terminen erfolgte Ende Dezember 2001 zunächst mit der Absicht, wenigstens einen Termin zustande kommen zu lassen. Von nahezu allen eingeladenen Experten erfolgten Rückmeldungen (was auf ein ausgeprägtes Interesse der Experten am Ergebnis der Untersuchung schließen lässt). Für den vorgesehenen ersten genannten Termin sagten neun Experten ihre Teilnahme zu, für den zweiten sechs. Die Kommunikativen Validierungen fanden am 26. April 2002 in Salzgitter und am 3. Mai 2002 in Northeim statt. Für die erste Kommunikative Validierung sagten zwei Experten, die ihr Teilnahme zugesagt hatten, kurzfristig ab, für den zweiten Termin drei Experten. Jeweils zwei Wochen vor der Gruppendiskussion wurde allen Teilnehmern ein neun Seiten umfassendes Arbeitspapier zugesandt, in dem neben einer Erläuterung zur Methode der Untersuchung alle wesentlichen Ergebnisse und das Modell der Navigation dargestellt und als Gesprächsgrundlage für die Diskussionen erklärt wurde<sup>117</sup>. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass der Umfang und der Inhalt dieses Papiers zu den kurzfristigen Absagen führte; jedenfalls erklärten die teilnehmenden Experten, das Papier gelesen zu haben, auch wenn dies aufgrund der Kürze der Zeit nicht leicht gewesen sei. Das Arbeitspapier wurde zu Beginn der Kommunikativen Validierung nochmals ausdrücklich zur Gesprächsgrundlage erklärt. Daneben wurden in einem Handout die „Regeln der Diskussion“ dargestellt und nochmals mündlich erläutert<sup>118</sup>. Beide Validierungen dauerten jeweils rund 95 Minuten, wurden per Cassettenband mitgeschnitten und anschließend transkribiert. Auch in diesem Fall wurden Ausfertigungen der Transkription an die Teilnehmer zum Gegenlesen übersandt; Rückmeldungen hierzu gab es nicht.

In den beiden Kommunikativen Validierungen wurden die Resultate der Untersuchung ausgiebig diskutiert. Die Experten bestätigten durch ihre Stellungnahmen die Gültigkeit der Resultate ausdrücklich. In Bezug auf einzelne Darstellungsweisen (insbesondere das gewählte Bild von der Navigation als Steuerungsleistung in der Jugendarbeit tätiger Fachkräfte) wurden Änderungsanregungen formuliert, die in die abschließende Fassung des Modells einbezogen wurden.

Der Verlauf und das Ergebnis der Kommunikativen Validierungen erlaubt die Einschätzung, dass die Ergebnisse der Untersuchung als gültig anzusehen sind.

---

<sup>117</sup> Das Arbeitspapier wurde in nur geringfügig modifizierter Fassung veröffentlicht: vgl. Wendt, P.-U.: Selbstorganisation Jugendlicher und Selbstorganisationsförderung in der kommunalen Jugendarbeit; in: Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten Sachsen (Hg.), Kompetenzprofil Jugendarbeit, Chemnitz 2002, S. 178 – 196.

<sup>118</sup> In den Regeln heißt es: „1. Die Teilnehmenden bestimmen die Themen der Diskussion. Sie klären untereinander die Reihenfolge der Redebeiträge. Sie bestimmen selbst, welches Thema/welche Themen sie vertiefen wollen. 2. Die Teilnehmenden können zu Beginn Fragen zur Klärung von Ergebnissen an mich richten. 3. Ich selbst beteilige mich nicht an der Diskussion. Ich wohne dem Gespräch nur bei und moderiere das Gespräch nur an und ab.“

## 5 Befunde

Nach einer Darstellung der Merkmale des Samples (5.1) wird zunächst das Resultat der Datensichtung präsentiert (5.2), sodann die Datenstruktur nach (im Sample wenigstens *vereinzelt* aufgewiesenen) Kategorien (5.3) sowie Achsen (5.4) herausgearbeitet und – nach einer Zwischenbilanz (vgl. 5.5) – in sog. Akteurstypen verdichtet (5.6). Diese Form der Präsentation liegt nahe, um den (zunächst irritierenden) Befund zu dokumentieren, dass es *kein* offensichtlich erkennbares Muster der Beziehungen (und der Differenzen) gibt, das aus dem Material heraus verdichtet werden könnte. Vier Fallstudien und vier gesonderte Betrachtungen zu im Material enthaltenen Schlüsselthemen (vgl. 5.7) illustrieren diesen Generalbefund, dessen Ausdeutung (nach einer Befundverdichtung in Abschnitt 5.8) im Rahmen eines Arbeitsmodells in Kapitel 6 erfolgt.

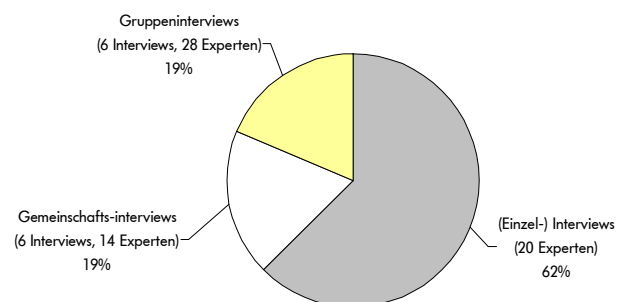
### 5.1 Sample

#### 5.1.1 Merkmale des Samples

In die Erhebung wurden 32 Interviews integriert; die Verteilung nach Erhebungstypen zeigt Grafik 5.1:

Grafik 5.1:

#### Erhebungstypen



Rein formal dominieren die (Einzel-) Interviews die Erhebung; die tatsächliche Zahl der an der Erhebung beteiligten und in das Sample integrierten Experten zeigen die Übersichten in Anlage 1<sup>119</sup>:

- Die meisten der 31 Experten aus *Niedersachsen* (darunter zwölf aus *Salzgitter*) haben an (Einzel-) Experteninterviews (17) teilgenommen, elf an Gemeinschaftsinterviews, drei an einem Gruppeninterview), darunter 19 Männer und zwölf Frauen, 21 mit einer sozialpädagogischen, neun mit einer anderen pädagogischen und einer mit einer anderen (nicht-pädagogischen) Qualifikation. Es handelt sich um 3 Jugendreferenten, 16 mobile Jugendarbeiter und zwölf Jugendhausarbeiter, deren Anteil nach Altersgruppen nahezu ausgeglichen ist (15 sind 40 Jahre und älter, 16 jünger als 40 Jahre). Unter den Experten aus Niedersachsen waren 3 Novizen, 12 Erfahrene und 16 Routiniers, die in 13 Fällen in einem ländlichen Setting (städtisch: 18) tätig waren und in 23 Fällen über Vorerfahrungen durch praktische Tätigkeit in einem Jugendhaus verfügten (ohne Vorfahrung: 8).
- Von den 19 Experten aus *Baden-Württemberg* waren zwei Drittel an Gruppeninterviews beteiligt (13 Experten), jeweils drei an einem Gemeinschaftsinterview und [Einzel-] Interviews), zwei Drittel sind männlich (sechs Frauen und 13 Männer), die überwiegende Zahl wies eine sozialpädagogische Qualifikation auf (17 Experten, zwei Experten mit einer anderen pädagogischen Qualifikation). Es handelte sich um 7 Jugendreferenten, 2i Jugendhausarbeiter und 10 mobile Jugendarbeiter, wobei neun 40 Jahre und älter sind, 10 jünger. Je 5 Experten waren Novizen bzw. Routiniers im Handlungsfeld Jugendarbeit (9 Erfahrene), 13 waren in einem ländlichen Setting tätig (städtisch: 6) und 11 brachten Vorerfahrungen aus der Jugendhausarbeit ein.
- Bei den 12 Experten aus *Thüringen* handelte es sich zu zwei Dritteln um Frauen; 5 waren 40 Jahre und älter, sieben jünger. Die sonstigen pädagogischen Qualifikationen überwogen (10 Experten, jeweils eine sozialpädagogische und eine andere [nicht-pädagogische] Qualifikation). Drei Viertel der Experten waren als mobile Jugendarbeiter tätig (2 als Jugendreferenten, einer als Jugendhausarbeiter). 2 Experten waren Novizen im Handlungsfeld Jugendarbeit, 7 Erfahrene und 3 Routiniers, zwei Drittel arbeiteten in einem ländlichen Setting und zwei Drittel verfügten über keine Vorerfahrungen aus der Arbeit in einem Jugendhaus.

Der Umfang der isolierten Statements der Experten lässt sich in Form der sog. „Ausbeute“ darstellen; die Ausbeute erlaubt damit Rückschlüsse, inwieweit die Zahl der tatsächlich isolierten Statements (N) mit einem in Bezug auf die Experten zugrunde gelegten Differenzierungsmerkmal korreliert bzw. inwieweit von einer Unter- bzw. Überrepräsentanz der Statements einer bestimmten Gruppe von Merkmalsträgern auszugehen ist.

Tabelle 5.1 zeigt die Ausbeute nach dem Erhebungstyp:

| Erhebungstyp            | Sample |     | N    |     |
|-------------------------|--------|-----|------|-----|
| (Einzel-) Interviews    | 20     | 32% | 631  | 48% |
| Gemeinschaftsinterviews | 14     | 23% | 283  | 22% |
| Gruppeninterviews       | 28     | 45% | 401  | 30% |
|                         | 62     |     | 1315 |     |

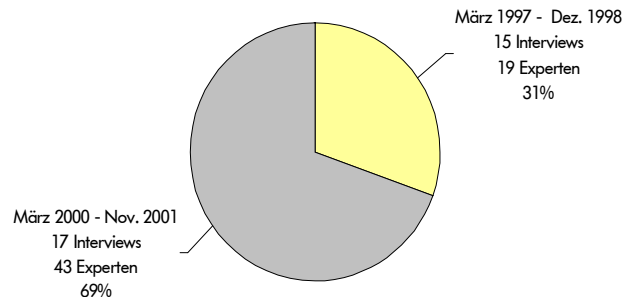
Festgestellt werden kann, dass die Zahl der isolierten Statements bei (Einzel-) Interviews deutlich höher ist als der Anteil der an diesem Erhebungstyp beteiligten Experten am Sample. Dies mag allerdings kaum verwundern, da zweifelsfrei das Interview mit einem einzelnen Experten diesem eine intensivere Argumentationsabfolge erlaubt als das durch Unterbrechungen und gegenseitige Bezugnahme geprägte Interview mit mehreren Experten. Auffällig freilich bleibt, dass die Zahl der isolierten Statements zwischen Gemeinschafts- und Gruppeninterviews so stark differiert. Womöglich ist dies als Hinweis darauf zu werten, dass die Gesprächssituation unter Angehörigen eines Teams (Gemeinschaftsinterview) von Vertrautheit (und damit der Bereitschaft, sich zu beteiligen und zu äußern) geprägt ist, während sie in Gruppeninterviews (d. h. Teilnehmern aus unterschiedlichen Organisationskontexten, insb. Trägerschaften) eher von Distanz, ggfs. auch von Konkurrenz, gekennzeichnet sein könnte (und damit einer voraussichtlich geringer ausgeprägten Bereitschaft, sich zu äußern). Womöglich fehlt dieser Erhebungssituation aber auch nur die Selbstverständlichkeit, mit der Angehörige eines Teams Sachverhalte diskutieren, die sie schon vorher in der Bewältigung des (pädagogischen) Alltags kollegial reflektiert und zu denen sie womöglich auch eine gemeinsame Position entwickelt haben.

Differenziert werden können die Interviews auch nach dem Zeitpunkt, in welcher Erhebungsphase (Phase 1 bis Dezember 1998, Phase 2 ab März 2000) sie durchgeführt worden sind; dies zeigt Grafik 5.2:

<sup>119</sup> Die Präsentation des Materials (5.2) erfolgt unter jeweiliger Bezugnahme auf diese verschlüsselten Namen; auf die Angabe präzisierender Merkmale (wie Alter, Geschlecht etc.) wird dann verzichtet, da jeweils ein Rückbezug auf die in Anlage 1 enthaltenen Übersichten möglich ist.

Grafik 5.2:

### Experten nach Interview-Phasen



Deutlich wird, dass die größere Zahl von Experten in der zweiten Erhebungsphase ab März 2000 befragt wurde, obgleich die Zahl der realisierten und integrierten Interviews in beiden Phasen nahezu gleich groß war (bis Dezember 1998: 15 Interviews, darunter 2 Gemeinschaftsinterviews; ab März 2000: 17 Interviews, darunter jedoch nur noch 7 [Einzel-] Interviews). Tabelle 5.2 zeigt die Ausbeute nach der Erhebungsphase:

| Erhebungsphase    | Sample |     | N    |     |
|-------------------|--------|-----|------|-----|
| bis Dezember 1998 | 19     | 31% | 507  | 39% |
| ab März 2000      | 43     | 69% | 808  | 61% |
|                   | 62     |     | 1315 |     |

Auch diese Darstellung korrespondiert mit dem oben genannten Befund, dass die intensivere Erhebungsform des (Einzel-) Interviews (schwerpunktmäßig in der ersten Erhebungsphase realisiert) zu einer höheren Ausbeute führen wird.

#### Zusammensetzung nach dem Geschlecht

Im Rahmen der Erhebung konnten 26 Frauen (42%) und 36 Männer (58%) befragt werden, die in das Sample integriert werden. Die Ausbeute (Tabelle 5.3) lässt keine erhebliche Differenz erkennen zwischen Männern und Frauen in Bezug auf ihre Bereitschaft, sich zu äußern:

| Geschlecht | Sample |     | N    |     |
|------------|--------|-----|------|-----|
| männlich   | 36     | 58% | 794  | 60% |
| weiblich   | 26     | 42% | 521  | 40% |
|            | 62     |     | 1315 |     |

### Alterszusammensetzung

Tabelle 5.4 zeigt, dass „jüngere“ Experten (bis 40 Jahre alt) und „ältere“ Experten (älter als 40) zu etwa gleichen Anteilen in die Erhebung einbezogen werden konnten; dabei wird davon ausgegangen, dass (unter Berücksichtigung etwaiger ehrenamtlicher Tätigkeiten im Bereich der Jugendarbeit vor Aufnahme der Berufsausbildung und einem Ruhestandsalter von etwa 63 Jahren) jeweils rund 40 Jahre Handlungsfelderfahrung gesammelt werden könnten und die Grenze von 40 Lebensjahren diese Passage halbiert:

Tab. 5.4:

| Alterszusammensetzung des Samples |            |          |              |              |          |
|-----------------------------------|------------|----------|--------------|--------------|----------|
| 24 Jahre alt                      | 1          | 33 = 53% | 40 Jahre alt | 2            | 29 = 47% |
| 25 Jahre alt                      | 1          |          | 41 Jahre alt | 1            |          |
| 28 Jahre alt                      | 1          |          | 42 Jahre alt | 3            |          |
| 29 Jahre alt                      | 2          |          | 43 Jahre alt | 5            |          |
| 30 Jahre alt                      | 2          |          | 44 Jahre alt | 3            |          |
| 32 Jahre alt                      | 1          |          | 45 Jahre alt | 3            |          |
| 33 Jahre alt                      | 2          |          | 46 Jahre alt | 2            |          |
| 34 Jahre alt                      | 7          |          | 47 Jahre alt | 2            |          |
| 35 Jahre alt                      | 7          |          | 50 Jahre alt | 2            |          |
| 36 Jahre alt                      | 5          |          | 51 Jahre alt | 3            |          |
| 37 Jahre alt                      | 2          |          | 53 Jahre alt | 1            |          |
| 38 Jahre alt                      | 2          |          | 56 Jahre alt | 1            |          |
| Durchschnittsalter                | 39,4 Jahre |          |              | 62 Jahre alt |          |

Zu den Samplingkriterien (vgl. 4.4.2.1) zählte als maximaler Kontrast, ältere Experten am Ende der Berufstätigkeit zu erreichen. Tabelle 5.5 zeigt, dass acht Experten (d. h. 13% der Experten) aus diesem Alterssegment erreicht werden konnten:

Tab. 5.5:

| Alterszusammensetzung des Samples |    |     |     |  |
|-----------------------------------|----|-----|-----|--|
| 29 Jahre und jünger               | 5  | 8%  | 53% |  |
| 30 bis 39 Jahre                   | 28 | 45% |     |  |
| 40 bis 49 Jahre                   | 21 | 34% | 47% |  |
| 50 Jahre und älter                | 8  | 13% |     |  |
| Summe                             |    |     | 62  |  |

Es kann damit konstatiert werden, dass das Samplingkriterium erfüllt wurde, da rund ein Achtel des Experten in diesem Stadium des allmählichen Berufsausstiegs als ein angemessener Anteil am Sample interpretiert werden kann.

In Bezug auf die Ausbeute (Tab. 5.6) ergibt sich keine relevante Differenz zwischen „jüngeren“ und „älteren“ Experten, sich zu äußern:

Tab. 5.6:

| Ausbeute nach dem Alter |        |     |      |     |
|-------------------------|--------|-----|------|-----|
| Alter                   | Sample |     | N    |     |
| 39 Jahre und jünger     | 33     | 53% | 673  | 51% |
| 40 Jahre und älter      | 29     | 47% | 642  | 49% |
|                         | 62     |     | 1315 |     |

## Herkunft

In die Untersuchung wurden je 19 Experten aus Niedersachsen und Baden-Württemberg sowie je 12 Experten aus Thüringen sowie der Stadt Salzgitter (aus „Ausgangsort“ der Untersuchung) einbezogen. Zu den Samplingkriterien (vgl. 4.4.2.1) zählte der maximale Kontrast, Experten aus Baden-Württemberg und Thüringen angemessen integrieren zu wollen. 50% der Experten stammen aus Baden-Württemberg und Thüringen, weshalb das Samplingkriterium als erfüllt angesehen wird.

Die Ausbeute weist bezüglich der Herkunft der Experten Differenzen aus, wie Tabelle 5.7 zeigt; so ist die Zahl der isolierten Statements der Experten aus Salzgitter doch deutlich größer, als ihr Anteil am Sample, während die Ausbeute der Experten aus Baden-Württemberg deutlich geringer ausfällt:

| Tab. 5.7:<br>Ausbeute nach der Herkunft |        |     |      |     |
|---|--------|-----|------|-----|
| Herkunft                                | Sample |     | N    |     |
| Baden-Württemberg                       | 19     | 31% | 287  | 22% |
| Niedersachsen                           | 19     | 31% | 479  | 36% |
| Salzgitter                              | 12     | 19% | 338  | 26% |
| Thüringen                               | 12     | 19% | 211  | 16% |
| Sample ohne Salzgitter                  | 50     | 81% | 977  | 74% |
|   | 62     |     | 1315 |     |

Für die Experten aus Baden-Württemberg mag gelten, dass hier eine größere Zahl von Experten in Gruppeninterviews befragt wurde, und die Möglichkeit realistisch als stärker gegeben angesehen wird, sich in dieser Erhebungsform „zurückzuhalten“ (sich nicht zu äußern, also zu schweigen) und somit ein *defensives Artikulationsverhalten* (vgl. 5.1.2.2) an den Tag zu legen. Für den höheren Anteil der Experten aus Salzgitter kann angenommen werden, dass die Erhebung durch den Umstand geprägt wird, dass der Forscher – wenngleich auch als Vorgesetzter – „einer der ihren“ ist und ein Maß an größerer Vertrautheit herrschen dürfte. Insofern könnte dieser Befund auch als Indiz dafür interpretiert werden, dass der Status des Praktikers, der als Vorgesetzter Forscher in eigener Sache ist, kein Hindernis für eine aussagefähige Erhebung darstellen muss.

## Berufsausbildung

39 Fachkräfte mit abgeschlossenem Fachhochschulstudium des Sozialwesens bzw. der Sozialarbeit/-pädagogik, 21 Fachkräfte mit anderen pädagogischen Qualifikationen (d. h. Lehrer, Dipl.-Pädagogen, Erzieher) und zwei mit anderen, nicht-pädagogischen Qualifikationen wurden in die Erhebung einbezogen. Gemessen an der quantitativ dokumentierten Entwicklung der Fachlichkeit und der Akademisierung der in der Jugendarbeit tätigen Fachkräfte (vgl. 3.3.1.3) ergibt sich damit eine leichte Überrepräsentanz der sozialpädagogischen Fachkräfte, die allerdings im Rahmen dieser qualitativen Untersuchung keine das Resultat irritierende Bedeutung haben dürfte, freilich in Bezug auf eine ggfs. quantitativ ausgerichtete Folgeuntersuchung zu berücksichtigen wäre.

In Bezug auf die Ausbeute (Tab. 5.8) ergeben sich keine erheblichen Differenzen zwischen den Experten mit unterschiedlicher Qualifikation:

| Tab. 5.8:<br>Ausbeute nach der Berufsausbildung |        |     |      |     |
|---|--------|-----|------|-----|
| Berufsausbildung                                | Sample |     | N    |     |
| sozialpädagogische Fachkräfte                   | 39     | 63% | 868  | 66% |
| andere pädagogische Fachkräfte                  | 21     | 34% | 410  | 31% |
| sonstige Qualifikation                          | 2      | 3%  | 37   | 3%  |
|   | 62     |     | 1315 |     |



## Status

Die Experten lassen sich nach ihrem Status differenzieren, das heißt den Feldern, innerhalb derer sie als Fachkräfte der Jugendarbeit tätig sind. Hierbei handelt es sich zunächst um grundsätzlich zwei Gruppen:

- *Fachkräfte mit überwiegend direkten pädagogischen Aufgaben*, die unmittelbar mit den Jugendlichen zu tun haben und eine praktisch-pädagogische Verantwortung wahrnehmen (z. B. in einem), und
- *Fachkräfte mit hauptsächlich infrastrukturellen Aufgaben* (und insoweit nicht-praktisch-pädagogischen Aufgaben), das heißt solchen Feldern, die insbesondere gekennzeichnet sind durch die Wahrnehmung organisatorisch-planerischer Aufgaben (z. B. der Planung und Vorbereitung internationaler Jugendbegegnungen, Wochenendseminaren, ohne diese selbst durchführen und begleiten zu müssen), die Mitarbeit in jugendpolitischen Gremien (z. B. dem Jugendausschuss), die Organisation von Ferienpassaktionen in den Sommerferien oder Zeltlagern (z. B. in Kooperation mit einem freien Träger, wie einem Sportverein) bis hin zu strukturellen Aufgaben, etwa Konzepte ausarbeiten und dafür Partner gewinnen (*Hannelore/03:918-928; Anna/21:37-43; Alexander/02:40-50, 02:58-63*). Die Rede ist von „Aufbauarbeit“; es geht nicht darum, die Gestaltung des Alltags in einem Jugendhaus zu bewerkstelligen, sondern darum, hierfür den Rahmen aufzubauen, zum Beispiel Ressourcen zu beschaffen, Partner zu gewinnen oder Strukturen zu schaffen, etwa einen Förder- oder Trägerverein zu gründen (*Holger/19:180-194, 19:209-233, 19:340f, 19:411-416*). Hierbei handelt es sich um

„strategische Organisation und Planungsberatung, das heißt einfach zusammen zu überlegen, wie kann man, auf welchem Weg kann man das am besten erreichen, was man will? Das hat sehr viel mit Strategie, mit Organisation, mit Planung zu tun, um das einfach zu unterstützen, methodisch, inhaltlich“ (19:309-312).

Verbunden sein kann dies mit der Erstellung von Konzepten, Bestands- und Bedarfserhebungen (z. B. im Rahmen von Jugendhilfeplanung), der Einbindung politischer Gremien, der Entfaltung eines Planungsprozesses bis hin zum konkreten Maßnahmenkatalog (19:393-406).

Hieraus kann eine nachhaltige Differenz in den Wahrnehmungen und Einschätzungen der Experten resultieren, worauf zum Beispiel *Arthur* (als sog. „Jugendreferent“) im Rahmen eines Gruppeninterviews aufmerksam macht, an dem Experten mit eher unmittelbarer Interaktionserfahrung („mobile Jugendarbeiter“ und „Jugendhausarbeiter“) beteiligt waren:

„Ich kriege viele Sachen einfach nicht mit, und deshalb denke ich, im positiven Sinne: die kriegen das selbstorganisiert! -, wo Ihr vielleicht andere Einschätzungen habt, weil Ihr immer in so einem Informationsfluss drin seid“ (16:312-315).

Ein solcher Hinweis mag relevant sein in Bezug auf die Ausdeutung von Äußerungen solchermaßen vom pädagogischen Alltag und dessen direkter „Konfrontation“ mit Jugendlichen entthobener Fachkräfte mit übergeordnetem Aufgabenzuschnitt. Es wird also noch genauer zu prüfen sein, ob Fachkräfte ohne direkten pädagogischen Alltagsbezug in beachtlichem Umfang andere Auffassungen referieren (vgl. im Einzelnen 5.3).

Auch die unmittelbare Eingebundenheit der Fachkräfte in alltägliche pädagogische Prozesse lässt sich noch präziser differenzieren. Neben solchen Fachkräften, die (jedenfalls zum Zeitpunkt der Erhebung) nur in einem Jugendhaus tätig sind, treten solche Fachkräfte hervor, die gleichzeitig für mehrere Jugendhäuser (meist kleinere Jugendräume und -treffs) zuständig sind, deren soziales Handeln sich also auf durchaus unterschiedliche Situationen und Anforderungen (z. B. aufgrund lokal differenter Umweltbedingungen) beziehen kann. Dies vorausgeschickt lassen sich in Bezug auf den Status der Experten drei unterschiedliche Gruppen feststellen:

- *Jugendreferenten*, die direkt keine praktisch-pädagogische Verantwortung für ein Jugendhaus oder mehrere Jugendhäuser (oder Jugendtreffs, -räume, -zimmer etc.) wahrnehmen (z. B. Jugendpfleger),
- „mobile Jugendarbeiter“ mit direkter, praktisch-pädagogischer Verantwortung für mehrere Jugendhäuser (worunter in der Regel kleinere, meist dörfliche Jugendräume zu verstehen sind) und
- „Jugendarbeiter“, die nur in einem Jugendhaus arbeiten.

Zu den Samplingkriterien (vgl. 4.4.2.1) zählte der maximale Kontrast, Experten einzubeziehen, die in anderen organisatorischen Kontexten tätig sind (sog. „Jugendpfleger“); solcher Experten wurden in 13 Fällen (21%) integriert. Ferner sollte Kontextdifferenz durch die Integration von Experten gewährleistet werden, die außerhalb von Jugendhäusern eingesetzt sind (47 Fälle, d. h. 76%). Auch hier wird davon ausgegangen, dass dieses Samplingkriterium erfüllt ist.

Die Ausbeute (Tab. 5.9) zeigt in Bezug auf den Status keine beachtlichen Differenzen zwischen den Experten:

Tab. 5.9:  
**Ausbeute nach dem Status**

| Status                | Sample |     | N    |     |
|-----------------------|--------|-----|------|-----|
| Jugendreferenten      | 13     | 21% | 234  | 18% |
| mobile Jugendarbeiter | 34     | 55% | 792  | 60% |
| Jugendhausarbeiter    | 15     | 24% | 289  | 22% |
|                       | 62     |     | 1315 |     |

#### Berufserfahrung und Vorerfahrung

Die Experten lassen sich in Bezug auf ihre *Berufserfahrung* (d. h. die Dauer ihrer Tätigkeit im Handlungsfeld Jugendarbeit) und ihre *Vorerfahrung* (präzisiert in Bezug auf ihre [möglichen] Vorerfahrungen aufgrund einer früheren Tätigkeit in einem Jugendhaus) differenzieren. An der Erhebung waren zehn sog. „Novizen“ mit einer Berufserfahrung im Handlungsfeld Jugendarbeit bis zu fünf Jahren, 28 sog. „Erfahrene“ (fünf bis zehn Jahre) und 24 sog. „Routiniers“ (zehn und mehr Jahre) beteiligt. Die Ausbeute stellt sich in Bezug auf die Berufserfahrung der Experten nicht erheblich abweichend dar (Tab. 5.10):

Tab. 5.10:  
**Ausbeute nach der Berufserfahrung**

| Berufserfahrung | Sample |     | N    |     |
|-----------------|--------|-----|------|-----|
| Novizen         | 10     | 16% | 214  | 16% |
| Erfahrene       | 28     | 45% | 536  | 41% |
| Routiniers      | 24     | 39% | 565  | 43% |
|                 | 62     |     | 1315 |     |

Die Mehrzahl der Experten (35) verfügt über die Vorerfahrung, bereits zu einem früheren Zeitpunkt in einem Jugendhaus tätig gewesen zu sein. In Bezug auf die Ausbeute (Tab. 5.11) spielt die Vorerfahrung der Experten offensichtlich keine Rolle:

Tab. 5.11:  
**Ausbeute nach der Vorerfahrung**

| Vorerfahrung                    | Sample |     | N    |     |
|---------------------------------|--------|-----|------|-----|
| ohne Vorerfahrung im Jugendhaus | 27     | 44% | 525  | 40% |
| mit Vorerfahrung im Jugendhaus  | 35     | 56% | 790  | 60% |
|                                 | 62     |     | 1315 |     |

#### Setting

Schließlich lassen sich die Experten in Bezug auf das Setting, das heißt die lokale Umwelt, unterscheiden, in dem sie zum Zeitpunkt der Erhebung tätig waren. Wie die nachfolgende Grafik zeigt, sind in das Sample 34 ländliche Jugendarbeiter, die in dörflich-kleinräumigen Settings („ländliches Setting“) tätig sind, und 28 städtische Jugendarbeiter, die in „städtischen Settings“ arbeiten, einbezogen worden. Experten aus ländlichen und städtischen Settings angemessen in die Untersuchung einzubeziehen, zählte zu den Samplingkriterien der Kontextdifferenz (vgl. 4.4.2.1). Da die Fachkräfte aus ländlichen Settings nur ein geringes Übergewicht aufweisen, kann auch hier davon ausgegangen werden, dass das Samplingkriterium erfüllt ist.

Tabelle 5.12 zeigt die Ausbeute, die zwischen den Settings, aus dem die Experten kommen, nicht beachtlich differiert:

Tab. 5.12:  
**Ausbeute nach dem Setting**

| Setting             | Sample |     | N    |     |
|---------------------|--------|-----|------|-----|
| ländliches Setting  | 34     | 55% | 731  | 56% |
| städtisches Setting | 28     | 45% | 584  | 44% |
|                     | 62     |     | 1315 |     |

### 5.1.2 Besondere Aspekte

In Bezug auf den Erhebungsprozess ergeben sich zwei Aspekte, die zunächst einer besonderen Betrachtung unterzogen werden sollen:

- *formale Kriterien*: Um den Gesichtspunkt der Triangulation zu entsprechen habe ich mich dazu entschieden, Daten in Form von drei differenten Erhebungstypen ([Einzel-] Interviews, Gemeinschafts- und Gruppeninterviews) zu generieren. Theoretical Sampling führte dazu, Daten in zwei Phasen zu erheben. An dieser Stelle soll nun geklärt werden, zu welchen Ergebnissen dies geführt hat.
- *defensives Artikulationsverhalten*: Eng damit verbunden ist das (schon während der Erhebung diagnostizierte) Phänomen eines scheinbar zurückgenommenen Artikulationsverhaltens, das einige Experten an den Tag gelegt haben, und das zunächst mit dem Begriff „Schweigen“ etikettiert wurde. Es wird hier darum gehen, dieses Artikulationsverhalten näher zu betrachten und dessen Stellenwert für die Analyse des Materials insgesamt herauszuarbeiten.

#### 5.1.2.1 Formale Kriterien

Aufgrund der formalen Kriterien „Erhebungsphase“ und „Erhebungstyp“ sind Aussagen über den Ertrag der gewählten Erhebungsinstrumente und ihre methodische Tauglichkeit möglich, zum Beispiel zu den Gruppeninterviews und den an sie beteiligten Experten, die im Rahmen dieses Erhebungstyps ein – wie noch gezeigt wird – defensives Artikulationsverhalten an den Tag legten.

Besondere Strukturmerkmale des Materials werden in Bezug auf die formalen Kriterien durch die aufgewiesenen Differenzen erkennbar. Auf den ersten Blick fällt bereits auf, dass deutlich mehr beachtliche Differenzen in Bezug auf den Erhebungstyp als auf die Erhebungsphase ausgewiesen sind und Homogenität häufiger in Bezug auf die Erhebungsphase vorliegt:

#### *Erhebungsphase*

Zunächst kann konstatiert werden, dass in Bezug auf den Erhebungszeitpunkt (Erhebungsphase 1: bis Januar 1999, Erhebungsphase 2: ab März 2000) bei einzelnen Positionen (Kategorie „Definition Fachkraft +“, „Haltung grundsätzlich negativ“, „Strategie 2: Fördern“ und „Beruf“), Handlungen (operative Modi „Gruppe“, „Kontrolle“, und „Austausch“) und Einschätzungen (Aggregat „Umweltwahrnehmung“, Dimensionen „externe Grenzen“ und „Kompetenzen: Können“, Kategorie „Berufsausbildung negativ“) Homogenität festzustellen ist. Unbeachtliche Differenzen (d. h. Abweichungen im Rahmen von einem qualitativen Segment) werden in Bezug auf die Positionen („Definition Fachkraft –“, „Haltung grundsätzlich positiv“, Strategien „Entwickeln“ und „Lenken“), Handlungen (operative Modi „Hilfe“, „Raumlassen“, „Selbsttun“, „Mobilisierung“ und „Kommunikation“) und Einschätzungen („interne Grenzen“, „Wissen“ und „Berufsausbildung positiv“) ausgewiesen.

Beachtliche Differenzen (d. h. Abweichungen von mehr als einem qualitativen Segment) zeigen sich lediglich vierfach: In der ersten Erhebungsphase wird die Strategie „Ermöglichen“ erheblich stärker formuliert, während vom Berufsskript „Berufung“, gelingenden und misslingenden Prozessen jugendlicher Selbstorganisation jeweils deutlich stärker die Rede ist, als in der zweiten Erhebungsphase. Es lässt sich damit – sofern überhaupt – eher von einer stärkeren Akzentuierung der in den in der ersten Erhebungsphase generierten Daten sprechen, was allerdings auch auf den Umstand zurückgeführt werden kann, dass in der ersten Erhebungsphase überwiegend (Einzel-) Interviews durchgeführt wurden, die eine intensivere, womöglich bild- und beispielreichere Darstellung erzwingen (könnten). Tatsächlich zeigen sich ja die deutlicheren Differenzen vor allem bei dem jeweils gewählten Erhebungstyp:

#### *Erhebungstyp*

Homogenität liegt zwischen den Erhebungstypen nur hinsichtlich der Dimension „externe Grenzen“ vor, unbeachtliche Differenzen werden nur bei einzelnen Positionen (Kategorien „Definition Fachkraft +“, „Haltung grundsätzlich negativ“, „Strategie 3: Entwickeln“

und „Berufung“), Handlungen (operative Modi „Gruppe“, „Hilfe“, „Kontrolle“ und „Mobilisierung“) sowie Einschätzungen (Aggregat „Umweltwahrnehmung“, Dimension „interne Grenzen“) ausgewiesen.

Insbesondere in den (Einzel-) Interviews werden Positionen (vor allem im Verhältnis zu den Gruppeninterviews) deutlicher akzentuiert formuliert: So werden zum Beispiel die Fachkraft verneinende Begriffsbestimmung jugendlicher Selbstorganisation deutlich stärker als in Gemeinschafts- und Gruppeninterviews sowie eine positive Grundhaltung deutlich stärker als in Gemeinschafts- und erheblich stärker als in Gruppeninterviews bestimmt; auch die Strategien „Ermöglichen“ und „Fördern“ werden im Rahmen dieses Erhebungstyps deutlich bzw. wesentlich stärker als in Gruppen- und Gemeinschaftsinterviews genannt. Es wird aber auch erkennbar, dass in Gemeinschaftsinterviews geäußerte Positionen (z. B. die Strategien „Ermöglichen“, „Fördern“ und „Lenken“) deutlich stärker als in Gruppeninterviews auftreten. Insgesamt sind in sechs von möglichen acht Kategorien beachtliche Differenzen zwischen den Erhebungstypen gegeben, wobei in allen Fällen die im Rahmen von Gruppeninterviews referierten Statements jeweils deutlich schwächer auftreten. Lediglich die Strategie „Lenken“ wird in Gemeinschaftsinterview deutlich stärker artikuliert, als in (Einzel-) Interviews.

Diese Tendenz zur weniger häufigen Formulierung entsprechender Statements im Rahmen von Gruppeninterviews wird auch in Bezug auf die von den Experten vorgetragenen Einschätzungen fortgesetzt; auch hier zeigt sich, dass in den Gruppeninterviews formulierte Einschätzungen und Handlungen (insbesondere im Verhältnis zu [Einzel-] Interviews) deutlich schwächer aufgewiesen sind.

Insgesamt kann geschlussfolgert werden, dass sich das Gruppeninterview als der Erhebungstyp darstellt, in dessen Rahmen die Ausweisung von Positionen, Handlungen und Einschätzungen insgesamt am wenigstens ausgeprägt erfolgt ist.

Dieser qualitative Befund korrespondiert mit den in Tab. 5.13 nachgewiesenen quantitativen Artikulationsverhalten der Experten (das heißt dem in den einzelnen Erhebungstypen insgesamt generierten Statements):

| Tab. 5.13:<br><b>Artikulationsverhalten nach Erhebungstyp</b> |    |                       |                       |                           |               |
|---|----|-----------------------|-----------------------|---------------------------|---------------|
|   | N  | referierte Positionen | referierte Handlungen | referierte Einschätzungen | Summe         |
| (Einzel-) Interview   | 20 | 104                   | 287                   | 240                       | 631 (Ø 31,6)  |
| Gemeinschaftsinterview  | 14 | 63                    | 101                   | 119                       | 283 (Ø 20,2)  |
| Gruppeninterview  | 28 | 79                    | 143                   | 179                       | 401 (Ø 16,7)  |
| Sample  | 62 | 246                   | 531                   | 538                       | 1315 (Ø 21,1) |

Deutlich wird, dass durchschnittlich in (Einzel-) Interviews (Ø 31,6 angesprochene Kategorien/Experte) mehr Positionen, Handlungen und Einschätzungen vorgetragen wurden, als in Gemeinschafts- (Ø 20,2) und erst recht in Gruppeninterviews (Ø 16,7). Schon dies verweist insgesamt auf ein Artikulationsverhalten insbesondere der Experten, die an Gruppeninterviews teilgenommen haben, das als eher als *zurückgenommen* bezeichnet werden kann (und hier als defensives Artikulationsverhalten bezeichnet wird).

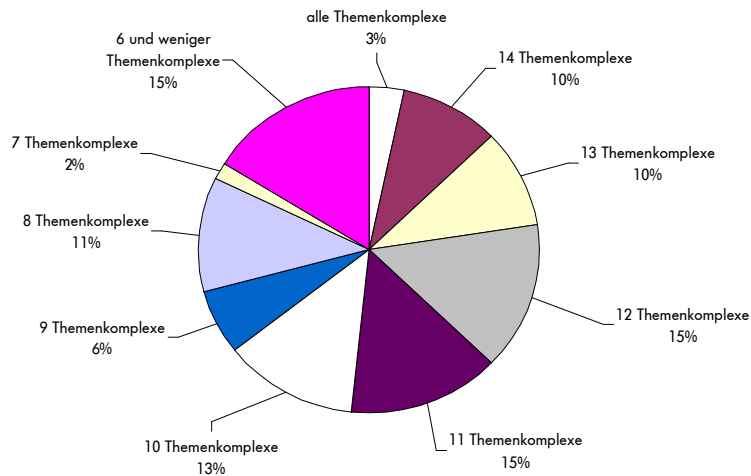
### 5.1.2.2 Defensives Artikulationsverhalten

Solches defensive Artikulationsverhalten verdient Beachtung, denn es müssen hierzu Fragen aus zwei Blickwinkeln beantwortet werden: 1. Was sagt es in Bezug auf die Tauglichkeit der gewählten Erhebungsinstrumente? 2. Inwieweit ist es relevant für die Analyse des Materials und die Deutung der in der Analyse gewonnenen Erkenntnisse?

Hinweise auf defensives Artikulationsverhalten können sich neben dem Durchschnitt der in den unterschiedlichen Erhebungstypen gewonnenen Äußerungen zu einzelnen Kategorien auch im Umfang der von den Experten insgesamt angesprochenen Themen ergeben. Unter Berücksichtigung der Aggregate und Dimensionen ergibt sich insgesamt die Möglichkeiten, 15 Themenkomplexe anzusprechen. Grafik 5.3 zeigt zunächst, in welchem Umfang dies tatsächlich geschehen ist:

Grafik 5.3:

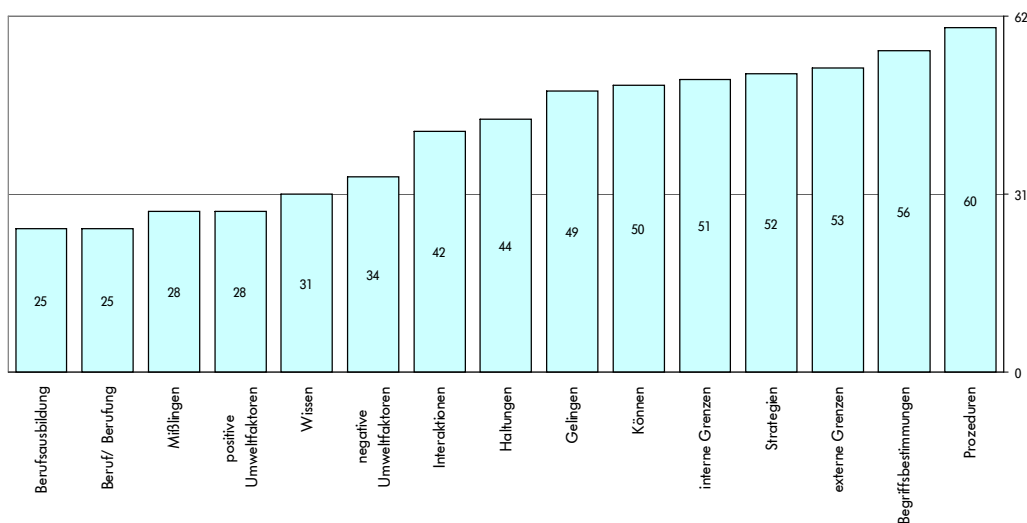
### Artikulationsverhalten der Experten am Beispiel der Zahl angesprochene Themenkomplexe



Schon diese Verteilung zeigt, dass jeder sechste Experte weniger als die Hälfte der möglichen Themenkomplexe tatsächlich angesprochen hat. Allerdings muss dies nicht auf ein defensives Artikulationsverhalten zurückzuführen sein; genauso gut ist es möglich, dass dies als Ausdruck einer in der Wahrnehmung der Experten womöglich gegebenen geringeren Bedeutung einzelner Themenkomplexe anzusehen ist. Defensives Artikulationsverhalten würde sich dann als nicht notwendigerweise im Umfang der angesprochenen Themen äußern müssen. In diesem Falle wäre aber auch davon auszugehen, dass weniger als die Hälfte aller Themenkomplexe von allen Experten unterdurchschnittlich anzusprechen sind. Grafik 5.4 zeigt deshalb, in welchem Umfang die einzelnen Themenkomplexe angesprochen wurden:

Grafik 5.4:

### Angesprochene Themenkomplexe



Tatsächlich werden lediglich die Themenkomplexe „positive Umweltfaktoren“, „Misslingen“, „Berufsskript“ und „Kompetenzen: Berufsausbildung“ von weniger als der Hälfte der Experten angesprochen, was deshalb wohl eher auf eine nachrangige Bedeutung

nur dieser vier Themen für *alle* Experten schließen lassen dürfte und in die Deutung dieser Daten einzubeziehen wäre. Es lässt sich folglich an dieser Stelle erst konstatieren, dass 1. ein Sechstel der Experten weniger aktiv durch Äußerungen dazu beitrug, als der Durchschnitt aller Experten, und 2. vier von 15 Themenkomplexen offensichtlich für alle Experten gleichermaßen von untergeordneter Bedeutung waren. Erst die Analyse auf der Ebene der Experten selbst und ihrer Äußerungen zeigt, dass ein durchaus größerer Anteil von ihnen tatsächlich ein eher defensives Artikulationsverhalten an den Tag legte. So kann auf Ebene der Positionen bei den gewählten Begriffen, den eingenommenen Haltungen und den referierten Strategien zunächst festgestellt werden, dass ein jeweils beachtlicher Teil von ihnen hierzu keine Aussage machte (Tab. 5.14):

| Tab. 5.14:<br><b>Defensives Artikulationsverhalten (Erhebungstyp/-phase)</b> |    |                      |                         |                          |                  |                  |
|--|----|----------------------|-------------------------|--------------------------|------------------|------------------|
|  | S  | (Einzel-) Interviews | Gemeinschaftsinterviews | davon: Gruppeninterviews | Erhebungsphase 1 | Erhebungsphase 2 |
| Begriffslose (ohne referierten Begriff)                                      | 6  | -                    | 2                       | 4                        | 1                | 5                |
| Haltungslose (ohne referierte Haltung)                                       | 18 | -                    | 3                       | 15                       | 3                | 15               |
| Strategielose (ohne referierte Strategie)                                    | 10 | -                    | 2                       | 8                        | 2                | 8                |
| Summen   | 62 | 20                   | 14                      | 28                       | 19               | 43               |

Alle Experten, die an (Einzel-) Interviews teilnahmen, haben sich zu ihrem Begriff von jugendlicher Selbstorganisation geäußert und sowohl ihre Haltung hierzu als auch zu den von ihnen gewählten Strategien geäußert, während jeweils in den Gruppeninterviews ein nennenswerter Teil der Experten (insbesondere zur eigenen Haltung gegenüber den Selbstorganisationsversuchen Jugendlicher) keine Aussage machte.

Tabelle 5.15 zeigt nun, in welchem Umfang sich diese Experten in Bezug auf die Handlungen und Einschätzungen weiter äußerten:

| Tabelle 5.15:<br><b>Defensives Artikulationsverhalten (Einschätzungen/Handlungen)</b> |    |            |               |         |          |        |             |                                |
|---|----|------------|---------------|---------|----------|--------|-------------|--------------------------------|
|   | S  | Prozeduren | Interaktionen | Grenzen | Prozesse | Umwelt | Kompetenzen | durchschn. Zahl der Statements |
| Begriffslose  | 6  | 25         | 7             | 16      | 7        | 4      | 9           | 12,3                           |
| Haltungslose  | 18 | 45         | 16            | 37      | 16       | 12     | 24          | 9,3                            |
| Strategielose   | 10 | 14         | 4             | 20      | 8        | 4      | 9           | 6,9                            |
| Summen  | 62 | 388        | 143           | 186     | 93       | 92     | 167         | 18,2                           |

Deutlich wird jedenfalls, dass sich die Experten, die sich auf Ebene der Positionen nicht äußerten, insgesamt auch in Bezug auf die geschilderten Handlungen und referierten Einschätzungen deutlich zurückhaltend waren. Vor allem diejenigen, die keine Haltung zur Selbstorganisation Jugendlicher bzw. keine Strategie zu erkennen gaben, äußerten sich auch in Bezug auf Handlungen und Einschätzungen erheblich seltener als alle Experten. Mutmaßungen, wie dieses defensive Artikulationsverhalten zu erklären wäre, liegen auf der Hand, wie am Beispiel der so genannten „Strategielosen“ illustriert werden kann:

- Es könnte sich um Experten handeln, die entweder tatsächlich keine Strategie aufweisen können (d. h. keinen „Plan“ davon haben, wie sie Selbstorganisationsprozesse unterstützen können); dann würde sich die Frage der Fachlichkeit stellen, zu der ein methodisch gestütztes Handeln zu zählen wäre, das die Entwicklung und Umsetzung einer solchen Strategie sicherlich einschließen müsste.
- Denkbar ist natürlich auch, dass es sich bei ihrem Schweigen tatsächlich um kein einfaches Sich-nicht-Äußern handelt, sondern um eine Form der Artikulation von Unsicherheit, mit welchen Strategien Selbstorganisationsförderung betrieben werden könnte.

- Genauso wäre es möglich, dass diese Experten überhaupt nicht die Absicht verfolgen, jugendliche Selbstorganisationsprozesse zu unterstützen (dies aber in einem Interview nicht zu verstehen geben wollen, in dem mehrheitlich doch die Rede davon ist, solche Prozesse aktiv zu unterstützen oder unterstützen zu wollen); in diesem Fall würde sich die Frage nach der sozialen Akzeptanz von subjektiv als Minderheitenmeinungen bzw. aufweichenden Auffassungen empfundenen Positionen ergeben und die Frage stellen, ob im Rahmen von Gemeinschafts- und mehr noch Gruppeninterviews ein Klima geschaffen werden, das hierfür Raum gibt.
- Andererseits ist aber auch ebenso denkbar, dass die „Strategielosen“ für sich eine Idee durchaus davon haben, wie sie solche Prozesse unterstützen können, aber hierüber einfach nicht sprechen *wollten* (weil sie z. B. ohnehin – auch bei Gelegenheit von Kommunikation in anderem Kontext – eher wenig von sich geben); in diesem Fall würde sich sicherlich die Frage stellen, warum sich diese Experten an dem Interview überhaupt beteiligt haben (vielleicht aus Neugier, vielleicht, weil es unter Kollegen einfach zum „guten Ton“ gehörte, sich nicht auszuschließen), jedenfalls müsste die Beantwortung offen bleiben, weil eine nachgehende Motivforschung hierzu nicht erfolgt ist.
- Auch könnte sich im Rahmen des Interviews einfach keine Gelegenheit ergeben hat, im Rahmen der Argumentabfolge die eigene Auffassung zum Ausdruck zu bringen.

Jedenfalls ist grundsätzlich davon auszugehen, dass die Erhebungssituation selbst kaum Hinweise dafür gegeben haben dürfte, die Experten in die eine wie die andere Richtung unter Druck zu setzen oder zu manipulieren. Die Erzählaufforderungen waren stets defensiv gewählt. Handelt es sich also um Nicht-Äußerungen, dann werden diese – sicher und allein auch schon aus Mangel einer nachgehenden Motivforschung – als selbstbewusste Teilhabeformen der Experten zu interpretieren sein. Auch „Schweigen“ deutet ich insoweit als eine aktive Form der Beteiligung: „Schweiger“ stellen insoweit auch ein Korrektiv dar. Während der an einem (Einzel-) Interview beteiligte Experte geradezu sprechen *muss* (es sei denn, er spräche Unwahres, oder es käme zum Abbruch), kann sich der Experte, der an einem Gemeinschafts- bzw. – mehr noch – an einem Gruppeninterview beteiligt ist, auch (bewusst) zurückhalten. Experten mit einem defensiven Artikulationsverhalten stellen womöglich ein Abbild der Wirklichkeit insofern dar, als – alltagspraktisch ausgedrückt – nicht immer und überall gesprochen und etwas zu einer Diskussion beigetragen wird. Auch findet sich empirisch ja nicht nur der Typ des Redners, der immer und zu jedem Thema etwas beitragen kann bzw. beitragen meint zu müssen, sondern auch der des stillen (sozialen) Akteurs, der – ohne viel Worte zu verlieren – handelt. Es erscheint mir also abschließend nicht angezeigt, diese Experten zu ignorieren; sie erst scheinen mir das Bild, das es zu rekonstruieren gilt, zu vervollständigen. Weder verfälschen sie das Ergebnis, noch dürften sich ihre (sicher „sparsamen“) Äußerungen als solche „minderer Qualität“ darstellen.

### 5.1.2.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich

- zwischen den beiden Erhebungsphasen keine besondere Differenz darstellt, sondern die teilweise gegebene stärkere Akzentuierung in der ersten Erhebungsphase auf den höheren Anteil an Gemeinschafts- und vor allem Gruppeninterviews in der zweiten Phase zurückzuführen ist,
- die gewählten Instrumente als tauglich erwiesen haben, gerade weil die in den Gruppeninterviews insbesondere gegebene Möglichkeit, sich zurückzuhalten, zu einer getreueren Abbildung der sozial tatsächlich gegebenen Wirklichkeit beitragen dürfte, und
- die generierten Daten (neben den Aspekten der Validität und Reliabilität) so auch aus formalen forschungspraktischen Gründen als brauchbar erweisen dürften.

## 5.2 Datensichtung

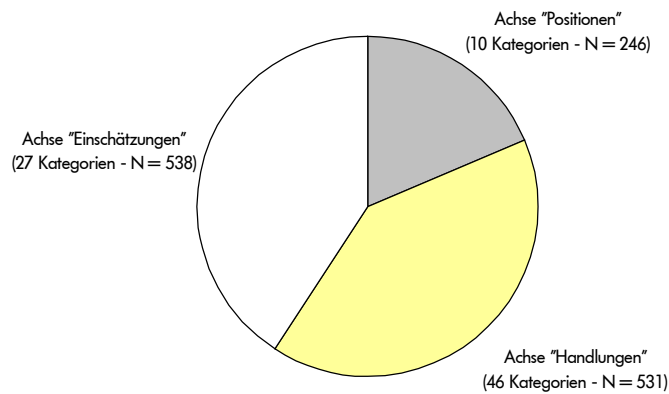
Wie schon dargestellt (vgl. 4.4.3.5) erfolgte im Rahmen des Kodierprozesses zunächst eine schrittweise Verdichtung des Kategoriensystems von zunächst 256 vorläufigen Kodierungen in schließlich 83 Kategorien (vgl. ausführlich Anlage 3). Die Präsentation dieses Materials erfolgt zunächst analog zu den im Wege des axialen Kodierens identifizierten Achsen (vgl. 4.4.3.5):

- den *Positionen*, das heißt Begriffsbestimmungen, Haltungen, Strategien und Berufsskripte (zehn Kategorien),
- den *Einschätzungen*, das heißt Urteile über die Grenzen jugendlicher Selbstorganisation, den Einfluss der Umwelt und die für Prozesse der Selbstorganisationsförderung benötigten Kompetenzen der Fachkräfte (27 Kategorien), und
- den *Handlungen*, das heißt Prozeduren und Interaktionen (46 Kategorien).

Grafik 5.5 zeigt die Verteilung der Kategorien auf die identifizierten Achsen:

Grafik 5.5:

### Achsen



Die Präsentation des Materials erfolgt jeweils am Beispiel besonders prägnanter Statements, die erforderlichenfalls auch ausführlich zitiert werden.

#### 5.2.1 Achse „Positionen“

Positionen stellen Äußerungen des Experten dar, die als grundlegend für deren Verhältnis zur Selbstorganisation Jugendlicher und ihrem Handeln anzusehen sind und insoweit dieses (vgl. 5.2.3) und ihre Interpretationen (vgl. 5.2.2) bestimmen. Solche, durch zehn Kategorien erfasste, Positionen lassen sich im Material in vier (Achsen-) Dimensionen herausarbeiten, wie in Übersicht 5.1 dargestellt ist.

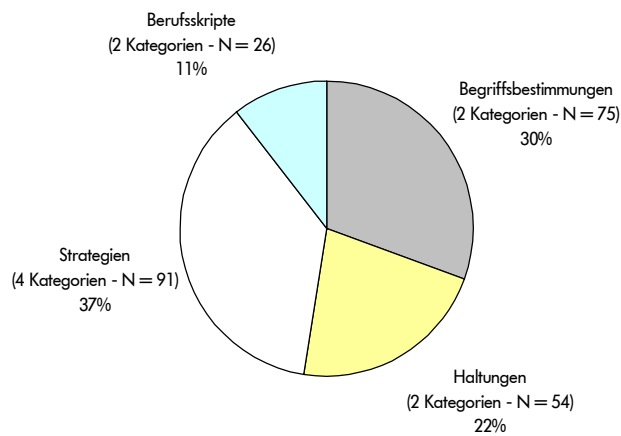
| Übersicht 5.1:<br><b>Positionen</b> |  |
|-------------------------------------|--|
| Dimensionen                         | Kategorien   |
| Begriffsbestimmungen                | „Definition Fachkraft –“<br>„Definition Fachkraft +“   |
| Haltungen                           | „Haltung grundsätzlich positiv“<br>„Haltung grundsätzlich negativ“                             |
| Strategien                          | Strategie „Ermöglichen“<br>Strategie „Fördern“<br>Strategie „Entwickeln“<br>Strategie „Lenken“ |
| Berufsskript                        | „Beruf“<br>„Berufung“  |

Die Grafik 5.6 verdeutlicht die Häufigkeit, mit der diese Dimensionen innerhalb der Achse angesprochen werden:



Grafik 5.6:

## Positionen



Ersichtlich wird, dass dabei die Statements, die der Dimension der Berufsskripte zuzurechnen sind, rein quantitativ vernachlässigenswert sein dürften

### 5.2.1.1 Begriffsbestimmung

Die Experten machen – aufgrund der dezidierten Erzählaufforderung, zu beschreiben, was sie unter Jugendlicher Selbstorganisation verstehen – insbesondere explizite, aber auch implizite Aussagen über ihren Begriff von jugendlicher Selbstorganisation. Solche Begriffe sind daher als Versuche der Experten zu verstehen, Selbstorganisation für sich zu definieren, um mit dieser Grundlage das weitere Gespräch über Selbstorganisation führen zu können. Damit werden Alltagsdefinitionen (d. h. Begriffe erster Ordnung) generiert, auf die in der weiteren Analyse Bezug genommen werden kann, um Begriff zweiter Ordnung (als wissenschafts-theoretische Begriffe) zu bestimmen (vgl. hierzu Lamnek 1995a, S. 262 bzw. S. 268ff). Das entspricht dem „Vorgehen des qualitativen Ansatzes, dass Schlüsselereignisse in funktional bedeutsamen und beschreibenden Begriffen festgehalten und in einen weiteren sozialen Kontext gesetzt werden“ (Mohler 1981, S. 720).

In Bezug auf die im Material erkennbaren Unterschiede, wie sie Selbstorganisation für sich bestimmen, lassen sich zunächst grundsätzlich zwei Positionen identifizieren: solche, die betonen, dass der Begriff der Selbstorganisation unabhängig von der Einflussnahme einer Fachkraft zu bestimmen sei („Definition Fachkraft –“), und solche, die Selbstorganisation Jugendlicher unter Berücksichtigung des Handelns von Fachkräften charakterisieren („Definition Fachkraft +“). Begriffsbestimmungen stellen Reaktionen auf den Erzählimpuls dar, zu beschreiben, was die Experten unter Selbstorganisation Jugendlicher verstehen und welche Bilder sie damit verbinden.

Dazu im Einzelnen:

#### 5.2.1.1.1 „Definition Fachkraft –“ (42 Fälle)

Die Experten bestimmen *mehrheitlich*<sup>120</sup> die Selbstorganisation Jugendlicher als Prozesse, bei denen Fachkräfte, deren Beteiligung und deren Handeln unerwähnt bleiben (und daher offensichtlich keine Rolle spielen)<sup>121</sup>. So führt zum Beispiel Gerhard aus, wenn er an ein Bild von jugendlicher Selbstorganisation denkt,

„dann fallen mir ganz viele verschiedene Jugendtreffs oder Jugendzentren ein hier im Landkreis. Dann fällt mir ein das Jugendzentrum in X, wo die Jugendlichen, die jetzt so die Leistungsträger sind, auch mit 18 eingestiegen sind in die Verantwortung, das zwei Jahre jetzt machen und im vergangenen Jahr ein Jubiläum gefeiert haben, nämlich das 20jährige Jubiläum ihres Jugend-

<sup>120</sup> Die Angabe der Häufigkeit des Auftretens einer Kategorie erfolgt *qualitativ*; vgl. 4.3.2.4.3.

<sup>121</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft bestimmt Selbstorganisation, ohne dabei Fachkräfte und deren Handeln zu nennen“.

zentrums, und da ein Programm auf die Beine gestellt haben, das mancher etablierte Sportverein mit hunderten erwachsenen Mitgliedern so nicht auf die Reihe kriegen würde. (...) Es fällt mir dann ein diese Gruppe, von der *Maria* schon gesprochen hat, in *Y*, die völlig hilflos vor der Situation stehen, dass ihre Container nicht abschließbar sind, weil das Schloss kaputt ist, und wo dann ein anderer Jugendlicher sagt aus einer anderen Gemeinde: hej, da schraubt man einfach zwei Ösen dran und macht einen Haken vor das Vorhängeschloss, und dann passt das -, und die Jugendlichen stehen dann da und sagen: aja, könnt' mer schon machen, ja, aber auch wieder net, vielleicht -, [die] also völlig hilflos sind eigentlich vom Handwerklichen, obwohl das gar kein Thema wäre. Aber sie kommen selber nicht darauf und wissen auch nicht, wie sie so was umsetzen sollen. Und die sind im gleichen Alter, also auch zwischen 18 und 20. Und dann fallen mir ein Jugendliche in *Z*, die 16, 17 sind, die einen Bauwagen haben und den im Moment am Ausbauen sind, da drumrum den Vorplatz gestalten, der steht also irgendwo im Schrebergartengebiet, Büsche roden, Bäume schneiden, Wiese mähen, und dieses Ding jetzt ausbauen und was alles noch machen, die aber natürlich, was der *Ulrich* sagte, den Vorteil haben, dass sie nicht den Werten, Normen, Verpflichtungen, Organisationsschemata der Erwachsenenwelt unterliegen. Das heißt, sie haben ihren Bauwagen, den haben sie auch noch selber beschafft, die Gemeinde zahlt keinen Pfennig, sondern toleriert, dass der da steht auf öffentlichen oder privatem Grund, wo auch immer, und sie können sich ihre Sache völlig selbständig gestalten, das heißt, sie finden dann ihre Organisationsform, die zu dieser Gruppe, zu dieser Clique passt, aber es ist in meinen Augen kein offener Jugendtreff. Das ist Treffpunkt oder Treff für diese Clique" (01:542-579).

*Kai* meint, Selbstorganisation heiße, „dass sie sich unter sich regeln sollen“ (04:334-335). Selbstorganisation könne daher auch nicht (z. B. pädagogisch) initiiert werden, sie müsse von den Jugendlichen selbst kommen (04:271-277). *Hanna* schildert Selbstorganisation als eine Form aktiven Nicht-Handelns von Fachkräften, denn Selbstorganisation heiße, „allein etwas zu unternehmen oder allein gelassen zu werden“ (28:505-506). *Angela* geht davon aus,

„es muss eine Gruppe werden, die untereinander auch aushandelt, wer hat welche Rollen, wer übernimmt welche Funktionen, wer übernimmt welche Aufgaben, wer hat welche Verantwortung? -, und auch immer auch die Kontrolle: wie wird's wahrgenommen? wie wird's umgesetzt? -. Selbstorganisation ist keine feste Geschichte, meines Erachtens, sondern ist etwas, was sich jeden Tag auch ein Stück weit neu entwickelt mit bestimmten Personen, die für einen bestimmten Zeitraum eine Art von Verbindlichkeit eingehen. Das ist nicht für Dauer und nicht für ewig, das ist einen bestimmter, überschaubarer Zeitraum, [da] geht der junge Mann oder die junge Frau her und sagt: ja, ich bin bereit, ich übernehm' den Kassenposten und guck, dass die verantwortlich mit umgehen, um dieses ganze Gebilde Jugendraum, Jugendtreff am Laufen zu halten, weil ich was davon habe, weil die anderen was davon haben, weil wir das wichtig finden -. Das heißt, dass die selber rauskriegen können und rauskriegen müssen: wo sind Grenzen, wo hört's auch auf? wo habe ich Probleme, wo haben wir Probleme? und wenn wir Probleme haben, wie gehen wir damit um? -“ (18:103-115).

*Jost* bezeichnet Selbstorganisation als einen Begriff, der beschreibe, „dass Jugendliche selber auch dann irgendwas schaffen, was sie im Prinzip auch selber machen können, also Ihrem Altersstand altersgemäß“ (06:17-20). In Bezug auf die von ihm begleiteten dörflichen Jugendräume bedeute das:

„Jugendraum ist halt nicht nur, dass sie ihn ordentlich verlassen, sondern dass die das halt auch intern geregelt bekommen, das heißt, von mir kriegen sie ein paar grundsätzliche Grenzen gesetzt, von wegen gesetzliche Vorschriften und Alkohol und so weiter. Ob sie sich immer dran halten ist noch ein anderes Thema. Ansonsten müssen sie ihre Regeln, wie sie miteinander oder auch mit dem Inventar umgehen, auch selber finden und dann auch selber hinkriegen, zum Beispiel Musik, Musikgeschmäcker, die sind sehr unterschiedlich. Da müssen sie sich dann einigen, das muss auch organisiert werden, wie lange man was und wie laut hört und so weiter, wie es im täglichen Ablauf in einem Jugendraum so abläuft“ (06:58-65).

Jedenfalls spielten Fachkräfte bei diesem Prozess des Findens eigener Regeln und der Bestimmung dessen, was wie organisiert werden muss, keine Rolle. In diese Richtung argumentiert auch *Regina*:

„das Prinzip ist wirklich überall das gleiche. Ich glaube, ich habe dann fünf Bauwagen genommen, aber ich bin im Gespräch gewesen mit 17 verschiedenen Bauwagen-Cliquen, die haben ganz tolle Jugendarbeit gemacht. Die haben ohne Erwachsene und ohne irgend einen Pädagogen [das gemacht], die haben irgendwann mal gesagt: wir sind eine Clique, wir sind immer zusammen, wir wollen jetzt einfach für den Winter ein Dach über dem Kopf, im Sommer war das draußen, da war's auch schön, aber man wollt ja auch irgendwo seine Bierkiste einschließen -, so ganz simpel. Man will aber auch Lagerfeuer machen können, man will auch laut Musik hören können, und einfach weg sein, vor allem im ländlichen Raum in der Natur sein“ (17:109-117).

Kennzeichnend ist also, dass nach Auffassung der Experten Selbstorganisation von den Jugendlichen selbst kommen muss, diese bereit sein müssen, allein etwas unternehmen zu wollen; die Jugendlichen müssen bestrebt sein, selbst eine Gruppe zu werden und ihre Regeln selbst bestimmen zu wollen. Es obliegt ihnen selbst, zu entscheiden, welche Ziele verfolgt werden und was wie organisiert wird.

### 5.2.1.1.2 „Definition Fachkraft +“ (33 Fälle)

Dagegen stehen die im Material in einem *ausgewogenen* Verhältnis zum Sample identifizierten Positionen, die Selbstorganisation stets im Zusammenhang mit dem sozialen Handeln von Fachkräften der Jugendarbeit bestimmen; Prozesse jugendlicher Selbstorganisation Jugendlicher werden durch diese beeinflusst<sup>122</sup>.

In diesem Sinne registriert zum Beispiel Sven zunächst eine abnehmende Fähigkeit Jugendlicher, sich selbst zu organisieren, was in der Konsequenz die Beteiligung von Fachkräften an ihren Versuchen der Selbstorganisation erforderlich mache (10:17-39). Maria sieht die Notwendigkeit, dass Fachkräfte die Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher aktiv unterstützen:

„Allerdings gibt es auch Gruppen von Jugendlichen, ... die sind da nicht stolz drauf, also, die sagen dann nicht: wir machen das -, oder so, sondern haben da (...) sehr große Ängste, vielleicht vor Bürgermeister, Gemeinderat, Presse: oh Gott! - Öffentlichkeitsarbeit: lieber klein bleiben und sich ein bisschen verstecken! -, und deswegen auch eher jemanden brauchen, der da viel für sie regelt“ (01:751-755).

Auf von Fachkräften bestimmte Arrangements, die als Selbstorganisation Jugendlicher gedeutet werden, verweist auch in Disput zwischen Clara und Dirk über ein Beispiel aus dem Alltag des gemeinsamen Jugendhauses: Danach hatten sich zwei Mädchen mit einem anderen solidarisiert, das Hausverbot erhalten hatte, und ergriffen für sie Partei mit dem Ziel, das Hausverbot zu verändern oder ganz aufzuheben. Während seine Kollegin darauf verwies, dass das Team des Jugendhauses einen Teil des Hausverbotes erlassen habe, weil sich die beiden Mädchen engagiert hätten („sie haben sich wirklich für jemanden eingesetzt, haben wirklich viele Jugendliche mobilisiert“), interveniert Dirk mit dem Hinweis, dass es für ihn

„so ein bisschen das Problem der Begrifflichkeit [ist]: ist das schon Selbstorganisation oder nicht? Ich würde das so bezeichnen: Das ist die Nutzung der Mitsprachemöglichkeit, und vielleicht von uns aus ein Erfolg in dem Sinne, dass man {sucht nach Worten}, ja, das Gefühl vermittelt hat, dass man mitsprechen darf als Jugendlicher auch hier im Haus, und dass man Strukturen [nutzen kann], (...) dass wir also Instrumente eingeführt haben, wo sie Mitsprache auch in [einem] Stück organisierter Form verwirklichen können“.

Für ihn ist das selbstorganisierte Sich-Wehren der Mädchen nur Ausdruck des von den Fachkräften gestalteten Arrangements, in dem auch der Protest der Mädchen eine (pädagogisch intendierte) Rolle (in Form einer gelungenen Mitsprachemöglichkeit) spielt. Er stellte daher die Frage, ob das als Selbstorganisation verstanden werden dürfe:

„Die Selbstorganisation ist natürlich ein Stück dabei, dass sie gesagt haben: wir mobilisieren jetzt, wir sagen Bescheid -, obwohl wir schon sagen müssen: jetzt mach' aber mal ein Plakat, damit 's überhaupt jemand weiß! -. Selbstorganisation? Das ist für mich gelungene Mitsprachemöglichkeit, und positiv für uns vielleicht zu werten, dass wir das auch gesehen haben, dass sie das können, dass sie die einfordern können, das haben die, solange ich hier bin, noch nicht gemacht, obwohl immer klar war, man kann so was einfordern. Aber das ist für mich nicht Selbstorganisation“ (16:131-171).

Im Grunde wird durch die Äußerungen der Experten deutlich, dass – neben der Einschätzung, dass die Versuche Jugendlicher, sich selbst zu organisieren, Unterstützung bedürften, weil die Jugendlichen nicht über die notwendige Befähigung hierzu verfügten – auch die Position sichtbar wird, Selbstorganisation sei als ein von Fachkräften genutztes Instrument zu verstehen, Jugendlichen Gelegenheiten zu eröffnen, Selbstbestimmung auszuprobieren.

### 5.2.1.2 Haltung

Im Material konnten insgesamt 56 Statements isoliert werden, die Aufschluss über die grundsätzlichen Positionen der Experten zur Selbstorganisation Jugendlicher erkennen ließen. „Haltungen“ stellen Grundeinstellungen der Experten dar, wie sie sich zur Selbstorganisation junger Menschen positionieren. Haltungen stellen den „handlungsleitenden Orientierungsrahmen“ dar, von dem Meinhold spricht, und sind als eine „Brücke des Denkens und Handelns“ die „allgemeine(n) Grundsätze, an denen sich das Handeln orientiert“. Dieser Orientierungsrahmen liefert die

„Begriffe, mit denen die Handelnden ihr Tun verstehen, deuten und legitimieren können. (...) Diese Wissensbestände zeigen ihre Wirkung in den Köpfen und Herzen der Fachkräfte, aber nicht nachvollziehbar jeweils für sich getrennt oder in ihrem gegenseitigen Bezug. Das Ganze ist mehr ein Gemenge aus unterschiedlichen Erfahrungs- und Wissensfragmenten, Werten, Gefühlen, welches von einem gut funktionierenden Alltagsverstand zusammengehalten wird“ (Meinhold 1998, S. 226).

Vor diesem Hintergrund lassen sich zunächst zwei grundsätzliche Positionen identifizieren lassen, die sich durch eine positive bzw. negative Grundeinstellung kennzeichnen, obgleich auch diejenigen Experten isoliert werden können, die weder eine positive, noch eine negative Grundeinstellung erkennen ließen. Es handelt sich dabei um Ausdeutungen der Expertenäußerungen, die sich teils

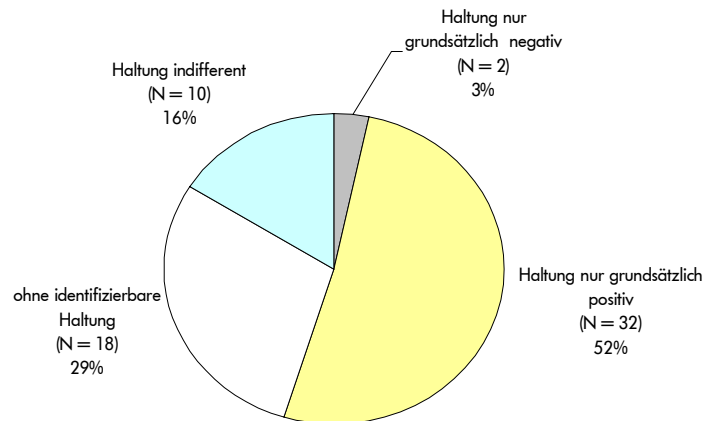
---

<sup>122</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft bestimmt Selbstorganisation als Prozess, auf den Fachkräfte Einfluss nehmen“.

spezifisch als Reaktion auf den Erzählimpuls, zu beschreiben, was die Experten unter der Selbstorganisation Jugendlicher verstehen, ergeben haben, teils unspezifisch erfolgten im Rahmen deren Darstellungen zu einzelnen Prozessen jugendlicher Selbstorganisation, deren Grenzen bzw. den von den Fachkräften einzubringenden Kompetenzen. Nicht alle Experten äußerten sich hierbei eindeutig, sondern ließen auch eine Form der Indifferenz erkennen, indem sie sich in einer Form äußerten, die sowohl eine positive wie auch eine negative Grundeinstellungen deutlich werden ließen. Grafik 5.7 zeigt die Häufigkeit der isolierten Statements in Bezug auf die Haltung der Experten zur Selbstorganisation Jugendlicher:

Grafik 5.7:

### Haltung



Es kann also konstatiert werden, dass sich (neben zehn Fällen der Indifferenz) in 18 Fällen Experten eindeutiger Stellungnahmen enthalten, die auf ihre Haltung schließen ließen<sup>123</sup>.

#### 5.2.1.2.1 „Haltung grundsätzlich +“ (42 Fälle)

Grundsätzliche positive Positionen der Experten zur Selbstorganisation Jugendlicher werden *mehrheitlich* vorgetragen; diese Positionen kennzeichnet die Erwartung, dass die Selbstorganisation Jugendlicher trotz erkennbarer Probleme möglich ist<sup>124</sup>. Dazu führt zum Beispiel Bernd wie folgt aus:

„Ich glaube, es ist schon wichtig, sie so weit wie möglich in Prozesse einzubinden, dass sie auch merken, wenn die gerne was machen wollen, welchen dornigen oder welchen nicht-dornigen Weg es gibt, wenn man sich an andere wendet, und dass man sie dabei begleitet ein Stück, aber jetzt nicht alles vorwegnimmt und ihnen den Weg so platt kloppt, dass sie gar keine Schwierigkeiten haben. So ein Prozess ist ein Stück Lernen, dass man halt tatsächlich sagt: ich möchte das gerne, wir möchten das gerne -, und versucht, das eben auch möglichst umzusetzen. Das halte ich für eine sehr wichtige Erfahrung, jetzt nicht nur für Gruppen, sondern dann auch für demokratische Prozesse. Das ist ja auch eine Sache, wo man sagt: ach, wenn ich mich für einsetze -, sprechen wir jetzt mal von herkömmlichen Parteien oder Initiativgruppen: und ich engagiere mich, dann kann ich auch was erreichen; wenn

<sup>123</sup> Im Zusammenhang mit der Identifizierung von Haltungen der Experten zu jugendlicher Selbstorganisation wurden die Probleme der dem Gemeinschafts- bzw. Gruppeninterview eigenen Erhebungssituation deutlich: Alle 18 Experten, die keine Haltung erkennen ließen, nahmen an Gemeinschafts- oder Gruppeninterviews teil. Es scheint ihnen gelungen zu sein, sich in solchen Interviews von Äußerungen freizuhalten (also ein *defensives Artikulationsverhalten* an den Tag zu legen), die eine Positionierung ihrer selbst zur Selbstorganisation Jugendlicher erlaubt hätten. Die im Rahmen der Gesprächsdynamik gegebenen Möglichkeiten, sich „bedeckt“ zu halten und nichts zu sagen, scheinen hierbei genutzt worden zu sein.

<sup>124</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft bezeichnet Selbstorganisation als Chance und möglich“.

ich mich nur zurücklehne und sage: das ist alles scheiße, mir passt das nicht, da macht ja keiner was für mich -, dann wird sich auch nicht viel bewegen. Von daher sind solche Selbstorganisationsprozesse schon wichtig, auch bei klassischen Jugendverbänden oder auch gerade bei so spontanen Gruppen, die sich mal bilden, sei es im privaten Bereich, sei es in Ortsteilen, wo die sagen: wir haben keinen Raum, wo wir und treffen können -, diese ganzen Dinge. Das ist schon eine wichtige Aufgabe, ein wichtiger Prozess von Gruppen, auch für einen jungen Menschen“ (08:36-51).

An anderer Stelle erläutert er, dass er sich dabei auch auf Jugendliche einlassen müsse

„wo ich manchmal auch ein bisschen Bauchschmerzen habe. Wenn ich dann trotzdem merke oder sich durch die Zusammenarbeit herausstellt: die kriegen das auch geregelt -, dann muss ich das genauso machen, ob mir die Arbeit nun schmeckt oder nicht. Also, mit Rechten, da würde ich jetzt ein bisschen vorsichtiger sein, wenn es jetzt tatsächlich wirklich Gewaltorientierte wären. Da hätte ich auch meine Bedenken. Aber nur, dass jemand ein bisschen anders rum läuft, wäre kein Grund, ihn da irgendwo auflaufen zu lassen“ (08:818-824).

Eine grundsätzlich positive Haltung führt in diesem Sinne dazu, dass es *Kai* unmöglich findet, „wenn man da an einer langen Hand Selbstorganisation (haben) will, aber dann gleichzeitig ganz harte Grenzen zieht“ (04:437-439); er lehnt jede Form von aufgesetzter, „angeordneter“ Selbstorganisation ab, die den Jugendlichen keine Möglichkeit zur Entfaltung lässt (04:412-421), das Bedürfnis nach Selbstorganisation müssen von den Jugendlichen selbst kommen (04:425-431).

Es wird dabei deutlich, dass hierfür eine Einstellung notwendig ist, die nicht darauf abstellt, das durchzusetzen, was eine Fachkraft für richtig hält (08:833-863), sondern sie stattdessen dem Rechnung zu tragen hat, was die Jugendlichen für Vorstellungen entwickeln. Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass eine positive Haltung zur Selbstorganisation Jugendlicher eher mit einem Verständnis korrespondiert, die Jugendlichen gewähren zu lassen und sich selbst mit den eigenen Vorstellungen zurückzunehmen.

In diesem Sinne argumentiert *Kurt*, wenn er sich gegen den in Kontexten der Jugendarbeit verbreiteten Begriff vom „Anwalt der Jugendlichen“ ausspricht:

„Das ist auch so eine Professionalität: Wir haben uns zu weigern, die Stellvertreter der Jugendlichen zu sein, wir sind nicht Anwalt, denn das ist ein Stück Bevormundung. Die Position, die ich habe, ist: ich bin Mitglied einer Verwaltung, ich habe sogar offiziell die Position der Verwaltung zu vertreten -. Es kann sogar sein, dass ich aus dieser Position heraus, aus dieser mir auferlegten Loyalität Entscheidungen zu treffen habe, die sowohl gegen die Interessen der jungen Leute als auch gegen meine Überzeugungen gehen. Diese Position habe ich auch deutlich zu machen: ich als der, der zu dieser Behörde gehöre, kann nur sagen: die Verwaltung hat diese und diese Position -, mehr ist von mir nicht zu erwarten, darf ich nicht und ich will auch diesen Arbeitsplatz und diese Struktur erhalten. Privat und von meiner Professionalität her kann ich Euch nur sagen: ich halte das, was hier dargestellt wird, sachlich [für] richtig. Insofern bleibe ich immer Moderator. Ich gerate nicht in die Gefahr vereinnahmt zu werden. So bleibe ich auch in der Öffentlichkeit der, der als Moderator vermittelt“ (14:2272-2283).

Advokat zu sein ist für ihn keine Methode, selbstorganisierte Prozesse zu fördern; diese Entwicklung sieht er

„nur als eine ganz verkappte Art, wieder zu bevormunden. Ich habe ja auch in dem Gespräch darauf hingewiesen, bei dieser Streetballaktion, wo ich sagte: ich mach' das für Euch, ich bin nicht nur Briefträger, sondern ich bin auch der, der den Satz aufsetzt und dann für Euch weitergibt -. Das scheitert! Und darum kann ich nur so brutal sagen: das sind nur verkappte Formen der weiteren Bevormundung, der Kanalisierung“ (14:2304-2310).

Vielmehr wüssten die jungen Menschen längst,

„was sie wollen, sie sind kompetent, für das, was sie brauchen. Es kommt nur darauf an, ob wir es wahrnehmen. Welche Möglichkeiten der Wahrnehmung gibt es dabei, das ist unsere professionelle Sache, dass wir die Strukturen, nein, die Pilze, die da irgendwo aus dem Boden schießen, dass wir die erkennen, dass wir die Spuren, die Menschen in ihrem Wohngebiet, in ihrem Dorf, die sie hinterlassen, dass wir die sehen (...) Und meine Arbeit ist nun: stützen, fördern, ermutigen zu ihrer Sache, niemals denen das Ding aus der Hand nehmen“ (14:206-214).

Noch grundsätzlicher argumentiert *Angela*; Selbstorganisation ist für sie

„ein zutiefst demokratisches Prinzip, für jeden, das ist für mich nicht wegdenkbar, jeder Mensch muss selbstorganisiert leben können, in den gesellschaftlichen, wirtschaftlichen Zwängen und so weiter, selbstverständlich. Aber es muss was da sein, wo man selbstorganisiert das in der Hand hat, was mit dir läuft, planbar, steuerbar macht“ (18:174-177).

Auch *Stefan* verweist darauf, für ihn sei Selbstorganisation ein demokratisches Instrument; Selbstorganisationsprozesse trügen zum politischen Interesse bei (25:57-69). Mit der Konnotation, Selbstorganisation sei ein demokratisches Prinzip, wie die in den Äußerungen der Experten ersichtliche Koppelung deutlich, die diese grundsätzlich positive Haltung zur Selbstorganisation Jugendlicher kennzeichnet: Selbstorganisation wird zunächst als eine Form jugendkultureller Selbstbestimmung begriffen, sie ist aber auch ein Instrument gelingender gesellschaftlicher Integration, weil sie Teilhabeschancen für Jugendliche eröffnet.

### 5.2.1.2.2 „Haltung grundsätzlich –“ (12 Fälle)

Dagegen stehen *mehrheitlich* vorgetragene, eher skeptische Haltungen, die mit Äußerungen verbunden sind, welche vor allem auf die Risiken jugendlicher Selbstorganisation abstellen und dabei Probleme sehen<sup>125</sup>. So beobachtet zum Beispiel Sven in seinem Jugendhaus eher eine sinkende Fähigkeit der Jugendlichen zur Selbstorganisation: es

„verschwindet offenbar, in unserem Klientel, die Fähigkeit, selbst unsere schon vorgefertigten angebotenen Projekte insoweit zu übernehmen, als sie es nicht schaffen, sich zu organisieren. Das sind ganz neue Schwierigkeiten für mich, vor einem Jahr habe ich das so noch nicht erlebt, so wahrgenommen. Es scheint mir so zu sein, dass Jugendarbeit hier, zumindest in unserem Jugendtreff, sich auf die Leute bezieht, die sich nur schwer organisieren können.“

Die Fähigkeit zur Selbstorganisation sei bei Jugendlichen durchaus vorhanden, nur handele es sich dabei um die, wie er sagt, „koordinierteren Kids“, die in den Kirchengemeinden oder in Vereinen und Verbänden tätig sind, während die Jugendlichen, die das Jugendhaus besuchen, nicht einmal das nutzen,

„was sie hier tun könnten. Es gibt ja durchaus was, aber nicht mal das schaffen und wollen die nicht, die wollen hier nur abhängen“ (10:26-45).

Gerd differenziert stärker, verweist aber im Prinzip auch darauf, dass Selbstorganisation eher als eine Bühne für bestimmte Jugendliche zu sehen sei:

„Ich habe die Erfahrung gemacht, dass Jugendliche sich sehr aus dem Bauch organisieren, nicht ganz klar strukturiert. Sie reagieren einfach auf äußere Einflüsse, auf andere Leute. Es ist wirklich nicht strukturiert. Sie gehen da einfach hin, und das Ende ist offen. Ich erlebe wirklich ganz wenig Selbstorganisation (...). Selbstorganisation finden wir dann bei Aktionen, wo es auch gefordert ist, wo, wie Astrid sagte, einfach Aufgaben da sind, die sie irgendwie bewältigen müssen, da müssen sie sich ja irgendwie organisieren, sei es zeitlich, sei es vom Einsatz, vom Wissen, das läuft schon, aber nicht die Allgemeinheit, das sind Einzelfälle und projektbezogen (...). Das sind zum Beispiel die Gestaltung der Disko, Ferienprogrammangebote. Da finden die das, wobei bei solchen niederschweligen Angeboten, wie Fotolabor, (das) versagt, da werden Termine nicht eingehalten, da funktioniert auch die Selbstorganisation nicht, der Termin wird vergessen, weil er einfach nicht als wichtig erscheint“ (26:60-73).

Er führt an anderer Stelle aus, die Jugendlichen kämen mit einer bestimmten Absicht in das Jugendhaus, zum Beispiel, um ein Plakat zu machen, und wenn er zu diesem Zeitpunkt keine Zeit habe, dann machten die Jugendlichen etwas anderes, das Plakat aber werde fertig:

„Morgen kommen sie nicht wieder. Das ist ein Anspruch, der an mich auch gerichtet wird, und da muss ich dann auch reagieren. Mein Zeitmanagement kippt dann im Regelfall, ganz gewaltig, und ich muss mich auf diese momentanen Bedürfnisse einstellen können, obwohl wir versuchen, das zu kanalisieren“ (26:166-172).

Solche Beispiele verdeutlichen, dass die grundsätzlich eher negative Positionierung zur Selbstorganisation als Reflex der eigenen Erwartungen und der gelebten Praxis der Experten zu deuten ist. Selbstorganisation ist zwar möglich, werde aber nur von anderen Jugendlichen realisiert; diejenigen Jugendlichen, mit denen die Experten zu tun haben, sind dazu eher nicht in der Lage. Das mag auch daran liegen, dass die Fachkräfte mit dieser Einschätzung – womöglich – unbewusst den Spielraum für Jugendliche verengen. Andrea bringt das etwa zu der Einschätzung:

„Für mich taucht dabei ein Bild auf, das äußerst negativ ist. Bei dem, was wir jetzt darstellen, die Bilder, die wir zeichnen, für die Zukunft gedacht, haben die Kinder und Jugendlichen keine Chance zur Selbstorganisation, das geht gar nicht, funktioniert nicht. (...) Es ist schon so zugestrickt alles, und dann erlebe ich mich dabei: ich laß' denen ja auch keinen Raum -. (...) Wir stehen dann schon da, wenn die kommen: nee, nee, nee, hier nicht! -. Wir spielen ja auch mit diesen Machtinstrumenten“ (32:683-694).

Damit wird das Spannungsverhältnis deutlich, das die Experten sich negativ positionieren lässt. Die Selbstorganisationsversuche jugendlicher kollidieren offenkundig mit dem Selbstverständnis und der (ihm folgenden, womöglich über Jahre entwickelten) Praxis der Fachkräfte, sie werden als begrenzt, schon im Ansatz vergeblich und scheiternswahrscheinlich erlebt. Das Gegenmodell der Fachkraft betont daher folgerichtig die Notwendigkeit, dass die Fachkraft selbst tätig wird und jedenfalls nicht davon ausgeht, dass die Selbstorganisationsprozesse erfolgreich sein können, sei es, weil die Jugendlichen nicht die Nötigkeit Fähigkeit mitbringen, sich (z. B. zielführend, kontinuierlich und für Dritte zuverlässig) zu organisieren, Regeln nicht einhalten oder mangelnd verbindlich sind. Eine solche (vielleicht begründet erfahrungsgeleitete) Antizipation kennzeichnet die negative Haltung zur Selbstorganisation. Daraus folgt soziales Handeln, das die Versuche jugendlicher, sich selbstzuorganisieren, dominiert und einer Logik sozialen Handelns unterwirft, die eher skeptisch auf die Selbstorganisationsversuche der Jugendlichen schaut. Dirk verweist zum Beispiel wiederholt darauf auf dieses grundsätzliche Spannungsverhältnis zwischen Selbstorganisation und Fachkraft (15:574-576, 15:128-130, 15:837-846):

---

<sup>125</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft bezeichnet Selbstorganisation als Risiko und problematisch“.

„Also, für mich ist das ein sehr problematischer Begriff, zumal in der professionellen Jugendarbeit. Ich denke, da sind die Rahmenbedingungen immer so, dass über die professionellen Mitarbeiter, die Verantwortlichen, eine ganze Menge an Selbstorganisation nicht möglich ist, einmal, weil man auf rechtliche Vorgaben achten muss, dass man Regeln durchdrücken muss, damit jeder, ja, die Einrichtung, die Gruppe, die halt professionelle Jugendarbeit leisten, besuchen kann. Von daher ist das immer nur ganz eingeschränkt möglich, meine Erfahrung, und Selbstorganisation für mich in solchen Bereichen ist möglich in kleinen Teilbereichen, beginnend damit, dass ich Jugendförderung sehr hoch hänge, das heißt also weniger einen Erziehungsaspekt, sondern viel mehr, ja, Angebote realisieren helfen (...) Und da gucken, Selbstorganisation [zu] fördern darüber, dass man genau guckt, was sind die Bedürfnisse, was ist gefordert, darauf einzusteigen. (...) Aber das ist nach meinem Verständnis immer nur, ja, nicht Pseudo-Selbstbestimmung, -Mitverwaltung, aber doch eine sehr eingrenzte, nicht wirkliche Selbstbestimmung, Selbstverwaltung, Selbstorganisation im großem Rahmen“ (15:30-46).

### 5.2.1.3 Strategie

Im Material lassen sich in 52 Fällen aufgrund von insgesamt 99 Äußerungen der Experten Positionen isolieren, mit denen diese ihre Gründe (d. h. Absichten und Motive) beschreiben, zu handeln oder ihr Handeln zu konzipieren; lediglich in zehn Fällen konnten derartige Statements nicht isoliert werden. Handlung ist „zweckgerichtet, zielorientiert, sie wird aus bestimmten Gründen getan - als Antwort auf ein Phänomen oder um es zu bewältigen“ (Strauss/Corbin 1998, S. 83; Hervorh. durch die Autoren). Solche Gründe, die das soziale Handeln zielorientiert und zweckgerichtet gestalten, werden hier als *Strategien* bezeichnet, ganz im Sinne einer Definition eines Experten: „Strategie dient der Beantwortung der Frage: wie geh’ ich vor, um das zu erreichen, was ich will? -, das ist für mich Strategie“ (Ingo/26:358–359). Strategien stellen in diesem Sinne in gegebenen Situationen aufgrund deren Deutung durch die Experten eine Art „Übersetzung“ dar, die das Handeln steuern<sup>126</sup>: Sie enthalten Aussagen zum Vorgehen und bestimmen damit die Wahl der Handlungsalternativen, d. h. sie determinieren das soziale Handeln (das sich in Form von Prozeduren und Interaktionen äußert). Aufgrund der Expertenäußerungen lassen sich, wie in der nachfolgenden Übersicht 5.2 dargestellt wird, vier Strategien identifizieren, die sich angesichts ihrer allgemeinen Kennzeichen unterscheiden:

| Übersicht 5.2:<br><b>Strategien der Selbstorganisationsförderung</b> |                  |   |
|--|------------------|---|
| Strategie  | Kennzeichen      |   |
| <i>Entwickeln</i><br>(18 Fälle)                                      | Person begleiten | tendenziell geht es um: Beziehungsarbeit leisten, Orientierung am Einzelfall, Wahrnehmung des Jugendlichen als Einzelnen  |
| <i>Fördern</i><br>(30 Fälle)   | Helfen           | tendenziell geht es um: Unterstützungsarbeit zu leisten, Hilfen geben, Förderung durch die Fachkraft, Ressourcenorientierung  |
| <i>Ermöglichen</i><br>(27 Fälle)                                     | Lernen           | tendenziell geht es um: Ermöglichen von gelingenden Rahmenbedingungen, Einflussnahme auf die Umwelt, Jugendliche selbst machen und selbst Erfahrungen sammeln lassen, sie Handlungskompetenz gewinnen lassen durch Gelingen in der Umwelt |
| <i>Lenken</i><br>(16 Fälle)  | Grenzen setzen   | tendenziell geht es um: Grenzen setzen, Regeln, Rahmen geben, Kontrolle, Steuern  |
| <i>strategielos</i><br>(10 Fälle)                                    |                  | eine Strategie ist nicht erkennbar  |

Ersichtlich scheint, dass rein quantitativ die Strategien des Ermöglichens und Förderns dominieren, während die Strategien des Entwickelns und Lenkens nachrangig formuliert werden. Die Äußerungen von immer zehn Experten erlauben keinen sicheren Rückschluss auf deren Strategien der Selbstorganisationsförderung.

<sup>126</sup> Das häufig entwickelte Konzept der Strategien als „technischen Regeln“ (vgl. z. B. Geißler/Hege 2001, S. 227f) erweist sich als zu eng; Strategien sind stets rückgebunden an die Deutung der Situation durch den Akteur.

Alle identifizierten Strategien lassen sich in Bezug

- auf die von den Experten gewählten *Handlungserläuterungen* (welches allgemeine Handlungsverständnis wird im Zusammenhang mit der Bestimmung strategischer Absichten genannt?),
- dem *strategischen Fokus* (an wen richtet sich das Handeln vor allem?),
- dem *strategischen Primat* (welche Handlungsweisen stehen an erster Stelle?) und
- der *Handlungsorientierung* (worum geht es bei den in Aussicht genommenen Handlungen vor allem?)

näher differenzieren; die folgende Darstellung der Strategien folgt dieser Differenzierung:

#### 5.2.1.3.1 Strategie „Ermöglichen“ (27 Fälle)

Im Material lässt sich in einem *ausgewogenen* Verhältnis zum Sample zunächst der Strategietyp des (fördernden) Ermöglichens identifizieren. Charakteristisch für diesen Strategietyp ist, dass die Fachkraft den Jugendlichen eines Selbstorganisationssystems in erster Linie Lern- und Erfahrungsprozesse ermöglichen will, in dem sie den Rahmen für die Selbstorganisationsprozesse absichert<sup>127</sup>: Es werden Gelegenheiten geschaffen, erforderlichenfalls arrangiert, das heißt Freiräume (im Sinne von Proberäumen) eröffnet, um die Jugendlichen Erfahrungen mit selbstorganisierten Prozessen sammeln zu lassen (*Handlungserläuterungen*), es geht den Fachkräften vor allem um die Absicherung des Prozesses gegenüber der Umwelt der Selbstorganisation, zum Beispiel gegenüber der Dorfpolitik oder den Nachbarn (*strategischer Fokus*); hierbei bestimmt die Orientierung das Handeln, zuerst Lernen zu ermöglichen und sich erst dann und nachrangig um Anderes (z. B. Ressourcen bereitzustellen) zu kümmern (*strategischer Primat*). Den Fachkräften geht es um Jugendliche, die selber tätig werden (wollen), während die Fachkräfte den Rahmen dafür absichern (*Horst/16:184-190*), damit die Jugendlichen ihre eigenen Erfahrungen in der Selbstorganisation (z. B. in der Auseinandersetzung mit den Systemen der Umwelt) machen können (*Handlungsorientierung*).

In diesem Sinne erklärt zum Beispiel *Jost* ganz ausdrücklich:

„Sie müssen es selber machen. Das ist hier sowieso so ein Grundprinzip, anders geht es auch nicht. Also für alle Geschichten müssen die Jugendlichen auch was selber machen, je nach Alter gestaffelt, ... aber je älter die werden, desto mehr müssen die auch machen, sonst klappt das auch nicht. Zum Beispiel die Großveranstaltungen, Konzerte, Diskos, weil sie die natürlich immer gerne haben, möglichst viel machen und so weiter, aber ohne Mithilfe wird das wohl nichts, klappt das auch nicht“ (06:89-94);

dabei sei es

„Ziel, mich bei solchen Sachen raus [zu] ziehen, und ich brauche mich da nicht in den Vordergrund stellen und sagen: so, das ist jetzt Jugendpflege und Jugendinitiative -, sondern ich sage halt: das hat die Jugendinitiative gemacht, und ich habe halt unterstützt -. Ich denke, wie gesagt, das ist in vielen Bereichen machbar, man muss halt einfach mal den Mut haben oder auch entsprechend die jungen Leute auch machen lassen“ (06:669-673).

*Inge* schildert, wie sie sich bemühe, die jüngeren mit den älteren Jugendlichen zusammenzubringen, damit sie sich von diesen etwas abgucken könnten (09:248-253 und 260-263); damit verfolge sie die Absicht, Jüngere für das Jugendhaus zu gewinnen und in den Selbstorganisationsprozess zu integrieren. Die Jüngeren, führt sie an anderer Stelle aus,

„sind jetzt so im Aufbaustadium, dass sie die Älteren anhimmeln und dann entsprechend natürlich das auch können wollen und sich das angucken, jetzt im technischen Bereich. Die Jüngeren sind dabei, die können jetzt schon eigenständig die ganze PA-Anlage verstöpseln, weil sie sich das angeguckt haben, erklären lassen haben. Das finde ich auch sehr wichtig, dass wir jetzt so den Nachwuchs darüber rankriegen“ (09:93-97).

Im Material finden sich Statements (z. B. bei *Bernd*), wonach es die Experten für wichtig halten, Jugendliche

„so weit wie möglich in Prozesse einzubinden, dass sie auch merken, wenn die gerne was machen wollen, welchen dornigen oder welchen nicht-dornigen Weg es gibt, wenn man sich an andere wendet, und dass man sie dabei begleitet ein Stück, aber jetzt nicht alles vorwegnimmt und ihnen den Weg so plattkloppt, dass sie gar keine Schwierigkeiten haben. So ein Prozess ist ein Stück Lernen“ (08:36-41).

Er sieht die Gefahr,

„dass durch zwei, drei gescheiterte Versuche die Nachfolgenden es schwerer haben, so die Räume geebnet oder geöffnet zu kriegen. Das ist für mich immer so ein Stück Gratwanderung, also persönlich: wie weit kann man den Jugendlichen das zutrauen oder inwieweit überschätzen sie sich? -, ohne dabei in den Meister des Machbaren zu kommen, also irgendwo am Schalter [zu]

---

<sup>127</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft ermöglicht durch Handlung Jugendlichen Lern- und Erfahrungsprozesse, in dem sie den Rahmen für Selbstorganisationsprozesse absichert“.



sitzen: was geht? geht, geht nicht, geht, geht nicht - Diese Funktion, diese Rolle finde ich nicht gut für jemand, der also irgendwo solche Selbstorganisationsformen ermöglichen sollte oder könnte oder müsste" (08:718-724).

Maik verspricht sich davon, die Jugendlichen befähigen zu können,

„selbständig mit Instrumentarien, die die Gesellschaft zur Verfügung stellt, umgehen zu können, um sich selbst verwirklichen zu können, um ihren Interessen nachgehen zu können, um Sozialisationsmöglichkeiten sich selbständig {betont} erschließen zu können, entsprechend der demokratischen Spielregeln" (Maik/31:909-912).

Durch die Experten werden in diesem Sinne Situationen geschildert, in denen sie den Jugendlichen Möglichkeiten eröffnen (z. B., in dem sie Cliques Räume als Treffpunkte überlassen). Kurt schildert zum Beispiel, dass ein solcher Raum auch ein Arrangement sein, Erfahrungen mit der Selbstorganisation zu sammeln. Er werde zum Beispiel nicht voraussetzungsfrei übergeben als Leistung ohne Gegenleistung; vielmehr sei es erforderlich, dass die Clique selbst einen Beitrag leiste, etwa durch Auswahl von Mitgliedern, die an einer Jugendgruppenleiterausbildung teilnehmen und später die Schlüsselberechtigung für den Clquentreff erhalten. So lernten die Jugendlichen, dass sie selbst in der Verantwortung seien: „Das heißt: Ihr seid mit in der Verantwortung, dass diese Sache erhalten bleibt, und das nicht nur über die ausgebildete Mitarbeiterschaft, sondern durch jeden einzelnen - Und wir verstehen uns dazugehörig, wir kämpfen mit" (14:609-643).

Die Äußerungen der Experten verdeutlichen, dass dieser Strategietyp sich auf das Entwickeln und Aufrechterhalten eines Lernarrangements konzentriert, in diesen Mittelpunkt das selbst bestimmte Sammeln von Erfahrungen durch die Jugendlichen steht. Die Fachkraft hat dabei eine „dienende" Funktion. Im Prinzip anerkennt sie gelingende wie scheiternde Lernprozesse, in dem sie sich zum Beispiel gegenüber der Umwelt positioniert, etwa Kritik abwehrt und Jugendlichen immer wieder eine (neue) Chance einräumt, zu lernen (Bernd/08:833-863).

#### 5.2.1.3.2 Strategie „Fördern" (30 Fälle)

Neben dem Strategietyp des (fördernden) Ermöglichens lässt sich im Material am meisten die im Verhältnis zum Sample in einem *ausgewogenen* Maße vorgetragene Strategie der Experten verdichten, die als „Fördern" bezeichnet werden kann; hierbei bieten die Fachkräfte den Jugendlichen Hilfe bei deren Selbstorganisationsversuchen an, indem sie Ressourcen bereitstellen (materielle Unterstützung, z. B. durch die Überlassung von Räumen) und konkrete Unterstützungen (immaterielle Förderung, z. B. beratender Natur) geben<sup>128</sup>. Kennzeichnend ist, dass die Experten davon sprechen, dass sie helfen, unterstützen oder begleiten, Gelegenheiten verschaffen, Ressourcen (z. B. einen Raum, Material, auch Geld) zur Verfügung stellen, sich als Anwalt der Jugendlichen sehen oder Prozesse anschieben (*Handlungserläuterungen*), wobei das Kollektiv – das heißt die Clique, Gruppe – (*strategischer Fokus*) und zunächst die Hilfe (*strategischer Primat*) im Mittelpunkt steht, bevor andere Handlungsweisen (z. B. Lernprozesse in den Vordergrund zu stellen) in Betracht gezogen werden. Die *Handlungsorientierung* dieses Strategietyps kennzeichnet Unterstützung durch Bereitstellen von Ressourcen und konkrete, direkte und persönliche Hilfe in Selbstorganisationsprozessen.

So meint zum Beispiel Dieter, Selbstorganisation wachse in der Gruppenarbeit, dort sei es möglich, den Jugendlichen das Gefühl geben: „Du kannst hier selbst etwas schaffen! es ist Dein's, was Du hast -" (11:137-139). So verstandene Gruppenarbeit führe zur Übernahme verantwortungsvoller Aufgaben im Jugendhaus und damit zur schrittweisen Gewinnung ehrenamtlichen Nachwuchses in der Einrichtung (11:342-354):

„Es muss sich also aus einer Gruppe entwickeln und die Aufgabe dessen, der dort arbeitet vor Ort, müsste eigentlich sein, denen das Handwerkszeug zu geben, damit die Selbstorganisation funktioniert, das Rüstzeug, die Tipps, die Ideen, die {betont} Anregungen, immer wieder anzuschieben" (11:151-154).

Er zählt es daher zu seinen Aufgaben, eine gelingende Gruppenbildung zu ermöglichen,

„sie zu befähigen, die Gruppe selbst erst mal zum Funktionieren zu bringen, dass sie fähig sind, dass sie auch selbst in der Lage sind, Konfliktlösungen zu finden, ohne dass ständig ein Hauptamtlicher ... dort unten sein muss, also will ich sie schon zum Selbstarbeiten oder zum Selbstorganisieren befähigen. Das ist so mein Konzept und so die Grundlage, die ich zumindest hier in der Gruppenarbeit habe, nicht nur in dieser Gruppe, sondern auch in den anderen Gruppen, selbst ihre Ideen durchzusetzen, selbst das zu gestalten und sich selbst zu organisieren. Das sehe ich schon als Hauptaufgabe an" (11:312-319).

Bei anderen Experten kommt zum Ausdruck, dass sie sich als Anwälte der Jugendlichen sehen und sich als deren „Lobby", als ihr Sprachrohr, begreifen; Regina sieht ihre Aufgabe darin, sich

---

<sup>128</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft bietet durch Handlung Jugendlichen Hilfe an, in dem sie deren Selbstorganisation durch Bereitstellen von Ressourcen und konkrete Unterstützung begleitet“.

„für die Jugend stark zu machen. Und siehe da, die kamen auf mich zu, und siehe da, die konnten Verantwortung übernehmen, die haben nicht nur Randal gemacht, jetzt hat es funktioniert, hinzugehen, zu sagen: ich bin eine von Euch -, so nach dem Motto: ich helfe Euch, wenn's irgendwelche Probleme gibt, und ich versteh Euch -, ich sitze halt auch gerne hin und trinke ein Bier, und ich finde Lagerfeuer auch toll, ich find es auch wichtig, dass man eine Clique hat, ich hätte nicht die Kraft gehabt, das alles zu organisieren, das habe ich oft gesagt: {betont} die Energie hätte ich nicht gehabt, {sucht nach Worten} auch diesen Frust zu haben, wenn wieder mal eingebrochen worden ist oder so ein Ding [im vorliegenden Fall ein Bauwagen, den sich Jugendliche selbst hergerichtet hatten; PUW] abgebrannt ist -“ (17:469-484).

Auf praktische Hilfe konzentrieren sich andere Experten: *Franz* argumentiert zum Beispiel im Blick auf die von ihm wahrgenommene mangelnde Bereitschaft Jugendlicher, sich an Planungen (hier konkret für eine Pfingstfreizeit) zu beteiligen:

„Einerseits sind wir für die so eine Absicherung, dass die auch mal woanders hingehen können, außerhalb des Hauses, wenn wir dabei sind, und es ist andererseits auch so, dass so bei denen keine Langeweile entsteht, dass, wenn sie mitkommen, ein Programm angeboten wird, dass sie {sucht nach Worten} den ganzen Tag beschäftigt sind“ (23:378-381).

Er begreift sich hier als Organisator, „als anerkannter Mensch, der da bestimmte Fähigkeiten besitzt, der hat halt bestimmte Aktivitäten gemacht: der kennt sich aus, also, will man irgendwas machen, fragen wir ihn doch -. (...) Viele Leute, Jugendliche, Außenstehende sehen dich als Organisator, als Experte für das“. Bei den Jugendlichen äußere sich das darin; dass „sie zum Beispiel einen bestimmten Rat [er] fragen, wenn sie etwas vorbereiten, oder indem sie einfach Vorschläge machen, aber von vorneherein sagen: Du musst uns da aber mal helfen, damit wir das auch umsetzen können, Du musst mitorganisieren, sonst schaffen wir das nicht“ (23:461-475).

Bei anderen Experten kommt die Absicht zum Ausdruck, dabei helfen zu wollen, Jugendlichen negative Erfahrungen zu ersparen. *Kerstin* zum Beispiel meint, dass junge Menschen „heute total unter Stress stehen“, vor allem weil sie von Schule und Eltern bereits frühzeitig mit einer Vielzahl von Aufgaben überhäuft würden (24:363-386). Sie verfolge das Ziel, Unabhängigkeit zu ermöglichen:

„Jugendliche dürfen auch total das Recht haben, diese Unabhängigkeit erst mal zu erhalten, den Raum zu erhalten, Entscheidungen zu fällen, treffen zu können, {betont} aber ich würde ihnen das Recht zukommen lassen, einen gewissen Anteil an Erfahrungen nicht machen zu müssen. Da würde ich sie eher vor schützen, oder mit einem sozialpädagogischen Begriff: ich würde sie davor bewahren, weil ich glaube, dass sie das zu einem anderen Lebensabschnitt noch mal machen sollen und können. Ich glaube, dass Jugend ein besonderer Lebensabschnitt ist, wo sie vor manchen Erfahrungen bewahrt werden“.

Ihr geht es darum,

„nicht die Brücke abzurechen. Da müssen wir Hauptamtlichen, die Erwachsene, die dieses Lebensstadium schon hinter sich haben, diejenigen sein, zu sagen: okay, das geht schon wieder -, da, wo sich die Jugendlichen so weit rauskatapultiert haben, dass sie selber den Schnitt gemacht haben. Ich denke, dass Jugendliche manchmal Schnitte machen, die sie für sich brauchen, wo sie dann auch wieder Hilfen brauchen“ (24:73-104).

Unter Verweis auf die Bemühungen einer Clique von Mädchen, sich in deren Quartier einen Raum als Treffpunkt zu suchen, bedeutet das zum Beispiel, dass sie sich in die Auseinandersetzung mit dem Hauswart eingemischt hat, „da ist ganz viel passiert, ich habe dann mit den Eltern geredet, mit dem Hausmeister, und wir haben denen dann den Raum erobert“ (24:219-224).

Im Gespräch zwischen *Andrea* und *Uwe* wird deutlich, dass die damit verbundene Ambivalenz, Selbstorganisation zwar fördern zu wollen, zugleich aber maßgebliche Aufgaben stellvertretend wahrzunehmen (und den Jugendlichen damit abzunehmen), den Experten durchaus deutlich ist:

„*Uwe*: Ich will wahrscheinlich, oder wir wollen wahrscheinlich zu schnell zu unseren Zielen.

*Andrea*: Genau, {betont} wir wollen. Aber Selbstorganisation heißt ja, sie selber sollen organisieren. Nee, das ist schon wieder Blödsinn, weil: sie sollen organisieren -. Das funktioniert so nicht. (...) Der erste Schritt muss sein, wenn wir sagen: wir wollen tatsächlich, dass dieses Haus selbstorganisiert läuft, wir wollen diesen Freiraum bieten -, dann müssen wir ihn zulassen, das ist vollkommen klar. Das müssen wir vertreten. (...)

*Uwe*: {halblaut} Genau, macht was Ihr wollt mit den Räumen.

*Andrea*: Das ist jetzt laissez-faire: macht was Ihr wollt! -, das [ist es] auch nicht ...

*Uwe*: Im Prinzip schon. (...)

*Andrea*: Aber ich denke, da muss mehr kommen. Was da mehr kommen muss [ist], wenn sich tatsächlich nichts tut, dann rennen die wieder in diesen Frust rein, und wenn wir ihnen dann hinterher Vorwürfe machen, dann sind wir schon wieder in dieser Rolle drin.

*Uwe*: Ja, und wenn du dann versuchst, die Disko zu retten, dann hast du {lacht} die Selbstorganisation wieder untergraben, weil du nämlich nur das eine Ding retten willst. Und du hast denen wieder alles aus der Hand genommen, und du hast die Unlust und die Unfähigkeit wieder unterstützt“ (32:617-640).

Bestimmendes Merkmal dieses Strategietyps ist Hilfe im materiellen wie immateriellen Sinne. Dabei sind die Übergänge von Hilfe als nicht-dominierender Unterstützung (d. h. den Jugendlichen Raum gebendem Handeln) bzw. Hilfe als aktivem Mit-Handeln der Fachkräfte (das den Gestaltungsspielraum der Jugendlichen durchaus einschränken kann) offensichtlich fließend. Damit wird der Unterschied dieses Strategietyps zur Strategie des Ermöglichens nachdrücklich erkennbar. Fördern schließt zum Beispiel eine Positionierung, sich als Anwalt der Jugendlichen zu begreifen (also insofern auch aktiv mit zu handeln) keineswegs aus, während Ermöglichens dies konsequenterweise negiert.

### 5.2.1.3.3 Strategie „Entwickeln“ (18 Fälle)

Eine im Sample *gelegentlich* aufgewiesene dritte Strategie stellt die Person des Jugendlichen und die Beziehung zu ihm in den Mittelpunkt des sozialen Handelns, wobei die Förderung von Selbstorganisationsprozessen eher ein *Mittel zum Zweck* ist, diese Beziehung aufzubauen<sup>129</sup>. Es geht hierbei darum, Orientierung zu geben, Vertrauen zu schaffen, sich als Person einzubringen, auch ein Vorbild zu sein (*Handlungserläuterungen*). Vor allem das persönliche Verhältnis zu Jugendlichen und das dem Aufbau von Beziehung dienende Handeln (*strategischer Primat*) stehen im Mittelpunkt; das Handeln zielt also in erster Linie auf den Einzelnen (*strategischer Fokus*). Dabei begreift sich die Fachkraft als Person, die sich selbst (mit ihrer Person, ihrem Wissen, Können, Meinungen und Erfahrungen) anbietet und aktiv in den Prozess einbringt; Selbstorganisationsprozesse sind dabei ein dienliches Medium, nicht das eigentliche Ziel (*Handlungsorientierung*).

In diesem Sinne führt zum Beispiel *Herbert* (27/815-824) aus:

„Ohne Beziehungen zu Jugendlichen kann man nicht arbeiten. Beziehung, das entwickelt sich, das ist ein längerer Prozess, der stattfinden muss. Wenn ein Jugendlicher erzählt: der meint es gut, der will uns helfen, der will uns keine reindrücken -, andererseits muss der Hauptamtliche die Jugendlichen einschätzen, die Schwächen und Stärken vom Einzelnen kennen lernen. Dann muss man mal auf die Gruppe, mal auf den Einzelnen eingehen. Ich finde da so das Vier-Augen-Gespräch ganz gut, dass man sich den Jugendlichen anhört, seine Probleme, dass man über sein Verhalten in der Gruppe redet. So was geht nur über Beziehungsarbeit, wenn man sich gut kennt, dann kann man so arbeiten“ (27:682-689).

Konrad hält es für „ganz wichtig, {sucht nach Worten} dass die Jugendlichen einen erleben, dass man zu den Werten, die man hat, auch steht, ob es die selben sind oder andere, die die Jugendlichen haben, Hauptsache ist, dass man zu seinen Werten und zu seiner Person greifbar für die Jugendlichen dasteht“ (16:661-664). Er wird von *Anton* ergänzt, dem „persönliches Handeln von mir wichtig ist, das nicht wertneutral ist, sondern sehr wohl wertgeprägt, weil genau das die Punkte sind, über die Jugendliche mit mir in die Diskussion kommen“ (16:677-679). Beide vermitteln, als Personen, mit ihren eigenen Vorstellungen und Werten auch angreifbar für die Jugendlichen da zu sein (bzw. da sein zu wollen, das heißt sich anzubieten und den Jugendlichen potenziell zur Verfügung zu stellen, sofern diese es wollen). Zu solchen Einschätzungen passt, wenn *Kai* davon spricht, dass die jüngeren, bis 14 Jahre alten Jugendlichen eigentlich weniger nach Möglichkeiten der Selbstorganisation verlangten, sondern nach Erwachsenen, mit denen sie sich auseinandersetzen können (04:335-341). Das kann dann zu sehr persönlichen Bindungen führen, wie sie *Britt* schildert, die eine so intensive Beziehung zu Jugendlichen eines Selbstorganisationssystems entwickelt hat, dass sie zum Beispiel zu den Geburtstagsparties der Jugendlichen eingeladen wird (13:35-90). *Gabi* begreift solche Prozesse des Aufbaus und der Entwicklung einer persönlichen Beziehung zu den Jugendlichen als eine Art Coaching; sie findet es dabei

„besonders wichtig, diese Suche nach Grenzen und Unterstützung wahrzunehmen und dann auch aufzugreifen. Ich denke, dass so was mit der Zeit entsteht, auch ein Thema unserer Zeit ist. So Sachen wie Orientierung-Suchen und Orientierung-Geben, dass das, denke ich, auch Aufgabe von Erwachsenen ist, die zum Teil vielleicht ein bisschen vernachlässigt wird, dass es da einfach auch mit reinspielt, dass man versucht, Orientierung zu geben. Da kommt das für mich auch mit den Vorbildern rein, dass ich denke, man muss sich einfach bewusst sein, dass man da eine Vorbildfunktion einnimmt“ (27:614-624).

Die Strategie des Förderns bestimmt also ein Arrangement, das in der fachlichen Diskussion weithin als „Beziehungsarbeit“ (vgl. auch 5.7.4) diskutiert wird. Die Person der Fachkräfte und der Jugendlichen gehen eine (meist) intensive Beziehung miteinander ein, wird doch davon ausgegangen, dass nur so die Entwicklung der Jugendlichen durch die Fachkräfte begleitet und unterstützt werden kann. Selbstorganisation schafft hier Chancen, mit Jugendlichen in Kontakt zu kommen und eine Beziehung aufzubauen; sie steht nicht im Mittelpunkt des Handelns, denn genauso gut könnten auch andere pädagogische Arrangements (z. B. erlebnispädagogische Settings, Offene-Tür-Arbeit) gewählt werden, um eine Beziehung zu Jugendlichen aufzubauen.

---

<sup>129</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft stellt persönliche Beziehungen zwischen ihr und den betroffenen Jugendlichen in das Zentrum von Handlung, wobei Selbstorganisation mehr Mittel zum Zweck ist, diese Beziehung aufzubauen“.

#### 5.2.1.3.4 Strategie „Lenken“ (16 Fälle)

Grundsätzlich von den anderen drei Strategien des Ermöglichens, Förderns und Entwickelns unterschieden werden kann eine vierte Strategie, bei der die Fachkraft die Entwicklung von Regeln und deren Umsetzung in den Mittelpunkt stellt<sup>130</sup>, und die von den Experten *vereinzelt* formuliert wird. Hierbei geht es um regeln, kontrollieren, steuern, Rahmen setzen bzw. das Thematisieren und Bearbeiten und Schwierigkeiten und Problemen bei selbstorganisierten Prozessen (*Handlungserläuterungen*) und um Vorgaben für Einzelne und Kollektive (*strategischer Fokus*). Das Handeln bestimmt sich in Richtung auf die Konstruktion einer steuernd regelnden Struktur und wird von der Perspektive geleitet, zunächst zu regeln bzw. zu steuern und sich erst anschließend anderer Handlungsalternativen (z. B. der Förderung) zu bedienen (*strategischer Primat*). Folglich konzentriert sich das Handeln auf die Lenkung von Prozessen durch die Fachkraft (*Handlungsorientierung*).

So meint zum Beispiel *Hanna*, dass jeder selbstorganisierte Prozess immer jemanden im Hintergrund brauche, der steuere, denn,

„wenn Selbstverwaltung heißt, allein etwas zu unternehmen oder allein gelassen zu werden, dann habe ich auch mein Problem damit, weil die Probleme damit einfach vorprogrammiert sind, aber Selbstverwaltung {betont} muss das nicht heißen, sondern, in meinen Augen, kann da ja schon jemand im Hintergrund stehen, der das Ganze steuert, der {sucht nach Worten} da die Verantwortung mit übernimmt, und da sehe ich dann schon wieder Möglichkeit, die sich ergeben, die man dann durchaus ausnutzen sollte, um ihnen das Gefühl zu lassen, dass sie sich selber verwalten. Das muss natürlich pädagogisch sehr geschickt passieren“ (28:505-511).

Dazu zähle auch, dass die Fachkraft

„natürlich auch mal drastischere Maßnahmen durchführen (muss), bis hin zu eventuellen Hausverboten (...) da ist mit bloßem Reden dann nichts mehr getan. In dieser Funktion war natürlich gerade ich als Leiterin dann schon gefragt (...) aber eine gewisse Distanz wahre ich, um ganz einfach eine Person hier in der Einrichtung zu haben, die dann den I-Punkt draufsetzt, wenn es wirklich mal nicht weitergeht“ (28:396-405).

*Sven* spricht davon, dass er eine bestimmende Funktion wahrnehme und in der Lage sei, „die Sache anhalten zu können, das heißt einer derjenigen zu sein, der diese Gruppe stoppen kann: halt mal, da ist irgendwas nicht in Ordnung! -, das heißt Einfluss auf alle zu haben“, bzw. die Möglichkeiten zu haben,

„den Gang der Dinge quasi aufzuhalten, das heißt, ja, höhere Macht letztlich auf diese Gruppe, über diese Gruppe. Diese Funktion war sicherlich wichtig, weil wir das schon gesteuert haben, wir wussten halt {sucht nach Worten}, bestimmte Dinge sind halt von vorneherein klar gewesen, es gibt halt bestimmte Hausregeln, da wird eben nicht drüber diskutiert, da gibt es keine Abweichungen, das ist eine ganz klare Sache“;

damit sei klar,

„trotz Selbstorganisation sind wir irgendwie immer noch die, die das stoppen können. Und wir haben das ja teilweise auch gemacht. Daher ist das auch nur so eine bedingte Selbstorganisation. Diese Funktion, denke ich, ist die notwendige, ob das Ganze überhaupt am Laufen zu halten, dass es bestimmte Geländer, Regeln gibt, halt Grenzen gibt, die eben nicht disponibel sind, so, wo eben nicht drüber diskutiert wird, die klar sind, und wo dann auch was folgt. Wir haben halt auch Leute aus der Gruppe rausgedrängt, oder wir haben ihnen quasi ihre Privilegien entzogen, diese Macht hatten wir halt, wobei wir da, wie gesagt, auch von anderen gedrängt wurden“ (*Sven*/ 10:370-401).

*Uwe* betont die Vorteile diese strategische Ausrichtung, funktioniere die klare Vorgabe von Regeln doch nach seiner Erfahrung

„{betont} besser, als ewige Diskussionen zu Hausordnungen und demokratischen Experimenten oder sonst irgendwas. {betont} Klare Regeln, klare Vorgaben, und dann: hopp oder topp? -, da kann man sich darauf einlassen und auch identifizieren, das funktioniert am besten. Jugendliche suchen nach diesen Orientierungen, sind auch bereit, sich hier und da einzupassen, wenn an anderer Stelle ihnen natürlich auch der Freiraum gegeben wird. Das ist natürlich klar, nur unterordnen und [einem] Reglement folgen, das ist nicht“ (31:846-852).

Bestimmend für diesen Strategietyp scheint Kontrolle (*Franz*/ 23:759-771) zu sein, das heißt die Absicht, Prozesse Jugendlicher – mit hin auch solcher jugendlicher Selbstorganisation – im Griff zu haben (*Uwe*/ 32:902-914) und im eigenen Sinne beeinflussen zu können. Dabei ist es nachrangig, ob es sich um Selbstorganisationsprozesse handelt. Diesem Strategietyp dürfte Kontrolle als Handlung bestimmende Orientierung auch in Bezug auf andere Handlungsfelder der Jugendarbeit eigen sein.

---

<sup>130</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft stellt die Entwicklung von Regeln und deren Umsetzung in das Zentrum von Handlung“.

#### 5.2.1.4 Berufsskript

Eine vierte Dimension von im Material aufweisbaren Positionen der Experten stellen (freilich nur vereinzelt vorgetragene) Aussagen zum beruflichen (Selbst-) Verständnis dar, wie die Experten ihre Tätigkeit als Fachkraft einordnen. Das Achsenaggregat „Berufsskript“ verweist darauf, wie sich die Fachkräfte selbst positionieren, ob sie einem beruflich geprägten Verständnis folgen, das eher das eigene Handeln als abgegrenzte Dienstleistung vor dem Hintergrund jederzeit auswechselbarer Handlungsfelder begreift, oder sich einem Verständnis außerberuflich geprägter Aspirationen zuordnen, das eher darauf rekurriert, Jugendarbeit sei ein unverwechselbares Handlungsfeld und stelle daher auch besondere Anforderungen an die Fachkräfte, die sich nicht in der Wahrnehmung eines austauschbaren Dienstleistungsverhältnisses erschöpfen, sondern ein besonderes Engagement verlange. Im Grunde hebt das Konzept des Berufsskripts auf die Frage nach dem Beruf oder der Berufung ab.

Hierzu ließen sich allerdings nur wenige Expertenäußerungen im Material isolieren (26 Statements); 37 Experten äußern sich hierzu nicht. Womöglich verweist diese geringe Zahl auch auf ein Thema, das von den Experten eher nicht angesprochen werden sollte, vielleicht hat aber auch nur der Erzählrahmen keinen Anhaltspunkt dafür gegeben, sich entsprechend zu positionieren. Jedenfalls erlauben die relativ wenigen isolierten Statements zum Berufsskript nur vorsichtige Schlussfolgerungen.

Beruf wie Berufung stellen im und durch das Material kaum konturierte Konzepte dar. So erscheinen die Übergänge durchaus fließend:

##### 5.2.1.4.1 „Berufung“ (15 Fälle)

So erlauben die Äußerungen der Experten nur die Definition, dass Berufung als *in-vivo*-Kategorie ein Verständnis vom eigenen sozialen Handeln zulasse, das durch ein Hohes Maß an ideeller Selbstverpflichtung geprägt ist<sup>131</sup>. Diese *vereinzelt* formulierte Position findet am ehesten ihren Niederschlag im Umgang mit Jugendlichen als Zielgruppe: ihnen zur Verfügung zustehen wird von einem Anspruch gekennzeichnet, *umfassend* für sie da zu sein, und dies auch unter Hintanstellung eigener Ansprüche. *Rita* spricht zum Beispiel davon, jederzeit – und das heißt für sie auch unter Einschränkung ihres Privatlebens – für Jugendliche ansprechbar zu sein (31:676-680), denn „die Jugendarbeit an sich oder die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist kein Beruf, sondern Berufung, ich muss dahinter stehen“ (31:1110-1117).

*Bodo*, der auf diese Einschätzung reagiert, nennt das „eine gewisse Passion“ (31:1086-1090). *Hanna* weist darauf hin, dass es mit „in einer 40-Stunden-Woche überhaupt nicht abgetan ist“ (*Hanna*/28:719-720). Das heißt, dass man als Fachkraft von einer geregelten und abgesicherten Arbeitszeit zwischen 8.00 bis 18.00 Uhr absehen müsse. Fachkräfte müssten zum Beispiel auch dann, wenn sie ihren täglichen Einkauf erledigten, für die Fragen und Probleme der Jugendlichen ansprechbar sein, oder am Abend für sie da sein, obgleich man etwas anderes geplant oder sich vorgenommen hätte (*Maik*/31:1175-1181). Selbstorganisation heißt für *Kai* in diesem Sinne deshalb auch, Jugendtreffs an (den in der Jugendarbeit zunehmend unbeliebteren) Wochenenden zu öffnen; es gelte eben anzuerkennen, dass nicht unbedingt das, was die Fachkraft (aus durchaus nachvollziehbaren Gründen) gut findet (etwa am Wochenende nicht im Dienst zu sein), tatsächlich auch im Sinne der Jugendlichen und ihrer Selbstorganisation angebracht und angemessen sein muss (04:606-616).

Im übertragenen Sinne argumentiert so auch *Bernd*: „Wenn ich also so eine Arbeit mit Initiativen dann als mein Agitationsforum sehe (...), dann ist das für mich ein Punkt, wo ich sage: da macht man zu viel kaputt, auch gerade bei den Jugendlichen -“; dass es nicht darum geht, das durchzusetzen, was die Fachkraft für richtig hält, „sondern [ich muss] schon versuchen, so im Rahmen der Möglichkeiten, die man ihnen unterstellt und die sie ja auch haben, das zu ermöglichen, und nicht von vorneherein zu sagen: ich lass' das totlaufen! -. Für mich ist schon so ein Punkt, das ist ja eine alte Sache, von wegen Ethos“ (08:833-863).

---

<sup>131</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft gibt zu erkennen, dass sie ihre Tätigkeit in der Jugendarbeit eher als Aufgabe mit ideeller Selbstverpflichtung versteht“.

Die Bezeichnung „Berufung“ geht auf *Rita* zurück (31:1103) und stellt insofern eine *in-vivo*-Kategorie dar: „Eine andere wichtige Quelle für Namen sind die Worte und Äußerungen, die von den Informanten selbst verwendet werden“, so genannte *In-vivo*-Kategorien (Strauss/Corbin 1998, S. 50). Natürliche Kodes stehen im Allgemeinen für Verhaltensweisen oder Vorgänge, die dem Forscher erklären, wie das Grundproblem der Akteure gelöst oder bearbeitet wird; sie „haben zwei Eigenschaften: sie sind analytisch wertvoll und vermitteln Vorstellung. (...) Natürliche Kodes implizieren eine sehr lebhaftere Vorstellungswelt und eine starke eigeninterpretative Bedeutung: Sie ‚greifen‘ nach denen, die es mit ihnen zu tun haben“ (Strauss 1998, S. 64; vgl. ferner: Böhm/A. 2000, S. 477f, Lamnek 1995a, S. 138f).

Im Weiteren werden *in-vivo*-Kategorien im Zusammenhang mit der Definition der Kategorie ausgewiesen.

#### 5.2.1.4.2 „Beruf“ (11 Fälle)

Bei der ebenfalls *vereinzelt* referierten Positionierung „Beruf“ steht dagegen im Mittelpunkt, dass das eigene soziale Handeln in erster Linie davon bestimmt wird, dieses als bezahlte Berufstätigkeit zu begreifen, das die Fachkraft mit gleichem Engagement auch an anderer Stelle und in einem anderen Handlungsfeld erbringen könnte<sup>132</sup>, und das im Grunde austauschbar ist. Soziales Handeln wird als Job, als entlohnte Tätigkeit verstanden, die aber nicht mit dem Maß an Selbstbindung betrieben wird, wie das Experten schildern, die Ansätze eines Berufsskripts der „Berufung“ entfalten. So vertritt beispielsweise Sven die Position, die Tätigkeit einer beruflichen Fachkraft sei durch eine „professionelle Beziehung“ gekennzeichnet; er führte dazu aus, es gehe darum, deutlich zu machen, „dass ich hier arbeite und dass ich nicht auf die Idee käme, mit ihnen [den Jugendlichen; PUW] privat ein Eis essen zu gehen, jedenfalls nicht so lange, wie ich hier arbeite (...) ich denke, das ging eben vielen so, die einfach so das Gefühl hatten, ich bin ihr Kumpel, was zum Teil auch gar nicht so falsch war, aber wiederum eben rein arbeitsmäßig interessiert war“ (Sven/ 10:246-255).

Auch aus *Britts* Schilderung spricht diese professionelle Distanz, die sie aber mit Zeitproblemen und fehlendem Vertrauensverhältnis begründet (13:287-305). *Anna* redet einfach nur von einem „Job“ (21:44-49). *Uwe* und *Andrea* diskutieren über ihre berufliche Rolle: *Andrea* hat den Einstieg in die Jugendarbeit bei einem Kollegen erlebt, der kein Sozialpädagoge war und „in [der] Jugendarbeit aufging, der im Haus wohnte und um Mitternacht noch sonst was für Prozesse mit den Kids durchmachte“. Anfangs sei es ihr noch möglich gewesen, bis in die Nacht mit den Jugendlichen zusammen zu sein, jetzt aber sei um acht oder zehn Uhr pünktlich (Dienst-) Schluss (*Andrea*, 32:863-870, 32:879-887). Ihr Kollege *Uwe* reagiert hierauf noch abwehrender mit dem Hinweis, sich selbst schützen zu müssen, um nicht zu stark von den Jugendlichen eingenommen zu werden; er müsse sich von der Arbeit erkennbar abgrenzen, was sich zum Beispiel in der von ihm konstatierten Notwendigkeit äußere, pünktlich Dienstschluss zu machen (*Uwe*/32:872-878).

### 5.2.2 Achse „Einschätzungen“

Im Material lassen sich Einschätzungen der Experten isolieren, die auf vier Ebenen (Achsenaggregaten) gebündelt werden können:

- *Prozesse*, das heißt beispielhafte Schilderung von gelingenden bzw. scheiternden Prozessen jugendlicher Selbstorganisation,
- *Grenzen*, worunter die Einschätzungen zusammengefasst werden, die die Experten aufgrund des entsprechenden Erzählimpulses vorgetragen haben, wann die Selbstorganisation Jugendlicher an ihre Grenzen stoße,
- *Umwelt*, das heißt die dargestellten Faktoren der Umwelt, die auf das Selbstorganisationssystem Jugendlicher Einfluss ausüben, und
- *Kompetenz* als Bündel von Einschätzungen der Experten in Bezug auf das Können und Wissen, das Fachkräfte benötigen, um Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher fördern zu können, und in Bezug auf die eigene Berufsausbildung.

Übersicht 5.3 zeigt die den Achsenaggregaten eigenen Dimensionen und die diesen zugeordneten Kategorien:

---

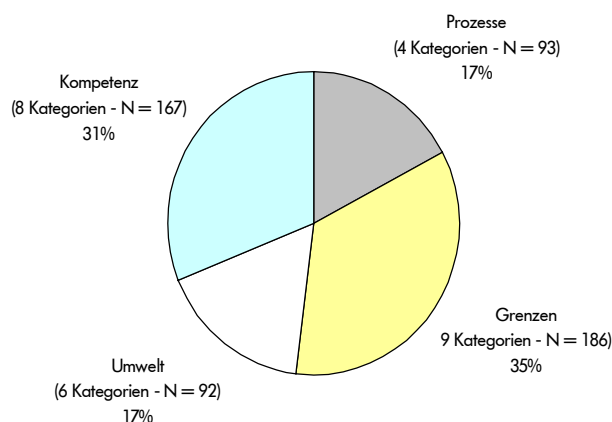
<sup>132</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft gibt zu erkennen, dass sie ihre Tätigkeit in der Jugendarbeit eher als bezahlte Berufstätigkeit versteht, die sie auch an anderer Stelle und in einem anderen Handlungsfeld erbringen könnte“.

| Übersicht 5.3:<br>Einschätzungen |                  |  |
|----------------------------------|------------------|--|
| Achsenaggregate                  | Dimensionen      | zugeordnete Kategorien   |
| Prozesse                         | Gelingen         | Gelingen Jugendliche<br>Gelingen Setting   |
|                                  | Misslingen       | Misslingen Jugendliche<br>Misslingen Setting   |
| Grenzen                          | interne Grenzen  | Grenzen Alter<br>Grenzen Gruppe<br>Grenzen Jugendliche<br>Grenzen Nicht-Lernen                   |
|                                  | externe Grenzen  | Grenzen Fachkraft<br>Grenzen Profis<br>Grenzen Recht<br>Grenzen Setting<br>Grenzen Überforderung |
| Umwelt                           | Setting          | Schlüsselpersonen<br>Setting +<br>Setting -  |
|                                  | Rahmen           | Konsum<br>Rahmen +<br>Rahmen -   |
| Kompetenz                        | Wissen           | Wissen Management<br>Wissen Methoden<br>Wissen Praktisches                                       |
|                                  | Können           | Können Kommunikation<br>Können Selbst<br>Können Zielgruppe                                       |
|                                  | Berufsausbildung | Berufsausbildung positiv<br>Berufsausbildung negativ   |

Grafik 5.8 zeigt den Anteil der so angesprochenen Dimensionen:

Grafik 5.8:

## Einschätzungen



Deutlich wird, dass die Äußerungen zu den Grenzen jugendlicher Selbstorganisation und zu den Kompetenzerfordernissen den Schwerpunkt bilden:

### 5.2.2.1 Prozesse jugendlicher Selbstorganisation

Prozesse sind Schilderungen der Experten von gelingenden bzw. misslingenden Beispielen jugendlicher Selbstorganisation. Hauptsächlich auf den entsprechenden Erzählimpuls reagierend, Beispiele für Prozesse jugendlicher Selbstorganisation darzustellen, schildern die Experten zahlreiche Prozesse, die sie teils selbst als „erfolgreich“ oder „scheiternd“ etikettieren, bzw. die aufgrund der Form ihrer Darstellung als „gelingend“ bzw. „misslingend“ klassifiziert werden können. So sind zum Beispiel Kriterien für das Gelingen in eindeutigen positiven Formulierungen zu sehen. *Hannelore* zum Beispiel sagt: „Also bei denen [in] X funktioniert es fast schon ideal“ (03:492f), *Karl* führt aus, dass es „wirklich Zeiten (gab), wo das wirklich sehr gut funktioniert hat mit dieser Selbstorganisation“ (16:434), und *Susanne* erwähnt „so ein Vorzeigebispiel für Selbstorganisation“ (16:191), wovon auch *Angela* („Vorzeigegeschichte“) spricht (18:395). Ebenso deutliche Beispiele finden sich im Material zur Kennzeichnung scheiternder Prozesse jugendlicher Selbstorganisation.

Dabei werden Faktoren erkennbar, die dieses Gelingen bzw. Misslingen bedingen, und die in Bezug auf die Jugendlichen selbst bzw. das Setting, in dem sich die Selbstorganisationsprozesse vollziehen, differenziert werden können. Deutlich wird, dass die Schilderungen von gelingenden Prozessen quantitativ eindeutig dominieren, wobei die Darstellungen, die das Gelingen auf das Handeln Jugendlicher zurückführen, nahezu die Hälfte aller isolierten relevanten Statements darstellen:

#### 5.2.2.1.1 Gelingen

„Gelingen“ fasst als Dimension diejenigen Berichte zusammen, in denen maßgeblich vom – gegebenenfalls auch nur phasenweise – erfolgreichen Verlauf jugendlicher Selbstorganisationsprozesse die Rede ist. Differenziert werden können dabei solche Prozesse, die Faktoren thematisieren, bei denen Jugendlichen bzw. bei denen die Umwelt (mithin das lokale Setting) ausschlaggebend sind:



### 5.2.2.1.1.1 „Prozess Gelingen Jugendliche“ (43 Fälle)

Mehrheitlich berichten die Experten davon, dass sie im Handeln einzelner Jugendlicher oder deren Gruppenkontextes die Gründe für erfolgreich verlaufende Prozesse jugendlicher Selbstorganisation sehen<sup>133</sup>. Dabei lassen sich fünf Faktoren herausarbeiten, die hierfür von unterschiedlich zentraler Bedeutung sind. So wird das „Gelingen“ nach Auffassung der Experten eher begünstigt, wenn

- es um das *Interesse der Jugendlichen* geht (1.),
- sich eine Kollektividentität herausbilden kann (2.),
- so genannte „Führungspersonen“ dem Selbstorganisationsprozess Richtung und Ziel geben (3.),
- die Jugendlichen bestimmte persönliche Voraussetzungen erfüllen (4.) und
- eine Form der Integration des Selbstorganisationssystems in die lokale Umwelt gegeben ist (5.).

(1). Das Gelingen wird begünstigt, wenn es um das *Interesse der Jugendlichen* geht, es wirklich ihre Angelegenheit ist (ihr „Ding“ ist [Bruno/27:440-446], das heißt nichts von außen (z. B. von Erwachsenen) vorgegeben und insofern fremdbestimmt wird, und sie daran ganz persönlich mitarbeiten, weil es ihr gemeinsames Interesse widerspiegelt (Bruno/27:170-191). Motivation, Betroffenheit und Bedürfnis der Jugendlichen müssen also vorhanden sein (Gabi/27:367-375), sie müssen sich mit dem Projekt identifizieren (Sara/29:633-637), was so weit gehen kann, zu signalisieren, dass ein selbstorganisiertes Jugendhaus wie ihr zweites Zuhause ist (Inge/09:144-147). Dieter meint, Selbstorganisation müsse wichtig sein für die Jugendlichen, dann könne sie funktionieren (11:270-273). Vorausgesetzt wird, dass die Jugendliche eigene Ideen einbringen, diese also nicht von anderer Seite „aufgesetzt“ werden (Britt/13:35-90), dass sie also etwas wollen müssen (Kai/04:67-72), Bedürfnisse entwickeln und formulieren können. Es muss von Interesse und an ihren Bedürfnissen orientiert sein (Alexander/02:439-446). Das ist für Hans dann und dort der Fall, wo es um ihre Interessen geht (z. B. ein Fußballturnier durchführen zu wollen), das heißt dort, wo es wirklich von den Jugendlichen kommt (05:656-661). Diese Interesse manifestiere sich auch an der praktischen Mitwirkung, wenn sie selbst Hand anlegen (Anna/21:506-514, aktiv mitarbeiten, indem sie umfassend und nicht nur sporadisch mitwirken (Angela/18:852-853), zum Beispiel, wenn sie beim Bau des Jugendhauses helfen und so ihre Identifikation mit dem Projekt dokumentieren (Anton/16:225-237).

Für Kurt gelingt zum Beispiel die Einrichtung eines selbstorganisierten Jugendraumes dann, wenn ein Prozess des Erkämpfens durch das Kollektiv vorangegangen ist (14:200-204), das führt zur Identifikation mit dem gemeinsamen Projekt und zu einer positiven Inbesitznahme (14:498-549). Er spricht auch davon, dass die Jugendlichen hierbei konfliktbereit sein müssten. sie müssten sich auseinandersetzen wollen, wenn es um ihre Interessen gehe (14:2058-2108). Ähnlich sehen das Rudi und Rita, die es für erforderlich halten, dass die Jugendlichen sich öffentlich bemerkbar und den Mund aufmachen, um für ihre Sache zu kämpfen (Rudi/30:56-95; Rita/31:250-272).

Ein Aspekt, den die Experten hierbei auch ansprechen, widmet sich der Bereitschaft der Jugendlichen, auch ganz persönlich von sich aus heraus Verantwortung übernehmen zu *wollen*, ohne dies freilich *sollen* zu müssen, also hierauf durch Außenstehende verpflichtet werden zu müssen. Bernd beispielsweise hält diese Bereitschaft zur Übernahme ganz persönlicher Verantwortung für unverzichtbar für gelingende Selbstorganisationsprozesse (08:220-285). Sie muss für Kurt aus dem Kollektiv heraus übernommen werden, zum Beispiel durch ein Mitglied, das sich nach Abstimmung und mit Unterstützung der Gruppe zum Jugendleiter ausbilden lässt (14:848-929). Anna verweist darauf, dass alle ein Stück Verantwortung übernehmen und mitmachen müssen, dass es nicht nur darum gehen kann, die Vorteile zu genießen, die sich aus dem Engagement anderer ergeben (21:295-313). Die Rede ist davon, dass die Jugendlichen Lust verspüren müssen, Verantwortung zu übernehmen (Britt/13:35-90). Diana und Elke verweisen darauf, dass sei nahe liegender, wenn die Jugendlichen hierzu auch aufgrund politischer Überlegungen motiviert sind (20:52-58, 20:76-83, 20:102-115).

Als zentrales Thema der Experten zeigt sich also, dass ein Selbstorganisationsprozess Jugendlicher voraussichtlich dann erfolgreich sein wird, wenn das von den Jugendlichen selbst bestimmte Ziel erreicht werden kann, ohne dass dies den Jugendlichen „zufällt“ (weil es etwa von Erwachsenen organisiert und „übergeben“, d. h. „geschenkt“ wird), mithin von ihnen ein ganz persönliches Engagement (auch in der Öffentlichkeit) aufgrund unmittelbarer Betroffenheit und eigenem Antrieb abverlangt wird. Hierbei müssen auch die gegebenenfalls beteiligten Fachkräfte solche selbstorganisierten Gelegenheiten akzeptieren, gegebenenfalls zulassen, wo die Jugendlichen ihre Angelegenheiten unter sich und ohne Einfluss von außen erledigen können bzw. selbst machen können. Kurt schildert beispielsweise ausdrücklich seine Erfahrungen mit einem erfolgreichen selbstorganisierten Musikprojekt, wo er schließlich nicht einmal mehr anwesend sein musste (14:695-717, 14:743-758, 14:780-802), und von einer Skaterinitiative, die nur anfangs seine Unterstützung benötigte (Kurt/14:270-341). Auch Anton berichtet von gelingenden und selbstorganisierten Aktivitäten Jugendlicher bei örtlichen Feste und hebt dabei die bestimmende Rolle der Jugendlichen (und den Verzicht der Fachkraft auf eine weitergehende Einflussnahme) hervor (Anton/16:96-118). In diesen Fällen schildern die Experten also das Verhalten, Zurückhaltung zu üben,

---

<sup>133</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft berichtet von Prozessen gelingender Selbstorganisation und sieht dafür Gründe im Handeln einzelner oder im Gruppenkontext Jugendlicher“.

damit die Jugendlichen überhaupt die Chance haben (können), den Prozess aus eigenen Kräften gelingen zu lassen, als wesentlichen Faktor, damit sich die Jugendlichen überhaupt erst den Raum nehmen können für ihre Selbstorganisationsversuche.

(2.) Das Gelingen wird weiter begünstigt, wenn sich eine Kollektividentität herausbilden kann, das heißt das Kollektiv über den Selbstorganisationsprozess solide, also tragfähige und zuverlässige, Muster der Kooperation entwickelt, was der Fall ist, wenn sich eine feste Clique (*Kai/04:67-69*) bzw. funktionierende Gruppe (*Sven/10:161-171*) mit einem festen Kern (*Regina/17:178-181*) herauskristallisiert, wobei es schon von Bedeutung sei, dass hierzu die „richtigen“ Jugendlichen zählen, das heißt nicht irgendwelche sozial weniger integrierten Einzelgänger oder auffällig Störenfriede (*Regina/17:759-763*). Die Rede ist davon, dass dann eine hohe Gruppenidentität (*Regina/17:186-187*) bzw. Gruppenstärke (*Angela/18:291-296*) erkennbar werde und sich eine geschlossene Clique (*Regina/17:165-168*) bzw. einer feste Gruppe (*Angela/18:479-500*) herausbilde. *Hannelore* sieht das als gegeben an, wenn die Jugendlichen untereinander Rücksicht nehmen und aufeinander acht geben, wenn also eine Gruppenidentität erkennbar wird (*03:493-495*), *Rudi* spricht davon, dass es unter den Jugendlichen persönlich „klappt“, sie gemeinsame und aufeinander bezogene Aktivitäten entwickelten (*30:183-209*). Womöglich wirkt dabei auch Identität stiftend, wenn sich um das Kollektiv eine Art „Mythos“ entwickelt, dass es sich um „eine coole Clique“ handelt (*Regina/17:207-214*). Nicht unerheblich ist dabei auch eine überschaubare Gruppengröße; *Bruno* beispielsweise spricht davon, dass es sich meistens um zehn bis 15, allerhöchstens 20 Jugendliche handle, das sei eine übersichtliche Gruppe, da kenne noch jeder jeden (*27:185-188*), *Stefan* nennt einen „echten Stamm“ um die 30 Jugendlichen (*25:117f*).

(3.) Begünstigt wird das Gelingen jugendlicher Selbstorganisationsprozesse, wenn so genannte „Führungspersonen“ dem Selbstorganisationsprozess Richtung und Ziel geben und den einzelnen Schritten den erforderlichen Nachdruck geben. *Beate* schildert zum Beispiel ihre Erfahrung, dass gelingende Selbstorganisationsprozesse von ganz konkreten Akteuren abhängig sind, von einzelnen Jugendlichen, die bereit seien, etwas organisieren (*28:241-256*). Dabei wird ein harter Kern eines ansonsten durchlässigen (d. h. für neue Mitglieder durchaus offenen) Kollektivs als besonders hilfreich geschildert (*Angela/18:332-334, 18:337-362*):

„Das heißt es gibt eine Führungsstruktur im Haus, {betont} immer, es gibt immer eine Gruppe, in der funktionierenden Selbstorganisation, immer eine Hand voll Leute, die sich verantwortlich fühlen, die den Laden schmeißen, quasi managen, sich selber ihre Strategien auswählen, je nachdem, was sie können, was sie zusammenbringen“ (*18:338-342*).

*Ulrich, Gerhard* und *Maria* sprechen hier von „grauen Eminenzen“ und „Leitwölfen“ (*Ulrich und Gerhard/01:664-675, 01:587-592; Maria/01:638-656*). Damit ist eine Führungsstruktur gemeint und von Jugendlichen die Rede, „die den Laden schmeißen, quasi managen, sich selber ihre Strategien auswählen, je nachdem, was sie können, was sie zusammenbringen“ (*Angela/18:340-343*). *Stefan* schildert zum Beispiel, dass „eine Person, die gut reden konnte und auch sehr überzeugend wirkt, die Sache in die Hand genommen hat“ (*25:164-165*). *Kai* berichtet von einem im Umgang mit Gremien erfahrenen Jugendlichen,

„der immer den ruhigen Pol gespielt hat und gesagt hat: das machen wir so, an die politischen Gremien gehen wir so ran, die kriegen wir am besten, wenn wir den ganz offiziellen Weg gehen -. Der hatte wohl auch durch die Vereinsarbeit den Durchhaltewillen. Es ging ja nicht in dem einen Jahr, es hat schon ein bisschen länger gedauert. Aber ihm war das klar, dass man sich auch Frust holt, weil er aus der Vereinsarbeit das kannte, dass man in einem Jahr nicht viel erreicht, da muss man einen längeren Atem haben“ (*04:92-97*).

Das kann auch ein Älterer (d. h. ein jüngerer Erwachsener, der noch vor kurzer Zeit selbst in einen Selbstorganisationsprozess eingebunden war) sein, der diese Funktion übernimmt (*Bodo/31:216-246*). Als förderlich wird es von einzelnen Experten auch eingeschätzt, wenn sich die Jugendlichen selbst dauerhaftere Strukturen geben, das heißt, wenn zum Beispiel ein Vorstand amtiert, der etwa die eigene Kasse führt (*Hannelore/03:493f*), sie sich vereinsähnliche Strukturen geben (*Angela/18:380-386*) oder tatsächlich einen Verein gründen (*Stefan/25:283-298, 25:99-109*).

(4.) Wenn die Jugendlichen bestimmte persönliche Voraussetzungen erfüllen, wird die Aussicht auf gelingende Prozesse jugendlicher Selbstorganisation von den Experten deutlich größer eingeschätzt. Immer wieder ist davon die Rede, dass das Gelingen der Selbstorganisationsprozesse auch davon abhängt, was die Jugendlichen an persönlichen Eigenschaften einbringen. So erwähnt zum Beispiel *Bruno*, es sei für die Selbstorganisationsversuche der Jugendlichen hilfreich, wenn schon durch die Eltern vermittelt wird, dass man sich für das, was man erreichen will, auch einsetzen (engagieren) muss (*27:440-454*). Auch für *Herbert* funktioniert Selbstorganisation dann, wenn von klein an im Elternhaus die notwendigen Voraussetzungen geschaffen wurden (*27:433-442*). *Stefan* verweist darauf, dass eine entsprechende Schullaufbahn – er erwähnt das bevorstehende Abitur und die Realschule – oder ein „guter Beruf“ hilfreich seien, sich selbst zu organisieren (*25:115-118*). Andere Experten halten es für erforderlich, dass die Jugendlichen in der Lage sind, ihre eigene Bedürfnisse zu formulieren (*Jens/12:24-35*), oder sie sich als (selbst-) kritik- und lernfähig erweisen, um aus misslingenden Prozessen und eigenen Fehlern lernen zu können (*Kurt/14:2180-2211*). Als ebenso wesentlich angesehen wird das Alter der Jugendlichen, wobei sich die Experten nicht einig darüber sind, wann die Jugendlichen alt genug sind, um ihre Selbstorganisationsversuche erfolgreich gestalten zu können. Für *Jost* haben beispielsweise die Älteren eher den Überblick; je älter die Jugendlichen seien, je reifer, desto chancenreicher seien ihre Versuche (*06:477-510*). Auch *Gisela* hat eher die 16-, 17-jährigen vor Augen, da ab

diesem Alter die eigene Verantwortung bewusst werde (29:790-800), ebenso *Diana*, die allerdings überwiegend an schon Volljährige denkt (20:89-91), während dagegen *Alexander* meint, das sei schon bei den 14-, 15jährigen der Fall (02:439-446). Auch *Angela* hat 14-, 15-, maximal 16jährige Jugendliche vor Augen (18:318-320), *Susanne* berichtet sogar von 12- bis 14jährigen Teenies einer Skaterinitiative, die sich erfolgreich selbst zu organisieren verstanden (16:191-203).

(5.) Schließlich weisen die Experten darauf hin, dass das Gelingen begünstigt werde, wenn eine Form der Integration des Selbstorganisationssystems in die lokale Umwelt gegeben ist. Verschiedentlich thematisieren die Experten den Zusammenhang von Identifikation und lokaler Integriertheit (*Sara*/29:437-455; *Petra*/29:466-476; *Regina*/17:276-286). *Kai* spricht davon, es dürfe sich nicht um Außenseiter handeln, sondern um im Ort integrierte Jugendliche (04:111-115). Das wird dann der Fall sein, wenn sich die Jugendlichen mit der Umwelt (dem Dorf, in dem sie leben) identifizieren (*Regina*/17:143-154) und sie in ihre Überlegungen aktiv einbeziehen, zum Beispiel bei der Suche nach Sponsoren im Dorf (*Angela*/18:700-703). Integration in das Dorf heißt in diesem Sinne, dort aktiv mitzumachen und sich einzubringen (*Anna*/21:518-522), etwa bei dörflichen Festen mitzuwirken oder Veranstaltungen zu organisieren, an denen die Dorfgemeinschaft teilnehmen kann (*Anton*/16:96-118). Integriertheit zeigt sich auch, wenn sich solche Aktivitäten tradieren und sich auch so das Selbstorganisationsprojekt über die Protagonisten, die ursprünglich die Initiative ergriffen haben, hinaus und über Generationen hinweg fortentwickelt (*Stefan*/25:129-133).

### 5.2.2.1.1.2 „Prozess Gelingen Setting“ (19 Fälle)

Dass die Gründe für gelingende Selbstorganisation auch in der Umwelt zu sehen sind berichten die Experten gelegentlich<sup>134</sup>; dabei fällt zunächst auf, dass von ihnen ausschließlich Prozesse erwähnt werden, die in dörflichen Kontexten, das heißt in ländlich geprägten Settings, spielen. Die von den Experten in diesem Zusammenhang genannten Faktoren lassen den Schluss zu, das Gelingen werde durch zwei Faktoren gefördert, wenn

- das Setting für die Jugendlichen überschaubar bleibt und sie die Anerkennung für ihre Selbstorganisationsversuche durch diese Umwelt vermittelt bekommen (1.) und
- es eine defensive Unterstützung durch Erwachsene gibt, die nicht an besondere Voraussetzungen geknüpft ist (2.).

(1.) Gelingende Selbstorganisationsprozesse stellten sich eher ein, wenn das Setting für die Jugendlichen überschaubar bleibt und sie die Anerkennung für ihre Selbstorganisationsversuche durch diese Umwelt vermittelt bekommen. So meint zum Beispiel *Hannelore* feststellen zu können, je überschaubarer die lokale Umwelt für die Jugendlichen ist, desto bessere Voraussetzungen für die Entwicklung des Selbstorganisationssystems der Jugendlichen sind gegeben:

„Je kleiner der Ort ist, desto besser die Menschen sich kennen, desto förderlich ist das auch, also das, was ich wohin schon sagte: in den kleinen Orten funktioniert so was besser, wo sich die Leute kennen, wo einfach mehr Vertrauen in die Jugendlichen auch da ist, weil man sie persönlich kennt. Das ist ganz wichtig“ (03:770-773).

Diese Orientierung werde erleichtert, wenn die Jugendlichen in den Traditionen des Dorfes aufwachsen. *Petra* verweist beispielsweise auf die dörflichen Strukturen und Traditionen, mit denen die Jugendlichen schon aufgewachsen sind,

„ob das jetzt in einem Kirchenchor war, in der Ministrandengruppe, es sind immer die Jüngeren, teilweise Geschwister oder Cousins und Cousinen, immer schon einbezogen worden. Das ist in unseren Jugendclubs in X immer ein fließender Übergang (...) es ist noch nicht vorgekommen, auch nicht vor meiner Zeit, dass da mal ein Jugendclub zwei, drei Jahre nicht besucht war. Die ‚Kleinen‘ sind immer mit rein gewachsen. Die wurden auch in die Organisation mit einbezogen, wie jetzt zum Beispiel in Y. Ich hatte vorgeschlagen, dass sie die Jugendleitercard machen, beim Jugendamt, und da hat gleich der Jugendclub-Leiter gesagt: also, ich mach’ das höchstens sowieso nur noch ein Jahr, das sollen mal die Jüngeren gehen, das sollen sich die jetzt 16jährigen anmelden -, man sieht es“ (29:193-206).

Damit eng verbunden ist, dass die lokale Umwelt das Selbstorganisationssystem akzeptiert, wenn also eine gegenseitige Akzeptanz gegeben ist (*Anna*/21:52-55). Das kann sich beispielsweise darin äußern, dass die Dorfgemeinschaft die Jugendlichen bei der Bewältigung anstehender Aufgaben unterstützt, etwa bei der Einrichtung eines Jugendraumes Hand anlegt oder bei der Organisation von Veranstaltungen der Jugendlichen mithilft (*Anna*/21:699-710, 21:518-522). Die Akzeptanz der lokalen Umwelt zeigt sich auch darin, dass zum Beispiel der Bürgermeister nicht ständig Probleme macht oder die Nachbarn eines Jugendraumes in die Arbeit involviert sind, wie es *Lisa* schildert:

„... also von der Warte aus denke ich, es müssen die Rahmenbedingungen stimmen, damit sie erst mal ihre Grenzen kennen und mit ihren Grenzen arbeiten können. Wenn das nicht funktioniert, unabhängig mal von dem Mann im Hintergrund, wenn sie Dinge vorfinden, mit denen sie nicht klarkommen, dann stürmen sie an ihre Grenzen und kommen einfach nicht weiter. Das ist auch so

---

<sup>134</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft berichtet von Prozessen gelingender Selbstorganisation und sieht dafür Gründe in den Bedingungen der lokalen Umwelt (Setting)“.

ein echtes Problem. Deswegen sind wir auch da. Das fängt bei der Ausstattung an. Wenn sie keine ordentliche Musikanlage haben, dann besorgen sie sich irgendwie eine, und wenn sie sich eine klauen. Das sind so Sachen, wo ich sage, diese Rahmen für diese selbständige Arbeit {betont} müssen von außen geschaffen werden, sonst funktioniert es mit Sicherheit nicht. Wenn sie die vorfinden, dann können sie das verwalten, dann können sie sich in ihren Räumlichkeiten bewegen“ (29:1128-1140).

Akzeptanz der lokalen Umwelt manifestiert sich darin, dass die Jugendlichen die ihnen überlassene Räume nach ihren eigenen Vorstellungen gestalten können und ungünstige Nutzungsbedingungen, zum Beispiel eine Doppelnutzung des gleichen Raumes etwa mit dem Altenclub, der Feuerwehr oder einem Sportverein, ausgeschlossen werden (*Hannelore/03:754-765*), also den Jugendlichen ein uneingeschränkter Platz im dörflichen Gemeinwesen zugebilligt und zugesichert wird.

(2.) Insofern handelt es sich auch um eine Form der Akzeptanz der lokalen Umwelt (die das Gelingen der Selbstorganisationsprozesse begünstigt), wenn es eine defensive Unterstützung durch Erwachsene gibt, die nicht an besondere Voraussetzungen geknüpft ist. *Anna* berichtet zum Beispiel von einem Jugendhaus, das schon seit 30 Jahre besteht; die Jugendlichen, die das Haus früher nutzten, sind jetzt selbst Eltern und achten im Hintergrund auf die Entwicklung des Raumes. Das führt dazu, dass das Jugendhaus ihrer Auffassung nach sehr gut in die dörfliche Gemeinschaft integriert ist, seinerseits Veranstaltungen organisiert und so etwas für die Dorfgemeinschaft bewegt und ein positives Feedback erntet (21:207-246, 21:194-199; vgl. Ablage 6, Nr. 82.5). Die von den Experten in diesem Zusammenhang referierten Beispiele verdeutlichen den Einfluss, den Erwachsene positiv auf die Selbstorganisation Jugendlicher ausüben können. Unterstützend sei es, wenn sich eine Erwachsenenlobby stark mache (*Regina/17:744-747*), ohne dabei dominierenden Einfluss auszuüben; wenn die Erwachsenen die Gestaltung der Prozesse an sich reiße, dann sei das nur hinderlich (17:229-235, 17:240-255). *Kurt* nennt deshalb auch als Bedingung für die gelingende Einrichtung eines Jugendraumes, dass es sich hierbei nicht um ein „Geschenk“ Erwachsener handeln darf (14:200-204). Der Einfluss der Erwachsenen wird also einerseits zwar als positiv erlebt, andererseits aber auch registriert, dass Versuche der Erwachsenen, ihre Unterstützung an Gegenleistungen oder ein erwartetes Verhalten zu knüpfen, eher eine behindernde Wirkung haben werden.

Bei solchen Prozessen sind die Eltern, wie *Holger* berichtet, von besonderer Wichtigkeit:

„Das Ganze hat auch noch einen anderen Aspekt: dass sich das Ganze verändert hat, hat meines Erachtens nichts damit zu tun, dass Jugendliche weniger bereit sind, sich zu engagieren, sondern man muss einfach sehen, in dem Bereich der Selbstorganisation: Sie sind einfach jünger geworden. Wenn hier Jugendliche Räume anfragen, dann sind die 13, 14, 15, und nicht, wie in dieser viel zitierten Jugendzentrumsbewegung, 17, 18, 19. Das macht eine ganz andere Arbeit in diesem Bereich Selbstorganisation erforderlich. Diese Erwachsenenunterstützung wird meines Erachtens immer erforderlicher“ (19:148-156).

Nötig seien Eltern, die solche Prozesse unterstützen (*Regina/17:178-181*), die zum Beispiel aufgrund ihrer sozialen Stellung informellen Einfluss ausüben könnten (17:219-224); hilfreich sei es auch, wenn sich Erwachsene als Förderer zusammenschließen, zum Beispiel in einem Verein (*Ulrich/01:87-105*).

Hilfreich ist hierbei auch, wenn ein ehrenamtlicher Jugendpfleger als Scharnier zwischen dem selbstorganisierten Jugendraum mit seinem Vorstand, den Besuchern und der Ortpolitik oder der Fachkraft und der Verwaltung fungiert (*Anna/21:295-313*), oder es ein gutes Zusammenspiel von Jugendlichen, Eltern und lokaler Politik gibt und die Initiative der Jugendlichen von diesem Netzwerk getragen wird. *Arthur* berichtet von X, wo als Ergebnis eines ursprünglich auf Einrichtung eines Jugendgemeinderates bzw. Jugendforums angelegten kommunalpolitischen Prozesses zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen unter seiner Begleitung schließlich ein Jugendraum eingerichtet werden konnte (16:248-279). Zum Gelingen jugendlicher Selbstorganisationsprozesse trägt auch bei, wenn die frühere Nutzer heute politische Funktionen innehaben, also die Tradition durch (einflussreiche) Akteure des (lokalen) politischen Systems weitergereicht und begleitet werden kann. *Hannelore* berichtet von einem Jugendraum, der „ganz selbstorganisiert (ist.) [den] gibt es auch schon seit Jahrzehnten, also unser jetziger Samtgemeinde-Bürgermeister ist da selber schon als Jugendlicher hingegangen“ (03:70-77).

Eine Unterstützung kann es auch darstellen, wenn Ältere (d. h. jüngere Erwachsene, die selbst in selbstorganisierte Prozesse und Projekte eingebunden waren) sich engagieren und die Jugendlichen unterstützen. *Hans* erwähnt

„junge Erwachsene, die halt schon seit, manchmal gibt es auch einen Wechsel, zehn Jahren da hingehen und das dann auch machen. (...) Die sorgen für die Sauberkeit, sie bauen diese Dinge noch selbst, so wie früher, dass sie die Möbel organisieren, dass sie die Reparaturarbeiten machen, dass sie die Getränke verkaufen, dass sie Veranstaltungen planen, die auch alleine durchführen“ (05:428-445; ferner: 05:394-401, 05:368-377, 05:399-404).

Auch *Jost* berichtet davon, dass diese Älteren

„dem Rechten (sehen), so auch jetzt hier in den Jugendräumen. Da gibt es viele Ältere, die gucken ab und an dann mal vorbei, wenn es wirklich mal Ärger gibt, dann schreiten die halt auch ein: so, passt mal auf -. Und es wächst dann auch entsprechend mit den jungen Leuten, es wachsen dann auch bestimmte junge Leute in bestimmte Bereiche hinein“ (06:660-664).

*Herbert* berichtet, dass in ihm bekannten ländlichen Jugendräumen die Schlüssel weitergegeben und so deren Öffnung selbstorganisiert gewährleistet wird, wobei Ältere darauf achten, „dass es funktioniert“ (27:315-320).

Dazu zählt auch, wenn das (lokale) politische System die Selbstorganisationsprozesse unterstützt, sei es, weil die (lokale) Politik zu ihrer eigenen Sache macht (Holger/19:282-291) oder hinter den Jugendlichen des eigenen Dorfes und ihren Selbstorganisationsversuchen steht und dann die dörfliche Gemeinschaft mitzieht (Bodo/30:153-158).

### 5.2.2.1.2 Misslingen

Unter „Misslingen“ werden die Berichte zusammengefasst, in deren Mittelpunkt das Scheitern von Prozessen jugendlicher Selbstorganisation steht. Auch hier führen die Experten die Gründe auf das Handeln einzelner Jugendlicher und ihrer Kollektive sowie die vor Ort gegebenen Umweltbedingungen zurück:

#### 5.2.2.1.2.1 „Prozess Misslingen Jugendliche“ (16 Fälle)

Im Verhältnis zu den Schilderungen gelingender Selbstorganisationsprozesse, für die die Experten das Verhalten Jugendlicher verantwortlich machen, fallen die Berichte über aus diesen Gründen misslingende Prozesse rein quantitativ deutlich geringer aus<sup>135</sup>; solche Gründe nennen die Experten *vereinzelt*. Die Experten sprechen im Kern von zwei auf das Verhalten der Jugendlichen zurückzuführende Faktoren, die Prozesse jugendlicher Selbstorganisation scheitern lassen, wenn

- die Jugendlichen ein nur ungenügend integriertes Gruppenverhalten an den Tag legen (1.),
- Führungspersonen fehlen (2.) und
- die Jugendlichen Schwierigkeiten haben, sich als Teil der Umwelt zu verstehen (3.).

(1.) Nach Auffassung der Experten scheitern die Selbstorganisationsversuche eher, wenn von ihnen ein nur ungenügend integriertes Gruppenverhalten an den Tag gelegt wird, das heißt Konflikte zwischen den Gruppenmitgliedern oder unter verschiedenen Gruppen alltäglich sind. Solche Schilderungen stellen in den Mittelpunkt, dass die Mitglieder des Kollektivs mit sich selbst nicht „klarkommen“. Dazu zählt zum Beispiel die zum Teil aggressive Abgrenzung gegenüber anderen Jugendlichen, deren Gruppen oder Cliques, oder die Inbesitznahme von Räumen, die zäh gegen andere „verteidigt“ (bzw. die diesen streitig gemacht) werden (Kai/04:507-522).

Klaus berichtet in diesem Sinne von einer Gruppe, die sich den so genannten „autonomen“ Jugendraum im Jugendhaus angeeignet, ausgestaltet und schließlich auch wieder zerstört hatte, weil sie dessen Nutzung durch andere Jugendlichen oder eine Nachfolgerclique nicht zu akzeptieren in der Lage war (22:412-427). Auch verweist auf eine ähnliche Erfahrung; sie berichtet von einer Clique, die den Jugendclub zunächst gestaltet und anschließend wieder zerstört hat:

„Das Ende vom Lied war, es hat vielleicht einen Monat, zwei Monate gehalten, und dann haben {betont} haargenau dieselben Jugendlichen, die den Club {betont} mühevoll hergerichtet haben, die ersten mutwilligen Beschädigungen wieder vorgenommen. Und das war dann das negative Beispiel, wo man dann sich auch fragt, am Anfang hast du dich gefreut, hast es endlich mal geschafft, auch die einzubinden in der Selbstbestimmung, in der Mitbestimmung und so weiter, und wenn es nur die Auswahl der Farbe war, sie mit ran zu ziehen, zu einer nützlichen Tätigkeit ran zu ziehen, aber im Endeffekt war es dann doch wieder {betont} deprimierend, dass noch nicht mal die eigene Arbeit geachtet wird, geschweige denn die Arbeit anderer“.

Sie fragt sich, ob Alkohol im Spiel war oder einfach die Rivalität zu einer neuen Gruppe, die sich im Haus etablieren will, wo es darum gegangen sein könnte, zeigen zu müssen, wer der Herr im Hause ist (28:196-239). Hans geht sogar so weit, es möglicherweise als Fehler ansehen zu müssen, sich solche Prozesse der Aneignung selbstorganisiert entwickeln zu lassen, weil sie „schnell aus dem Ruder“ laufen könnten (05:643-648).

Solche Schilderungen heben im Kern darauf ab, zu bezweifeln, dass die Jugendlichen Regeln oder Vereinbarungen einhalten können (Franz und Vera/23:701-756), dass sie jedenfalls Problem haben, die Aufgaben, die damit verbunden sind, wahrzunehmen (Dieter/11:212-217).

Jupp beispielsweise berichtet von einer Bauwagen-Clique, die zwar viel erreichen konnte (nicht zuletzt, dass sie den ihnen überlassenen Bauwagen weitgehend selbstverantwortliche gestalten und betreiben konnte), aber nicht in der Lage gewesen sei, das Erreichte auch zu sichern:

„Man hatte jetzt endlich was: das ist jetzt unser -, aber das, was sie nicht geschafft haben, ist, auch klare Grenzen zu setzen und zu sagen: das ist jetzt unser, wir haben jetzt was erreicht, aber wir müssen es jetzt irgendwie schützen, dass wir es auch behalten -, das haben sie nicht hingekriegt“ (07:120-130).

---

<sup>135</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft berichtet von Prozessen misslingender Selbstorganisation und sieht dafür Gründe im Handeln einzelner oder im Gruppenkontext Jugendlicher“.

*Britt* verdeutlicht, dass die Jugendlichen in den Jugendräumen nicht in der Lage sind, sich dauerhaft selbst zu organisieren; es gehe immer nur eine (eher kurze) Zeit gut:

„Meistens klappt das nicht. Es geht immer ein paar Wochen gut, wenn man dann auch wieder mit Sanktionierung droht, dass der Jugendraum zugemacht wird, dann geht es im Zyklus so drei, vier Wochen richtig gut, dann geht es zwei Monate schlecht, bergab, und dann im vierten Monat ist es die Katastrophe, wo dann wirklich nur noch Randalen sind, wo der Jugendraum angezündet wird, gesoffen wird“ (13:264-268)

Das mag seine Gründe darin haben, dass von den Jugendlichen einfach zu viel auf einmal erwartet wird, wie es *Lea* formuliert: einen Bauwagen herrichten und seinen Betrieb dann zu verantworten, sich den Inbesitznahme-Versuchen anderer zur Wehr zu setzen, ohne dabei eine dauerhafte professionelle Unterstützung zu haben (22:270-299). Genau ist aber auch davon die Rede, dass sich Jüngere gegenüber Älteren nicht durchsetzen könnten, worauf zum Beispiel *Jupp* aufmerksam macht:

„... das Recht des Stärkeren war so der Level. Das war es, wo sich alle dran messen. Derjenige, der das größte Durchsetzungsvermögen hatte, der hatte das Sagen an dem Tag, das glaube ich schon. Das Interessante daran war, dass die Jugendlichen, die Bauwagen im Grunde genommen erst möglich gemacht hatten, in der Hierarchie relativ weit unten standen, was jetzt das Durchsetzungsvermögen anging“ (07:212-232).

Schließlich werden aber auch Gründe darin gesehen, dass die Jugendlichen sich auf Verbindlichkeit und engagiertes Sich-Einbringen überhaupt nicht einlassen wollen. *Inge* etwa hat den Alltag im Jugendhaus, in dem sie früher tätig gewesen ist, eher als „ein Konsumieren der Jugendlichen“ in Erinnerung; das heißt: die Jugendlichen dort kommen ins Haus und „haben nicht so die Ideen“; es gibt dort auch

„nicht diese vielen Möglichkeiten, selbst etwas zu unternehmen. Natürlich gibt es auch Freiheiten dort. Die Jugendlichen haben in Eigenregie Sachen unternommen, zum Beispiel einen Videofilm gedreht“.

Sie hatte aber den

„Eindruck, es ist ein stärkeres Konsumieren und ein stärkeres Anbieten von Seiten der pädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. Dort herrschte eine stärkere Langeweile vor, praktisch Nicht-Wissen-was-mit-sich-anfangen. Und da musste man stärker, noch {betont} stärker auf die Jugendlichen eingehen. Da war es teilweise eher so, Konflikte untereinander zu bewältigen, dass man da ganz knallhart stärker eingreifen musste, weil untereinander stärkere Reibereien herrschten. Da musste man sich praktisch permanent um die Jugendlichen kümmern, mit [der] Öffnung [des Hauses] gleich parat sein und versuchen, mit ihnen was zu machen“;

die Jugendlichen dort konnten nicht stark in Verantwortung eingebunden werden, es war

„ganz klar (...), dass die Jugendlichen mit Verantwortung nicht so stark umgehen konnten. Das heißt, wenn die Veranstaltung zu Ende war, waren sie nicht bereit, es war dann immer wieder Thema, mit den Aufräumarbeiten entsprechend umgehen zu können. Wir haben dann, klar, im Anschluss diskutiert, wo ich dann auch gesagt habe: so nicht wieder, weil ich möcht' Euren Dreck nicht entfernen, hat nicht geklappt, Ihr könnt Euch überlegen, ansonsten können wir es halt nicht durchführen -. Aber das hat dort alles ein bisschen länger gedauert, [da ist] nicht so diese starke Identifikation mit der Einrichtung gewesen“ (09:187-227).

(2.) Ein Misslingen der Prozesse wird wahrscheinlich, wenn Führungspersonen fehlen: Führt das Engagement von Führungspersonen, die einem Selbstorganisationsprozess Ziel und Richtung geben, zum Gelingen von Prozessen jugendlicher Selbstorganisationsprozesse, so zählt deren Fehlen im Sinne einer negativen Kongruenz zu den Faktoren, warum solche Prozesse scheitern. So berichtet beispielsweise *Jupp*: „(...) was gefehlt hat, war meiner Meinung nach jemand, der das Ganze lenkt, der zumindest mal sagt: achtet mal hier drauf, achtet mal da drauf -“ (07:93-94). Das setzt aber die Bereitschaft voraus, sich verantwortlich fühlen zu wollen, also möglicherweise auch für Fehler und Probleme ganz persönlich einzustehen. Er berichtet zum Beispiel davon, dass kein Jugendlicher die Verantwortung für den Bauwagen übernehmen wollte:

„Das war ganz interessant: Da waren Jugendliche da, die diesen Bauwagen genutzt haben, die aber im Grunde genommen nichts mit dieser ‚Selbstorganisation‘, was den Bauwagen jetzt betraf, zu tun haben wollten. Die Verantwortung, die offizielle Verantwortung wollte keiner übernehmen, weil es musste ja auch jemand gegenüber der Stadt gefunden werden, der dafür unterschreibt“ (07:217-221).

An anderer Stelle führt er dazu aus, dass vor allem die schon Volljährigen die Übernahme von Verantwortung ablehnten: sie konnten die Situation schon realistisch einschätzen, wussten also um die damit verbundenen Risiken: „Haftung, technische Sachen, diese Schlüsselgeschichten, Öffnungszeiten, dafür zu sorgen, dass der Bauwagen im Umfeld auch entsprechend aussieht, solche Sachen. Komischerweise: alle die 18 waren, wollten das nicht, die Jüngeren ja, die hätten es gemacht“; für sie hätte die Übernahme der Verantwortung eine Form des Statusgewinns mit sich gebracht, aber auch dazu geführt, sich selbst zu überfordern, denn gegenüber den Älteren hätten sich die Jüngeren nicht durchsetzen können (07:491-529).

Selbst wenn sich jemand finde, der diese Funktion übernehmen wolle, sei damit keine Sicherheit für einen erfolgreichen Verlauf des Selbstorganisationsprozesses verbunden. *Bernd* berichtet beispielsweise von den Problemen, die sich einstellen, wenn der führende Kopf weggehe und sich kein Ersatz finde, der an dessen Stelle trete (08:632-641). Im Fall einer Bauwagen-Clique sei es zu einem Generationenwechsel gekommen, an einer neuen Führungsperson habe es gefehlt. Eine geradezu rituelle Zerstörung des Alten durch die neue Clique, die sich des Bauwagens bemächtigt habe, sei die Folge gewesen (18:867-905).

Auch *Gerald* berichtet von Bolzplätzen, die weitgehend selbstorganisiert, unter der Begleitung bzw. Betreuung eines älteren Jugendlichen, Kindern und Jugendlichen zum Betrieb überlassen wurden; die Begleiter wechseln, das ursprünglich gelingende Projekt scheitert, da sich der neue Begleiter nicht durchsetzen kann. Es kommt zu Konflikten mit der Nachbarschaft. Dieses Auf und Ab zwischen Gelingen und Scheitern der Selbstorganisation lässt *Gerald* schlussfolgern, dass es immer von gewissen Personen abhängt, ob ein Selbstorganisationsprozess „läuft oder nicht läuft“ (28:285-313).

(3.) Ein Scheitern selbstorganisierter Prozesse ist auch eher wahrscheinlich, wenn die Jugendlichen Schwierigkeiten damit haben, sich als Teil der Umwelt zu verstehen. Dazu zählt zum Beispiel, Regeln für ein geregeltes Miteinander zu akzeptieren und gemeinsam getroffene Absprachen auch tatsächlich einzuhalten. So berichtet zum Beispiel *Jupp* von der absprachewidrigen Nutzung des, den Jugendlichen überlassenen, Bauwagens: Einzelne Jugendliche, vielleicht auch die gesamte Clique, nutzen den Bauwagen absprachewidrig (07:449-458), was zu erheblichen Schwierigkeiten mit der Nachbarschaft (Umwelt) führt. *Franz* geht davon aus, dass es den Jugendlichen in solchen Fällen einfach keinen Spaß macht, Regeln (bzw. Vereinbarungen) einzuhalten (*Franz*/23:578-584, 23:590-601), es gehört eben auch ein Stück weit der „Kick“ dazu, die Regeln zu unterlaufen bzw. zu brechen. *Hans* spricht von einer gewissen Rücksichtslosigkeit, die die Jugendlichen gegenüber ihrer Umwelt entwickelten (05:500-505, 05:766-769).

Ein Indikator für die mangelnde Integration der Jugendlichen in die Umwelt ist es, dass die Jugendlichen zum Beispiel nicht wissen, wie sie sich gegenüber ihrer Umwelt verhalten sollen, nachdem sie eine Party aus dem Ruder haben laufen lassen und die Nachbarschaft ihres Jugendraums nachts nicht zur Ruhe kommen konnte (*Britt*/13:447-497). In einem artähnlichen Fall schildert *Anna*, dass sich die Jugendlichen von der Dorfgemeinschaft nicht verstanden fühlten und sie nicht begreifen konnten, sich nun den Regeln der Erwachsenen unterwerfen zu müssen (21:322-355). Auch ist die Rede davon, dass den Jugendlichen die notwendige Lernbereitschaft oder -fähigkeit fehle; Fehler und Probleme zu besprechen führe nicht notwendigerweise dazu, dass sich die Jugendlichen künftig anders verhielten (*Dieter*/11:264-268).

#### 5.2.2.1.2.2 „Prozess Misslingen Setting“ (15 Fälle)

Vereinzelt berichten die Experten auch von misslingenden Prozessen, wobei sie die Gründe für das Scheitern in den Bedingungen der das Selbstorganisationssystem umgebenden Umwelt ausmachen<sup>136</sup>. Zwei zentrale Faktoren der das Misslingen fördernden Umwelt sind darin zu sehen, wenn

- sich die Umwelt als nicht konfliktfähig erweist (1.) und
- ein zwar wohlmeinender, aber einschränkender Erwachsenen Einfluss vorliegt (2.).

(1.) Misslingende Prozesse jugendlicher Selbstorganisation ergeben sich, wenn sich die Umwelt als nicht konfliktfähig erweist, sie die direkte Auseinandersetzung mit den Jugendlichen scheut und vielmehr indirekte Wege sucht, Prozesse jugendlicher Selbstorganisation zu beschränken. Die Rede ist zum Beispiel davon, dass durchaus gegebene Probleme nicht (rechtzeitig) behandelt werden, wenn sie auftreten, sondern sich allmählich entwickeln und schließlich eskalieren. *Rudi* schildert beispielsweise den allmählich aufgestauten Ärger der Anlieger eines Jugendhauses über den durch sie wahrgenommenen Lärm, der von Jugendlichen ausgeht, und den Müll, den sie verursachen, der schließlich eskaliert sei (30:221-234). Auch *Anna* berichtet in diesem Sinne von einem Jugendtreff, der in einem Wohngebiet eröffnet wurde, das nach der Wahrnehmung dessen Bewohner ohnehin in den zurückliegenden Jahren abgewertet wurde, da Zug um Zug eine Tankstelle, ein landwirtschaftliches Gemeinschaftsgebäude und schließlich auch ein Spielplatz eingerichtet wurden. Für sie ist der Jugendraum das vor Ort schwächste Glied, das am leichtesten angreifbar ist und so zur Projektionsfläche für den Zorn der Anlieger über den gesunkenen Wohnwert ihrer Siedlung wird (21:462-487). Solche Berichte heben darauf ab, dass „Jugend“ – und das, was mit ihr in Verbindung gebracht wird – schnell ein negatives Image in der Dorfgemeinschaft hat, zum Beispiel, weil Gerüchte im Umlauf sind, die das selbstorganisierte Projekt belasten, etwa angeblicher Drogenkonsum im Jugendraum (*Hannelore*/03:178-180) oder dass er sich zu einem „Türkentreff“ entwickelt habe, den man besser nicht aufsuche (*Jens*/12:769-782).

Zu dieser Umgehensweise zählt auch, dass Probleme, die die Umwelt mit den Jugendlichen haben kann, auf Dritte abgeschoben werden, obwohl eine direkte Auseinandersetzung mit ihnen aus Sicht der Experten zweifelsfrei Erfolg versprechender wäre; so be-

---

<sup>136</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft berichtet von Prozessen misslingender Selbstorganisation und sieht dafür Gründe in den Bedingungen der lokalen Umwelt (Setting)“.

richtet *Anna* davon, dass die Nachbarn eines Jugendraumes sich nicht mit den Jugendlichen auseinandersetzen, sondern stattdessen den Bürgermeister einschalten:

„Sie haben ein Müllproblem, das wissen wir, sie können das irgendwie nicht mit dem Müll machen, und das sind einfach die Sachen, die immer die Leute aufregen. Sie fühlen sich halt nicht akzeptiert. Sie ärgern sich, dass die Leute beim Bürgermeister anrufen und nicht vorbeikommen. Das sind teilweise auch ihre Verwandten, wenn man das genau nimmt, Onkel, Tante oder sonst jemand, nur sie sagen: die können ja eigentlich kommen, sollen sie doch kommen und uns sagen, das ist doof, wir sind doch keine Monster, mit uns kann man doch reden -“ (21:376-382).

Auch *Hannelore* berichtet in diesem Sinne von einem selbstorganisierten Jugendraum, der im Ort deshalb große Probleme gehabt habe, weil die Kritik stets anonym erfolgt sei und nachhaltig beeinflusst wurde vom Ortsbürgermeister, der zwar vordergründig betont habe, stets für die Jugendlichen und ihre Interessen da zu sein, aber im Hintergrund dafür sorgte, dass das Image des Jugendraumes sich in der dörflichen Gemeinschaft weiter verschlechterte (03:93-102).

(2.) Das Scheitern wird nach Auffassung der Experten auch begünstigt, wenn ein zwar wohlmeinender, aber einschränkender Erwachsenen Einfluss vorliegt, zum Beispiel wenn die Themen (*Alexander/02:92-105*) und Formen (*Alexander/02:124-136*, *02:338-345*) eines Selbstorganisationsprozesses durch die Erwachsenen bestimmt werden und ihrer Logik und ihren Erwartungen folgen. Hans verweist darauf, dass die Jugendlichen damit nicht umgehen könnten, wenn ihnen etwa ein Jugendraum zur Selbstorganisation in der Art eines „Geschenks“ durch die Erwachsenen übergeben wird, womöglich auch noch verknüpft mit einem daran mehr oder weniger klar formulierten Verhalten als erwarteter Gegenleistung der Jugendlichen erwartet wird (*Hans/05:574-583*<sup>137</sup>), bis hin zu der Erwartung, dass sich die Jugendlichen den Interessen der Geldgeber zu unterwerfen haben (*Kerstin/24:421-427*).

Andererseits kann diese Unterstützung aber auch dazu führen, dass den Jugendlichen die Verantwortung abgenommen wird. So berichtet *Gerhard* von einem zunächst selbstorganisierten Jugendtreff, dem ein mobiler Jugendarbeiter (*Ulrich*) zur Seite gestellt wurde, um abzuklären, ob eine Erweiterung des Nachmittagangebotes für Jüngere möglich sei (01:453-457), mit der Konsequenz, dass die Jugendlichen

„das selber dann in der Folge nicht mehr auf die Reihe gekriegt (haben), ihre Abendöffnungszeiten aufrechtzuerhalten, sondern haben sich drauf verlassen, der *Ulrich* kommt zweimal in der Woche, macht auf, sind dann selber nachmittags, oder spätnachmittags hingekommen und haben sich nur noch Montagabends zum Mitarbeitertreff getroffen, wo dann offen war und man eigentlich ausmacht, wer wann Thekendienst macht, und es war klar, es macht keiner mehr sonst“ (01:423-428).

Auch *Petra* verweist auf einen ähnlich gelagerten Fall; sie hat erlebt, dass die Verantwortung der Jugendlichen für ihren Jugendraum durch zweifellos wohlmeinende organisatorische Entscheidungen des Bürgermeisters eingeschränkt wurde mit der Konsequenz, dass das damit verbundene Wegfallen der bis dahin in eigener Verantwortung zu erledigenden Aufgaben die Jugendlichen veranlasst habe, sich erst einmal zurückzulehnen (29:645-655).

Schließlich finden sich auch Hinweise, dass die Experten durchaus sehen, dass sie selbst zum Misslingen beitragen, weil ihr Einfluss auf die Prozesse entweder zu schwach oder zu bestimmend ist, also die Balance nicht gefunden wird, die Selbstorganisationsprozesse zuzulassen und Unterstützung auf Anforderung zu geben, beispielsweise weil die Fachkräfte Sorge haben, zu scheitern, und deshalb zu stark intervenieren (*Jens/12:734-752*), sie von den Jugendlichen zu viel erwarten (*Dirk und Clara/16:620-658*) oder es die ihnen die Rahmenbedingungen (in diesem Fall Konsolidierungsmaßnahmen, die zu einer Verringerung der Fachkraftstellen führten) nicht erlauben, intensiver Kontakt zu den Jugendlichen zu halten (*Jens/12 809-822*).

### 5.2.2.2 Grenzen jugendlicher Selbstorganisation

*Grenzen* bezeichnet Einschätzungen der Experten, warum ihrer Meinung nach Selbstorganisation nicht möglich ist, wobei zwei Dimensionen deutlich werden: einerseits interne Grenzen (insg. 97 Fälle), sich auf die Jugendlichen und ihr Selbstorganisationssystem beziehen (und die Kategorien „Grenzen Alter“, „Grenzen Nicht-Lernen“, „Grenzen Jugendliche“ und „Grenzen Gruppe“ umfasst), und andererseits externe Grenzen (insg. 89 Fälle, durch die das Selbstorganisationssystem seitens der Umwelt eingeschränkt wird (dargestellt durch die Kategorien „Grenzen Recht“, „Grenzen Setting“, „Grenzen Fachkraft“, „Grenzen Profis“ und „Grenzen Überforderung“)).

---

<sup>137</sup> Die Position von *Hans* entspricht insoweit der von *Kurt* positiv formulierten Einschätzung, Selbstorganisationsprozesse könnten dann gelingen, wenn den Jugendlichen nichts geschenkt werde; vgl. 5.2.3.1: *Kurt/14:200-204*.



### 5.2.2.2.1 Interne Grenzen

Interne Grenzen stellen Einschränkungen der Selbstorganisation dar, die bei den Jugendlichen selbst und ihrem Selbstorganisations-system zu finden sind. Ersichtlich wird, dass die bei den Jugendlichen und deren Gruppe(n) genannten Grenzen quantitativ dominieren:

#### 5.2.2.2.1.1 „Grenzen Jugendliche“ (31 Fälle)

In einem *ausgewogenen* Verhältnis – und damit zugleich am häufigsten – teilen die Experten mit, dass sie in den Möglichkeiten und Fähigkeiten der Jugendlichen selbst Grenzen der Selbstorganisation sehen<sup>138</sup>. Im Sample konkretisiert sich diese Einschätzung auf verschiedenen Ebenen. Im Kern geht es dabei um die fehlenden persönlichen Voraussetzungen der Jugendlichen. So sieht Dieter zum Beispiel Defizite darin, „was ich selbst einbringen kann als Jugendlicher, um mich selbst zu organisieren, Erfahrung, Wissen, Lernfähigkeit, die Zusammenarbeit mit Hauptamtlichen oder anderen Ehrenamtlichen, die Fähigkeit, zusammen zu arbeiten, Kompromisse zu schließen“ (11:463-467).

Jens vermisst die Fähigkeit, das eigene Leben zu organisieren, und bezweifelt daher, dass die Jugendlichen in der Lage sind, das von ihm begleitete Jugendhaus selbst zu organisieren; sie seien nur schwer zu motivieren und säßen dort nur ihre Zeit ab (12:562-577). Wiederholt wird in diesem Sinne darauf verwiesen, dass es ihnen an Ideen und Kreativität mangle. Nach einer misslungenen Party, berichtet Britt, wird von der Gemeinde ein Verbot für künftige Geburtstagsparties im Jugendhaus ausgesprochen. Die Jugendlichen regen sich darüber zwar auf, „aber es fällt ihnen da auch nicht ein, sich andere Wege zu suchen, zu sagen: okay, wir alle, die wir Geburtstag haben, tun uns zusammen, machen halt 'ne Jugendraum-Fête nach außen -. Das ist ja okay, eine Jugendraum-Fête. Denen fehlen völlig die Ideen: wie kann man so was umgehen? -“ (13:493-496). Andererseits stehe ihnen ihre eigene Spontaneität im Weg; zunächst seien sie noch begeistert, wollten etwas Neues sofort und schnell auf den Weg bringen, doch sobald es schwierig werden, meint Karl, lasse das Engagement nach (Karl/ 16:507-514). Erika meint, dass „dieser Atem irgendwann ganz rapide nachlässt“ (16:82-84). In diesem Zusammenhang ist auch die Rede davon, dass ein Trend wahrgenommen werde, dass der Ich-Bezug dominiere und nur noch das eigene Interesse gesehen werde (Andrea/32:342-344). Dann werde der Nutzen den Kosten gegenübergestellt mit dem Ergebnis, dass nur noch bestimmte Zwecke verfolgt würden und Selbstorganisation kein (Selbst-) Zweck sei, den es sich zu verfolgen lohne (Bruno/27:756-763).

Grenzen der Selbstorganisation sieht Franz in der fehlenden Organisationsbereitschaft Jugendlicher (23:335-339, 23:372- 376). Bernd spricht in diesem Zusammenhang von fehlender Verbindlichkeit:

„Das heißt, es gibt immer einen Teil Leute, die sich einbringen und versuchen, eigentlich auch irgendwo innerhalb der Jugendarbeit sich Ziele zu setzen, die sie erreichen wollen, und andere, die da hinkommen und sagen: es ist schön, dass das hier warm ist und ich ein günstiges Getränk kriege, und wenn Ihr mir was anbietet, vielleicht mach' ich auch mal mit -, aber diese Verbindlichkeit wird nicht erzielt, wie in anderen Bereichen der offenen Arbeit auch. Von der Unverbindlichkeit zur Verbindlichkeit ist es oft doch einen großer Schritt, wo es vieler, vieler kleiner Schritte bedarf, um da hinzukommen“ (08:436-443)

Inge stellt fest, die Grenzen seien „einfach da, dass Jugendliche diese Verantwortungsübernahme nicht hinkriegen“, und registriert, „dass heutzutage, unabhängig vom Alter, Jugendliche nicht mehr so stark bereit sind, diese Verantwortung komplett zu tragen“, wo sie die Hauptamtliche noch brauchen. Sie haben nach ihrer Wahrnehmung Angst, „dass es bei Veranstaltungen zu Stresssituationen kommt“, und scheinen sich deshalb, Verantwortung zu übernehmen (09:436-454). Auch mangle es, so Lea, an der Bereitschaft, die eigenen Pflichten zu sehen und anzunehmen, Es reiche nicht, auf (gemeinsam vereinbarte) Regeln zu rekurrieren, wenn die Jugendlichen signalisierten, dass sie gar nicht dahinter stehen wollten (22:441-445).

Dies kann aber auch daran liegen, dass es den Jugendlichen zu leicht gemacht werde, sich der Wahrnehmung von Verantwortung zu entziehen. Darauf deutet eine Äußerung von Herbert hin, der schildert, dass zwar in den von ihm begleiteten ländlichen Jugendräumen der Schlüssel unter den Jugendlichen weitergegeben und so selbstorganisiert deren Öffnung gewährleistet wird, aber zugleich die Älteren nach dem Rechten schauen, weshalb es den Jüngeren (offensichtlich deshalb) schwer fällt, dass sie „rein wachsen und Verantwortung übernehmen“ (27:315-321). Sara dagegen spricht von der „Faulheit“ der Jugendlichen einerseits und dem Verlustes des Traditionellen (als den gewohnten Regeln und Lebensweisen des ländlichen Raumes), in das auch die Jugendlichen mit eigenen Pflichten eingebunden waren, andererseits (29:609-624).

Die Grenzen der Belastbarkeit werden schnell erreicht, wird von den Experten konstatiert (Britt/13:507-510). Bruno vermisst den „langen Atem“, sich auf einen längeren Zeitraum zu binden und sich auf die faktischen Mühen einzulassen, die Selbstorganisationsversuche mit sich bringen. Das führe auch dazu, dass die handelnden Personen häufig wechselten und es zu Brüchen komme (27:748-756). Unter den Experten lassen sich in Bezug hierauf durchaus differenzierte Einschätzungen wahrnehmen. So führt dies

<sup>138</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft meint, die Möglichkeiten und Fähigkeiten Jugendlicher begrenzen die Selbstorganisation“.

zum Beispiel *Bernd* auch darauf zurück, dass die Jugendlichen ihre Kräfte einfach überschätzen und deshalb schnell zurückstecken (08:716-719). Jugendliche wollen zwar viel tun, aber es fehle ihnen nach Auffassung von *Dieter* die Fähigkeit, den Verlauf eines Projektes antizipieren zu können. Er vermisst das erforderliche Abstraktionsvermögen, zu dem auch die Kompetenz gehört, Dinge vorwegzunehmen (11:212-289). Nach der Auffassung von *Britt* fehlt es ihnen dagegen an Durchsetzungsvermögen, sie stecken zu schnell zurück, geben zu früh auf; sie meint, dass die Jugendlichen „gar nicht auf die Idee (kommen), dass es die Möglichkeit gibt, so was selbst durchzukämpfen. (...) auf die Idee kämen die auch gar nicht. (...) Diese Jugendlichen haben ja noch nie für etwas gekämpft“ (13:430-437).

*Astrid* vermisst die Courage, sich auch auf etwas Neues und Unbekanntes einzulassen (26:611-640). Dass es ihnen dabei an Selbstbewusstsein fehlt, glaubt *Uwe*; die Jugendlichen fühlten sich ohnehin nur als ein „kleines Licht“, auf das nicht gehört werde (32:58-62). *Maria* sieht zudem Ängste bei den Jugendlichen, „so vorzupreschen, für sich so auch diesen Platz zu fordern, einzunehmen. Und, ich denke, da stößt man total auf Grenzen als Hauptamtlicher, da wird man immer in die Rolle kommen, oder sehr, sehr leicht in die Rolle kommen, wo die Jugendlichen einen eben total einspannen und sagen: macht mal! -“ (01:751-761).

#### 5.2.2.2.1.2 „Grenzen Gruppe“ (30 Fälle)

Einen weiteren, *ausgewogen* vorgetragenen, Grund für die Grenzen der Selbstorganisation sehen Experten in den Bedingungen des Gruppenkontextes Jugendlicher und verweisen insbesondere auf die Art und Weise, wie die Jugendlichen *miteinander* und als Kollektiv *mit der Umwelt* umgehen<sup>139</sup>. *Vera* beispielsweise erkennt mit Verweis auf einen Jugendraum ein Problem für die Selbstorganisationsprozesse darin, dass sich die verantwortlichen Jugendleiter im Jugendraum gegenüber der eigenen Clique nicht durchsetzen können, dass „es halt auch schwierig ist: ich muss dann meinem Kumpel sagen, dass er das Haus zu verlassen hat, oder er hat dies oder jenes zu machen -, und da wurde ich groß angeguckt“ (23:206-208).

Auch *Holger* sieht in der mangelnden Durchsetzungsfähigkeit gegenüber Gleichaltrigen ein häufiges Problem“ (19:477-479). *Jupp* berichtet davon, dass sich in dem von ihm begleiteten Bauwagen-Projekt die Regeln der Selbstorganisation aus dem Durchsetzungsvermögen der älteren (und durchsetzungsstärkeren) Jugendlichen ergaben. Da sie es aber ablehnten, selbst Verantwortung zu übernehmen, und dies lieber den Jüngeren zuwies, wurden die Grenzen der Selbstorganisation schnell erreicht; kam es zum Bruch der mit den Fachkräften vereinbarten Regeln folgte der Verweis auf die Älteren (und Stärkeren), gegen die sich die Jüngeren ja nicht durchsetzen konnten (07:212-232).

*Anna* meint, die Grenzen der Selbstorganisation seien für sie „ganz klar da begründet, wenn sie sich auf Dauer nicht an die Absprachen halten, die ich mit denen habe, weil ich denke, ich bin sehr großzügig, ich habe sehr viel Verständnis, auch mal für kleinere oder mittlere Orgien oder was da so abgeht“; sie kann zwar die Übertretung getroffener Vereinbarungen durch die Jugendlichen eines Jugendraumes im Einzelfall noch vertreten, hat aber kein Verständnis mehr dafür, „wenn sie die Sachen kaputt machen“ (21:608-615).

Unter Verweis auf einen konkreten Prozess stellt sie fest, dass die Jugendlichen sich schließlich „wie die Axt im Walde“ benommen und den Jugendraum zerstört hätten. Sie interpretiert das als Zeichen, dass sich die Gruppe in eine andere, als die ursprünglich vereinbarte Richtung entwickelt hatte (21:635-638), da sei dann die Zeit abgelaufen gewesen und es nötig geworden, den Prozess zu beenden. (21:617-621). *Bruno* führt solches Verhalten darauf zurück, dass irgendwann „die Mühen der Ebene einsetzen, wenn die Sachen eigentlich alle da sind, wenn die Sachen alle geregelt sind“, und sich die Frage stellt, wie es weitergeht: „Und da gehen dann die Interessen auch sehr auseinander, da fängt dann eigentlich meine große Kritik an, wenn sich das Interesse darin bündelt: wir saufen jetzt möglichst viel und wir gucken mal, wer das am aller allerbesten hinbekommt -, das sind dann Ziele, die wir natürlich seitens der Jugendarbeit nicht so unbedingt teilen würden“ (27:192-201).

#### 5.2.2.2.1.3 „Grenzen Nicht-Lernen“ (19 Fälle)

In den Statements kommt *gelegentlich* zum Ausdruck, die Selbstorganisationsprozesse stießen deshalb an ihre Grenzen, weil es den Jugendlichen noch bestimmte Fähigkeiten fehlten, die sie sie zuvor nicht hatten aneignen können<sup>140</sup>, wofür vor allem das Elternhaus und die Schule verantwortlich gemacht werden. So sieht zum Beispiel *Bruno* einen Zusammenhang von Selbstorganisation und schulischen Voraussetzungen; er schildert seine Erfahrungen aus Workshops mit Schülern aus Gymnasien und Hauptschule:

---

<sup>139</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft meint, die Bedingungen des Gruppenkontextes Jugendlicher schränken die Möglichkeiten für Selbstorganisation ein“.

<sup>140</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft meint, Jugendliche haben sich bestimmte Voraussetzungen oder Fähigkeiten zur Selbstorganisation nicht bzw. noch aneignen können, wodurch die Fähigkeit zur Selbstorganisation eingeschränkt werde“.

„Wir haben auf der einen Seite Jugendliche, die in der Lage sind, ihr Leben {betont} perfekt zu organisieren, die machen nebenher Musik, die machen Sport, Leistungssport, die haben ein vollkommen durchorganisierten Lebensstundenplan für sich, und [wir haben] auf der anderen Seite Jugendliche, die {betont} wahnsinnig mit sich selbst beschäftigt sind, um überhaupt die Kraft zu entwickeln, Dinge, die außerhalb ihres engsten persönlichen Rahmens liegen, {betont} bewältigt zu bekommen (...). Da klafft diese Welt für mich wahnsinnig auseinander, und wenn man diese Voraussetzungen, wie auf der Gymnasialebene, nicht hat, dann ist die Selbstorganisation für sein Leben ungleich viel schwerer“ (27:488-509).

Jochen meint, Jugendliche mit besserer Aus- und Schulbildung brächten mehr Selbstsicherheit mit und seien

„deswegen auch eher diejenigen, die die Leitung in die Hand nehmen, meinetwegen auch zum Rathaus gehen und sagen: wenn ich's nicht kriege, gehe ich selbst zu Bürgermeister -. Wenn ich jetzt meine Hauptschüler nehme, die würden normalerweise nie alleine ins Rathaus gehen, die muss man praktisch dahin tragen, die schimpfen genauso, wie die anderen, aber die getrauen sich nicht (...). Da, glaube ich, dass Leute aus der Hauptschule sich schwerer tun zum Beispiel, als Leute aus der Realschule oder aus dem Gymnasium, weil die einen anderen Hintergrund haben“ (27:458-468).

Jens schildert, bei den Besuchern seines Jugendhauses handele es sich um Jugendliche aus unteren sozialen Schichten, denen wichtige Voraussetzungen für einen ersten Schritt zur Selbstorganisation – Fähigkeiten, zum Beispiel eigene Vorstellungen zu formulieren und gegenüber der Umwelt zu artikulieren – fehlten (12:399-406).

Für Sven wird die Fähigkeit zur Selbstorganisation durch soziale Benachteiligung (z. B. versperrte Zugänge zu Ausbildung und Arbeit mit der Folge, kein bzw. nur wenig Geld zur Verfügung zu haben) und kulturelle Dispositionen behindert (wenn das Jugendhaus der letzte Ort ist, wo sich – beispielsweise türkische – Jugendliche frei von familiären oder kulturellen Zwängen treffen können); er glaubt zwar nicht, dass türkische Jugendliche nicht zur Selbstorganisation fähig seien, verweist aber auf den kulturellen Hintergrund und die speziellen Lebensbedingungen Jugendlicher mit Migrationshintergrund, wodurch deren Selbstorganisationsprozesse nicht eben erleichtert würden (10:619-685).

#### 5.2.2.2.1.4 „Grenzen Alter“ (17 Fälle)

Schließlich wird *vereinzelt* davon berichtet, dass das Alter der Jugendlichen die Selbstorganisationsversuche der Jugendlichen einschränke<sup>141</sup>. Ulrich schätzt beispielsweise ein, meistens seien es junge Erwachsene, die sich selbst zu organisieren könnten, nicht aber 14- bis 16jährige Jugendliche (01:541-547). Andererseits habe sein Team

„es mal so formuliert: je jünger die Jugendlichen sind, desto schwerer fällt es ihnen, eine Selbstorganisation auf die Füße zu stellen, die tatsächlich tragfähig ist, auch nach außen tragfähig ist. Aber, es gibt auch Gruppen und Cliques von Jugendlichen, die sind 19, 20, 21 alt und kriegen nichts auf die Reihe. (...) ich habe auch schon die Beobachtung gemacht, es gibt dann Konstellationen von 16jährigen, die dann, ja, wie Du es gesagt hast, sich durchbeißen wollen: hey, und das wollen wir! -. Und die sich dann wirklich reinknien, dass sie auch andere mitreißen und das dann auch durchgezogen wird“ (01:792-803)

#### 5.2.2.2.2 Externe Grenzen

Externe Grenzen ergeben sich aus der Umwelt, in die das Selbstorganisationssystem eingebettet ist. Deutlich wird, dass sich eine klar konturierte Einschätzung der Experten auf den ersten Blick nicht rekonstruieren lässt, welche externen Grenzen sie als dominierend für die Einschränkung jugendlicher Selbstorganisation ansehen:

#### 5.2.2.2.2.1 „Grenzen Recht“ (23 Fälle)

Im Rekurs auf die quantitativ ausgedrückte Häufigkeit scheinen es aber in erster Linie rechtliche Vorgaben und gesetzliche Vorschriften zu sein, die die Selbstorganisationsprozesse nach dem *gelegentlich* geäußerten Urteil der Experten einschränken<sup>142</sup>; genannt werden vor allem jugendschutzrechtliche Bestimmungen (17:415), die Regeln der Betäubungsmittelrechts (31:972-976) und Verbotsvorschriften aus dem Strafrecht (32:765-775). Im Sample lassen sich dabei Einschätzungen isolieren, die auf eine unterschiedliche Bindungswirkung dieser Vorschriften hinauslaufen.

Eher *strikte, enge Grenzen* beschreibt zum Beispiel Hans, der das Ende der Selbstorganisation dort gekommen sieht, wo Personen bedroht werden (05:802-812). Für Dirk endet Selbstorganisation dort, wo der rechtliche Rahmen überschritten wird; dort werden von den Fachkräften Grenzen gesetzt (16:812-815). Ähnlich sehen das zum Beispiel Dieter (11:462) und Arthur (16:550).

<sup>141</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft meint, das Alter junger Menschen beschränkt deren Fähigkeit zur Selbstorganisation“.

<sup>142</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft meint, rechtliche Vorgaben schränken die Selbstorganisation Jugendlicher ein“.

Dagegen werden an anderer Stelle eher flexible Grenzen wahrgenommen. So vertritt zum Beispiel *Alfons* die Auffassung, er könne kein „Aufsichtsbeamter“ sein. Um Kontakt zu den Jugendlichen aufbauen und halten zu können, müsse er es zum Beispiel aushalten, wenn sie rauchten oder Alkohol konsumierten, auch wenn das vom Gesetz her untersagt sei (16:633-651). Auch *Konrad* schaut nicht weg, „wenn ein 14-jähriger raucht und gegen das Jugendschutzgesetz verstößt, und das ist auch ganz klar, dass ich das nicht toleriere. Aber wenn man dann einen Kompromiss findet, dass die Leute hinausgehen vor die Tür und draußen qualmen, dann stelle ich denen auch nicht nach“. Das müsse aber von Fällen unterschieden werden, wo es ganz drakonische Konsequenzen gebe, zum Beispiel bei Fällen sexueller Belästigung:

„Das ist {betont} immer so eine Gratwanderung, auf der einen Seite sind wir ja immer Repräsentanten natürlich auch von Recht und Ordnung und von Gesetzen, die müssen wir auch einhalten, auf der anderen Seite, wenn wir auch tolerant sind in bestimmten Sachen, gerade beim Rauchen und Biertrinken unter 16, offiziell tolerieren können wir es nicht, voll dagegen vorgehen können wir genauso wenig. Das ist immer eine Gratwanderung“ (16:657-676).

#### 5.2.2.2.2 „Grenzen Profis“ (21 Fälle)

Neben rechtlichen Grenzen ist es vor allem das eigene Handeln als Fachkraft, das, wie die Experten *gelegentlich* vorbringen, die Selbstorganisationsversuche Jugendlicher eingrenzt, insbesondere, wenn sie Einfluss auf den Selbstorganisationsprozess nimmt<sup>143</sup>. Fachkräften ist durchaus bewusst, dass schon alleine ihre Anwesenheit die Selbstorganisationsversuche Jugendlicher einschränken kann, weil im Kern durch ihr Da-Sein zum Ausdruck kommt, dass sie entweder begrenzende Leitvorstellungen oder die auf sie selbst wirkenden Begrenzungen reproduzieren. *Kai* vertritt zum Beispiel die Auffassung, dass, wenn die Fachkraft sich als (Sozial-) Pädagoge definiert, sie in Konflikt mit den Wünschen nach Selbstorganisation Jugendlicher gerät. Er verweist auf einen ursprünglich selbstorganisierten Jugendraum: Die dort eingestellte Fachkraft habe versucht, eigene pädagogische Vorstellungen umzusetzen und „eckte sofort an bei den dortigen Ehrenamtlichen, das gab sofort Streitereien, so dass die (Ehrenamtlichen; PUW) dann raus gegangen sind“ (04:145-151).

Aufgrund des beruflichen Selbstverständnisses sozialpädagogischer Fachkräfte komme es zum Konflikt zwischen den pädagogischen Interessen der Fachkraft und den Interessen der Selbstorganisation, „weil er doch nun mal Pädagoge ist, da muss ja was passieren. Und der kann das Schlicht-und-einfach-da-Sitzen und Musik-Hören, Miteinander-Quatschen, das scheinbar völlig ziellose Freizeitverhalten schlicht und einfach nicht akzeptieren, kann es nicht vereinbaren mit seinen ehernen pädagogischen Zielen“ (04:125-129). Er führt das auf den kommunalpolitischen Kontext zurück, in dem er sich bewegt, und die Einbindung Jugendarbeit in die kommunale Hierarchie (04:646-676):

„(...) das ist ja leider in kommunalen Jugendarbeit so, dass man zittert vor jedem Ereignis, was geschehen {betont} könnte, weil in der Regel das benutzt wird, um einen {betont} Endpunkt unter die Jugendarbeit zu setzen, das finde ich so schade, anstatt als Beginn der Auseinandersetzung [zu sehen], möglicherweise dass der Ortsrat nachfragt, dass man sich ehrlich auseinandersetzt, dass man sagt: das und das und das ist geschehen, und sie sehen in der Art und Weise die Möglichkeit, das abzustellen, aber möglicherweise wird es ab und zu doch noch mal zu was kommen -, aber dass man darüber redet und nicht in die Vergangenheit schaut“ (04:709-715).

Auch *Andrea* bezweifelt, dass es der gegebene institutionelle Rahmen zulässt, Versuche der Selbstorganisation konsequent zu unterstützen, auch sie sieht die Grenzen in der Institution und den dort tätigen Fachkräften, die die institutionellen Erwartungen auch umsetzen (32:446-453). *Jupp* sieht in diesem Sinne Einrichtungen der (kommunalen) Jugendarbeit als vorstrukturierten Rahmen, der nur eine „eingeschränkte Selbstorganisation“ erlaube (07:1004-1028). *Dirk* meint, Selbstorganisation sei „hier im Haus auch gar nicht möglich. Es gibt halt Rahmen und Regeln, von daher ist das schon eingeschränkt mit Selbstorganisation“ (16:191-192); an anderer Stelle führt er dazu aus: „Aber so von der Begrifflichkeit möchte ich mich in diesen professionellen Bereichen von Selbstorganisation verabschieden. {denkt nach, Pause} Ich weiß nicht, ob es richtig ist, von meinem Gefühl her schon“ (16:256-258). Er sieht darin ein Grundproblem jeden Jugendhauses in Bezug auf die Selbstorganisation (16:590-597).

Auch das Handeln der Fachkräfte selbst wirkt begrenzend auf die Selbstorganisation; so berichtet *Sara* über ein Jugendhaus, an dem sie sich die Zähne „ausbeißt“, praktisch immer alles vorgeben muss und feststellt, dass von den Jugendlichen nichts zurück kommt, was darauf schließen lässt, dass sie ihre Sachen auch selbstständig erledigen könnten (29:405-409). Ähnlich beurteilt dies ihre Kollegin *Janine*, die die Meinung vertritt, die Fachkräfte würden den Jugendlichen zu viel abnehmen und sie zu oft von Aufgaben entlasten (31:389-412).

---

<sup>143</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft meint, Handlung von Fachkräften wirke an sich begrenzend auf Selbstorganisation“.

#### 5.2.2.2.3 „Grenzen Setting“ (16 Fälle)

Selbstorganisationsprozesse begrenzende Faktoren finden sich, wie *vereinzelt* geschildert wird, ebenso in der Umwelt<sup>144</sup>, wobei das (lokale) politische System oder konkrete Akteure, insbesondere Erwachsene und deren Systeme (z. B. Nachbarschaften), im Mittelpunkt ihrer Wahrnehmung stehen. *Maria* – und ihr Kollege *Gerhard* (01:885-887 und 922-926) – verweisen zum Beispiel darauf, dass Selbstorganisation „ja nun einmal eingebettet [ist] in das größere Gemeinwesen, die Gemeinde, und, ich denke, es gibt durchaus auch förderliche Strukturen in der Gemeinde dann wieder für diese Selbstorganisation, oder eben auch hinderliche bzw. welche, wo die Jugendlichen immer wieder drauf los laufen, immer wieder gegen laufen, das kann ja auch ganz groß sein“ (01:700-704).

Erschwerend komme hinzu, dass die Erwachsenen sehr hohe Erwartungen formulierten, was zum Beispiel die Vermeidung von Lärm-belästigungen und die Ordnung in ihrem Treff angehe (01:527-535); fast habe es den Anschein, als sollten die Jugendlichen die eigentlich besseren Erwachsenen sein. Wenn es aber an einer Stimmung der wohlwollenden Unterstützung durch die Erwachsenen fehle und stattdessen beim geringsten Lärm gleich die Polizei gerufen werde, dann sei die Grenze der Selbstorganisation Jugendlicher durch die Vorgaben der (lokalen) Umwelt schnell erreicht (01:865-870).

Von der Verhinderungsmacht lokaler Politik berichtet *Janine*; es sei so, dass, wenn „ein Gemeinderat sich nicht dafür einsetzt oder nicht damit einverstanden ist, dass Jugendliche des Ortes einen Jugendraum bekommen können oder bekommen sollen, dann kriegen die auch keinen“ (31:571-575). Sie berichtet von der Wechselhaftigkeit der politischen Systems, wenn die Mehrheit in der Vertretungskörperschaft wechselt und neue Personen das Sagen haben. Die von ihr begleiteten Selbstorganisationsprozesse sind davon direkt eingeschränkt worden, weil zum Beispiel zunächst gegebene Zusagen gegenstandslos wurden (31:581-586).

Auch *Maik* vermerkt, dass (erwachsene) Personen die Selbstorganisationsversuche eingrenzten. Er registriert eine Art paternalistisches Weltbild, das den Selbstorganisationssystemen Jugendlicher Grenzen setzt:

„Also einfach nur rumhängen oder abhängen, Musik hören, über Probleme sprechen, [das] wird von vielen nicht als sinnvolle Jugendarbeit erachtet, sondern es muss immer ein straffer Veranstaltungsplan oder irgendwas da sein, und wer einfach nur diese Prozesse der Sozialisation durch Kommunikation, durch Zusammensitzen, durch Spielen, Kartenspielen, wer einfach nur das begleitet, der ist eigentlich kein richtiger Jugendarbeiter, der gammelt eigentlich auch nur rum, der braucht deshalb auch nicht diese Anerkennung: der sollte mal was Ordentliches machen, nicht nur Fernsehen gucken! -“.

Die Bedeutung dieser Prozesse werde nicht gesehen: „Erwachsene wollen auch nicht immer irgendwelche Fahrten irgendwohin machen, dies oder jenes oder sonst irgendwas, die wollen auch nur in der Gaststätte sitzen und sich unterhalten, aber das hat seinen Stellenwert, wenn der Gemeinderat seinen gemütlichen Teil hintendran [hat], {betont} bloß Jugendlichen wird es nicht zugestanden“ (31:365-376).

#### 5.2.2.2.4 „Grenzen Überforderung“ (16 Fälle)

Ebenso *vereinzelt* benannt ergeben sich Grenzen der Selbstorganisation nach Einschätzung der Experten aus der Überforderung der Jugendlichen<sup>145</sup>, zum Beispiel, wenn sich Jüngere gegen Ältere oder Stärkere durchsetzen wollen (*Gisela*/29:1085-1104) oder die Verantwortung als zu groß erlebt wird (*Lea*/22:397-401). *Hanna* ist der Auffassung, dass Grenzen der Selbstorganisation sich aus dem Zeitrahmen eines Projektes und dessen Überschaubarkeit für Jugendliche liegen; kurzfristige Vorhaben seien selbstorganisiert durchaus möglich, langfristige (die einen Horizont von zwei, drei Monaten überschreiten) nicht (28:511-525). Zu einer ähnlichen Einschätzung gelangen *Gerd* und *Astrid* (26:523-533) und *Jost* (06:746-782).

#### 5.2.2.2.5 „Grenzen Fachkraft“ (13 Fälle)

Schließlich wird geschildert, dass die Einstellungen der Fachkräfte die Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher begrenzten; Grenzen ergeben sich also dort, wo die Fachkraft selbst an ihre Grenzen stößt, wo sie zum Beispiel in Konflikt gerät mit ihren persönlichen Einstellungen oder Wertvorstellungen<sup>146</sup>. Für *Dirk* beispielsweise hört Selbstorganisation dort auf, wo er glaubt, dass es nicht mehr um die Interessen der Jugendlichen, sondern um andere Zwecke geht (16:812-825). Er räumt ein, die Jugendlichen im Jugendhaus sollten „sich so verhalten, wie ich das gerne hätte, wie ich mir in meinem pädagogischen Sachverstand ausgerechnet habe, was ich gerne fördern möchte“. Die Grenzen ergeben sich also aus seiner Interpretation, was die Bedürfnissen und Interessen Jugendlicher sind (16:926-928).

---

<sup>144</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft meint, die Umwelt wirke begrenzend auf Selbstorganisationsprozesse“.

<sup>145</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft meint, Jugendliche können den mit Selbstorganisation verbundenen Anforderungen nicht entsprechen“.

<sup>146</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft meint, Einstellungen der Fachkräfte selbst begrenzen Selbstorganisation“.

Uwe verweist dagegen auf die in Nach-Wende-Prozessen veränderten Verhaltensmuster Jugendlicher (in Bezug z. B. auf Waffenbesitz und Gewaltanwendung), die mit deutlichen Orientierungsproblemen seitens der Fachkräfte einhergegangen seien. Seine Kollegin *Andrea* verweist ebenfalls auf diese Verhaltensirritation, dass früher selbstverständliche Regeln außer Kraft gesetzt worden seien; sie sucht jetzt selbst nach neuen Sicherheiten, die sie im Alltag des Jugendhauses durchzusetzen versuchen (32:721-761). Auch *Jens* verweist darauf, dass er auf die veränderten Verhaltensweisen Jugendlicher reagiert; ihm fehlt „jetzt zum Teil die Toleranz. Es mag Erfahrung, es mag aber auch sein, dass mir da inzwischen irgendwas fehlt. Ich werde jetzt härter. Mit manchen Leute fackele ich nicht mehr so lange, wenn ich sag: so, das sind jetzt hier Deine Grenzen, entweder Du hältst dich jetzt da dran, oder verpiss' dich!“ (12:1099-1102).

Die Beispiele machen deutlich, dass es zum Teil wertgebundene Entscheidungen sind, wie die Fachkräfte auf jugendliche Selbstorganisationsprozesse reagieren.

### 5.2.2.3 Umweltwahrnehmung

Aussagen der Experten zur *Umwelt* eines Selbstorganisationssystems Jugendlicher beziehen sich auf den so genannten *Rahmen* und das *Setting* und stellen Einschätzung zu den Umweltfaktoren dar, die die Selbstorganisationsprozesse hemmen oder unterstützen.

Mit dem *Rahmen* nehmen die Experten überlokalen (gesellschaftlichen) Faktoren und Entwicklungen in den Blick, die ein Selbstorganisationssystem beeinflussen, womit in der Regel abstrakte Regelungen und Strukturen beschreiben werden, die unabhängig von den örtlichen Bedingungen zu sehen sind; hierzu zählt auch „Konsum“ als eine besondere, gesamtgesellschaftliche Entwicklung, die aber direkten Einfluss auf das Selbstorganisationssystem Jugendlicher ausübt.

Das *Setting* umfasst dagegen die Faktoren der lokalen Umwelt eines Selbstorganisationssystems, die auf dieses einwirken und seine Entwicklung fördern bzw. hemmen können. Das *Setting* besteht aus den verschiedenen örtlichen Systemen, zum Beispiel der Lokalpolitik, der informellen und formellen Öffentlichkeit, Verwaltung, Nachbarschaften, wozu auch so genannte „Schlüsselpersonen“ zählen, die die Experten als besonders relevante Faktoren für die Entwicklung der Selbstorganisationsprozesse ansehen. Insgesamt können die benannten Faktoren als im Sample ohne Schwerpunktbildung verteilt bezeichnet werden:

#### 5.2.2.3.1 Setting

„Setting“ umfasst die Faktoren der lokalen Umwelt eines Selbstorganisationssystems, die auf dieses einwirken und seine Entwicklung fördern bzw. hemmen können.

##### 5.2.2.3.1.1 „Setting -“ (20 Fälle)

Negative Faktoren der lokalen Umwelt, die sich behindernd für die Selbstorganisationsversuche Jugendlicher auswirken, werden von den Experten *gelegentlich* und damit deutlich häufiger angesprochen<sup>147</sup>, als positive. *Kurt* berichtet zum Beispiel, dass die dörflichen Jugendräumen von den Jugendlichen selbst gereinigt werden müssten; schaue aber mal ein Ortsratsmitglied in den Jugendraum, weil der gerade geöffnet sein, dann sei die Aufregung meist groß, weil die Vorstellungen von Sauberkeit zwischen den Jugendlichen und dem Repräsentanten der Lokalpolitik oft stark differieren (14:661-668). Wiederholt ist die Rede davon, dass insbesondere die Lokalpolitik mit Argusaugen auf die – in der Regel kritisierte – Entwicklung in den Jugendräumen achte und im Wege meist informeller Kommunikation untereinander das Stimmungsbild (negativ) präge. *Rudi* beobachtet deshalb auch,

„dass die Generationen zu wenig im Dialog miteinander sind, dass sie nicht mehr miteinander reden, dass jede Generation ein Bild von der anderen hat und sie sich nicht aufeinander zu bewegen“ (30:115-117).

Auf die Geschwindigkeit, mit der sich diese informelle Kommunikation ereignet, verweist *Franz*. Er schildert, dass, kaum habe es im Jugendraum ein Problem gegeben, die Dorfpflichtigkeit unterrichtet gewesen sei und auch die Dorfpolitik eingebunden wurde (23:606-608).

---

<sup>147</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft meint, die lokale Umwelt wirke sich behindernd für Selbstorganisation aus“.

### 5.2.2.3.1.2 „Schlüsselpersonen“ (19 Fälle)

Von den Experten wird *gelegentlich* auch darauf aufmerksam gemacht, dass so genannte „Schlüsselpersonen“ die Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher in aller Regel fördern<sup>148</sup>; Schlüsselpersonen sind Menschen, „die zwar politisch zunächst mal auf den ersten Blick betrachtet keine Funktion ausüben, aber informell vor Ort wichtige Positionen einnehmen, Informationspositionen haben, Kooperationsfunktionen haben könnten, ja, die Türen aufmachen“ (18:604-606). Insofern stellt „Schlüsselpersonen“ eine möglichkeitsorientierte Kategorie und eine Ergänzung der fördernden Settingfaktoren dar. Schlüsselpersonen können Personen sein, die gegenüber der Lokalpolitik agieren oder „einfach mit den Jugendlichen arbeiten, die motivieren oder Probleme sehen, da die Finger drauf legen und sagen: da müsst ihr was tun -, oder so“, wie es Horst ausdrückt (16:382-385). Susanne sieht das ähnlich, allerdings differenziert sie auch; sie sieht sie als erwachsene Unterstützer,

„die Fürsprecher sind und sich für die Jugendlichen einsetzen, für die Sache, wobei es da dann wirklich auf die Person ankommt. Es passiert dann auch, dass die Erwachsenen dann übergriffig werden, dass die den Jugendlichen dann das Projekt ein Stück weit aus der Hand nehmen und versuchen, selber [zu] organisieren, also nicht dieses Machen-Lassen und Sich-zurück-Nehmen, was aber selten vorkommt, aber es passiert. Aber da erlebe ich dann die Erwachsene wirklich, ja, als Unterstützer eben bei solchen Barrieren“ (16:420-428).

Es sind Erwachsene im Dorf, „die den Jugendlichen positiv gegenüberstehen, die auch einfach mal vorbeischaun, mal sich mit hinsetzen, klönen“, und gemeinsam mit den Jugendlichen Hand anlegen (Hannelore/03:736-739), und zugleich in der örtlichen Gemeinschaft selbst einen guten Stand haben (03:773-777). Jens nennt als Beispiele hierfür „Politiker und Ortsräte (...) oder die Vereinsleute, in so kleinen Dörfern sind auch viele Menschen wichtig, die in Vereinen sitzen, im Fußball-, Schützenverein, Rot-Kreuz oder was es da so alles gibt, Kaninchenzüchterverein“ (12:168-170),

Kurt erwähnt die Ortsbürgermeister und die „in dem Ort vertrauenswürdigen Erwachsenen“, etwa den Rektor einer Grundschule (14:982-999). Angela meint, dass Erzieherinnen „nach dem Pfarrer, dem Bürgermeister, Lehrern Schlüsselpersonen in der Gemeinde sind“ (18:578-579, 18:607-614), und Regina bezeichnet sie als die Lobby der Erwachsenen im Zusammenspiel mit dem Bürgermeister, der wiederum Einfluss auf den Landrat ausüben kann (17:158-162 und 17:744-747). Es geht – im Sinne von testimonials honorabler Personen, die erklären, sie hielten selbstorganisierte Prozesse für richtig – darum, Zeugnis für Jugendliche abzulegen. Regina zitiert aus ihrer Diplomarbeit, in der sie sich unter anderem auch über diese Frage Gedanken gemacht hat (soweit *kursiv*), dass es darum geht,

„einen positiven Jugendstatus herzustellen, was auch bedeutet, die Gemeindeverwaltung dazu aufzufordern, nicht an den Jugendlichen vorbei zu agieren, sondern den Jugendlichen Handlungsfähigkeit zuzubilligen, und die Haltung auch den BürgerInnen der Gemeinde zu vermitteln -. So, wenn der Bürgermeister hingehet und sagt ich mach eine Vorwahlkampfveranstaltung im ‚Hirschen‘, dann ist das schon erfüllt. Das hört sich jetzt so hochtrabend an, wie wenn der da Seminare für die Erwachsenen geben müsste, aber das langt schon, wenn er sagt: das ist doch okay, was da abläuft -“ (17:522-528)

Herbert berichtet, dass in den ländlichen Jugendräumen Ältere zum Teil auch danach schauen, ob es „funktioniert“ (27:315-320). Als hilfreich bewertet es Anna, wenn die Eltern von heute früher selbst einmal Besucher des Jugendhauses waren (21:194-199); beispielhaft berichtet sie von einem Jugendhaus, das schon seit 30 Jahren bestehe und dessen frühere Nutzer heute ein bisschen schützend die Hand über den Raum hielten (21:207-246).

Deutlich wird auch, dass die informelle Dorfföfentlichkeit (das Dorfgespräch, der Tratsch, das ungedruckte Gemeindeblatt, wie es Angela nennt) sehr nachhaltig von scheinbar bedeutungslosen Personen beeinflusst wird, zum Beispiel durch die Putzfrau, die den Jugendraum reinigt (Hannelore/03:1030-1039), oder den Hausmeister, der die Schlüsselgewalt hat (Kai/04:727-731, Jens/12:326-345); beide jedenfalls haben Zutritt und können die Dorfmeinung sowohl in die eine, wie die andere Richtung beeinflussen durch die Art und Weise, wie sie über den Treff reden, wie es da aussieht oder wie es da so zugeht.

### 5.2.2.3.1.3 „Setting +“ (9 Fälle)

Faktoren der lokalen Umwelt, die das Selbstorganisationssystem unterstützen und dessen Entwicklung fördern, werden von den Experten *vereinzelt* referiert<sup>149</sup>. So spricht beispielsweise Kai von der Überschaubarkeit und den persönlichen Bezügen in eher dörflichen Strukturen, die als eine Form (positiver) sozialer Kontrolle im Sinne eines Interesses der Umwelt an den Versuchen Jugendlicher, sich selbst zu organisieren, zu verstehen sind. Für ihn ist die Entwicklung eines Selbstorganisationssystems zum Beispiel von der Größe

---

<sup>148</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft benennt für Selbstorganisation förderliche Akteure der vor Ort gegebenen Umwelt“; in-vivo-Definition: „Ich bin überzeugt davon, dass das Ding gekippt wäre, wenn bestimmte Schlüsselpersonen erwachsenerseits das Ding nicht mit unterstützt hätten“ (Horst/16:326-328).

<sup>149</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft meint, die lokale Umwelt wirke sich fördernd für Selbstorganisation aus“.

des Ortes oder dem Maß sozialer Kontrolle abhängig; deshalb meint er, dass in den Dörfern die Jugendlichen und ihre Cliques besser miteinander auskommen (da gäbe es vielfältigere Querverbindungen untereinander), als in städtischen Räumen, wo untereinander eher Rivalität und Gegnerschaft das Verhältnis der Cliques zueinander bestimmten (04:234-248). In den Dörfern sei das soziale Miteinander insgesamt (04:256-258) und im Besonderen auch unter den Jugendlichen wesentlich intensiver, meint er (04:52-58). Auch *Rudi* sieht die dörfliche Kultur als einen die Selbstorganisation Jugendlicher fördernden Faktor; im Dorf sei die Integrationskraft einfach größer, dort kenne noch jeder jeden, während dazu man sich im Gegensatz dazu im großen Gemeinwesen nicht mehr so viel zu sagen habe (30:87-91, 30:139-156). *Herbert* schließlich weist darauf hin, dass es in den Dörfern viele Jugendräume gibt, die selbstorganisiert sind, die auch von vielen Erwachsenen getragen werden, die sie zum Teil miterrichtet haben, und die ein Stück weit auch unter Kontrolle der Dorfgemeinschaft stehen (27:134-137).

Die Statements machen deutlich, dass das die lokale Umwelt als durch einen positiven Dualismus gekennzeichnet wahrgenommen wird: sie stiftet sowohl soziale Gemeinschaft, in der die Selbstorganisationsprozesse Unterstützung erhalten können (wie dies in den gelingenden Prozessen jugendlicher Selbstorganisation zum Ausdruck kommt [vgl. 5.2.3.1.1]), als auch soziale Kontrolle, in der die Selbstorganisation der Aufmerksamkeit der dörflichen Öffentlichkeit unterworfen ist.

### 5.2.2.3.2 Rahmen

„Rahmen“ bezeichnet die der überlokal gegebenen Umwelt (als Gesellschaft, Rechts- und Verfassungssystem, welche die lokalen Systeme determinieren, bzw. fachliche Systeme [z. B. kollegiale Netzwerke]) eigenen (gesellschaftlichen) Faktoren und Entwicklungen, die ein Selbstorganisationssystem beeinflussen können. Die Bezeichnung folgt im weitesten Sinne *Meinhold*, die darauf hinweist, dass die „Arbeitskontexte, die räumlichen und die institutionellen Rahmenbedingungen, die offiziellen Arbeitsaufträge usw.“ die vorhandenen Ressourcen beeinflussen und begrenzen (*Meinhold* 1998, S. 222) und sich die Optionen von Fachkräften „nicht im luftleeren Raum (entfalten), sondern in unterschiedlichen Arbeitskontexten: in Institutionen, auf der Grundlage gesetzlicher Vorgaben und Ausführungsvorschriften, Dienstweisungen und administrativer Regeln“ (ebenda, S. 224):

#### 5.2.2.3.2.1 „Konsum“ (18 Fälle)

Wahrnehmungen der Experten, dass die Konsumorientierung der Jugendlichen als gesellschaftlichem Einflussfaktor die Entwicklungsmöglichkeiten jugendlicher Selbstorganisationssysteme beeinträchtigen<sup>150</sup>, werden von den Experten *gelegentlich* genannt. „Konsum“ stellt insofern eine eher skeptische, pessimistische – insoweit negative – Einschätzung dar, die die Einschätzungen zu hemmenden Faktoren des gesellschaftlichen Rahmens ergänzen.

Ausgehend von der Einschätzung, dass es leichter ist, Räume mit Leben zu erfüllen und zu erhalten, als sie zu erkämpfen, zeigt sich beispielsweise für *Bernd* (unter Verweis auf ein bestimmtes Jugendhaus) das Problem, dass es „ja jetzt auch schon eine Weile [läuft], dass da jetzt auch diese Auflösungserscheinungen sind, dass ein älterer Kern, die noch übergeblieben sind von den Anfängen, die während der ersten Generation jetzt dazu gestoßen sind, dass die jetzt immer so auch von den Jüngeren angesehen werden: das sind ja die Macher, wir gehen da nur hin, trinken unseren Tee oder Bier oder sonst was, und wenn wir denen was sagen, dann machen die das schon -“ (08:297-306).

Auch *Inge* hat den Alltag im Jugendhaus X, in dem sie früher tätig war, eher vom Konsumverhalten der Jugendlichen bestimmt in Erinnerung: die Jugendlichen dort seien ins Haus gekommen, ohne Ideen mitzubringen oder zu formulieren; allerdings gibt es dort auch „nicht diese vielen Möglichkeiten, selbst etwas zu unternehmen. Natürlich gibt es auch Freiheiten dort. Die Jugendlichen haben in Eigenregie Sachen unternommen, zum Beispiel einen Videofilm gedreht“. Sie hatte aber den

„Eindruck, es ist ein stärkeres Konsumieren und ein stärkeres Anbieten von Seiten der pädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. Dort herrschte eine stärkere Langeweile vor, praktisch Nicht-Wissen-was-mit-sich-anfangen. Und da musste man stärker, noch {betont} stärker auf die Jugendlichen eingehen. Da war es teilweise eher so, Konflikte untereinander zu bewältigen, dass man da ganz knallhart stärker eingreifen musste, weil untereinander stärkere Reibereien herrschten. Da musste man sich praktisch permanent um die Jugendlichen kümmern, mit [der] Öffnung [des Hauses] gleich parat sein und versuchen, mit ihnen was zu machen“;

die Jugendlichen dort konnten nicht stark in Verantwortung eingebunden werden, es war

„ganz klar (...), dass die Jugendlichen mit Verantwortung nicht so stark umgehen konnten. Das heißt, wenn die Veranstaltung zu Ende war, waren sie nicht bereit, es war dann immer wieder Thema, mit den Aufräumarbeiten entsprechend umgehen zu können.

---

<sup>150</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert Konsum und Konsumorientierung Jugendlicher als Einflussfaktoren auf Selbstorganisation“; in-vivo-Definition: „konsumieren“ (*Bernd*/08:87).



Wir haben dann, klar, im Anschluss diskutiert, wo ich dann auch gesagt habe: so nicht wieder, weil ich möcht' Euren Dreck nicht entfernen, hat nicht geklappt, Ihr könnt Euch überlegen, ansonsten können wir es halt nicht durchführen -. Aber das hat dort alles ein bisschen länger gedauert, [da ist] nicht so diese starke Identifikation mit der Einrichtung gewesen" (09:187-227).

Uwe und Andrea sehen den Anspruch der Jugendlichen, das Jugendhaus sei ein Dienstleister wie ein Krankenhaus oder eine Schule, die ja auch von der Stadt getragen werden und für die man ja eigentlich auch nichts zu tun braucht (32:177-184). Es wird aber auch davon gesprochen, dass die Jugendlichen eher generell zu faul seien und sie nur konsumieren wollten (Uwe/32:62-75) bzw. nach der so genannten „Wende“ und dem Untergang der DDR 1990 die Bereitschaft, sich selbstorganisiert zu engagieren (wie das zu Zeiten der DDR noch nötig und möglich gewesen sei) angesichts der neu erschlossenen Konsumoptionen zurückgegangen sei (Maik/31:109-119). Das mag auch darauf zurückzuführen sein, dass, wie es Bruno formuliert, die Jugendlichen (jetzt – und mehr als früher –) danach fragen, was ihnen ihr Engagement eigentlich einbringt (27:756-763). Damit wird ein deutlicher Bezug zu den Statements erkennbar, die die Experten im Zusammenhang mit ihren Einschätzungen über die durch die Jugendlichen selbst gegebenen Grenzen der Selbstorganisation abgegeben haben. Es lässt sich jedenfalls feststellen, dass der Komplex „Konsum“ große Bedeutung für die Einschätzung der Experten hat, ob die Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher als chancenreich eingeschätzt werden oder welche gesellschaftlichen Faktoren sich hemmend auf die Entwicklung eines Selbstorganisationssystems Jugendlicher auswirken.

#### 5.2.2.3.2.2 „Rahmen –“ (17 Fälle)

Solche Einschätzungen sind verknüpft mit den *vereinzelt* referierten negativen Faktoren, die sich unabhängig von den lokal gegebenen Bedingungen behindernd auf die Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher auswirken<sup>151</sup>. Wiederholt wird thematisiert, dass zum Beispiel die (aufgrund von Rechts- und Verwaltungsvorschriften und –traditionen gegebene) Einbindung der kommunalen Jugendarbeit in die lokale Hierarchie die Selbstorganisationsförderung erschwere (Kai/04:646-655, 04:709-715). Gerd berichtet in diesem Sinne davon, dass er sich gegenüber den Verwaltungsvorgesetzten rechtfertigen müsse und unter Legitimationsdruck stehe, wenn beispielsweise nur wenige Jugendliche die Disko im Jugendhaus besuchten (26:332-348). Elke verweist in der Darstellung des Prozesses um die Einrichtung eines dörflichen Jugendraumes auf die vom Gemeindedirektor auferlegte Verpflichtung, in einer Ortsratssitzung nicht mehr zu sagen, als die Verwaltung bislang erklärt habe (20:468-471), sie also auf das Prinzip der einstimmigen Verwaltung ausdrücklich verpflichtet wird und fachliche Überlegungen folglich keine Rolle spielen dürfen.

Auf eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung spricht Dieter an, dass nach seiner Wahrnehmung mehr und mehr Jugendliche aus der Verantwortung zur Eigentätigkeit entlassen werden; er beobachtet, dass die wenigen Jugendlichen, die sich einsetzen, in der Regel doppelt und dreifach engagiert seien, während sich in den Jugendhäusern die Jugendlichen träfen, die sonst kaum aktiv und nur sehr selten engagiert sind (11:176-187). Auch Rudi verweist auf diesen Trend allgemein abnehmenden gesellschaftlichen Engagements; daher sei es nur folgerichtig, dass es „immer weniger Jugendgruppenleiter (gibt), die diese Verantwortung auch übernehmen wollen“ (30:313-318).

#### 5.2.2.3.2.3 „Rahmen +“ (9 Fälle)

Positive Rahmenfaktoren, die sich fördernd auf Selbstorganisation auswirken<sup>152</sup>, nennen die Experten *vereinzelt*. Die Schilderungen stellen dabei deutlich auf organisatorische Rahmenbedingungen ab, die zwar auf lokal ausgeprägte Bedingungen verweisen, aber strukturelle, und insofern überlokale Bedeutung haben. Einen Aspekt stellt der Rückhalt dar, den die Experten spüren, wenn sie sich – auch unter Eingehen von Risiken – um die Förderung von Selbstorganisationsprozessen bemühen. Gerd führt dazu zum Beispiel aus, dass

„Rückendeckung vom Arbeitgeber (braucht), dass der unsere Arbeitsweisen toleriert und einfach akzeptiert, was wir machen: Ihr macht Euren Job, Ihr seid die Fachleute -, dieses Bewusstsein, sich nicht immer rechtfertigen zu müssen (...) Die Toleranz einfach: es ist Euer Job, Ihr werdet das schon wissen -, es wird nicht mehr hinterfragt, bei uns jedenfalls, von der Verwaltung (26:731-744).

Diesen Rückhalt in der Verwaltung empfindet auch Alexander als essentiell, fehle dieser, dann werde es für die Fachkraft schwierig (02:826-827). Damit wird zugleich auch die Frage diskutiert, dass hierfür passende Trägerstrukturen nötig seien. Alexander will sich nicht sicher festlegen, ob Jugendarbeit in kommunaler Trägerschaft angesichts der parteipolitischen Einflussnahme immer gut aufgehoben sei, das hänge von vielen (freilich ungenannten) Faktoren ab (02:795-807). Dieter spitzt das auf die Feststellung zu, dass da

---

<sup>151</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft nennt gesellschaftliche oder organisatorische Bedingungen, die sich behindernd auf Selbstorganisation auswirken“.

<sup>152</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft nennt gesellschaftliche und organisatorische Bedingungen, die sich fördernd auf Selbstorganisation auswirken.“

bei auch über eine Trägerschaft auf Vereinslösung nachgedacht werden müsse, denn er glaubt, dass, wenn Jugendarbeit auf eine Vereinesebene gestellt werde, „viele Dinge einfacher zu machen [sind] in der Selbstorganisation“ (11:167-174).

Alexander zählt zu den positiven Faktoren auch, dass es eine Verständigung über bestimmte Mindeststandards für die Jugendhäuser gebe, wodurch deutlich werde, dass solche Räume bestimmten Anforderungen genügen müssten, zum Beispiel in Bezug auf die Ausstattung, Lage und pädagogische Begleitung (02:619-628).

#### 5.2.2.4 Kompetenzen

Einschätzungen zur Kompetenz der Fachkräfte beschreiben einerseits die Fähigkeiten (so genanntes „Können“) und die „Kenntnisse“ (so genanntes „Wissen“), die eine Fachkraft nach Auffassung der Experten benötigt, um Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher fördern zu können, und andererseits den Prozess der Kompetenzaneignung durch die Berufsausbildung. Es dominieren dabei die Äußerungen zum Können, die durchschnittlich in einem *ausgewogenen* Verhältnis vorgetragen werden, während die Darstellungen zum Wissen und zur Wahrnehmung der eigenen Berufsausbildung deutlich geringer ausfallen und jeweils durchschnittlich *gelegentlich* eingebracht werden:

##### 5.2.2.4.1 Können

„Können“ kann in drei Richtungen differenziert werden:

- in Bezug auf die Zielgruppe („Können Zielgruppe“); von Spiegel beschreibt dies als Bestandteile professioneller Handlungskompetenz, als ein Können, das sich in den Kompetenzen für die Fallarbeit äußert, insbesondere in der Fähigkeit zum Einsatz der eigenen Person als „Werkzeug“ (d. h. der „Fähigkeit zur Empathie sowie zur Herstellung einer professionellen Distanz; Fähigkeit zur reflektierten Wahrnehmung von Sachverhalten und zur Analyse von Deutungsmustern; Fähigkeit zum Perspektivenwechsel; Fähigkeit zum Aushalten von ungeklärten Situationen und Widersprüchen, zur Akzeptanz anderer Werthaltungen und Lebensweisen als den eigenen (Ambiguitätstoleranz); Fähigkeit zur Herstellung von Rollenklarheit und Rollendistanz sowie zur Rollengestaltung“) und der Beherrschung der Grundoperationen des methodischen Handelns, zum Beispiel die „Fähigkeit zum wissenschaftlich geleiteten methodischen Handeln; Fähigkeit zum strukturierten Zusammenführen bedeutsamer Wissensbestände bezüglich der Interpretation von Situationen und zur Ausarbeitung von Handlungsperspektiven“, die Fähigkeit zur Herstellung eines „pädagogischen Bezuges“ oder die Fähigkeit zur kommunikativen Aushandlung von Problemdefinitionen (von Spiegel 2002, S. 595ff; zit. ebenda).
- in Bezug auf die Fachkraft selbst („Können Selbst“); hierfür wird gelegentlich auch der Begriff der sozialen Kompetenz eingeführt, wie es zum Beispiel bei Geißler und Hege der Fall ist:

„Soziale Kompetenz meint die Fähigkeit, sich auf die Klienten mit ihren Bedürfnissen und Anforderungen einzustellen bzw. einzulassen, über die Situation und deren Bedingungen selbst nachdenken zu können und sich nicht in ihr zu verfangen. (...) Hierzu ist Empathie notwendig, nämlich die Fähigkeit, sich in neue Beziehungen einfühlen zu können, und zugleich Rollendistanz, d. h. die Fähigkeit, sich nicht völlig von einer Rollenzuschreibung festlegen zu lassen. (...)

Die Empathie, daserspüren, das Kennen und die präzise Wahrnehmung der Rollenerwartung ermöglichen erst die Selbstinterpretation. Die Kenntnis von historischer Entwicklung und institutionellem Zusammenhang der erwarteten Rolle ist notwendig für die Einschätzung der Veränderungsmöglichkeiten der Tätigkeiten seitens des Sozialpädagogen“.

Soziale Kompetenz meint „auch die Reflexion der eigenen sozialpädagogischen Praxis als Bestandteil gesellschaftlicher Strukturen und gesellschaftlicher Prozesse“, da zum Beispiel die sozialpädagogische Praxis „maßgeblich durch die sozialen Folgen politischer und ökonomischer Entscheidungen gesteuert“ werde „wenn Kompetenz auch als Handlungskompetenz verstanden wird, muss hierzu noch die Fähigkeit kommen, innerhalb der eigenen Praxis das Soziale (Mikro- und Makrosoziale) und das Instrumentelle zu verknüpfen. Zur Aneignung solcher Handlungskompetenz ist die Erfahrung dieses integrativen Zusammenhanges in Situationen notwendig“ (Geißler/Hege 2001, S. 232ff).

Ein Experte hat hierfür den Begriff „Persönlichkeitseigenschaften“ geprägt:

„Ich denke auch, dass nicht das Wesentliche die Qualifikation ist, sondern das Wesentliche sind Persönlichkeitseigenschaften, die die Person haben muss, um in diesen Selbstorganisationsprozesse auch Erfolg haben zu können. Solche Persönlichkeitseigenschaften wie Flexibilität, wie Kontaktfreudigkeit, keine Angst vor Jugendlichen zu haben, das ist was ganz Wichtiges, viele Kräfte da haben in Wirklichkeit Angst vor Jugendlichen, die unterdrücken die nur, auch ein gewisses Verständnis für die Probleme und Sichtweisen der Jugendlichen“ (Maik/31:1152-1157).

- in Bezug auf die Kommunikationsprozesse („Können Kommunikation“), die die Fachkraft zwischen Selbstorganisationssystem und Umwelt ermöglicht, wozu sie – im Sinne von Meinhold – „zwei unterschiedliche Sprachsysteme beherrschen“ muss (Meinhold 1998, S. 225).

#### 5.2.2.4.1.1 „Können Zielgruppe“ (36 Fälle)

Am häufigsten (d. h. *mehrheitlich*) äußern die Experten, insbesondere auf die Zielgruppe bezogene Persönlichkeitseigenschaften müssten entwickelt sein, um tragfähige Beziehungen zu Jugendlichen aufbauen und deren Versuche unterstützen können, sich selbstorganisieren zu wollen<sup>153</sup>. Dabei werden zum Beispiel „Authentizität“, „Empathie“, „Interesse“, „Toleranz“ oder „Vertrauen“ wiederholt als Themen genannt. Der primäre Fokus der Experten liegt bei den Jugendlichen; das Können der Fachkräfte bezieht sich auf sie, ist gleichsam Voraussetzung, Kontakt zu ihnen zu bekommen und Beziehungen aufzubauen, auf deren Grundlage erst Selbstorganisationsförderung möglich wird. Nach den Schilderungen der Experten ist es erforderlich,

- *Interesse an Jugendlichen zu entwickeln*: Diana spricht von Neugierde (20:689-691), Hannelore davon, dass die Fachkraft offen und neugierig sein muss, um Anteil daran nehmen zu können, was die Jugendlichen machen (03:848-849). Gerd weist darauf hin, dass es ganz wichtig sei, sich auf die Zielgruppe einzulassen, „ohne Wenn und Aber, sie ernst nehmen, und dann, denke ich, kommt man auch inhaltlich weiter“ (26:699-700).
- *Verständnis und Toleranz aufzubringen*: Britt beispielsweise redet von „Toleranz“ (13:565); Sven von der „Flexibilität, sich darauf einzulassen, auf das Chaos, das die verbreiten“ (10: 894-895). Jochen hält es für erforderlich, für die Fehler der Jugendlichen Verständnis aufbringen zu müssen (27:596-599).
- *Vertrauen in die Jugendlichen zu haben*: Franz hält es für erforderlich, dass eine Vertrauensbasis zwischen der Fachkraft und den Jugendlichen aufgebaut sein müsse (23:814-816); dazu gehört sowohl das Vertrauen der Jugendlichen gegenüber der Fachkraft, als auch deren Bereitschaft der Fachkraft, den Jugendlichen vertrauen zu wollen (Gerald/ 28:594-599). Petra zählt zu diesem vertrauensvollen Sich-Einlassen auf die Jugendliche auch die Bereitschaft, deren Kompetenzen anzuerkennen und ihnen Felder zu eröffnen (z. B. Zugang zu bestimmten Ressourcen, etwa der dienstlichen PC-Anlage, zu ermöglichen), wo sie diese Kompetenzen auch einbringen können (29:1235-1246)
- *sich in die Jugendlichen einfühlen zu können*: Für Horst ist es notwendig, „sensibel zu sein, ein Ohr zu haben, Prozesse wahrzunehmen, um die fördern zu können“ (16:836-837). Holger zum Beispiel nennt dies „Einfühlungsvermögen“ (19:522-535), für Bodo „gehört ein großes Maß an Einfühlungsvermögen dazu, Taktgefühl, an menschlicher Wärme auch“ (31:1087-1088); Rita ergänzt dies, dass sie „eine bestimmte Menschenkenntnis haben“ muss (31:1111-1112). Jens spricht von „Fingerspitzengefühl“, auf das es ankomme, in einer – vielleicht kritischen – Situation auf Menschen zuzugehen (Jens/ 12:446-461).

Ganz offensichtlich ist, dass die Experten als sehr zentral erachten, hierbei authentisch zu sein und eine natürliche Autorität zu entwickeln. Darunter versteht zum Beispiel Bruno, dass die Fachkraft deutlich machen müsse, „wie man ist, echt bleiben, das ist ganz wichtig“ (27:844-845). Dazu zählt auch, die eigene Fehlerhaftigkeit zugeben und zeigen zu können, wie man selbst mit seinen eigenen Schwächen umgeht, und damit eine (gemeinsame) Lernbereitschaft zu signalisieren (Herbert/ 27:815-824). Herbert nennt dies die „Ehrlichkeit, dass man nicht verlogen sein darf, dass man ganz klar überbringen muss, dass man selbst kein Jugendlicher mehr ist“. Es sei „etwas sehr Wichtiges, dass man ein bisschen echt überkommt und nicht als der Sozialarbeiter oder der, der von der Gemeinde kommt, der kontrolliert, sondern da muss sich mehr entwickeln“ (27:803-805, 27:822-824). In diesem Sinne argumentiert auch Andrea und ergänzt, ein Quantum an Lebens- und Berufserfahrung – sie spricht von „Lebensqualifikation“ – sei erforderlich, damit Fachkräfte, „die im Alter schon weiter sind, die in sich verankert, die Lebenserfahrung haben, die vielleicht auch einen anderen Beruf [haben], als nur Sozialarbeit“, die Selbstorganisationsversuche Jugendlicher überhaupt unterstützen können (32:1008-1030).

#### 5.2.2.4.1.2 „Können Selbst“ (30 Fälle)

Von den auf Zielgruppen sind die auf die Fachkraft selbst bezogenen Persönlichkeitseigenschaften zu unterscheiden<sup>154</sup>, die ebenfalls ausgewogen formuliert werden, wobei sich die Experten selbst im Fokus sehen<sup>155</sup>. Genannt werden Eigenschaften wie „Geduld“ oder ein „dickes Fell haben“, „aktive und passive Kritikfähigkeit“ (Britt/ 13:566, Andrea/ 32:798-799), „Flexibilität“ oder „Respektlosigkeit“. Die Experten halten es vor allem für erforderlich, dass eine Fachkraft

- *Geduld entwickelt*, dass sie abwarten kann, sich Zeit nimmt, um einen (Selbstorganisations-) Prozess sich entwickeln zu lassen (Ulrich/ 01:998-1002). Bruno meint, es sei sehr wesentlich, (ab) warten zu können (27:840-843). Es gilt aber auch, Zeitdruck auszuhalten

<sup>153</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft meint, bestimmte, auf Dritte gerichtete Persönlichkeitseigenschaften sind notwendig, um Beziehungen zu Jugendlichen aufbauen und deren Selbstorganisation fördern zu können“.

<sup>154</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft meint, bestimmte, auf sie selbst gerichtete Persönlichkeitseigenschaften sind notwendig, um Selbstorganisation fördern zu können“.

<sup>155</sup> Dies schließt z. T. an die in Fachliteratur vorfindbaren Gedanken zur Beschreibung sozialer und reflexiver Kompetenzen; vgl. z. B. Geißler/Hege 2001, S. 229 und 232ff.

ten (Astrid/26:707-708). In diese Richtung zielen auch die Hinweise, flexibel (Jost/07:1057-1060) und ein Organisationstalent sein zu müssen (Anna/21:767-768).

- *durchsetzungs- und konfliktfähig* sein muss: Die Rede ist davon, Fachkräfte müssten fähig sein, „mit Konflikten umzugehen und mit Problemen“ (Inge/09:538) und den „Mut haben, auch mal ganz viel Ärger zu kriegen, und das trotzdem zu machen, weil dieser Job ist schon kompliziert“ (Anna/21:772-773); so dürften sie zum Beispiel „keine Angst vor Politikern“ haben (21:762-763), und sie brauchten „Durchsetzungsvermögen“ (Britt/13:566), Respektlosigkeit und Mut, auch gegenüber Vorgesetzten (Hannelore/03:999-1005).
- *Konsequenz beweist*: Unter Umständen muss die Fachkraft auch Härte zeigen, „wenn so Dinge passieren, wie hier den X zusammenzuschlagen, relativ grundlos. Da bin ich dann auch gnadenlos und ohne Verständnis“ (Hans/05:803-805). Uwe und Andrea (32:801-804) sprechen übereinstimmend von „Konsequenz“, Uwe später von einer „knallharte(n) Vorgehensweise“ (32:902-914).
- *ihre Verlässlichkeit* unter Beweis stellt: Inge zum Beispiel meint damit ihre Präsenz, auch und gerade bei Schwierigkeiten, und dass sie gegebene Zusagen auch einhält (09:234-238). Dazu zählt auch, verschwiegen zu sein, das vertraulich Berichtete auch tatsächlich für sich zu behalten und sensibel damit umzugehen, um als Ansprechpartner für die Jugendlichen zuverlässig zu sein (Vera, Franz/23:817-829).

#### 5.2.2.4.1.3 „Können Kommunikation“ (23 Fälle)

Kommunikatives Können – die Rede ist zum Beispiel von Dolmetschen oder Verhandlungsgeschick – zielt darauf, dass die Fachkraft in der Lage sein muss, Austauschprozesse (Gespräche, Diskussionen, Konflikte) zwischen dem Selbstorganisationssystem und seiner Umwelt bzw. zwischen einzelnen Akteuren zu ermöglichen<sup>156</sup>; hierauf verweisen die Experten *gelegentlich*. Im Fokus stehen dabei vor allem die Prozesse zwischen Selbstorganisationssystem und den Systemen der Umwelt. Dazu zählt, dass die Fachkraft

- *dolmetschen können* muss, „weil Jugendliche und Erwachsene unterschiedliche Sprachen sprechen“; auch deshalb ist es erforderlich, dass die Fachkraft mit Erwachsenen und „mit Würdenträgern“ ebenso kommunizieren, „wie sich auf die Sprach- und Erlebniswelt der Jugendlichen einzulassen“ können muss (Gerhard/01:991-994). Britt meint, man müsse „verschiedene Sprachen beherrschen, nicht Fremdsprachen, sondern verschiedene Codes“ (13:573-575). Auch Petra sieht sich in der Funktion der Vermittlerin und Übersetzerin (29:1274-1288).
- *moderieren können* muss: Die Rede ist vom „Verhandlungsgeschick“ und der Fähigkeit, „unterschiedliche Interessengruppen zu verketteten, zusammen zu bringen“ (09:537 - 539), auch von „Diplomatie“ (Hannelore/03:909-925) und davon, dass die Fachkraft „mit verschiedensten Leuten reden können, einschätzen können [muss], wie ich sie so kriege“ (Anna/21:768-769). Das setzt Kontaktfreudigkeit voraus (Gisela/29:1231-1232), die Fähigkeit, „auf die Leute zugehen können“ (Jost/06:802-805). Dazu zählt auch Empathie<sup>157</sup> gegenüber Entscheidungsträgern; auch deren Sicht der Dinge gelte es, zu berücksichtigen (Holger/19:529-533). Diana und Elke erwähnen sogar mediatives Können (20:657-664).
- *rhetorisch kompetent* sein muss: Anna spricht vom „Redetalent“ (21:774), das die Fachkraft mitbringen müsse<sup>158</sup>, während Sara darauf aufmerksam macht, dass die Kommunikationsweise jeweils situationsangemessen angepasst werden müsse (29:1219-1220); die Art und Weise, wie sie mit den Jugendlichen umgehe, sei „jedes Mal verschieden, man weiß auch nicht, in welche Situation man kommt, aber mitunter unterdrückt man schon seine eigenen Bedürfnisse oder das, was einen quält, und schauspielert es anders raus, und auf einmal hören sie dann doch alle zu. Es ist manchmal ein leises Gespräch, manchmal wird es ganz laut, aber die Flexibilität muss da sein“ (29:1257-1262). Herbert verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die Fachkraft „sowohl mit Nähe als auch mit Distanz umgehen kann, aber auch gleichzeitig überbringen muss, dass man nicht nur mit den Jugendlichen arbeitet, (sondern auch) mit Erwachsenen, dass man in der Lage ist, Vertrauen aufzubauen“ (27:803-807).

---

<sup>156</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft meint, kommunikative Kompetenzen sind nötig, um Selbstorganisation fördern zu können“.

<sup>157</sup> Unter Empathie verstehen Bommes und Scherr „die Sozialarbeitern angeblich in besonderer Weise abverlangte Persönlichkeitseigenschaft, sich in andere Personen einführend hineinzuversetzen. Diese Sicht hat mit der Verwissenschaftlichung der Ausbildung und mit den methodologischen und methodischen Fortschritten interpretativer Verfahren in den Wissenschaften an Überzeugungskraft verloren“ (Bommes/Scherr 2000, S. 209).

Die Befunde dieser Untersuchung rechtfertigen diese Einschätzung jedenfalls nicht; in der Wahrnehmung der Experten selbst spielt Empathie als Persönlichkeitseigenschaft eine zwar selten dezidiert geäußerte, freilich durchgängig aufweisbare Rolle.

<sup>158</sup> An anderer Stelle räumt Anna ein, dass sie bei der Aufnahme ihrer Tätigkeit als Jugendpflegerein unmittelbar nach dem Studium Verständigungsprobleme mit den Jugendlichen hatte und einige Zeit brauchte, „um festzustellen, dass viele Jugendliche, obwohl ich denke, mich sehr einfach auszudrücken, mich nicht verstehen. Das musste ich noch lernen. Das war überhaupt ganz schwierig zu lernen. Die haben mich nicht verstanden, was ich wollte“ (21:808-810).

#### 5.2.2.4.2 Wissen

Unter „Wissen“ verstehen die Experten diejenigen Kenntnisse, die eine Fachkraft braucht, um Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher fördern zu können<sup>159</sup>. „Wissen“ kann in drei Richtungen differenziert werden:

- fachlich-pädagogische Kenntnisse (sog. „Wissen Methoden“),
- Organisations- und Managementkenntnisse („Wissen Management“) und
- praktische Kenntnisse und Fertigkeiten (sog. „Wissen Praktisches“).

Methoden- und Managementkenntnisse dominieren die Einschätzungen der Experten zu den für die Selbstorganisationsförderung relevanten Wissensressourcen, praktische Kenntnisse werden dagegen nur randständig vorgetragen:

##### 5.2.2.4.2.1 „Wissen Methoden“ (21 Fälle)

Nach den *gelegentlich* vorgetragenen Einschätzungen der Experten sind fachlich-pädagogische Kenntnisse notwendig, um die Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher fördern zu können<sup>160</sup>. Mit *von Spiegel* lässt sich hierzu das Zustandswissen als der „Kenntnis von Kategorien zur Beschreibung von Situationen und/oder Problemen“, das Erklärungswissen (etwa das „Wissen über psychosoziale Auswirkungen von gesellschaftlichen Problemlagen auf das individuelle Verhalten sowie Wechselwirkungen in Person-Umwelt-Bezügen“) und das Verfahrenswissen (z. B. der „Kenntnis verschiedener methodischer Vorgehensweisen bezüglich der arbeitsfeldspezifischen Aufgaben“) zählen (*von Spiegel* 2002, S. 595ff; zit. ebenda).

Damit stehen zum Beispiel Wissensressourcen aus dem Bereich der pädagogischen Theorie im Fokus. *Hannelore* spricht zum Beispiel von „pädagogische(m) Wissen“ (03:911), erwähnt werden „diese ganzen fachlichen Fähigkeiten“, die aus dem Studium stammen oder hieran anschließend angeeignet werden“ (*Britt*/13:570-572). *Anton* erinnert an das Methodenwissen, Prozesse mit Jugendlichen initiieren zu können (16:733-734). *Hans* hält ein grundlegendes fachliches Wissen über Jugendliche für notwendig, „eine Erklärung dafür, wieso die (so) sind, wie die sind, und dass das nicht unbedingt gefährlich ist“ (05:792-794). Er sieht es für erforderlich an, den aktuellen fachlichen Diskurs verfolgen zu können (05:873-890). In eine ähnliche Richtung argumentiert *Kurt* (14:1223-1263); er verlangt, dass sich Jugendarbeiter fachwissenschaftlich artikulieren können müssten (14:1330-1352) und spricht von der Notwendigkeit „permanente(r) Konzeptarbeit“ (14:1517, 14:1583-1594).

##### 5.2.2.4.2.2 „Wissen Management“ (19 Fälle)

Die Einschätzungen, dass die Fachkräfte über pädagogisch-theoretisches Wissen verfügen müssen, werden *gelegentlich* ergänzt durch Einschätzungen, wonach Organisations- und Managementkenntnisse – zum Beispiel Rechtskenntnisse und Organisationswissen – notwendig sind, um Selbstorganisationsprozesse unterstützen zu können<sup>161</sup>. Hierzu zählt nach *von Spiegel* zum Beispiel die „Kenntnis von Methoden zur Analyse sozialpolitischer Zusammenhänge“ oder die „Verfügung über betriebswirtschaftliche Kenntnisse“, die Fähigkeit zur effektiven und effizienten Arbeitsgestaltung, zur Kooperation, Koordination und Netzwerkarbeit oder zur Darstellung und Vertretung der Arbeit gegenüber Öffentlichkeit und Politik (*von Spiegel* 2002, S. 595ff; zit. ebenda).

Das referierte Spektrum dieser Wissensressourcen reicht von der Kenntnis des politischen Systems (*Anton*/16:752-756), dem Wissen über Verwaltungsstrukturen und -prozesse (*Hannelore*/03:908), den Kenntnissen, die kommunalen Machtverhältnisse analysieren und hierauf gründend beeinflussen zu können (*Kurt*/14:1304-1329), Kenntnissen im Projektmanagement (*Inge*/09:568-571) bzw. Moderationstechniken (*Jost*/06:798-802) bis hin zum Wissen über spezielle jugendhilferechtliche oder baurechtlichen Grundlagen (*Regina*/17:587-588).

---

<sup>159</sup> Wissen kann in diesem Sinne mit *Drucker* als Information bezeichnet werden, „die eine Sache oder einen Menschen ändert, indem es entweder Handlungsgrundlage wird oder einen Einzelnen (oder eine Institution) dazu befähigt, andere und effektivere Handlungen einzuleiten“ (*Drucker* 1990, S. 296).

<sup>160</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft meint, fachlich-pädagogische Kenntnisse sind notwendig, um Selbstorganisation fördern zu können“.

<sup>161</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft meint, Organisations- und Managementkenntnisse sind notwendig, um Selbstorganisation fördern zu können“.

#### 5.2.2.4.2.3 „Wissen Praktisches“ (5 Fälle)

Nur sehr selten wird darauf hingewiesen, dass auch handwerklich-praktische Fähigkeiten erforderlich sind, um die Selbstorganisationsversuche Jugendlicher fördern zu können<sup>162</sup>. Dazu zählen solche praktischen Kompetenzen, die in der Regel nicht in der Berufsausbildung gelernt werden, zum Beispiel handwerkliche Fertigkeiten oder Musikinstrumente spielen zu können (Jost/06:834-839).

#### 5.2.2.4.3 Berufsausbildung

Im Material finden sich hier nur relativ wenige Aussagen (N = 33), die einen Rückschluss auf die Einschätzungen der Experten über ihre eigene Berufsausbildung (insbesondere an den Fachhochschulen, denn die Mehrheit der im Sample vereinten Experten sind Absolventen der Fachhochschulen) erlauben. Dennoch lassen sich zwei Einschätzungen isolieren, die über die wahrgenommene Güte der Ausbildung bestimmt werden können und zu einer positiven bzw. negativen Positionierung führen:

##### 5.2.2.4.3.1 „Berufsausbildung positiv“ (21 Fälle)

Die Mehrzahl der Statements zur Ausbildung bezieht sich darauf, dass sich die Berufsausbildung eher als begünstigend auch für die eigene Praxis der Selbstorganisationsförderung ausgewirkt habe<sup>163</sup>; solche Einschätzungen werden *gelegentlich* vorgenommen. Zu diesen positiven Einschätzungen zählt beispielsweise der Hinweis, dass die Fachhochschule Möglichkeiten zum hochschulpolitischen Engagement gegeben habe und er die Arbeitsweise von Gremien kennen lernen konnte (Sven/10:921-924). Daneben wurden die Praktika und die Praxisanleitung als wichtig für die Aneignung von Fachlichkeit erlebt (Regina/17:700-710). Die Praktika gaben, wie es Kerstin formuliert, den Raum, „selber auszuprobieren, die ersten Lernschritte zu erleben, was man für sich als Sozialpädagogen so vorstellt, wie Sozialpädagogik überhaupt funktioniert, und kriegt genügend Dämpfer und Misserfolge {lacht}, finde ich, um sich noch mal neu mit der Berufsrolle auseinanderzusetzen“. Die Reflexion der Praktika vermittelte die notwendigen Lernerträge (Kerstin/24:746-765).

##### 5.2.2.4.3.2 „Berufsausbildung negativ“ (12 Fälle)

Vereinzelt werden tendenziell eher negative Erinnerungen reaktiviert, die sich zu der Einschätzung verdichten, die Berufsausbildung habe sich als eher hemmend für die Förderung der Selbstorganisation Jugendlicher ausgewirkt<sup>164</sup>, vor allem, weil die später in der Praxis der Selbstorganisationsförderung als relevant erlebten Kenntnisse und Fähigkeiten dort nicht (oder nicht ausreichend) vermittelt wurden.

Eine Richtung der Kritik bestimmt das Bedauern, in der Berufsausbildung bestimmte Kenntnisse nicht erlangt zu haben: Kerstin beispielsweise konstatiert, nicht gelernt zu haben, wie man Jugendliche in Prozesse (z. B. im Rahmen von Beteiligungsprojekten zur Stadtteilgestaltung) einbezieht (24:659-667). Hannelore vermisst die Vermittlung von Management- und Verwaltungskennnissen (z. B. zum öffentlichen Dienstrecht) und praktischen Fertigkeiten, zum Beispiel wie man Holz oder Metall bearbeitet (03:956-976).

Eine andere Richtung der Kritik setzt sich mit der Lehrorganisation auseinander. Während zum Beispiel Kerstin die konsumorientierte Lehr- und Lehrorganisation und den Frontalunterricht an der Fachhochschule kritisiert (24:686-710), wirft Hans ihr mangelnde Qualitätsstandards vor; die Leistungsanforderung hätten in den zurückliegenden Jahren abgenommen und es fehle an der notwendigen Ernsthaftigkeit der Lehrkräfte, den Studierenden deutlich zu machen, dass sie sich nicht auf einer pädagogischen Spielwiese tummelten, sondern „für den Ernst des Lebens, für harte Konflikte ausgebildet“ würden. Er meint, dass

„man die jungen Leute nicht hart genug ran (nimmt). Man nimmt sie vielleicht ran im universitären Sinne, dass sie einen formalen Scheiß machen müssen, aber das, was ich in meinem Studium so gemacht habe, so ein Projekt, das hätte ich ja nicht machen müssen, was dann an Zeit gekostet hat, an Freizeit, wo andere Leute an den Baggersee gefahren sind, da hatte ich ein Fortbildungsseminar: Diskutieren mit dem Kirchenvorstand. Zu wissen: ich werde auf den Arbeitsprozess vorbereitet und muss bestimmte Fähigkeiten kommunikativer Art, fachlicher Art mitbringen, um überhaupt bestehen zu können - (...) Da merke ich, da ist vieles nur an der Oberfläche, viele Fachhochschulen sind eben mit Universitätsleuten besetzt, die eben ihre universitäre Karriere haben ..., die einfach die Trivialität des Alltags nicht kennen“ (05:892 - 918).

---

<sup>162</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft meint, handwerklich-praktisches Wissen ist notwendig, um Selbstorganisation fördern zu können.“

<sup>163</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert die eigene Berufsausbildung als begünstigend für die Förderung der Selbstorganisation Jugendlicher.“

<sup>164</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert die eigene Berufsausbildung als hemmend für die Förderung der Selbstorganisation Jugendlicher.“

Eine dritte Richtung der Kritik bezieht sich auf die fehlende Praxisnähe der Fachhochschulen: So hat *Inge* zum Beispiel ihr Studium dort als sehr breit angelegt erlebt, die Praxis sei allerdings zu kurz gekommen; erst nach dem Studium sei sie in der Lage gewesen, sich das für ihre Tätigkeit relevante Wissen anzueignen (09:555-573). Ähnlich sieht das *Kai*, der die Praxiskompetenzen erst durch die Praxis selbst erlangt hat; die Phase seines Studiums steht für ihn gleichbedeutend mit „Theorie“, und die war damit abgehakt (04:959-980). Auch *Vera* hat die Ausbildung als zu theorielastig in Erinnerung; das, was sie heute im pädagogischen Alltag benötigte, sei ihr in den Praktika vermittelt worden (23:896-909). *Kurt* deutet solche unter Kollegen geäußerte Auffassungen, indem er auf die Situation an den Hochschulen verweist; dort registriert er nur noch Hochschullehrer,

„die überhaupt nicht mehr wissen, was in der Welt los ist. Die Lehrbeauftragtengelder werden dermaßen zusammengestrichen, mit der Folge, dass sich diese Ausbildung verkopft, kann ich nur feststellen, im Sinne des augenblicklichen Systems prächtig passend. Insofern ist dann auch die Ausbildung dieser Leute zunehmend defizitär. Diese gemeinwesenorientierte, politische, zielklare Sichtweise ist nicht da“ (14:1098-1105).

Den Lehrkräften mangle es an „Anbindung an die alltägliche Praxis, auch physisch, erleben, nicht nur mal so irgendeine gut formulierte Untersuchung machen“ (14:1445-1448).

### 5.2.3 Achsen „Handlungen“

Die Darstellung des eigenen Handelns steht rein quantitativ im Mittelpunkt der Expertenäußerungen. Im Material lassen sich zunächst in Form von verdichteten Kategorien insgesamt 46 Handlungen der Fachkräfte in Bezug auf Prozesse jugendlicher Selbstorganisation identifizieren. Diese können – axial geordnet – in zwei Achsenaggregaten als

- auf die Jugendlichen und ihre Selbstorganisationssysteme (Kollektive: Cliques, Gruppen) ausgerichtete Handlungen (32 sog. *Prozeduren*) bzw.
- auf die Umwelt (dem Setting bzw. dem Rahmen, in dem sich jugendliche Selbstorganisation gestaltet) orientierte Handlungen (14 sog. *Interaktionen*)

differenziert werden<sup>165</sup>. Prozeduren werden also dreimal mehr von den Experten genannt, als Interaktionen; das soziale Handeln mit den Jugendlichen scheint also eindeutig zu dominieren, während der Umgang mit der Umwelt eher nachrangig wahrgenommen.

Die Achsenaggregate „Prozeduren“ und „Interaktionen“ stellen damit eine Rückkoppelung zu dem oben theoretisch eingeführten Begriff des sozialen Handelns und dessen Ausformung als *vertikalem* (Prozeduren) und *horizontalem* Handeln (Interaktionen) her (vgl. 4.2.1). Die hierunter subsumierten Kategorien lassen sich im Blick auf die Ähnlichkeit bzw. Artgleichheit der Handlungen und vor allem in Bezug auf deren Zweck (Ziel) weiter zu Handlungsbündeln (*operativen Modi*) zusammenfassen (Übersicht 5.4):

---

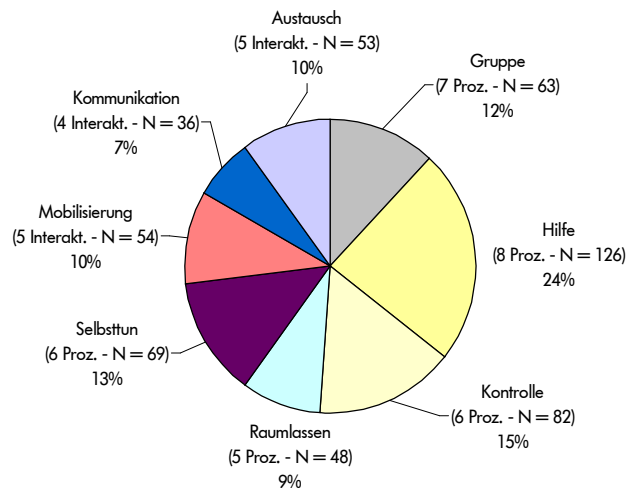
<sup>165</sup> Der hier zur Bezeichnung auf die Umwelt bezogener Handlungen gewählte Begriff der „Interaktion“ entfernt sich von dem Sprachgebrauch der Grounded Theory, wonach sich Interaktionen „auf Dinge (beziehen), die Menschen untereinander oder mit Bezug aufeinander tun - und auf die dazugehörigen Handlungen, Gespräche und Denkprozesse“ (Strauss/Corbin 1998, S. 133), und „Wechselbeziehungen zwischen den Handelnden und nicht ihr gezielter Einsatz von Taktiken und Strategien“ (Strauss 1998, S. 57) meint. Interaktionen in dem hier gemeinten Sinne kennzeichnen nur soziales Handeln in Beziehung auf die Umwelt des Selbstorganisationssystems, die in dem hier interessierenden Zusammenhang Einfluss auf die Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher ausübt und insofern deren Gelingen bzw. Misslingen (mit) beeinflusst. Soziales Handeln stellt dann Kommunikation zwischen der Umwelt und ihren Systemen und dem System der jugendlichen Selbstorganisation dar. Interaktionen sind in jedem Fall Handlungen, die sich auf sog. „Koproduzenten“ (Gildemeister 1992, S. 213) beziehen und deren Mitwirken erfordern, während Prozeduren zwar in erster Linie die Jugendlichen als „Koproduzenten“ erfordern, aber auch Handlungen einschließen (z. B. stellvertretendes Handeln), in die die Jugendlichen nicht involviert sein müssen, obgleich sie sich auf deren Selbstorganisationssystem beziehen.

| Übersicht 5.4:<br><b>Operative Modi</b> |               |                                  |
|---|---------------|----------------------------------|
| Handlungen                              | Prozeduren    | operativer Modus „Gruppe“        |
|   |               | operativer Modus „Hilfe“         |
|   |               | operativer Modus „Kontrolle“     |
|   |               | operativer Modus „Raumlassen“    |
|   |               | operativer Modus „Selbsttun“     |
|   | Interaktionen | operativer Modus „Mobilisierung“ |
|   |               | operativer Modus „Kommunikation“ |
|   |               | operativer Modus „Austausch“     |

Grafik 5.9 zeigt die Verteilung der operativen Modi:

Grafik 5.9:

### Operative Modi



Generell lässt sich in Bezug auf dieses Handlungsrepertoire zunächst allgemein feststellen:

- *Prozeduren* schildern etwas häufiger eher männliche bzw. ältere Experten, Experten aus Niedersachsen (v. a. aus Salzgitter), Experten mit sozialpädagogischer Qualifikation, Routiniers, mobile Jugendarbeiter und Experten, die in einem städtischen Setting tätig sind, und
- *Interaktionen* werden häufiger von männlichen bzw. Experten aus Niedersachsen, solchen mit einer sozialpädagogischen Qualifikation, Routiniers und Novizen, Jugendreferenten, mobilen Jugendarbeitern sowie Experten, die in einem ländlichen Setting tätig sind, geschildert.
- Eine überdurchschnittliche *Handlungsbreite* (das Verhältnis der geschilderten Handlungen der einzelnen Experten bzw. einer Gruppe von Merkmalsträgern zu allen Handlungen) zeigt sich bei männlichen bzw. älteren Experten, bei Experten, die aus Niedersachsen (v. a. aus Salzgitter) stammen, die eine sozialpädagogische Qualifikation haben, Routiniers sind sowie bei mobilen Jugendarbeitern, während
- eine überdurchschnittliche *Handlungstiefe* (dem Anteil der durch einen Experten bzw. eine Gruppe von Merkmalsträgern geschilderten Interaktionen an den Handlungen insgesamt) eher bei männlichen bzw. jüngeren Experten, bei Experten aus Baden-Württemberg und Niedersachsen, solchen mit einer sozialpädagogischen Qualifikation, Novizen oder Routiniers, vor allem bei Jugendreferenten und mobilen Jugendarbeitern und bei Experten aus einem ländlichen Setting gegeben ist.



- Eine überdurchschnittliche Handlungsbreite und -tiefe gleichermaßen zeigt sich bei männlichen Experten, Experten mit sozialpädagogischer Qualifikation und mobilen Jugendarbeitern.

Mit anderen Worten: Allein in Bezug auf die Quantität der geschilderten Handlungen zeigt sich einerseits ein eher differenziertes Handlungsrepertoire bei männlichen Experten, solchen mit einer sozialpädagogischen Qualifikation und mobilen Jugendarbeitern, während andererseits ein eher eingeschränktes Handlungsrepertoire bei Jugendhausarbeitern, Expertinnen, Experten mit einer anderen pädagogischen Qualifikation, erfahrenen Fachkräften sowie Experten aus Thüringen anzunehmen ist.

### 5.2.3.1 Prozeduren

Prozeduren stellen auf die Jugendlichen und ihre Selbstorganisationssysteme (Kollektive: Cliquen, Gruppen) ausgerichtete Handlungen (32 sog. *Prozeduren*) dar und lassen sich in Form von sechs operativen Modi bündeln:

- *Gruppe*, das heißt Handlungen in Bezug auf das Selbstorganisationssystem der Jugendlichen mit dem primären Ziel, das Kollektiv zu stärken und auf dessen interne Prozesse (zwischen den einzelnen Jugendlichen) Einfluss zu nehmen (7 Prozeduren, 63 Fälle),
- *Hilfe*, worunter Handlungen zusammengefasst werden, die Einzelnen Hilfe im engeren Sinne (vor allem Beratung) zur Verfügung stellen (8 Prozeduren, 126 Fälle),
- *Kontrolle*, womit Handlungen erfasst werden, die der Beeinflussung und Steuerung von Prozessen dienen (6 Prozeduren, 82 Fälle),
- *Raumlassen*, worunter Handlungen zu verstehen sind, die Lernprozesse Jugendlicher ermöglichen und begleiten (5 Prozeduren, 48 Fälle), und
- *Selbsttun*, das heißt die Fachkraft wird selbst tätig, erforderlichenfalls ohne die Jugendlichen einzubeziehen (6 Prozeduren, 69 Fälle).

Deutlich wird, dass operative Modi der Hilfe den Schwerpunkt der Prozeduren bilden. Die nachfolgende Übersicht 5.6 zeigt weiter, welche Handlungen (Kategorien) den operativen Modi zugeordnet sind:

| Übersicht 5.6:<br><b>Operativen Modi zugeordnete Prozeduren</b> |  |
|---|--|
| operative Modi  | zugeordnete Prozeduren   |
| Gruppe  | Anerkennen, Begleiten, Beteiligen, Integrieren, Orientieren, Prägen, Unterstützen        |
| Hilfe   | Absichern, Anregen, Ansprechbar sein, Beraten, Entlasten, Helfen, Verweisen, Vorbereiten |
| Kontrolle   | Einschreiten, Entziehen, Lenken, Regeln, Überwachen, Verpflichten                        |
| Raumlassen  | Heraushalten, Lernen lassen, Schlichten, Wagen, Zurückziehen                             |
| Selbsttun   | Ermitteln, Ermöglichen, Garantieren, Handeln, Schützen, Zugehen                          |

#### 5.2.3.1.1 Operativer Modus „Gruppe“

Gruppenbezogenes soziales Handeln verfolgt die Absicht, den Gruppenprozess zu stärken; sie werden von den Experten insgesamt *selten* vorgetragen:

### 5.2.3.1.1.1 „Begleiten“ (18 Fälle)

Die Experten bringen *gelegentlich* zum Ausdruck, dass sie durch ihr Handeln moderierend auf den Gruppenprozess im Selbstorganisationssystem der Jugendlichen Einfluss nehmen<sup>166</sup>. Dieter schildert zum Beispiel, dass er sich moderierend in die Gruppenprozesse einbringt und dabei hilft, „bei Konflikten Lösungen zu finden (...), ihnen Wege zu zeigen, vielleicht auch mal selbst derjenige zu sein, wo sie nicht weiter kommen, der sagt: da müsst Ihr mal nachhaken, da müsst ihr zusammen mal hingehen -, das Rüstzeug geben mit meinen Möglichkeiten“ (Dieter/11:475-482). An anderer Stelle führt er aus, „Mittler zwischen den Dingen im Gruppenprozess“ zu sein, der nötigenfalls die Gruppe wieder zusammenbringt, ihr rät, es wieder gemeinsam zu versuchen (11:328-332). Jens versteht sich in diesem Sinne „als Kristallisationspunkt“, der „da ausgleichend wirken“ kann (Jens/12:465-473). Angela schildert, dass sie erlebnispädagogische Wochenenden durchführt, um den Gruppenprozess positiv zu beeinflussen; über ein solches Wochenende berichtet sie ausführlicher und bilanziert:

„Da gibt es dann so Geschichten, dass man miteinander an einem Seil den Baum rauf geht, den Weg in den Baum sucht. Die Gruppe hat die Aufgabe, alle müssen rauf, wer als erster raufgeht, geht als erster runter (...). Und hinterher diese Erfahrung: ich habe was geschafft! wenn Du mir gestern gesagt hättest, dass machst Du, dann hätte ich gesagt, Du hast einen an der Klatsche -“.

Da im Rahmen der gestellten Aufgabe nur die Gruppe erfolgreich sein konnte, zielt ihr Handeln darauf ab, die Gruppe zusammenzuschweißen (18:746-759). „Begleiten“ stellt insofern soziales Handeln dar, das darauf abzielt, Voraussetzungen für Selbstorganisation zu schaffen, indem die Beziehungen der Mitglieder des Kollektivs zueinander positiv gestaltet werden.

### 5.2.3.1.1.2 „Anerkennen“ (13 Fälle)

Die Experten schildern *vereinzelt*, dass sie die Jugendlichen in geeigneter Form anerkennen und so positiv verstärken und motivieren<sup>167</sup>. Inge meint beispielsweise, Jugendliche bräuchten Anerkennung; sie sieht einen Zusammenhang zwischen erfahrener Anerkennung und gelingenden Selbstorganisationsprozessen (09:39-44). Dazu zählt auch, dass sie eine spezielle Form förmlicher Anerkennung ermöglicht und den Jugendlichen bei den Konzerten in ihrem Jugendhaus so genannte „Backstage-Ausweise“ aushändigt, was ihnen besondere Rechte und einen hervorgehobenen Status einräumt (09:116-119). Hannelore erkennt die Mitarbeit ihrer ehrenamtlich tätigen Jugendleiter überwiegend persönlich an, zum Beispiel in dem sie ihnen gelegentlich eine Aufmerksamkeit zukommen lässt, sich mit ihnen zusammensetzt und ein Essen kocht oder eine Wochenendfahrt macht, wo sie das Teilnahmentgelt senkt (03:811-815); sie hat auch schon darüber nachgedacht, sich mit den stärker Engagierten einmal im Monat zu treffen, um einen intensiveren Austausch untereinander zu haben, „also die alle zusammen zu nehmen aus den Treffs, dass die einen Austausch haben, sich auch zusammen verabreden können, dass es so ein nettes Beisammensein ist, auch etwas zu Essen und zu Trinken dabei, wie auch immer“ (03:824-828).

### 5.2.3.1.1.3 „Unterstützen“ (12 Fälle)

*Vereinzelt* berichten die Experten, dass sie Vorhaben jugendlicher Selbstorganisationssysteme durch die Bereitstellung von Ressourcen fördern<sup>168</sup>. So verweist zum Beispiel Hans darauf, dass er beispielsweise für den Unterhalt der dörflichen Jugendräume (etwa bei Anschaffungen, Reparaturen, dem Gebäudeunterhalt oder Spielgeräten) sorgt (05:442-445, 05:550-553); es wird finanzielle Unterstützung gegeben, indem Seminare bezahlt (Bernd/08:189-191) oder Räume (Britt/13:288) oder Arbeitsmittel (Dirk/16:690-691) zur Verfügung gestellt werden, ein Teil der Beschaffungskosten gedeckt wird, wenn ein Jugendraum zum Beispiel eine neue Musikanlage kauft (Anna/21:672-673), oder Umbauten oder Reparaturen in den Jugendräumen ermöglicht werden und die Jugendlichen im Kontakt mit dem Bauamt Angebote eingeholt und Preise verglichen haben: „dann nicke ich ab oder so, dann können sie es sich holen“ (21:522-524).

### 5.2.3.1.1.4 Weitere, selten erwähnte Handlungen: „Prägen“, „Integrieren“, „Orientieren“ und „Beteiligen“

Selten berichten die Experten von weiteren Handlungen, die den Prozeduren des operativen Modus „Gruppe“ zuzurechnen sind:

---

<sup>166</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert Handlung, durch die sie moderierend auf den Gruppenprozess Einfluss nimmt“; in-vivo-Definition: „moderieren“ (Sven/10:909f).

<sup>167</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert, dass sie den Jugendlichen Anerkennung ausspricht, sie positiv verstärkt oder motiviert“.

<sup>168</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert Handlung, durch die sie Vorhaben Jugendlicher durch Bereitstellung von Ressourcen fördert.“

- „Prägen“ (7 Fälle): Die Experten schildern, dass sie auf den Umgangston und die Art und Weise, wie die Jugendlichen miteinander umgehen, Einfluss nehmen. Jugendliche durch das eigene Vorbild oder entsprechende Formen des Handelns Einfluss zu nehmen<sup>169</sup>. So berichtet zum Beispiel Inge davon, das Verhalten der Jugendlichen untereinander werde in ihrem Jugendhaus stark von ihr persönlich beeinflusst. Sie erwartet, dass sie offen miteinander umgehen und neue Jugendliche offen einbinden; die Jugendlichen kennen ihre Ansprüche, die auch einschließen, dass ebenso pfleglich mit dem Inventar der Einrichtung verfahren wird (09:370-374). Auch Hans sieht sich in der Pflicht, im Jugendhaus für eine entsprechende Atmosphäre zu sorgen, denn er geht davon aus, dass dies auch die Jugendlichen von ihm erwarten (05:727-734).
- „Integrieren“ (4 Fälle): Sie beschreiben, dass sie dabei unterstützend tätig sind, ältere und jüngere Jugendliche zusammen zu bringen<sup>170</sup>. Inge zum Beispiel berichtet, dass sie sich um die Integration jüngerer und älterer Besucher ihres Jugendhauses bemüht, in dem sie Jüngeren allmählich mit einbezieht und die älteren Jugendlichen beeinflusst, dies zu ermöglichen; sie animiert zum Beispiel die Jüngeren, die älteren bei technischen Fragen direkt anzusprechen, und initiiert Gespräche zwischen den Altersgruppen (09:248-263).
- „Orientieren“ (5 Fälle) als soziales Handeln zielt darauf ab, den Jugendlichen einen Weg für ihre Selbstorganisation aufzuzeigen<sup>171</sup>. Solches Handeln bringt die Vorstellungen der Fachkräfte aktiv ein, wie sich ein Prozess weiterentwickeln könnte. Sven nennt dies die „Geländer-Funktion“, Orientierung zu stiften; nach der Renovierung des Jugendhauses durch die Jugendlichen selbst hätten diese zum Beispiel wohl nicht mehr gewusst, was anschließend zu tun sein, weshalb er entsprechende Vorschläge machen müssen (10:276-281).
- „Beteiligen“ (4 Fälle): Die Experten berichten auch davon, dass sie Jugendliche bei ihren Entscheidungen um Rat fragen bzw. direkt beteiligen, indem sie eigene Kompetenzen an sie abtreten<sup>172</sup>. Hannelore zum Beispiel führt hierzu aus, dass sie bei der Einstellung von Honorarkräften die Jugendlichen des jeweiligen Jugendtreffs beteiligt (Hannelore/03:853-864).

#### 5.2.3.1.2 Operativer Modus „Hilfe“

Handlungen, die dem operativen Modus „Hilfe“ zuzurechnen sind (und von den Experten insgesamt *gelegentlich* genannt werden), zielen auf die Beratung Jugendlicher und ihres Selbstorganisationssystems ab. Den deutlichen Schwerpunkt bildet „beraten“, die im Übrigen im Sample am meisten aufgewiesene Kategorie. Auch „ansprechbar sein“ und „anregen“ lassen sich in größerem Umfang isolieren, während die übrigen Handlungsweisen im operativen Modus „Hilfe“ eine quantitativ nachrangige Rolle spielen:

##### 5.2.3.1.2.1 „Beraten“ (44 Fälle)

*Mehrheitlich* schildern die Experten, dass sie mit den Jugendlichen Themen und Probleme besprechen oder Informationen und Handlungsvorschläge weitergeben<sup>173</sup>. Dabei lassen sich zwei Formen des Beratens – *Beratungen durchführen* und *Probleme beraten* – voneinander unterscheiden:

Wiederholt verweisen die Experten auf Besprechungen hin, mithin institutionalisierte Formen der Beratung, die sie durchführen (*Beratungen durchführen*). Das Repertoire regelmäßiger Besprechungen reicht zum Beispiel von der monatlichen Dienstbesprechung mit Honorarkräften, bei der fachliche Themen (z. B. das Thema „Beteiligungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche“) beraten werden (Hannelore/03:930-932), regelmäßigen Dienstbesprechungen mit ehrenamtlichen Jugendpflegern (Hans/05:595), in den Jugendhäusern tätigen Jugendleitern (Jens/12:644-648) oder den Leitungsteams der Jugendräume und ehrenamtlichen Ortsjugendpflegern (Britt/13:321-322, 13:191-192) bis hin zu Einzelgesprächen, für die ein Experte regelrecht zwischen den einzelnen Jugendräumen umherreist, aber auch per E-Mail, SMS oder Handy erreichbar ist (Rudi/30:555-562). Hierbei geht es regelhaft um den Austausch und die Weitergabe von Informationen (Britt/13:290-292, Clara/16:779-780); dabei kann eine organisatorische Beratung erfolgen, bei der zum Beispiel Hinweise gegeben werden, wie die Jugendlichen an öffentliche Gelder herankommen (Jost/06:609-616) oder Schriftstücke aufzusetzen haben, um eine Genehmigung zu erhalten (Bernd/08:191-193). Auch die Abfolge der einzelnen

<sup>169</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert, auf den Umgangston und das Miteinander-Umgehen Jugendlicher durch eigenes Vorbild oder Regeln Einfluss zu nehmen“.

<sup>170</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert Handlung, durch die sie ältere und jüngere Jugendliche zusammenbringt“.

<sup>171</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert Handlung, durch die sie den Jugendlichen einen Weg für die Selbstorganisation aufzeigt“.

<sup>172</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert, dass sie Jugendliche bei ihren Entscheidungen um Rat fragt oder durch Abtreten ihrer eigenen Kompetenzen direkt beteiligt“.

<sup>173</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert, dass sie mit Jugendlichen Themen und Probleme bespricht, das eigene Wissen beisteuert oder Informationen und Handlungsvorschläge weitergibt“.

Schritte, ein Konzert in eigener Regie zu organisieren, wird durchgesprochen (*Inge/09:47-67*). Solche Beratungen können durchaus Fortbildungscharakter haben, wenn zum Beispiel eine Qualifizierung zum Thema Aufsichtspflicht stattfindet (*Hannelore/03:574-590, 03:204-212; Regina 17:461-462*).

Von dieser Form der Besprechung lassen sich Beratungen unterscheiden, bei der sich die Fachkräfte an Ansprechpartner für mehr oder minder konkrete Probleme zur Verfügung stellen (*Probleme beraten*). *Bodo* bezeichnet sich zum Beispiel als der „fachliche Ansprechpartner für die Jugendlichen, wir treffen uns regelmäßig zu Beratungen, wo die Jugendlichen dann ihre Probleme darlegen können“ (31:188-190). Hier wird eher der Charakter einer Art von direkter Beratung in den von Jugendlichen angesprochenen Problembereichen erkennbar. So berichtet *Inge* von ihren Beratungen mit Jugendlichen, in denen das problematische Verhältnis zu einzelnen Nachbarn im Umfeld des Jugendhauses Gegenstand war oder die von einigen Jugendlichen erlebten Schwierigkeiten, mit einzelnen, von ihnen als problematisch erlebten Erwachsenen umzugehen (09:157-184). *Britt* schildert, dass die Jugendlichen nach dem Verbot einer in ihrem Jugendraum geplanten Party bei ihr saßen und sich darüber beschwerten; gemeinsam besprachen sie die Situation und die Expertin riet der Gruppe, direkt Kontakt mit dem Bürgermeister aufzunehmen. Anschließend war sie es, die das Misslingen der Party mit den Jugendlichen aufarbeitete (13:406-462, 13:490-493).

Diese Form des beratenden Reflektierens – im Notfall auch kurzfristig auf Zuruf (*Petra/29:112-128; Anna/21:295-313*) – findet sich wiederholt. *Jens* sieht sich hierbei zum Beispiel in der Rolle

„des Lehrenden, ihnen überhaupt klarzumachen, was für sie wichtig ist, was ich von ihnen erwarte, worauf sie achten müssen, sie anleiten, ihnen Hinweise zu geben, auch Hilfestellung, auch sich solche Dinge bewusst werden zu lassen, die Situation, ihnen klarzumachen: hier, guck mal, wie hast Du jetzt reagiert, was ist jetzt abgegangen?“ (*Jens/12:662-670*).

*Ulrich* nennt es regelrecht den „Job des Beraters“ (01:746) und führt an anderer Stelle beispielhaft aus:

„(...) ich denke mal, das geht bei vielen Jugendzentren so, also auch meiner Erfahrung heraus, dass die sagen: das Jugendzentrum, da passen wir auf, also alles das, was innerhalb der Räume ist, aber alles, was außen dran ist an dem Jugendzentrum, also sein Vorplatz, also Treppenhaus und so weiter, geht uns gar nichts mehr an und das sind immer die anderen -, und: da wollen wir nicht drauf aufpassen -. Ja, einfach mit denen Sachen auszuarbeiten, erst mal sie davon zu überzeugen, dass es sie doch was angeht, dass sie sich um ihren Außenbereich kümmern, dass sie sich nicht so eine kleine Insel bauen können, wo, ja, sie leben können, wie sie wollen, und ansonsten außen ist nur die böse Umwelt“ (01:131-39).

### 5.2.3.1.2.2 „Ansprechbar sein“ (26 Fälle)

Gelegentlich bringen die Experten zum Ausdruck, dass sie einzelnen Jugendlichen für Alltägliches oder deren Probleme als (erwachsener) Gesprächspartner mit den eigenen Erfahrungen, Meinungen und Einschätzungen zur Verfügung zu stehen<sup>174</sup>. Deutlich wird dabei, dass sie sich als nachgefragte Ansprechpartner wahrnehmen, die interessant sind für Jugendlichen und diesen etwas zu sagen haben. *Kai* bringt in diesem Sinne zum Ausdruck, es sei für die Jugendlichen

„wichtig, dass ein Erwachsener im Hintergrund steht, und teilweise vielleicht ganz anders reagiert, indem er deren Bedürfnisse auch anerkennt. In {betont} der Beziehung würden sie vielleicht auch noch einen Erwachsenen brauchen, um Erwachsene vielleicht auch mal positiv erleben zu können, weil sie die ja auch häufig negativ erleben. Dass da jemand ist, der auf ihre Bedürfnisse eingeht, vielleicht für sie Partei ergreift, Verständnis hat, was sie machen, oder auch Konsequenzen zieht, und sagt: so nicht, hier geht's nicht, weiter geht's nicht, da ist Ende hier -, und das auch konsequent durchsetzt. In der Beziehung brauchen auch die noch, meine ich, Erwachsene. Wo die einen Erwachsene vielleicht für die Zukunft brauchen, habe ich manchmal das Gefühl, brauchen die Älteren noch mal Erwachsene, um die schlechten Erlebnisse mit Erwachsenen möglicherweise heilen zu können, das Verhältnis noch mal gerade zu rücken, als letzte Möglichkeit“ (04:537-547).

Besprochen wird Alltägliches (*Jost/06:523-529*), schulische und Beziehungsprobleme, die die Jugendlichen belasten; *Angela* zum Beispiel sagt: „Ich habe dann immer deutlich gemacht, was mein Job ist, immer wieder reinbringen, um {betont} diese Verwaltungs- und Behördenfrau runter zu zoomen auf einen Menschen, mit dem man halt auch mal schwätzen kann“ (18:741-744); dann wird es, so *Inge*,

„wichtig, dass sie eine Vertrauensperson haben, zu der sie kommen können, sich auch aussprechen können. Man muss oft gar keine Lösung haben. Das ist sehr wichtig, ja, dass sie sich ernst genommen fühlen, dass sie eine ganze Menge durchführen können, in Eigenregie. Dass sie wissen, auch wenn sie mir was vertraulich erzählen, dass ich das für mich behalten, dass sie genau wissen, das wird nicht weitererzählt“ (09:279-289).

---

<sup>174</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert, für Alltägliches oder Problemen der Jugendlicher als Gesprächspartner oder zweckfrei als (erwachsener) Gesprächspartner mit den eigenen Erfahrungen, Meinungen und Einschätzungen zur Verfügung zu stehen“.

Für die Jugendlichen geht nach den Worten von *Jupp* dann um „meine Person und mich als Ansprechpartner“ (07:925-931). Diese Beziehung zu den Jugendlichen kann so intensiv werden, dass, wie es *Jens* ausdrückt, die Fachkraft sich fast wie ein „Kumpel“ der Jugendlichen empfindet (12:935-954); mit den Worten von *Franz* kann sie dazu führen, sich in der Rolle des Ersatzvaters zu sehen, als „Berater, Freund, Partner“, dem die Jugendliche signalisieren, sie seien länger mit ihm zusammen, als mit ihren Eltern (23:385-397).

#### 5.2.3.1.2.3 „Anregen“ (23 Fälle)

Aufgrund der Statements wird deutlich, dass die Experten *gelegentlich* ihre Aufgabe darin sieht, die Jugendlichen selbst zum Handeln anzuregen<sup>175</sup>. *Hannelore* zum Beispiel schildert, dass sie in einem Dorf, dessen Bürgermeister keinen Ort für einen Jugendraum nennen konnte (vielleicht auch nicht nennen wollte), die Gruppe angesprochen und angeregt habe, eine Unterschriftensammlung zu machen und die wichtigen Leute des Ortes für sich einzunehmen, um Druck zu machen und zu zeigen, dass die Jugendlichen den Raum brauchen (03:452-455). Die Rede ist davon, dass sich *Astrid* als „Ideegeber“ begreift und es darum geht, die Jugendlichen „erst einmal auf Ideen [zu] bringen, weil die ja doch in ganz anderen Zusammenhängen stecken, meinetwegen, dass in X oder in Y irgend eine Aktion startet, und das kann man ja durchaus auch auf Z [dem Arbeitsort der Expertin; PUW] übertragen, aber die müssen erst mal wissen, dass es so was in X gibt“ (26:445-450). Das kann aber auch bedeuten, dass die Jugendlichen ermuntert werden, zum Beispiel ihre Eltern oder örtliche Handwerker zu animieren, dabei zu helfen einen als provisorischen Treffpunkt zur Verfügung gestellten Pavillon auszubauen (*Bodo*/31:447-450, 31:694-696), oder angeregt werden, eine Bilanz ihres Projektes zu verfassen (*Alexander*/02:397-401).

#### 5.2.3.1.2.4 „Helfen“ (13 Fälle)

Fachkräfte geben den Jugendlichen, wie die Experten *vereinzelt* darstellen, direkte Hilfe und Unterstützung im Einzelfall<sup>176</sup>; im Unterschied zu „handeln“ (vgl. 5.2.2.1.5) steht dabei der einzelne Jugendliche im Mittelpunkt, nicht das Kollektiv. *Inge* nennt zum Beispiel Situationen, bei denen sie Jugendlichen aus dem Jugendhaus hilft, einen Antrag auf Kriegsdienstverweigerung zu formulieren; sie vereinbart Termine, beschafft beispielhafte Verweigerungsbegründungen und bespricht sie gemeinsam. Sie gibt aber auch Hilfestellungen bei der beruflichen Orientierung (09:481-501), wovon auch *Jens* ausführlich berichtet:

„Ich sage natürlich auch: so'n BGJ-Besuch ist wichtig, obwohl es nicht die Krönung der Bildung ist, aber wenn Du schon bisher nichts gemacht hast, dann mach wenigstens das und geh da auch hin und schummel' nicht! Du wirst in die Situation kommen, dass Du dich ärgerst, dass Du irgendwas schleifen hast lassen! es wird Dir bewusst werden, dass Du was ganz Tolles versäumt hast, was Wichtiges, was Du nicht wieder so schnell nachholen kannst oder nur mit sehr großem Engagement, über'n 2. Bildungsweg oder solche Geschichten, über die Volkshochschule mal den Hauptschulabschluss nachholen -. Das wird mir dann nicht geglaubt, das weiß ich auch. Ich werde das trotzdem immer wieder sagen und ich habe sehr viele Jugendliche, die dann keinen Ausbildungsplatz gehabt haben, die dann zu mir gekommen sind und gesagt [haben]: eh, können wir da was tun, überall Absagen -, wo ich dann natürlich sagen [muss]: hätteste mal, habe ich gehört, oder tu mal was -. Da wird ihnen dann eigentlich klar, wie wichtig so bestimmte Dinge sind. {denkt nach} Ich bilde mir ein, es hat noch eine Chance, mit ihnen zu reden, um gewisse Dinge auch zu erreichen, gewisse Gedankenprozesse auch noch anzuschieben“ (12:998-1011).

Bei *Angela* geht diese Form der Hilfe soweit, dass sie die Vermittlung zu Beratungseinrichtungen übernimmt (indem sie dort z. B. Termine vereinbart) und diese erforderlichenfalls auch gemeinsam mit dem Jugendlichen aufsucht (18:442-459).

#### 5.2.3.1.2.5 Weitere, selten erwähnte Handlungen: „Vorbereiten“, „Absichern“, „Entlasten“ und „Verweisen“

Nur *selten* werden von den Experten weitere Handlungen geschildert, die den Prozeduren des operativen Modus' „Hilfe“ zuzurechnen sind:

- „Vorbereiten“ (7 Fälle): Die Kontaktaufnahme eines Selbstorganisationssystems Jugendlicher stellt diese womöglich vor Probleme, auf die die Experten die Jugendlichen vorbereiten wollen<sup>177</sup>, wie sie *selten* berichten. So berichtet zum Beispiel *Bernd* davon, dass er die Jugendlichen eine Ortsratssitzung vorbereitet hat, in der deren Bauwagen-Projekt diskutiert werden sollte (08:615-620).

<sup>175</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert Handlung, Jugendlichen Ideen zu geben, um sie zu einem Tun anzuregen“ (vgl. Ablage 6, Nr. 13).

<sup>176</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert Handlung, durch die sie Jugendlichen Unterstützung und Hilfe im Einzelfall gibt“.

<sup>177</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert Handlung, durch die sie Jugendliche auf eine bestimmte Situation im Umgang mit der Umwelt vorbereitet.“

Hannelore versucht, mit den Jugendlichen eines Jugendraumes ein anstehendes Gespräch mit Nachbarn vorzubereiten, „dass sie einen Sprecher oder eine Sprecherin haben, die dann halt die Meinung auch vertritt“ (03:261-263). Auch Kurt verweist darauf, dass es keine Jugend- und Sozialausschuss-Sitzung gegeben habe, bei der nicht auch Jugendliche aus dem Jugendhaus dabei gewesen seien, wenn ein für die Jugendlichen relevantes Thema zur Diskussion stand (13:477-487), wohl, weil es in diesem Sinne besprochen wurde.

- „Absichern“ (7 Fälle): Die Experten verweisen *selten* darauf, dass sie handeln, bevor es zu Problemen für die Selbstorganisation kommt<sup>178</sup>. Bernd nennt als Beispiel für die von ihm so verstandene Absicherungsarbeit, einer Jugendinitiative Unterstützung bei der Formulierung von Briefen an Behörden und andere offizielle Stellen zu geben, um so Probleme schon im Vorfeld auszuschließen, dass durch eine eher unreflektierte Formulierungsweise beim Adressaten das Gegenteil der ursprünglichen Absicht bewirkt und das Ansinnen abgelehnt wird (08:171-176).
- „Entlasten“ (4 Fälle): Dass Jugendliche von für sie Unangenehmen entlastet werden und die Fachkraft es auf sich nimmt, unangenehme Aufgaben selbst zu übernehmen<sup>179</sup>, wird in wenigen Fällen berichtet. Inge zum Beispiel sagt, dass sie bereit ist, schwierige Außenkontakte selbst zu übernehmen, wenn die Jugendlichen ihr signalisieren, ihnen das unangenehm (09:316-326). Lea sieht sich sogar in der Rolle der „Buhfrau“, die dafür bezahlt wird, Aufgaben wahrzunehmen, die die Mitglieder einer Clique nicht wahrnehmen können, ohne sich bei anderen Mitgliedern unbeliebt zu machen (22:336-339).
- „Verweisen“ (4 Fälle): Die Experten schildern auch, dass sie Jugendliche Hilfestellung geben, in dem sie diese an Dritte weiterleiten, die über spezielle Kenntnisse oder Fertigkeiten verfügen, die ihnen selbst nicht zur Verfügung stehen<sup>180</sup>. Inge berichtet zum Beispiel von Fragen Jugendlicher, die sich im Zusammenhang mit den in ihrem Jugendhaus stattfindenden Veranstaltungen ergeben. Nicht sie sei die „Macherin“, sondern die Jugendlichen sollten vor Ort selber die Leute fragen“ (09:71-75). Sie verweist also in solchen Fällen an kompetentere Ansprechpartner, die entweder selbst Rat geben können oder aber jemanden benennen können, der weiterhelfen kann (09:496-510).

#### 5.2.3.1.3 Operativer Modus „Kontrolle“

Von den Experten *gelegentlich* geschilderte Handlungen im Rahmen des operativen Modus „Kontrolle“ zielen auf direkte Einflussnahme und Steuerung von Prozessen im System der jugendlichen Selbstorganisation. Zwar wird „Regeln“ am häufigsten genannt, gleichwohl lässt der Anteil der übrigen isolierten Handlungen keine Schlussfolgerung bezüglich eines Schwerpunktes der nachgewiesenen Handlungen zu:

##### 5.2.3.1.3.1 „Regeln“ (19 Fälle)

So berichten die Experten *gelegentlich* davon, dass sie ein bestimmtes Verhalten erwarten und den Jugendlichen hierfür konkrete Regeln geben<sup>181</sup>. Hans zum Beispiel sieht seine Aufgabe darin, „die Lautesten, die Frechsten (zu) bremsen“ und „die Rahmenbedingungen festzulegen, was die Öffnungszeit angeht und so, wann wir sie reinlassen, an welchen Punkten wir einschreiten“ (05:725-726). Inge berichtet davon, dann Grenzen zu setzen, wenn zum Beispiel zuvor getroffene Absprachen nicht eingehalten werden oder eine Jugendkultur nicht erwarten lässt, dass sie die getroffenen Vereinbarungen auch umsetzen wird (sie nannte z. B. Punks), oder es keine pädagogische Interventionsmöglichkeit mehr gäbe, zum Beispiel bei Fällen von Alkoholmissbrauch (09:328-357). Sara verweist darauf, dass sie im Jugendhaus klare Regeln eingeführt habe, weil es wichtig sei, „knallharte Regeln einzuführen, mitunter müssen sie knallhart sein. Dann werden die Grenzen nicht überschritten, wenn sie an ihre Grenzen stoßen und sich immer daran erinnern. Grenzen müssen auch da sein, und das müssen sie auch genau wissen“ (29:1146-1149). Regeln müssten, berichtet Sven, auch deshalb gesetzt werden, um dafür zu sorgen, dass die restriktiveren Regel-Vorstellungen der Jugendlichen selbst nicht zum Tragen kommen: „Wenn es nach denen gegangen wäre, dann wären die Regeln ja noch viel stärker gewesen. Das heißt, diese Instanz, eine höhere Instanz über ihnen, an die man Appelle richten kann, die man versuchen kann, zu instrumentalisieren, die waren wir halt“ (10:384-386).

---

<sup>178</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert vorbeugende Handlung, bevor es Probleme für die Selbstorganisation gibt“.

<sup>179</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert Handlung, durch die sie Jugendliche von für sie unangenehmen Aufgaben entlastet“.

<sup>180</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert, dass sie Jugendliche an Dritte weiterleitet, die über spezielle Kenntnisse oder Fertigkeiten verfügen, die der Fachkraft selbst nicht zur Verfügung stehen“.

<sup>181</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert, dass sie Jugendlichen konkrete Regeln für ein erwartetes Verhalten vorgibt“; in-vivo-Definition: „Das waren halt die Regeln, die wir vorgegeben haben“ (Jupp/07:299).

### 5.2.3.1.3.2 „Einschreiten“ (17 Fälle)

Vereinzelt weisen die Experten darauf hin, es ergäben sich Situationen, die es erforderlich machten, nicht nur allgemeine Regeln zu erlassen, sondern zum Beispiel auf das Verhalten Jugendlicher einen Einfluss zu nehmen oder erforderlichenfalls etwas konkret zu unterbinden<sup>182</sup>. Kai zum Beispiel verlangt, konsequent zu sein, nicht alles zu verstehend klar Position zu beziehen und entsprechend zu handeln, zum Beispiel bei Regelverstößen tatsächlich das Jugendhaus zu schließen (04:930-933). Hans führt dazu aus:

„Ich kann denen zig mal sagen: wenn Ihr das und das macht, dann schließ' ich das Haus! -. Das kann ich ein Jahr lang erzählen, das wird ohne Wirkung sein. Wenn ich mich aber hinstelle und sage: raus! ich schließe jetzt ab! -, dann beginnt die Diskussion: warum machst Du das? -. Das heißt, es ist sinnlos, zu theoretisieren, man muss es dann wirklich auch tun“ (Hans/05:930-933).

An anderer Stelle berichtet er, dass er sich zum Beispiel frauenverächtliche Äußerungen verbittet und die Betroffenen zur Rede stellt (05:819-825). Sieht es im Jugendhaus „wirklich mal wild aus“, weil die Jugendlichen es auch nach einer Woche „nicht gebacken kriegen, oder der, der die Party gemacht hat, keinen Bock hat, aufzuräumen“, dann muss eingeschritten werden, wobei er zunächst „an die eigene Vernunft appellier[t]“, es geht ja eigentlich alle an: es ist ja Euer Ding hier -“ (06:515-521). Wenn etwas nicht in Ordnung ist, die Jugendlichen etwas kaputt gemacht haben oder etwas vorgefallen ist, dann geht er zu den Jugendlichen hin, um ihnen zu sagen, „so und so geht das nicht“ (06:450-452). Notwendig sei es, hin und wieder „ein ernstes Wörtchen reden“ mit den Jugendlichen (06:48-64).

### 5.2.3.1.3.3 „Verpflichten“ (13 Fälle)

Von den Experten wird ferner vereinzelt zum Ausdruck gebracht, dass sie versuchen, Jugendliche durch die Übertragung konkreter Aufgaben in die Verantwortung einzubinden; dazu zählt auch, dass sie von ihnen bestimmte Handlungen verlangen<sup>183</sup>. In einem Jugendhaus werden zum Beispiel die Aufgaben einer früher dort tätigen hauptamtlichen Fachkraft nunmehr durch Jugendleiter wahrgenommen. Jens berichtet darüber, dass er die nunmehr dort tätigen Jugendleitern auf die Erledigung ihrer Aufgaben eingeschworen habe, die früher von ihm selbst wahrgenommenen Aufgaben nun eigenverantwortlich zu erledigen (12:552-600). Hans berichtet, er habe bei der Wiedereinrichtung eines dörflichen Jugendraums die Jugendlichen verpflichtet, während der Öffnungszeit die Verantwortung (etwa die Aufsichtspflicht) zu übernehmen (05:466-468). Er erwartet auch, dass sich die Jugendlichen eines Jugendraumes selbst um dessen alltäglichen Angelegenheiten und Probleme (z. B. die Entsorgung des anfallenden Abfalls, die Sauberkeit und Ordnung im Raum, der Umgang mit Schadensfällen) kümmern (05:345-347). Hannelore möchte, dass die Jugendräume möglichst jeden Tag geöffnet sind; die Jugendliche sollen deshalb eine Jugendgruppenleiterausbildung absolvieren und werden von ihr über „Aufsichtspflicht, Verkehrssicherungspflicht, so was alles“ unterrichtet; sie erhalten den Schlüssel und sollen „entsprechend dann die Verantwortung haben“ (03:204-212).

### 5.2.3.1.3.4 „Überwachen“ (13 Fälle)

Ebenfalls vereinzelt berichten die Experten davon, sie kontrollierten, ob die Jugendlichen so handelten bzw. sich so verhielten, wie dies zuvor verabredet oder angekündigt wurde<sup>184</sup>. Hierbei geht es um die Einhaltung von Vereinbarungen (Franz/23:759-769) oder Terminen (Britt/13:92-97). Sara macht zum Beispiel „Stichproben“ in den Jugendhäusern (Sara/29:399), um, „das sage ich nicht so, aber das ist mir doch klar Kontrolle, zu sehen: wie weit kommen sie denn? -“ (29:435-436). Jost muss bei Vorhaben vor allem jüngerer Jugendlicher „oft schon hinterher hängen oder im Prinzip dabeistehen und sagen: hier, so, bis dahin, und da geht es weiter, das müsst Ihr in kleine Schritte aufteilen -, weil sie von Anfang bis Ende das anscheinend nicht überblicken können, noch nicht können oder nicht wollen“ (06:103-106).

---

<sup>182</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert, dass sie Jugendlichen in einer gegebenen Situation Grenzen setzt, etwas unterbindet, verbietet oder auch argumentativ-appellativ begrenzenden Einfluss auf Jugendliche nimmt“; in-vivo-Definition: „an welchen Punkten wir einschreiten“ (Hans/05:721).

<sup>183</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert Handlung, Jugendliche durch die Übertragung von Aufgaben und Verantwortung einzubinden oder von ihnen eine bestimmte Handlung zu verlangen“.

<sup>184</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert Handlung, durch die sie bei Vorhaben Jugendlicher den Vollzug deren Handlungen kontrolliert“.

#### 5.2.3.1.3.5 „Lenken“ (11 Fälle)

Daneben wird *vereinzelt* von direkten Interventionen in das Selbstorganisationssystem Jugendlicher berichtet<sup>185</sup>. Die Schilderungen der Experten verweisen auf deren absichtsvolles Steuern von Prozessen, was zum Beispiel an einer Großveranstaltung deutlich wird, die *Jost* vorbereitet und in die er die Jugendlichen planvoll einbindet. Er lässt die Jugendlichen nicht spüren, dass er die großen Strukturen vorgeplant und organisiert hat und für die kleineren Arbeitsschritte konkrete Aufträge verteilt und die Erledigung bestimmter Aufgaben erwartet (06:173-182). *Gerd* bezeichnet sich hierbei als „Initiator, da denke ich schon, dass das noch ein stärkerer Begriff ist, als Ideengeber. Ideengeber kann ich mir so vorstellen, so aus einem Gespräch, und bin ich Initiator, dann habe ich schon so ein knallhartes Ziel vor Augen, (dann) sage ich: das will ich erreichen, wie setze ich das um? -. Ideengeber, das ist noch nicht so bindend, da sag ich: da habe ich die und die Idee, da laß' ich mal was draus machen -“ (26:461-467). Auch *Sven* sieht sich im Zentrum, wie er es nennt, und damit in einer Position, die Einfluss auf alle hat, einen Prozess auch stoppen kann und verbindliche Regeln setzt und auch umsetzt (10:370-401).

#### 5.2.3.1.3.6 „Entziehen“ (9 Fälle)

Ebenso *vereinzelt* wird Handeln geschildert, den Jugendlichen zuvor eingeräumte Rechte und Möglichkeiten wieder zu entziehen<sup>186</sup>. So schildert zum Beispiel *Jupp* seine Erfahrungen mit einem Bauwagen, der einer Clique zunächst zur selbstorganisierten Nutzung überlassen wurde. Weil er besorgt war, dass das ohnehin schon schwierige Verhältnis zwischen Anliegern und den Jugendlichen der Bauwagen-Clique aufgrund von Belästigungen durch Lärm und Müll eskalieren könnte und die Jugendlichen trotz wiederholten Gesprächen keine Bereitschaft zeigten, ihr Verhalten ihrer Umwelt gegenüber positiver zu gestalten, versetzte er den Bauwagen kurzerhand (07:256-263). *Anton* untersagte einer Gruppe Jugendlicher im Jugendhaus, für ihre selbstorganisierten Fahrten zu Fußballspielen weiter zu werben, nachdem er mitbekommen hatte, dass es der Gruppe tatsächlich nur darum ging, sich dort an Randalaktionen beteiligen zu können (16:359-363). *Kurt* berichtet von den allabendlichen Problemen, im Jugendhaus gegen Ende der allgemeinen Öffnung sauber zu machen. Finde sich niemand, dann werde die gegebene Möglichkeit, sich bis Ende der Öffnungszeit zu treffen, eben eingeschränkt und das Haus früher geschlossen (14:647-657).

#### 5.2.3.1.4 Operativer Modus „Raumlassen“

Die in dem operativen Modus „Raumlassen“ gebündelten und von den Experten insgesamt *selten* referierten Handlungen zielen auf die Lernprozesse, die den Jugendlichen ermöglicht werden sollen. Die Handlung „Lernen lassen“ wird innerhalb des operativen Modus' in jedem zweiten Fall genannt. Raumlassen wird also als operativer Modus von diesem Konzept nachdrücklich bestimmt.

#### 5.2.3.1.4.1 „Lernen lassen“ (24 Fälle)

Im Mittelpunkt der *gelegentlichen* Schilderungen der Experten steht, dass sie die Lernprozesse Jugendlicher ermöglichen und fördern<sup>187</sup>. *Inge* schildert zum Beispiel, dass sie Gelegenheiten arrangiere, wo die jüngeren Jugendlichen sich etwas von den älteren abgucken können, etwa im technischen Bereich; so lernten die Jüngeren, die für das Haus wichtige Verstärkeranlage anzuschließen (09:248-263, 09:93-97), was wichtig ist, damit auch in Zukunft die weitgehend selbstorganisierten Konzerte im Jugendhaus stattfinden können. Solche Lernprozesse beschreibt sie als kollektiven Vorgang: Die Jugendlichen „sollen sich selber an die Leute wenden, das hat für mich auch was mit Selbstorganisation zu tun, dass nicht ich die Macherin bin, dass sie vor Ort selber die Leute fragen. Ich denke, wenn sie eine Veranstaltung machen, das kann ja nicht angehen, dass die Leute so total schüchtern sind, gehemmt sind. Sie müssen dann auch klar wissen, wenn ich ihnen sage: wende Dich an A oder B, die sind sogar heute hier, geh' hin und frag' sie! -. Das machen sie dann auch“ (09:74-78). Der Lernprozess beschränke sich nicht nur auf technische Kenntnisse. Da das Verhältnis zu einzelnen Nachbarn als schwierig gilt, müsse auch der Umgang mit diesem Problem gelernt werden (09:163-171). Er sei so tragfähig, dass unter den Jugendlichen eine Form der Selbstqualifizierung möglich sei (09:519-525).

*Dieter* beschreibt Selbstorganisation als einen von ihm begleiteten bausteinartigen Lernprozess, wobei es darum gehe, „den Übergang zu schaffen, zwischen der kleinen Organisation und der großen Organisation, Wege aufzuzeigen, sie zu befähigen“ (11:161-166, 11:328-337); auch er verweist darauf, dass die Jüngeren von den Älteren lernten (11:112-119), beispielsweise auch, mit Misser-

---

<sup>185</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert Handlungen, wodurch sie ein Vorhaben Jugendlicher nach eigenen Vorstellungen durch direkte Einflussnahme steuert“.

<sup>186</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert, Jugendlichen eingeräumte Rechte oder Möglichkeiten wieder zu entziehen“.

<sup>187</sup> Definition der Fachkraft: „Die Fachkraft schildert Handlung, die Lernprozesse Jugendlicher ermöglicht und fördert“.



folgen und Pleiten umzugehen (11:231-232). Jugendarbeit wird zum Experiment, das den Umgang mit dem Scheitern lernen hilft. Insbesondere negative Erfahrungen werden von einzelnen Experten als Beispiel angeführt, wie Lernprozesse von einer Fachkraft begleitet verlaufen könnten. *Kurt* berichtet, dass er die Probleme im Jugendraum (z. B. eine nächtliche Ruhestörung durch eine dort veranstaltete Party) dazu nutze, die Jugendlichen um Stellungnahme zu bitten, verbunden mit der Bitte, gleich die Frage mitzubeantworten, was sie in Zukunft daraus lernen werden (14:968-975). *Stefan* verweist auf eine Gruppe, die zu ihm kam mit dem Wunsch, in seinem Jugendhaus ein selbstorganisiertes Konzert zu veranstalten, verbunden mit der Aussage: „wir haben genau das Richtige, wir würden das wie folgt organisieren -, da haben wir auch ja gesagt, so zwei, drei Auftritte an einem Abend hintereinander organisiert, und meinten, dass ist das, was (Jugendliche in) X oder Jugendliche in Y oder Z oder der Umkreis möchten, (das) war eine völlige Pleite. Sie haben ihren Auftritt gehabt. Das finde ich auch okay, sie haben es versucht, auf ihre Art und Weise, und haben eine Erfahrung gemacht“ (25:418-423). *Vera* betont, ihre Funktion zwar darin zu sehen, durch das Einbringen von eigenen Erfahrungen und konkretem Mithelfen bei der Lösung von Problemen der Selbstorganisation zu helfen, damit müsse aber die Chance verbunden sein, dass „wir aber andererseits ihnen auch die Chance geben müssen, das selbst zu lernen“ (23:357-362).

#### 5.2.3.1.4.2 „Zurückziehen“ (12 Fälle)

Die Experten stellen *vereinzelt* dar, dass sie sich in bestimmten Situationen zurücknehmen müssen, um die Jugendlichen eines Selbstorganisationssystems selbst handeln zu lassen<sup>188</sup>. Im Unterschied zum „Heraushalten“ handelt es sich um ein Handlung, die sich an einem bestimmten Punkt eines Prozesses erst ergibt und somit nicht von vorneherein so beabsichtigt gewesen sein muss. So berichtet zum Beispiel *Dieter* davon, dass er sich im Laufe der Zeit aus selbstorganisierten Prozessen im Jugendhaus zurückzieht, wenn er davon ausgehen kann, dass die Jugendlichen das ihnen zunächst noch Unbekannte und Neue durch seine Beratung gelernt haben (11:328-337). *Inge* versucht, sich selbst entbehrlich zu machen, in dem sie bei der Vorbereitung von Veranstaltungen im Jugendhaus zum Beispiel später kommt und die Jugendlichen selbst die Vorbereitungen durchführen lässt (09:105-108). Bei den Konzerten in seinem Jugendhaus ist schließlich *Kurt* nicht mehr anwesend gewesen, denn die jugendlichen Mitarbeiter haben ihm ab einem Zeitpunkt signalisiert, dass sie dort seine Unterstützung nicht mehr brauchten (14:744-745).

#### 5.2.3.1.4.3 Weitere, selten erwähnte Handlungen: „Wagen“, „Schlichten“ und „Heraushalten“

Daneben berichten die Experten (sehr) *selten* von weiteren Handlungen, die dem operativen Modus „Raumlassen“ zuzurechnen sind:

- „Wagen“ (5 Fälle): In einigen Fällen ist davon die Rede, dass die Experten Risiken bewusst auch Risiken eingehen, um einem Selbstorganisationssystem die Möglichkeit zu geben, etwas auszuprobieren<sup>189</sup>. *Jupp* berichtet zum Beispiel von einer Party jugendlicher Skinheads, die in deren Verantwortung – und damit selbstorganisiert – und ohne die Unterstützung der sie sonst begleitenden Fachkräfte als „Sicherheitspersonen“ („schützen“; vgl. 5.2.2.1.5) in einem Jugendhaus veranstaltet werden konnte, um abschätzen zu können, ob ihre Fähigkeit zur Selbstorganisation schon so weit reichte, die Veranstaltung ohne (nennenswerte) Probleme „über die Bühne“ zu bekommen. Die Jugendlichen sollten sich beweisen können, dass sie die Aufgabe bestehen können (07:729-778).
- „Schlichten“ (4 Fälle): Ebenso rar sind Berichte, dass die Fachkraft bei Streit unter den Jugendlichen selbst schlichten muss, um so den Fortgang des Prozesses oder den Bestand des Selbstorganisationssystems zu sichern<sup>190</sup>. *Jupp* schildert zum Beispiel von den Problemen, die es bei der Durchführung einer selbstorganisierten Party gab, in deren Verlauf die von ihm begleitete Clique junger Skinheads Streit mit einer rivalisierenden Gruppe bekam. Er versuchte, zwischen den gegensätzlichen Gruppen zu moderieren und die akut drohende Eskalation zu verhindern. Die von ihm betreuten Skinheads signalisierten ihm schließlich, er solle mit der anderen Gruppe verhandelt mit dem Auftrag, diese konkurrierende Gruppe durch Reden zum Gehen zu bewegen, um so eine gewalttätige Auseinandersetzung zu vermeiden (07:581-638). In einem anderen Zusammenhang nennt er dies „das Schlichten in bestimmten Situationen, die Rettungsanker-Funktion“ (07:943). Das macht sehr deutlich, dass „Schlichten“ jedenfalls nur nachrangige Bedeutung hat. Im Vordergrund steht auch hierbei, dass die Fachkraft den Jugendlichen ermöglicht, sich auszuprobieren; ihr Handeln kommt nur im Notfall zum Tragen.
- „Heraushalten“ (3 Fälle): In sehr wenigen Fällen wird schließlich geschildert, dass die Fachkraft Selbstorganisationsprozesse völlig unbeeinflusst lässt und sie sich so mit Handlungen absichtsvoll völlig zurückhält<sup>191</sup>. So berichtet *Hannelore* zum Beispiel von den jugendlichen eines dörflichen Jugendraums, die ihr zu verstehen gegeben hätten, „sie möchten nicht, dass die Jugendpflegerin da

<sup>188</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert, sich selbst zurückzunehmen, um Jugendliche allein handeln zu lassen“.

<sup>189</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert, die Realisierung eines risikobehafteten Vorhabens zuzulassen“; in-vivo-Definition: „Wir gehen im Prinzip immer eine bestimmte Art von Risiko ein“ (*Angela*/18:1010).

<sup>190</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert, dass sie bei Streit unter Jugendlichen vermittelt“.

<sup>191</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert, dass sie Selbstorganisation unbeeinflusst lässt, in dem sie selbst passiv und unbeteiligt bleibt“.

sich da einmischt und irgend etwas vorschreibt“; auch die politische Ebene hätte das Gleich signalisiert. Sie zog daraus für sich den Schluss, sich solange nicht „ein[zu]mischen, solange sie da nicht anfragen und das deutlich machen, dass sie das möchten“ (03:74-77). Sie bleibt also untätig, hält sich erhaus, bis zu dem denkbaren Moment, dass die Jugendlichen entscheiden, doch ihre Hilfe in Anspruch zu nehmen.

#### 5.2.3.1.5 Operativer Modus „Selbsttun“

Bei den Handlungen, die dem operativen Modus „Selbsttun“ zugeordnet werden, steht im Mittelpunkt, dass die Fachkraft unmittelbar und direkt handelt, also unmittelbar eingreift, ohne doch damit zu lenken oder zu steuern; sie übernimmt freilich Aufgaben in eigener Entscheidung und Verantwortung. Zwar stellt „Handeln“ den größten Anteil an den Handlungen, die dem operativen Modus „Selbsttun“ zuzuordnen sind, ein Schwerpunkt ist damit freilich nicht identifiziert:

##### 5.2.3.1.5.1 „Handeln“ (24 Fälle)

Gelegentlich schildern die Experten, dass sie in ein Vorhaben Jugendlicher zum Beispiel direkt organisatorisch eingebunden sind oder es durch ihre direkte Unterstützung oder durch ihre Mitarbeit fördern<sup>192</sup>. Im Unterschied zu „helfen“ (vgl. 5.2.2.1.2) ist „handeln“ auf das Kollektiv der Jugendlichen ausgerichtet, nicht auf den einzelnen Jugendlichen; die Handlung hat auch keinen unterstützenden Charakter (bei dem die Jugendlichen einbezogen werden würden), sondern die Fachkraft handelt selbst und unabhängig von den Jugendlichen. Mitarbeit heißt, „zu gucken, was die an Wünschen (haben), was können die tatsächlich von sich aus zustande bringen, wo brauchen sie, während der Zeit, wo ich da bin, Unterstützung, also, sei es solche Sachen wie organisatorische Unterstützung“ (Ulrich/01:111-113). Vor allem organisatorische Mithilfe steht hierbei im Mittelpunkt, zum Beispiel „die Rolle des Verwalters, des Finanzverwalters, des Administrators“, bei dem alle brieflichen Kontakte, Protokolle, Gesprächsnotizen über seinen Tisch laufen und der erklärt, dass sich die Jugendlichen um bestimmte Dinge gar nicht erst kümmern müssten (Alexander/02:256-258, 02:281-285). Es sind auch die „Handlangerdienste“, wenn die Fachkraft für die Jugendlichen die Einladung zum Treffen tippt, kopiert und anschließend dann auch zur Gruppe bringt (Hannelore/03:258-259). Die Fachkraft wird so zum „dienstbare(n) Geist“ (Hans/05:615-619), der „jederzeit auch mithelfen“ kann (Vera/23:357-361).

##### 5.2.3.1.5.2 „Ermöglichen“ (13 Fälle)

Nach der vereinzelt Darstellung der Experten geht es darum, durch das Bereitstellen insbesondere von Ressourcen einen Selbstorganisationsprozess Jugendlicher zu unterstützen<sup>193</sup>. So stellt zum Beispiel Kurt neuen Besuchern eines Jugendraumes eine Honorarkraft zur Seite, bis sie den Betrieb des Raumes selbst gewährleisten können (14:910-912). Stefan geht es um das Zur-Verfügung-Stellen „der Räumlichkeiten und der Dinge“ (25:366-367); in diesem Zusammenhang berichtet er auch, dass er erforderlichenfalls größere Geldmengen bereitstellt, um zum Beispiel selbstorganisierte Bandauftritte zu ermöglichen (25:396-405). Auch Hans stellt teures Equipment zur Verfügung, wenn die Jugendlichen zeigen, dass sie mit dem überlassenen Inventar verantwortungsbewusst umgehen (05:604-615). Bei positiver Erfahrung „kriegen die eben die Viele-Tausend-Marks-Geräte hingestellt“ (05:640). Kai überlässt einer Gruppe Jugendlicher einen Raum im Jugendhaus, „wo sie relativ unbeaufsichtigt mit sich selbst umgehen können“, auch wenn seine Vorstellungen von einem schonenden Umgang mit der Räumlichkeit ganz andere waren, als die der Jugendlichen (04:350-355).

##### 5.2.3.1.5.3 „Ermitteln“ (11 Fälle)

Die Feststellung der Vorstellungen Jugendlicher, ihrer Bedürfnisse und Wünsche durch die Fachkraft<sup>194</sup> wird in vereinzelt Fällen dargestellt. Ulrich berichtet zum Beispiel, er rede mit den Jugendlichen, um deren Wünsche zu ermitteln (01:110-111) und in Gemeinden, in den es noch keinen Jugendarbeit gibt, erforscht, „was die Jugendlichen in der Gemeinde wollen“ (01:35-37). Er nennt beispielsweise ein Jugendforum, wo er nachgeschaut habe, ob es in der Gemeinde überhaupt Jugendliche gibt, die ihre Meinung

---

<sup>192</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert Handlung, bei einem Vorhaben Jugendlicher, zum Beispiel organisatorisch, tätig zu sein und es durch direkte Unterstützung und Zusammenarbeit (Mit-Handeln) zu fördern“.

<sup>193</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert Handlung, durch das Zur-Verfügung-Stellen von Ressourcen einem Vorhaben Jugendlicher den Weg zu ebnet“; in-vivo-Definition „was unsere Aufgabe war, war in erster Linie das Organisieren, das Möglich-Machen bestimmter Dinge“ (Jupp/07:935f).

<sup>194</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert Handlung, durch die sie die Wünsche, Interessen, Bedürfnisse Jugendlicher feststellt“.

äußern wollten. Mit diesen Jugendlichen habe er „zusammengearbeitet, einfach mal ein bisschen genauer hingeguckt, was wollen die Jugendlichen so konkret“ (01:349-353).

#### 5.2.3.1.5.4 „Garantieren“ (10 Fälle)

Ebenso *vereinzelt* wird geschildert, wie Experten die Rahmenbedingungen für ein Vorhaben gegenüber den Jugendlichen sicherstellen<sup>195</sup>. Kai erwähnt in diesem Zusammenhang die selbstorganisierten Discos in einem seiner Jugendräume; dabei sei er „als Hauptamtlicher eigentlich die Galionsfigur (gewesen) ..., eigentlich der Garant, dass der Raum zur Verfügung steht, dass alles andere funktioniert“, der, für den Fall, dass die Probleme von den Jugendlichen selbst nicht mehr gemeistert werden konnten, selbst sicherstellen könne, dass sie einen geregelten Verlauf nehmen würde. Er hatte zum Beispiel mit den über dem Jugendraum wohnenden Mietern eine Vereinbarung, dass sie die monatliche Disco unter der Bedingung akzeptierten, pünktlich um 22.00 Uhr werde die Disco beendet; hätten die Jugendlichen diese Zusage nicht aus eigener Kraft einlösen können, dann wäre er tätig geworden (04:162-176). Horst vertritt die Auffassung, dass Jugendcliquen nicht in der Lage seien, andere, vor allem jüngere Jugendliche im Jugendraum zuzulassen. Deshalb sei es seine Aufgabe, diese Freiräume auch den anderen Jugendlichen zu sichern (16:565-572).

#### 5.2.3.1.5.5 Weitere, selten erwähnte Handlungen: „Schützen“ und „Zugehen“

Darüber hinaus werden in seltenen Fällen zwei weitere Handlungen des operativen Modus '„Selbsttun“ referiert:

- „Schützen“ (7 Fälle): Die Experten verweisen darauf, dass sie Jugendlichen Schutz gewähren müssen: kommt es zu kritischen Situationen, in die Jugendliche involviert sind (z. B. bei eskalierendem Streit unter Jugendlichen und ihren Kollektiven), dann müssen die Fachkräfte den Überblick behalten, den betroffenen Jugendlichen Unterstützung anbieten und ihnen die Sicherheit geben, dass sie erforderlichenfalls eingreifen wird<sup>196</sup>. Ihr Handeln dient dabei einerseits der Verbeugung, bevor es zu Schäden oder Problemen kommt, zum Beispiel weil die Jugendlichen noch nicht alles (etwa die Risiken ihrer Handlungen) überblicken und abschätzen können, weil ihnen die erforderliche Erfahrung fehlt. Jupp erinnert sich, dass er zum Beispiel einen Ofen aus einem Bauwagen entfernte, den die Clique dort aufgestellt hatte, der zwar im Winter für die nötige Wärme sorgte, ebenso aber den Bauwagen hätte in Flammen aufgehen lassen können (Jupp/07:101-114). Schutz kann andererseits notwendig werden, wenn ein konkreter Notfall vorliegt; so schildert zum Beispiel Gerd, dass er bei einer Schlägerei unter Jugendlichen dazwischen gegangen sei und dadurch in „so eine Beschützerrolle“ hineingeraten sei, in der sich die Jugendlichen auf ihn verlassen konnten (26:805-815).
- „Zugehen“ (4 Fälle): Auch machen die Experten darauf aufmerksam, dass sie Jugendlichen außerhalb einer Einrichtung der Jugendarbeit aufsuchen<sup>197</sup>. Dass mit der Schilderung der Handlungsweise zugleich zum Ausdruck gebrachte Verständnis verdeutlicht, dass es sich hierbei nicht um eine alltägliche Handlung handelt (wie sie Formen mobiler Jugendarbeit selbstverständlich ist), sondern ausdrücklich das Moment des Aufsuchens eine Rolle spielt: die Fachkräfte bewegen sich nicht beiläufig an den Treffpunkten der Jugendlichen, sondern diese werden systematisch aufgesucht, um Themen zu klären oder Prozesse voranzubringen. So hat Angela beispielsweise sich über einen langen Zeitraum regelmäßig mit einer Clique an einem Buswartehäuschen getroffen, weil dies einerseits deren Treffpunkt gewesen sei, auf den die Clique mangels eines örtlichen Jugendhaus verwiesen war, und andererseits habe nur von dort aus (gleichsam als Symbol des Mangels) glaubwürdig für einen Treffpunkt gestritten werden können, den die Jugendlichen des Dorfes anstrebten (18:311-314). „Aufsuchen“ ist folglich als – freilich nur rar ausgeprägtes – soziales Handeln von Fachkräften zu verstehen, durch das bestimmte Prozesse forciert werden sollen.

#### 5.2.3.2 Interaktionen

Interaktionen sind Handlungen in Bezug auf die Umwelt des Selbstorganisationssystems. Sie lassen sich in Bezug auf die Handlungsorientierung als operative Modi dreifach differenzieren:

- als systemorientiert mobilisierende Interaktionen (*operativer Modus* „Mobilisierung“), die sich durch die Absicht kennzeichnen, in den Systemen der Umwelt eine Reaktion (z. B. eine die Selbstorganisation begünstigende Entscheidung der Kommunalpolitik, die Bereitstellung von Ressourcen durch die Gemeindeverwaltung) hervorzurufen (5 Interaktionen, 54 Fälle),

---

<sup>195</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert Handlung, durch die sie die Rahmenbedingungen für ein Vorhaben gegenüber den Jugendlichen sicherstellt“; in-vivo-Definition: „Ich war eigentlich der Garant, dass der Raum zur Verfügung steht, dass alles andere funktioniert“ (Kai, 04:174f).

<sup>196</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert Handlung in kritischen Situationen, in die Jugendliche eingebunden sind, durch die sie den Überblick behält, den Jugendlichen Unterstützung anbietet und ihnen die Sicherheit gibt, dass sie erforderlichenfalls eingreifen wird“.

<sup>197</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert, dass sie Jugendliche außerhalb einer Einrichtung aufsucht.“

- systemorientiert kommunikative Interaktionen (*operativer Modus „Kommunikation“*), bei denen ein auf die Systeme der Umwelt orientierte Kommunikation (z. B. Besprechungen, Pressearbeit) im Mittelpunkt steht (4 Interaktionen, 36 Fälle), und
- reziproke (transferorientierte) Interaktionen (*operativer Modus „Austausch“*), bei denen Kommunikation zwischen Selbstorganisationssystem und den Systemen deren Umwelt ermöglicht wird (5 Interaktionen, 53 Fälle).

Mit Übersicht 5.6 wird gezeigt, welche Handlungen (Kategorien) den operativen Modi zugeordnet sind:

| Übersicht 5.6:<br><b>Operativen Modi zugeordnete Interaktionen</b> |  |
|--|--|
| operative Modi   | zugeordnete Interaktionen  |
| Mobilisierung  | Auseinandersetzen, Abblocken, Freimachen, Politisch beraten, Verändern |
| Kommunikation  | Begutachten, Bereden, Einfordern, Veröffentlichungen                   |
| Austausch  | Abklären, Ausgleichen, Moderieren, Vermitteln, Vernetzen               |

Im Einzelnen:

### 5.2.3.2.1 Operativer Modus „Mobilisierung“

Bei systemorientiert mobilisierenden Interaktionen handelt es sich um Handlungen, die sich durch die Absicht der Fachkraft auszeichnen, in der Umwelt und ihren Systemen eine Reaktion (z. B. eine die Selbstorganisation begünstigende Entscheidung des lokalen politischen Systems, die Bereitstellung von Ressourcen durch die Gemeindeverwaltung oder fördernde Handlungen einzelner Akteure) hervorzurufen. Es wird ersichtlich, dass „Verändern“ rein quantitativ den Schwerpunkt der Handlungen dieses operativen Modus' bildet:

#### 5.2.3.2.1.1 „Verändern“ (19 Fälle)

Soweit es sich um systemorientiert moderierende Interaktionen handelt wird von den Experten *gelegentlich* geschildert, dass sie versuchen, die Meinungen und Einstellungen in der Umwelt mit der Absicht zu beeinflussen, für die Themen und Probleme Jugendlicher und ihres Selbstorganisationssystem Verständnis hervorzurufen<sup>198</sup>. Dazu zählt zum Beispiel, Kontakt in die politische Gemeinde zu halten, wie *Ulrich* darstellt: „Also für mich ist das jedenfalls so, dass ich auch gucke in der Gemeinde: wie sieht es bei den Gemeinderäten zum Beispiel aus, was wollen die eigentlich, kann ich die zum Beispiel auch überzeugen, was offene Jugendarbeit bedeutet? -“ Vor einigen Tagen hat er mit dem Vorsitzenden einer der politischen Parteien ein Gespräch gehabt, dessen Tochter den Jugendtreff besucht und der in seiner Partei Anfeindungen ausgesetzt ist, weil er sich für diesen offenen Jugendtreff engagiert; *Ulrich* denkt, es gehe darum, „solche Leute in ihrer Sichtweise zu unterstützen und weiter zu öffnen, ein kleines Stückchen weiter zu öffnen, und zu sagen, dass ihr Weg richtig ist und sie ihn auch auf jeden Fall fortführen sollen“ (01:931-945).

*Hannelore* berichtet, dass sie sich ab und zu mit den Ortsbürgermeistern trifft, die, wie sie meint, als Ehrenamtliche nicht mit den Themen der Jugendarbeit vertraut sein können. Sie versucht, dies dadurch zu ändern, indem sie vermittelt, „was im Treff los ist, was die Jugendlichen denken, wollen, und einfach für so ein Verständnis zu sorgen auch bei denen dann“ (03:317-321).

*Anna* nimmt nach der Schließung eines Jugendraumes durch den Bürgermeister mit diesem Kontakt in der Absicht auf, ihm deutlich zu machen, wie die Sicht der Jugendlichen ist (21:347-352). Kritik am Jugendraum nimmt *Jost* zum Anlass, das Gespräch zwischen Beschwerdeführern und Jugendlichen zu moderieren, zumal er die „Kritik, die da kommt, über die Jugendlichen und so weiter, also teilweise wirklich unter aller Sau“ findet:

„Da bin ich dann sicherlich, ja, eigentlich immer auf Seiten der Jugendlichen und versuche das dann auch irgendwie zu klären und (...) [zu] moderieren und auch abzuschwächen, auch die Kritik von wegen Ordnung und Sauberkeit, dass ich da schon immer

<sup>198</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert Handlung, durch die sie die Meinungen und Haltungen in der Umwelt mit dem Ziel beeinflusst, Verständnis für die Themen und Probleme Jugendlicher und ihrer Selbstorganisation zu wecken“.

versuche, das zu relativieren, und dann auch versuche, denen klarzumachen, dass ist halt deren Raum, {betont} die müssen dafür sorgen, die müssen sich da wohl fühlen und die müssen das halt auch lernen, dass irgendwie auch so hinzukriegen“ (06:365-372).

Vereinzelt wird auch geschildert, dass in solche Bemühungen, Einstellungen gegenüber der Selbstorganisation Jugendlicher zu bewirken, auch andere Personen einbezogen werden; *Jens* nennt zum Beispiel der Hausmeister der örtlichen Schule, der ebenfalls Zugang zum benachbarten Jugendhaus hat und dort „rein kommt und völlig andere Vorstellungen hat, wie ein Haus auch innen auszusehen hat, dass er sehr schockiert ist und entsprechend überreagiert, zum Teil. Da muss man solchen Menschen auch vermitteln, dass ein Jugendtreff auch anders aussieht, als das heimische Wohnzimmer“ (12:328-332).

#### 5.2.3.2.1.2 „Freimachen“ (11 Fälle)

Dass sie durch die Handeln dazu beitragen, Hürden aus dem Weg zu räumen, die sich in der Umwelt dem Selbstorganisationssystem der Jugendlichen in den Weg stellen<sup>199</sup>, wird *vereinzelt* geschildert. *Bernd* zum Beispiel verweist darauf, es sei ihm gelungen, durch Gespräche mit einem Rats Herrn ein Haus für ein Selbstorganisationsprojekt nutzbar zu machen; er hat

„dann versucht, die Kontakte innerhalb der Verwaltung oder auch nach außen in der Stadt zu nutzen, um ihnen da ein paar Hürden aus dem Weg zu räumen oder auch gesagt hab: hier, mach' mal einen gemeinsames Gespräch bei dem -, also, jetzt nicht nur immer im Hintergrund telefoniert, dass dann alles klar war, sondern auch gemeinsam den Gang zu dem Rats Herrn, der nun Bauunternehmer war, und dann wurde einen Gespräch geführt, dass er die Leute auch kannte, da hat er eben seine Meinung gesagt, was die Leute machen durften und was nicht“ (08:110-120).

An anderer Stelle führt er aus, dass er zum Beispiel Antrags schreiben Jugendlicher (etwa an den Landkreis) amtlich begleitet, indem er vermerkt, ihm, der Jugendpflege sei der Sachverhalt bekannt und er werde als förderungswürdig angesehen, er bitte deshalb um Unterstützung (08:193-195). In seiner eigenen Verwaltung versuche er, Türen zu öffnen; so habe er unter Inanspruchnahme der Amtshilfe des Grundstücksamtes einen Mietvertrag ausgehandelt, der einer selbstorganisierten Initiative Jugendlicher die Nutzung eines Hauses ermöglichte, und zugleich dafür gesorgt, dass die Stadt die Miete übernahm (08:393-395). Biete sich die Gelegenheit, dann gelte es, das „schnell durch(zu)buffen“ (08:488-491).

#### 5.2.3.2.1.3 „Politisch beraten“ (10 Fälle)

Vereinzelt wird dargestellt, dass die Fachkräfte der Umwelt, insbesondere dem politischen System, dabei helfen, wenn Entscheidungen in Bezug auf das Selbstorganisationssystem Jugendlicher anstehen<sup>200</sup>. Über den Bedarf, dörfliche Ortsräte bei Themen der Jugendarbeit zu beraten, berichtet zum Beispiel *Hans*; bei der „Anfrage des Ortsrates: wir haben so das Problem, wir wollen was für die Jugendlichen machen, was können wir den da tun, vielleicht mit der Kirche zusammen -, da bin ich dann immer schon eingeschaltet, wenn irgendwas ansteht: sollen wir einen Jugendraum einrichten, oder wie sieht das aus mit einem Jugendpfleger? -, sie wollen sich das mal angucken, sie wollen mir was erzählen, da bin ich dann schon da“. Er beantworte Anfragen der Ortsbürgermeister, die sich an ihnen wenden, was man machen kann, ob er zur Ortsratssitzung kommen könne, um darzustellen, wie man einen Jugendraum macht. Dann sei er als Fachbehörde gefragt, wie man das machen kann (05:555-572). *Sara* erinnert sich an ein Gespräch mit einem Bürgermeister, dem sie nahe gelegt habe, bei dem geplanten Neubau des Jugendhauses die Jugendlichen von Anfang an zu beteiligen und in den Planungsprozess einzubinden (*Sara*/ 29:626-629).

#### 5.2.3.2.1.4 „Abblocken“ (9 Fälle)

„Abblocken“ kennzeichnet sich dadurch aus, dass die Fachkraft in der Absicht handelt, Kritik aus den Systemen der Umwelt so abzuwehren, dass eine direkte Einflussnahme auf das Selbstorganisationssystem unterbleibt<sup>201</sup>; diese Handlung wird *vereinzelt* geschildert. Bildhaft ausgedrückt spannt die Fachkraft den Schirm auf, wodurch sie verhindert, dass die Jugendlichen der Kritik direkt ausgesetzt sind. Dabei kann zwischen einer *strategischen Abwehr* (gegenüber der Einflussnahme durch Politik bzw. der lokalen Öffent-

---

<sup>199</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert Handlung, durch die sie der Selbstorganisation vorhandene Hürden im System aus dem Weg räumt“.

<sup>200</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert, dass sie der Umwelt Hilfe bei anstehenden Entscheidungen in Bezug auf Selbstorganisation gibt“.

<sup>201</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert, sie wehre Kritik der Umwelt an der Selbstorganisation so ab, dass eine unmittelbare Einflussnahme auf die Jugendlichen unterbleibt und die Selbstorganisation hierdurch unbeeinträchtigt bleibt“; in-vivo-Definition: „Also häufig kann man da auch so eine Kritik im Vorfeld abblocken, dass die gar nicht an die Jugendlichen 'rankommt“ (*Jost*, 06:360-362).

lichkeit), mithin also einem „politischen Abblocken“ einerseits und einer Art *operativer Abwehr* (gegen Einzelne, z. B. Anlieger, Hausmeister) andererseits unterschieden werden, wobei in jedem Fall die Jugendlichen selbst unbeteiligt bleiben.

So berichtet zum Beispiel *Jost*, er sei häufig in der Pflicht, (meist pauschale) Kritik, zum Beispiel an der Sauberkeit und Ordnung seiner Jugendräume, abzuwehren. Meist gelinge es ihm, solcher Angriffe schon im Vorfeld auszuräumen (06:364-376). Er bemüht sich, so den Jugendlichen den Rücken freihalten: „Wenn dann halt die Drohungen von außen kommen: so, wir machen den Laden zu, wenn es nicht anders klappt -, und so weiter. Das moderiere ich“ (06:522-523), das heißt: „Für die Oberen würde es sicherlich heißen: abstellen! -. Für mich aber heißt es sicherlich nicht: abstellen. Es gibt da verschiedene Ansprüche, wie sauber muss halt ein Jugendraum sein. Ja, ich sage halt immer, die Jugendlichen sind im Jugendraum, und {betont} die müssen sich da wohl fühlen“ (06:323-326).

#### 5.2.3.2.1.5 „Auseinandersetzen“ (5 Fälle)

Nur *selten* wird geschildert, dass die Experten ihre Vorstellungen zu den Selbstorganisationsprozessen Jugendlicher auch im Konflikt mit der Umwelt des Selbstorganisationssystems formulieren und dadurch gegensätzliche Auffassungen vorbringen<sup>202</sup>. So berichtet zum Beispiel *Petra* von einer Auseinandersetzung mit einem Bürgermeister, der eine ABM-Kraft mit Schlüsselhalter- und Reinigungsaufgaben im Jugendraum beauftragt hatte, was im Ergebnis dazu führte, dass sich die Jugendlichen in ihren Möglichkeiten im Jugendraum eingeschränkt fühlten (und es wohl auch tatsächlich waren). Dies hält sie für „grundfalsch“, trug dem Bürgermeister ihre gegenteilige Meinung vor und bewirkte durch die Diskussion, dass der ursprüngliche Zustand wieder hergestellt wurde (29:645-653).

#### 5.2.3.2.2 Operativer Modus „Kommunikation“

Hierbei handelt es sich um Handlungen, bei der auf die Systeme der Umwelt orientierte Kommunikation (z. B. Besprechungen, Beeinflussung der öffentlichen Meinung vor Ort) im Mittelpunkt steht. Nahezu jede zweite geschilderte Handlung im Rahmen dieses operativen Modus stellt „Bereden“ – und damit den Schwerpunkt – dar:

##### 5.2.3.2.2.1 „Bereden“ (17 Fälle)

*Vereinzel* ist davon die Rede, dass die Fachkräfte schildern, dass sie durch informelle Gespräche Einfluss darauf zu nehmen versuchen, wie die Umwelt mit den Selbstorganisationsprozessen umgeht und diese fördert<sup>203</sup>. Hierzu zählen zum Beispiel die verschiedenen informellen Kontakte mit der Gemeindepolitik, von denen *Hannelore* berichtet: sie nennt Gemeindepolitiker und Bürgermeister, die sich tagtäglich im Rathaus aufhalten, dort Büroarbeiten verrichten, denen sie auf dem Flur begegnet, „da tauscht man mal eben schnell ein paar Worte aus, dadurch ist der Kontakt schon viel“ (03:944-947). Sie verdeutlicht dies am Beispiel eines informellen Gespräches mit dem Vorsitzenden der Oppositionsfraktion im Rat ihrer Gemeinde, der ihr seine Einschätzung zu den Hintergründen bestimmter Diskussionen und Beschlüsse des Gemeinderates mitteilte (03:287-290). Wichtig ist ihr auch die Zusammenarbeit mit dem Vorsitzenden des gemeindlichen Jugendausschusses, für die sie ein Beispiel nennt: Sie hat die Möglichkeiten, Kinder und Jugendliche zu beteiligen,

„halt mal irgendwann bei einer Ausschuss-Sitzung so nebenbei eingeworfen, das ist bei ihm glücklicherweise gleich so hängen geblieben, dass er das aufgegriffen hat, und ich habe mich jetzt damit befasst und wollte das mit ihm diskutieren, absprechen, was für eine Vorlage denn jetzt in den Rat kommt, wie wir das ganze denn jetzt machen, in welche Richtung das denn gehen soll, nicht, dass sich mir da irgend etwas aus den Fingern sauge, und die sagen dann: was haben Sie sich denn da ausgedacht? -. Dazu hatte ich ihn eingeladen, habe dann alles mögliche vorgestellt, und dann haben wir gemeinsam diskutiert und gemeinsam einen Weg entwickelt, abgesprochen, was ich denn in die Vorlage schreibe, dass ich die dann noch mal mit ihm durchspreche, dass wir dann so den Weg gehen. Und dabei haben wir dann auch besprochen, dass er dann vielleicht ein-, zweimal im Jahr zu unseren Dienstbesprechungen kommt, damit auch einfach der Kontakt da ist, damit er so weiß, was so los ist. Er als Vorsitzender des Ausschusses wird ja auch angesprochen“ (03:928-942).

Das Beispiel macht deutlich, wie durch eine informelle Kontaktaufnahme die formellen (politischen) Prozesses (d. h. die Erarbeitung einer Beratungs- und Beschlussvorlage für den Fachausschuss, deren Einbringung in das Gremien und die Beratung durch die Ausschussmitglieder) beeinflusst werden und so durch die Fachkraft Einfluss zu Gunsten des Selbstorganisationssystems genommen werden kann. Auch andere Experten berichten neben den formellen Gesprächen mit dem Bürgermeister (*Sara*/29:275-278) von eher

---

<sup>202</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert, dass sie ihre Positionen zu Selbstorganisation auch kontrovers gegenüber der Umwelt zum Ausdruck bringt“.

<sup>203</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert, dass sie in der Umwelt durch informelle Kontakte Selbstorganisationsprozesse unterstützt“.

informellen (nicht-offiziellen) Kontakten mit der Kommunalpolitik (*Diana/20:302-307*) bis hin zu Informationen, die Ortsräte ihnen auf der Straße „zustecken“ (*Uwe/32:159-161*). Damit wird ein Arrangement deutlich, mit dem der politische Prozess beeinflusst werden kann: die Kommunikation mit der Umwelt, vor allem dem politischen System, erfolgt informell, dabei wohl auch zufällig, jedenfalls abseits der offiziellen Kanäle, auf die die Fachkräfte „eigentlich“ verwiesen wären.

#### 5.2.3.2.2 Weitere, selten erwähnte Handlungen: „Einfordern“, „Veröffentlichen“ und „Begutachten“

Drei weitere systemorientiert kommunikative Interaktionen schildern die Experten in nur wenigen Fällen:

- „Einfordern“ (8 Fälle): Neben der informellen Einflussnahme wird auch davon berichtet, wie die Fachkräfte auch formell versuchen, die Umwelt zu Gunsten eines Selbstorganisationssystems zu beeinflussen, indem Entscheidungen eingefordert werden, die das Selbstorganisationssystem unterstützen<sup>204</sup>. So verlangt zum Beispiel *Hans*, das jeweilige Dorf müsse Probleme mit dem örtlichen Jugendraum selbst lösen (05:438-441). Er führt er an anderer Stelle aus, die Ortsbürgermeister „in die Pflicht [zu] nehmen; was vor Ort geschehe, sei Sache der Ortschaft (05:477-482). *Anna* berichtet, sie werde wegen der Probleme von Anliegern mit einem Jugendraum auch in die Ortsratssitzung gehen und ein Gespräch mit Nachbarn führen, um dabei deutlich zu machen, „dass das {betont} ihre Jugendlichen sind, dass das nicht irgendwelche Leute sind, die keiner kennt, sondern dass das ihre Jugendlichen sind“ (21:58- 62).

Beide Beispiele verdeutlichen, dass „Einfordern“ nicht das bloße Verlangen einer positiven Entscheidung ist; vielmehr erwarten die Fachkräfte, dass sich die Umwelt mit ihren Jugendlichen produktiv auseinandersetzt und letzten Endes positiv identifiziert. Um eine solche positive Entscheidung handelt es sich insofern auch, wenn die Dorfgemeinschaft die Probleme, die es im Umfeld eines Jugendraumes immer wieder geben wird, überhaupt annimmt und sich mit ihnen lösungsorientiert auseinandersetzt.

- „Veröffentlichen“ (6 Fälle): Dass die Fachkräfte die die formelle Öffentlichkeit (v. a. die Lokalpresse) und die informelle Öffentlichkeit (z. B. das Dorfgespräch) suchen, um diese für Themen oder Probleme des Selbstorganisationssystems Jugendlicher zu sensibilisieren, wird von den Experten *selten* geschildert<sup>205</sup>. Dabei kann – unbeschadet der geringen Fallzahl – festgestellt werden, dass die Beeinflussung der informellen Öffentlichkeit offensichtlich einen größeren Stellenwert hat, auch wenn von formeller Öffentlichkeitsarbeit berichtet wird (*Alexander/02:338-340*). So schildert zum Beispiel *Kurt*, dass der Ärger, den einzelne Erwachsene mit dem Jugendraum in ihrem Dorf haben, schnell Thema der Dorfpolitik wird. Die Kontaktaufnahme zu den im Ort ausgewiesenermaßen vertrauenswürdigen Erwachsenen, die die jungen Leute unterstützen, dient auch dem Zweck, Öffentlichkeit herzustellen, zu verhindern, dass sich Gerüchte verfestigen (14:982-999), und dafür zu sorgen, dass im Konfliktfall „dieser nicht unter den Teppich gekehrt wird“, sondern eine offensive Thematisierung erfolgt und das Thema zum Dorfgespräch werden kann (14:2178-2196).
- „Begutachten“ (5 Fälle): Ebenso *selten* wird dokumentiert, dass die Experten als Fachkraft in den Systemen der Umwelt als Experten anerkannt sind, was es ihnen ermöglicht, dort Ratschläge für die Unterstützung eines Selbstorganisationssystems Jugendlicher auszusprechen<sup>206</sup>. So versteht sich zum Beispiel *Ulrich* ausdrücklich als „Gutachter“ (01:298) und „Planer“ (01:391), mithin als „Experten“ (01:329), der in eine Gemeinde eingeladen wird, die dortige Situation analysiert, „einen Bericht fertigt und dann sagt: so und so müsst Ihr arbeiten, wenn Ihr das und das erreichen wollt -“ (01:298-306); sein Kollege *Gerhard* unterstützt diese Auffassung: sein Handeln sei mit der gutachterlichen Tätigkeit eines Architekten zu vergleichen, der einen Altbau saniert (01:316-319). *Britt* berichtet davon, dass die Bürgermeister der Dörfer zu ihr kommen, um ihre Meinung zur Einrichtung eines neuen Jugendraumes zu erfragen und sich anzuhören, wie sie ihre Vorschläge fachlich bewertet (13:391-398).

#### 5.2.3.2.3 Operativer Modus „Austausch“

Reziproke Interaktionen ermöglichen die Kommunikation und den damit den Austausch von Meinungen, ggfs. auch Vereinbarungen, zwischen dem Selbstorganisationssystem und den Systemen der Umwelt. Ein eindeutiger Handlungsschwerpunkt wird rein quantitativ nicht ersichtlich:

---

<sup>204</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert, dass sie von der Umwelt Entscheidungen einfordert, die die Selbstorganisation Jugendlicher fördern“.

<sup>205</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert, dass sie mit Selbstorganisation die formelle oder informelle Öffentlichkeit sucht“; in-vivo-Definition: „Öffentlichkeitsarbeit“ (*Alexander, 02:339*).

<sup>206</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert, dass sie in der Umwelt als Experte anerkannt ist und dort Empfehlungen für die Entwicklung von Selbstorganisation ausspricht“.

### 5.2.3.2.3.1 Moderieren (13 Fälle)

Wird es erforderlich, zwischen dem Selbstorganisationssystem der Jugendlichen und dessen Umwelt Klärungen herbeizuführen, dann schildern Experten *vereinzelt*, dass sie die dafür notwendigen Gespräche initiieren und realisieren<sup>207</sup>. Im Grunde geht es dabei einerseits um die Moderation von Gesprächen im Fall von Krisen und Konflikten und andererseits die Moderation von Verhandlungssituationen. *Rudi* zum Beispiel versteht sich als Moderator in konkreten Konfliktfällen (30:263-264), wobei er freilich einschätzt, hierfür nur wenig Spielraum zu haben,

„weil es sind nie so offene [Konflikte sind], es sind latente Konflikte, entsprechend moderierend tätig zu werden. Das sind personelle Grenzen, ganz klar, als auch dass diese Konflikte im Verborgenen stattfinden. Irgendwann brechen sie mal auf, wenn es eskaliert ist. Leute, die ein Problem haben, fressen es in sich hinein und tragen es mit sich, gehen schwanger und irgendwann haben sie die Nase voll, stehen hier vor der Haustür, und dann ist es sehr schwer, noch zu moderieren in irgendeiner Form“ (30:228-234).

*Jost* führt aus, dass er die Kritik an den Jugendräumen zum Anlass nimmt, das Gespräch zwischen Beschwerdeführern und Jugendlichen zu moderieren (06:365-372). Er berichtet aber auch von konkreten Moderationsaufgaben, zum Beispiel der Klärung, wo die örtliche Jugendinitiative einen Raum finden könne,

„was eigentlich ein schwieriges Thema war, da hingen ja viele Personen mit dran: der Musikverein mit dem Vorsitzenden, der mit der Jugendpflege nun überhaupt nichts anfangen kann, der Ortsbürgermeister, der relativ moderat ist, aber dann doch eher ein Herz für die entsprechenden örtlichen Vereine hat, dann halt die hier im Bauamt, die auch ein Wörtchen mitzureden haben, auf der oberen Verwaltungsschiene. Diese Sachen einfach zu moderieren und da halt [zu] versuchen, irgendwas herauszukriegen und dann auch mit einzelnen Leuten die Ideen zu entwickeln, was man dann wo wie machen könnte, und dann irgendwann ein Ergebnis zu präsentieren“ (06:601-609).

Durch die Moderation von Verhandlungssituationen sieht sich *Kurt* in der Lage, „eine Infrastruktur zu schaffen und zu erhalten. Kommunikation ist auch eine Infrastruktur (...) Es muss die Infrastruktur da sein, dass es wie selbstverständlich ist, dass das Gespräch zwischen den Jugendlichen eines öffentlichen Jugendtreffs und den Kommunalpolitikern normal ist. (...) Und wo die Kommunikation nicht da ist, ist es meine Aufgabe, zu vermitteln, dass die Infrastruktur da ist, ich führe nicht das Gespräch, aber ich stelle die Leitung her“ (14:1021-1027).

*Ulrich* beschreibt sich in der „Moderatoren-Rolle“ (01:336), der mehr oder weniger alle Beteiligten an einen Tisch zusammenbringt, damit zum Beispiel alle Betroffenen einen neuen Jugendtreff aufbauen und dafür auch Strukturen schaffen, die sich in der Zukunft als tragfähig (z. B. konfliktfähig und belastbar) erweisen (01:52-56). Er meint, dazu müsse er eine allgemein akzeptierte Position haben, jenseits der Gegensätze in einer Gemeinde, wofür er eine möglichst breite Basis schaffen müsse, zum Beispiel indem er darauf aufpasse, nicht von einer Gruppe zu stark vereinnahmt zu werden, was ihn für die anderen zu einem parteiischen Gesprächspartner mit geringerer Bedeutung werden lasse (01:958-965). Damit wird deutlich, dass Moderation die Fachkraft zwingt, sich angemessen von den unterschiedlichen Interessenlagen distanzieren zu können. Es verlangt zugleich auch, dass sich die Fachkraft frei machen können muss von jeder Parteinahme für die Jugendlichen. Nur dann wird sie als Moderator von den unterschiedlichen Akteuren akzeptiert werden.

### 5.2.3.2.3.2 „Vermitteln“ (16 Fälle)

*Vereinzelt* vorgebracht geht „Vermitteln“ einen Schritt weiter als „Moderieren“. Im Mittelpunkt steht, dass die Fachkraft den Ausgleich zwischen den (womöglich stark kontroversen) Positionen von Umwelt und Selbstorganisationssystem sucht und eine Lösung herbeiführen will, die *beiden* Seiten gerecht wird. Im Unterschied zur Moderation wird also das aktive Moment betont, die Parteien nicht selbst eine Lösung finden zu lassen, sondern die Fachkraft lotet selbst die Möglichkeiten aus, wie ein Problem gelöst werden kann; sie selbst ist es, die aktiv eigene Vorschläge einbringt<sup>208</sup>. Vermitteln zielt, wie es *Kai* definiert, auf einen Ausgleich zwischen Öffentlichkeit – das heißt für ihn „Politik, Nachbarn, Umfeld, eigentlich alle“ (04:625), also die Umwelt – und Jugendlichen:

„Es muss gelingen, den Ausgleich zu finden: Was ist machbar in der Öffentlichkeit, welche Grenzen hält die Öffentlichkeit noch aus, was notwendig ist für den Erhalt der Einrichtung, und wo sind die Wünsche und Bedürfnisse der Jugendlichen?“ (04:619-623).

Er erwähnt beispielhaft eine Gruppe Jugendlicher, die erstens eine Party feiern und dabei zweitens auch Alkohol trinken wollte; beides sei aber seitens der Erwachsenen nicht akzeptiert worden. In diesem Falle gehe es dann darum, zu bewirken, „dass die Öffent-

---

<sup>207</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert, dass sie bei auszuhandelnden Sachverhalten Gespräche zwischen Umwelt und Selbstorganisation initiiert und realisiert“; in-vivo-Definition: „so eine Moderatoren-Rolle zu übernehmen“ (*Ulrich*/01:332).

<sup>208</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert, dass sie die unterschiedlichen Interessen von Umwelt und Selbstorganisation sieht, sie einen Weg des gemeinsamen Ausgleichs sucht und sich bemüht, bei Problemen zwischen beiden eine Einigung zu ermöglichen“; in-vivo-Definition: „Vermittlung“, *Ulrich* (01:35).



lichkeit vielleicht einen Teil akzeptiert“ (04:599-60). Gabi denkt, als Fachkraft müsse man „diese Übersetzungsleistungen einfach schaffen, die ich bei der Erwachsenenwelt, bei der Gemeinde, bei den Jugendlichen habe, und dann muss ich versuchen, beiden Seiten gerecht zu werden“ (27:794-796). Jost vermittelt zwischen Jugendlichen und Offiziellen (Ortsbürgermeistern, Ratsmitgliedern, den „Leuten hier in der Gemeindeverwaltung“), beispielsweise in der Gemengelage der unterschiedlichen Interessen, als es darum geht, ob eine Jugendinitiative einen eigenen Raum bekommen kann, wobei er einen Verfahrensvorschlag macht (06:597-601).

#### 5.2.3.2.3.3 „Vernetzen“ (13 Fälle)

Daneben wird von Experten – ebenfalls vereinzelt – dargestellt, dass sie unterschiedliche Akteure aus den Systemen der Umwelt und dem Selbstorganisationssystem miteinander in Verbindung bringt<sup>209</sup>, zum Beispiel durch Informationsaustausch oder die Einbindung in Prozesse. Angela berichtet zum Beispiel, dass sie mit ihren interessierten, gemeinwesenbezogenen arbeitenden Kollegen vom Allgemeinen Sozialdienst (ASD) sehr eng zusammenarbeitet: „Wir stellen dann fest, dass wir häufig mit den selben Familien zu tun haben, dass die Freizeitsituation ein Stück weit ein Teil der Belastung ausmacht, die vom ASD zu greifen ist, und da versuchen wir auch eine Ebene zu finden, ohne dass wir die Jungen [d. h. den Jugendlichen; PUW] ausschließen“; dies erschließt neue Formen der Zusammenarbeit, des Erfahrungstransfers und des Informationsaustausches. Außerdem öffnet diese Form der Vernetzung zum Teil noch verschlossene Türen; so kann sie die Zusammenarbeit zum Beispiel nutzen, Kontakte zu anderen Akteuren aufzubauen, die ihr womöglich ohne die Unterstützung durch den ASD verschlossen bleiben würden (18:564-576).

#### 5.2.3.2.3.4 Weitere, selten erwähnte Handlungen: „Abklären“ und „Ausgleichen“

Selten schildern die Experten zwei weitere (reziproke) Interaktionen:

- „Abklären“ (6 Fälle): Berichtet wird, dass sich die Fachkräfte mit der Kritik der Umwelt am Selbstorganisationssystem auseinandersetzen und das Resultat der damit verbundenen Klärung an die Systeme der Umwelt rückmelden<sup>210</sup>. „Abklären“ bedeutet also, dass die Fachkraft selbst im Konfliktfall tätig wird und – bildhaft gesprochen – auch als Bote fungiert. So berichtet Bernd zum Beispiel von Beschwerden, die ihn veranlassten, diesen selbst nachzugehen (08:420-424). An anderer Stelle erläutert er, dass er erst einmal versucht, beim Beschwerdeführer „den Dampf raus zu nehmen“ und ihm zum Beispiel zusagt, sich bei ihm wieder zu melden, sobald der Sachverhalt aufgeklärt ist. Wenn er das Problem mit den Jugendlichen geklärt hat und den Sachverhalt beurteilen kann, nimmt er mit dem Beschwerdeführer erneut Kontakt auf und vermittelt die Botschaft, auf die sich die Jugendlichen verständigt haben (08:546-562). Kerstin schildert, dass sie mit den Jugendlichen reflektiere, wie deren Aktionen bei Politik und Verwaltung ankommen, und sie Anregungen gebe, wie sie sich bei diesem „Druck von außen, von der Kommune“ verhalten können (24:433-437).
- „Ausgleichen“ (5 Fälle): Daneben berichten die Experten davon, sie bemühten sich, bei den Jugendlichen eines Selbstorganisationssystems Verständnis für die Erwartungen der Umwelt zu wecken und ein Verhalten der Jugendlichen hervorzurufen, dass diesen Interessen Rechnung trägt<sup>211</sup>. In der Regel sind immer wieder Probleme mit Nachbarn (z. B. den Anliegern eines Jugendraumes, den Jugendliche weitgehend selbstständig betreiben) Gegenstand der Berichte der Experten. Wenn sie sich handelnd im Sinne von „Ausgleichen“ beschreiben, dann deutet dies auf ein Absichern nach innen, ein Handeln ohne Moderationsfunktion (vgl. „Moderieren“). So sind zum Beispiel, wie Inge berichtet, einzelne Nachbarn ihres Jugendhauses mit dessen Betrieb, insbesondere den zahlreichen (selbstorganisierten) Veranstaltungen, nicht einverstanden. In dieser Situation schildert sie sich als Bezugsperson der Nachbarn, die den Ausgleich mit ihnen sucht; sie hat „ein Interesse, dass das Umfeld zufrieden ist“ und ein „vernünftiges Klima“ zwischen Umwelt und Selbstorganisationssystem herrscht. Dazu hat sie in der Vergangenheit mehrere Treffen mit den Anliegern gehabt. Als deren Ergebnis wurden bauliche und organisatorische Maßnahmen ergriffen, um die Belastung der Nachbarn durch den Lautstärke der das Jugendhaus besuchenden Jugendlichen zu verringern. Sie sucht, wenn sie bei den Anliegern vorbeikommt, das Gespräch mit ihnen und erkundigt sich, ob es Probleme gibt (09:590-609); nach innen kommuniziert sie diese Gespräche und sorgt dafür, dass die Jugendlichen zum Beispiel selbst kontrollieren und sicherstellen, dass die Zuwegung entlang der Nachbargrundstücke nicht von Konzertbesuchern zugeparkt wird, also die Lärmbelästigung der Nachbarn in engen Grenzen gehalten wird (09:58-61).

---

<sup>209</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert Handlung, durch die sie unterschiedliche Akteure aus Umwelt und Selbstorganisation miteinander in Verbindung bringt“; in-vivo-Definition: „da steckt auch eine Vernetzungsfunktion drin“ (Alexander, 02:260f).

<sup>210</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert, dass sie Kritik aus der Umwelt an der Selbstorganisation aufnimmt, intern mit den Jugendlichen klärt und die Ergebnisse der Klärung gegebenenfalls an die Umwelt rückmeldet.“

<sup>211</sup> Definition der Kategorie: „Die Fachkraft schildert, dass sie die Interessen der Umwelt wahrnimmt und sich um deren Berücksichtigung durch die Selbstorganisation bemüht“.

### 5.3 Datenstruktur nach relevanten Kategorien

Die vorangestellte Materialsichtung erlaubt im Sinne der der qualitativen Numerik neben der Herausarbeitung der qualitativen Merkmale der einzelnen Kategorien eine Darstellung der Verteilung von Kategorien bzw. (Achsen-) Aggregaten und Dimensionen, auf die in der weiteren Argumentation Bezug genommen wird.

Im Folgenden werde ich die Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Kategorien auf der Ebene der Achsen „Handlungen“ und „Einschätzungen“ (sofern diese *vereinzelt* bzw. *häufiger* im Sample nachweisbar sind) und die sich hierbei ergebenden Differenzen (bzw. Homogenität) im *Verhältnis zum Sample* (als Befunde in Bezug auf beachtliche Differenz im Sample) bzw. im *Verhältnis zwischen den Merkmalsträgern* (als Befunde in Bezug auf beachtliche Differenz zwischen den Merkmalsträgern) im Sinne der qualitativen Numerik und Differenz (vgl. 4.2.3.4) darstellen). Auf die Präsentation von beachtlicher Differenz bei den Kategorien der Achse „Positionen“ kann an dieser Stelle verzichtet werden, da sich diese als zentral für die Deutung der Daten erweisen und deshalb weiter unten (vgl. 5.4.1) dargestellt werden.

#### 5.3.1 Einschätzungen

##### 5.3.1.1 Einschätzungen zu Selbstorganisationsprozessen

Tabelle 5.16 gibt zunächst einen Überblick über die Häufigkeit als Beispiele gelingender bzw. misslingender jugendlicher Selbstorganisation referierten Prozesse:

| Tab. 5.16:<br><b>Prozesse</b> |        |     |              |
|-------------------------------|--------|-----|--------------|
| Kategorien                    | N = 62 |     | qualitativ   |
| Gelingen Jugendliche          | 43     | 69% | mehrheitlich |
| Misslingen Jugendliche        | 16     | 26% | vereinzelt   |
| Gelingen Setting              | 19     | 31% | gelegentlich |
| Misslingen Setting            | 15     | 25% | vereinzelt   |

Die Daten verdeutlichen, dass Schilderungen dominieren, wonach das Gelingen von Selbstorganisationsprozessen auf das Handeln der Jugendlichen zurückzuführen ist.

Die dargestellten Selbstorganisationsprozesse lassen sich unter dem Gesichtspunkt ihres *Erfolgs* („Gelingen“, d. h. als Kombination der Kategorien „Gelingen Jugendliche“ und „Gelingen Setting“) bzw. *Scheiterns* (Misslingen: „Misslingen Jugendliche“ und „Misslingen Setting“) dimensionaliseren; Tab. 5.17 zeigt die Häufigkeit der Dimensionen „Gelingen“ und „Misslingen“:

| Tab. 5.17:<br><b>Prozesse nach Dimensionen</b> |        |     |            |
|--|--------|-----|------------|
| Dimensionen                                    | N = 62 |     | qualitativ |
| Gelingen                                       | 62     | 50% | ausgewogen |
| Misslingen                                     | 31     | 26% | vereinzelt |

Homogenität und unbeachtliche Differenzen werden in Übersicht 5.7 dargestellt:

| Übersicht 5.7:<br>Homogenität und unbeachtliche Differenz bei Prozessen |             |                          |                              |
|---|-------------|--------------------------|------------------------------|
| Kategorie   | Homogenität | unbeachtliche Differenz  |                              |
|   |             | im Verhältnis zum Sample | zwischen den Merkmalsträgern |
| Gelingen Jugendliche  | Set, V      | G, A, H, BA, BE, S       | G, A, H, BA, BE, S           |
| Gelingen Setting  | A           | G, BA, BE, Set, V        | G, BA, Set, V                |
| Misslingen Jugendliche  | G           | A, BA, BE, S, Set, V     | A, BA, BE, Set               |
| Misslingen Setting  | G, A, BA, V | BE, S, Set               | BE, Set                      |

G: Geschlecht - A: Alter - H: Herkunft - BA: Berufsausbildung - BE: Berufserfahrung - S: Status - Set: Setting - V: Vorerfahrung

Hieraus ergibt sich:

(Befund K001/ „Achsenaggregat „Prozesse“) Die Einschätzungen der Experten in Bezug auf alle von ihnen bei Prozessen jugendlicher Selbstorganisation benannten Gelingens- und Misslingensfaktoren unterscheiden sich nicht hinsichtlich ihres Alters und Geschlechts, ihrer Berufserfahrung, dem Setting, in dem sie tätig sind, und in Bezug auf ihre Vorerfahrung in einem Jugendhaus (weisen keine beachtliche Differenz auf).

#### 5.3.1.1.1 Gelingen

Befunde in Bezug auf beachtliche Differenz in den Einschätzungen der Experten hinsichtlich des Gelingens von Selbstorganisationsprozessen zeigen sich wie folgt:

(Befund K002/ „Gelingen Setting“) Zunächst kann festgestellt werden, dass die Experten aus Salzgitter *nie* von gelingenden Selbstorganisationsprozessen berichten, deren Gelingen sie auf die lokale Umwelt (Setting) zurückführen. Experten aus Baden-Württemberg und Niedersachsen (*ausgewogen*) berichten im Verhältnis zu ihren Kollegen aus Thüringen hiervon deutlich stärker.

(Befund K003/ „Gelingen Setting“) Jugendhausarbeiter sprechen *selten* (und damit deutlich schwächer als alle Experten) davon, dass das Gelingen von Selbstorganisationsversuchen Jugendlicher im Setting begründet ist. Über solche Prozesse berichten Jugendreferenten (*mehrheitlich*) *wesentlich* stärker und mobile Jugendarbeiter und erheblich stärker als Jugendhausarbeiter.

(Befund K004/ „Gelingen Setting“) Novizen (*ausgewogen*) erwähnen settingbedingt gelingende Selbstorganisationsprozessen deutlich stärker als Routiniers.

#### 5.3.1.1.2 Misslingen

Bezüglich des Scheiterns von Selbstorganisationsprozessen zeigt sich in den Einschätzungen der Experten folgende beachtliche Differenz:

(Befund K005/ „Misslingen Jugendliche“) Erheblich stärker als alle (*vereinzelt*) berichten die Experten aus Salzgitter (*häufig*) von Prozessen, deren Scheitern sie auf das Handeln der Jugendlichen zurückführen. Sie verweisen damit *wesentlich* stärker als ihre Kollegen aus Thüringen und Niedersachsen und *gravierend* stärker als ihre baden-württembergischen Kollegen auf solche misslingenden Selbstorganisationsprozesse.

(Befund K006/ „Misslingen Jugendliche“) Mobile Jugendarbeiter und Jugendhausarbeiter (*jeweils gelegentlich*) führen scheiternde Selbstorganisationsversuche deutlich stärker als Jugendreferenten auf das Handeln der Jugendlichen zurück.

(Befund K007/ „Misslingen Setting“) Es fällt auf, dass die Experten aus Niedersachsen (*ausgewogen*) deutlich stärker von Selbstorganisationsprozessen sprechen, deren Scheitern sie den Bedingungen der lokalen Umwelt (dem Setting) zuschreiben, als alle Experten (*vereinzelt*) und damit zugleich deutlich stärker als ihre Kollegen aus Salzgitter und erheblich stärker als die Experten aus Thüringen und Baden-Württemberg.

(Befund K008/ „Misslingen Setting“) Settingbedingte Scheiternsschilderungen werden von mobilen Jugendarbeitern *gelegentlich* und damit deutlich stärker als von Jugendhausarbeitern beigesteuert.

### 5.3.1.1.3 Sonderbetrachtung: Prozesse der Selbstorganisation Jugendlicher

Es lässt sich darüber hinaus in den Daten auch prüfen, welche Prozesse gelingender bzw. misslingender Selbstorganisation mit welchen Handlungen und Einschätzungen verbunden sind. Diese Betrachtung folgt der Überlegung, dass die Schilderungen der Experten in Bezug auf den Erfolg (Gelingen) bzw. das Scheitern (Misslingen) dieser Prozesse Hinweise zu ihrer Handlungsweise und ihren Einschätzungen im Zusammenhang mit der damit verbundenen Handlungssituation zulassen.

#### 5.3.1.1.3.1 Gelingende Prozesse jugendlicher Selbstorganisation

Als „Gelingende Prozesse“ werden hier Schilderungen von Selbstorganisationsprozessen gefasst, die die Experten aufgrund des Handelns der Jugendlichen („Prozess Gelingen Jugendliche“) oder aufgrund der fördernden Settingbedingungen („Prozess Gelingen Setting“) als erfolgreich verlaufen schildern.

Es zeigt sich zunächst, dass überwiegend Homogenität bzw. unbeachtliche Differenzen gegeben sind und sich nur in einigen Fällen beachtliche Differenz ergibt:

(Befund K009/Dimension „Gelingende Prozesse“) Werden von Experten Selbstorganisationsprozesse geschildert, deren Erfolg auf lokale Umweltfaktoren zurückzuführen ist („Gelingen Setting“), dann wird zugleich erheblich stärker als im Sample von positiven Settingfaktoren („Setting +“: *mehrheitlich*) und jeweils deutlich stärker von in der vor Ort gegebenen Umwelt förderlichen Akteuren („Schlüsselpersonen“: *mehrheitlich*), sowie Misslingen, das auf die Bedingungen der lokalen Umwelt zurückgeführt wird, gesprochen („Prozess Misslingen Setting“: *ausgewogen*), während die Handlung „Ansprechbar sein“ (*vereinzelt*) und die Einschätzungen „Konsum“ (*selten*) bzw. „Können Zielgruppe“ (*gelegentlich*) schwächer als von allen Experten genannt werden.

(Befund K010/Dimension „Gelingende Prozesse“) Ist dagegen von Selbstorganisationsprozessen die Rede, deren Erfolg die Experten auf das Handeln der Jugendlichen zurückführen, dann ist *überwiegend* und damit *gravierend* stärker von positiven lokalen Umweltbedingungen („Setting +“), von „Können Kommunikation“ und „Wissen Management“ jeweils *häufig* und damit *wesentlich* stärker sowie von „Können Selbst“ (*häufig*), „Wissen Methoden“ (*mehrheitlich*) und „Schlüsselpersonen“ (*mehrheitlich*) deutlich stärker als sonst im Sample die Rede.

Es fällt auf, dass „Schlüsselpersonen“ im Kontext von Prozessen jugendlicher Selbstorganisation übereinstimmend und unabhängig von der Frage, ob das Gelingen der lokalen Umwelt oder dem Handeln der Jugendlichen zugeschrieben wird, als relevant für deren Gelingen angesehen werden.

Unterhalb der Schwelle zur beachtlichen Differenz kann registriert werden, dass die Interaktionen tendenziell stärker erwähnt werden, wenn die Experten von settingbedingten erfolgreichen Selbstorganisationsprozessen berichten. Die Kompetenzen werden dagegen stärker betont, wenn von Prozessen die Rede ist, die auf das Handeln der Jugendlichen zurückgeführt werden.

Beachtliche Differenzen zeigen sich auch *zwischen* den Äußerungen der Experten, die auf die Jugendlichen oder das Setting als das Gelingen ermöglichenden Faktoren hinweisen:

(Befund K011/Dimension „Gelingende Prozesse“) Experten, die von gelingenden Selbstorganisationsprozessen berichten, deren Erfolg sie auf das Handeln der Jugendlichen zurückführen, erwähnen die Handlungen „Begleiten“ und „Ansprechbar sein“ (*ausgewogen*) sowie die Einschätzungen „Konsum“ (*gelegentlich*), „Können Kommunikation“ (*häufig*), „Wissen Management“ (*häufig*) und „Wissen Methoden“ (*mehrheitlich*) jeweils deutlich stärker und „Können Selbst“ (*häufig*) sowie „Können Zielgruppe“ (*häufig*) jeweils deutlich stärker als Experten, die das Gelingen dieser Prozesse auf die Bedingungen des Setting zurückführen. Damit werden alle Kompetenzen mindestens deutlich stärker genannt als von den Experten, die vom settingbedingten Gelingen berichten.

#### 5.3.1.1.3.2 Misslingende Prozesse jugendlicher Selbstorganisation

„Misslingende Prozesse“ stellen Schilderungen über Selbstorganisationsprozesse dar, die die Experten aufgrund des Handelns der Jugendlichen („Kategorie „Prozess Gelingen Jugendliche“ = Gelingen Jugendliche) oder aufgrund der fördernden Settingbedingungen (Kategorie „Prozess Gelingen Setting“ = Gelingen Setting) als scheiternd darstellen.

Wie beim Gelingen stellen sich ganz überwiegend auch beim Misslingen Homogenität bzw. unbeachtliche Differenzen dar; beachtliche Differenz ist wie folgt gegeben:

(Befund K012/Dimension „Misslingende Prozesse“) Ist von misslingenden Selbstorganisationsprozessen die Rede, für deren Scheitern die Experten das Handeln der Jugendlichen verantwortlich machen, dann ist zugleich von der Handlungen „Lernen lassen“ (*häufig*) erheblich stärker, „Beraten“ (*überwiegend*) und „Handeln“ (*mehrheitlich*) sowie einigen Selbstorganisationsgrenzen – „Grenzen Grup-

pe“ und „Grenzen Jugendliche“ (jeweils häufig) bzw. „Grenzen Überforderung“ (*ausgewogen*) – deutlich stärker als von allen Experten die Rede, von der Interaktion „Verändern“ (*seltener*) dagegen nur deutlich schwächer.

(Befund K013/Dimension „Misslingende Prozesse“) Sprechen sie von Selbstorganisationsprozessen, die sie aufgrund der lokalen Umweltbedingungen als gescheitert ansehen, dann finden die Handlungen „Beraten“ (*immer*) erheblich stärker, „Handeln“ (*mehrheitlich*) und „Verändern“ (*mehrheitlich*) bzw. die des operativer Modus' „Raumlassen“ (*seltener*) deutlich stärker als im Sample Erwähnung, ebenso die auf das Setting orientierten Einschätzungen „Prozess Gelingen Jugendliche“ (*überwiegend*), „Setting –“ (*mehrheitlich*) und „Setting +“ (*ausgewogen*), während die Handlung „Ansprechbar sein“ (*vereinzelt*) deutlich schwächer genannt wird. Auffällig ist, dass die Experten „Beraten“ bei Selbstorganisationsprozessen, die sie als aufgrund der Umweltbedingungen als misslingend darstellen, *immer* nennen.

Konstatiert werden kann, dass im Zusammenhang von misslingenden Prozessen und unabhängig von der Ursache des Misslingens die Handlungen „Beraten“ und „Handeln“ offenbar einen besonderen Stellenwert haben.

Fälle beachtlicher Differenz *zwischen* den Äußerungen der Experten zum Misslingen zeigen sich wie folgt:

(Befund K014/Dimension „Misslingende Prozesse“) Soweit die Experten das Scheitern von Selbstorganisationsprozessen auf das Handeln der Jugendlichen zurückführen, zeigen sich beachtliche Differenzen hinsichtlich der Prozeduren „Begleiten“, „Ansprechbar sein“, „Regeln“ (jeweils *ausgewogen*) und „Lernen lassen“ (*mehrheitlich*) sowie den Prozeduren des operativen Modus' „Raumlassen“ (*gelegentlich*), die jeweils deutlich stärker genannt werden als von den Experten, die das Scheitern dem Setting zurechnen. Bezüglich der Einschätzungen werden die Grenzen „Gruppe“ und „Jugendliche“ (jeweils *mehrheitlich*) bzw. „Recht“ (*ausgewogen*) jeweils stärker von den Experten erwähnt, die auf das durch das Handeln der Jugendliche bedingte Misslingen abstellen, die Einschätzung „Grenzen Recht“ (*ausgewogen*) sogar erheblich stärker. Es fällt damit auf, dass diese Experten die Grenzen deutlich stärker betonen.

(Befund K015/Dimension „Misslingende Prozesse“) Sprechen die Experten dagegen von Prozessen, bei denen das Scheitern auf das Setting zurückzuführen ist, dann betonen sie die auf das Setting bezogene Handlung und die Einschätzungen stärker: *Wesentlich* stärker wird von ihnen die Handlung „Verändern“ (*mehrheitlich*) geschildert und jeweils deutlich stärker von den negativen (Setting –“: *mehrheitlich*) und den positiven Umweltbedingungen („Setting +“: *ausgewogen*) gesprochen, als von den Experten, die sich zum Misslingen angesichts des Handelns Jugendlicher äußern. Darüber hinaus betonen sie auch gelingende Prozesse („Gelingen Setting“: *mehrheitlich*) erheblich stärker.

Auffällig ist, dass die Experten, die das Misslingen auf das Handeln der Jugendlichen zurückführen, in der Mehrzahl der Fälle Handlungen und Einschätzungen deutlicher akzentuieren, als Experten, die das Scheitern den Bedingungen der Umwelt zuschreiben.

### 5.3.1.1.3.3 Vergleich Gelingen und Misslingen

Schließlich lassen sich die Äußerungen der Experten auch unter dem Gesichtspunkt betrachten, welche Differenzen sich in Bezug auf ihre Handlungen und Einschätzungen ergeben, wenn das Misslingen und das Gelingen in Bezug auf die von ihnen dargestellten Ursachen (dem Handeln der Jugendlichen und den Bedingungen der lokalen Umwelt) verglichen werden.

Fälle beachtlicher Differenz in Bezug auf die Äußerungen, wie das Handeln der Jugendlichen zum Erfolg bzw. dem Scheitern jugendlicher Selbstorganisationsprozesse beiträgt, ergeben sich dabei wie folgt:

(Befund K016/Ge- bzw. Misslingen jugendlicher Selbstorganisation) Ist vom Misslingen aufgrund des Handelns der Jugendlichen die Rede, dann betonen die Experten die Handlung „Lernen lassen“ (*häufig*) und die Einschätzungen zu den Grenzen der Selbstorganisation – „Grenze Gruppe“ und „Grenzen Jugendliche“ (jeweils *mehrheitlich*) und „Grenze Überforderung“ (*mehrheitlich*) – jeweils deutlich stärker als die Experten, die vom Gelingen sprechen.

(Befund K017/Ge- bzw. Misslingen jugendlicher Selbstorganisation) Wird dagegen vom Gelingen angesichts des Handelns der Jugendlichen gesprochen, dann betonen diese Experten die positiven Settingbedingungen („Setting +“: *überwiegend*) *wesentlich* stärker und die Einschätzungen zu den Kompetenzen – „Können Kommunikation“, „Können Selbst“, „Können Zielgruppe“ und „Wissen Management“ (jeweils *häufig*) sowie „Wissen Methoden“ (*mehrheitlich*) – jeweils erheblich stärker als die Experten, die vom Misslingen sprechen.

(Befund K018/Ge- bzw. Misslingen jugendlicher Selbstorganisation) In Bezug auf die Selbstorganisationsprozesse, deren Erfolg bzw. Scheitern die Experten auf den Einfluss des Settings zurückführen, zeigt sich, dass Experten, die in diesem Zusammenhang von settingbedingt misslingenden Prozessen berichten, jeweils deutlich stärker von „Beraten“ (*immer*) und zugleich von gelingenden Pro-

zessen sprechen, die dem Handeln Jugendlicher geschuldet sind (*überwiegend*), als die Experten, die das Scheitern auf das Handeln der Jugendlichen zurückführen.

#### 5.3.1.1.3.4 Erfolgreiche Prozesse

Einige Experten ( $S = 14$ ) berichten von Selbstorganisationsprozessen, deren Gelingen sie *sowohl* auf das Handeln der Jugendlichen *als auch* auf den Einfluss des Settings zurückführen (dies wird im Weiteren als „Erfolgreiche Prozesse“ bezeichnet). Unter Berücksichtigung dieses *gleichzeitigen* Vorliegens von Berichten erfolgreicher Selbstorganisationsversuche in Bezug auf die Jugendlichen („Prozess Gelingen Jugendliche“) und das Setting („Prozess Gelingen Setting“) zeigt sich:

(Befund K019/Erfolgreiche Prozesse jugendlicher Selbstorganisation) Sowohl die Handlung „Beraten“ (*überwiegend*) als auch die auf das Setting bezogenen Einschätzungen „Grenzen Setting“ (*vereinzelt*), „Prozess Misslingen Setting“ (*ausgewogen*) und „Setting –“ (*mehrheitlich*), „Setting +“ (*ausgewogen*) werden von Experten, die erfolgreiche Prozesse schildern, deutlich stärker als im Sample genannt, die Einschätzungen „Können Selbst“ (*vereinzelt*) und „Können Zielgruppe“ (*vereinzelt*) dagegen deutlich schwächer.

Diese Schilderungen können mit den Aussagen der Experten verglichen werden, die lediglich auf das dem Handeln Jugendlicher oder dem Einfluss der Umwelt abstellen. Fälle beachtlicher Differenz zwischen den Äußerungen der Experten einerseits, die über erfolgreiche Prozesse berichten, und den Schilderungen über gelingende Selbstorganisationsprozesse andererseits, die entweder dem Handeln Jugendlicher zuzuschreiben (nur „Gelingen Jugendliche“) oder auf die positiven Settingbedingungen (nur „Gelingen Setting“) stellen sich wie folgt dar:

(Befund K020/Erfolgreiche Prozesse jugendlicher Selbstorganisation) Es fällt auf, dass insbesondere in den Einschätzungen zu den erforderlichen Kompetenzen der Selbstorganisationsförderung beachtliche Differenzen vorliegen: Danach werden diese Kompetenzen von den Experten, die lediglich gelingende Prozesse berichten, die auf das Handeln Jugendlicher zurückzuführen sind, wesentlich stärker („Können Selbst“ und „Können Zielgruppe“) bzw. deutlich stärker („Wissen Methoden“, „Wissen Management“) geschildert, als von den Experten, die erfolgreiche Prozesse einbringen; auch berichten sie deutlich stärker als diese von positiven Settingfaktoren („Setting +“) und der Konsumorientierung der Jugendlichen („Konsum“). Experten, die erfolgreiche Prozesse erwähnen, sprechen dagegen deutlich stärker von negativen Settingfaktoren („Setting –“).

(Befund K021/Erfolgreiche Prozesse jugendlicher Selbstorganisation) Zwischen den Experten, die über gelingende Prozesse aufgrund des Einflusses des Settings berichten, und denjenigen, die erfolgreiche Prozesse referieren, zeigen sich insgesamt keine beachtlichen Differenzen.

#### 5.3.1.1.3.5 Erfolglose Prozesse

Da nur wenige Experten ( $S = 3$ ) sowohl von Prozessen, deren Scheitern sie auf das Handeln der Jugendlichen („Misslingen Jugendliche“) als auch auf die negativen Settingbedingungen („Misslingen Setting“) zurückführen, berichten, kann im Unterschied zu den erfolgreichen Prozessen ( $S = 14$ ) kein Bild über die Handlungen und Einschätzungen zu scheiternden Prozessen nachgezeichnet werden.

### 5.3.1.2 Einschätzungen zu den Grenzen der Selbstorganisation Jugendlicher

Tab. 5.18 gibt einen Überblick über die Häufigkeit der dargestellten Grenzen jugendlicher Selbstorganisation, bereits gruppiert nach den Dimensionen „innerer Grenzen“ (d. h. Grenzen, die nach der Auffassung der Experten mit den Jugendlichen selbst verbunden sind und insofern in ihnen selbst und ihrem Selbstorganisationssystem „ruhen“) und „externen Grenzen“ (d. h. solchen Faktoren der Umwelt, die begrenzend auf das Selbstorganisationssystem der Jugendlichen wirken):

| Tab. 5.18:<br><b>Grenzen</b> |               |        |     |              |
|------------------------------|---------------|--------|-----|--------------|
| Dimensionen und Kategorien   |               | N = 62 |     | qualitativ   |
| interne<br>Grenzen           | Alter         | 17     | 27% | gelegentlich |
|                              | Gruppe        | 30     | 48% | ausgewogen   |
|                              | Jugendliche   | 31     | 50% | ausgewogen   |
|                              | Nicht-Lernen  | 19     | 31% | gelegentlich |
| externe<br>Grenzen           | Fachkraft     | 13     | 21% | gelegentlich |
|                              | Profis        | 21     | 34% | gelegentlich |
|                              | Recht         | 23     | 37% | gelegentlich |
|                              | Setting       | 16     | 26% | gelegentlich |
|                              | Überforderung | 16     | 26% | gelegentlich |

Reduziert auf die Dimensionen ergibt sich die in Tab. 5.19 dargestellte Häufigkeit der Einschätzungen bezüglich der Grenzen der Selbstorganisation Jugendlicher:

| Tab. 5.19:<br><b>Grenzen nach Dimensionen</b> |        |     |              |
|---|--------|-----|--------------|
| Dimensionen                                   | N = 62 |     | qualitativ   |
| interne Grenzen (4 Kategorien)                | 97     | 39% | gelegentlich |
| externe Grenzen (5 Kategorien)                | 89     | 29% | gelegentlich |

#### 5.3.1.2.1 Interne Grenzen

Durch Übersicht 5.8 kann gezeigt werden, wo Fälle von Homogenität bzw. unbeachtlicher Differenz bei den Einschätzungen der Experten zu den internen (bei den Jugendlichen und ihren Selbstorganisationssystemen verorteten) Grenzen gegeben sind:

| Übersicht 5.8:<br><b>Homogenität und unbeachtliche Differenz bei internen Grenzen</b> |             |                          |                              |
|---|-------------|--------------------------|------------------------------|
| Kategorie   | Homogenität | unbeachtliche Differenz  |                              |
|   |             | im Verhältnis zum Sample | zwischen den Merkmalsträgern |
| Grenzen Jugendliche   | G, A, BA    | Set                      | -                            |
| Grenzen Gruppe  | A, S, V     | H, BA, BE, Set           | BA, BE, Set                  |
| Grenzen Nicht-Lernen  | G, A, BA, V | H, Set                   | H, Set                       |
| Grenzen Alter   | BA          | G, A, BE, S, Set, V      | G, A, BE, S, Set, V          |

G: Geschlecht - A: Alter - H: Herkunft - BA: Berufsausbildung - BE: Berufserfahrung - S: Status - Set: Setting - V: Vorerfahrung

Hieraus ergibt sich:

(Befund K022/Dimension „Interne Grenzen“) Die Einschätzungen der Experten in Bezug auf ihre Wahrnehmung aller benannter interner Grenzen jugendlicher Selbstorganisation zeigen hinsichtlich des Geschlechts und Alters, der Berufserfahrung und ihrer Vorerfahrung in einem Jugendhaus keine beachtliche Differenz.

Beachtliche Differenz hinsichtlich der Einschätzungen der Experten zu den internen Grenzen zeigt sich daher wie folgt:

(Befund K023/ „Grenzen Jugendliche“) Es fällt zunächst auf, dass die Experten aus Salzgitter *überwiegend* (und damit erheblich stärker als alle Experten) und die Jugendhausarbeiter häufig (deutlich stärker als alle Experten) auf die in den Jugendlichen selbst ruhenden Grenzen der Selbstorganisation abstellen, während dies bei den Experten aus Thüringen und den Routiniers (jeweils *vereinzelt*) deutlich schwächer als bei allen Experten der Fall ist. Damit verweisen die Experten aus Salzgitter zugleich erheblich stärker als ihre Kollegen aus Baden-Württemberg und Niedersachsen und *wesentlich* stärker als die thüringischen Kollegen auf diese Grenzen jugendlicher Selbstorganisation. Auch die Experten aus Niedersachsen und Baden-Württemberg (jeweils *ausgewogen*) heben auf die bei den Jugendlichen liegenden Grenzen noch deutlich stärker ab als ihre thüringischen Kollegen.

(Befund K024/ „Grenzen Jugendliche“) Erfahrene Experten (ausgewogen) verweisen deutlich stärker als Routiniers darauf, dass die Möglichkeiten und Fähigkeiten Jugendlicher deren Selbstorganisation begrenzen.

(Befund K025/ „Grenzen Jugendliche“) *Häufig* wird von Jugendhausarbeitern auf die bei den Jugendlichen selbst gesehenen Grenzen ihrer Selbstorganisation hingewiesen und damit deutlich stärker als von Jugendreferenten und erheblich stärker als von mobilen Jugendarbeitern.

(Befund K026a/ „Grenzen Gruppe“) Experten aus Baden-Württemberg und Salzgitter verweisen *mehrheitlich* und damit deutlich stärker als ihre niedersächsischen Kollegen darauf, dass die Bedingungen des Gruppenkontextes Jugendlicher schränken die Möglichkeiten für Selbstorganisation einschränken.

(Befund K026b/ „Grenzen Gruppe“) *Mehrheitlich* berichten die männlichen Experten (und damit deutlich stärker als die weiblichen) davon, dass die Chancen zur Selbstorganisation durch die gegebene Gruppenkonstellation eingeschränkt würden.

(Befund K027/ „Grenzen Nicht-Lernen“) Novizen weisen *mehrheitlich* und damit deutlich stärker als alle Experten (*gelegentlich*) darauf hin, die jugendliche Selbstorganisation stoße an ihre Grenzen, weil die Jugendlichen sich zum Beispiel bestimmte Fähigkeiten noch nicht aneignen konnten, wodurch die Fähigkeit zur Selbstorganisation eingeschränkt werden; sie vertreten damit diese Einschätzung deutlich stärker als Routiniers bzw. erheblich stärker als Erfahrene.

(Befund K028/ „Grenzen Nicht-Lernen“) Jugendreferenten vertreten die die Einschätzung, die Grenzen der Selbstorganisation Jugendlicher seien darin zu sehen, dass diese sich bestimmte Fähigkeiten noch nicht aneignen konnten, *selten* und damit deutlich schwächer als alle Experten, mobile Jugendarbeiter und Jugendhausarbeiter (jeweils *gelegentlich*).

(Befund K029/ „Grenzen Alter“) Thüringische Experten betonen im Alter der Jugendliche begründete Grenzen der Selbstorganisation *ausgewogen* und damit deutlich stärker als alle Experten (*vereinzelt*) und damit deutlich stärker als die Experten aus Baden-Württemberg, Niedersachsen und Salzgitter.

### 5.3.1.2.2 Externe Grenzen

Hinsichtlich der Einschätzungen der Experten, wo externe, das heißt in der Umwelt verortete, Grenzen der Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher gegeben sind, zeigt Übersicht 5.9 die Fälle von Homogenität bzw. unbeachtlicher Differenz:

| Übersicht 5.9:<br><b>Homogenität und unbeachtliche Differenz bei externen Grenzen</b> |                     |                          |                              |
|---|---------------------|--------------------------|------------------------------|
| Kategorie   | Homogenität         | unbeachtliche Differenz  |                              |
|   |                     | im Verhältnis zum Sample | zwischen den Merkmalsträgern |
| Grenzen Recht   | G, A, V             | H, BA, BE, S, Set        | BA, BE, S, Set               |
| Grenzen Profis  | G, A, BA, S, Set, V | BE                       | BE                           |
| Grenze Überforderung  | Set                 | G, A, BA, BE, S, V       | G, A, BA, BE, S, V           |
| Grenzen Fachkraft   | G, A, Set, V        | H, BA, BE, S             | S                            |
| Grenzen Setting   | G, BA               | A, H, BE, Set, V         | A, BE, Set, V                |

G: Geschlecht - A: Alter - H: Herkunft - BA: Berufsausbildung - BE: Berufserfahrung - S: Status - Set: Setting - V: Vorerfahrung

Es kann also festgestellt werden:



(Befund K30/Externe Grenzen jugendlicher Selbstorganisation) Bei allen von den Experten identifizierten internen Grenzen zeigt sich in Bezug auf deren Geschlecht und Alter bzw. dem Setting, in dem sie tätig sind, und der Vorerfahrung in einem Jugendhaus keine beachtliche Differenz.

Beachtliche Differenz zeigt sich folglich in dem nachfolgend dargestellten Umfang:

(Befund K31/„Grenzen Recht“) Experten aus Baden-Württemberg und Thüringen (*ausgewogen*) vertreten deutlich stärker als ihre niedersächsischen Kollegen die Einschätzung, rechtliche Vorgaben schränken die Selbstorganisation Jugendlicher ein.

(Befund K32/„Grenzen Profis“) Experten aus Salzgitter nennen durch das Handeln der Fachkräfte bedingte Grenzen der jugendlichen Selbstorganisation *mehrheitlich* und damit deutlich stärker als alle Experten (*gelegentlich*), während Experten aus Baden-Württemberg hierauf lediglich *selten* und damit deutlich schwächer als alle rekurren. Die Experten aus Salzgitter verweisen auf diese Grenze damit auch deutlich stärker als die niedersächsischen Experten und *wesentlich* stärker als Experten aus Baden-Württemberg; auch die Experten aus Thüringen (*ausgewogen*) heben erheblich stärker als ihre baden-württembergischen Kollegen auf diese Einschätzung ab.

(Befund K33/„Grenzen Überforderung“) Zunächst fällt auf, dass lediglich die Experten aus Salzgitter *ausgewogen* und damit deutlich stärker als alle Experten davon sprechen, dass sich Grenzen der Selbstorganisation aus der Überforderung der Jugendlichen ergeben, weil diese den mit der Selbstorganisation verbundenen Anforderungen nicht entsprechen können. Sie erwähnen diese Einschätzung einerseits erheblich stärker als ihre baden-württembergischen Kollegen und andererseits deutlich stärker als die Experten aus Niedersachsen und Thüringen.

(Befund K034/„Grenzen Fachkraft“) Experten aus Salzgitter und Thüringen nennen die verweisen auf Grenzen der Selbstorganisation durch Fachkräfte *gelegentlich* und damit deutlich stärker als ihre Kollegen aus Baden-Württemberg.

(Befund K035/„Grenzen Fachkraft“) In mit der Fachkraft und ihren Einstellungen verbundene Einschränkungen der Selbstorganisation Jugendlicher referieren Experten mit einer anderen pädagogischen Qualifikation *gelegentlich*, das heißt deutlich stärker als Experten mit einer sozialpädagogischen Qualifikation.

(Befund K036/„Grenzen Fachkraft“) Routiniers (*gelegentlich*) betonen in der Fachkraft und ihren Einstellungen begründete Grenzen jugendlicher Selbstorganisation deutlich stärker als Novizen.

(Befund K037/„Grenzen Setting“) Experten aus Niedersachsen und Thüringen verweisen *gelegentlich* und damit deutlich stärker als ihre Kollegen aus Salzgitter darauf, dass die Umwelt begrenzend auf Selbstorganisationsprozesse wirkt.

(Befund K038/„Grenzen Setting“) Jugendreferenten (*ausgewogenen*) sehen Grenzen jugendlicher Selbstorganisation im einschränkenden Einfluss der Umwelt deutlich stärker als alle Experten (*vereinzelt*, erheblich stärker als Jugendhausarbeiter und deutlich stärker als mobile Jugendarbeiter.

### 5.3.1.3 Einschätzungen zur Umweltwahrnehmung

Tab. 5.20 zeigt zunächst die Häufigkeit der Einschätzungen der Experten in Bezug auf deren Umweltwahrnehmung, bezogen auf die zunächst bestimmten Dimensionen „Rahmen“ und „Setting“:

| Tab. 5.20:<br><b>Umweltwahrnehmung</b> |                   |        |     |              |
|--|-------------------|--------|-----|--------------|
| Dimensionen bzw. Kategorien            |                   | N = 62 |     | qualitativ   |
| Rahmen                                 | Rahmen -          | 17     | 27% | gelegentlich |
|  | Rahmen +          | 9      | 15% | selten       |
|  | Konsum            | 18     | 29% | gelegentlich |
| Setting                                | Setting -         | 20     | 32% | gelegentlich |
|  | Setting +         | 9      | 15% | selten       |
|  | Schlüsselpersonen | 19     | 31% | gelegentlich |

Bei der Analyse der Daten stellte sich heraus, dass sich die Umweltwahrnehmung nicht nur in Bezug auf die Einschätzung des (lokalen) Settings und des (überlokalen) Rahmens (siehe oben), sondern zugleich auch hinsichtlich der Form und Richtung der Förderung (Unterstützung bzw. Behinderung) der Selbstorganisationsversuche Jugendlicher dimensionalisieren lässt: Während *positive Umwelt-*

faktoren („Setting +“ und „Rahmen +“) das Selbstorganisationssystem unterstützen, geht von negativen Umweltfaktoren („Setting -“ und „Rahmen -“) eine behindernde Wirkung aus. Auch die Kategorien „Schlüsselpersonen“ und „Konsum“ lassen sich in diesem Sinne dimensionalieren: Wie gezeigt werden konnte, spielen Schlüsselpersonen eine in der Wahrnehmung der Experten zentrale (und dabei überwiegend positive, fördernde) Rolle bei der Unterstützung von Selbstorganisationsprozessen, weil sie in erster Linie Möglichkeiten für ein gegebenes Selbstorganisationssystem Jugendlicher erschließen (z. B. selbst Ressourcen bereitstellen oder doch Einfluss darauf ausüben können, dass diese durch andere zur Verfügung gestellt werden), Kritik abfedern oder selbst fördernd handeln (vgl. 5.2.3.3.1), während Konsum als gesellschaftliche Entwicklung (bzw. Trend) diese Selbstorganisationsbemühungen konterkariert, weil die Jugendlichen als inaktiv erlebt werden und sie ihr Interesse an selbstorganisierten Prozessen zu Gunsten schneller und einfacher zu erlangender Genussbefriedigung verlieren (vgl. 5.2.3.3.2). Insofern erscheint es mir als gerechtfertigt, Schlüsselpersonen zu den positiven Umweltfaktoren und Konsum zu den negativen Umweltfaktoren zählen zu können. Dies berücksichtigend zeigt Tab. 5.21 die Dimensionen der Umweltwahrnehmung nach positiven bzw. negativen Umweltfaktoren:

| Tab. 5.21:<br>Umweltwahrnehmung nach Dimensionen                          |        |     |              |
|---|--------|-----|--------------|
| Dimensionen   | N = 62 |     | qualitativ   |
| positive Umweltfaktoren („Setting +“, „Rahmen +“ und „Schlüsselpersonen“) | 37     | 20% | vereinzelt   |
| negative Umweltfaktoren („Setting -“, Rahmen -“ und „Konsum“)             | 55     | 30% | gelegentlich |

### 5.3.1.3.1 Setting

Übersicht 5.10 stellt die Fälle von Homogenität und unbeachtlicher Differenz dar, die sich in den Einschätzungen der Experten in Bezug auf das Setting, das heißt die lokale Umwelt, ergeben:

| Übersicht 5.10:<br>Homogenität und unbeachtliche Differenz beim Setting |             |                          |                              |
|---|-------------|--------------------------|------------------------------|
| Kategorie   | Homogenität | unbeachtliche Differenz  |                              |
|   |             | im Verhältnis zum Sample | zwischen den Merkmalsträgern |
| Setting -   | G, A, BE, V | BA, Set                  | -                            |
| Setting +   | -           | G, A, BA, BE, S, Set, V  | G, A, BA, BE, S, Set, V      |
| Schlüsselpersonen   | -           | G, A, BA, BE, Set, V     | G, A, BA, BE, V              |

G: Geschlecht - A: Alter - H: Herkunft - BA: Berufsausbildung - BE: Berufserfahrung - S: Status - Set: Setting - V: Vorerfahrung

Das heißt:

(Befund K039/Setting) In Bezug auf die Einschätzung des Settings ergibt sich hinsichtlich ihres Geschlechts und Alters, ihrer Berufserfahrung und ihrer Vorerfahrung in einem Jugendhaus keine beachtliche Differenz unter den Experten.

Beachtliche Differenzen in Bezug auf die Settingfaktoren sind damit wie folgt gegeben:

(Befund K040/„Setting -“) Die Experten aus Thüringen verweisen *mehrheitlich* auf negative Faktoren der lokalen Umwelt, die die Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher behinderten, und damit deutlich stärker als alle Experten (*gelegentlich*), während Experten aus Baden-Württemberg hierauf deutlich schwächer (*selten*) als alle hinweisen. Auf solche behindernden Bedingungen der lokalen Umwelt nehmen die thüringischen Experten *mehrheitlich* und damit *wesentlich* stärker als ihre Kollegen aus Baden-Württemberg und erheblich stärker als diejenigen aus Salzgitter Bezug. Die Experten aus Niedersachsen schließen sich dieser Einschätzung *ausgewogen* und damit deutlich stärker als die Experten aus Baden-Württemberg an.

(Befund K041/„Setting –“) Jugendhausarbeiter (*selten*) weisen deutlich schwächer als alle Experten (*gelegentlich*) darauf hin, dass sich die lokale Umwelt behindernd für die Selbstorganisationsversuche Jugendlicher auswirke. Mobile Jugendarbeiter machen sich diese Einschätzungen *ausgewogen* und damit erheblich stärker als Jugendhausarbeiter und deutlich stärker als Jugendreferenten zu Eigen.

(Befund K042/„Setting –“) Experten aus einem ländlichen Setting (*ausgewogen*) vertreten die Einschätzung, dass die lokale Umwelt die Selbstorganisationsprozesse behindere, deutlich stärker als ihre in einem städtischen Setting tätigen Kollegen.

(Befund K043/„Setting +“) Thüringische Experten berichten *nie* davon, dass sich die lokale Umwelt fördern für Selbstorganisationsprozesse auswirke. Experten aus Baden-Württemberg nennen dagegen solche positive Settingfaktoren *gelegentlich* und damit deutlich stärker als ihre Kollegen aus Niedersachsen und Salzgitter.

(Befund K044/„Schlüsselpersonen“) Es fällt zunächst auf, dass die Experten aus Thüringen *nie* von für die Selbstorganisationsversuche förderlichen Individuen und Akteuren der lokalen Umwelt sprechen. Solchen Schlüsselpersonen erwähnen die baden-württembergischen Experten am häufigsten (*ausgewogen*) und damit erheblich stärker als ihre Kollegen aus Salzgitter.

(Befund K045/„Schlüsselpersonen“) Jugendhausarbeiter verweisen auf Selbstorganisationsprozesse fördernde Schlüsselpersonen *selten*, das heißt deutlich schwächer als alle Experten (*gelegentlich*), während Jugendreferenten und mobile Jugendarbeiter (jeweils *gelegentlich*) hierauf deutlich stärker als Jugendhausarbeiter abstellen.

(Befund K046/„Schlüsselpersonen“) Experten aus einem ländlichen (*ausgewogen*) erwähnen die Selbstorganisationsprozesse unterstützenden Individuen und Akteure deutlich stärker als ihre Kollegen, die in einem städtischen Setting tätig sind.

### 5.3.1.3.2 Rahmen

Die in Bezug auf den Rahmen aufgewiesenen Fälle von Homogenität und unbeachtlicher Differenz zeigt zunächst Übersicht 5.11:

| Übersicht 5.11:<br><b>Homogenität und unbeachtliche Differenz beim Rahmen</b> |             |                          |                              |
|---|-------------|--------------------------|------------------------------|
| Kategorie   | Homogenität | unbeachtliche Differenz  |                              |
|   |             | im Verhältnis zum Sample | zwischen den Merkmalsträgern |
| Konsum  | -           | G, A, BA, S, Set, V      | G, A, BA, Set, V             |
| Rahmen +  | BA          | G, A, BE, S, Set, V      | G, A, BE, S, Set, V          |
| Rahmen -  | -           | G, A, BA, BE, S, Set, V  | G, A, BA, Set, V             |

G: Geschlecht - A: Alter - H: Herkunft - BA: Berufsausbildung - BE: Berufserfahrung - S: Status - Set: Setting - V: Vorerfahrung

Daraus folgt:

(Befund K047/Rahmen) Hinsichtlich des Rahmens, in dem sich die Selbstorganisationsversuche Jugendlicher ereignen, nehmen die Experten in Bezug auf ihr Geschlecht und Alter, das Setting, in dem sie tätig sind, und ihre Vorerfahrung in einem Jugendhaus keine unterschiedlichen Einschätzungen vor (es ist Homogenität bzw. unbeachtliche Differenz gegeben).

Befunde bei Fällen beachtlicher Differenz zeigen sich bei den Einschätzungen der Experten zum Rahmen wie folgt:

(Befund K048/„Rahmen +“) Gesellschaftliche oder organisatorische Bedingungen, die sich fördernd auf Selbstorganisation auswirken, werden lediglich von den Experten aus Baden-Württemberg *nie* genannt.

(Befund K049/„Rahmen –“) Experten aus Salzgitter und Thüringen berichten *ausgewogen* von negativen Rahmenbedingungen, gesellschaftliche oder organisatorische Bedingungen, die sich behindernd auf Selbstorganisation auswirken, und damit erheblich stärker als die baden-württembergischen Experten, während ihre niedersächsischen Kollegen (*gelegentlich*) diese Einschätzung deutlich stärker als die Experten aus Baden-Württemberg anführen.

(Befund K050/„Rahmen –“) Mobile Jugendarbeiter wie Jugendhausarbeiter sprechen von negativen, die Selbstorganisationsprozesse behindernden Rahmenbedingungen *gelegentlich*, das heißt deutlich stärker als Jugendreferenten.

(Befund K051/„Konsum“) Zunächst kann festgestellt werden, dass die Experten aus Salzburg auf die Konsumorientierung Jugendlicher als (*negativem*) Einflussfaktor auf Selbstorganisationsprozesse *häufig* aufmerksam machen, das heißt erheblich stärker als alle Experten (*gelegentlich*), während sich die Experten aus Baden-Württemberg und die Novizen eine solche Sichtweise nur *selten* und damit deutlich schwächer als alle zu eigen machen. Das bedeutet auch, dass die Experten aus Salzburg *wesentlich* stärker als ihre thüringischen und niedersächsischen Kollegen und sogar *gravierend* stärker als die Experten aus Baden-Württemberg auf die Konsumorientierung Jugendlicher als Einflussfaktor für die Selbstorganisationsprozesse hinweisen.

(Befund K052/„Konsum“) Novizen schildern *selten* die Einschätzung, dass Konsum und die Konsumorientierung Jugendlicher die Selbstorganisationsversuche beeinflussten, das heißt deutlich schwächer als alle Experten (*gelegentlich*), während Erfahrene und Routiniers (*jeweils gelegentlich*) „Konsum“ deutlich stärker als Novizen erwähnen.

(Befund K053/„Konsum“) Jugendhausarbeiter (*ausgewogen*) nennen Konsum und Konsumorientierung Jugendlicher deutlich stärker als Jugendreferenten und mobile Jugendarbeiter.

#### 5.3.1.4 Einschätzungen zum Können und Wissen

Die Häufigkeit der referierten Einschätzungen bezüglich des zur Förderung von Selbstorganisationsprozessen erforderlichen Wissens und Könnens zeigt Tabelle 5.23:

| Tab. 5.23:<br><b>Kompetenzen: Können und Wissen</b> |                      |        |     |              |
|---|----------------------|--------|-----|--------------|
| Dimensionen und Kategorien                          |                      | N = 62 |     | qualitativ   |
| Können  | Können Kommunikation | 23     | 37% | gelegentlich |
|   | Können Selbst        | 30     | 48% | ausgewogen   |
|   | Können Zielgruppe    | 36     | 58% | ausgewogen   |
| Wissen  | Wissen Management    | 19     | 31% | gelegentlich |
|   | Wissen Methoden      | 21     | 34% | gelegentlich |
|   | Wissen Praktisches   | 5      | 8%  | selten       |

Tabelle 5.24 zeigt die Einschätzungen zur Bedeutung der eigenen Berufsausbildung für die Förderung jugendlicher Selbstorganisationsversuche:

| Tab. 5.24<br><b>Kompetenzen: Berufsausbildung</b> |        |     |              |
|---|--------|-----|--------------|
| Dimension   | N = 62 |     | qualitativ   |
| Berufsausbildung positiv                          | 21     | 34% | gelegentlich |
| Berufsausbildung negativ                          | 12     | 19% | vereinzelt   |

Unter Berücksichtigung der bezüglich der eigenen Berufsausbildung indifferenten Äußerungen der Experten ergibt sich die in Tabelle 5.25 dargestellte Verteilung:

Tab. 25:  
**Kompetenzen: Indifferenz bei Berufsausbildung**

| Dimension  | N = 62 |     | qualitativ |
|--|--------|-----|------------|
| positive erlebte Berufsausbildung<br>(rein „Berufsausbildung positiv“) | 13     | 21% | vereinzelt |
| negativ erlebt Berufsausbildung<br>(rein „Berufsausbildung negativ“)   | 4      | 6%  | selten     |
| Indifferenz bei Berufsausbildung                                       | 8      | 13% | selten     |

Analog zu der Einschätzung in Bezug auf die Berufsskripte gehe ich allerdings angesichts der geringen Fallzahl bei den Einschätzungen zum Stellenwert der eigenen Berufsausbildung (N = 25) davon aus, dass von weitergehenden Schlussfolgerungen abzusehen ist.

Als Dimensionen „Kompetenzen: Können“ und „Kompetenzen: Wissen“ aggregiert werden die von den Experten referierten Einschätzungen zur Kompetenz der Fachkräfte gemeinsam mit ihren Einschätzungen in Bezug auf den Stellenwert der eigenen Berufsausbildung für die Förderung von Selbstorganisationsprozessen in Tab. 5.26 dargestellt:

Tab. 5.26:  
**Kompetenzen nach Dimensionen**

| Dimension             | N = 62 |     | qualitativ |
|-----------------------|--------|-----|------------|
| Können (3 Kategorien) | 89     | 48% | ausgewogen |
| Wissen (3 Kategorien) | 45     | 24% | vereinzelt |

In Bezug auf die Kompetenzen ausgewiesene Fälle von Homogenität bzw. unbeachtlicher Differenz stellt Übersicht 5.12 dar:

Übersicht 5.12:  
**Homogenität und unbeachtliche Differenz bei Kompetenzen**

| Kategorie            | Homogenität             | unbeachtliche Differenz  |                              |
|----------------------|-------------------------|--------------------------|------------------------------|
|                      |                         | im Verhältnis zum Sample | zwischen den Merkmalsträgern |
| Können Zielgruppe    | G                       | A, BA, BE, Set, V        | A, BA, BE, Set, V            |
| Können Selbst        | G, BA, BE, S, Set, V    | A                        | -                            |
| Können Kommunikation | G, A, BA                | H, BE, S, Set, V         | H, BE, S, V                  |
| Wissen Methoden      | G, A, BA, BE, S, Set, V | H                        | -                            |
| Wissen Management    | G, A, Set, V            | BE, S                    | S                            |

G: Geschlecht - A: Alter - H: Herkunft - BA: Berufsausbildung - BE: Berufserfahrung - S: Status - Set: Setting - V: Vorerfahrung

Es kann damit festgestellt werden:

(Befund K054/Dimension „Können“) In Bezug auf ihr Geschlecht, ihre Berufsausbildung und Berufserfahrung sowie ihre Vorerfahrung in einem Jugendhaus unterscheiden sich die Einschätzungen der Experten zum Können, das sie für die Förderung von Selbstorganisationsprozessen für erforderlich halten, nicht (es liegt keine beachtliche Differenz vor).

(Befund K055/Dimension „Wissen“) Hinsichtlich des für die Förderung von Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher für erforderlich gehaltenen Wissens liegt keine beachtliche Differenz in Bezug auf das Geschlecht und Alter der Experten, deren Status und Vorerfahrung in einem Jugendhaus sowie das Setting, in dem sie tätig sind, vor.

#### 5.3.1.4.1 Können

In Bezug auf die Fälle beachtlicher Differenz hinsichtlich des von den Experten als erforderlich angesehenen Könnens lässt sich somit feststellen:

(Befund K056/ „Können Zielgruppe“) Experten aus Baden-Württemberg (*vereinzelt*) formulieren die Einschätzung, bestimmte, auf Dritte gerichtete Persönlichkeitseigenschaften seien nötig, um Beziehungen zu Jugendlichen aufzubauen und deren Selbstorganisation fördern zu können, wesentlich schwächer als alle Experten (*mehrheitlich*). Die Experten aus Salzgitter und Thüringen stellen dabei *häufig* auf das Können gegenüber der Zielgruppe ab, das heißt erheblich stärker als ihre baden-württembergischen Kollegen. Auch die Experten aus Niedersachsen (*mehrheitlich*) verweisen hierauf noch deutlich stärker als die Experten aus Baden-Württemberg.

(Befund K057/ „Können Zielgruppe“) Die Einschätzung, auf die Zielgruppe der Jugendlichen ausgerichtete Persönlichkeitseigenschaften seien notwendig, um deren Selbstorganisationsversuche unterstützen zu können, nennen Jugendreferenten *gelegentlich* und damit erheblich schwächer als alle Experten (*mehrheitlich*), während mobile Jugendarbeiter und Jugendhausarbeiter (*mehrheitlich*) auf dieses Können deutlich stärker als Jugendreferenten verweisen.

(Befund K058/ „Können Selbst“) Auf die Notwendigkeit auf die Experten selbst gerichteter Persönlichkeitseigenschaften verweisen Experten aus Salzgitter *häufig* und damit deutlich stärker als alle Experten (*ausgewogen*), während die Experten aus Baden-Württemberg hierauf nur *vereinzelt*, das heißt deutlich schwächer als alle, zu sprechen kommen, und damit *wesentlich* schwächer vor als die Experten aus Salzgitter, erheblich schwächer als ihre niedersächsischen Kollegen und immer noch deutlich schwächer als die thüringischen Experten. Die Experten aus Salzgitter vertreten diese Einschätzung deutlich stärker als ihre thüringischen Kollegen.

(Befund K059/ „Können Kommunikation“) Experten, die in einem ländlichen Setting tätig sind (*ausgewogen*), betonen deutlich stärker als Experten aus städtischen Settings, dass kommunikative Kompetenzen nötig sind, um Selbstorganisation fördern zu können.

#### 5.3.1.4.2 Wissen

In Bezug auf das für die Förderung von Selbstorganisationsprozessen nach Auffassung der Experten notwendige Wissen lässt sich folgende beachtliche Differenz feststellen:

(Befund K060/ „Wissen Methoden“) Lediglich die Experten aus Thüringen rekurrieren *ausgewogen* und damit deutlich stärker als die Experten aus Baden-Württemberg darauf, dass fachlich-pädagogische Kenntnisse notwendig sind, um Selbstorganisation fördern zu können.

(Befund K061/ „Wissen Management“) Dass Organisations- und Managementkenntnisse für die Förderung von Selbstorganisationsprozessen förderliche Wissensressourcen seien, erwähnen die Experten aus Thüringen *nie*, während ihre Kollegen aus Baden-Württemberg und Niedersachsen (*ausgewogen*) hierauf deutlich stärker als die Experten aus Salzgitter abstellen.

(Befund K062/ „Wissen Management“) Experten mit einer sozialpädagogischen Qualifikation (*ausgewogen*) nennen Organisations- und Managementkenntnisse als notwendige Voraussetzungen, um Selbstorganisation fördern zu, erheblich stärker als Experten mit einer anderen pädagogischen Qualifikation.

(Befund K063/ „Wissen Management“) Novizen (*ausgewogen*) sprechen von der Notwendigkeit, Organisations- und Managementkompetenzen in Prozesse der Selbstorganisationsförderung einzubringen, deutlich stärker als Erfahrene.

### 5.3.2 Handlungen

#### 5.3.2.1 Prozeduren

Die Häufigkeit der von den Experten geschilderten und in Form operativer Modi aggregierten Prozeduren wird in Tabelle 5.27 dargestellt:

Tab. 5.27:

| <b>Prozeduren</b>  |        |     |            |
|--|--------|-----|------------|
| operative Modi   | N = 62 |     | qualitativ |
| Gruppe (Kategorien „Begleiten“, „Anerkennen“, „Unterstützen“, „Prägen“, „Orientieren“, „Integrieren“ und „Beteiligen“)         | 63     | 15% | vereinzelt |
| Hilfe (Kategorien „Beraten“, „Ansprechbar sein“, „Anregen“, „Helfen“, „Vorbereiten“, „Absichern“, „Verweisen“ und „Entlasten“) | 126    | 25% | vereinzelt |
| Kontrolle (Kategorien „Regeln“, „Einschreiten“, „Überwachen“, „Verpflichten“, „Lenken“ und „Entziehen“)                        | 82     | 22% | vereinzelt |
| Raumlassen (Kategorien „Lernen lassen“, „Zurückziehen“, „Wagen“, „Schlichten“ und „Herantreten“)                               | 48     | 15% | vereinzelt |
| Selbsttun (Kategorien „Handeln“, „Ermöglichen“, „Ermitteln“, „Garantieren“, „Schützen“ und „Zugehen“)                          | 69     | 19% | vereinzelt |

In Bezug auf die Prozeduren ausgewiesene Fälle von Homogenität bzw. unbeachtlicher Differenz stellt Übersicht 5.13 (im Verhältnis zum Sample und im Verhältnis zwischen den Merkmalsträgern) dar:

Übersicht 5.13:

| <b>Homogenität und unbeachtliche Differenz bei Prozeduren</b> |                   |                          |                              |
|---|-------------------|--------------------------|------------------------------|
| Kategorie   | Homogenität       | unbeachtliche Differenz  |                              |
|   |                   | im Verhältnis zum Sample | zwischen den Merkmalsträgern |
| Begleiten   | S                 | G, A, H, BA, BE, Set, V  | G, A, H, BA, V               |
| Anerkennen  | G, BA, BE, Set, V | A, H, S                  | A, S                         |
| Unterstützen  | G, BA, BE, Set, V | H, S                     | S                            |
| Beraten   | V                 | G, A, BA, BE, S, Set     | G, A, BA, BE, S, Set         |
| Ansprechbar sein  | -                 | G, BA, BE, Set, V        | G, BA, BE, Set, V            |
| Anregen   | G, S, V           | A, BA, BE, Set           | A, Set                       |
| Helfen  | A, BA, BE, Set    | G, S, V                  | G, S                         |
| Regeln  | G, BE             | A, H, BA, S, Set, V      | A, BA, S, Set, V             |
| Entziehen   | G, A              | H, BA, BE, S, Set, V     | H, BA, BE, S, Set, V         |
| Einschreiten  | -                 | G, A, BA, BE, S, Set, V  | G, A, BA, BE, Set, V         |
| Überwachen  | G, Set, V         | A, BA, BE, S             | -                            |
| Verpflichten  | G, A, Set, V      | BA, BE, S                | BA, BE                       |
| Lenken  | A, Set, V         | G, H, BA, BE, S          | G, BA, BE, S                 |
| Lernen lassen   | A                 | G, BA, BE, S, Set, V     | BA, BE                       |
| Zurückziehen  | G, A, BA, Set, V  | H, BE, S                 | H, BE, S                     |
| Handeln   | Set               | G, A, BA, S, V           | A, BA                        |
| Ermitteln   | G, BA, V          | A, H, BE, S, Set         | A, H, BE, S, Set             |
| Ermöglichen   | G, BE, V          | A, S, Set                | A, S, Set                    |
| Garantieren   | A, BE, S, Set     | G, BA, V                 | G, BA, V                     |

G: Geschlecht - A: Alter - H: Herkunft - BA: Berufsausbildung - BE: Berufserfahrung - S: Status - Set: Setting - V: Vorerfahrung

Es kann daher festgestellt werden:

(Befund K064/Prozeduren): Homogenität bzw. unbeachtliche Differenz liegt hinsichtlich der von den Experten referierten Prozeduren in keinem Fall vor; allerdings kann davon gesprochen werden, dass eine weitgehende Übereinstimmung im Blick auf deren Geschlecht und Alter bzw. dem Setting, in dem sie tätig sind, und die Vorfahrung in einem Jugendhaus gegeben ist.

Beachtliche Differenz zeigt sich daher bei den von den Experten geschilderten Prozeduren wie folgt:

#### 5.3.2.1.1.1 Prozeduren des operativen Modus' „Gruppe“

(Befund K065/„Anerkennen“ – operativer Modus „Gruppe“) Experten aus Salzgitter verweisen *gelegentlich* und damit deutlich stärker als ihre thüringischen Kollegen darauf, dass sie den Jugendlichen Anerkennung aussprechen, sie positiv verstärken oder motivieren.

(Befund K066/„Begleiten“ – operativer Modus „Gruppe“) Jugendreferenten schildern *nie*, dass sie moderierend auf den Gruppenprozess Einfluss nehmen.

(Befund K067/„Begleiten“ – operativer Modus „Gruppe“) Routiniers berichten von der Prozedur „Begleiten“ deutlich stärker (*ausgewogen*) als Erfahrene.

(Befund K068/„Begleiten“ – operativer Modus „Gruppe“) Fachkräfte, die in einem städtischen Setting tätig sind (*ausgewogen*), erwähnen deutlich stärker als diejenigen, die in einem ländlichen Setting arbeiten, dass sie auf den Gruppenprozess moderierenden Einfluss nehmen.

(Befund K069/„Unterstützen“ – operativer Modus „Gruppe“) Experten aus Salzgitter und Thüringen verweisen *nie* darauf, dass sie die Vorhaben Jugendlicher durch Bereitstellung von Ressourcen fördern, während ihre niedersächsischen Kollegen hierauf *ausgewogen* und damit deutlich stärker als alle Experten (*vereinzelt*) und deutlich stärker als die Experten aus Baden-Württemberg zu sprechen kommen.

#### 5.3.2.1.1.2 Prozeduren des operativen Modus' „Hilfe“

(Befund K070/„Beraten“ – operativer Modus „Hilfe“) Die Experten aus Salzgitter berichten *überwiegend* davon – und damit deutlich stärker als alle Experten (*mehrheitlich*) bzw. *wesentlich* stärker als die baden-württembergischen Experten – davon, dass sie mit Jugendlichen Themen und Probleme besprechen, das eigene Wissen beisteuern oder Informationen und Handlungsvorschläge weitergeben. Die Experten aus Niedersachsen nennen die Prozedur „Beraten“ *mehrheitlich* und damit deutlich stärker als ihre baden-württembergischen Kollegen.

(Befund K071/„Ansprechbar sein“ – operativer Modus „Hilfe“) Niedersächsische Experten verweisen *vereinzelt* und damit deutlich schwächer als alle Experten (*ausgewogen*) darauf, als Ansprechpartner für die Jugendlichen zu fungieren, während ihre Kollegen aus Salzgitter (*mehrheitlich*) hierauf im Verhältnis zu ihnen erheblich stärker hinweisen.

(Befund K072/„Ansprechbar sein“ – operativer Modus „Hilfe“) Jüngere Experten berichten davon, dass sie sich als (erwachsener) Gesprächspartner mit den eigenen Erfahrungen, Meinungen und Einschätzungen für Alltägliches und die Probleme Jugendlicher als Gesprächspartner zur Verfügung stellen, *vereinzelt* und damit deutlich schwächer als alle (*ausgewogen*) und erheblich schwächer als die älteren Experten.

(Befund K073/„Ansprechbar sein“ – operativer Modus „Hilfe“) Jugendreferenten berichten nur *vereinzelt* davon, dass sie sich als Gesprächspartner für die Jugendlichen bei deren alltäglichen Themen und Problemen bzw. zweckfrei anbieten, das heißt damit auch deutlich schwächer als alle Experten (*ausgewogen*), mobile Jugendarbeiter und Jugendhausarbeiter.

(Befund K074/„Anregen“ – operativer Modus „Hilfe“) Niedersächsische Experten sprechen *mehrheitlich* davon, dass sie Jugendlichen Ideen geben, um sie zu einer Handlung anzuregen, das heißt deutlich stärker als alle Experten (*gelegentlich*) und die thüringischen sowie erheblich stärker als die Experten aus Baden-Württemberg. Experten aus Salzgitter (*ausgewogen*) verweisen auf diese Prozedur deutlich stärker als ihre baden-württembergischen Kollegen.

(Befund K075/„Anregen“ – operativer Modus „Hilfe“) *Ausgewogen* und damit deutlich stärker als Novizen verweisen Routiniers darauf, Jugendliche durch das Einbringen von Ideen zu einem Handeln anzuregen.

(Befund K076/„Helfen“ – operativer Modus „Hilfe“) Die Prozedur, den Jugendlichen Unterstützung und Hilfe im Einzelfall zu geben, erwähnen die Experten aus Salzgitter (*ausgewogen*) deutlich stärker als alle Experten (*vereinzelt*) und ihre Kollegen aus Baden-Württemberg.



#### 5.3.2.1.1.3 Prozeduren des operativen Modus' „Kontrolle“

(Befund K077/ „Einschreiten“ – operativer Modus „Kontrolle“) Die Experten aus Salzgitter verweisen auf *ausgewogen* – und damit deutlich stärker als alle (*vereinzelt*) und die Experten aus Baden-Württemberg – darauf, dass sie Jugendlichen in einer gegebenen Situation Grenzen setzen, etwas unterbinden, verbieten oder argumentativ-appellativ begrenzenden Einfluss nehmen.

(Befund K078/ „Regeln“ – operativer Modus „Kontrolle“) Dass sie Jugendlichen konkrete Regeln für ein erwartetes Verhalten vorgeben berichten die Experten aus Niedersachsen und Salzgitter (*ausgewogen*) deutlich stärker als die Experten aus Baden-Württemberg und Thüringen.

(Befund K079/ „Lenken – operativer Modus „Kontrolle“) *Gelegentlich* – und damit deutlich stärker als ihre Kollegen aus Baden-Württemberg – schildern die Experten aus Salzgitter, dass sie ein Vorhaben Jugendlicher nach eigenen Vorstellungen durch direkte Einflussnahme steuern.

(Befund K080/ „Überwachen“ – operativer Modus „Kontrolle“) *Mehrheitlich* – und damit deutlich stärker als alle Experten (*vereinzelt*) – erwähnen die Experten aus Thüringen, dass sie bei Vorhaben Jugendlicher den Vollzug deren Handlungen kontrollieren, das heißt zum einen erheblich stärker als ihre Kollegen aus Niedersachsen und Salzgitter und zum anderen *wesentlich* stärker als die baden-württembergischen Experten.

(Befund K081/ „Überwachen“ – operativer Modus „Kontrolle“) Jüngere Experten verweisen *gelegentlich* und damit deutlich stärker als die älteren Experten darauf, dass sie das Handeln der Jugendlichen kontrollieren.

(Befund K082/ „Überwachen“ – operativer Modus „Kontrolle“) Experten mit einer anderen pädagogischen Qualifikation (*gelegentlich*) berichten im Verhältnis zu den Experten mit einer sozialpädagogischen Qualifikation deutlich stärker davon, dass sie das Handeln der Jugendlichen überwachen.

(Befund K083/ „Überwachen“ – operativer Modus „Kontrolle“) Von der Prozedur „Überwachen“ sprechen die Routiniers (*gelegentlich*) deutlich stärker als Novizen und Erfahrene.

(Befund K084/ „Überwachen“ – operativer Modus „Kontrolle“) Mobile Jugendarbeiter (*gelegentlich*) verweisen im Verhältnis zu den Jugendreferenten und Jugendhausarbeitern jeweils deutlich stärker darauf, dass sie den Vollzug von Handlungen Jugendlicher kontrollieren.

(Befund K085/ „Verpflichten“ – operativer Modus „Kontrolle“) Die Experten aus Baden-Württemberg nennen die Prozedur „Verpflichten“ *nie*, während ihre thüringischen Kollegen (*ausgewogen*) deutlich stärker als alle und die niedersächsischen Experten (*vereinzelt*) davon berichten, wie durch die Übertragung von Aufgaben oder Verantwortung die Jugendlichen eingebunden werden bzw. von ihnen eine bestimmte Handlungsweise erwartet wird.

(Befund K086/ „Verpflichten“ – operativer Modus „Kontrolle“) Jugendreferenten und die Jugendhausarbeiter verweisen *nie* darauf, dass sie Jugendliche durch die Übertragung von Aufgaben und Verantwortung einbinden oder von ihnen eine bestimmte Handlungsweise verlangen.

#### 5.3.2.1.1.4 Prozeduren des „operativen Modus' „Raumlassen“

(Befund K087/ „Lernen lassen“ – operativer Modus „Raumlassen“) Die Experten aus Salzgitter *häufig* berichten davon, dass sie Lernprozesse Jugendlicher ermöglichen, das heißt erheblich stärker als ihre Kollegen aus Niedersachsen und *wesentlich* stärker als die Experten aus Thüringen und Baden-Württemberg.

(Befund K088/ „Lernen lassen“ – operativer Modus „Raumlassen“) Männliche Experten verweisen deutlich stärker (*ausgewogen*) als weibliche darauf, dass sie die Lernprozesse Jugendlicher ermöglichen und fördern.

(Befund K089/ „Lernen lassen“ – operativer Modus „Raumlassen“) Die Prozeduren „Lernen lassen“ wird von mobilen Jugendarbeitern (*ausgewogen*) deutlich stärker als von Jugendreferenten referiert.

#### 5.3.2.1.1.5 Prozeduren des operativen Modus' „Selbsttun“

(Befund K090/ „Ermöglichen“ – operativer Modus „Selbsttun“) Die Experten aus Baden-Württemberg und Novizen erwähnen *nie*, dass sie durch die Bereitstellung von Ressourcen einem Vorhaben Jugendlicher den Weg ebnen, während dies von den Experten aus Niedersachsen *ausgewogen* und damit deutlich stärker als von allen Experten (*vereinzelt*) sowie den Experten aus Salzgitter und Thüringen referiert wird.

(Befund K091/ „Ermöglichen“ – operativer Modus „Selbsttun“) Dass sie Jugendlichen den Weg zur Erreichung eines Ziel erleichtern, in dem sie ihnen das Ressourcen zur Verfügung stellen, berichten die Novizen *nie*; Routiniers nennen diese Prozedur dagegen *ausgewogen* und damit deutlich stärker als alle Experten (*vereinzelt*) bzw. die Erfahrenen.

(Befund K092/ „Ermöglichen“ – operativer Modus „Selbsttun“) Ältere Experten (*gelegentlich*) verweisen deutlich stärker als jüngere darauf, dass sie Jugendlichen den Weg durch die Bereitstellung von Ressourcen ebnen.

(Befund K093/ „Garantieren“ – operativer Modus „Selbsttun“) Die Experten aus Salzgitter (*ausgewogen*) schildern deutlich stärker als alle Experten (*vereinzelt*) und ihre Kollegen aus Baden-Württemberg, dass sie die Rahmenbedingungen für ein Vorhaben Jugendlicher gegenüber den Jugendlichen sicherstellen.

(Befund K094/ „Garantieren“ – operativer Modus „Selbsttun“) Dass sie die Rahmenbedingungen für ein Vorhaben Jugendlicher garantieren nennen Jugendreferenten *nie*.

(Befund K095/ „Handeln“ – operativer Modus „Selbsttun“) Das sie bei einem Vorhaben Jugendlicher, zum Beispiel organisatorisch, tätig sind oder dieses durch direkte Unterstützung und Zusammenarbeit (Mit-Handeln) fördern, berichten die Experten aus Salzgitter *mehrheitlich* und damit deutlich stärker als alle Experten bzw. erheblich stärker als ihre Kollegen aus Baden-Württemberg und Thüringen. Auch die niedersächsischen Experten (*ausgewogen*) verweisen auf diese Prozedur deutlich stärker als die baden-württembergischen und thüringischen Experten.

(Befund K096/ „Handeln“ – operativer Modus „Selbsttun“) Novizen (*mehrheitlich*) verweisen auf ihre direkte Unterstützung und Zusammenarbeit mit den Jugendlichen deutlich stärker als alle Experten, die Routiniers und Erfahrenen.

(Befund K097/ „Handeln“ – operativer Modus „Selbsttun“) Mobile Jugendarbeiter (*ausgewogen*) schildern deutlich stärker als Jugendhausarbeiter, dass sie direkte Unterstützung geben und selbst (mit-) handeln.

### 5.3.2.2 Interaktionen

Tabelle 5.28 gibt einen Überblick über die Häufigkeit der aufgewiesenen, als operative Modi aggregierten Interaktionen im Sample:

| Tab. 5.28:<br><b>Interaktionen</b>   |        |     |            |
|--|--------|-----|------------|
| operative Modi   | N = 62 |     | qualitativ |
| Mobilisierung (Kategorien „politisch beraten“, „verändern“, „freimachen“, „abblocken“ und „auseinandersetzen“) | 54     | 17% | vereinzelt |
| Kommunikation (Kategorien „bereden“, „einfordern“, veröffentlichen“ und „begutachten“)                         | 36     | 15% | vereinzelt |
| Austausch (Kategorien „vermitteln“, „moderieren“, „vernetzen“, „abklären“ und „ausgleichen“)                   | 53     | 17% | vereinzelt |

Übersicht 5.14 zeigt zunächst, bei welchen (wenigstens vereinzelt genannten) Interaktionen Homogenität bzw. unbeachtliche Differenz im Verhältnis zum Sample bzw. unter den Merkmalsträgern vorliegt:

| Übersicht 5.14:<br><b>Homogenität und unbeachtliche Differenz bei Interaktionen</b> |                  |                            |                              |
|---|------------------|----------------------------|------------------------------|
| Kategorie   | Homogenität      | unbeachtliche Differenz    |                              |
|   |                  | im Verhältnis zum Sample   | zwischen den Merkmalsträgern |
| Moderieren  | G, A, BA         | BE, S, Set, V, HT          | BE, S                        |
| Vermitteln  | BA, V            | G, A, H, BE, S, Set        | G, A, BE, Set                |
| Vernetzen   | G, H, BA, Set, V | A, BE, S                   | A, S                         |
| Bereden   | -                | G, A, H, BA, BE, S, Set, V | G, A, H, BE, V               |
| Verändern   | A, BA            | G, H, BE, S, Set, V        | G, BE, Set                   |
| Abblocken   | G, A, BA         | H, BE, S, Set, V           | H, BE, S, Set, V             |
| Freimachen  | A, Set, V        | G, H, BA, BE, S            | BA, BE                       |
| Politisch beraten   | G, A, BA, BE, V  | H, S, Set                  | H, S, Set                    |

G: Geschlecht - A: Alter - H: Herkunft - BA: Berufsausbildung - BE: Berufserfahrung - S: Status - Set: Setting - V: Vorerfahrung

Das heißt:

(Befund K098/Achsenaggregat „Interaktionen“) Lediglich im Hinblick auf das Alter der Experten zeigt sich bei den von ihnen geschilderten Interaktionen keinerlei beachtliche Differenz; in Bezug auf ihr Geschlecht, ihre Berufsausbildung und –erfahrung sowie die Vorerfahrung in einem Jugendhaus liegt bis auf wenige Ausnahme unbeachtliche Differenz vor.

Bei den von den Experten dargestellten Interaktionen ist daher beachtliche Differenz wie folgt gegeben:

#### 5.3.2.2.1.1 Interaktionen des operativen Modus '„Mobilisierung“'

(Befund K099/„Abblocken“ – operativer Modus „Mobilisierung“) Experten aus Thüringen sprechen *nie* davon, dass sie Kritik der Umwelt an der Selbstorganisation so abwehren, dass eine unmittelbare Einflussnahme auf die Jugendlichen unterbleibt und die Selbstorganisation hierdurch unbeeinträchtigt bleibt

(Befund K100/„Freimachen“ – operativer Modus „Mobilisierung“) Davon, dass sie in der Umwelt vorhandene Hürden für die Selbstorganisation Jugendlicher aus dem Weg räumen, berichten die niedersächsischen Experten *gelegentlich* und damit deutlich stärker als ihre Kollegen aus Baden-Württemberg.

(Befund K101/„Freimachen“ – operativer Modus „Mobilisierung“) Mobile Jugendarbeiter (*gelegentlich*) verweisen deutlich stärker als Jugendhausarbeiter darauf, dass sie vorhandene Hürden in der Umwelt beseitigen.

(Befund K102/„Politisch beraten“ – operativer Modus „Mobilisierung“) Nur Jugendhausarbeiter schildern *nie*, dass sie der Umwelt Hilfe bei anstehenden Entscheidungen in Bezug auf Selbstorganisation geben.

(Befund K103/„Verändern“ – operativer Modus „Mobilisierung“) Die niedersächsischen Experten (*ausgewogen*) berichten deutlich stärker als ihre Kollegen aus Baden-Württemberg und Salzgitter davon, Einfluss auf die Meinungen und Einstellungen der Umwelt zu nehmen, um Verständnis für die Themen und Probleme Jugendlicher und ihrer Selbstorganisation zu wecken.

(Befund K104/„Verändern“ – operativer Modus „Mobilisierung“) Jugendhausarbeiter sprechen nur *selten* – und damit deutlich schwächer als alle Experten (*gelegentlich*) – davon, dass sie die Meinungen und Haltungen der Umwelt mit dem Ziel beeinflussen, um für die Themen und Probleme Jugendlicher und ihrer Selbstorganisation Verständnis hervorzurufen, während mobile Jugendarbeiter (*ausgewogen*) darauf deutlich stärker als Jugendreferenten und erheblich stärker als Jugendhausarbeiter verweisen.

(Befund K105/„Verändern“ – operativer Modus „Mobilisierung“) Experten ohne Vorerfahrung in einem Jugendhaus (*ausgewogen*) berichten von der Interaktionen „Verändern“ deutlich stärker als Experten mit entsprechender Vorerfahrung.

### 5.3.2.2.1.2 Interaktionen des operativen Modus '„Kommunikation“

(Befund K106/„Bereden“ – operativer Modus „Kommunikation“) Mobile Jugendarbeiter verweisen *gelegentlich* und damit deutlich stärker als Jugendhausarbeiter darauf, dass sie in der Umwelt durch formelle Gespräche und informelle Kontakte die Selbstorganisation unterstützt.

(Befund K107/„Bereden“ – operativer Modus „Kommunikation“) Experten aus einem ländlichen Setting (*gelegentlich*) berichten im Verhältnis zu denjenigen aus einem städtischen Setting deutlich stärker davon, dass sie die Selbstorganisation Jugendlicher durch Gespräche und Kontakte in der Umwelt unterstützen.

### 5.3.2.2.1.3 Interaktionen des operativen Modus „Austausch“

(Befund K108/„Moderieren“ – operativer Modus „Austausch“) Dass sie bei auszuhandelnden Sachverhalten Gespräche zwischen Umwelt und Selbstorganisation initiieren und realisieren, wird von Experten aus Salzgitter und Thüringen sowie Jugendhausarbeitern *nie* genannt, während die niedersächsischen Experten aus Niedersachsen diese Interaktion *ausgewogen* und damit deutlich stärker als von allen Experten (*vereinzelt*) und ihren baden-württembergischen Kollegen erwähnt wird.

(Befund K109/„Moderieren“ – operativer Modus „Austausch“) Experten aus einem ländlichen Setting (*gelegentlich*) verweisen im Verhältnis zu Experten aus städtischen Settings deutlich stärker darauf, Gespräche zwischen Umwelt und Selbstorganisation anzuregen und umzusetzen.

(Befund K110/„Moderieren“ – operativer Modus „Austausch“) Deutlich stärker wird von Experten ohne Vorfahrungen in einem Jugendhaus (*gelegentlich*) im Verhältnis zu Experten mit solchen Vorerfahrungen die Interaktion „Moderieren“ referiert.

(Befund K111/„Vermitteln“ – operativer Modus „Austausch“) Dass sie die unterschiedlichen Interessen von Umwelt und Selbstorganisation sehen, einen Weg des gemeinsamen Ausgleichs suchen und sich bemühen bei Problemen zwischen beiden eine Einigung zu ermöglichen, erwähnen Jugendhausarbeiter *nie*, während die Experten aus Niedersachsen davon *gelegentlich* und damit deutlich stärker als ihre thüringischen Kollegen berichten.

(Befund K112/„Vernetzen“ – operativer Modus „Austausch“) Routiniers (*gelegentlich*) schildern deutlich stärker als Novizen, dass sie die unterschiedlichen Akteure aus Umwelt und Selbstorganisation miteinander in Verbindung bringen.

## 5.4 Datenstruktur nach Achsen

Vor dem Hintergrund der Resultate der Datensichtung wird an dieser Stelle nach den Grundsätzen der qualitativen Numerik und der Differenztechnik die Struktur der Daten *auf der Ebene der Achsen* – bzw. (Achsen-) Aggregaten (bzw. deren Dimensionen) – herausgearbeitet.

### 5.4.1 Achse „Positionen“

Tab. 5.29 zeigt die Häufigkeit von Statements der das Verständnis der Experten von Selbstorganisation in Bezug auf die Beteiligung von Fachkräften hieran bestimmenden Kategorien:

| Tab. 5.29:<br><b>Verständnis</b> |        |     |            |
|----------------------------------|--------|-----|------------|
| Kategorien                       | N = 62 |     | qualitativ |
| Definition Fachkraft -           | 39     | 63% | häufig     |
| Definition Fachkraft +           | 33     | 53% | ausgewogen |

Allerdings wird so lediglich die Häufigkeit des Auftretens der Kategorien insgesamt ausgedrückt; tatsächlich zeigt sich, dass einzelne Experten Begriffsbestimmungen vornehmen, die – je nach gegebener Situation bzw. deren Interpretation – *sowohl* die Beteiligung bzw. Einwirkung einer Fachkraft für erforderlich *als zugleich auch* für entbehrlich halten. Ähnliches kann auch in Bezug auf die anderen Positionen dokumentiert werden. Zur Kennzeichnung dieser offenkundigen Uneindeutigkeit muss daher der Begriff der *Indiffe-*

renz eingeführt werden; in diesem Sinne indifferente Experten vereinen in ihren Statements zunächst gegensätzliche Positionen bzw. Einschätzungen (sog. Begriffstypen; vgl. dazu 5.5).

In Tabelle 5.30 wird die Häufigkeit der Statements in Bezug auf die Haltung der Experten zur Selbstorganisation Jugendlicher dargestellt:

| Tab. 5.20:<br><b>Haltungen</b> |        |     |            |
|--------------------------------|--------|-----|------------|
| Kategorien                     | N = 62 |     | qualitativ |
| Haltung grundsätzlich negativ  | 12     | 19% | selten     |
| Haltung grundsätzlich positiv  | 42     | 68% | häufig     |

Auch in Bezug auf die Haltungen zur Selbstorganisation liegen Fälle von Indifferenz vor (sog. Haltungstypen; vgl. dazu 5.5.2).

Tabelle 5.31 zeigt die Häufigkeit der vier Strategien im Sample:

| Tab. 31:<br><b>Strategien</b> |        |     |              |
|-------------------------------|--------|-----|--------------|
| Kategorien                    | N = 62 |     | qualitativ   |
| Strategie 1: Ermöglichen      | 27     | 44% | ausgewogen   |
| Strategie 2: Fördern          | 30     | 48% | ausgewogen   |
| Strategie 3: Entwickeln       | 18     | 29% | gelegentlich |
| Strategie 4: Lenken           | 16     | 26% | gelegentlich |

Tab. 5.32 zeigt die Häufigkeit der Statements zum Berufsskript:

| Tab. 5.32:<br><b>Berufsskripte</b> |        |     |            |
|------------------------------------|--------|-----|------------|
| Kategorien                         | N = 62 |     | qualitativ |
| Beruf                              | 11     | 18% | vereinzelt |
| Berufung                           | 15     | 24% | vereinzelt |

Da Indifferenz bei den Äußerungen zu den Berufsskripten lediglich in einem Fall vorliegt, kann davon abgesehen werden, dies weiter zu betrachten.

Übersicht 5.15 zeigt schließlich, bei welchen Positionen Homogenität bzw. unbeachtliche Differenz im Verhältnis zum Sample bzw. unter den Merkmalsträgern vorliegt:

| Übersicht 5.15:<br><b>Homogenität und unbeachtliche Differenz bei Positionen</b> |                  |                          |                              |
|--|------------------|--------------------------|------------------------------|
| Kategorie  | Homogenität      | unbeachtliche Differenz  |                              |
|  |                  | im Verhältnis zum Sample | zwischen den Merkmalsträgern |
| Definition Fachkraft -   | G, A, BA, Set, V | H, BE                    | H, BE                        |
| Definition Fachkraft +   | G, BA            | A, H, BE, Set, V         | A, Set, V                    |
| Haltung grundsätzlich positiv  | G, A, BA, Set    | BE, S                    | -                            |
| Haltung grundsätzlich negativ  | Set              | G, A, BA, BE, S, V       | -                            |
| Strategie „Ermöglichen“  | -                | G, A, BE, S, Set, V      | G, A, S, Set, V              |
| Strategie „Fördern“  | G, A, BA, Set    | BE, S, V                 | S, V                         |
| Strategie „Entwickeln“   | BA               | G, A, BE, Set, V         | G, A, Set, V                 |
| Strategie „Lenken“   | -                | G, A, BE, S, Set, V      | G, A, S, Set, V              |

G: Geschlecht - A: Alter - H: Herkunft - BA: Berufsausbildung - BE: Berufserfahrung - S: Status - Set: Setting - V: Vorerfahrung

Es kann also festgestellt werden:

(Befund P01/Positionen - Begriffe) Hinsichtlich des referierten Verständnisses, was unter Selbstorganisation zu verstehen sei, zeigt sich beim Geschlecht der Experten, ihrem Alter, dem Setting, in dem sie tätig sind, und ihrer Vorerfahrung in einem Jugendhilfe keine beachtliche Differenz.

(Befund P02/Positionen - Haltungen) Lediglich in Bezug auf das Setting, in dem die Experten tätig sind, zeigt sich kein Unterschied in der Haltung zur Selbstorganisation Jugendlicher (es liegt Homogenität vor).

(Befund P03/Positionen - Strategien) Im Blick auf die von den Experten referierten Strategien zeigt sich, dass nur bei deren Geschlecht, dem Setting, in dem sie tätig sind, und hinsichtlich ihrer Vorerfahrung in einem Jugendhaus keine beachtliche Differenz vorliegt.

#### 5.4.1.1 Achsenaggregat „Begriffe“

Beachtliche Differenzen in Bezug auf das von den Experten referierte Verständnis von Jugendlicher Selbstorganisation zeigen sich wie folgt:

(Befund P04/ „Fachkraft +“) Experten aus Niedersachsen und aus Salzgitter (jeweils *mehrheitlich*) erwähnen die Notwendigkeit einer Begleitung von Selbstorganisationsprozessen durch Fachkräfte deutlich stärker als ihre Kollegen aus Baden-Württemberg (*gelegentlich*). Erfahrene (*mehrheitlich*) verweisen auf die Notwendigkeit einer Begleitung von Selbstorganisationsprozessen („Fachkraft +“) deutlich stärker als Novizen (*gelegentlich*).

(Befund P05/ „Fachkraft -“) Lediglich Jugendreferenten betonen *immer* - und damit erheblich stärker als alle Experten bzw. mobile Jugendarbeiter und Jugendhausarbeiter (jeweils *mehrheitlich*) sowie -, Selbstorganisation ohne die Beteiligung einer Fachkraft und deren Handeln zu definieren.

(Befund P06/ „Fachkraft +“) Nur Jugendhausarbeiter heben die Notwendigkeit einer Begleitung von Selbstorganisationsprozessen durch eine Fachkraft *häufig* und damit deutlich stärker als alle Experten und mobile Jugendarbeiter (jeweils *ausgewogen*) bzw. erheblich stärker als Jugendreferenten (*gelegentlich*) hervor.

#### 5.4.1.2 Achsenaggregat „Haltungen“

Beachtliche Differenzen hinsichtlich der von den Experten formulierten Haltungen zur den Selbstorganisationsversuchen Jugendlicher sind wie folgt gegeben:

(Befund P07/ „Haltung grundsätzlich positiv“) Die Experten aus Salzgitter (*überwiegend*) nehmen deutlich stärker als alle Experten (*mehrheitlich*) eine grundsätzlich positive Haltung zu Selbstorganisationsprozessen Jugendlicher ein und betrachten Selbstorganisation als eine Chance. Sie formulieren damit zugleich auch erheblich stärker eine positive Grundhaltung als ihre Kollegen aus Baden-Württemberg und Thüringen, während die Experten aus Niedersachsen (*häufig*) deutlich stärker als ihre baden-württembergischen und thüringischen Kollegen diese grundsätzliche positive Haltung zur Selbstorganisation Jugendlicher einnehmen.

(Befund P08/ „Haltung grundsätzlich positiv“) Experten mit Vorerfahrung in einem Jugendhaus nehmen gegenüber der Selbstorganisation Jugendlicher eine erheblich stärker (*häufig*) positive Grundhaltung ein als Experten ohne Vorerfahrung.

(Befund P09/ „Haltung grundsätzlich negativ“) Männliche Experten (*gelegentlich*) formulieren eine negative Grundhaltung zur Selbstorganisation Jugendlicher, wonach Selbstorganisation als Risiko und problematisch eingeschätzt wird, deutlich stärker als weibliche.

(Befund P10/ „Haltung grundsätzlich negativ“) Nur die Experten aus Baden-Württemberg nehmen *nie* eine negative Grundhaltung zur Selbstorganisation Jugendlicher ein.

(Befund P11/ „Haltung grundsätzlich negativ“) Bei älteren Experten (*gelegentlich*) ist eine negative Grundhaltung zur jugendlichen Selbstorganisation deutlich stärker ausgeprägt als bei jüngeren.

(Befund P12/ „Haltung grundsätzlich negativ“) Andere pädagogische Fachkräfte (*gelegentlich*) nehmen deutlich stärker als sozialpädagogische Fachkräfte eine grundsätzlich negative Haltung zur Selbstorganisation ein.

(Befund P13/ „Haltung grundsätzlich negativ“) Routiniers (*gelegentlich*) formulieren eine deutlich stärker negative Grundhaltung zur Selbstorganisation Jugendlicher als Novizen.

(Befund P14/ „Haltung grundsätzlich negativ“) Bei Jugendhausarbeitern (*gelegentlich*) ist eine negative Grundhaltung zur jugendlichen Selbstorganisation deutlich stärker ausgeprägt als bei mobilen Jugendarbeitern.

(Befund P15/ „Haltung grundsätzlich negativ“) Experten mit Vorerfahrung in einem Jugendhaus formulieren deutlich stärker (*gelegentlich*) eine negative Grundhaltung gegenüber der Selbstorganisation Jugendlicher als solche Experten ohne diese Vorerfahrung.

#### 5.4.1.3 Achsenaggregat „Berufsskripte“

In Bezug auf die Interpretation der Daten scheint es mir angemessen, angesichts der relativ geringen Zahl der Äußerungen hierzu (N = 26) eine gewisse Vorsicht an den Tag zu legen. Auffällig ist lediglich, dass Novizen das Berufsskript „Berufung“ *nie* nennen, während die Experten aus Thüringen ausschließlich auf das Berufsskript „Berufung“ (*gelegentlich*) abstellen (das Skript „Beruf“ also *nie* erwähnen) und die Experten aus Salzgitter (ausgewogen) deutlich stärker als alle Experten (*vereinzelt*) das Berufsskript „Beruf“ betonen. Aufgrund der zu schmalen Datenbasis wird von weitergehenden Deutungen aber abgesehen.

#### 5.4.1.4 Achsenaggregat „Strategien“

##### 5.4.1.4.1 Beachtliche Differenzen

Bei den Strategien zeigt sich folgende beachtliche Differenz:

##### 5.4.1.4.1.1 Strategie „Ermöglichen“

(Befund P16/ Strategie „Ermöglichen“) Die Strategie „Ermöglichen“, wonach die Fachkraft Jugendlichen im Rahmen von Selbstorganisationsprozessen Lern- und Erfahrungsprozesse ermöglicht, in dem sie den Rahmen hierfür absichert, wird von den Experten aus Thüringen (*selten*) erheblich schwächer als von allen Experten (*ausgewogen*) genannt. Experten aus Salzgitter (*mehrheitlich*) nennen die Strategie „Ermöglichen“ wesentlich stärker als die Experten aus Thüringen (*selten*), die Experten aus Baden-Württemberg und Niedersachsen (jeweils *ausgewogen*) erheblich stärker als ihre Kollegen aus Thüringen.

(Befund P17/ Strategie „Ermöglichen“) Andere pädagogische Fachkräfte (*vereinzelt*) rekurrieren auf die Strategie „Ermöglichen“ deutlich schwächer als alle Experten (*ausgewogen*) und sozialpädagogische Fachkräfte.

(Befund P18/ Strategie „Ermöglichen“) Novizen verweisen *mehrheitlich* und damit deutlich stärker als Erfahrene darauf, Jugendlichen im Rahmen von Selbstorganisationsprozessen Lern- und Erfahrungsprozesse zu ermöglichen.

#### 5.4.1.4.1.2 Strategie „Fördern“

(Befund P19/Strategie „Fördern“) Die Strategie „Fördern“, wonach die Fachkraft Jugendlichen Hilfe anbietet, in dem sie deren Selbstorganisationsversuche durch das Bereitstellen von Ressourcen und konkrete Unterstützung begleitet, nennen Experten aus Baden-Württemberg (*vereinzelt*) deutlich schwächer als alle Experten (*ausgewogen*), während diese Strategie von den niedersächsischen Experten (*häufig*) deutlich stärker als von allen Experten (*ausgewogen*) referiert wird. Damit erwähnen die Experten aus Niedersachsen diese Strategie *wesentlich* stärker als ihre Kollegen aus Baden-Württemberg, Experten aus Salzgitter und Thüringen (jeweils *ausgewogen*) immer noch deutlich stärker als diejenigen aus Baden-Württemberg.

(Befund P20/Strategie „Fördern“) Novizen und Routiniers gleichermaßen (*ausgewogen*) verweisen auf die Strategie „Fördern“ deutlich stärker als Erfahrene (*vereinzelt*).

#### 5.4.1.4.1.3 Strategie „Entwickeln“

(Befund P21/Strategie „Entwickeln“) Dass die Fachkraft persönliche Beziehungen zwischen ihr und den betroffenen Jugendlichen in das Zentrum ihres Handelns stellt (und dabei Selbstorganisation mehr Mittel zum Zweck ist, diese Beziehung aufzubauen) erwähnen die Experten aus Salzgitter (*ausgewogen*) deutlich stärker als ihre niedersächsischen und thüringischen Kollegen.

(Befund P22/Strategie „Entwickeln“) Routiniers (*ausgewogen*) verweisen auf die Strategie „Entwickeln“ deutlich stärker als Erfahrene.

(Befund P23/Strategie „Entwickeln“) Die Strategie „Entwickeln“ wird lediglich von den Jugendreferenten (*selten*) deutlich schwächer als von allen, Jugendhausarbeiter und mobile Jugendarbeiter (jeweils *gelegentlich*) genannt.

#### 5.4.1.4.1.4 Strategie „Lenken“

(Befund P24/Strategie „Lenken“) Die Strategie „Lenken“, wonach die Entwicklung von Regeln und deren Umsetzung in das Zentrum des Handelns der Fachkraft gestellt wird, nennen die baden-württembergischen Experten *nie*, während sie bei den Experten aus Thüringen und Salzgitter (jeweils *ausgewogen*) deutlich stärker als von den niedersächsischen Experten Erwähnung findet.

(Befund P25/Strategie „Lenken“) Andere pädagogischen Fachkräften (*ausgewogen*) nehmen auf die Strategie „Lenken“ deutlich stärker als alle Experten (*vereinzelt*) Bezug und damit erheblich stärker als sozialpädagogische Fachkräfte.

(Befund P26/Strategie „Lenken“) Jugendhausarbeitern (*ausgewogen*) verweisen darauf, dass sie die Entwicklung von Regeln und deren Umsetzung in das Zentrum des Handelns rücken, deutlich stärker als alle Experten (*vereinzelt*) und Jugendreferenten sowie mobile Jugendarbeiter.

(Befund P27/Strategie „Lenken“) Routiniers (*gelegentlich*) erwähnen die Strategie „Lenken“ deutlich stärker als Novizen (*selten*).

#### 5.4.1.4.2 Sonderbetrachtung: Handlungssteuerung durch Strategien

Es muss an dieser Stelle nun danach gefragt werden, welchen Einfluss die Strategien als Handlungssteuerung auf die Ausbildung bestimmter Handlungsweisen haben.

Zunächst einmal lässt sich eine Indifferenz konstatieren, die sich aus der Verknüpfung einzelner Strategien durch die Experten ergibt<sup>212</sup>. Die Häufigkeit solcher Strategiekombinationen zeigt Tabelle 5.33:

---

<sup>212</sup> Auch Meinhold spricht z. B. von dem Erfordernis, „mehrdimensionale Interpretationen statt eindimensionale Erklärungen“ vornehmen und das soziale Handeln entsprechend ausrichten zu müssen (vgl. Meinhold 1998, S. 239).



| Tab. 5.33:<br><b>Strategietypen (Strategiekombinationen)</b> |        |     |              |
|--|--------|-----|--------------|
| Kombinationen  | N = 62 |     | qualitativ   |
| nur eine Strategie benannt                                   | 23     | 37% | gelegentlich |
| zwei Strategien verknüpft                                    | 19     | 31% | gelegentlich |
| drei Strategien verknüpft                                    | 10     | 16% | vereinzelt   |

Eine Verknüpfung aller vier Strategien kommt nicht vor. Es stellt sich dann die Frage, welche Strategien miteinander verknüpft werden; die Kombinationen und ihre Häufigkeit stellt Übersicht 5.16 dar:

| Übersicht 5.16:<br><b>Strategieverknüpfung</b> |    |                             |                         |                            |                        |
|--|----|-----------------------------|-------------------------|----------------------------|------------------------|
| Strategieverknüpfung                           | S  | Strategie 1:<br>Ermöglichen | Strategie 2:<br>Fördern | Strategie 3:<br>Entwickeln | Strategie 4:<br>Lenken |
| eine Strategie                                 | 23 | gelegentlich                | gelegentlich            | selten                     | selten                 |
| zwei Strategien                                | 19 | ausgewogen                  | häufig                  | ausgewogen                 | ausgewogen             |
| drei Strategien                                | 10 | häufig                      | immer                   | ausgewogen                 | ausgewogen             |

Es wird zunächst deutlich, dass die Strategie „Fördern“ im Zentrum steht und die übrigen Strategien eine „Fördern“ ergänzende Funktion haben dürften. Übersicht 5.17 verdeutlicht, in welchem Umfang die einzelnen Strategien von den Experten kombiniert werden:

| Übersicht 5.17:<br><b>Strategiekombinationen</b> |                                    |              |
|--|------------------------------------|--------------|
| Strategietyp                                     | Kombination von Strategien         | Häufigkeit   |
| zwei<br>Strategien                               | Ermöglichen + Fördern              | gelegentlich |
|  | Ermöglichen + Entwickeln           | gelegentlich |
|  | Ermöglichen + Lenken               | selten       |
|  | Fördern + Entwickeln               | selten       |
|  | Fördern + Lenken                   | gelegentlich |
|  | Entwickeln + Lenken                | selten       |
| drei<br>Strategien                               | Ermöglichen + Fördern + Entwickeln | gelegentlich |
|  | Ermöglichen + Fördern + Lenken     | gelegentlich |
|  | Fördern + Entwickeln + Lenken      | selten       |

Damit wird damit weiter deutlich, dass zwar die Strategie „Fördern“ im Mittelpunkt steht, daraus aber keine Zwangsläufigkeit bzw. Dominanz einer bestimmten Kombination von Strategien folgt.

Es kann anschließend gefragt werden, in welcher Weise eine bestimmte Strategie, die von Experten referiert wird, das Handeln beeinflusst, inwieweit also ein Bezug zwischen den einzelnen Strategie und bestimmten Handlungen (nachgewiesen in der Häufigkeit ihrer Erwähnungen) vorliegt. Dabei zeigt sich hinsichtlich der von den Experten dargestellten Prozeduren:

(Befund P28/Strategien) Zunächst kann festgestellt werden, dass hinsichtlich der Nennung der Prozeduren „Begleiten“, „Anerkennen“, „Ansprechbar sein“, „Anregen“, „Helfen“, „Regeln“, „Entziehen“, „Einschreiten“, „Lernen lassen“, „Handeln“ und „Ermitteln“ zwischen den Strategien keine beachtliche Differenz besteht, wobei quer zu allen Strategien Homogenität bei den Prozeduren „Ansprechbar sein“ und „Lenken“ gegeben ist.

(Befund P29/Strategien) Die Prozedur „Unterstützen“ wird von Experten, die die Strategie „Ermöglichen“ referieren (sog. „Ermöglicher“, *gelegentlich* und damit deutlich stärker als von Experten (sog. „Lenker“) geschildert, die auf die Strategie „Lenken“ Bezug nehmen.

(Befund P30/Strategien) „Beraten“ wird von Experten, die die Strategie „Fördern“ (sog. „Förderer“) verfolgen, *überwiegend* genannt, das heißt deutlich stärker als von Experten, die sich auf die Strategie „Entwickeln“ beziehen (sog. „Entwickler“).

(Befund P31/Strategien) „Überwachen“ findet bei „Lenkern“ (*ausgewogen*) erheblich stärkere Erwähnung als bei „Entwicklern“ und deutlich stärker als bei „Ermöglichere“ und „Förderer“.

(Befund P32/Strategien) Die Prozedur „Zurückziehen“ wird von „Ermöglichere“ (*gelegentlich*) deutlich stärker als von „Lenkern“ geschildert.

(Befund P33/Strategien) „Ermöglichen“ findet bei „Förderer“, „Lenkern“ und „Ermöglichere“ *gelegentlich* Erwähnung und deutlich stärker als bei „Entwickler“.

(Befund P34/Strategien) Schließlich wird die Prozedur „Garantieren“ von „Ermöglichere“ *gelegentlich*, das heißt stärker als von „Lenkern“ genannt.

(Befund P35/Strategien) Auf der Ebene der operativen Modi erwähnen nur „Ermöglicher“ *gelegentlich* – und damit deutlich stärker als „Entwickler“ – die Prozeduren des operativen Modus' „Selbstun“.

Hinsichtlich der Interaktionen kann festgestellt werden:

(Befund P36/Strategien) Bei den Interaktionen „Moderieren“, „Vermitteln“, „Vernetzen“, „Bereden“, „Verändern“, „Freimachen“ und „Politisch Beraten“ besteht zwischen den Strategien keine beachtliche Differenz (bei der Interaktion „Verändern“ liegt Homogenität vor).

(Befund P37/Strategien) Lediglich von „Lenkern“ wird die Prozedur „Abblocken“ *nie* genannt.

Bezogen auf die einzelnen Strategien kann festgehalten werden:

(Befund P38/Strategie „Ermöglichen“) Die Strategie „Ermöglichen“ ist vor allem mit den Prozeduren der operativen Modi „Selbstun“<sup>213</sup> (stärker als alle Experten: „Handeln“, „Ermöglichen“, „Garantieren“ und „Ermöglichen“), „Hilfe“<sup>214</sup> (stärker als alle Experten: „Anregen“; im Durchschnitt aller Experten: „Helfen“) und „Kontrolle“<sup>215</sup> (stärker als alle Experten: „Regeln“ und „Einschreiten“; im Durchschnitt aller Experten: „Entziehen“, „Überwachen“, „Verpflichten“ und „Lenken“) und den Prozeduren „Unterstützen“, „Beraten“, „Zurückziehen“, „Lernen lassen“, „Zurückziehen“ sowie den Interaktionen „Vermitteln“ und „Bereden“ verbunden. Im Durchschnitt aller Experten werden im Rahmen dieser Strategie die Prozeduren „Begleiten“, „Ansprechbar sein“ und „Ermitteln“ sowie die Interaktionen „Moderieren“, „Vernetzen“, „Verändern“, „Abblocken“, „Freimachen“ und „Politisch beraten“ genannt.

(Befund P39/Strategie „Fördern“) Insbesondere mit den Prozeduren des operativen Modus' „Hilfe“ (stärker als alle Experten: „Anregen“; im Durchschnitt aller Experten: „Ansprechbar sein“ und „Helfen“), den Prozeduren „Beraten“, „Ermöglichen“, „Begleiten“, „Regeln“, „Einschreiten“, „Lernen lassen“, „Handeln“ und „Ermöglichen“ sowie den Interaktionen „Vermitteln“ und „Bereden“ ist die Strategie „Fördern“ verknüpft; im Durchschnitt aller Experten werden die Prozeduren „Begleiten“, „Entziehen“, „Überwachen“, „Verpflichten“, „Lenken“ und „Ermitteln“ sowie die Interaktionen „Moderieren“, „Vernetzen“, „Verändern“, „Abblocken“, „Freimachen“ und „Politisch beraten“ im Zusammenhang mit der Strategie genannt.

(Befund P40/Strategie „Entwickeln“) Im Zusammenhang mit der Strategie „Entwickeln“ werden die Prozeduren des operativen Modus' „Hilfe“ (stärker als alle Experten: „Anregen“, „Helfen“; im Durchschnitt aller Experten: „Ansprechbar sein“ und „Beraten“) und die Prozeduren „Begleiten“, „Anerkennen“, „Einschreiten“, „Verpflichten“ und „Lernen lassen“ bzw. die Interaktionen „Vermitteln“ und „Vernetzen“ deutlicher akzentuiert; im Rahmen der durchschnittlichen Erwähnung durch alle Experten bewegen sich die Schilderungen der Prozeduren „Unterstützen“, „Regeln“, „Lenken“, „Zurückziehen“, „Handeln“ und „Garantieren“ sowie der Interaktionen „Moderieren“, „Bereden“, „Verändern“ und „Abblocken“, eine geringere Erwähnung finden die Prozeduren „Entziehen“, „Überwachen“, „Ermitteln“ und „Ermöglichen“ und die Interaktionen „Freimachen“ und „Politisch beraten“.

(Befund P41/Strategien) Deutlich mit der Strategie „Lenken“ verbunden sind die Prozeduren des operativen Modus' „Kontrolle“<sup>216</sup> (stärker als alle Experten: „Überwachen“, „Einschreiten“ und „Verpflichten“; im Durchschnitt aller Experten: „Regeln“, „Entziehen“ und

<sup>213</sup> d. h. den Prozeduren „Ermitteln“, „Ermöglichen“, „Garantieren“, „Handeln“, „Schützen“ und „Zugehen“

<sup>214</sup> d. h. den Prozeduren „Absichern“, „Anregen“, „Ansprechbar sein“, „Beraten“, „Entlasten“, „Helfen“, „Verweisen“ und „Vorbereiten“

<sup>215</sup> d. h. den Prozeduren „Einschreiten“, „Entziehen“, „Lenken“, „Regeln“, „Überwachen“ und „Verpflichten“

<sup>216</sup> das heißt. h. den Prozeduren „Einschreiten“, „Entziehen“, „Lenken“, „Regeln“, „Überwachen“ und „Verpflichten“

„Lenken“) und die Prozeduren „Beraten“, „Lernen lassen“, „Ermöglichen“ und „Bereden“; im Durchschnitt der Nennung aller Experten werden im Zusammenhang mit dieser Strategie die Prozeduren „Begleiten“, „Anerkennen“, „Ansprechbar sein“, „Anregen“, „Helfen“ und „Handeln“ sowie die Interaktionen „Vermitteln“, „Vernetzen“, „Verändern“, „Freimachen“ und „Politisch beraten“ genannt, schwächer die Prozeduren „Unterstützen“, „Zurückziehen“, „Ermitteln“ sowie „Garantieren“ und die Interaktion „Moderieren“.

Darüber hinaus kann geprüft werden, ob ein Zusammenhang zwischen den verfolgten Strategien und den Einschätzungen des Experten gegeben ist. Dabei wird, im Unterschied zu den Handlungen, deutlich, dass die Einschätzungen der Experten im Verhältnis zu den von ihnen gewählten Strategien stärkere Differenzen aufweisen:

(Befund P42/Einschätzungen) Keine beachtliche Differenz ergibt sich zwischen den verfolgten Strategien und einzelnen Einschätzungen zu den (wie sich zeigt nur *internen*) Grenzen jugendlicher Selbstorganisation („Alter“, „Gruppe“, „Jugendliche“), der Umweltwahrnehmung („Rahmen +“ und „Schlüsselpersonen“), der Einschätzung, wonach Faktoren der Umwelt für das Misslingen jugendlicher Selbstorganisationsprozesse verantwortlich zu machen sind („Prozess Misslingen Setting“) und Kompetenzen („Können Zielgruppe“ und „Wissen Methoden“).

(Befund P43/Einschätzungen - interne Grenzen) „Entwickler“ (ausgewogen) verweisen deutlich stärker als „Ermöglicher“ und „Förderer“ darauf, dass sich die Grenzen der Selbstorganisation die Grenzen zeigten sich in der Überfrachtung Jugendlicher mit Erwartungen an ihren Selbstorganisationsprozess zeigten („Grenzen Überforderung“).

(Befund P44/Einschätzungen - externe Grenzen) In Bezug auf die von den Experten eingeschätzten externen Grenzen liegt jeweils beachtliche Differenz vor: „Lenker“ (ausgewogen) verweisen auf die in der Fachkraft selbst gegebenen Begrenzungen der Selbstorganisation („Grenzen Fachkraft“) erheblich stärker als „Entwickler“ und deutlich stärker als „Ermöglicher“ und „Förderer“. – „Entwickler“ (ausgewogen) verweisen auf ihre Einschätzung, Grenzen zeigten sich darin, dass Jugendliche bestimmte Fähigkeiten, die für einen gelingenden Selbstorganisationsversuch erforderlich seien, sich noch nicht hätten aneignen können („Grenzen Nicht-Lernen“), deutlich stärker als „Lenker“. – „Ermöglicher“ und „Lenker“ schätzen übereinstimmend (ausgewogen) ein, dass sich Grenzen jugendlicher Selbstorganisation aus dem Handeln von Fachkräften ergeben („Grenzen Fachkraft“) erheblich stärker als „Entwickler“ ein. – „Lenker“ (ausgewogen) sehen Grenzen in rechtlichen Vorschriften („Grenzen Recht“) deutlich stärker als „Förderer“. – Schließlich verweisen „Ermöglicher“ und „Lenker“ jeweils gelegentlich und deutlich stärker als „Entwickler“ darauf, dass die Umweltbedingungen („Grenzen Setting“) die Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher einschränkten.

(Befund P45/Einschätzungen – gelingende Prozesse jugendlicher Selbstorganisation) „Ermöglicher“ und „Förderer“ berichten gleichermaßen häufig von gelingenden Prozessen jugendlicher Selbstorganisation, deren Erfolg sie auf das Handeln der Jugendlichen selbst („Prozess Gelingen Jugendliche“) zurückführen, das heißt deutlich stärker als „Entwickler“. – „Ermöglicher“ (ausgewogen) verweisen deutlich stärker als „Entwickler“ und erheblich stärker als „Lenker“ auf Umweltbedingungen, die das Gelingen jugendlicher Selbstorganisationsprozesse fördern („Prozess Gelingen Setting“).

(Befund P46/Einschätzungen – misslingende Prozesse jugendlicher Selbstorganisation) Von, dem Handeln Jugendlicher geschuldeten, misslingenden Selbstorganisationsprozessen berichten „Ermöglicher“ und „Entwickler“ (jeweils ausgewogen) deutlich stärker als „Förderer“.

(Befund P47/Einschätzungen – negative Umweltwahrnehmung) Negative Rahmenbedingungen („Rahmen –“) werden von „Entwicklern“ selten und damit deutlich schwächer als von „Lenkern“ und deutlich schwächer als von „Ermöglichere“ und „Förderer“ wahrgenommen. – Von Konsum als (negativem) Umweltfaktor sprechen die „Lenker“ mehrheitlich und damit deutlich stärker als „Ermöglicher“, „Förderer“ und „Entwickler“.

(Befund P48/Einschätzungen – positive Umweltwahrnehmung) Positive Rahmenbedingungen („Rahmen +“) registrieren „Lenker“ gelegentlich, das heißt deutlich stärker als „Ermöglicher“ und „Entwickler“. – Von, für die Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher förderlichen, lokalen Settingfaktoren („Setting +“) sprechen „Lenker“ nie.

(Befund P49/Kompetenzen – Können) „Ermöglicher“ und „Förderer“ (ausgewogen) verweisen deutlich stärker als „Lenker“ darauf, dass kommunikative Kompetenzen erforderlich für die Förderung von Selbstorganisationsprozessen Jugendlicher sind („Können Kommunikation“). – „Lenker“ nennen häufig bestimmte, auf die Fachkräfte selbst gerichtete Persönlichkeitseigenschaften, die notwendig seien, um Selbstorganisation fördern zu können, das heißt deutlich stärker als „Ermöglicher“, „Förderer“ und „Entwickler“ („Können Selbst“).

(Befund P50/Kompetenzen – Wissen) Schließlich verweisen „Ermöglicher“ deutlich stärker als „Lenker“ darauf, Organisations- und Managementkenntnisse seien erforderlich, um Selbstorganisation fördern zu können („Wissen Management“).

## 5.4.2 Achse „Einschätzungen“

Die Fälle von Homogenität bzw. unbeachtlicher Differenz auf der Ebene der Achse „Einschätzungen“ werden in Übersicht 5.18 dargestellt:

| Übersicht 5.18:<br>Homogenität und unbeachtliche Differenz bei Einschätzungen |                         |                          |                              |
|---|-------------------------|--------------------------|------------------------------|
| Dimensionen   | Homogenität             | unbeachtliche Differenz  |                              |
|   |                         | im Verhältnis zum Sample | zwischen den Merkmalsträgern |
| interne Grenzen   | G, A, BA, S             | H, BE, Set, V            | H, BE, Set, V                |
| externe Grenzen   | G, S, Set, V            | A, H, BA, BE             | A, H, BA, BE                 |
| gelingende Prozesse   | G, A, Set, V            | H, BA, BE, S             | BA, BE                       |
| misslingende Prozesse   | G, BA, Set              | A, BE, S, V              | A, BE, S, V                  |
| pos. Umweltfaktoren   | G, BA, BE, V            | A, H, S, Set             | H, S, Set                    |
| neg. Umweltfaktoren   | V                       | G, A, BA, BE, S, Set     | G, A, BA, BE, S, Set         |
| Können  | G, A, BA, BE, S, Set, V | -                        | -                            |
| Wissen  | G, A, Set, V            | H, BA, BE, S             | H, BA, BE, S                 |

G: Geschlecht - A: Alter - H: Herkunft - BA: Berufsausbildung - BE: Berufserfahrung - S: Status - Set: Setting - V: Vorerfahrung

Damit wird deutlich:

(Befund E01/Einschätzungen – Achsenaggregate) In Bezug auf das Geschlecht der Experten, deren Berufsausbildung und –erfahrung sowie das Setting, in dem sie tätig sind, zeigt sich bei allen Achsenaggregaten der Achse „Einschätzungen“ keine beachtliche Differenz.

### Achsenaggregat „Grenzen“

(Befund E02/Achsenaggregat „Grenzen“) Die von den Experten referierten Grenzen jugendlicher Selbstorganisation weist auf der Ebene des Achsenaggregates – sowohl in Bezug auf die Dimensionen der internen wie der externen Grenzen – keine beachtliche Differenz auf.

### Achsenaggregat „Prozesse“

In Bezug auf die von den Experten geschilderten Selbstorganisationsprozesse zeigt sich auf der Ebene der Dimensionen des Achsenaggregates folgende beachtliche Differenz:

(Befund E03/Achsenaggregat „Prozesse“) Die Daten zeigen zunächst, dass insgesamt deutlich stärker von gelingenden (*ausgewogen*) als von misslingenden Prozessen jugendlicher Selbstorganisation (*vereinzelt*) die Rede ist.

(Befund E04/Achsenaggregat „Prozesse“) Lediglich die Experten aus Salzgitter (*ausgewogen*) berichten deutlich stärker als alle Experten (*vereinzelt*) – und damit zugleich erheblich stärker als ihre Kollegen aus Baden-Württemberg und Thüringen – von misslingenden Prozessen jugendlicher Selbstorganisation. Ihre niedersächsischen Kollegen (*gelegentlich*) sprechen deutlich stärker als die Experten aus Baden-Württemberg und Thüringen von solchen Prozessen.

(Befund E05/Achsenaggregat „Prozesse“) Die niedersächsischen Experten (*mehrheitlich*) berichten deutlich stärker als ihre Kollegen aus Thüringen und Salzgitter (jeweils *gelegentlich*) von gelingenden Selbstorganisationsprozessen.

(Befund E06/Achsenaggregat „Prozesse“) Gelingende Prozesse jugendlicher Selbstorganisation werden Jugendreferenten (*mehrheitlich*) deutlich stärker als von Jugendhausarbeitern dargestellt.

### Achsenaggregat „Umweltwahrnehmung“

Hinsichtlich der von den Experten dargestellten Wahrnehmung der Umwelt von Selbstorganisationssystemen zeigt sich auf der Ebene der Dimensionen des Achsenaggregates folgende beachtliche Differenz:

(Befund E07/Achsenaggregat „Umweltwahrnehmung“) Lediglich die Experten aus Baden-Württemberg (*selten*) referieren eine deutlich schwächere Wahrnehmung negativer Umweltfaktoren als alle Experten (*gelegentlich*). Negative Umweltfaktoren nennen die Experten aus Thüringen und Salzgitter (*jeweils ausgewogen*) erheblich stärker als ihre Kollegen aus Baden-Württemberg (*selten*); die Fachkräfte aus Niedersachsen (*gelegentlich*) nennen solche Faktoren deutlich stärker als ihre baden-württembergischen Kollegen.

### Achsenaggregat „Kompetenzen“

Schließlich kann Homogenität bzw. unbeachtliche Differenz weitgehend auch in Bezug auf die von den Experten dargestellten Einschätzungen zu den für Selbstorganisationsprozesse erforderlichen Kompetenzen festgestellt werden, sofern davon abstrahiert wird, dass sich die Experten aus Thüringen insgesamt jeder Äußerung zur Wahrnehmung der eigenen Berufsausbildung enthalten. Solche nur an dieser Stelle fehlenden Äußerungen mögen mit Verweis auf die nahezu durchgehende noch in der ehemaligen DDR erfolgte berufliche Sozialisation nachvollziehbar sein, denn Hinweise im Kontext der Interviews (z. B. in Nachgesprächen) deuten darauf hin, dass die Experten aus Thüringen ihre seinerzeit erlangte Berufsausbildung als kaum vergleichbar mit den in den „alten“ Bundesländern erlangten Abschlüssen ansehen (bzw. kompatibel zu diesen betrachten) oder durch die Entwicklungen der „Wende“ als entwertet (bzw. abgewertet) ansehen. Dies mag die Zurückhaltung gründen, sich hierzu überhaupt im Rahmen der Gruppeninterviews zu äußern. Jedenfalls kann meines Erachtens dieses im besonderen Maße wohl biografisch begründete Schweigen nicht dazu führen, hieraus im Verhältnis und in Differenz zu den übrigen Experten besondere Schlüsse abzuleiten.

Soweit es sich um die Deutung von Äußerungen in Bezug auf den Stellenwert der eigenen Berufsausbildung für die Förderung von Selbstorganisationsprozesse handelt, sollte daher – analog zu den Äußerungen zu den Berufsskripten (vgl. 5.4.1.3) – angesichts der insgesamt geringen Fallzahl (N = 25) von weitergehenden Betrachtungen und Schlussfolgerungen abgesehen werden.

Beachtliche Differenz zeigt sich in Bezug auf die Einschätzungen der Experten hinsichtlich der Dimensionen „Wissen“ und „Können“ wie folgt:

(Befund E08/Achsenaggregat „Kompetenzen“) Nur die Experten aus Baden-Württemberg (*vereinzelt*) verweisen deutlich schwächer als alle Experten (*ausgewogen*) darauf, Können (z. B. bezogen auf die Zielgruppe bzw. im Rahmen von Kommunikations- und Ausnahmungsprozessen) als erforderlich für die Förderung jugendlicher Selbstorganisationsprozesse anzusehen. Ihre Kollegen aus Salzgitter (*mehrheitlich*) verweisen erheblich stärker als sie auf diese Notwendigkeit und die Experten aus Niedersachsen und Thüringen (*jeweils ausgewogen*) immerhin noch deutlich stärker als die Experten aus Baden-Württemberg.

### 5.4.3 Achse „Handlungen“

In Übersicht 5.19 werden zunächst die Fälle von Homogenität bzw. unbeachtliche Differenz in Bezug auf die operativen Modi aufgelistet:

| Übersicht 5.19:<br><b>Homogenität und unbeachtliche Differenz bei Handlungen</b> |                         |                            |                              |
|--|-------------------------|----------------------------|------------------------------|
| operative Modi   | Homogenität             | unbeachtliche Differenz    |                              |
|  |                         | im Verhältnis zum Sample   | zwischen den Merkmalsträgern |
| Gruppe   | -                       | G, A, H, BA, BE, S, Set, V | G, A, H, BA, BE, S, Set, V   |
| Hilfe  | G, A, BA, Set           | H, BE, S, V                | H, BE, S, V                  |
| Kontrolle  | G, A, BA, BE, Set, V    | H, S                       | -                            |
| Raumlassen   | A, BE                   | G, H, BA, S, Set, V        | G, BA, S, Set, V             |
| Selbsttun  | G, A, BA, BE, S, Set, V | H                          |                              |
| Mobilisierung  | G, A, BA, BE            | H, S, Set, V               | H, S, Set, V                 |
| Kommunikation  | G, A, V                 | H, BA, BE, S, Set          | H, BA, BE, S, Set            |
| Austausch  | G, A, V                 | H, BA, BE, S, Set          | H, BA, BE, S, Set            |

G: Geschlecht - A: Alter - H: Herkunft - BA: Berufsausbildung - BE: Berufserfahrung - S: Status - Set: Setting - V: Vorerfahrung

Dies bedeutet:

(Befund H01/Achsenaggregat Prozeduren) Bei den operativen Modi der Prozeduren zeigt sich hinsichtlich des Geschlechts und Alters der Experten, deren Berufsausbildung und -erfahrung sowie dem Setting, in dem sie tätig sind, und der Vorerfahrung in einem Jugendhaus, die sie ggfs. mitbringen, keine beachtliche Differenz.

(Befund H02/Achsenaggregat Interaktionen) Bei den operativen Modi der Interaktionen liegt durchweg keine beachtliche Differenz vor.

Beachtliche Differenzen zeigen sich somit nur wie folgt:

(Befund H03/operativer Modus „Raumlassen“) Die Experten aus Salzgitter (*gelegentlich*) referieren Handlungen des operativen Modus „Raumlassen“ deutlich stärker als die Experten aus Baden-Württemberg und Thüringen.

(Befund H04/operativer Modus „Selbsttun“) Die Experten aus Salzgitter (*gelegentlich*) verweisen auf Handlungen des operativen Modus „Selbsttun“ deutlich stärker als die baden-württembergischen und thüringischen Experten.

(Befund H05/operativer Modus „Kontrolle“) Handlungen des operativen Modus „Kontrolle“ werden von den Experten aus Salzgitter und Thüringen (*jeweils gelegentlich*) deutlich stärker genannt als von den Experten aus Baden-Württemberg (*seltener*).

#### 5.4.4 Sonderbetrachtung: Experten aus Salzgitter

Vor dem Hintergrund des eingangs geschilderten Praxisproblems liegt es nahe, die Daten daraufhin zu untersuchen, inwieweit sich die Experten aus Salzgitter im Unterschied zu bzw. in Übereinstimmung mit den übrigen Experten darstellen, um hieraus Schlussfolgerungen in Bezug auf möglicherweise gegebene Unterschiede in der Art und Weise der Selbstorganisationsförderung herausarbeiten zu können.

(Befund S01/Sonderbetrachtung Salzgitter) Homogenität bzw. unbeachtliche Differenz liegt bei den Positionen „Haltung grundsätzlich negativ“, „Fachkraft –“ und „Fachkraft +“ der Strategie „Fördern“, den Einschätzungen „Grenzen Alter“, „Grenzen Gruppe“, „Grenzen Nicht-Lernen“, „Grenzen Recht“, „Grenzen Überforderung“ und „Grenzen Fachkraft“, „Prozess Gelingen Jugendliche“ und „Prozess Misslingen Setting“, „Setting –“, „Rahmen +“, „Schlüsselpersonen“ und „Setting +“ sowie „Können Kommunikation“, „Wissen Management“ und „Wissen Methoden“, den Prozeduren „Begleiten“, „Anerkennen“, „Anregen“, „Entziehen“, „Überwachen“, „Verpflichten“, „Lenken“, „Zurückziehen“, „Ermitteln“ und „Ermöglichen“, den Interaktionen „Vermitteln“, „Vernetzen“, „Bereden“, „Verändern“, „Abblocken“, „Freimachen“ und „Politisch Beraten“ und bei allen operativen Modi außer „Raumlassen“ sowie den Dimensionen „externe Grenzen“, „interne Grenzen“, positive Umweltfaktoren, „Gelingen“, „Können“ und „Wissen“.

In Bezug auf beachtliche Differenzen bei den Positionen ergeben sich daher folgende Befunde:

(Befund S02/ „Haltung grundsätzlich positiv“) Experten aus Salzgitter nehmen *überwiegend* - und damit deutlich stärker als die übrigen Experten - eine positive Haltung zur Selbstorganisation Jugendlicher ein, bezeichnen sie als Chance und möglich.

(Befund S03/ Strategie „Ermöglichen“) *Mehrheitlich*, das heißt deutlich stärker als die übrigen Experten, verweisen die Experten aus Salzgitter auf die Strategie „Ermöglichen“ und ermöglicht Jugendlichen Lern- und Erfahrungsprozesse, in dem sie den Rahmen für Selbstorganisationsprozesse absichert.

(Befund S04/ Strategie „Entwickeln“) Deutlich stärker als die übrigen Experten nehmen die Experten aus Salzgitter (*ausgewogen*) auf die Strategie „Entwickeln“ Bezug und stellen damit ihre persönlichen Beziehungen zu Jugendlichen in das Zentrum ihres Handelns, wobei sie die Selbstorganisationsprozesse eher als Mittel zum Zweck ansehen, diese Beziehung aufzubauen.

(Befund S05/ Strategie „Lenken“) Auf die Strategie „Lenken“ (das heißt die Entwicklung von Regeln und deren Umsetzung) verweisen die Experten aus Salzgitter (*ausgewogen*) deutlich stärker als die übrigen Experten.

Hinsichtlich der Einschätzungen zeigt sich:

(Befund S06/ „Grenzen Jugendliche“) *Überwiegend* schätzen die Experten aus Salzgitter ein (damit *wesentlich* stärker als die übrigen Experten), dass die Möglichkeiten und Fähigkeiten die Selbstorganisation Jugendlicher begrenzen.

(Befund S07/ „Grenzen Profis“) Dass das Handeln von Fachkräften an sich begrenzend auf Selbstorganisation wirkt meinen die Experten aus Salzgitter *mehrheitlich*, das heißt deutlich stärker als die übrigen Experten.

(Befund S08/ „Grenzen Setting“) Nur *selten* und deutlich schwächer als alle Experten sprechen die Experten aus Salzgitter davon, dass die Umwelt begrenzend auf Selbstorganisationsprozesse wirkt.

(Befund S09/ „Prozess Gelingen Setting“) Berichte von Prozessen gelingender Selbstorganisation, die auf die (fördernden) Bedingungen der lokalen Umwelt zurückzuführen sind, steuern die Experten aus Salzgitter *nie* bei.

(Befund S10/ „Prozess Misslingen Jugendliche“) Dem Handeln der Jugendlichen geschuldete misslingende Prozesse jugendlicher Selbstorganisation registrieren die Experten aus Salzgitter *häufig* und damit *wesentlich* stärker als die übrigen Experten.

(Befund S11/ Dimension „Misslingen“) Von misslingenden Selbstorganisationsversuchen Jugendlicher berichten die Experten (*ausgewogen*) insgesamt deutlich stärker als alle übrigen Experten.

(Befund S12/ „Konsum“) *Häufig* - und damit *wesentlich* stärker als ihre baden-württembergischen, niedersächsischen und thüringischen Kollegen - sprechen die Experten aus Salzgitter von schildert Konsum und Konsumorientierung Jugendlicher als Einflussfaktoren auf Selbstorganisation.

(Befund S13/ „Rahmen -“) Gesellschaftliche oder organisatorische Bedingungen, die sich hindernd auf Selbstorganisation auswirken, werden von den Experten aus Salzgitter (*ausgewogen*) deutlich stärker als von den übrigen Experten registriert.

(Befund S14/ Dimension „negative Umweltfaktoren“) Negative Umweltfaktoren nehmen die Experten aus Salzgitter (*ausgewogen*) deutlich stärker als die übrigen Experten wahr.

(Befund S15/ „Können Selbst“) Darauf, dass auf sie selbst gerichtete Persönlichkeitseigenschaften nötig sind, um Selbstorganisation fördern zu können, verweisen die Experten aus Salzgitter *überwiegend* und damit *wesentlich* stärker als die übrigen Experten.

(Befund S16/ „Können Zielgruppe“) *Häufig*, das heißt deutlich stärker als die übrigen Experten, sprechen die Experten aus Salzgitter davon, dass bestimmte, auf Dritte gerichtete, Persönlichkeitseigenschaften notwendig sind, um Beziehungen zu Jugendlichen aufbauen und deren Selbstorganisation fördern zu können.

Hinsichtlich der von den Experten geschilderten Handlungen zeigen sich folgende Fälle beachtlicher Differenz:

(Befund S17/ „Unterstützen“) Experten aus Salzgitter berichten *nie*, dass sie die Vorhaben Jugendlicher durch Bereitstellung von Ressourcen fördern.

(Befund S18/ „Beraten“) Darauf, dass sie mit Jugendlichen Themen und Probleme besprechen, ihr Wissen beisteuern oder Informationen und Handlungsvorschläge weitergeben, verweisen die Experten aus Salzgitter *überwiegend* und damit deutlich stärker als die übrigen Experten.

(Befund S19/ „Ansprechbar sein“) Ansprechbar für Jugendliche zu sein und ihnen unter anderem als erwachsener Gesprächspartner zur Verfügung zu stehen, erwähnen die Experten aus Salzgitter *mehrheitlich*, das heißt deutlich stärker als die übrigen Experten.

(Befund S20/ „Helfen“) Davon, dass sie Jugendlichen Unterstützung und Hilfe im Einzelfall geben, sprechen die Experten aus Salzgitter (*ausgewogen*) deutlich stärker als die übrigen Experten.

(Befund S21/ „Regeln“) Deutlich stärker als ihre Kollegen aus Baden-Württemberg, Thüringen und Niedersachsen zusammen schildern die Experten aus Salzgitter (*ausgewogen*), dass sie Jugendlichen konkrete Regeln für ein von ihnen erwartetes Verhalten vorgeben.

(Befund S22/ „Einschreiten“) Dass sie Jugendlichen unter bestimmten Umständen Grenzen setzen, Verbote aussprechen oder auch mit Argumenten und Appellen begrenzenden Einfluss auf Jugendliche nehmen wird von den Experten aus Salzgitter (*ausgewogen*) deutlich stärker als von den übrigen Experten berichtet.

(Befund S23/ „Lernen lassen“) Häufig verweisen die Experten aus Salzgitter auf „Lernen Lassen“ und damit erheblich stärker als die übrigen Experten darauf, dass sie Lernprozesse Jugendlicher ermöglichen und fördern.

(Befund S24/ „Handeln“) Bei einem Vorhaben von Jugendlicher zum Beispiel direkte Unterstützung zu geben und selbst mit zu handeln erwähnen die Experten aus Salzgitter *mehrheitlich* und damit deutlich stärker als die übrigen Experten

(Befund S25/ „Garantieren“. Auf Handlungsweisen, durch die die Rahmenbedingungen für ein Vorhaben Jugendlicher gegenüber den Jugendlichen sichergestellt werden, verweisen die Experten aus Salzgitter *gelegentlich*, das heißt deutlich stärker als die übrigen Experten.

(Befund S26/ „Moderieren“) Die Experten aus Salzgitter schildern *nie*, dass sie bei auszuhandelnden Sachverhalten Gespräche zwischen Umwelt und Selbstorganisation initiieren und realisieren.

(Befund S27/ operativer Modus „Raumlassen“) Von den Experten aus Salzgitter wird *gelegentlich* - mithin deutlich stärker als von den übrigen Experten - auf die Prozeduren des operativen Modus „Raumlassen“ („Lernen lassen“, „Zurückziehen“, „Schlichten“, „Wagen“, „Heraushalten“) hingewiesen.

## 5.5 Zwischenbilanz

Die zuvor formulierten Befunde lassen sich wie folgt bilanzieren:

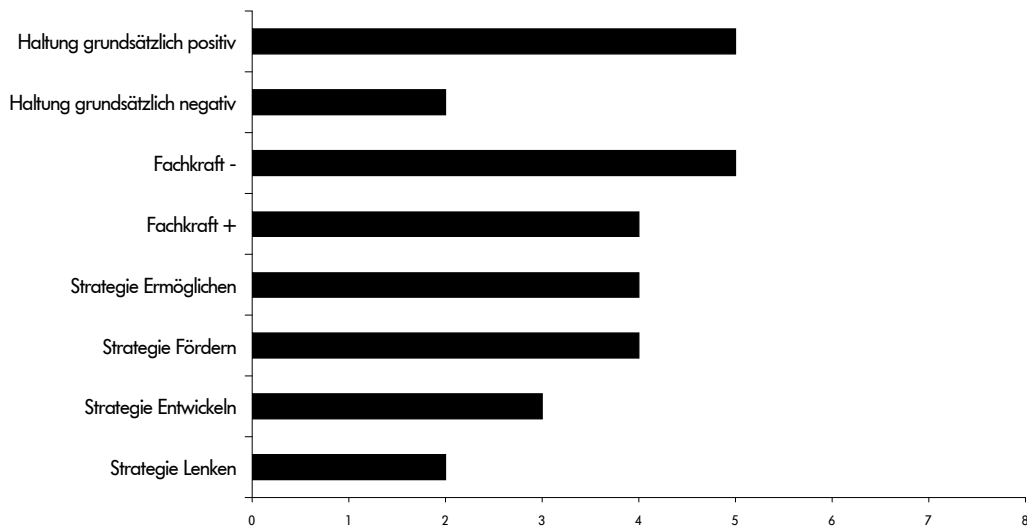
### 5.5.1 Generelle Bilanzierungen

Unter Berücksichtigung der Gesamtheit der von den Experten dargestellten Schilderungen lässt sich das Sample sowohl auf der Ebene relevanter (d. h. wenigstens *vereinzelt* vorgebrachter) Kategorien als auch auf der Ebene der Achsen (bzw. ihrer Dimensionen) profilieren. Grafik 5.10 stellt in diesem Sinne zunächst das Profil des Samples in Bezug auf die von den Experten vorgenommenen Positionierungen dar:



Grafik 5.10:

### Profil des Samples: Positionen



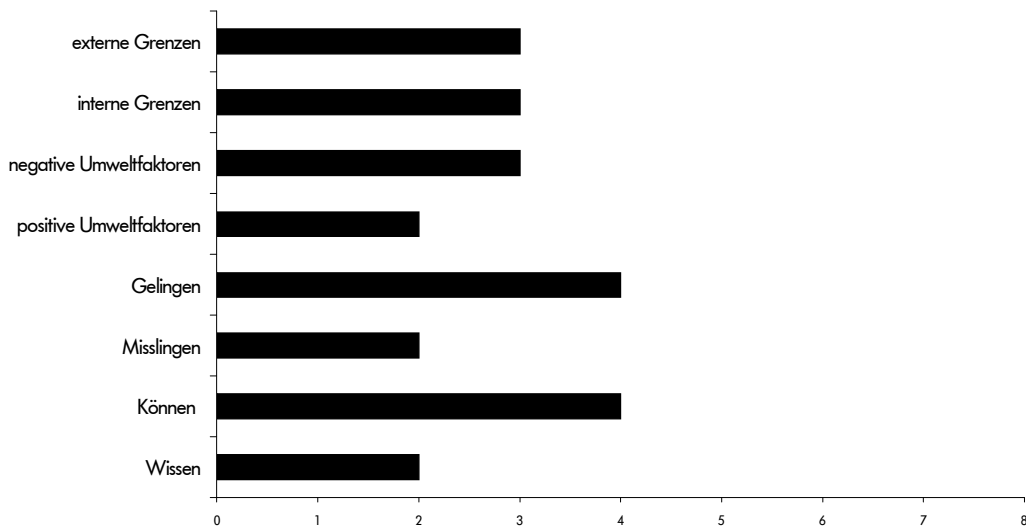
Legende: 0: nie; 1: selten; 2: vereinzelt; 3: gelegentlich; 4: ausgewogen; 5: mehrheitlich; 6: häufig; 7: überwiegend; 8: immer

Unter den Positionen am häufigsten referiert werden eine grundsätzlich positive Haltung zur Selbstorganisation und ein Verständnis von Selbstorganisation, das die Notwendigkeit der Beteiligung von Fachkräften an diesen Prozessen verneint. Schwächer wird ein Fachkraft betonendes Verständnis von Selbstorganisation sowie die strategischen Orientierungen referiert, Jugendlichen Lern- und Erfahrungsprozesse zu ermöglichen, in dem die Fachkraft den Rahmen für die Selbstorganisationsprozesse absichert, und Jugendlichen Hilfe anzubieten, in dem die Fachkraft deren Selbstorganisation durch Bereitstellen von Ressourcen und konkrete Unterstützung begleitet.

Auf der Ebene der Dimensionen wird das Profil der Einschätzungen der Experten zu den Grenzen der Umwelt, ihrer Wahrnehmung der das Selbstorganisationssystem umgebenden und beeinflussenden Umwelt, den Prozessen jugendlicher Selbstorganisation und den zu ihrer Förderung benötigten Kompetenzen in Grafik 5.11 visualisiert:

Grafik 5.11:

### Profil des Samples: Einschätzungen (Dimensionen)



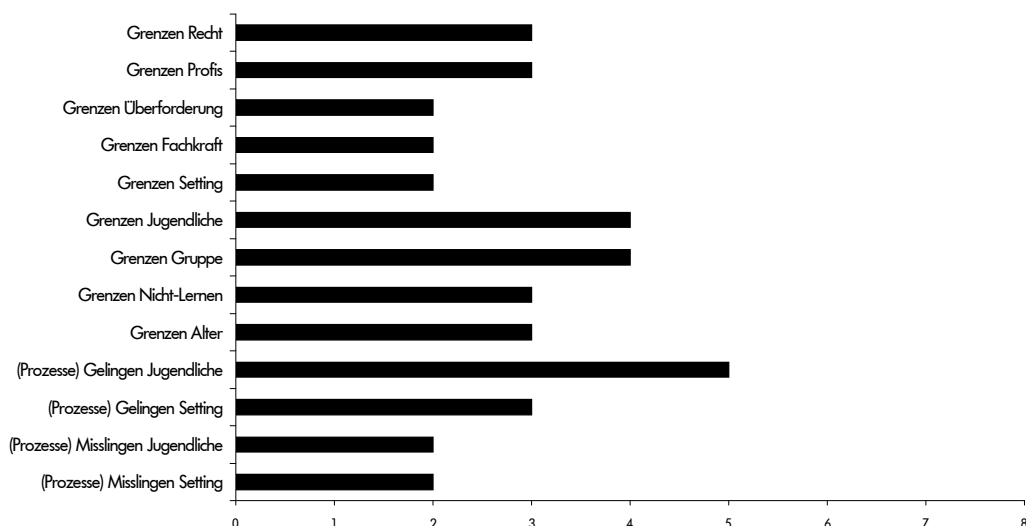
Legende: 0: nie; 1: selten; 2: vereinzelt; 3: gelegentlich; 4: ausgewogen; 5: mehrheitlich; 6: häufig; 7: überwiegend; 8: immer

Deutlich wird, dass die Experten insgesamt gelingende Prozesse jugendlicher Selbstorganisation deutlich stärker berichten, als misslingende, und Können (deutlich stärker als Wissen) als notwendige Kompetenzen der Selbstorganisationsförderung ansehen. Interne wie externe Grenzen nennen sie in gleichem Umfang, negative Umweltfaktoren registrieren sie geringfügig häufiger als positive.

Auf der Grundlage der Kategorien stellen sich die Einschätzungen zu den Grenzen und den Prozessen jugendlicher Selbstorganisation wie folgt dar (Grafik 5.12):

Grafik 5.12:

### Profil des Samples: Grenzen und Prozesse



Legende: 0: nie; 1: selten; 2: vereinzelt; 3: gelegentlich; 4: ausgewogen; 5: mehrheitlich; 6: häufig; 7: überwiegend; 8: immer

Es zeigt sich, dass die Experten unter den internen, dem Selbstorganisationssystem zugeschriebenen Grenzen insbesondere die dem Handeln Jugendlicher als Individuen wie Kollektiven geschuldeten Grenzen am häufigsten nennen. Bei den externen Grenzen (die

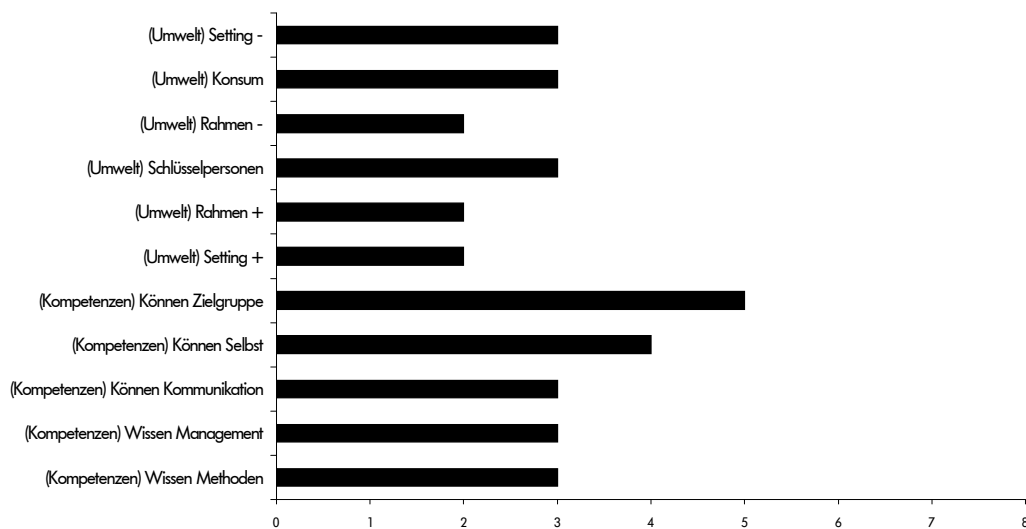
sich auf die Umwelt des Selbstorganisationssystems beziehen) werden rechtliche Vorschriften und die Beteiligung von Fachkräften an Selbstorganisationsprozessen am häufigsten genannt.

Deutlich häufiger werden dem Handeln Jugendlicher zugeschriebene gelingende Selbstorganisationsprozesse berichtet und die aufgrund des Handelns der Jugendlichen oder der Einwirkung der lokalen Umwelt scheiternden Prozesse immer noch in geringerem Umfang geschildert, als die gelingenden Prozesse, deren Erfolg die Experten auf den Einfluss der Umwelt zurückführen.

Die Umweltwahrnehmung und die Einschätzung der für die Förderung von Selbstorganisationsprozessen für notwendig gehaltenen Kompetenzen zeigt Grafik 5.13:

Grafik 5.13:

### Profil des Samples: Umweltwahrnehmung und Kompetenzen



Legende: 0: nie; 1: selten; 2: vereinzelt; 3: gelegentlich; 4: ausgewogen; 5: mehrheitlich; 6: häufig; 7: überwiegend; 8: immer

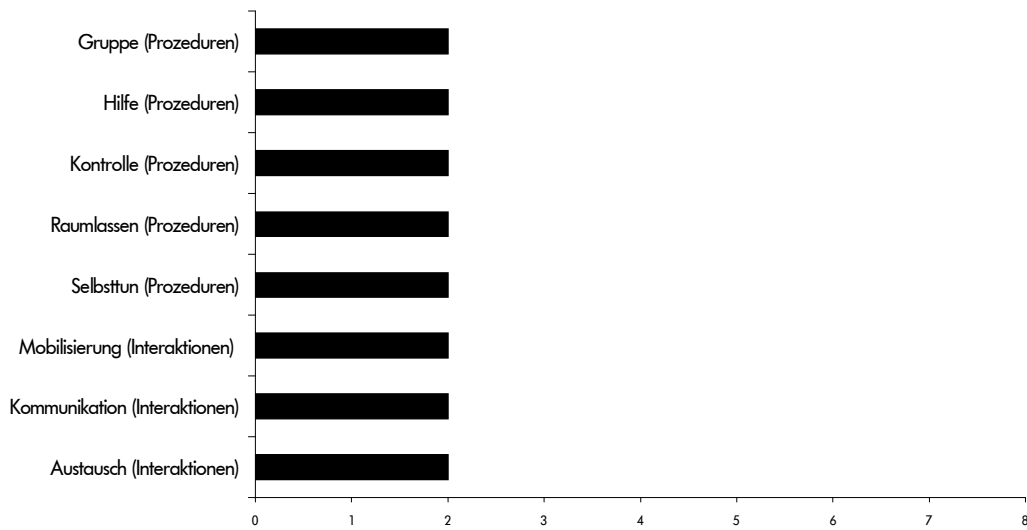
In Bezug auf die Umweltwahrnehmung lässt sich konstatieren, dass eine bemerkenswerte Betonung eines bestimmten Umweltfaktors nicht zu registrieren ist.

Hinsichtlich der Kompetenzen der Selbstorganisationsförderung fällt auf, dass vor allem bestimmte kommunikative Persönlichkeitseigenschaften notwendig seien, um Beziehungen zu Jugendlichen aufbauen zu können, („Können Zielgruppe“), während etwas schwächer darauf hingewiesen wird, dass hierfür bestimmte, auf die Fachkraft selbst gerichtete Persönlichkeitseigenschaften („Können Selbst“) erforderlich seien.

Das Profil der von den Experten geschilderten Handlungen kann zunächst in Grafik 5.14 auf der Ebene der diese Handlungen aggregierenden operativen Modi dargestellt werden:

Grafik 5.14:

### Profil des Samples: Operative Modi

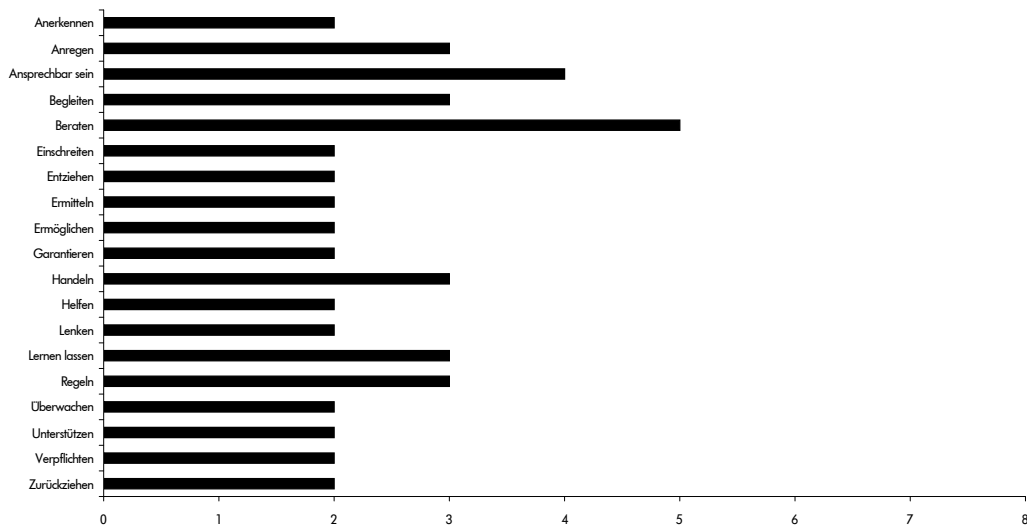


Legende: 0: nie; 1: selten; 2: vereinzelt; 3: gelegentlich; 4: ausgewogen; 5: mehrheitlich; 6: häufig; 7: überwiegend; 8: immer

Unschwer zu erkennen ist, dass das Handeln auf Ebene operativer Modi weder bei den Prozeduren noch bei den Interaktionen einen Schwerpunkt aufweist. Dies stellt sich auf der Ebene der einzelnen (im Sample wenigsten *gelegentlich* genannten) Handlungen grundsätzlich anders dar, wie zunächst hinsichtlich der Prozeduren in Grafik 5.15 erkennbar wird:

Grafik 5.15:

### Profil des Samples: Prozeduren

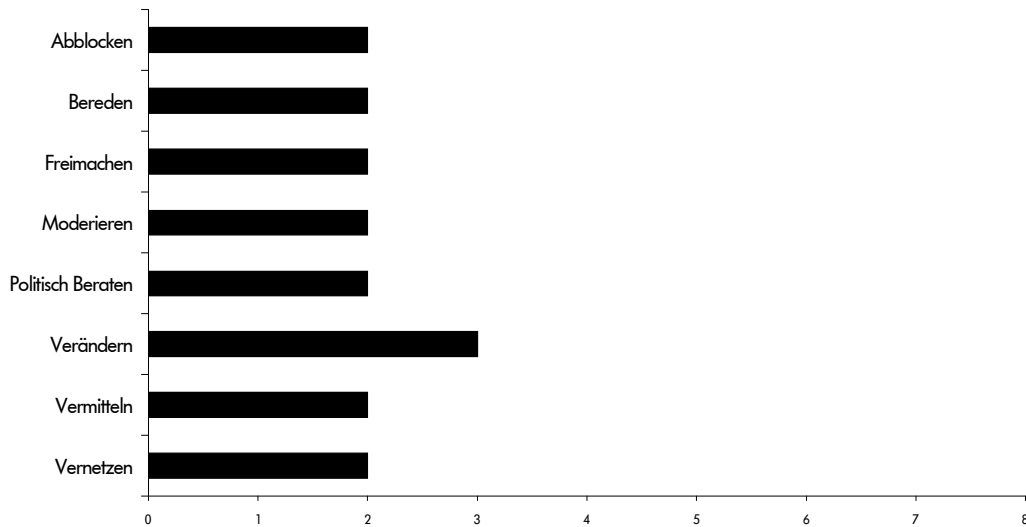


Legende: 0: nie; 1: selten; 2: vereinzelt; 3: gelegentlich; 4: ausgewogen; 5: mehrheitlich; 6: häufig; 7: überwiegend; 8: immer

Mit Jugendlichen deren Themen und Probleme zu besprechen und dabei das eigene Wissen beizusteuern oder Informationen und Handlungsvorschläge weiterzugeben, stellt die dominierende Handlungsweise dar. Für Alltägliches und ihre Probleme als Gesprächspartner mit den eigenen Erfahrungen, Meinungen und Einschätzungen zur Verfügung zu stehen, wird etwas weniger ge-  
 hinsichtlich der Interaktionen zeigt Grafik 5.16 das Profil:

Grafik 5.16:

## Profil des Samples: Interaktionen



Legende: 0: nie; 1: selten; 2: vereinzelt; 3: gelegentlich; 4: ausgewogen; 5: mehrheitlich; 6: häufig; 7: überwiegend; 8: immer

Im Verhältnis zu den Prozeduren wird damit zunächst der deutlich geringere Stellenwert ersichtlich, den die Schilderung Umweltbezogener Handlungsweisen für die Experten insgesamt hat. Lediglich etwas häufiger genannt wird, dass die Fachkräfte die Meinungen und Haltungen der Umwelt mit dem Ziel zu beeinflussen sucht, Verständnis für die Themen und Probleme Jugendlicher und ihrer Selbstorganisation zu wecken.

Zusammenfassend lässt sich damit zunächst feststellen:

(Bilanz B01) Von den Experten wird hauptsächlich ein Fachkraft verneinendes Verständnis von jugendlicher Selbstorganisation bestimmt, bei dem Fachkräfte und deren Handeln keine Rolle spielen (vgl. 5.4.1.1 und Grafik 5.33<sup>217</sup>).

(Bilanz B02) Es dominiert unter den Experten eine positive Grundhaltung zur Selbstorganisation Jugendlicher, wonach deren Selbstorganisation als Chance und möglich angesehen wird (vgl. 5.4.1.2 und Grafik 5.33<sup>218</sup>).

(Bilanz B03) Die Strategien „Ermöglichen“, wonach die Fachkraft Jugendlichen Lern- und Erfahrungsprozesse ermöglicht, in dem sie den Rahmen für Selbstorganisationsprozesse absichert, und „Fördern“, wobei die Fachkraft Jugendlichen Hilfe anbietet, in dem sie deren Selbstorganisation durch Bereitstellen von Ressourcen und konkrete Unterstützung begleitet, sind bestimmend für das strategische Repertoire aller Experten (vgl. 5.4.1.4.1 und Grafik 5.33<sup>219</sup>).

(Bilanz B04) Dabei ist es in der Regel nicht eine Strategie, die die Experten verfolgen, sondern es handelt sich tendenziell um eine Art „Strategiemix“, indem sie einzelne Strategien miteinander verknüpfen. Hierbei scheint die Strategie „Fördern“ im Mittelpunkt zu stehen und dürfte als Dreh- und Angelpunkt für das Entfalten strategischer Überlegungen anzusehen sein (vgl. 5.4.1.4.2).

(Bilanz B05) Verweise auf den engen Zusammenhang sowohl der Chancen des Gelingens als auch der Risiken des Scheiterns von Selbstorganisationsversuchen Jugendlicher finden sich bei der Strategie „Ermöglichen“. Experten, die darauf abheben, Jugendlichen Lern- und Erfahrungsprozesse zu ermöglichen, in dem sie den Rahmen für Selbstorganisationsprozesse absichern, berichten zugleich sowohl stärker von gelingenden Selbstorganisationsprozessen, deren Erfolg sie sowohl dem Handeln der Jugendlichen als auch der lokalen Umwelt zuschreiben, als auch von scheiternden Selbstorganisationsversuchen, für die sie die Jugendlichen verantwortlich machen, und Rahmenbedingungen, die die Selbstorganisation behindern. Die Bedeutung kommunikativer Prozesse und des Managements scheint ihnen wichtiger zu sein. In Bezug auf das Handlungsrepertoire sind mit der Strategie eher direktes und unmit-

<sup>217</sup> Referenzbefunde: P04 – P06.

<sup>218</sup> Referenzbefunde: Befunde P07 – P15.

<sup>219</sup> Referenzbefunde P16 – P20.

telbares Handeln der Fachkraft (Prozeduren des operativen Modus' „Selbsttun“<sup>220</sup>, vor allem „Handeln“, „Ermöglichen“, „Garantieren“), die Beratung der Jugendlichen und ihres Selbstorganisationssystems (operativer Modus „Hilfe“<sup>221</sup>, vor allem „Anregen“) und die direkte Einflussnahme und Steuerung von Prozessen im System der jugendlichen Selbstorganisation (operativer Modus „Kontrolle“<sup>222</sup>, vor allem „Regeln“ und „Einschreiten“) bzw. die Prozeduren „Unterstützen“, „Zurückziehen“, „Lernen lassen“, „Zurückziehen“ sowie die Interaktionen „Vermitteln“ und „Bereden“ verbunden<sup>223</sup>.

(Bilanz B06) Mehrheitlich dem durchschnittlichen Profil aller Experten entsprechende Einschätzungen verbunden sind mit der Strategie „Fördern“, Jugendlichen Hilfe anzubieten, in dem sie deren Selbstorganisation durch die Bereitstellung von Ressourcen und konkreter Unterstützung begleiten. Lediglich eine etwas geringere Ausprägung rechtlicher Schranken der Selbstorganisation Jugendlicher, die etwas häufigere Schilderung von gelingenden Selbstorganisationsversuchen, die stärkere Wahrnehmung von negativen Rahmenbedingungen bzw. die schwächere Darstellung von positiven Settingbedingungen sowie die für die Selbstorganisationsförderung beschriebene größere Bedeutung kommunikativer Fähigkeiten fallen auf. Insbesondere mit beratenden Handlungen (operativer Modus' „Hilfe“, vor allem „Anregen“ und „Beraten“), den Prozeduren „Ermöglichen“, „Begleiten“, „Regeln“, „Einschreiten“, „Lernen lassen“, „Handeln“ und „Ermöglichen“ sowie den Interaktionen „Vermitteln“ und „Bereden“ scheint die Strategie stärker verknüpft zu sein<sup>224</sup>.

(Bilanz B07) Mit der Strategie „Entwickeln“, persönliche Beziehungen zu Jugendlichen in das Zentrum zu stellen und Selbstorganisation mehr als Mittel zum Zweck anzusehen, um diese Beziehung aufzubauen und entwickeln zu können, scheinen tendenziell ausgeprägtere Einschätzungen verbunden zu sein, die auf ein Misslingen der Selbstorganisationsprozesse verweisen, das eher bei den Jugendlichen verortet wird, sei es, weil sie überfordert werden, notwendige Fähigkeiten noch nicht mitbringen oder aufgrund ihres Handelns zu deren Scheitern beitragen; seltener sind Berichte von erfolgreichen Selbstorganisationsversuchen, die den Jugendlichen zugeschrieben werden). Weniger relevant scheint auch der Einfluss der Fachkraft bzw. der Umwelt auf die Selbstorganisation wahrgenommen zu werden. Im Zusammenhang mit dieser Strategie werden das beratende Handeln der Fachkräfte (operativer Modus „Hilfe“, vor allem „Anregen“ und „Helfen“), die Prozeduren „Begleiten“, „Anerkennen“, „Einschreiten“, „Verpflichten“ und „Lernen lassen“ bzw. die Interaktionen „Vermitteln“ und „Vernetzen“ deutlicher akzentuiert<sup>225</sup>.

(Bilanz B08) Ein deutlicheres Wahrnehmen vor allem externer Grenzen jugendlicher Selbstorganisation (rechtliche Schranken, Umwelt bezogener Grenzen und solcher, die in der Beteiligung von Fachkräften an Selbstorganisationsprozessen und ihren Erwartungen hieran oder Überforderung der Jugendlichen begründet sind) zeichnet die Strategie „Lenken“ aus, nach der die Entwicklung von Regeln und deren Umsetzung in das Zentrum des Handelns gestellt ist. Es dominiert eine Wahrnehmung des (in erster Linie dem Handeln der Jugendlichen geschuldeten) Misslingens und der die Selbstorganisation behindernden, wenig positiv erlebten Umwelt. Die Fachkraft und die ihr eigenen Fähigkeiten sind relevant für die Selbstorganisationsförderung, nicht ihre kommunikative Kompetenz oder ihr Managementwissen. In erster Linie sind mit der Strategie kontrollierendes Handeln (operativer Modus „Kontrolle“<sup>226</sup>, vor allem „Überwachen“, „Einschreiten“ und „Verpflichten“) sowie die Prozeduren „Beraten“, „Lernen lassen“ und „Ermöglichen“ und die Interaktion „Bereden“ verbunden<sup>227</sup>.

(Bilanz B09) Die Aussagen zum Berufsskript, dem beruflichen (Selbst-) Verständnis der Experten, spielen eine (angesichts der geringen Fallzahl) zu vernachlässigende Rolle (vgl. 5.4.1.3).

(Bilanz B10) Es zeigt sich, dass von den Experten mehr gelingende Prozesse jugendlicher Selbstorganisation geschildert werden, wobei diejenigen Prozesse dominieren, die ihrer Meinung nach aufgrund des Handelns der Jugendlichen selbst erfolgreich sind (vgl. Grafik 5.35<sup>228</sup>).

(Bilanz B11) Kommen sie auf die Beschränkungen jugendlicher Selbstorganisationsversuche zu sprechen, dann werden in annähernd gleichem Umfang *interne* (bei den Jugendlichen und ihren Kollektiven selbst verorteten) wie *externe Grenzen* (die sich aus der Umwelt und ihren Systemen ergeben) genannt (vgl. 5.3.1.2 sowie die Grafiken 5.34 und 5.35<sup>229</sup>).

<sup>220</sup> Operativer Modus „Selbsttun“: Prozeduren „Ermitteln“, „Ermöglichen“, „Garantieren“, „Handeln“, „Schützen“ und „Zugehen“.

<sup>221</sup> Operativer Modus „Hilfe“: Prozeduren „Absichern“, „Anregen“, „Ansprechbar sein“, „Beraten“, „Entlasten“, „Helfen“, „Verweisen“ und „Vorbereiten“.

<sup>222</sup> Operativer Modus „Kontrolle“: Prozeduren „Einschreiten“, „Entziehen“, „Lenken“, „Regeln“, „Überwachen“ und „Verpflichten“.

<sup>223</sup> Referenzbefunde: P28, P29, P31 – PP36 und P42– P50, auch P16 – P18.

<sup>224</sup> Referenzbefunde: P19, P20 P28, P30, P31, P33, P36, P39, P42 – P47 und P49.

<sup>225</sup> Referenzbefunde: P21, P23, P28, P30, P31, P33, P35, P36, P40, P42 und P43 – P49.

<sup>226</sup> Operativer Modus „Kontrolle“: Prozeduren „Einschreiten“, „Entziehen“, „Lenken“, „Regeln“, „Überwachen“ und „Verpflichten“.

<sup>227</sup> Referenzbefunde: P24 – P29, P31 – P34, P36, P37, P44, P45, P48 – P50.

<sup>228</sup> Referenzbefunde: E03 – E06 und K001 – K008

<sup>229</sup> Referenzbefunde: K022 – K038.

(Bilanz B12) Das Ge- bzw. Misslingen von Prozessen jugendlicher Selbstorganisation wird von den Experten als nicht an einzelne Faktoren (z. B. Umweltbedingungen) bzw. Handlungen geknüpft geschildert; weder ein Scheitern noch das Gelingen von Selbstorganisationsprozessen ergibt sich zwangsläufig, wenn bestimmte Konstellationen gegeben sein mögen, deren Verlauf stellt sich aufgrund der Expertenschilderungen vielmehr als grundsätzlich offen dar<sup>230</sup>.

(Bilanz B13) Von den Experten werden deutlich mehr *negative Umweltfaktoren* registriert, die die Selbstorganisationsprozesse behindern und erschweren, als positive benannt, die sie fördern (vgl. 5.3.1.3 sowie Grafiken 5.34 und 5.36<sup>231</sup>).

(Bilanz B14) Insgesamt rekurren die Experten sehr viel deutlicher darauf, ihr (ihnen eigenes) Können sei erforderlich, um Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher unterstützen und fördern zu können; das – sozusagen – Wissen der Selbstorganisationsförderung hat für sie insgesamt eine eher nachrangige Relevanz (vgl. 5.3.1.4 sowie Grafiken 5.34 und 5.36<sup>232</sup>).

(Bilanz B15) Bei der Einschätzung der Bedeutung der eigenen Berufsausbildung für die Förderung von Selbstorganisationsprozessen überwiegen zwar die Einschätzungen, diese (und die mit ihr verbundenen Inhalte und Erfahrungen) erwiesen sich (in der Rückschau) als tendenziell eher förderlich, doch erlaubt die geringe Fallzahl keine weitergehenden Überlegungen (vgl. 5.4.2).

(Bilanz B16) Die Daten verdeutlichen, dass von einem hauptsächlichen Handlungsmodus nicht gesprochen werden kann; zwar werden die Prozeduren des operativen Modus „Hilfe“ von den Experten relativ am häufigsten genannt, jedoch keineswegs deutlich häufiger, als andere operative Modi; allenfalls lässt dies auf eine gewisse Schwerpunktsetzung schließen (vgl. 5.3.2.1 sowie Grafiken 5.37 und 5.38<sup>233</sup>).

(Befund B17) Ersichtlich ist, dass die Interaktionen von den Experten nachrangig referiert werden und die Handlungen in Bezug auf die die Umwelt eines gegebenen Selbstorganisationssystems tendenziell erst jenen Handlungen folgen, die auf das Selbstorganisationssystem selbst und die in ihm tätigen Akteure gerichtet sind (vgl. 5.3.3.2 sowie Grafiken 5.37 und 5.38<sup>234</sup>).

## 5.5.2 Spezielle Bilanzierungen

Neben diesen generellen Bilanzierungen, die die Tendenzen in den Blick nehmen, die für alle Experten gelten können, lassen sich eine Reihe spezieller Schlüsse ziehen, die insbesondere in Bezug auf die das Sample differenzierenden objektiven Merkmale (Geschlecht, Alter, Herkunft, Berufsausbildung und –erfahrung, Status Setting und Vorerfahrung) möglich sind:

(Bilanz B18/Merkmal „Geschlecht“<sup>235</sup>) Aufgrund der Darstellungen der männlichen und weiblichen Experten lässt sich keine beachtliche Differenz zwischen den Geschlechtern in Bezug auf die referierten Positionen feststellen; lediglich in Bezug auf die nach Einschätzung der männlichen Experten öfter in der Gruppe gegebenen Grenzen der Selbstorganisation und die nach ihrer Darstellung mehr präferierte Handlungsweise, Jugendlichen Lernprozesse zu ermöglichen und zu fördern, liegen seltene Fälle beachtlicher Differenz vor (nicht aber bei den Interaktionen). Insgesamt rechtfertigt dies, davon zu sprechen, dass die je unterschiedlichen Sichtweisen von Männern und Frauen im Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Selbstorganisationsprozessen Jugendlicher und deren Förderung keine wirklich differenzierende Rolle spielen; von der Herausbildung eines geschlechtsspezifischen Profils der Selbstorganisationsförderung kann wohl nicht die Rede sein.

(Bilanz B19/Merkmal „Alter“<sup>236</sup>) Im Zusammenhang mit dem Alter der Experten kann zunächst geschlussfolgert werden, dass eine negative Haltung zur Selbstorganisation mit dem Lebensalter der Experten offenbar zunimmt, während die Einschätzung positiver Umweltfaktoren dagegen sinkt. Auch könnte der Differenzbefund so verstanden werden, dass die auf die Fachkraft selbst bezogenen Kompetenzen mit wachsendem Alter als wichtiger empfunden werden. Zudem liegt beachtliche Differenz lediglich bei den (unter den älteren Experten deutlicher akzentuierten) Handlungsweisen, sich als Ansprechpartner für die Jugendlichen zur Verfügung zu stellen („Ansprechbar sein“) und durch das durch das Zur-Verfügung-Stellen von Ressourcen den Vorhaben Jugendlicher den Weg zu ebnen („Ermöglichen“), bzw. der (von den unter jüngeren Fachkräften präferierten) Kontrolle der Handlungen Jugendlicher („Überwachen“) vor (jedoch bei keiner Interaktion). Diese Sachverhalte lassen die Schlussfolgerung zu, dass auch das Alter der Experten für die Ausbildung varianter Sichtweisen und Handlungsmuster keine nachhaltige Bedeutung hat; ein altersspezifisches Profil der Selbstorganisationsförderung scheint – wie beim Geschlecht – ebenfalls nicht gegeben zu sein.

<sup>230</sup> Referenzbefunde: K001 – K021.

<sup>231</sup> Referenzbefunde: E07 und K039 – K053.

<sup>232</sup> Referenzbefunde: K054 – K063.

<sup>233</sup> Referenzbefunde: H03 – H05 und K064 – K097.

<sup>234</sup> Referenzbefunde: K098 – K112.

<sup>235</sup> Referenzbefunde: P09 und K088.

<sup>236</sup> Referenzbefunde: P11, K026, K072, K081 und K092.

(Bilanz B20/Merkmal „Berufsausbildung“<sup>237</sup>) Es deutet sich an, dass andere pädagogische Fachkräfte einerseits eher eine skeptische Haltung zur Selbstorganisation Jugendlicher entwickeln und andererseits eine klare strategische Präferenz erkennen lassen für die Entwicklung von Regeln und deren Umsetzung (Strategie „Lenken“). Zugleich positionieren sie sich eher dagegen, Lern- und Erfahrungsprozesse Jugendlicher und die Absicherung des Rahmens für Selbstorganisationsprozesse durch Fachkräfte in den Mittelpunkt zu stellen (Strategie „Ermöglichen“). Sozialpädagogische Fachkräfte sehen seltener Grenzen der Selbstorganisation in ihren eigenen Einstellungen und Erwartungen, nehmen den negativen Einfluss des Settings auf die Selbstorganisation weniger wichtig und messen Managementwissen in der Förderung von Selbstorganisationsprozessen offenkundig eine nachdrücklich größere Bedeutung zu. Hinsichtlich der präferierten Handlungen zeigt sich allerdings nur bei der (von den Experten mit einer anderen pädagogischen Qualifikation bevorzugten) Prozedur „Überwachen“ (der Kontrolle des Handelns Jugendlicher) eine zwischen den Berufsausbildungen differente Darstellung. Im Übrigen aber lässt sich aufgrund des Differenzierungsmerkmals „Berufsausbildung“ kaum eine tiefer gehende Unterscheidung der Fachkräfte feststellen. Insgesamt deutet sich damit an, dass auch die unterschiedlichen Qualifizierungswege in den Beruf nicht zu nachhaltig abweichenden Profilen der Wahrnehmung bzw. Förderung der Selbstorganisation Jugendlicher führen.

(Bilanz B21/Merkmal „Setting“<sup>238</sup>) Hinsichtlich der Positionen besteht zwischen den Experten aus ländlichen und städtischen Settings keine beachtliche Differenz. Die bei den Einschätzungen und Handlungen vorliegenden Differenzen lassen vermuten, dass im ländlichen Setting die lokale Umwelt und deren Beeinflussung eine größere Bedeutung gewinnt (hier z. B. der die Selbstorganisation behindernden Einfluss der lokalen Umwelt oder von Schlüsselpersonen stärker wahrgenommen wird oder der Kommunikation, etwa durch formelle Gespräche und informelle Kontakte die Selbstorganisation zu unterstützen, einer größere Relevanz zugeschrieben wird) als in der Stadt. Zugleich kann angenommen werden, dass „auf dem Land“ die Grenzen für die Jugendlichen später erreicht werden bzw. die Sensibilität für deren Handeln hierfür in städtischen Settings größer ist. Lernprozesse Jugendlicher zu unterstützen oder moderierend auf den Gruppenprozess Einfluss zu nehmen kommt im städtischen Setting eine größere Bedeutung zu, in ländlichen sind die Fachkräfte dagegen mehr angehalten, bei Problemen zwischen Umwelt und Selbstorganisation den Gesprächsfaden zwischen beiden zu knüpfen, Aushandlungsprozesse zu initiieren oder in der Umwelt durch formelle Gespräche und informelle Kontakte für „gut‘ Wetter“ zu sorgen, um so das Selbstorganisationssystem zu unterstützen. Insgesamt aber kann nicht registriert werden, dass die Experten aus ländlichen bzw. städtischen Setting nachhaltig differente Sicht- und Handlungsweisen in Bezug auf die Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher entwickeln. Es kann daher weder ein spezifisch ländliches bzw. städtisches Profil der Selbstorganisationsförderung identifiziert werden.

(Bilanz B22/Merkmal „Vorerfahrung Jugendhaus“<sup>239</sup>) Experten mit Vorerfahrung in einem Jugendhaus akzentuieren ihre Haltung gegenüber jugendlicher Selbstorganisation deutlicher als Experten, denen diese Erfahrung fehlt, und sind dabei in ihrer Positionen sowohl zu den Möglichkeiten und Chancen als auch den Problemen und Risiken bestimmter: Stärker sehen sie die Grenzen der Selbstorganisation in den Jugendlichen und verorten auch deutlicher deren Scheitern im Handeln der Jugendlichen selbst. Dort, wo das Handeln deutlich konturiert wird, betonen sie unterstützendes Handeln (z. B. Unterstützung und Hilfe im Einzelfall zu geben, organisatorisch selbst mitzuwirken und mit den Jugendlichen direkt zusammenzuarbeiten) stärker, während Experten ohne Vorerfahrung in einem Jugendhaus stärker Umwelt bezogene Handlungsweisen betonen (z. B. die Meinungen und Haltungen der Umwelt zu beeinflussen, um Verständnis für die Themen und Probleme Jugendlicher und ihrer Selbstorganisation zu wecken). Insgesamt aber kann geschlussfolgert werden, dass die Vorerfahrung für die Herausbildung varianter Sicht- und Handlungsweisen keine nachhaltige Bedeutung haben dürfte. Ein spezielles, an die Vorerfahrung geknüpftes Profil der Selbstorganisationsförderung kann nicht festgestellt werden.

Im Unterschied zu den Merkmalen Geschlecht, Alter, Setting und Vorerfahrung zeigt sich eine teilweise deutlichere Differenzierung der von den Experten eingenommenen Positionen, referierten Einschätzungen und geschilderten Handlungen insbesondere in Bezug auf ihre Herkunft, ihre Berufserfahrung, die sie einbringen, und den Status, den sie im Handlungsfeld innehaben.

### *Herkunft*

(Bilanz B23/Merkmal „Herkunft“) Übereinstimmung scheint zwischen den Experten unterschiedlicher Herkunft nur darüber zu bestehen, dass sie einerseits die Beteiligung von Fachkräften an Selbstorganisationsprozessen nicht für erforderlich halten, und andererseits davon ausgehen, fehlende, von den Jugendlichen nicht gelernte Voraussetzungen begrenzen deren Fähigkeit zur Selbstorganisation. Gelingende Selbstorganisationsversuche seien auf das Handeln der Jugendlichen zurückzuführen und kommunikative Kom-

<sup>237</sup> Referenzbefunde: P12, P17, P25, K035, K062 und K082.

<sup>238</sup> Referenzbefunde: K042, K046, K059, K068, K107 und K109.

<sup>239</sup> Referenzbefunde: P08, P15, K105 und K110.



petenzen erforderlich, um Selbstorganisationsprozesse fördern zu können. Auch bei der Schilderung ihrer Handlungsweisen ergeben sich bei den operativen Modi „Gruppe“, „Hilfe“, „Mobilisierung“, „Kommunikation“ und „Austausch“ keine Fälle beachtlicher Differenz, ebenso bei einzelnen Prozeduren („Begleiten“, „Entziehen“ und „Ermitteln“) bzw. Interaktionen („Vernetzen“, „Bereden“ und „Politisch beraten“).

Differenzierungen<sup>240</sup> zeigen sich dagegen wie folgt:

(Bilanz B24/Merkmal „Herkunft“: Baden-Württemberg) Experten aus Baden-Württemberg stellen sich als Fachkräfte dar, die die Notwendigkeit einer Fachkraft im Prozess der Selbstorganisation eher verneinen, *nie* einen negativen Zugang zur Selbstorganisation entwickeln und sich dabei vor allem auf zwei Strategien beziehen: Jugendlichen Lern- und Erfahrungsprozesse zu ermöglichen und dabei den Rahmen für die Selbstorganisationsprozesse abzusichern („Ermöglichen“), bzw. Beziehungen zwischen ihnen und den Jugendlichen in das Zentrum zu rücken und dabei Selbstorganisationsprozesse als Mittel zum Zweck zu begreifen („Entwickeln“). Im Hinblick auf die Grenzen jugendlicher Selbstorganisation und der Umweltwahrnehmung lassen zunächst sie tendenziell erkennen, dass sie der Beschreibung der Grenzen keine überdurchschnittliche Bedeutung zumessen; ihre Umweltwahrnehmung betont die Relevanz des lokalen Settings stärker (z. B. die Rolle der Schlüsselpersonen) als die des gesellschaftlichen bzw. organisatorischen Rahmens. Tendenziell lässt sich annehmen, dass sie eher gelingende Prozesse jugendlicher Selbstorganisation im Blick haben, gekennzeichnet auch von entsprechenden Beiträgen der lokalen Umwelt, die ein Gelingen begünstigen. Die für die Selbstorganisationsförderung relevanten Kompetenzen scheinen sie eher im Wissen (vor allem im Management) zu sehen, als im Können. Auffällig ist, dass die Experten aus Baden-Württemberg ihr Handeln in Form von Prozeduren tendenziell eher schwächer ausgeprägt darstellen. Gewährnde und steuernde Handlungsweisen der Kontrolle, des Raumgebens und des eigenen Handelns werden dabei erkennbar seltener eingebracht. Auch in Bezug auf die Schilderung von Umwelt bezogenem Handeln zeigen sie sich eher zurückhaltend.

(Bilanz B25/Merkmal „Herkunft“: Niedersachsen) Die Experten aus Niedersachsen stehen den Selbstorganisationsversuchen Jugendlicher eher positiv gegen und bevorzugen dabei tendenziell eine Strategie des „Förderns“, bieten als den Jugendlichen Hilfe an, in dem sie durch Bereitstellen von Ressourcen und konkrete Unterstützung ihre Selbstorganisationsversuche begleiten wollen. Sie lassen nicht erkennen, dass sie für die Bestimmung von Grenzen eine besondere Wichtigkeit hat (bzw. dabei ein Aspekt besonders heraus sticht). In ihrer Wahrnehmung scheinen tendenziell die Selbstorganisationsversuche begünstigende Faktoren eine geringere Rolle zu spielen. Für sie sind eher die gelingenden Prozesse bestimmend, wobei das Gelingen und das Misslingen aufgrund der Einwirkung von Umweltfaktoren eng beieinander liegen. In Bezug auf das die Einschätzung, ob Können und/oder Wissen für die Selbstorganisationsförderung relevant sind, lässt sich eine Akzentuierung nicht erkennen. Bei den niedersächsischen Experten wird eine klarere Konturierung ihres Handlungsrepertoires erkennbar. Ganz offensichtlich sind ihnen stärker fördernde Handlungsweisen (z. B. indem sie Ressourcen bereitstellen oder Anregungen geben) wichtiger, während sich tendenziell eine stärkere Bedeutung der Interaktionen, insbesondere der Moderation, erkennen lässt.

(Bilanz B26/Merkmal „Herkunft“: Thüringen): Bei den Experten aus Thüringen zeichnet sich ein leicht skeptischer Blick auf die Chancen und Risiken jugendlicher Selbstorganisation ab verbunden mit der strategischen Orientierung, zwar auch zu fördern, vor allem aber zu lenken. Sie betonen die Grenzen des Umfeldes stärker (z. B. rechtliche Recht, Grenzen, die sich aus dem Handeln der Fachkräfte selbst ergeben, überfordernde Erwartungen der Umwelt an das Selbstorganisationssystem), als sie Grenzen bei den Jugendlichen selbst und ihrer Gruppe registrieren. Ihr Handeln scheint von einer negativeren Wahrnehmung der Umwelt (z. B. ungünstige Einflussnahme der lokalen Umwelt und des gesellschaftlichen Rahmens, wobei Schlüsselpersonen *nie* eine Rolle spielen) gekennzeichnet zu sein. Sie zeigen, dass sowohl die gelingenden wie die misslingenden Prozesse jugendlicher Selbstorganisation nur abgeschwächt registriert werden. Auch bei den thüringischen Experten ist eine Schwerpunktsetzung in Bezug auf das Können oder Wissen nicht erkennbar, obgleich Managementkompetenzen in ihrem Konzept der Selbstorganisationsförderung offensichtlich keine Rolle spielen. Sie lassen erkennen, dass kontrollierende Handlungen für sie relevanter zu sein scheinen. Umweltbezogenes Handeln spielt bei den thüringischen Experten offensichtlich keine Rolle.

Die Experten aus Salzgitter wurden einer Sonderbetrachtung unterzogen. In Bezug auf die Differenz zwischen den Experten aus Salzgitter und allen übrigen kann festgestellt werden:

(Bilanz B27/Merkmal „Herkunft“: Salzgitter) Trotz einer sehr nachdrücklich positiven Haltung zur Selbstorganisation (vgl. Befund S02) schildern die Experten aus Salzgitter deutlicher als alle anderen das Misslingen jugendlicher Selbstorganisation. Hierbei betonen sie tendenziell stärker als die übrigen Experten die bei den Jugendlichen selbst gegebenen Einschränkungen deren Selbstorga-

<sup>240</sup> Referenzbefunde: P04, P07, P10, P16, P19, P24, E04, E05, E07, E08, H03 – H05, K023, K029, K031 – K034, K037, K040, K043, K044, K048, K049, K051, K056, K058, K060, K061, K065, K069 – K071, K074, K076 – K080, K085, K087, K090, K093, K095, K099, K100, K103, K108 und K111.

nisation und scheinen keinen nachhaltig positiven Beitrag der Umwelt zum Gelingen jugendlicher Selbstorganisationsprozesse zu erleben; deren Erfolg scheint ohne – vielleicht sogar gegen – die Umwelt realisiert werden zu müssen. Es stellt sich damit so dar, dass die Experten aus Salzgitter stärker als die übrigen einen Zusammenhang zwischen den negativen Umweltbedingungen und dem Scheitern der Selbstorganisationsversuche sehen (vgl. die Befunde S06 – S14). Dabei verweisen sie deutlicher auf alle Strategien außer der vor allem Ressourcen bereitstellenden Strategie „Fördern“ (vgl. die Befunde S03 – S05). Stärker als die übrigen stellen die Experten aus Salzgitter auf das Können als Kompetenz der Selbstorganisationsförderung ab (vgl. die Befunde S15 und S16). Hinsichtlich der präferierten Handlungen kristallisiert sich bei ihnen eine Art Wechselspiel von gewährendem Raumlassen (z. B. Lernprozesse Jugendlicher zu ermöglichen und zu fördern, sie zu beraten) einerseits und eingreifendem Kontroll- bzw. Selbst-Handeln (z. B. erforderlichenfalls Grenzen zu setzen, Verbote auszusprechen oder auch mit Appellen bzw. Argumenten begrenzenden Einfluss auf die Jugendlichen zu nehmen) andererseits heraus. Die Handlungsweisen in Bezug auf die das Selbstorganisationssystem umgebende Umwelt sind auch bei den Experten aus Salzgitter eher unterdurchschnittlich entwickelt (vgl. im Einzelnen die Befunde S17 – S27).

### Berufserfahrung

Auch die Berufserfahrung, die die Experten einbringen, scheint auf die Herausbildung differenter Positionierungen, Einschätzungen und Handlungen eine größere – wenngleich im Verhältnis zur Herkunft eine doch geringere – Bedeutung zu haben:

(Bilanz B28/Merkmal „Berufserfahrung“<sup>241</sup>) Es deutet sich an, dass eine negative Grundhaltung zur Selbstorganisation mit wachsender Berufserfahrung zunimmt, jedenfalls scheinen Novizen etwas weniger skeptisch zu sein und mit ihr weniger eine negative Grundhaltung verbinden als Routiniers. Novizen betonen eher die Strategien „Fördern“ bzw. „Entwickeln“ und distanzieren sich eher von „Lenken“, während sich bei den Routiniers abzeichnet, die Strategien „Fördern“, „Entwickeln“ und auch „Lenken“ stärker entwickeln. Novizen rekurrieren eher darauf, dass sich die Jugendlichen bestimmte Fertigkeit noch nicht haben aneignen können, wenn sie von den Grenzen der Selbstorganisation sprechen, während die Routiniers eher die Grenzen bei den Fachkräften (und damit: bei sich selbst) sehen, die durch ihre persönlichen Einstellungen und Erwartungen begrenzend wirken. Es deutet darauf hin, dass Novizen eher selbst in den Selbstorganisationsprozess eingreifen (indem sie z. B. Vorhaben Jugendlicher direkt organisatorisch unterstützen und durch Mitarbeit fördern oder das Handeln der Jugendlichen persönlich überwachen), während Routiniers eher Ideen geben, um die Jugendlichen zu einem Handeln anzuregen oder Ressourcen bereitstellen, um so die Vorhaben der Jugendlichen zu erleichtern. Erfahrene scheinen insgesamt eine Art „Suchhaltung“ einzunehmen: über ihre Strategien sprechen sie jedenfalls tendenziell seltener als Novizen und Routiniers, ähnliches deutet sich in Bezug auf die Einschätzungen und auch die Handlungen an.

### Status

Auch der Status der Experten wirkt offensichtlich differenzierend:

(Bilanz B29/Merkmal „Status“<sup>242</sup>) Jugendreferenten erteilen *immer* eine klare Absage an die Mitwirkung von Fachkräften in Selbstorganisationsprozessen, schildern die Strategie „Entwickeln“ eher als unbedeutend, verweisen stärker auf umweltbedingte Grenzen der Selbstorganisation Jugendlicher, halten auf die Zielgruppe orientiertes Können für weniger wichtig und berichten von scheiternden Prozessen jugendlicher Selbstorganisation weniger, von Gelingen insgesamt mehr. Mobile Jugendhausarbeiter formulieren tendenziell eher eine positivere Position zur Selbstorganisation Jugendlicher, registrieren stärker die Bedeutung der Umwelt für das Ge- bzw. Misslingen der Selbstorganisationsprozesse. Jugendhausarbeiter scheinen hinsichtlich ihrer Positionierung zur jugendlichen Selbstorganisation eher pessimistischer und entwickeln stärker eine grundsätzlich negative Haltung zur Selbstorganisation; sie betonen stärker die Notwendigkeit der Einwirkung einer Fachkraft auf diese Prozesse und verweisen auch nachdrücklicher darauf, die Entwicklung von Regeln und deren Umsetzung verfolgen zu müssen (Strategie „Lenken“). Insgesamt scheinen sie eher das Misslingen jugendlicher Selbstorganisation und den (negativen) Einfluss des Konsums wahrzunehmen, während die Faktoren der lokalen Umwelt für sie eine erkennbare geringere Bedeutung haben. Direkte, auf die Jugendlichen bezogene Handlungen (Prozeduren, z. B. „Begleiten“, „Ansprechbar sein“, „Lernen lassen“, „Überwachen“) haben für Jugendreferenten eine erkennbar geringere Bedeutung; bei ihnen und den mobilen Jugendarbeitern spielen Umfeld bezogene Handlungen (Interaktionen, z. B. „Moderieren“, „Vermitteln“, „Politisch beraten“) eine größere Rolle, nicht aber für Jugendhausarbeiter. Kontrollierendes Handeln nimmt bei mobilen Jugendarbeitern insgesamt einen größeren Stellenwert ein.

<sup>241</sup> Referenzbefunde: P13, P18, P20, P22, P27, K004, K024, K027, K036, K052, K063, K067, K075, K083, K091, K096 und K112.

<sup>242</sup> Referenzbefunde: P05, P06, P14, P23, P26, E06, K003, K025, K028, K038, K041, K045, K050, K053, K057, K066, K073, K084, K086, K089, K094, K097, K101, K102, K104 und K106..

### 5.5.3 Zusammenfassung

Insgesamt jedoch bleiben die Befunde auf den ersten Blick unbefriedigend. Die Daten „verraten“ kein Muster; ein Profil „der“ Selbstorganisationsförderung aufgrund der im Material enthaltenen objektiven Merkmale lässt sich nicht identifizieren. Ob Männer oder Frauen, ältere oder jüngere Fachkräfte, solche aus ländlichen oder städtischen Räumen, mit einer sozialpädagogischen oder einer anderen pädagogischen Qualifikation, mit oder ohne Vorerfahrung in der Jugendhausarbeit Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher unterstützen, hat die Ausbildung eines relevant differenzierenden Modus' der Selbstorganisationsförderung nicht zur Folge. Von etwas größerer Bedeutung scheinen ihre Herkunft, Berufserfahrung und der Status zu sein, den sie im Handlungsfeld haben. Aber auch diese Merkmale erlauben nicht, von einem durchgängig entwickelten Profil zu sprechen. Zu wenig strukturbildende Übereinstimmungen und zu viele Inkonsistenzen lassen sich diagnostizieren. Der Modus der Selbstorganisationsförderung ist offenkundig mit den objektiven Merkmalen der Experten nicht oder nur unzureichend zu erklären.

## 5.6 Akteurstypen

### 5.6.1 Zum Konzept der Akteurstypen

Mit der Analyse des Materials und der Herausarbeitung des generellen Befundes, dass die objektiven Merkmale weitgehend ungeeignet erscheinen, ein spezifisches Profil der Selbstorganisationsförderung zu identifizieren, verbindet sich die in der Datensichtung begründete Annahme, dass jenseits der objektiven Merkmale womöglich das Verständnis, das die Experten von den Selbstorganisation Jugendlicher entwickeln, und die Haltung, die sie dazu einnehmen, von größerer Bedeutung sind. Bei der Auswertung der Daten wurde einerseits deutlich, dass deren Verständnis und Haltung von erheblicher Bedeutung für ihre Sicht- und Handlungsweisen sein könnten, während andererseits erkennbar wurde, dass bei der Klärung des Verständnisses und Formulierung einer Haltung *Indifferenz* eine Rolle spielt. Indifferenz markiert uneindeutige Positionierungen, sowohl Aussagen in einer Person, die auf eine grundsätzlich negative wie positive Haltung gegenüber jugendlicher Selbstorganisation zugleich schließen lassen, oder eine Position einnehmen lassen, die einerseits die Beteiligung von Fachkräften an Selbstorganisationsprozessen ausschließt, andererseits aber auch für erforderlich hält.

Dass sich einzelne Experten auf den ersten Blick unklar, das heißt indifferent, äußern und etwa eine positive und eine negative Position zur Selbstorganisation zugleich einnehmen, führte zunächst zu einer Deutungsirritation: Sollte jeweils ein nennenswerter Teil der Experten entweder in zentralen Punkten keine klare Einstellung formulieren oder sich nicht erkennbar eindeutig äußern wollen?

Die Prüfung, ob sich in Bezug auf die Haltung oder das Verständnis indifferent äußernde Experten in diesem Sinne unklar oder nicht eindeutig äußern, half, diese Deutungsirritation zu beseitigen. Es zeigt sich, dass solchermaßen „Indifferente“ sehr wohl klare Konturen haben, wie das in Tabelle 5.34 dargestellte übrige Artikulationsverhalten deutlich macht:

Tab. 5.34:

| Artikulationsverhalten bei indifferenten Expertentypen |    |                 |                    |         |          |        |                  |                                      |
|--|----|-----------------|--------------------|---------|----------|--------|------------------|--------------------------------------|
|  | S  | Pro-<br>zeduren | Inter-<br>aktionen | Grenzen | Prozesse | Umwelt | Kom-<br>petenzen | durchschn.<br>Zahl der<br>Statements |
| Begriff indifferent                                    | 19 | 160             | 51                 | 72      | 31       | 35     | 62               | 21,6                                 |
| Haltung indifferent                                    | 10 | 88              | 21                 | 35      | 18       | 23     | 33               | 21,8                                 |
| Sample (N)   | 62 | 388             | 143                | 186     | 93       | 92     | 167              | 17,2                                 |

Es zeigt sich, dass sie sich deutlich – in Bezug auf die Zahl der durchschnittlichen Statements – über dem Durchschnitt des Samples äußern, ihr Handeln schildern und ihre Einschätzungen formulieren. Es kann also gezeigt werden, dass Indifferente ein differenziertes Spektrum an Handlungen und Einschätzungen referieren, ihre Uneindeutigkeit nur eine Unklarheit auf den ersten Blick darstellt. Indem sie durchschnittlich mehr Handlungen referieren und häufiger Einschätzungen formulieren, als das Sample, dokumentieren sie zugleich ihr differenziertes *Handlungsrepertoire* und eine größere *Bandbreite* in der Deutung der (Rahmen-) Bedingungen für die Förderung von Selbstorganisationsprozessen. Ihre vordergründige Uneindeutigkeit stellt mithin kein Ausweichen dar (wie es das Schweigen darstellen kann), sondern ein aktives Sich-Stellen mit nicht-eindeutigen (aber keineswegs unklaren) Äußerungen. Uneindeutigkeit bei der Frage der Selbstorganisationsförderung bildet offenkundig die der Sozialen Arbeit eigentümliche Offenheit ab.

Nicht nur diese Form der Uneindeutigkeit in Bezug auf Verständnis und Haltung entwickelte für die weitere Deutung eine zentrale Bedeutung, sondern auch die Beobachtung, dass den Experten einerseits das von ihnen formulierte begriffliche Verständnis von ju-

gendlicher Selbstorganisation und andererseits die von ihnen eingenommene Haltung zu den Selbstorganisationsversuchen Jugendlicher zugleich als *Fundament* dienen, auf deren Grundlage sie ihr Handeln steuernde Strategien formulieren und in Form von Prozeduren und Interaktionen ausgestalten. Hinweise für diesen Zusammenhang finden sich in der Argumentation der Experten zahlreich; in der Regel werden dabei Positionierungen mit strategischen Überlegungen und Handlungsschilderungen verknüpft.

Hans zum Beispiel verweist auf den pädagogischen Auftrag, einen Schutzraum zu geben:

„Wir haben auch einen pädagogischen Auftrag. Da gehört einmal, so einen offenen Bereich zur Verfügung zu stellen, aber auch so ein Bereich, wo auch Kinder sind, also auch Schutzraum zu geben für Jugendliche, die sich nicht so durchsetzen können, oder Kinder, die in einer ganz anderen Weise betreut werden. Deswegen sind wir kein Cliquentreff und unterscheiden uns halt vom traditionellen Jugendzentrum, weil wir ein Jugend- und Kulturzentrum sind, Generationen übergreifend und so weiter, wo es dafür eine Möglichkeit gibt, aber immer auf kleinere Gruppen bezogen. (...) Ich denke, das ist schon, was wir erlauben, durchschaubar. Jeder, der uns den Eindruck vermittelt, das ist sein Interesse, das wir das machen, das braucht er, der kann das. Dafür sind wir da. Aber es gibt keinen Raum, wo wir einfach per se sagen: dieser Raum, den können sich Jugendliche selbstorganisieren, das ist ein verwaltungsfreier Raum, wo wir nichts zu sagen haben -“ (05:748-761).

Er verknüpft seine grundsätzliche Position, einen Schutzraum für Jugendliche zu geben, in dem, wie er an anderer Stelle ausführt, auch selbstorganisierte Projekte möglich sind, mit der strategischen Überlegung (bzw. Handlungsanweisung an sich selbst), nicht zuzulassen, dass in seinem Jugendhaus ein „verwaltungsfreier Raum“ und damit ein regelloser Raum entsteht, in dem jeder machen kann, was er will, und in dem die pädagogischen Fachkräfte nichts zu sagen haben.

Bernad verweist darauf, dass die Jugendlichen sich selbst finden müssen; aus dieser grundsätzlichen Anerkennung der Selbstorganisation als selbst bestimmten Prozess schlussfolgert er für sich, hieran sein Handeln als Beratung anzuschließen:

„Da bringe ich mich nicht so stark ein, weil ich auch meine, das ist so ein Punkt, wo sie (sich) selbst finden müssen, weil sie das ja auch selber wollen. (...) Da ist das schon mehr so ein Beratungsprozess, eine beratende Begleitung, aber jetzt nicht so versuchen, irgendwelche Fäden auszulegen oder zu ziehen, und sie in ein Fahrwasser zu bringen, das vielleicht für die Stadtjugendpflege oder für die Stadt (ein) wesentlich besseres Aushängeschild wäre. Das ist nicht mein Ansatz“ (08:578-584).

Der grundsätzlichen Positionierung, Selbstorganisation positiv zu begreifen, folgt die Formulierung einer Herangehensweise, sich als Berater zu begreifen. Auch Kurt begründet in seiner Schilderung ein unterstützendes Handlungsverständnis, dass auf einer positiven Bewertung jugendlicher Selbstorganisation gründet: Auch er

„will Raum schaffen durch Räumlichkeiten im offenen Bereich, draußen in der Stadt oder in Häusern, wo Raum entsteht, in dem junge Menschen das tun, was sie verwirklichen wollen, unter den Bedingungen, dass der Raum nicht aufgenutzt, vernutzt, konsumiert, sondern gestaltet wird. (...) Aber da, wo sie kommen: ich habe Interesse, das und das zu machen, wir sind zu mehreren -, da wird es meine Aufgabe sein, so verstehe ich auch Jugendarbeit, und das KJHG bestätigt das ja im Grunde genommen jetzt endlich, dass Menschen das Ding verwirklichen können, was sie gerne machen wollen. Dazu bilden wir dann ehrenamtliche Mitarbeiterschaft aus, dass sie das eigenverantwortlich in der Gemeinschaft mit ihren jungen Menschen tun können“ (14:164-174).

Ehrenamtlicher Mitarbeiter auszubilden stellt auf der Handlungsebene die von ihm gezogene Konsequenz aus seiner positiven Bewertung jugendlicher Selbstorganisationsversuche dar. Auch Astrid anerkennt den Wunsch der Jugendlichen, etwas selbst bestimmt zu machen, verbindet das aber mit einer Funktion, die sie als „Konturenger“ bezeichnet, als lenkende und unterstützende „Bande“, an der sie sich ausprobieren können, ohne gleich Schaden zu nehmen:

„Ich sehe mich mehr als Bande. Die trudeln ihren Weg entlang, manchmal stoßen sie halt nach außen ab und werden wieder zurückgeworfen. Ich sehe mich mehr so als Konturenger. Ich kann das gar nicht so genau sagen, aber ich mag denen nichts vorgeben, ich möchte denen wenig vorgeben, die sollen selbst gucken, was sie können, was sie wollen, und wie sie es machen. Ich bin so ein bisschen lenkend, so ein bisschen unterstützend, so sehe ich mich eigentlich eher. (...) Wenn die Jugendlichen was wollen, dann sollen sie das {betont} machen. Da bin ich dann eher so ein bisschen wie Mama und Papa ... / Frage: Was kennzeichnet die Mama? / Astrid: Ja, ich finde, das (ist) genau das selbe, dass ich die Kinder erst mal machen lasse, dass sie ihren Weg finden {betont} müssen, und wenn dieser Weg geradeaus geht, und dann ist da eine Kurve, dann werden die da anstoßen. Dann werden sie aber nicht an was Hartes anstoßen, sondern an was Weiches, das sie zurückprallen lässt. So verstehe ich mich, bei meinen eigenen Kindern und bei meinen Jugendlichen, Kindern“ (26:415-443).

Sie verbindet also ihre grundsätzlich positive Haltung zu den Selbstorganisationsversuchen Jugendlicher mit der strategischen Überlegung, die persönliche Beziehungen zwischen ihr und den betroffenen Jugendlichen in das Zentrum zu rücken, (wobei die Selbstorganisation mehr Mittel zum Zweck ist, diese Beziehung anzubahnen und zu entfalten), und der praktischen Handlungsanweisung, begleitete (und damit auch abgesicherte, risikoarme) Lerngelegenheiten zu schaffen. In der Grundstruktur ähnlich argumentiert auch Hubert:

„(...) es ist ja mein Ziel jetzt, die Jugendlichen so weit zu befähigen, dass sie in Eigenregie was aufbauen können, ein Jugendhaus betreiben, mit möglichst wenig Fremdhilfe. Die Idee und der Wunsch ist von vielen da, das selber zu leiten, aber gerade, wenn so

ein Generationenwechsel da ist, so was zu übernehmen, dann ist da manchmal so eine Hilflosigkeit da, dass sie nicht genau wissen, was sollen sie jetzt machen, die Kontakte zu den Verantwortlichen von der Gemeinde, wie kann man das erreichen, wie kann man Wünsche durchsetzen? Da, denke ich auch, sind schon die Erwachsenen gefordert, das zu unterstützen einfach mit ihren Erfahrungen, die sie so gemacht haben. Das ist jetzt grade auch so mein Bereich in X, wo ich den Jugendlichen zur Seite stehe und gucke, wie man bestimmte Sachen zusammen erreichen kann. Der Wunsch ist da von den Jugendlichen, das zu machen, aber zum Teil sind Probleme da, wo sich nicht wissen, wie sie es machen sollen" (27:151-161).

Der vorgängigen Überlegung, es positiv zu empfinden, wenn Jugendliche etwas in Eigenregie aufbauen wollen, folgt die nachgelagerte, erfahrungsgeleitete Einsicht, die dabei entstehende Hilflosigkeit der Jugendlichen aufzunehmen und (als Erwachsener ihnen beratend zur Seite stehend) umzukehren in einem produktiveren Prozess, in dem mit den entstehenden Problemen umgegangen werden kann, ohne an ihnen zu scheitern. Auch hier mündet eine grundsätzlich wohlwollende Haltung zur Selbstorganisation über eine strategische Erwägung (Fördern) in konkretes Handeln (Anregen, Beraten).

Astrid wie Hubert verknüpfen also eine positive Grundhaltung gegenüber Selbstorganisationsbemühungen Jugendlicher und der Wahrnehmung von Problemen, Selbstorganisation auch zu realisieren, mit konkreten strategischen Überlegungen und Handlungsanweisungen an sich selbst, durch beistehende Beratung die Jugendlichen zu unterstützen. Stärker handlungsleitend wird dieser Zusammenhang zum Beispiel von Sara aufgearbeitet; sie beschreibt die Selbstorganisation als Ziel, dessen Erreichen für sie damit anfängt, die Jugendlichen anzuleiten, den Club gemeinsam aufzubauen, zu malern zum Beispiel, sich Möbel zu beschaffen, bis hin zu diesen organisatorischen Sachen, dass sie zum Beispiel auch fähig sind, Veranstaltungen auch selber mal auf den Weg zu leiten, natürlich mit unserer Hilfe (...) als Freund und Helfer zur Seite stehen, sie, wie sie es schon sagte, mit Diplomatie dahin zu lenken und zu leiten, dass sie ihre Erfolge dann gemeinsam genießen (...) Aber das sehe ich mit unter Selbstverwaltung, der Umgang untereinander müsste schon auf einer gewissen Basis laufen. (...) Das sind so Erfahrungswerte, die man gesammelt hat, wo man dann automatisch auf sie zugeht und einredet, sagt: warum denn so? kannst Du das nicht so machen? -. Aber wir sind schon alle drei diejenigen, die im Hintergrund fungieren, immer wieder Ansprechpartner sind, immer wieder hingehen, immer wieder Versammlungen einberufen, wenn es nicht klappt, immer wieder von vorne anfangen, wieder eine neue Variante uns ausdenken, dass es am Ende so weit ist, dass sie zu uns selber kommen und sagen: das und das hätten wir gerne, und das und das möchten wir erreichen, und dieses oder jenes stellen wir uns vor in unserem Club -" (29:140-162).

Ihrer grundsätzlich positiven und aner kennenden Positionierung zur Selbstorganisation lässt sie auf der Handlungsebene Beratung, Unterstützung und tätiges Mit-Handeln folgen.

Beide Beobachtungen – 1. die beschriebene *Indifferenz* bzw. Uneindeutigkeit in der Positionierung einer größeren Zahl von Experten und 2. der Zusammenhang von entwickeltem Verständnis jugendlicher Selbstorganisation und der ihr gegenüber eingenommenen Haltung als *Fundamentierung des Handelns* – führen dazu, Verständnis und Haltung zur Grundlage der weiteren Betrachtung zu machen: Die hierauf gründende Identifizierung von sog. *Akteurstypen* stellt sich als notwendiger Schritt dar, dem (kollektiven) Handlungsmuster der Experten in Bezug auf den Modus der Selbstorganisationsförderung näher zu kommen, weil von den objektiven Merkmalsträgern abstrahiert und stärker auf die Argumentationslogik der Experten selbst abgestellt wird.

Dabei lassen sich zunächst zwei Basistypen herausarbeiten, die eine Zwischenstufe für die Herausbildung differenter Akteurstypen dienen: Als sog. *Begriffstypen* können die Experten hinsichtlich des von ihnen bestimmte Verständnisses von jugendlicher Selbstorganisation differenziert werden, während sie als sog. *Haltungstypen* in Bezug auf die von ihnen referierte Haltung zur Selbstorganisation unterschieden werden können. Begriffs- wie Haltungstypen lassen sich ihrerseits differenzieren:

- Als Begriffstypen ausgewiesen sind der *Fachkraft bezogene Begriffstyp* („FBB“, der auf die Notwendigkeit der Begleitung von Selbstorganisationsprozessen durch Fachkräfte verweist [Kategorie „Definition Fachkraft +“]), der *Fachkraft verneinender Begriffstyp* („FVB“, der die Notwendigkeit der Begleitung jugendlicher Selbstorganisationsversuche durch Fachkräfte nicht erkennen kann [Kategorie „Definition Fachkraft –“]) und der *indifferente Begriffstyp* („IBT“, der sowohl Positionierungen vornimmt, die den Fachkraft betonenden bzw. den –verneinenden Begriffstyp kennzeichnen [gleichzeitige Nennung von Statements, die den Kategorien „Definition Fachkraft +“ und „Definition Fachkraft –“ zuzurechnen sind]).
- Haltungstypen sind der *Typ mit einer positiven Grundhaltung* („PHT“: Nennung von Statements, die nur unter der Kategorie „Haltung grundsätzlich positiv“ subsumiert werden können), der *Typ mit einer negativen Grundhaltung* („NHT“: nur Kategorie „Haltung grundsätzlich negativ“) und der *indifferente Haltungstyp* zur Selbstorganisation Jugendlicher („IHT“: es liegen Statements vor, die sowohl unter die Kategorie „Haltung grundsätzlich positiv“ als auch unter die Kategorie „Haltung grundsätzlich negativ“ zu fassen sind), wobei der der Typ mit einer negativen Grundhaltung im Sample zwar vorkommt, aber angesichts  $N = 2$  zu vernachlässigen ist.

Experten ohne identifizierbare Positionen zum Begriff oder zur Haltung gegenüber Versuchen jugendlicher Selbstorganisation (sog. „Begriffs-“ und „Haltungslose“) bleiben daher in der weiteren Betrachtung zu den Expertentypen unberücksichtigt (zum defensiven Artikulationsverhalten vgl. 5.1.2.2), da es an dieser Stelle um die Herausbildung von Typen geht, die aktiv ein Verständnis (ihren „Begriff“) von jugendlicher Selbstorganisation bzw. ihre Haltung hierzu formulieren.

Tabelle 5.35 zeigt die Häufigkeit des Auftretens dieser Typen:

| Tab. 5.35:<br><b>Begriffs- und Haltungstyp</b> |                                     |    |    |
|--|-------------------------------------|----|----|
| Typ  | differenziert als                   | S  |    |
| Begriffstyp                                    | Fachkraft bezogen – FBB             | 14 | 56 |
|  | Fachkraft verneinend – FVB          | 23 |    |
|  | indifferent – IBT                   | 19 |    |
|  | <i>nachrichtlich: Begriffslose</i>  | 6  |    |
| Haltungstyp                                    | positive Grundhaltung – PHT         | 32 | 44 |
|  | negative Grundhaltung – NHT         | 2  |    |
|  | indifferent – IHT                   | 10 |    |
|  | <i>nachrichtlich: Handlungslose</i> | 18 |    |

In Tabelle 5.36 wird zunächst die Häufigkeit der Statements zur Begriffsbestimmung unter Berücksichtigung der Indifferenz repräsentierenden Experten abgebildet:

| Tab. 5.36:<br><b>Begriffstypen</b>  |        |     |              |
|---|--------|-----|--------------|
| Begriffstyp   | S = 56 |     | qualitativ   |
| FVB/Fachkraftverneinender Begriffstyp<br>(rein „Definition Fachkraft –“)                                | 23     | 41% | gelegentlich |
| FBB/Fachkraftbetonender Begriffstyp<br>(rein „Definition Fachkraft +“)                                  | 14     | 25% | vereinzelt   |
| IBT/Indifferenten Begriffstyp)<br>sowohl „Definition Fachkraft –“<br>als auch „Definition Fachkraft +“) | 19     | 34% | gelegentlich |

Tab. 5.37 zeigt zunächst die Verteilung zwischen den Haltungstypen, wobei der Haltungstyp NHT (negative Grundhaltung) aufgrund der geringen Fallzahl (N = 2) bei den weiteren Detailbetrachtungen unberücksichtigt bleibt:

| Tab. 5.37:<br><b>Haltungstypen</b>  |        |     |            |
|---|--------|-----|------------|
| Haltungstyp   | S = 44 |     | qualitativ |
| PHT/positive Grundhaltung<br>(rein „Haltung grundsätzlich positiv“)   | 32     | 73% | häufig     |
| NHT/negative Grundhaltung<br>(rein „Haltung grundsätzlich negativ“)   | 2      | 5%  | selten     |
| IHT/indifferente Grundhaltung<br>(sowohl „Haltung grundsätzlich positiv“<br>als auch „Haltung grundsätzlich negativ“) | 10     | 22% | vereinzelt |

So genannte *Akteurstypen* stellen die Konsequenz aus den identifizierten Begriffs- und Haltungstypen dar, verbinden diese zu einem tragfähigeren Konzept und helfen, das unter den Experten kollektiv vorhandene Profil der Selbstorganisationsförderung herauszuarbeiten, das sich aufgrund der objektiven Merkmale bestenfalls ansatzweise abzeichnet.

Zwei Gesichtspunkte tragen zur Differenzierung des Konzepts bei:

1. Wenn es richtig ist (wovon hier ausgegangen wird), dass – im Sinne Batesons – Selbstorganisation ein Aggregat (selbst-) bewussten Handelns autonomer Individuen darstellt, dass zunächst kein System darstellt, das unabhängig vom Wollen dieser autono-

men Akteure „Gegenstand“ des Handelns Dritter sein kann mit dem Ziel, dieses System im Sinne diese Dritten zu beeinflussen, und die Unterstützung des sich so selbstorganisierenden Systems durch außen stehende Dritte damit zunächst einmal nicht vorgesehen ist, es sei denn aufgrund der Übereinstimmung der Akteure, dann ist eine Förderung der Selbstorganisation ohne diese Übereinstimmung *nicht* möglich. Daraus folgt, dass im Sinne des Verständnisses von Selbstorganisation nur dann Selbstorganisationsförderung vorliegen kann, wenn der die Förderung beabsichtigende Akteur sein aktives Handeln zurückstellt, solange nicht von den selbstbewussten Akteuren eine Art „Ersuchen“ auf Förderung überhaupt gestellt ist. Im Sinne der Förderung von Selbstorganisationsprozessen Jugendlicher kann das folglich nur bedeuten, dass lediglich ein Verständnis, dass die Beteiligung der Fachkraft (zunächst) verneint, als eine paradoxe aktive Form der Unterstützung der Selbstorganisation begriffen werden kann.

2. Dafür ist freilich gleichzeitig eine grundsätzlich positive Haltung zur (jugendlichen) Selbstorganisation Voraussetzung, in der sich das Anerkenntnis deren Selbstorganisationsversuche und andererseits der Selbstorganisationsförderung selbst, als optimistische Haltung, das „Ersuchen“ auf Unterstützungen abwarten zu können, verbunden, ganz in dem Sinne, wie es zum Beispiel *Gerhard* formuliert, der davon spricht, „das ist so unsere Position, und da sind wir uns im Team alle vier relativ einig, dass wir eben eine Herangehensweise haben an die Jugendlichen, die nicht mit dem Anspruch kommt: {betont} wir wissen, was gut und richtig für Euch ist -. Sondern bei uns, würde ich mal sagen, ist die Herangehensweise die, jetzt gucken wir mal, was für {betont} Euch gut und richtig sein könnte“ (01:926-930). Eine negative Haltung sieht dagegen die Notwendigkeit, auf den Prozess der Selbstorganisation Einfluss nehmen zu müssen, weil zum Beispiel eher die der Selbstorganisation zugeschriebenen Risiken betont oder Handlungszwänge aus der Umwelt heraus gesehen werden (die auf Kanalisierung und Beschränkungen ausgerichtet sein mögen). Jedenfalls ist der negativen Haltung – wie die Daten zeigen – tendenziell die Position zu eigen, auf die Selbstorganisation auch unabhängig von der Übereinstimmung der Akteure selbst Einfluss nehmen zu wollen oder nehmen zu müssen.

Aus beiden Aspekten ergeben sich Konsequenzen für den Zugang zu den zu identifizierenden Akteurstypen; das Verständnis (ob Fachkraft verneinend, -bejahend oder indifferent) und die Haltung (ob grundsätzlich positiv, negativ oder indifferent) sind als *Steuerungsgrößen* für die Akteurstypen zu begreifen. Die Experten lassen sich aufgrund der vorangestellten Gesichtspunkte differenzieren, je nachdem welches Verständnis sie sich zu Eigen machen und welche Haltung sie einnehmen, wobei drei Akteurstypen ersichtlich werden:

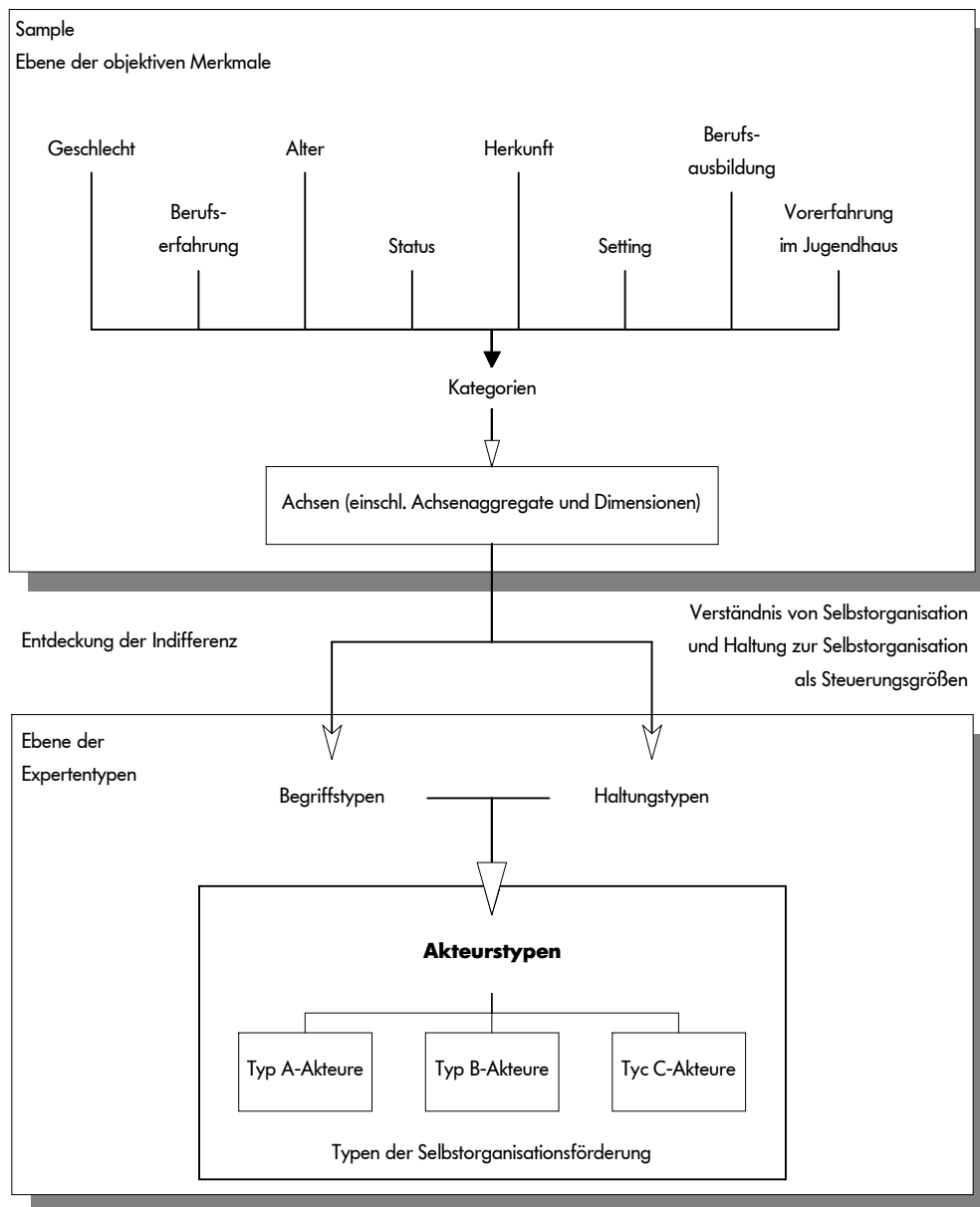
- sog. *Typ A-Akteure*, die sowohl im Sinne *Batesons* ein Verständnis von Selbstorganisation entwickeln, das die Autonomie des Selbstorganisationssystems anerkennt, als auch zu den damit verbundenen jugendlichen Selbstorganisationsversuchen eine grundsätzlich positive Haltung einnehmen,
- sog. *Typ B-Akteure*, die in Bezug auf ihr Verständnis von Selbstorganisation entweder Fachkraft verneinend oder aber indifferent argumentieren, und sich *zugleich* in ihrer Haltung zur Selbstorganisation entweder uneindeutig (indifferent), haltungslos oder negativ positionieren, und
- sog. *Typ C-Akteure*, die aufgrund (z. T. unzureichender) Positionierungen nicht erkennen lassen, ob sie in diesem Sinne die Autonomie des Selbstorganisationssystems anerkennen können (weil sie entweder eine Fachkraft bejahende Position einnehmen oder sich als begriffslos darstellen), wobei davon auszugehen ist, dass auch diese eher zurückgenommen wirkenden Experten durchaus Selbstorganisationsförderung „im Sinn“ haben mögen. Akteure dieses Typs können nicht gerade „automatisch“ als solche angesehen werden, die die Prozesse jugendlicher Selbstorganisation nicht unterstützen (wollen); eingedenk der Diagnose in Bezug auf das defensive Artikulationsverhalten (vgl. 5.1.2.2) ist in ihrem Fall vielmehr davon auszugehen, dass sie in dieser Form eben tatsächlich ein Abbild der Wirklichkeit insofern darstellen, als nicht immer und überall gesprochen und etwas zu einer Diskussion beigetragen wird, sondern, sofern, dann eher defensiv, zurückhaltend, vorsichtig und abwartend.

Übersicht 5.20 stellt dar, wie (und in welchem Umfang) sich aufgrund ihres je spezifischen Verständnisses von Selbstorganisation bzw. ihrer eingenommen Haltung die Experten den Akteurstypen zuordnen lassen:

| Übersicht 5.20:<br><b>Matrix der Akteurstypen</b> |             |                            |    |
|---|-------------|----------------------------|----|
| Akteurstypen                                      | Begriffstyp | Haltungstyp                | S  |
| Typ A-Akteure                                     | FVB         | PHT                        | 13 |
| Typ B-Akteure                                     | IBT         | haltungslos, IHT, PHT      | 29 |
|   | FVB         | haltungslos; IHT, NHT      |    |
| Typ C-Akteure                                     | begriffslos | haltungslos, IHT, PHT      | 20 |
|   | FBB         | Haltungslos, IHT, PHT, NHT |    |

Zusammenfassend lässt sich das Konzept der Akteurstypen als Prozess deren Herausbildung wie folgt visualisieren (Abb. 5. 1):

Abbildung 5.1:  
**Identifizierung von Akteurstypen**



## 5.6.2 Profil der Akteurstypen

### 5.6.2.1 Positionen

Aufgrund der Häufigkeit der von den Akteurstypen formulierten Strategien der Selbstorganisationsförderung und der damit verbundenen Differenzen kann festgestellt werden:

(Befund A01/Strategie „Fördern“) Ohne Unterschied (*ausgewogen*) verfolgen die Akteurstypen gleichermaßen die Strategie „Fördern“, bieten also den Jugendlichen Hilfe an, in dem sie deren Selbstorganisation durch Bereitstellen von Ressourcen und konkrete Unterstützung begleiten (d. h. Homogenität ist gegeben).



(Befund A02/Strategie „Ermöglichen“) Nur geringe Unterschiede zeigen sich zwischen den Akteurstypen in der Verfolgung der Strategie „Ermöglichen“, bei der sie den Jugendlichen zu Lern- und Erfahrungsprozessen verhelfen und dabei den Rahmen für Selbstorganisationsprozesse absichern (d. h. es zeigt sich unbeachtliche Differenz ist).

(Befund A03/Strategie „Entwickeln“) Typ A-Akteure (*ausgewogen*) folgen der Strategie „Entwickeln“, persönliche Beziehungen zwischen der Fachkraft und den Jugendlichen in das Zentrum zu rücken, deutlich stärker als Typ B-Akteure (*vereinzelt*).

(Befund A04/Strategie „Lenken“) Dass die Entwicklung von Regeln und deren Umsetzung in den Mittelpunkt des Handelns von Fachkräften tritt (Strategie „Lenken“), kann nur bei Typ A-Akteuren *nie* festgestellt werden.

#### 5.6.2.2 Einschätzungen

Es zeigt sich, dass sich auf Ebene der Dimensionen nur bei den Schilderungen zu gelingenden Prozessen jugendlicher Selbstorganisation beachtliche Differenz gegeben ist.

##### 5.6.2.2.1 Grenzen

In Bezug auf die Einschätzungen zu den Grenzen jugendlicher Selbstorganisation zeigt sich:

(Befund A05/„Grenzen Jugendliche“) Kein Unterschied besteht zwischen den Akteurstypen in der Wahrnehmung, dass die Möglichkeiten und Fähigkeiten Jugendlicher die Selbstorganisation begrenzen (d. h. Homogenität ist gegeben).

(Befund A06/Grenzen der Selbstorganisation) Es ergeben sich nur geringe Abweichungen in der Bewertung der Grenzen jugendlicher Selbstorganisation: dass die Umwelt begrenzend auf deren Selbstorganisationsprozesse wirkt („Grenzen Setting“), Jugendliche den mit der Selbstorganisation verbundenen Anforderungen nicht entsprechen können („Grenzen Überforderung“), die Einstellungen der Fachkräfte selbst die Selbstorganisation begrenzen („Grenzen Fachkraft“) bzw. die Bedingungen des Gruppenkontextes („Grenzen Gruppe“) und deren Alter der jungen Menschen („Grenzen Alter“) die Möglichkeiten der Selbstorganisation einschränken, wird von allen Akteurstypen weitgehend übereinstimmend geteilt (d. h. unbeachtliche Differenz liegt vor).

(Befund A07/„Grenzen Recht“) In rechtlichen Vorschriften begründete Grenzen sehen Typ B-Akteure (*ausgewogen*) deutlich stärker als Typ C-Akteure (*vereinzelt*).

(Befund A08/„Grenzen Profis“) Typ B-Akteure sehen in den Handlungsweisen von Fachkräften an sich gegebene Grenzen der Selbstorganisation Jugendlicher (*ausgewogen*) deutlich stärker als Typ A- und Typ C-Akteure (*vereinzelt*).

(Befund A09/„Grenzen Nicht-Lernen“) Deutlich stärker als Typ B-Akteure (*vereinzelt*) vertreten Typ C-Akteure vertreten die Auffassung (*ausgewogen*), die Fähigkeit zur Selbstorganisation werde eingeschränkt, weil sich Jugendliche bestimmte, für Selbstorganisationsprozesse aber notwendige Voraussetzungen nicht bzw. noch nicht aneignen konnten.

(Befund A10/Dimension „Interne Grenzen“) Zwischen den Akteurstypen besteht insgesamt in der Einschätzung der internen, im Selbstorganisationssystem der Jugendlichen selbst gegebenen Grenzen insgesamt Übereinstimmung (d. h. Homogenität ist gegeben).

(Befund A11/Dimension „Externe Grenzen“) Hinsichtlich der Einschätzung externer, durch die Umwelt eines Selbstorganisationssystems gegebener Grenzen äußern die Akteurstypen insgesamt nur geringfügige Unterschiede (d. h. unbeachtliche Differenz liegt vor).

##### 5.6.2.2.2 Umweltwahrnehmung

Die Einschätzungen der Experten zu den Umweltbedingungen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

(Befund A12/Umweltwahrnehmung) Nur geringe Unterschiede zwischen den Akteurstypen stellen sich bei ihren Einschätzungen zur Umwelt des Selbstorganisationssystems dar: dass die lokale Umwelt sich behindernd für Selbstorganisation auswirkt („Setting –“), Konsum und Konsumorientierung Jugendlicher als (tendenziell negative) Einflussfaktoren auf Selbstorganisation registriert werden („Konsum“), gesellschaftliche oder organisatorische Bedingungen sich behindernd („Rahmen –“) wie fördernd („Rahmen +“) auf Selbstorganisation auswirken und für die Selbstorganisation förderliche Individuen und Akteure in der vor Ort gegebenen Umwelt aktiv sind („Schlüsselpersonen“), wird nahezu übereinstimmend geschildert (d. h. unbeachtliche Differenz liegt vor).

(Befund A13/„Setting +“) Typ A-Akteure (*gelegentlich*) sprechen deutlich stärker als Typ B- und Typ C-Akteure (*selten*) davon, dass die lokale Umwelt einen fördernden Einfluss auf die Selbstorganisationsversuche ausübt.

(Befund A14/Dimensionen „Positive Umweltfaktoren“ und „Negative Umweltfaktoren“) In der Beurteilung aller begünstigenden wie behindernden Umweltfaktoren bestehen zwischen den Akteurstypen nur geringfügige Unterschiede (d. h. es liegt unbeachtliche Differenz vor).

#### 5.6.2.2.3 Prozesse jugendlicher Selbstorganisation

In Bezug auf die Einschätzung jugendlichen Selbstorganisationsprozessen durch die Akteurstypen ergeben sich folgende Feststellungen:

(Befund A15/Achsenaggregat „Prozesse“) Bei den Einschätzungen ge- wie misslingender Selbstorganisationsprozesse zeigen sich zwischen den Akteurstypen kaum Differenzen: Gelingende Prozesse, deren Gelingen in den Bedingungen der lokalen Umwelt gesehen wird („Prozess Gelingen Setting“), bzw. misslingende Prozesse, deren Scheitern auf das Handeln einzelner oder der Gruppen der Jugendlichen („Prozess Misslingen Jugendliche“) oder auf die Bedingungen der lokalen Umwelt („Prozess Misslingen Setting“) zurückgeführt werden, werden von den Akteurstypen mit nur geringen Unterschieden wahrgenommen (d. h. es zeigt sich zwischen den Akteurstypen nur unbeachtliche Differenz).

(Befund A16/„Prozess Gelingen Jugendliche“) Von Prozessen gelingender Selbstorganisation, die nach ihrer Auffassung im Handeln einzelner Jugendlicher oder deren Gruppenkontext begründet sind, berichten Typ A-Akteure *überwiegend* und damit deutlich stärker als alle Experten (*mehrheitlich*) und die Typ B-Akteure bzw. *wesentlich* stärker als die Typ C-Akteure (*ausgewogen*).

(Befund A17/Dimension „Gelingen“) Typ A-Akteure (*mehrheitlich*) verweisen deutlich stärker als Typ C-Akteure (*gelegentlich*) auf insgesamt gelingende Prozesse jugendlicher Selbstorganisation.

(Befund A18/Dimension „Misslingen“) Unter den Akteurstypen bestehen insgesamt nur geringfügige Unterschiede in ihren Einschätzungen zu misslingenden Prozessen jugendlicher Selbstorganisation (unbeachtliche Differenz).

#### 5.6.2.2.4 Kompetenzen

Schließlich lässt sich in Bezug auf die von den Experten benannten Kompetenzen der Selbstorganisationsförderung feststellen:

(Befund A19/„Können Zielgruppe“) In der Einschätzung, bestimmte, auf Dritte gerichtete Persönlichkeitseigenschaften sind notwendig, um Beziehungen zu Jugendlichen aufbauen und deren Selbstorganisation fördern zu können, bestehen zwischen den Akteurstypen kaum Unterschiede (d. h. unbeachtliche Differenz ist gegeben).

(Befund A20/„Können Selbst“) Typ B-Akteure sind *mehrheitlich* und damit deutlich stärker als Typ C-Akteure (*ausgewogen*) der Auffassung, dass auf Dritte gerichtete Persönlichkeitseigenschaften erforderlich sind, um Beziehungen zu Jugendlichen aufbauen und deren Selbstorganisation fördern zu können.

(Befund A21/„Können Kommunikation“) Dass kommunikative Kompetenzen sind nötig sind, um Selbstorganisationsprozesse unterstützen zu können, meinen Typ A-Akteure (*ausgewogen*) erheblich stärker als Typ C-Akteure (*vereinzelt*).

(Befund A22/„Wissen Management“) Die Auffassung, dass Organisations- und Managementkenntnisse für die Förderung von Selbstorganisationsprozessen erforderlich sind, machen sich Typ A-Akteure (*ausgewogen*) erheblich stärker als Typ C-Akteure (*vereinzelt*) zu eigen.

(Befund A23/„Wissen Methoden“) Fachlich-pädagogische Kenntnisse als Voraussetzung für Selbstorganisationsförderung erwähnen die Typ A-Akteure (*ausgewogen*) deutlich stärker als Typ C-Akteure (*vereinzelt*).

(Befund A24/Dimensionen „Können“ und „Wissen“) Insgesamt unterscheiden sich die Akteurstypen hinsichtlich ihrer Einschätzungen zum Können und zum Wissen nur geringfügig (d. h. es liegt nur unbeachtliche Differenz vor).

#### 5.6.2.3 Handlungen

In Bezug auf die Ausgestaltung des Handelns der Akteurstypen (vgl. insg. zu den Prozeduren lässt sich feststellen:

### 5.6.2.3.1 Prozeduren

(Befund A25/ „Anerkennen“, „Helfen“, „Überwachen“, „Ermöglichen“, „Garantieren“) Die Akteurstypen stimmen über den Stellenwert, die Jugendlichen zu motivieren und für ihr Handeln Anerkennung auszusprechen („Anerkennen“), ihnen Unterstützung und Hilfe im Einzelfall zu geben („Helfen“), den Vollzug deren Handlungen zu kontrollieren („Überwachen“), ihren Vorhaben durch die Bereitstellung von Ressourcen den Weg zu eben („Ermöglichen“) und die Rahmenbedingungen dafür auch gegenüber den Jugendlichen selbst sicher zu stellen („Garantieren“) uneingeschränkt überein (d. h. Homogenität ist gegeben).

(Befund A26/ „Begleiten“, „Ansprechbar sein“, „Ermitteln“, „Regeln“, „Entziehen“, „Verpflichten“, „Lenken“) Nur geringe Unterschiede zwischen den Akteurstypen (d. h. Fälle unbeachtlicher Differenz) zeigen sich bei ihren Schilderungen, moderierenden Einfluss auf den Gruppenprozess zu nehmen („Begleiten“), als Gesprächspartner für die Jugendlichen zur Verfügung zu stehen und dabei eigene Erfahrungen, Meinungen und Einschätzungen einzubringen („Ansprechbar sein“) bzw. ihre Wünsche, Interessen und Bedürfnisse festzustellen („Ermitteln“); Gleiches gilt auch, wenn es darum geht, konkrete Regeln für ein erwartetes Verhalten vorzugeben („Regeln“), eingeräumte Rechte oder Möglichkeiten den Jugendlichen wieder zu entziehen („Entziehen“), von den Jugendlichen eine bestimmte Handlung zu verlangen oder sie durch die Übertragung von Aufgaben und Verantwortung einzubinden („Verpflichten“) oder durch direkte Einflussnahme ein Vorhaben Jugendlicher nach den Vorstellungen der Akteure zu steuern („Lenken“).

(Befund A27/ „Anregen“) Dass sie den Jugendlichen Ideen geben, um sie zu einem Tun anzuregen, findet sich in den Schilderungen der Typ A- und Typ B-Akteure (jeweils *ausgewogen*) deutlich stärker als bei den Typ C-Akteuren (*vereinzelt*).

(Befund A28/ „Beraten“) Typ B-Akteure verweisen *überwiegend* und damit *wesentlich* stärker als Typ C-Akteure (*ausgewogen*) und deutlich stärker als Typ A-Akteure (*mehrheitlich*) darauf, dass sie mit den Jugendlichen Themen und Probleme besprechen und hier ihr Wissen, ihre Informationen oder Handlungsvorschläge einbringen.

(Befund A29/ „Einschreiten“) Dass sie „im Bedarfsfall“ Jugendlichen Grenzen setzen, etwas verbieten oder unterbinden oder auch argumentativ-appellativen Einfluss auf Jugendliche nehmen, berichten sowohl Typ A- als auch Typ B-Akteure jeweils *gelegentlich* und damit deutlich stärker als Typ C-Akteure (*selten*).

(Befund A30/ „Handeln“) Davon, dass sie ein Vorhaben Jugendlicher durch ihre direkte Unterstützung und Zusammenarbeit (Mit-Handeln) fördern, ist bei Typ A-Akteuren (*ausgewogen*) deutlich stärker die Rede als bei Typ C-Akteuren (*vereinzelt*).

(Befund A31/ „Lernen lassen“) Darauf, dass sie Lernprozesse Jugendlicher ermöglichen und fördern, verweisen Typ A-Akteure (*ausgewogen*) deutlich stärker als Typ C-Akteure (*selten*).

(Befund A32/ „Unterstützen“) Nie wird von Typ C-Akteuren berichtet, dass sie die Vorhaben Jugendlicher durch die Bereitstellung von Ressourcen fördern.

(Befund A33/ „Zurückziehen“) Erheblich stärker als Typ B-Akteure (*selten*) und zugleich deutlich stärker als alle Experten und Typ C-Akteure (jeweils *vereinzelt*) sprechen Typ A-Akteure (*ausgewogen*) davon, dass sie sich selbst zurückzunehmen, um Jugendliche allein handeln zu lassen.

(Befund A34/ Prozeduren) Auf der Ebene der operativen Modi zeigen sich bei den Prozeduren zwischen den Akteurstypen keine Fälle beachtlicher Differenz.

### 5.6.2.3.2 Interaktionen

(Befund A35/ „Moderieren“, „Vernetzen“) Die Akteurstypen referieren übereinstimmend oft (d. h. es liegt Homogenität vor), dass sie bei auszuhandelnden Sachverhalten Gespräche zwischen dem Selbstorganisationssystem und der Umwelt realisieren („Moderieren“) und die unterschiedlichen Akteure beiderseits miteinander in Verbindung bringen („Vernetzen“).

(Befund A36/ „Vermitteln“, „Politisch beraten“) Nur geringe Unterschiede in der Häufigkeit werden erkennbar (d. h. es zeigt sich unbeachtliche Differenz), wenn die Akteure schildern, dass sie die unterschiedlichen Interessen von Umwelt und Selbstorganisation anerkennen, einen Weg des gemeinsamen Ausgleichs suchen und sich bemühen, bei Problemen zwischen beiden eine Einigung zu ermöglichen („Vermitteln“), und sie bei anstehenden Entscheidungen in Bezug auf die Selbstorganisation der Umwelt Hilfestellung geben („Politisch beraten“).

(Befund A37/ „Abblocken“) Von Typ C-Akteuren wird *nie* berichtet, sie wehrten Kritik der Umwelt an dem Selbstorganisationssystem Jugendlicher so ab, dass eine unmittelbare Einflussnahme auf die Jugendlichen unterbleibt und sich die Selbstorganisation hierdurch unbeeinträchtigt weiterentwickeln kann.

(Befund A38/„Bereden“) Durch formelle Gespräche und informelle Kontakte in der Umwelt die Selbstorganisation zu unterstützen erwähnen Typ A-Akteure (*ausgewogen*) deutlich stärker als alle Experten (*vereinzelt*) sowie die Typ B- und Typ C-Akteure (*vereinzelt*).

(Befund A39/„Freimachen“) Dass sie für die Selbstorganisation vorhandene Hürden in der Umwelt aus dem Weg räumt erwähnen Typ C-Akteure *nie*.

(Befund A40/„Verändern“) Die Meinungen und Haltungen der Umwelt beeinflussen Typ A-Akteure (*ausgewogen*) deutlich stärker als Typ B-Akteure (*vereinzelt*) mit dem Ziel, Verständnis für die Themen und Probleme Jugendlicher und ihrer Selbstorganisation zu wecken.

(Befund A41/Interaktionen) Auf der Ebene der operativen Modi zeigen sich bei den Interaktionen zwischen den Akteurstypen keine Fälle beachtlicher Differenz.

#### 5.6.2.4 Merkmale der Akteurstypen

Nahezu die Hälfte der Experten kann den Typ B-Akteuren zugerechnet werden (Übersicht 5.21):

| Übersicht 5.21:<br><b>Merkmale der Akteurstypen</b> |                         |                 |                 |                 |
|---|-------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Merkmale  |                         | Typ A<br>S = 13 | Typ B<br>S = 29 | Typ C<br>S = 20 |
| Sample  |                         | vereinzelt      | ausgewogen      | gelegentlich    |
| Geschlecht  | männlich                | vereinzelt      | ausgewogen      | gelegentlich    |
|   | weiblich                | vereinzelt      | ausgewogen      | gelegentlich    |
| Alter   | bis 39 Jahre alt        | vereinzelt      | ausgewogen      | gelegentlich    |
|   | ab 40 Jahre alt         | vereinzelt      | ausgewogen      | gelegentlich    |
| Herkunft  | Baden-Württemberg       | vereinzelt      | ausgewogen      | gelegentlich    |
|   | Niedersachsen           | vereinzelt      | ausgewogen      | vereinzelt      |
|   | Thüringen               | vereinzelt      | ausgewogen      | ausgewogen      |
|   | Salzgitter              | vereinzelt      | mehrheitlich    | vereinzelt      |
| Berufsausbildung                                    | soz.päd. Qualifikation  | vereinzelt      | ausgewogen      | gelegentlich    |
|   | and. päd. Qualifikation | vereinzelt      | ausgewogen      | gelegentlich    |
| Berufserfahrung                                     | Novizen                 | ausgewogen      | selten          | gelegentlich    |
|   | Erfahrene               | selten          | ausgewogen      | gelegentlich    |
|   | Routiniers              | vereinzelt      | ausgewogen      | vereinzelt      |
| Status  | Jugendreferenten        | vereinzelt      | häufig          | nie             |
|   | mobile Jugendarbeiter   | vereinzelt      | gelegentlich    | gelegentlich    |
|   | Jugendhausarbeiter      | selten          | ausgewogen      | gelegentlich    |
| Setting   | ländlich                | vereinzelt      | gelegentlich    | gelegentlich    |
|   | städtisch               | vereinzelt      | ausgewogen      | gelegentlich    |
| Vorerfahrung im Jugendhaus                          | mit Vorerfahrung        | vereinzelt      | gelegentlich    | gelegentlich    |
|   | ohne Vorerfahrung       | vereinzelt      | ausgewogen      | gelegentlich    |

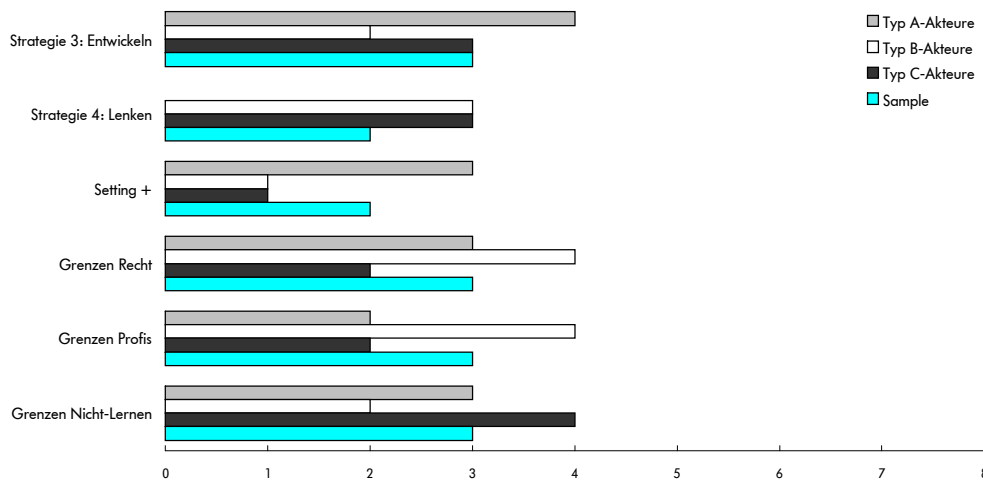
Deutlich wird, dass sich in Bezug auf das Geschlecht und Alter, die Berufsausbildung und das Setting, in dem die Experten tätig sind, keine Differenzierung hinsichtlich der Zuordnung zu einzelnen Akteurstypen ergibt. Analog zu dem Befund, dass diese Merkmale für die Ausbildung eines spezifischen Profils der Selbstorganisationsförderung ohne nachhaltige Bedeutung sind, kann auch hier geschlossen werden, dass sie für das Profil der Akteurstypen ebenfalls unbeachtlich sind. Geringfügig eingeschränkt kann diese Feststellung auch für die Vorerfahrung gelten, die die Experten in der Jugendhausarbeit besitzen; hier ist der Anteil der Experten ohne Vorerfahrung in einem Jugendhaus an den Typ B-Akteuren geringfügig größer. Differenzierend wirken auch in Bezug auf die

Akteurstypen die Merkmale Herkunft, Berufserfahrung und Status: Typ A-Akteure sind deutlich stärker unter den Novizen und schwächer unter den Erfahrenen und den Jugendhausarbeitern zu finden. Typ B-Akteure zeigen sich deutlich schwächer unter den Novizen, stärker unter den Experten aus Salzgitter, deutlich stärker unter den Jugendreferenten und schwächer unter den mobilen Jugendarbeitern. Typ C-Akteure treten schwächer unter den Experten aus Niedersachsen und Salzgitter, stärker unter den Experten aus Thüringen, schwächer unter den Routiniers und nie unter den Jugendreferenten auf.

Zusammenfassend können die einzelnen Akteurstypen schließlich in Form von einzelnen Differenzprofilen (Grafiken 5.17 bis 5.20) visualisiert werden:

Grafik 5.17:

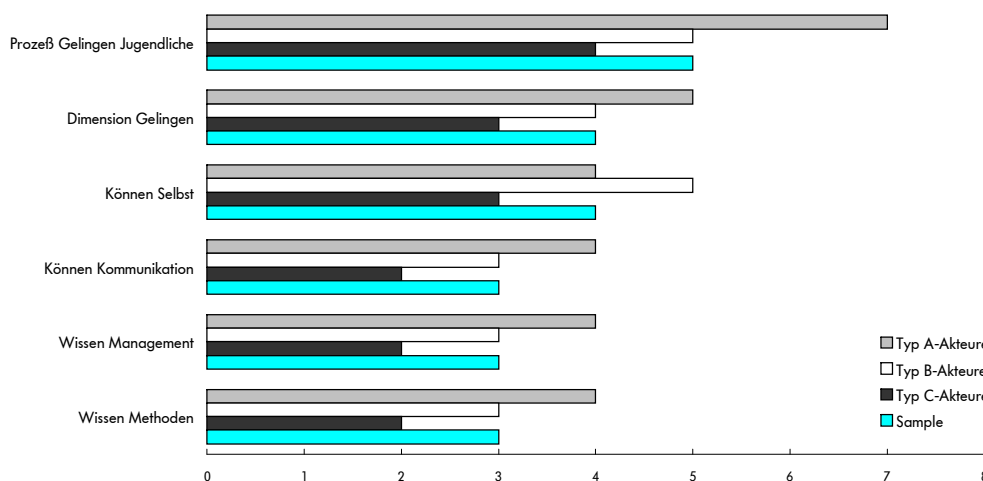
### Akteurstypen: Differenzprofil 1



Legende: 0: nie; 1: selten; 2: vereinzelt; 3: gelegentlich; 4: ausgewogen; 5: mehrheitlich; 6: häufig; 7: überwiegend; 8: immer

Grafik 5.18:

### Akteurstypen: Differenzprofil 2



Legende: 0: nie; 1: selten; 2: vereinzelt; 3: gelegentlich; 4: ausgewogen; 5: mehrheitlich; 6: häufig; 7: überwiegend; 8: immer

In Bezug auf die von den Akteurstypen referierten Positionen und Einschätzungen lässt sich zunächst insgesamt feststellen:

(Befund A42/Strategien) Die Strategien betreffenden Darstellungen, es gelte, Lern- und Erfahrungsprozesse Jugendlicher zu ermöglichen, in dem der Rahmen für Selbstorganisationsprozesse absichert werde (Strategie „Ermöglichen“), bzw. den Jugendlichen sei Hilfe anzubieten, in dem deren Selbstorganisation durch die Bereitstellung von Ressourcen und konkrete Unterstützung begleitet werde (Strategie „Fördern“), haben quer zu den Akteurstypen im Grunde den gleichen Stellenwert. Erhebliche Differenzen zeigen sich bei den Strategien „Entwickeln“ und „Lenken“.

(Befund A43/Einschätzungen) Auf Ebene der Dimensionen weichen die Einschätzungen zu den Grenzen der Selbstorganisation, zur Umweltwahrnehmung und zu den Kompetenzen der Selbstorganisationsförderung unter den Akteurstypen bei gegebenen Nuancen (auf Ebene der Kategorien) – bis auf das Gelingen jugendlicher Selbstorganisationsprozesse – nicht wesentlich voneinander ab.

(Befund A44/Umweltwahrnehmung) Zwischen den Akteurstypen besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass sich die lokale Umwelt behindernd für die Selbstorganisation auswirkt („Setting –“), gesellschaftliche oder organisatorische Bedingungen sowohl fördern als auch behindern können („Rahmen +“, „Rahmen –“), der Konsum und die Konsumorientierung Jugendlicher als (in der Regel negative) Einflussfaktoren auf die Selbstorganisation („Konsum“) bzw. „Schlüsselpersonen“ als meist förderliche Akteure in der vor Ort gegebenen Umwelt anzusehen sind.

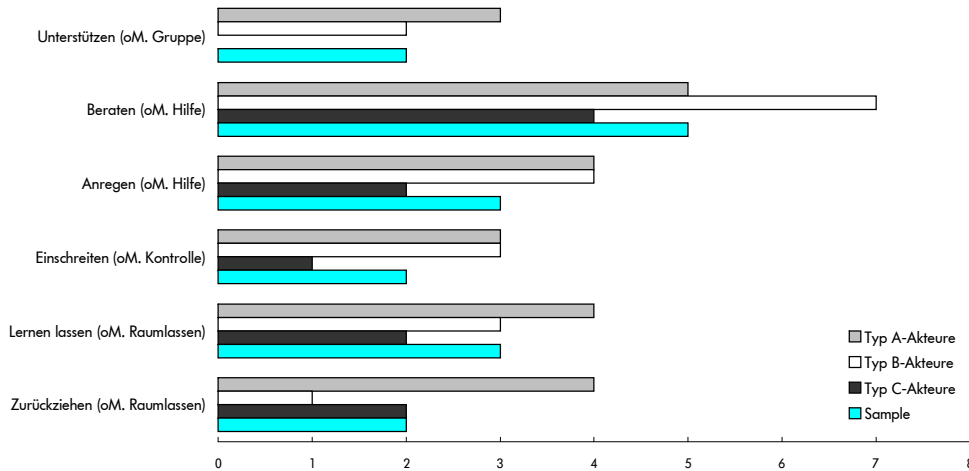
(Befund A45/Grenzen jugendlicher Selbstorganisation) Im Grunde kann konstatiert werden, dass die Akteurstypen die Grenzen der jugendlichen Selbstorganisation weitgehend übereinstimmend einschätzen: Auf der Ebene externer Grenzen, die das Selbstorganisationssystem durch die Umwelt erfährt, schätzen die Akteurstypen weitgehend übereinstimmend ein, dass die Einstellungen der Fachkräfte selbst die Selbstorganisationsversuche begrenzen („Grenzen Fachkraft“), die Jugendlichen den mit der Selbstorganisation verbundenen Anforderungen nicht entsprechen können („Grenzen Überforderung“) und die Umwelt einschränkend auf die Selbstorganisationsprozesse wirkt („Grenzen Setting“), wird unter den Akteurstypen vergleichbar eingeschätzt (d. h. Fälle unbeachtlicher Differenz ist gegeben). Sprechen sie von den internen Grenzen, die im Selbstorganisationssystem selbst gegeben sind, dann sind sich die Akteurstypen weitgehend einig, dass diese bei den Jugendlichen selbst, ihren eingeschränkten Möglichkeiten und Fähigkeiten („Grenzen Jugendliche“), der Art und Weise, wie sie sich als Gruppe verhalten („Grenzen Gruppe“) und ihrem (in der Regel geringen) Alter („Grenzen Alter“) zu sehen sind. Lediglich die Einschätzungen in Bezug auf die Selbstorganisation einschränkende rechtlichen Vorschriften, die Wahrnehmungen, die Anwesenheit von Fachkräften wirke an sich begrenzend, und die Urteile, Jugendliche könnten sich bestimmte Voraussetzungen (noch) nicht aneignen, wodurch die Fähigkeit zur Selbstorganisation eingeschränkt werde, variieren zwischen den Akteurstypen beachtlich.

(Befund A46/Prozesse jugendlicher Selbstorganisation) Gelingende Selbstorganisationsprozesse, deren Erfolg in den Bedingungen der lokalen Umwelt gesehen wird („Gelingen Setting“), bzw. misslingende Prozesse, deren Scheitern auf das Handeln einzelner Jugendlicher oder ihres Gruppenkontextes („Misslingen Jugendliche“) oder die Bedingungen der lokalen Umwelt („Misslingen Setting“) zurückgeführt werden, schildern die Akteurstypen weitgehend übereinstimmend.

(Befund A47/Kompetenzen der Selbstorganisationsförderung) Nahezu deckungsgleich wird von den Akteurstypen dargestellt, dass bestimmte, auf Dritte gerichtete Persönlichkeitseigenschaften notwendig sind, um Beziehungen zu Jugendlichen aufbauen und deren Selbstorganisation fördern zu können („Können Zielgruppe“). Die übrigen, im Sample wenigstens vereinzelt genannten Kompetenzen differieren zwischen den Akteurstypen relevant.

Grafik 5.19:

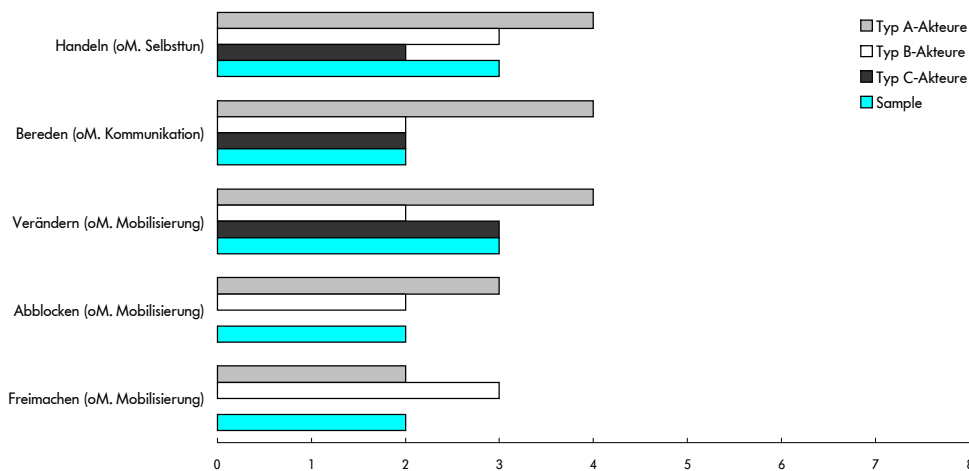
### Akteurstypen: Differenzprofil 3



Legende: 0: nie; 1: selten; 2: vereinzelt; 3: gelegentlich; 4: ausgewogen; 5: mehrheitlich; 6: häufig; 7: überwiegend; 8: immer

Grafik 5.20:

### Akteurstypen: Differenzprofil 4



Legende: 0: nie; 1: selten; 2: vereinzelt; 3: gelegentlich; 4: ausgewogen; 5: mehrheitlich; 6: häufig; 7: überwiegend; 8: immer

Hinsichtlich der von den Akteurstypen geschilderten Handlungen lässt sich folglich zusammenfassen:

(Befund A48/Prozeduren) Die Akteurstypen schildern weitgehend übereinstimmend, dass sie sich als Gesprächspartner für Alltägliches und die Probleme Jugendlicher zur Verfügung stellen („Ansprechbar sein“), ihnen konkrete Regeln für ein erwartetes Verhalten vorgeben („Regeln“) oder moderierend auf den Gruppenprozess Einfluss nehmen („Begleiten“). Sie berichten weiter übereinstimmend, dass sie den Jugendlichen Anerkennung aussprechen, sie positiv verstärken oder motivieren („Anerkennen“), ihnen Unterstützung und Hilfe im Einzelfall geben („Helfen“), Jugendliche durch die Übertragung von Aufgaben und Verantwortung einbinden oder von ihnen eine bestimmte Handlung verlangen („Verpflichten“), deren Vorhaben nach ihren eigenen Vorstellungen steuern („Lenken“) und ihr Handeln kontrollieren („Überwachen“), ihnen erforderlichenfalls einmal eingeräumte Rechte oder Möglichkeiten auch wieder entziehen („Entziehen“), die Wünsche, Interessen und Bedürfnisse Jugendlicher feststellen („Ermitteln“), die Vorhaben

Jugendlicher durch die Bereitstellung von Ressourcen erleichtern („Ermöglichen“) oder die Rahmenbedingungen für ein Vorhaben Jugendlicher gegenüber den Jugendlichen selbst sicherstellen („Garantieren“).

(Befund A49/Interaktionen) Zwischen den Akteurstypen bestehen kaum Unterschiede, wenn sie davon berichten, dass sie bei auszuhandelnden Sachverhalten Gespräche zwischen Umwelt und Selbstorganisation initiieren („Moderieren“), angesichts unterschiedlichen Interessen von Umwelt und Selbstorganisation einen Weg des gemeinsamen Ausgleichs suchen und sich bemühen, bei Problemen zwischen beiden eine Einigung zu finden („Vermitteln“), versuchen, die unterschiedliche Akteure aus Umwelt und Selbstorganisation miteinander in Verbindung zu bringen („Vernetzen“), und davon sprechen, dass sie der Umwelt bei Entscheidungen, die das Selbstorganisation betreffen, Hilfestellung geben („Politisch beraten“).

(Befund A50) Einmal unterstellt, die den Experten selbst wichtigen Prozeduren werden von ihnen wenigstens *gelegentlich* genannt, dann wird deutlich, in welchem Maße das Handlungsrepertoire der Typ A-Akteuren im Gegensatz zu Typ B- und Typ C-Akteuren deutlicher akzentuiert ist: sie nennen zehn Prozeduren wenigstens gelegentlich, Typ B-Akteure nur sieben und Typ C-Akteure lediglich vier. Auch lässt sich vergleichen, welche Prozeduren die Akteurstypen häufiger als im Durchschnitt des Sample geschildert werden bzw. welche diesem Durchschnitt entsprechend. Typ A-Akteure nennen sieben Prozeduren über dem Durchschnitt des Samples<sup>243</sup>, Typ B-Akteure lediglich zwei<sup>244</sup>, Typ C-Akteure keine. Absehen von den bereits genannten fünf Prozeduren, die von allen Akteurstypen gleichermaßen - d. h. homogen - häufig geschildert werden, berichten die Typ A-Akteure fünf Prozeduren dem Sample entsprechend<sup>245</sup>, Typ B-Akteure acht<sup>246</sup> und Typ C-Akteure immerhin vier<sup>247</sup>. Das rechtfertigt insgesamt die Einschätzung, dass von Typ A-Akteuren das insgesamt differenzierteste Handlungsrepertoire referiert und von Typ C-Akteuren dagegen das am wenigsten akzentuierte Handeln dargestellt wird.

Diese Befunde lassen sich akteurstypisch wie folgt verdichten:

#### 5.6.2.4.1 Typ A-Akteure

Für die Typ A-Akteure haben die strategischen Orientierungen, Jugendlichen Lern- und Erfahrungsprozesse zu ermöglichen, in dem die Fachkräfte den Rahmen für Selbstorganisationsprozesse absichern, ihnen Hilfe anzubieten, in dem die Fachkräfte ihre Selbstorganisation durch Bereitstellen von Ressourcen und konkrete Unterstützung begleiten, und (dies im Übrigen deutlich stärker als Typ B-Akteure) persönliche Beziehungen zu den Jugendlichen in den Mittelpunkt zu stellen und dabei Selbstorganisation mehr Mittel zum Zweck sein zu lassen, diese Beziehung aufzubauen, gleichermaßen großen Stellenwert. Die Entwicklung von Regeln und deren Umsetzung spielt als Strategie dagegen keine Rolle.

Im Blick auf die Selbstorganisationsprozesse betonen sie interne (im Selbstorganisationssystem selbst verortete) Grenzen stärker als externe, auf die Umwelt bezogene Grenzbeschreibungen; sie nehmen diese externen Grenzen gleichwohl wahr, jedoch seltener und tendenziell eher positiv, verweisen sie zugleich doch auch darauf (und das deutlich stärker als Typ B- und Typ C-Akteure), dass die lokale Umwelt einen fördernden Einfluss auf die Selbstorganisationsversuche ausübt. Es fällt auf, dass sie von den in den Erwartungen der Fachkräfte begründeten Grenzen der Selbstorganisation unter den Akteurstypen am seltensten sprechen. Im Verhältnis sowohl zu Typ B- als auch Typ C-Akteuren schätzen Typ A-Akteure die von ihnen berichteten Selbstorganisationsprozesse deutlich positiver ein und schildern mehr Gelingen als Scheitern, insbesondere auch im Blick auf die beteiligten Jugendlichen und ihren Beitrag am Erfolg solcher Prozesse, ohne dabei die Risiken zu übersehen, die zum Scheitern führen können. Positiven wie negativen Umweltfaktoren messen sie eine insgesamt gleiche Bedeutung zu, es fällt dabei aber auf, dass sie den Einfluss der lokalen („kommunalen“) Umwelt (die positiven wie negativen Einflussfaktoren der vor Ort gegebenen Umwelt und den Einfluss von Schlüsselpersonen intensiver wahrnehmen. Im Gleichklang mit den Typ B- und Typ C-Akteuren, jedoch weniger deutlich als diese, führen die Typ A-Akteure aus, Können sei in Bezug auf die Förderung von Selbstorganisationsprozessen insgesamt wichtiger als Wissen, wobei sie durchweg alle (wenigstens im Sample *gelegentlich* genannten) Kompetenzen gleich häufig erwähnen, wobei sich fachlich-pädagogische Kenntnisse, Organisations- und Managementkenntnisse und kommunikative Kompetenzen für sie als bedeutender, das heißt im Verhältnis zu den Typ B- und Typ C-Akteuren deutlich stärker ausgeprägt, darstellen, um Selbstorganisationsförderung betreiben zu können.

---

<sup>243</sup> „Unterstützen“, „Anregen“, „Handeln“, „Lernen lassen“, „Zurückziehen“, „Einschreiten“ und „Verpflichten“.

<sup>244</sup> „Beraten“ und „Einschreiten“.

<sup>245</sup> „Ansprechbar sein“, „Begleiten“, „Beraten“, „Entziehen“ und „Lenken“.

<sup>246</sup> „Anregen“, „Ermitteln“, „Handeln“, „Lernen lassen“, „Entziehen“, „Lenken“, „Verpflichten“ und „Regeln“.

<sup>247</sup> „Ansprechbar sein“, „Ermitteln“, „Regeln“ und „Verpflichten“.



Sie schildern das unter allen Akteurstypen aktivste Handlungsrepertoire (bei dem tendenziell die Prozeduren des operativen Modus „Hilfe“ am ausgeprägtesten referiert werden) und stellen sich dabei eher als durch die Bereitstellung von Ressourcen unterstützend, Ideen gebend und anregend, beratend und informierend, Lernfelder ermöglichend, sich selbst zurücknehmend, selbst tätig und mit den Jugendlichen gemeinsam handelnd, auf die Veränderung in der Umwelt vorhandener Einstellungen und den Schutz des Selbstorganisationssystems ausgerichtet dar. Typ A-Akteure entwickeln auch das insgesamt aktivste Interaktionsrepertoire: Dass sie (wie sie am häufigsten schildern) Meinungen und Haltungen der Umwelt mit dem Ziel beeinflussen, Verständnis für die Themen und Probleme Jugendlicher und ihrer Selbstorganisation zu wecken, Kritik der Umwelt an der Selbstorganisation so abwehren, dass eine unmittelbare Einflussnahme auf die Jugendlichen und ihre Selbstorganisation unterbleibt, das Selbstorganisationssystem Jugendlicher in der Umwelt durch formelle Gespräche und informelle Kontakte unterstützen und zwischen den unterschiedlichen Interessen von Umwelt und Selbstorganisation einen Weg des Ausgleichs sucht und sich bemüht, bei Problemen zwischen beiden eine Einigung zu ermöglichen wird jeweils deutlicher als von allen Experten und den übrigen Akteurstypen akzentuiert.

#### 5.6.2.4.2 Typ B-Akteure

Die strategische Präferenz der Typ B-Akteure ist nicht so eindeutig, wie das bei den Typ A-Akteuren der Fall ist: Sie berichten an erster Stelle sowohl davon, sie beabsichtigten, Lern- und Erfahrungsprozesse zu ermöglichen, indem sie den Rahmen für Selbstorganisationsprozesse absichern, als auch den Jugendlichen Hilfe anzubieten, indem sie durch konkrete Unterstützung deren Selbstorganisation begleiten, an zweiter Stelle gefolgt von der strategischen Ausrichtung, die Entwicklung von Regeln und deren Umsetzung in das Zentrum zu stellen, sowie an dritter Stelle die persönliche Beziehungen zu Jugendlichen prioritär und die Selbstorganisation mehr als Mittel zum Zweck zu betrachten, diese Beziehung aufzubauen.

Typ-B-Akteure sehen insgesamt eher interne Grenzen, verweisen aber tendenziell – insbesondere gegenüber Typ C-Akteuren – deutlicher darauf, dass sich rechtliche Vorgaben und das Handeln von Fachkräften selbst begrenzend auf die Selbstorganisationsversuche auswirken. Sie berichten mehr von ge- als von misslingenden Prozessen jugendlicher Selbstorganisation und schätzen dabei den Einfluss negativer Umweltfaktoren als bestimmender ein. Hinsichtlich der zur Selbstorganisationsförderung erforderlichen Kompetenzen verweisen Typ B-Akteure deutlich stärker auf Können als auf Wissen und nennen hierbei insbesondere auf Dritte gerichtete Persönlichkeitseigenschaften, die es erlauben, Beziehungen zu Jugendlichen aufbauen und deren Selbstorganisation fördern zu können, und auf der Fachkraft eigenen Persönlichkeitseigenschaften.

Typ B-Akteure berichten von sich, dass sie (im Verhältnis zu A- und C-Akteuren deutlich) häufiger die Jugendlichen beraten und – wie Typ A-Akteure auch – ihnen gegenüber Ideen und Anregungen aussprechen; insgesamt nehmen die Prozeduren der operativen Modi „Hilfe“ und „Kontrolle“ einen etwas größeren Anteil am Handlungsrepertoire der Typ B-Akteure ein. Bei den Interaktionen wird – im Verhältnis zu Typ A- und Typ C-Akteuren – lediglich häufiger darauf verwiesen, dass sie Jugendlichen in der Umwelt Schwierigkeiten aus dem Weg räumen. Kritik der Umwelt an der Selbstorganisation so abzuwehren, dass eine Beeinträchtigung der Selbstorganisation vermieden wird, der Umwelt Hilfe bei anstehenden Entscheidungen in Bezug auf Selbstorganisation zu geben, das Selbstorganisationssystem in der Umwelt durch (in-) formelle Kontakte zu unterstützen und für einen Ausgleich der je unterschiedlichen Interessen von Umwelt und Selbstorganisation zu sorgen, schildern die Typ B-Akteuren im Rahmen der im Sample durchschnittlichen Erwähnung dieser Interaktionen.

#### 5.6.2.4.3 Typ C-Akteure

Typ C-Akteure präferieren strategisch in erster Linie, den Jugendlichen Hilfe anzubieten, indem sie deren Selbstorganisation durch Unterstützung und Ressourcen begleiten („Fördern“); gleich-, aber nachrangig werden von ihnen die Strategien „Ermöglichen“ und „Entwickeln“ genannt und erst dann auf „Lenken“ verwiesen.

Typ C-Akteure sehen insgesamt stärker interne als externe Grenzen und betonen (im Übrigen deutlich stärker als Typ B-Akteure), dass die Jugendlichen sich bestimmte, für die Selbstorganisation aber erforderliche Kenntnisse und Fähigkeiten (noch) nicht aneignen konnten, wodurch die Fähigkeit zur Selbstorganisation eingeschränkt werde. Sie berichten – wenn insgesamt auch nur selten – mehr von gelingenden als von scheiternden Selbstorganisationsprozessen, sehen dabei mehr negative als positive Umweltfaktoren und rekurrieren insgesamt darauf, dass in erster Linie Können und erst dann Wissen für die Förderung von Selbstorganisationsprozessen notwendig sei. Für sie sind bestimmte, den Beziehungsaufbau unterstützende Persönlichkeitseigenschaften wichtiger, um die Selbstorganisation der Jugendlichen fördern zu können.

Typ C-Akteure referieren - insbesondere im Verhältnis zu Typ A-Akteuren - ein sichtbar eingeschränktes, noch am ehesten auf Hilfe, Kontrolle und Austausch mit der Umwelt orientiertes Handlungsrepertoire, wobei sie drei der im Sample wenigstens gelegentlich genannten Handlungsweisen<sup>248</sup> nie erwähnen. Auch sie verweisen am häufigsten darauf, die Jugendlichen zu beraten und für sie bei den alltäglichen Problemen und Fragen ansprechbar zu sein. Nachrangiger wird von ihnen darauf verwiesen, dass sie moderierend auf den Gruppenprozess Einfluss nehmen und den Jugendlichen konkrete Regeln für ein erwartetes Verhalten vorgeben. Die übrigen Prozeduren nehmen eine im Handlungsrepertoire untergeordnete Rolle ein. Sie sind in Bezug auf die Umwelt noch am nachdrücklichsten – etwas schwächer als Typ A-Akteure – darauf ausgerichtet, die Einstellungen der Umwelt zur Selbstorganisation positiv zu beeinflussen; dass sie in der Umwelt durch formelle Gespräche und informelle Kontakte die Selbstorganisation unterstützen und um Interessenausgleich zwischen Selbstorganisationssystem und Umwelt bemüht sind, erwähnen sie so häufig, wie alle Experten im Sample. Die übrigen Interaktionen können als vernachlässigt angesehen werden.

## 5.7 Bernd, Angela, Sven und Sara: vier Akteure der Selbstorganisationsförderung

Bernd, Angela, Sven und Sara repräsentieren, wie in Übersicht 5.23 dargestellt wird, das Sample aller Experten auf der Grundlage der letztendlich allein differenzierend wirkenden Merkmale Herkunft, Berufserfahrung und Status sowie die Akteurstypen:

| Übersicht 5.22:<br>Repräsentanz der Fallstudien |                           |       |        |      |      |
|---|---------------------------|-------|--------|------|------|
| Merkmal   | Ausprägung                | Bernd | Angela | Sven | Sara |
| Herkunft  | Baden-Württemberg         |       | ■      |      |      |
|   | Niedersachsen/ Salzgitter | ■     |        | ■    |      |
|   | Thüringen                 |       |        |      | ■    |
| Berufserfahrung                                 | Novize                    |       |        | ■    |      |
|   | Erfahrener                |       |        |      | ■    |
|   | Routinier                 | ■     | ■      |      |      |
| Status  | Jugendreferent            | ■     |        |      |      |
|   | mobiler Jugendarbeiter    |       | ■      |      | ■    |
|   | Jugendhausarbeiter        |       |        | ■    |      |
| Akteurstyp                                      | Typ A-Akteur              | ■     |        |      |      |
|   | Typ B-Akteur              |       | ■      | ■    |      |
|   | Typ C-Akteur              |       |        |      | ■    |

Wie schon in Kap. 4 dargelegt haben die Experten aufgrund der Erzählaufforderungen (vgl. 4.4.2.6.5) im Rahmen der Experteninterviews ihre Bilder von jugendlicher Selbstorganisation gezeichnet, in dem sie Situationen schilderten, die nach ihrer Meinung typisch für Selbstorganisationsprozesse sind, deren Grenzen lokalisierten und die seitens der Fachkräfte benötigten Kompetenzen der Selbstorganisationsförderung identifizierten. Innerhalb der folgenden vier Fallstudien werden zunächst 1. diese Situationen – Szenen – nachgezeichnet. Da sich zeigt, dass diese Berichte als Einschätzungen erlebter Praxis mit Positionierungen und Einschätzungen über die Bedingungen der Praxis einer Selbstorganisationsförderung verbunden sind, die in Strategien der Selbstorganisationsförderung münden, wird anschließend 2. dieser Zugang zur Selbstorganisationsförderung dargestellt. Solche Interpretationsmuster stellen den in den Interviews „zu Protokoll“ gegebenen Ausdruck von Einstellungen, Orientierungen und Wertigkeiten, Milieus oder Kulturen dar; sie können sowohl situative Interpretationen (z. B. die Ausdeutung des sozialen Nahraums [d. h. vor allem der gegebenen Situation im Setting etc.]) als auch prinzipielle Interpretationen (die sich z. B. auf fachliche Standards, Erwartungen an den Beruf oder die persönliche Haltung zur Selbstorganisation beziehen können) – und insoweit die *theoretische Selbstorganisationsförderung* – darstellen. Der (praktische) Modus der Selbstorganisationsförderung, der abschließend 3. skizziert wird, stellt das konkrete Handeln und die damit verbundenen Einschätzungen zu den Anforderungen als Kompetenzbestimmungen dar.

<sup>248</sup> „Unterstützen“, „Abblocken“ und „Freimachen“.

Darüber hinaus zeigte sich, dass die Experten wiederkehrend vier Themenbereiche behandelten, die auch vom Großteil aller Experten ebenfalls angesprochen wurden und die deshalb vermuten lassen, als Schlüsselthemen eine herausgehobene Relevanz für die Selbstorganisationsförderung zu haben:

- der *institutionelle Kontext*, in dem sich ihre Bemühungen der Selbstorganisationsförderung abspielen,
- die *Begründungsformen* ihres Handelns (d. h. die Quellen, die ihr Handeln abstützen),
- das *Gemeinwesen* und dessen Bedeutung für Selbstorganisationsprozesse sowie
- der *instrumentelle* bzw. legitimatorische Charakter der *Selbstorganisation*.

Diese Themenbereiche werden in Form von vier Einzelbetrachtungen behandelt.

### **5.7.1 Bernd: „Von der Unverbindlichkeit zur Verbindlichkeit ist es oft doch ein großer Schritt“<sup>249</sup>**

Bernd ist 56 Jahre alt, als das Interview (Juli 1998) durchgeführt wird, und von Beruf zunächst Kaufmann im Groß- und Außenhandel. Zur Jugendarbeit ist er durch ehrenamtliche Tätigkeit bei den Pfadfindern gekommen und hat „dann durch diese Gruppenarbeit auch irgendwann mal ein Amt in der Jugendhilfe übernommen“. Seit 1971 ist er Stadtjugendpfleger von A; berufsbegleitend studierte er Sozialarbeit/-pädagogik (07:4-18). Mit rund 27 Jahren Berufserfahrung in der Jugendarbeit zählt er zu den *Routiniers* und zu den erfahrensten Fachkräften, die sich für ein Interview zur Verfügung stellten.

Bei A handelt es sich um eine Stadt mit rund 54.000 Einwohnern, die aus einer mittelalterlich geprägten Kernstadt (mit rd. 39.000 Einwohner) und einigen, eingemeindeten Dörfern im Umfeld besteht. Die Stadt betreibt ein Jugendhaus am Rande der Altstadt und kleinere Jugendräume in einzelnen Dörfern.

Bernd ist mir als Kollege bekannt; in der Vergangenheit gab es den einen oder anderen Arbeitskontakt und ein gemeinsames Projekt der Praxisberatung und Konzeptentwicklung. In diesem Kontakt habe ich ihn auf mein Vorhaben angesprochen und um Mitarbeit gebeten, was er spontan zusagte.

Das 125minütige<sup>250</sup> Interview mit Bernd findet in einem Besprechungsraum in dessen Büro statt; das Telefon ist auf eine Mitarbeiterin umgestellt, nur ein Zivildienstleistender unterbricht das Gespräch kurz, um sich Anweisungen abzuholen. Bernd bringt sich in das Gespräch aktiv ein, berichtet abwägend, lässt sich Zeit, einzelne Gedanken zu überlegen und auszusprechen. Ich gewinne den Eindruck, dass es nicht oft vorkommt, Zeit zu haben, auf eine vergleichsweise große Berufserfahrung zurückzublicken. Er spricht von „Selbstorganisation und Mitgestaltung, Mitbestimmung, Mitverantwortung von den Besuchern, Besucherinnen“ des Jugendhauses (07:706-707) und von „Selbstverwirklichung“ (07:752).

Zeit für ein Nachgespräch bleibt nicht mehr; Bernd hat den von ihm eingeplanten Zeitrahmen für das Gespräch, dessen Dauer wir beide übereinstimmend zunächst auf 90 Minuten taxiert hatten, bereits überschritten, ohne jedoch das Interview vorzeitig zu beenden oder auf eine Abkürzung zu drängen. Er erkundigt sich anlässlich eines Zusammentreffens noch 2001 nach dem Stand des Untersuchungsvorhabens und zeigt sich an dessen Ergebnissen interessiert.

#### 5.7.1.1 Szenen

Bernds Berichte über die von ihm begleiteten Selbstorganisationsprozesse stellen Mosaiksteine dar und stellen keine abschließende Erzählung dar; er rekonstruiert diese Prozesse über Schlüsselerlebnisse (z. B. Konflikte mit der Umwelt), die sich in den vier Prozessen mehr oder weniger vergleichbar wieder finden. Er berichtet von den Projekten AA und AD aus dem Bereich der Kernstadt sowie zwei Bauwagenprojekten der ländlichen Stadtteile; AA hat er in den siebziger und achtziger Jahren begleitet, AD und die beiden Bauwagenprojekte AB und AC in den Neunzigern.

Es sind Jugendliche aus A, überwiegend Gymnasiasten der 10. und 11. Klasse, die – nach einer ersten Kontaktaufnahme mit einer Kirchengemeinde – schließlich zu ihm kommen, um zu klären, welche Möglichkeiten es für sie gibt, einen eigenen Raum zu bekom-

---

<sup>249</sup> „Das heißt; es gibt immer einen Teil Leute, die sich einbringen und versuchen, eigentlich auch irgendwo innerhalb der Jugendarbeit sich Ziele zu setzen, die sie erreichen wollen, und andere, die da hinkommen und sagen: es ist schön, dass das hier warm ist und ich einen günstiges Getränk kriege, und wenn Ihr mir was anbietet, vielleicht mach' ich auch mal mit -, aber diese Verbindlichkeit wird nicht erzielt, wie in anderen Bereichen der offenen Arbeit auch. *Von der Unverbindlichkeit zur Verbindlichkeit ist es oft doch ein großer Schritt*, wo es vieler, vieler kleiner Schritte bedarf, um da hinzukommen.“ (07:434-440).

<sup>250</sup> Die Angaben zur Dauer der Experteninterviews mit Bernd, Angela und Sven sowie das Gemeinschaftsinterview mit Sara, Lisa, Gisela und Petra beziehen sich auf die reine Gesprächszeit ohne Vor- und Nachbereitung.

men. Sie schildern, dass sie sich an ihrem bisherigem Treffpunkt, einem belebten und beliebten Ort in der Innenstadt nicht mehr treffen können, weil sie dort dem Unwillen der Erwachsenen ausgesetzt sind, die Mitte der siebziger Jahre noch nicht akzeptieren wollen, dass sich Jugendliche dort und in aller Öffentlichkeit versammeln (07:61-63, 07:99-100). Auch das städtische Jugendzentrum, das zur gleichen eingerichtet wird, bietet sich für sie als Treffpunkt nicht an, denn mit den ausländischen Jugendlichen, die dort zusammenkommen, wollen sie nichts zu tun haben (07:125-128):

„Wir haben dann mehrere Male zusammen gesessen. Im Grunde genommen ging es mehr über Kontakt und Beratung. Ich habe ihnen dann auch empfohlen, um mehr Durchschlagskraft zu kriegen, sich entweder bei der Kirche einzuklinken, Evangelische Jugend, oder bei einem Wohlfahrtsverband. (...) Gemeinsam ist es uns dann gelungen im Gespräch auch mit einem Ratsherrn, der hatte ein Haus, das er angeboten hat, weil es erst später umgebaut werden sollte, (eine Lösung zu finden). Wir sind auch an die Presse gegangen, da gab es Artikel, also PR-Arbeit, haben Info-Stände gemacht in der Fußgängerzone. Da waren immer so Kontakte da, nicht so, dass wir uns jede Woche verabredet hatten, aber sie wussten, dass sie jederzeit, wenn sie eine Frage hatten, kommen konnten. Ich habe dann versucht, die Kontakte innerhalb der Verwaltung oder auch nach außen in der Stadt zu nutzen, um ihnen da ein paar Hürden aus dem Weg zu räumen oder auch gesagt hab: hier, mach' mal ein gemeinsames Gespräch bei dem -, also, jetzt nicht nur immer im Hintergrund telefoniert, dass dann alles klar war, sondern auch gemeinsam“ (07:104-118).

Die Aktionen der Jugendliche, ihre Öffentlichkeitsarbeit und die durch *Bernd* vermittelten Kontakte führen dazu, dass der Initiative schließlich ein Haus zur Verfügung gestellt wird, das sie selbstorganisiert führen können. Die knappen Äußerungen *Bernds* weisen darauf hin, dass sich das Projekt AA in eine Vielzahl von Versuchen Jugendlicher einreihet, Mitte der siebziger, Anfang der achtziger Jahre selbst verwaltete Jugendzentren zu betreiben (vgl. Goschler 1975, Bäumlner 1977, Kamp u. a. 1977a und b, Damm/Mekelburg 1981, Strack 1983, Teuter 1983, Naroska 1987, Damm 1993 und 1994, Fehlren 1995, Enzkreis 1995, Dinger 1999). So berichtet er zum Beispiel von den wöchentlichen Vollversammlungen, in denen die Initiative ihr Programm und ihre Probleme beriet:

„Das war das Gremium, bei ihnen in den Statuten stand drin, die Versammlung derjenigen, die, ich sage mal, am Montag oder Dienstag anwesend war, die hat dann beschlossen, das heißt, es gab dann noch eine Art Vorstand, der nannte sich aber anders, der die Beschlüsse dann umsetzen sollte. Von daher war es natürlich einen Zickzack-Lauf, je nachdem, wer nun gerade da war und wie die Leute drauf waren, wurde die Woche das gesagt, nächste Woche aber das gesagt. Es gab auch einige kontinuierliche Sachen. Die haben auch versucht, so kreative Sachen zu machen. Die haben auch bei den Konzerten und Rockfestivals, die wir hier so gemacht haben, Schmalzbrote und ähnliches gemacht, um Einnahmen zu kriegen. Sie kriegten auch organisatorische Dinge über einen längeren Zeitraum geregelt, aber es war eine sehr spontihafte Sache, die je nach Zusammensetzung des Teams eben lief“ (07:163-172).

Schon bald stellen sich aber die „Mühen der Ebene“ ein; die Jugendlichen verfügen zwar über die erkämpften Räume, müssen sie jetzt aber mit Leben füllen:

„Dieser Drang, unbedingt für die Räume zu kämpfen und sie hinterher mit Leben zu erfüllen, der war ja weg, die Räume waren immer da und man musste das Leben bringen. Das ist manchmal vielleicht ein bisschen schwieriger, als den Elan darauf zu richten: ich brauch' erst mal Räume, um überhaupt anfangen zu können! -“ (07:295-299).

Die Konsequenz stellen Institutionalisierungstendenzen dar: Das Projekt AA bekommt einen Geschäftsführer, der schließlich für dafür sorgt, dass ein Programm entwickelt wird, und auf dessen Umsetzung achtet (07:336-341); die ursprüngliche Spontaneität weicht so geschäftsmäßiger Routine. Das Projekt „hat sich im Grunde genommen totgelaufen, weil eben keine Gruppe mehr und von den Jugendlichen immer weniger bereit waren, Verantwortung zu übernehmen“, was wiederum dazu führte, dass der Wohlfahrtsverband, dem sich die Initiative angeschlossen hatte, in Teilen der Räume eine andere Arbeit begonnen hat und sich die Initiative allmählich auflöste (07:234-247.)

Ähnliche Erfahrungen berichtet *Bernd*, wenn er über die zeitlich wesentlich kürzeren Prozesse mit zwei Bauwagen-Projekten berichtet: In AB sind es Jugendliche, die versuchen, einen gebrauchten als Alternative für den fehlenden Jugendraum im Dorf aufzubauen Bauwagen (vgl. zum Phänomen der Bauwagen z. B. Alb-Donau-Kreis 1996, Hintermair 1996/1998, Gerlach 1998, Hörstmann 1998, Laengerer 1998 und 2000, Klaas 2000). Auch in den dörflichen Stadtteilen gibt es

„Jugendliche, die sich in Vereinen oder Verbänden nicht wieder finden oder wenn, dann nur zu bestimmten Trainingszeiten, aber ansonsten nicht wissen, wo sie, wie sie sonst Ihre Freizeit verbringen sollen oder wo die Gruppierung so groß ist, dass sie zu Hause auch nicht mehr geduldet werden. In den Ortsteilen ist das auch in unterschiedlichen Wellen so, wo Jugendliche sich dann treffen ..., die dann schon versuchen, irgendwo unterzukommen. (...) So ist dann eben gewesen, dass Jugendliche oft auf Spielplätzen oder Bolzplätzen, Wiesen sich getroffen haben, oder an der Dorfeiche oder -linde, und da Nachbarn oder dem Ortsrat auf die Nerven gegangen sind, weil es eben immer sehr viel Müll gab“ (07:582-592).

Es handelt sich um Jugendliche, die einem begrenzten Ziel nachgehen, etwas für sich selbst und ihre Clique bewegen wollen, die sich deshalb und nur für diesen Zweck aktiv einsetzen und dabei von der Dorfpolitik (einer als sehr engagiert geschilderten Ortsbürger-

meisterin und der Ortsrat) unterstützt werden. Die fast „familiäre Nähe“, von der *Bernd* spricht, und die Integration einiger Jugendlicher in das dörfliche Netzwerk (Sportverein, Feuerwehr) sorgen für günstige Rahmenbedingungen, denn die Ortsbürgermeisterin weiß, mit wem sie es zu tun hat und wen sie ansprechen kann. Dennoch misslingt das Projekt, denn es fehlt an der, wie *Bernd* meint, nötigen Kontinuität bei den Jugendlichen selbst. Das zunächst nur der Gruppe vorbehaltene Gefährt wird zunächst aufgebrochen, bleibt dann anschließend offen und kann von jedem genutzt werden, und es wurde „auch schwieriger, innen eine Struktur zu erhalten, jetzt rein von der Ordnung her, aber auch von der Gruppe. Da war es dann so, der eine kriegte eine Lehre, der war dann nicht mehr so da, da hatte der den Führerschein und hatte dann andere Interessen, tauchte noch mal mit einem Auto auf. Da bröckelte das dann insofern ein bisschen ab (...), da war dann keiner mehr da, der so ein bisschen Majorität irgendwo hatte und vielleicht auch manchmal so mit Daumen sagte: so jetzt machen wir mal dies und jetzt machen wir das -. Dann war es so, dass der Bauwagen mehr und mehr zusammenfiel beziehungsweise auch mal ein Feuer drin gelegt wurde. Und dann mussten wir das abbrechen“ (07:615-636).

Eine ähnliche Erfahrung sammelt *Bernd* auch in AC, einem anderen dörflichen Stadtteil; auch hier soll ein ausgedienter Bauwagen aufgestellt werden, denn auch hier fehlt es an einem örtlichen Jugendraum. Hier stellt sich die Suche nach einem geeigneten Platz als besonders schwierig und zeitaufwändig dar. Als nach langem Suchen und Ausloten der Vor- und Nachteile ein Platz gefunden wird, wo der Bauwagen hätte aufgestellt werden können, da war „die Initiative war nicht mehr da“ weil dem Vorhaben die „Köpfe“ (zwei Jugendliche, die eine Jugendgruppenleiterausbildung absolviert und sich um das Projekt gekümmert hatten, nun aber in der Feuerwehr und der Berufsausbildung anderen Zielen folgten) abhanden gekommen war, ihnen der „lange Atem“ fehlte, durchzuhalten, und sie über die vergangene Zeit ihr Ziel, einen eigenen Bauwagen als Treffpunkt aufzubauen, aus den Augen verloren hatten (07:638-652).

*Bernd* beschreibt sein Problem so:

„Die Schwierigkeit, die ich da habe, die ich da sehe, ist, auf der einen Seite kannst Du ja nicht in jedem Ortsteil Sensoren ausstrecken, sprich Mitarbeiter haben, die fühlen: kommt das jetzt was? sind da welche? -, und jetzt werden wir sie betreuen. Auf der anderen Seite ist es so, wenn die da sind, wir natürlich nicht so schnell reagieren können, dass wir denen was anbieten können“ (07:654-658).

Die Beispiele zeigen, dass die selbstorganisierten Projekte auseinander fallen, wenn die Kontinuität fehlt. Kontinuität in diesem Sinne stellt auf engagierte einzelne Jugendliche ab, die sich für ein Projekt einsetzen, und meint auch das verfolgen gemeinsamer Ziele. Selbstorganisation hat also etwas mit „Köpfen“ zu tun, die unter den Jugendlichen selbst und im Zusammenspiel mit der Umwelt einen Prozess zur Erreichung selbst gewählter Ziele (vor allem einen Treffpunkt aufzubauen) in Gang setzen und forcieren. Hierin stellt sich der zentrale Zugang dar, den *Bernd* zum Thema Selbstorganisation findet.

Die geschilderten Szenen verknüpft er mit Einschätzungen, wie sich Einzelne und Gruppen in der Selbstorganisation verhalten. In den Möglichkeiten und Fähigkeiten Jugendlicher, die einen Selbstorganisationsprozess in Gang setzen und forcieren, finden diese Prozesse zugleich ihre Grenzen. *Bernd* verweist auf die fehlende Verbindlichkeit Jugendlicher:

„Das heißt, es gibt immer einen Teil Leute, die sich einbringen und versuchen, eigentlich auch irgendwo innerhalb der Jugendarbeit sich Ziele zu setzen, die sie erreichen wollen, und andere, die da hinkommen und sagen: es ist schön, dass das hier warm ist und ich ein günstiges Getränk kriege, und wenn Ihr mir was anbietet, vielleicht mach' ich auch mal mit -, aber diese Verbindlichkeit wird nicht erzielt, wie in anderen Bereichen der offenen Arbeit auch. Von der Unverbindlichkeit zur Verbindlichkeit ist es oft doch einen großer Schritt, wo es vieler, vieler kleiner Schritte bedarf, um da hinzukommen“ (07:434-440).

Er hält es deshalb für wichtig, dass die Jugendlichen „merken, dass das, was sie so an Elan haben, nicht unbedingt der Elan von den anderen ist, für die sich einsetzen, bis sie irgendwann an so ein Punkt kommen, wo sie sagen: eh, wir reißen uns hier die Hacken auf und da kommt nichts groß rüber, die wollen immer nur konsumieren! -“ (07:84-88).

Solche Schwierigkeiten spitzen sich vor allem im Generationswechsel, dem (allmählichen bis eruptiven) Übergang von einer Generation Jugendlicher zur nächsten, zu (vgl. auch 5.7.8), der sich dann ergeben müsste, wenn die Gründergeneration, die ein Projekt auf den Weg gebracht hat, dessen Fortführung einer Nachfolgegeneration überlässt. Das Bauwagen-Projekt in AB zum Beispiel

„lief immer so lange gut, so lange diejenigen, die der Motor waren für die Aktion, auch dabei waren. Wenn die Nächsten, die Nutznießer, kamen, dann, ja, dann schlaffte das so langsam ab bis dahin, dass es abgefackelt wurde. Das waren dann so die negativen Begleitbeispiele, weil im Grunde genommen bei der nächsten Generation diese permanente Betreuung so nicht mehr dabei war, weil in den Führungs- und Leitungszirkeln die Autorität so nicht mehr dabei war, von den Personen, die das vorher noch gemacht haben. Das waren bestimmt nicht immer demokratische Führungsstile, die da geprägt, die da gehandhabt wurden, aber sie haben sich zumindest in Ihrer Clique durchgesetzt und so ein bisschen für Ordnung und Strukturen im Bauwagen-Leben gesorgt, was nachher nicht mehr der Fall war. Das ging dann sehr schnell kaputt, da war dann Vandalismus, und der Bauwagen war weg“ (07:68-77; ferner: 07:297-306).

Im Moment des Übergangs auf die Nachfolger werden die „Mühen der Ebene“ sichtbar. Weder die Vorgänger stellen sich darauf ein, ihre Nachfolger einzuführen, noch lassen die Nachfolger ein Interesse oder Begeisterung erkennen, das „Erbe“ anzutreten: Das, was sie übernehmen sollen, haben sie selbst nicht erstritten. Im Unterschied zu den Projekten AA und AD kann es hier auch nicht zu einer Institutionalisierung kommen, die – zum Beispiel in Form eines Geschäftsführers – wenigstens zeitweise Brücken baut und den problematischen Übergang auf die Nachfolger abfedern hilft. Das Scheitern erfolgt mithin schneller. Ein Moment der Überforderung mag dazu kommen, wie *Bernd* andeutet, dass „aufgrund von Lebenserfahrung, vielleicht auch aufgrund von Überschätzen der eigenen Kräfte, wo die auch schnell an Grenzen stoßen können“ (07:711-712).

### 5.7.1.2 Zugang

*Bernd* formuliert ein Fachkraft verneinendes Verständnis von Selbstorganisation und eine grundlegend positive Haltung zur Selbstorganisation. Unter Selbstorganisation fasst er die Prozesse zusammen, „die er [der Einzelne; PUW] zu seiner Entwicklung braucht, die Neigungen, die er als junger Mensch bei sich erkennt, dass man versucht, die so zu fördern, dass sie auch zur Geltung kommen können“ (07:31-33). Selbstorganisation stellt sich für ihn als Übungs- und Lernfeld dar, um den Jugendlichen „eine Basis (zu) schaffen, dass sie sehen: es lohnt sich auch irgendwie, sich mal zu engagieren -“, womit *Bernd* durchaus auch langfristige Überlegungen verbindet, geht er doch davon aus, dass sich „durch diese Form des Einbringens und des Gestaltens und Mitgestaltens“ Lerneffekte ergeben, die „eben nicht im Jugendalter hängen“ bleiben, sondern als Erfahrungs- und Wissensressourcen auch später noch abgerufen werden können (07:440-479).

Selbstorganisation verbindet er damit, dass Jugendliche bereit sind, sich stärker zu engagieren und Verantwortung zu übernehmen: Stärkeres Engagement sieht er dann als gegeben an, wenn (wie er in Bezug auf die Projekte AA und AD ausführt) die Jugendlichen „nicht nur in der Mitgliederversammlung den Mund aufzutun, sondern auch bestimmte Anliegen, die ich selber habe, dann auch nicht nur zu vertreten, sondern auch {betont} mit zu tragen und mit umzusetzen“. Die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, verbindet er damit, „wenn die Leute auch bereit waren, meinetwegen für den Vorstand sich zu engagieren oder für den Vorstand zu kandidieren und diese Arbeit auch zu leisten, weil diejenigen im Grunde genommen nach außen das Schifflein gesegelt haben und am Ruder saßen und auch irgendwo an den Haken gekriegt werden konnten, zwar nur im Rahmen Ihrer Finanzmittel vom Verein her, aber trotzdem, wenn es hart auf hart gegangen wäre bei manchen Dingen vielleicht“.

Er bezeichnet beides als „zwei Elemente, die jetzt auch so, ob nun Selbstorganisation oder in der Jugendarbeit generell, wichtig sind. Auf der einen Seite: es muss nicht jeder so weit Verantwortung übernehmen, dass nun alle irgendwelche Posten bekleiden. Aber es müsste so weit sein, dass, wenn ich irgendwo Interesse an einer Sache habe und meine, dass das unbedingt geändert werden muss, dass ich mich dann auch dafür einsetze und eben auch ein Stück mitarbeite oder arbeite. Nicht nur mich auf andere verlasse und sage: das habt Ihr gut gemacht! das habt Ihr schlecht gemacht! das habt Ihr gar nicht gemacht, warum? -“ (07:220-283).

Ob Jugendliche motiviert werden können, Verantwortung zu übernehmen, und wie ihr Engagement gefördert werden kann, stellen sich als die zentralen Bezugspunkte dar, über die *Bernd* im Interview spricht. Mit Selbstorganisationsprozessen, die Kompetenzen vermitteln können, auf die die Jugendlichen jetzt und später zurückzugreifen in der Lage sind (und ihnen insoweit bei der Lebensbewältigung helfen), verbindet er eine grundlegende und uneingeschränkt positive Haltung zur Selbstorganisation:

„Ich glaube, es ist schon wichtig, sie so weit wie möglich in Prozesse einzubinden, dass sie auch merken, wenn die gerne was machen wollen, welchen dornigen oder welchen nicht-dornigen Weg es gibt, wenn man sich an andere wendet, und dass man sie dabei begleitet ein Stück, aber jetzt nicht alles vorwegnimmt und ihnen den Weg so platt kloppt, dass sie gar keine Schwierigkeiten haben. So ein Prozess ist ein Stück Lernen, dass man halt tatsächlich sagt: ich möchte das gerne, wir möchten das gerne -, und versucht, das eben auch möglichst umzusetzen. Das halte ich für eine sehr wichtige Erfahrung, jetzt nicht nur für Gruppen, sondern dann auch für demokratische Prozesse. Das ist ja auch eine Sache, wo man sagt: ach, wenn ich mich für einsetze -, sprechen wir jetzt mal von herkömmlichen Parteien oder Initiativgruppen: und ich engagiere mich, dann kann ich auch was erreichen; wenn ich mich nur zurücklehne und sage: das ist alles scheiße, mir passt das nicht, da macht ja keiner was für mich -, dann wird sich auch nicht viel bewegen. Von daher sind solche Selbstorganisationsprozesse schon wichtig, auch bei klassischen Jugendverbänden oder auch gerade bei so spontanen Gruppen, die sich mal bilden, sei es im privaten Bereich, sei es in Ortsteilen, wo die sagen: wir haben keinen Raum, wo wir und treffen können -, diese ganzen Dinge. Das ist schon eine wichtige Aufgabe, ein wichtiger Prozess von Gruppen, auch für einen jungen Menschen“ (07:36-51).

Konsequenz diese Bilder und Einschätzungen ist, dass es darum gehen muss, Jugendlichen in Selbstorganisationsprozessen Lern- und Erfahrungsprozesse zu ermöglichen und hierfür den Rahmen abzusichern. Solche Prozesse sieht er als Sache der Jugendlichen an; er selbst über Zurückhaltung, Prozesse sich dabei „nicht so stark ein, weil ich auch meine, das ist so ein Punkt, wo sie (sich) selbst finden müssen, weil sie das ja auch selber wollen. (...) Da ist das schon mehr so ein Beratungsprozess, eine beratende Begleitung, aber jetzt nicht so versuchen, irgendwelche Fäden auszulegen oder zu ziehen, und sie in ein Fahrwasser zu bringen, das vielleicht für die Stadtjugendpflege oder für die Stadt (ein) wesentlich besseres Aushängeschild wäre. Das ist nicht mein Ansatz“ (07:573-579). Es ge-

he eben nicht darum, „immer der Macher oder Gestalter da zu sein, sondern, was ich vorhin sagte, (ich muss) zulassen können, denen immer wieder (eine Chance geben), auch wenn ich das jetzt schon zum zwanzigsten Mal erlebe, wenn Jugendliche kommen und was sagen, was andere vor denen auch schon haben wollten und dann irgendwann gekriegt haben, dass man sagt: mein Gott, sind die denn immer noch nicht weitergekommen! -, (das) ist ja logisch, es wachsen ja neue nach. (...) Dann fange ich halt wieder da an, wo die steht, und nicht da, wo ich grade mit der letzten aufgehört habe. Das, finde ich, ist schon wichtig, dass man sich das vor Augen hält und selbst auch verinnerlicht“ (07:847-858).

Er hält es daher auch für wichtig, Jugendlichen nicht die Hürden, die sich stellen mögen, aus dem Weg zu räumen, sondern sie lernen zu lassen (so „ein Prozess ist ein Stück Lernen“), welche Probleme es gibt, wie man sie lösen kann, wie man die Unterstützung anderer erlangt (07:36-41).

Das schließt ein, zu klären, welchen Beitrag die Jugendlichen zum Gelingen beitragen können. Angesichts der „Ordnungsstrukturen und Ordnungserwartungen der Erwachsenen“, die er als „sehr starke Reibungspunkte“ erlebt (07:746-752), äußert Bernd die Auffassung:

„Ich glaube, dass solche Prozesse eigentlich nur begleitet werden können durch Professionalität, damit eben gemeinsam mit den Jugendlichen auch versucht wird, solchen Anfechtungen, die da immer wieder kommen, auch zu widerstehen, aber vielleicht auch mal am eigenen Verhalten zu rütteln, zu sagen: na gut, wenn wir den Raum haben wollen, da müssen wir auch ein bisschen was für tun, nicht nur, dass wir sagen, wir haben uns vorher für eingesetzt, wir müssen uns auch für den laufenden Betrieb so ein bisschen mit einbringen -“ (07:752-758).

Ein solcher Zugang ist mit Risiken verbunden, denn das öffentlich werdende Scheitern kann späteren Generationen Jugendlicher Wege verbauen und ähnlich gelagerte Versuche verhindern:

„Das ist für mich immer so ein Stück Gratwanderung, also persönlich: wie weit kann man den Jugendlichen das zutrauen oder inwieweit überschätzen sie sich? -, ohne dabei in den Meister des Machbaren zu kommen, also irgendwo am Schalter (zu) sitzen: was geht? geht, geht nicht, geht, geht nicht -. Diese Funktion, diese Rolle finde ich nicht gut für jemand, der also irgendwo solche Selbstorganisationsformen ermöglichen sollte oder könnte oder müsste“ (07:713-719).

Bernd positioniert sich distanziert: erkennbar wohlwollend in der Sache, den Selbstorganisationsversuchen Jugendlicher positiv zugewandt, aber zurückgenommen im Anspruch, auf diese Prozesse Einfluss ausüben zu wollen. Bernd lässt sich als *Lernhelfer*<sup>251</sup> beschreiben, eine Rolle, die Giesecke mit dem Bild des „Erfahrungsaustausches“ umschrieben hat (vgl. Giesecke 1987)<sup>252</sup>, wonach Jugendliche und Fachkräfte mit ihren schon vorhandenen, teilweise unterschiedlich umfänglichen Erfahrungen im gegenseitigen Austausch voneinander lernen (vgl. Giesecke 1997, S. 263f).

### 5.7.1.3 Modus der Selbstorganisationsförderung

Wie folgt nun das praktische Handeln diesem Anspruch, Lernprozesse zu ermöglichen und im Rahmen der professionell gegebenen Möglichkeiten abzusichern?

Übersicht 5.24 zeigt zunächst im Überblick die Handlungen, die Bernd im Rahmen seiner Darstellung schildert, und die sich hieraus auf Ebene der operativen Modi ergebenden Handlungsschwerpunkte:

---

<sup>251</sup> Verwiesen sei hierzu etwa auf die Konzeptionen Gieseckes (1989) und Flechsig (1990).

<sup>252</sup> Darauf, dass sie die Rolle des Lernhelfers wahrnehmen, verweisen weitere Experten (29:1221-1231): „Lernhelfer, ja, Lernhelfer. Wir haben ein Szenarium, ein Erfahrungs- oder Lernfeld innerhalb unserer Einrichtung arrangiert, und wir fungierten, ja, als Unterstützer, als Lernhelfer oder als Erfahrungshelfer, [denkt nach, Pause] natürlich auch pädagogisch zu sanktionieren: so geht's nicht -. Aber vorrangig war das wirklich so Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten zu arrangieren und zu begleiten“ (15:708-712).

Übersicht 5.23:

**Handlungsschwerpunkte bei Bernd**

| Handlung         | (J = Jugendliche – SO = Selbstorganisation)  | n | Handlungsschwerpunkt                                    |
|------------------|--|---|---|
| Vorbereiten      | J. auf eine bestimmte Situation im Kontakt mit der Umwelt vorbereiten  | 1 | 5 Handlungen<br>op. Modus<br>„Hilfe“<br>(n = 11)        |
| Beraten          | mit J. Themen und Probleme besprechen, das eigene Wissen beisteuern oder Informationen und Handlungsvorschläge weitergeben                         | 5 |   |
| Absichern        | vorbeugend handeln, bevor es Probleme für die SO gibt  | 1 |   |
| Anregen          | J. Ideen geben, um sie zu einem Tun anzuregen  | 3 |   |
| Ansprechbar sein | für Alltägliches und Probleme J. als (erwachsener) Gesprächspartner mit den eigenen Erfahrungen, Meinungen und Einschätzungen zur Verfügung stehen | 1 |   |
| Abblocken        | Kritik der Umwelt an der SO so abwehren, dass eine unmittelbare Einflussnahme auf die J. unterbleibt und die SO unbeeinträchtigt bleibt            | 2 | 2 Handlungen<br>op. Modus<br>„Mobilisierung“<br>(n = 6) |
| Freimachen       | vorhandene Hürden in der Umwelt für die SO aus dem Weg räumen  | 4 |   |
| Abklären         | Kritik aus der Umwelt an der SO aufnehmen, intern mit den Jugendlichen klären und die Ergebnisse der Klärung ggfs. an die Umwelt rückmelden        | 2 | 6 andere<br>Handlungen<br>(n = 7)                       |
| Zurückziehen     | sich selbst zurücknehmen, um J. allein handeln zu lassen   | 1 |   |
| Ermöglichen      | durch das Zur-Verfügung-Stellen von Ressourcen einem Vorhaben J. den Weg ebnen   | 1 |   |
| Unterstützen     | die Vorhaben J. durch Bereitstellung von Ressourcen fördern  | 1 |   |
| Einschreiten     | J. in einer gegebenen Situation Grenzen setzen, etwas unterbinden, verbieten oder argumentativ-appellativ begrenzenden Einfluss nehmen             | 1 |   |
| Bereden          | in der Umwelt durch formelle Gespräche und informelle Kontakte die SO unterstützen   | 1 |   |

Das referierte Handlungsrepertoire konzentriert sich auf 13 (von insgesamt im Material aufgewiesenen 46) Handlungen (und entspricht damit einer deutlich überdurchschnittlichen Handlungstiefe von 23%), wobei Handlungen des operativen Modus „Hilfe“, die auf die Beratung Jugendlicher und ihres Selbstorganisationssystems abzielen, bestimmend sind. Der aufgrund der Schilderungen erkennbare Handlungsmodus lässt zwei Perspektiven erkennbar werden: 1. beratende Hilfestellung gegenüber den Jugendlichen und 2. Gewährleistung der Selbstorganisation im Verhältnis zur Umwelt:

*Beratende Hilfestellung*

Bernd berichtet, dass er sich für das Alltägliche Jugendlicher als Gesprächspartner zur Verfügung stellt, mit ihnen Themen und Probleme bespricht, sein Wissen einbringt, Informationen weitergibt und Ideen äußert, wie es an schwierigen Punkten weitergehen könnte. In dieser Funktion wird er als Begleiter erlebbar, der zwar auch für die persönlichen Problemen der Jugendlichen, mit deren Projekten er Kontakt hält, ansprechbar ist (07:200-202), der aber in erster Linie als Berater und Unterstützer identifizierbar wird. Er berichtet davon, wie er Hinweise organisatorischer Natur gibt, zum Beispiel an wen sich die Jugendlichen zu wenden haben, um etwa die erforderlichen Genehmigungen zu bekommen, damit sie eine Veranstaltung durchführen können, und wie das dafür nötige Schriftstück formuliert werden muss (07:191-193). Er versteht sich als deren Ansprechpartner in der Verwaltung (07:503-511), macht Vorschläge, wenn er gefragt wird (07:572-581); im Zusammenhang mit dem Bauwagen-Projekt AB beschreibt er dies wie folgt:

„Dann wurden so Dinge mit denen besprochen: wie wollt Ihr den Platz so ringsum halten, dass die Ortsteilbewohner nicht immer sagen können, das ist ja eine einzige Müllhalde da draußen? -. Das heißt Müllabfuhr, dass da einen Mülleimer hin muss, das sind so Kleinigkeiten. Dann mit den Beteiligten, die mehr so in der Führungs- oder Leitungsfunktion (waren), das ist ja schon übertrieben, die so Sprecher waren, oder Sprecherin, haben wir uns häufiger zusammengesetzt. (...) Wir haben mal über Aufsichtspflichten gesprochen, was eventuell auf sie zukommen könnte, wenn da Jüngere in dem Bauwagen sind, ihnen aber auch nahe gelegt, wenn sie Interesse haben, (dann) könnten sie auch mal an einer Gruppenleiterschulung teilnehmen“ (07:601-609).

An anderer Stelle berichtet er von der Empfehlung, die Jugendinitiative AA könne sich einem großen freien Träger (Kirche oder Wohlfahrtsverband) anzuschließen, um „mehr Durchschlagskraft“ bei der Vertretung ihrer Interessen zu erlangen (07:105-107), Er rät auch dazu, zu klären, ob eine ABM-Kraft als Sekretärin oder besser als pädagogische Fachkraft eingestellt werden soll (07:141-145), und legt nahe, das Projekt AD rechtlich als Verein auszugestalten und ihm ein Sprechergremium zu geben, das dann mit der



Stadt verhandeln kann, anstatt mit der großen Gruppe zu agieren, was seiner Einschätzung nach bei Verwaltung und Kommunalpolitik nicht gerade gerne gesehen wird und die Verständigung erschwert (07:376-381).

Um in diesem Sinne beraten – und unterstützen zu können – ist es erforderlich, ein zwar aufgrund des Status' als Jugendreferent notwendigerweise zu den Jugendlichen eher distanzierteres (durch den fehlenden alltäglichen Austausch geprägtes und damit kaum verstetigtes) Verhältnis zu entwickeln, aber den Kontakt zu halten, sich zum Beispiel bei Veranstaltungen sehen zu lassen und sich ein Bild davon zu machen, was im jeweiligen Projekt vor sich geht (07:176-179, 07:198-201).

Aufgrund dieser Form einer distanzierteren Begleitung bleibt er in der Lage, bei Bedarf Unterstützung zu geben. So berät er die Jugendlichen des Bauwagenprojekts AB, als diese sich im Ortsrat vorstellen und ihr Vorhaben und ihre Ziel erläutern sollen (07:615-620), versteht sich als Unterstützer, der durch Bereitstellen von Ressourcen dem Vorhaben Jugendlicher den Weg erleichtert, in dem er zum Beispiel prüft, welche Möglichkeiten für einen Jugendraum vor Ort gegeben sind (07:600-602), eine Jugendinitiative fördert, indem er deren Seminare finanziert (07:189-191), oder versucht, nötigenfalls ein von ihm begleitetes Projekt gegenüber der Umwelt abzuschirmen. So erinnert er an eine Situation aus der Begleitung des Projektes AA:

„Sie kriegten auch organisatorische Dinge über einen längeren Zeitraum geregelt, aber es war eine sehr spontihafte Sache, die je nach Zusammensetzung des Teams eben lief. Da sind auch ganz dilettantische Sachen gelaufen. Es geht ja nicht, wenn ich wegen einer Hausbesetzung einen Brief an den Rat schreibe, wo es um Regress gehen kann, dass ich den auch noch unterschreibe. Es war denn meine Hilfestellung, dass wir das noch mal schnell eingeschwärzt haben beziehungsweise umgeschrieben haben“ (07:170-175).

An anderer Stelle führt er aus, dass er Antragsschreiben des Projektes AA an den Landkreis amtlich begleitet habe, indem er vermerkt, ihm, der Jugendpflege, sei der Sachverhalt bekannt, er werde als förderungswürdig angesehen, auch der Landkreis möge bitte unterstützen (07:193-195). Auch in seiner eigenen Verwaltung kann er Türen öffnen und zum Beispiel ermöglichen, dass für das Projekt unter Zuhilfenahme des Grundstücksamtes ein Mietvertrag ausgehandelt und unterzeichnet werden konnte und sich zugleich die Stadt verpflichtete, die Miete zu übernehmen (07:386-394).

Sofern allerdings erforderlich, meint auch *Bernd*, direkt auf ein Selbstorganisationsprojekt Einfluss ausüben zu müssen, obgleich die wenigen Anhaltspunkte, die er hierfür gibt, eher vermuten lassen, dass sich ein solcher Handlungsbedarf nur selten ergeben und ihm lediglich Anlass gegeben haben dürfte, appellierenden Einfluss auszuüben. So schildert er, die jeweils verantwortlichen Jugendlichen des Projekts AA angesprochen zu haben, wenn bei ihm Beschwerden vorgetragen wurden, zum Beispiel als sich Anlieger über den von dem Treffpunkt ausgehenden Müll beklagten. Dann habe er „aber auch betont darauf Einfluss genommen und gesagt: Menschenskind, da müsst Ihr aber auch mal da wieder saubermachen! -“ (07:215-218).

Diese beratende Unterstützung bleibt stets mit der Perspektive verbunden, die Jugendlichen nur so lange zu begleiten, bis sie in die Lage versetzt sind, allein handeln können. Glaubt *Bernd*, dieser Punkt sei erreicht, die Jugendlichen also qualifiziert genug, in ihrer eigenen Angelegenheit selbst tätig zu werden, bringt er sich nicht mehr so stark ein, weil er meint, „das ist so ein Punkt, wo sie (sich) selbst finden müssen, weil sie das ja auch selber wollen“ (07:564-579).

### *Gewährleistung der Selbstorganisation*

Es liegt nahe, davon auszugehen, dass *Bernds* Position als Jugendreferent – eingebunden in das formale und Beziehungsgeflecht einer Stadtverwaltung – ihm diese Form der Unterstützung und administrationsorientierten Absicherungsarbeit sowohl zugleich erlaubt als auch von ihm (aufgrund der gegebenen Distanz) abverlangt. Er ist nicht eingebunden in die alltägliche Prozesse in einem Jugendhaus oder in der mobilen Jugendarbeit, die – wie die Beispiele von *Angela*, *Sven* und *Sara* zeigen werden – wesenhaft auf die Kontinuität der alltäglichen Zusammenarbeit mit einzelnen Jugendlichen und ihren Cliques abstellen (müssen). Andererseits eröffnen sich hierdurch auch anderen Perspektiven. *Bernd* begreift sich als denjenigen, der Selbstorganisationsprozesse auch nach außen absichern und versuchen kann, den Druck zu verringern, den die Umwelt auf Selbstorganisationssystem auszuüben in der Lage ist. Als zum Beispiel das Projekt AA Anfang der 80er Jahre den auch lokalpolitisch formulierten Konformitätserwartungen nicht entspricht und sich die Jugendlichen vor Ort aktiv an der Anti-AKW-Bewegung beteiligen, gibt es massive Bemühungen, ihm die städtische Unterstützung zu entziehen:

„Gut, im Nachhinein, es wäre auch ein bisschen schwierig geworden, Brokdorf war gerade aktuell, da lief auch viel aus dem AA raus, wir hatten hier auch eine Hausbesetzung in A, wo sich die Leute im AA getroffen haben. (...) Es gab vehemente Auseinandersetzungen im Fachausschuss, weil es eben auch um die Mittel ging, bis hin, dass so Vorwürfe kamen, man könnte ja nicht noch die Messer bezahlen, mit denen die Demokratie gemordet wird, so sinngemäß. Das konnte dann aber wieder auf den Teppich runtergeholt werden und das AA hat weiter Gelder bekommen“ (07:132-140).

Es bleibt zwar unbeschrieben, wie *Bernd* das konkret bewerkstelligt, aber ein anderes Beispiel verweist auf den gewählten Modus: So verweist er zunächst allgemein darauf, *informelle* Gespräche zu nutzen, um Selbstorganisationsprozesse zu unterstützen, in dem er zum Beispiel auf das lokale Kommunikationsnetz zurückgreift: In A, schildert er, kenne man sich eben, wenn „man in die Innen-

stadt geht, und man will mal wen treffen, dann weiß man halt bestimmte Uhrzeiten, da trifft man den da halt auch. Diese Über-schaubarkeit, dass man direkt auch an Ratsleute rangehen kann oder umgekehrt auch an bestimmte Firmen“ (07:492-504).

Das eröffnet ihm Möglichkeiten, auf diesem Weg Lösungen für Probleme auf den Weg zu bringen. Als das Projekt AA eine neue Bleibe sucht, gelingt es ihm zum Beispiel, im informellen Gespräch mit einem Ratsherrn, der als Bauunternehmer über ein Haus verfügt, das er zunächst nicht umbauen möchte, „ein paar Hürden aus dem Weg zu räumen“, einen ersten Kontakt herzustellen, den die Jugendlichen nutzen können, um selbst mit dem Unternehmer zu sprechen und mit Unterstützung der Stadt eine Vereinbarung zu erzielen (07:110-120). Für ihn gehört es zum Selbstverständnis,

„wenn eine Gruppe kommt, dass versucht wird, was zu finden. Und wenn die Konstellation günstig ist, wenn wir irgendwo einen Objekt haben, wo man rankommt, was ja gar nicht so einfach ist, dann lässt sich das, wenn der Aufwand nicht zu groß wird, auch schnell durch buffen“ (07:488-491).

Bernd berichtet aber auch davon, dass ganz direkt Einfluss nimmt, wenn aus der Umwelt heraus Probleme entstehen. Als zum Beispiel das Projekt AD Probleme mit der Hausreinigung bekommt, spricht er mit der zuständigen Mitarbeiterin der Stadtwerke, der Eigentümerin des Gebäudes, „dass sie da nicht beim ersten Mal gleich allergisch, sensibel reagieren“ (07:215-220). An anderer Stelle berichtet er:

„Was so Konflikte angeht mit dem Vermieter, der hat ja das Interesse, dass seine Räume einigermaßen gut erhalten bleiben, was nicht immer der Fall ist. Da werden schon mal elektrische Leitungen anders gelegt. Das sind so Dinge, die im laufenden Betrieb halt auftauchen, wo man dann guckt, Hilfestellungen gibt, ich sag es jetzt mal so, wo man die Möglichkeit hat, eben noch mal eine Rechnung abzunehmen, wenn man mit dem Installateur Schwierigkeiten hat, oder so ähnlich“ (07:428-433).

Es wird deutlich, dass sich Bernd in solchen Situationen als eine Art „ehrlicher Makler“ begreift, der die Kritik aus der Umwelt aufnimmt, mit den betroffenen Jugendlichen klärt und die Rückbindung an die Umwelt organisiert. Er berichtet davon, wie er mit solchen Beschwerden umgeht:

„Das sind jetzt aber so Sachen, wo geguckt wird das gemeinsam aus dem Weg zu schaffen. Ich rufe dann bei den Beschwerdeführern an und sag: ich werde mit denen reden, sie werden wieder hören -, dass die dann zu denen hingehen. Oder ich versuche, dann schon so Sachen aus dem Weg zu räumen, die da drohten, dass sie den Laden da schließen wollten, weil es zu laut war“ (07:418-421).

An anderer Stelle schildert er:

„Ich höre mir das zwar immer erst mal an, nach dem Motto, auch erst mal den Dampf raus zu nehmen, und mache dann aber auch klar, dass das ein eigenständiger Verein ist mit einem Vorstand, wie jeder Sportverein auch, der für die Arbeit im Hause auch verantwortlich ist. (...) Dann rufe ich da wieder an, wenn ich mich irgendwie schlau gefragt habe: also, das entbehrt jeder Grundlage! -, oder der Vorstand selber nimmt Kontakt auf und sagt: also, da reden wir mal mit denen -. (...) Das verstehe ich unter Absichern. Da gab es auch Beschwerden, die beim Ordnungsamt aufgelaufen sind. Die melden sich dann bei mir. Da versuche ich dann, im Gespräch mit dem Vorstand, wen ich da grade erreiche, Kontakt aufzunehmen: also, das und das droht Euch, setzt Euch mal hin, ich würd' Euch vorschlagen, schreibt da mal ans Ordnungsamt, nehmt mal zu der Dame oder dem Herrn Kontakt auf, hier ist die Nummer, und wenn Ihr nicht weiterkommt, dann könnt Ihr Euch noch mal melden -“ (07:542-557).

Bernd changiert ganz offensichtlich zwischen einem stellvertretenden Handeln und Kontaktnahme zu dem Projekt mit dem Ziel, die Jugendlichen selbst tätig werden zu lassen. Auch hierin konstituiert er sich als Lernhelfer: die Situation auszuloten, den Beitrag der Jugendlichen selbst abzuschätzen, sie in der Regel beratend und organisatorisch zu unterstützen und – bei Bedarf – im Hintergrund die Fäden zu ziehen, wo es sachdienlich ist, um sich als Fachkraft zurückzunehmen und aus dem Prozess herauszunehmen, wenn er überzeugt ist, dass die Jugendlichen selbst handlungskompetent sind.

Er ist überzeugt, dass man das „natürlich nicht in der Ausbildung (lernt): Zulassen-Können, [denkt nach, Pause] den anderen im Grunde genommen als, vielleicht ist es das falsche Wort, gleichberechtigt, zumindest auch gleichwertig, von ihren Wünschen her, als Fachmann zu akzeptieren. (...) sondern (ich muss) schon versuchen, so im Rahmen der Möglichkeiten, die man ihnen unterstellt und die sie ja auch haben, das zu ermöglichen“ (07:836-844). Er rekurriert damit auf eigenes Lernen, das heißt auf Erfahrungen, die er nur im Kontakt mit einem Selbstorganisationssystem – und insofern in einem wechselseitigen Lernprozess – ansammeln kann, was auch einschließt, den Jugendlichen zuzubilligen, dass jeweils neue Generationen erneut und vergleichbare Erfahrungen und Fehler machen können müssen (07:847-858).

### Kompetenzen

Vielleicht fallen auch deshalb die Äußerungen so sehr sparsam aus, welche Kompetenzen für die Selbstorganisationsförderung notwendig sind. Zwar hält Bernd Organisations- und Managementkenntnisse für erforderlich, um Selbstorganisation fördern zu können; er verweist zum Beispiel darauf, dass es „erst mal wichtig (ist), dass derjenige oder diejenige weiß, in welchen Strukturen er oder sie

arbeitet. Das heißt auch, sagen wir mal, administrative Hierarchien kennen, Zuständigkeiten kennen“ (07:801-803), aber in erster Linie sieht er die Kompetenzen gefragt, die es ihm ermöglichen, mit den Jugendlichen umgehen und mit unterschiedlichen Zielgruppen kommunizieren zu können. Dazu sei eine „gute Gesprächsbereitschaft, Gesprächsführung (nötig), dann eine Offenheit und, was ganz wichtig ist, er muss diejenigen, die zu ihm kommen, (die) müssen wissen, dass sie ihm {betont} trauen und vertrauen können, dass da eine Basis geschaffen ist. Ein Ohr zum Zuhören, ein Kopf, würde ich mal sagen, zum Denken, ein Bauch zum Fühlen - und dann handeln“ (08:702-805, ferner: 07:820-825).

### 5.7.2 Schlüsselthema: Institutioneller Kontext

Bernd verweist darauf, dass er informelle Gespräche nutzt, Einfluss auf (auch politische) Entscheidungen zu nehmen, die ein Selbstorganisationsprojekt beeinflussen können (08:492-504). Er thematisiert damit indirekt seine Verortung im institutionellen Kontext (hier: Kommunalverwaltung), durch den sein Handlungsspielraum (aufgrund formaler Setzungen: Rechtsvorschriften und Verfahrensweisen) eingeschränkt wird. Die Experten schildern 1. auf der Ebene der Administration (Kommunalverwaltung) und 2. im Zusammenhang mit (kommunal-) politischen Prozessen die sich heraus ergebenden Beschränkungen ihres Handlungsspielraumes:

#### Administration

Eine Auseinandersetzung mit der Administration, in die Experten eingebunden sind, findet sich in den Darstellungen der Experten nur selten, und sofern, dann ist vor allem von der ihr eigenen Hierarchie die Rede, während administrative Zwänge, zum Beispiel lange Entscheidungswege und problematische Entscheidungsstrukturen dabei offenbar keine Rolle spielen und nur im Einzelfall erwähnt werden (z. B. 12:348-368).

Wenn von der Hierarchie die Rede ist, dann sprechen die Experten in der Regel eher davon, dass sie es mit außerfachlichen Vorgesetzten zu tun haben, die aufgrund der Struktur vor allem kleinerer Kommunalverwaltungen (z. B. als Leiter des Hauptamtes) auch der örtlichen Gemeindejugendpflege vorgesetzt sind. In Schilderungen betroffener Experten scheint durch, dass es in diesen Fällen zu Problemen kommt, die Fragestellungen und Probleme der Jugendarbeit vermitteln zu können (z. B. 29:299-303) und im vorgeetzten Gegenüber einen Ansprechpartner zu finden, der hiermit angemessen umgehen kann (z. B. 12:275-285, 18:1296-1302, 30:213-222). Berichtet wird davon, wie solche Vorgesetzte Kontrolle auszuüben versuchen (z. B. 26:332-348) bzw. – vorbeugend – ihren Erwartungen entsprochen wird, über das Geschehen in der Jugendarbeit informiert zu werden (z. B. 14:1513-1569). In mancher Äußerung schwingt mit, dass ein höheres Maß an Rückendeckung durch die Vorgesetzten als Vertretern des Anstellungsträgers wünschenswert und es hilfreich wäre, wenn die Arbeit weniger hinterfragt würde (z. B. 02:826-827, 26:731-744). Hin und wieder scheint es auch vorzukommen, dass die Fachkräfte ihre Vorgesetzten selbst als „Druckmittel“ gegenüber Jugendlichen verwenden, um bei diesen ein bestimmtes Verhalten zu erzwingen, da sonst ihr Vorgesetzter zu Sanktionen greifen werde (z. B. 32:203-211). Insgesamt verweisen viele Äußerungen darauf, dass der Jugendarbeit im kommunalen Kontext eine Sonderstellung zukommt; sie sind „kleine Paradiesvögel“, die außerhalb der üblichen Arbeitszeiten tätig sind, daher kaum kontrolliert werden können und für deren (kaum durchschaubare Arbeit) oft das Verständnis fehlt, obgleich sie für andere Verwaltungsbedienstete kaum als anstrengbar angesehen wird (z. B. 26:730-735)<sup>253</sup>.

---

<sup>253</sup> Auch Weinacht macht aufgrund der Ergebnisse seiner Untersuchung auf das Dilemma aufmerksam, dass Fachkräfte gleichermaßen den Interessen Jugendlicher und den Direktiven des institutionellen Kontextes verpflichtet sind (vgl. Weinacht 2001, S. 600f). Andererseits wird in der Literatur auch darauf hingewiesen, dass der Einfluss der Administration auf das soziale Handeln von Fachkräften der Jugendarbeit eher gering sei: Sturzenhecker meint z. B., in der offenen Jugendarbeit fehle es an „starrten Regelungen und bürokratischen Vorgaben“, die daher in jedem Jugendhaus angesichts der „alltäglichen konkreten Bedingungen“ entwickelt werden müssten (vgl. Sturzenhecker 1998b, S. 305ff). Auch Thole und Küster-Schapfl sprechen angesichts der Resultate ihrer Studie davon, „dass kein ausgeprägter Fall vorliegt, in dem die systemisch-institutionellen und sozialpädagogischen Vorgaben und Normierungen derart dominieren, dass sie von den Akteuren als problematisch und die sozialpädagogische Praxis behindernd gedeutet werden“ müssten (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1996, S. 843). Der administrative Kontext werde mithin „weniger ausgeprägt und bevormundend als gemeinhin angenommen“ wahrgenommen (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 217). Müller dagegen beschreibt sozialpädagogisches Handeln als „abhängig vom Handeln anderer Instanzen, die ihrerseits über Handlungschancen der Adressaten entscheiden (z. B. Jugendgerichte, Schulen, Arbeitgeber) und die in der Regel mehr Macht über deren Lebenszusammenhänge haben, als SozialpädagogInnen selbst“ (vgl. Müller/B. K. 2000b, S. 14). Auch Liedtke und andere sprechen von „den oft unsinnigen Fremdansprüchen“ und davon, dass Hierarchie im Widerspruch zu dem für die offene Jugendarbeit konstitutiven Prinzip der Koproduktion stehe (vgl. Liedtke u. a., S. 228). Der Befund der vorliegenden Untersuchung, dass der administrative Kontext (bestimmenden) Einfluss auf die Praxis der Fachkräfte und ihr soziales Handeln ausübt, erscheint im Lichte dieser Einschätzungen jedenfalls nicht unbegründet.

Auch wenn das Verhältnis der Fachkräfte zu ihren Vorgesetzten also nur ansatzweise thematisiert ist<sup>254</sup>, mag doch eine Szene einen weitergehenden Deutungsversuch ermöglichen: Ein Experte berichtet von einer Zukunftswerkstatt, die die Verwaltungschefs (Hauptverwaltungsbeamte) des Landkreises zusammen mit den Jugendpflegern unter der Perspektive „Jugendarbeit 2000“ durchführten,

„in der die Hauptverwaltungsbeamten gesagt haben in der Utopiephase: die Ehrenamtlichkeit wird so gestärkt, dass Vereine hauptamtliche Jugendpflege und offene Jugendarbeit überflüssig machen -. Und die Jugendpfleger haben in der Utopiephase an der gleichen Fragestellung gearbeitet und haben gesagt: wir werden ernst genommen, unsere Fachlichkeit wird anerkannt und die offene Jugendarbeit, die betreute offene Jugendarbeit -, so wurde es gesagt: wird viel, viel stärker ausgebaut, so dass in jedem Dorf quasi ein Jugendpfleger und mindestens ein Jugendraum existiert. Das sind zwei total unterschiedliche Positionen. Was sich da letztendlich [lacht] durchsetzt ist eigentlich auch fast klar, das werden, wenn es in diese Richtung geht, wahrscheinlich die Hauptverwaltungsbeamten sein, das ist klar. Wie gesagt, das ist eine Utopie, aber es wird zumindest deutlich, in welche Richtung gedacht wird“ (02:738-748).

Selbst wenn es sich nur um im Material verstreute Äußerungen der Experten handelt, dann wird doch deutlich, dass dieser Konflikt zwischen den Vorstellungen der Verwaltungsleitung einerseits und den in der Jugendarbeit tätigen Fachkräften untergründig bestimmend sein dürfte. Im Grunde findet sich im gesamten Material keine Darstellung, die auf eine uneingeschränkte Akzeptanz des Handelns der Fachkräfte durch die Verwaltungsleitungen verweist. Die Rede ist, sofern die Sprache darauf kommt, von mehr oder weniger scharfen Konflikten, die im Ergebnis stets auf eine Einpassung der Fachkräfte in den institutionellen Kontext hinauslaufen (was rechtfertigt, von einer Art *Subordinationserwartung* an die Fachkräfte zu sprechen): Ihre Rolle bleibt schwierig; die fachliche Überzeugung muss in der Öffentlichkeit oft hinter den Vorgaben der Hierarchie zurücktreten, eine bestimmte, der fachlichen Auffassung durchaus widersprechende (Verwaltungs-) Meinung vertreten und so das *Prinzip der einstimmigen Verwaltung* realisiert werden (z. B. 04:646-655, 14:388-403/2246-2254, 20:468-471).

Dies muss umso mehr als Friktion erfahren werden, da die Einflussnahme auf das Gemeinwesen und die Veränderung der dort gegenüber Selbstorganisationsversuchen eher als skeptisch erlebten öffentlichen Meinung von zahlreiche Experten als eine wichtige Aufgabe im Zusammenhang mit der Förderung von Selbstorganisationsprozessen angesehen wird (vgl. 5.7.6). Eine aktive Form der Öffentlichkeitsarbeit *durch die Fachkräfte selbst* allerdings lässt der institutionelle Kontext kaum zu. Sie berichten die Experten meist nur davon, dass sich die von ihnen begleiteten Projekte bzw. die Jugendlichen an die Presse gewandt haben bzw. sie ihnen nahe gelegt haben, dies zu tun (z. B. 09:68-80, 13:82:86, 15:511-514, 20:53-58, 23:83-86/95-98, 25:614-615/663-666), sprechen aber nicht davon, dass diese Form der Öffentlichkeitsarbeit ihr aktiver Anteil gewesen sei. Auch wird von Umwegen berichtet, Pressearbeit gemeinsam mit einem Projekt – und damit *durch* dieses Projekt – zu machen (z. B. 08:111-113). Nur im Ausnahmefall können sie in eigener Sache eine offensive Form der Öffentlichkeitsarbeit betreiben (02:506-518). Eingebunden in die Verfahrensweisen einer Kommunalverwaltung kommt das Privileg, Öffentlichkeitsarbeit betreiben zu dürfen, nicht ihnen, sondern dem Leiter der Verwaltung zu. Insofern müssen die Fachkräfte Verfahren entwickeln, im Rahmen des (noch) Zulässigen zu agieren, um für die als notwendig erachtete Öffentlichkeitsarbeit zu sorgen. In diesem Sinne heißt es zum Beispiel:

„Ja bis hin, weil es ja immer in der Öffentlichkeit gelaufen ist, die Zeitung, die Presse war ja immer beteiligt, dass ich den Jugendlichen immer Mut gemacht habe: geht hin, erzählt das! -. Und dann kommt ja die Zeitung zur Verwaltung und sagt: wir wollen den Jugendpfleger sprechen, mal sehen, was der dazu sagt -. Dann muss ich mich rückversichern, ich hätte nie eine Äußerung gemacht, ohne Rückversicherung. Nun habe ich meistens erlebt, dass man mir sagte: ja, das dürfen Sie so sagen, Sie müssen aber dazu sagen, die Verwaltung kann sich dem noch nicht so ganz anschließen -, oder irgendsolche Vorbehalte. Diese beiden Stellungnahmen standen auch immer sauber getrennt in der Presse. Und dann wurden meine Oberen ja auch gefragt, Stadtdirektor, Bürgermeister oder so, und der sagte so sein Ding, so dass in der Öffentlichkeit fachlich diskutiert werden konnte. Es gelang ihnen nie, aus irgendeiner dummen politischen Argumentation heraus einfach nur nein zu sagen“ (14:415-425).

### *Kommunalpolitik*

Kommunalpolitische Prozesse, die relevant für Prozesse der Jugendarbeit und der Selbstorganisation Jugendlicher sind (weil z. B. in ihrem Rahmen Ressourcen vergeben oder Ansprüche des Gemeinwesens an Jugendarbeit oder Jugendliche formuliert werden), spielen in den Schilderungen der Experten insgesamt eine untergeordnete Rolle. Deutlich wird, dass sich die Experten ihrer Abhängigkeit von diesen politischen Prozessen bewusst sind. So ist zum Beispiel davon die Rede, dass der kommunalpolitische Kontext von ihnen ein Handeln in der Logik dieses Systems verlangt, bei dem fachliche Gesichtspunkte eine meist nachrangige Rolle spielen (z. B. 04:709-715).

---

<sup>254</sup> Die nur ansatzweise Thematisierung dieses Komplexes kann natürlich auch der Erhebungssituation geschuldet sein, denn jenseits meiner Forscherrolle nehme ich in meiner beruflichen Funktion (die einzuschätzen die Experten in der Regel in der Lage gewesen sein werden) eben eine solche Vorgesetztenrolle ein. Das könnte Experten veranlasst haben, dieses Thema „auszublenden“.

Die Berichte zeigen, dass die Experten in der Regel kommunalpolitisches Handeln nicht als abstrakte (anonyme) Prozesse, sondern von konkreten Personen bestimmt erleben. Eingang in die Schilderungen finden vor allem (Orts-) Bürgermeister (z. B. 03:727-736/908-918, 17:637-642/522-528, 18:500-503/578-579, 19:282-291), herausgehobene Entscheidungsträger im Gemeinderat, etwa der Vorsitzende des Jugendausschusses (03:908-918, 16:382-385, 19:529-530, 21:144-147), Ortspolitiker (z. B. 12:331-335) oder einzelne Ansprechpartner in den politischen Parteien (z. B. 21:131-133).

Im Einzelfall ist davon die Rede, dass sie den politischen Interessen ausgeliefert zum Spielball in den Konflikten zwischen den politischen Parteien werden können (z. B. 12:302-314). In diesem Sinne wird von der Verhinderungsmacht berichtet, die die Kommunalpolitik entwickeln kann: Soll es aufgrund der Übereinkunft im politischen Raum keinen Jugendtreff geben, dann wird es auch keinen für die Jugendlichen geben (31:571-575), der Druck auf Selbstorganisationssysteme nimmt erheblich zu, wenn zum Beispiel ein Bürgermeister damit droht, den selbstorganisierten Jugendtreff zu schließen, weil die Selbstorganisation mit den Problemen, die rivalisierenden Cliquen im und um das Haus herum verursachen, nicht fertig wird (16:171-177/281-285), oder ein Wechsel der politischen Mehrheit bzw. die Wahl oder Berufung neuer politischer Akteure kann die Möglichkeiten Jugendlicher schlagartig verbessern wie verschlechtern (z. B. 31:581-586). Vereinzelt wird geschildert, dass sich die Experten den Versuchen einer Inpflichtnahme durch die Kommunalpolitik ausgesetzt sehen, Jugendlichen Grenzen zu setzen oder dafür zu sorgen zu müssen, dass sie den (mehr oder weniger deutlich formulierten) politischen Erwartungen an ein „normales“ (d. h. in der Regel unauffälliges) Verhalten entsprechen (z. B. 24:812-814, 30:112-113). Die Rede ist davon, dass von ihnen Grenzziehungen gegenüber den Jugendlichen abverlangt werden, die nicht mit ihren eigenen Vorstellungen und den Grenzvorstellungen der Jugendlichen selbst übereinstimmen. Sie sehen sich Instrumentalisierungsversuchen einzelner Politiker (tendenziell eher Bürgermeister, die also an der Spitze des politischen Gemeinwesens stehen) ausgesetzt, die erwarten, dass die Jugendlichen und die Jugendarbeit ihren persönlichen Vorstellungen davon zu entsprechen haben, wie Jugend zu sein und was Jugendarbeit zu leisten hat (z. B. 01:907-917, 04:398-406, 06:224-253/06:271-278, 12:105-110, 29:259-271, 31:1201-1219). Einer Expertin ist dabei „so der Begriff Hobbypolitiker deutlich geworden, dass die auch vieles nicht wissen. Die haben sich nicht im Studium damit beschäftigt, die sehen das unter ganz anderen Gesichtspunkten, dass ... Ruhe herrscht im Ort“ (20:393-397). Diese Bewertung, die Kommunalpolitik ein Interesse daran habe, dass „Ruhe herrscht im Ort“, kann als die dominierende Einschätzung angesehen werden.

Einzelne Experten schildern, wie gering sie den Spielraum für Fachkräfte der Jugendarbeit erleben und welche eingeschränkte Position sie im kommunalen System haben, darauf beschränkt zu sein, lediglich argumentieren und vermitteln, aber nicht entscheiden zu können (z. B. 20:355-360). Das macht offensichtlich eine Form der Mimikri erforderlich, wie es in der Darstellung eines als Jugendreferenten durchscheint:

„Ich denke, eine Anforderung an uns (ist), und das kommt leider oft zu kurz, dass wir für den ganzen Öffentlichkeitsbereich: Gemeinderäte und so weiter -, dort zu stehen, dort die Sache der Jugendlichen zu {betont} vertreten, dort beratend tätig zu sein und dort ernst genommen zu werden, eine Geschichte ist, die wir noch zu wenig ausgeprägt haben. Ich sage, im besten Fall ist es eigentlich, für mich zumindest, in meinem Job notwendig, dass ich auf der einen Seite meine Normalkleidung habe, mit der gehe ich zu den Jugendlichen hin, und dann habe ich hinten drin (im Auto) die Krawatte und das Anzugjäckchen, weil ich sonst auf der anderen Seite nicht ernst genommen werde“ (27:851-858).

Im Grunde verweisen diese Einschätzungen auf das bereits beschriebene Anerkennungs- bzw. Akzeptanzdefizit, mit dem (v. a. offene) Jugendarbeit konfrontiert ist (vgl. 1.3).

### Alternativen

Deutlich wird, dass der institutionelle Kontext nicht abstrakt System den Handlungsspielraum der Fachkräfte eröffnet oder beschränkt, sondern jeweils konkrete Akteure, womit sich Möglichkeiten eröffnen, den Spielraum auch zu erweitern. Die sparsamen Einlassungen, die eher auf Einschränkungen und Inpflichtnahme verweisen, können auch als Ausdruck eines bei den Experten tendenziell mehrheitlich wahrgenommen Modus' begriffen werden, mit den Grenzen der Institution umzugehen: da die Wirkmächtigkeit der institutionellen Anforderungen anerkannt und als unabweisbar angenommen wird, mag sich eine Diskussion hierüber – mangels Aussichtslosigkeit – kaum anbieten. Sofern sich Experten zu diesem Komplex äußern, vermitteln ihre Statements nicht durchgängig den Eindruck, dass sie sich dem institutionellen Kontext wirklich „ausgeliefert“ – und insoweit „machtlos“ – fühlen (obgleich im Einzelfall Gefühle der Ohnmacht identifiziert werden können). Vielmehr werden „findige“ Strategien angedeutet, mit den Grenzen des Systems umzugehen, zum Beispiel durch die Einbindung von durchsetzungstärkeren informellen Partnern (vgl. 5.7.6), aber auch vereinzelt Überlegungen angestellt, institutionelle Alternativen zu entwickeln: Die (freilich seltenen) Äußerungen hierzu zielen tendenziell darauf, Jugendarbeit aus dem institutionellen Kontext einer Kommunalverwaltung herauszulösen und eine eigene Trägerstruktur (als freier Träger außerhalb der etablierten Strukturen von Jugend- und Wohlfahrtsverbänden) zu etablieren. Vermutet wird, dass hierdurch eine aktivere und weniger von Rücksichtnahme gegenüber den politische Interessen geprägte Vertretung der Interessen Ju-

gendlicher und der Jugendarbeit in der Öffentlichkeit möglich werden könnte (z. B. 01:331-335, 02:795-807, 04:629-673, 11:167-174, 19:340-341).

### 5.7.3 Angela: „Selbstorganisation ist für mich ein zutiefst demokratisches Prinzip“<sup>255</sup>

Angela, zum Zeitpunkt des Interviews (März 2000) 46 Jahre alt, hat zunächst eine Ausbildung zur Erzieherin absolviert und anschließend mehrere Jahre in einer Kindertagesstätte gearbeitet. Anschließend studierte sie bis 1984 Sozialarbeit/-pädagogik, nahm nach dem Studium zunächst im Rahmen einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme eine Aufgabe als Ortsjugendpflegerin und Fachkraft im Jugendhaus wahr und ist seit 1988 in der Kreisjugendpflege (seit 2000 Kreisjugendreferat) im Kreis B tätig und seitdem dort in erster Linie für die selbstorganisierten Jugendhäuser zuständig (18:4-42). Als *Routinier* verfügt sie über rund 16 Jahre Berufserfahrung in der offenen Jugendarbeit.

Den Landkreis im südlichen Weichbild der Landeshauptstadt, in dem Angela tätig ist, kenne ich ein wenig durch Besuche bei Bekannten, die in der Nähe wohnen. Dort leben in den 15 Mitgliedsgemeinden in 61 Ortschaften rund 205.000 Menschen, davon in den drei größeren Städten allein zwei Drittel aller Einwohner (18:299-305). Es handelt sich um gepflegte Gemeinden, die auf den Außenstehenden Gesicherheit und Ordnung ausstrahlen. Von meinen Bekannten höre ich, dass es Fremde schwer haben, hier Zugang – etwa zur dörflichen Gemeinde – zu bekommen. Es scheint mir, dass hier Herkunft eine (un-) ausgesprochene Rolle spielt, um dazugehören zu können; man muss die Sprache der Menschen hier sprechen und verstehen können, sich auf ihre Gewohnheiten einlassen und sehr viel Zeit (Jahre, wenn nicht Jahrzehnte) mitbringen, um angenommen zu werden. Über die Jugendarbeit in diesem Raum weiß ich vor dem Gespräch nichts; im Zuge der Literaturrecherche habe ich zwar in Erfahrung gebracht, dass Angela einige Praxisberichte in eher „grauer Literatur“ publiziert hat, aber darauf verzichtet, mich mit dem Material auseinanderzusetzen.

Kennen gelernt habe ich Angela bei einer Veranstaltung des Landesjugendamtes, bei dem ich nach einem Vortrag für mein Vorhaben werben konnte. Sie sagte noch vor Ort zu, für ein Interview zur Verfügung zu stehen. Das 150minütige Gespräch findet in Angelas Büro in der Kreisstadt statt; ein Praktikant nimmt passiv teil, das Telefon ist umgestellt, nur ein Kollege schaut kurz herein, ohne dass der Gesprächsfaden dadurch weiter gestört würde. Angela berichtet im Vorgespräch, sie hätte sich gerne intensiv auf das Interview vorbereitet, was ihr aber aus Zeitgründen nicht möglich gewesen sei (was ich nicht bedauere). Sie schildert bilderreich, greift teilweise auf ihre Unterlagen zurück, zitiert aus Aktenvermerken und Presseveröffentlichungen. Schon im Vorgespräch vermerkt sie, das Interview finde ja „weit vom Schuss“ statt, hätte eigentlich in ein Jugendhaus gehört. Sie beschreibt sich in meinen Augen bild- und glaubhaft als jemanden, der viel lieber Selbstorganisation „macht“, als am Schreibtisch zu sitzen (18:1324-1329). Zu Angela gibt es auch nach dem Interview noch wiederholte Arbeitskontakte, die vor allem dem Austausch von Informationen dienen; sie erklärt sich auch bereit, an einer Kommunikativen Validierung teilzunehmen.

#### 5.7.3.1 Szenen

Entsprechend auf ihre Bilder angesprochen, die sie mit der Selbstorganisation Jugendlicher verbindet, kommt Angela umgehend auf das Jugendhaus BA zu sprechen, eines von insgesamt zwölf Jugendhäusern, die Angela begleitet oder begleitet hat (18:234-235); der mehrjährige Prozess um das Haus hat offenkundig den nachhaltigsten Eindruck bei ihr hinterlassen, sie kommt während des Interviews an unterschiedlichen Stellen und zu verschiedenen Aspekten immer wieder auf dieses Jugendhaus zurück: BA nennt sie eine „Vorzeigegeschichte“, sowohl in Bezug auf das Gelingen wie das Scheitern (18:306).

Bei BA handelt es sich um eine kreisangehörige Gemeinde mit rund 5.000 Einwohnern, die über kein Jugendhaus verfügte. 1988 finden sich Jugendliche, die nach einem Treffpunkt fragen; etwas später stößt sie dazu, kommt mit dem Bürgermeister ins Gespräch, fragt ihn, ob sie sich um die Gruppe kümmern kann und erhält zur Antwort: „ja ja, gucken Sie mal nach, wir haben immer schon so Gruppen gehabt, Sie dürfen da gern -“ (18:306-311). Sie berichtet:

„ich habe ja die Treffen am Buswartehäuschen gemacht, es gab dann einen jour fixe, wöchentlich einmal Mittwoch abends, um 19:30 Uhr, wenn alle da waren. Im Sommer war es ja nicht schlecht, aber im Winter war es bitterkalt. Wir haben am Buswarte-

<sup>255</sup> „Also, das heißt für mich auch Selbstorganisation, nicht jedes Angebot annehmen [betont] müssen, sondern wählen dürfen und sagen (können): ja, machen wir -, oder: nee, machen wir nicht -. Das heißt diese Freiwilligkeit, die auch beidseitig da ist, also, bestimmte Dinge mache ich auch nicht mehr mit und sage: jetzt ist aber wirklich ... -, bei mir nicht, wenn eine Grenze erreicht ist, das geht mit mir nicht mehr, das muss ich dann auch feststellen. *Selbstorganisation ist für mich ein zutiefst demokratisches Prinzip*, für jeden, das ist für mich nicht wegdenkbar, jeder Mensch muss selbstorganisiert leben können, in den gesellschaftlichen, wirtschaftlichen Zwängen und so weiter, selbstverständlich. Aber es muss was da sein, wo man selbstorganisiert das in der Hand hat, was mit dir läuft, planbar, steuerbar macht. Das ist das Prinzip Jugendhaus-Selbstorganisation für mich“ (18:169-178).

häuschen eine Dreiviertelstunde, eine Stunde Gespräch gemacht. Dass wir alle gefroren haben hat natürlich selbstverständlich eine besondere Beziehung geschaffen“ (18:418-422).

Die Gruppe umfasst anfangs 12, 13 Jugendliche aus der achten, neunten Hauptschulklasse mit Freunden von außerhalb (18:306-315), und es werden allmählich mehr, nachdem „klar geworden ist, da tut sich was“ (18:697-698). Es bildet sich eine Gruppe von 15, 16 Leuten, der harte Kern; sie nimmt wahr, dass dann, „wenn du einen harten Kern hast, der tatsächlich untereinander Kontakte hat, kommuniziert, {betont} dann funktionieren solche Dinge“ (18:332-334). Sie trifft sich mit der Gruppe zwei Jahre im Buswartehäuschen (18:306-315). 1991 „haben die Jugendlichen am Rathaus ein Transparent aufgehängt: wo bleibt unser Jugendhaus? uns ist kalt! –“. *Angela* hält Kontakt mit der Politik, dem Bürgermeister (18:699-700); es werden dort und bei den Jugendlichen Lösungen ausgedacht, die sie wechselseitig – wie eine Botin – kommuniziert. Sie sorgt für Öffentlichkeit stellt Öffentlichkeit her, verweist zum Beispiel auf Zeitungsartikel aus dieser Zeit, zitiert ein Interview, in dem zwei Jugendliche Stellung nehmen, warum sie für das Jugendhaus sind (18:661-663).

Die Dauer des Prozesses und die regelmäßigen Kontakte, erlebnispädagogische ausgerichtete Wochenenden, die sie organisiert, um die Gruppe zum „Funktionieren“ zu bringen, und Seminare, die sich mit konzeptionellen Fragen des Betriebes eines selbstorganisierten Jugendhauses befassen (18:319-326), vertiefen in der Gruppe die Beziehungen zwischen den Jugendlichen, sorgen für ein hohes Maß an Verlässlichkeit untereinander und begründen Freundschaften, von denen sie überzeugt ist, „die halten die nächsten 60 Jahre, über diese Tätigkeit, über dieses Miteinander-Machen“ (18:291-296).

Dabei geht es ihr auch darum, den Jugendlichen auch die Situation und die Probleme der Gemeinde sichtbar zu machen. Ihr liegt daran, die Jugendlichen nicht nur in ihrer (berechtigten) Forderung nach einem Jugendhaus zu unterstützen, sondern ihnen auch vor Augen zu führen, dass der Weg zu dieser Entscheidung und die Umsetzung dieser Entscheidung jeweils ein (womöglich schwieriger und langer) Prozess sind. *Angela* schildert, dass sie sich in einer „Mittlerfunktion zwischen Verwaltungsdenken und -handeln und Jugendlichen“ gesehen hat:

„(die Jugendlichen:) jetzt will ich was, haben wir’s morgen schon zur Verfügung? -, und auch Rückkoppelung an die Gemeinde, dass die Jugendlichen eigentlich so unzufrieden sind: wir haben doch alles in die Wege geleitet, jetzt kann’s ja nicht mehr so lange dauern, und die kommen die ganze Zeit, warum ist es noch nicht so weit? -, diese unterschiedlichen Wahrnehmungen. Oder auch bei Jugendlichen einen Gespür dafür zu entwickeln: es ist nicht gegen Euch, wenn eine Gemeinde sagt, wir müssen erst das und jenes formal abhandeln -, es muss erst eine Baugenehmigung da sein, wenn die fragen: warum geht das so langsam? -, wenn man einfach klarmacht, es gibt bestimmte Zeiten und Fristen einzuhalten, weil es nun mal so läuft, und dass das nichts Persönliches ist“ (18:705-715).

Der Druck, den das „Offen-Stehen“ der Jugendlichen verursacht (und wohl auch eine grundsätzliche positive Haltung des Gemeinwesens zu dem Anliegen der Jugendlichen), die Öffentlichkeitsarbeit der Gruppe und ihr beharrliches Nachfragen vor allem beim Bürgermeister, wie der „Stand der Dinge“ denn sei (was auch auf eine umfassende Information der Gruppe durch *Angela* zurückzuführen ist, die beständig Kontakt hält), führen schließlich dazu, dass die Gemeinde ein Jugendhaus einrichtet (18:519-551/657-681), am Rande der Gemarkung in einem gemischten Gewerbegebiet – einem zweifelsfrei nicht nur vorteilhaften Standort, aber es handelt sich auch um die einzige Fläche, die die Gemeinde überhaupt zur Verfügung stellen kann (18:368-376).

In einer Bauzeit von zwei Jahre, unter der Beteiligung von 30 Jugendliche, die zusammen über 1.000 Arbeitsstunden einbringen (18:852-853), den Garten ausheben und die Drainage verlegen (18:291-296), wird das Jugendhaus errichtet; die Jugendlichen akquirieren auch die Unterstützung von ortsansässigen Handwerkern (18:700-703) und klären schließlich auch die Trägerschaftsfrage unkonventionell:

„Das Jugendhaus gilt als Verein, ist anerkannt, wie ein Verein, hat es vereinsähnliche Strukturen, ist nicht wie ein Verein organisiert, weil schlicht und einfach die Vereinsleitung kann man gar nicht sehen, die durch den permanenten Wechsel, den Generationswechsel anfallen würde, ist aber in der Gemeinde als eigenständige Jugendeinrichtung mit vereinsähnlicher Struktur anerkannt, wird von der Gemeinde gefördert und wird auch noch stärker in den Blick genommen, als Vereine und Verbände, weil sie halt wissen, die sind selbstorganisiert, da kann es auch knirschen und krachen“ (18:380-386).

Schließlich leitet ein engerer Kreis das Jugendhaus, über den *Angela* berichtet:

„Es war dann so, die haben sehr streng Einladungen geschrieben: wir wollen das machen, wer Lust hat, sich zu beteiligen, soll sich bei (dem einen oder anderen Vorstandsmitglied) melden, wir tragen Euch in die Liste ein, wir machen dann eine Einladung und dann geht es ins Eingemachte -. Das heißt es gibt eine Führungsstruktur im Haus, {betont} immer, es gibt immer eine Gruppe, in der funktionierenden Selbstorganisation, immer eine Hand voll Leute, die sich verantwortlich fühlen, die den Laden schmeißen, quasi managen, sich selber ihre Strategien auswählen, je nachdem, was sie können, was sie zusammenbringen ... Also, es gibt immer den harten Kern, dann die Freunde, Freundinnen, dann die Freundinnen und Freunde und dann die Bekannten und dann die Ab-und-zu-Besucher, die es auch nie schaffen, in den inneren Kreis rein zu kommen, die halt zahlende Besucher sind, die kriegen ihr Getränk, dürfen vielleicht bei der Disco mitmachen, die die nötigen Informationen kriegen, aber mit {betont} Sicherheit nicht

abends um 11 Uhr gefragt werden: du, wir machen morgen einen Ausflug -. (...) Es ist aber auch oft durchlässig, es ist in dem Alter noch nicht so abgeschottet, ja, man hat seine Clique, aber wenn jemand kommt, der da reinpasst, einigermaßen kompatibel ist, dann ist die Sache schon klar: Testphase und dann herein -“ (18:337-362).

Angela verweist darauf, dass ein solches Jugendhaus nach ihrer Erfahrung nur funktioniert, wenn es eine feste (innere) Gruppe gibt. Bleibt es bloß bei einem losen Zusammenhang, dann ist die Gefahr groß, dass sich die Gruppe auflöst, auseinander geht und engagierte Jugendliche frustriert hinterlässt, die aufgrund dieser Erfahrung auch später kaum noch für ein vergleichbares Engagement zu gewinnen sein werden. Deshalb legt sie großen Wert darauf, die Gruppe auch persönlich zusammen zu bringen. Sie spricht davon, „aus dieser Gruppe eine feste Gruppe zu schweißen, damit haben die eine Power“, zum Beispiel durch gemeinsame Wochenendeseminare und erlebnispädagogische Aktionen, um sie auch längerfristig *gemeinsam* handlungsfähig zu machen und bleiben zu lassen (18:479-500).

Im Fall des Jugendhauses BA ist dies gelungen; die Gründer engagieren sich, machen im Jugendhaus Programm, und für ein besonders erfolgreiches Medienprojekt erhält das Jugendhaus sogar einen landesweiten Preis. Das Jugendhaus organisiert Ferienaktionen, führt Fahrten und Veranstaltungen durch, an denen auch das Dorf teil hat (was sich auch darin erklären dürfte, dass die ehemals noch 15, 16 Jahre alten Jugendlichen älter geworden sind und als Anfang- und Mittzwanziger ihren Platz im Gemeinwesen finden bzw. schon gefunden haben). Nach und nach steigt diese Gründergeneration aus, und es kommt zu einem harten Kontinuitätsbruch, denn die Nachfolger, eine deutlich jüngere Generation, aber auch einige Ältere, 20- bis 25jährige, sind von ihren persönlichen Voraussetzungen her weder fähig noch bereit, „eine Organisation mit zu tragen, die die Minimalanforderungen der Gemeinde und vom Jugendschutz erfüllen kann“ (18:306-415):

„Das ging ja nicht darum, dass die Nachfolgegruppe die Meßlatte, die eine Gruppe (aufgelegt hatte), die einen Videofilm gedreht hatte, ein Haus gebaut hatte, das beste Fest in der Gemeinde veranstaltet hatte, die Fahrten gemacht hatte und so, das musste die Nachfolgegruppe nicht. Die musste eigentlich, wenn man genau hinguckt, zwei Sachen hinkriegen: a. vor'm Haus, das ist das A und O jeden Jugendhauses, da drinnen durfte wirklich meterhoch der Dreck stehen, aber vor dem Haus hat es auszusehen wie geleckert, das ist die Visitenkarte des Jugendhauses, wenn da eine Bierflasche rum steht, dann wird da drin gesoffen, wenn da Papier rum liegt, dann ist Unordnung, dann sind es Chaoten (...) Das und b. dann die Geschichte, um 22 Uhr ist die Nachtruhe weitgehend einzuhalten beziehungsweise es ist auf die Nachbarn eine gewisse Form von Rücksicht zu nehmen“ (18:871-883),

denn auch deren Geduld hat Grenzen und auch sie müssen nicht alles ertragen (18:1009-1011). „Diese Freiheit, die man Jugendlichen zugestehen muss, kann nicht grenzenlos sein, es ist nun mal kein Inseldasein, dass sie führen, das ist gesellschaftlicher Kontext, es sind Werte, ob man sie jetzt sehen will oder nicht sehen will, die da sind, ob es ein Vertrag ist, oder ob es Partnerschaft ist, dass man versucht, partnerschaftlich miteinander umzugehen“ (18:1025-1029).

Genau damit aber hat die Nachfolgenergeneration ihre Probleme: Verabredungen, die darauf zielen, Konflikte mit den Nachbarn und der Gemeinde zu vermeiden und ein in diesem Sinne partnerschaftliches Verhältnis aufrecht zu erhalten, werden von den Jugendlichen nicht eingehalten. Es kommt zu Störungen und Provokationen:

„Und diese Gruppe hat, als wenn sie es absichtlich gemacht hätte, es war nicht zu fassen, ein Fest gemacht, und dann haben am nächsten Morgen wirklich die kaputten Möbel vor dem Haus gelegen. Es war wirklich Vandalismus. Die haben Möbel zerschlagen, die haben Polstersessel aufgeschlitzt, aus lauter Spaß an der Freud', die haben leere Flaschen zerschlagen, die haben sich selbst beklaut, die haben den Tischkicker, den die Vorgängergruppe reingestellt hatte, der kostet über tausend Mark, den haben die mutwillig zerstört, die Männchen zerschlagen, ihren eigenen Kicker, die konnten hinterher nicht mehr kikkern {im Unterton ist die noch präsente Fassungslosigkeit von Angela herauszuhören}. Es war grausig, es gab keine Absprachen, keine Einhaltungen.“

Sie berichtet davon, wie um das Haus herum gedealt wird, und schildert, wie die Joints vor der Haustür, für jeden sichtbar, herumgelegen haben. Auch der Versuch, die Eltern einzubinden, bleibt folgenlos, weil sich diese nicht in die Verantwortlichkeit für das Jugendhaus einbeziehen lassen wollen. Schließlich ist sie an drei Tagen in der Woche im Haus, um den größten Schaden abzuwenden (18:884-910).

Für Angela zeigt sich, dass die Jugendlichen der Nachfolgenergeneration jedenfalls im persönlichen Bereich nicht die Fähigkeiten mitgebracht haben, ein solches selbstorganisiertes Projekt verantwortlich zu realisieren (18:1003-1005). Auch Angelas Interventionen, ihre Präsenz vor Ort an mehreren Tagen der Woche, laufen lediglich darauf hinaus, für eine kurzfristige Entspannung der problematischen Situation zu sorgen. Den Jugendlichen fehlt es an der Einsicht, sich als ein Teil des dörflichen Gemeinwesens zu begreifen, dass sich ein- und erforderlichenfalls auch einmal unterordnen muss (18:1098-1105). Für sie ist es wichtiger, sich als Clique abzugrenzen:

„In diesem Moment stelle ich aber fest, dass die Identitätsstiftung einer Clique so massiv wichtig wird, für einzelne Jugendliche die Zugehörigkeit zu einer Clique und darüber seine persönliche Identität zu finden und die Abgrenzung untereinander existentiell in dem Zusammenhang ist. Früher gab es auch unterschiedliche Gruppierungen in einem Haus, da sehe ich einen Unterschied, die alle gern haben, miteinander umzugehen. Man hat sich nicht lieben müssen, nicht mögen müssen, aber man konnte sich tolerieren. Diese Toleranz nimmt ein Stück weit ab, einfach weil die Abgrenzung zunehmen muss. Und mit Abnahme dieser Toleranz ist die-



ses Miteinander-arbeiten-Können, Selbstorganisation ist auch Miteinander-arbeiten-Können, eben doch stärker gefährdet als vorher.“

Die Ablösung der Jugendlichen von ihrer Herkunftsfamilie finde früher statt und es rückten damit schon 12jährige in Jugendhäuser nach, die sonst keine andere Anbindung mehr haben und nach einer tragfähigen Gemeinschaft suchen (18:1128-1145). Es stellt sich ihr zudem die Frage, was diesen Jugendlichen eine Anpassung an das Gemeinwesen überhaupt bringen kann, denn

„wir sind halt wirklich in einer massiven gesellschaftlichen Änderung, Globalisierung ist eines der Stichworte, das heißt die Verhältnisse, die Beziehungen untereinander werden immer komplizierter, immer schwieriger, vor allem in einer Gemeinde, die eine bestimmte Größe überschreitet, wo die persönlichen Beziehungen doch relativ aufgelöst sind, wo man in der Gemeinde wohnt und woanders arbeitet, diese ursprünglichen Lebenszusammenhänge, die man mal gehabt hat, ein Stück weit aufweichen, und für die Jugendlichen ein wesentlich höherer Bedarf an Orientierungsmöglichkeiten da ist, als es vielleicht noch vor fünf Jahren, sechs Jahren in dem Sinne der Fall war. Die Bedrohung von Hauptschülern durch Arbeitslosigkeit ist mittlerweile existentiell. Wir haben mal eine Zeitlang Jugendliche gehabt, die wir als Null-Bock-Generation bezeichnet haben. Die jetzigen Jugendlichen würde ich als No-Future-Generation bezeichnen. Dieses Wissen ist auch den Jugendlichen gegeben, das heißt ein Stück weit die Sinnhaftigkeit eines angepassten Verhaltens, und das ist ein angepasstes Verhalten, das man von ihnen verlangt, Regeln einzuhalten, geht verloren: was habe ich davon? -. Dann denk ich mir, wenn Jugendliche sich ein Stück weit als unzuverlässig erweisen, von nix kommt nix, dann haben wir Erwachsenen uns vorher als unzuverlässig gegenüber den Jugendlichen erwiesen, das heißt es ist ein Konflikt, der nicht im Jugendhaus auszutragen ist, sondern gesellschaftlichen Ebenen hat. Das kann ich als Kreisjugendpflegerin nicht aufzeigen, es kann nicht mal den Finger in die konkrete Wunde legen“ (18:949-966).

Solche gesellschaftlichen Rahmenbedingungen schaffen nur geringe Anreize, sich selbstorganisiert im Gemeinwesen einzubringen. Vielmehr erscheint eine Abgrenzung – auch gegenüber den ihrerseits nachwachsenden Jugendlichen – wahrscheinlicher.

Angela überlegt, worauf es hinlaufe, wenn sie das Jugendhaus so „abwirtschaften“ lasse: Der Nachwuchs

„steht eigentlich schon vor der Tür, der braucht noch zwei Jahre, dann ist er da. Lasse ich es zu, dass das Jugendhaus in dem Ort einen dermaßen Ruf bekommt, dass kein Jugendlicher mehr rein darf, weil die Eltern sagen: da brauchst Du erst gar nicht hingehen, da zieh' ich Dich an deren Ohren wieder raus -, das heißt: Was ist mit den Nachfolgenden? Lasse ich zu, dass eine Handvoll junger Leute einfach ohne Grenze sich bewegen soll, dass die einem ganzen anderen Haufen anderer junger Leute die Chancen nehmen? Auch hier wieder die Abwägung: was ist jetzt wichtiger und wertvoller? -. Und da muss ich sagen, nachdem wir dann auch, da ich ja von Anfang an beteiligt war, dieses Erkämpfen vom Jugendhaus, mir bewusst war, was das gekostet hat, das von einer Gruppierung zunichte machen zu lassen, da war dann bei mir eine Grenze, wo ich gesagt habe: das ist im Nachhinein der Gruppe, die da aufgebaut hat, Unrecht getan“ (18:1038-1051).

Es zeigen sich die Grenzen der Selbstorganisation; sie fragt sich „wer verantwortet das? Das stand einfach im Raum, auf die Frage war halt keine Antwort zu finden: wer verantwortet es? wer ist verantwortlich, wenn da drin wirklich was Strafrelevantes, Schädigendes, Gefährliches passiert? Das war letzten Endes der Grund, warum wir geschlossen haben, dass diese gesetzliche, diese Haftpflichtaufgabe nicht mehr zu erfüllen war“ (18:1013-1018). Sie selbst kann „nicht mehr einschätzen: was kann da noch alles passieren, was haben die noch im Griff? -“ (18:1024-1025), und sie spürt ihre persönlichen Grenzen:

„ich habe mich verarscht gefühlt, Schluss aus -, das war auch so eine Grenze. Ich habe gesagt: ich bin dermaßen offen, Eure Probleme auszugreifen, ich versuch', nicht zu verurteilen, ich versuche, nicht von vorneherein die Besserwissende zu sein, aber wenn ich so verarscht werde, dann fühl' ich mich so in meiner persönlichen Integrität verletzt, und dann muss ich sagen, was bildest Du Dir eigentlich ein? -. Und damit war meine Wertschätzung auch ein Stück weit weg. Ich habe auch die Grenze gehabt: ich habe einfach keine Lust -, die Lust war weg“ (18:1029-1035).

Schließlich rät sie der Gemeinde, entweder hauptamtliche Stellen zu schaffen oder das Jugendhaus zu schließen; das sei zwar der „unangenehme Part“ gewesen, aber es sei auch nicht haltbar gewesen (18:861-862/884-910). Zum Zeitpunkt des Interviews ist das Haus bereits seit einem Jahr geschlossen (18:396).

### 5.7.3.2 Zugang

Bei Selbstorganisation geht es *Angela* darum, „aus eigenem [sucht nach Worten] Wollen, mit den eigenen Möglichkeiten, den eigenen Fähigkeiten das zu machen, was möglich ist auf diesem Hintergrund, das zu machen, was man will, und ein Ziel damit, irgendein definiertes Ziel“. Für den Einzelnen stellt Selbstorganisation eine Form der Persönlichkeitsentwicklung, für die Gruppe eine Möglichkeit dar, sich in das Gemeinwesen zu entwickeln. In jedem Fall handelt es sich um „ein Lernfeld in der Jugendarbeit“, eine Lern- oder Entwicklungsmöglichkeit (18:128-138), die sich in erster Linie als Organisationsform im Jugendraum zeigt, der Jugendlichen von der Gemeinde ohne Begleitung durch eine berufliche Fachkraft zur Verfügung gestellt wird und in der Regel mit bestimmten Vertragsauflagen verbunden ist:

„Die sind immer dieselben: kein Ärger, kein Krach, kein Lärm, kein Haschisch, keine sonstigen Drogen, kein Alkohol selbstverständlich, ansonsten vorzüglich - also, das ist jetzt überspitzt. Dann aber ist dieser Raum, die Räumlichkeit den Jugendlichen übereignet mit der Auflage: kümmert's Euch drum, schaut mal, was ihr da drin macht! -. Die wollen ja auch den Freiraum haben, die sehen die Chance, unabhängig von Eltern, von Erwachsenen, ohne die Beobachtung sich zu treffen, das ist das A und O des Jugendraums, sich zu treffen“ (18:79-91).

Damit wird eine Gelegenheit geschaffen, sich in diesem Freiraum – ohne Beeinflussung durch Erwachsene, zum Beispiel Fachkräfte der Jugendarbeit – zu organisieren (18:1185-1190):

„Das heißt: es muss eine Gruppe werden, die untereinander auch aushandelt, wer hat welche Rollen, wer übernimmt welche Funktionen, wer übernimmt welche Aufgaben, wer hat welche Verantwortung? -, und auch immer auch die Kontrolle: wie wird's wahrgenommen? wie wird's umgesetzt? -. Selbstorganisation ist keine feste Geschichte, meines Erachtens, sondern ist etwas, was sich jeden Tag auch ein Stück weit neu entwickelt mit bestimmten Personen, die für einen bestimmten Zeitraum eine Art von Verbindlichkeit eingehen. Das ist nicht für Dauer und nicht für ewig, das ist einen bestimmter, überschaubarer Zeitraum, (da) geht der junge Mann oder die junge Frau her und sagt: ja, ich bin bereit, ich übernehm' den Kassenposten und guck, dass die verantwortlich mit umgehen, um dieses ganze Gebilde Jugendraum, Jugendtreff am Laufen zu halten, weil ich was davon habe, weil die anderen was davon haben, weil wir das wichtig finden -. Das heißt, dass die selber rauskriegen können und rauskriegen müssen: wo sind Grenzen, wo hört's auch auf? wo habe ich Probleme, wo haben wir Probleme? und wenn wir Probleme haben, wie gehen wir damit um? -“ (18:103-115).

Ihre Haltung hierzu ist grundsätzlich wohlwollend, aber eben auch – (wie die vorangestellten Szenen zeigen) durch entsprechende Erfahrungen geprägt – nicht vorbehaltlos. Das mag begründen, warum sie dennoch einen aktiven Anteil als Fachkraft, solche Prozesse auf den Weg zu bringen und auf Kurs zu halten; sie sagt zum Beispiel über sich, sie sei Erzieherin:

„da ist jeder Mensch noch ein kleines Kind, da kannst du noch so alt sein. Das habe ich auch noch drin. Wenn ich sehe, dass irgendjemand irgendwelche Stärken hat, denen er sich nicht bewusst ist, gerade bei Jugendlichen, dann mache ich das ganz bewusst: guck mal, das ist das und das und das, das machst Du toll, diesen Zug an Dir finde ich gut - (...) Ich {betont} hoffe, ich halte mich mit dem pädagogischen Sozial-Summs sehr zurück. Sozi-Verhalten ist irgendwas Grauensvolles, ist auch nicht mehr demokratisch, ist fürsorgliche Belagerung“ (18:196-205).

Dabei geht es ihr „nicht darum, die Pädagogisierung des Alltags voranzutreiben und die Leute bis ins Alter von 27 ans Händchen zu nehmen, es geht nicht drum, ich denke, das ist einer unser Fehler, {betont} jeden Schaden abzuwenden, {betont} jedes Erfahren von Misserfolg von vorneherein zu verhindern. Das Leben spielt wirklich anders, manchmal ist Misserfolg wichtiger als einen reibungsloser Durchgang in einem bestimmten Alter“ (18:1384-1388). Selbstorganisation heißt deshalb konsequenterweise für sie eben auch, dass sie den Jugendlichen, den Jugendhäusern etwas anbieten können muss „und die entscheiden ganz frei: wollen wir's oder wollen wir's nicht? -“ (18:159-161). Soziales Handeln wird damit zur Gratwanderung, denn es erfolgt „immer die Grenze (der) Selbstorganisation, sobald ich als Hauptamtliche von außen eingreife, (dann) ist das keine Selbstorganisation mehr. Das heißt jede Tätigkeit von mir schneidet ein Stück weit Eigenbestimmung ab. Selbstverständlich arbeite ich auch manipulativ, ich gebe es zu, wenn ich will, dass was läuft, dann läuft es auch, die kriegen manchmal gar nicht mit, dass es in die Richtung geht“ (18:121-125). Konsequenz kann es sein, aufgrund gegebener Umstände als Fachkraft einen selbstorganisierten Prozess auch beenden zu müssen (wie es z. B. im Fall des Jugendhauses BA tatsächlich auch notwendig wurde):

„Da habe ich gesagt: wer nicht hören will, muss fühlen -, das ist ein Spruch, den ich bei meinen Eltern immer abgelehnt habe, irgendwann kommt die Zeit, wo man das selber wiederholt: dann müsst Ihr halt merken, was das heißt -. Da habe ich schon zweimal gedroht gehabt. Ich drohe nicht schnell, aber wenn ich drohe, dann wiederhole ich die Drohung, und dann bin ich konsequent, das hat auch was zu tun mit Glaubwürdigkeit. Das ist für mich eine ganz wichtige Geschichte, glaubwürdig zu sein. Ich mache mich lieber verletzbar als unglaubwürdig. Das ist manchmal so ein Abwägungsprozess, und es war für mich immer glaubwürdig, den Jugendlichen zu sagen: wenn Ihr so weiter macht, dann ist zu -“ (18:1051-1059).

Gespeist wird dieser – grundsätzlich optimistische – Zugang (der, wie die Szenen um das Jugendhaus BA ja zeigen, erst einmal den Erfolg des Selbstorganisationsprozesses und nicht zunächst dessen Scheitern und die damit verbundene Intervention der Fachkraft in den Mittelpunkt stellt) von der Überzeugung, Selbstorganisation sei ein „ein zutiefst demokratisches Prinzip“, denn „jeder Mensch muss selbstorganisiert leben können, in den gesellschaftlichen, wirtschaftlichen Zwängen und so weiter, selbstverständlich. Aber es muss was da sein, wo man selbstorganisiert das in der Hand hat, was mit dir läuft, planbar, steuerbar macht“ (18:174-178). Selbstorganisation im Jugendhaus empfindet sich in diesem Sinne als eine „Unterstützung, aber es ist nicht das einzige. Ich ... sehe natürlich die Schwierigkeiten, wenn der Druck von außen, die Probleme zu groß werden, dann kann man nicht dran festhalten, auf Teufel komm' raus, oder als Konsequenz nur die Schließung des Hauses, sondern eben flexibel einsetzbar oder eben überlegen: Selbstorganisation im Ganzen ist schwer, in welchen Teilbereichen ist es möglich? -“ (18:1378-1384). Gleichwohl bleibt die Intervention der Fachkraft, die aktive Beeinflussung des Selbstorganisationsprozesses, eine Option, wenngleich auch als ultima ratio.

Deutlich wird also, dass *Angela* sehr klar die Absicht verfolgt, Jugendlichen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten innerhalb von Selbstorganisationsprozessen zu eröffnen, die sich in Jugendräumen ereignen, während sie dafür sorgt, dass der Rahmen hierfür abgesichert ist. Es geht ihr dabei nicht darum, den Jugendlichen jeden Misserfolg zu ersparen; auch das Scheitern und der Umgang mit Misserfolg sind wichtige Lernprozesse (18:1387-1395). Dabei verweist sie auf die Langfristigkeit solcher Lernprozesse:

„Da gehört für mich auch diese Grundlage dazu, sich selbstorganisieren zu können, da auch austesten zu können, festzustellen: wo sind meine Grenzen? -. Ich gehe nicht davon aus, dass Jugendliche das immer und überall reflektieren; manche gehen davon aus, dass das immer unreflektiert passiert. Aber Jugendarbeit, Pädagogik hat sowieso Langzeitwirkung, es gibt bestimmte Sachen, die mache ich, weil ich weiß, heute ist es für die Jugendliche lästig oder unwichtig, aber vielleicht, weil ich habe das an mir so erfahren, vielleicht in 20 Jahren, 30 Jahren bei diesen Menschen der Punkt, wo {betont} diese Aussage von mir eine Bedeutung bekommen kann“ (18:187-194).

Das wird am Beispiel des Jugendhauses BA sehr deutlich: Der Selbstorganisationsversuch der Jugendhaus-Initiativen stellt sich als langer Prozess mit Ecken und Kanten dar, dessen Gelingen den Betroffenen vielfältige Erfahrungen ermöglicht hat, die langfristig wirken werden (z. B. im Rahmen einer – auch hierdurch – gelungenen Integration in das Gemeinwesen), und dessen Scheitern nicht habe vermieden werden können. In diesem Prozess stellt sich *Angela* als eine *Managerin im Gemeinwesen* dar, die in Bezug auf die Jugendlichen eine Form der distanzierten, wohl aber auch Ziel führenden Begleitung gibt, in erster Linie aber in Bezug auf die Umwelt und die Akteure im Gemeinwesen agiert.

### 5.7.3.3 Modus der Selbstorganisationsförderung

*Managerin im Gemeinwesen* zu sein heißt:

1. sich auf die Jugendlichen zu bewegen, für ihre Erwartungen offen und für die Bearbeitung ihrer Probleme verfügbar zu sein, sich als deren Gesprächspartner einzubringen und sich auf sie und ihre Erwartungen zu bewegen (Ebene des Selbstorganisationssystems) und
2. die Notwendigkeit eines gelingenden Kontakts des Selbstorganisationssystems zur Umwelt wahrzunehmen und zu ermöglichen (Ebene der Umwelt).

Dies bildet sich auch in ihren Handlungsschwerpunkten ab, die zunächst in Übersicht 5.25 darstellt werden:

| Übersicht 5.24:<br><b>Handlungsschwerpunkte bei Angela</b> |  |   |   |
|--|--|---|---|
| Handlung   | (J. = Jugendliche – SO = Selbstorganisation)   | n | Handlungsschwerpunkt                                    |
| Helfen   | J. Unterstützung und Hilfe im Einzelfall geben   | 1 | 6 Handlungen<br>op. Modus<br>„Hilfe“<br>(n = 11)        |
| Anregen  | J. Ideen geben, um sie zu einem Tun anzuregen  | 1 |   |
| Vorbereiten  | J. auf eine bestimmte Situation im Kontakt mit der Umwelt vorbereiten  | 1 |   |
| Ansprechbar sein   | für Alltägliches und Probleme J. als (erw.) Gesprächspartner mit den eig. Erfahrungen, Meinungen und Einschätzungen zur Verfügung stehen     | 2 |   |
| Beraten  | mit J. Themen und Probleme besprechen, das eigene Wissen beisteuern oder Informationen und Handlungsvorschläge weitergeben                   | 5 |   |
| Absichern  | vorbeugend handeln, bevor es Probleme für die SO gibt  | 1 |   |
| Einfordern   | von der Umwelt Entscheidung einfordern, die die SO fördern   | 1 | 3 Handlungen<br>op. Modus<br>„Kommunikation“<br>(n = 9) |
| Bereden  | in der Umwelt durch formelle Gespräche und informelle Kontakte die SO unterstützen   | 4 |   |
| Veröffentlichen  | mit SO die formelle oder informelle Öffentlichkeit suchen  | 4 |   |
| Anerkennen   | J. Anerkennung aussprechen, sie positiv verstärken oder motivieren   | 2 | 3 Handlungen<br>op. Modus<br>„Gruppe“<br>(n = 5)        |
| Begleiten  | moderierend auf den Gruppenprozess Einfluss nehmen   | 2 |   |
| Unterstützen   | die Vorhaben J. durch Bereitstellung von Ressourcen fördern  | 1 | 9 andere<br>Handlungen<br>(n = 15)                      |
| Politisch beraten  | der Umwelt Hilfe bei anstehenden Entscheidungen in Bezug auf SO geben  | 3 |   |
| Auseinandersetzen  | Positionen zu SO auch kontrovers gegenüber der Umwelt zum Ausdruck bringen   | 1 |   |
| Wagen  | die Realisierung eines Risiko behafteten Vorhabens zulassen  | 1 |   |
| Lernen lassen  | Lernprozesse J. ermöglichen und fördern  | 1 |   |
| Handeln  | bei einem Vorhaben J., zum Beispiel organisatorisch, tätig sein oder es durch direkte Unterstützung und Zusammenarbeit (Mit-Handeln) fördern | 1 |   |
| Zugehen  | J. außerhalb einer Einrichtung aufsuchen   | 1 |   |
| Entziehen  | J. eingeräumte Rechte oder Möglichkeiten wieder entziehen  | 1 |   |
| Einschreiten   | J. in einer gegebenen Situation Grenzen setzen, etwas unterbinden, verbieten oder argumentativ-appellativ begrenzenden Einfluss nehmen       | 1 |   |
| Vernetzen  | untersch. Akteure aus Umwelt und SO miteinander in Verbindung bringen  | 5 |   |

Angela schildert in insg. 40 Statements (n) 21 Handlungen, die sich insbesondere auf die operativen Modi „Hilfe“ (und damit auf die Beratung Jugendlicher und ihres Selbstorganisationssystems ab), „Gruppe“ (Handeln in der Absicht, den Gruppenprozess zu stärken) und „Kommunikation“ (d. h. auf die Umwelt orientierte Kommunikation, z. B. mit dem Ziel, die öffentlichen Meinung vor Ort zu beeinflussen) im Mittelpunkt beziehen. Die deutlich überdurchschnittliche Handlungstiefe liegt bei 38%.

#### *Ebene des Selbstorganisationssystems*

Wie schon bei Bernd steht auch hier der Aufbau von Beziehungen zu den Jugendlichen zunächst im Mittelpunkt des Handelns. Angela beschreibt, es sei ihr Job, ein Mensch zu sein, „mit dem man halt auch mal schwätzen kann“ (18:741-744) und persönliche Beziehungen aufzubauen versteht:

„Dieser Kontakt ist dann auch nicht übertragbar, nicht vererbbar. Das ist schon was besonderes, das heißt es hat mir dann auch nichts ausgemacht, nachts um zehn mal angerufen zu werden von denen: kannst Du nicht mal vorbeikommen, wir haben da mords Ärger -, da hat es mir nichts ausgemacht, zu sagen: okay, ich komme, wir versuchen, das hinzukriegen, ohne dass es Stress gibt“ (18:424-428).

Das erfordert Nähe, Zuverlässigkeit und damit auch die Bereitschaft, erforderlichenfalls auch zusammen mit ihnen „leiden“, sich – über einen längeren Zeitraum und regelmäßig – zum Beispiel am kalten, zugigen Buswartehäuschen zu treffen und zu besprechen (18:311-314/418-422). Das schafft die Basis für eine Zusammenarbeit, die im Einzelfall weit über die Begleitung des Selbstorganisa-

tionsprozesses hinausgehen kann, zum Beispiel Unterstützung und Hilfe im Einzelfall zu gebe, denn wenn das „eigentliche“ Gespräch mit der Gruppe zu Ende ist,

„dann kommen die wichtigen Nachsätze: eh, könnt' ich Dich übrigens mal was fragen, da ist nämlich ein Problem, mein Arbeitgeber hat mir gekündigt, weil, weißt Du, ich war jetzt zweimal krank ohne Krankmeldung -, solche Sachen kommen dann. Dann kann ich nicht sagen: Du, die Zeit ist vorbei!, sondern: Moment mal, mach' dieses, mach' dieses, mach' dieses, komm', Terminkalender auf! was ist Deine Telefonnummer, das muss ich erst mal abklären -. (...) Und ich sage ja nicht nur: geh' zu der Beratungsstelle -, sondern ich biete an: komm' bei mir vorbei, wir rufen miteinander bei der Stelle an und machen da einen Termin aus und ich geh dann mit Dir hin -. Das ist aber ein Angebot, das mache ich sehr selten. Da kläre ich vorher ab, ob diese Begleitung tatsächlich nötig ist“ (18:442-459).

In diesen Schilderungen wird deutlich, dass *Angela* davon ausgeht, dass erst die durch gemeinsames Erleben und Sich-Kennen begründete Vertrautheit (sich als Jugendlicher risikolos in einer persönlichen Angelegenheit an die Fachkraft wenden zu können) die Grundlage auch dafür schafft, über Selbstorganisation sprechen, Anregungen und Ideen geben zu können. Sie berichtet, wie sie mit den Jugendlichen erlebnispädagogische Wochenenden durchführte, um die Gruppe zusammenschweißen, um ein gruppenspezifisches Gefühl zu vermitteln, dass man sich aufeinander verlassen kann. Diese Grundlage erlaubt es ihr, ihrerseits auf die Vertraulichkeit der Jugendlichen zu setzen: So informiert sie zum Beispiel die Jugendhaus-Initiative BA in Briefen darüber, was ihr der Bürgermeister gesagt hat – bewusst in handschriftlich aufbereiteten Notizen, um den informellen (und seinerseits vertraulichen) Charakter abzubilden, den ihre Gespräche mit ihm ebenfalls hatten (18:159-164/664-676/746-759); sie weist darauf hin, dass Jugendliche

„höchst empfindlich (sind), wenn sie erst mal als Initiative auf der Straße stehen, und dann kann der informelle Teil drum herum sagen: oh, die seifen Euch bloß ein, das werdet Ihr sehen, das wird überhaupt nichts mit dem Jugendhaus, die halten Euch hin, die versprechen Euch, Wahlversprechen, na ja, Politiker lügen alle, das sind nichts anderes als Politiker, glaubt's doch denen mal nichts -, diese Stimmung, die da irgendwo (ist), Stammtischparolen, also die Hoheit über dem Stammtisch hat ja nicht die Vernunft, die muss ich immer wieder aufdröseln. Das heißt die Briefe haben in erster Linie (die Aufgabe), den Jungen deutlich zu machen: es läuft nichts hinter Eurem Buckel, alles kriegt Ihr mitgeteilt, ich bin nicht diejenige, die bei Euch Infos abzieht und beim Bürgermeister sagt, wissen Sie eigentlich schon dieses oder jenes? -. Wenn der Bürgermeister dieses oder jenes zu Euch rüberbringt und bittet, das vertraulich zu behandeln -, ja, da hat dann immer gestanden: bitte nur unter Euch weitersagen, ansonsten ist es noch nicht öffentlich -, oder so ähnlich“ (18:715-726).

Das schafft einerseits Transparenz (in der im Kollektiv alle gleichermaßen informiert sein können) und betont zugleich andererseits, dass *Angela* den Jugendlichen im Umgang mit sensiblen Informationen zutraut, sie als vertrauenswürdig ansieht und ihnen vertraut. Auf dieser Grundlage eines gegenseitigen Vertrauens (das auch den Bürgermeister mit einschließt) kann sie Informationen an die Gruppe weiterreichen, stellvertretend Gespräche mit der Gemeinde führen bzw. die Jugendlichen schrittweise auf solche Gespräche vorbereiten und klären, was die nächsten Schritte sein werden. Der vertraute Umgang erlaubt ihr auch, als es während des Bauphase auch Abschnitte gibt, an denen nicht alle Jugendlichen motiviert sind und engagiert mitarbeiten, in dem sicheren Wissen, dass ihre Äußerungen bei den Jugendlichen nicht ohne Resonanz bleiben, Kritik üben, zur verstärkten Mitarbeit auffordern und Lob an die besonders Aktiven verteilen. Sie kann die Jugendlichen beraten und Informationen geben, weil sie einzuschätzen weiß, was die Einzelnen selbst zu leisten in der Lage sind (18:285-289/18:679-689/18:802-818).

### *Ebene der Umwelt*

Obgleich *Angela* deutlich macht, dass ihr Handeln gegenüber den Jugendlichen als Beziehungsarbeit große Relevanz besitzt, wird in ihren Schilderungen offenkundig, dass ihr Handeln gegenüber der Umwelt eine zentralere Bedeutung hat. Dies mag damit zu tun haben, dass sie im Gemeinwesen den größeren Entwicklungsbedarf sieht, stellt sich doch hier die „Machtfrage“, denn es

„geht letztendlich um Macht, wenn man da mehr Macht hat, Macht im Sinne von mehr Durchsetzungsvermögen, schneller reagieren können, nicht lange überlegen, zwei Jahre nach dem Bushäuschen sagt die Gemeinde, wir planen mal -, sondern: wir haben jetzt geplant, da kommt das Jugendhaus hin, soviel kostet es, das sind die Fremdfinanzierungen, die Eigenmittel sind diese, die Bauleitung übernimmt die Firma und das macht die Firma, abgezeichnet habe ich, die Sache läuft -, so muss es gehen (...) Wobei das Macht-Haben ist fast wie eine politische Dimension, das ist Stabsstellenarbeit, das ist Lobbyarbeit auch. Wir brauchen auch die Nähe zu Politik, nicht zu Parteipolitik“ (18:1340-1350).

Die Gemeindeöffentlichkeit, Politik, Eltern, informelle Mittler stehen ebenso im Fokus ihrer Handlungsrekonstruktionen, wie die Jugendlichen und ihr Selbstorganisationssystem, wobei sich drei Handlungsperspektiven (in Bezug 1. auf Kommunalpolitik, 2. informelle Mittler und 3. Öffentlichkeit) erkennen lassen:

1. Die *lokale Politik* als formelle Repräsentanz des Gemeinwesens spielt eine bestimmende Rolle, denn sie entscheidet über die Ressourcen, zum Beispiel über die Bereitstellung eines Jugendraumes an eine Clique. *Angela* bietet daher an, als *Fachfrau* (die Mitarbei-

terin des Landratsamtes ist und in eine eigenständige, *selbst verwaltete* Gemeinde eingeladen wird) die Fragen zu klären, die es in Bezug auf Jugendarbeit gibt:

„Wenn ich jetzt sage: Ihr braucht einen Jugendtreff -, dann habe ich den Fehler gemacht. Den mache ich nie, ich sage immer: Sie haben hier das Thema Jugendarbeit, ich bin gern behilflich, ich bin gern dabei, die Fragen zu klären (...) ich bin gern bereit, Fragen zu klären, bin Fachfrau von meiner Ausbildung her, von meiner Erfahrung her, Sie dürfen auf mein Wissen zurückgreifen, die Entscheidung liegt aber bei Ihnen -“ (18:616-620).

Ihr Status als Mitarbeiterin des Landkreises erlaubt ihr, sich in der Rolle derjenigen darzustellen, die in die Diskurse der lokalen Politik und des Gemeinwesens nicht involviert ist (und involviert sein will). Sie kann also auf eine Funktion rekurrieren, außerhalb des Gemeinwesens reine Fachlichkeit zu repräsentieren. Das unterscheidet sie deutlich von *Bernd* (und – wie noch zu zeigen ist – erst recht von *Sven* und *Sara*), der in dieses System eingebunden ist und darauf Rücksicht nehmen bzw. andere Strategien der Beeinflussung (vgl. 6.1.2) wählen muss. Insofern argumentiert sie aus einer relativ privilegierten Situation heraus, die für die Jugendarbeit insgesamt als eher untypisch anzusehen sein wird.

Dieser Status erlaubt es ihr deshalb auch, von der lokalen Politik ein Handeln zu verlangen, das die Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher unterstützt, zum Beispiel auf den Bürgermeister von BA immer wieder gesprächsweise Einfluss auszuüben, für die Schaffung eines Jugendhauses zu sorgen (18:526-530), die Gemeinderatssitzungen aufzusuchen, als es im Jugendhaus BA erste Schwierigkeiten gab und für mehr Verständnis zu werben (18:381-388) oder – später – aus der gleichen Position der unabhängigen Fachfrau die Schaffung von Planstellen für hauptamtliche Fachkräfte oder aber die Schließung des Hauses zu verlangen (18:907-918). Stets tritt sie der lokalen Politik als gleichberechtigte Beraterin gegenüber, die nicht in die örtlichen politischen Händel eingebunden ist, sondern auf ihren Status als fachliche Beraterin einer außergemeindlichen Institution abstellen kann.

2. Das hindert sie nicht, jenseits der lokalen Politik in verlässlichen Erwachsenen Partner der Selbstorganisationssysteme Jugendlicher zu sehen und zu versuchen, diese mit ins Boot zu holen. Diese Vorgehensweise habe mit ihrer Sozialraumorientierung zu tun:

„Ich versuche in jedem Ort, in dem ich tätig bin, einen Arbeitskreis hinzukriegen, der aus Gemeinde, Gemeinderat, Gemeindeverwaltung, Schule, Kindergärten, Jugendliche, Vereinen (besteht). (...) Das heißt auf der einen Seite der Initiative die Unterstützung erhalten, da eine Sprecherfunktion ausbilden, es gibt in der Initiative immer einen informellen Sprecher, den muss man finden, den findet man relativ schnell, und auf der anderen Seite das Gremium vor Ort aufbauen, das Thema politisch machen, aber gemeindepolitisch, nicht parteipolitisch machen“ (18:581-604).

Schlüsselpersonen beschreibt *Angela* als förderliche Akteure der örtlichen Umwelt, und sie spielen in ihren Schilderungen eine herausgehobene Rolle. Sie bringen zum Beispiel das Thema Jugendhaus in das Gemeinwesen, nicht sie als Fachkraft (18:626-628).

„Schlüsselpersonen sind Leute, die zwar politisch zunächst mal auf den ersten Blick betrachtet keine Funktion ausüben, aber informell vor Ort wichtige Positionen einnehmen, Informationspositionen haben, Kooperationsfunktionen haben könnten, ja, die Türen aufmachen, die ich über Jugendarbeit nicht öffnen kann, die die öffnen könnten, wenn sie mit mir zusammenarbeiten, oder bereit wären, das Thema mit zu adoptieren einfach. (Das) sind die Leute, deren Meinung im Ort was gilt, die also, wenn sie sagen: ein Jugendtreff ist was ganz Bescheidenes -, dann kriege ich das Thema die nächste Zeit nicht mehr richtig rein, wenn die sagen: wir brauchen einen Jugendtreff -, das Echo: das sagen wir auch schon lang, der hat recht, die hat recht -“ (18:607-614).

Dazu zählen neben dem Pfarrer, dem Bürgermeister und Lehrern auch die in den örtlichen Kindertagestätten tätigen Erzieherinnen, mit deren Einbindung sie, als es dort um das Jugendhaus ging, in mehreren Gemeinden „ganz gute Erfahrungen“ gesammelt hat (18:578-581). Sie arbeitet auch mit den Gemeinwesen orientierten Kollegen des Allgemeinen Sozialdienstes (ASD) zusammen, denn sie hat festgestellt, dass sie und der ASD häufig mit den selben Familien zu tun haben und die Freizeitsituation ein Teil der familiären Belastung darstellt, die der ASD aufgreifen muss. Außerdem erschließt diese Zusammenarbeit auch neue Kooperationsoptionen:

„Die Kooperation Schule - Jugendarbeit ... funktioniert, wie jede andere Öffnung auch: nicht Strukturen arbeiten zusammen, sondern Menschen. Und wenn einen Rektor sagt: diese Berufsjugendlichen, bleibt mir vom Acker -, dann habe ich keine Chance, wenn dann der ASD-Kollege mit der Schule das Thema Freizeitsituation, die Gruppe um den Jugendlichen, um den es geht, (bespricht), dann kann man das über diesen Kontakt ASD und so noch transportieren“ (18:564-576).

Neben diesen formellen Akteuren, die aufgrund ihres Status' in der Gemeinde eine Rolle spielen, verweist *Angela* auch auf die Akteure im Hintergrund, wie ein Beispiel verdeutlicht (zu anderen Beispielen vgl. 5.7.6):

„Eine {betont} ganz wichtige Schlüsselperson ist zum Beispiel der Hausmeister der Schule. Die Hausmeister sind die grauen Eminenzen. Da versuche ich dann immer, einen Kontakt hinzukriegen, der da auch dem Hausmeister bedeutet: ich nehme Dein Problem, dass Du mit den Jugendlichen auf dem Schulhof hast, dermaßen verdammt ernst, da wird' ich sofort was tun, also, wenn Du mich anrufst und sagst, da ist ein Problem, dann bin ich da und red' mit den Jungen und sag, so nicht, Euer Image ist kaputt, wenn Ihr das hier so macht -. Es gibt die unterschiedlichsten Hausmeister, die netten sind weiter dünn gesät, aber die nicht so netten sind die wichtigeren Personen, die machen nämlich eine Stimmung, die sitzen {betont} garantiert im Schützenverein im Vorstand oder garantiert im Turnverein, die haben garantiert eine Masse an Leuten, die sitzen am Stammtisch abends in der Kneipe

und verbraten: die tut da mit den Buben rum -, irgendwas, und dann der Ruf versaut, oder die verbraten: na ja, die hat mich angerufen und gesagt, ich möchte mich da mit drum kümmern, dass die Initiative sich anständig benimmt, wir wollen ja schließlich miteinander was machen, Hausmeister, wo sind die schlimmsten Probleme und ich kümmere mich, und wenn das nicht funktioniert, bitte geben sie mir Bescheid, ich möchte den Jungen auch sagen, dass ich mich auf sie verlasse -, und so weiter und so fort“ (18:628-642).

Sitzt gar ein Polizist im Gemeinderat, dann könne sich dieser Umstand als hilfreich erweisen; bringe der nämlich zum Ausdruck, Jugendliche, die das Jugendhaus besuchten, ließen sie sich dort auch besser kontrollieren, „dann trifft es das halt noch mal ganz gut, dann hast du den Polizeiposten auch auf deiner Seite, der ist ja auch informell ganz wichtig“ (18:592-596). Vor dem Hintergrund, die Handlungsspielräume der Fachkräfte informell zu erweitern (vgl. 5.7.2), mag das als ein Beispiel für den erforderlichen „findigen“ Umgang mit den Grenzen des institutionellen Kontextes gelten: Die Normalisierungserwartung, die einige Experten durch insbesondere die Kommunalpolitik an sich herangetragen sehen, wonach es ihre Aufgabe sei, Jugendliche zu einem „normalen“, das heißt unauffälligen und angepassten, Verhalten zu veranlassen, wird hier produktiv genutzt (wobei offen bleibt, was eintreten wird, wenn sich die so erzeugte Erwartung nicht bewahrheiten sollte, das Jugendhaus werde zum Ort der Kontrolle).

Hier sieht sie auch den Anknüpfungspunkt für die Jugendlichen selbst:

„Als Initiative können wir [sucht nach Worten] andere Schlüsselpersonen im Ort mobilisieren. Wenn es eine Gruppe gibt, (dann) ist der Pfarrer relativ aufgeschlossen, es gibt Lehrkräfte, die aufgeschlossen sind, so einzelne Gemeinderäte kann man (ansprechen), wobei ich wehre mich immer dagegen, dass das so Fraktionsgeschichten werden, das darf keine parteipolitische Angelegenheit werden, aber du kannst mit einer Initiative demonstrieren: hier ist ein Bedarf, die wissen, was sie wollen, die Jungen, es ist nicht so, dass man denen das wieder ausreden kann, die haben nämlich saurecht, und Leute, jetzt kümmert Euch um die Gruppe -“ (18:500-507)

Schlüsselpersonen haben nicht nur eine bedeutende (in-) formelle Position im Gemeinwesen, sie schließen gegebenenfalls auch (noch) verschlossene Türen auf:

„Über den Hausmeister bekommst du den Zugang zum Rektor. (...) Also, die schließen dir was auf, Schlüsselpersonen. Oder eben die Lehrkraft, die Vertrauenslehrer, die so zwischen den Stühlen sitzt, die schon gern mal einen Selbstverteidigungskurs gemacht hätte, das habe ich auch schon gehabt, und ich habe einen Etat, ich habe eine Selbstverteidigungsfrau, ein Team, die hervorragend sind, da habe ich gesagt: können wir nicht miteinander mit der Initiative in der Schule, das würde der Initiative gut tun, der Schule auch, und die Mädels sind die selben ein Stück weit, einen Selbstverteidigungskurs machen? -, und dann ist die Jugendgruppe plötzlich Mitveranstalter eines schulisch-außerschulischen Angebotes, am Abend ist das dann, am Wochenende, und damit haben wir es wieder ein Stück weit verankert in der Gemeinde. Es geht immer da drum, die Initiative als gemeindeeigene Gruppe zu verankern und festzusetzen“ (18:643-653).

3. Daneben – und diese Vorgehensweise ergänzend – geht es darum, das Thema „Jugend“ in die *Öffentlichkeit* des Gemeinwesens zu holen. Öffentlichkeit herzustellen heißt für sie, Jugendliche aus einer – meist eher skandalisierenden – „Randlage“ der öffentlichen Wahrnehmung herauszuholen (in der Jugendliche eher als Belastung, als Störung im Gemeinwesen empfunden werden) und mit ihren Themen, Wünschen und Forderungen die formelle Öffentlichkeit (Presse und andere Medien) oder die informelle Öffentlichkeit (die Dorföffentlichkeit, das Gemeindeggespräch, den Tratsch) zu suchen. Immer stellt sich auch die Frage, wie ein Thema, insbesondere ein Defizit (z. B. ein fehlendes Jugendhaus) in die Zeitung zu bekommen ist (18:535-536).

Sie nutzt zum Beispiel den Konflikt: „hier stehen 30 Jugendliche sprichwörtlich auf der Straße, liebe Gemeinde, guckt's her! da beim Rathaus gegenüber, da stehen wir -, dieses Bild habe ich genutzt, um das plakativ nach außen deutlich zu machen“ (18:437-439). Während sie mit den Jugendlichen am Buswartehäuschen steht, bekommt sie auch mit, dass

„da ringsherum in den Fenstern zugehört wird. Da habe ich mir gedacht: das Gemeindeblättle nutz' ich doch -. Dann haben wir Themen bearbeitet, das war Wahnsinn. Und dann kam die Rückmeldung vom Bürgermeister: die meinen das ja ernst -, (...) Das Offen-Stehen an den informellen Treffpunkten ist, auch wenn es persönlich nicht so angenehm ist, besser, als sich in einem Hinterzimmer zu verstecken. Diese Offenheit, die man auch durch Stehen auf der Straße dokumentiert: wir sind auch offen für Euch, wir wollen nicht hinter Eurem Buckel arbeiten, wir wollen mit Euch arbeiten, wir sind ein Teil der Gemeinde, das ist kein feindlicher Angriff -, (das) ist für mich sinnbildlich und im übertragenen Sinne ganz, ganz wichtig“ (18:515-525).

Öffentlichkeit herzustellen kann auch spektakuläre Formen einschließen. In BB, einem anderen, während des Interviews offenbar gerade aktuellen Fall, überlegt sie noch:

„Ich frage immer die Jungen: habt Ihr Lust, Euch und Euer Thema auch mal in der Presse zu sehen? es wird drüber gesprochen und Ihr würdet sicher angesprochen werden, aber erst transportiert Euer Anliegen, wie kommt Ihr da rein? - Wir laden den Reporter ein und sagen, dass es keinen Jugendtreff gibt: das ist Schnee von vorgestern, das interessiert kein Schwein -. Und dann kommen sie auf Ideen: wir machen Marktplatzputzen -. Es hat immer Ärger mit Papier gegeben: wir machen das jetzt so, wir machen hier ein Marktplatzputzen, die Typen ziehen Schürzen und Mützen auf, die Mädels ziehen Kopftuch und Schürzen und

Handschuhe an, dann holen wir uns einen großen Besen, dann laden wir die Presse dazu ein und werden im Pressegespräch sagen, wir müssen halt den Brunnenplatz putzen, weil wir sonst keinen anderen Treffpunkt haben und weil wir's ganz sauber und gemütlich haben (wollen) -" (18:540-549).

In BC hat sie mit der dortigen Jugendinitiative einen Jonglierkurs im Garten gemacht und der Lokalzeitung den Tipp gegeben, vorbeizukommen:

„Ich kenne mittlerweile Leute, die rufe ich an und sage denen: passt auf, da tut sich was, Unterstützung wäre ganz sinnvoll im Moment, wir haben ein tolles Programm, könnt Ihr da nicht mal berichten? -, und dann steht unten im Satz: die jungen Leute waren ganz begeistert von dem Nachmittag, leider muss das vermutlich mal eine Ausnahme bleiben, da nämlich für die Jugendlichen in der Gemeinde BC kein Raum zurück Verfügung steht -. Solche Sachen. Und dann haben wir das auch transportiert“ (18:555-560).

Das bedeutet, Öffentlichkeit herzustellen heißt einerseits, Transparenz zu schaffen und das Gemeinwesen mit den Jugendlichen und ihren Vorstellungen zu konfrontieren, und andererseits den Jugendlichen die Erfahrung zu ermöglichen, dass sie und ihre Bedürfnisse wahrgenommen werden und sie sich als ein Teil des Ganzen begreifen können, das mit Fug und Recht die Aufmerksamkeit und die Unterstützung des Gemeinwesens beansprucht.

#### *Beziehungs- und Gemeinwesenarbeit*

Soziales Handeln konfiguriert sich in diesem Sinne in zweierlei Hinsicht: als *Beziehungsarbeit*, die den Aufbau vertrauensvolle Beziehungen zu den Jugendlichen in den Mittelpunkt rückt, und – mehr noch – als *politische Arbeit* im Gemeinwesen, die auf die Nutzung der formellen und informellen Ressourcen abstellt, um den Rahmen abzusichern für die Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher:

„Die politische Seite unserer Tätigkeit ist es ja ein Stück weit, klar, wir haben ein politisches Mandat, in den Gemeindeverwaltungsstrukturen, Kreistag, Jugendhilfeausschuss und so, wir haben einen gesetzlichen Auftrag, KJHG § 1 und § 11 sind, quasi, die Bibel für mich letztendlich, danach habe ich zu handeln, zu arbeiten.“

Angela begreift das als eine Form der Rückbindung der Pädagogik an den politischen Auftrag der Jugendhilfe, spricht in diesem Sinne sogar davon, Theorie und Praxis wieder in einen Diskurs zu bringen (18:1228-1233; vgl. weiter 6.1.4).

#### *Kompetenzen*

Was hält Angela an Kompetenzen für erforderlich, in diesem Sinne Selbstorganisationsförderung betreiben zu können? Sie rät zu einer Mixtur aus Management- und Kommunikationskompetenzen, wobei Organisations- und Managementkenntnisse dominieren: Projektmanagement (weshalb Angela an einer entsprechenden berufsbegleitenden Weiterbildung teilnimmt), an die Jugendhilfe und -arbeit angrenzendes Gesetzeswissen, zum Beispiel Steuerrecht, Fertigkeiten im Bereich Sponsoring, Kompetenzen, um Kooperationen mit der Wirtschaft auf- und auszubauen, „PR-Arbeit, Öffentlichkeitsarbeit, Werbung-machen-Können, richtig gute, mitziehen können, nicht betteln gehen, sondern ein Produkt haben, das man dann anbieten kann“ (18:1234-1250). Sie müsse in der Lage sein, „Kontakte untereinander herstellen, aufbauen und Leute ins Boot bringen, die erst mal gar nicht im Boot sitzen, von denen man auch nicht dran denkt, dass die im Boot sitzen“, zum Beispiel Industrie- und Handelskammern, Gewerkschaften, Ausbildungsbetriebe oder Kirchen (17:1266-1272).

### **5.7.4 Schlüsselthema: Begründungsformen fachlichen Handelns**

Angela verweist in ihren Ausführungen darauf, ihre Arbeit zunehmend sozialräumlich zu organisieren (18:578-581); sie bezieht sich damit ausdrücklich auf ein im Fachdiskurs entwickeltes *theoretisches* Konzept (vgl. 3.3.2.2). Auch nimmt sie dezidiert auf das Kinder- und Jugendhilfegesetz Bezug, das einen politischen Auftrag an die Jugendhilfe und -arbeit formulierte (18:1228-1233). Es stellt sich grundsätzlich die Frage der theoretischen Koppelung, das heißt, ob und wie überhaupt die Rückbindung der Fachkräfte an fachliche Theorie(n) erfolgt bzw. inwieweit sie Theorie als Unterstützung für die Gestaltung ihrer Praxis wahrnehmen.

#### *Theoretische Fundierung*

Theorie – als *pädagogische Theorie*, die die Bewältigung des pädagogischen Alltags strukturieren und Grundlagen für zielgerichtetes Handeln bieten könnte – spielt in den Schilderungen der Experten nahezu keine Rolle. Dezidierte Bezüge zu den zentralen Diskursen in der Fachwelt (wie sie sich z. B. in der Fachzeitschrift „deutsche jugend“ abbilden) sind kaum erkennbar und werden auch nur ausnahmsweise als Teil der eigenen Professionalität angesehen (05:866-869).



Wird von den Ausführungen einer Expertin abgesehen, die im Rahmen des Interviews mehrfach aus ihrer erziehungswissenschaftlichen Diplomarbeit zitiert und hierdurch einen Bezug zur Debatte um sozialräumliche Konzepte der Jugendarbeit herstellt (17:117-118/559-560/581-588), dann erfolgt lediglich in insgesamt drei Fällen (auch: 29:62-66/356-364) eine Bezugnahme auf dieses Konzept. Ebenfalls in drei Fällen (09:315-325, 20:368-372, 26:752-763) wird ein Bezug zum Konzept der akzeptierenden Jugendarbeit hergestellt, während zwei Experten ausführlicher Stellung zu der grundsätzlichen Notwendigkeit nehmen, Anschluss zu halten zu dem in der Fachliteratur geführten Diskurs um Methoden und Konzepte zeitgemäßer Jugendarbeit (05:866-883, 14:1745-1749/14:1956-1983). Auf *Krafeld*, *Böhnisch* oder *Deinet*, die nach meiner Einschätzung mit ihren Veröffentlichungen das fachliche (wissenschaftsgestützte) Profil der Jugendarbeit wesentlich (mit-) bestimmen haben, wird insgesamt nur in zwei Fällen ausdrücklich (inhaltlich, wie namentlich) Bezug genommen (14:2203, 17:55-59/555-560), Müllers Konzept der distanzierten Betreuung findet lediglich in zwei Fällen (02:571-589, 14:938-944/2032-2069) Erwähnung. Auf Befunde der SHELL-Jugendstudien wird in einem Fall Bezug genommen (01:708). Ein Experte schildert sich dagegen zum Beispiel ausdrücklich als Mensch, der kaum lese und dem die Rezeption von Fachliteratur keine Hilfe bei der Bewältigung des Alltags darstellt; es reiche aus, „querzulesen“, solange die Qualität der Arbeit stimme (19:617-629). Verweise auf Fachliteratur erfolgen nur in drei Fällen: Erwähnung fanden das „Kursbuch Provinz“ (5:25) und *Kraußlach*<sup>256</sup> (05:906), *Huppertz*<sup>257</sup> (17:689-693) sowie *Aly*<sup>258</sup> (14:1581) und *Negt/Kluge*<sup>259</sup> (14:1668-1675)<sup>260</sup>.

Theorie findet zwar Erwähnung in den Schilderungen zu dem für die Selbstorganisationsförderung erforderlichen Wissen (Methodenwissen), nicht aber in den Darstellungen zum Alltag (etwa als Hilfe bei der Bewältigung des pädagogischen „Tagesgeschäfts“). Es lässt sich aufgrund des Materials vermuten, dass eine beachtliche Diskrepanz zwischen dem *Schein* (Theorie als Aspekt des erforderlichen Wissens) und dem *Sein* (einer weitgehend theorieleeren Praxis) gegeben ist. Theorie bleibt in den Stellungnahmen der Experten etwas Fremdes und Äußerliches, das bestenfalls als Abgrenzungsmetapher Tauglichkeit unter Beweis stellt (z. B. 23:886-891, 32:954-962, 23: 915-926), um mit dem Verweis auf „die“ Theorie (und deren angebliche Alltagsferne) Hindernisse der Praxis der Jugendarbeit zu illustrieren oder entwertete Lösungswege (als zu *theoretisch* und deshalb *impraktikabel*<sup>261</sup>) zu etikettieren. Theorie in diesem Sinne jedenfalls wird von der großen Mehrheit der Experten ganz offensichtlich nicht als hilfreich erlebt, den Alltag zu bewältigen.

Das führt dazu, dass bestimmte, jedenfalls im fach(wissenschaft)lichen Diskurs elaboriert entwickelte Methoden bzw. Vorgehensweisen (z. B. Netzwerk- und Gemeinwesenarbeit, Lebensweltorientierung, Empowerment, Mediation) in den Schilderungen der Experten ausdrücklich nahezu nie auftauchen und in ihren Äußerungen auch nicht als Unausgesprochenes durchscheinen, unterschiedslos im Übrigen auch in Bezug auf die Berufserfahrung, d. h. die zeitliche Nähe bzw. Distanz zur eigenen Berufsausbildung zum Beispiel an einer Fachhochschule (die ja als Ort der Vermittlung dieser Methoden bzw. Strategien anzusehen wäre).

Auch das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) als Referenzquelle und Legitimationsbasis für das Handeln von Fachkräften der Jugendarbeit spielt in den Darstellungen der Experten bloß eine untergeordnete Rolle. In nur einem Fall wird erkennbar, dass das KJHG eine das Handeln leitende Funktion besitzt (14:293-393/2080-2093), weil es Vorgaben enthält, die auf das eigenverantwortliche Handeln junger Menschen in der Gemeinschaft mit Gleichaltrigen abzielen (14:160-170) bzw. Jugendarbeit als *öffentliche* Jugendarbeit konstituieren, orientiert am Gemeinwesen mit dem Ziel einer kinder- und familienfreundlichen Umwelt, für das die Jugendhilfe und die Jugendarbeit mit einem aktiven Einmischungsauftrag ausgestattet sind (14:1049-1057/1594-1608). Auf den ge-

<sup>256</sup> Kraußlach, J.: Aggression im Jugendhaus, Wuppertal 1981; Kraußlach, J., Düwer, F. W., und Fellberg, G.: Aggressive Jugendliche. Jugendarbeit zwischen Knast und Kneipe, München 1976, 6. Aufl. München 1990.

<sup>257</sup> Huppertz, N.: Jugend und Jugendarbeit heute. Partial-holistische Studie der Stadt Neuenburg, Oberried bei Freiburg/Brsg. 1996.

<sup>258</sup> Aly, G.: Wofür wirst du eigentlich bezahlt? Möglichkeiten praktischer Erziehungsarbeit zwischen Anpassen und Ausflippen, Berlin 1977.

<sup>259</sup> Negt, O., und Kluge, A.: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit, Frankfurt/M. 1972.

<sup>260</sup> Vgl. hierzu auch die Befunde von *Thole* und *Küster-Schapfl*, die aufgrund ihrer Untersuchung von einer „beträchtliche(n) Ignoranz gegenüber sozialpädagogischer, sozial- und erziehungswissenschaftlicher Fachliteratur“ und einer „niedrige[n] Affinität zu den wissenschaftlichen und fachlichen Diskursen der Erziehungs- und Sozialwissenschaft im allgemeinen und der Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters im besonderen“ sprechen; Thole/Küster-Schapfl 1996, S. 847ff, zit. S. 847 und 848; ausführlich: Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 55ff.

*Liedtke*, *Fehrlen* und *Schubert* gehen sogar so weit, davon zu sprechen, dass sich viele Fachkräfte zurückzögen und „gegenüber Ansprüchen, die auf eine weitere Professionalisierung der Offenen Jugendarbeit zielen“, immunisierten (vgl. Liedtke u. a. 2002, S. 232).

<sup>261</sup> Exemplarisch: „Klar, da muss man [während des Studiums an der Fachhochschule; PUW] in verschiedenen Bereichen so seine Scheinchen machen, aber wie man die macht, da gibt es auch tausend Möglichkeiten. Ich habe einen Schein gemacht mit Steilwandklettern und anschließend Reflexion schreiben. Die Wege waren einem offen. Das Gute an (der Fachhochschule) war, dass ich die Praktika im Studium gemacht habe, so konnte ich das Praktische immer mit dem Theoretischen in Bezug bringen. Und an Theorie gab es eine Menge, wenn man {betont} wollte. Nur alle Theorie ist ja schön und gut, die hört sich manchmal ganz toll an, aber ich sage mal, das habe ich auch schon im Studium gehört: man kann viel Theorie lernen, dann steht der erste Jugendliche vor dir und zeigt dir den Mittelfinger -, dann kannst du dir deine ganze Theorie in die Tonne kloppen, weil dann alle Theorie nicht mehr hinhaut“ (32:954-962).

setzlichen Auftrag (vgl. 3.3.1.1) beziehen sich sonst nur sehr wenige Experten (z. B. 18:1227-1231, 19:04-06, 31:10-14), wobei zu dem registriert wird, dass sich der gesetzliche Anspruch und die Wirklichkeit im Alltag der Jugendarbeit widersprechen (20:741-752).

Dass es Aufgabe der Jugendhilfe (hier vor allem der Jugendarbeit) ist es, die Selbstorganisation junger Menschen zu unterstützen und zu fördern, und sich diese Aufgabe aus dem mehr oder weniger durchdefinierten fachlichen Selbstverständnis von Jugendarbeit bzw. aus den gesetzlichen Aufträgen vor allem des Kinder- und Jugendhilfegesetzes, ergibt, scheint im Material nur sehr selten durch (vielleicht auch aufgrund der instrumentellen Funktion von Selbstorganisation; vgl. 5.7.8).

Beide Befunde – die zur Bewältigung des Alltags als untauglich empfundene Theorie und die offenkundige Irrelevanz der Kinder- und Jugendhilfegesetzes als Grundlage des Handelns – können als Hinweis auf einen weitgehend unreflektierten Zugang zur Alltäglichkeit (als dem „Ort“ der Bewältigung des pädagogisch-administrativen Alltags) gedeutet werden: ein spezifischer Modus des Umgangs mit der sozialen Wirklichkeit, der – statt auf diesen Methoden bzw. Strategien – stärker auf das persönliche Können abstellt und vor allem auf die im zurückliegenden Erleben der Alltäglichkeit sedimentierten (meist prozeduralen) Routinen des Handelns rekurriert und nicht auf das fach(wissenschaft)liche Wissen abstellt, das im Diskurs der Fachwelt akkumuliert wird, für die Alltäglichkeit freilich – oft aufwändig und umständlich – transformiert werden muss. Es kann durchaus von einer gewissen Resistenz gegenüber vor- bzw. überpraktischem Handeln (d. h. Theorie gestützten Konzeptionen, Qualifizieren, Reflektion oder Evaluation) gesprochen werden, die im Material immer wieder deutlich aufscheint.

Es dominieren insoweit, mit *Erich Weniger*, Theorien erster Ordnung als unreflektierte Theorien der Praxis (vgl. Beckmann 1976, S. 192ff) bzw., wie es ein Experte im kritischen Blick auf die eigene Zunft formuliert, „Alltagstheorien“:

„Wozu ich immer raten kann ist, auch aktuelle Diskussionen zu verfolgen. Das bemängele ich auch bei meinen Mitarbeitern, die fehlende Fachliteratur; es liest keiner mehr, es diskutiert auch keiner in anderen Zusammenhängen. Was mir hier so entgegen schlägt ist Alltagstheorie. Die haben keine Ahnung über Aussiedler oder sonst was, mit welchem Hintergrund die hier sind und warum die sich so verhalten - {betont} und wollen einem (da)von erzählen! Genauso was die Bedeutung von Aktivitäten in der Jugendarbeit angeht, das ist von der pädagogischen Theorie als Handlungstheorie auf keinem hohen Niveau. Es ist so korrekt, man kann das so machen, aber meine Erwartungen wären eigentlich andere, dass es reflektierter sein müsste. Da fehlt es eben (etwas), weil die Leute Fachhochschulausbildung haben: du, ach, das ist mir zu abstrakt! das ist mir zu theoretisch, ich kann damit überhaupt nichts anfangen -, wie soll irgendwas zu theoretisch sein. Ich kann sagen: ich versteh's es oder ich versteh's nicht -, aber zu theoretisch? Es gibt Sachen, die sind mir zu praktisch! [lacht] Ich könnt keinen Vergaser aus dem Auto ausbauen, das ist mir zu praktisch! [lacht] Dieser alte Disput unter Pädagogen, den gibt es immer noch, eine gewisse Theoriefeindlichkeit, eine Lesefeindlichkeit, oder eine geistige Trägheit, so: ich mach' hier seit zehn Jahren, ich muss nicht mehr nachlesen, was die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter sind, ich muss nicht mehr raussuchen, was sich gewandelt hat, was das eigentlich heißt -. Das, würde ich sagen, ist ein ganz großes Defizit, da kommen dann die ganzen jammernden Jugendpfleger, die sich die Welt nicht mehr erklären können“ (05:866-883).

Diese Einschätzung mag als überpointiert empfunden werden, weil hier „Theoriefeindlichkeit“ mit geistiger Trägheit verbunden wird, gleichwohl verweist sie auf ein im Material durchscheinendes grundsätzliches Problem: Schon die Ausbildung an der Fachhochschule wird als zu theoretisch beschrieben (z. B. 24:739-769, 16:830-839, 20:614-626, 22:701-709, 30:470-474) und auch die berufliche Weiterbildung in diesem Sinne als zu wenig handlungsorientiert erlebt (z. B. 31:1117-1124). Selbst die Frage wird gestellt, ob überhaupt ein Studium bzw. eine Ausbildung erforderlich sind, um Jugendarbeit betreiben zu können, ob nicht viel mehr „Fingerspitzengefühl, so ein Einlassen auf Wahrnehmung nötig (sei), also ich muss so ein Gefühl für die Stimmung da haben, welche Leute da jetzt reinkommen, was erwarten die von mir, wollen die jetzt angesprochen werden oder wollen sie jetzt einfach mal nur in Ruhe gelassen werden“. Dieser Experte hat daher „oft das Gefühl, dass da die Theorie oder die Ausbildung nicht ganz so wichtig ist, da kommt's eher so auf das Gefühl an, wie man auf die Menschen zugeht, wie man so ein Empfinden hat für die Atmosphäre, wo man nun einschreitet, wo man nun Regeln rigoros durchsetzt auf Teufel komm raus, oder ob man da sagt: nee, da guck ich jetzt lieber mal weg -, um eine Situation noch zu retten, dann kann ich vielleicht mehr mit ihm anfangen“ (12:442-457). Solche Äußerungen verweisen darauf, dass das Persönliche und die Ebene der persönlichen Erfahrungen als relevant erlebt werden, und das weitergehende Fehlen klarer Theoriebezüge könnte damit auf den dominierend erlebten Stellenwert der (vor- und außertheoretischen) Erfahrung und des Könnens erklärt werden (auch hier sei auf die Befunde von *Thole und Küster-Schapfl* verwiesen, die im Rahmen ihrer Untersuchung zu ähnlichen Einschätzungen gelangten; vgl. *Thole/Küster-Schapfl* 1996, S. 843ff, *Thole/Küster-Schapfl* 1997, S. 45ff und 60ff, *Thole/Küster* 2002b, S. 172f).

### Konzeptualisierung des Handelns

Wenn auch der Eindruck zu formulieren ist, dass (insbesondere pädagogische) Theorie für die Fachkräfte eine nur sehr nachgeordnete Rolle spielt, heißt dies nicht zwangsläufig, dass damit ihr Handeln – weil *Theorie ungestützt* – auch *unstrukturiert* erfolgen muss. Im Gegensatz zur – im Ergebnis kaum erkennbaren – Theorieabsicherung des Handelns verweisen die Experten häufig auf den Zu-

sammenhang von Handeln und Planung bzw. Konzeption<sup>262</sup>; im Material findet sich durchaus häufiger Verweise darauf, das soziale Handeln erfolge gestützt auf konzeptionelle Überlegungen und Planungen.

Das hierbei formulierte Verständnis reicht von der Formulierung allgemeiner pädagogischer bzw. der konkreten Ziele, etwa Jugendliche lernen zu lassen, selbst Konfliktlösungen zu finden oder in der Gruppe eigene Ideen entwickeln und durchzusetzen, bis hin zur Konzeptionsarbeit als grundlegendes Element professionellen Handelns bzw. schriftlicher Begründung des eigenen Tuns, warum etwas geschieht oder geschehen sollte (z. B. 08:571-573, 11:311-318, 14:1496-1504/1550-1552, 18:1258-1260). Ob es solche Konzepte tatsächlich (als verschriftete Fassung) gibt (oder sie lediglich situativ in Worte gefasste Auffassungen darstellen) und ob sie den in der Literatur formulierten Ansprüchen – zum Beispiel eine Aufgaben- und Problemanalyse vorzunehmen (von Spiegel 2000, S. 93) – entsprechen, bleibt offen.

Es scheint mehr so, als stellen sich „Konzepte“, auf die in den Darstellungen Bezug genommen wird, eher als Sammelbegriff dar, unter den tendenziell eher kurzfristig gegebene Handlungsbedarfe und Problemlösungen subsumiert werden können. So wird wiederholt von Konzepten berichtet, die Wege zur Lösung konkreter Aufgabenstellungen beschreiben, wie zum Beispiel ein Jugendraum organisiert sein müsste, wie die Aufgaben verteilt werden, welche Aufgaben von den Jugendlichen erledigt werden müssen und welche nicht, wie ein Jugendraum von Honorarkräften begleitet werden soll oder wie ein Jugendparlament gestaltet sein müsste. Konzepte stecken den Rahmen ab, benennen Möglichkeiten und Grenzen sowohl für Fachkräfte wie auch für Jugendliche, sie klären Grundverständnisse, zum Beispiel zur Funktion ehrenamtlichen Engagements, und nehmen – im Einzelfall – auch auf elaborierte Konzeptionen aus dem Fachdiskurs Bezug, zum Beispiel das Konzept der distanzierten Betreuung (z. B. 02:25-62/165-178/480-495, 03:478-486, 05:271-284, 12:835-839, 13:387-411, 14:156-210/829-836/938-944/2032-2069, 18:1375-1384, 23:850-858).

Konzepte dienen als Anleitungen, als kurze Beschreibungen, was in bestimmten Situationen und gegebenen Rahmenbedingungen zu tun ist, haben also handlungsleitenden Charakter. Sie können das Ergebnis eines konkreten Handlungsbedarfs sein, zum Beispiel aufgrund der Veränderung eines Jugendhauses im Zuge der „Wende“, zeitlicher Überholtheit alter Konzepte oder neuen Themenstellungen (z. B. 03:201-204, 04:657-669, 05:28-44, 17:357-371, 28:27-30/41-47).

Einige Schilderungen lassen vermuten, dass Experten mit ihren konzeptionellen Überlegungen auch einen Planungsrahmen sicherstellen wollen, durch den das Handeln in einer zeitlichen Abfolge strukturiert und Ressourcen zugeordnet werden. Beispiele für einen solches Verständnis finden sich in den Schilderungen zu Prozessen, bei denen Kinder und Jugendlichen beteiligt werden, zum Beispiel zur Spielplatzgestaltung, oder um die Vorstellungen Jugendlicher zu ermitteln, wie ein Jugendhaus aussehen und was dort geschehen soll (z. B. 10:46-66, 14:1513-1516, 19:246-278/323-349, 24:157-228, 25:239-251, 28:195-207). Planen stellt sich hier als eine Form der Animation dar, Jugendliche zu bewegen, Vorschläge zu äußern und deren Realisierung gemeinsam zu besprechen (z. B. 11:81-110, 23:323-328, 26:182-186, 29:727-733).

In einzelnen Fällen erfolgt ein direkter Verweis, solche Planungen seien eingebettet in weitergehende Prozesse der Jugendhilfeplanung (z. B. 04:619-623, 20:432-434, 31:136-138); hier werden zum Beispiel Formen der Jugendarbeit aus dem Bereich der Medienpädagogik (18:400-404) oder die Planungsberatung von Jugendlichen, Politik und Verwaltung beim Aufbau von Jugendräumen in kleineren Gemeinden als angewandte Jugendhilfeplanung (19:390-398) geschildert und darauf verwiesen, dass die Entwicklung von Konzepten die Grundlage für den Neubau eines Jugendhauses oder (mit Bestands- und Bedarfserhebung als Teil von Jugendhilfeplanung) die Basis für den Aufbau von selbstorganisierten Jugendräumen in Dörfern darstellt (z. B. 05:195-238, 19:389-

412). Insgesamt zeigt sich, dass dessen ungeachtet ein konzeptionell abgestütztes und geplantes Handeln in der Regel nicht geschildert wird. Insbesondere bei den von den Experten geschilderten Beispielen der Selbstorganisation Jugendlicher fehlt dieser Zusammenhang ganz offensichtlich; geschildert wird an dieser zentralen Stelle vielmehr ein meist situatives, offenes und konzeptionell nicht gefasstes Handeln. Ein Experte verweist sogar ausdrücklich darauf, dass es nicht das „eine“ Konzept gibt, sondern das Handeln flexibel sein und Optionen offen halten müsse, auf Veränderungen zu reagieren und Wahlmöglichkeiten nutzen zu können (19:424-437).

Im Kontext konzeptioneller Überlegungen zeigt sich diese Flexibilität (bzw. Unschärfe) auch in Bezug auf die Zielgruppe. In der Regel werden die Jugendlichen, die in ihren Selbstorganisationsversuchen begleitet und unterstützt werden, nicht näher charakterisiert.

---

<sup>262</sup> (Praxis-) Konzepte haben die Funktion, eine Verbindung der Interessen des Trägers, der Fachkräfte und der Kinder- und Jugendlichen herzustellen (vgl. Deinet/Sturzenhecker 1996, S. 433ff). Es sind Konzepte, die von den Fachkräften für die eigene Praxis entwickelt werden. Deinet und Sturzenhecker gehen davon aus, dass „es eine Bedingung von Fachlichkeit in der Jugendarbeit ist, dass die Handelnden ihre Konzepte selbst entwickeln und nicht nur nach von außen oder oben eingegebenen Vorschriften handeln. (...) Trägerkonzepte sind notwendig als Rahmenvorgabe für die Ausgestaltung pädagogischer Praxis. Praxiskonzepte müssen diese Basis aufgreifen, sie aber auch erweitern und übersetzen in eigene Handlungsplanung. Sie sind also komplexer, präziser und konkreter als vorgegebene Grundorientierungen von Trägern oder Finanziers“ und müssen lebensweltorientiert und sozialräumlich sein, das heißt sich an „spezifische Menschen, deren Lebensverhältnisse, Problemstellungen und Handlungsweisen“ richten (ebenda, S. 428); zur Bedeutung von Konzepten für die Jugendarbeit vgl. z. B. Deinet 1996d, 1999b und 2000c, Scherr 1996a.

(Ausnahmen sind rar; z. B. 14:2001-2014, 18:944-961). Zwar ist die Rede davon, dass die Fachkräfte es mit Cliques zu tun hat (in immerhin rund einem Drittel der Fälle werden die Selbstorganisationssysteme begrifflich nicht als „Cliques“ gefasst, sondern meist lediglich allgemein als „die Jugendlichen“ oder als eine bestimmte, freilich nicht näher beschriebene Gruppe Jugendlicher). Allerdings bleibt dieser Begriff in der Regel weitgehend unbestimmt: konkrete Kennzeichen, die Cliques charakterisieren könnten (z. B. das Verständnis, Cliques aus zentrale Hilfen Gleichaltriger bei der alltäglichen Lebensbewältigung zu begreifen), sozio-ökonomische oder ethnische Merkmale oder eine Charakteristik des Unterstützungsbedarfs (d. h. Cliques bei dieser Funktion zu fördern) fehlen häufig (eine Auseinandersetzung mit den Interessen türkischer Jugendlicher, sich selbst zu organisieren, stellt daher eine Ausnahme dar; 10:619-685). Es scheint vielmehr so, als läge ein „unausgesprochenes“ Verständnis vor, die Jugendlichen eben zu meinen und über sie zu sprechen, mit denen man es in einem Selbstorganisationsprozesse gerade zu tun hat oder zu tun hatte. Auch diese erkennbare Diffusität bei den Charakteristik des „Gegenstandes“, mit dem man es in der Selbstorganisationsförderung zu tun hat<sup>263</sup>, mag auf die Offenheit des Feldes verweisen, die damit verbunden ist, es mit (kurzfristig) wechselnden und sich stets neu darstellenden Zielgruppen zu tun zu haben. Wird in Rechnung gestellt, was die Experten über die Altersgrenzen ausführen, die sie in Bezug auf die Fähigkeit zur Selbstorganisation annehmen (vgl. 5.2.2.2.1), dann handelt es sich ja tatsächlich nur um einen Zeitraum von zwei, vielleicht auch vier Jahren, in denen die Frage der Selbstorganisation für Jugendliche überhaupt relevant ist. Insoweit werden die Fachkräfte der Jugendarbeit nahe liegender Weise eine „offene“ Formulierung dessen vornehmen müssen, wen sie als Zielgruppe ihres Handelns betrachten und den in diesen kurzen Zeitabfolgen je neu formulierten Anforderungen wechselnder Zielgruppen bzw. Zielgruppencharakteristiken Rechnung tragen müssen.

An dieser Stelle kann also zunächst konstatiert werden, dass die Experten in Bezug auf die theoretisch-konzeptionelle Fundierung ihrer Praxis in der Regel unbestimmt bzw. uneindeutig bleiben. In nahezu allen Fällen scheint es offenbar keine pädagogische Theorie zu geben, die das Handeln fundiert, und auch ein Rekurs auf die gesetzlichen Grundlagen der Jugendarbeit unterbleibt in der Regel. Die Grundlagen des alltäglichen Handelns kennzeichnet stattdessen eine weitgehende (pragmatische) Offenheit, das heißt ein Nicht-festgelegt-Sein auf theoretische wie gesetzliche Grundlagen.

Diesen (in der Regel kaum erlebten) Mangel an theoretischer Fundamentierung machen einige Experten durch ein mehr oder weniger ausdrücklich formuliertes Verständnis eines *pädagogischen Auftrages* wett. Solche Äußerungen können als Versuche verstanden werden, pragmatisch eine Grundlage zu bestimmen, worin die Aufgabe der Fachkraft in einer gegebenen Situation besteht: Der Spannungsbogen der Antworten auf dieses Situationserfordernis, die spezifische Aufgabe zeitbegrenzt zu bestimmen, reicht zum Beispiel von der Auffassung, es gehe darum, *die Möglichkeiten Jugendlicher zu entwickeln*, „die Entfaltung von Jugendlichen zu

---

<sup>263</sup> Diese Unschärfe lässt sich am Beispiel von Mädchen in den Selbstorganisationsprozessen Jugendlicher illustrieren: Mädchen bzw. junge Frauen tauchen in den Schilderungen – *auch der weiblichen* – Experten kaum auf; selbst in den Schilderungen sich selbst in der Mädchenarbeit darstellender Frauen bleiben die Mädchen auffallend blass und werden eher als Anhängsel von Jungen oder insgesamt eher nur am Rande wahrgenommen dargestellt (z. B. 05:290-301, 12:509-511, 18:1104-1114, 21:296-302). Das dürfte zunächst nicht überraschen, gilt doch Jugendarbeit tendenziell eher als *Jungenarbeit*, womit die Einschätzung verbunden ist, dass hier Mädchen und ihre spezifischen Interessen, Bedürfnisse und Unterstützungsbedarfe insgesamt zu kurz kommen, weil sich Jungen aufdrängen, Platz ergreifen und andere verdrängen (vgl. z. B. Minnerup u. a. 1980, Bienewald/Homuth 1983, Schilling 1990, Rothgang 1991, Kilb 1999). Überraschend freilich ist, dass in den Berichten der Experten von *den Jungen* in diesem Sinne in der Regel ebenfalls nicht die Rede ist (und Ausnahmen diese Regel bestätigen, z. B. 16:147-154, 31:70-75). Eher allgemein wird von *den Jugendlichen* gesprochen, eine Redewendung, die den Blick auf das Geschlecht eher verstellt oder doch vermuten lässt, dass Geschlecht kein differenzierendes Merkmal darstellt. Da auch die – erklärtermaßen – eher emanzipationsorientierten Ansätzen nahe stehenden Expertinnen dieser Formulierungsweise folgen (die für sich genommen ja zunächst keinen unreflektierten Umgang mit Geschlecht bedeuten muss), mag dies als weiterer Hinweis gelten, dass das Geschlecht – jedenfalls für die Frage der Selbstorganisationsförderung – keine nachhaltige Bedeutung hat.

In den Schilderungen findet sich nur selten eine geschlechtsspezifische Differenzierung zwischen Jungen und Mädchen in Selbstorganisationsprozessen (z. B. 17:685-688, 24:197-225/18-22/778-808, 26:825-832). Mädchen werden als dezidierte Zielgruppe kaum erwähnt, und wenn, dann ist seitens der Expertinnen zum Beispiel von Mädchen in der peer education (17:357-371), Mädchenarbeit in einem Jugendraum (21:436-452), der Unterstützung einzelner Mädchen und Mädchenberatung (24:629-640, 26:825-832), Erlebnispädagogik mit Mädchen (17:11-19) und Selbstverteidigung für Mädchen (18: 645-648) die Rede bzw. die Experten sprechen vom koedukativen Ansatz in der kirchlichen Jugendarbeit der 60er Jahre (14:1418-1432), einer Untersuchung zur Situation von Mädchen (05:217-228), dem wachsenden Besuch des Jugendhauses durch Mädchen (10:588-593), Mädchenarbeit als Möglichkeit für eine interkommunale Kooperation (14:1784-1793) oder sie sind Teil einer allgemeinen Zielgruppenaufzählung (23:214-217). Soweit Mädchen in Selbstorganisationsprozessen genannt werden sind sie zum Beispiel für die Kasse verantwortlich (17:175-176), übernehmen Verantwortung (12:815-823) und sie bringen mehr Kreativität beim Betrieb eines Bauwagens ein, als die Jungen (07:361-378, 22:265-285/426-433). Sie werden einerseits als zuverlässiger geschildert (26:559-567), andererseits wird berichtet, wie Versuche einer reinen Mädchen-Selbstorganisation scheitern (28:169-180).

Konstatiert werden kann, dass sich der breite Fachdiskurs zur Mädchenarbeit – die Debatte zu Gender Mainstreaming in der Jugendhilfe bzw. arbeit (vgl. insb. Brenner 2003, ferner: Deutsches Jugendinstitut/DJI: Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe, München 2004, sowie Voigt-Kehlenbeck, C.: Geschlechterreflexive Kinder- und Jugendhilfe und Gender Mainstreaming; in: np 1/2003, S. 46 - 61) konnte die Praxis zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht erreicht haben – im Material jedenfalls nicht widerspiegelt.

fördern, ja, und denen zu helfen, deren Potenziale zu entwickeln“ (20:358-361), über die Absicht, ihnen einen *persönlichen Ertrag zu ermöglichen*, dass „sie daraus was für sich rausziehen, und sei es nur den Spaß und das Wissen: ach damals, geil, da haben wir was geschafft! -“ (10:464-466), bis zu der Ansicht, es sei der Auftrag, *einen Schutzraum sicherzustellen*, in dem unterschiedliche Zielgruppen zu ihrem Recht kommen, ohne von anderen, durchsetzungsstärkeren benachteiligt zu werden (05:743-746).

Es fällt auf, dass die „Quellen“ für solche Auffassungen (wenn es denn schon keine aus einer pädagogischen Theorie oder den gesetzlichen Bestimmungen abgeleitete sind) unklar bleiben: Weder wird ein Bezug zu biografisch begründeten Erfahrungen, die in der Formulierung eines solchen pädagogischen Verständnisses münden könnten, ersichtlich noch erkennbar, dass dies Reflex einer Vermittlung im Rahmen der beruflichen Ausbildung, zum Beispiel an einer Fachhochschule, wäre. Die Potenziale Jugendlicher zu entwickeln, ihnen persönlich ertragreiche Lernprozesse zu ermöglichen oder ihnen einen Schutzraum zu sichern, erscheinen als situative Setzungen, die auch als Reflex auf die Offenheit des Handlungsfeldes gedeutet werden können. Ein Experte formuliert es sehr deutlich (mit geradezu antipädagogischer Konnotation):

„Der Pädagoge will immer pädagogische Ziele erreichen, mit Pädagogik etwas bewegen. Die Jugendlichen haben überhaupt kein Interesse daran, die wollen einfach nur ihre Freizeit verbringen, nichts anderes. Sie wollen nur Spaß haben und Freude. Und der Pädagoge sitzt dann davor und will irgendwelchen Sachen machen. Ich denke manchmal, der verwechselt das Freizeitverhalten der Jugendlichen mit seinem Auftrag, mit seinem Job. Er glaubt, er müsste dann seine eigenen Vorstellungen dort befriedigen, weil er doch nun mal Pädagoge ist, da muss ja was passieren“ (04:140-145).

Pädagogisches Handeln in diesem Sinne verzichtet auf Ziele und perspektivische Überlegungen, was hierdurch erreicht oder bewirkt werden soll. Es stellt damit jeweils Reaktion auf Gegebenheiten dar (z. B. auf die Erwartungen Jugendlicher, unterhalten zu werden bzw. sich nicht engagieren zu müssen). Tatsächlich machen auch die drei Beispiele deutlich, dass den Positionierungen nicht nur keine pädagogischen Strategien unterlegt sind, sondern vielmehr als Reflexe zu verstehen sind, auf die gegebenen Rahmenbedingungen zu regieren. Ist von der Notwendigkeit die Rede, einen Schutzraum zur Verfügung zu stellen, dann wird deutlich, dass der Experte diese Notwendigkeit aus den unmittelbaren Umständen ableitet, die er in seinem Jugendhaus wahrnimmt; der pädagogische Auftrag, von dem er spricht, stellt sich als Konsequenz gegebener Ausgrenzungsprozesse unter den Jugendlichen dar – eine Reaktion also auf den Alltag im Jugendhaus.

### *Parteilichkeit und Beziehung*

Eine hierzu im Unterschied grundsätzlichere Bedeutung könnte womöglich das von einigen Experten formulierte Verständnis beanspruchen, Fachkräfte hätten parteilich für Jugendliche bzw. als deren Anwalt zu agieren. *Parteilichkeit* wird – neben der engagierten Parteinahme aufgrund einer Benachteiligung Jugendlicher (z. B. 14:2240-2244) – als Basis der Beziehung zu den Jugendlichen begriffen, als ein aufrichtiges Interesse an den einzelnen Jugendlichen und ihren Ansichten und Bedürfnissen. Wie Angela herausarbeitet, gestattet es erst dieser intensive (persönliche) Kontakt, Jugendlichen anlassgerechte Unterstützung und individuelle Hilfe zu geben, bedeutet aber keineswegs eine blinde Parteinahme, denn auch andere berechnete Interessen gelte es, zu sehen (18:417-446/464-566). Insgesamt wird – wenn eine solche Position eingebracht wird – davon gesprochen, dass Parteilichkeit nicht mit Einseitigkeit gleichzusetzen ist, sondern stets auch die Interessen anderer mitbewertet werden müssen (z. B. 14:2241-2247/2278-2283, 17:516-524, 30:123-125). In zugespitzter Form mündet der Anspruch der Parteilichkeit im Verständnis der Fachkraft als *Anwalt der Jugendlichen*.<sup>264</sup> Ein Experte charakterisiert dieses Verständnis, „als Anwalt ... für die Jugendlichen da zu sein, also {betont} für die Jugendlichen da zu sein“, „auf Seiten der Jugendlichen“ (06:357-365); ein anderer spricht davon, er stehe „auf der Seite der Jugendlichen in Interessenvertretung gegen die anderen Interessen“ (12:223-235). Es ist auch davon die Rede, dass die Jugendlichen Fachkräfte gerne als Anwälte sehen, um beispielsweise ihre Vorstellungen gegenüber der Verwaltung zu vertreten oder ihrer Position im Jugendausschuss Gehör zu verschaffen (20:269-291). Diese Anschauung ist unter den Experten, so sie überhaupt diskutiert wird, nicht unumstritten; formuliert wird auch, dass sich Fachkräfte nicht zu Stellvertretern Jugendlicher aufschwingen dürften, sondern diese ihre Interessen selbst vertreten müssten (z. B. 14:2241-2247/2278-2283).

Auch hier wird deutlich, dass die Formulierung der Auffassung, Fachkräfte seien Interessenvertreter bzw. Anwälte Jugendlicher, als eine Reaktion gewertet werden kann, dass es einen jeweils im Einzelfall zu bestimmenden Handlungsbedarf gibt, der eine mehr oder weniger ausgeprägte anwaltschaftliche Unterstützung erforderlich macht. Es ist nicht die Rede davon, dass eine in der Jugendarbeit tätige Fachkraft *immer als Anwalt fungiert*<sup>265</sup>; Anwalt zu werden ist Konsequenz der je gegebenen Umstände.

<sup>264</sup> Dieses dezidiert anwaltschaftliche Grundverständnis als Konzept sozialen Handelns findet sich rekonstruiert auch in anderen Untersuchungen, z. B. bei Thole und Küster-Schapfl (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 62f).

<sup>265</sup> Dies womöglich auch deshalb, weil in einzelnen Schilderungen die ja unter Fachkräften immer wieder einmal und immer noch geäußerte Auffassung formuliert wird, es sei ja die Aufgabe der Sozialarbeit, in Konsequenz ihrer positiven Wirkungen „sich selbst überflüssig zu machen“; z. B. 15:207-213, 32:476-477. Ein Anwalt freilich wird sich nicht überflüssig machen.

Der offenkundig werdende Mangel an theoretischer Fundierung des eigenen Handelns scheint neben dem Rekurs auf die Parteilichkeit vor allem durch den Verweis, *Beziehungen* aufzubauen (bzw. *Beziehungsarbeit* zu leisten), ausgeglichen zu werden, wobei die Annahme die Grundlage bildet, der Aufbau von Beziehungen zu Jugendlichen schaffe erst die Basis, weiterarbeiten zu können, zum Beispiel Defizite aufzuarbeiten bzw. für oder mit den Jugendlichen Perspektiven (etwa beruflicher Art) zu entwickeln- mit anderen Worten: „ohne Beziehung“ sei „keine Pädagogik“ möglich (z. B. 01:755-776, 12:1021-1032, 16:800-807, 22:234-243, 27:675-682)<sup>266</sup>.

Grundannahme ist, dass die Jugendlichen eine Beziehung zu den Fachkräften überhaupt aufbauen *wollen*, weil es ihnen sonst an akzeptablen Erwachsenen als Gegenüber fehlt (was angesichts der Diagnose, dass Eltern oder Lehrer aufgrund ihrer Funktion und Rolle im Ablösungsprozess ungeeignete Gesprächspartner sind [vgl. weiter 6.1.6], nachvollziehbar erscheint), bzw., wie es ein Experte formuliert, „wenn sie Erfahrungen mit jemanden gemacht haben, ... man mit ihm die Erfahrung gemacht hat, dass die Dinge für einen selber auch einen Gewinn haben können oder ein Gewinn sein können, dass man sich dann eher auf die Situation einlässt, als bei einer fremden Person, zu der man gar keine Beziehung hat“ (12:425-429).

Beziehung gestaltet sich beidseitig: sowohl die Jugendlichen im Verhältnis zur Fachkraft als auch umgekehrt, was sich zum Beispiel darin äußert, dass die Fachkräfte Vertrauen in die Jugendlichen und ihre Potenziale entwickeln (z. B. 05:786-795, 11:499-500, 21:757-758): „Man muss Vertrauen haben, dass die das auch können, dass die Jugendlichen, wenn sie richtig angeleitet werden, bestimmte Sachen auch machen können. Diese Vertrauensbasis muss von vorneherein da sein, ganz einfach“ (23:805-807). Ziel sei es, dass die Jugendlichen Vertrauen in Fachkräfte entwickeln, damit diese sich als Ansprechpartner anbieten können (z. B. 10:697-703, 11:499-500, 12:1042-1049, 21:270-274, 22:208-212/348-354, 24:556-581, 28:591-596, 29:834-837, 31:910-911), um „Hilfestellungen zu geben bei jeglicher Art, ... wenn irgendwelche Probleme anstehen“, zum Beispiel im schulischen oder im zwischenmenschlichen Bereich, wo die Jugendlichen zur Fachkraft kommen und sich vertraulich aussprechen können, wo sie ernst genommen werden (z. B. 10:275-287).

Einzelne Fachkräfte formulieren, dass sie das Gefühl haben, dass die Jugendlichen diese Orientierung suchen und daran interessiert sind, die Meinung der Fachkräfte zu hören (19:161-170, 27:614-618; vgl. weiter 5.2.3.1.2/ „Beraten“, „Ansprechbar sein“). Sie nehmen sich als „Wegweiser“ wahr, die um Rat gefragt werden (27:595-609), als „Vertrauensperson“ (22:355-364) bzw. sogar als „Respektsperson“, die ein gutes Beispiel geben will (z. B. 27:782-785, 29:1221-1236). Eine Expertin erlebt sich – schon aufgrund ihres altersbedingten Erfahrungsvorsprungs – in einer Vorbildfunktion (23:467-472) und bemüht sich, die von ihr vorgegebenen Regeln in diesem Sinne auch selbst vorzuleben (23:782-793). Ein anderer bezeichnet sich als „Lernmodell“, das versucht, „ein gutes Beispiel zu geben“ (27:575-580), was seinen Kollegen veranlasst, zu ergänzen, dass er sich in diesem Sinne als „Abrieblfläche“ zur Verfügung stellt, „Modelle anzubieten, die nicht ihren Modellen entsprechen, klare Position zu beziehen, zu sagen: hier ist meine Grenze, ich akzeptiere Dich in Deiner Wesensart, akzeptiere Du mich in meiner Wesensart, es gibt bestimmte Grenzen, dafür bin ich hier, dass ich die festschreibe, die soll ich festschreiben -, und das dann wirklich klar und eindeutig zu tun“ (27:656-666).

Solche Statements erinnern an *Herman Nohls* Gedanken zum *pädagogischen Bezug* (vgl. Klafki 1976, S. 58ff), wonach „die Bildungsgemeinschaft zwischen dem Erzieher und Zögling“ die „Grundlage der Erziehung“ bilde. Der junge Mensch bedürfe einer Beziehung zu einem gebildeten Erwachsenen, um selbst seine Bildungsmöglichkeiten entfalten zu können, wobei er in erster Linie die Beziehung zu den Eltern meinte, denn beim pädagogischen Bezug handele es sich um eine dort schon gegebene und stets praktizierte Lebensform (vgl. Nohl 1933, S. 21, zit. ebenda.)

Abstrahierend von dieser Engführung auf die Familie (eine kritische Reflexion zu *Nohl* vgl. Giesecke 1997, S. 227ff und 255ff) bleibt prinzipiell die menschlichen Beziehung zwischen Fachkraft und Jugendlichen das „Kernstück des Erziehungsprozesses überhaupt.“ (Giesecke 1997, S. 222): „Die Grundlage der Erziehung ist ... das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme“ (Nohl 1933, S. 22), wobei „*leidenschaftlich*“ auf die emotionale Dimension der Beziehung abhebt, die „kein reines Sach- oder Zweckverhältnis sein“ kann, denn „vielmehr ist darüber hinaus konstitutiv der *Wille* des Erziehers, den in dieser Beziehung eingeschlossenen pädagogischen Auftrag auch ernstzunehmen und zur Geltung zu bringen“ (Giesecke 1997, S. 223). Weder die Werte und sittlichen Ansprüche, noch die sachlich-fachlichen Ansprüche wirkten erziehend und bildend auf den Jugendlichen ein; sie bedürften vielmehr einer personalen, auf die Begegnung von Fachkraft und Jugendlichen in der Ganzheit ihrer Persönlichkeit gestützte Vermittlung (vgl. Giesecke 1997, S. 222f). Dennoch ist diese Beziehung nicht einseitig, sondern wechselseitig, ohne dass beide Gleiches einbringen (können). Die (erwachsene) Fachkraft steuert vor allem ihren altersbedingten Erfahrungsvorsprung bei, worauf, so Nohl, ihre Autorität beruht, während der Jugendliche seine Spontaneität sowie „seine gegenwärtige Bedürftigkeit und seine noch unentdeckten künftigen Möglichkeiten“ einbringt, die er nur im Rahmen des pädagogischen Bezugs gemeinsam mit der Fachkraft entdecken kann und weshalb er sich ihr anvertraut, indem er eine darauf beruhende *Bindung* zu ihr sucht. Das erklärt auch die Spezifik dieser Beziehung, die von

---

<sup>266</sup> Zur Frage der Beziehung als Grundlage der Interaktion zwischen Fachkräften und Jugendlichen vgl. z. B. Münchmeier 1996, Hafenecker 1998b, Müller/B. K. 1995a, 1996b und 1996c, Schröder/A. 1999.

beiden Seiten her misslingen kann und die vom ersten Augenblick an auf ihre Auflösung und ihr Überflüssig-Werden (und damit die *Trennung*) ausgerichtet ist, wenn der Jugendliche „selbst in seiner Reife fortschreitet“ (vgl. Giesecke 1997, S. 226f, zit. ebenda).

Beziehung betont damit das Vorläufige und Offene: für die Jugendlichen schafft sie in der Jugendarbeit einen Raum, mit Erwachsenen – jenseits der in Familie, Schule und Beruf erfahrenen Eingrenzungen – gefahrlos und sanktionsarm Erfahrungen zu sammeln. Insofern lässt sich Beziehung in der Jugendarbeit als Form des „Probierens“, des gefahrlosen Ausprobierens von Verhaltensweisen und Umgang mit Älteren, bezeichnen (vgl. Bimschas/Schröder 2003, S. 175), denn die „unsteuerbaren physischen und psychischen Schübe und mit ihnen verbunden die Aufgabe, eine eigene, sozial verankerte Identität zu finden, nötigen Jugendliche zu Suchbewegungen und Experimenten gerade in der Gestaltung von Beziehungen. Dafür bietet die Jugendarbeit einen nahezu idealen Raum. Im Freiraum Jugendarbeit können Jugendliche weitgehend sanktionsfrei Beginn, Prozess, Brechung und Auflösung einer Beziehung zu Älteren gestalten“, weshalb besonders viel vom „Gelingen der personalen Beziehung“ abhängt (Bimschas/Schröder 2004, S. 109), in der die Fachkräfte eine „stellvertretende Rolle für Ablösung und Auseinandersetzung“ einnehmen „ständig, wechselhaft und oft unerklärlich beides (erleben): Bindung und Trennung. Und sie ermöglichen dieses Verhalten von Jugendlichen aufgrund der Funktion von Jugendarbeit, in jeder Hinsicht Experimentierfeld zu sein. Deshalb kann man die Beziehungen in der Jugendarbeit als stellvertretende Ablösebeziehungen und insofern paradox bezeichnen“. Die „Entmachtung bedeutsamer Erwachsener ist ein notwendiges Element des adoleszenten Autonomiestrebens. *Jugendliche gestalten die Beziehungen zu Erwachsenen oft so, als ob sie zeigen müssten, dass sie keine brauchen*“ (Bimschas/Schröder 2003, S. 179).

Wenn Jugendliche in diesem Sinne zwar Beziehungen zu Erwachsenen brauchen und zugleich doch auch schon keine Erwachsenen mehr brauchen, dann mag diese Dialektik der Beziehung zugleich das Maß der, durch die Fachkräfte diagnostizierten, Nicht-Bereitschaft zum Engagement erklären helfen: Gerade weil gerade die Fachkraft *als Erwachsener* darüber lamentiert, es fehle bei den Jugendlichen am erforderlichen Engagement, und zugleich versucht, durch den Aufbau und die Nutzung einer Beziehung Jugendliche in ihre Vorstellungen, was wünschenswertes oder notwendiges Engagement darstellen soll, einzubinden, zeigen diese umso deutlicher, dass sie eben *diese Erwachsenen* nicht (mehr) brauchen. Das Bemühen, Jugendliche einzubinden und zur (Mit-) Helfern im Alltag des Jugendhauses zu machen, muss also fehlgehen. Es knüpft eben im doppelten Sinne nicht an die Bedürfnislage Jugendlicher an: Weder wollen diese „ihre“ Selbstorganisation instrumentalisiert sehen (vgl. weiter 6.1.8), noch ist so Probieren (bzw. Ablösung) möglich. Es steht also in Frage, ob sie das ihnen wichtige „eigentlich Pädagogische“, dessenthalben sie Beziehungen zu Jugendlichen aufbauen, auf diesem Wege überhaupt erreichen können.

Gleichwohl wird deutlich, dass Parteilichkeit und Beziehung – im Unterschied zu theoretischen Quellen und der theoriegestützten Konzeptualisierung des eigenen Handelns - für die Mehrzahl der Fachkräfte zentrale Motive darstellen, das eigene Handeln zu begründen. Parteilichkeit und Beziehung stellen sich als nicht festgelegt dar und können auch methodisch nicht abzusichern, etwa als Verfahren, in einer wiederkehrenden Situation stets vergleichbar zu handeln. Parteilichkeit und Beziehungsarbeit scheinen einen Handlungsrahmen zu gewährleisten, der den Fachkräften einen maximalen Spielraum einräumt.

### **5.7.5 Sven: „... es ist ein Spielwiese, die man Jugendlichen anbieten kann“<sup>267</sup>**

Sven, Diplom-Sozialarbeiter/-pädagoge, ist zum Zeitpunkt des Interviews (August 1998) 34 Jahre alt. Vor seinem Studium war er zunächst vier Jahre als Arbeiter in der Automobilindustrie beschäftigt, seit Anfang 1995 ist er als pädagogischer Mitarbeiter in der offenen Jugendarbeit im Jugendhaus CA tätig (10:4-15), einer Einrichtung der kommunalen Jugendarbeit in C. Als Novize verfügt er dreieinhalb Jahre Erfahrungen in der Jugendhausarbeit.

Das Interview findet in einem abgeschiedenen Büroraum des Jugendhauses statt; außerhalb der allgemeinen Öffnungszeit und durch einen Anrufbeantworter geschützt verläuft das 130minütige Gespräch ohne jede Störung. Sven verlässt die Stadt ein paar Tage nach dem Interview, um eine Tätigkeit als Jugendpfleger in einer kleinen Gemeinde des Nachbarkreises aufzunehmen; er scheint das Interview auch zu nutzen, eine Bilanz zu ziehen.

Bei dem Jugendhaus CA handelt es sich um einen betagten Bau aus den fünfziger Jahren, der schon bessere Tage erlebt haben dürfte. Das Gebäude ist renovierungsbedürftig, die Gemeinde aber hat die dafür notwendigen Investitionen gescheut. Hier arbeitet ein Team, das neben Sven aus zwei weiteren pädagogischen Fachkräften besteht, und zu dessen Aufgaben auch zählt, sozialräum-

---

<sup>267</sup> „Es ist auch für die Jugendlichen ganz wichtig, rauszukriegen: welche Spielregeln herrschen denn? -. Und das muss man halt auch selber wissen, damit man sie vermitteln kann, oder zumindest rauskriegen. Und was X da in CB gemacht hat, war, mal zu gucken: wie sind die Machtverhältnisse? wer entscheidet was? -, und die Jugendlichen dann entsprechend da zu coachen, das sie an die richtigen Stellen (herangehen). Vielleicht ist das auch der Punkt einfach, dass ich diese Selbstorganisationssache eigentlich für einen normalen, ich will nicht sagen, integralen, oder vielleicht doch: integralen? -, Bestandteil von Jugendarbeit halte, dass ich einfach denke, *es ist ein Spielwiese, die man Jugendlichen anbieten kann*, schlicht und ergreifend, so wie andere in Sportverein gehen, machen halt anderen einen Jungendtreff auf“ (10:917-925).

lich konzipiert Jugendarbeit im Stadtgebiet (rd. 44.000 Einwohner) zu leisten und sich dabei mit einem größeren und einem kleineren Jugendhaus in kirchlicher Trägerschaft abzustimmen.

#### 5.7.5.1 Szenen

Sven berichtet von einer Clique, die sich 1995 bis 1997 im Jugendhaus aufhielt, nachdem eine Gruppe älterer Jugendliche, damals um die 18 Jahre alt, die Einrichtung verlassen hatte. Das Jugendhaus stand seinerzeit praktisch leer. Die drei Mitarbeiter des Hauses sahen, dass sie diese Neuankömmlinge, eine Clique deutscher und türkischer Jugendlicher, einbeziehen können:

„Die haben dann auch angefangen, Verantwortung zu übernehmen, für die Theke, und haben sich Gedanken gemacht und angepasst, dass kein Scheiß passiert, so dass wir gedacht haben: das ist ja gar nicht schlecht, wir bauen halt so einen Aktionsrat aus denen und versuchen halt, denen mehr Möglichkeiten zu geben, irgendwie die Verantwortung mit zu tragen -“.

Die Jugendlichen äußern auch den Wunsch, alleinverantwortlich das Jugendhaus am Wochenende öffnen zu dürfen. Eine solche Öffnung, von den pädagogischen Fachkräften organisiert und gewährleistet, gibt es seit Ende der achtziger Jahre nicht mehr. Auch andere Jugendliche, die das Haus besuchen, fordern eine solche Öffnung ihres Treffpunktes,

„was dann unsere Leute wieder ganz gut fanden, weil sie da auch so ein bisschen Macht schnupperten und sich freuten, was tun zu können, selber auch ihr Wochenende gern hatten, so dass es dann über einen Zeitraum von zwei, drei Monaten, nachdem die Jugendgruppenleiterscheine gemacht waren, auch vergleichsweise unproblematisch lief. Sie öffneten so gut wie jedes Wochenende, jeden Tag am Wochenende, und es war auch ständig so voll, wie sonst auch, und es lief, jedenfalls was wir so sehen konnten am Montag, vergleichsweise problemlos“ (10:85-98).

Die Motivation der Jugendlichen, sich für die eigenverantwortliche Öffnung des Jugendhauses zu engagieren, ist für Sven „ein bisschen untypisch (...), jedenfalls zu denen, die ich sonst so kenne, also auf Bildung achten, das waren nicht die typischen Kids, die wir jetzt so haben“. Wenn im Jugendhaus nichts los ist, „dann kann man vielleicht selber was passieren lassen. Die haben halt verstanden, dass dieser Jugendtreff ihr Jugendtreff ist oder sein kann, dass sie den auch gestalten können“. Sven meint, „dass die einfach begriffen haben: es macht Spaß, zu gestalten -, das haben die eben gern gemacht“. Diese Jugendlichen „fanden einfach den Treff gut, hatten Lust, herzukommen und hatten auch Lust, was dran zu machen“ (10:202-219).

Für den Selbstorganisationsprozess erweist sich als hilfreich, dass ein Teil der Clique an einer internationalen Jugendbegegnung im Ausland teilnimmt, die Sven leitet. Er verweist auf das mit der Fahrt verbundene Gruppenerlebnis, das die Jugendlichen hatten (und das ihren Zusammenhalt und ihre Kooperationsfähigkeit fördert), aber auch darauf, dass er die Jugendlichen und die Jugendlichen ihn besser kennen lernen konnten, als das die Alltagssituation im Jugendhaus erlaubt hätte. Das habe der Beziehung zum ihm „positive Impulse gegeben, die haben mich in Situationen erlebt, die sie sonst nicht haben, das hat das Vertrauen auch vertieft. Die kannten mich eben nicht nur von hier, die kannten mich auf von abends und morgens und so, dass sie halt wussten, wie gehe ich mit Problemen um, wie gehe ich mit disziplinarischen Dingen um, dass das Bild, dass sie von mir hatten, insoweit stimmig war, das hat das Vertrauen eher vertieft, durchaus auch beidseitig. Ich wusste, wozu die fähig sind, was sie können möglicherweise“ (10:292-299; ferner: 303-311).

Auch wenn er davon ausgeht, dass die Fahrt ins Ausland im Grunde hilfreich für den Gruppenprozess gewesen ist, glaubt Sven doch, dass der Selbstorganisationsprozess dabei nicht das Zentrale gewesen sei. Die selbstorganisierte Öffnung des Jugendhauses am Wochenende begreift er lediglich

„als Teil des Settings, das so war. Die Jugendlichen wussten im Prinzip, dass ich alles versuchen würde, es möglich zu machen, oder haben das irgendwie so gedacht. Das ist in diesem Setting eine Chance gewesen, die wir ergriffen haben, und wenn es nicht die gewesen wäre, da bin ich mir ziemlich sicher gewesen, wäre es eine andere gewesen, hätten wir ein Computercafé aufgebaut oder was auch immer, wofür die sich dann auch hätten begeistern können. Das wäre dann auch selbstorganisiert gewesen, glaube ich, die wollten das, die wollten sich selbstorganisieren, die wollten was machen und was, das war ihnen wohl fast schon egal. Einfach was machen, die Tatsache allein, dass etwas passiert, war es schon“ (10:338-345).

Hilfreich sei gewesen, dass er davon ausgehen konnte, sein Vorgesetzter werde auf den Versuch einer eigenverantwortlichen, selbstorganisierten Öffnung des Jugendhauses „abfahren“, was die Durchführung des Versuches erleichtern würde (10:506-508).

Wirklich bedeutungsvoll ist lediglich die Beziehung der Jugendlichen, die diese zu ihm aufbauen, wobei er beobachtet, dass,

„je mehr die gemacht haben, desto enger wurde die Beziehung zu uns, oder zu mir. Ich vermute auch, dass es damit zusammenhängt, sie hätten sich nicht so mit dem Haus identifiziert, wenn ich irgendwie doof gewesen wäre (...) hat sich eben für die günstig und passig dargestellt, dass da eben Leute [Fachkräfte; PUW] waren, die okay waren (...) ich war nie Vorbild, und das wollte ich auch nicht sein. Aber die haben irgendwie gedacht: für'n Erwachsenen ist der okay, mit dem kann man was anfangen -“ (10:264-274).



Damit wird ein Merkmal deutlich, das Svens Äußerungen durchzieht: der Selbstorganisationsprozess ist ohne den Kontext einer intensiven (und das heißt für ihn: professionellen) Beziehung der Fachkräfte zu den Jugendlichen und umgekehrt zwischen den Jugendlichen und der Fachkraft kaum denkbar.

Durch den Prozess wird die Gruppe „zusammengeschweißt, auch mit mir halt, und das hat denen einen neues Thema gegeben, eine Übereinstimmung in der Begeisterung für irgendwas“ (aufschlussreich ist die Analogie zu *Angela*, die ebenfalls davon spricht, dass die Gruppe *zusammengeschweißt* wird, allerdings nicht in Bezug auf sie als Fachkraft, sondern in Bezug auf die Mitglieder untereinander). Die Gelegenheit, das Jugendhaus am Wochenende selbstorganisiert zu öffnen, „stiftete Identifikation, mit mir und, da die mich mit dem Jugendtreff identifizierten, auch mit dem Jugendtreff. Das heißt für die Selbstorganisation hier im Haus hat es etwas für die Gruppendynamik gebracht“ (10:317-321).

Auch hier zeigen sich, wie in den Schilderungen *Bernds* und mehr noch *Angelas*, schnell die Mühen der Ebene: Mit der Zeit verengt sich die Mitarbeit auf immer weniger Jugendliche, die die Öffnung des Jugendhauses am Wochenende bewerkstelligen, und es machen sich erste Auflösungserscheinungen bemerkbar: „da gab es plötzlich Schmierereien, die vorher nicht der Fall waren, da wurde Cola an die Wand gespritzt, versehentlich, da gab es dann den Ärger von den anderen, warum er denn nicht aufgepasst hätte. Dann irgendwann wurde wieder mal die Sofas zerpfückt, wie früher im OT-Bereich, und auch die Wände bemalt“. Die Probleme nehmen zu:

„Da merkte man dann halt, dass auch die Fähigkeit, sich das festzuhalten, was sie sich aufgebaut hatten, von der Gruppe zumindest schwand, woraufhin sich das verstärkte, dass Leute, die das nervte, sich auch mehr raus zogen, keinen Bock mehr hatten, ständig nur sauberzumachen, so dass nur noch zwei, drei übrig blieben, die dann ständig öffneten, wohl auch sehr egoistischen Motiven, die wohl selber nicht wussten, wohin am Wochenende, und das amüsant hier fanden, und dann auch in so eine Schulschwänzerphase kamen und hier eben auch ihre Zeit verbringen konnten, solange sie den Schlüssel noch hatten, hier Montagsvormittag rein konnten, es toll fanden“.

Auch beobachten die Fachkräfte wachsende Distanzprobleme: je mehr Freunde der Jugendgruppenleiter in das Haus kommen, desto schwieriger wird es für sie, sich durchzusetzen und den mit den Fachkräften vereinbarten Rahmen für die Wochenendöffnung aufrechtzuerhalten. Die Mitarbeiter konstatieren das Dilemma der Jugendlichen, einerseits mit den eigenen Freunden zu tun haben zu wollen, andererseits diesen gegenüber auch Regeln durchzusetzen, mischen sich aber weiter nicht ein:

„wir haben uns von vorneherein immer zurückhalten wollen, wollten nicht den Eindruck erwecken, dass wir wollen, dass sie das machen, wir fanden es natürlich gut, aber wir haben ihnen nur die Möglichkeit gegeben, das zu tun, und nie den Eindruck erweckt oder versucht, nicht den Eindruck zu erwecken, dass wir da dran ein Interesse haben, dass wir wollen, dass sie das tun, und dass wir da drum bitten, dass sie das tun“.

Die weitere Entwicklung führt dazu, dass ein allmähliches Herauswachsen der Clique, das mehr oder weniger bewusste Verabschieden vom Jugendhaus, ihren Selbstorganisationsversuch beendet: „es war nicht mehr ihr Interesse“, stellt *Sven* fest, und: „man kriegt halt andere Freunde, geht in eine Ausbildung und so“ (10:67-148).

Anders als bei der Jugendhaus-Initiative BA, von der *Angela* berichtet, kommt es hier zu einem völligen Bruch; eine Generation, die folgen und das Jugendhaus ebenfalls eigenverantwortlich öffnen will, findet sich nicht.

Dennoch kommt *Sven* zu ganz ähnlichen Einschätzungen, wie *Angela*: Auch er ist überzeugt, dass das Gelingen eines Selbstorganisationsprozesses „halt wirklich extrem an den Leuten (hängt) und man braucht eine gewisse, eine funktionierende Gruppe von Leuten, die das macht. (...) Es hängt an dieser Gründergeneration“, und, so das von *Sven* referierte Beispiel, es „starb dann letzten Endes auch mit der Gruppe“ (10:161-171). Auch wenn sich das Problem der Nachfolge nur hypothetisch stellt, kommt er zu dem Urteil, dass solche Projekte „an einzelnen Leuten hängen, solange die drin sind, läuft das, so, wie das auch bei Projekten Erwachsener so ist. Wenn die Gründergeneration nicht mehr drin ist, dann wird das entweder institutionalisiert, oder es stirbt“ (10:47-50). Der Übergang von der Gründer- zur Generation der Nachfolger sei der kritische Punkt; das Problem seinerseits Jugendliche zu gewinnen, „die weitermachen wollen, wenn schon was läuft, andererseits Leute zu bewegen, das Steuer weiterzugeben“ (10:733-735; ferner: 10:193-198).

Nach dem Ende des Prozesses erlebt er – ähnlich wie *Angela* – das völlige Scheitern von Selbstorganisation im Jugendhaus CA. Es kommt zu einer Zäsur; bei den neuen Besuchern des Jugendhauses, die sich schließlich einfinden, handelt es sich um jungen Menschen mit Migrationshintergrund, die bereits über Erfahrungen mit der oder Kontakten zur örtlichen Kleinkriminellenszene verfügen und bei der Jugendgerichtshilfe mehr oder weniger ein- und ausgehen. *Sven* erlebt sie als desinteressiert, etwas von sich aus auf die Beine zu stellen. Die pädagogischen Mitarbeiter des Jugendhauses sind ihnen im Prinzip egal, denn „da muss halt einer sein, ein Aufpasser, dass wir keinen Scheiß machen! und wenn da keiner aufpasst, dann machen wir auch Scheiß“. Ihre Motivation, in das Jugendhaus zu kommen, schöpfen sie aus der Möglichkeit, „nicht zu Hause zu sein, das heißt möglichst lange weg zu sein von zu Hause, möglichst lange aus den Wohnungen zu sein, wo halt die soziale Kontrolle so hoch ist“. Er vermutet, es gehe ihnen überhaupt nur darum, „sich irgendwo zu treffen unter vergleichsweise freiheitlichen Bedingungen“ (Hervorhebung PUW). Nicht der Zweck,

selbstorganisiert etwas auf die Beine zu stellen (und ganz unabhängig von der Frage, ob das die Öffnung des Jugendhauses am Wochenende sein könnte), ist für sie relevant, sondern vielmehr einen Treffpunkt zu haben, wo sie sich ungestört und sanktionsarm zusammenkommen können. Entscheiden ist nicht, was passiert oder ob Selbstorganisation möglich ist, sondern dass der Treffpunkt an sich zur Verfügung steht.

Den Fachkräften kommt hier eine neue Rolle zu, die sich zu eigen zu machen Sven erklärtermaßen schwer gefallen ist; jetzt geht es darum, Regeln aufzustellen und zu kontrollieren, zu sanktionieren, jeden wissen zu lassen, „was Sache“ ist, das sei „mit denen irgendwie nötig“ gewesen. Das zu verstehen kostet einige Zeit und damit umzugehen bringt eine „gewisse Unsicherheit“ im Team der Fachkräfte mit sich, die sich erst legt, nachdem eine türkische Praktikantin und eine Fortbildung dabei helfen, den kulturellen Hintergrund der Situation und das Erleben und die Erwartungen der Jugendlichen in diesem Kontext zu verstehen (10:552-609).

### 5.7.5.2 Zugang

Bei seinen Versuchen, sein Verständnis jugendlicher Selbstorganisation zu bestimmen, verweist Sven auf *Anspruch* und (erlebte) *Realität* gleichermaßen. Selbstorganisation verbindet er damit, „dass junge Menschen in der Lage und willens sind, Dinge zur organisieren, die sie gerne tun möchten, schlicht und ergreifend diese Fähigkeit, ihre Interesse umzusetzen. Dazu gehört die Befähigung, Interessen zu erkennen und zu formulieren für sich selber“. Es handele sich um eine Fähigkeit, die bei den Jugendlichen, die die Angebote der offenen Jugendarbeit in Anspruch nehmen, allerdings nur wenig verbreitet sei:

„Das ist eine Sache, mit der wir immer weniger zu tun haben, hier im Jugendtreff, das verschwindet offenbar, in unserem Klientel die Fähigkeit, selbst unsere schon vorgefertigten angebotenen Projekte insoweit zu übernehmen, als sie es nicht schaffen, sich zu organisieren. Das sind ganz neue Schwierigkeiten für mich, vor einem Jahr habe ich das so noch nicht erlebt, so wahrgenommen. Es scheint mir so zu sein, dass Jugendarbeit hier, zumindest in unserem Jugendtreff, sich auf die Leute bezieht, die sich nur schwer organisieren können, die auch sonst nur so irgendwie strömen. Da geht es für mich hier gar nicht groß darum: sind die Leute in der Lage, an pädagogischen Projekten groß mitzumachen oder teilzunehmen, sondern darum, ob diese Leute aus eigenem Antrieb überhaupt irgendwas zum Abschluss bringen. Da scheint es so zu sein, dass die Leute, die das können, offensichtlich mehr Möglichkeiten haben, das zu tun, in den Vereinen zum Beispiel. Selbstorganisation in der institutionellen Art und Weise wäre es natürlich, selbstorganisierte Projekte zu machen, doch das fällt ihnen sehr schwer und noch viel schwerer, das durchzuhalten und auch einen Ausstieg zu finden, das ist praktisch unmöglich. So was sehe ich kaum, so gut wie gar nicht in meinem Arbeitsfeld“ (10:17-39).

Diese Einschätzung, dass den Jugendlichen in der offenen Jugendarbeit oft die Fähigkeit fehle, überhaupt etwas aus eigenem Antrieb zu beginnen und zum Abschluss zu bringen, kann als Schlüssel zu einem insgesamt eher distanzierten Verständnis jugendlicher Selbstorganisation begriffen werden, das stets das aktive Mithandeln der Fachkräfte in Selbstorganisationsprozessen intendiert. Ihnen kommt dann die Funktion zu, „das Ganze überhaupt am Laufen zu halten, dass es bestimmte Geländer, Regeln gibt, halt Grenzen gibt, die eben nicht disponibel sind, so, wo eben nicht darüber diskutiert wird, die klar sind, und wo dann auch was folgt“, mit der Konsequenz, dass Fachkräfte diejenigen sind, „die das stoppen können. Und wir haben das ja teilweise auch gemacht. Daher ist das auch nur so eine bedingte Selbstorganisation“ (10:388-395). In diesen Äußerungen zeigt sich ein Zugang, der von einer so erlebten Diskrepanz gekennzeichnet ist, einen („theoretischen“) Anspruch in pädagogische Praxis zu transformieren: Der idealtypischen Konstruktion, eigene Interesse umzusetzen, steht eine Praxis gegenüber, die - jedenfalls im Jugendhaus - mit Jugendlichen konfrontiert ist, denen die persönlichen Voraussetzungen für eine selbstbewusste Interessenwahrnehmung und Selbstorganisation weitgehend fehlen.

Nahe liegender Weise positioniert sich deshalb Sven zur Selbstorganisation nur indifferent. Sie definiert er *nicht* als sein pädagogisches Ziel, sondern beschreibt Selbstorganisationsversuche im Jugendhaus lediglich als eine Ausprägung der Jugendarbeit, die sich eben nur deshalb ergeben habe, weil die Jugendlichen aus persönlichem Nutzen heraus versuchten, eine selbstorganisierte Öffnung des Jugendhauses zu gewährleisten. Ihm geht es vielmehr darum, Jugendlichen Erfahrungen zu ermöglichen und ihnen Gelegenheiten hierfür zu eröffnen. Seine pädagogischen Ziele sind es nicht in erster Linie gewesen, erfolgreich das Jugendhaus zu öffnen, sondern diese Erfahrung überhaupt zu machen, etwas geschafft zu haben (10:454-471). Indirekt formuliert seine Zweifel, ob Selbstorganisation in der offenen Jugendarbeit überhaupt möglich ist: Die Fähigkeit der Jugendlichen zur Selbstorganisation nehme ab; sie sei bei Jugendlichen durchaus vorhanden, nur seien diese, wie er es nennt, „koordinierteren Kids“ in Kirchen, Vereinen und Verbänden tätig und zählten üblicherweise nicht zu den Jugendlichen, die Einrichtungen der offenen Jugendarbeit besuchten, während die Jugendlichen, die das Jugendhaus besuchen, nicht einmal das nutzten, „was sie hier tun könnten. Es gibt ja durchaus was, aber nicht mal das schaffen und wollen die nicht, die wollen hier nur abhängen“ (10:26-45).

Er begreift Selbstorganisation als eine Möglichkeit der Jugendarbeit neben anderen, als „eine Spielwiese, die man Jugendlichen anbieten kann, schlicht und ergreifend, so wie andere in Sportverein gehen, machen halt andere einen Jugendtreff auf“ (10:930-933). Die offene Jugendarbeit bildet dafür den allgemeinen Rahmen; es handelt sich um eine Option, die die Jugendlichen nutzen können

- oder auch nicht. Allerdings stellt für ihn Selbstorganisation „ein ziemlich theoretisches Ziel“ im Jugendhaus dar (10:56-57). Es sei das Problem der offenen Jugendarbeit, „dass es immer mehr die Zurückgebliebenen sind, denn die anderen haben die Kohle oder die können was anderes machen, oder sie sind in der Lage, sich zu organisieren, sich an Regeln zu halten, und machen das, vielleicht nicht mehr bei den Falken oder im Sportverein“ (10:611-614).

Für ihn wird die Fähigkeit zur Selbstorganisation durch soziale Benachteiligungen (z. B. den versperrten Zugang zu Ausbildung und Arbeit mit der Folge, über nur wenig Geld und damit Teilhabechancen am Konsum verfügen zu können) und kulturelle Einschränkungen (wenn das Jugendhaus z. B. für Jugendliche aus Migrantenfamilien der letzte Ort ist, wo sie sich frei treffen können) behindert; er denkt nicht,

„dass Türken das [Selbstorganisation; PUW] prinzipiell nicht können. (...) Ich denke, es ist eher: wie erfolgreich bin ich mit meiner bisherigen Versuchen gewesen? und wie erfolgreich bin ich bisher gewesen, etwas aufzubauen außerhalb meiner Familie und direkten Herkunftskultur, wo ganz klar ist, wie ich mich zu verhalten habe? -. (...) Die Problematik ist eher eine interkulturelle, dass das Leute sind, die häufig mit allem, was außerhalb ihrer Herkunftskultur sitzt, mindestens Probleme haben, wenn nicht gescheitert sind. Das heißt Schule, das heißt Öffentlichkeit und Gesetzestreue und so weiter, so dass es für die häufig schon eine Leistung ist, sich im Jugendtreff aufzuhalten“.

Er verspürt eine

„Ambivalenz: einerseits sind sie Türken oder Kurden, und (die) definieren sich auch so, haben diese deutsche Gesellschaft eher negativ erfahren, gleichzeitig ist es aber attraktiv, weil es hier viel freier ist, die Mädchen locken, nach dem Motto, hier darf man rauchen, mal fluchen und sich gegenseitig anmachen, so dass sie nur in dieser Mischkultur leben, sie leben halt in ihrer Gruppe, und diese Gruppe wird zur Nebenfamilie, aber die regeln dieser Gruppe sind halt komplett andere und die sind nicht konstruktiv, da geht es nicht drum, was aufzubauen, sondern darum, sich möglichst nach oben zu bewegen in der Hierarchie der Gruppe, cooler zu sein, als die anderen“

Unter diesen Bedingungen stellt sich die Frage, ob Selbstorganisation möglich sei, gar nicht. Sich so im Jugendhaus aufhalten zu können reiche ihnen aus; selbstorganisierte Spielräume seien für sie weder notwendig, noch interessant (10:619-685).

Obleich also erkennbar wird, dass Selbstorganisation für ihn lediglich ein - und zudem wenig Erfolg versprechendes - Handlungsfeld der Jugendarbeit unter anderen ist, befriedigt ihn die Situation nicht:

„Für mich schon sehr wichtig ist natürlich auch die persönliche Ebene, warum ich das gemacht habe. Ich denke, es ist halt eine Schwäche und eine Stärke gleichzeitig, ich fahre halt ziemlich drauf ab, wenn irgend was passiert, dann finde ich das prima, und bin halt ein Mensch, der sich in seiner Arbeit schnell beginnt, zu langweilen, fürchte ich fast, so dass ich halt sehr positiv darauf reagiere, wenn Leute was anfangen, und bin halt sehr motiviert, ihnen dabei möglicherweise behilflich zu sein, wenn das sinnvoll erscheint, so dass ich daraus natürlich auch persönlich Dinge daraus gezogen habe, einfach Spaß an der Sache zu haben, einfach was am laufen zu haben“ (10:474-481).

Jugendarbeit scheint für Sven etwas Spielerisches zu haben, es muss „etwas passieren“ und sich ihm die Möglichkeiten bieten, dabei helfen zu können, „etwas Positives bewirkt“ zu haben (10:492-497). Obleich durch die aktuelle Praxis im Jugendhaus ernüchert, wirken seine Erinnerungen an den zurückliegenden Selbstorganisationsprozess doch positiv und können als ein spielerischer Versuch begriffen werden, auszuloten, was (mit Jugendlichen) möglich ist. Vielleicht konfrontiert er sich selbst mit der Neugier des Novizen, der etwas mehr Risikobereitschaft zeigt (eine Wochenendöffnung ist in einem Wohngebiet notwendigerweise auch mit Konflikten verbunden, z. B. dem Widerstand der unmittelbaren Anlieger gegen womöglich mit Lärmbelastungen verbundene Störung der Wochenendruhe) und einfach neue Wege ausprobieren will (worauf sein Hinweise deutet, es sei letztlich egal gewesen, ob es um eine selbstorganisierte Öffnung des Jugendhauses gegangen sei, es hätte auch ein Computercafé [1998 zweifellos ein noch innovativerer Gedanke] oder etwas anderes sein können).

Was folgt aus diesen Einschätzungen?

Sven formuliert eine differenzierte Strategie. Im Kern geht es ihm darum, Jugendlichen Lern- und Erfahrungsprozesse zu ermöglichen, „bestimmte Erfahrungen, die man normalerweise so nicht macht“. Auch hier geht es ihm nicht darum, den Jugendlichen dabei zu helfen, „dass die das schaffen, erfolgreich den Treff zu öffnen, sondern sie daraus was für sich rausziehen, und sei es nur den Spaß und das Wissen: ach damals, geil, da haben wir was geschafft!“ (10:454-471). Dazu gehört, die Jugendlichen durch die Bereitstellung von Ressourcen (d. h. das Jugendhaus mit seinen Möglichkeiten und die dort tätigen Fachkräfte) und konkreter Unterstützung (durch die Fachkräfte und ihre Fähigkeit, zu beraten) Hilfe geben.

Das wird deutlich, wenn Sven von den Brücken im Prozess spricht: Er erlebt zum Beispiel bei den Jugendlichen aufgrund alterstypischer Umbruchsituationen ein anderes, auf Kurzfristigkeit abstellendes Zeiterleben, „weil Jugendliche eben in kürzerer Zeit nicht mehr Jugendliche sind und sich demzufolge auch soweit verändern, dass die nachwachsenden Jugendlichen anders sein werden, das heißt das Selbstorganisierte müsste sich ständig erneuern, weil über einen Zeitraum von drei, vier, fünf Jahren wäre es eben nicht mehr selbstorganisiert von der Jugend, weil die Leute, die es organisieren, nicht mehr Jugendliche sind“. Selbstorganisationsprozesse

seien also zeitlich befristet und es gelte, den Übergang zu organisieren und ein Konzept für die Nachfolge zu entwickeln und umzusetzen. Das Problem dabei sei, klären zu müssen: „wie kriegt man da Leute rein, was zu tun, und gleichzeitig Leute dazu, die Verantwortung weiterzugeben? -“ (10:773-789). Er begreift es als seine professionelle Leistung, die Jugendlichen bei diesen Prozessen des Übergangs zu „coachen“, wie er es nennt (10:888-893).

Zugleich schlussfolgert er aufgrund seiner Diagnose, die offene Jugendarbeit beziehe sich auf Jugendliche, die sich nur schwer organisieren könnten, dass es nötig sei, stärker zu steuern und Einfluss auf die Entwicklung im Jugendhaus zu nehmen. Er spricht ausdrücklich davon, „Instanz“ zu sein, „diese Funktion, ich will nicht sagen: Zentrum zu sein, aber zumindest die Sache anhalten zu können, das heißt einer derjenigen zu sein, der diese Gruppe stoppen kann: halt mal, da ist irgendwas nicht in Ordnung! -, das heißt Einfluss auf alle zu haben“. Damit verbindet sich „die Möglichkeit, den Gang der Dinge quasi aufzuhalten, das heißt, ja, höhere Macht letztlich auf diese Gruppe, über diese Gruppe. Diese Funktion war sicherlich wichtig, weil wir das schon gesteuert haben, wir wussten halt [sucht nach Worten], bestimmte Dinge sind halt von vorneherein klar gewesen“ (10:370-401). Er sieht es daher als konsequent an, die Prozesse nach eigenen Vorstellungen durch seine direkte Einflussnahme zu steuern: Er denkt, „es hat keinen Sinn, sie nur laufen zu lassen, das geht in die Hosen. Man muss versuchen, sie einfach auch so zu steuern, dass es die Möglichkeit gibt, dass es auch klappen kann (...) Ich denke, es notwendig die Bereitschaft, sie komplett zu begleiten, das heißt wirklich auch in allen Richtungen abzufedern, im Umfeld, das heißt mit den Leuten (...), die es betreffen wird, Nachbarn und sonst wer“ (10:820-826).

Anders als *Bernd* macht *Sven* allerdings deutlich, dass er sich nicht als Lernhelfer versteht, und auch nicht – wie *Angela* – als Fachkraft, die sich im Gemeinwesen verortet und ihr Handeln hierauf orientiert, sondern durchaus als Fachkraft, die die Jugendlichen beeinflusst und damit ihre Selbstorganisation nach eigenen Vorstellungen steuert. Der von ihm selbst gewählte Begriff, in diesem Sinne ein *Coach* zu sein, scheint den Kern freilich nicht zu treffen, wäre doch ein *Coach* als Berater zu verstehen, der aus der Distanz – unverstrickt – begleitet und (kritisch) berät<sup>268</sup>. *Sven* aber will verstrickt bleiben, den Prozess nach eigenen Vorstellungen beeinflussen (können). Sein Handeln bekommt eine spielerische Note, hat selbst etwas von Ausprobieren, was auch seinem Status als Novizen entsprechen würde, der sich in der Phase der Einsozialisierung in das Handlungsfeld befindet: ein Probegedanken, als eine Art von Versuch, Irrtum und Gelingen als Bestandteil des Handelns. Das gibt *Sven* so auch selbst zu erkennen, wenn er es hilfreich nennt, Erfahrungen mit Selbstorganisation bereits gemacht zu haben und einbringen zu können: „Ich denke, es wäre natürlich schön, wenn jemand solche Erfahrungen selber gemacht hätte mit solchen Angelegenheiten, ... solche Schwierigkeiten schon mal hatte oder im günstigsten Fall schon mal gescheitert wäre, (das) wäre ja auch nicht schlecht“ (10:878-881); nützlich wäre es, die Erfahrung mitzubringen, „die Schwierigkeiten, auf die so ein Projekt ja relativ schnell kommt, vielleicht schon mal überwunden zu haben. Das man wenigstens eine Idee hat, wie Probleme zu lösen sind, die dann auftreten“ (10:800-803). Er wirkt mehr wie ein (noch unerfahrener) *Trainer*, der sein Spiel (und das seiner Mannschaft) vorbereitet, die Mannschaftsaufstellung bestimmt und sich der ihm gegebenen Mittel (gedacht sei z. B. an das Interesse seines Vorgesetzten, einen selbstorganisierten Versuch auch einmal im Jugendhaus wagen zu wollen) bedient. Beliebig ist das Spiel, das gespielt wird; statt einer selbstorganisierten Öffnung des Jugendhauses hätte auch ein Computercafé „passieren“ können. Womöglich lässt auch der institutionelle Kontext, die Einbindung in die kommunale Hierarchie (vgl. 6.1.2) nicht mehr zu, als mit den Jugendlichen ein Spiel zu spielen.

### 5.7.5.3 Modus der Selbstorganisationsförderung

In den Beschreibungen wird deutlich, dass *Sven* „coachen“ als ein direkt auf die Jugendlichen zielendes, stark beratendes Handeln mit durchaus kontrollierenden Anteilen begreift, wie dies im Überblick zu seinen Handlungsschwerpunkten (Übersicht 5.26) deutlich wird:

---

<sup>268</sup> So sehen das auch andere Experten: So heißt es z. B. bei *Dirk*: „im Sinne eines Coaches, der sagt: ich begleite diesen Prozess, ich bin Euer Berater, Ihr könnt mich anfragen, aber nicht in Dingen, was machen wir oder: mach' Du für uns -, sondern: ich berate Euch in den Konflikten, die es gibt in der Selbstorganisation, wie Ihr was angehen könnt, wie Ihr Konflikte lösen könnt -“ (15:99-106); er nimmt diese Position auch deshalb ein, weil Selbstorganisation seiner Auffassung nach durch die Mitwirkung einer Fachkraft ausgeschlossen ist (15:220-226). *Jochen* führt dazu u. a. aus: „dass wir Wegweiser sind für die Jugendlichen: ... dass man denen dann vielleicht sagt: da hat's einen Weg, den kann man ausprobieren, und da muss man auf die und die Wegzeichen achten, damit man den Weg überhaupt laufen kann“ (27:592-598). Und *Gabi* hat „ein bisschen den Eindruck, es ist eine Art Coaching“: „So Sachen wie Orientierung-Suchen und Orientierung-Geben, dass das, denke ich, auch Aufgabe von Erwachsenen ist, die zum Teil vielleicht ein bisschen vernachlässigt wird, dass es da einfach auch mit reinspielt, dass man versucht, Orientierung zu geben“ (27-610-618).

| Übersicht 5.25:<br><b>Handlungsschwerpunkte bei Sven</b> |   |   |  |
|--|---|---|--|
| Handlung   | (J. = Jugendliche – SO = Selbstorganisation)  | n | Handlungsschwerpunkt                       |
| Lenken   | ein Vorhaben J. nach eigenen Vorstellungen durch direkte Einflussnahme steuern  | 2 | 4 Handlungen op. Modus „Kontrolle“ (n = 6) |
| Entziehen  | J. eingeräumte Rechte oder Möglichkeiten wieder entziehen   | 1 |  |
| Einschreiten   | J. in einer gegebenen Situation Grenzen setzen, etwas unterbinden, verbieten oder auch argumentativ-appellativ begrenzenden Einfluss auf sie nehmen | 1 |  |
| Regeln   | J. konkrete Regeln für ein erwartetes Verhalten vorgeben  | 2 |  |
| Beraten  | mit J. Themen und Probleme besprechen, das eigene Wissen beisteuern oder Informationen und Handlungsvorschläge weitergeben                          | 1 | 3 Handlungen op. Modus „Hilfe“ (n = 5)     |
| Ansprechbar sein   | für Alltägliches und Probleme J. als (erwachsener) Gesprächspartner mit den eigenen Erfahrungen, Meinungen und Einschätzungen zur Verfügung stehen  | 2 |  |
| Helfen   | J. Unterstützung und Hilfe im Einzelfall geben  | 2 |  |
| Orientieren  | J. einen Weg für die SO aufzeigen   | 1 | 3 Handlungen op. Modus „Gruppe“ (n = 3)    |
| Anerkennen   | J. Anerkennung aussprechen, sie positiv verstärken oder motivieren  | 1 |  |
| Begleiten  | moderierend auf den Gruppenprozess Einfluss nehmen  | 1 |  |
| Handeln  | bei einem Vorhaben J., z. B. organisatorisch, tätig sein oder es durch direkte Unterstützung und Zusammenarbeit (Mit-Handeln) fördern               | 2 |  |
| Schlichten   | bei Streit unter J. vermitteln  | 1 | 5 andere Handlungen (n = 6)                |
| Lernen lassen  | Lernprozesse J. ermöglichen und fördern   | 1 |  |
| Freimachen   | vorhandene Hürden in der Umwelt für die SO aus dem Weg räumen   | 1 |  |
| Ausgleichen  | die Interessen der Umwelt wahrnehmen und sich um deren Berücksichtigung durch die SO bemühen  | 1 |  |

Er berichtet in insgesamt 20 Statements (n) von 15 Handlungen (überdurchschnittliche Handlungstiefe: 27%), die vor allem den operativen Modi „Kontrolle“ (d. h. die direkte Einflussnahme und Steuerung von Prozessen im System der jugendlichen Selbstorganisation), „Hilfe“ (d. h. die Beratung Jugendlicher und ihres Selbstorganisationssystems) und „Gruppe“ (d. h. Gruppen bezogenes soziales Handeln in der Absicht, den Gruppenprozess zu stärken) zuzurechnen sind

Er versteht sich als für die Alltagsthemen und Probleme Jugendlicher ansprechbarer Gesprächspartner vom dem die Jugendlichen wissen, dass er regelmäßig anwesend ist, „und da kann ich auf jeden Fall hingehen. Das heißt: ich kann da hingehen, ohne dass ich mich anmelden muss, einfach nur, wenn es mir in den Kopf kommt -“ (10:358-360). Es geht ihm dabei einerseits zum Beispiel um Unterstützung und Hilfe im Einzelfall, etwa bei persönlichen Problemen, den Schwierigkeiten, mit Formularen klarzukommen, beim Ausfüllen des Lohnsteuerjahresausgleichs genauso wie bei der Suche nach einem Ferienjob (10:365-367, 10:705-707). Andererseits zählt dazu, mit ihm den Selbstorganisationsprozess zu reflektieren, die Jugendlichen mit relevanten Informationen ausstatten und ihnen Handlungsvorschläge unterbreiten (10:101-106) bzw. ihnen die Konsequenzen ihres Handelns aufzeigen (10:820-824).

Seinem Verständnis folgend, es sei seine Aufgabe, im Zentrum zu stehen, Geländer für die Jugendlichen zu sein, ihnen dadurch Orientierung zu geben, folgt, dass er begleitend auf den Gruppenprozess Einfluss nimmt und den Jugendlichen deutlich macht, was für „ein Gruppenprozess läuft, dass die möglicherweise was lernen dabei auch“ (10:899-904), bzw. auf die Konflikte in der Gruppe eingeht und eine aktive Regulation betreibt, da die Jugendlichen selbst dazu nicht in der Lage gewesen sein, Konflikte „abschließend untereinander zu regeln ... , das ging nicht untereinander, das musste jemand anderes machen“ (10:261-265).

Er gibt Ratschläge, wie es an bestimmten Punkten des Prozesses weitergehen kann (10:276-281), um sie so „bei de Stange zu halten“ und zum Weitermachen zu motivieren. Er versteht es als seine Aufgabe,

„natürlich auch die Leute wieder aufzubauen, auch zu motivieren. Die Motivation kann schon von ihnen, aber sie ist natürlich gewissen Schwankungen unterworfen. Und auch eine gewisse Kontinuität einzufordern und auch gewisse unangenehme Dinge zu verlangen und zu sagen: na dann tun wir es eben mal alle zusammen, hier den Scheiß aufzuräumen -, wenn das eben anders nicht ging. Mehr so aktivierende Sachen in den Talbereichen der Motivation. Ich denke mal, das ist so eine Art Regelkreislauf, ich denke, wenn man es laufen lässt, dann kommt man ganz schnell in so eine Abwärtsspirale, wenn man das eben umdreht, dann

kommt man wieder in eine Aufwärtsspirale, dass einfach Leute merken: okay, wir haben jetzt hier zusammen das Ding sauber gemacht, jetzt ist es wieder nett, jetzt kommen wir auch wieder häufiger, so nach dem Motto, jetzt passen wir wieder einen bisschen mehr auf -, das verstärkt sich dann häufig auch gegenseitig“ (10:405-420).

Primär handelt Sven indirekt; er nimmt Anteil an den Jugendlichen, indem er deren Probleme wahrnimmt, für sich reflektiert, kommentiert und mit Handlungsvorschlägen verbindet. Er schildert aber auch, stellvertretend zu handeln. An einem Beispiel wird das besonders deutlich. Sven berichtet davon, dass die Jugendlichen, die die Wochenendöffnung gewährleisteten, ihm ihre Schwierigkeiten mitteilten, wenn andere Jugendliche die Reste bestellter Speisen einfach im Jugendhaus stehen und liegen ließen, ohne sich um deren Beseitigung weiter zu kümmern, was dazu führte, dass ihnen selbst die Rolle eines Aufräumdienstes zukam, den das Haus musste am Montag in einwandfreiem Zustand wieder übergeben werden. In solchen Fällen registriert er, „dass sie einfach unzufrieden sind mit dem Gang der Dinge und sich ohnmächtig fühlen“. In solchen Fällen ist er bereit, einerseits die Interessen dieser Jugendlichen, „so weit wir sie für sinnvoll hielten, eben auch mit zu vertreten, auch gegenüber anderen, weil wir es für ein notwendiges Ziel hielten“. Andererseits hat er versucht, „diesen Leute, die die Motivation hatten, aber an Kleinigkeiten letztlich damit scheiterten, über diese Kleinigkeiten hinwegzuhelfen oder in anderen Fällen auch ihre Situation zu reflektieren: ist es wirklich so schlimm? - Lösungen finden, letztlich“ (10:430-448), wird als das Handeln bestimmendes Muster ersichtlich. Hierbei kann es sich um eine Form der Begleitung handeln, ein stellvertretendes Handeln oder auch direktes Steuern, zum Beispiel in dem Verhaltensregeln vorgegeben werden, die auch nicht hinterfragbar sind oder weiter diskutiert werden können (10:370-401, 10:710-715, 10:724-728), frei nach dem „Motto: wir setzen Regeln auf, kontrollieren sie auch, ziehen es auch durch, sanktionieren, machen dieses oder jenes -. Wir haben zwar keine Regeln an die Wand gehängt, aber letztlich sollte schon jeder wissen, was Sache ist. So arbeite ich zum Beispiel ziemlich ungerne, aber das war mit denen irgendwie nötig. Und das klappte dann auch, die waren das gewöhnt, wenn man sagte, dass sie was nicht durften, dann war das halt so“ (10:552-609).

Deutlich ist, dass Sven in seinem Handeln in erster Linie auf das Selbstorganisationssystem zielt; ein Handeln, das auf die Umwelt des Selbstorganisationssystems bezogen wäre, spielt ganz offensichtlich keine Rolle. Hier zeigt sich, dass der Novize, zu mal im Jugendhaus tätig, für sich eine Neubestimmung vornimmt, vielleicht auch deshalb, weil die neue Aufgabe, die er wenige Tage nach dem Interview übernehmen wird, dieses Umwelt bezogene Handeln ungleich mehr verlangen wird. Als Erfahrung der zurückliegenden Jahre vermerkt er, dass eine aktive Umfeldarbeit, zum Beispiel mit den Nachbarn des Jugendhauses über die voraussichtliche Lärmbelastigung einer selbstorganisierten Wochenendöffnung des Jugendhauses zu sprechen, sinnvoll wäre:

„Hätte man die Anlieger vorher befragt: wollt Ihr, dass Jugendliche das selber machen? -, hätten die natürlich alle begeistert: ja -, geschrien, werden entweder weniger genervt gewesen von Belästigungen oder wären sogar zu uns gekommen mit dem Nerv, den sie haben, da hätte man sicher Einfluss nehmen können, und alle wären zufrieden. Also Umfeldarbeit wäre so ein Ding aus Erfahrung“ (10:864-868; ferner: 10:827-838).

So, wie er für sich konstatiert, dass er die Verhaltensweise migrationsgeprägter Jugendlicher erst hat verstehen müssen, signalisiert er auch an dieser Stelle, eine Erfahrung erst gesammelt zu haben. Das Gemeinwesen und die Einbindung des Jugendhauses in das Gemeinwesen beginnen offenbar erst an Bedeutung zu gewinnen (vgl. 6.1.6).

### Kompetenzen

Was, meint Sven, muss eine Fachkraft an Kompetenzen mitbringen, um in diesem Sinne Selbstorganisationsförderung betreiben zu können? Sven stellt auf Wissensressourcen und Können gleichermaßen ab. Er hält ein solides Grundwissen über Gruppenpädagogik und die Prozesse in Gruppen für nötig:

„Wenn das Gruppen sind, die das machen, dann sind die auch sehr dynamisch. Ich denke, ein gewisses Grundwissen, wie Gruppen sich konstituieren, wie sie sich strukturieren, wie sie sich verändern sollten, muss man schon haben, weil diese Gruppe ist ja als Akteur extrem wichtig, denn es kann ja sein, und viele Sachen scheitern daran, dass sich eine Gruppe verändert oder dass sich die Machtverhältnisse in der Gruppe verändern. Ein Wissen von der Theorie, wie sich Gruppen konstituieren und verändern, sollte man schon haben“ (10:898-904)

Als Novize wirkt er – anders als ältere, berufserfahrene Kollegen (z. B. *Angela*, die sich mit, wie sie sagt, zeitintensiven Anstrengungen, sich ein sozialwirtschaftliches Wissen anzueignen, erst noch anfreunden muss) – offener für Management-Kenntnisse und hält praktische Organisations- und Problemlösungskompetenzen für unverzichtbar, um in einer gegebenen Situation eine Idee davon haben zu können, was zu tun oder wer anzusprechen ist, um eine Lösung zu finden: Es „gibt Fragestellungen, die sind schwierig, die sind für Jugendliche praktisch unlösbar. Da muss man eine Idee haben (...) Das ist ein ganz stinknormales Wissen um Ressourcen“ (10:809-813). Dabei geholfen, solche Wege kennen zu lernen, hat ihm sein hochschulpolitisches Engagement an der Fachhochschule, das er als ein wichtiges Lernfeld beschreibt; es „hat uns damals ganz viel gebracht, sich mit den Spielregeln in der Institution zu befassen, Geschäftsordnungen zu instrumentalisieren, die die Profs ja auch alle nicht kennen, die wenigsten jedenfalls, das ist natürlich ein gutes Lernfeld, insbesondere auch für andere Institutionen“ (10:921-924).

Für unverzichtbar hält er Kompetenzen, mit Jugendlichen angemessen umgehen zu können. Fachkräfte müssen offen sein für Jugendliche und ihre Bedürfnisse; es gehe darum, „wirklich zu verstehen, was Jugendliche bewegt und was Jugendliche wollen, das ändert sich ja auch ständig, einfach die Offenheit mitzubringen, die Bedürfnisse der Jugendlichen ernst zu nehmen und auch als wichtig zu begreifen und nicht gleich ins Erwachsenenendenken reinzuklinken. (...) Wissen, was Jugendliche mögen und wollen, ist extrem wichtig, sonst kann man von vorneherein keine Jugendarbeit machen“ (10:883-894; ferner: 10:820-824). Er meint, dass derjenigen, der „mit Jugendlichen reden kann, wer das Wesen hat, dass Jugendliche mit ihm reden, der sollte in der Lage sein, so etwas zu begleiten“ (10:847-849). Er spricht davon, es gehe um ein „Sich-Einlassen auf Jugendliche, Ernst-Nehmen, was sie wollen“ (10:813-820 auch um die persönliche Flexibilität, „sich darauf einzulassen, auf das Chaos, das die verbreiten“ (10:894-895).

### **5.7.6 Schlüsselthema: Selbstorganisation und Gemeinwesen**

Sven schildert, dass es ihm erst im Laufe des von ihm begleiteten Prozesses deutlich geworden sei, dass auch die Nachbarn von dem Selbstorganisationsprozess beeinflusst gewesen seien – eine, wie er es selbst einschätzt, zwar „banale“ Angelegenheit, aber eben doch ein Sachverhalt, den „man nur mit Erfahrung weiß. Vor drei Jahren habe ich die noch nicht gewusst, und die Jugendlichen können das auch nicht wissen“ (07:823-828).

Diese Einschätzung verweist auf eine Problematik, die sich so offenkundig nicht nur Sven stellt. Ein ausdrückliches, in den Interviews reflektiertes Denken in den Bedingungen des Gemeinwesens – zu dem die Nachbarn eines Jugendhauses wohl ebenso zu zählen sind, wie die Dorfförmlichkeit, die kommunalpolitischen Akteure und örtliche Interessen-, Vereins- und Verbandsvertreter – ist in den Schilderungen der Experten allerdings erkennbar nicht besonders ausgeprägt, was sich vor allem in den Schilderungen äußert, wie die lokale Umwelt registriert wird. Zwar werden im Einzelfall Schlüsselpersonen (vgl. 5.2.2.3.1.2) identifiziert und deren Relevanz für gelingende wie misslingende Selbstorganisationsprozesse sowie negative wie positive Faktoren der lokalen Umwelt herausgearbeitet (vgl. 5.2.3.3.1), gleichwohl eine Perspektive nur sehr selten abgeleitet, die das Gemeinwesen als Faktor des Gelingens jugendlicher Selbstorganisationsprozesse einbezieht. Das kann darauf verweisen, dass die dem Gemeinwesen womöglich eigenen Ressourcen – wie sie zum Beispiel Angela im Zusammenhang mit ihren Schilderungen zu den Schlüsselpersonen betont – nicht gesehen werden.

Zunächst kann festgestellt werden, dass Schilderungen zum Stellenwert des Gemeinwesens im Wesentlichen von Fachkräften stammen, die in ländlichen (dörflichen oder kleinstädtischen) Setting bzw. nicht in einem Jugendhaus arbeiten. Wenngleich auch Selbstorganisation kein reines ländliches Thema darstellt, wie die Darstellungen auch verdeutlichen, spielen Selbstorganisationsversuche im ländlichen Raum eine besondere Rolle. Einige Experten gehen in diesem Zusammenhang sogar so weit, selbstorganisierte Jugendhäuser in Städten nicht für möglich zu halten, weil sie Jugendliche dort mit den Anforderungen an ein selbstorganisiertes Jugendhaus für überfordert halten, wäre es doch zu vielen (auch konkurrierenden) Einflüssen ausgesetzt. Auch stelle sich für die Jugendlichen nicht das Problem, angesichts einer – jedenfalls im Verhältnis zu ländlichen Räumen – deutlich größeren Zahl alternativer Möglichkeiten die eigene Freizeit selbstorganisiert gestalten zu müssen (z. B. 04:263-265, 18:1156-1161, 31:417-425). Diese Skepsis scheint im Übrigen mit dem Befund, zu korrespondieren, dass Mitarbeiter aus städtischen Jugendhäusern eine tendenziell eher negative Grundhaltung gegenüber den Selbstorganisationsversuchen Jugendlicher einnehmen (vgl. 5.2.1.2).

Positiv formuliert heißt dies zugleich auch, dass Selbstorganisation deshalb ein Thema des ländlichen Raumes, des Dorfes, ist, weil es hier an den in der Stadt gegebenen Alternativen fehlt, die Freizeit zu gestalten: Der Mangel zwingt die Jugendlichen geradezu, sich selbst zu organisieren, verbunden entweder mit einer gewissen Anpassung an die Regeln des Dorfes oder einer Inkaufnahme des Risikos, mit dem Gemeinwesen in Konflikt zu geraten (z. B. 20:52-128, 31:417-425/404-407/860-862). Es wird in diesem Zusammenhang darauf verwiesen, dass das soziale Miteinander im Dorf wesentlich ausgeprägter und intensiver sei, als in der Stadt. Die Überschaubarkeit des Dorfes und die ihm eigene soziale Kontrolle begünstige die Chancen der Selbstorganisation, weil im Dorf die Jugendlichen und ihre Cliques besser miteinander auskämen, als in den Städten, wo eher eine Cliqueskonkurrenz ausgeprägt sei (04:256-258/52-58/234-248), während sich im Dorf die Jugendlichen – zum Beispiel, weil sie Mitglieder der gleichen Vereine sind – besser kennen (16:476-480/517-520) und besser miteinander auskommen werden. Andererseits wird gerade mit Hinweis auf die im Dorf präsente soziale Kontrolle darauf verwiesen, dass diese Umstände die Selbstorganisationsversuche erschweren. Die Rede ist in diesem Zusammenhang von der dörflichen Enge, der Festlegung auf Ordnung und Sauberkeit, und dem Zwang, der auf die Jugendlichen ausgeübt wird, den informellen dörflichen Regeln zu entsprechen, sich den Erwartungen (z. B. der Nachbarn) anzupassen oder den Forderungen der Kommunalpolitik als Träger oder Sprachrohr dieser Interessen zu unterwerfen; fehlendes Wohlwollen aber erschwert die Selbstorganisationsversuche (z. B. 01:885-887/01:922-926, 06:244-253, 06:271-278/390-398, 12:105-110, 19:429-435, 31:575-579).

Die Experten, die sich zu diesem Themenbereich überhaupt äußern, schildern damit keine ländlichen Idyllen. Als zu groß wird offenbar die Wahrscheinlichkeit angesehen, dass Selbstorganisation und Gemeinwesen angesichts der sehr unterschiedlichen Erwartungen der Jugendlichen einerseits des Dorfs bzw. dessen vorherrschender Akteure andererseits und der sich hieraus ergebenden „Reibungspunkte“ (07:754-762) in Konflikt miteinander geraten werden – was sich insbesondere in dem oft als schwierig beschriebenen und

durch differente Interessenlagen gekennzeichneten Verhältnis der Selbstorganisationssystem zur unmittelbaren Umwelt (d. h. den unmittelbaren Nachbarn z. B. eines selbstorganisierten Jugendhauses) ausdrückt.

Den Interessen Jugendlicher, weitgehend der Beobachtung und dem Einfluss Erwachsener entzogen die eigene Freizeit zu gestalten und den eigenen Zielen mit eigenen Regeln nachzugehen, sich auf eigene Stile und Vorlieben zu verständigen und diese auch auszuüben (vgl. 5.1.1.1), stehen die Interessen der Nachbarn gegenüber – zum Beispiel an der Einhaltung der Mittags- und Nachtruhe (z. B. 01:225-229, 03:178-179, 10:584-587) –, was von den Experten nicht bestritten wird und wo sie es auch als ihre Aufgabe beschreiben, die Legitimität dieser Interessen den Jugendlichen zu vermitteln (z. B. 12:211-218, 27:390-391, 28:341-344).

Die Konfliktlinien zwischen Selbstorganisation und Nachbarn sind dabei so klar keineswegs; so heißt es zum Beispiel in einer Schilderung unter anderem, es kann sich eine beachtliche Differenz ergeben

„zwischen dem, was die Jugendlichen selber glauben, und dem, was die Erwachsenenwelt drum herum, die Dorfföfentlichkeit drum herum denkt. Und da ist das Beispiel von X für mich ein ganz hervorragendes, weil nämlich die Jugendlichen, die heute noch den alten Jugendclub kennen, der jetzt seit fünf Jahren zu ist, oder viereinhalb Jahren, die sagen: das war damals super, wir haben das im Griff gehabt -, und die ja auch jetzt sagen: den gründen wir einfach wieder, das hat damals geklappt, das klappt jetzt auch wieder; wir haben das alles im Griff gehabt, das Geld hat gestimmt, es gab keine Schlägereien -, und so weiter und so weiter. Das heißt, sie waren in ihrem Raum sehr zufrieden mit der Organisationsform, und das stand in einem direkten Gegensatz zur Zufriedenheit der Dorfföfentlichkeit drum herum, die nämlich in einem hohen Maß unzufrieden war damit“ (01:591-602).

Was also eine Störung der Interessenlagen des Gemeinwesens und der unmittelbaren Anlieger darstellt, kann als keineswegs eindeutig angenommen werden, wenn auch im Material wohl als unstrittige Konfliktlinien kennzeichnende Beispiele genannt werden. Über einen solchen – spektakulären – Fall heißt es zum Beispiel:

„In X gibt es große Probleme mit Anliegern, weil der Jugendraum neben der Kirche liegt, mit diesen ganzen Begleiterscheinungen, dass Jugendliche an den Zaun der Kirche pinkeln, die Bierdosen auf Kirchengelände werfen oder das Kirchengelände zuparken. Dieser Jugendraum hat, was diese Konflikte angeht, eine ganz lange Geschichte, 15, 16 Jahre immer dasselbe Thema. (...) Y auch ähnlich, Flaschen auf dem Schulhof, das geht auch nicht. (...) In Z ist der in der Mehrzweckhalle, ein bisschen abgeschiedener, da gibt es keine Probleme mit Anliegern“ (05:500-507).

Solche Schilderungen eines auch in der Wahrnehmung der Experten selbst unstrittig rücksichtslosen Umgangs mit der Umwelt oder den Jugendlichen finden sich mehr oder weniger drastisch immer wieder in einzelnen Darstellungen (z. B. 01:390-391, 02:473-478/726-731, 05:568-580/766-770, 12:274-277, 13:264-268/439-469, 21:620-635, 23:294-295, 28:195-237), sind aber im Material keineswegs bestimmend. Es scheint vielmehr so zu sein, die im Gemeinwesen über die Selbstorganisationsversuche Jugendlicher gezeichnet werden, Resultat informeller Kommunikation über Jugendliche sind, verbunden mit Mutmaßungen, was die Jugendlichen zum Beispiel in dem von Erwachsenen gemiedenen Jugendhaus so „treiben“. So ist zum Beispiel die Rede davon, dass das Nachbarschaftsgespräch die Wahrnehmung bestimmt; ein Experte berichtet zum Beispiel vom Dorfgespräch im Dorfladen:

„Für mich ist diese Kommunikation sehr wichtig. Wir haben im Jugendtreff eine Putzfrau und in X schräg gegenüber ist ein Laden, da gehe ich ab und zu hin und der Inhaber erzählt mir was über die Jugendlichen, welche Leute sich über die Jugendlichen geärgert haben, wie Jugendliche sich verhalten im Dorf, da kann man solche Informationen erhalten. Darauf muss man erst mal kommen, da muss man innerlich erst mal bereit sein, so eine Information aufzunehmen. Am Anfang war es ja so, ... da war ich innerlich gar nicht bereit, ich wollte bestimmte Sache nicht so aufnehmen, ich wollte so diese Zeitungsinformation nicht haben. Was mir jetzt eigentlich gut tut, (ist,) dass ich weiß, welcher Nachbar was denkt über unseren Jugendtreff: welches Image haben wir? -“ (23:313-321).

Ähnliches hatte auch schon Angela berichtet (18:514-525). An anderer Stelle geht es im Dorfratsch um die Jugendlichen, die sich nicht anpassen wollen (31:575-579). Es wird darüber berichtet, dass sich ein Polizeieinsatz in einem Jugendhaus wie ein Lauffeuer in der Gemeinde verbreitet habe; das Dorfgespräch sei wie eine Zeitung (18:516-517, 23:293-306). Ist von diesem informellen dörflichen Austausch die Rede, dann dominieren in den Schilderungen negative Kommentierungen, die darauf verweisen, wie nachhaltig das Image des Jugendhauses, der Jugendlichen oder ihrer Selbstorganisationsprozesse durch solchen „Tratsch“ negativ beeinflusst wird. So heißt es zum Beispiel in einem Bericht, einer Clique sei zugeschrieben worden, den Brand ihres Bauwagens verursacht zu haben; selbst als sich dann aber herausstellt, dass mit Feuer spielende Kinder den Brand ausgelöst hatten, hielt sich im Dorfgespräch standhaft die Version, dass die Kinder dies nur bei den Jugendlichen hätten lernen können (17:776-791). Die Rede ist davon, in der Nachbarschaft kursierten Gerüchte darüber, was in einem Jugendtreff vor sich geht, ob dort Drogen umgesetzt und konsumiert werden, ob dort Alkoholexzesse an der Tagesordnung sind oder der Prostitution nachgegangen wird (z. B. 03:99-101/178-180, 08:130-143, 16:447-450). Aus solchen Nachbarschaftsgesprächen beziehen auch die politischen Entscheidungsträger ihre Informationen (z. B. 23:606-608) bzw. sie beteiligen sich an dieser Kommunikation über das Selbstorganisationssystem selbst aktiv (z. B. 03:92-101).



Die Bereitschaft, sich aus eigener Anschauung ein Bild zu machen, wird als gering eingeschätzt. Ein Experte beschreibt das als eome „komische Sache. Die Erwachsenen haben so eine Sperre, sogar Eltern bleiben vor der Tür stehen und wollen nicht rein, kommen sehr verängstigt und zurückhaltend, haben ungeheure Berührungängste“ (04:724-726). Berichte, dass sich die Nachbarn direkt mit den Jugendlichen auseinandersetzen, sind jedenfalls selten, was auf eine Form der Sprachlosigkeit zwischen den Generationen verweist, die sich im Konflikt zwischen einem Jugendhaus und dessen Nachbarschaft ausdrückt (z. B. 05:777-782, 29:259-273, 30:213-218/236-241). Solche „Berührungängste“ illustrieren die Bedeutung derjenigen, die durch ihre Funktion Einblick in das Jugendhaus nehmen, ohne „Berufsjugendlicher“ zu sein. Der Reinigungskraft, die im Jugendhaus tätig ist, kommt so zum Beispiel auch die Aufgabe zu, – quasi aus erster Hand – die Dorfföfentlichkeit darüber zu unterrichten, wie es im Jugendhaus so zugeht, wie es da aussieht; ihre Wertungen können die Meinung im Dorf sowohl positiv wie negativ beeinflussen (03:1030-1039, 04:727-731, 12:323-326, 23:313-321). Sie wird gefragt, weil sich die Erwachsenen nicht in das Jugendhaus hineintrauen (04:724-728). Eine ähnliche Bedeutung kommt auch dem Hausmeister zu, der Zugang zum Jugendhaus hat (12:323-329, 18:628-653). Putzfrau wie Hausmeister werden damit zu informellen Sachverwaltern des Gemeinwesens, deren Rolle als Reinigungskraft und technischer Mitarbeiter sie ermächtigt, Einblick in das sonst der Öfentlichkeit verschlossene bzw. unzugängliche Jugendhaus zu nehmen und ihre Eindrücke der Allgemeinheit mitzuteilen. Weil Erwachsene sich scheuen, mit den Jugendlichen selbst zu sprechen und – in angemessener Form – deren Orte (mithin auch das Jugendhaus) aufzusuchen, bleiben sie auf ihre Berichte angewiesen (und wollen es womöglich auch bleiben).

In einem Statement heißt es, dass es sich um einen Drahtseilakt handele, dass sich die Jugendlichen einerseits nach innen um alles kümmern müssen und andererseits auch mit den Nachbarn klarzukommen haben (01:516-521), dies umso mehr, als in den Berichten wiederholt davon, dass die Anlieger eines Jugendhauses den direkten Kontakt (und die Konfrontation) mit den Jugendlichen scheuen und stattdessen eher den Weg wählen, bei der Verwaltung (etwa bei der Fachkraft [z. B. 28:330-331]) oder dem Verwaltungschef mit ihren Beschwerden vorstellig zu werden (z. B. 01:123-130, 03:217-233, 06:274-288/296-301, 21:346-350/376-381, 30:59-63). Ein Experte schildert eine dafür typische Szene:

„Jugendraum, es wird Sommer, gelegentlich ist es abends etwas wärmer, wenn die Jugendlichen dann im Jugendraum sitzen, dann machen sie halt mal das Fenster auf. Wenn da nun acht bis zehn oder 15 Jugendliche drin sind, die sich unterhalten, ein bisschen Musik im Hintergrund haben, ist es sicherlich etwas lauter, aber die merken das ja nicht so, wie es auch die Erwachsenen nicht merken, wenn sie abends am Grill sitzen und sich unterhalten. Also es ist ein Geräuschpegel da, und am Wochenende, wenn die nicht zur Schule müssen oder arbeiten, ist es dann auch nicht um zehn vorbei, sondern es dauert etwas länger. Und der nächste Anwohner wohnt vielleicht 40 Meter weiter entfernt. In das Haus sind jüngere Leute mit Kleinkind eingezogen sind. Und die haben sich beschwert, aber nicht direkt, sondern die haben über Ihre Eltern dem Gemeindedirektor Bescheid gesagt, dass es den Abend über laut gewesen wäre. Also, noch mal eine Schleife mehr. Und das Seltsame, finde ich eigentlich, (dass) die jungen Leute die Jugendlichen, die im Jugendraum (sind), eigentlich gut kennen, weil die zusammen alle im Schützenverein sind. Also, wenn mich was stört in der Nachbarschaft, dann gehe ich doch einfach rüber, und sage: könnt Ihr nicht 'n bisschen leiser? -. Und aus Gesprächen und aus den Reaktionen der Jugendlichen weiß ich, dass das für die eigentlich kein Thema ist, wenn da jemand vorbei kommt und normal, ordentlich mit denen redet, nicht gleich rummotzt und rumschreit, und sagt: hier, Ihr seid einen bisschen laut, könnt Ihr mal 'n bisschen leiser sein oder die Fenster zumachen? -, dann ist das kein Diskussionsstoff, dann machen die Fenster zu, und dann ist gut“ (06:292-309).

In den Schilderungen dominiert, dass die Auseinandersetzung mit den Jugendlichen nur selten gesucht wird; stattdessen übt das Gemeinwesen (konkrete, spürbare) Macht gegenüber den Jugendlichen aus, zum Beispiel schließt die Verwaltung den Jugendraum (oder droht dessen Schließung an), weil die Jugendlichen den Erwartungen der Erwachsenen nicht entsprechen (z. B. 03:163-180, 05:406-411, 21:328-334, 27:390-392, 31:581-587), oder sie erschwert ein Vorhaben, in dem sie Hindernisse aufbaut, die einen selbstorganisierten Betrieb eines Jugendraumes fast verunmöglichen (z. B. 01:49-58). Einer Expertin scheint es, als würden sich manche Nachbarn (und örtliche Politiker) geradezu wünschen, Jugendlichen internieren, „damit sie nicht anwesend sind, die nerven halt“ (22:797-802).

Im Ergebnis scheint es jedenfalls daran zu fehlen, was eine Expertin die „Stimmung der wohlwollenden Unterstützung“ nennt,

„so eher atmosphärische Geschichten, dass man nicht bei jedem geringsten Lärm, der aus diesen Räumlichkeiten dringt, gleich die Polizei anruft oder sofort Druck macht: das geht so nicht, Ihr seid immer laut -. Also, da immer da so hineinstürzt, obwohl es ein kleiner Anlass war, also ich denke, so was muss gegeben sein, wobei das nicht nur das Rathaus betrifft, sondern die ganzen Leute drumrum, also alle, die irgendwie damit in Berührung kommen, tagtäglich, oder wenn es halt offen ist, da müsste genauso eine wohlwollenden Unterstützung da sein“ (01:856-863).

Stattdessen wird von den Jugendlichen eine Form der Unterwerfung erwartet. In einzelnen Schilderung ist davon die Rede, welche Erwartungen Erwachsene und Politik formulierten, die ein Jugendhaus in Bezug auf Sauberkeit, Ordnung und Rücksichtnahme auf die Nachbarn zu erfüllen habe, verbunden mit der Erwartung an die Fachkräfte, zur Umsetzung dieser Ansprüche aktiv beizutragen (z. B. 01:522-529, 20:358-367).

Hafener hat solche Erwartungen (die ja um die Erwartungen der lokalen Politik – vgl. 6.1.2 – ergänzt werden müssen) als Verhalten beschrieben, das auf sog. „jugendfeindliche Bilder“ (vgl. Hafener 1995e) zurückzuführen sei, worunter er „die unterschiedlichen (Zeitgeist-bezogenen) Konstruktionen (Bilder, Etikettierungen) und rhetorisch-rituellen Muster (versteht), über Jugend und über Jugendlichkeit in der Erwachsenengesellschaft zu reden; sie reichen bis zur mobilisierbaren Jugendfeindlichkeit bzw. -abwertung mit einem repressiven Normalitätsdruck der erwachsenen Mehrheitskultur auf „Jugend“ (Hafener 1995b, S. 217; Hervorh. durch den Autor). Sie seien als „plakative (Alarm)meldungen von Erwachsenen“ zu verstehen, die ihren Ursprung im „Bruch zwischen Jung- und Erwachsensein“ haben und „zwischen der historisch unterschiedlich ausgeprägten Sehnsucht ‚nach der Jugend‘ und der Angst ‚vor der Jugend‘“ oszillieren (ebenda, S. 218).

Im Rahmen seiner Untersuchung hat Hafener vier Grundfiguren von Jugendbildern identifiziert: Eher positiv konnotierte Bilder schildern Jugend als „Hoffnungsträger“ (wobei ein optimistischer Jugendmythos stilisiert wird) bzw. es ist von einer Dialog orientierten Variante die Rede, in der Jugendliche als Partner bestimmt werden (vgl. Hafener 1995a, S. 70ff und S. 97ff). Von solchen Bildern ist in den Schilderungen der Experten allerdings kaum die Rede; es dominieren in der Regel Verweise auf negative Jugendbilder, die Hafener mit den Grundfiguren der „Bedrohung“ und der „Tradition“ bezeichnet. „Bedrohung“ lasse Jugend zur Projektionsfigur werden „für aufgebaute Gefährdungs- und Bedrohungsszenarien, in der die Leistungen der Erwachsenengeneration, das hierarchische Generationenverhältnis und die kontrollierte Kontinuität als gefährdet und bedroht gesehen werden“. Das

„Motiv dieser Konstruktion und der damit verbundenen Moral-Paniken von Erwachsenen ist deren Angst vor der Jugend. Für diese verachtende und entlastende Perspektive auffällige, abweichende Bewußtseins- und Verhaltensweisen einiger Jugendlicher (wie Verwahrlosung, Gewalt, Kriminalität) als Belege herhalten. Sie liefern Argumente für eine zähmende, „einschreitende“ Erwachsenenstrategie, mit der versucht wird, Werte, Ansprüche und Tugenden wie Gehorsam, Fleiß, Disziplin, Unterordnung und Leistung erzieherisch, disziplinierend (und auch repressiv, ausgrenzend) durchzusetzen“.

Die Antwort der (Erwachsenen-) Gesellschaft heiße primär Erziehung, begrifflich (weiß gewaschen) auch als Vorbeugung (bzw. Prävention) bezeichnet (Hafener 1995b, S. 220).

Moderater im Tonfall, keinesfalls aber weniger Ziel bestimmt, stellt sich die vierte Grundfigur dar, die Jugendliche als „Träger von Tradition, Kontinuität und kontrollierter Entwicklung“ und „Garanten für gesellschaftliche Stabilität“ bestimmt, womit die Vorstellung verbunden sei, die Bewältigung der Jugendphase stelle sich als „Normalisierung und Integration“ bzw. „Herstellung« des erwünschten Sozialcharakters“ dar. Ziel sein „möglichst reibungslose Integration“ (in die Erwachsenen-Gesellschaft); das Jugendbild sei durch die „Balance von Entwicklung, Freiraum und Eigenständigkeit einerseits sowie Sozialisation, Kontrolle und Integration andererseits“ gekennzeichnet. Jugendliche sollen nicht nur gegenwartsbezogen im „Hier und Jetzt“ leben, sondern sie müssen die Welt der Jugend verlassen und „tüchtig“ und „vernünftig“ in die Erwachsenengesellschaft eintreten (vgl. ebenda, S. 221f).

Hafener geht davon aus, dass über negative Jugendbilder vermittelte Jugendfeindlichkeit eine Form Erwachsener darstelle, mit eigenen Ängsten umzugehen, die aus der unverständenen gesellschaftlichen und politischen Situation und der Sorge über eine ungewisse Zukunft resultieren. Damit seien auch Gefühle des Neides verbunden angesichts einer selbst als bruchvoll, unvollständig und von Entbehrungen geprägten eigenen Jugendzeit: „in bestrafender Absicht und mit Neidgefühlen verknüpft, soll ein ‚gelebtes Leben‘ dann auch der ‚heutigen Jugend‘ versagt bleiben“ (ebenda, S. 223f).

Die Untersuchung Hafeners liefert einen Erklärungsansatz für das von den Experten thematisierte Problem, in Erwachsenen Gegner jugendlicher Selbstorganisation (die ja geradezu Ausdruck „gelebten Lebens“ ist) zu erleben, auf die sie eingehen müssen, weil diese im Gemeinwesen (insbesondere als politische Akteure) über beträchtliche Be- und Verhinderungsmacht verfügen und den Jugendlichen und ihrem Selbstorganisationssystem „das Leben schwer machen“ können. Jedenfalls verweist manche im Material enthaltene Schilderung auf seine Einschätzung, dass sich die „dominierende Erwachsenengesellschaft“ durch das – im Rahmen ihrer jugendfeindlichen Projektionen – „unbotmäßige“ Verhalten Jugendlicher bestätigt sieht, „allein legitimer Träger des kontrollierten gesellschaftlichen Wandels und von Politik zu sein“ (ebenda, S. 224). Ganz in diesem Sinne spricht zum Beispiel eine Expertin, davon, es sei ein sehr hartes Brot, dagegen anzukämpfen, ein Verständnis für Jugend (hervorzubringen): auch Ihr wart mal jung, denkt einfach mal an Eure Jugend -, und ich bin mir sehr sicher, wir haben uns nicht sehr viel anders verhalten als Jugendliche, als die Jugendlichen, die wir jetzt auch hier haben oder die Jugendlichen, mit denen wir arbeiten“ (22:797-802). Jugendfeindliche Bilder und Jugendfeindlichkeit begründen Verhaltensformen ausgewiesener (bzw. verdeckter) Behinderung bzw. Verunmöglichung jugendlicher Selbstorganisationsversuche, von denen in der Mehrzahl die Rede ist.

Seltener wird davon berichtet, dass die Jugendlichen ihrerseits die Kontaktaufnahme mit den Nachbarn von den Jugendlichen scheuen, vermuteten sie doch, stets im Nachteil zu sein, gingen sie doch davon aus, nur sie würden übervorteilt (z. B. 23:292-300), was – angesichts des Befunds Hafeners – nicht überraschen kann. So wird zum Beispiel am öffentlichen Ort – vor dem Rathaus – noch einmal genauer hingeschaut, was die Jugendlichen tun, und es werden hier die Grenzen dessen, was die Nachbarschaft – in diesem Fall auch der Bürgermeister – zu akzeptieren bereit ist, deutlich schneller erreicht und ein insgesamt strengerer Maßstab angelegt, was toleriert wird (30:213-218). Auch fragen sich einzelne Experten, ob die Reaktionen der Umwelt auf Grenzverstöße jugendlicher immer angemessen sind (z. B. 18:1009-1011).

Im Ergebnis laufen die als durchaus wechselhaft geschilderten Berührungsgänge von Selbstorganisationssystem und Nachbarschaft darauf hinaus, dass den Fachkräften die Funktion zukommt, für das Gesprächs- und Konfliktmanagement zwischen den Lagern (vgl. 5.2.3.2.3/„Moderieren“ und „Vermitteln“) mit der Intention zu sorgen, den Nachbarn zu helfen, die Existenz des Jugendhauses in ihrer Nachbarschaft zu dulden bzw. mit ihm zu leben. Die Initiative zu solcher Verfahren, beide Parteien an einen Tisch holen und „ihnen zu ermöglichen, dass sie sagen können, was sie denn wollen und was sie bedrückt, was sie stört und was sie gern geändert hätten“ (30:115-119), geht in der Regel von den Fachkräften aus (z. B. 03:249-275/908-914, 04:593-602, 14:1610-1619, 29:1116-1128, 31:115-121).

Einige Experten scheinen – wie schon von *Angela* geschildert – solche Verfahren auch dazu zu nutzen (oder es doch für angebracht zu halten), die Problematik des scheinbar „privaten“ Konflikts zwischen den Jugendlichen und ihren Nachbarn öffentlich und damit zum Thema des Gemeinwesens zu machen, um so zu erreichen, dass eine öffentliche Auseinandersetzung mit den Ansprüchen und Bedürfnissen Jugendlicher stattfindet (z. B. 14:991-996, 21:61-67, 29:259-273, 30:243-253) und hierüber eine Art Bewusstseinsbildung im Gemeinwesen und bei den Jugendlichen erfolgt, Konflikte als produktiv anzusehen (14:1031-1038/1274-1284, 30:73-83).

Solche Beispiele verweisen auf strategische Perspektiven, die einzelne Experten im Auge haben mögen. Wenn etwa die Reinigungskraft mit ihrem „Monopol“ auf authentische Einblicknahme in das Jugendhaus positive oder negative Eindrücke aus dem Jugendhaus schildert, dann speist sie ihre Informationen in das lokale System informeller Kommunikation (Dorfgespräch, Tratsch etc.) und beeinflusst damit (in-) direkt das Bild, das sich im Gemeinwesen vom Jugendhaus verbreitet, dann muss es ihnen darum gehen, auf die (informellen) Netzwerke, die im Gemeinwesen bestehen und die für das Selbstorganisationssystem von Relevanz sind, ebenso Einfluss zu nehmen.

Allerdings handelt es sich bei einer solchen Herangehensweise eher um Ausnahmen. In den Schilderungen der überwiegenden Mehrheit der Experten spielen diese Netzwerke sowie deren Nutzung und Beeinflussung im Kontext von Jugendarbeit keine Rolle. So ist zwar zum Beispiel von informellen Vernetzungen die Rede, im Rahmen eines Beteiligungsprojektes Jugendliche und örtliche Politiker miteinander ins Gespräch bringen (02:230-235/260-265/328-339). Auch werden Informationsmöglichkeiten genutzt und die Abstimmung mit anderen Stellen gesucht, um einzelnen Jugendlichen Hilfestellung zu geben und hierfür das örtliche Netz meist professioneller Unterstützungsmöglichkeiten der sozialen Arbeit in Anspruch genommen (z. B. 23:486-492, 27:300-305). Es wird davon berichtet, dass eine Vernetzung einzelner Jugendtreffs bzw. der Fachkräfte selbst, zum Beispiel zum fachlichen Austausch, erfolgt (z. B. 03:341-345, 20:1131-135). Auch wird das Gemeinwesen als Handlungsraum von Fachkräften gesehen (z. B. 16:317-329/760-771, 29:162-178). Doch *Gemeinwesen bezogene* Strategien, die, wie von *Angela* geschildert, das soziale Handeln auf die Vielzahl der im Gemeinwesen tätigen (sozialen) Akteure und (sozialen) Prozesse einleiten, um die Selbstorganisationsversuche zu fördern (oder eben durch die lokalen Netzwerke unterstützen zu lassen), lassen sich im Material lediglich im Einzelfall dokumentieren (z. B. 01:864-884/912-955, 14:1049-1093, 17:555-575/648-663, 18:49-55/1256-1269, 19:265-288, 27:346-353). Nur in einem Fall erklären die beiden Fachkräfte eines Teams ausdrücklich, sie leisteten auch tatsächlich Gemeinwesenarbeit (20:37-41), wobei ihre Schilderungen offen lassen, ob dies im Sinne der Methode der Gemeinwesenarbeit (vgl. Simon 1997, Noack 1999, Schulze 2000, Hinte/Lüttringhaus/Oelschlägel 2004; ferner die Aufsätze in Ries 1997) tatsächlich erfolgt. Eine Expertin meint, die Ausbildung angehender Sozialarbeiter/-pädagoginnen und Erzieher müsste stärker auf das Gemeinwesen ausgerichtet werden (24:653-670), während nur in drei Fällen davon die Rede ist, dass Ansätze einer Gemeinwesenarbeit im Studium eine Rolle gespielt haben (04:956-965, 22:701-709, 23:915-926).

*Angela* verweist – wie schon dargestellt – darauf, dass sie sich der Unterstützung von *Schlüsselpersonen* bedient, die als informelle Mittler Ressourcen erschließen bzw. die Dorfförmlichkeit beeinflussen können (vgl. 5.2.3.3.1, 5.7.3.3). (Erwachsene) Schlüsselpersonen stellen sich als Anker im Gemeinwesen dar, die den Zugang zu Entscheidungsträgern oder eine über bzw. durch sie vermittelte Teilhabe an Entscheidungsprozessen ermöglichen können, was den Experten sonst im Regelfall aufgrund ihrer institutionellen Einbindung in die Kommunalverwaltung kaum möglich ist (vgl. 5.7.2). Sie können insofern helfen, die Machtlosigkeit der Jugendarbeit ein gutes Stück zu verringern (so, wie sie sie im ungünstigeren Falle verstärken können).

Schlüsselpersonen bekleiden auf den ersten Blick betrachtet keine formelle politische Funktion, nehmen im Gemeinwesen aber informelle wichtige Positionen ein. Es handelt sich um im Gemeinwesen tätige vertrauenswürdige erwachsene Bezugspersonen (14:982-984, 19:434-438), deren Meinung zählt und beachtet wird, die den Jugendlichen positiv (d. h. fördernd) gegenüberstehen (z. B. 03:760-767, 16:323-329/382-385/398-401/420-428), mit ihnen sprechen (z. B. 30:237-242, was, wie die Schilderungen von Konflikten mit den Anliegern eines Jugendhauses zeigen, nicht der Regelfall ist), sich auch im Jugendraum sehen lassen und vielleicht dort auch einmal Hand anlegen (z. B. 03:736-739/773-777). Sie üben eine Drehpunkt-Funktion aus „in verschiedene Richtungen, weil sie halt bekannt sind im Ort, weil sie vielleicht früher selbst in dem Jugendtreffs Jugendclub, wo auch immer aktiv waren, eine Vorstandsfunktion übernommen hatten, von daher auch von der Bevölkerung akzeptiert werden, die weiß, wovon er oder sie spricht, er oder sie hat das ja selbst mal gemacht“ (02:631-638). In dieser Stellung können sie als Türöffner (oder –schließer) für Jugendarbeit fungieren oder ein Thema (für Jugendarbeit positive wie negativ) in die (informelle) Öffentlichkeit einspeisen (z. B. 16:392-397, 18:607-614).

Schlüsselpersonen helfen also im günstigsten Falle, einen strukturellen Mangel zu beheben, der sich aus der Einbindung der Fachkräfte in die Kommunalverwaltung ergeben, da sie die, den Fachkräften in der Regel vorenthaltene Funktion wahrnehmen können, als Lobby der Erwachsenen, die mit den politischen Akteuren kooperieren (z. B. 16:323-328/16:372-378, 17:158-162/744-747). Allerdings werden auch Vorbehalte laut: So darf zum Beispiel eine solche „Erwachsenenlobby“ auch ebenso wenig verstanden werden als ein Arbeitszusammenhang, in dem sich wohlmeinende Erwachsene für Jugendliche engagieren, ohne ins das örtliche Gemeinwesen integriert zu sein, wie den Jugendlichen hierdurch die Initiative entzogen werden darf (16:419-429, 17:229-235).

Neben den schon von *Angela* genannten Funktionsträgern (Pfarrer, Erzieherinnen, Polizeibedienstete) werden von den Experten Lehrer als Schlüsselpersonen genannt, zum Beispiel der an das Jugendhaus angrenzenden Schule, bei den es als sehr wichtig eingeschätzt wird, „dass man da einen guten Draht hat und mit ihnen im Gespräch bleibt“, oder der Rektor der dörflichen Schule, der zugleich Ortsbürgermeister ist (12:329-331, 14:982-999, 18:500-503/578-579). Erwähnt werden „die Vereinsleute, in so kleinen Dörfern sind auch viele Menschen wichtig, die in Vereinen sitzen, im Fußball-, Schützenverein, Rot-Kreuz oder was es da so alles gibt, Kaninchenzüchterverein“ (12:168-170) oder örtliche Freiwillige Feuerwehr (21:174-191). Ihr Einfluss wird im Einzelfall in kleineren Gemeinwesen größer eingeschätzt (z. B. 12:271-274). Vereinzelt heißt es, das vor allem Sportvereine problematische Partner sind, weil sie Jugendarbeit genuin als Konkurrenz zu ihrer sportfachlichen Jugendarbeit erleben und ihr, aufgrund ihres Einflusses im Gemeinwesen, große Hindernisse aufbauen können (z. B. 01:884-894, 03:462-471, 16:398-405, 20:368-372).

Neben solchen Funktionsträgern und Interessenvertretern kann es sich dabei auch um „Ehemalige“ handeln, das heißt früher zum Beispiel im Jugendhaus engagierte Jugendliche, die jetzt selbst Eltern sind (z. B. 12:88-90, 06:660-664, 21:194-199/207-246, 27:315-321, 29:741-749), aber auch um ältere Jugendliche bzw. junge Volljährige, die einfach nur nachsehen, wie es bei den Jüngeren „funktioniert“ und ob sie Unterstützung der Älteren benötigen (z. B. 27:315-320). Eltern als Schlüsselpersonen in Selbstorganisationsprozessen werden von den Experten nur selten genannt, obgleich deren Stellenwert als Schlüsselpersonen im Setting durchaus gesehen wird. Sie stellen sich in den Schilderungen eher als problematische Schlüsselpersonen heraus, die einerseits ihren Einfluss zum Beispiel auf kommunalpolitische Prozesse ausüben können, andererseits *als Eltern*, zu denen sich die Jugendlichen in einem Prozess der Ablösung und Absetzung befinden, einen schweren Stand haben: Einerseits werden sie durchaus als Unterstützer wahrgenommen, die zum Beispiel in einer Elterninitiative für ein Jugendhaus mitarbeiten, einer Clique einen Raum als selbstorganisierten Treffpunkt zur Verfügung stellen, als Ehemalige „nach dem Rechten“ schauen oder sich einfach nur dafür interessieren, was im Jugendhaus läuft (z. B. 03:173-176/188-190, 09:145-149, 16:248-279, 21:194-199/207-246, 27:337-339, 31:586-588); die Chancen erhöhen sich, dass die Selbstorganisation funktioniert, wenn die Eltern mitziehen (z. B. 17:139-147). Andererseits wird davon gesprochen, dass es kaum Kontakt zu den Eltern gibt, sie die Interessen und Ziele ihrer Kindern nicht unterstützen, zu wenig mitarbeiten, sich auf andere verlassen (z. B. auf die Fachkräfte der Jugendarbeit) oder sich verweigern, wenn es darum, ganz persönlich Verantwortung zu übernehmen (z. B. 02:145-162, 04:750-755, 09:511-514, 18:895-899, 31:972-986). Im dörflichen Gemeinwesen mag noch hinzukommen, dass Eltern darauf bedacht sind (bzw. sein müssen), ihre eigenen Kinder nicht zum Thema des Dorfgesprächs werden zu lassen. So können sie leicht zum Brecheisen der Sozialkontrolle werden, um die nach dörflichem Maßstab „auffälligen“ eigenen Kinder noch rechtzeitig zu disziplinieren, bevor der Tratsch „zuschlägt“ (z. B. 03:704-707, 31:568-572). Einen Spielraum, auch solche Selbstorganisationsversuche zu unterstützen, die außerhalb der engen Grenzen des Geduldeten bzw. Erwarteten liegen, werden sie unter diesen Bedingungen kaum haben können.

In den Berichten wird im Einzelfall auch der Eindruck formuliert, dass Eltern sich für eigenen Kinder nicht ausreichend interessieren und sie zu wenig unterstützen (z. B. 04:334-336, 25:825-828, 29:1165-1180), und ein Zusammenhang vermutet, dass ein gesteigertes Interesse der Eltern an der Entwicklung der eigenen Kinder, verbunden mit entsprechender Aufmerksamkeit und Zuwendung, dazu führe, dass sie später als Jugendliche über die Fähigkeiten verfügten, die für eine gelingende Selbstorganisation notwendig seien (z. B. 26:647-686, 27:430-435/443-449).

Da sich die Jugendlichen in der Regel ohnehin in einem Prozess der Distanzierung von der Herkunftsfamilie befinden, kommen die eigenen Eltern kaum als ernstzunehmende Gesprächspartner in Betracht; da dies im übertragenen Sinne auch für Lehrer gelte, seien die Fachkräfte der Jugendarbeit manchmal die einzigen Erwachsenen, mit denen Jugendliche – vor allem auch über Vertrauliches – noch reden könnten. Jugendarbeit biete den Raum, wo die Jugendlichen weg von den Eltern sein und dem nachgehen könnten, was sie für richtig hielten. In einer Äußerung kommt sogar zum Ausdruck, die Fachkraft halte schon allein deshalb keinen Kontakt zu den Eltern, weil diese gar nicht wissen dürften, dass ihre Kinder das Jugendhaus besuchen (04:736-739/763-765, 09:941-959, 31:926-929).

Die vergleichsweise seltene Erwähnung von Eltern kann auch damit zu tun haben, dass Eltern nicht „stattfinden“, sie nicht bereit sind, sich zu engagieren (jedenfalls die Eltern aus den sozialen Kontexten, aus denen die Jugendlichen stammen), oder aber Eltern im Verständnis der Jugendlichen in ihren Selbstorganisationsprozessen nichts zu suchen haben

### 5.7.7 Sara: „Es ist Wahnsinn, was da abgeht, weil sich so viele Leute da mit reinhängen können“<sup>269</sup>

Sara, zum Zeitpunkt des Gemeinschaftsinterviews (Juni 2001) 38 Jahre alt, ist eine ausgebildete Heim-Erzieherin, die, in der DDR ausgebildet, zunächst zehn Jahre in einem Kinderheim tätig war. Seit 1994, zunächst im Rahmen einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme, ist sie, wie sie es nennt, in der „Jugendbetreuung“ tätig, und betreibt damit eine Form der mobilen Jugendarbeit. Sie ist für acht Jugendräume (Jugendclubs) verantwortlich: vier, die an der Bundesstraße liegen, über die die Jugendlichen in kurzer Zeit entweder die Kreisstadt oder eine nahe gelegene größere Stadt erreichen können, und vier, die, etwas abseits gelegen, den Jugendlichen diese Möglichkeit nicht bieten (29:27-43). Angefangen hat sie zunächst mit drei Jugendclubs (29:31-32); seinerzeit war die evangelische Kirche ihr Anstellungsträger und sie für drei Gemeinden zuständig, was dazu führte, dass neben der Kirche in den drei Bürgermeistern ihre Ansprechpartner hatte. Mit der Gebietsreform veränderte sich die Trägerschaft (und damit ihr Aufgabenschnitt), da ein Bürgermeister entschied, seine Gemeinde könne auf diese Angebote der Jugendarbeit verzichten. Seitdem ist sie bei einer der beiden verbliebenen Gemeinden angesiedelt und begleitet die Jugendclubs der zweiten Gemeinde mit (29:218-229, 29:253-259). Nach den anfänglichen Schwierigkeiten der ersten zwei, drei Jahre hat sie sich, wie sie sagt, jetzt „durchgebissen“ (29:35-37). Als *Erfahrene* verfügt sie über sieben Jahre Praxiserfahrung in der Jugendarbeit.

Der Ort des Interviews wurde telefonisch vereinbart, eine Anreiseskizze hielt meine Gesprächspartnerin (die ich anlässlich einer Veranstaltung des Landesjugendamtes kennen lernte und für die Mitarbeit gewinnen konnte) für entbehrlich; das Dorf, wo das Gespräch stattfinden wird, sei nicht allzu groß, das Gemeindebüro leicht zu finden.

Die Vermutung, ich werde mich leicht zurechtfinden, bestätigt sich. Alles in DE wirkt auf mich sehr übersichtlich, klein, aufgeräumt und gut geordnet. An der Bundesstraße hängt ein Schild, das auf die Gemeindeverwaltung verweist. Da ich zu früh eintreffe, habe ich Zeit, mich umzusehen: die Blumen in den Vorgärten blühen, es herrscht Geschäftigkeit in den Gärten, sorgsam wird der Fremde registriert. Es handelt sich um einen Flecken Land im ehemaligen Grenzgebiet der DDR; eine Gesprächspartnerin schildert mir im Vorgespräch, wie kompliziert es zu DDR-Zeiten gewesen sei, sich im Grenzgebiet zu bewegen, und erinnert zum Beispiel an die Schwierigkeiten und Anträge, das Gebiet betreten oder verlassen zu können. Drei von ihnen verbinden unmittelbare Erfahrungen mit dieser Zeit, sie sind in der ehemaligen DDR ausgebildet worden, während die vierte und jüngste immer noch von Jugenderlebnissen berichten könnte.

Das Interview findet in der Küche der kleinen Gemeindeverwaltung statt, am frühen Abend; wir bleiben – bis auf Telefonat am Ende des Gesprächs – ungestört. Meine Gesprächspartnerinnen „tauen“ schnell auf, führen im Grunde ein kollegiales Fachgespräch mit einem unbekanntem Dritten, der hin- und wieder Fragen stellt. Sie versichern mir am Ende des 145minütigen Gesprächs, kurz vor halb zehn Uhr, das Interview positiv in Erinnerung zu behalten; dass es fast zweieinhalb Stunden gedauert habe, sei ihnen fast nicht aufgefallen.

Meine Gesprächspartnerin hat es so arrangiert, dass neben Sara die Jugendreferentin Lisa sowie Petra und Gisela an dem Gemeinschaftsinterview teilnehmen. Petra ist in einem konfessionell homogenen, abgeschieden gelegenen Landstrich für 16 Jugendclubs zuständig und überwiegend mit Verwaltungsaufgaben befasst. Gisela reist zwischen ihren neun Jugendclubs umher, beschreibt sich in ihrer Funktion als eine Art „Mädchen für alles“, da sie neben der Begleitung der Jugendclubs und den damit verbundenen Verwaltungsaufgaben auch klassische Jugendpflegeaufgaben wahrnimmt, also zum Beispiel für die Organisation und Durchführung von Ferien- und Freizeitaktivitäten verantwortlich ist (29:394-398).

Im Landkreis (34 Städte und Gemeinden, rund 142.000 Einwohner) gibt es rund 140 Jugendclubs, die zu je rund einem Viertel von fest angestellten Fachkräften unterstützt werden oder selbst verwaltet sind; die Hälfte aller Einrichtungen können nur von Mitarbeitern auf Grundlage von Zeit befristeten Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen oder Strukturanpassungsmaßnahmen (SAM) begleitet werden (29:62-66).

Die drei mobilen Jugendarbeiterinnen treffen sich, wie das Vorgespräch ergibt, häufiger mit Lisa, der Jugendreferentin, zum Erfahrungsaustausch und zur kollegialen Beratung, zum Teil auch unter Einbindung anderer Kollegen, die vergleichbare Aufgaben wahrnehmen; sie kennen sich, gehen spürbar freundschaftlich und kollegial mit einander um, sind vertraut miteinander und bringen erkennbar viel Empathie und Verständnis für die Situation der jeweils anderen ein.

Lisa beteiligt sich nur sporadisch am dem Gespräch, was sich auf ihre Funktion als Jugendreferentin zurückführen lässt, die es ihr nicht erlaubt, wie ihre drei Kolleginnen intensiv über praktische Erfahrungen aus der Selbstorganisationsförderung zu berichten. Ich gewinne schnell den Eindruck, dass es unter den die Kolleginnen der Praxis viel unausgesprochene Übereinstimmung gibt, sie sich in

---

<sup>269</sup> Es ist Wahnsinn, was da abgeht, weil sich so {betont} viele Leute da mit reinhängen {betont} können, das nur aus ihrer Warte sehen. Das macht den Menschen kaputt, der vor Ort arbeitet, und auch die Jugendarbeit hat drunter zu leiden, weil, machen wir uns nichts vor, am Ende wird das ganze Ding nur noch von Verboten blockiert: das geht nicht! und das geht nicht! dies und jenes geht nicht! -, keiner ist mehr so, dass er so flexibel ist, sieht nicht mehr dieses oder jenes ein, und da leidet die Jugendarbeit ganz schön drunter“ (29:259-265).

ihren Schilderungen ergänzen und im Grunde, aus unterschiedlichem Blickwinkel ihrer lokal je unterschiedlichen, meist aber übereinstimmenden Bedingungen heraus, über sehr Vergleichbares sprechen. Eine wirklich kontroverse Diskussion um einzelne Einschätzungen kommt jedenfalls nicht einmal ansatzweise zustande.

### 5.7.7.1 Szenen

Bei den Schilderungen *Saras* handelt es sich um Bruchstücke aus der Praxis einer Fachkraft, die –im Unterschied zu *Bernd*, *Angela* und insbesondere *Sven* – für mehrere Jugendräume verantwortlich ist, und nicht um, in der Schilderung durchgearbeitete Prozesse, was Konsequenz der Vielfalt dieser Prozesse sein mag, aber auch der Gesprächssituation und der sich in ihr widerspiegelnden Kenntnis der Expertinnen über die Probleme der jeweils anderen geschuldet sein kann.

So verweist sie zum Beispiel auf ihre Erfahrungen mit dem Jugendraum DA, über den sie bilanziert:

„Das ist ein Prozess von mindestens einem halben bis zu einem Jahr (gewesen), da waren es weniger Jugendliche, da ging es umso schneller. Die sind heute {betont} total selbständig, die haben sich den Jugendclub mit Graffiti und alles zurechtgemacht, da fehlt nichts. Die bringen auch neue Sachen von ganz alleine rein, die passen auf den Jugendclub regelrecht auf, sie laden Leute ein, passen auf den Jugendclub auf wie so ein [unverständlich], gehen sogar nach der Arbeit hin und wollen sich erst mal eine halbe Stunde in ihrem Jugendclub aufhalten, mal so relaxen“ (29:440-446).

Die Inbesitznahme des Jugendclubs durch die Jugendlichen ist also vollzogen:

„Ich habe überhaupt keine Schwierigkeiten. Die malern heute in der Gemeinde in DA den Treppenflur, weil der (Bürgermeister) gesagt hat: Ihr könntet Euch doch mal von 'ner guten Seite zeigen, wir haben auch nur 'n bisschen Geld -, (Antwort:) machen wir -, und malen den Flur weiß, so sind die integriert, da gibt es überhaupt kein: oh, machen wir nicht, haben wir keine Lust -, überhaupt nicht“ (29:446-450);

Sie schildert, dass die Identifikation mit dem Jugendraum die Selbstorganisationsversuche fördert, beschreibt, dass sie den Zusammenhang von Gestaltungsmöglichkeiten (z. B. der Gestaltung eines Jugendraumes) und Identifikation sieht, was sich positiv auf die Integration der Jugendlichen in das Gemeinwesen auswirkt (29:633-637).

Mit ihren Kolleginnen kommt *Sara* sehr bald auf die Rahmenbedingungen zu sprechen, unter den alle drei zu arbeiten haben: Jugendliche auf dem Lande sind stark auf sich selbst „geworfen“ und von dem abhängig, was sie selbst entwickeln und für sich und ihre Cliques tun; das kann einerseits eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen von Selbstorganisationsversuchen sein, andererseits aber auch dazu führen, dass sich die Bedingungen der lokalen Umwelt für die Selbstorganisationsprozesse als zu behindernd auswirken.

In diesem Zusammenhang beschreibt *Petra* das Setting, in dem sie arbeitet; ihre Schilderung wird von ihren Kolleginnen bestätigend kommentiert, so dass durchaus davon ausgegangen werden kann, dass *Petra* damit eine Wirklichkeit abbildet, die auch sie so oder so ähnlich erleben. Sie berichtet von einem der 16 Jugendclubs, die sie begleitet. Die Jugendlichen, die diesen Jugendclub besuchen,

„haben nur ihren Jugendclub. Was noch ist, ist Jugendfeuerwehr oder Sportvereine, wo sie dann noch zusätzlich integriert sind, oder Chor, viele Musikkapellen, auch Bands, aber die nächste größere Stadt ist DB, das ist viel zu weit, mit dem Bus fahren sie eine Stunde, mit dem Auto eine knappe halbe Stunde. (...) Die Dörferchen rund herum, die auch alle einen Jugendclub haben, die haben teilweise 200, 300, 500, maximal mal 1.000 Einwohner. (...) Und das ist auch nicht unbedingt die schönste Strecke, dass man das jeden Tag fahren könnte. Die haben auch gar kein Interesse, weil die haben ihre Dorf-Kirmes, die haben auch ihren Karneval, also, die wollen lieber unter sich sein, die haben überhaupt kein Interesse, sich jetzt an der Stadt-Jugend zu orientieren (...) Die unter 16jährigen sind in Jugendgruppen integriert (...) die Jugendaktivität fängt eigentlich mit 13 an, von 13 bis 16 integrieren sich die in die Jugendgruppen, ob das vom Pfarrer eine Jugendgruppe ist oder vom Kaplan, von irgendwelchen ehrenamtlichen Leuten, das ist denen erst mal egal, oder dann in der Jugendfeuerwehr, die XYZ [eine kirchliche Jugendorganisation; PUW], das ist alles noch so ein bisschen Verbandsarbeit. Und automatisch, als ob sie drauf warten, sobald die 16 werden geht das über [lacht] in den Jugendclub. Die sind eigentlich den ganzen Tag beschäftigt, wenn man das so nimmt. Wenn die von der Schule heimkommen, der Bus fährt ja auch eine Dreiviertelstunde, dann sind die teilweise erst nachmittags um vier zu Hause, bis die die Hausaufgaben gemacht haben, da dürfen die Jüngeren um sechs oder sieben gar nicht mehr weg, von den Eltern her, also kommen die auch gar nicht in die Versuchung, schon vorher in den Jugendclub zu gehen (...) Die Jugendclubs sind auch sehr gut besucht, so im Durchschnitt 25 Jugendliche, auch die Woche über, nicht nur am Wochenende. Wenn man sie irgendwo sucht, abends, dann (sind sie) im Jugendclub. Ich kann aufs Gratewohl da hin fahren, ich weiß, dass ich da immer jemanden treffe“ (29:490-528).

Da die Jugendlichen keine anderen Möglichkeiten haben, schlussfolgert sie, „müssen sie was tun gegen ihre Langeweile, da müssen sie selber Ideen präsentieren“ (29:657-658). Das mag Selbstorganisationsprozesse evozieren und Angelaufene unterstützen.

Sara vervollständigt dieses Bild, verweist auf ihre etwas abseits gelegenen Jugendclubs, in denen sich die Situation vergleichbar darstellt (29:565-570), und ergänzt, dass das Freizeitspektrum der Jugendlichen in den Jugendclubs entlang der Bundesstrasse im Verhältnis hierzu deutlich größer sei (29:544-561), weil sie ihre Freizeit nicht unbedingt am Wohnort verbringen müssen, sondern jederzeit auch woanders hinfahren und, wie es *Gisela* ausdrückt, „fliehen“ können (29:652-659). Auch *Gisela* registriert, dass die älteren Jugendlichen in nahe gelegene größere Städte fahren (29:666-667). Damit wird ein Spannungsbogen deutlich: einerseits die weitgehende Alternativlosigkeit der Jugendlichen in den abseits gelegenen Landstrichen, andererseits, Mobilität vorausgesetzt, die durchaus vorhandenen Möglichkeiten der Jugendlichen entlang der Bundesstraße, das Dorf verlassen und sich damit auch den ihm eigenen Verpflichtungen entziehen zu können.

An diesem Punkt beginnt das Problem für die Fachkräfte, dessen Bedeutung die Breite ihres Gesprächs über die Themen *Konsum* und *Entpflichtung* (vgl. 6.1.8) herausstellt. Sara verweist vor allem auf eine schleichende Form der Entpflichtung der Jugendlichen, eine Form der „Faulheit“, wie sie es nennt (29:606). Sie erlebt eine Auflösung des Dörflichen und scheint damit den Verlust des Gewohnten (und damit auch Sicherens) zu verbinden, wenn sie vom Niedergang des Traditionellen, das heißt den gewohnten Regeln und Lebensweisen des ländlichen Raumes, spricht, in die auch die Jugendlichen mit eigenen Pflichten eingebunden waren:

„Sara: Es ist in den letzten Jahren wirklich so geworden, die Verantwortung und die Eigenverantwortung bei den Jugendlichen hat abgenommen, die legen ja nicht mal mehr ihre eigene Hand für sich ins Feuer, mal in der Nachbarschaft was machen, mal zu gucken. Die sind viel zu faul. Das hat sich so eingeschlichen, die haben zu Hause nicht mehr diese Pflichten, das hat auch einen großen Anteil daran, wie sie sich jetzt benehmen, ...

Petra: Die sind ja bei den Bauern noch da.

Sara: ... bei Euch ja, aber bei uns ist ja alles moderner, alles schneller, alles schöner geworden, bei uns ist es in der Regel so, die Eltern gehen arbeiten, der Sprössling kommt nach Hause, der Hof ist gemacht, das ist ja nicht mehr mit Viehzeug und so, Oma und Opa sind zu Hause, bekochen den Junior oder das Mädchen, gemacht ist schon alles, sie sind ja am Ende noch zu faul, ihre Hausaufgaben zu machen (...) Sie sind zu faul, zu überlegen: was könnte ich machen? -, sie sind zu faul, einen Schritt zu gehen. Das hat sich jetzt so richtig eingebürgert“ (29:609-624).

Obleich damit auch eine Differenz zwischen *Petra* und *Sara* sichtbar wird – das Noch-Dörfliche (für das *Petra* steht) einerseits und das Nicht-mehr-Dörfliche (das *Sara* und *Gisela* registrieren) andererseits (29:550-564) –, besteht in der Wahrnehmung der Veränderungsdynamik (auch im Folge der Nach-Wende-Prozesse in den neunziger Jahren) unter den Expertinnen Übereinstimmung. Ihre Diagnose lautet, dass die Jugendlichen sich um nichts mehr zu kümmern haben (29:643-644). Im Grunde sind sie behütet und entpflichtet, meint Sara und verbindet damit zugleich doch die Botschaft, dass der Bedarf an Begleitung, vor allem in den persönlichen Angelegenheiten, wächst und sich die Jugendlichen stärker an die Jugendarbeiterinnen wenden:

„Sara: Bei uns [weist in Richtung von Petra] ist eben so, wir sind die Ansprechpartner für tausendundeine Frage, in diesen kleinen Orten, es werden so viele zwischenmenschliche Gespräche auch geführt, ...

Petra: In jede Richtung!

Sara: ... man denkt immer, die wären aufgeklärt, die wären selbst bewusst, das ist eine arge Täuschung, das stimmt überhaupt nicht, ...

*Gisela*: Ja.

Sara: ... die haben von Tuten und Blasen keine Ahnung, geschweige denn mit Papa das Wohnzimmer gemalert oder so was [lacht]. So fängt das nämlich an. Und das Krasse ist dann, so eine Herde von 15-, 16jährigen, 20 Mann vielleicht, die zu motivieren: nun tut mal was! ich helfe Euch dabei, nun tut doch mal was! was habt Ihr denn Euch überlegt? -. Die sind wirklich faul, denkfaul geworden und wollen praktisch, (das) ist ihr großes Ziel, abhängen und fêten. Damit sieht sich jetzt unsere Jugendarbeit total konfrontiert, das ist deren Stärke, und sie wissen gar nicht, wo ihre wirklichen Stärken sind, das ist ja alles nur eine Flucht in irgendwas rein. Und das kriegen viele Erwachsene eben nicht mit“ (29:767-781).

Neben den Organisationsaufgaben, die der gleichzeitige Betrieb von acht selbstorganisierten Jugendclubs mit sich bringt, schildert sich Sara also auch mit den Anforderungen Jugendlicher konfrontiert, Hilfe im Einzelfall zu bekommen und Antworten zu erhalten auf Fragen, die sie sich offensichtlich sonst – bei anderen Erwachsenen – nicht zu stellen wagen:

„Sara: Da fängt das schon an, mit der Frage hinzugehen, jemanden zu fragen. Das wollen sie nicht, trauen sie sich nicht.

Petra: Gerade bei den Fragestellungen fängt eigentlich die Selbständigkeit an. Wenn du nämlich nicht fragst, dann bist du nicht selbständig“ (29:864-867).

Angesichts dieser mangelnden Selbständigkeit registriert Sara unter den Jugendlichen eine „Null-acht-fünfzehn-Stimmung. (...) Es ist in den letzten Jahren wirklich so geworden, die Verantwortung und die Eigenverantwortung bei den Jugendlichen hat abgenommen“ (29:599-607). Sie vermisst Jugendliche, die couragiert auftreten:

„Das merke ich bei vielen Sachen, das merke ich bei meinen eigenen Kindern, das höre ich von den Jugendlichen, das ist auch so ein Ding, ich sage: warum meldet Ihr Euch nicht und fragt? wir haben früher auch gefragt, wir haben den Mut gehabt, zu fragen, auch auf'n Lächeln, 'n Kichern im Hintergrund, wir haben trotzdem gefragt -, und es wird (da) gar nicht weiter eingehakt, das wird eben nicht gefragt. Ich werde immer fragen, ich werde immer dahinter haben: warum? -, aber dieses Warum wird so selten (gefragt)“ (29:854-860)

Sara bezweifelt, dass die Jugendlichen so selbständig werden können (ähnlich argumentiert auch *Gisela* [29:757-762]). In der Konsequenz jedenfalls sind nur wenige Jugendliche bereit, Verantwortung zu übernehmen:

„Ich muss sagen, das liegt auch an der Mentalität von den Jugendlichen. Das ist eine sehr wilde Horde, sie sind einzeln alle super, mit denen kann man wunderbar zurecht kommen, aber zusammen losgelassen ein einziger verwirrter Hammelhaufen. Und {betont} keiner will die Führung übernehmen in dem Club, keiner will die Eigenverantwortung übernehmen“,

weil sie sich gegebenenfalls verantworten zu müssen (29:422-427).

Dabei ist ihr durchaus bewusst, dass sie diese Entwicklung nolens volens mit beschleunigt hat, denn sie hat oft selbst verabsäumt, die Jugendlichen angemessen einzubinden:

„Da ist viel versäumt worden. Da habe ich auch selber Fehler gemacht, ich habe da selber viel zu viel organisiert, alles musste perfekt sein, alles wurde hingestellt, und dann der große Reinfluss. Nach einem Jahr war dies kaputt, jenes kaputt, natürlich war es keiner“ (29:630-638).

*Petra* nimmt hierauf Bezug und steuert ein Beispiel bei, wie der (durchaus einer wohlmeinenden Absicht folgende) Entzug von Aufgaben und Verantwortung das Konsumverhalten der Jugendlichen fördert:

„Da habe ich tolle Diskussion mit Bürgermeistern geführt, weil die ja auch der Meinung waren, dass die ABM das alles machen kann, was dann natürlich auch dazu führte, dass die Jugendlichen sich in ihren Clubs nicht mehr wohl gefühlt haben, weil ursprünglich war es so, dass sie früher alles selber machen konnten und so wollten sie es auch wieder. Der (Bürgermeister) hat denen dann auch den Schlüssel nicht gegeben, da musste die ABM-Kraft kommen, zum Auf- und Zuschließen, da haben die natürlich prompt alles liegengelassen, die ABM hat ja am Morgen saubergemacht. Und das ist grundfalsch. Aber das ist jetzt durch. {betont} Das ist auch wieder ein Schritt zur Selbständigkeit, im Prinzip, dass sie das jetzt wieder alleine machen“ (29:645-655).

Zwischen den Expertinnen besteht Einigkeit: Jugendliche müssen selbst beteiligt werden, konkrete Aufgaben wahrnehmen, nichts – oder doch nur: wenig – darf für sie erledigt werden, denn sonst – Sara erwähnt den Jugendclub DD – beißt sie sich

„die Zähne aus ... , dass die selbständig werden. Jedes kleine Detail muss ich denen vorkauen, muss ich sagen, wie sie das zu machen haben, wo sie sich hinzuwenden haben, da kommt {betont} nichts von allein, alldieweil ich die ganzen Jahre für sie da war, ganz einfach. Die knallharte Erfahrung musste ich machen“ (29:402-405).

### 5.7.7.2 Zugang

Sara formuliert ein Fachkraft bejahendes Verständnis jugendlicher Selbstorganisation

„Da fängt für mich die Selbständigkeit an, die Jugendlichen anzuleiten, den Club gemeinsam aufzubauen, zu malern zum Beispiel, sich Möbel zu beschaffen, bis hin zu diesen organisatorischen Sachen, dass sie zum Beispiel auch fähig sind, Veranstaltungen auch selber mal auf den Weg zu leiten, natürlich mit unserer Hilfe (...) als Freund und Helfer zur Seite stehen, sie, wie sie es schon sagte, mit Diplomatie dahin zu lenken und zu leiten, dass sie ihre Erfolge dann gemeinsam genießen. (...) Das sind so Erfahrungswerte, die man gesammelt hat, wo man dann automatisch auf sie zugeht und einredet, sagt: warum denn so? kannst Du das nicht so machen? -.“

Sie zählt sich zu denjenigen, die im Hintergrund fungieren, sich immer wieder als Ansprechpartner zur Verfügung zustellen, immer wieder Anschlag zu geben, wenn etwas nicht klappt, „immer wieder von vorne anfangen, wieder eine neue Variante uns ausdenken, dass es am Ende so weit ist, dass sie zu uns selber kommen und sagen: das und das hätten wir gerne, und das und das möchten wir erreichen, und dieses oder jenes stellen wir uns vor -“. Ihr Handeln orientiert sie an den Ansprüchen, „als Freund und Helfer zur Seite stehen“, Hilfe zu geben, Ansprechpartner zu sein, der sich immer wieder anbietet und den Kontakt sucht und aufbaut mit dem Ziel, dass die Jugendlichen schließlich zu ihr kommen „und sagen: das und das hätten wir gerne, und das und das möchten wir erreichen, und dieses oder jenes stellen wir uns vor in unserem Club -“ (29:140-162). In diesem Sinne versteht sie ihr Handeln als Erziehungsarbeit:

„Jedes mal, wo du jemanden anregst zum Nachdenken, und er macht es vielleicht doch, wenn du Normen verbreitest, wenn du Regeln aufstellst, wenn du die durchsetzen willst, wenn du mit denen sprichst, wenn du was erreichen willst, wenn du die so *in eine bestimmte Richtung lenken* willst, dann {betont} musst du automatisch Erziehungsarbeit leisten, ich denke schon“ (29:901-905; Hervorhebung PUW).



Sie will die Jugendlichen in eine bestimmte Richtung lenken – sich zu engagieren, einzusetzen Verantwortung zu übernehmen – und dabei Unterstützung geben, sich mit dem Jugendclub zu identifizieren (sie nennt es „Verantwortung rauszukitzeln“) und den Zusammenhalt der Jugendlichen untereinander zu fördern (29:1132-1142), was angesichts der von ihr registrierten Tendenz zur Entpflichtung nur konsequent wirkt. Dieses Verständnis koppelt sie mit der Überlegung, notwendigerweise auch steuernd einzugreifen bzw. Regeln entwickeln und umsetzen zu müssen (worin sie sich z. B. von Sven kaum unterscheidet):

„Wichtig ist da, knallharte Regeln einzuführen, mitunter müssen sie knallhart sein. Dann werden die Grenzen nicht überschritten, wenn sie an ihre Grenzen stoßen und sich immer daran erinnern. Grenzen müssen auch da sein, und das müssen sie auch genau wissen“ (29:1146-1149).

Anders wie sie angesichts der großen Zahl von Jugendclubs, für die sie verantwortlich ist, auch kaum agieren können. Diese Fachkraft betonte Haltung entspricht ganz offensichtlich auch der Erwartung des Landratsamtes, das als Finanzier der mobilen Jugendarbeit mit dem Einsatz der Mittel die Erwartung verbindet, dann Unterstützung zu geben, wenn die Jugendlichen aufgrund ungünstiger Rahmenbedingungen (z. B. „der Bürgermeister macht ständig Stress, die Nachbarn sind nicht involviert in diese ganze Arbeit“) nicht mehr weiter kommen. An dieser Stelle beginne die Aufgabe der mobilen Jugendarbeit: „Das sind so Sachen, wo ich sage, diese Rahmen für diese selbständige Arbeit {betont} müssen von außen geschaffen werden, sonst funktioniert es mit Sicherheit nicht. Wenn sie die vorfinden, dann können sie das verwalten, dann können sie sich in ihren Räumlichkeiten bewegen“ (29:1116-1142).

Entwickelt die Fachkraft an dieser Stelle keinen realistischen Zugang, den Jugendclubs einen größtmöglichen Spielraum zur Selbstorganisation zu eröffnen, indem sie die Jugendlichen einbindet und zur Übernahme von Verantwortung motiviert, dann mag es ihr schnell wie „Hase und Igel“ ergehen, gezwungen, von einem Jugendclub zum anderen zu eilen, um eine Form des Krisenmanagements zu praktizieren. Sara wird keine andere Funktion übernehmen können, als sich als *Organisatorin* zu begreifen, die das Alltagsgeschäft der Jugendclubs mit ihren je unterschiedlich engagierten Jugendlichen abklärt und, wo erforderlich, im Einzelfall regelnd eingreift. Das dieser Handlungsweise inhärente Dilemma ist offensichtlich und gemeinsam im Gespräch mit ihren Kolleginnen thematisiert: Dort, wo Jugendliche „entpflichtet“ sind, also die Notwendigkeit, sich im Jugendclub selbst zu organisieren, nicht annehmen, wird sie bald an ihre Grenzen stoßen müssen. Insofern berührt das ausführliche Gespräch, das Sara, Petra und Gisela über die „Entpflichtung“ der Jugendlichen führen, den Kern ihrer Tätigkeit. Die Vielfalt der Anforderungen bei acht Jugendclubs unter offenbar sozialräumlich sehr heterogenen Rahmenbedingungen macht „mitarbeitende“ Jugendliche, die sich im Jugendclub engagieren, unverzichtbar (vgl. 6.1.8). Stehen solche Jugendliche (aus welchen Gründen auch immer) jedoch nicht zur Verfügung bzw. verlegen sie sich darauf, zu erwarten, von der Fachkraft „bedient“ zu werden, oder entsprechen sie in ihrem Verhalten gegenüber der lokalen Umwelt nicht den Erwartungen des Gemeinwesens (vgl. 6.1.6), dann wird dies für die verantwortliche Fachkraft, die ja seitens der Auftraggeber (Landratsamt, die beteiligten Gemeinden) am „Funktionieren“ gemessen wird, mit erheblichen Problemen, womöglich verstärkter Inpflichtnahme durch den administrativen Kontext (vgl. 6.1.2), verbunden sein.

### 5.7.7.3 Modus der Selbstorganisationsförderung

Aus diesem Zugang entwickelt sich in den Schilderungen Saras ein Set von Handlungen, das zunächst in Übersicht 5.27 dargestellt wird:

| Übersicht 5.26:<br><b>Handlungsschwerpunkte bei Sara</b> |   |   |   |
|--|---|---|---|
| Handlung   | (J. = Jugendliche – SO = Selbstorganisation)  | n | Handlungsschwerpunkt                                |
| Entziehen  | J. eingeräumte Rechte oder Möglichkeiten wieder entziehen   | 2 | 3 Handlungen<br>op. Modus<br>„Kontrolle“<br>(n = 5) |
| Regeln   | J. konkrete Regeln für ein erwartetes Verhalten vorgeben  | 2 |   |
| Überwachen   | bei Vorhaben J. den Vollzug deren Handlungen kontrollieren  | 1 |   |
| Anregen  | J. Ideen geben, um sie zu einem Tun anzuregen   | 3 | 2 Handlungen<br>op. Modus<br>„Hilfe“<br>(n = 5)     |
| Beraten  | mit J. Themen und Probleme besprechen, das eigene Wissen beisteuern oder Informationen und Handlungsvorschläge weitergeben          | 2 |   |
| Prägen   | auf den Umgangston und das Miteinander-Umgehen J. durch eigenes Vorbild oder Regeln Einfluss nehmen                                 | 3 | 2 Handlungen<br>op. Modus<br>„Gruppe“<br>(n = 4)    |
| Begleiten  | moderierend auf den Gruppenprozess Einfluss nehmen  | 1 |   |
| Verändern  | die Meinungen und Haltungen der Umwelt mit dem Ziel beeinflussen, Verständnis für die Themen und Probleme J. und ihrer SO zu wecken | 2 | 6 andere<br>Handlungen<br>(n = 8)                   |
| Politisch beraten  | der Umwelt Hilfe bei anstehenden Entscheidungen in Bezug auf SO geben   | 1 |   |
| Wagen  | die Realisierung eines Risiko behafteten Vorhabens zulassen   | 1 |   |
| Zurückziehen   | sich selbst zurücknehmen, um J. allein handeln zu lassen  | 1 |   |
| Ermitteln  | die Wünsche, Interessen, Bedürfnisse J. feststellen   | 2 |   |
| Bereden  | in der Umwelt durch formelle Gespräche und informelle Kontakte die SO unterstützen  | 1 |   |

Sara berichtet in 22 Statements (n) von 13 Handlungen (d. h. einer überdurchschnittlichen Handlungsbreite von 23%), die das vorgenannte Dilemma übereinstimmend widerspiegeln. Sie ist bemüht, 1. mit den Jugendlichen eine Form der Beziehung aufzubauen, die tragfähig genug ist, deren Bereitschaft zu stärken, sich für den Jugendclub verantwortlich zu engagieren (operativer Modus „Hilfe“); 2. sucht sie nach Wegen, das Miteinander der Jugendlichen im Jugendclub zu verbessern, um so in der Gruppe eine tragfähige Grundlage dafür zu schaffen, sich als Kollektiv im Club einzubringen (operativer Modus „Gruppe“); 3. muss sie bereit sein, dort, wo sich die Selbstorganisation der Jugendlichen nicht als tragfähig erweist und es zu Problemen kommt, regelnd einzugreifen (operativer Modus „Kontrolle“). Die Organisation des Kontakts mit der Umwelt spielt dabei eine nachrangige Rolle.

#### *Beziehung aufbauen, Grundlagen des Miteinanders schaffen, Kontrolle ausüben*

Sara ist darauf angewiesen, mit den Jugendlichen eine Beziehung aufzubauen, mit der zugleich die Botschaft verbunden ist, dass der Jugendclub ohne ihr selbständiges Mitarbeiten keine Zukunft hat (29:401-408). Diese Beziehung kann nicht die Dichte entwickeln, wie sie etwa das Verhältnis von Angela zur Jugendhausinitiative BA oder – bei aller spielerischer Distanzierung – auch zwischen Sven und den Jugendlichen in seinem Jugendhaus kennzeichnete. Sie muss einerseits eine Distanz schaffen, die die Jugendlichen veranlasst, eigenverantwortlich die Lücke zu schließen, die sie hinterlässt, wenn sie mit den übrigen Jugendclubs zu tun hat, andererseits aber den Ton treffen, die Jugendlichen „bei der Stange zu halten“: Diese Art und Weise, wie sie mit den Jugendlichen umgeht, stellt eine offensichtliche Gratwanderung dar und

„ist jedes Mal verschieden, man weiß auch nicht, in welche Situation man kommt, aber mitunter unterdrückt man schon seine eigenen Bedürfnisse oder das, was einen quält, und schauspielert es anders raus, und auf einmal hören sie dann doch alle zu. Es ist manchmal ein leises Gespräch, manchmal wird es ganz laut, aber die Flexibilität muss da sein und auch das Interesse für die Jugendlichen. Sie müssen merken: die interessiert sich ja nun {betont} wirklich für uns, das ist ja nun 'n Ding, das haben wir ja lange nicht erlebt -, nach dem Motto: das ist ja die erste, wir haben so'n Mist gebaut, die nicht richtig nölt -, sondern es auch viel Vernunftsache, dass wir in die Vernunftichtung gehen müssen, sie da hin zu bekommen, und nicht nur mit dem Zeigefinger und: Ihr müsst das aber! -. Das muss vielleicht auch mal sein, aber das ist nicht der Gegenstand der Arbeit. Der Gegenstand der Arbeit ist Freizeit, wir dürfen nicht vergessen, es ist und bleibt Freizeit, und das ist {betont} ihr Wollen und Können, zu uns zu kommen oder es zu lassen. Und wir müssen einen Weg finden und eine Art und Weise finden, sie da entweder auf den Weg zu bringen, sie zu motivieren, oder dass sie sagen: nee, mit Dir? das ist nicht mein Ding -“ (29:1244-1257).

Dazu zählt auch, die Wünsche, Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen festzustellen, gemeinsam zu reflektieren, was realisiert und wie umgesetzt werden kann (29:404-416, 29:578-583), die Jugendlichen mit Anregungen zu versehen und Ideen zu geben. Sie berichtet, dass sie in solchen Situationen mit den Jugendlichen über „jedes kleine Detail“ sprechen und ihnen vermitteln muss, welchen weiteren Schritte erforderlich sind bzw. wen sie zur Unterstützung ansprechen können (29:405-408). In einigen Jugendclubs gelingt ihr das ganz gut, in anderen „versucht man dann 20, 30 Varianten und es klappt immer noch nicht so gut“ (29:147-150). In solchen Fällen entwickelt Sara eine ganz eigene Vorgehensweise, die Jugendlichen zu motivieren:

„Ich habe in der Arbeit mit den vielen Jugendclubs, jetzt in den letzten Jahren, die Taktik angewendet: da muss ich Euch mal sagen, in X läuft das aber so und so ab, und {betont} die haben das aber schön -, dass ich versucht habe, den Ehrgeiz zu kitzeln, dass ich sie an der Ehre gepackt habe“ (29:1007-1012)

Sie versucht, dabei den Jugendlichen zu vermitteln, dass sie es sind, die für die Gestaltung ihres Jugendclubs bestimmen können (29:440-443). Das kann dazu führen, dass selbst im Jugendclub DA nach einiger Anfangsmühe die Selbstorganisation auf einen guten Weg kommt, obgleich der Jugendclub an der Bundesstraße liegt und von dort die nächst größeren Städte DB und DC einfach zu erreichen sind. Dieser Jugendclub ist für sie das Beispiel, das

„durch viele Vorarbeiten meinerseits eben in die Bahn gekommen ist, wo ich es hin haben wollte, zur Selbständigkeit. Das hat angefangen, da waren die so ein rüder Haufen, wussten gar nicht, was sie mit dem Raum machen sollten, der war gar nicht ansehnlich, und wir haben uns da oft hingezettelt, Gedanken drüber gemacht: wie könnte es werden? wir wollen ja nicht gleich alles überstürzen -, das ist auch nicht immer so gut, wenn man gleich alles hinstellt und alles umstürzen will. Ich habe sie immer kommen lassen, habe versucht, die Gedanken, die sie hatten, aufzufangen und das umzusetzen, mit denen. Das war jedenfalls am Anfang so, dann habe ich mich immer mehr, immer mehr aus diesem ganzen Arbeitsfeld raus genommen, habe immer mehr versucht, dass die Vordergrund machen, und das ging immer mehr in eine Selbständigkeit über, ganz normal. Da kam keiner mehr: könntest nicht mal das besorgen? würdest mal das? -, die wissen, wo die Gemeinde ist, die fahren runter, fragen (da): ist noch Geld übrig, können wir dies oder jenes machen? -“ (29:570-582).

Damit fährt sie gut, wie auch das Beispiel des Jugendclubs DD zeigt, wo die Jugendlichen,

„die sonst nichts auf die Schaufel bringen, den Ton in dem Club angeben. Und das werden auch immer die sein, an die ich herantreten werde, wenn es um Aufgaben geht. Die bestimmen da irgendwie die Leitung, weil irgendwie die anderen sich nicht so durchsetzen können. Also muss ich da anpacken, denn die habe ich nun mal im Club, die gehe ich da auch so an: na, dann könntest ja mal, was hältest denn davon? und hier, was sagst Du dazu? das hast Du doch schon mal gemacht -, hin und her, die kriegen das dann gar nicht so mit und sind in einer Aufgabe drin. Da regiert dann nicht nur der große Mund, sondern auf einmal regiert dann auch das Tun, da merken die Jugendlichen erst mal, dass sie auch was können, auch wenn es dreimal schief geht, das macht nichts, dafür sind wir da“ (29:970-979).

Hierfür ist eine verlässliche Grundlage erforderlich, die auch damit zu tun hat, wie die Jugendlichen miteinander umgehen. Saras Schilderungen erinnern an den Bericht *Angelas*, wie sie sich darum bemüht hat, die Jugendinitiative BA durch erlebnispädagogische Freizeiten „zusammenzuschweißen“, doch müssen ihre Anstrengungen – allein schon aufgrund der deutlich größeren Zahl von Prozessen, die sie gleichzeitig zu begleiten hat – ungleich oberflächiger ausfallen, als das *Angela* möglich war. Sie beschreibt, wie sie versucht, in den Jugendclubs für eine angenehme Atmosphäre zu sorgen, indem sie zum Beispiel darauf Einfluss nimmt, wie die Jugendlichen miteinander sprechen und versucht, bei Konflikten zu moderieren (29:129-137/405-411/1145-1146): „Aber irgendwo fängt es da an, dass die nicht mehr auf die Leute zugehen, dass die manchmal einen Ton ansprechen, wo ich denke: so können wir doch miteinander nicht umgehen! werdet doch mal wieder 'n bisschen human, denkt doch mal nach, was der (andere) denken könnte, wie der drauf reagiert, oder wie wär's, wenn ich in den Club käme und Euch mit irgendwelchen Wörtern betiteln würde? wir würdet Ihr Euch dann fühlen? -“ (29:878-883).

Insbesondere die Fragilität dieser Prozesse, die sich vor allem während ihrer Abwesenheit – das heißt der Anwesenheit in einem anderen Jugendclub – abspielen müssen, entbindet Sara folglich nicht, auch kontrollierend zu handeln. So berichtet sie davon, dass sie in den Jugendclubs „Stichproben“ macht (29:399), was sie zwar nicht als Kontrolle bezeichnet, obgleich es das ist, nämlich „zu sehen: wie weit kommen sie denn? -“ (29:435-436). Sie formuliert strikte Regeln, was in einem Jugendhaus zugelassen ist und was nicht (29:1146-1149), und schränkt erforderlichenfalls den Spielraum der Jugendclubs auch ein: So berichtet sie zum Beispiel von den Besuchern des Jugendhauses DD, die stets von ihr erwarteten, dass sie das Nötige auf den Weg bringt, für das Programm sorgt, organisiert und sich um jede Kleinigkeit kümmert. Um eine Veränderung des Verhaltens der Jugendlichen zu erzwingen, reduziert sie kurzerhand die Öffnungszeiten des Jugendhauses (29:404-414), und verbindet damit die Hoffnung, so bei den Jugendlichen mehr Eigeninitiative hervorrufen zu können<sup>270</sup>.

<sup>270</sup> Erfolge dieser Gratwanderung lassen sich kurzfristig kaum beobachten; nicht ohne Zufriedenheit berichtet sie von einem Gemeindefest, „und zufälligerweise waren auf einmal um mich herum die Jugendlichen aus dem Jugendclub, den ich damals vor acht Jahren hatte. Und irgendwie kamen wir wieder auf das Thema Jugendclub zurück. Und da haben drei Mann zu mir gesagt: Du, Sara, das muss ich mal sagen, es war da-

Damit wird eine eigentümliche Perspektive deutlich, die sich als Gratwanderung zwischen Distanz und Nähe charakterisieren lässt: einerseits ist Sara darauf angewiesen, sich den Jugendlichen als Person anzubieten und eine Beziehung aufzubauen (also Nähe zu den Jugendlichen zu entwickeln), die als Medium dient, sie zu einem engagierten Mitarbeiter im Jugendclub zu motivieren; andererseits kann sie diese Beziehung nicht verdichten, weil ihr hierzu die erforderlichen Kapazitäten (insbesondere Zeit) fehlen. Sie muss sich zugleich auch schon wieder distanzieren, die Jugendlichen auf sich selbst verweisen und hoffen, dass der Funke überspringt und sie die Relevanz für sich selbst erkennen, ihren Jugendclub für sich selbst zugestalten. Überall dort, wo sich den Jugendlichen Alternativen bieten, wird das mit Problemen verbunden sein.

Solche Berichte verweisen auf eine eigentümliche Ambivalenz, die in dieser Form bzw. Deutlichkeit nur bei Sara und ihren Kolleginnen auftritt: Einerseits öffnen sich die Jugendlichen gegenüber den mobilen Jugendarbeiterinnen, lassen sich also auf eine Beziehung zu ihnen ein (vgl. 6.1.4), andererseits sehen sich diese mit so vielen ähnlichen, in der Vielzahl wohl aber überfordernden Anforderungen ausgesetzt. (Mobile) Jugendarbeit wird so zum Zeitproblem, wie Sara schildert: „Ja, ich musste dadurch andere Jugendclubs erst mal außen vor lassen, bin nur noch mal so eine Stunde rundherum gesauert“ (29:409-410).

#### *Kontakt zur Umwelt: Prozess absichern*

Wenn auch ihr Handeln in erster Linie darauf abzielt, die Gratwanderung zwischen Distanz und Nähe zu bewerkstelligen, bringt es ihre Aufgabe doch auch mit sich, die notwendige Absicherung der Selbstorganisationsprozesse gegenüber der Umwelt sicherzustellen. So kommt sie zum Beispiel jede Woche mit ihrem Bürgermeister zusammen und tauscht sich mit ihm über ihre Arbeit in den Jugendräumen aus, berichtet von den Problemen ihrer Arbeit, und spürt, dass die Zusammenarbeit mit ihm viel besser gelingt, seitdem dieses jour fixe eingeführt wurde (29:275-278). Angesichts der Schwierigkeiten der Bürgermeister, sich in die Jugendlichen hineinzuversetzen, komme ihr dabei die Rolle als Übersetzerin und Schlichterin zu, die die unterschiedlichen Auffassungen Ziel führend ins Gespräch bringt (29:1267-1276).

Sara sieht sehr deutlich, dass sie die Vielfalt dieser Handlungsanforderungen leicht überfordern kann:

„Es ist Wahnsinn, was da abgeht, weil sich so {betont} viele Leute da mit reinhängen {betont} können, das nur aus ihrer Warte sehen. Das macht den Menschen kaputt, der vor Ort arbeitet, und auch die Jugendarbeit hat drunter zu leiden, weil, machen wir uns nichts vor, am Ende wird das ganze Ding nur noch von Verboten blockiert: das geht nicht! und das geht nicht! dies und jenes geht nicht! -, keiner ist mehr so, dass er so flexibel ist, sieht nicht mehr dieses oder jenes ein, und da leidet die Jugendarbeit ganz schön drunter“ (29:259-265; Hervorhebung PUW).

Dabei ist sie relativ alternativlos, ist ihr doch bewusst, dass sie weder die Rahmenbedingungen gestalten – geschweige denn verbessern –, noch den tieferen Konflikt zwischen Jugendlichen und Erwachsenen (29:268-272) beeinflussen kann.

#### *Kompetenzen*

Was bedeutet das für die Kompetenzen der Selbstorganisationsförderung? Die sparsamen Äußerungen von Sara (und ihren Kolleginnen) in Bezug auf die für Selbstorganisationsförderung benötigten Kompetenzen konzentrieren sich auf Können. Wissensressourcen spielen unter den vier Expertinnen gleichermaßen keine Rolle. Nur Lisa weist darauf hin, dass der Landkreis in seinem Anforderungsprofil für die mobilen Jugendarbeiter verlangt, eine Fachkompetenz für diese Arbeit sei notwendig, die sich im situationsgerechten Einschätzen von Situationen und angemessenes Handeln äußere (29:1293-1298). Sara meint, zentral sei es, mit Jugendlichen eine gemeinsame kommunikative Grundlage aufzubauen; die Fachkraft müsse kommunikationskompetent (29:1219-1220/1257-1265) und in der Lage sein, die Kommunikationsform der Situation angemessen verändern zu können (29:1244-1248). Das kann bedeuten, „ab und zu mal wieder Kind zu sein, sich wirklich auf das Niveau der Jugendliche runter(zu)lassen“ (29:1219-1220); es sei erforderlich, Geduld zu entwickeln, jedenfalls dürfe die Fachkraft nicht belehren und nichts erzwingen wollen (29:1201-1209/1248-1252).

---

mals wichtig, dass Du da warst, Du hast immer 'n offenes Ohr gehabt, wir konnten immer zu Dir kommen, es war egal, was war, auch wenn wir uns dumm angestellt haben und wir noch so Rüpel waren, es war wichtig, dass es Dich gab, auch wenn Du oft genöht hast wegen unserer Ordnung und Unordnung -. Das vergisst man ja selber, wie man da in der Truppe steht. Da waren da sieben Jahre vergangen, als ich diesen Jugendclub aufgegeben habe, und es war eine positive Nachfrage dann da. Es war für die Jugendlichen positiv, die meisten, denke ich mal, haben so gedacht. Die akzeptieren mich heute noch so, und die sehen in mir heute noch, von damals (her), die Betreuerin, es ist ein kleines Stück von ihrem Weg gewesen und zu diesem kleinen Stückchen habe ich dazu gehört“ (29:1037-1048).

---

### 5.7.8 Schlüsselthema: Instrumenteller und legitimatorischer Charakter der Selbstorganisationsförderung

Saras Schilderungen haben deutlich gemacht, dass sie in Bezug auf die Erwartung der Gemeinden, sie solle acht Jugendclubs *gleichzeitig* betreiben, alternativlos ist und auf Selbstorganisation als Organisationsprinzip dieser Jugendclubs setzen muss, denn der Mangel an Mitteln, diese Jugendräume professionell begleiten zu lassen, zwingt sie dazu, von den Jugendlichen zu erwarten, dass sie sich dort selbstorganisieren (müssen).

Dieser Zugang unterscheidet Sara von *Angela, Bernd* und auch *Sven* (und findet sich im Material überwiegend dort, wo eine Fachkraft für mehrere Jugendräume verantwortlich ist): *Angela* und *Bernd* sprechen von Jugendlichen, die *für sich selbst* und *aus eigenem Antrieb* ein Bedürfnis formulieren (v. a. über einen eigenen Treffpunkt verfügen zu wollen), und *Sven* zeichnet einen Prozess nach, der von ihm zunächst einmal als untypisch für den üblichen Betrieb eines Jugendhauses angesehen wird, und eine Sonderentwicklung in einem bereits professionell begleiteten Jugendhaus darstellt. Ein *Zwang zur Selbstorganisation*, der sich aus dem Vorhandensein von Jugendräumen und dem Auftrag der Gemeinde ergibt, diese mit Leben zu füllen, liegt bei ihnen – im Unterschied zu Sara – also nicht vor. Die von ihnen begleiteten Selbstorganisationsversuche können und *dürfen* scheitern (was bei den Bauwagenprojekten AB und AC oder der Jugendhausinitiative BA auch der Fall ist) oder auslaufen (was bei der Jugendinitiative AB und im Jugendhaus CA geschieht) – im Falle von *Bernd, Angela* und *Sven* stellt dies *kein Problem* dar.

Bei *Sara* jedoch stellen die Jugendclubs eine Infrastruktur (und insoweit ein *Angebot* an die Jugendlichen) dar. Sie mögen sich ursprünglich als Kampf um Raum aus einem Selbstorganisationsprozess heraus entwickelt haben (was keinesfalls der Regelfall sein muss), sind aber zwischenzeitlich institutionalisiert und als soziale Infrastruktur programmatisch darauf ausgerichtet, *dauerhaft* zu existieren. Diese Institutionalisierung aber entwickelt sich zum Problem: Weil die Jugendclubs „da“ sind (und zudem durch eine Fachkraft begleitet werden), müssen sie eben auch „laufen“ – und zwar problemfrei, zum Beispiel konfliktfrei im Verhältnis zu den Nachbarn (vgl. 5.7.6).

Dieser Zusammenhang begründet, warum sich *Sara* und *ihre Kolleginnen* so intensiv mit der Entpflichtung „ihrer“ Jugendlichen – das heißt dem Aspekt „Konsum“ (vgl. 5.2.2.3.2) – auseinandersetzen: „Konsum“ gebrauchen sie symbolisch, um ein Verhalten Jugendlicher zu etikettieren, das Selbstorganisation erschwert, wenn nicht verunmöglicht, weil das mit „Konsum“ verbundene Fehlen der Bereitschaft, sich im Jugendclub zu engagieren („selbst zu organisieren“) diesem und der Fachkraft womöglich die Grundlage entzieht, den (der Fachkraft auferlegten) Auftrag zu erfüllen, den Jugendclub „mit Leben zu füllen“ und ihn als Infrastruktur des Gemeinwesens aufrechtzuerhalten.

Hier wird ein Zugang deutlich, den so oder so ähnlich auch andere Fachkräfte in vergleichbarer Lage formulieren, verbunden mit einer spezifischen Positionierung, die Jugendlichen dazu bringen zu wollen, sich selbst zu organisieren, weil sie dies *müssen*, da sonst die angebotenen Ressourcen – vor allem ein Raum als Treffpunkt – verloren gehen können (z. B. 31:398-405). Jugendliche werden insofern auch zum Mittel der Fachkräfte (z. B. als die Aufsicht im Jugendtreff innehabenden Raumwärtern), einer (z. B. durch die lokale Politik) in der Regel an sie (und die Fachkräfte) herangetragenen Erwartung (der Jugendtreff muss geöffnet sein, alle Jugendlichen erreichen und konfliktfrei funktionieren) entsprechen zu müssen. Es scheint gerechtfertigt zu sein, an dieser Stelle von einer instrumentellen Selbstorganisation zu sprechen, was meint, dass die Selbstorganisation Jugendlicher exogen provoziert wird (bzw. der Versuch unternommen wird, dies zu tun), also nicht notwendigerweise auch Ausdruck der Interessenlage der betroffenen Jugendlichen sein muss, sich selbstorganisieren zu *wollen* (obgleich dies so sein kann, also beiderlei Interessen – die der Umwelt und die der Jugendlichen – übereinstimmen können). Insofern liegt dann ein Fall (bzw. der Versuch) der „erzwungenen“ Selbstorganisation vor, die freilich möglich zu sein *Bateson* ausschließt (vgl. 3.1.2)<sup>271</sup>.

Diese Erwartung freilich bricht sich zudem am tatsächlichen Handeln der Jugendlichen, die dieses Verhalten ja keineswegs an den Tag legen müssen, sondern frei sind, sich zum Beispiel als Raumwärter – bzw. genereller: als *Helfer* – einbinden zu lassen: Darauf verweisen auch die Schilderungen der Experten, die in diesem Zusammenhang zwei Aspekte thematisieren: 1. die Diagnose, Jugendliche seien zur Übernahme von Verantwortung nicht bereit, und 2. die Wahrnehmung, der Generationenwechsel im Selbstorganisationssystem gestalte sich schwierig.

---

<sup>271</sup> Darauf, dass eine Quelle des instrumentellen Verständnisses jugendlicher Selbstorganisation in den Ansprüchen der Fachkräfte selbst zu sehen ist (was in dieser Form allerdings im vorliegenden Material allerdings nicht deutlich durchscheint), macht *Krafeld* aufmerksam: „Weit weniger sticht ins Auge, wie sehr auch die Jugendlichen und die Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter völlig unrealistische Erwartungen, Vorstellungen und Interpretationsmuster an den neu geschaffenen Treff heranbringen. *Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter sind aus den Traditionen von Jugendarbeit heraus immer wieder allzu schnell geneigt, den Umgang mit Räumen mit der Vorstellung zu verbinden: ‚Da muss was passieren!‘* Das verbinden die Jugendlichen zwar auch mit Räumen, allerdings völlig anders! Die Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter haben eher die üblichen pädagogischen Konzepte im Kopf, die sonst in Offener Jugendarbeit angestrebt oder realisiert werden“ (*Krafeld* u. a. 1995, S. 387; Hervorh. PUW).

### *Fehlende Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung*

So ist von der Beobachtung die Rede, dass immer weniger Jugendliche bereit sind, Verantwortung (z. B. als Jugendleiter) zu übernehmen:

„Ganz viele sagen: eh, bin ich denn verrückt? das muss ich mir nicht antun, in diesem Sauhaufen hier den Jugendtreff zu öffnen, das ist mir zu heiß -, (das) sagen die selbst, weil sie eben auch Angst vor Vandalismus haben, ja, vor Vandalismus, belassen wir es dabei. Und es gibt ganz wenige, die diesen Idealismus auch noch haben und diesen Weg gehen und bereit sind, dann so ein Jugendtreff zu öffnen, ganz wenige“ (30:313-318).

Jugendliche wollen einfach keine Verantwortung übernehmen (z. B. 27:561-568). An anderer Stelle wird eine „gesellschaftliche Entwicklung“ konstatiert, die Jugendliche mehr und mehr aus der Verantwortung zur Eigentätigkeit entlasse: Ein Experte schildert seine Beobachtung, dass die wenigen Jugendlichen, die sich überhaupt engagierten, gleich doppelt und dreifach eingebunden seien, während sich in den Jugendhäusern vor allem die Jugendlichen trafen, die sonst nicht bzw. nur sporadisch aktiv sind (11:176-187). Freizeit werde konsumiert mit der Folge, dass bei den Jugendlichen immer wieder nachgefragt werden müsse, was sie für Wünsche hätten. Im Ergebnis führe dies zu einer Form Animation: „Im Moment sind es die Hauptamtlichen in der Einrichtung, die sagen, die immer wieder anpieksen und sagen: kommt, lasst uns was gemeinsam tun, nicht nur konsumieren, sondern bestimmt mit! -“ (11:103-111, ferner: 11:194-207). In der Konsequenz fehle es an der Identifikation der das Jugendhaus besuchenden Jugendlichen mit der Einrichtung: „was heute ist, was ich so erlebe, es ist nicht mehr so {betont} ihres, so dieses Gefühl: es ist unsere Einrichtung -, das ist nicht mehr so vorhanden, deswegen komme ich und konsumiere. Das ist das, was den Großteil der Leute betrifft“, deshalb entwickle sich wenig bis kaum Selbstorganisation (11:144-147). Registriert wird Unzuverlässigkeit und Unverbindlichkeit bei der Einhaltung von Vereinbarungen oder Zusagen; Jugendliche wollten sich festlegen (z. B. 26:559-581), sie seien zur Mitarbeit nur schwer zu motivieren, es fehle ihnen an dem (aus der Sicht der Fachkräfte erforderlichen) Verantwortungsbewusstsein bzw. sie legten eine kurzfristige Denk- und Handlungsweise (im Hier und im Jetzt) an den Tag (z. B. 08:434-440/08:84-88, 12:348-368, 13:439-569, 27:269-373/603-605, 29:788-794).

Damit wird zugleich auch deutlich, warum der Komplex „Konsum“ (wie im Falle von Sara) eine zum Teil so große Bedeutung für die Fachkräfte hat: Die von ihnen wahrgenommene nur geringe bzw. sinkende oder überhaupt nicht vorhandene Bereitschaft Jugendlicher, Verantwortung (z. B. in einem und für einen Jugendtreff) zu übernehmen, stellt sich für sie als Resultat jugendlichen Konsumverhaltens dar, das auch ein Jugendhaus als Element des Konsumrepertoires interpretiert.

So wird zum Beispiel berichtet, dass die Nutzenerwartungen der Jugendlichen – vor allem auch in der Stadt, wo mehr Möglichkeiten gegeben sind, die Freizeit alternativ zu gestalten (z. B. 09:187-227, 22:124-131, 27:211-217, 31:412-420, 32:62-75) – dazu führen, sich nicht zu engagieren, wenn es nicht lohnt, bzw. andere Schwerpunkte gewählt werden, die Freizeit zu gestalten, zum Beispiel Geld für Äußeres (Kleidung und andere Stil prägende Merkmale) aufzuwenden und ein Engagement zu vermeiden (z. B. 12:174-182/192-194, 20:540-552, 27:756-763, 31:172-174). Es gehe den Jugendlichen um den sofortigen Genuss, ohne allzu viel dafür tun zu müssen; der Erfolg des Handelns müsse sich als Genuss sofort einstellen (z. B. 26:146-151), bzw. mit den Worten von Jens: „die wollen sie eigentlich gar nicht, sie wollen sich treffen, sie wollen auch das tun, wozu sie gerade Lust haben, also es ist nichts Anspruchsvolles, klönen, trinken, Musik hören, aber nichts unbedingt dafür einsetzen, also eigenes Engagement und so weiter“ (12:177-181).

Von solchen Beobachtungen in der Nach-Wende-Zeit berichten auch einzelne Experten aus Thüringen und erklären damit den Rückgang selbstorganisierter Aktivitäten nach 1989/90 (z. B. 31:85-87/109-119). Im Grunde stimmen solche Einschätzungen mit dem überein, was Brenner „Konsumistischen Egoismus“ nennt: Spitzensportler und andere, medial herausgehobene Personen entzögen sich in „steuerbegünstigten Auslandsdomizilen dem deutschen Fiskus“ und dokumentieren die „Durchsetzungskraft eines öffentlich vollzogenen pekuniären Egoismus zu Lasten der Allgemeinheit“. Brenner spricht von einer „verheerende(n) Wirkung“, die solches Verhalten unter Jugendlichen habe (Brenner 2004, S. 71). Es überrascht deshalb nicht dass Jugendliche „ganz ‚unbefangen, ja fasziniert die Möglichkeiten des Konsums‘ (Zinnecker u. a. 2002, S. 11)“ nutzten. Der durchschnittliche Jugendliche sei „bemüht, ‚die bestehende Ordnung optimal für sich und das eigene Leben zu nutzen. Dazu gehört auch, es sich erträglich bis komfortabel in den bestehenden Ordnungen einzurichten‘ (S. 19). Auf die Idee, bestehende Ordnungen in Frage zu stellen und weiterzuentwickeln, kommen die allermeisten eher nicht“ (Brenner 2004, S. 73f). Konsumismus ist also mehr als Genuss; Brenner kennzeichnet damit die Beobachtung, dass ein der Allgemeinheit dienendes Verhalten unter Jugendlichen obsolet sei, sich der (altruistische) Einsatz für Andere nicht lohne.

Die zunächst mit der Auslegung solcher Darstellungen verbundene Vermutung, der durch die Experten diagnostizierte Konsumismus stelle sich eher als ein städtisches Thema dar, wird nicht nur angesichts der Erörterung zwischen Sara und ihren Kolleginnen relativiert. Die von den im ländlichen Raum tätigen Fachkräften beobachtete und im Einzelfall ausdrücklich geschilderte Veränderung des Ländlichen, festgemacht vor allem an der Auflösung und Aufhebung des Traditionellen (auch der Traditionen in den Jugendclubs, was sich in der Regel in einem bruchlosen Übergang von einer Nutzergeneration zur nächsten äußert), wird mit dem Einzug des Kommerziellen und des Konsums (aufgrund wachsender Mobilität als Voraussetzung, Konsumoptionen nutzen zu können, bzw. Ein-

dringen einer virtuellen Welt) und wachsenden Mobilitäts-erwartungen an die Jugendlichen erklärt. Konsum als Chiffre für die damit eigentlich gemeinten gesellschaftlichen Transformationsprozesse wird daher – und das umso stärker im ländlichen Raum – sozusagen als „Gegner“ der Selbstorganisation (und des für sich selbst entwickelten Verständnisses, was Selbstorganisation Jugendlicher darstellt bzw. wie die Mitarbeit der Jugendlichen im Jugendhaus ausgestaltet sein sollte) erlebt.

Damit verbindet sich de facto ein (von den Fachkräften freilich so ausdrücklich nicht etikettierter) Perspektivenwechsel: Sie versuchen die Jugendlichen als *Helfer* einzubinden in ihr je unterschiedlich konzeptualisiertes Verständnis von Selbstorganisation (in dem sie versuchen, sie zu verpflichten bzw. zur Mitarbeit zu lenken: (Handlungen „Verpflichten“ und „Lenken“; vgl. 5.2.3.1.3) und sind damit bemüht, Selbstorganisation als endogenes Organisationsprinzip zu realisieren. Deutlich wird das zum Beispiel, wenn ein Experte darauf verweist: „man gibt Ideen rein, sagt: Mensch, wollen wir nicht mal? –“ (26:560). „Man“ meint ihn als Fachkraft, der den Jugendlichen Vorschläge unterbreitet, „wir“ zielt zwar auf die Jugendlichen, schließt ihn aber mit ein. Damit wird die *Synthesierungsleistung* ersichtlich, die die Fachkraft vollbringt: *ihre* Vorstellungen, denn nichts anderen können Anregungen sein als Wort gewordene Vorstellungen, was in einer gegebenen Situation wünschenswert oder möglich sei, werden zur *kollektiven* Idee, was die Jugendlichen in diesem Rahmen tun könnten (und sollten).

Im Material finden sich weitere Beispiele, die diesen Zusammenhang illustrieren. So sieht sich ein anderer Experte zum Beispiel durch die Jugendlichen in die Funktion eines Organisationsgeleiteten gedrängt (wobei zunächst offen bleibt, wer hier dem Drängen nachgibt oder gedrängt werden möchte). Er erlebt sich von den Jugendlichen wahrgenommen „als anerkannter Mensch, der da bestimmte Fähigkeiten besitzt, der hat halt bestimmte Aktivitäten gemacht: der kennt sich aus, also, will man irgendwas machen, fragen wir ihn doch -. ... Viele Leute, Jugendliche, Außenstehende sehen dich als Organisator, als Experte für das“. Bei den Jugendlichen äußere sich das darin, dass „sie zum Beispiel einen bestimmten Rat (er)fragen, wenn sie etwas vorbereiten, oder indem sie einfach Vorschläge machen, aber von vorneherein sagen: Du musst uns da aber mal helfen, damit wir das auch umsetzen können, Du musst mitorganisieren, sonst schaffen wir das nicht“ (23:461–475). Organisator zu sein heißt für ihn, dass ihm gestattet wird, Einfluss darauf auszuüben, was die Jugendlichen wollen und tun, wie er an anderer Stelle an einem Beispiel verdeutlicht: Verantwortlich für mehrere kleinere Jugendtreffs stehen ihm im Jahr bestimmte finanzielle Mittel zu Verfügung, die die Jugendlichen dort zu ihrer selbst bestimmten Verwendung zur Verfügung haben (sollen).

„Ich habe das immer so gemacht, dass ich gesagt habe: Leute, wir haben soundso viel Mark zur Verfügung, wo wir einkaufen können im Jahr -. Wir haben das immer so gemacht, dass wir für die einzelnen Häuser das Geld verteilt haben, was uns zur Verfügung stand: Ihr habt noch soundso viel zur Verfügung und könnt dafür Arbeitsmaterial kaufen -. Das hat eigentlich nie geklappt, weil sie immer nur die eigenen Vorteile gesehen haben, aber die Kindergruppe auch was haben wollte, so dass es verdammt schwierig war, von dem Geld, das zur Verfügung war, auch Bastelsachen zu kaufen. Die waren nie bereit, mit mir so zu diskutieren, dass die anderen Gruppen genauso was bekommen konnten. Es war verdammt schwer für die, über Geld zu entscheiden.

Frage: Sie wollten das für sich behalten?

Franz: Sie wollten das für sich behalten, notfalls auch bunkern: es kommen ganz bestimmt schlechtere Zeiten -, weil ich denen gesagt habe: wir haben nicht so viel Geld, die Stadt muss sparen -. Die machen auch den Vorschlag: kauf' doch Material auf Reserve -, Selbstorganisation ist da schon, dass sie so weit denken: wenn wir irgendwann kein Geld haben, dann haben wir noch bestimmte Materialien, dann haben wir noch was für Tischtennis und den Kicker -. Aber sie wollten das Geld nur den offenen Bereich, nie Geld für die Gruppenarbeit ausgeben.“

In dieser Situation entscheidet er sich, die Entscheidung über die Verwendung der Gelder nicht den Jugendlichen zu überlassen (z. B. anzuregen, diese dialogisch herzustellen), sondern mit ihnen einkaufen zu fahren (23:512-533). Es scheint, als ergebe sich die Fachkraft ganz dem konsumistischen Egoismus, von dem *Brenner* spricht. Weil es „verdammt schwer“ ist, den (zweifelsfrei schwierigen) Prozess der Einigung unter den Kindern und Jugendlichen zu begleiten (und die damit verbundenen Friktionen zu ertragen), wird Selbstorganisation von ihm darauf reduziert, die Jugendlichen Vorschläge machen zu lassen. Der Prozess der Aushandlung divergierender Interessen freilich wird den Jugendlichen aus der Hand genommen. Er nimmt die Jugendlichen „an die Hand“, unterstützt sie, lässt sie aber nicht mehr selbst machen.

Der wahrgenommene Wunsch Jugendlicher, nicht all zu viel tun zu müssen („Du musst mitorganisieren, sonst schaffen wir das nicht“) und eher konsumierend die Freizeit im Jugendtreff verbringen zu können, scheint ihm die Legitimation zu geben, um „nachzugeben“, zumal dieses Verhalten auch den reibungsloseren (und konfliktärmeren) Betrieb im Jugendtreff verspricht.

Es wird offensichtlich, dass in solchen Fällen eine – in der Regel unausgesprochene – Umdeutung jugendlicher Selbstorganisation erfolgt. Nicht das Bedürfnis Jugendlicher, sich selbst zu organisieren, ist primär, sondern die Aufrechterhaltung des (störungsfreien) Jugendhausbetriebes dominiert, wobei die Variante der vorgeblichen Selbstorganisation von der Variante der Selbstorganisation als Mittel zu unterscheiden ist. Im ersten Fall ersetzt das (sicher wohlmeinende) Handeln der Fachkraft die Selbstorganisation, während im zweiten Fall die Perspektive lautet: *ohne Mittun (Hilfe, Mithilfe) keine Selbstorganisation, bzw. ohne (Mit-) Hilfe kein Jugendtreff*. Die

Option auf Selbstorganisation erweist sich dann als Mittel zum Zweck (um v. a. „Leben“ im Jugendhaus zu haben), und die Jugendlichen stellen sich nolens volens schnell als Erfüllungsgehilfen der Fachkräfte dar: Alternativenarm kommt ihnen die Funktion zu, bestimmte Aufgaben zu übernehmen, zum Beispiel die Öffnung und der Betrieb von Jugendräumen, etwa als Ersatz von fehlenden (z. B. im Zuge von Haushaltskonsolidierungsprozessen „eingesparten“) beruflich-tätigen Fachkräften (z. B. 12:475-555), oder bei der Organisation von Veranstaltungen und Angeboten im Jugendhaus (z. B. 11:211-257) die Fachkräften zu entlasten, die sich dann anderen Aufgaben zuwenden können.

Jedenfalls – und unabhängig von den Gründen, die dazu führen mögen – stellt sich dieser Zugang sich als Bruch mit dem der Jugendarbeit eigenen Prinzip der Freiwilligkeit (vgl. 3.3.1.2) dar: die Jugendlichen müssen dahin bewegt werden, dies zu tun. Zugepunkt lässt sich also – ausgehend von der Schilderung Svens – sagen, dass Selbstorganisation dann gut „funktioniert“, wenn die Jugendliche „selbstorganisiert“ das tun, was die Fachkräfte von ihnen erwarten.

Das Material lässt den Rückschluss zu, dass es – jedenfalls in Teilen der Fachkräfteschaft – an dem Verständnis zu fehlen scheint (sei es nun angesichts der Umstände oder aufgrund einer, jenseits der vordergründigen Formulierungen, tatsächlich fehlenden Überzeugung), Selbstorganisation (etwa im Sinne Batesons) tatsächlich als Selbst-Organisation der Jugendlichen zu begreifen, und nicht dahingehend zu missverstehen, unter dem Etikett der Selbstorganisation die eigenen (persönlichen oder fachlichen) Interessen oder Vorstellungen realisieren zu können.

Das hierzu gegensätzliche Grundverständnis findet sich auch tatsächlich im Material, wie die Beispiele Bernds und Angelas schon zeigten: die Erwartung, Jugendlichen entwickelten sich zu selbst bewussten „Selbst-Machern“, die selbst etwas aufbauen, selbst das dafür Erforderliche in ihrer Umwelt erledigen, dafür politisch aktiv werden und Fachkräfte nur als Berater, bei der Bewältigung schwieriger Situationen oder bei der Bereitstellung von Ressourcen in Anspruch nehmen (wobei solche Positionen tendenziell eher von Jugendreferenten eingenommen werden; vgl. dazu weiter unten).

### Generationenwechsel

Diese Probleme zeigen sich auch in Bezug auf die (in vielen Schilderungen als kritisch erlebte) Situation, Selbstorganisation über eine Generation weiterzuentwickeln. Damit wird der Übergang von einer Generation Jugendlicher (*Vorgänger*), die zum Beispiel einen selbstorganisierten Jugendraum begründet haben, zu in der Regel jüngeren Jugendlichen (*Nachfolger*) thematisiert. An dieser Stelle erscheint mir die Darstellung einer Expertin überzeugend, die zunächst den Prozess der Raumanewinnung – als der Aneignung eines Jugendraumes durch Jugendliche (und der Ablösung hiervon) – in sechs Phasen beschreibt: 1. gehe es um die Formulierung eines Bedürfnisses, z. B. fehle es an einem Raum zum Treffen; der Grad der Selbstorganisation sei an diesem Punkt hoch, wenn die Jugendlichen etwas wollten (und den Nutzen ihres Engagements auch kurzfristig für sich bestimmen könnten). Unterstellt, dass es ihnen gelingt, einen Raum als Treffpunkt für sich zu erschließen, gehe es 2. um die Renovierung und Ausgestaltung des Raumes, die zugleich eine Inbesitznahme und Aneignung bedeute und ein hohes Engagement der Jugendlichen für den eigenen Jugendraum erfordere und 3. für eine Identifikation mit dem Jugendraum (eine Art „Innenorientierung“) sorgt. Werde mit der Zeit 4. Anderes wichtiger, d. h. wenn sich die Interessen der Jugendlichen verschieben, andere Ziele wichtiger werden (eine Art „Außenorientierung“), dann führe dies zum Abschied vom Jugendraum. Womöglich aber bleiben 5. die Bindungen der Jugendlichen an den Jugendraum vorhanden, was sich darin äußern könne, dass die die Älteren bzw. „Ehemaligen“ unter Umständen den Jugendraum unterstützen, helfen oder „nach dem Rechten“ sehen (vgl. 5.7.6), was ggfs. 6. zu einer Suche nach anderen („neuen“) interessierten – und an dem Jugendraum interessierten – Jugendlichen führen kann und womöglich zu einem bruchlosen Übergang von einer zur nächsten Generation führen könne (31:250-312). Ähnliches (jedenfalls bis zur vierten oder fünften Phase) berichten auch Bernd, Angela und Sven.

An anderer Stelle wird von einzelnen Experten auch darauf verwiesen, dass die (Weiter-) Existenz eines Projektes gesichert werden kann, wenn die Atmosphäre unter den Jugendlichen stimmt und sei ein Interesse an der Integration einer nachwachsenden Generation jüngerer Jugendlicher haben, weil sie sich bewusst darüber sind, dass so auch ihre eigene Leistung (z. B. als Gründer) bewahrt wird (z. B. 10:92-102, 13:108-115). Gäbe es (wie in abgeschiedenen, ländlichen Räumen) eine „Tradition“ des Jugendraumes (d. h. wenn der Antrieb aus dem Selbstorganisationssystem selbst kommt), dann findet sich auch der Nachwuchs leichter (z. B. 18:1355-1370, 21:194-204, 29:183-205).

Die Schilderungen der Fachkräfte verweisen allerdings darauf, dass in der Regel eher die Schwierigkeiten beim Generationenwechsel überwiegen, als von gelingenden Übergabeprozessen die Rede sein kann. Im Sinne Batesons Begriff von Selbstorganisation stellen solche Probleme das für sich kein Problem dar; die Organisation des Übergangs wäre eine Aufgabenstellung, die sich das Selbstorganisationssystem selbst zu stellen hätte und selbst zu regeln hätte – oder eben nicht.

Das Bedauern, dass der Übergang problematisch verläuft, verweist also darauf, dass also entweder die Fortsetzung aus zum Beispiel pädagogischen Gründen wünschenswert wäre oder ein sachlicher (instrumenteller) Grund bzw. Zwang gegeben ist, etwa die



Aufrechterhaltung einer gegebenen Infrastruktur (so, wie dies z. B. Sara vermittelt, dass sich die Frage der Existenzberechtigung stellt, wenn der Jugendclub nicht funktioniert, wozu auch der Generationenwechsel zählen wird).

Auch hier wird der instrumentelle Charakter der Selbstorganisation für Fachkräfte deutlich, wenn die Schwierigkeiten Jugendlicher als *Vorgänger* thematisiert werden, das selbst Eingerichtete (den Jugendraum) auf- oder abzugeben bzw. als *Nachfolger* das Fremde (Alte) zu übernehmen, also den Übergang weitgehend bruchlos zu bewerkstelligen. Mit Bedauern wird registriert, dass die Überalterung (bzw. eine altersbedingte Distanz) den Zugang für Jüngere erschwert) und die Notwendigkeit, für den Nachwuchs zu sorgen, d nicht oder aber zu spät erkannt wird (z. B. 03:151-160, 16:281-287, 21:615-655, 29:162-212). Auch vom Desinteresse der aktuellen „Rauminhaber“ ist die Rede (z. B. 12:490-498); die fehlende Bereitschaft, Platz für Jüngere zu machen bzw. den Übergang als Ältere positiv zu begleiten (01:615-627), wird als Ausdruck von Besitz- und Konkurrenzdenken gedeutet:

„Da ist so viel Konkurrenzdenken hier drin: oh, da kommt jemand in mein Jugendzentrum -, wenn sie das schon so verinnerlicht haben, dass sie sagen: es ist mein Jugendzentrum -, dann ist jeder, den ich nicht kenne, erst mal ein Störenfried, ein Kaputt-Macher, ein Eindringling und sonst was“ (32:706-709).

Aber auch davon ist die Rede, dass die Vorgänger alles stehen und liegen lassen und sich zurückziehen, ohne sich um die Nachfolge zu kümmern (z. B. 16:281-287/372-375, 29:433-446). Auch die große Tradition des Jugendhauses (z. B. eine 25jähriger Betrieb) und das noch vorhandene Engagement der Älteren, die gelegentlich „nach dem Rechten“ schauen, kann zur Belastung für die Nachfolger werden (z. B. 27:310-319); den hohen Maßstäben, die die Vorgänger aufgestellt haben, bzw. dem Engagement, das sie an den Tag gelegt haben, können sie nicht entsprechen, denn es fehlt an einem nahtlosen Übergang von Vorgängern zu Nachfolgern (z. B. 18:858-930). Der Generationenwechsel stellt dann eine Überforderung für die Nachwuchsgeneration dar, die zu viel berücksichtigen und wissen müsste, was ihnen aber ohne Begleitung und Hilfe nicht gelingen kann (z. B. 27:150-160/281-285). Geschildert wird auch, es zähle zur Organisation des Übergangs, dafür zu sorgen, dass es nicht zu einem jähen Ende kommt, bei dem die Älteren im Sinne einer Abschied nehmenden Schlusshandlung noch „einmal die Sau rauslassen“ (womöglich den Jugendraum symbolisch oder faktisch zerstören) und so die Chancen potenzieller Nachfolger einschränken (z. B. 01:628-645, 08:711-714, 18:1035-1061, 32:694-714). Schließlich wird auch darauf verwiesen, dass sich diese Form von Selbstorganisation auch überlebt haben kann und sich andere Inhalte und Formen bzw. jugendkulturelle Stile für Jugendliche als wichtiger erweisen (z. B. 16:205-209, 24:472-484).

Konsequent erscheint es, dass die Fachkräfte an *dieser* Stelle (vgl. ansonsten 5.5.4) im Falle eines eher instrumentellen Verständnisses jugendlicher Selbstorganisation ein pädagogisches Konzept für erforderlich erachten, Hilfestellung beim Generationenwechsel zu geben; die Rede ist dann davon, wie eine Fachkraft den Übergang organisiert, indem sie das betreffende Projekt für Jüngere interessant macht, zum Beispiel durch eine Öffnung des Jugendraums am Wochenende oder am Nachmittag, um Jüngere zu erreichen bzw. in die Verantwortung einzubinden (z. B. 01:390-399, 07:773-782, 16:205-209, 25:128-134/272-335, 27:150-160, 29:667-680). Statt also auf eine selbst regulierte Nachwuchsgewinnung aus dem Selbstorganisationssystem heraus abzustellen, wird zum Beispiel eine hauptamtliche Fachkraft eingesetzt (z. B. 01:413-423) oder auf den Einfluss führender Köpfe im Selbstorganisationssystem gesetzt:

„Wobei, ich denke mal, in den Cliques, wo es gut klappt, da sind meistens zwei oder drei, die wirklich so die grauen Eminenzen sind, die vielleicht gar nicht mal die Wortführer sind, die aber ganz einfach die entsprechenden Tipps geben, wie man so was machen könnte. Und bei anderen Cliques, wo mehr oder weniger so niemand traut oder wo vielleicht alle auf dem gleichen Stand sind des Wissens oder Nicht-Wissens, wie man es auch sagen will, da findet dieses Perspektiven-Bilden irgendwie nicht statt, die stehen immer auf dem gleichen Punkt und, ich denke mal, diese Jugendgruppen, Jugendcliques auch, die da ein paar Leute dabei haben, die ab und zu auf den Tisch hauen und sagen, wo es weitergeht, da entwickelt sich dann einfach viel mehr an Perspektiven, weil auch die anderen mit anfangen, weiterzudenken, man kann das ja so machen, das könnte man so machen“ (01:579-588).

#### *Zum prinzipiellen Dilemma: Selbstorganisation und Fachkraft*

Die Darstellungen der Experten verdeutlichen einerseits ihre Absicht, den Übergangsprozess geradezu im Sinne einer Art „Nachfolgerakquise“ abzustützen, und verweisen andererseits darauf, einen akzeptablen Weg zu suchen, mit den externen Anforderungen an sie umzugehen, eine gelingende Jugendarbeit „zu machen“.

Womöglich verbirgt sich hinter solchen Statements zugleich aber auch ein grundsätzliches, freilich in den Interviews überwiegend nicht thematisiertes, prinzipielles Dilemma; einen Hinweis hierauf liefert der Austausch zwischen zwei Experten im Rahmen eines Ge-

meinschaftsinterviews: *Dirk* und *Clara* diskutieren die Frage, ob Selbstorganisation Jugendlicher angesichts der Begleitung durch beruflich-tätige Fachkräfte überhaupt *möglich* sei<sup>272</sup>.

*Dirk* vertritt die Auffassung, Selbstorganisation Jugendlicher sei gar nicht möglich, weil die Fachkräfte das Heft nicht aus der Hand geben wollten bzw. könnten; von ihnen zum Beispiel benannte Grenzen der jugendlichen Selbstorganisation seien als Legitimationen zu deuten für die Notwendigkeit pädagogischen Handelns, das damit unverzichtbar wird. In einem pädagogischen Setting, wie es ein Jugendhaus darstelle, sei Selbstorganisation nicht möglich: Ein selbst verwaltetes Jugendzentrum müsste „auch wirklich selbst verwaltet und selbstorganisiert sein, da dürfte kein Hauptamtlicher sitzen. Vielleicht sollte man ihnen einen Anspruch einräumen, dass sie sich einen Coach holen können, oder ähnliches“ (16:223-226). Nur bei völliger Zurücknahme der Fachkraft könne von Selbstorganisation die Rede sein:

„Das ginge, wenn ich mich zurückziehe, wenn wir sagen: das Haus ist hier als Haus und Ihr macht mal! -, vielleicht noch einen Mitarbeiter, ja, im Sinne eines Coaches, der sagt: ich begleite diesen Prozess, ich bin Euer Berater, Ihr könnt mich anfragen, aber nicht in Dingen, was machen wir oder: mach' Du für uns -, sondern: ich berate Euch in den Konflikten, die es gibt in der Selbstorganisation, wie Ihr was angehen könnt, wie Ihr Konflikte lösen könnt -“.

Selbstorganisation sei

„im Grunde nur da möglich, wo man sagt: hier, Euer Raum oder Euer Betätigungsfeld, wir ziehen uns zurück -. Oder einen Teilbereich, den man vorher absteckt, das ist vielleicht in solchen Institutionen der Weg, den man gehen sollte oder wo ich es für sinnvoll halte, auch ein Stück weit von Selbstorganisation und Mitbestimmung zu sprechen, dass man den Rahmen festsetzt: das sind unsere Möglichkeiten, Ihr könnt dies oder jenes, das Café, nutzen unter den und den Bedingungen, die sind vorgegeben, was Ihr im Einzelnen daraus macht, da habt Ihr den Spielraum! -. Aber ich finde, es muss fair sein, dass klar ist, welcher kleine Bereich zur Selbstorganisation zur Verfügung steht, und nicht, dass man so tut: Ihr könnt alles machen -, und die Einschränkungen kommen im Nachhinein oder werden erlebt“ (16:106-130)

Verdichtet wird dies zwischen ihm und *Clara*; beide reflektieren im Rahmen des Interviews einen (offenkundig aktuellen) Fall aus dem Jugendhausalltag. Sie berichten, dass sich zwei Besucherinnen ihres Jugendhauses mit einem anderen Mädchen solidarisierten, das ein Hausverbot erhalten hatte, und für sie Partei mit dem Ziel ergriffen, das Hausverbot abzuändern bzw. aufzuheben. Während *Clara* darauf verweist, dass das Jugendhausteam schließlich einen Teil des Hausverbotes erlassen habe, weil sich die beiden Mädchen engagiert hätten („sie haben sich wirklich für jemanden eingesetzt, haben wirklich viele Jugendliche mobilisiert“), was sie – *Dirk* widersprechend – als ein alltägliches Beispiel gelingender jugendlicher Selbstorganisation deutet, erwidert er, dass dies für ihn

„so ein bisschen das Problem der Begrifflichkeit (ist): ist das schon Selbstorganisation oder nicht? Ich würde das so bezeichnen: Das ist die Nutzung der Mitsprachemöglichkeit, und vielleicht von aus ein Erfolg in dem Sinne, dass man [sucht nach Worten], ja, das Gefühl vermittelt hat, dass man mitsprechen darf als Jugendlicher auch hier im Haus, und dass man Strukturen (nutzen kann), (...) dass wir also Instrumente eingeführt haben, wo sie Mitsprache auch in (einem) Stück organisierter Form verwirklichen können“.

Er stellt die Frage, ob das Selbstorganisation sei:

„Die Selbstorganisation ist natürlich ein Stück dabei, dass sie gesagt haben: wir mobilisieren jetzt, wir sagen Bescheid -, obwohl wir schon sagen müssen: jetzt mach' aber mal ein Plakat, damit 's überhaupt jemand weiß! -. Selbstorganisation? Das ist für mich geglückte Mitsprachemöglichkeit, und positiv für uns vielleicht zu werten, dass wir das auch gesehen haben, dass sie das können, dass sie die einfordern können, das haben die, solange ich hier bin, noch nicht gemacht, obwohl immer klar war, man kann so was einfordern. Aber das ist für mich nicht Selbstorganisation“ (16:131-171).

Im Grund argumentiert *Dirk* damit wie *Bateson*: Selbstorganisation begreift auch er als Handlung autonomer Individuen, das nicht „Gegenstand“ des Handelns Dritter sein kann. Die Förderung der Selbstorganisation ohne die Zustimmung der Jugendlichen kann es nicht geben.

Im Material findet sich eine solche grundsätzliche Erörterung kein zweites Mal; lediglich Andeutungen, zum Teil eingekleidet in andere Themen, können lokalisiert werden (z. B. 01:401-417, 07:556-580, 17:536-546, 18:106-128, 10:72-93). Dabei fällt auf, dass, solche Erörterungen vor allem von Jugendreferenten vorgetragen werden, was die Annahme nahe legt, dass die Fragestellung des Widerspruchs von Selbstorganisation und dem Handeln beruflich-tätiger Fachkräfte eher aus der Distanz reflektiert wird. Zweifelsfrei können Jugendreferenten leichter mit der Thematik umgehen, sind sie doch in der Regel aufgrund ihrer Funktion weit ab vom pädagogischen Alltag (16:165-183), während ein mobiler Jugendarbeiter oder Jugendhausarbeiter mittendrin steckt in den Konflikten und Problemen mit konkreten Jugendlichen (wie sie z. B. *Sara* beschrieben hat).

---

<sup>272</sup> Zum Widerspruch von beruflicher Tätigkeit pädagogischer Fachkräfte und jugendlicher Selbstorganisation vgl. z. B. Lessing 1976, 1982b, 1983, Münchmeier 1992a.

Der Status der Experten scheint hierbei eine doch größere Bedeutung zu haben, als das zunächst anzunehmen war (vgl. 5.5.2/B29), wobei sich eine Polarität zwischen Jugendreferenten und Jugendhausarbeitern andeutet: *Jugendhausarbeiter* stellen sich als die eher reservierte Fachkräfte dar. Ihre Haltung zur Selbstorganisation ist pessimistischer, als bei den anderen Experten, ihr Gemeinwesenbezug ist kaum gegeben (Interaktionen, die ja auf das Gemeinwesen bezogen wären, sind schwächer ausgeprägt), sie zeichnen insgesamt ein negativeres Bild von jugendlicher Selbstorganisation (weil im Jugendhaus weniger gelingende Selbstorganisationsprozesse zu beobachten gibt und sich Jugendhäuser nicht als Orte dargestellt, in denen jugendliche Selbstorganisation möglich ist). Sie betonen deshalb die Notwendigkeit einer Fachkraft auch dann, wenn sie davon ausgehen, dass sich Selbstorganisationsprozesse im Jugendhaus ereignen können; das legt allein schon ihr Status nahe, für Jugendliche per se (ganz unabhängig davon, ob sich diese selbstorganisieren wollen) „da“ zu sein (ja, sie geradezu zu überdauern und als Jugendhausarbeiter ein Angebot vorzuhalten, dass an das Kommen und Gehen einzelner Jugendgenerationen nicht gebunden ist). Anzunehmen ist, dass sich ihre wahrnehmbare Reserviertheit gegenüber Selbstorganisation dadurch erklärt, dass gelingende Selbstorganisation ihren Status im Jugendhaus in Frage stellen könnte. *Jugendreferenten* referieren dagegen deutlich optimistischere Haltungen zu jugendlichen Selbstorganisationsversuchen, verneinen stärker die Notwendigkeit einer Begleitung durch eine Fachkraft, erscheinen dabei aber auch weniger Praxis geprägt (jedenfalls insoweit, als es um die direkte Begleitung von Selbstorganisationsprozessen geht). Hier in Bezug auf die Chancen jugendlicher Selbstorganisation Optimismus zu entwickeln (bzw. weniger auf die Risiken und Grenzen zu schauen), erscheint nicht besonders schwer und kaum Risiko bewährt, denn zu einer alltäglichen Kontaktaufnahme zwischen ihm und den Jugendlichen kommt es in der Regel nicht und eine Konfrontation mit den Risiken im alltäglichen „Vollzug“ selbstorganisierter Prozesse ist kaum zu erwarten. Jugendreferenten können sich eine solche Position daher eher erlauben, als Jugendhausarbeiter, die direkt mit den Cliques im Jugendhaus zusammenarbeiten (müssen). Ihr Spielraum ist größer, die Risikobereitschaft größer, denn auch die Wahrscheinlichkeit, zu scheitern, ist zugleich geringer. *Mobile Jugendarbeiter* lassen sich zwischen diesen Polen verorten: Wie Sara sind sie in dem oben dargestellten Sinne auf die Selbstorganisation der Jugendlichen geradezu überlebensnotwendig angewiesen. Sie müssen auf das Gelingen hoffen und als Fachkräfte ihren Beitrag zum Gelingen leisten (bzw. gegebenenfalls Selbstorganisation instrumentell einfordern). Mit Nohl geht es dabei darum, sich überflüssig zu machen (was auch schon aus „ökonomischen“ Gründen nötig ist, will man nicht (wie Sara) stets am Rande der Überforderung arbeiten); dies aber wird angesichts der Schwierigkeiten, die mit den Selbstorganisationsversuchen verbunden sind (z. B. den Erwartungen der Umwelt), nur schwer zu ermöglichen sein.

Wenn also über die Frage zu reflektieren ist, ob es ein prinzipielles Dilemma zwischen Selbstorganisation Jugendlicher und dem Handeln der Fachkraft gibt, dann beantwortet sich die Frage aus dem Blickwinkel, den der Status der Fachkraft gestattet, höchst unterschiedlich.

### 5.7.9 Zusammenfassung

Unter Berücksichtigung der bis hierher vorliegenden Befunde lässt sich einstweilen nur konstatieren, dass in den Daten kein Modus der Selbstorganisationsförderung identifiziert bzw. aufgrund objektiver Merkmale der Experten nicht oder nur unzureichend erklärt werden kann. Es zeigen sich in den Daten aber auch Entwicklungen, die – quer zu allen Fachkräften mehr oder weniger übereinstimmend – in vier Schlüsselthemen zum Ausdruck kommen:

- *Begründungsformen*: Die theoretische Fundierung des Handelns der Fachkräfte stellt sich insgesamt als wenig differenziert dar: Es ist kaum ein Bezug zu den Fachdiskursen vor allem des Wissenschaftssystems, erkennbar (weder in Bezug auf die Resultate der Jugendforschung zu den Entwicklungsdynamiken des Jugendalters noch hinsichtlich der sozialräumlichen bzw. Lebensweltorientierung oder dem Stellenwert von Gemeinwesenarbeit). Auch das Kinder- und Jugendhilfegesetz ist kaum als Referenzquelle (z. B. für die Implementierung systematischer Prozesse der Selbstorganisationsförderung im Alltag der Jugendarbeit) auszumachen. Ein Konzeptbezug (z. B. zum Konzept der akzeptierenden Jugendarbeit) ist selten. Unter den Experten dominiert eine erkennbare Unklarheit in der Bestimmung der Zielgruppen des Handelns. Insgesamt lässt sich eher eine verbreitete Theoriefeindlichkeit unter den Fachkräften konstatieren, deren Deutung der Wirklichkeit von Theorien erster Ordnung bestimmt wird. Entsprechend ist auch die ausdrückliche Konzeptualisierung des eigenen Handelns bzw. ein konzeptionell abgestütztes Handeln wahrnehmbar die Ausnahme. Dieser Mangel an theoretischer Begründung wird ganz offensichtlich durch den Versuch der Formulierung von Parteilichkeits- und Beziehungskonstruktionen kompensiert, die die Person der Fachkraft im Verhältnis zu den Jugendlichen normativ (als Ziel des Handelns) und faktisch (im pädagogischen Alltag) in den Mittelpunkt rücken.
- *Institutioneller Kontext*: Der institutionelle Kontext spielt in den Schilderungen der Experten rein quantitativ eine eher nachrangige Rolle und bleibt deshalb von Unschärfen geprägt. Die Schilderungen, soweit die diesen Teil der das Selbstorganisationssystem umgebenden Umwelt betreffen, wirken dabei eher wie eine Form der „Krisenbewältigung“: Administration (d. h. Kommunalverwaltung) wird als außerfachliche Hierarchie erlebt. Sofern davon gesprochen wird, werden die (auf Verfahrensvorschriften und Subordinationsanspruch gestützte) Macht der Vorgesetzten und der (behördentypische) Anspruch auf Einstimmigkeit als Eingrenzungen des Handlungsspielraums erlebt. Auch Kommunalpolitik und die ihr eigenen Prozesse der Willensbildung und –exekution

werden als streng außerfachlich (einer eigenen Logik folgend) wahrgenommen, wobei „Ruhe und Sauberkeit im Ort“ (bzw. ähnliche Leitvorstellungen) als primäres Interesse eines in die Pflicht nehmenden Umgangs mit Jugendarbeit (d. h. deren Instrumentalisierung für sozialpolitische Zwecke, z. B. zur Disziplinierung unbotmäßig wahrgenommener Jugendlicher) als dominierend interpretiert werden. Konkreten politischen Akteuren (z. B. Bürgermeister, Ratsmitglieder) wird eine beachtliche Verhinderungsmacht zugeschrieben, wenn es um die Realisierung von Vorstellungen Jugendlicher geht, womit ein in der Regel nur bescheidener Spielraum für die Fachkräfte verbleibt.

Über den Stellenwert der Administration bzw. der Kommunalpolitik für Selbstorganisationsprozesse erlauben sich die Experten kaum eine Diskussion. Pragmatisch (im Einzelfall auch ohnmächtig) konstatieren sie deren Wirkmächtigkeit, was im Einzelfall dazu führt, im Umgang mit dem institutionellen Kontext und den von ihm ausgehenden Beschränkungen und Krisen „findige Umgehensweisen“ als („subversive“) Gegenstrategien zu entwickeln (wobei v. a. im Gemeinwesen tätigen Schlüsselpersonen eine zentrale Bedeutung zukommt).

- *Gemeinwesen*: Suggestieren die Fallbeispiele (vgl. 5.7.1, 5.7.3, 5.7.5 und 5.7.7) auf den ersten Blick auch etwas anderes, so ist insgesamt zu konstatieren, dass ein dezidiert strategisches Denken im Gemeinwesen nicht ausgeprägt ist (wobei sich Gemeinwesen als Thema tendenziell noch eher in ländlichen Settings stellt). Das Gemeinwesen zeigt sich dabei insbesondere als Arena der Konflikte zwischen Selbstorganisationssystem und Nachbarn (bzw. eigentlich zwischen Jugendlichen und Erwachsenen): Jugendliche werden vom Gemeinwesen (bzw. dessen Akteuren) eher als störend erlebt und dabei negative Jugendbilder aktiviert. Der Kontakt zwischen Jugendlichen und Erwachsene wird nur selten als ungestört wahrgenommen; Eltern der in Selbstorganisationsprozesse eingebundenen Jugendlichen nehmen die Experten in der Regel als bedeutungslos wahr (überwiegend „finden Eltern nicht statt“). Erkennbar kommt informeller Information (z. B. durch Personen, die Einblick in das Jugendhaus nehmen können) und Kommunikation (z. B. im Rahmen des Dorfgesprächs) eine besonders nachhaltige, die lokale Öffentlichkeit stark beeinflussende Bedeutung zu. In diesem Zusammenhang werden auch Schlüsselpersonen thematisiert, die (als „Gegenmacht“ zu den behindernden Faktoren der Umwelt) als Korrektiv und Unterstützer beschrieben werden. Wird vor diesem Hintergrund an das Material die Frage herangetragen, ob es einen von der Umwelt (und dabei vom Gemeinwesen) abhängigen Modus der Selbstorganisationsförderung geben könnte, so lassen die Berichte der Experten lediglich den Schluss zu, dass (bis auf wenige Ansätze) eine Strategie der auf das Gemeinwesen Bezug nehmenden Sozialen Arbeit nicht erkennbar ist. Ein geschlossenes Konzept der Gemeinwesenarbeit findet sich in keinem Fall.
- *Instrumentelle Selbstorganisation*: Insgesamt zeigt sich, dass die Förderung von jugendlicher Selbstorganisation vielfach (insbesondere in ländlichen Räumen) „erzwungen“ wird, weil die Umwelt dies – als Praxis sozialer Inpflichtnahme – von den Fachkräften der Jugendarbeit mehr oder minder ausdrücklich verlangt. Wahrzunehmen ist also ein *Zwang zur Selbstorganisation*, um eine Infrastruktur der Jugendarbeit (v. a. Jugendräume) aufrecht zu erhalten (die durch beruflich tätige Fachkräfte zu begleiten z. B. nicht [mehr] finanzierbar wäre) bzw. Aufträge des institutionellen Kontextes zu erfüllen (z. B. Jugendliche zur Mitarbeit im Gemeinwesen zu veranlassen). In der Wahrnehmung der Fachkräfte bricht sich dieser exogen induzierte Zwang zur Selbstorganisation freilich an der fehlenden Bereitschaft Jugendlicher, Verantwortung zu übernehmen, an deren Unzuverlässigkeit bzw. Unverbindlichkeit oder an Formen konsumistischen Egoismus' (ohne dass dies als eine Form der subversiven Strategie gegen den Zwang, zu verstehen wäre, sich selbstorganisieren zu sollen). Solche Friktionen verdoppeln den Zwang, den die betroffenen Fachkräfte auf sich lasten sehen, einerseits der Inpflichtnahme der Umwelt entsprechen und andererseits mit der fehlenden Unterstützung der Jugendlichen umgehen zu müssen. Im Ergebnis machen die Schilderungen der Experten deutlich, dass dieser Zwang (ohne Mitarbeit *keine* Selbstorganisation bzw. *kein* Jugendhaus) als Bruch mit dem der Jugendarbeit eigenen Prinzip der Freiwilligkeit (vgl. 3.3.1.2) wahrgenommen wird (es ist zu vermuten, dass die von den betroffenen Fachkräften vor diesem Hintergrund entwickelten Strategien und Handlungsweisen andere wären, wenn die Umwelt mehr Spielraum einräumen würde).

Damit verbindet sich das prinzipielle Problem, inwieweit Selbstorganisation und das Handeln einer Fachkraft einen Widerspruch darstellen bzw. ob die Selbstorganisation Jugendlicher grundsätzlich nur dann möglich ist, wenn Fachkräfte *nicht* beteiligt sind. In Bezug auf diese Frage lassen sich durchaus Differenzierungen erkennen: So fällt es Jugendreferenten nicht nur leicht, im Bezug auf die Chancen der Selbstorganisation optimistischer zu sein, sondern sie können auch die Mitwirkung von Fachkräften in solchen Prozessen eher als entbehrlich ansehen, sind sie doch in der Regel in Selbstorganisationsprozesse selbst direkt *nicht* eingebunden. Bei mobilen Jugendarbeitern ist dagegen ein eher instrumentelles Verständnis von Selbstorganisation verbreitet, während bei Jugendhausarbeitern durchaus erkennbar wird, dass gelingende Selbstorganisation möglicherweise ihren Status als (beruflich tätige) Fachkraft im Jugendhaus in Frage stellen könnte.

Auch die Befunde der Fallstudien zu vier Akteurstypen geben weitere Hinweise zum Verständnis der Daten:

- Der Typ A-Akteur *Bernd* präsentiert sich als *Lernhelfer*, der zu den von ihm begleiteten Selbstorganisationsprojekten eher zurückgenommen bleibt, ohne deshalb persönlich distanziert zu sein. Seine Aufgabe sieht er darin, diese Projekte zu unterstützen, nicht sie persönlich zu begleiten. Die Selbstorganisationsversuche sind ihm persönlich ein Anliegen, er hält sie für wichtig, weil die Jugendlichen daraus lernen und von diesen Lernerträgen auch später profitieren können. Trotz Erfahrungen des Scheiterns solcher

Prozesse hat er sich er hat sich den Optimismus (und damit einen positiven Zugang) erhalten, dass Selbstorganisation gelingen kann. Er stellt Ressourcen unterschiedlicher Art zur Verfügung, auch indem er seine Funktion nutzt und informell agiert; mehr dürfte seine Funktion als Jugendreferent wahrscheinlich auch nicht zulassen. Da er im Gemeinwesen wohnt und lebt und sich als Teil dessen begreift, kann er dessen Ressourcen für sich und die Förderung der Projekte nutzen. Die Berichte über sein Handeln haben etwas „Leichtes“ (auch weil sie nicht dadurch gekennzeichnet sind, dass das Handeln gelingen muss), was aber auch damit zu tun haben kann, dass er vor dem Abschluss seines Berufslebens steht, er über viel Erfahrung und Routine verfügt und ihn deshalb die Widrigkeiten des Alltags nicht mehr besonders anfechten.

*Bernd* repräsentiert als Typ A-Akteur nahezu jeden vierten Experten. Nicht alle wohnen und leben, wie er, in dem Gemeinwesen, in dem sie beruflich agieren, und begreifen sich auch nicht unbedingt als dessen Teil. Insoweit mögen sich die Herangehensweisen von Typ A-Akteuren auch an das Gemeinwesen als zentralem Faktor für die Entwicklung von Selbstorganisationsprozesse und deren Förderung durch beruflich tätige Fachkräfte durchaus unterscheiden; übereinstimmend aber ist ihre einschränkungslose Identifikation mit den Selbstorganisationsversuchen Jugendlicher.

- In *Angela*, der Typ-Akteurin, zeigt sich eine *Managerin* mit dezidiertem Bezug zu dem Gemeinwesen, in dem sie agiert und das sie genau kennt, aber nicht lebt (und dessen Teil sie auch nicht sein will). Sie identifiziert sich mit ihrer Arbeit in diesem Gemeinwesen, es könnte sich auch ein beliebig anderes sein. *Angela* begleitet mehrere Jugendhäuser, hat aber für diese aufgrund ihrer Funktion als Mitarbeiterin der Landkreisverwaltung keine direkte Verantwortung. Sie bleibt professionell distanziert und argumentiert aus einer privilegierten Position relativer Autonomie heraus, weitgehend unabhängig von den lokalen (administrativen wie politischen) Prozessen, in die sie weder eingebunden noch unterworfen ist. Sie unterstützt deshalb die Jugendlichen und berät den institutionellen Kontext aus der „Halbdistanz“. Selbstorganisationsprozesse zu fördern erscheint als „Spielbein“, das ihr persönlich sehr viel bedeutet, aber eben kein „Muss“ darstellt. Die Selbstorganisation Jugendlicher hängt sie aus grundsätzlichen Erwägungen (v. a. demokratische, Beteiligung ermöglichende Prozesse zu fördern) sehr hoch, sieht aber auch ausdrücklich (und deutlicher akzentuiert als *Bernd*) deren Schattenseiten (v. a. die Möglichkeiten des Missbrauchs). In ihrem Handeln (das gleichermaßen auf die Jugendlichen und das Gemeinwesen ausgerichtet ist) stellt sie sich – im Verhältnis zu den übrigen Experten – am ausdrücklichsten am Gemeinwesen orientiert dar.

*Bernd* wie *Angela* vermitteln übereinstimmend, dass die Selbstorganisationsversuche Jugendlicher durch eine Selbstorganisationsförderung der Fachkraft dann gelingen kann, wenn das professionelle Handeln das Gemeinwesen im Blick hat.

- *Sven*, ebenfalls ein Typ B-Akteur, betrachtet als Jugendhausarbeiter die Selbstorganisationsversuche Jugendlicher aus einem ganz anderen Blickwinkel und nimmt die Stellung des *Trainers* im Jugendhaus (und *nur* im Jugendhaus) ein, hinter dessen Mauern (weitgehend von Gemeinwesen und institutionellem Kontext abgeschottet) Selbstorganisation „passieren“ kann, aber nicht geschehen muss. Selbstorganisationsprozesse sind für das Jugendhaus, in dem er tätig ist, eben nicht überlebensnotwendig; sie stellen sich als möglich, aber eben auch zufällig, dar. Weitaus relevanter ist es, dass er sein Handeln auf die Jugendlichen ausrichtet, deren Lernen ihm am Herzen liegt (ohne doch, wie *Bernd*, deshalb ein Lernhelfer zu sein): Diese Prozesse sind ihm wichtig, in deren Anregung, Begleitung und Steuerung er seine Aufgabe sieht (Steuerung und Lernhelferschaft aber verbieten sich). Selbstorganisation ist dabei nicht prinzipiell relevant; selbstorganisierte Prozesse stellen eine Option unter anderen dar, auf jeden Fall aber eine, die stets den Profi als Trainer benötigt. Im Grunde geht es ihm darum, sich als Fachkraft im Zentrum zu halten, die die Prozesse steuert, Verhalten beeinflusst und ggfs. sanktioniert: Auch Selbstorganisationsprozesse brauchen eben ihren Trainer. Seine Schilderungen vermitteln dabei insgesamt (und in besonders deutlicher Art und Weise) eine Form der Beliebigkeit, was er wo tut. Das Jugendhaus stellt sich bloß als ein möglicher Ort dar (der beliebig mit anderen ausgetauscht werden könnte), eine aktuelle Passage unter vielen anderen, ein Platz zum Experimentieren bzw. Spielen eben. Er entwickelt keine Affinität zu der Einrichtung und identifiziert sich auch nicht mit ihr; letztlich scheint es egal zu, wo er welche Form Sozialer Arbeit leistet. Er wohnt und lebt nicht im Gemeinwesen und vermittelt auch nicht den Eindruck, dass er mit diesem Gemeinwesen etwas zu tun hat (bzw. zu tun haben will). Das könnte darauf verweisen, warum sein Verständnis von Selbstorganisationsförderung auf das Spiel mit den Jugendlichen (in der alltäglichen Auseinandersetzung um ein instrumentelles Verständnis von Selbstorganisation, in dem die Jugendlichen auf die Funktion als Erfüllungsgehilfen reduziert werden) beschränkt bleibt. Womöglich lebt Selbstorganisation nicht nur von der Auseinandersetzung mit den Fachkräften (was ein Spiel rechtfertigen könnte), sondern insbesondere auch mit dem Gemeinwesen (der Konfrontation mit den dort vorherrschenden Interessen z. B. von Nachbarn). Diese Umwelt aber findet für *Sven* nicht statt.

*Angela* und *Sven* repräsentieren als Typ B-Akteure knapp die Hälfte der Experten; in ihrer Gegensätzlichkeit illustrieren sie das Spektrum, trotz differenzierender Zugänge zu jugendlicher Selbstorganisation (die die Risiken sehen bzw. die Einwirkung von Fachkräften betonen können) sowohl ein Verständnis zu entwickeln, das einerseits am Gemeinwesen orientiert für die Selbstorganisation fördernd als auch andererseits das Gemeinwesen ausklammernd selbstorganisationsbehindernd sein kann.

- Für *Sara*, die Typ C-Akteurin, bleibt aufgrund der, der Umwelt geschuldeten Rahmenbedingungen, unter denen sie zu handeln hat, nur die Funktion der *Organisatorin*. In einer völlig offenen und durch (subjektiv als dramatisch erlebte) gesellschaftliche Veränderungsprozesse beeinflussten Situation (v. a. Verlust des Ländlich-Traditionellen, erhöhte Mobilität der Jugendlichen, wachsen-

der Konsumismus) ist sie (im Unterschied zu *Angela*) *verantwortlich* für viele Jugendräume, deren Erfolg bzw. Scheitern durch die Umwelt direkt auf ihr Handeln zurückgeführt werden kann. Sie zeigt sich von diesen Rahmenbedingungen persönlich betroffen und in sie verstrickt zugleich. Eine wirkliche Position zur Selbstorganisation kann sie unter diesen Umständen offenkundig nicht formulieren (dass sie einen Typ C-Akteur repräsentiert, kann durchaus damit zu tun haben, dass sie sich als „Getriebene“ nicht festlegen kann, wie sie zu den Selbstorganisationsversuchen Jugendlicher steht und welchen Stellenwert die Fachkräften bei deren Förderung zumisst). Eingebunden in das Gemeinwesen, in dem sie auch lebt, wird sie von diesem in die Pflicht genommen, für den reibungslosen Betrieb der Jugendräume zu sorgen. Das zwingt sie, ein instrumentelles Verständnis von Selbstorganisation zu entwickeln und die Jugendlichen zu nötigen, als Helfer bei der Erfüllung ihres Auftrages dienstbar zu sein.

Sara repräsentiert ein knappes Drittel aller Experten, wobei nicht die Rede davon sein kann, dass sie für alle Typ C-Akteure gleichermaßen „typisch“ ist (denn unter den Typ C-Akteuren werden ja auch diejenigen Experten subsumiert, die ein eher defensives Artikulationsverhalten an den Tag legen). Augenfällig bildet sie eine Möglichkeit des Zusammenspiels von Gemeinwesen und Selbstorganisation ab: sind die Rahmenbedingungen des Gemeinwesens (wie in ihrem Fall) eher als ungünstig zu charakterisieren (z. B. durch die massive Form der Inpflichtnahme der Fachkraft), dann ist es wahrscheinlich auch um die Chancen schlecht bestellt, dass sich Jugendliche jenseits instrumenteller Selbstorganisation verwirklichen können.

Letztlich wird deutlich, dass sich das Konzept der Akteurstypen angesichts der Fallbeispiele als nicht vollkommen überzeugend erweist, in Kombination mit der Datenlage (vgl. 5.6) übereinstimmende (akteurstypentypische) Muster der Selbstorganisationsförderung herauszuarbeiten. Vielmehr zeigt sich aber übereinstimmend für *alle vier Fälle* die Suche nach dem Umgang mit der jeweils gegebenen besonderen Situation und den ihr eigenen Möglichkeiten als gemeinsam kennzeichnendes Merkmal. Die Schilderungen der vier Experten vermitteln augenfällig, dass es spezifische Feststellungen nicht gibt: ihr Handeln wirkt wie ein stetes Prüfen, was jetzt „geht“ und was im Moment machbar ist, wie man ein Problem im Augenblick und unter Berücksichtigung der in diesem Moment gegebenen Ressourcen (mit den Jugendlichen, der Institution und/ oder dem Gemeinwesen) lösen kann. Mag sich die Grunddisposition (die Haltung zur Selbstorganisation Jugendlicher und damit Verständnis der Funktion der Fachkraft im Selbstorganisationsprozess) auch als konsolidiert different erweisen (jedenfalls, was *Bernd*, *Angela* und *Sven* angeht), das aktuelle Handeln bleibt stets offen und ist erkennbar nicht standardisiert.

## 5.8 Befundverdichtung

Unter Berücksichtigung aller Teilbefunde lassen sich 11 Feststellungen treffen:

1. *Positionen der Fachkräfte*: Zunächst kann zwar konstatiert werden, dass die *Gesamtheit der Fachkräfte* eine grundsätzlich positive Haltung zur Selbstorganisation einnimmt und ein eher Fachkraft verneinendes Verständnis von Selbstorganisation formuliert. Allerdings schildern die Fachkräfte *kein* klares Bild davon, was Selbstorganisation für sie ist. Die von ihnen gewählten Definitionen lassen sich freilich daraufhin unterscheiden, inwieweit das Handeln von beruflichen Fachkräften eine Rolle spielt: Rund drei Viertel der Experten beschreibt Selbstorganisation als Prozess ohne Teilhabe beruflicher Fachkräfte, rund die Hälfte aber als Prozess, in dem berufliche Fachkräfte (z. B. unterstützend, eingrenzend, lenkend) Hilfe geben (vgl. 5.2.1.1). Ein nennenswerter Teil der Experten macht sich also – bewusst oder unbewusst, mag dahingestellt bleiben – beide Definitionspole zu Eigen. Schon an dieser Stelle wird erkennbar, dass es für die Experten kein Entweder-Oder gibt und auch das (scheinbar) Gegensätzliche in einer Person vereint wird (was als Offenheit bzw. Uneindeutigkeit bezeichnet werden kann). Keine Eindeutigkeit liegt auch bei den im Material aufweisbaren Haltungen zu den Selbstorganisationsprozessen Jugendlicher vor: einerseits grundsätzlich Selbstorganisationsprozessen positiv ausgerichtete Haltungen, andererseits solche mit negativer Tendenz (vgl. 5.2.1.2). Auch hier verstärkt sich der bereits zuvor gewonnene Eindruck, dass es den *einen* „Trend“ nicht gibt. Zwar gibt rund die Hälfte der Fachkräfte zu verstehen, Selbstorganisationsprozesse grundsätzlich positiv zu sehen, während rund ein Viertel eine negative Haltung zeigt. Doch ein Drittel formuliert keine eindeutig identifizierbare Haltung und äußert sich sowohl positiv als auch negativ.
2. *Einschätzungen der Fachkräfte*: Auch die Befunde in Bezug auf die Einschätzungen der Experten sind nicht eindeutig. Insgesamt berichten die Fachkräfte eher von gelingenden Prozessen jugendlicher Selbstorganisation, verbunden mit der Einschätzung, dass das Gelingen eher auf das Handeln der Jugendlichen zurückzuführen ist. Ist vom Misslingen dieser Prozesse die Rede, dann üben Jugendliche und Setting hierbei einen gleichbedeutenden Einfluss aus (vgl. 5.2.2.1, 5.3.1.1). Im Ganzen wird eher ein negativer Umwelteinfluss auf die Selbstorganisation registriert (vgl. 5.2.2.3, 5.3.1.3). Internen wie externen Grenzen wird insgesamt die gleiche Bedeutung zugewiesen, wobei die mit den Jugendlichen selbst und ihrer Gruppe bei internen bzw. rechtliche und die in der Fachkraft selbst gegebenen Grenzen bei externen Grenzen bestimmend sind (vgl. 5.2.2.2, 5.3.1.2). Hinsichtlich der Kompetenzen in der Selbstorganisationsförderung kommt für die Fachkräfte dem Können die größere Bedeutung zu, insbesondere dem auf die Zielgruppe der Jugendlichen orientierten Können. Kompetenzanforderungen an Selbstorganisationsprozesse unterstützende Fachkräfte werden allerdings nur selten präzise und umfassend bestimmt; entsprechende Äußerungen stellen eher allgemeine Andeutungen dar (vgl. 5.2.2.4, 5.3.1.4).

### 3. Strategien der Fachkräfte: Uneindeutig sind auch die Aussagen zu den von den Fachkräften verfolgten Strategien:

- Nahezu jede zweite Fachkraft nimmt auf die Strategien „Ermöglichen“ und „Fördern“ Bezug (verbunden mit einer leichten Präferenz für die Strategie „Ermöglichen“), jeweils jede vierte auf die Strategien „Entwickeln“ und „Lenken“.
  - Mittels der Strategie „Ermöglichen“ (vgl. 5.2.1.3.1, 5.4.1.4.1.1) verfolgen Fachkräfte die Absicherung von Selbstorganisationsprozessen. Wiederkehrende Themen sind z. B. Möglichkeiten, Lernprozesse, Freiraum oder Ausprobieren-Lassen. Insgesamt geht es darum, Jugendlichen die Chance der Selbstorganisation einzuräumen. Die Zielrichtung des Handelns ist am ehesten umweltorientiert (und richtet sich z. B. an Kommunalpolitiker oder Nachbarn). Das Handlungsprimat besteht darin, Jugendliche erst (lernen) zu lassen (also Erfahrungen mit ihrer Selbstorganisation, auch im Konflikt [z. B. mit Nachbarn] machen zu lassen), dann das Übrige erledigen (wobei sie mehr von Handlungen der operativen Modi „Selbsttun“, „Hilfe“ und „Kontrolle“ berichten). Die Handlungsorientierung zielt auf Jugendliche, die von sich aus tätig werden (also „selber machen“), und Fachkräfte, die den Rahmen dafür absichern, damit Jugendliche solche Erfahrungen der Selbstorganisation machen können, und ist eher an Schilderungen gelingender Selbstorganisationsprozesse gekoppelt. Die Fachkräfte gehen stärker davon aus, dass kommunikatives Können und Managementwissen für die Selbstorganisationsförderung erforderlich sind. *„Ermöglichen“ charakterisiert ein insgesamt aktives Absichern von Rahmenbedingungen und ein eher defensives Herangehen an Jugendliche.*
  - Mit der Strategie „Fördern“ (vgl. 5.2.1.3.2, 5.4.1.4.1.2) wird die Bereitstellung von Ressourcen und Hilfen für Selbstorganisationsprozesse verfolgt. Es geht den Fachkräften dabei um Hilfe und Unterstützung, die Begleitung der Jugendlichen oder das Angebot von Mitteln bzw. die Wahrnehmung einer Anwaltsfunktion durch die Fachkräfte. Ihr Handeln zielt zuerst auf die Gruppe (eher Handlungen des operativen Modus' „Hilfe“). Das Handlungsprimat lautet: Erst helfen, dann das Übrige tun. Mit „Fördern“ verbinden sich eher Darstellungen gelingender Selbstorganisationsprozesse, mehr Verweise auf ungünstige Umweltbedingungen und deutlichere Hinweise auf kommunikatives Können als notwendige Kompetenz in der Selbstorganisationsförderung. *„Fördern“ lässt sich als insgesamt defensives Begleiten des Selbstorganisationssystems beschreiben.*
  - Die Beziehung zu einzelnen, in Selbstorganisationsprozesse eingebundene Jugendlichen steht im Mittelpunkt der Strategie „Entwickeln“ (vgl. 5.2.1.3.3, 5.4.1.4.1.3). Wiederkehrende Themen sind zum Beispiel die Persönlichkeit der Jugendlichen und die Notwendigkeit, als Fachkraft Vorbild zu sein und Orientierung zu geben. Die Handlungsorientierung zielt auf den einzelnen Jugendlichen und dessen Förderung durch die Fachkraft, was Selbstorganisationsprozesse zu einem Mittel zum Zweck werden lässt (wobei eher Handlungen des operativen Modus' „Hilfe“ erwähnt werden). Erst die Beziehung zu entwickeln, dann das Übrige tun, lautet das Handlungsprimat. Damit verbunden sind eher Berichte über misslingende Selbstorganisationsversuche Jugendlicher und Hinweise auf Grenzen, die in der Fachkraft selbst und der Umwelt begründet sind. *„Entwickeln“ kann insgesamt eher als ein aktives Zugehen auf einzelne Jugendliche beschrieben werden, das nicht in erster Linie auf die Förderung von Selbstorganisationsprozessen abzielt, sondern solche Versuche als Mittel zum Zweck begreift.*
  - Die Strategie „Lenken“ (vgl. 5.2.1.3.4, 5.4.1.4.1.4) schließlich verfolgt die Konstruktion einer steuernd-regelnden Struktur. Die Notwendigkeit von Regeln, Kontrolle, Steuerung, Rahmenbedingungen bzw. Schwierigkeiten oder Problemen bei Selbstorganisationsprozessen sind wiederkehrende Themen. Die Regelung, Steuerung, Lenkung von Prozessen durch die Fachkraft steht im Mittelpunkt der Handlungsorientierung (und ist eher mit Handlungen des operativen Modus' „Kontrolle“ verknüpft). Das Handlungsprimat bezeichnet zunächst Begrenzung, dann das Übrige. „Lenken“ ist eher mit Schilderungen misslingender Selbstorganisationsprozesse, der verstärkten Wahrnehmung externer Grenzen und negativer Umweltbedingungen verbunden. *„Lenken“ stellt sich insgesamt als ein aktives Eingrenzen Jugendlicher und ihrer Selbstorganisationsversuche dar.*
  - Nur in wenigen Fällen verfolgen die Fachkräfte diese Strategien in „Reinkultur“. Stattdessen arbeiten sie mit „strategischen Kombinationen“, d. h. der Verknüpfung unterschiedlicher Strategien (einer Art „Strategiemix“). Dabei ist in der Regel vor allem „Ermöglichen“ mit anderen Strategien verknüpft.
4. Handlungsweisen der Fachkräfte: Die Fachkräfte geben einen Einblick in den Alltag der Selbstorganisationsförderung, in ihr soziales Handeln (vgl. 5.2.3, 5.3.2), das heißt Handlungen, die entweder auf die Jugendlichen selbst bzw. ihr Selbstorganisationssystem (Prozeduren) oder die dieses System umgebende Umwelt (Interaktionen) zielen. Auch hier ergibt sich ein klares Bild, welche Handlungen welchen Stellenwert für die Selbstorganisationsförderung der Fachkräfte haben. Es deutet sich dabei aber an, dass bestimmte Handlungen deutlicher akzentuiert werden: So sind Interaktionen bei Jugendhausarbeitern schwächer und bei mobilen Jugendarbeitern stärker ausgeprägt. Interaktionen zählen tendenziell mehr zum Handlungsrepertoire sozialpädagogischer Fachkräfte; sie scheinen eher von Fachkräften präferiert zu werden, die in offenen, meist ländlichen Settings tätig sind, wo Selbstorganisationsprozesse gegen die Einflussnahme der Umwelt abgesichert werden müssen. Einzelne Prozeduren finden sich in bestimmten Situationen tendenziell häufiger, z. B. lenkende, intervenierende Handlungen in Jugendhäusern bzw. städtischen Settings oder bei männlichen Fachkräften bzw. helfend-unterstützende Handlungen bei weiblichen. Bei den Prozeduren findet sich insgesamt keine Differenz auf der Ebene der operativen Modi, wobei tendenziell die „Hilfe“ orientierten Handlungen am stärksten betont werden. „Beraten“ (vgl. 5.2.3.1.2.1) stellt sich als die dominierende Handlung dar, gefolgt von „Ansprechbar

sein“ (vgl. 5.2.3.1.2.2). Bei den Interaktionen kann keine Differenz bei den operativen Modi festgestellt werden; in den Berichten ist etwas häufiger von „Verändern“ (vgl. 5.2.3.2.1.1) die Rede.

5. *Unbeachtliche Merkmale:* Das Geschlecht und Alter der Fachkräfte, das Setting, in dem sie tätig sind, ihre Berufsausbildung und Vorerfahrung spielen für die Ausbildung eines relevant differenzierten Modus' der Selbstorganisationsförderung offenkundig keine Rolle.

6. *Beachtliche Merkmale:* Die von den Experten eingenommenen Positionen, referierten Einschätzungen und geschilderten Handlungen weisen dagegen in Bezug auf deren Herkunft, Berufserfahrung und Status Differenzen auf:

- *Herkunft der Fachkräfte:*

- Die Fachkräfte aus Baden-Württemberg nehmen insgesamt eine optimistischere Haltung zur jugendlichen Selbstorganisation ein und sehen eher Chancen als Risiken. Im Prozess der Selbstorganisationsförderung schreiben sie sich selbst eine geringere Bedeutung zu. Sie beurteilen die Grenzen jugendlicher Selbstorganisation als weniger wichtig, schätzen die Bedeutung des lokalen Setting für Selbstorganisationsversuche Jugendlicher höher ein und berichten eher von Gelingenden Prozessen (wobei sie den Einfluss der Umwelt nachdrücklicher wahrnehmen). In Bezug auf die erforderlichen Kompetenzen der Selbstorganisationsförderung sprechen sie mehr von der Notwendigkeit eines profunden Managementwissens. Sie verweisen stärker auf die Strategien „Ermöglichen“ bzw. „Entwickeln“ und referieren dabei aber ein insgesamt schwächer ausgeprägtes Handlungsrepertoire. Womöglich verweist dies auch darauf, dass Fachkräfte aus Baden-Württemberg „kompakter“ handeln: Sie registrieren einerseits einen stärkeren Einfluss der Umwelt und nehmen andererseits eher auf Management orientierte Wissensressourcen Bezug; womöglich kann dies als Hinweis darauf verstanden werden, dass sie in einer Form handeln, die insgesamt weniger Umwege braucht, also direkter „zur Sache kommt“.
- Bei den thüringischen Fachkräften ist dagegen ein deutlich skeptischer Blick auf die Selbstorganisationsversuche wahrzunehmen; sie sehen eher Risiken als Chancen, betonen mehr externe Grenzen und verweisen stärker auf die für die Selbstorganisation behindernde Umwelt. Können und Wissen sind für sie gleichbedeutend. Stärker heben sie auf die Strategien „Fördern“ und „Lenken“ ab; ihr Handlungsrepertoire kennzeichnen stärker (v. a. kontrollierende) Prozeduren, Interaktionen scheinen unbedeutend zu sein. Da sie die Umwelt eher als problematisch wahrnehmen, konzentrieren sie sich wohl eher auf ein Handeln „nach innen“. Erkennbar seltenere Versuche der Einflussnahme auf die Umwelt könnten sich als Form des Rückzugs aus der Umwelt (also des Versuches, Jugendarbeit trotz bzw. unabhängig von der Umwelt zu realisieren) darstellen. Dabei könnten sowohl Vor- als auch Nach-Wende-Erfahrungen eine Rolle spielen. Der Beeinflussung der (eher statisch verfassten, kaum gestaltbaren) Umwelt mag zu DDR-Zeiten eine geringere Rolle zugekommen sein, während der Umwelt jetzt (z. B. aufgrund unsicherer Arbeitsbedingungen) eine unmittelbar die Fachkraft selbst bedrohende Bedeutung zukommen kann.
- Niedersächsische Fachkräfte zeichnen eher ein positives Bild von jugendlicher Selbstorganisation. Ihr Ge- bzw. Misslingen sehen sie in deutlicherem Zusammenhang zum Einfluss der Umwelt. Den Grenzen jugendlicher Selbstorganisation weisen sie eher eine größere Bedeutung zu. In Bezug auf die Kompetenzen der Selbstorganisationsförderung schätzen sie Können und Wissen gleichbedeutend ein. Tendenziell stärker verfolgen sie die Strategie „Fördern“, in ihrem Handlungsrepertoire sind fördernde Prozeduren den operativen Modus' „Hilfe“ und Interaktionen (v. a. Moderation) wichtiger.
- Die Fachkräfte aus Salzgitter zeichnet eine sehr stark positive Grundhaltung zur Selbstorganisation aus. Sie berichten dabei mehr vom Scheitern der Selbstorganisationsversuche, registrieren vor allem interne Grenzen und nehmen die Umwelt stärker als behindernd wahr. Ihr Handeln kennzeichnet ein Wechselspiel von gewährendem Raumlassen einerseits und eingreifendem Kontroll- und Selbsthandeln andererseits; Interaktionen berichten sie seltener. Erfolgreiche Selbstorganisationsprozesse scheinen sie stärker als Prozesse gegen die Umwelt zu sehen, da ungünstige Umweltbedingungen die Selbstorganisationsversuche Jugendlicher eher scheitern lassen. Eine solche Sichtweise mag darauf verweisen, dass die Fachkräfte aus Salzgitter programmatisch darauf festgelegt sind, Selbstorganisation fördern zu sollen, sich aber eingebunden sehen in die behördliche Einführung zur instrumentellen Selbstorganisation.

Die Differenziertheit in Bezug auf die Herkunft der Experten verweist offensichtlich auf variante Kulturen und Traditionen bzw. unterschiedliche Ausbildungsbedingungen, die je nach Herkunft unterschiedliche Profile zur Folge haben und womöglich auch Hinweis auf differente Anforderungen (z. B. instrumentelle Selbstorganisation) aufmerksam machen.

- *Berufserfahrung der Fachkräfte:* Die Skepsis gegenüber jugendlicher Selbstorganisation bzw. die Bewertung der mit ihr verbundenen Risiken scheint mit der wachsenden Berufserfahrung der Fachkräfte zuzunehmen. Routiniers neigen eher dazu, die Strategie „Lenken“ zu verfolgen, was Novizen nicht tun. Dafür wählen Novizen offenbar schneller eingreifend kontrollierende Prozeduren, während sich Erfahrene eher auf Beraten und Anregen verlegen. Es fällt auf, dass Erfahrene insgesamt eher eine Suchhaltung einzunehmen und sich nicht festzulegen scheinen (was sich z. B. in deutlich weniger Schilderungen zum eigenen Handeln äußert). Bei ihnen scheint sich Unsicherheit am intensivsten zu zeigen; im Unterschied zu Novizen, die eher optimis-



tisch (d. h. auch risikofreudiger) an die Arbeit gehen, und den Routiniers, die sich und ihren Platz im System gefunden haben (vielleicht einfach nur abgeklärter sind), scheinen die Erfahrenen irgendwie „dazwischen“, auf der Suche zu sein. Die Unsicherheit im Bezug auf die Förderung von Selbstorganisationsprozessen scheint bei ihnen am stärksten zu sein.

- *Status der Fachkräfte:* Jugendreferenten erteilen einem Fachkraft betonenden Verständnis von Selbstorganisationsförderung eine Absage, sehen eher externe Grenzen, berichten seltener von scheiternden Selbstorganisationsprozessen und charakterisieren ihr Handeln stärker durch Interaktionen geprägt. Mobile Jugendarbeiter zeigen ebenfalls eine eher positive Haltung zu jugendlicher Selbstorganisation und schildern ebenfalls mehr Interaktionen. Jugendhausarbeiter stellen sich eher pessimistisch dar, bejahen deutlicher die Notwendigkeit einer Fachkraft in den Selbstorganisationsprozessen und berichten eher von deren Mislingen. Die Umwelt hat eine deutlich untergeordnete Bedeutung für sie. Sie berichten kaum über Interaktionen, dafür stärker von kontrollierend-intervenierenden Prozeduren. Auch dies mag als Hinweis zu verstehen sein, dass sich ein Jugendhaus mit den ihm eigenen Strukturen (insbesondere der – jedenfalls in der Regel – Tätigkeit einer beruflich tätigen Fachkraft) eher als Barriere für jugendliche Selbstorganisationsprozesse darstellt.

In der Gesamtbewertung erlauben die Daten – auch trotz dieser (gemessen am Material insgesamt nur geringen Zahl von) Differenzen – nicht, auf ein übereinstimmendes Muster der Wahrnehmung und Bewertung jugendlicher Selbstorganisationsprozesse und des hierauf fußenden Modus' der Selbstorganisationsförderung zu schließen. Wenn auch die Herkunft, Berufserfahrung und der Status dagegen eine mehr differenzierende Bedeutung haben, führen auch diese Merkmale (wie das Geschlecht und Alter, die Berufsausbildung, Vorerfahrung und das Setting, in dem die Fachkräfte tätig sind) nicht dazu, von einem durchgängig entwickelten Profil sprechen zu können. Zu wenig Struktur bildende Übereinstimmungen und zu viele Inkonsistenzen lassen sich diagnostizieren. Der Modus der Selbstorganisationsförderung ist offenkundig mit den objektiven Merkmalen der Experten nicht zu erklären.

7. *Akteurstypen:* Im Zuge der Datenanalyse wurde die identifizierbare Positionierung der Fachkräfte zur Selbstorganisation im Konzept der Akteurstypen verdichtet. Bilanzierend lässt sich hierzu feststellen:

- *Typ A-Akteure* entwickeln ein Verständnis von Selbstorganisation, das die Autonomie des Selbstorganisationssystems anerkennt (also eine die Rolle der Fachkräfte in Selbstorganisationsprozessen verneinende Position einnimmt) und zu den damit verbundenen jugendlichen Selbstorganisationsversuchen eine grundsätzlich positive Haltung bezieht. Sie sehen insgesamt eher interne Grenzen und erleben die Umwelt am intensivsten, wobei sie den Stellenwert der lokalen Umwelt am wichtigsten – tendenziell fördernd – einschätzen. Sie berichten mehr von gelingenden Selbstorganisationsprozessen (wobei der Erfolg mehr dem Handeln der Jugendliche geschuldet sei). Als Kompetenzen der Selbstorganisationsförderung halten sie Können (im Einzelnen kommunikatives Können, aber auch Management- und Methodenwissen) für wichtiger. Typ A-Akteure verweisen nie auf die Strategie „Lenken“ verfolgen und die übrigen Strategien weitgehend gleichbedeutend (tendenziell in Richtung auf „Entwickeln“). Insgesamt schildern sie das differenzierteste Handlungsrepertoire (tendenziell eher Handlungen des operativen Modus' „Hilfe“). Typ A-Akteure sind stärker unter Novizen zu finden.
- *Typ B-Akteure:* argumentieren in Bezug auf ihr Verständnis von Selbstorganisation entweder Fachkraft verneinend bzw. indifferent und positionieren sich *zugleich* in ihrer Haltung zur Selbstorganisation entweder uneindeutig (indifferent), haltungslos oder ablehnend. Sie sehen insgesamt eher interne Grenzen der Selbstorganisation bzw. negative Umweltfaktoren, berichten mehr von gelingenden Selbstorganisationsprozessen und verweisen eher auf Können als Voraussetzung einer gelingenden Selbstorganisationsförderung. Sie verfolgen insb. die Strategie „Ermöglichen“, dann „Lenken“ und „Entwickeln“, wobei sie die operative Modi „Hilfe“ und „Kontrolle“ wählen. Typ B-Akteure finden sich deutlich weniger unter Novizen, stärker unter Experten aus Salzgitter und unter den Jugendreferenten sowie seltener unter mobilen Jugendarbeitern.
- *Typ C-Akteure* lassen aufgrund in der Regel fehlender (bzw. unzureichender) Positionierung nicht erkennen, ob sie die Autonomie des Selbstorganisationssystems anerkennen. Sie sehen eher interne Grenzen und negative Umweltbedingungen, berichten nahezu ausgewogen von gelingenden wie misslingenden Selbstorganisationsprozessen und betonen als Kompetenzen der Selbstorganisationsförderung eher Können. Typ C-Akteure verfolgen eher Strategie die „Fördern“, verbunden mit dem am wenigsten akzentuierten Handeln. Typ C-Akteure kommen eher aus Thüringen, nicht so sehr aus Niedersachsen und Salzgitter, sie sind schwächer unter Routiniers und nie unter Jugendreferenten vertreten.

Die Befunde zu den Akteurstypen hierzu weisen die eine oder andere Differenz im Verhältnis zu den oben insgesamt präsentierten Befunden auf, wobei sich insgesamt zeigt, dass – wie bei allen Fachkräften – Geschlecht, Alter und Berufsausbildung der Fachkräfte sowie das Setting, in dem sie tätig sind, keine Hinweise auf einen relevant differenzierten Modus der Selbstorganisationsförderung enthalten.

8. *Fallbeispiele:* Auch die Fallbeispiele verstärken den Eindruck der Uneindeutigkeit der Befundlage; alle vier Akteure zeigen variierende Modi, mit den durch sie vorgefundenen Situationen umzugehen. Stärker aber als dies die Analyse des Materials im Bezug auf die referierten Positionen, Strategien, Einschätzungen und Handlungsweisen bzw. – abstrakt – Akteurstypen erlaubt, wird an

dieser Stelle der Zusammenhang von Gemeinwesen und erfolgreichen Selbstorganisationsversuchen und die Relevanz des Gemeinwesens für die Selbstorganisationsförderung und den begrenzenden Einfluss des institutionellen Kontextes deutlich.

9. *Begründungsformen*: Das Handeln der Fachkräfte erweist sich als nur im Einzelfall theoretisch abgestützt. Die Ableitungen rekurrieren im Wesentlichen auf normative Setzungen der Parteilichkeit bzw. des Charakters der pädagogischen Beziehung zwischen Fachkraft und Jugendlichen. Die Befunde verweisen ganz eindeutig und nachdrücklich darauf, dass die Diskussionen zum Beispiel um eine Lebenswelt- bzw. Sozialraumorientierung der Jugendhilfe insgesamt und der Jugendarbeit im Besonderen (bzw. einer Orientierung am Konzept der Gemeinwesenarbeit) bei den Fachkräften der Jugendarbeit *nicht* angekommen sind. Dies muss als Hinweis auf die Existenz paralleler Welten, einerseits das Wissenschafts-, andererseits das Praxissystem, gedeutet werden. Das Verhältnis beider scheint dysfunktional zu sein; was auf der einen Seite im auf Wissenschaft gestützten Diskurs elaboriert entwickelt wird, hat auf der anderen Seite – jedenfalls in weiten Teilen der Jugendarbeit – ganz offenkundig keine Bedeutung (bzw. keine Basis, die diesen Diskurs rezipieren und für die eigene Praxis transformieren will – oder kann).
10. *Umwelt*: Das *Gemeinwesen* stellt sich in der Wahrnehmung der Fachkräfte als ein schwieriger Partner des Selbstorganisationssystems dar, geprägt in erster Linie von dem (selten thematisierten) Konflikt zwischen Jugendlichen (bzw. ihrem Selbstorganisationssystem) einerseits und Erwachsenen (v. a. Nachbarn bzw. der unmittelbaren Umwelt-Umgebung) andererseits. Gleichwohl zeigen sich im Gemeinwesen noch am ehesten mobilisierbare Ressourcen, Selbstorganisationsprozesse zu unterstützen (insb. durch im Gemeinwesen tätige Schlüsselpersonen). Eine Praxis der Gemeinwesenarbeit ist unter den Fachkräften nicht erkennbar. Der *institutioneller Kontext* (Administration, Kommunalpolitik) wird überwiegend als wirkmächtiger Faktor der Umwelt wahrgenommen, der die Selbstorganisationsversuche Jugendlicher in erster Linie begrenzt, wobei unter den Fachkräften eine Art „positiver Resignation“ ausgemacht werden kann, dies als nicht diskussionsfähiges Faktum hinzunehmen und im Einzelfall Vorgehensweisen zu entwickeln, durch Nutzung externer Ressourcen (z. B. Schlüsselpersonen des Gemeinwesens) die Verhinderungskräfte auszuhebeln.
11. *Instrumentelle Selbstorganisation*: Ein instrumentelles Verständnis von Selbstorganisation (das Jugendlichen eine Funktion als Mitshelfer und Erfüllungsgehilfen zuweist) stellt sich für Fachkräfte vor allem der mobilen Jugendarbeit bzw. aus ländlichen Settings als eine Art „Antwort“ auf die Zwänge der Umwelt (insb. des institutionellen Kontextes) dar, Selbstorganisation „betreiben“ zu sollen, um eine Infrastruktur der Jugendarbeit (v. a. Jugendräume) aufrecht zu erhalten bzw. Aufträge des institutionellen Kontextes (v. a. soziale Befriedung) zu erfüllen.

Insgesamt lässt sich vor dem Hintergrund dieser Feststellungen subsumierend ein *Generalbefund* konstatieren: Fachkräfte der Jugendarbeit vermitteln kein klares (und schon gar nicht ein einheitliches) Bild von dem, was Selbstorganisation Jugendlicher für sie ist. Uneindeutig ist ihre Haltung gegenüber diesen Prozessen. Zwar wird Selbstorganisation grundsätzlich mehrheitlich gutgeheißen und es dominiert eine grundsätzlich positive und optimistische Einstellung der Fachkräfte zu den Selbstorganisationsversuchen Jugendlicher, doch ist sie (wie Schilderungen offensichtlichen Missbrauchs eingeräumter Möglichkeiten zeigen) auch mit der Skepsis verbunden, ob Jugendliche kompetent genug sind, sich selbst zu organisieren und solche Prozesse nicht besser von Fachkräften begleitet (teilweise auch gesteuert) werden müssen. Daneben treten Einschätzungen zum Konsumismus und mangelnden Engagementbereitschaft Jugendlicher. Der Umwelt (v. a. dem Gemeinwesen) komme eine große Bedeutung zu, sie erweist sich aber als problematischer Partner der Jugendlichen, vor allem als institutioneller Kontext, dessen Erwartungen und Handeln eher behindern als befördern, und die Fachkräfte nötigen können, ein instrumentelles Verständnis von Selbstorganisation praktizieren zu müssen. Grundsätzlich gestaltbar und für Selbstorganisationsprozesse einzunehmen erweist sich das lokale Gemeinwesen (jedenfalls Teile davon, z. B. in Gestalt von Schlüsselpersonen). Es zeigt sich weiter, dass es keine eindeutige Handlungsform für Fachkräfte gibt, wie sie mit Selbstorganisationsprozessen Jugendlicher umgehen und diese fördern, es also keinen „Handlungskodex“ gibt, der ein stringentes Muster des Handelns prägen würde<sup>273</sup>. Einiges deutet darauf hin, dass die je gegebene (durch die Experten jeweils im Einzelfall ausgedeutete) Situationsspezifika eines Selbstorganisationsprozesses ein differenziertes Haltung-Einnehmen und daraus resultierend ein flexibles Verfolgen, Ausprobieren und Nutzen unterschiedlicher Strategien und Handlungsweisen notwendig macht. Einen „mechanischen“ Zusammenhang zwischen verfolgter Strategie und bestimmten Handlungen im Sinne einer „Standardisierung“ gibt es erkennbar nicht. Strategien und Handlungen sind nicht zwangsläufig aufeinander bezogen bzw. miteinander verknüpft; es zeigen sich keine spezifischen bzw. ausschließlich auf eine Strategie bezogenen Handlungsweisen. Es handelt sich offenbar um den Modus eines auf die Situation bezogenen Handelns, also um ein Ausloten des im Moment unter den gegebenen Kontextbedingungen Möglichen bzw. um die Suche nach einem im Augenblick als gangbar gedeuteten Weg.

---

<sup>273</sup> Zu einem ähnlichen Schluss kommt z. B. auch Küster bei der Bewertung von Ergebnissen seiner ethnografisch orientierten Studie zu einem Kasseler Jugendhaus: „Im Gesamtmaterial ist eine Fülle von Beispielen zu finden, in denen die MitarbeiterInnen Angriffsflächen boten und sich zuweilen mit harten Bandagen ausgetragenen Konflikten stellten, ohne immer zu wissen, wie die Situation ausgehen wird. (...) Dabei liegt den jeweils situativ angepassten Verhaltensweisen kein eindeutig zu identifizierendes Muster im Sinne eines klaren Handlungsrezeptes zugrunde“ (Küster 2003, S. 128).

Ich habe bereits darauf hingewiesen (vgl. 3.1.4), dass *Offenheit* das grundlegende Merkmal professionellen sozialen Handelns sei. Deshalb werde es erforderlich, den Handlungsmodus von Fachkräften in Bezug auf die Förderung von Selbstorganisationsprozessen Jugendlicher erst noch zu rekonstruieren. Dieser könne nicht von vorneherein (z. B. methodisch oder aufgrund einer professionsethischen Übereinkunft) festgelegt werden; er sei (angesichts der Offenheit der Selbstorganisation) selbst vollkommen offen. Angesichts des vorangestellten Generalbefundes muss nun relativierend geschlussfolgert werden, dass auch dann ein Modus scheinbar nicht „auffindbar“ ist. Es stellt sich vielmehr die Frage, ob es angesichts der von den Fachkräften wahrgenommenen gesellschaftlichen Unübersichtlichkeit (die sich einerseits z. B. im Verlust des Ländlich-Traditionellen, andererseits z. B. im Konsumismus Jugendlicher, ihrer Unverbindlichkeit und mangelnden Engagementbereitschaft äußert) und den handlungsfeldspezifischen Handlungserfordernissen (z. B. dem Zwang zu einem instrumentellen Verständnis jugendlicher Selbstorganisation) überhaupt einen solchen Modus geben kann.

Das Bild bleibt also uneindeutig und unklar, bestimmt nur in dem Ergebnis, dass es keinen Modus' der Selbstorganisationsförderung (als Zusammenhang der Wahrnehmung gegebener Verhältnisse, der Formulierung einer Strategie und der Ableitung von Handlungsweisen) gibt, sondern ganz offensichtlich eine unbestimmte Zahl jeweils für den Einzelfall ausgestaltet werden.

## 6 Navigation als Steuerungsleistung der Selbstorganisationsförderung in der kommunalen Jugendarbeit – ein Arbeitsmodell

Der Modus der Selbstorganisationsförderung ist offenkundig mit objektiven, die Experten charakterisierenden Merkmalen nicht oder nur unzureichend zu erklären. Es könnte durchaus die Frage gestellt werden, ob es überhaupt einen verbindenden Zusammenhang zwischen den Selbstorganisationsversuchen Jugendlicher und einer unter den Jugendarbeitern gemeinsam entwickelten Art und Weise deren Förderung gibt.

Dieser zweifelnden Herangehensweise möchte ich hier allerdings nicht folgen. Zwar kann die Frage nach der Differenz, ob es „etwas“ gibt, was die Art und Weise verschiedener Formen der Selbstorganisationsförderung unterscheidbar macht und zu verschiedenen Typen der Selbstorganisationsförderung führt, nicht sofort und eindeutig beantwortet werden, doch immerhin gibt die Herausbildung von Akteurstypen Anhaltspunkte für Differenzierungsmerkmale in Bezug auf einen *allgemeinen Handlungsrahmen* der Selbstorganisationsförderung. Es zeigt sich, dass offensichtlich auch die Förderung von Selbstorganisationsprozessen durch eine spezifische Form der eingangs skizzierten Offenheit Sozialer Arbeit (vgl. 3.1.4.1) gerahmt wird (Uneindeutigkeit). Es muss also nicht danach gefragt werden, wie Selbstorganisationsförderung von den Fachkräften mehr oder weniger übereinstimmend nach einer einheitlichen Form erfolgt (im Sinne etwa einer informell kodifizierten Technik), sondern danach, wie sie die Offenheit der Situation eines Selbstorganisationsprozesses bewältigen.

### 6.1 Arbeitsmodell

Im Rahmen des Analysemodus<sup>1</sup> der Grounded Theory wird das Ziel verfolgt, wiederholt auftauchende Beziehungen zwischen Eigenschaften und Dimensionen von Kategorien aufzudecken. Dabei entsteht zunächst ein noch lockeres, ungeordnetes Netzwerk bereits vorhandener Beziehungen, das systematisch gruppiert und schließlich wird nach einer verbindenden *Schlüsselkategorie* bzw. *Kernkategorie* kodiert wird. Der Forscher sucht nach Bedingungen, Konsequenzen usw., die in Bezug zu dieser Kernkategorie stehen, wobei sich der Anwärtler auf die Kernkategorie formal durch seine vielfältigen Relationen zu allen anderen wichtigen Kategorien auszeichnet und eine zentrale Stellung im Begriffsnetz hat. Die Kernkategorie muss einen Bezug zu möglichst vielen anderen Kategorien haben, häufig in den Daten vorkommen und sich mühelos zu anderen Kategorien in Bezug setzen lassen; daher ist sie Schlüsselkategorie für die Integration des Modells von zentraler Bedeutung. Die Kernkategorie muss also idealer Weise die Achsen – Positionen, Einschätzungen und Handlungen – und die den Achsen immanenten Sachverhalte, die sich in den Aggregaten und Dimensionen ausdrücken, miteinander verknüpfen. Am Schnittpunkt der Achsen (dem „Ort“ der Kernkategorie) werden die Positionen, Einschätzungen und Handlungen in einen gemeinsamen Bezug gebracht.

## 6.1.1 Navigation

Was bleibt, das ist zunächst Irritation. Der in Kapitel 5 ausgebreitete empirische Befund vermittelt nichts Eindeutiges und scheint auf den ersten Blick eben nur die Sozialer Arbeit eigene Uneindeutigkeit bzw. Offenheit (vgl. 3.1.4.1) widerzuspiegeln. Ich bin angesichts der oben konstatierten Uneindeutigkeit wiederholt versucht gewesen, diesen Sachverhalt hinzunehmen und auf dessen Deutung in Anbetracht der ja schon beschriebenen Offenheit Sozialer Arbeit zu verzichten. Auch der Modus der Förderung von Selbstorganisationsprozessen schien ja unbestimmbar und damit auch keine Möglichkeit gegeben zu sein, letztlich Maßstäbe zu beschreiben, die es ermöglichen könnten, solche Prozesse zu optimieren bzw. Selbstorganisationsversuche durch die Begleitung seitens der Fachkräfte gelingender verlaufen zu lassen (und damit ein Scheitern, wie in Salzgitter erfahren, zu vermeiden).

Von *Strauss und Glaser* aber stammt auch die Empfehlung, quer zu denken und unmögliche Vergleiche zuzulassen. Ich wurde beim Analysieren und Bewerten der Daten – durchaus im Sinne eines abduktiven Schlusses – immer wieder an das Bild einer hochmittelalterlichen Karavelle in bewegter, rauer See erinnert, die durch den Schiffer unter Aufbietung seiner nautischen Kenntnisse und Kompetenzen (bei aller Widrigkeit der Umwelt und dem Risiko des Scheitern) dennoch sicher zum richtigen Hafen gesteuert wird.

Ich will hier in Gestalt eines Arbeitsmodells diese Analogie aufarbeiten, das in seiner *Vorläufigkeit* als *Arbeitsgrundlage* für den weiteren Diskurs sowohl mit der Praxis als auch der scientific community dienen soll. Damit verbinde ich den Anspruch, deutlich zu machen, dass nicht Uneindeutigkeit (bzw. Offenheit) das bestimmende Phänomen der Selbstorganisationsförderung sind. Unter Bezugnahme auf die nautische *Kunst*, ein Schiff zu steuern und einen Zielhafen zu erreichen, will ich zeigen, dass Selbstorganisationsförderung *als Navigation* eine Form des Umgangs mit dieser Offenheit (als Randbedingungen der Förderung jugendlicher Selbstorganisationsversuche) darstellt<sup>274</sup>. Hierin besteht der eigentliche Erkenntnisgewinn.

Die Analogie zum Bild des Schiffers ergab sich auch schon deshalb, weil im Material selbst einige Anknüpfungspunkte hierzu zu finden sind: So spricht zum Beispiel ein Experte vom „sinkenden Schiff“, als er über den Jugendtreff berichtet, den er mit seiner Clique zunächst ausgestaltet, dann regelmäßig besucht und schließlich (als es an der Zeit gewesen wäre, das Jugendhaus an die Generation der Nachfolger zu übergeben) zerstört hat<sup>275</sup>.

Im Bild zu bleiben, bedeutete dies zugleich auch, dass, wenn es ein Sinken gibt, auch die Möglichkeit gegeben sein wird, das Sinken zu verhindern, also das Schiff in einen sicheren Hafen zu manövrieren.

Im Material finden sich ähnliche bildhafte Beispiele, die eine Analogie zur Seefahrt stützen: So ist die Rede davon, dass die Jugendinitiative AA ihr „Schifflein gesegelt“ habe (08:268-274) bzw. dass es nicht darum gehe, Selbstorganisation in das „Fahrwasser“ der Jugendpflege zu bringen (08:575-578). Es wird festgestellt, mit welchen Jugendlichen man welche Schwierigkeiten „umschiffen“ könne (07:842-845). Ein Experte spürt, dass er – auf politischen Druck handelnd – auf Regelverstöße einzelner Jugendlicher härter reagiert habe und dabei „plötzlich merkte, auf welchem Schiff ich inzwischen abdriftete, wo ich plötzlich aus Angst reagiert habe, Verbote aufgestellt habe“ (14:811-817). Dass Jugendliche ihm signalisierten, sie vertrauten darauf, dass die Fachkräfte „das Schiff schon lenken“, berichtet ein anderer (26:255-263), und während eines Interviews werden Überlegungen angestellt, wie es denn wäre, wenn die Kinder und Jugendlichen ihres Jugendhauses von einem Moment zum anderen die Verantwortung übernehmen und das „Schiff selbst steuern“ müssten<sup>276</sup>.

Die Vielzahl keine offensichtlichen Muster offenbarender, von den Experten geschilderter Sachverhalte und qualitativer Daten weist meines Erachtens eine beachtliche Ähnlichkeit mit der Situation der Seefahrer Ende des Mittelalters im Aufbruch zu Neuzeit auf: So wenig, wie ein Nord- oder Ostsee-Schiffer im Hochmittelalter sichere Informationen über den Reiseweg seines Schiffes hatte (bzw. aufgrund der noch unsicheren nautischen Hilfsmittel haben konnte), geben auch die im Material enthaltenen Daten ein klares Bild; sie bieten keinen sicheren Anhalt, den Weg zum Neuland – das heißt *einem* Modus der Selbstorganisationsförderung – zu finden, wenn man davon ausgeht, dass gleichsam mechanisch ein regelhafter Zusammenhang von Grundeinstellung, Interpretation einer

---

<sup>274</sup> Müller wählt ein ähnliches Bild, wenn er von der „Bergführer- oder Trapper-Kompetenz“ spricht, um den Typus professioneller Kompetenz in der (offenen) Jugendarbeit zu beschreiben. Der sozialpädagogische Berufsalltag in Bergwildnis oder Dschungel bzw. Urwald verlange, sich in einem Gelände zu bewegen, das ganz zu beherrschen unmöglich ist (vgl. Müller/B. K. 2000b, S. 16).

<sup>275</sup> Uwe: „wir waren vier Jahre in dem Jugendtreff drin, dann hatten wir ein gewisses Alter erreicht, wo man sagt: nee, da geh' ich nicht mehr hin -, das ist auch völlig normal und Ordnung, nur haben wir dann angefangen, das, was wir aufgebaut haben für uns, zu zerstören: ich verlaß' mein sinkendes Schiff, das ist für mich nicht mehr interessant, also sinkt es, also nehm' ich noch alles mit, was ich kriegen kann, oder ich mach's kaputt, denn das Ding geht eh' vor die Hunde -. Bei uns hat dann auch das Verständnis gefehlt, dass nach uns noch welche kommen“ (32:709-715).

<sup>276</sup> Andrea: „wir müssten irgendwann die Tür aufmachen und müssten sagen: ab heute sind wir hier im Büro, das ist Euer Haus mit aller Konsequenz, und Ihr fahrt das Schiff, und nur, wenn Ihr meint, dass Ihr uns braucht, dann ruft Ihr uns ab, sonst macht Ihr es - ... Da taucht ja die Frage bei uns auf, wenn wir sagen, wir würden das so wollen, dass sie das Gefühl kriegen: es ist unser's, wir steuern das Schiff selber - ..., dass eventuell dieses Boot erst mal auf Grund läuft“ (31:445-458).

gegebenen Situation, Entwicklung der hierauf fußenden Strategien und Anwendung des diesen Strategien entsprechenden Handlungsspektrums folgt. Die Daten zeigen deutlich auf, dass es diesen Zusammenhang nicht gibt.

Die Suche nach fremden Gefilden und sicheren Häfen (bzw. Jugendliche, deren Erwartungen sich ändern und die mit neuen Formen der Jugendarbeit angesprochen werden müssen), die mehr oder weniger stürmische See mit Wind, der von allen Seiten blasen kann, aber auch Windstille, die nicht voranbringt, die Gezeiten, Untiefen, Klippen, an denen das Schiff zerschellen kann (bzw. Unklarheiten über die Erwartungen der Umwelt an die Jugendarbeit), das „Seemannsgarn“ in den Spelunken über Seeungeheuer, unbekanntes Land und neue Seewege, das Ende der Welt und anderen Gefahren der See, die die Mannschaft leicht verunsichern, widerspenstig werden und meutern lassen können (bzw. Vermutungen über moderne Verwaltungssteuerungstechniken und ihre Auswirkungen auf die kommunale Jugendarbeit), das Material der Segel, der Planken etc., das gut sein kann oder von minderer Qualität (bzw. die unzureichende Ressourcenlage der Jugendarbeit) und die Sorge, dass Freibeuter die See unsicher machen können, oder das Interesse der Kaufleute (denen das Schiff gehört haben wird) an raschem Gewinn, dass die gebotene Sorgfalt hintanstellen lassen muss (bzw. die widersprüchlichen Erwartungen der lokalen Politik und Öffentlichkeit) erwecken ein Denken in dieser Analogie.

Die Schiffer des Nord- und Ostseehandels dieser Zeit mussten ihre ganze Erfahrung im Umgang mit den Naturgewalten aufbieten, die sie umgebende Welt, ihre Küstenlinien und Inseln sowie die Zeichen der launischen Natur vorausschauend deuten, um entscheiden zu können, wohin sie ihr Schiff bewegen, welchem Wind sie sich aussetzten, welchen Berichten sie Glauben schenken oder welche Landmarken sie als zuverlässig einschätzten. Die Kunst der *Navigation*<sup>277</sup> zu beherrschen erwies sich für sie als überlebenswichtig, das heißt sich in unsicheren Gewässern doch sicher bewegen zu können mit der Chance, Neuland zu entdecken, Reichtum und Ruhm zu ernten, aber auch mit Mann und Maus unterzugehen, ehrbar (erfolgreich) zu sein oder (sang- und klanglos) zu scheitern. Der Navigator (kein Kapitän „klassischen“ Typs) mit seinem begrenzten und eher unsicheren nautischen Hilfsmitteln (Astrolabium, Jakobsstab oder Armillarsphäre<sup>278</sup>) und seiner Erfahrung, dem Wissen um die Gestirne, seiner Erinnerung an Landmarken und anderen natürlichen Erkennungshilfen, seinen Kenntnissen der Astronomie, der Karten- und Meereskunde erwies sich neben dem Kapitän als der wichtigste Mann an Bord, manchmal sogar als der eigentliche Schiffsführer, da der Posten des Kapitäns oft an einflussreiche aristokratische Nicht-Seeleute vergeben wurde. Ohne diese nautischen Kenntnisse jedenfalls wären die Leistungen von *Vasco da Gama*, *Cristoforo Colombo*, *Amerigo Vespucci* oder *Fernão de Magalhães* kaum denkbar gewesen.

Die hilfsweise formulierte Definition, Navigation als die Einhaltung des gewählten Kurses und die Standortbestimmung und als Kunst und Fähigkeit zu bezeichnen, ein Schiff zu führen, charakterisiert die im Zentrum der Herausbildung des Arbeitsmodells stehende Handlungsleistung und Haltung von Fachkräften der Jugendarbeit bei der Wahrnehmung und Förderung von Selbstorganisationsprozessen Jugendlicher.

Wenn Selbstorganisation eine Leistung Jugendlicher darstellt, sich in Kollektiven in der Umwelt zu orientieren und zu positionieren, um dem Alltag zu bewältigen bzw. selbst bestimmte Ziele zu realisieren (Lebensbewältigung), dann ist Selbstorganisationsförderung als Leistung von Fachkräften zu begreifen, die Orientierung und Positionierung von Selbstorganisationssystemen in der Umwelt durch (sozial-) pädagogische Strategien zu unterstützen. *Die Fähigkeit einer Fachkraft, Selbstorganisationsförderung in diesem Sinne zu leisten, hängt von ihrer Kompetenz ab, zwischen dem Selbstorganisationssystem Jugendlicher und der Umwelt einerseits und innerhalb des Selbstorganisationssystems andererseits mittels der Strategien des Ermöglichens, Förderns, Entwickelns und Lenkens navigieren zu können.*

---

<sup>277</sup> Dem *Duden* folgend wird als Navigieren „bei Schiffen und Flugzeugen die Einhaltung des gewählten Kurses und die Standortbestimmung“ bezeichnet und Nautik als „1. Schiffahrtskunde, 2. Kunst, Fähigkeit, ein Schiff zu führen und zu navigieren“ bestimmt (Duden, Das Fremdwörterbuch, Duden-Band 5, Mannheim, Wien und Zürich 1982, S. 517).

<sup>278</sup> Im Unterschied zur terrestrischen Höhenwinkelmessung mittels Sextant oder Kompass (der Magnetkompass soll bereits im 13. Jahrhundert Eingang in die Navigation genommen haben) wird statt des visuell ausgemachten Fußpunktes eines Objekts an Land der Horizont auf See (die Kimm) Ausgangspunkt der Messungen mit einem Sextanten und der Winkelabstand zwischen der Kimm und einem Gestirn (Sonne, der Mond, die Planeten Venus, Mars, Jupiter und Saturn sowie ausgewählte Fixsterne) gemessen, wobei der Zeitpunkt der Messung mit einem Chronometer auf die Sekunde genau festgehalten werden muss. Vorläufer waren der Jakobsstab (Gradstock oder Kreuzstab, ein seit dem 15. Jahrhundert gebräuchliches einfaches Instrument zum Messen der Gestirns Höhen), die Armillarsphäre (ein Instrument, das die Hauptabschnitte des Himmels und die Bewegung der Himmelskörper anzeigte) und das Astrolabium (zur Messung der Sonnenhöhe und der geographischen Breite). Diese Instrumente fanden bis ins 18. Jahrhundert Verwendung, bis sie vom Sextanten (erstmalig 1731 durch John Hadleys konzipiert) abgelöst wurden. Wenn auch eine allmähliche „Physikalisierung“ der Instrumente festzustellen ist, die die Handlungsweise der Schiffsführer zunehmend auf intersubjektive Grundlagen stellte, handelte es sich bis ins 18. Jahrhundert hinein doch um Ab- und Einschätzungen, die der Kapitän, Navigator oder Pilot unter Nutzung der ihm gegebenen Hilfsmittel und Verwendung seiner Erfahrung vernehmen musste, um den Kurs des Schiffes zu bestimmen (vgl. insg. Harbord, D. J.: *Seefahrt A - Z*, München 1987; Hertel, P.: *Gelöste Rätsel alter Erdkarten. Das Geheimnis der Seefahrer*, o. O. 1991; Macdonald, F., und Bergin, M.: *Christoph Kolumbus. Der Entdecker Amerikas*, Klagenfurt 1992; Boorstin, J. D.: *Die Entdecker*, Berlin, Boston und Stuttgart 1985; Humble, R.: *Die Reise des Magellan*, Nürnberg 1991).

(Sozialpädagogische) Navigation – als Prozess der Wahl von Strategien und Handlungsweisen in einer gegebenen Situation – stellt also eine (Vermittlungs-) Leistung von Fachkräften der Jugendarbeit dar (womöglich auch von Fachkräften in anderen Handlungsfeldern sozialer Arbeit), die im Spannungsverhältnis unterschiedlichen Interessen – 1. des Gemeinwesens (vgl. 5.7.6), 2. des institutionellen Kontextes (vgl. 5.7.2), 3. der Jugendlichen und 4. der Fachkraft mit ihren persönlichen Überzeugungen und fachlichen Vorstellungen (vgl. 5.7.4) – erbracht werden muss. Entscheidend für Selbstorganisationsförderung ist die berufliche Kundigkeit der Fachkraft, in Kenntnis der Rahmenbedingungen der Umwelt und Nutzung der dort gegebenen Möglichkeiten (erfolgreich) navigieren zu können. Damit wird sie vergleichbar mit der Navigationsleistung eines Schiffers in unbekanntem Gewässer. Hierfür ist nicht allein das Handlungswissen (d. h. die durch Berufsausbildung vermittelten Kenntnisse [z. B. Wissen über entwicklungspsychologische oder gruppendynamische Zusammenhänge]) und das Handlungskönnen (d. h. die in der Regel der Persönlichkeit der Fachkraft eigene Qualitäten im gelingenden Umgang mit Jugendlichen [z. B. eine Beziehung zu ihnen aufbauen zu können]) relevant, sondern ganz offensichtlich ein Set von Kenntnissen, das dieses Handlungswissen und (vor allem) -können um ~~zwei~~ <sup>zwei</sup> ~~Navigation~~ <sup>Navigation</sup> ~~Wissen~~ <sup>Wissen</sup> als Wissen über die Strukturen der Umwelt, in der sich die Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher „ergeignen“, und den Optionen, darin zu agieren (z. B. Schlüsselpersonen einzubinden, die für diese Prozesse „Türen öffnen“ können) und

2. die *Navigationskompetenz* als Können, mit den Akteuren der Umwelt (z. B. Kommunalpolitiker, Presse, Nachbarn etc.) im gegebenen Rahmen umzugehen. Navigationskompetenz als *formale Kompetenz* (d. h. als Klärung des Status', der Zuständigkeiten) klärt auch die Frage, welche Stellung die Umwelt der Fachkraft im Handlungsfeld einräumt (was lässt der institutionelle Kontext zu bzw. was darf die Fachkraft bzw. was muss sie tun?).

Das heißt: Nicht das Wissen und Können im Verhältnis zu den Jugendlichen (der „pädagogische Bezug“ oder „die Beziehung“; vgl. 5.7.4) allein erweisen sich als relevant für das Gelingen von Selbstorganisationsförderung, sondern auch das Navigationswissen und -können als die Fähigkeit, Selbstorganisationsprozesse im Gemeinwesen – zum Beispiel durch die Aktivierung unterstützender Akteure – zu fördern<sup>279</sup>.

Die spezifischen Kompetenzen beruflich tätiger Fachkräfte der Jugendarbeit müssen damit Gemeinwesen orientiert angereichert sein. Dies ist zwar keineswegs neu, wie ja auch die Diskussion um Sozialräumlichkeit bzw. Gemeinwesenorientierung in der Jugendhilfe andeutet, aber in Bezug auf den in der beruflichen Sozialisierung und Ausdifferenzierung der Fachkräfte erfolgenden Wissenstransfer an Fach- und Fachhochschulen und in der beruflichen Erstpraxis (z. B. in Praktika bzw. dem sog. „Anerkennungsjahr“ zum Abschluss der Ausbildung zu Diplom-Sozialarbeitern und -pädagogen) von besonderer – durchaus kritischer – Bedeutung, da die Daten darauf verweisen, dass es Navigationswissen und -können fehlt.

Im Material lässt sich gerade an dieser Stelle (Vermittlung von Navigationswissen und -können) eine Lücke identifizieren: Im Blick auf die Voraussetzungen, Selbstorganisationsprozesse fördern zu können, formulieren die Fachkräfte Anforderungen an das Können und Wissen, die in der (üblichen) Berufsausbildung eher zu kurz kommen, angefangen bei Kenntnissen über die Funktionsweise und Beeinflussbarkeit der Systeme der Umwelt bis hin zu kommunikativen Kompetenzen im Umgang mit Akteuren der Umwelt, die wichtig für den gelingenden Handlungsvollzug sein dürften und die professionelle „Kundigkeit“ der Selbstorganisationsförderung auszeichnen (vgl. 5.2.2.4.1 und 5.2.2.4.2). Es gibt Hinweise darauf, dass hier die Berufsausbildung als unzureichend empfunden wird und das erforderliche (nautische) Wissen nur fragmentarisch vermittelt hat. Die Fachkräfte scheinen den Mangel an Grundlagen für eine der Situation angemessene Handlungsweise wahrzunehmen (vgl. 5.2.2.4.3)<sup>280</sup>.

Im Ergebnis lässt sich feststellen, dass die zunächst konstatierte und beschriebene Offenheit bzw. Uneindeutigkeit also nur scheinbar und vordergründig existiert. Tatsächlich deutet das vorliegende Material darauf hin, dass die von Fachkräften gewählten Vorgehensweisen jeweils einen Versuch der situationsangemessenen und -reflektierenden Reaktion (als Navigation) darstellen.

---

<sup>279</sup> Die Klärung solcher handlungsfeldspezifischen Kompetenzen ist weder neu (vgl. 3.3.1.5), noch auf die Jugendarbeit beschränkt (vgl. Huber 2004a und 2004b, Fuchs 2004). So charakterisiert z. B. ein aktuelles Papier des *Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge* die erforderlichen Kompetenzen von sog. „Case-Managern“ (v. a. im Blick auf Beratungsprozesse nach dem SGB II) ebenfalls in Bezug auf deren beziehungs- und umweltspezifisches Profil; vgl. Deutscher Verein 2004).

<sup>280</sup> Womöglich wird dies auch dadurch zugespitzt, dass schon das Studium Navigation erzwingt: Angesichts der Offenheit der Ausbildung an Fachhochschulen und Universitäten (in Bezug auf Ausbildungsinhalte und -schwerpunkte, die Wahl der Praktika und der Prüfungsschwerpunkte bzw. offen gehaltenen Ausbildungsordnungen) muss sich der Studierende weitgehend selbst suchen, was er „braucht“. Er muss sich in der Unübersichtlichkeit der Ausbildung und ihrer Bedingungen – vor allem im Rahmen der durchaus komplexen Ausbildung zum Sozialarbeiter/-pädagogen – zurecht finden, angehende Sozialarbeiter und -pädagogen auch schon deshalb, weil das Studium in der Regel auf sechs Semester beschränkt ist und damit meist keine Zeit bleibt, sich dem Studium „experimentell“ (d. h. versuchsweise, verschiedene Wege ausprobierend) zu nähern. In einer solchen Situation könnten sich die Studierenden freilich als „hilfslose Navigateure“ erweisen, die sich zwar durch die Unübersichtlichkeit der Ausbildungssituation hindurch navigieren müssten, denen aber zugleich das Rüstzeug hierfür noch fehlt.

## 6.1.2 Validierung des Arbeitsmodells

Im Rahmen zweier Kommunikativer Validierungen wurde das Arbeitsmodell einer Prüfung durch Fachkräfte unterzogen. Diese Rückbindung an die Experten selbst erlaubt aufgrund der Statements die Einschätzung, dass die Experten das Arbeitsmodell der Navigation als Steuerungsleistung bestätigen (vgl. zu Annahme, dass Selbstorganisationsförderung sich als Navigation darstellt, z. B. KV1:12-13, KV1:16-17, KV1:37-40, KV1:69, KV1:858-876, KV2:12-22, KV2:37-39, KV2:55-57, KV2:296-302, KV2:985-987). Daneben finden sich unter anderem bestätigende Aussagen im Bezug auf die Befunde, dass sich das Handeln der Fachkräfte offen bzw. unbestimmt darstellt (vgl. z. B. KV1:64-68, KV1:217-231, KV2:1051-1055; kritisch KV1:155-156), sie die Funktion eines Vermittler wahrnehmen (vgl. z. B. KV1:787-828, KV2:634-660) und in Abhängigkeit vom institutionellen Kontext agieren (vgl. z. B. KV2:661-703). Der Befund, die Tätigkeit im Feld werden durch die Berufsausbildung nicht immer ausreichend vorbereitet, wird bestätigt (vgl. u. B. KV1:992-1034, KV1:1060-1098, KV2:20-21, KV2:965-974). Im Rahmen der Gruppendiskussionen wurden Hinweise auf den instrumentellen Charakter der Selbstorganisationsförderung gegeben (vgl. z. B. KV1:107-108, KV1:120-122, KV1:270-280), was zu einer erneuten Bewertung des Materials unter diesem Blickwinkel führte (vgl. 5.7.8). Kritik (vgl. z. B. KV1:61, KV1:110-111, KV1:878-990, KV2:316-321) wurde im Rahmen der Kommunikativen Validierungen vorgebracht, mit dem Modell der Navigation verbinde sich das Bild eines steuernden Kapitäns (Fachkraft) und der gesteuerten Crew (Jugendliche). Es wurde daher versucht, im Rahmen der endgültigen Formulierung des Arbeitsmodells Rechnung zu tragen (nicht das Verhältnis des Schiffers zu seiner Mannschaft ist maßgeblich, sondern dessen Navigationsleistung; insofern ist es unbeachtlich, ob – im übertragenen Sinne – Fachkraft und Jugendliche in demselben Boot sitzen).

Insgesamt führen Verlauf und Aussagen der an den beiden Kommunikativen Validierungen beteiligten Experten zu der Feststellung, dass die Fachkräfte das Arbeitsmodell als Re-Präsentation der von ihnen in den Experten-, Gruppen- und Gemeinschaftsinterviews vorgenommenen Schilderungen als angemessene Re-Präsentationen ihrer Einschätzungen und Deutungen betrachten. *Das Arbeitsmodell ist insofern als gültig anzusehen.*

## 6.2 Exkurs: Zur Feldtheorie Kurt Lewins

Navigation lässt sich *feldtheoretisch* erklären, wobei die von Kurt Lewin entwickelte Feldtheorie den Rahmen bildet. Es kann an dieser Stelle nicht darum gehen, das Werk Lewins<sup>281</sup> ausführlich darzulegen (vgl. dazu v. a. Marrow 2002, Lück 1996, Cartwright 1963, Lohr 1963), sondern es ist geboten, seine Überlegungen zur Feldtheorie so heraus zu arbeiten, dass diese dabei behilflich sein kann, den Prozess der Navigation als allgemeinen Handlungsrahmen (nicht als konkreten Modus) der Selbstorganisationsförderung zu erklären.

Lewin hat sein gesamtes wissenschaftliches Werk als „Feldtheorie“ beschrieben, aber erst in seinen letzten Jahren explizit auch als „Feldtheorie“ deklariert (Graumann 1982, S. 23f; zu dem von Lewin eingebrachten Verständnis vgl. insg. Lewin 1936/1969 und Leeper 1943). Zunächst als individual- bzw. entwicklungspsychologisches Konzept entwickelt hat Lewin dabei Feldtheorie<sup>282</sup> zunehmend als Theorie sozialer Interaktion elaboriert. Erste Ansätze zu einer Feldtheorie, vor allem eine erste Beschreibung des (für die spätere Feldtheorie zentralen) *Lebensraumes*, formulierte Lewin bereits unter dem Eindruck seiner Kriegserlebnisse gegen Ende des Ersten Weltkriegs (vgl. Lewin 1917/1982). Als besonders günstig für seine Forschung erwiesen sich die Rahmenbedingungen des Instituts für Psychologie an der Universität Berlin, in das er 1991 eintrat (vgl. Marrow 2002, S. 43f): Der gestaltpsychologischen „Berliner Schule“ (v. a. M. Wertheimer, K. Koffka und K. Gottschaldt<sup>283</sup>) „ging es um die primäre Ganzheitlichkeit menschlichen Erlebens“; der menschliche Organismus wurde als ein unteilbares Ganzes, begriffen, das sich nach eigenen inneren Prinzipien, Strukturen und Rhythmen entwickelt (Hinte/Runge 1999, S. 1385).

Solche Überlegungen waren eingebettet in die Diskussion zur Überwindung der aristotelischen Denktradition durch die galileische Sichtweise, das heißt die Aufhebung der Gegensätze fester Klassen als Kennzeichen der aristotelischen Herangehensweise durch ein funktionelleres Denken und die Benutzung *konditional-genetischer Begriffe* (vgl. Lewin 1931b/1982, Lück 1996, S. 41ff, Bischof 1981,

---

<sup>281</sup> Das Werk Lewins liegt als Gesamtaufgabe noch immer nicht vor; drei der auf sieben Bände geplanten und 1982 begonnenen Werkausgabe wurden in den zurückliegenden 20 Jahren bedauerlicherweise noch nicht herausgegeben wurden, und es steht zu befürchten, dass dies auch nicht mehr geschehen wird.

<sup>282</sup> Feldtheorien wurden zunächst in der Physik – und damit rund 50 Jahre vor Lewin – als physikalische Kraft-, Strömungs- und Wärmefelder entwickelt (vgl. Schwab, A. J.: Begriffswelt der Feldtheorie, Berlin 1987).

<sup>283</sup> Lewin bezieht sich auf Wertheimer, M.: Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt: I. Prinzipielle Bemerkungen, in: Psychologische Forschung, 1. Jg. 1922, S. 47 – 65; , Köhler, W.: Die psychischen Gestalten in Ruhe und im stationären Zustand, Braunschweig 1920; Koffka, K.: Die Grundlagen der psychischen Entwicklung, Osterwieck 1921; Gottschaldt, K.: Über den Einfluss der Erfahrung auf die Wahrnehmung von Figuren, in: Psychologische Forschung, 8. Jahrgang 1926, S. 261 – 318.



Lohr 1963, S. 17ff). Für *Galilei* „war der Einzelfall genauso gültig wie das Gesetz des freien Falls im Vakuum, ein wissenschaftlich akzeptables Phänomen, das im realen Leben nicht vorkommt. Für die moderne Physik war es ohne Bedeutung, ob ein gegebener Prozess ein- oder zweimal, häufig oder ständig vorkam: Historische Häufigkeit hat überhaupt keinen Einfluss auf die Entscheidung über die ‚Gesetzmäßigkeit‘ eines Phänomens“ (Marrow 2002, S. 177).

Darin begründete sich zugleich die Abgrenzung *Lewins* gegenüber dem Behaviorismus, der Fragen nur dadurch zu beantworten versuchte, „daß er alles als bedingten Reflex interpretierte“. An der behavioristischen Methodik kritisierte er die Tendenz zu Durchschnittsberechnungen, um im Durchschnitt – ganz im Sinne der aristotelischen Denktradition – Regelmäßigkeiten zu erkennen. Es komme aber darauf an, allgemeingültige (psychologische) Gesetze zu entdecken, die nicht auf einzelne Gebiete beschränkt bleiben (vgl. Lück 1996, S. 43).

Eine solche Sichtweise erlaubte auch die Entwicklung neuer (meta-) theoretischer Zugänge. Grundsätzliche Charakteristika der Feldtheorie sind – so *Lewin* selbst – vor allem der galileische Zugang (d. h. die Anwendung einer konstruktiven statt einer klassifizierenden Methode, was durchaus zu einer Gleichsetzung von Feldtheorie und galileischer Denkweise führt; vgl. Graumann 1982, S. 24), das „Interesse für die dynamischen Aspekte der Ereignisse“, – bei aller Problematik – die mathematische Darstellung des Feldes und die Wahrnehmung der Gesamtsituation und deren Analyse (vgl. *Lewin* 1942/1982, S. 157); denn: „Statt isolierte Fakten herauszulösen und später zu versuchen, die zu ‚synthetisieren‘, trägt man der Gesamtsituation Rechnung und stellt sie von Anfang an her. Darum ist der feldtheoretische Ansatz eine Methode der ‚allmählichen Approximation‘ bei schrittweise zunehmender Spezialisierung. Die Herauslösung isolierter Tatsachen aus einer Situation führt leicht zu einem völlig verzerrten Bild“ (*Lewin* 1939/1982, S. 207).

Theorie in diesem Sinne muss *praktisch* sein, meinte *Lewin*, bzw. es gebe nichts, „was so praktisch wäre wie eine gute Theorie“ (*Lewin* lt. Lück 1996, S. 58). Theorie solle in diesem Sinne zwei Funktionen erfüllen, nämlich 1. erklären, „was bekannt sei“, und 2. „solle sie den Weg zu neuem Wissen zeigen. Man solle deshalb Experimente mit der Absicht durchführen, theoretische Konzepte zu überprüfen, anstatt lediglich Fakten zu sammeln und zu analysieren oder Verhalten statistisch zu klassifizieren“ (Marrow 2002, S. 62). Dieses Verständnis bezog sich sowohl auf die Pragmatik der Empirie<sup>284</sup> als auch auf den Umgang mit wissenschaftlichen Konzepten: Wissenschaften, wie die Soziologie oder die Psychologie, sollten sich „völlig frei fühlen, jene Typen von Konstrukten zu benutzen, die sie als die adäquatesten für die Behandlung ihrer Probleme erachten“ (*Lewin* 1939/1982, S. 191).

In der (bundes-) deutschen Forschung hat *Lewin* zunächst kaum eine Rolle gespielt, weder in der Psychologie noch in der Pädagogik; die Rezeption seines Werkes erwies sich dort zunächst vor allem durch die geisteswissenschaftliche Pädagogik als „blockiert“; in nur wenigen Fällen, zum Beispiel durch *Winnefeld* (vgl. *Winnefeld* 1957) und die von ihm betriebene experimentelle Pädagogik mit Unterrichtsbeobachtungen, Interaktionsanalysen von Gesprächen im Unterricht oder der grafischen Präsentation des Unterrichtsverlaufs, wurde auf das *Lewin*’sche Instrumentarium zurückgegriffen (vgl. Lück 1996, S. 105). Auch in dem für die Entwicklung einer modernen Jugendarbeit relevanten Ansatz von *Kentler* scheinen mir feldtheoretische Bezüge erkennbar (vgl. *Kentler* 1964, z. B. in Bezug auf die Provokation von Verhaltensänderungen, S. 84, die Beziehungen des Einzelnen zur Gruppe, S. 64, oder in Bezug auf Spannung und Konflikt, S. 58). Erst durch die Bezugnahme auf die von *Lewin* formulierte Aktionsforschung bzw. die vom ihm ausgehenden Impulse zur Erforschung der Gruppendynamik<sup>285</sup> in den späten 60er und 70er Jahren wurde – phasenweise (vgl. Fuhr/Dauber 2002, S. 16) – wieder Anschluss an die Feldtheorie hergestellt (vgl. auch 4.1).

### 6.2.1 Grundzüge der Feldtheorie

*Lewins* Interesse konzentrierte sich zunächst auf die Analyse der Beziehungsstruktur zwischen Person (sog. „psychischer Bereich“), Objekt und Handlungskontext, dem sog. *Feld* bzw. *Lebensraum* (vgl. *Lewin* 1942/1982, S. 159). Sein Begriffssystem gründete dabei auf der grundlegenden Vorstellung, dass das Individuum als ein „differenzierter Bereich des Lebensraumes“ verstanden werden könne (vgl. Lück 1996, S. 139f) und „ein komplexes Energiefeld sei, in dem sich alles Verhalten als eine Veränderung eines gegebenen Zustandes eines Feldes während einer bestimmten Zeiteinheit begreifen ließ“ (Marrow 2002, S. 62). Der Lebensraum sei damit teils vom Zustand des Individuums, wie er sich aus dessen Geschichte ergibt, und teils von der physischen und sozialen Umgebung abhängig

---

<sup>284</sup> *Lewin* verweist zum Beispiel darauf, dass „gerade die guten wissenschaftlichen Darstellungen ... nicht eigentlich Darstellungen mit wissenschaftlichen Mitteln“ seien (*Lewin* 1936/1969, S. 34f), was *Lück* veranlasst, zu vermuten, im Sinne der galileischen Denkweise lasse sich diese Einschätzung auch so verstehen, dass es nicht aufwendiger statistischer Verfahren bzw. großer Stichproben benötige, um zu brauchbaren Resultaten zu gelangen (Lück 1996, S. 46). Das aber brachte ihm auch Kritik vor allem an den Untersuchungen der Berliner Zeit ein, „besonders hinsichtlich der Tatsache, daß sie mit einer relativ kleinen Zahl von Versuchspersonen durchgeführt wurden. *Lewin* gab zu, daß eine größere Fallzahl wahrscheinlich zur Reliabilität seiner Ergebnisse beigetragen hätte. Er gestand ein, daß zusätzliche Bestätigung natürlich immer zu wünschen sei. Aber er führte auch aus, daß sich seine eigenen Resultate sehr wohl bewährt hätten, wenn seine Experimente von anderen wiederholt worden seien“ (Marrow 2002, S. 102f).

<sup>285</sup> Vgl. insg. Rehtien, W.: *Angewandte Gruppendynamik*, 3. überarb. Aufl. München 1999.

(vgl. Lewin 1942/1982, S. 159). Im Kern der Feldtheorie entwickelte Lewin die *universelle Verhaltensgleichung*, wonach  $V = f(P, U)$ . „Nach dieser Gleichung ist der Verhalten (V) eine Funktion (f) der Person (P) und der Umwelt (U). Da der Lebensraum die Umwelt und die Person umfasst, kann nach Lewin auch geschrieben werden:  $V = f(Lr)$ , d. h. das Verhalten ist nach Lewin eine Funktion des Lebensraums“ (Lück 1996, S. 53; vgl. Lewin 1939/1982, S. 196, Graumann 1999, S. 1486, Fietkau 1999, S. 3646). Das augenblickliche Verhalten einer Person (Individuum) hänge von allen Teilen des Lebensraumes ab (vgl. Lewin 1939/1982, S. 202), was auf dessen zentrale Bedeutung des Lebensraumes<sup>286</sup> verweist, dem Gesamtbereich dessen, „was das Verhalten (V) eines Individuums in einem gegebenen Zeitmoment bestimmt“ (Lewin 1936/1969, S. 34): Der Lebensraum sei der „Inbegriff möglichen Verhaltens“ (ebenda, S. 36), schließe alle „Fakten“ – bzw. „Umweltfakten“ (vgl. Marrow 2002, S. 120) – ein, die für das Individuum existieren, und „umfasst Bedürfnisse, Ziele, unbewusste Einflüsse, Erinnerungen, Annahmen, Ereignisse politischer, wirtschaftlicher und sozialer Natur und alles, was sich unmittelbar auf ihr Verhalten auswirken kann“ (ebenda, S. 68). Entscheidend ist, dass jedem Individuum zu einem bestimmten Zeitpunkt ein eigener Lebensraum entspricht, bestimmt durch die Person und die Umwelt, „wie sie das Individuum sieht“ (Lewin lt. Graumann 1982, S. 25; vgl. ferner Lewin 1942/1982, S. 159, Graumann 1982, S. 29, Lohr 1963, S. 23 und 31). Hierin besteht auch die entscheidende Nähe zu den Überlegungen des Systemismus (vgl. 3.1.1).

Die von Lewin angestoßenen und begleiteten Untersuchungen in den 20er und 30er Jahren<sup>287</sup> dienten dem Zweck, das Verhalten eines Individuums als eine Funktion des Feldes erklären zu können (vgl. Marrow 2002, S. 75ff). Verhalten (Wünschen, Denken, Leistung oder Anstrengung) verstand Lewin als das Resultat einer „Wechselbeziehung gleichzeitig vorliegender Fakten“ (Lewin und Korsch) bzw. eines Feldes interdependenter Faktoren. Dabei handele es sich um Tatsachen, wie zum Beispiel die Bedürfnisse der handelnden Person, ihre Ziele und Wünsche, ihre Sicht von Vergangenheit und Zukunft, aber auch ihre Zugehörigkeit zu Gruppen und ihre Position in Gruppen. Der Lebensraum repräsentiere eine „Vielzahl von Bereichen, die alle zur gleichen Zeit existieren und die untereinander in Wechselwirkung stehen“ (Lewin)<sup>288</sup>. Feldtheorie behandelt also Prozesse, die nicht isoliert erfolgen, sondern im Rahmen dynamischer<sup>289</sup> Interdependenzen im Lebensraum. Diese Prozesse – bzw., wie noch zu zeigen sein wird, die ihnen eigenen Kräfte – sorgten für eine (irreversible) Veränderung des Gesamtzustandes des Lebensraumes (vgl. Lück 1996, S. 83ff, Graumann 1982, S. 24f, Heinz 1999, S. 3209f, Marrow 2002, S. 67f). Handeln in Richtung auf ein Ziel (mithin *zielgerichtetes Handeln*, wie ich es ausdrücken möchte) stelle als *Lokomotion* ein irreversibles „Durchschreiten des Lebensraumes“ dar, einen Weg, „der gegangen werden kann oder nicht“ (Lück 1996, S. 140).

<sup>286</sup> Legewie verweist auf die begriffsgeschichtliche Einordnung des Lebensweltkonzeptes (v. a. Edmund Husserl) und Nähe des aktuelleren Diskurses zur Lebenswelt (v. a. Alfred Schütz) unter anderem auch zum Lewin'schen Konzept des Lebensraumes (vgl. Legewie 1999, S. 107ff), während Fietkau darauf aufmerksam macht, dass Jacob von Uexküll 1909 das Verhältnis von Organismen zu ihrer Umwelt in einer für die Umweltpsychologie relevanter Weise neu bestimmte. Die Umwelt müsse weniger als „physikalische Umwelt“, sondern vielmehr als Lebensraum begriffen werden, der sich aus dem konstruiert, was Organismen wahrnehmen (sog. „Merkwelt“) und worauf sie handelnd einwirken können (sog. „Wirkwelt“). Der Lebensraum im Sinne von Uexkülls ist immer auch von Bewertungen (Valenzen) besetzt. Deshalb stelle sein Lebensraum-Konzept „eine biologische Parallele und einen wissenschaftshistorischen Vorläufer der Lewin'schen Feldtheorie dar“ (Fietkau 1999, S. 3646).

<sup>287</sup> Z. B. zum Erinnern unvollendeter Aufgaben (sog. „Zeigarnik-Effekt“, vgl. Zeigarnik, B.: Über das Behalten von erledigten und unerledigten Aufgaben, in: Psychologische Forschung, 1927, S. 1 – 85), zum Anspruchsniveau, d. h. der Schwierigkeitsgrad des Ziels, nach dem eine Person strebt (vgl. Hoppe, E.: Erfolg und Misserfolg, in: Psychologische Forschung, 1930, S. 1 – 62; Jucknat, M.: Leistung, Anspruchsniveau und Selbstbewusstsein, in: Psychologische Forschung, 1937, S. 89 – 179), zum Ersatz, d. h. der Messung der spontanen Wiederaufnahme abgebrochener Handlungen (vgl. Ovsjakina, M.: Die Wiederaufnahme von unterbrochenen Handlungen, in: Psychologische Forschung, 1928, S. 302 – 379) oder zum Ärger und dessen Genese (Dembo, T.: Der Ärger als dynamisches Problem, in: Psychologische Forschung, 1931, S. 1 – 144).

<sup>288</sup> Kennzeichnend für den feldtheoretischen Zugang ist die Rekonstruktion von Handeln als räumliches Geschehen, Handeln ist in diesem Sinne Bewegung (*Lokomotion*) von einem Punkt im Lebensraum zu einem anderen, verbunden mit der Veränderung des Lebensraumes durch diese Bewegung. Lewin ging es daher darum, im Lebensraum „alles das darzustellen, was das Verhalten zu einer Zeit beeinflusst, und nichts außerdem“ (Lewin 1943/1982, S. 148). Er stellte den Lebensraum vorzugsweise als sog. *Jordankurve* (d. h. als oval begrenzte Fläche) dar, um so die Trennung des Individuums und des ihm eigenen Lebensraumes von der übrigen Welt darzustellen. Diese Darstellung sollte die Gesamtheit der Fakten, die Eingebundenheit des Individuums in diese Fakten und die Lage der Fakten im Lebensraum darstellen, „von denen sich denken ließ, daß sie das Verhalten eines Individuums bestimmen können“ (Marrow 2002, S. 73, vgl. Lück 1996, S. 50f). Mit den Begriffen der Mathematik argumentierend gehe es um einem „Raum“, der im Rahmen der nicht-quantitativen Geometrie (der sog. *Topologie*) - in Form einer hierauf fußenden, spezifischen Geometrie (die Lewin den *hodologischen Raum* nannte) - abgebildet werden kann (vgl. Lewin 1939/1982, S. 208, Lewin 1940/1982, S. 65ff, Lohr 1963, S. 24f und 28ff).

Der Lebensraum stellt sich so als offenes System dar, das sich verändert; auch gruppensystemische Prozesse, zum Beispiel Phasen des Gruppenprozesses, werden wie Systemveränderungen beschrieben (Lück 1996, S. 82f). Damit konstituierte er im Grunde eine erste Systemtheorie, jedenfalls aber einen Zusammenhang von Feld- und Systemtheorie, obgleich die zentralen Begründungsquellen der Systemtheorie - die Systemtheorie in der Biologie (vgl. von Bertalanffy, L.: Das biologische Weltbild. Bd. 1.: Die Stellung des Lebens in Natur und Wissenschaft, Berlin 1949) und die Kybernetik (vgl. Wiener, N.: Kybernetik, Reinbek 1968) - erst nach dem Tod Lewins (1947) veröffentlicht wurden.

<sup>289</sup> „Tatsachen oder Begriffe, die auf Bedingungen eines Wandels – speziell auf Kräfte – zurückgehen, werden als dynamisch bezeichnet“ (Lück 1996, S. 139).

Das heißt: Der Lebensraum entwickelt sich also dynamisch durch das Individuum (z. B. dessen mit dem Lebensalter wachsenden Erfahrungen) in der Interdependenz der von ihm je spezifisch wahrgenommenen Umwelt (vgl. Graumann 1982, S. 26). So verändert sich der Lebensraum zum Beispiel mit der Entwicklung des Kindes: Er erweitert und differenziert<sup>290</sup> sich, ist mit einer Zunahme der Organisation (als Ausdruck wachsender Differenzierung) und einer Veränderung der „allgemeinen Flüssigkeit“ bzw. „Rigidität (Starrheit)“ verbunden (vgl. Lück 1996, S. 91). Starrheit (Rigidität) bedeutet, dass eine zielgerichtete Bewegung einer Person zu einem bestimmten Punkt im Lebensraum (Lokomotion) durch die dort wirkenden Kräfte erschwert und größere Anstrengungen zur Überwindung dieser Grenzen (sog. *Barrieren*) erforderlich sind. Zugänglichkeit meint die „Leichtigkeit“, „mit der ein Bereich des Lebensraumes durch Lokomotion oder Kommunikation erreicht werden kann“ (Lück 1996, S. 141). Während der Lebensraum eines kleinen Kindes nur dessen direkte Umgebung und das (direkt erreichbare) Ziel umfasst, ist der Lebensraum des älteren Kindes nicht nur größer, sondern auch mit Barrieren und die Erreichung des Ziel deshalb mit Umwegen verbunden.

Barrieren stellen Hindernisse dar, die als (physische oder soziale) Grenze einer zielgerichteten Handlung als Bewegung im Lebensraum auf ein bestimmtes Ziel hin (*Lokomotion*) Widerstand entgegensetzen und einen „Umweg“ erzwingen (vgl. Marrow 2002, S. 64, Lück 1996, S. 46 und 139). Sie zu erkennen ist damit ein Resultat der gewachsenen Einsicht bzw. Ausdruck einer Veränderung der Erkenntnisstruktur des Individuums. *Lewin* verweist zum Beispiel mit Hinweis auf die Untersuchung *Sara Fajans*<sup>291</sup> darauf, dass die „wichtigen Fakten der Umwelt wie die Freundlichkeit oder die Unfreundlichkeit eines gewissen Erwachsenen von grundsätzlicher Bedeutung für den Lebensraum des Kindes sein (können), ohne daß das Kind eine klare intellektuelle Vorstellung von diesem Faktum hat“ (Marrow 2002, S. 101). Als Umweltfakten sind also alle Tatsachen physischer, psychologischer und sozialer Natur zu verstehen, die auf den Lebensraum einwirken, unabhängig auch davon, ob sie dem Individuum bewusst sind (wobei mit zunehmendem Alter der Grad der Bewusstheit in der Regel zunehmen wird). Insofern wird der Lebensraum mit wachsender Erkenntnisfähigkeit erweitert bzw. differenziert (vgl. Lück 1996, S. 52f; die Analogie zu den oben erwähnten Untersuchungen über den wachsenden Streifenraum von Großstadtindern liegt nahe: vgl. Muchow/Muchow 1978 und 1998).

*Lewin* fragte sich, wie die Richtung einer Handlung von der kognitiven Struktur einer gegebenen<sup>292</sup> Situation abhängt. Dabei argumentierte er zunächst aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie (vgl. Lück 1996, S. 44ff, *Lewin* 1943/1963, S. 207, zu dem Zusammenhang von Entwicklungspsychologie und Feldtheorie vgl. auch Graumann 1982, S. 27), um das Wirken der Feldkräfte am Verhalten von Kindern zu zeigen: In der Umgebung eines Kindes befinden sich Objekte und Ereignisse physikalischer wie sozialer Natur (z. B. Zimmer, Stühle, Freunde, Nachbarn); nicht die physikalischen Eigenschaften interessieren das Kind, sondern die mit ihnen verbundenen funktionellen Möglichkeiten, zum Beispiel ein Stuhl, der reizt, beklettert zu werden. *Lewin* nannte diese Umwelttatsache, dass ein Stuhl ein Kind zum Klettern reizt, *Aufforderungscharakter* bzw. *Valenz*<sup>293</sup> und sprach davon, dass der Gegenstand, der das Kind lockt, einen psychischen Vektor, eine Kraft, „in der Richtung auf diesen Gegenstand hin erzeugt“ (*Lewin* 1929/1982, S. 327): Der Stuhl, der das Kind reizt, habe eine positive Valenz für das Kind (das ihn beklettern will), wirke als eine Kraft mit gegebener Stärke, Richtung und Angriffspunkt auf das Kind ein (vgl. Lück 1996, S. 140) und verändere durch die Handlung des Kindes das Feld (vgl. Marrow 2002, S. 65). Die positive Valenz, die der (bekletterbare) Stuhl auf das Kind ausübt, könne als *Feldkraft* von dem Kind in Richtung auf das Ziel (Stuhl) als Vektor dargestellt werden (vgl. *Lewin* 1931a/1982, S. 117, Lück 1996, S. 46ff; ferner: *Lewin* 1933/1982).

Art (d. h. das positive oder negative Vorzeichen) und Stärke einer Valenz bzw. „die der Valenz zugewandte Kraft“ (*Lohr* 1963, S. 29) würden wesentlich durch die aktuellen Bedürfnisse der Person bestimmt. „Man muß sich daher den Lebensraum des Individuums

---

<sup>290</sup> Der ursprünglich biologische Grundbegriff der Differenzierung, der z. B. die Unterteilung der Einzelle in kleinere, spezifische Einheiten beschreibt, wird in der Feldtheorie zur Beschreibung der Unterteilung des Lebensraumes in Regionen und kleinere Einheiten verwandt (vgl. *Lewin* 1942/1982, S. 169f) und drückt damit die Komplexität des Feldes mit seinen wachsenden Einflussfaktoren aus; anders ausgedrückt: je größer die Differenzierung, desto umfangreicher die Wirkung der Einflussfaktoren.

<sup>291</sup> Vgl. *Fajans*, S.: Erfolg, Ausdauer und Aktivität beim Säugling und Kleinkind, in: *Psychologische Forschung*, 1933, S. 268 – 305; ferner: *Marrow* 2002, S. 100f.

<sup>292</sup> Nach *Lewins* Verständnis „beruht das Verhalten weder auf der Vergangenheit noch auf der Zukunft, sondern auf dem gegenwärtigen Feld im ‚Hier und Jetzt‘“ (*Marrow* 2002, S. 68). Jedes Verhalten oder jede sonstige Veränderung im Lebensraum sei einzig und allein vom Feld zu dieser Zeit abhängig (vgl. Lück 1996, S. 52), das heißt, nur die gegenwärtige Situation beeinflusst das Verhalten. Frühere Ereignisse „sind nur insofern wichtig, als die die gegenwärtige psychische Verfassung und gegenwärtiges Verhalten bestimmen“ (ebenda, S. 54 und S. 68), vergangene Ereignisse existieren „jetzt nicht“ und können „daher jetzt keine Wirkung haben“ (vgl. *Lewin* 1942/1982, S. 161). Allerdings hängt das Verhalten nicht vollständig von der aktuellen Situation des Individuums ab; es wird auch durch „seine Hoffnungen und Wünsche und durch seine Ansichten über seine eigene Vergangenheit tief beeinflusst“. Insofern hat der Lebensraum eine spezifische Zeitqualität (sog. *Zeitperspektive*). *Lewin* verwies auf die allmähliche Ausweitung der Zeitperspektive mit zunehmendem Lebensalter und die damit verbundene „Erweiterung des Gesichtskreises“ (vgl. *Lewin* 1942/1982, S. 173f, *Miller* 1999, S. 3925f). Verhalten ist also stets aktueller Ausdruck des jetzt gegebenen Lebensraumes, mit beeinflusst durch die Erfahrungen der Vergangenheit und die Aspirationen der Zukunft (vgl. *Lewin* 1942/1948/1948).

<sup>293</sup> Der ursprünglich von *Lewin* gewählte Begriff „Aufforderungscharakter wurde, zunächst ins Englische übersetzt (*valence*), nach erneutem Rücktransfer aus dem Englischen ins Deutsche schließlich zu „Valenz“.

in steter Veränderung vorstellen: Einige Dinge gewinnen an Reiz, andere verlieren ihn; manche positive Regionen des Lebensraumes sind nur zu erreichen, wenn Regionen mit negativen Valenzen durchschritten werden“. So sei zum Beispiel die Erlangung des Doktorgrades (positive Valenz) mit Entbehrungen der Arbeit an deren Text (negative Valenz) verbunden (vgl. Lück 1996, S. 44f, zit. S. 45). Die Valenz einer Handlung hänge also auch von ihrer Bedeutung und damit von der kognitiven Struktur ab (vgl. Lewin 1942/1982, S. 178).

Mit positiven Valenzen besetzte Regionen des Lebensraums veranlassen das Individuum, diese als Zielregion anzustreben und dabei solche mit negativer Valenz zu meiden (vgl. Lück 1996, S. 50f). Wenn die Summe dieser Kräfte positiv ist, dann hat diese Region des Lebensraums für das Individuum eine positive Valenz (vgl. Lück 1996, S. 138); dann wird die Entbehrung der Arbeit am Text einer Dissertation in Kauf genommen, weil die Erlangung des Doktorgrades eine in der Summe der Valenzen bzw. wirkenden Kräfte positiv ist und in der Kognition des Individuums (d. h. dessen *Deutungsmuster* [vgl. 2.1.5]) eine positive Bedeutung besitzt (wer käme sonst auch auf den Gedanken, sich dem Unterfangen der Anfertigung einer Doktorarbeit auszusetzen?).

An diesem Punkt wird auch ersichtlich, warum Lewin darauf hinwies, dass die Veränderung in einem Teil des Lebensraumes bis zu einem gewissen Grade jeden anderen Teil beeinflusst (Lewin lt. Graumann 1982, S. 25), denn das Erreichen eines Punktes im Lebensraum macht das Erreichen anderer Punkte nun interessant (der Stuhl, den das Kind beklettert hat [wodurch der Lebensraum für das Kind dauerhaft verändert wurde], eröffnet ihm zugleich eine neue Perspektive; sein Sichtfeld erweitert sich und andere Dinge und Personen in seinem, in diesem Moment schon vergrößerten, differenzierten Lebensraum werden von dort aus interessant), was von dort aus eine neue positive Valenz und eine Lokomotion zu dem neuen Ziel auslöst (es mag der Tisch sein, der nun reizt, beklettert zu werden). Mit dem Doktorgrad in der Tasche werden neue Perspektiven erkennbar und realisierbar, zum Beispiel die Habilitation. Es stellt sich die Interdependenz der Teile des Raumes (bzw. zeitgemäßer formuliert: deren Vernetzung) dar.

Wie aber kommt es zu diesem Handlungsantrieb? Wie bzw. warum wird also ein Zustand der Ruhe (in dem sich das Individuum nicht handelnd ja befindet) verlassen? Die Valenzen und die mit ihnen verbundenen Feldkräfte werden erst durch die Kognition des Individuums wirkmächtig. Lewin verwies hier auf die dem Handeln vorgängige *Spannung*. Spannung kennzeichne „einen Zustand, in dem die Person zum Handeln bereit oder vorbereitet ist“ (Marrow 2002, S. 63): Spannung bilde „das gesamte Energiereservoir einer Person, das ihr zum Handeln zur Verfügung steht“ (ebenda, S. 66) und werde durch physiologische Bedürfnisse bzw. Zustände (z. B. Hunger oder Durst) bzw. Absichten oder Intentionen des Individuums (z. B. dem Wunsch, eine bestimmte Aufgabe zu erfüllen) aufgebaut (vgl. ebenda, S. 65 und 75). Sie meint „einen höchst wünschenswerten Zustand, der seinen Wert darin erweist, daß er die Anstrengungen einer Person erhöht, die sie unternimmt, ihr Ziel zu erreichen“. Das Streben nach Entladung liefere die Energie für alle geistige Aktivität und sei folglich auch ihre Ursache (vgl. ebenda, S. 63)

Das Individuum strebt dabei die Wiederherstellung des ursprünglichen Gleichgewichtszustandes (sozusagen  $N_1$ ) an (vgl. ebenda 2002, S. 66), „bis die Spannung durch Beendigung der Handlung entladen sei“ (ebenda, S. 76), das heißt der erfolgte Spannungsabbau führt wieder (in einem veränderten Lebensraum) zu einem neuen Gleichgewicht (sozusagen  $N_2$ ), der sog. Homöostasie. Verhalten (Handeln) als aktive „Spannungsminderung“ durch Zielerreichung oder „Erfüllung eines Bedürfnisses“ ist also als die Folge der Störung des Gleichgewichtszustandes aufgrund der Kognition der Feldkräfte (vgl. Lewin 1942/1982, S. 71f) durch den Versuch dessen Wiederherstellung auf einem neuen Niveau ( $N_2$ ) anzusehen (vgl. Thomae 1999, S. 2106, Marrow 2002, S. 65<sup>294</sup>).

Marrow meint, dass Lewin vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Untersuchung *Bluma Zeigarniks* (1927) erkannte, dass „er, wenn er ein System in Spannung annahm, um psychologische Bedürfnisse zu repräsentieren, eine Feldtheorie voraussetzte. Begrifflich nehme... Spannung Bezug auf den Zustand eines Systems relativ zum Zustand umgebender Systeme“ (Marrow 2002, S. 84; vgl. Lewin 1936/1969, S. 226, Lück 1996, S. 83, Lohr 1963, S. 26).

Handeln ist mithin abhängig vom „Zustand“ des Individuums, vor allem von der Spannung (als „seinem Gefühlszustand“) und „vom Differenzierungsgrad, von der Größe und der Flüssigkeit des ganzen Lebensraumes“ (Lewin 1942/1982, S. 182f) bzw. von der Valenz als „Konstellation von Kraftfeldern“ (vgl. Marrow 2002, S. 184), wobei grundsätzlich zwei Arten von Kräften unterschieden werden können:

1. (sozusagen „objektive“) Kräfte „aus der Struktur des Erkenntnisfeldes“ (der Umwelt) selbst; Lewin meinte, dass diese Valenzen, ihre Art, Stärke und Verteilung, zu den wichtigsten Eigenschaften der Umwelt gerechnet werden müssen und als „gebieterische Umweltfakten“ die „Richtung“ des Verhaltens bestimmen (Marrow 2002, S. 120);
2. (sozusagen „subjektive“) Kräfte, die über die aus der kognitiven Struktur resultierenden Kräfte hinausgehen und „tiefgreifend durch die Bedürfnisse des Individuums, seine Valenzen, Wert und Hoffnungen beeinflusst“ werden; solche Kräfte spielten bei der Lösung jeder intellektuellen Aufgabe eine wichtige Rolle, wobei alle intellektuellen Vorgänge von Grund auf durch die Ziele des Individuums beeinflusst sind (vgl. Lewin 1942/1982, S. 182).

---

<sup>294</sup> In Modifikation hat dieses homöostatische Denkprinzip auch in andere Ansätze Eingang gefunden, so in der von Lewins Schüler Leon Festinger formulierten Theorie der kognitiven Dissonanz (vgl. Festinger, L.: A theory of cognitive dissonance Stanford 1957, dt.: Die Theorie der kognitiven Dissonanz, Bern 1978; Festinger, L.: Conflict, decision, and dissonance, London 1959).

Die Totalität dieser (Feld-) Kräfte als Folge der positiven oder negativen Valenzen der Objekte im Lebensraum führt dazu, dass sich Einflüsse anziehender oder abstoßender Natur ergeben (vgl. Marrow 2002, S. 64). Liegen annähernd gleiche Feldkräfte vor, die gleichzeitig auf das Individuum einwirken, dann führt dies zum *Konflikt* dieser Kräfte (vgl. Lewin 1947/1982, S. 285) und zum Aufbau einer Spannung, sei es Konflikt zwischen zwei positiven Valenzen annähernd gleicher Stärke (Appetenz-Appetenz-Konflikt), als Konflikt zwischen zwei negativen Valenzen annähernd gleicher Stärke (Aversions-Aversions-Konflikt) oder als Konflikt zwischen einer negativen und einer positiven Valenz (Aversion-Appetenz-Konflikt; vgl. Lück 1996, S. 48, Fegen 1999, S. 1663, Marrow 2002, S. 121). Bei besonders starken Konflikten könne es sein, dass sich die Person dem Konflikt entzieht bzw., wie es Lewin nennt, „aus dem Felde geht“ (vgl. Lewin 1942/1982, S. 176, Lück 1996, S. 49).

Lewin ging an dieser Stelle noch einen Schritt weiter: Im Verhältnis zwischen den Individuen im Lebensraum (die sich im Sinne der Objektorientierung zueinander nur als Objekte, d. h. als Angriffspunkte für Kräfte, begreifen lassen) stellten Kräfte *Machtfelder* dar, die das Verhalten beeinflussen können (vgl. Graumann 1982). Er formulierte in diesem Sinne dezidiert eine Machttheorie. Eine Machtbeziehung zwischen zwei Individuen A und B sei „bestimmt durch die Resultierende aus den Kräften, die A in B zur Verwirklichung seiner Ziele hervorrufen kann, und durch die Kräfte, die B gegen diese Vektoren einsetzen kann“ (Schneider/H.-D. 1999, S. 1870<sup>295</sup>). Das heißt andererseits aber auch, dass B auf A Macht dergestalt ausübt, dass sich A den vom Objekt B ausgehenden negativen Valenzen nicht entziehen kann, also den von B ausgehenden Feldkräften gemäß zu handeln gezwungen ist – oder versucht, „aus dem Felde zu gehen“. Lewin verstand Macht damit als die Chance des Individuums A, jemand anderes (B) dazu zu bringen, seinen Wünschen entsprechend zu handeln (oder – im umgekehrten Sinne – als die Notlage von A, im Sinne der Kräfte, die von B ausgehen, handeln zu müssen). Ganz in diesem instrumentellen Sinn sprach er von der Macht einer Person über eine andere (vgl. Lewin 1941/1963, S. 360f).

Lewin sprach von der „Tatsache“, dass das Verhalten eines Individuums vor allem von dessen gegenwärtigem Ort im Lebensraum abhängt. Das heißt, die Wirkung der Feldkräfte stellt sich als Resultante der Kognition an einem jeweiligen Ort im Lebensraum dar. Vor und nach einem Ereignis, durch das die Region des Lebensraumes verändert wird, in der das Individuum sich befindet, sehe „die Welt oft sehr verschieden aus“ (denn es tritt die erwähnte irreversible Veränderung des Lebensraumes ein). So führe ein „Ortswechsel“, zum Beispiel der Wechsel von einer Gruppe zu einer anderen, dazu, dass sich nicht nur die augenblickliche Umgebung der Person, die den Wechsel vollzieht, verändert, „sondern mehr oder weniger die gesamten Verhältnisse“, weil zum Beispiel der Übertritt bestimmte, bislang ausgeschlossene Tätigkeiten erlaubt (vgl. Lewin 1939/1982, S. 193). Solches zielgerichtete Handeln kann mit beachtlichen Unsicherheiten (Risiken) für das Individuum verbunden sein. So ist zum Beispiel der Wechsel von der Kinder- zur Erwachsenenengruppe „ein Übertritt zu einem mehr oder weniger unbekanntem Ort. (...) Das Unbekannte lässt sich psychologisch als kognitiv unstrukturierte Region darstellen. Es besagt, daß die Region nicht in klar unterscheidbare Teile gegliedert ist. Darum ist nicht eindeutig, wohin eine bestimmte Handlung führen wird und in welcher Richtung man sich bewegen muß, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen“ (Lewin 1939/1982, S. 193f).

Eine unvertraute Umgebung verglich Lewin mit „weichem Grund“; das Individuum sei gezwungen, auf unsicherem Grund zu stehen, ohne zu wissen, „ob das ‚Rechte‘ getan wird“ (Lewin 1939/1982, S. 194), dagegen fest gegründet zu sein bedeute, „einen genau bestimmten Ort und bestimmte Verbindungen zu vielen Regionen eines hochdifferenzierten Lebensraumes zu haben“ (ebenda, S. 197): „In einer unstrukturierten oder neuen Situation fühlt sich die Person unsicher, weil die psychologischen Richtungen nicht bestimmt sind; dadurch weiß die Person nicht, welche Handlung zu welchem Resultat führt“ (Lewin 1942/1982, S. 172),

was in der Regel zur Folge haben wird, dass das Handeln in unbekanntem Regionen des Lebensraumes durch größere Vorsicht bei gleichzeitig stärkerem Ausgesetzt-Sein an die Feldkräfte gekennzeichnet ist. Lewin illustrierte dies zum Beispiel (m. E. erstaunlich aktuell) an dem Übergang von der Kindheit in das Erwachsenenleben: „Kinder und Erwachsene bilden klar bestimmte Gruppen; der Jugendliche will nicht mehr der Kindergruppe angehören und weiß gleichzeitig, daß er in die Erwachsenenengruppe nicht wirklich aufgenommen ist“. Lewin nennt diesen Fall eine „Randpersönlichkeit“, die „auf der Grenze zwischen zwei Gruppen A und B steht“ (Lewin 1939/1982, S. 199), zum Beispiel Jugendliche, die ihren „sozialen Ort ‚zwischen‘ den Erwachsenen und den Kinder (haben), ähnlich der Randpersönlichkeit einer nichtprivilegierten Minoritätsgruppe“ (ebenda, S. 201). Der Wechsel (die Lokomotion) von der Gruppe der Kinder (Ort A im Lebensraum) zur Gruppe der Erwachsenen (Ort B) vollzieht sich prozeßhaft, wobei der Jugendliche als Randpersönlichkeit einen eigenen sozialen Art (A/B: nicht mehr A, noch nicht B) zwischen den Gruppen findet. Die geringe Differenziertheit des so veränderten, noch unbekanntem Lebensraumes (A/B) bzw. der in diesem Stadium noch „unsichere Charakter seiner Ideale und Werte hält den Jugendlichen in einem Zustand von Konflikt und Spannung, der umso größer ist, je zentraler die Probleme sind“ (Lewin 1939/1982, S. 199), was zu Unsicherheit und Konflikten führen kann, welche Regionen des Lebensraumes inzwischen

---

<sup>295</sup> Verschiedentlich - vor allem durch den Lewin-Schüler *Dorwin Cartwright* - wurde die Feldtheorie auf die Analyse von Machtbeziehungen angewendet; vgl. z. B. Cartwright, D.: A Field-Theoretical Conception of Power; in: Cartwright, D. (Hg.): *Studies in Social Power*, Ann Arbor 1959, S. 183 – 220; French, J.: A Formal Theory of Social Power; in: Cartwright, D., und Zander, A. (Hg.), *Group Dynamics. Research and Theory*, New York 1968, S. 557 – 568.

schon zugänglich (solche der Erwachsenen) sind bzw. welche (solche der Kinder) nicht mehr, also eine kognitive Labilisierung der Jugendlichen eintritt (vgl. Stiksrud 1999, S. 1545f, Lück 1996, S. 92).

Es interessierte ihn deshalb, sich „zunächst mit Fällen beschäftigen, welche die sogenannten ‚typischen‘ Schwierigkeiten des jugendlichen Verhaltens aufweisen. Eine feldtheoretische Analyse sollte einige Hinweise dafür geben, welche Bedingungen die Symptome verstärken und welche sie abschwächen“ (Lewin 1939/1982, S. 192). Damit wurde auch deutlich, dass Lewin nicht allein an der Bestandsaufnahme und Erklärung dieser typischen Probleme des jugendlichen Verhaltens interessiert war, sondern auch an dessen Vorhersage und Veränderung (vgl. Lohr 1963., S. 23).

## 6.2.2 Aktionsforschung als praktische Feldtheorie

Seit Anfang der 30er Jahre sprach Lewin von sozialen Feldern und sozialen Kraftfeldern und begann die *Gruppe als soziale Umwelt* des Individuums zu begreifen (vgl. Graumann 1982, S. 28 und 37). Womöglich kann damit der Wechsel von einer stärker individual- zu einer dezidiert sozialpsychologischen Sichtweise auch zeitlich eingeordnet werden. Dieser Perspektivenwechsel wurden durch seine Emigration in die USA (1933) und die Öffnung für die eher an Gruppen interessierte amerikanische Psychologie noch verstärkt; Gruppen als Teil der sozialen Umwelt erhielten in seinem Wirken eine deutlich größere Bedeutung (vgl. Lewin 1939/1982, S. 197). Unter dem Eindruck erster Untersuchungen in den USA<sup>296</sup> begann Lewin, auf die Möglichkeiten und Grenzen (Barrieren) des Verhaltens und Handelns einzelner Individuen als stärker von sozialen als physischen Faktoren geprägt zu verstehen; die das Verhalten beeinflussende Umwelt (U) stand seitdem in der Regel für „das andere P, die soziale Gruppe“ (vgl. Graumann 1982, S. 27).

Die Fokussierung auf die soziale Umwelt – als „äußere Hülle“ eine Grenzbedingung des Lebensraumes (vgl. Lohr 1963, S. 31f) – mag sich auch damit erklären, dass Lewin seinen feldtheoretischer Ansatz mehr und mehr als ein „praktisches Forschungsinstrument“ zu begreifen begann (Lewin 1939/1982, S. 191), das sich zum Beispiel dazu eignen könnte, problematisches Verhalten Jugendlicher (z. B. Übergriffe jugendlicher Banden gegenüber Minoritäten) zu beeinflussen (vgl. Marrow 2002, S. 296ff), und das sich „am besten als eine Forschung im Dienste sozialer Unternehmungen oder sozialer Technik“ kennzeichnen lasse, denn „Forschung, die nicht als Bücher hervorbringt, genügt nicht“ (Lewin 1946/1953, S. 280; vgl. Lück 1996, S. 129)<sup>297</sup>. Dementsprechend hat die Verflechtung von Theorie und praktischen Ansprüchen die Forschungspraxis Lewins bestimmt (vgl. Lück 1996, S. 60<sup>298</sup>): Es reiche nicht aus, nur nach Erklärungen für Verhaltensweisen zu suchen, sondern es gehe vielmehr darum, Verhalten zu verändern: „Wir müssen uns genauso damit beschäftigen, zu entdecken, wie Menschen ihre Verhaltensweisen verändern können, so daß sie lernen, sich besser zu verhalten“ (Lewin lt. Marrow 2002, S. 240f).

---

<sup>296</sup> Feldtheoretisch ausgerichtete Untersuchungen in den USA waren z. B. die 1940 veröffentlichte Studie von Lippitt und White zu Führungsstilen und demokratischer Führerschaft (vgl. Lewin/Lippitt/White 1939, Marrow 2002, S. 195ff, Lück 1996, S. 98ff), die Untersuchungen zu Ernährungsgewohnheiten und deren Veränderung (vgl. Marrow 2002, S. 200ff, Lewin 1943/1963) oder die ab 1940 durchgeführten Studien für das OSS/Office of Strategic Services und das ONR/Office of Naval Research (vgl. Marrow 2002, S. 235ff, Barker/Dembo/Lewin 1941, Lewin 1943/1963, S. 219ff): Eine in diesem Rahmen durchgeführte kleinere Studie Festingers zur Eigenschaft neuer Getränkebehälter zeigte z. B. „die Tatsache, daß die Verwendung eines neuen Behälters eher akzeptiert wird, wenn der Getränkety, den er enthält, ebenfalls neu ist. Dies lieferte eine interessante Bestätigung eines allgemeinen Prinzips der Feldtheorie und Aktionsforschung: daß nämlich die Veränderung einer Verhaltensweise assoziiert ist mit Veränderungen anderer Verhaltensweisen und daß es wichtig ist, wenn man Veränderungen herbeiführen will, das ganze Verhaltenssystem in Betracht zu ziehen und nicht nur isoliert Aktionen oder Entscheidungen“ (Marrow 2002, S. 238).

<sup>297</sup> Eine solche Positionierung passte in die Zeit: Der in den USA in den 40er Jahren gegebene Bedarf an wissenschaftlicher Beratung militärischer Regierungsprogramme veranlasste zahlreiche Wissenschaftler zu einer Abkehr von der Grundlagenforschung und zu einer Hinwendung zu problemorientierten Forschungsstrategien, was die Herausbildung eines anwendungsorientierten Wissenschaftsverständnisses begünstigte. Aktions- bzw. Handlungsforschung verstand sich von Beginn an „als Forschung im Dienste einer realitätsverändernden, kontrollierten Praxis, als ‚soziales Experiment‘, als Ergänzung, nicht jedoch als Ersatz für ‚reine Wissenschaft‘. Sie verstand sich als eine sozial und politisch motivierte, wertsetzende, positive Antwort auf die Frage nach der Funktion der Wissenschaft für die Praxis“ (vgl. Kleiber 1999, S. 1302f, zit. ebenda).

<sup>298</sup> Insb. in seiner späten Schaffensperiode hat Lewin darauf hingewiesen, dass die Feldtheorie „wahrscheinlich gar nicht in derselben Weise im Theorie im gewohnten Wortsinne als richtig oder falsch beurteilt“ werden können und sie deshalb „besser als eine Methode, nämlich eine Methode der Analyse von Kausalbeziehungen und der Synthese wissenschaftlicher Konstrukte“ definiert werde (Lewin 1943/1982, S. 135). Graumann meint, dass Feldtheorie als Metatheorie bzw. „als eine sehr allgemeine Methodologie aufzufassen“ sei (vgl. Graumann 1982, S. 24) und verweist auf Lewin selbst: „Die Feldtheorie ist keine ‚Theorie‘ in der gleichen Bedeutung wie etwa das Gravitationsgesetz oder die Maxwell'schen Gleichungen Theorien sind. (...) Insofern befindet sich die Feldtheorie außerhalb jeder Kontroverse, die über spezifische psychologische Hypothesen ausgetragen wird. Sie legt die Voraussetzungen fest, die für die ‚Form‘ einer begründeten Theorie, aber nicht für ihren Inhalt, erforderlich sind“ (Lewin lt. Graumann 1982, S. 26). Feldtheorie stellt sich so als die Bezeichnung eines wissenschaftlichen Arbeitsstils dar. Lück jedenfalls meint, dass die Diskussion darüber, ob die Feldtheorie eine „Metatheorie besonderer Eleganz“ sei oder sich doch „nur“ als eine „normale“ Theorie besonderer Relevanz“ darstellt (er verweist auf Gold, M.: Metatheory and Field Theory in Social Psychology: Relevance or Elegance? In: Journal of Social Issues 48/1992, S. 67 - 78), noch nicht abgeschlossen sei (vgl. Lück 1996, S. 136).

Es ging ihm also – vor allem seit Anfang der 40er Jahre – um die praktische Veränderung von Verhalten, vorzugsweise in Gruppen, die er als „Agenten gesellschaftlichen Wandels“ ansah (vgl. Heinz 1999, S. 3215, Fiedler 1979). Er wollte hierzu Praxis bezogene Hypothesen aufstellen, Handlungsinterventionen vollziehen und dabei ermitteln, welche Intervention die besten Wirkungen hätte<sup>299</sup> bzw. wie eine Aktion so geplant könnte, dass die erfolgreiche Aktion verbessert und die erfolglose ersetzt wird (vgl. Lück 1996, S. 129, Marrow 2002, S. 318). Feldtheoretisch sprach Lewin von einer „Technik der Veränderung eines Kraftfeldes“ (verbunden mit der „Überlegung, daß ein zu Beginn bestehendes Kraftfeld, dem ein Gleichgewichtsniveau  $N_1$  entspricht, durch ein Kraftfeld ersetzt wird, dessen Gleichgewicht auf dem erwünschten Niveau  $N_2$  liegt“). Es gelte, die Gesamtumstände, das gesamte soziale Feld zu betrachten, „die beteiligten Gruppen und Teilgruppen, ihre Beziehungen, ihre Wertsysteme usw. Die Konstellation des gesamten sozialen Feldes muß untersucht werden und ist so zu reorganisieren, daß die sozialen Ereignisse anders als zuvor verlaufen“ (Lewin 1947/1982, S. 275), zum Beispiel die Dynamik von Gruppen (v. a. Kleingruppen) zu analysieren und „die Gruppendynamik und ihre Gesetzmäßigkeiten gezielt zur Beeinflussung von Gruppen einzusetzen“<sup>300</sup> (vgl. vom Scheidt 1999, S. 3587, Kleiber 1999, S. 1302f). Wollte man also Veränderung verstehen und planen, dann werde es „von entscheidender Bedeutung sein, daß man die einander entgegengesetzten Kräfte sorgfältig analysiert. Verhaltensebenen lassen sich entweder dadurch verändern, daß man Kräfte hinzufügt, die in die gewünschte Richtung wirken, oder daß man die Kräfte verringert, die entgegengesetzt sind“ (Lewin lt. Marrow 2002, S. 320). Dieses Interesse Lewins, Verhalten zu beeinflussen bzw. zu verändern, erscheint in Anbetracht seiner Erfahrung mit dem Nationalsozialismus nachvollziehbar, was auch seine Orientierung auf das Verhalten von Minoritäten (v. a. amerikanischen Juden) mit dem Ziel erklärt, deren Integration zu verbessern bzw. die Anpassungsleistung ihres Verhaltens zu erhöhen (vgl. im Einzelnen Marrow 2002, S. 294ff).

Eine Vorhersage, was im Lebensraum geschieht (bzw. geschehen kann), „setzt die Fähigkeit voraus, für die verschiedenen Punkte des Feldes die Stärke und die Richtung der resultierenden Kräfte zu bestimmen“ (Lewin 1947/1982, S. 250) und die Wirkung der psychischen Spannung einschätzen zu können, die dort wirken (vgl. Marrow 2002, S. 63). Dabei sei der Ort des Individuums im Lebensraum inner- und außerhalb die erste Voraussetzung für das Verständnis des Verhaltens; diese zentrale Bedeutung des sozialen Ortes des Individuums ergab sich konsequenterweise schon aus der sozialisationsbedingten Erfahrung vorgegebener Valenzen, die als Machtbereiche oder -sphären anderer erfahren würden (vgl. Graumann 1982, S. 28). Es sei also notwendig, dass „ein Ereignis als das Ereignis einer Gesamtheit von gleichzeitig bestehenden sozialen Gegebenheiten, wie Gruppen, Teilgruppen, Mitglieder, Barrieren, Kommunikationswege usw., betrachtet wird. (...) Was in diesem Feld geschieht, hängt von der Verteilung der Kräfte im ganzen Feld ab“ (Lewin 1947/1982, S. 250), bzw. soziale Ereignisse (mithin auch Verhaltensänderungen) hängen „vom ganzen sozialen Feld und nicht von einigen ausgewählten Punkten ab“ (Lewin 1947/1982, S. 244). Veränderungen im Lebensraum ließen sich durch psychologische wie nicht-psychologische Einwirkungen auslösen (vgl. ebenda, S. 25f), jedenfalls aber im Kontext der Gruppe, dessen Teil das Individuum sei. Nach Ulich haben erst Lewins feldtheoretische Untersuchungen „der Einsicht zum Durchbruch verholfen, daß menschliches Lernen stets innerhalb sozialer Beziehungsgeflechte stattfindet, die nicht nur ‚Randbedingungen‘, sondern auch selbst Gegenstand von Lernprozessen sind (z. B. Rollenfindung in der Familie und peergroup, Entwicklung des Selbstbildes, sozialer Erwartungen und Orientierungsmuster)“ (Ulich 1999, S. 2322).

So hat Lewin zum Beispiel mit den in den 40er Jahren durchgeführten Untersuchungen zur Beeinflussung von Ernährungsgewohnheiten amerikanischer Hausfrauen und Familien unter anderem festgestellt, dass deren Ernährungsgewohnheiten – als Resultat der Totalität aller auf diesen Bereich des Lebensraumes einwirkenden Feldkräfte und ihrer Konstellation zueinander – dann verändert werden könnten, wenn „das Leben der Gruppe als das Resultat einer spezifischen Kräftekonstellation innerhalb eines umfassenderen Bereichs“ verstanden werde (vgl. Lewin 1943/1963, S. 209). Dazu zähle, zu wissen, welche „Kanäle“ der Gruppe zur Verfügung stehen, um Nahrungsmittel zu wählen, und wer warum als *Pförtner* (oder *Schleusenwärter*) die Offen- bzw. Geschlossenheit dieser Kanäle bestimme (vgl. ebenda, S. 212, sog. *Gatekeeper-Konzept*<sup>301</sup>). Da dieser der Pförtner mit seinen Einstellungen und Meinungen

---

<sup>299</sup> Lewins Aktionsforschungsprojekte in der Industrie (Harwood) ab 1939 (vgl. Marrow 2002, S. 221ff) mit Studien zum Verhalten von Führungskräften, zum Beispiel deren Einstellungsverhalten (ebenda, S. 230f), und zur Akzeptanz von Veränderungen im Fertigungsprozess (ebenda, S. 232f), die Studien der Commission on Community Interrelations (CCI) zum Beispiel zum Umgang mit Minoritäten (ebenda, S. 296ff) und die Untersuchungen zur Gruppendynamik des Research Centre for Group Dynamics am Massachusetts Institute of Technology/MIT (ebenda, S. 251ff) führten im Ergebnis zu der Einschätzung, dass vorhandene („alte“) Einstellungen „aufgetaut“, dann eine Verhaltensänderung bewirkt und das veränderte Verhalten erneut „eingefroren“ werden müssen; Lewin spricht von „Unfreezing“, „Moving“ und „Refreezing“ (vgl. Lewin 1947/1982, S. 278ff, Lück 1996, S. 166f, Heinz 1999, S. 3215) und skizziert diesen Prozess als „auftauen, die Bewegung zur neuen Ebene hin und das Einfrieren auf der neuen Ebene“ (Marrow 2002, S. 321).

<sup>300</sup> Vgl. Cohn, R. C.: Themenzentrierte Interaktion. In: Heigl-Evers, A. (Hg.), Lewin und die Folgen. Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. VIII, München 1979; kritisch wird aber auch angemerkt, dass diese Vorgehensweise eine unübersehbare Nähe zu manipulativen Verfahren habe (vgl. z. B. Klein 1999, S. 1894).

<sup>301</sup> Vgl. White, D. M.: The gatekeeper: A case study in the selection of news; in: Journalism Quarterly 1950, S. 383 – 390; Vgl. Robinson, G.: Fünfundzwanzig Jahre Gatekeeper-Forschung. Eine kritische Rückschau und Bewertung; in: Aufemann, J., Bohrmann, H., und Sülzer, R. (Hg.), Gesellschaftliche Kommunikation und Information, Frankfurt/M. 1973, S. 255 – 345.

nachhaltig Einfluss ausübe, was als Essensrepertoire auf den Tisch kommt, gelte es zunächst die Erkenntnisstruktur des Pfortners (vgl. ebenda, S. 214f) und dessen Motivation, das heißt die Motive und Einstellungen des Pfortners, die seine Wahl bestimmter Nahrungsmittel bestimmen (geprägt durch seine Einstellungen zu Kosten, Gesundheit, Geschmack und sozialem Status), seine physiologischen Bedürfnisse und die Barrieren (vgl. ebenda, S. 216), zu verstehen, bevor eine Veränderung des Verhaltens der Gruppe insgesamt möglich sei. Im Ergebnis ist die soziale Organisation wie ein Kanalsystem strukturiert, das in besondere Schleusenbereiche (Pforten) gegliedert ist, in denen die Entscheidung getroffen wird, ob ein Kanalsegment geöffnet oder geschlossen wird. Das verweist nachdrücklich auf die Machtkonzeption Lewins als Konstellation wirkmächtiger, auch von konkreten Individuen (hier Pfortnern) ausgehenden Kräften im Lebensraum.

### 6.2.3 Feldtheorie und Navigation

Für die Nutzbarkeit der feldtheoretischen Überlegungen Lewins im Zusammenhang mit dem Arbeitsmodell der (sozialpädagogischen) Navigation als Form der Selbstorganisationsförderung heißt das, dass die oben dargestellten Grundzüge auf das Arbeitsmodell der Navigation angewendet werden. Dabei kann es nicht um eine Eins-zu-Eins-Übertragung der Lewin'schen Feldtheorie im psychischen Feld gehen, sondern – im Sinne Lohrs (vgl. Lohr 1963, S. 15f) – um eine Weiterarbeit mit den allgemeinen Grundlagen der Feldtheorie bzw. der handlungsfeldspezifischen Übertragung.

#### 6.2.3.1 Übertragung der Feldtheorie auf das Modell der Navigation

Im hier interessierenden Zusammenhang scheinen mir sechs Aspekte der Feldtheorie Lewins relevant zu sein, die es gilt, auf Navigation anzuwenden:

##### 6.2.3.1.1 Feld

Als Feld stehen das Selbstorganisationssystem und dessen Umwelt im Fokus. Der zunächst gewählte Begriff der Umwelt (vgl. 4.2.1) kann in Sinne Lewins strenger gefasst werden als das Feld, wie es sich der Fachkraft darstellt bzw. von ihr wahrgenommen und eingeschätzt (kogniziert bzw. gedeutet) wird.

Feldregionen teilen – gemäß den im Material erkennbaren Kognitionen der Fachkräfte – das Feld, und zwar in die Feldregionen des Gemeinwesens (vgl. 5.3.1.3.1, 5.7.6), des institutionellen Kontextes („Institution“; vgl. 5.3.1.3.2, 5.7.2), des Selbstorganisationssystems („SOS“) und der Fachkraft selbst. Sie sind auch nicht notwendigerweise homogen, da sie aus Subregionen (vgl. Lohr 1983, S. 24) bestehen können, in den unterschiedliche Kräfte wirken. So repräsentiert zum Beispiel – wie die Daten zeigen – die Feldregion *Institution* zumindest die Subregionen *kommunale Politik* und *Verwaltung*; kommunale Politik wiederum repräsentiert unterschiedliche *Parteien, Fraktionen* und (etwa aufgrund gesetzlicher Bestimmung) *Funktionsträger* als sog. „Punktregionen“ (vgl. ebenda, S. 29), das Gemeinwesen umfasst *Nachbarn/Anlieger*, die *Dorföffentlichkeit*, die *Eltern Jugendlicher*, die in der örtlichen Schule tätigen *Lehrkräfte*, *Vereine*, *Verbände* bzw. deren Repräsentanten, das heißt in der Regel konkrete Akteure, aber auch *Unbeteiligte*, die zu Beteiligten noch werden können.

Das Selbstorganisationssystem stellt – als allgemeine Charakterisierung – im hier interessierenden Fall das Kollektiv der Jugendlichen dar, die in diesem Kontext ihre individuellen Interessen gemeinschaftlich realisieren wollen. Es repräsentiert die Schnittmenge der Interessen der einzelnen Jugendlichen. Physikalisch kann es zum Beispiel als *Jugendraum* oder *informeller Treffpunkt* (also ein spezifischer Raum) im Feld lokalisiert werden.

Auch die Fachkraft stellt eine eigenständige Region des Feldes dar, denn sie agiert (wie insb. auch die Fallbeispiele zeigen) im Feld zwar in der Regel nicht autonom (weil sie an die Vorgaben des institutionellen Kontextes [z. B. Dienstanweisungen, Einzelaufträge relevanter Akteure] gebunden sein wird), bringt aber eigene Interessen ein, ist auch bestrebt, diese umzusetzen, und verfügt insbesondere durch die ihr zugewiesene Aufgabe im Verhältnis zu den Jugendlichen und ihrem Selbstorganisationssystem (insbesondere in der Kognition der Fachkraft selbst) eine eigenständige Stellung im Feld. Ihr faktischer Handlungsvollzug ist zum Beispiel nicht an die Handlungsroutinen behördlich verfasster Systeme gebunden, in ihrer Einschätzung der Situation und der hieraus von ihr abgeleiteten Handlungsweise ist sie (jedenfalls *grundsätzlich*) frei (was sie erst mit dem spätmittelalterlichen Schiffer vergleichbar macht, der z. B. im Auftrag eines Handelshauses fuhr, dabei aber frei war [und sein musste], die Mittel zu wählen, den angestrebten Hafen zu erreichen). In der Stellung der Fachkräfte als Feldregion bildet sich der spezifische Charakter des *Intermediären* ab (der ihre Stellung zwischen Jugendlichen und institutionellem Kontext bzw. Gemeinwesen kennzeichnet).



### 6.2.3.1.2 Interessen und Kräfte

Interessen stellen die Spannung (bzw. Energie) dar (von der Lewin spricht), die die Akteure handeln lässt. Sie bilden die Grundlage für die Feld wirkenden Kräfte. Interessen können zum Beispiel sein:

- *Gemeinwesen*: die herrschenden Jugendbilder und Erwartungen an Jugendliche (etwa Rücksichtnahme gegenüber Anliegern, „Ruhe und Sauberkeit“, Mitwirkung Jugendlicher am dörflichen Leben und seinen Pflichten und Aufgaben);
- *Institution*: Strukturierung des Gemeinschaftslebens (z. B. Vorgaben für das erwartete Verhalten Jugendlicher wie Benutzungsordnungen, Verhaltensregeln etc.), Realisierung der Einstimmigkeit der Verwaltung, Verwirklichung politischer Willensbildung (d. h. Umsetzung der Beschlüsse der kommunalen Vertretungskörperschaft);
- *Jugendliche/Selbstorganisationssystem*: individuelle Freizeitgestaltung, „Fun“, Ungestörtheit (keine Aufsicht), Realisierung bestimmter Vorlieben, etwa eigene Stile auszuleben oder Musik zu hören;
- *Fachkraft*: fachliche (pädagogische) Ziele (z. B. Beziehungen zu Jugendlichen aufzubauen, parteilich für oder mit ihnen zu agieren), persönliche<sup>302</sup> oder berufliche Vorstellungen (z. B. Arbeitsplatzsicherheit, -zufriedenheit, abwechslungsreicher Arbeitsinhalt und -alltag, Experimentiermöglichkeiten, das Interesse, keinen „Stress“ mit den Vorgesetzten zu bekommen).

Von jeder Feldregion gehen damit (aufgrund der ihr eigenen [ggfs. widersprüchlichen, z. B. unter Akteuren umstrittenen] Interessen) spezifische Kräfte aus. Die Interessen bestimmen die Richtung der im Feld wirkenden Kräfte; der Angriffspunkt, an welcher Stelle im Feld sie wirken sollen, kann bestimmt werden. Dabei lassen sich grundsätzlich zwei Richtungen feststellen:

- *Unterstützung* von Selbstorganisationsprozessen (vgl. 5.2.2.3.1.2, 5.2.2.3.1.3 und 5.2.2.3.2.3), das heißt die Selbstorganisation begünstigende Sachverhalte und Handlungen (z. B. die Bereitstellung von Raum als Treffpunkt),
- *Behinderung* von Selbstorganisationsprozessen (vgl. 5.2.2.3.1.1 und 5.2.2.3.2.2), das heißt die Selbstorganisation erschwerende Sachverhalte und Handlungen (z. B. beschränkende institutionelle Vorgaben wie Hausregeln oder überfordernde Erwartungen des Gemeinwesens an die Jugendlichen).

Durch Unterstützung kann die behindernde Wirkung von Feldkräften abgeschwächt (bzw. neutralisiert) werden bzw. umgekehrt (so könnte z. B. die Unterstützung des Selbstorganisationssystems durch das Akteure des Gemeinwesens eine Entscheidung der Institution zur Beschränkung der Selbstorganisation mildern). Eine Verstärkung der Kräfte ist möglich, wenn die Richtung der Kraft und der Angriffspunkt identisch sind (so könnte z. B. die Unterstützung durch die Nachbarn und die Unterstützung durch Schlüsselpersonen die Situation eines Selbstorganisationssystems verbessern).

### 6.2.3.1.3 Valenz

Im Falle der Selbstorganisationsförderung haben weniger Gegenstände als vielmehr soziale Sachverhalte im Feld (z. B. das Handeln der Akteure) in der Regel für die Fachkraft einen Aufforderungscharakter (*Valenz*), der mit einer Veränderung der Interessenlage (z. B. deren Störung) verbunden ist. Wenn zum Beispiel<sup>303</sup> die Jugendlichen des örtlichen Jugendraumes (als Selbstorganisationssystem) vorhandene Regeln und mit den Anliegern getroffenen Absprachen verletzend eine lautstarke Party im Jugendraum feiern, die die Nacht durchgeht und am Morgen mit deutlich erkennbarem Müll aufgrund der hinterlassenen Flaschen etc. verbunden ist und daher die Nachbarn „auf die Palme“ bringt (Interessen: Spaß haben, durchfeiern, keine Rücksicht nehmen; Kraftentwicklung: gegenüber den Nachbarn), dann stellt dieser Sachverhalt – die Belästigung der Nachbarn, die anschließend mit deren Beschwerde beim Bürgermeister einher geht (Interessen: Vermeidung jeder Wiederholung, Garantie von „Ruhe und Sauberkeit“; Kraftentwicklung: gegenüber dem Bürgermeister) – für die Fachkraft eine negative Valenz dar, auf die sie reagiert. Sie ist mit den im Feld vorhandenen wirkmächtigen Kräften (und deren Valenzen) konfrontiert, zum Beispiel der Einflussnahme der Nachbarn, das Dorfgespräch und den durch dieses Medium transportierten Phantasien, was sich „im Jugendraum wieder abgespielt hat. Aufforderungscharakter haben dabei auch die Vorstellungen (Interessen) der Fachkraft selbst, zum Beispiel ihre grundsätzlichen Positionen zur Selbstorganisation, aber auch Konflikte zu vermeiden, Ärger aus dem Weg zu gehen.

### 6.2.3.1.4 Wirkmächtigkeit und Gleichgewicht

Als *wirkmächtig* (bzw. dominierend) werde ich hier solche Kräfte bezeichnen, die von einer Feldregion (Subregionen, Akteure) ausgehen und denen sich andere Feldregionen (Subregionen, Akteure) nicht entziehen bzw. die sie nicht ignorieren können. So sind zum

---

<sup>302</sup> Persönliche Interessen haben die Wirkung einer black box: zu ihnen bleiben die Fachkräfte diskret; lediglich die Haltungen können als Anhaltspunkt gedeutet werden, welche persönlichen Interessen die Fachkraft in der Selbstorganisationsförderung verfolgt.

<sup>303</sup> Das Beispiel bezieht sich auf so oder so ähnlich im Rahmen der Interviews geschilderte Sachverhalte; vgl. z. B. 13:444-497 oder 221:321-486.

Beispiel die informellen Gespräche im Dorf, die einzelne Nachbarn führen, dann wirkmächtig, wenn die mit ihnen transportierte Botschaft („was wieder im Jugendraum los war“, „dass die Jugendlichen über die Strenge geschlagen haben“) schließlich den Bürgermeister erreicht, was diesen veranlasst, dem Gemeindejugendpfleger zu einer bestimmten Handlungsweise zu verpflichten (d. h. dafür Sorge zu tragen, dass es zu keinen weiteren Parties kommt und der Jugendraum erst einmal geschlossen bleibt). Wirkmächtige Kräfte verhindern einen Gleichgewichtszustand im Feld, sie repräsentieren Macht bzw. Dominanz einer Feldregion oder einzelner Akteure im Feld. *Gleichgewicht* stellt einen Zustand im Feld dar, in dem sich wirkmächtige Kräfte nicht entfalten können, und meint den von der Fachkraft kognizierten Zustand, in dem die bestehenden Interessen (bzw. die ihnen entsprechenden Kräfte) gleichermaßen Berücksichtigung finden können. Der Zustand des Gleichgewichts (keine Kraft dominiert) wären die im Feld wirkenden Kräfte austariert; niemand übte einen bestimmenden Einfluss aus (die Kräfte, die wirken, wären gleich stark bzw. gleich schwach). Im Feld geht es stets um den Versuch, Interessen geltend zu machen; wer sie geltend machen kann, der übt im Ergebnis aller im Feld wirkenden Kräfte eine wirkmächtige Kraft aus.

#### 6.2.3.1.5 Grenzen

Grenzen (vgl. 5.2.2.2) sind vor allem als soziale Barrieren zu verstehen. Grenzen sind nur sehr selten physikalischer Natur, zum Beispiel aufgrund des gegebenen Raumzuschnitts eines Jugendhauses (wenn u. B. die Gebäudesituation keinen separaten Raum zulässt, der einer Clique zur Selbstorganisation übergeben werden könnte), aufgrund der räumlichen Nähe zu den Nachbarn (wenn der Jugendtreff keine zehn Meter von den Nachbarn entfernt ist), wegen der geografischen Lage (wenn die Jugendlichen das Dorf nicht mehr verlassen können, weil kein Bus mehr fährt oder die nächste Stadt mehr als eine halbe Stunde Autofahrt entfernt liegt) oder es keine andere Möglichkeit eines Treffpunktes im Dorf gibt<sup>304</sup>. Wie die Schilderungen der Fachkräfte zeigen wird der Regelfall aber durch soziale Grenzen bestimmt, zum Beispiel eine durch die Gemeindeverwaltung (Institution) erlassene Nutzungsbegrenzung für den Jugendtreff (vgl. 5.2.2.3.1.1), überfordernde Erwartungen an Jugendliche etwa dann, wenn die kommunale Politik meint erwarten zu können, dass sich erst 14jährige bereits wie Volljährige verhalten (vgl. 5.2.2.2.2.4), rechtliche Vorgaben des gesetzlichen Jugendschutzes (vgl. 5.2.2.2.2.1) oder die Subordinationserwartung eines Bürgermeisters gegenüber der Gemeindejugendpflegerin (vgl. 5.7.2).

Grenzen erzwingen Umwege, zum Beispiel die Suche nach anderen Möglichkeiten und/oder Orten für das Selbstorganisationssystem, Einbeziehung von Schlüsselpersonen (vgl. 5.2.2.3.1.2 und 5.7.6) oder die Hinzuziehung Dritter (z. B. als volljährigen Aufsichtspersonen, um den Vorschriften des gesetzlichen Jugendschutzes zu entsprechen).

#### 6.2.3.1.6 Lokomotion

Lokomotion (Bewegung im Feld) verstehe ich hier als das auf ein aktuelles (d. h. in der Situation gegenwärtiges) Ziel (1.) gerichtete - auf eine Strategie gestützte (2.) - Verhalten/Handeln (3.) unter Berücksichtigung (Wahrnehmung und Deutung) der im Feld gegebenen Valenzen, wirkenden Kräfte und vorhandenen Grenzen:

1. das aktuelle Ziel der Handlung beschreibt, was aufgrund der Lage im Feld gegenwärtig erreichbar ist (im Bild: *einen bestimmten Hafen anzusteuern*); es kann auch ein Zwischenziel darstellen, wenn die wirkmächtigen Kräfte im Feld aktuell das unmittelbare Erreichen des Ziel verhindern (*der Schiffer strebt das Erreichen der nächsten Landmarke an, um von dort aus die nächste anzu steuern zu können*);
2. Strategien zu bestimmen heißt, aufgrund der Beurteilung der Lage im Feld zu entscheiden, wie die Ziele mit welchen Mitteln (Handlungsweisen) verfolgt werden (*die Wahl der Segelfläche, das zur Verfügung stehende Segel erlaubt vielleicht nur ein bedingtes Kreuzen vor dem Wind, die Stellung des Ruders*).
3. Handeln stellt sich damit als – wohl auf Erfahrung abgestütztes, ggfs. auch intuitives – Handeln dar, was nicht heißen muss, dass es deshalb standardisiert wäre oder sich als bloßes „Durchwursteln“ (als unreflektiertem, spontanem Handeln) erweisen würde. Die Erfahrungsgeleitetheit des Handelns zeigt sich zum Beispiel dann, wenn im Feld eine Gegenkraft entwickelt werden muss, weil die „eigene Kraft“ nicht ausreicht (nicht wirkmächtig ist) oder nicht am wirkmächtigen Punkt ansetzen kann (z. B. beim Vorgesetzten bzw. der Institution an sich), und Ziel orientiert Umwege gegangen (z. B. eine andere Route gewählt, mehr Zeit eingeplant bzw. Schlüsselpersonen einbezogen) werden müssen.

<sup>304</sup> Solche Beispiele finden sich in den Berichten der Experten; vgl. z. B. 29:490-524.

Grundsätzlich kann – wie das Beispiels Svens zeigt (vgl. 5.7.5) – offene Jugendarbeit selbst eine Grenze der Entfaltung jugendlicher Selbstorganisation darstellen, z. B. in Form eines Jugendhauses, das – weithin isoliert von Institution und Gemeinwesen – sein Eigenleben führt und von den Erwartungen und Ansprüchen einer dominierenden Fachkraft bestimmt wird.

Insgesamt bedeutet das, dass die zunächst gewählte Definition von Navigation (vgl. 6.1.1) feldtheoretisch präzisiert werden muss (*kursiv hervorgehoben*): Die Fähigkeit einer Fachkraft, Selbstorganisationsförderung zu leisten, hängt von ihrer Kompetenz ab, das Feld wahrnehmen und einschätzen (d. h. Analyse und Einschätzung des Feldes bzw. seiner Feld- und Subregionen sowie der von dort ausgehenden Valenzen und Kräfte) und zwischen dem Selbstorganisationssystem Jugendlicher und der Umwelt einerseits und innerhalb des Selbstorganisationssystems andererseits mittels der Strategien des Ermöglichens, Förderns, Entwickelns und Lenkens unter Abschätzung und Bewertung der durch das Handeln eingetretenen Veränderung (Wirkung des eigenen Handelns und der Handlungen anderer) navigieren zu können.

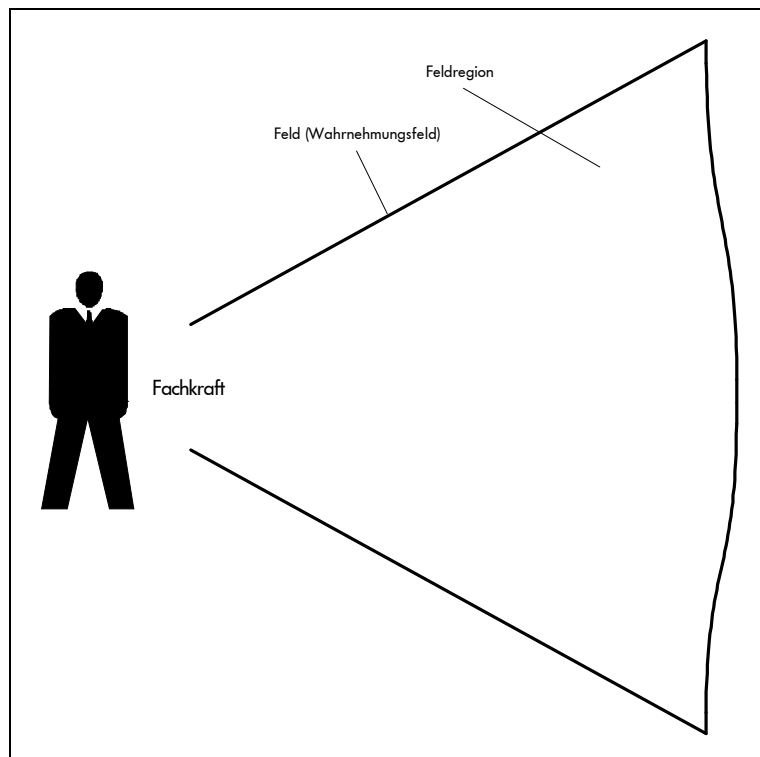
### 6.2.3.2 Repräsentation des Feldes

Repräsentationen stellen grafische Vergegenwärtigungen der Fachkräfte (also Abbildungen ihrer Verbalisierungen) zu den Verhältnissen im Feld (bzw. dessen Feldregionen) dar. Diese Einschätzungen zur „Lage im Feld“ werden durch die von der Fachkraft wahrgenommenen Umweltfakten bestimmt (vgl. 5.2.2.3), ferner von der Kognition der Interessen der Akteure (Spannung bzw. Handlungsantrieb), den (sozialen wie physikalischen) Grenzen, dem Status des Selbstorganisationssystems im Feld (Gleichgewicht oder Dominanz). Auch die Relevanz der Subregionen bzw. Akteure stellt sich jeweils in der Wahrnehmung der Fachkräfte im Einzelfall spezifisch dar.

Grafische Repräsentationen können daher an sich nichts sagen über die physikalische bzw. soziale Größe der Feldregionen, den Status der dort tätigen Akteure (psychische Bereiche) und die Wirkmächtigkeit der von ihnen ausgehenden Kräfte; sie zeigen lediglich das Feld und die ihm eigenen Kräfte als Konsequenz der Kognition der Fachkraft (wie sie sich z. B. in den Daten zeigen). Die grafische Repräsentation des Feldes erfolgt hier in Form eines optischen Sichtfeldes (Wahrnehmungsfeld), begrenzt durch den für den Handlungszusammenhang der Fachkraft relevanten wahrgenommenen Raum; die Wahl eines Blickfeldes soll versinnbildlichen, dass dieses Wahrnehmungsfeld begrenzt sein kann und ggfs. auch nicht alle Sachverhalte abbildet<sup>305</sup> (vgl. Abb. 6.1:

Abbildung 6.1:

#### Grafische Repräsentation des Feldes



Kräfte werden als Vektoren dargestellt und zwar in Richtung auf die Valenz. Vektoren stellen sich als grafische Repräsentationen entweder als Unterstützung oder Behinderung von Selbstorganisationsprozessen (d. h. den Grad der Unterstützung bzw. Behinde-

<sup>305</sup> Es mag sein, dass weiteren Faktoren bzw. Feldregionen (Subregionen, Akteure) eine Rolle spielen, sich aber in den Verbalisierungen der Experten nicht ausdrücken; das könnte z. B. im Rahmen einer Handlungsvalidierung erhellt werden.



| Übersicht 6.1:<br><b>Zentrale Begriffe der Feldtheorie im Bezug auf das Modell der Navigation</b> |   |
|---|---|
| Feldtheorie (Lewin)   | entspricht im Modell der Navigation   |
| Lebensraum (Feld)<br>soziale Umwelt   | Feld (im vorliegenden Fall: das Selbstorganisationssystem und dessen Umwelt, dargestellt als Quadranten: Institution, Gemeinwesen, Selbstorganisationssystem und Fachkraft) |
| Region im Lebensraum  | Feldregionen, Subregionen und konkrete Akteure im Feld  |
| Person (psychischer Bereich)  | Fachkraft   |
| Spannung  | Interessen der Akteure  |
| Aufforderungscharakter<br>(Valenz)  | Handlungsstimulanz (-auslöser): Sachverhalte und Ereignisse (Handlungen und Äußerungen) im Feld (führt zu Strategien)   |
| Kraft (Vektor), Macht   | nachhaltig wahrgenommener (wirkmächtiger) Einfluss in den Feldregionen  |
| Gegenwartsorientierung  | Situation (das Handeln ist aktuell)   |
| Barriere  | Grenzen (in der Regel soziale)  |
| Lokomotion  | zielgerichtetes (Strategie gestütztes) Handeln<br>(Prozeduren und Interaktionen)  |

### 6.2.3.3 Feldtheoretisch gedeuteter Navigationsprozess

In der Rekonstruktion der Schilderung der Experten stellt sich Navigation im Feld als dreistufiger Prozess dar:

1. als Wahrnehmen der vorliegenden Umweltfakten (sozusagen  $t_0$ ) und situationsgebundenes Einschätzen der Lage im Feld ( $t_1$ ): welche Interessen sind gegeben? welche Kräfte sind dominant? wie ist der Status des Selbstorganisationssystems?<sup>308</sup>
2. als Ableitung der Strategien ( $t_2$ ): was ist angesichts der Lage im Feld und der wirkende Kräfte zu tun?<sup>309</sup>
3. Lokomotion ( $t_3$ ) bei gleichzeitiger Überprüfung der Wirkung des Handelns bzw. der mit ihm verbundene Kräfte<sup>310</sup> und Wahrnehmung der entstandenen neuen Lage im Feld, ggfs. Anpassung der Handlung im Prozess der Handlung<sup>311</sup>.

Die Wahrnehmung der durch das Handeln entstandenen neuen Situation und deren Reflexion<sup>312</sup> stellt eine Wiederaufnahme der Handlung als situationsgebundenes Einschätzen der Lage im Feld dar ( $t_{1neu}$ ). Das heißt, Navigation als dreistufiger Prozess beschreibt 1. die Einschätzung der Verhältnisse im Feld als Reaktion auf die dort gegebenen Valenzen, 2. die Konzeption des Handelns als Entwicklung von Kräften und 3. das Handeln im Feld verbunden mit der Bewertung der durch das Handeln eingetretenen Veränderung des Feldes (was einer Neuaufnahme des Navigationsprozesses entspricht.)

## 6.3 Navigation als Handeln im Feld

Aufgrund des bereits eingeführten Beispiels (vgl. 6.2.3.1.3) kann unter Nutzung der im Material enthaltenen Schilderungen und Berichte idealtypisch der Navigationsprozess (re-) konstruiert werden. Ausgangspunkt ist, dass sich Jugendliche haben sich an die vor Ort tätige Fachkraft gewandt haben. Die Fachkraft analysiert die Lage des Feldes angesichts des vorgängigen Ereignisses ( $t_0$ ), das diese für die Frage der Selbstorganisationsförderung relevante Lage erst geschaffen hat (Abb. 6.3):

<sup>308</sup> Im Bild: woher weht der Wind? wie ist die Strömung? welche Landmarken sind erkennbar? welches Segel steht mir zur Verfügung? wie hochseegängig ist das Schiff?

<sup>309</sup> Im Bild: wie muss das Ruder eingestellt werden? welches Segel muss gesetzt werden? wie kann gegen den Wind gekreuzt werden?

<sup>310</sup> Im Bild: Setzen gewählter Segel, ggfs. kurzfristiges Verändern der Rudereinstellung und der eingesetzten Segel.

<sup>311</sup> Im Bild: wird der angestrebte Zielpunkt erreicht werden? stimmt der angenommene Standort im Verhältnis zu den Gestirnen noch? muss der Kurs neu berechnet werden? muss die Segelfläche verändert werden?

<sup>312</sup> Im Bild: wo bin ich gelandet? bin ich im richtigen Gewässer? wurde die Stärke des Windes oder der Strömung angemessen berücksichtigt? trafen die Informationen über die Landmarken zu? wurde die Lage der Gestirne zutreffend eingeschätzt?

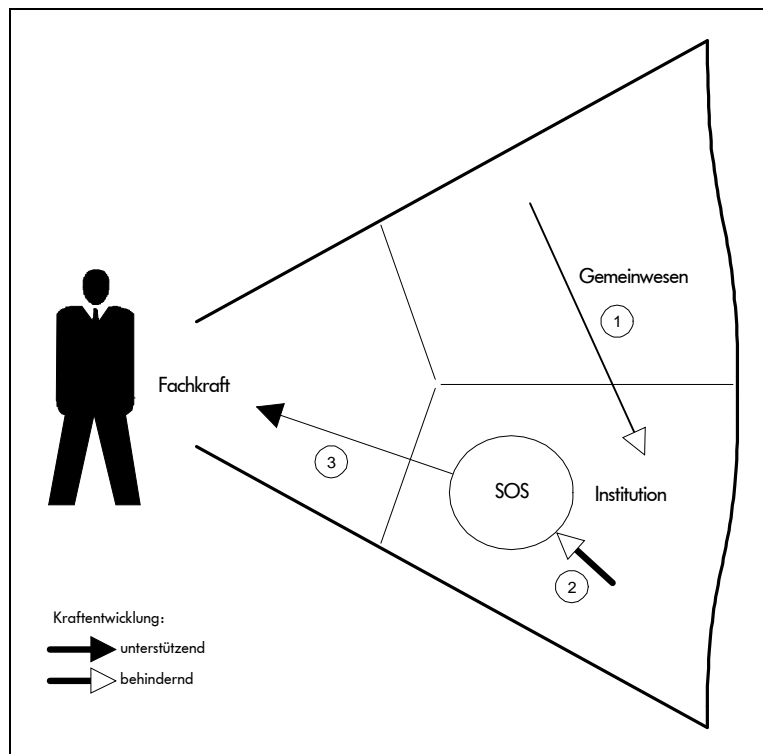


(vgl. 3.2.3) und die Jugendlichen alltäglich in ihrer Lebensbewältigung (die, wie gezeigt wurde, auch den Umgang mit Konflikten einschließt<sup>314</sup>) zu unterstützen (vgl. 3.1.4.2, 3.2.2, 3.3.1.2 und 3.3.1.4).

Die Lage des Feldes hat sich aufgrund der Intervention der Institution (Bürgermeister) für das Selbstorganisationssystem (Jugendliche im Jugendraum) verändert: der Einfluss der Feldregion Institution auf das Selbstorganisationssystem hat sich (durch die Behinderung des Selbstorganisationssystems) vergrößert, was grafisch durch die Bewegung des Selbstorganisationssystems aus dem Zustand des ursprünglichen Gleichgewichts unter die Dominanz des institutionellen Kontextes (dessen Machtbereich) dargestellt werden kann ④.

In der Wahrnehmung der Fachkraft stellt sich die Lage im Feld<sup>315</sup> nunmehr wie folgt dar (vgl. Abb. 6.4):

Abbildung 6.4:  
**Lage im Feld (t<sub>1</sub>)**



Das Gemeinwesen hat durch die betroffenen Anlieger (Subregion) wirkmächtig gehandelt (Beschwerde) und die Institution zu einer Handlung (Sanktion) veranlasst, wodurch den Interessen der Anlieger entsprochen wird ①. Das Selbstorganisationssystem steht unter dem wirkmächtigen Einfluss der Institution (Verbotswirkung, zeitweise Schließung des Jugendraumes durch Entzug des Schlüssels); seine Interessen (den Raum nutzen zu können) kommen nicht mehr vollständig zur Geltung ②. Das Selbstorganisationssystem sucht Unterstützung, zum Beispiel durch die Fachkraft (Handlungsstimulanz) ③.

Die Fachkraft deutet die Lage im Feld, indem sie vor allem die Alternativen des Selbstorganisationssystems und die eigenen Alternativen abwägt; sie bestimmt Ziel/e und Strategie/n, sofern – was vorausgesetzt wird (weil die Jugendlichen sich an die Fachkraft gewandt und um deren Unterstützung [„gut Wetter“] gebeten haben) – für sie selbst ein Anlass besteht, auf die gegebene Lage im Feld zu reagieren (zu handeln).

Sie teilt das Interesse der Jugendlichen (bzw. unterstützt sie darin), den ursprünglichen Zustand vor der Eskalation anzustreben, was einer Wiederherstellung des Gleichgewichts – bzw. der Bearbeitung von Limitierung – entspräche (vgl. Abb. 6.5).

<sup>314</sup> Die Schilderungen der Experten verweisen ebenfalls auf die Notwendigkeit, Konflikte eingehen und aushalten zu können. Sie skizzieren aber vor allem die Friktionen, überhaupt als konfliktfähige Akteure agieren zu können, wenn vor allem der institutionelle Kontext grenzsetzend wirkt (vgl. 5.7.2), eine sozialpolitische Inpflichtnahme erfolgt oder instrumentelle Selbstorganisation erzwungen wird (vgl. 5.7.8).

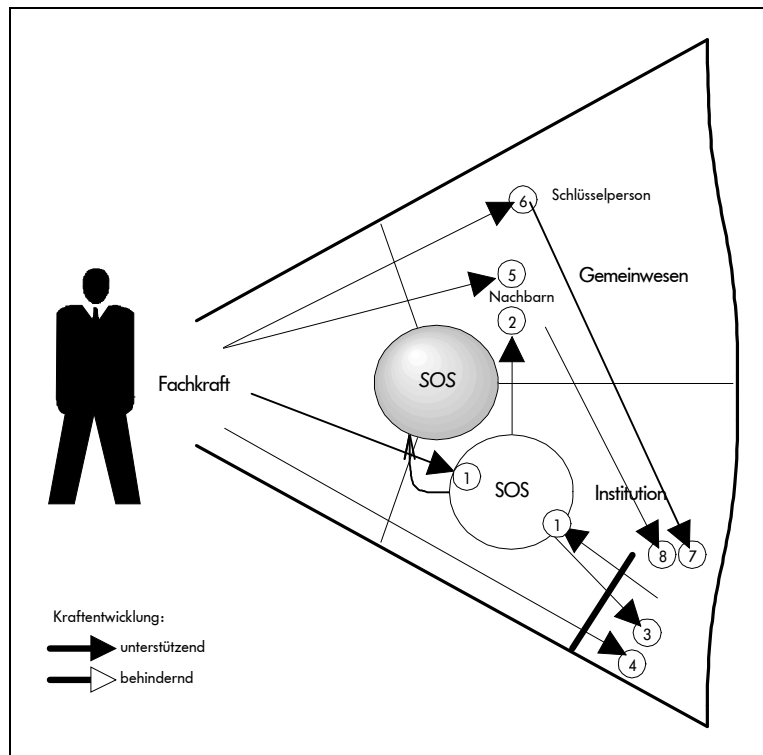
<sup>315</sup> Im Bild: woher der Wind weht





- der Institution vor allem als Klärung der Bereitschaft, ob eine Aufhebung des Verbotes bzw. der zeitweiligen Schließung des Jugendraumes gegenwärtig (oder später) überhaupt möglich ist ③ (vgl. Abb. 6.6).

Abbildung 6.6:  
**Lokomotion (t<sub>2</sub>)**



#### Im Einzelnen heißt das: Die Fachkraft

- nimmt Kontakt zu den Jugendlichen auf ①, schildert ihnen ihre Sicht der Dinge (die Lage im Feld), berät sie, in dem sie zum Beispiel Vorschläge macht, was jetzt getan werden kann (Beraten, vgl. 5.2.3.1.2.1); sie versucht, eine Form der Einsicht (Reflexion des eigenen Verhaltens) hervorzurufen (Lernen lassen, vgl. 5.2.3.1.4.1), verbunden mit der situativen Abwägung, ob die Jugendlichen auf den (schließlich realisierten) Vorschlag eingehen können (Anregen, vgl. 5.2.3.1.2.3; Vorbereiten, vgl. 5.2.3.1.2.5), Kontakt mit den Nachbarn ② und dem Bürgermeister ③ aufnehmen, um dort für eine Änderung des Verbotes bzw. Aufhebung der Schließung argumentieren zu können;
- bespricht sich mit dem Bürgermeister, erklärt die Situation, regt situativ abwägend, ob das sinnvoll sein kann (Einschätzung der Starrheit bzw. Offenheit des institutionellen Kontextes), eine Abänderung der Entscheidung des Bürgermeisters an (Abblocken, vgl. 5.2.3.2.1.4; Auseinandersetzen, vgl. 5.2.3.2.1.5) ④;
- berücksichtigt, dass sie nicht in der Lage ist, gegenüber der Institution (dem Bürgermeister als Vorgesetzten) wirkmächtig Kraft aufbringen kann und deshalb Umwege gehen muss: im Gemeinwesen wirkt sie auf die Nachbarn ein (Abklären und Ausgleichen, vgl. 5.2.3.2.3.4; Vermitteln, vgl. 5.2.3.2.2.3) ⑤ und bezieht den Rektor der Schule als Schlüsselperson (Bereden, vgl. 5.2.3.2.2.1) als Fürsprecher (für „seine“ Schüler) ein ⑥, der wiederum auf den Bürgermeister Einfluss ausüben, zum Beispiel direkt mit ihm sprechen ⑦ oder im Dorfgespräch vermitteln, dass die Jugendlichen Einsicht zeigten ⑧. Idealerweise (d. h. im gelingenden Fall) induziert die Einwirkung der Fachkraft gegenüber Schlüsselpersonen im Gemeinwesen die Entwicklung einer wirkmächtigen Kraft mit der Folge, dass die Institution (Bürgermeister) ihre Haltung und die mit ihr verbundene Entscheidung modifiziert ⑨;
- kann - je nach Verlauf der Kontaktaufnahme - auf die Nachbarn einwirken, einen erneuten Versuch mit den Jugendlichen zu wagen (Verändern, vgl. 5.2.3.2.1.1); es sich im Verlauf der Kontaktaufnahme mit den Anliegern (Vermitteln, vgl. 5.2.3.2.3.2) anbieten, zwischen ihnen und den Jugendlichen ein weiteres Gespräch anzubahnen (Moderieren, vgl. 5.2.3.2.3.1). Es mag auch möglich sein, dass sich die Fachkraft – jedenfalls phasenweise – bereit erklärt, mögliche Parties mit den Jugendlichen gemeinsam vorzubereiten (Handeln, vgl. 5.2.3.1.5.1). Eine solche Bereitschaft vorausgesetzt könnte es sich für sie ergeben, dem Bürgermeister eine erneute Öffnung „auf Probe“ vorzuschlagen (Politisch beraten, vgl. 5.2.3.2.1.3) ④.



## 7 Schluss-Folgerungen

Im Sinne Lewins<sup>316</sup> geht es hier um die Bedingungen der Selbstorganisationsförderung in kommunaler Jugendarbeit und die sie unterstützende Forschung, wobei *Bedingungen* auf die Rahmung verweist, unter der die Förderung von Selbstorganisationsprozessen Jugendlicher erfolgt (z. B. das Organisationsmodell oder das Modell der Ausbildung von [Nachwuchs-] Fachkräften), während *unterstützende Forschung* als Projekt zu begreifen ist, Navigation als Handlungsrahmen der Selbstorganisationsförderung mit den Mitteln der Wissenschaft zu unterstützen (z. B. durch die Formulierung offener Fragen, die in diesem Zusammenhang noch zu beantworten wären, oder die Anstrengungen, einer formale Theorie der Navigation zu entwickeln und an die Praxis rückzukoppeln).

Als Resultat der vorliegenden Untersuchung kann an dieser Stelle allgemein bilanziert werden, dass es einerseits zwar keinen definierbaren Handlungsmodus der Selbstorganisationsförderung gibt (also ein die Gesamtheit der Fachkräfte verbindendes Handlungsmuster [nach dem Motto: „so ist es“] fehlt), andererseits aber ein allgemeiner Handlungsrahmen, nachdem sich Selbstorganisationsförderung als Navigation im Feld charakterisiert, identifiziert werden konnte. Festzustellen ist, dass die Fähigkeit einer Fachkraft, Selbstorganisationsförderung zu leisten, von ihrer Kompetenz abhängt, 1. das Feld wahrzunehmen und zu beurteilen (d. h. Analyse und Einschätzung des Feldes bzw. seiner Feld- und Subregionen sowie der von dort ausgehenden Valenzen und Kräfte) und 2. zwischen dem Selbstorganisationssystem Jugendlicher und der Umwelt einerseits und innerhalb des Selbstorganisationssystems andererseits mittels der Strategien des Ermöglichens, Förderns, Entwickelns und Lenkens unter Abschätzung und Bewertung der durch das Handeln eingetretenen Veränderung (Wirkung des eigenen Handelns und der Handlungen anderer) navigieren zu können.

Deutlich wurde, dass sich das konkrete soziale Handeln innerhalb dieses allgemeinen Handlungsrahmens der Navigation stets unterschiedlich ausgestaltet und dabei offenbar in hohem Maße *erfahrungsgestützt* und nicht methodisch konventionalisiert ist, wie dies im Allgemeinen angenommen und als Resultat der Ausbildung der Fachkräfte an einer (Fach-) Hochschule zugeschrieben wird<sup>317</sup>.

---

<sup>316</sup> Von Lewin stammt die Einschätzung: „Die für die soziale Praxis erforderliche Forschung läßt sich am besten als eine Forschung im Dienste sozialer Unternehmungen oder sozialer Technik bezeichnen. Sie ist eine Art Tat-Forschung (*action research*), eine vergleichende Erforschung der *Bedingungen* und Wirkungen verschiedener Formen sozialen Handelns und eine *zu sozialem Handeln führende Forschung*. Eine Forschung, die nichts anderes als Bücher hervorbringt, genügt nicht. Das bedeutet keinesfalls, daß die hier verlangte Forschung in irgendeiner Hinsicht weniger wissenschaftlich oder ‚niedriger‘ sei als die für die reine Wissenschaft auf dem Gebiete der sozialen Erscheinungen nötige. Ich bin geneigt, das Gegenteil für wahr zu halten“ (Lewin 1946/1953, S. 280; Hervorh. PUW).

<sup>317</sup> Vgl. z. B. von Spiegel, die (wie eine ganze Reihe anderer [Fach-] Hochschullehrenden) Regeln des methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit formuliert, die sich an wissenschaftlichen Vorgehensweisen ausrichten: Es sind dies 1. Offenlegung der erfahrungsgeliteten Vorannahmen, 2. Überprüfung der eigenen Erfahrungen und Überzeugungen, 3. Bildung und Prüfung von Hypothesen zu Ursachen und Wirkungen, 4. Übernahme wissenschaftlicher Prozessfertigkeiten (z. B. Operationalisierung von Zielen, systematisches Beobachten des eigenen Handelns), 5. Entwicklung einer ‚experimentellen‘ Haltung gegenüber den eigenen Interventionen (das „Ausprobieren und Auswerten verschiedener Vorgehensweisen bezogen auf ein Ziel“), 6. Dokumentation der Handlungsschritte und 7. „Bezugnahme auf Theorien zur erweiterten oder alternativen Beschreibung von Situationen und Problemen (Zustandswissen); zur Analyse und Erklärung des Typischen einzelner Situationen oder Probleme (Erklärungswissen); zur Rechtfertigung von Zielen (Wertwissen); bei der Konstruktion und Begründung von Wirkungszusammenhängen

Damit wird aber das Wesen der Navigation nicht erfasst. Natürlich spielen methodisch abgestützte Prozesse eine Rolle, doch nicht in erster Linie. Das Handeln der Fachkräfte folgt im Feld der Selbstorganisationsförderung ganz offensichtlich in der Regel nicht solchen methodischen Prinzipien, sondern erweist sich eher als reflexiver Prozess<sup>318</sup>. Insofern bewegt sich soziales Handeln auf einem semi-professionellen Niveau.

Ein solcher Befund überrascht freilich nicht wirklich, muss doch das Handeln der Fachkraft notwendiger Weise aufgrund der im Feld jeweils eigentümlich gegebenen Lage auf reflektierte Erfahrung gestützt sein. Es kann (und darf) in der Regel nicht auf methodisch abgesicherte Routinen zurückgreifen (bzw. darin erstarren), da jede Situation für sich neu ist und ein flexibles (ihr angemessenes) Handeln notwendig macht.

Vor diesem Hintergrund bietet sich die Diskussion einiger Schlussfolgerungen an, die sich in Bezug auf die konzeptionellen Grundlagen und organisatorischen Rahmenbedingungen für Selbstorganisationsförderung, die Klärung des eingangs (vgl. 1.2) geschilderten Praxisproblems, die Ausbildung von Nachwuchs-Fachkräften (Aspiranten) und Aspekte weiterer Forschung ergeben können.

I.  
Kurt Lewin hat – wie dargestellt (vgl. 6.2.1) – Feldtheorie ausdrücklich als eine Theorie zur Lebenswelt entwickelt. Feldtheorie erweist sich damit schon konzeptionell besonders anschlussfähig für Soziale Arbeit, denn sie ist für Soziale Arbeit nicht nur als allgemeiner Erklärungsrahmen relevant, sondern vor allem als ausdrückliche Grundorientierung von zentraler Bedeutung, agiert sie doch in der Lebenswelt, um in ihr einen gelingenderen Alltag möglich zu machen<sup>319</sup>. Im Rahmen der Untersuchung wurde der zentrale Stellenwert des Gemeinwesens für Prozesse jugendlicher Selbstorganisation deutlich (vgl. 5.7.4), wengleich die Fachkräfte die Lebenswelt auch nur in wenigen Fällen tatsächlich „beim Namen“ nennen.

Lebensweltorientierung konkretisiert sich dabei vor allem im Konzept der Gemeinwesenarbeit. Allerdings stehen Gemeinwesenarbeit und Jugendarbeit oft noch isoliert nebeneinander<sup>320</sup>. Das verweist auf Blindstellen im fachlichen Diskurs, die es noch zu bearbeiten gilt. Dabei zeigt ein Blick auf die konzeptionellen Grundlagen der Gemeinwesenarbeit die große Nähe zu dem allgemeinen Handlungsrahmen der Navigation: Gemeinwesenarbeit knüpft in der Regel an den sozialen Konflikten, Problemen und Missständen im Gemeinwesen an (wie sie sich z. B. bei den Kontroversen um selbstorganisierte Jugendhäuser ergeben können); sie agiert zielgruppenspezifisch wie –übergreifend (hat also mit Cliquen und Nachbarn gleichermaßen zu tun) und nutzt dabei im Sinne von Empowerment die bei den Akteuren und im Gemeinwesen insgesamt vorhandenen Ressourcen (insb. die Selbsthilfekräfte und individuelle Eigeninitiative) oder regt neue an, wobei sie die Akteure als Experten in eigener Sache ansieht (sie regelt also nicht Konflikte zwischen Jugendhaus und Anliegern stellvertretend, sondern ermöglicht eine Konfliktregulation unter den Betroffenen und mobilisiert die vor Ort gegebenen Konfliktlösungspotenziale). Mit Gemeinwesenarbeit ist ein ressort- und fachübergreifendes Handeln sowie

---

inklusive der Antizipation und der vermutlichen Folgen einer beabsichtigten Handlung (Verfahrenswissen)“ (vgl. von Spiegel 2002, S. 591ff, zit. S. 594; ferner: Meinhold 1998, S. 230f).

Der durch die vorliegende Untersuchung identifizierte allgemeine Handlungsrahmen der Fachkräfte verdeutlicht, dass im Einzelfall auf methodische Regeln, auf die von Spiegel rekurriert, Bezug genommen wird, jedoch in keinem Fall systematisch und verfahrenskonventionalisiert.

<sup>318</sup> Diesen Punkt trifft m. E. Winkler, der von „der Entschlüsselung von Situationen, institutionellen Kontexten, sozialen Problemen usw.“ spricht, was aber nicht „unmittelbar in Handlungsregeln übersetzt werden kann“ (vgl. Winkler 1984, S. 220). Mollenhauer geht davon aus, dass Handeln in der Beziehung zwischen Fachkraft und Individuum nicht bloß ein passives Reagieren auf die in der Situation anwesenden Stimuli, sondern vielmehr „eine organisierende Tätigkeit“ sei, vermittels derer erworbene Verhaltensmuster (Schemata) auf die Situation „transferiert“ werden und die Situation aufgrund von Selektion, Gewichtung und Interpretation so wahrgenommen wird, dass sie von der Fachkraft bearbeitet werden kann. Dabei erfolgt „die bewusste oder unbewusste Strukturierung der Bedeutungs-Komponenten der Situation gemäß den erworbenen kognitiven und Beziehungs-Schemata“ (Mollenhauer 1972, S. 123). Als reflexiv wird dies auch schon deshalb anzusehen sein, weil, mit Hinte, dabei von Bedeutung sein wird, dass die Fachkraft „nicht im Vordergrund seiner Wahrnehmung ein aus früheren Erfahrungen weiterwirkendes Muster als Figur wirken hat und damit sich selbst eine realistische Wahrnehmung der Strukturen des gegenwärtigen Feldes verstellt“ (Hinte 2004b, S. 161f).

<sup>319</sup> Vgl. Thiersch 2002a/b, von Spiegel 2002, S. 589f, Grunwald/Thiersch 2004b. Von Kardorff formuliert: „Unter Lebenswelt lassen sich die subjektiven Interpretationen, sowohl die kognitiven Orientierungen als auch die gefühlsmäßigen ‚Besetzungen‘ des Lebensfeldes durch die verschiedenen dort lebenden Gruppen, ihre Deutungsmuster als Grundlage für ihre ortsbezogenen Identitäten, ihre Ängste, Hoffnungen und Wünsche sowie ihre Handlungsentwürfe verstehen“ (von Kardorff 1988, S. 75). Nach Oelschlägel ist die Lebenswelt „der Ort, wo das Individuum oder die Gruppe handelt. Sie ist der Raum täglicher Aktionen der Menschen. Damit ist sie Schnittpunkt von Individuum und Gesellschaft“. Sie bildet einen „Möglichkeitsraum, in dem das Individuum immer Handlungsalternativen hat. Menschen in der gleichen Situation haben alternative Handlungsmöglichkeiten. Die Lebenswelt stellt immer ein Verhältnis von Möglichkeiten und Behinderungen menschlichen Handelns dar“ (Oelschlägel 2004a, S. 40).

<sup>320</sup> Dieser Zusammenhang wird z. B. auch durch die Diskrepanz einer großen Zahl von Veröffentlichungen zur Frage der Sozialräumlichkeit und Lebensweltorientierung von Jugendarbeit bei zugleich nur raren Publikationen zum Zusammenhang von Gemeinwesenarbeit und Jugendarbeit offensichtlich (vgl. hierzu z. B. Schulze 2000).

eine Träger übergreifende Vernetzung und Kooperation mit der Bevölkerung und ihren Organisationen und Gruppen, Behörden, Parteien, Kirchen etc. verbunden (was auch die Einbindung externer Akteure als Schlüsselpersonen einschließt), wobei sie sozialpädagogische Methoden der Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit, Therapie, Beratung etc. mit politischen Arbeitsweisen (z. B. Demonstrationen, Bürgerversammlungen) und Methoden der empirischen Sozialforschung (Aktionsforschung) kombiniert<sup>321</sup>.

Mit den in der Jugendarbeit tätigen Fachkräften verbindet Fachkräfte aus der Gemeinwesenarbeit damit der präventive Ansatz, zu agieren, bevor nachsorgende professionelle Unterstützung erforderlich wird. Entscheidend ist, dass der Stadtteil (bzw. das Dorf) als „Wirkfeld“ (Staub-Bernasconi) verstanden und damit soziales Handeln im Kontext einer „sozioökologischer Feldorientierung“ (Pankoke) ein dauerhaftes Handeln (als projekt- und themenspezifischen Prozess einer mehrjährigen Aktivierung) im Gemeinwesen darstellt. Ganz offensichtlich ist, dass sozialräumliche, mobile und cliquenorientierte Jugendarbeit (vgl. 3.3.2) ihren Platz im Konzept der Gemeinwesenarbeit haben können<sup>322</sup>.

Kennzeichnend ist damit auch, dass die der Sozialen Arbeit eigene Orientierung auf den Einzelfall zu Gunsten einer Feldorientierung aufgegeben wird und Fachkräfte heraustreten aus der Rolle des den Einzelfall bearbeitenden Experten<sup>323</sup>, um im Gemeinwesen eine Funktion als *intermediäre Instanz* mit moderierenden und aktivierenden Aufgaben wahrzunehmen<sup>324</sup>. In dieser Funktion vermitteln sie zwischen den Feldregionen<sup>325</sup>.

Insoweit zeigt die vorliegende Untersuchung auch, dass Fachkräfte der Selbstorganisationsförderung in besonderem Maße intermediäre Akteure sein müssten und die Nähe zu Konzepten der Gemeinwesenarbeit keiner angestrebten Konstruktion bedarf. Das freilich hat insbesondere in Bezug auf die Ausbildung von Nachwuchs-Fachkräften und die Gestaltung des organisatorischen Rahmens die eine oder andere Konsequenz.

## II.

Aufgabe der Jugendhilfe, insbesondere der Jugendarbeit, ist es, die Selbstorganisation junger Menschen zu unterstützen und zu fördern (vgl. 3.3.1.1). Wie gezeigt werden konnte erfolgt dies nicht im Rahmen methodisch abgestützter Verfahren und Routinen, sondern aufgrund vor allem erfahrungsgeleiteter Navigation.

Es stellen sich an dieser Stelle zwei Fragen: 1. was braucht eine Fachkraft zum Navigieren? (also die Frage nach dem Inhalt der Navigationskompetenz), und 2. was kann die Ausbildung im Rahmen eines (fach-) hochschulischen Studium hierzu beitragen? (d. h. die Frage nach der Vermittlung dieser Kompetenz im Rahmen der akademischen Ausbildung).

### *Was braucht eine Fachkraft zum Navigieren?*

Bevor über die Frage nach den Ausbildungsinhalten an (Fach-) Hochschulen, ihrer Änderung bzw. Ergänzung nachgedacht werden kann, bedarf es einer Anmerkung: Notwendig scheint zunächst überhaupt eine nachhaltigere Ausrichtung auf Jugendarbeit als Handlungsfeld. Insgesamt muss davon ausgegangen werden, dass sich Jugendarbeit bundesweit als Thema an (Fach-) Hochschulen eher in Randbereichen und Nischen wieder findet<sup>326</sup>. Auch die Fachkräfte verweisen darauf, dass sie die Ausbildung dort zu sehr

---

<sup>321</sup> Vgl. v. a. Seippel 1976, Boulet u. a. 1980, Mühlfeld u. a. 1985, Hinte 1992, Oelschlägel 1996, Krebs 1997, Alisch 1998, Noack 1999, Alinsky 1999, Roessler u. a. 2001, Oelschlägel 2002, 2004a, 2004b, Hinte 2004a, 2004b, 2004c und 2004d, Lüttringhaus 2004.

<sup>322</sup> Vgl. hierzu Lüttringhaus 2004, S. 264, Staub-Bernasconi 1997, S. 87, Pankoke 1997, S. 666f, Hinte 2004d, S. 7.

<sup>323</sup> *Hinte* nennt sie die „Fachmensen für souveräne Regelungen, ausgestattet mit institutioneller Macht und interaktivem Imponiergehabe“ (Hinte 2004b, S. 158).

<sup>324</sup> Es geht also um eine Art Unterstützungsmanagement, das auf die Ressourcen des Gemeinwesens Bezug nimmt, und damit notwendigerweise zu einer (Re-) Politisierung Sozialer Arbeit führt (vgl. Hinte 2004d, S. 6, Hinte 2004b, S. 158, Wendt/W. R. 1988, Meinhold 1998, S. 233, Geißler/Hege 2001, S. 22, Peter 2000, S. 461f).

<sup>325</sup> *Lüttringhaus* spricht von „gesellschaftlichen Teilsystemen, zwischen den formalen und bürokratischeren Welten des politisch-administrativen Systems, den profitorientierten Welten der Ökonomie und den meist etwas ‚lauteren‘ und unsortierbaren Lebenswelten im Quartier“ (Lüttringhaus 2004, S. 152), *Hinte* von der der „Lebenswelt im Stadtteil und der nach Sektoren geordneten Bürokratie, Institutionen und Unternehmen zur Entwicklung spezifischer Einzelprojekte und zur systematischen Zusammenführung von Geld, Menschen, Bedarfen und Ideen. Intermediäre Instanzen sind zwischen Lebenswelt und Bürokratie angesiedelt und bewegen sich in beiden Welten“ (Hinte 2004d, S. 8; ferner: Hinte 1996). Sie haben ihr „Standbein“ im Stadtteil, ihr „Spielbein“ jedoch in den Institutionen (Politik, Verwaltung, Wirtschaft), um dort Ressourcen, Ideen und Unterstützung für die Förderung des öffentlichen Dialogs, Partizipation und sozialer Gerechtigkeit zu suchen und zu bündeln“ (Lüttringhaus 2004, S. 152). Ihre Aufgabe ist die „Vermittlung von immer weiter auseinander driftenden Welten“, in einem ersten Schritt „ein Verständnis für die Funktionslogik der jeweils anderen Welt“ zu entwickeln und im zweiten Schritt zu „sehen, wie man Interessen aufeinander abstimmt bzw. durchsetzt“ (Hinte 2004b, S. 160).

<sup>326</sup> Vgl. Nörber 1996.

auf anderen Handlungsfelder der Sozialen Arbeit (Beratung, Therapie) fixiert erlebt haben, Jugendarbeit nur eine untergeordnete Rolle spielte und Angebote zur Praxis-Theorie-Kooperation durch die (Fach-) Hochschulen häufig kaum angenommen wurden.

Neben dieser nicht überall, aber in weiten Teilen grundsätzlich erforderlichen „Rückbesinnung“ auf Jugendarbeit kommt aber der Anreicherung des Ausbildungsrepertoires die im Ergebnis relevantere Bedeutung zu.

Als navigationsrelevante Kernkompetenzen zeigen sich (z. T. das bereits oben hierzu Ausgeführte [vgl. 3.3.1.5] ergänzend bzw. kontrastierend):

#### 1. Wissen:

Die Fachkräfte schildern Organisations- und Managementkenntnisse als Voraussetzung, Selbstorganisationsprozesse begleiten und unterstützen zu können. Dazu gehört ein grundlegendes Wissen über soziale Organisationsformen, institutionelles Grund- und Detailwissen (differenzierte Kenntnisse über kommunalpolitische und institutionelle Prozesse, Strukturen, Funktionen und Handlungsformen behördlich-verfasster Institutionen, formale und informelle Prozesse im Gemeinwesen) und die eigenen Arbeitsbedingungen, Ressourcen und Barrieren. Fachkräfte müssen die Funktion von Selbsthilfe und Selbstorganisation und hierbei vor allem das Verhältnis von Fachkräften und Laien beurteilen können. Sie benötigen Kenntnisse, auf die lokale Öffentlichkeit Einfluss zu nehmen (formelle Öffentlichkeitsarbeit, Einwirkung auf informelle Kommunikationskulturen). Sie müssen organisieren können, Projekte managen und – insbesondere auch angesichts begrenzter Mittel – Ressourcen im Gemeinwesen akquirieren können. Sie müssen in der Lage sein, Strategien zu entwickeln, um mit ungünstigen Machtverhältnissen umgehen zu können<sup>327</sup>.

Fachkräfte müssen befähigt sein, die Lage im Feld analysieren zu können und deshalb über feldtheoretisch begründete analytische Kompetenzen verfügen und die Entwicklung von Individuen in ihren Lebenswelt beschreiben können müssen. Sie müssen in der Lage sein, für relevante Prozesse Schlüsselpersonen zu identifizieren und „aufschließen“ zu können.

Neben handwerklich-praktischen Fähigkeiten ist ein profundes pädagogisches, entwicklungspsychologisches und soziologisches Grundlagenwissen über das Adressatenfeld, insbesondere über Jugendliche, ihre informellen Kontexte und Selbstorganisation als Mittel der Lebensbewältigung, erforderlich.

#### 2. Können:

Fachkräfte benötigen Beweglichkeit im Umgang mit häufig wechselnden, zudem gegensätzliche Interessen formulierenden Akteuren, das heißt „die Fähigkeit, sich auf die Klienten mit ihren Bedürfnissen und Anforderungen einzustellen bzw. einzulassen, über die Situation und deren Bedingungen selbst nachdenken zu können und sich nicht in ihr zu verfangen“<sup>328</sup>, müssen also über kommunikative Kompetenzen verfügen können, Sprach- und Verstehensfähigkeit (Interaktions- und Kommunikationskompetenz) besitzen, kontaktfähig sein<sup>329</sup>. Sie müssen Aushandlungsprozesse ohne persönliche Beteiligung begleiten können, Gespräche zwischen divergenten Interessen und in komplexen Situationen moderieren (und ggfs. medieren) können. Schließlich müssen sie „es mit Verwaltung und Kommunalpolitik, mit Jugendlichen können“<sup>330</sup>.

Sie müssen reflektionskompetent und damit in der Lage sein, die Erfahrungsbedingtheit des eigenen Handelns (geprägt durch die Art der vorgängigen Erfahrungen der eigenen Biografie und des zurückliegenden sozialen Handelns) einschätzen und bewerten zu können (Reflexionskompetenzen).

Dabei handelt es sich um Persönlichkeitseigenschaften, die – meines Erachtens und gegen die landläufige Argumentation<sup>331</sup> – durch geeignete „Trainings“ im Rahmen von Feld erkundenden Projekten durch die (Fach-) Hochschulen durchaus unterstützt

---

<sup>327</sup> Von Spiegel macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass die Ausbildung in der Regel auf Fallarbeit, nicht auf Management bezogen ist, was auch an den „Vorbehalten vieler Lehrender gegen die ‚Handwerkelei‘“ und „an den Vorerfahrungen und Interessen der Studierenden“ liegt: „Dass ein Großteil der beruflichen Sozialen Arbeit Managementarbeit ist, wird von den Studierenden eher widerwillig zur Kenntnis genommen, überwiegend fehlt ihnen auch mangels praktischer Erfahrungen der Zugang zu dieser Handlungsebene“ (von Spiegel 2002, S. 600). Diese Einschätzung verweist freilich auch darauf, wie wichtig es ist, dass Praxis sich in die Vermittlung dieser Kompetenzen einbringen wird müssen.

<sup>328</sup> Vgl. Geißler/Hege 2001, S. 232ff, zit. S. 232.

<sup>329</sup> Hinte schreibt: „Die wichtigste Kompetenz von Intermediären ist m. E. ihre Kontaktfähigkeit und damit verbunden ihre wache Präsenz und Konzentration auch in komplexen Situationen“. Sie „haben alle ihre eigene Art, Kontakt aufzunehmen - aber sie beeindruckt, sie hinterlassen Eindruck“ (Hinte 2004b, S. 160).

<sup>330</sup> Müller/B. K. 1989b, S. 131, Müller/B. K. 2000b, S. 14.

<sup>331</sup> Die Dimension des Könnens aber, argumentiert von Spiegel, sei in der Ausbildung lange Zeit vernachlässigt worden. Sie verweist darauf, dass es viele Lehrende es explizit ablehnten, „Rezepte“ zu vermitteln“ bzw. „ein solches Ansinnen mit einem Technologieverdacht“ belegten: „Ihr Metier ist die Vermittlung von wissenschaftlichem Grundlagenwissen; die Integration und die fallbezogene Transformation der Wissensbestände überlassen sie den Studierenden“. In Bezug auf die Ausbildung für die Soziale Arbeit gelangt von Spiegel zu der Einschätzung, dass „der Fokus bisher überwiegend auf der Wissensdimension und hier meist auf der Vermittlung wissenschaftlichen Erklärungswissens (liegt) – oft noch vermittelt als disziplinäres Fächerwissen“; vgl. von Spiegel 2002, S. 599f.

werden können, wenn die Aspiranten in der Konfrontation mit Akteuren lernen, nicht festgelegt mit einer breiten Wahrnehmung an Situationen herangehen zu können.

### 3. Gemeinwesenarbeit:

Solches Wissen und Können kann Feld orientiert in Projekten der Gemeinwesenarbeit vermittelt werden und Aspiranten die erforderliche Felderfahrung zu erwerben helfen. Das heißt auch, Gemeinwesenarbeit einen Platz im Zentrum der Ausbildung einzuräumen. Dieser Anspruch steht allerdings oft im Kontrast zur Praxis. Im Ausbildungsrepertoire mancher (Fach-) Hochschule scheint Gemeinwesenarbeit eher eine randständige Rolle zu spielen, während beratende und therapeutische Orientierungen das Lehrprogramm dominieren.

Da aus Sicht der Fachkräfte die Praxisanteile der (fach-) hochschulischen Ausbildung als zu gering eingeschätzt werden (die sich – gemessen an der Semesterwochenstundenzahl – lediglich auf wenige Wochenstunden beschränken), und sich Praxis als wichtige Bühne der Vermittlung und Erprobung der vorgenannten Navigationskompetenzen darstellt, wäre über eine Veränderung der Einbindung der praktischen Ausbildungsphasen in das Studium und ggfs. eine Neufestsetzung der Schwerpunkte in den Ausbildungsordnungen nachzudenken:

*Was kann die Ausbildung im Rahmen eines (fach-) hochschulischen Studiums hierzu beitragen?*

Insgesamt halten sich die Fachkräfte mit Einschätzungen zu ihrer zurückliegenden Berufsausbildung auffällig zurück. Angesichts der Erfahrungsgestütztheit von Navigation aber erscheint dieser Befund in neuem Licht (vgl. 5.2.4.4.3). Dies könnte als Reflex auf die fehlende Güte der Berufsausbildung gedeutet werden, bleibt es doch fraglich, ob sich Fachkräfte, aus der Perspektive der Praktiker urteilend, als nur unzureichend ausgebildet darstellen wollen. Das würde ihr weitgehendes Schweigen in dieser Frage jedenfalls nachvollziehbar machen. Das Studium scheint offenbar, gemessen an den Anforderungen des Alltags, zu wenig navigationsrelevante Wissens- und Könnensressourcen angereichert zu haben. Die Tatsache, dass die Fachkräfte häufiger auf Können zu sprechen kommen (und z. B. Empathie entwickeln, Einfühlungsvermögen zu haben, mit Jugendlichen „zu können“ etc. als Könnenskompetenzen beschreiben), kann aber auch darauf verweisen, dass damit außerfachliche Qualifikationen gemeint werden, die nicht originär durch ein Studium vermittelt werden (und ihrerseits erfahrungsbedingt sind).

Wird von den ausdrücklichen Äußerungen zur eigenen Berufsausbildung abstrahiert, dann lassen auch die Schilderungen über das soziale Handeln nicht unbedingt auf einen im Rahmen einer akademischen Ausbildung erlangten Wissensvorrat schließen. Von einer Theorie gestützten Handlungsweise kann insgesamt keine Rede sein (vgl. 5.7.4). Wissensressourcen, die sich in der Selbstorganisationsförderung als relevant erweisen (z. B. Kenntnisse über kommunale Strukturen, die Funktionsweise lokaler Netzwerke oder Fertigkeiten im Umgang mit Politik und Verwaltung) und auf die die Fachkräfte situativ Bezug nehmen, werden von ihnen eher am Rande und zudem zufällig geschildert. Auf eine systematische Vermittlung an der (Fach-) Hochschule lassen die Berichte nicht schließen. Sie wirken „on the job“ adaptiert.

Diese Einschätzung korrespondiert mit Befunden anderer Studien. So wird zum Beispiel<sup>332</sup> ein unklares Qualifikationsprofil für die Kinder- und Jugendarbeit insgesamt konstatiert, gekennzeichnet durch eine Ausbildung mit breitem Themenspektrum und „grenzenloser Beliebigkeit“ (Nörber); es kann beispielsweise festgestellt werden, dass die Auseinandersetzung mit Problemen des freiwilligen Engagements oder der Zusammenarbeit mit freiwillig Engagierten (zu denen im weiteren Sinne auch Jugendliche in Selbstorganisationsprojekten zu zählen sind) im Rahmen der Ausbildung an (Fach-) Hochschulen kaum stattfindet. Deshalb muss davon ausgegangen werden, dass unter den Fachkräften über die motivationalen Ausgangslagen freiwillig Engagierter, ihre Erwartungen und Wünsche bezogen auf ihr Engagement wenig bis kein Wissen vorhanden ist und sie in der Regel kaum auf den Berufsalltag vorbereitet sind. Damit ist auch der Gedanke verbunden, die Ausbildung oft als zu wenig Praxis gerichtet anzusehen<sup>333</sup>, als gelänge die Integration der Praxis in das Studium nur unzureichend<sup>334</sup>. Von Möglichkeiten zur praktischen Anwendung dieser Kenntnisse und die Erprobung von Verfahrensweisen im Feld wird von den Fachkräften tatsächlich nur selten berichtet.

Zwar sollte es – normativ argumentiert – so sein, dass sozialpädagogisches Handeln sich konkretisiert, „indem die Methoden sich verbinden mit unterschiedlichen Verfahren und Instrumenten und vor allem, indem die Aufgaben des pädagogischen Handelns spezifiziert werden für die je besonderen Bedingungen, die Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen des Handelns an unterschiedlichen

---

<sup>332</sup> Vgl. Nörber 1996, S. 456, Nörber 2001, Nörber 2002, S. 156 und 159f; ferner: Nörber 1998a und 1998b..

<sup>333</sup> Thole und Küster-Schapfl bilanzieren z. B.: „PädagogInnen, die betonen, dass das ‚Studium nichts gebracht hat‘, die ‚Praxis etwas ganz anderes ist als die Theorie‘ und ‚man das Studium in der Praxis schnell vergessen sollte‘, wissen um die ausgemachten Schwierigkeiten, Wissen in Können, Theorie in Praxis zu übersetzen“ (Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 218).

<sup>334</sup> Nahezu die Hälfte der Absolventen von Fachhochschulen (47%) und Universitäten (54%) beurteilten das Angebot in diesem Bereich als defizitär (vgl. Merten 1998, S. 89, unter Bezugnahme auf Holtkamp u. a. 1997, S. 76).

institutionellen Orten<sup>335</sup>. Das aber setzte meines Erachtens eine gelingende Verknüpfung von Wissenschaft (d. h. den *Methoden, Verfahren und Instrumenten*) und Praxis (den *Orten*) voraus. Tatsächlich scheinen sich aber die akademische Ausbildung und die berufliche Praxis unvermittelt gegenüber zu stehen<sup>336</sup>. Schilderungen der Fachkräfte lassen den Eindruck entstehen, als immunisierten sich die (Fach-) Hochschulen sogar gegenüber einem solchen Anspruch (vgl. 5.2.2.4.3). Die gängigen Zuschreibungen lokalisieren die (Fach-) Hochschulen als Orte der Wissenschaft und des Wissens<sup>337</sup>, während Praxis auf den Ort des Könnens verwiesen wird. Das Erleben vor allem der sozialpädagogischen Fachkräfte kennzeichnet eine wachsende „Verwissenschaftlichung“ und „Theorielastigkeit“ des Studiums an den Fachhochschulen. Fast scheint es, als seien die Unterschiede zwischen Hochschulen und Fachhochschulen in Auflösung begriffen und passten sich die Fachhochschulen den Universitäten immer mehr an<sup>338</sup>.

Auch im Fachdiskurs wird eine zunehmende „Spezialisierung und Atomisierung des akademischen Wissens“ (*Staub-Bernasconi*) wahrgenommen und festgestellt, dass „aufgrund der differentiellen Handlungsfelder der Sozialen Arbeit ein derart heterogener Fächerkanon entstanden ist, dass dessen Integration schon den Lehrenden, erst recht aber den Aspiranten nicht mehr gelingt, zumal die (fach-) hochschulische Ausbildung zu vergegenwärtigen hat, dass die Aspiranten grundsätzlich für alle Handlungsfelder „berufsbefähigt“ (*Merten*) werden müssen, andererseits aber die Notwendigkeit besteht, sie angesichts der Offenheit ihrer Berufseinmündung gleichzeitig mit einem speziellen Fachwissen für (mindestens) ein Spezialgebiet auszustatten<sup>339</sup>. Von einer gelingenden Begleitung der Aspiranten in diesem Prozess der Berufsorientierung und einer Unterstützung bei den durch sie im Rahmen des Studiums erforderlichen Entscheidungen in der Phase der Berufsfeldeinmündung ist seitens der Experten kaum die Rede. Anscheinend wirkt die Organisation des Studiums für die Aspiranten desorientierend<sup>340</sup>. Auch die Entscheidung, im Handlungsfeld Jugendarbeit tätig werden zu wollen, hängt offenbar von Umständen, Zufällen und Erfahrungen ab, die mit der (fach-) hochschulischen Ausbildung kaum etwa zu tun haben.

Auch scheint die Hoffnung zu bestehen, dass es die Praxis (oder die Supervision<sup>341</sup>) „richten“ wird. Angeblich sei sie dafür zuständig, „berufliche Routinen (zu) vermitteln“ und in Handlungsrouinen, in administrative Abläufe, in trägerspezifische Normen und Gewohnheiten, ihre Geschichte und Besonderheit im Trägerspektrum der Sozialen Arbeit einzuweisen, was Hochschule und Weiterbildung nur rudimentär leisten könnten<sup>342</sup>. Damit wird der Praxis de facto die Funktion einer beruflichen Nachsozialisierung zugeschrieben. Tatsächlich deuten Schilderungen einzelner sozialpädagogischer Fachkräfte darauf hin, dass ihnen vor allem das Anerkennungsjahr in Bezug auf ihre berufliche Positionsgewinnung etwas „gebracht“ habe. Gleichwohl erweist sich diese, offenkundig Praxis wertschät-

---

<sup>335</sup> Grunwald/Thiersch 2004b, S. 31.

<sup>336</sup> Vgl. Schulze-Krüdener/Homfeld 2000, S. 500.

<sup>337</sup> So verweist z. B. Peter darauf, die Hochschule „soll forschungsbasiertes Wissen vermitteln“ und so (forschungsbegründet) das „Wissensfundament“ legen (vgl. Peter 2000, S. 460f).

Scheinbar moderater heißt das zunächst bei *Merten*, es gehe darum, „im Studium die kognitiv-begrifflichen Strukturen aufzubauen, die erst das professionelle *Selbst- und Handlungsverständnis* ausbilden und insofern die konstruktive Leistung eines ‚professionellen Blicks‘ ermöglichen“ (*Merten* 1998, S. 86f). Das führt dann zu der Einschätzung, dass das Studium „eine *notwendige*, aber keine *hinreichende* Bedingung eines professionellen *Selbst- und Handlungsverständnisses* (ist); es macht berufsfähig, aber noch nicht berufsfertig“ (ebenda, S. 93). Die (fach-) hochschulische Ausbildung wird so auf die Vermittlung kognitiver Grundlagen reduziert und die Praxis darauf verwiesen, die Aspiranten quasi „nachgängig“ eine Art der „Könnenskompetenz“ zu vermitteln, die sie erst „berufsfertig“ werden lässt. Abgesehen davon, dass zwischen Wissen und Können ein ursprünglicher Zusammenhang besteht (also Wissen ohne Können wertlos wird und Können allein ohne Wissen im praktizistischen Nichts endet), vermittelt dieses so konstruierte Verhältnis auch den Eindruck eben nicht gleichberechtigte „Partner“. Während die (Fach-) Hochschule die wissenschaftsgestützten Vorgaben formuliert und als Ausbildung der Aspiranten umsetzt, hat die Praxis hiervor abhängig Anschluss zu suchen und die Einpassung der Novizen in die beruflichen Routinen (Peter 2000, S. 460) zu zelebrieren.

<sup>338</sup> So urteilt z. B. Peter: „Die Curricula von Universitäten im Bereich der Ausbildung zum Diplom-Pädagogen und -Pädagoginnen sind von denen der Fachhochschulen z. T. kaum noch zu unterscheiden“ (Peter 2000, S. 462).

<sup>339</sup> Vgl. Staub-Bernasconi 1995b, S. 136f, *Merten* 1998, S. 88, *Ackermann/Seeck* 1999a, S. 12, *Vahsen* 2001, S. 46.

<sup>340</sup> *Ackermann und Seeck* formulieren offenbar unter dem Eindruck der Erträge ihrer Studie: „Auf der Suche nach Patentrezepten und allgemeingültigen Handlungsstrategien bleiben die Lehrenden unverstanden, die ihr Verständnis von Sozialer Arbeit in einen größeren oder auch abstrakteren Rahmen einbetten; lediglich die im Verständnis der Studierenden eher ‚handwerklichen‘ Wissensbestände wie Recht und Methoden wirken orientierend. Diese finden in der Praxis als ‚berufliches Handwerkszeug‘ Verwendung, ein umfassendes fachliches Referenzsystem Sozialer Arbeit dagegen fehlt jedoch. Die Praxis bleibt begriffslos, so wie die Theorie unbegriffen bleibt“. Professionalisierungstheoretisch betrachtet verbleibe somit die Praxis der Sozialen Arbeit „auf dem Niveau semiprofessionellen Handelns“ (*Ackermann/Seeck* 1999a, S. 201f). Tatsächlich scheint eine diese mangelnde Orientierung der Aspiranten unterstützende Konzentration des Lehrangebotes an den (Fach-) Hochschulen notwendig; so scheint mir fraglich zu sein, ob z. B. die (zweifelsfrei relevante) Vermittlung von Kenntnissen zur Kostenrechnung, der Personalwirtschaft und dem Personalmanagement tatsächlich im *grundständigen* Studium der Sozialpädagogik/-arbeit eine Rolle spielen muss (und nicht vielmehr ihren Platz im Rahmen eines Aufbaustudiums für im Management der Sozialen Arbeit tätige Fachkräfte finden sollte).

<sup>341</sup> *Geißler und Hege* z. B. verweisen darauf, dass der Erwerb reflexiver Kompetenz im Studium nur partiell möglich sei und deshalb die „detaillierte, subjektive Aufarbeitung dieser Probleme“ der berufs begleitenden Supervision vorbehalten sei; vgl. *Geißler/Hege* 2001, S. 232.

<sup>342</sup> Vgl. z. B. Peter 2000, S. 460f.



zende Zuschreibung, erst sie mache „berufsfertig“ (Merten), zugleich doch auch als problematisch. Routinen stellen Standardisierungen dar, die an eine Situation herangetragen werden, das heißt die Situation wird der Standardisierung entsprechend angepasst gedeutet. Solche Anpassungsleistungen allerdings lassen das erforderliche, der Situation angemessene offene Handeln nicht zu. Für Navigationsprozesse aber sind ergebnisoffene Zugänge geradezu wesentlich erforderlich. Zudem ist anzunehmen, dass dabei auch außerfachliche Konventionalisierungen stärker zum Tragen kommen, insbesondere auch schon deshalb, weil vor allem in ländlichen Settings Fachkräfte in der Regel „Einzelkämpfer“ sind, eine Einsozialisierung in fachliche „Routinen“ deshalb schon „mangels Masse“ unterbleiben wird. So deuten die Schilderungen der Fachkräfte im Zusammenhang mit Prozessen instrumenteller Selbstorganisation auch darauf hin, dass deren Durchsetzung durch das Fehlen widerständiger fachlicher Referenz- und Unterstützungssysteme erleichtert wird.

Die damit erkennbaren Diskrepanzen zwischen (Fach-) Hochschule und Praxis scheinen mir – jedenfalls im Lichte der Navigation – darauf zu verweisen, dass womöglich das (gegenseitige) Verhältnis von Hochschule und Praxis in Bezug auf Inhalte und Formen der Ausbildung kritisch reflektiert, wenn nicht anders bestimmt und austariert werden muss. Für die Praxis heißt dies sicher, sich stärker in die (fach-) hochschulische Ausbildung einzubringen, ihre Erwartungen an das Studium genauer zu formulieren, ihre Kritik hieran zu präzisieren und ihre Kompetenzen und Ressourcen beschreiben, die Ausbildung anzureichern. (Fach-) Hochschulen und Praxis sollten prüfen, ob nach dem Kooperationsmodell (als organisatorische Verbundstelle des Kommunikations- und Kooperationsprozesses zwischen Wissenschaft/Hochschule und Praxis<sup>343</sup>) gemeinsam Lehr- und Studieninhalte entwickelt werden können<sup>344</sup>.

Im Einzelnen bedeutet dies:

1. *Kooperation*: Ohne jeden Zweifel ist es mit der bloßen theoretischen Vermittlung disziplinären Wissens allein nicht getan; erforderlich sind vielmehr in den Ausbildung integrierte (d. h. sie ergänzende und erweiternde) Vorhaben, das heißt durchaus auch langfristig angelegte und auf Praxis-Theorie-Kooperationen aufbauende praktische Ausbildungsabschnitte, die das kognitiv (intentional) vermittelte Wissen als Handlungsressourcen in das sich entwickelnde Praxisverständnis der Aspiranten erfahrungsgestützt integrieren. Vielmehr als in der von den Fachkräften erlebten und geschilderten Wirklichkeit ihrer eigenen Ausbildung kommt es darauf an, praktische Erprobungsfelder und Optionen auf Erfahrung anzubieten.

Die setzt eine enge Zusammenarbeit von (Fach-) Hochschulen und Praxis und die Bereitschaft der akademischen Ausbildung voraus, die Praxis an deren Gestaltung zu beteiligen. Eine stärkere Praxisbeteiligung wäre zum Beispiel in Form einer Ausweitung der Lehraufträge und vor allem der gemeinsamen Gestaltung von Praxisprojekten denkbar (an denen die Praxis selbst ein großes Interesse haben muss, um der Gefahr der unbewussten Konventionalisierung zu begegnen, denn die Aspiranten bringen erfahrungsgemäß unkonventionelle Sichtweisen ein), wenn nicht der Etablierung eines Feldstudiums (siehe unten).

2. *Berufsorientierung*: Angesichts der Vielfalt der möglichen und disparaten Handlungsfelder der Sozialen Arbeit kommt einer frühzeitigen Orientierung der Aspiranten große Bedeutung zu. Dabei darf die Festlegung auf ein Schwerpunktstudium nicht den Zufällen und Widrigkeiten des Studiumsverlaufs überlassen bleiben. Da die Praxis ein nachhaltiges Interesse daran haben muss, Novizen zu gewinnen, die sich bewusst und *vorsätzlich* auf ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit einlassen, kann sie durch ihr eigenen Beiträge und Angebote bei Studienbeginn und während des Einführungssemesters für eine niveauvolle Unterstützung bei der Orientierung der Aspiranten sorgen. Mentoren aus (Fach-) Hochschule und Praxis könnten das Studium in den ersten beiden Semestern entsprechend begleiten.
3. *Feldstudium*: Aus den vorangestellten Anmerkungen dürfte deutlich geworden sein, dass mir die entwickelte Form der insbesondere kognitiv orientierten Kompetenzvermittlung insbesondere an den Sozialpädagogen und –arbeiter ausbildenden Fachhochschulen veränderungsbedürftig erscheint, um eine feldgerechte Ausbildung zu ermöglichen. Sowohl die Praxisanteile als auch die Eröffnung von Möglichkeiten, im Feld berufsrelevant reflektiert Handlungserfahrungen sammeln zu können, erweisen sich im Ergebnis als deutlich unterentwickelt. Erfahrung als professionelle Ressource wurde bisher vernachlässigt bzw. als vorwissenschaftlich oder pseudokonkret abgewertet<sup>345</sup>. Kooperation mit der Praxis wirkt aus deren Sicht eher zufällig und von den Schwerpunkten einzelner Lehrenden abhängig, nicht aber als Struktur bildende Bedingung der Ausbildung integriert.

Da es zutreffend ist, dass Professionalität „nur über fall- und feldbezogene Analysefähigkeiten der professionellen Akteure und über die von ihnen aktivierten pädagogischen, biografie- und sozialfeldbezogenen sozialen Handlungsdispositionen und kognitiven Selbstvergewisserungen“ (Thole/Küster) fundiert werden kann und beispielhafte Fälle und Situationen den Aspiranten hel-

---

<sup>343</sup> Schulze-Krüdener und Hornfeldt (2000, S. 505) beziehen sich dabei auf Schäfer: vgl. Schäfer, E.: Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsprozess. Theoretische, konzeptionelle und empirische Modelle, Opladen 1988, S. 88ff.

<sup>344</sup> Ich möchte Vahsen zustimmen, wenn er formuliert: „Es fehlen systematische Dokumentationen ‚guter Praxis‘ als Lehrmaterial. Der Rückfluss des Praxiswissens in die Lehre wäre zu verstärken. Wenn die Theorie ein kritisches Korrektiv zur Praxis sein kann, dann sollte auch die Praxis ein Korrektiv für tradierte Lerninhalte sein können. Das Hochschulrahmengesetz propagiert die Beteiligungsmöglichkeiten der Praxis an der Ausbildung“ (Vahsen 2001, S. 46).

<sup>345</sup> Vgl. Seeck 2000, S. 25, Vahsen 2001, S. 46.

fen, die Fähigkeiten zu erwerben und einzuüben, die sie zur Bewältigung der späteren Anforderungen im Feld benötigen<sup>346</sup>, sollte über eine Reorganisation des Studiums *als Feldstudium* nachgedacht werden. Unter Feldstudium verstehe ich eine Ausbildungsform, die die Kompetenzen der Aspiranten (ihr Wissen und ihr Können) nach einem ersten (intensiv durch Mentoren begleiteten) Orientierungssemester in Form eines in der Regel viersemestrigen Projekts in einem Feld vermittelt, Bemühungen unterstützt, Feldzugänge zu gestalten, dort soziales Handeln unter den Bedingungen des Feldes erproben lässt, vor allem eine feldbezogene Analysefähigkeit ausbildet, das Erlernen der Verfahren der Feldforschung und deren Anwendung im Feld<sup>347</sup> und eine Reflektion durch Praxis und (Fach-) Hochschule ermöglicht. Im Kern würde diese feldorientierte Ausbildungsorganisation das Konzept der Aktionsforschung (vgl. 4.1) adaptieren.

Mit zunehmender Feldkenntnis wird sich im Rahmen dieses Konzeptes ein wachsend individuelleres und selbstorganisierteres Studium ermöglichen lassen. Das Feldstudium könnte in die Ausarbeitung der Diplomarbeiten münden und den Aspiranten dort die Gelegenheit geben, die aufgehäuften Erfahrungen wissenschaftlich fundiert zu reflektieren und Schlussfolgerung für die Entwicklung einer eigenständigen Berufsperspektive zu formulieren.

Das Feldstudium könnte so dazu beitragen, dass – unter Berücksichtigung des abschließenden Anerkennungsjahres – Aspiranten die Fachhochschulen verlassen, die als berufsfertig anzusehen sind.

4. *Berufsfeldeinmündung*: Diskutiert werden sollte, inwieweit (und ggfs. wie) die Berufsfeldeinmündung der Aspiranten (d. h. die Phase nach dem Anerkennungsjahr bei der Aufnahme der Tätigkeit im tatsächlichen Handlungsfeld) durch (Fach-) Hochschule stärker begleitet werden kann. Dies könnte die Formulierung eines eigenständigen fachlichen Profils der Novizen unterstützen und der „schleichenden“ Einübung in die institutionellen Routinen mangels frühzeitig vermittelter und im Feld relektierter fachlicher Alternativen vermeiden helfen.

Die Praxis ihrerseits könnte Prozesse der schrittweisen Berufsfeldeinmündung bereits im Feldstudium durch Honorartätigkeiten und eine begleitende Beratung unterstützen. Diese Aufgabe könnte insbesondere von den bei Kreisen und kreisfreien Städten tätigen Jugendreferenten wahrgenommen werden.

Hin und wieder wird der Gedanke formuliert, es sei Aufgabe einer berufsbegleitenden Weiterbildung, für die Vermittlung und Einübung von Methoden und Techniken zu sorgen<sup>348</sup>. Solche Überlegungen greifen mir allerdings zu kurz, auch wenn sich diese Herangehensweise durchaus als „marktlogisch“ erweisen und das „Fortkommen“ von Weiterbildung (und Supervision) sichern helfen mag. Die Einübung im Feld relevanter Analyseverfahren und die „Produktion“ von erfahrungsgestützten Wissen und Können muss vielmehr Bestandteil einer vertieften Kooperation von (Fach-) Hochschulen und Praxis schon während der Ausbildung der Aspiranten sein.

Die Realisierung eines mehrsemestrigen Feldstudiums erscheint mir (unbeschadet der durchaus gegebenen Ambitioniertheit des Ausbildungsprogramms) keine Überfrachtung des Studiums zu sein, weil meines Erachtens nur so frühzeitig feldrelevante Kompetenzen erworben werden, im Feld angewendet und Erfahrungen mit den im Feld tätigen Akteuren gesammelt, reflektiert und eine positive Haltung zur Arbeit im Gemeinwesen und mit seinen Akteuren entwickelt werden können.

---

<sup>346</sup> Vgl. Seeck 2000, S. 25, Thole/Küster 2002b, S. 178, von Spiegel 2002, S. 601.

<sup>347</sup> Als didaktische Ziele einer solchen Feldforschung für Aspiranten bestimmt *Friebertshäuser*: „Die Kompetenz zu entwickeln, sich eine Methode aus dem Arsenal der Feldforschung anzueignen, diese zu erproben und dadurch Möglichkeiten und Grenzen des gewählten Forschungszugangs zu reflektieren.“ - „Zu lernen, Probleme eines komplexen Handlungsfeldes mit Hilfe von empirischen Methoden zu erschließen und zu einer bearbeitbaren wissenschaftlichen Fragestellung zu kommen.“ - „Die Fähigkeit zu erwerben, eine eigene Untersuchung durchzuführen, die Ergebnisse aufzubereiten, auszuwerten und zu präsentieren.“ - „Methodisch geschult zu werden, um reflektiert und qualifiziert sich selbständig soziale Lebenswelten, Kulturen und deren Alltagspraxen erschließen zu können.“ - „Auf der Ebene der Selbstreflexivität sollte eine solche Forschung dazu beitragen, eigene Vorurteile, Normen und Werte einer kritischen Überprüfung im Kontakt mit dem Fremden zu unterziehen.“ - „Zudem können in der Veranstaltung allgemeine Studientechniken, wissenschaftliche Arbeitsverfahren und Formen der Präsentation von Ergebnissen erworben und erprobt werden, dazu gehören ... auch die Techniken des ‚kreativen Schreibens‘, Techniken zur Erschließung wissenschaftlicher Texte und Präsentationstechniken“ (*Friebertshäuser* 1996, S. 80).

<sup>348</sup> Für *Peter* liegt es z. B. nahe, Kompetenzen, wie zum Beispiel die Gestaltung von Kommunikation und Interaktion, könnten „nicht durch Lehre und Lesen erworben werden“. Hier nun setze Fortbildung mit dem Zweck ein, sich mit den Lebensverhältnissen der Klientel vertraut machen und vertraut bleiben, „sich mit seinen eigenen Sichtweisen auseinander setzen“ und „durch Üben Methoden und Techniken (zu) erwerben“. Er spricht auch von der „banalen Tatsache, dass es mit Wissen und Reflektieren alleine nicht getan ist. Man muss auch etwas können“. Es bedürfe hierzu „spezieller Fertigkeiten, um mit den Widrigkeiten des beruflichen Alltags klar zu kommen“, d. h. Methoden und Techniken, „die den unterschiedlichen Klienten helfen können, die aber auch helfen, den eigenen beruflichen Alltag besser zu bewältigen, kurz: die Handlungssicherheit vermitteln“ (*Peter* 2000, S. 458f).

### III.

Ein Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung war es, dass ich davon ausgegangen bin, Leitungskräfte in Handlungsfelder der Sozialen Arbeit (wie der Jugendhilfe bzw. der Jugendarbeit) sollten qualifiziert sein, auch als Forscher in eigener Sache bzw. im eigenen Handlungsfeld tätig zu werden. Meine Untersuchung sollte in diesem Sinne auch ein Beitrag sein, zu klären, was notwendig und möglich ist, um als Leitungskraft wissenschaftlich tätig zur Lösung sich ihr stellender Praxisprobleme beitragen zu können. Konstituierend war also der Zusammenhang eines gegebenen Praxisproblems und dessen (mittelbarer) Er-Forschung als *praktizierende Forschung* (ggfs. auch begrifflich zu fassen als *forschende Praxis*), wobei das Konzept der Handlungsforschung (vgl. 4.1) den allgemeinen Rahmen bereitstellte.

Aufgabe der Handlungsforschung (und der forschenden Praxis) ist es, die Forschungsergebnisse für die Praxis handhabbar zu machen und die Resultate – verantwortlich – in die Praxis zu übertragen<sup>349</sup>. Gerade der Anschluss der Forschung an die Praxis bringt aber „Übersetzungsprobleme“ mit sich, was unvollendete Forschungs-Praxis-Beziehungen mit sich bringt<sup>350</sup>. Dieser Anschluss mag für forschende Praktiker leichter möglich sein: Sie leisten die erforderliche Übersetzungsarbeit selbst und verantworten die Umsetzung ihrer aus den Forschungsergebnissen entwickelten Vorschläge in aller Regel auch selbst. Zugleich wird nicht von der Hand zu weisen sein, dass es der Praxis in der Regel an der erforderlichen Forschungskompetenz fehlt<sup>351</sup>, und zwar weniger daran, dass sie nicht mit den Methoden wissenschaftlicher Forschung umzugehen in der Lage wäre (was für Forscher mit einschlägiger hochschulischer Ausbildung, sei es als Sozial- oder Geisteswissenschaftler, nicht gelten kann), sondern vielmehr, weil sie mit deren praktischer Umsetzung im Forschungsalltag und dem Aufbau entsprechender Routinen unvertraut ist.

Wenn auch aufgrund der mit der Anlage der vorliegenden Untersuchung verbundenen Konsequenzen (insb. ein mehrjähriges Leben in den gegensätzlichen Parallelwelten von Beruf, Familie und Forschung) deren Wiederholung durch einen berufstätigen Forscher *in dieser Form* nicht wirklich nahe gelegt werden, es sich also bilanzierend als doch etwas verwegen erwiesen hat, Praxisforschung als Forschung des Praktikers zu betreiben, haben sich einige Anknüpfungspunkte zu möglichen Konsequenzen ergeben:

Der forschende Praktiker, der zugleich auch berufstätiger Forscher ist (also Forscher neben und in Ergänzung zu den sonstigen Aufgaben des Handlungsfeldes leistet) muss sich eine spezifische Pragmatik der Forschungshaltung zu eigen machen: Er sollte zum Beispiel an die vielfältigen Anforderungen des Forschungsprozesses (vgl. 2.4) ökonomisch herangehen und einen viel größeren „Mut zur Lücke“ an den Tag legen (als dies in meinem Fall geschehen ist), also Abkürzungsstrategien wählen, die auch schon unter professionellen Forschern diskutiert werde. Es ist ratsam, sich zu vergegenwärtigen, dass er den wissenschaftlichen Diskurs nur als Generalist, jedenfalls nicht en nuce nachvollziehen und replizieren kann; das mag auch zu Verwerfungen in den Fragestellungen führen, weil Aspekte der disziplinären Debatte ausgeblendet werden müssen oder einfach „nicht zur Kenntnis“ genommen werden können. Er wird sich davon zu verabschieden haben, dass er nicht alles rezipieren kann, was auf dem Markt der Wissenschaft an Erkenntnis feil geboten wird; er wird daher durchaus auch selektiv vorgehen und sich auf das aus seinem Blickwinkel Relevante konzentrieren müssen, also zum Beispiel eine Form der „Lektüreeffizienz“ entwickeln. Der forschende Praktiker muss auch lernen, damit umzugehen, dass er im Praxissystem nicht per se eine Kultur vorfindet, die bereit wäre, ihn in seinem Vorhaben vorbehaltlos zu unterstützen. Womöglich wird er damit umzugehen haben, in der Praxis als „spleeniger“ Fremdkörper erlebt zu werden, der neben dem Vollzeit-Beruf auch noch dessen Erforschung nachgeht (also beruflich ja doch „irgendwie nicht ganz ausgelastet“ zu sein scheint).

Die Durchführung von Untersuchungen der vorliegenden Art, die die Absicht verfolgen, einen akademischen Abschluss zu erlangen (sozial- und oder erziehungswissenschaftliche Diplomarbeiten) oder den forschenden Praktiker in die scientific community aufzunehmen, setzt auch ein Arrangement der Kooperation von Hochschule und forschenden Praktiker voraus, das von besonderer Flexibilität und Toleranz auf beiden Seiten gekennzeichnet sein muss. Die Logik des forschenden Praktikers folgt nicht immer der Logik des ihn betreuenden Wissenschaftlers, insbesondere nicht dessen zeitlichen Vorstellungen oder in Bezug auf die erforderliche Konsequenz, das Forschungsvorhaben stringent „abzuarbeiten“. Erforderlich scheinen mir hierbei hochschulische Unterstützungssysteme bei der Durchführung von Erhebungen, der Reflektion von Forschungsergebnissen und deren kritischer Überprüfung sowohl in der Phase der Textgenerierung als auch der Formulierung von Schlussfolgerungen. Auch sollte über ein Netzwerk von in der Sozialen Arbeit forschender Praktikern nachgedacht werden, eine Art selbstorganisiertes Netzwerk, in dem Erfahrungen der Forschungspraxis reflektiert und ausgewertet und Hilfestellung bei der Vermeidung von Überforderungen aus dem Alltag der forschende Praxis gegeben werden können.

---

<sup>349</sup> Vgl. Filsinger/Hinte 1988, S. 64f.

<sup>350</sup> Best-Practise-Beispiele können dabei helfen, diesen Zustand zu überwinden, vgl. z. B. Sommerfeld/Maier 2003.

<sup>351</sup> Vgl. Heiner 1988, S. 10f.

#### IV.

Im Rahmen der Untersuchung konnte gezeigt werden, dass (sozial-) pädagogischen Fachkräften, die Prozesse jugendlicher Selbstorganisation zu begleiten und unterstützen versuchen, die Rolle von Intermediären zukommt. Zugleich wurde deutlich, dass diese Notwendigkeit, als intermediäre Instanz zu agieren, und die tatsächlich eingelöste Praxis (noch) eklatant auseinander fallen. Fachkräfte in der Selbstorganisationsförderung sind längst noch keine intermediären Akteure, insbesondere schon aufgrund ihrer prekären, fragilen Stellung gegenüber dem institutionellen Kontext, in den sie eingebunden sind, und der in der Regel Subordination erwartet und eine Politik der Inpflichtnahme betreibt. Im Verhältnis zur Institution fehlt ihnen der Status, entsprechend autonom aufzutreten und Interessen zu formulieren.

Zwar versuchen sie, Konflikte mit der Institution pragmatisch zu umgehen bzw. auszublenden, in dem sie sich in die „eigentliche“ Jugendarbeit (z. B. in der Offenen Tür des Jugendhauses, in Projekten, in sog. „Beziehungsarbeit“) zurück zu ziehen bemühen. In den alltäglichen Situationen der Begleitung und Stützung von Selbstorganisationsprozessen allerdings wird deutlich, dass es ihnen oft genug an der erforderlichen Verhandlungsmacht<sup>352</sup> fehlt und sie als Abhängige bzw. Boten der Institution auftreten, nicht als „gleichwertigen Partner“<sup>353</sup>, weil sie die eigentlich situativ erforderlichen Unterstützungsleistungen in der Regel an die Institution rückbinden müssen.

Im Ergebnis zeigt sich die Mehrheit der Fachkräfte also als nicht wirklich verhandlungskompetent. Wie das Beispiels Saras (vgl. 5.7.7) zeigt, gestaltet sich Selbstorganisationsförderung vielmehr faktisch als Versuch der Einflussnahme der Fachkräfte auf das Selbstorganisationssystem im Interesse der Institution, nicht als Praxis intermediärer Instanzen.

Dieser Abhängigkeit wird auch an anderer Stelle nachgegangen: Unter Berücksichtigung der Ergebnisse seiner Untersuchung hat Weinacht zum Beispiel verschiedene Vorschläge vorgelegt, wie selbst verwaltete Jugendzentrumsinitiativen und –gruppen unterstützt werden können, die auch im hier interessierenden Zusammenhang von Bedeutung sein könnten. Er gelangt dabei unter anderem zu der Einschätzung, dass, wenn ein Jugendhaus ressourcenseitig erst einmal unbedeutend genug ist (d. h. nur mit den nötigsten Inventar ausgestattet ist und lediglich über einen bescheidenen Etat verfügt), die Institution ihr Interesse hieran verliert und auch die Fachkraft den Anspruch aufgeben kann, etwas „verteidigen“ zu müssen<sup>354</sup>. Er meint auch, dass die von ihm beobachtete Diskrepanz zwischen Fachkraft und Selbstorganisationssystem aufgehoben werden könnte, wenn die Fachkräfte von der Vollversammlung des selbst verwalteten Jugendhauses beauftragt würden<sup>355</sup>. Und er fordert im Zusammenhang mit den Diskussionen über die Implementierung von Instrumenten der neuen Steuerung unter anderem für die Fachkräfte „Spielraum im Umgang mit Ressourcen“ und Einflussnahme auf die öffentlichen Diskurse“, worunter er eine „offensive Medienarbeit“ versteht<sup>356</sup>. Insgesamt hält er hierfür „institutionelle Lernprozesse“ so genannter „pädagogischer, erziehungswissenschaftlicher und jugendpolitischer Institutionen“ für erforderlich und möglich, die zum Beispiel „die institutionelle Bereitstellung entsprechender Mittel“ bewirken könnten<sup>357</sup>.

Seine Beispiele verdeutlichen, auf welchem offenbar schmalen Grat diskutiert werden muss, wenn die „Systemfrage“ nicht gestellt wird. Sofern die Fachkräfte von Selbstorganisationsinitiativen beauftragt werden sollen, werden sie zum Beispiel kaum Angehörige der Behörde sein können. Ob mit der sog. „Neue Steuerung“ tatsächlich eine Dezentralisierung der Entscheidungsbefugnis beabsichtigt wird, erscheint mir angesichts der praktischen Erfahrungen mit den Implementierungsprozessen der zurückliegenden zehn Jahre mehr als fraglich. Vielmehr ist in Kombination mit Prozessen der „Konsolidierung“ der öffentlichen Haushalte zu beobachten, dass nur noch betriebswirtschaftlich ausgerichtete Modelle (Produktentwicklung, Doppik, Vergleichsringe etc.) implementiert werden und damit auch Jugendarbeit einer außerfachlichen Funktionslogik (insb. Kosten orientierte, nicht aber fachliche Steuerung) zu unterworfen werden droht. Auch ist nicht zu erkennen, dass die mit Hauskonsolidierungsprozessen verbundene „Abschmelzung“ der für die offene Jugendarbeit zur Verfügung gestellten Mittel, die längst ein Niveau erreicht haben, wie es Weinacht vorzuschweben scheint, das Instrumentalisierungsinteresse der Institution hat abnehmen lassen; nicht das „Volumen“ erweist sich als relevant, sondern die mit der Infrastruktur „Jugendarbeit“ verbundene Instrumentalisierungsoption.

Dreh- und Angelpunkt bleibt diese – auch auf entsprechende jugendfeindliche Jugendbilder (vgl. 5.7.6) gestützte – Instrumentalisierungspraxis, die (wie die Daten zeigen) in der Regel zu Praxen instrumenteller Selbstorganisation führt, mit der (z. B. aus Gründen der

---

<sup>352</sup> Soziales Handeln (insb. in der Jugendarbeit) ist, wie Müller feststellt, „ein Verhandeln und Aushandeln, selbst dort, wo es behandeln und beeinflussen will. Es ist auf Partnerschaft angewiesen“. Die Fachkraft muss daher *in der Lage sein*, „Verhandlungsmacht“ zu entwickeln und zu vermitteln und zwar nach beiden Seiten: Sowohl als Sicherung eigener Einflussmöglichkeiten, als auch in der Entwicklung von Strategien, die darauf zielen, Jugendliche mit ‚Verhandlungsmacht‘ auszustatten“ (Müller/B. K. 2000b, S. 14; Hervorh. PUW).

<sup>353</sup> Vgl. Grunwald/Thiersch 2004, S. 25.

<sup>354</sup> Vgl. Weinacht 2001, S. 605, Weihnacht 2002a, S. 248f.

<sup>355</sup> Vgl. Weihnacht 2002a, S. 243, Weihnacht 2001, S. 601.

<sup>356</sup> Vgl. Weihnacht 2002a, S. 244ff, Weihnacht 2001, S. 602f.

<sup>357</sup> Vgl. Weihnacht 2002a, S. 243f, Weihnacht 2001, S. 601f.

sozialen Befriedung im Gemeinwesen) tendenziell die Kanalisierung und Lenkung Jugendlicher (und damit die faktische Behinderung ihren Selbstorganisationsversuche) verbunden ist.

Das Reflektieren von Lösungen in der Logik des traditionellen Verortung der offenen Jugendarbeit (und damit auch der Selbstorganisationsförderung, z. B. als [untergeordneter] Teil einer Gemeindeverwaltung) scheint mir an dieser Stelle kaum etwas bewirken und verändern zu können, da Jugendarbeit dann weiter von den damit gegebenen institutionellen Strukturen abhängig bleibt. Im Ergebnis heißt dies, dass der Anspruch, als intermediäre Instanz Selbstorganisation zu fördern, eine *institutionsexterne* Stellung im Feld erforderlich macht<sup>358</sup>. Ich bin zugleich aber auch überzeugt davon, dass es andererseits illusorisch wäre, davon auszugehen, Jugendarbeit und Selbstorganisationsförderung könnten sich von dem in die Pflicht nehmenden Einfluss des institutionellen Kontextes gänzlich entziehen. Allein schon die Abhängigkeit vom Mittelfluss der Städte und Gemeinden bleibt schließlich erhalten. Aber es sollte eine *schrittweise* Veränderung mit dem Ziel eines alternativen Organisationsmodells angestrebt werden:

Die Etablierung einer tatsächlich im Gemeinwesen als intermediärer Instanz wirkenden Jugendarbeit setzte eine autonome Stellung voraus, die sich aus der Realisierung eines Konzepts gemeinwesenorientierter Selbstorganisationsförderung ergibt; ein solches Konzept kann auf die Förderung jugendlicher Selbstorganisation nicht beschränkt bleiben, vielmehr geht es bei Selbstorganisation um ein generelles Organisationsprinzip im Gemeinwesen. Ein solches Organisationsprinzip ist an die Dekonstruktion der institutionellen Subordinationserwartung (die sich in Inpflichtnahme und instrumenteller Selbstorganisation äußert) geknüpft, das heißt an die Verhinderung des institutionellen Direktzugriffs zum Beispiel auf Fachkräfte der Jugendarbeit, also auf den Verzicht auf Jugendarbeit in „traditioneller“ (öffentlicher) Trägerschaft (wobei grundsätzlich vermutet werden kann, dass die der Institution eigene Funktionslogik prinzipiell auch für die freien Träger gilt). Zu diskutieren wäre, ob (und wie) alternativ (regionale) Mitarbeiter-Vereine als Selbstorganisation der Fachkräfte einen organisatorischen Rahmen bilden können, sich als freie Träger zu etablieren, die den Rahmen für eine Praxis der Selbstorganisationsförderung herstellen.

Da ein solcher „Ausstieg“ aus der öffentlichen Trägerschaft gegenwärtig kurzfristig aber kaum realisierbar erscheint, sind Alternativlösungen erforderlich. Womöglich können im Einzelfall auch freie Träger den Fachkräften der Jugendarbeit den jetzt vor Ort fehlenden Spielraum ermöglichen. Dabei könnte das in der politischen Diskussion verfolgte Ideologem der Privatisierung („outsourcing“) und der damit erhofften (z. T. herbeigesehnten) (Kosten-) Vorteile eine eigentümliche „subversive“ Bresche eines „Einstiegs in den Ausstieg“ schlagen.

Seit den 70er Jahren gilt die Arbeit in Teams „als das Medium, in dem die Arbeit selbstkritisch reflektiert werden kann“<sup>359</sup>. Vor allem in ländlichen Settings und in Projekten einer mobil organisierten Selbstorganisationsförderung<sup>360</sup> bleibt dieser Anspruch wegen der großen (und wohl weiter wachsenden) Zahl von Einzelkämpfern häufig nur ein leeres Postulat. Die Möglichkeiten des Austausches zwischen Fachkräften und der Reflektion von Situationen im Feld sind dann eingeschränkt und auf seltene Termine begrenzt. Die Annahme institutionell dominierter Routinen ist wahrscheinlicher und die Widerständigkeit gegenüber Inpflichtnahme und Instrumentalisierungsversuchen tendenziell geringer.

Es ist deshalb notwendig, über alternative Formen der Zusammenarbeit insbesondere in Gestalt einer regionalen bzw. überlokalen Kooperation nachzudenken. Bei der Bildung von überlokal arbeitenden Teams<sup>361</sup>, die den Fachkräften vor allem kollegiale Bera-

---

<sup>358</sup> Die Notwendigkeit einer externen intermediären Stellung zeigen einige jüngere Projekt, z. B. das Projekt „MobileBeratungsTeams“ (MBT) in der Gemeinde Groß Kreutz (Brandenburg): Die Fachkräfte konnten dort ihre Funktion als Prozess- und Moderationsexperten aufrechterhalten, weil sie über einen externen Status verfügten (also nicht in die lokalen Prozesse involviert waren) und so auch ein „Selbstverständnis als externe Berater“ bzw. als „Prozess- und Moderationsexperten“ realisieren konnten (vgl. Bestmann/Brandl 2002, insb. S. 478f); ähnliche Erfahrungen wurden auch im Projekt „Jugendpflegeleasing“ des Enz-Kreises (Baden-Württemberg) gesammelt (vgl. Enzkreis 1999, Hörstmann u. a. 2000a/b). Von einer vergleichbar souveräneren Stellung gegenüber den Inpflichtnahmeversuchen des Gemeinwesens und des institutionellen Kontextes spricht auch *Angela* (vgl. 5.7.3).

<sup>359</sup> Vgl. Liedtke u. a., 2002, S. 230.

<sup>360</sup> Bezogen auf die vorliegende Untersuchung heißt das, dass 25 von 62 Fachkräften alleine (d. h. nicht eingebunden in ein Team) tätig, also die einzige Fachkraft im gegebenen institutionellen Kontext waren.

<sup>361</sup> Allerdings stellen *Liedtke und andere* dazu fest: „Es besteht häufig keine Einsicht bei den meist kommunalen Trägern, dass diese KollegInnen in besonderer Weise in übergreifende Zusammenhänge eingebunden werden müssen - z. B. regionale Arbeitskreise -wenn man Voraussetzungen für eine erfolgreiche Arbeit schaffen will“ (Liedtke u. a. 2002, S. 231). Auf die alltäglichen Schwierigkeiten, eine überlokale Kooperation unter Fachkräften zu ermöglichen, machte ein Experte aufmerksam: „Ideal wäre, kleine neue Praxisfelder mit Kolleginnen und Kollegen anderer Städte oder Nachbarn auszuprobieren. Ich weiß, wie schwer das ist, in der kleinstädtischen und klein-gemeindlichen Situation eines Landkreises, wie hier, denn wir brauchen ja für jedes gemeinsame Tun immer eine Genehmigung des jeweiligen Chefs, des jeweiligen Arbeitgebers“ (14:1767-1770).

tung<sup>362</sup> ermöglichen und Raum zur Selbstevaluation<sup>363</sup> geben sollten, käme den Kreisjugendpflegern und Landesjugendämtern eine zentrale koordinierende Funktion zu (und in der Regel ist ihnen diese Rolle auch nicht unbekannt). Darüber hinaus bietet sich eine internetgestützte Kommunikation als Austausch-, Reflektions- und Koordinationsplattform unter sonst weitgehend isoliert tätigen Fachkräften an<sup>364</sup>.

Ohne eine Veränderung – jeweils, wo erforderlich – in der Positionierung (Haltung) der Fachkräfte gegenüber Prozessen jugendlicher Selbstorganisation machen solche Überlegungen allerdings wenig Sinn<sup>365</sup>. So zeigt die Untersuchung, dass die Einschätzung, die Selbstorganisation Jugendlicher sei wichtig für deren Lebensbewältigung (*Böhnisch*) und ihre Förderung durch Fachkräfte damit kein „irgendwie“ geartetes politisches Programm darstellt, sondern auch als ein Mittel zu verstehen ist, jungen Menschen wichtige Kompetenzen zu vermitteln, ihr Leben gelingend zu gestalten und Optionen zu eröffnen, sich in die Gesellschaft (das Gemeinwesen) einzubringen, unter den Fachkräften zwar vorhanden ist, aber eben auch als ausbaufähig gelten kann.

Ebenso verhält es sich mit dem Zusammenhang von Gemeinwesenorientierung und Selbstorganisationsförderung: Auch das Verständnis, dass Jugendarbeit als Selbstorganisationsförderung im Gemeinwesen als intermediäre Instanz agiert, ist längst nicht als „Allgemeingut“ in den Positionierungen verankert. Dort wo die Gemeinwesenorientierung eher schwach ausgestaltet ist (augenfällig z. B. städtischen Jugendhäusern) ist auch die Orientierung auf eine Praxis der navigierenden Selbstorganisationsförderung niedrig ausgeprägt. Die Chancen, die das Gemeinwesen für Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher bietet (wie sie *Bernd* und *Angela* schildern; vgl. 5.7.1 und 5.7.3), scheinen nicht gesehen und so Anknüpfungspunkte für gelingende Selbstorganisationsprozesse kaum ausgelotet zu werden.

Vor allem die Schilderungen der in Jugendhäusern tätigen Fachkräfte verweisen darauf, dass sich ein Verständnis vom Jugendhaus als sozialräumlicher Ressource (vgl. 3.3.1.4 und 3.3.2.2) noch nicht hat durchsetzen können und das Gemeinwesen nicht „stattzufinden“ scheint (wie das Beispiel *Svens* zeigt; vgl. 5.7.5) bzw. Selbstorganisationsförderung lediglich eine nachrangige Rolle spielt.

Tatsächlich wird es darum gehen müssen, unter diesen Fachkräften für ein nachhaltiges Verständnis zu werben, das im Gemeinwesen bzw. den Selbstorganisationsversuchen Jugendlicher keinen Gegensatz zum Jugendhaus sieht, sondern als Ressource im Gemeinwesen und als Ort jugendlicher Selbstorganisation.

Hierbei könnte das im Rahmen der Untersuchung gesammelte Material selbst eine Grundlage bilden. Die Vielzahl der – einerseits unterschiedlichen, im Hinblick auf Navigation freilich wieder wie ein Mosaik sich zusammen fügenden – Situationsschilderungen bietet sich an, in Prozesse der Fort- und Weiterbildung von Fachkräften eingespeist zu werden, um eine Sensibilisierung für die Zusammenhänge von jugendlichen Selbstorganisationsprozessen, Gemeinwesen (bzw. Gemeinwesenarbeit) und Selbstorganisationsförderung durch Fachkräfte der Jugendarbeit zu ermöglichen. Gerade die Authentizität des Materials würde es den Fachkräften ermöglichen, anzuschließen und Übertragungen auf die je vor Ort gegebenen Bedingungen (des institutionellen Kontextes und des örtlichen Gemeinwesens) vorzunehmen. Dies wäre einerseits als ein Schritt zur Systematisierung von Erfahrung zu verstehen und könnte hierdurch zugleich andererseits auch unterstützend wirken, Jugendarbeit aus der Ecke der (scheinbar) semiprofessionellen Alltags„kunst“ (vgl. 3.3.1.5) herauszuholen.

Als hilfreich erweist sich hierbei, dass das Analyseprogramm INCIDENT bereits über die hierfür erforderlichen Funktionen verfügt und eine – aus dem Blickwinkel der Erwachsenenbildung – einfache Aufbereitung des umfangreichen Materials ermöglicht. Darüber hinaus könnte zusätzliches Material generiert oder schon vorhandene Praxisberichte eingespeist werden und so sukzessive der unter den Fachkräften vorhandene Kenntnisstand und gesammelte Erfahrungsschatz vergrößert werden. Dies würde eine Erweiterung des fachlichen Reflexionsverfahrens zu Prozessen jugendlicher Selbstorganisation und deren Förderung ermöglichen und insofern einen reflexionsgestützten Eingriff der Praxis *in die eigene Praxis* gestatten.

Ausgangspunkt für die vorliegende Untersuchung war ein Praxisproblem, das sich in Salzgitter stellte (vgl. 1.2). Sie zeigt, dass sich die Fachkräfte aus Salzgitter in Bezug auf ihre Positionierungen, Einschätzungen und Haltungen nicht grundsätzlich von ihren Kollegen aus Niedersachsen, Baden-Württemberg und Thüringen unterscheiden.

---

<sup>362</sup> Zum Selbstqualifizierungskonzept der „Kollegialen Beratung“ vgl. Kruse, P.: Pädagogische Beratung, Paderborn 2003, Faller, H., u. a.: Kollegiale Beratung. Eine Systematik zur Reflexion des beruflichen Alltags, Hille 1999, Titze, K.-O.: Kollegiale Beratung: Problemlösungen gemeinsam entwickeln, Reinbek bei Hamburg 2002.

<sup>363</sup> Vgl. von Spiegel, H.: Selbstevaluation – Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung „von unten“; in: Merchel, J. (Hg.): Qualität in der Jugendhilfe, Münster 1998, S. 351 – 373.

<sup>364</sup> Vgl. in diesem Zusammenhang die Erfahrungen *Hallers* (Haller 2002), die es auf die Kommunikation unter Fachkräften zu übertragen gilt.

<sup>365</sup> Von Spiegel weist darauf hin, dass „eine konsequent gelebte berufliche Haltung nicht nur aus der ethischen Perspektive der Rechtfertigung, sondern auch aus praktischen Erwägungen heraus wichtig ist: Sie ‚wirkt‘ nämlich förderlich auf die Beziehungen zwischen AdressatInnen und Fachkräften und trägt somit wesentlich zum Gelingen sozialpädagogischer Arrangements und beraterischer Prozesse bei“ (vgl. von Spiegel 2002, S. 599f).

Differenzen zeigen sich allerdings dort, wo sie insgesamt häufiger als ihre übrigen Kollegen auf misslingenden Selbstorganisationsprozessen verweisen und von ungünstigen Umweltfaktoren berichten. Dies mag auf die besonderen Bedingungen in Salzburg und das gemeinschaftlich wahrgenommene Scheitern in F. zurückzuführen sein. Der Erfolg jugendlicher Selbstorganisationsprozesse scheint jedenfalls nur gegen die Umwelt möglich zu sein. Das kann als Verweis darauf verstanden werden, dass sich die Fachkräfte aus Salzburg ihrer Situation (d. h. dem Scheitern der mit dem [unter den Bedingungen einer verschärften Haushaltskonsolidierungspolitik] formulierten Konzepts der dortigen Jugendarbeit und den hiermit verbundenen Erwartungen an eine verstärkte Selbstorganisation Jugendlicher) bewusst sind und wissen, dass die Umwelt die für den Erfolg der Selbstorganisationsprozesse erforderliche Unterstützung zu gewähren nicht bereit ist.

Das Misslingen jugendlicher Selbstorganisationsprozesse und die negativen Umweltfaktoren korrespondieren ganz offenbar mit dem zwischenzeitlich offenkundigen Scheitern des gesamten Ansatzes, Selbstorganisation in den dörflichen Jugendtreffs zu ermöglichen. Deutlich zeigt sich, dass auch in Salzburg lediglich eine Form instrumenteller Selbstorganisation verfolgt werden konnte. Das mag daran liegen, dass die Förderung selbstorganisierter Prozesse als Programm ohne „Basishaftung“ entwickelt („verordnet“) wurde und von den Fachkräften nie gelebt entwickelt werden konnte (wobei sich eine große Nähe zu den Schilderungen Saras zeigt; vgl. 5.7.7). Die Implementierung der Selbstorganisationsförderung in das Programm der kommunalen offenen Jugendarbeit (und insoweit als Versuch einer fachlichen Antwort auf die Konsolidierungspolitik der Stadt Salzburg) könnte also zu schnell realisiert (d. h. weitgehend unvorbereitet) worden sein. Im Ergebnis würde das auf eine Überforderung der Fachkräfte hinaus laufen: sie sollen etwas tun (Selbstorganisation in den Jugendtreffs), wozu ihnen die Mittel und Möglichkeiten überhaupt nicht zur Verfügung gestellt wurden. Dies führte offenbar zu einer Form der Rollenunsicherheit in Anbetracht der sich ergebenden Aufgaben (Moderationsfunktion im Gemeinwesen) bzw. bei der Bewältigung unklarer Rollenvorgaben (dürfen sie überhaupt moderieren?).

Im Ergebnis dürfte das bedeuten, dass der Versuch in F. von Anfang an nicht erfolgreich sein konnte.

Auch das Beispiel Salzburgs zeigt, dass trotz Navigation Versuche einer Selbstorganisationsförderung, die ein instrumentelles Verständnis der Selbstorganisation zur Grundlage haben, scheitern müssen. Navigation stößt so schnell an die Grenzen, da sie das Ziel, die Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher zu unterstützen, nicht wirklich verfolgen kann.

Die Frage des alternativen Organisationsmodells stellt sich in Salzburg besonders nachdrücklich, denn in den zurückliegenden Jahren hat sich (gemessen am eingangs skizzierten Problem) angesichts einer weiteren Absenkung der für die Jugendarbeit zur Verfügung stehenden Mittel (und der Verringerung der Fachkraftstellen) eine stete Verschlechterung der Rahmenbedingungen für die Selbstorganisationsförderung ergeben; die Anforderung an die Fachkräfte, instrumentelle Selbstorganisation zu betreiben, hat sich zugespitzt.

## V.

Mit den Resultaten der vorliegenden Untersuchung verbinden sich offene Fragen, deren Klärung auf den Weg zu bringen die Formulierung eines neuen Forschungsprogramms zur Folge hat. Grundsätzlich sollte in fünf Richtungen gedacht werden:

1. Das Arbeitsmodell der Navigation verweist im Kern auf die Erfahrungsgestüttheit des sozialen Handelns in Selbstorganisationsprozessen. Daraus ergeben sich Schlussfolgerungen zum Beispiel in Bezug auf die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften oder die organisatorischen Rahmenbedingungen (siehe oben). Zwar muss das Modell der Navigation angesichts der unterlegten empirischen Befunde nicht als vage bzw. wenig abgesichert etikettiert werden (wofür u. a. auch die, das Modell stützenden Kommunikativen Validierungen sprechen), gleichwohl liegt der Gedanke einer erweiterten Handlungsvalidierung<sup>366</sup> nahe.

Gegenstand einer handlungsvalidierender Feldforschung wäre es, den von den Fachkräften praktizierten allgemeinen Handlungsrahmen einer Wahrnehmung und Deutung der Lage im Feld und der sich hieraus situativ ergebenden (navigierenden) Strategien und Handlungsweisen exemplarisch vertieft zu analysieren. Es liegt nahe, dies im Rahmen einer entsprechend auch langfristig konzipierten Anwesenheit im Feld und der Beobachtung der dort tätigen Fachkräfte unter Berücksichtigung varianter Feldkonstellationen (z. B. regionale Differenz, unterschiedlichen Settings mobiler oder Jugendhausarbeit etc.) zu verfolgen. Untersucht werden müsste, ob die Rekonstruktion des Arbeitsmodells das Handeln der Fachkräfte hinreichend erklärt bzw. inwieweit Relativierungen bzw. Modifikationen erforderlich sind.

---

<sup>366</sup> Bei der Handlungsvalidierung geht es (wie bei der Kommunikativen Validierung) darum, die Gültigkeit der aus dem Material vorgenommenen Interpretationen im Sinne der Rekonstruktionsadäquanz festzustellen. Der Ansatz der Handlungsvalidierung geht allerdings noch einen Schritt weiter, weil durch sie abgesichert werden kann, ob die Interpretationen tatsächlich das Handeln von Akteuren erklären (sog. „Realitätsadäquanz“; vgl. 2.1.4.2). Dies geschieht durch eine Art „Rückbindung ins Feld“ und stellt insofern einen eigenen Verfahrensschritt nach der Untersuchung dar. Die Validität der Interpretationen dokumentiert sich also im faktischen Vollzug der auf Interpretationen basierenden Schlussfolgerungen. Kvale spricht in diesem Zusammenhang von „pragmatischer Validität“ und davon, dass der Forscher die Wahrheit seiner Schlussfolgerungen „in der Praxis beweisen“ muss (vgl. Kvale 1995, S. 430f).

Unter Umständen lassen sich hierbei auch Aspekte berücksichtigen, die sich in den Daten als defizitär erwiesen haben. So wäre es denkbar, zu prüfen, ob sich zum Beispiel unter dem Gender-Aspekt, im Umgang mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder in Bezug auf die Arbeit mit Eltern differente Handlungsweisen identifizieren lassen, was Rückschlüsse auf den Navigationsprozess unter Berücksichtigung varianter Zielgruppen der Selbstorganisationsförderung zulassen würde.

Üblicherweise wird davon ausgegangen, dass es biografische Anknüpfungspunkte für (späteres) soziales Handeln gibt<sup>367</sup>; so liegt es nahe, aus eigenen Erfahrungen mit Selbstorganisation auf die Herausbildung von handlungsfeldspezifischen Deutungsmustern und Praxen zu schließen. Der Zusammenhang zwischen eigenen, biografischen Selbstorganisationserfahrungen und den heute entwickelten Haltungen zu Selbstorganisationsprozessen Jugendlicher wurde im Rahmen der Untersuchung zwar nicht zum Gegenstand gemacht, doch finden sich in den Daten Hinweise, dass das (positive) Selbsterleben von Selbstorganisation im Rahmen der eigenen Biografie *keinen* „Mechanismus“ auslöst, später selbst Selbstorganisationsförderung zu betreiben; hier besteht allerdings noch weiterer Klärungsbedarf. Auch dieser offenbar fehlende Zusammenhang von Biografie und Selbstorganisationsförderung verstärkt die Vermutung, dass Selbstorganisationsförderung ein navigierender Umgang mit Offenheit darstellt, da keine biografische „Konditionierung“ gegeben zu sein scheint. Ein entsprechendes biografieanalytisches Verfahren vorausgesetzt ließe sich diese Annahme im Zuge der Handlungsvalidierung ggfs. mitdiskutieren. Ohne an dieser Stelle weitergehenden Überlegungen für eine Handlungsvalidierung vorweg greifen zu wollen, scheint es doch ratsam, das Forschungsprogramm so auszugestalten, dass eine im Unterschied zur vorliegenden Untersuchung differente regionale Zusammensetzung (ggfs. Hessen, Sachsen und Bayern) angestrebt wird. Die übrigen Samplingkriterien (vgl. 4.3.1.1) scheinen weiter schlüssig.

2. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde das Interesse ausschließlich der Rekonstruktion eines Handlungsmodus' der Selbstorganisationsförderung zugewendet. Diese notwendige Einschränkung schließt nicht aus, dass aufgrund der Deutungen der Experten (und deren Fokus auf Jugendliche bzw. deren Selbstorganisationssystem, Gemeinwesen, institutionellen Kontext und die Fachkraft selbst) relevante Faktoren im Feld, die für Prozesse der Selbstorganisationsförderung beachtlich sein könnten, aufgrund der so gegebenen Datenlage nicht herauszuarbeiten sind. So spielen zum Beispiel Organisationen der Umwelt, die nicht eindeutig dem institutionellen Kontext zugeordnet werden können (etwa Polizei, Jugendgericht, Bewährungshilfe) in den Schilderungen der Fachkräfte kaum eine Rolle. Meine alltägliche Erfahrung verweist freilich insbesondere bei konflikthafter (und misslingender) Prozessen, mit denen es Jugendarbeit im Allgemeinen und in der Arbeit mit Cliquen im Besonderen zu tun hat<sup>368</sup>, immer wieder auf diese und ähnliche Institutionen. Dies könnte auf vorhandene Lücken in der Wahrnehmung des Feldes durch die Fachkräfte verweisen, die im Zuge einer umfassenden Analyse der Zusammenhänge im Feld bearbeitet werden könnten, wenn auch die Kognitione/n der Akteure anderer Feldregionen in die Analyse einbezogen werden, also ein multiperspektivisches Bild der Lage im Feld nachgezeichnet werden kann. Denkbare Beispiele für Feld- oder Subregionen, die über die von Fachkräften bereits bezeichneten (Gemeinwesen, institutioneller Kontext, Selbstorganisationssystem, Fachkraft) hinaus in die Analyse einzubeziehen wären, sind zum Beispiel die Jugendhilfe insgesamt (v. a. freie Träger), das Schul- und Bildungswesen bzw. die (lokale) Wirtschaft.

In Gestalt von Feldstudien zu den Kognitionen und dem Handeln der relevanten Akteure wäre es dann möglich, zu einer umfassenden Betrachtung des Feldes bzw. dem Handeln der im Feld agierenden Akteure – im Sinne einer *Landschaft* der Selbstorganisationsförderung – insgesamt zu gelangen. Diese Ausleuchtung könnte einerseits den Fachkräften im Sinne einer erweiterten Datengrundlage womöglich erlauben, qualifiziertere Rückschlüsse auf die Verhältnisse im Feld zu ziehen und entsprechende Strategien im Umgang mit den dort tätigen Akteuren zu entwickeln. Andererseits könnte es möglich werden, den Stellenwert von jugendlicher Selbstorganisation und deren Förderung im Rahmen von Diskussionen zur Entfaltung bürgerschaftlichen Engagement im Kontext des kommunitaristischen Diskurses zu erörtern und zu klären, welche Qualifizierungsstrategien gegenüber den im Feld tätigen Akteuren (z. B. Vertretern kommunaler Politik, Bürgermeistern) erforderlich wären (um z. B. ein in die Pflicht nehmendes und instrumentalisierendes Verständnis von Selbstorganisation zu vermeiden).

3. Die vorliegende Untersuchung widmet sich von ihrem Forschungsprogramm ausschließlich der Selbstorganisationsförderung in kommunaler Trägerschaft. Die Selbstorganisationsförderung im Rahmen der offenen Jugendarbeit freier Träger blieb dabei unberücksichtigt. Es liegt auf der Hand, ebenfalls zu untersuchen, ob sich in freier Trägerschaft ein spezifischer Modus der Selbstorganisationsförderung identifizieren lässt. Die Anlage der vorliegenden Untersuchung (die sich nach meinem Urteil ausdrücklich bewährt hat) wäre dann allerdings insoweit zu modifizieren, als neben regionalen Gesichtspunkten der Vielfalt der Träger und der Unterschiedlichkeit der Trägerstrukturen und ihrer weltanschaulichen Ausrichtung Rechnung zu tragen wäre. Zu berücksichtigen

---

<sup>367</sup> Vgl. z. B. Thole/Küster-Schapfl 1997 und Ackermann/Seeck 1999a und 1999b.

<sup>368</sup> Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auch und insbesondere auf die zahlreichen und bildhaften Berichte der von *Krafeld und anderen* begleiteten Projekte mit verhaltensoriginellen, gewaltbereiten und nazistisch-orientierten Jugendlichen und ihren Cliquen; vgl. Heim u. a. 1991a-c, 1992a/b/d-g, Krafeld 1992c, 1994, 1996a, 1998b, 2001.



gen wäre dabei auch, dass offene Jugendarbeit in freier Trägerschaft in der Regel in (groß-) städtischen Settings erfolgt, während freie Träger in ländlichen Bereichen eher gruppenspezifische Freizeitangebote realisieren. Insoweit wäre zu klären, inwieweit eine angemessene Repräsentanz der offenen Jugendarbeit in freier Trägerschaft auch in ländlichen Bereichen überhaupt gewährleistet werden kann. Interessante vergleichende Feldstudien in städtischen Settings lassen sich vor allem in Großstädten vorstellen.

4. Schließlich könnte überprüft werden, ob Navigation als allgemeiner Handlungsrahmen auch unter den Fachkräften in anderen Handlungsfeldern der Jugendarbeit bzw. – umfassender – der Jugendhilfe identifiziert werden kann, denn es stellt sich ja durchaus die Frage, ob Navigation lediglich auf die Förderung von Selbstorganisationsprozessen Jugendlicher beschränkt ist.

Solche Feldstudien in anderen Bereichen der Jugendarbeit (z. B. in Bezug auf Projekte der Erlebnispädagogik, genderorientierte Ansätze, der außerschulischen Jugendbildung oder der verbandlichen Jugendarbeit) bzw. der Jugendhilfe (z. B. im Allgemeinen Sozialdienst in der Sozialpädagogischen Gruppenarbeit bzw. Familienhilfe) würden unter Umständen den Schritt von der materialen Theorie (wie sie sich ggfs. unter Berücksichtigung der Resultate aus der erweiterten Handlungsvalidierung [1.], Untersuchungen zu einem erweiterten Blick auf das Feld [2.] oder einer vergleichenden Untersuchung der Selbstorganisationsförderung freier Träger [3.] ergeben können) zu einer formalen Theorie der Navigation erlauben<sup>369</sup>.

5. An die oben genannten Überlegungen anknüpfend lassen sich auch Praxisforschungsprojekte (als Projekte der Vorbereitung und Begleitung von Implementierungsprozessen) zu konkreten Aufgabenstellungen denken, so insbesondere zur Entwicklung von Mitarbeitervereinen als Trägern, der Kooperation von (Fach-) Hochschule/n und Praxisprojekten der Selbstorganisationsförderung, der regionalen Fachkräftekooperation und dem Aufbau von internet-gestützten Kommunikationsnetzwerken unter Fachkräften.

---

<sup>369</sup> Zur Frage der formalen Theorie vgl. v. a. Glaser/Strauss 1998, S. 42ff, S. 85ff, Strauss/Corbin 1998, S. 44f, S. 146, Lamnek 1995a, S. 274.

## Verzeichnis der verwendeten Literatur

Abkürzungen für ausgewählte Fachzeitschriften

|       |  |
|-------|--|
| APuZ  | Aus Politik und Zeitgeschichte   |
| dj    | deutsche jugend  |
| GISA  | Rundbrief der Gilde Soziale Arbeit                                     |
| KZfSS | Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie                |
| NDV   | Nachrichtendienst des Dt. Vereins für öffentliche und private Fürsorge |
| np    | neue praxis  |
| TuP   | Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit                                 |
| UJ    | Unsere Jugend  |
| ZfJ   | Zeitschrift für Jugendrecht  |
| ZfP   | Zeitschrift für Pädagogik  |
| Zfs   | Zeitschrift für Soziologie   |
| ZSE   | Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie       |

### 1. Aufsätze und Monografien

Abels 1977 = Abels, H., u. a.: Lebensweltanalyse von Fernstudenten. Werkstattbericht, Fernuniv. Hagen 1977

Ackermann/Seeck 1999a = Ackermann, F., und Seeck, D.: Der steinige Weg zur Fachlichkeit. Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit, Hildesheim 1999

Ackermann/Seeck 1999b = Ackermann, F., und Seeck, D.: Soziale Arbeit in der Ambivalenz von Erfahrung und Wissen. Motivation - Fachlichkeit - Berufliche Identität: Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Untersuchung; in: np 1/1999, S. 7 – 22

AG Bielefelder Soziologen 1973 = Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie, Reinbek 1973

AG Kreisjugendreferenten 1998 = Arbeitsgemeinschaft der Kreisjugendreferentinnen und -referenten beim Landkreistag Baden-Württemberg (Hg.): Hütten, Buden, Bauwagen ... Eine Arbeitshilfe, o. O. 1998

AG Kreisjugendreferenten 2000 = Arbeitsgemeinschaft der Kreisjugendreferentinnen und Kreisjugendreferenten (Hg.): Kommunale Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg, Ms. o. O. 2000

AGJ 1995 = Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe/AGJ (Hg.): Das Jugendamt als Dienstleistungsunternehmen – Strukturmechanismen in der Jugendhilfe. Eigenständigkeit, Innovation, Marktcompetenz und Ressourcensteuerung in der Jugendhilfe, Bonn 1995

AGJ 1995 = Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe/AGJ (Hg.): Das Jugendamt als Dienstleistungsunternehmen – Strukturmechanismen in der Jugendhilfe. Eigenständigkeit, Innovation, Marktcompetenz und Ressourcensteuerung in der Jugendhilfe, Bonn 1995

AGJ 2003a = Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe/AGJ: Das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“. Empfehlungen der AGJ zu den gemeinsamen Herausforderungen von Schule und Jugendhilfe bei der Umsetzung des Investitionsprogrammes „Zukunft und Betreuung“; in: UJ 12/2003, S. 533-536

AGJ 2003b = Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe/AGJ: Für einen Ausbau der Kinder- und Jugendhilfeforschung. Ein Plädoyer der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe; in: Jugendhilfe 3/2003, S. 143f

Alb-Donau-Kreis 1996 = Alb-Donau-Kreis (Hg.): Hütten – Buden – Bauwagen. Eine Ausstellung über Jugendliche im Alb-Donau-Kreis, unveröffentl. Entwurf einer Ausstellungsbroschüre, Ulm 1996

Alemann 1977 = Alemann, H. von: Der Forschungsprozeß. Eine Einführung in die Praxis der empirischen Sozialforschung, Stuttgart 1977

Alheit 1995 = Alheit, P.: „Patchworkers“. Über die Affinität biographischer Konstruktionen und professioneller Habitualisierungen – eine Fallstudie über Weiterbildungsstudenten; in: Hoernig, E., und Corsten, M. (Hg.), Institution und Biographie, Pfaffenweiler 1995, S. 57 - 69

Alinsky 1999 = Alinsky, S. D.: Anleitung zum Mächtigsein, Göttingen 1999

Alisch 1998 = Alisch, M. (Hg.): Stadtteilmanagement. Voraussetzungen und Chancen für die soziale Stadt, Opladen 1998

Allerbeck/Hoag 1985 = Allerbeck, K. R., und Hoag, W.: Jugend ohne Zukunft. Einstellungen, Umwelt, Lebensperspektiven, München und Zürich 1985

Allerbeck/Rosenmayr 1976 = Allerbeck, K. R., und Rosenmayr, L.: Einführung in die Jugendsoziologie. Theorien, Methoden und empirische Materialien, Heidelberg 1976

Allert u. a. 1994 = Allert, T., u. a.: Familie, Milieu und sozialpädagogische Intervention, Münster 1994

Altrichter 1990 = Altrichter, H.: Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Ak-

tionsforschung, München 1990

Altrichter u. a. 1997 = Altrichter, H., Lobenwein, W., und Welte, H.: Praktikerinnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung; in: Friebertshäuser, B., und Prengel, A. (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim und München 1997, S. 640 – 660

Altrichter/Gstettner 1993 = Altrichter, H., und Gstettner, P.: Aktionsforschung – ein abgeschlossenes Kapitel in der Geschichte der deutschen Sozialwissenschaft? In: Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau, 26/ 1993, S. 67 – 75

Altrichter/Posch 1994 = Altrichter, H., und Posch, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, Bad Heilbrunn 1994

Aly 1977 = Aly, G.: Wofür wirst du eigentlich bezahlt? Möglichkeiten praktischer Erziehungsarbeit zwischen Anpassen und Ausflippen, Berlin 1977

Appel 2000 = Appel, M.: Der Einsatz ethnographischer Methoden im Kontext des Wirksamkeitsdialoges; in: Lindner, W. (Hg.), Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit, Opladen 2000, S. 91 – 104

Arnold 1983 = Arnold, R.: Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs; in: ZfP 1983, S. 893 - 912

Artmann 1982 = Artmann, T.: Die Krise der Pädagogik in der offenen Jugendarbeit; in: dj 2/1982, S. 85 - 87

Asanger/Wenninger 1999 = Asanger, R., und Wenninger, G. (Hg.): Handwörterbuch Psychologie, Berlin 1999 (Digitale Bibliothek Band 23: Handwörterbuch Psychologie, ursprgl. Weinheim 1999)

Atteslander 1993 = Atteslander, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung, 7. bearb. Aufl. Berlin und New York 1993

auch Lessing 1983

Ausubel 1968 = Ausubel, D.: Das Jugendalter. Fakten, Probleme, Theorie, 6. Aufl. Weinheim und München 1968

Baacke 1972 = Baacke, D.: Jugend und Subkultur, München 1972

Baacke 1983 = Baacke, D.: Die 13- bis 18-jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters, Weinheim 1983

Baacke 1984 = Baacke, D.: Die 6- bis 12-jährigen, Weinheim 1984

Baacke 1993 = Baacke, D.: Strukturelle und inhaltliche Veränderungen der Jugendphase und Folgerungen für das Gewaltphänomen; in: Stüwe, G. (Hg.), Jugend und Gewalt, Frankfurt/M. 1993, S. 15 - 30

Baacke 1999 = Baacke, D.: Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung, Weinheim und München 1987, 3. überarb. Aufl. Weinheim und München 1999

Baacke/Ferchhoff 1988 = Baacke, D., und Ferchhoff, W.: Jugend, Kultur und Freizeit; in: Krüger, H.-H. (Hg.), Handbuch der Jugendforschung, Opladen 1988, S. 291 – 326

Bader 1984 = Bader, K.: Individualisierungstendenzen bei Sozialarbeitern und Sozialpädagogen; in: Forum Kritische Psychologie 14/1984, S. 82 – 109

Bader/Krüger 1984 = Bader, K., und Krüger, R. (Hg.): Sozialarbeit: unbegriffene Theorie - begriffslose Praxis? Marburg 1984

Baensch 1994 = Baensch, T.: Jugendlichen Raum lassen? Maßnahmen und Projekte gegen national-autoritäre Orientierungen und rechtsextremistische Tendenzen, 3. Aufl. Bremen 1994

Baethge 1985 = Baethge, M.: Individualisierung als Hoffnung und Verhängnis; in: Soziale Welt 3/85, S. 299 – 313

Baethge 1988 = Baethge, M.: Jugend und Gesellschaft - Jugend und Arbeit; in: Benseler, F., u. a. (Hg.): Risiko Jugend, Münster 1988, S. 28 – 38

Baethge 1991 = Baethge, M.: Soziale Ausdifferenzierung von Lebenslagen. Die jugendlichen Verlierer des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses; in: Scharinger, K.: ... und es gibt sie doch, Nürnberg 1991, S. 35 – 49

Baethge u. a. 1983 = Baethge, M., Schomburg, U. und Voskamp, U.: Jugend und Krise. Krise aktueller Jugendforschung, Frankfurt/M. 1983

Baethge u. a. 1988 = Baethge, M., u. a.: Jugend, Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessensorientierungen von Jugendlichen, Opladen 1988

BAGLJÄ 1994 = Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter: Empfehlungen zum Auftrag der Träger der öffentlichen Jugendhilfe im Bereich Jugendarbeit nach § 11/12 KJHG (SGB VIII), beschlossen in der 77. Arbeitstagung vom 12. - 14.10.1994 in Kassel, Kassel 1994

BAGLJÄ 2003 = Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter/BAGLJÄ (Hg.): Bildungsverständnis in der Jugendarbeit, Köln 2003

Ballke 2001 = Ballke, W.: Kommunale Selbstverwaltung; in: Gernert, W. (Hg.), Handwörterbuch für Jugendhilfe und Sozialarbeit, Stuttgart u. a. 2001, S. 299f

Barker 1968 = Barker, R. G.: Ecological Psychology. Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behaviour, Stanford 1968

Barker/Dembo/Lewin 1941 = Barker, R., Dembo, T., und Lewin, K.: Frustration and Regression: An Experiment with Young Children, Iowa 1941

Barker/Wright 1954 = Barker, R. G., und Wright, H. F.: Midwest and its Children. The Psychological Ecology of an American Town, Evanston 1954

Bassarak 1997 = Bassarak, H. (Hg.): Modernisierung Kommunalen Sozialverwaltungen und der Sozialen Dienste, Düsseldorf 1997

Bassarak 2000b = Bassarak, H.: Ziele, Grundlagen, Rahmenbedingungen und Spezifika Offener Jugendarbeit im ländlichen Raum; in: ders. (Hg.), Offene Jugendarbeit im ländlichen Raum, Köln 2000, S. 23 – 48

Bateson 1985 = Bateson, G.: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven, Frankfurt/M 1985, Ausgabe 2001

- Bateson 1987 = Bateson, G.: Geist und Natur. Eine notwendige Einheit, Frankfurt/M. 1987, Ausgabe 2002
- Bateson 1993 = Bateson, G. und M. C.: Wo Engel zögern: Unterwegs zu einer Epistemologie des Heiligen; Frankfurt/M. 1993
- Bauer 1991 = Bauer, W.: JugendHaus. Geschichte, Standort und Alltag Offener Jugendarbeit, Weinheim und Basel 1991
- Bauer u. a. 1995 = Bauer, C., Dietrich, R., und Fritzsche, S.: Arbeitssituation der hauptamtlichen Mitarbeiter/innen in der Offenen Jugendarbeit. Vorschläge zu ihrer Verbesserung; in: Offene Jugendarbeit, 2/1995
- Bäumler 1977 = Bäumler, C.: Selbstverwaltete Jugendzentren im Schnittpunkt von Politik und Pädagogik. Ein Beitrag zur Praxistheorie der Jugendarbeit; in: dj 1/1977, S. 15 – 21
- Beck 1983 = Beck, U.: Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer Formationen und Identitäten; in: Kreckel, R. (Hg.), Soziale Ungleichheiten (Sonderband 2 der Sozialen Welt), Göttingen 1983, S. 35 – 74
- Beck 1986 = Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986
- Beck 1993 = Beck, U.: Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung, Frankfurt/M. 1993
- Beck 1997 = Beck, U. (Hg.): Kinder der Freiheit, Frankfurt/M. 1997
- Beck/Scholz 1997 = Beck, G., und Scholz, G.: Fallstudien in der Lehrerausbildung; in: Friebertshäuser, B., und Prengel, A. (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim und München 1997, S. 678 - 692
- Becker u. a. 1984a = Becker, H., Eigenbrodt, J., und May, M.: Pfadfinderheim, Teestube, Straßenleben. Jugendliche Cliques und ihre Sozialräume, Frankfurt/M. 1984
- Becker u. a. 1983a = Becker, H., Eigenbrodt, J., und May, M.: Der Kampf um Raum. Von den Schwierigkeiten Jugendlicher, sich eigene Sozialräume zu schaffen; in: np 2/1983, S.125 – 137
- Becker u. a. 1983b = Becker, H., Eigenbrodt, J., und May, M.: Cliques und Raum. Zur Konstituierung von Sozialräumen bei unterschiedlichen sozialen Milieus von Jugendlichen; in: KZfSS, Sonderheft 25, Köln 1983, S. 451 – 480
- Becker u. a. 1984b = Becker, H.; Eigenbrodt, J., und May, M.: Unterschiedliche Sozialräume von Jugendlichen in ihrer Bedeutung für pädagogisches Handeln; in: ZfP 4/1984, S. 499 – 517
- Becker/Geer 1979 = Becker, H. S., und Geer, B.: Teilnehmende Beobachtung. Analyse qualitativer Felddaten; in: Gerdes, K. (Hg.): Explorative Sozialforschung, Stuttgart 1979, S. 158 – 183
- Becker/Hafermann/May 1984 = Becker, H., Hafermann, H., und May, M.: „Das hier ist unser Haus, aber ...“ Raumstruktur und Raumanneignung im Jugendzentrum, Frankfurt/M. 1984
- Becker/Simon 1995 = Becker, G., und Titus, S. (Hg.): Handbuch Aufsuchende Jugend- und Sozialarbeit. Theoretische Grundlagen, Arbeitsfelder, Praxishilfen, Weinheim und München 1995
- Beckmann 1976 = Beckmann, H. K.: Das Verhältnis von Theorie und Praxis im engeren Sinne; in: ders., u. a. (Hg.), Erziehungswissenschaft (Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft), Band 3, 11. Aufl. Frankfurt/M. 1976, S. 184 – 202
- Behnken u. a. 1991 = Behnken, I., u. a.: Jugendliche Zukunftsorientierungen in Ost- und Westdeutschland; in: dj 3/1991, S. 121 – 129
- Behnken/Zinnecker 1991 = Behnken, I., und Zinnecker, J.: Vom Kind zum Jugendlichen. Statuspassagen von Schülern und Schülerinnen in Ost und West; in: Büchner, P., und Krüger, H.-H., Aufwachsen hüben und drüben, Opladen 1991, S. 33 – 56
- Bentheim u. a. 2004 = Bentheim, A., u. a.: Gender Mainstreaming und Jungenarbeit. Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe, Weinheim und München 2004
- Bessler 1970 = Bessler, H.: Aussagenanalyse. Die Messung von Einstellungen im Text der Aussagen von Massenmedien, Bielefeld 1970
- Bettmer 2001 = Bettmer, F.: Jugendberatung in der offenen Jugendarbeit? Die Perspektive von Jugendlichen; in: dj 3/2001, S. 108 – 116
- Bienewald u. a. 1978 = Bienewald, E., u. a.: Offene Jugendarbeit im Arbeiterviertel, Bensheim 1978
- Bienewald/Homuth 1983 = Bienewald, E., und Homuth, K.: Ein Mädchen fürs Bett kannst Du leicht haben, Frankfurt/M. 1983
- Bimschas/Schröder 2003 = Bimschas, B., und Schröder, A.: Beziehungen in der Jugendarbeit. Untersuchungen zum reflektierten Handeln in Profession und Ehrenamt, Opladen 2003
- Bimschas/Schröder 2004 = Bimschas, B., und Schröder, A.: Bildung und Beziehung in der außerschulischen Jugendarbeit; in: deutsche jugend 3/2004, S. 107-144, und 4/2004, S. 167-170
- Birke u. a. 1975 = Birke, P., u. a.: Jugendhilfeforschung, München 1975
- Bischof 1981 = Bischof, N.: Aristoteles, Galilei, Kurt Lewin - und die Folgen (Eröffnungsvortrag aus Anlaß des 32. Kongresses der Dt. Gesellschaft für Psychologie); in: Michaelis, W. (Hg.), Bericht über den 32. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Zürich 1980, Bd. 1, Göttingen 1981, S. 17 – 48
- Bitzan/Daigler 2001 = Bitzan, M., und Daigler, C.: Eigensinn und Einmischung. Einführung in Grundlagen und Perspektiven parteilicher Mädchenarbeit, Weinheim und München 2001
- Blücher 1966 = Blücher, V.: Die Generation der Unbefangenen, 1966
- Blumer 1969 = Blumer, H.: Symbolic interactionism. Perspective and method, Englewood Cliffs 1969
- Blumer 1973 = Blumer, H.: Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus; in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.), Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1, Reinbek 1973, S. 80 - 146
- Blumer 1979 = Blumer, H.: Methodologische Prinzipien empirischer Wissenschaft; in: Gerdes, K. (Hg.): Explorative Sozialforschung, Stuttgart 1979,

- Böhm/A. 2000 = Böhm, A.: Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory; in: Flick, U., Kardorff, E. von, und Steinke, I. (Hg.), Qualitative Forschung, Reinbek 2000, S. 475 –485
- Böhnisch 1973 = Böhnisch, L. (Hg.): Jugendarbeit in der Diskussion. Pädagogische und politische Perspektiven, München 1973
- Böhnisch 1984 = Böhnisch, L.: Historische Skizzen zur offenen Jugendarbeit, in: dj 10/1984, S. 460 - 470, und 11/1984, S. 514 – 520
- Böhnisch 1991 = Böhnisch, L.: Die Jugendgruppe; in: ders. Gängler, H., und Rauschenbach, T. (Hg.), Handbuch Jugendverbände, Weinheim und München 1991, S. 478 – 490
- Böhnisch 1992 = Böhnisch, L.: Die „neue Jugendfrage“. Jugendprobleme und Generationenverhältnis in der Risikogesellschaft; in: Rauschenbach, T., und Gängler, H. (Hg.), Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft, Neuwied, Kriftel und Berlin 1992, S. 119 – 131
- Böhnisch 1993 = Böhnisch, L.: Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalter. Eine Einführung, 2. Aufl. Weinheim und München 1993
- Böhnisch 1996 = Böhnisch, L.: Pädagogische Soziologie. Eine Einführung, Weinheim und München 1996
- Böhnisch 1997 = Böhnisch, L., und Rudolph, M.: Jugendliche in ländlichen Regionen, Bonn 1997
- Böhnisch 1998a = Böhnisch, L.: Sozialpädagogische Sozialforschung; in: Rauschenbach, T., und Thole, W. (Hg.), Sozialpädagogische Forschung, Weinheim und München 1998, S. 97 - 112
- Böhnisch 1998b = Böhnisch, L.: Grundbegriffe einer Jugendarbeit als „Lebensort“. Bedürftigkeit, Pädagogischer Bezug und Milieubildung; in: Böhnisch, L., Rudolph, M., und Wolf, B. (Hg.), Jugendarbeit als Lebensort, Weinheim und München 1998, S. 155 - 168
- Böhnisch 1998c = Böhnisch, L.: Der andere Blick auf die Geschichte. Jugendarbeit als Ort der Identitätsfindung und der jugendgemäßem Suche nach sozialer Integration; in: ders., Rudolph, M., und Wolf, B. (Hg.), Jugendarbeit als Lebensort, Weinheim und München 1998, S. 19 – 37
- Böhnisch 1998d = Böhnisch, L.: Die Bedürftigkeit der Jugend und die Jugendarbeit; in: dj 4/1998, S.156 - 161
- Böhnisch 1998e = Böhnisch, L.: Der andere Blick auf die Geschichte. Jugendarbeit als Ort der Identitätsfindung und der jugendgemäßen Suche nach sozialer Integration; in: ders., Rudolph, M., und Wolf, B. (Hg.), Jugendarbeit als Lebensort, Weinheim und München 1998, S. 19 - 37
- Böhnisch 1999 = Böhnisch, L.: Sozialpädagogik der Lebensalter, Weinheim und München 1999
- Böhnisch 2002 = Böhnisch, L.: Räume, Zeiten, Beziehungen und Orte der Jugendarbeit; in: dj 2/2002, S. 70 – 77
- Böhnisch u. a. 1980 = Böhnisch, L., Münchmeier, R., und Sander, E. (Hg.): Abhauen oder bleiben? München 1980
- Böhnisch u. a. 1990 = Böhnisch, L., u. a. (Hg.): Werkstattbuch Landjugend. Fallstudien regionaler Lebenswelten, München 1990
- Böhnisch u. a. 1991a = Böhnisch, L., u. a. (Hg.): Ländliche Lebenswelten. Fallstudien zur Landjugend, München 1991
- Böhnisch u. a. 1998 = Böhnisch, L., Rudolph, M., und Wolf, B. (Hg.): Jugendarbeit als Lebensort. Jugendpädagogische Orientierungen zwischen Offenheit und Halt, Weinheim und München 1998
- Böhnisch/Fritz/Seifert 1997 = Böhnisch, L., Fritz, K., und Seifert, T. (Hg.): AGAG-Programm. Die wissenschaftliche Begleitung. Ergebnisse und Perspektiven, Münster 1997
- Böhnisch/Funk 1989 = Böhnisch, L., und Funk, H.: Jugend im Abseits? Zur Lebenslage Jugendlicher im ländlichen Raum, München 1989
- Böhnisch/Münchmeier 1987 = Böhnisch, L., und Münchmeier, R.: Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für Ausbildung, Fortbildung und Praxis, Weinheim und München 1987 (2. Aufl. 1992)
- Böhnisch/Münchmeier 1993 = Böhnisch, L., und Münchmeier, R.: Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik, 2. Aufl. Weinheim und München 1993
- Böhnisch/Schefold 1985 = Böhnisch, L., und Schefold, W.: Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigungen an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft, Weinheim und München 1985
- Böhnisch/Winter 1990 = Böhnisch, L., und Winter, R.: Pädagogische Landnahme. Einführung in die Jugendarbeit des ländlichen Raums, Weinheim und München 1990
- Bohnsack 1989 = Bohnsack, R.: Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen, Opladen 1989
- Bohnsack 1997 = Bohnsack, R.: Adoleszenz, Aktionismus und die Emergenz von Milieus. Eine Ethnographie von Hooligan-Gruppen und Rockbands; in: ZSE 1/1997, S. 3 – 18
- Bohnsack 2000 = Bohnsack, R.: Gruppendiskussion; in: Flick, U., Kardorff, E. von, und Steinke, I. (Hg.), Qualitative Forschung, Reinbek 2000, S. 369 – 384
- Bohnsack u. a. 1995 = Bohnsack, R., u. a.: Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendliquen, Opladen 1995
- Bohumil/Immerfall 1985 = Bohumil, J., und Immerfall, S.: Wahrnehmungsweisen empirischer Sozialforschung. Zum Selbstverständnis des sozialwissenschaftlichen Forschungsprozesses, Frankfurt/M. 1985
- Bolbrügge 1997 = Bolbrügge, G.: Selbstorganisation und Steuerbarkeit sozialer Systeme, Weinheim 1997
- Bommes/Scherr 2000 = Bommes, M., und Scherr, A.: Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe, Weinheim und München 2000
- Boness 2001 = Boness, C. Kritische Situationen in der Begegnung zwischen Tansaniern und Europäern. Eine Felduntersuchung im Sekundärschulsystem Tansanias, Diss. Univ. Göttingen 2002
- Bonß 2003 = Bonß, W.: Wissensgesellschaft – Bildung und Qualifikation im Wandel; in: Rauschenbach, T., Düx, W., und Sass, E. (Hg.), Kinder- und

Jugendarbeit – Wege in die Zukunft, Weinheim und München 2003, S. 99 - 188

Bonß/Hartmann 1985 = Bonß, W., und Hartmann, H.: (Hg.): Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung, Göttingen 1985

Bos 1989c = Bos, W.: Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse. Ein Beispiel zur Kategorienoptimierung in der Analyse chinesischer Textbücher für den muttersprachlichen Unterricht von Auslandschinesen; in: ders. und Tarnai, C. (Hg.), Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie, Münster und New York 1989, S. 61 - 72

Bos/Tarnai 1989 = Bos, W., und Tarnai, C.: Entwicklung und Verfahren der Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung; in: dies., Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie, Münster und New York 1989, S. 1 - 13

Bos/Tarnai 1996 = Bos, W., und Tarnai, Chr. (Hg.): Computerunterstützte Inhaltsanalyse in den Empirischen Sozialwissenschaften. Theorie - Anwendung - Software, Münster 1996, S. 135 - 148

Boulet u. a. 1980 = Boulet, J., Krauss, E. J., und Oelschlägel, D.: Gemeinwesenarbeit. Eine Grundlegung, Bielefeld 1980

Bourdieu 1976 = Bourdieu, P.: Entwurf einer Theorie der Praxis, Frankfurt/M. 1976

Bourdieu 1989 = Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, 3. Aufl. Frankfurt/M. 1989

Bourdieu 1993 = Bourdieu, P.: Sozialer Sinn, Frankfurt/M. 1993

Brenner 1991 = Brenner, G.: Offene Kinder- und Jugendarbeit; in: dj 6/1991, S. 277 -281

Brenner 1993a = Brenner, G.: Mehrere Jugendstudien vorgelegt; in: dj 1/1993, S. 7 - 10

Brenner 1993b = Brenner, G.: Neue Jugendstudien: Unterschiedliche Lebensverhältnisse in Ost und West und Parteienskepsis; in: dj 9/1993, S. 381 - 383

Brenner 1993c = Brenner, G.: Rotstift, Kürzungen, Kahlschlag; in: dj 11/93, S. 473 - 476

Brenner 1994a = Brenner, G.: Orientierungslose „Jugendpolitik mit der Sense“; in: dj 1/94, S. 7 - 9

Brenner 1994b = Brenner, G.: Offene Kinder- und Jugendarbeit; in: dj 4/1994, S. 175 - 180

Brenner 1994c = Brenner, G.: Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt; in: dj 9/1994, S. 406 - 411 (Teil 1), und 11/1994, S. 498 - 510 (Teil 2)

Brenner 1996e = Brenner, G.: Jugendarbeit: Kaputtsparen, aber auch neue Akzente; in: dj 5/1996, S. 202 - 204

Brenner 1999b = Brenner, G.: Grundlagen der Jugendarbeit; in: dj 7-8/1999, S. 349 - 354

Brenner 1999c = Brenner, G.: Offene Kinder- und Jugendarbeit; in: dj 10/1999, S. 443 - 449

Brenner 1999d = Brenner, G.: Offene Kinder- und Jugendarbeit; in: dj 12/1998, S. 537 - 544

Brenner 2000e = Brenner, G.: Aus den Bezugswissenschaften der Jugendarbeit; in: dj 10/2000, S. 444 - 449

Brenner 2001a = Brenner, G.: Steuerung der Jugendarbeit in den Kommunen; in: dj 1/2001, S. 33 - 40

Brenner 2001b = Brenner, G.: Offene Kinder- und Jugendarbeit; in: dj 3/2001, S. 131 - 138

Brenner 2002b = Brenner, G.: Jugend und Bildung; in: dj 7-8/2002, S. 336 - 348

Brenner 2003 = Brenner, G.: Gender. Jungen und Mädchen in der Jugendarbeit. Literaturdokumentation; in: dj 11/2003, S. 491 - 497 (Teil 1), und 12/2003, S. 534 - 545 (Teil 2)

Brenner 2004 = Brenner, G.: Konsumistischer Egoismus. Antworten der Jugendarbeit auf den neoliberalen Alltag; in: dj 2/2004, S. 68 - 80

Brenner u. a. 1981 = Brenner, Deinet, U., und Gropp, A.: Offene Jugendarbeit; in: dj 11/81, S. 520 - 524

Brenner/Deinet 1990 = Brenner, G., und Deinet, U.: Offene Kinder- und Jugendarbeit; in: dj 2/90, S. 80 - 84

Brenner/Hafeneger 1996 = Brenner, G., und Hafeneger, B. (Hg.): Pädagogik mit Jugendlichen. Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung, Weinheim und München 1996

Breuer 1996 = Breuer, F. (Hg.): Qualitative Psychologie, Opladen 1996

Breyvogel 1989 = Breyvogel, W. (Hg.), Pädagogische Jugendforschung. Erkenntnisse und Perspektiven, Opladen 1989

Bronfenbrenner 1989 = Bronfenbrenner, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung, Frankfurt/M. 1989

Brühl u. a. 1970 = Brühl, M. u. a.: Auf dem Weg zu einer antikapitalistischen Jugendarbeit; in: dj 5/1970

Brunner 1994 = Brunner, E. K.: Interpretative Auswertung; in: Huber, G. L., und Mandl, H. (Hg.), Verbale Daten, Weinheim und Basel 1982, 2. Aufl. Weinheim 1994, S. 197 - 219

Büchner/Fuhs 1993 = Büchner, P., und Fuhs, B.: Außerschulisches Kinderleben im deutsch-deutschen Vergleich. Überlegungen zur Modernisierung kindlicher Sozialisationsbedingungen; in: APuZ 24/1993, S. 21 - 31

Bude 1988 = Bude, H.: Der Fall und die Theorie. Zum erkenntnislogischen Charakter von Fallstudien; in: Gruppendynamik 19/1988, S. 421 - 427

Bude 2000 = Bude, H.: Die Kunst der Interpretation; in: Flick, U., Kardorff, E. von, und Steinke, I. (Hg.), Qualitative Forschung, Reinbek 2000, S. 569 - 578

Bühler-Niederberger 1985 = Bühler-Niederberger, D.: Analytische Induktion als Verfahren qualitativer Methodologie; in: ZfS 6/1985, S. 475 - 485

Bühler-Niederberger 1995 = Bühler-Niederberger, D.: Analytische Induktion; in: Flick, U., u. a. (Hg.), Handbuch Qualitative Sozialforschung, 2. Aufl. Weinheim 1995, S. 446 - 450

- Bundesregierung 1990 = Bundesregierung (Hg.): Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Achter Jugendbericht, Bundestagsdrucksache 11/6576 vom 06.03.1990, Bonn 1990
- Bundesregierung 1994a = Bundesregierung (Hg.): Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Neunter Jugendbericht, Bundestagsdrucksache, Bonn 1994
- Bundesregierung 1994b = Bundesregierung (Hg.): Situation der Jugend in Deutschland. Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Fraktionen der CDU/CSU und der F.D.P., Bundestagsdrucksache 12/196836, Bonn 1994
- Bundesregierung 1997 = Bundesregierung (Hg.): Umsetzung des KJHG, Antwort auf eine Kleine Anfrage vom 29.08.1997, Bundestagsdrucksache 13/8440, Bonn 1997
- Bundesregierung 1998 = Bundesregierung (Hg.): Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Zehnter Kinder- und Jugendbericht -, Bundestagsdrucksache 13/11368 vom 25.08.1998, Bonn 1998
- Bundesregierung 2001 = Bundesregierung (Hg.): Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Berlin 2001
- Bundesregierung 2002 = Bundesregierung (Hg.): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Elfter Kinder- und Jugendbericht, Berlin 2002
- Bung 1977 = Bung, P.: Systematische Lehrwerkanalyse, Kastellaun 1977
- Bunge 1974/1989 = Bunge, M.: Treatise on Basic Philosophy, 8 Bände, Dordrecht, Boston und Lancaster 1974 – 1989
- Bunge 1983 = Bunge, M.: Die Natur der begrifflichen Gegenstände; in: ders., Epistemologie, Mannheim, Wien und Zürich 1983, S. 42 – 53
- Bunge 1989 = Bunge, M.: Reduktionismus und Integration, Systeme und Niveaus, Monismus und Dualismus; in: Pöppel, E. (Hg.), Gehirn und Bewusstsein, Weinheim 1989, S. 87 – 104
- Bunge 1996 = Bunge, M.: Finding Philosophy in Social Science, New Haven und London 1996
- Campbell/Fisher 1959 = Campbell, D., und Fisher, D.: Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix; in: Psychological Bulletin 1959, S. 81 - 105
- Cartwright 1963 = Cartwright, D. (Hg.): Kurt Lewin - Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften, Bern und Stuttgart 1963
- Damm 1976 = Damm, D.: Einige Kriterien für ein Handlungskonzept bedürfnisorientierter Jugendarbeit; in: np 1/1976, S. 13 – 20
- Damm 1979 = Damm, D.: „Es lebe die Freiheit“. Einige Anmerkungen zu Chancen und Problemen der Jugendzentrumsbewegung; in: dj 11/1979, S. 493 – 504
- Damm 1981a = Damm, D.: Wenn der Alltag zur Sprache kommt: Die Lebenswelt der Jugendlichen als Inhalt der Jugendarbeit, München 1981
- Damm 1981b = Damm, D.: Politische Jugendarbeit, 3. Aufl. München 1981
- Damm 1984 = Damm, D.: Jugendarbeit ratlos? Oder: neue Perspektiven angesichts neuer Probleme?; in: dj 6/1984, S. 261 – 268
- Damm 1986 = Damm, D.: Die Praxis der bedürfnisorientierten Jugendarbeit. Projekte und Anregungen, München 1980, 2. Aufl. Weinheim und München 1986
- Damm 1987 = Damm, D.: Hat Jugendarbeit noch Perspektiven? In: dj 1/1987, S. 17 - 27
- Damm 1988 = Damm, D.: Thesen zu Chancen und Problemen offener Jugendarbeit heute; in: dj 10/1988, S. 431 – 438
- Damm 1989 = Damm, D.: Jugend in der Kommune machtlos? In: Sozialmagazin 6/1989
- Damm 1991a = Damm, D.: Konsequenzen sozialer Wandlungsprozesse für die Perspektiven offener Jugendarbeit; in: dj 12/1991, S. 525 – 535
- Damm 1991b = Damm, D.: Krisengründe in der Jugendarbeit, Ms. Protokoll eines Vortrages anlässlich der Großen Arbeitstagung der Landesjugendämter Niedersachsen und Bremen) Lingen 1991
- Damm 1993 = Damm, D.: Jugendarbeit in selbstorganisierten Initiativen. Praxiserfahrungen und Konzeptentwicklung, München 1993
- Damm 1994 = Damm, D.: „... hat sich die Regierung nicht einzumischen“. Geschichte selbstorganisierter Initiativen und alternativer Projekt ein Deutschland; in: Logo 2/1994, S. 35 - 56
- Damm 1995 = Damm, D.: Modellversuch Vernetzung und Beratung selbstorganisierter Initiativen im Jugendhilfebereich mit Schwerpunkt in Hessen und Thüringen. Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung, München und Wiesbaden 1995
- Damm 1996 = Damm, D.: Perspektiven politischer Jugendbildung; in: dj 5/1996, S. 207 – 214
- Damm 1998 = Damm, D.: Bedürfnisorientierte Jugendarbeit; in: Deinet, U., und Sturzenhecker, B. (Hg.), Handbuch Offene Jugendarbeit, Münster 1998, S. 221 – 233
- Damm/Mekelburg 1981 = Damm, D., und Mekelburg, H.: Selbstbestimmen macht Spaß, Frankfurt/M. 1981
- Damm/Schröder 1992 = Damm, D., und Schröder, A. (Hg.): Projekte und Aktionen in der Jugendarbeit. Ein Gruppenhandbuch, 3. Aufl. München 1992
- Deinet 1979 = Deinet, U.: Gibt es Ansätze von Beratung in der Jugendarbeit? Ergebnisse einer Befragung von hauptamtlichen Mitarbeitern in der Jugendarbeit; in: dj 6/1979, S. 262 - 267
- Deinet 1980 = Deinet, U.: Kinder der Straße. Das Problem der „jüngeren Jugendlichen“ in der offenen Arbeit; in: dj 12/1980, S. 562 – 568
- Deinet 1981 = Deinet, U.: Das erste Jahr eines Kinder- und Jugendzentrums; in: dj 11/1981, S. 500 - 507
- Deinet 1984 = Deinet, U.: Hort und offene Tür unter einem Dach. Vorschläge zur Verbesserung der Arbeit mit 9- bis 14jährigen in sozialpädagog-

- gischen Einrichtungen; in: dj 5/1984, S. 209 – 216
- Deinet 1986 = Deinet, U.: Offene Kinder- und Jugendarbeit; in: dj 5/86, S. 224 - 229
- Deinet 1987a = Deinet, U.: Im Schatten der Älteren. Offene Arbeit mit Kindern und jüngeren Jugendlichen, Weinheim und München 1987
- Deinet 1987b = Deinet, U.: Im Schatten der Älteren. Offene Arbeit mit Kindern und jüngeren Jugendlichen; in: dj 9/1987, S. 393 – 400
- Deinet 1989 = Deinet, U.: Hortarbeit im Jugendhaus. Eine konzeptionelle Alternative? In: dj 9/1989, S. 398 – 406
- Deinet 1991 = Deinet, U.: Das Aneignungskonzept. Eine pädagogische Theorie für die offene Kinder- und Jugendarbeit; in: dj 6/1991, S. 253 – 260
- Deinet 1992a = Deinet, U.: Das Konzept „Aneignung“ im Jugendhaus. Neue Impulse für die offene Kinder- und Jugendarbeit, Opladen 1992
- Deinet 1992b = Deinet, U.: Situationsveränderung als Konzept im Jugendhaus; in: dj 10/1992, S. 430 - 437
- Deinet 1993a = Deinet, U.: „Frei-Räume schaffen“. Der Ansatz der „sozialräumlichen Jugendarbeit“; in: UJ 3/1993, S. 111 - 125
- Deinet 1993b = Deinet, U.: Frei-Räume schaffen; in: UJ 3/1993, S. 111 - 125
- Deinet 1993c = Deinet, U.: Rauman eignung in der sozialwissenschaftlichen Theorie, in: Böhnisch, L., und Münchmeier, R. (Hg.), Pädagogik des Jugendraums, Weinheim und München 1993, S. 57 - 66
- Deinet 1994a = Deinet, U.: Ganztagsangebote im Jugendhaus. Sozialpolitische Inpflichtnahme oder Perspektive für die Offene Kinder- und Jugendarbeit? In: dj 3/1994, S. 122 – 130
- Deinet 1994b = Deinet, U.: Jugend-„Räume“ in der Region. Aneignung, Gestaltung, Konzept; in: dj 6/1994, S. 255 – 260
- Deinet 1994c = Deinet, U.: Qualifizierung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durch mobile, flexible und differenzierte Konzepte; in: UJ 9/1994, S. 389 – 395
- Deinet 1996b = Deinet, U.: Sozialräumliche Konzeptentwicklung; in: Deinet, U., und Sturzenhecker, B. (Hg.), Konzepte entwickeln, Weinheim und München 1996, S. 9 – 17
- Deinet 1996c = Deinet, U.: Das Modellprojekt „Jugendarbeit in der Region“; in: Landesjugendamt Westfalen-Lippe (Hg.), Die Provinz lebt, Münster 1996, S. 9 – 19
- Deinet 1996d = Deinet, U.: Sozialräumliche Konzeptentwicklung und Cliquesorientierte Jugendarbeit am Beispiel des „Jugendtreffs Hansaviertel“ in Greven; in: Landesjugendamt Westfalen-Lippe (Hg.), Die Provinz lebt, Münster 1996, S. 99 – 111
- Deinet 1996e = Deinet, U.: Organisationsentwicklung und Neue Steuerung in der Jugendarbeit am Beispiel des Teams „Kinder- und Jugendförderung“ in Waltrop; in: Landesjugendamt Westfalen-Lippe (Hg.), Die Provinz lebt, Münster 1996, S. 149 – 159
- Deinet 1998a = Deinet, U.: Das sozialräumliche Muster in der Offenen Jugendarbeit; in: Deinet, U., und Sturzenhecker, B. (Hg.), Handbuch Offene Jugendarbeit, Münster 1998, S. 211 - 221
- Deinet 1998b = Deinet, U.: Aneignung und Sozialer Raum. Prämissen einer jugendorientierten Offenen Jugendarbeit; in: Kiesel, D., Scherr, A., und Thole, W. (Hg.), Standortbestimmung Jugendarbeit, Schwalbach 1998, S. 127 – 146
- Deinet 1998c = Deinet, U.: Stadtteilorientierung und Mobilität; in: dj 11/1998, S. 473 – 479
- Deinet 1999b = Deinet, U.: Konzepte für Kleinstadt und Land; in: ders. (Hg.), Sozialräumliche Jugendarbeit, Opladen 1999, S. 165 – 186
- Deinet 1999c = Deinet, U.: Stadtteilorientierung und Mobilität; in: Offene Jugendarbeit, Sonderheft: Offene Kinder- und Jugendarbeit - Streetwork/Mobile Jugendarbeit in Bayern, München und Stuttgart 1999, S. 17 - 24
- Deinet 2000a = Deinet, U.: Verstehen ist gefragt! Chancen und Probleme der Anwendung von qualitativen Methoden einer Lebensweltanalyse im Rahmen sozialräumlicher Konzeptentwicklung der Offenen Jugendarbeit; in: Landesjugendamt Westfalen-Lippe (Hg.), Bausteine Qualitätsentwicklung für die Offene Kinder- und Jugendarbeit, Münster 2000, S. 95 – 114
- Deinet 2000b = Deinet, U.: Wie orientiere ich meine Arbeit an der Lebenswelt der Kinder, Jugendlichen und Heranwachsenden? In: Bassarak, H. (Hg.), Offene Jugendarbeit im ländlichen Raum, Köln 2000, S. 101 – 116
- Deinet 2000c = Deinet, U.: Klären, wo es langgeht. Einführung in die Konzeptentwicklung in der Jugendarbeit; in: Landesjugendamt Niedersachsen (Hg.), Denn sie wissen, was sie tun, Hannover 2000, S. 30 - 39
- Deinet 2000d = Deinet, U.: Sozialräumliche Jugendarbeit in der Region; in: Deinet, U., und Sturzenhecker, B. (Hg.), Jugendarbeit auf dem Land, Opladen 2000, S. 7 – 21
- Deinet 2000e = Deinet, U.: „Verstehen“ ist gefragt. Probleme der Anwendung qualitativer Methoden in der Lebensweltanalyse im Rahmen sozialräumlicher Konzeptentwicklung in der Offenen Jugendarbeit; in: Lindner, W. (Hg.), Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit, Opladen 2000, S. 172 – 190
- Deinet 2001a = Deinet, U.: Haus der offenen Tür; in: Gernert, W. (Hg.), Handwörterbuch für Jugendhilfe und Sozialarbeit, Stuttgart u. a. 2001, S. 209f
- Deinet 2001b = Deinet, U.: Offene Arbeit mit Kindern; in: Gernert, W. (Hg.), Handwörterbuch für Jugendhilfe und Sozialarbeit, Stuttgart u. a. 2001, S. 354 – 356
- Deinet/Sturzenhecker 1996 = Deinet, U., und Sturzenhecker, B.: Konzepte für die Praxis entwickeln; in: dj 10/1996, S. 428 – 438
- Deinet/Sturzenhecker 1998a = Deinet, U., und Sturzenhecker, B. (Hg.): Handbuch Offene Jugendarbeit, Münster 1998
- Deinet/Sturzenhecker 2000 = Deinet, U., und Sturzenhecker, B. (Hg.): Jugendarbeit auf dem Land. Ideen, Bausteine und Reflexionen für eine Konzeptentwicklung, Opladen 2000



- Denzin 1989 = Denzin, N. K.: *The Research Act*, 3. Aufl. Englewood Cliffs 1989
- Denzin 2000 = Denzin, N. K.: *Symbolischer Interaktionismus*; in: Flick, U., Kardorff, E. von, und Steinke, I. (Hg.), *Qualitative Forschung*, Reinbek 2000, S. 136 - 150
- Deutscher Bundestag 1989 = Deutscher Bundestag: *Beschluß zur Ergänzung und Änderung des Sozialgesetzbuches, Achtes Buch: Kinder- und Jugendhilfe*, Bundestagsdrucksache 11/5948, Bonn 1989
- Deutscher Verein 2004 = Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge: *Empfehlungen des Deutschen Vereins zu Qualitätsstandards für das Fallmanagement*; in: NDV 5/2004, S. 149 -153
- Dewe 2000 = Dewe, B.: *Perspektiven der modernen Professionstheorie für sozialpädagogisches Handeln*; in: Müller, S., u. a. (Hg.), *Soziale Arbeit*, Neuwied 2000, S. 289 - 302
- Dewe u. a. 1986 = Dewe, B., u. a.: *Professionalisierung – Kritik – Deutung. Soziale Dienste zwischen Verwissenschaftlichung und Wohlfahrtskritik*, Frankfurt/M. 1986
- Dewe u. a. 1992 = Dewe, B., Ferchhoff, W., und Ratke, F.-O.: *Auf dem Wege zu einer aufgabenzentrierten Professionstheorie pädagogischen Handelns*; in: Dewe, B., Ferchhoff, W., und Ratke, F.-O. (Hg.), *Erziehen als Profession*, Opladen 1992, S. 7 – 20
- Dewe/Otto 1996a = Dewe, B., und Otto, H. U.: *Zugänge zur Sozialpädagogik*, Weinheim und München 1996
- Dewe/Otto 1996b = Dewe, B., und Otto, H.-U.: *Sozialpädagogik – über ihren Status als Disziplin und Profession. Thematische Differenzierung, vergleichendes Beziehungsdenken und angemessene Vermittlungsformen*; in: np 1/1996, S. 3 – 16
- DGE 1997 = Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: *Standards erziehungswissenschaftlicher Forschung*; in: Friebertshäuser, B., und Prengel, A. (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim und München 1997, S. 857 - 863
- DGE 1999 = Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hg.): *Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Beschluß des Vorstandes der DGE vom 3./4. Dezember 1999*; in: *Erziehungswissenschaft, Mitteilungsblatt der DGE*, Nr. 20, S. 52 - 57
- DGS/DBS 2002 = Deutsche Gesellschaft für Soziologie/DGS und Berufsverband Deutscher Soziologen/BDS (Hg.): *Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologen (BDS)*; Datendownload: 01.09.2002
- Dinger 1999 = Dinger, G.: *Sozialarbeit in einem selbstverwalteten Jugendzentrum*; in: Simon, T. (Hg.), *Offene Jugendarbeit*, Leinfelden 1999, S. 184 - 192
- DJI 1990 = Deutsches Jugendinstitut (Hg.): *Deutsche Schüler im Sommer 1990 – Skeptische Demokraten auf dem Weg in ein vereintes Deutschland. Deutsch-deutsche Schülerbefragung*, München 1990
- DJI 1992 = Deutsches Jugendinstitut (Hg.): *Was tun Kinder am Nachmittag?* München 1992
- Dreher/Dreher 1994 = Dreher, M., und Dreher, E.: *Gruppendiskussion*; in: Huber, G. L., und Mandl, H. (Hg.), *Verbale Daten*, Weinheim und Basel 1982, 2. Aufl. Weinheim 1994, S. 141 - 164
- Dreher/Dreher 1995 = Dreher, M., und Dreher, E.: *Gruppendiskussionsverfahren*; in: Flick, U., u. a. (Hg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung*, 2. Aufl. Weinheim 1995, S. 186 – 188
- Dröbner 1998 = Dröbner, T.: *Zwischen Offenheit und Halt. Einige Befunde neuerer Jugendstudien*; in: Böhnisch, L., Rudolph, M, und Wolf, B. (Hg.), *Jugendarbeit als Lebensort*, Weinheim und München 1998, S. 75 – 94
- Drucker 1990 = Drucker, P. F.: *Neue Realitäten. Wertewandel in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft*, Düsseldorf 1990
- Düx 2003 = Düx, W.: *Kinder- und Jugendarbeit – eine einleitende Skizze*; in: Rauschenbach, T., Düx, W., und Sass, E. (Hg.), *Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft*, Weinheim und München 2003, S. 9 – 34
- Eckert/ u. a. 1997 = Eckert, R., Steinmetz, L., Wetzstein, T. A.: *Jugendliche Cliques zwischen Resignation, Kampf um Anerkennung und Anerkennung und kreativer Aktivität*; in: Ries, H. A., u. a. (Hg.), *Hoffnung Gemeinwesen*, Neuwied, Krieffel und Berlin 1997, S. 223 - 239
- Egger 1995 = Egger, R.: *Die Herausforderung der Biographie durch die Wissenschaft. Umgang mit wissenschaftlichem Wissen in der Erwachsenenbildung*; in: Hoernig, E., und Corsten, M., *Institution und Biographie*, Pfaffenweiler 1995, S. 82 – 93
- Ehlich/Switalla 1976 = Ehlich, K, und Switalla, B.: *Transkriptionssysteme. Eine exemplarische Übersicht*; in: *Studium Linguistik* 1976, S. 78 - 105
- Eichmann 1997a = Eichmann, R.: *Outputorientierte Steuerung der Jugendhilfe*; in: Bassarak, H. (Hg.), *Modernisierung Kommunaler Sozialverwaltungen und der Sozialen Dienste*, Düsseldorf 1997, S. 433 – 443
- Eichmann 1997b = Eichmann, R.: *Neue Steuerung im Bereich Jugend und Soziales: Der KGSt-Ansatz*; in: Bassarak, H. (Hg.) *Modernisierung Kommunaler Sozialverwaltungen und der Sozialen Dienste*, Düsseldorf 1997, S. 535 – 551
- Eisenbürger/Vogelsang 2002 = Eisenbürger, I., und Vogelsang, W.: *„Ich muß mein Leben selber meistern!“ Jugend im Stadt-Land-Vergleich*; in: *APuZ* 5/2002, S. 28 – 38
- Eisenstadt 1966 = Eisenstadt, S. N.: *Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur*, München 1966
- Engler 1997 = Engler, S.: *Zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden*; in: Friebertshäuser, B., und Prengel, A. (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim und München 1997, S. 118 – 130
- Enzkreis 1995 = Enzkreis: *Dokumentation der Fachtagung „Jugendzentren zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Konsumentenhaltung und Selbstverwaltungsanspruch“*, Febr. 1981, Nohfelden; in: Enzkreis (Hg.), *„Jugend braucht Freiraum“*, Pforzheim 1995, S. 16
- Enzkreis 1999 = Enzkreis (Hg.): *Mobile Ortsjugendpflege. Projektbericht „Jugendpflegeleasing“*, Pforzheim o. J. (ca. 1999)
- Enzkreis 1999 = Enzkreis (Hg.): *Mobile Ortsjugendpflege. Projektbericht „Jugendpflegeleasing“*, Pforzheim o. J. (ca. 1999)
- Erikson 1966 = Erikson, E. H.: *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*, Frankfurt/M. 1966

- Erler 2000 = Erler, M.: Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Aufgaben und Theorie, 4. Aufl. Weinheim und München 2000
- Faber 2000 = Faber, H.: Neue Wege in der JugendKulturWerkstatt Forellenhof. Ein Praxisbericht; in: Wendt, P.-U., u. a. (Hg.), Managementkonzepte in der modernen Jugendarbeit, Marburg 2000, S. 86 - 93
- Fatke 1997 = Fatke, R.: Fallstudien in der Erziehungswissenschaft; in: Friebertshäuser, B., und Pregel, A. (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim und München 1997, S. 56 - 68
- Fatke/Hornstein 1987 = Fatke, R., und Hornstein, W.: Sozialpädagogik – Entwicklungen, Tendenzen und Probleme; in: ZfP 4/1987, S. 589 - 596
- Fegen 1999 = Fegen, H.: Konflikt und Entscheidung; in: Asanger, R., und Wenninger, G. (Hg.), Handwörterbuch Psychologie, Berlin 1999, S. 1661 - 1677
- Fehrlen 1995 = Fehrlen, B.: Selbstverwaltete Jugendzentren und kommunale Jugendpflege. AGJZI und Kreisjugendpflege im Enzkreis – 1978 bis heute; in: Enzkreis (Hg.), „Jugend braucht Freiraum“, Pforzheim 1995, S. 7 - 18
- Fehrlen/Koss 1998 = Fehrlen, B., und Koss, T.: Selbstverwaltete Jugendzentren; in: Deinet, U., und Sturzenhecker, B. (Hg.), Handbuch Offene Jugendarbeit, Münster 1998, S. 324 - 328
- Feldmann 1981 = Feldmann, R.: Zur Fachkompetenz des Sozialpädagogen in der offenen Jugendarbeit; in: dj 11/1981, S. 508 - 514
- Fend 1988 = Fend, H.: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert, Frankfurt/M. 1988
- Fend 2000 = Fend, H.: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe, Opladen 2000
- Ferchhoff 1990 = Ferchhoff, W.: Jugendkulturen im 20. Jahrhundert. Von den sozial-milieuspezifischen Jugendsubkulturen zu den individualbezogenen Jugendkulturen, Frankfurt/M. und Bern 1990
- Ferchhoff 1993 = Ferchhoff, W.: Pädagogische Herausforderungen angesichts des Strukturwandels der Jugend; in: dj 7-8/1993, S. 338 - 346
- Ferchhoff 1999 = Ferchhoff, W.: Jugend an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile, Opladen 1999
- Ferchhoff/Neubauer 1989 = Ferchhoff, W., und Neubauer, G.: Jugend und Postmoderne. Analysen und Reflexionen über die Suche nach neuen Lebensorientierungen; in: dj 6/1993, S. 337 - 346
- Ferchhoff/Neubauer 1997 = Ferchhoff, W., und Neubauer, G.: Patchwork-Jugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen, Opladen 1997
- Ferchhoff/Olk 1988 = Ferchhoff, W., und Olk, T. (Hg.): Jugend im internationalen Vergleich. Sozialhistorische und soziokulturelle Perspektiven, Weinheim und München 1988
- Fiedler 1979 = Fiedler, P. A.: Zur Theorie und Praxis verhaltenstherapeutischer Gruppen; in: Heigl-Evers, A., und Streeck, U. (Hg.), Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. VIII: Lewin und die Folgen, Zürich 1979, S. 900 - 910
- Fietkau 1999 = Fietkau, H.-J.: Umweltpsychologie; in: Asanger, R., und Wenninger, G. (Hg.), Handwörterbuch Psychologie, Berlin 1999, S. 3644 - 3664
- Filsinger/Hinte 1988 = Filsinger, D., und Hinte, W.: Praxisforschung: Grundlagen, Rahmenbedingungen und Anwendungsbereiche eines Forschungsansatzes; in: Heiner, M. (Hg.), Praxisforschung in der sozialen Arbeit, Freiburg/Brs. 1988, S. 34 - 72
- Filstead 1979 = Filstead, W. J.: Soziale Welten aus erster Hand; in: Gerdes, K. (Hg.): Explorative Sozialforschung, Stuttgart 1979, S. 29 - 40
- Flanagan 1954 = Flanagan, J. C.: The Critical Incident Technique; in: Psychological Bulletin, Vol. 51, Nr. 4, Juli 1954, S. 327 - 358
- Flehsig 1990 = Flehsig, K.-H.: Einführung in CEDID, Göttingen 1990
- Flick 1987 = Flick, U.: Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ-interpretativen Forschung; in: Bergold, J. B., und Flick, U. (Hg.), Einsichten, Tübingen 1987, S. 247 - 262
- Flick 1990 = Flick, U.: Fallanalysen: Geltungsbegründung durch Systematische Perspektiven-Triangulation; in: Jüttemann, G. (Hg.), Komparative Kasuistik, Heidelberg 1990, S. 184 - 204
- Flick 1992a = Flick, U.: Entzauberung der Intuition. Triangulation von Methoden und Datenquellen als Strategie der Geltungsbegründung und Absicherung von Interpretationen; in: Hoffmeyer-Zlotnik, J. (Hg.), Analyse qualitativer Daten, Opladen 1992, S. 11 - 55
- Flick 1992b = Flick 1992b = Flick, U.: Triangulation Revisited. Strategy of or Alternative to Validation of Qualitative Data; in: Journal for the Theory of Social Behavior 1992, S. 175 - 197
- Flick 1995a = Flick, U.: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften, Reinbek 1995
- Flick 1995b = Flick, U.: Situationen des qualitativen Forschungsprozesses; in: Flick, U., u. a. (Hg.), Handbuch Qualitative Sozialforschung, 2. Aufl. Weinheim 1995, S. 147 - 173
- Flick 1995c = Flick, U.: Triangulation; in: Flick, U., u. a. (Hg.), Handbuch Qualitative Sozialforschung, 2. Aufl. Weinheim 1995, S. 432 - 434
- Flick 1995d = Flick, U.: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften, Reinbek 1995
- Flick 1996 = Flick, U.: Psychologie des technisierten Alltag. Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels in verschiedenen kulturellen Kontexten, Opladen 1996
- Flick 2000a = Flick, U.: Design und Prozess qualitativer Forschung; in: Flick, U., Kardorff, E. von, und Steinke, I. (Hg.), Qualitative Forschung, Reinbek 2000, S. 252 - 265
- Flick 2000b = Flick, U.: Triangulation in der qualitativen Forschung; in: Flick, U., Kardorff, E. von, und Steinke, I. (Hg.), Qualitative Forschung, Reinbek 2000, S. 309 - 318
- Flick u. a. 2000a = Flick, U., Kardorff, E. von, und Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek 2000

- Flick u. a. 2000b = Flick, U., Kardorff, E. von, und Steinke, I.: Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick; in: diess. (Hg.), *Qualitative Forschung*, Reinbek 2000, S. 13 – 29
- Flösser u. a. 1998 = Flösser, G., u. a.: Jugendhilfeforschung. Beobachtungen zu einer wenig beachteten Forschungslandschaft; in: Rauschenbach, T., und Thole, W. (Hg.), *Sozialpädagogische Forschung*, Weinheim und München 1998, S. 225 – 261
- Flösser/Otto 1996 = Flösser, G., und Otto, H.-U. (Hg.): *Neue Steuerungsmodelle für die Jugendhilfe*, Neuwied, Kriftel und Berlin 1996
- Fontana/Frey 1994 = Fontana, A., und Frey, H. H.: Interviewing. The Art of Science; in: Denzen, N., und Lincoln, Y. S. (Hg.), *Handbook of Qualitative Research*, London und New Delhi 1994, S. 361 - 376
- Förster 1992a = Förster, P., u. a.: Jugendliche in Ostdeutschland 1992. Forschungsbericht im Auftrag der Freudenberg-Stiftung, Leipzig 1992
- Förster 1992b = Förster, P.: Jugendliche in Sachsen auf dem Weg in das vereinte Deutschland. Dokumentation einer Intervallstudie 1987 bis 1992, Leipzig 1992
- Förster/Friedrich 1992c = Förster, P., und Friedrich, W.: Politische Einstellungen und Grundpositionen Jugendlicher in Ostdeutschland; in: APuZ 38/1992, S. 3 – 15
- Förster/Friedrich 1996 = Förster, P., und Friedrich, W.: Jugendliche in den neuen Bundesländern. Ergebnisse einer empirischen Studie zum Wandel der Meinungen, Einstellungen und Werte von Jugendlichen in Sachsen 1990 bis 1994, in: APuZ 19/1996, S. 18 – 29
- Freund 1999 = Freund, T.: Perspektiven Offener Jugendarbeit an der Schwelle zum 3. Jahrtausend; in: *Offene Jugendarbeit, Sonderheft: Offene Kinder- und Jugendarbeit - Streetwork/Mobile Jugendarbeit in Bayern, München und Stuttgart 1999*, S. 99 - 105
- Friebertshäuser 1996 = Friebertshäuser, B.: Feldforschende Zugänge zu sozialen Handlungsfeldern. Möglichkeiten und Grenzen ethnographischer Feldforschung; in: np 1/1996, S. 75 – 86
- Friebertshäuser 1997 = Friebertshäuser, B.: Interviewtechniken – ein Überblick; in: Friebertshäuser, B., und Prengel, A. (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim und München 1997, S. 371 – 395
- Friebertshäuser 2000a = Friebertshäuser, B.: Ethnographische Methoden und ihre Bedeutung für die Lebensorientierung in der Sozialpädagogik; in: Lindner, W. (Hg.), *Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit*, Opladen 2000, S. 33 – 54
- Friebertshäuser 2000b = Friebertshäuser, A.: Ethnographische Feldforschung in einer Forschungswerkstatt; in: Homfeldt, H. G., Schulze-Krüdener, J., und Honig, M.-S. (Hg.), *Qualitativ-empirische Forschung in der Sozialen Arbeit*, Trier 2000, S. 65 – 95
- Friedrich 1984 = Friedrich, P. u. a.: Die „Lücke“-Kinder. Zur Freizeitsituation von 9- bis 14jährigen, Weinheim 1984
- Friedrichs 1981 = Friedrichs, J.: *Methoden der empirischen Sozialforschung*, 9. Aufl. Opladen 1981
- Fuchs 1983 = Fuchs, W.: Jugendliche Statuspassage oder individualisierte Normalbiographie? In: *Soziale Welt* 3/1983, S. 341 - 371
- Fuchs 1985 = Fuchs, W.: Soziale Orientierungsmuster: Bilder vom Ich in der sozialen Welt; in: *Shell-Jugendwerk (Hg.), Jugendliche und Erwachsene* '85, Bd. 1, Opladen 1985, S. 133 – 194
- Fuchs 1988b = Fuchs, W.: Selbstbehauptung als leitende Orientierungsmuster bei Jugendlichen heute; in: Bensele, F., u. a. (Hg.), *Risiko Leben*, Münster 1988, S. 115 - 125
- Fuchs 2004 = Fuchs, K.: Auf der Suche nach einem professionellen Leitbild. Einflüsse und Wirkungen; in: Krüger, H.-H., und Rauschenbach, T. (Hg.), *Pädagogen in Studium und Beruf*, Wiesbaden 2004, S. 245 . 258
- Fuhr/Dauber 2002 = Fuhr, R., und Dauber, H.: Auf dem Weg zu einem integralen Konzept für pädagogische Praxisentwicklung Forschung; in: diess. (Hg.), *Praxisentwicklung im Bildungsbereich – ein integraler Forschungsansatz*, Bad Heilbrunn 2002, S. 15 – 30
- Funk 1990 = Funk, H.: Lebensbewältigung von Mädchen in ländlichen Regionen. Eine historisch-theoretische und empirische Untersuchung, Diss. Univ. Tübingen 1990
- Funk/Heiliger 1988 = Funk, H., und Heiliger, A. (Hg.): *Mädchenarbeit*, Weinheim und München 1988
- Gaiser u. a. 2000a = Gaiser, W., u. a.: Politikverdrossenheit in Ost und West? Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen; in: APuZ 19-20/2000, S. 12 – 22
- Gaiser u. a. 2000b = Gaiser, W., u. a.: Jugend, Demokratie und Gesellschaft in Deutschland. Ergebnisse aus dem DJI-Jugendsurvey; in: *FORUM Jugendhilfe* 4/2000, S. 52 - 56
- Gaiser u. a. 2001 = Gaiser, W., u. a.: Zufrieden - kritisch – distanziert: Einstellungen junger Deutscher in West und Ost zur Demokratie; in: *Diskurs* 1/2001, S. 20 - 29
- Galuske 2001 = Galuske, M.: *Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*, 3. überarb. und erw. Aufl. Weinheim und München 2001
- Gängler 1995 = Gängler, H.: Hilfe; in: Krüger, H.-H., und Helsper, W. (Hg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, Opladen 1995, S. 131 - 138
- Garfinkel 1967 = Garfinkel, H.: *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs 1967
- Geertz 1987 = Geertz, C.: Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie der Kultur; in: ders., *Dichte Beschreibung*, Frankfurt/M. 1987, S. 7 – 43
- Gerdas 1979 = Gerdas, K. (Hg.): *Explorative Sozialforschung*, Stuttgart 1979
- Gerdas/von Wolffersdorff-Ehlert 1979 = Gerdas, K., und von Wolffersdorff-Ehlert, C.: Ausgewählte Beobachtungsberichte aus der Drogensubkultur; in: Gerdas, K. (Hg.), *Explorative Sozialforschung*, Stuttgart 1979, S. 121 – 140
- Gerlach 1998 = Gerlach, F.: Bauwagenvergabe in Schramberg; in: *Arbeitsgemeinschaft der Kreisjugendreferentinnen und -referenten beim Landkreistag Baden-Württemberg (Hg.), Hütten, Buden, Bauwagen ...*, o. O. 1998, S. 43 – 46

- Gernert 1994 = Gernert, W.: Zur Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen in der Risikogesellschaft; in: ZfJ, 3/1994, S. 116 – 122
- Gernert 2001a = Gernert, W.: Jugendliche(r); in: ders. (Hg.), Handwörterbuch für Jugendhilfe und Sozialarbeit, Stuttgart u. a. 2001, S. 258f
- Gernert 2001b = Gernert, W.: Professionalisierung; in: ders. (Hg.), Handwörterbuch für Jugendhilfe und Sozialarbeit, Stuttgart u. a. 2001, S. 376
- Giesecke 1964 = Giesecke, H.: Was ist Jugendarbeit? Versuch 4; in: Müller, C. W., u. a. (Hg.), Was ist Jugendarbeit, München 1964 (Repr. Weinheim und München 1986), S. 119 – 176
- Giesecke 1980a = Giesecke, H.: Die Jugendarbeit, München 1980
- Giesecke 1980b = Giesecke, H.: Theorie und Professionalität in der Jugendarbeit; in: dj 10/1980, S. 443 - 455
- Giesecke 1983a = Giesecke, H.: Leben nach der Arbeit. Ursprünge und Perspektiven der Freizeitpädagogik, München 1983
- Giesecke 1984 = Giesecke, H.: Wozu noch Jugendarbeit? In: dj 10/1984, S. 443 – 449
- Giesecke 1987 = Giesecke, H.: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns, Weinheim und München 1987
- Giesecke 1989 = Giesecke, H.: Habitus von Erwachsenenbildnern, Oldenburg 1989
- Giesecke 1995 = Giesecke, H.: Berufliche Handlungsspielräume zwischen institutionellen Anforderungen und biographischen Begrenzungen; in: Hoernig, E., und Corsten, M., Institution und Biographie, Pfaffenweiler 1995, S. 70 - 81
- Giesecke 1997 = Giesecke, H.: Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes, Weinheim und München 1997
- Giesecke 1998 = Giesecke, H.: Auf der Suche nach einer Theorie der Jugendarbeit. Zur Erinnerung an Klaus Mollenhauer; in: np 5/1998, S. 441 – 447
- Gildemeister 1992 = Gildemeister, R.: Neuere Aspekte der Professionalisierungsdiskussion. Soziale Arbeit zwischen immanenten Kunstlehren des Fallverstehens und Strategien kollektiver Statusverbesserung; in: np 3/1992, S. 207 – 219
- Gille u. a. 1996 = Gille, M., u. a.: Das Verhältnis Jugendlicher und junger Erwachsener zur Politik: Normalisierung oder Krisenentwicklung? In: A-PuZ 19/1996, S. 3 – 17
- Gillis 1980 = Gillis, J. R.: Geschichte der Jugend, Weinheim 1980
- Gintzel u. a. 1997 = Gintzel, U., u. a.: Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Rahmenbedingungen, Strukturen, Aufgaben und Ziele, Ausblick, Münster 1997
- Girtler 1988 = Girtler, R.: Methoden der qualitativen Sozialforschung, Wien, Köln und Graz 1988
- Glaser 1978 = Glaser, B.: Theoretical sensitivity, Mill Valley 1978
- Glaser/Strauss 1967 = Glaser, B. G., und Strauss, A. L.: The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research, Chicago 1967
- Glaser/Strauss 1984 = Glaser, B. G., und Strauss, A. L.: Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung; in: Hopf, C., und Weingarten, E. (Hg.), Qualitative Sozialforschung, Stuttgart 1984, S. 91 - 118
- Glaser/Strauss 1998 = Glaser, B. A., und Strauss, A. L.: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung, Bern u. a. 1998
- Glinka 1998 = Glinka, H.-J.: Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen, Weinheim und München 1998
- Goffman 1971 = Goffman, E.: Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum; Gütersloh 1971
- Goffman 1973 = Goffman, E.: Asyl. Über die Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen, Frankfurt/M. 1973
- Goschler 1975 = Goschler, W.: Die Illusion der Unabhängigkeit. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung selbstverwalteter Jugendzentren; in: dj 12/1975, S. 543ff
- Grauer 1973 = Grauer, G.: Jugendfreizeitheim in der Krise, Weinheim und Basel 1973
- Graumann 1982 = Graumann, C.-F.: Feldtheorie. Zur Einführung in diesen Band; in: ders. (Hg.), Feldtheorie. Kurt-Lewin-Werkausgabe, Bd. 4, Bern und Stuttgart 1982, S. 11-37
- Graumann 1999 = Graumann, C. F.: Interaktion; in: Asanger, R., und Wenninger, G. (Hg.), Handwörterbuch Psychologie, Berlin 1999, S. 1485 – 1507
- Griese 2001 = Griese, H. M.: Risikogesellschaft; in: Gernert, W. (Hg.), Handwörterbuch für Jugendhilfe und Sozialarbeit, Stuttgart u. a. 2001, S. 401 – 403
- Groddeck 1994b = Groddeck, N.: Expansion, Qualifizierungsfalle und unterentwickelte Fachkultur; in: ders. und Schumann, M. (Hg.), Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion, Freiburg/Brsg. 1994
- Groebe 1988 = Groeben, N., u. a.: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts, Tübingen 1988
- Groebe/Scheele 1977 = Groeben, N., und Scheele, B.: Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts, Darmstadt 1977
- Grundwald/Thiersch 2004a = Grundwald, K., und Thiersch, H. (Hg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern, Weinheim und München 2004
- Grundwald/Thiersch 2004b = Grundwald, K., und Thiersch, H.: Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – einleitende Bemerkungen; in: dies. (Hg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit, Weinheim und München 2004, S. 13 – 39
- Hafeneger 1987 = Hafeneger, B.: Tendenz: Altwerden in der Jugendarbeit; in: dj 5/1987, S. 205 - 206
- Hafeneger 1988 = Hafeneger, B.: Jugendarbeit in der Diskussion. Ein paar provozierende Anmerkungen; in: dj 2/1988, S. 60 – 62
- Hafeneger 1989a = Hafeneger, B.: „Älterwerden“ in der Jugendarbeit; in: np 3/1989, S. 234 – 242

- Hafeneger 1989b = Hafeneger, B.: „Älterwerden“ in der Jugendarbeit. Teil I: Eine historische und problematisierende Skizze, in: Sozialmagazin 11/1988, S. 26 - 31; Teil II: Eine empirische Skizze, in: Sozialmagazin 1/1989, S. 29 - 34
- Hafeneger 1992 = Hafeneger, B.: Jugendarbeit als Beruf. Geschichte einer Profession in Deutschland, Opladen 1992
- Hafeneger 1994a = Hafeneger, B.: Jugendpolitik in der Krise - Krise der Jugendpolitik; in: np 2/1994, S. 168 - 179
- Hafeneger 1994b = Hafeneger, B.: Diskussion: Offene Kinder- und Jugendarbeit unter Krisenbedingungen; in: dj 4/1994, S. 181 - 184
- Hafeneger 1994c = Hafeneger, B.: Jugendpolitik in der Krise; in: dj 2/1994, S. 71 - 79
- Hafeneger 1995a = Hafeneger, B.: Jugendbilder. Zwischen Hoffnung, Kontrolle, Erziehung und Dialog, Opladen 1995
- Hafeneger 1995b = Hafeneger, B.: Jugendbilder und Jugendfeindlichkeit. Anmerkungen zum Generationenverhältnis; in: dj 5/1995, S. 217 - 225
- Hafeneger 1995c = Hafeneger, B.: Offene Jugendarbeit: Welche Besucherinnen und Besucher sind erwünscht? In: dj 5/1995, S. 207 - 210
- Hafeneger 1995e = Hafeneger, B.: Jugendbilder und Jugendfeindlichkeit. Anmerkungen zum Generationenverhältnis; in: dj 5/1995, S. 217 - 225
- Hafeneger 1996a = Hafeneger, B.: Geschichte des Pädagogischen; in: Brenner, G., und Hafeneger, B., (Hg.), Pädagogik mit Jugendlichen, Weinheim und München 1996, S. 231 - 239
- Hafeneger 1996b = Hafeneger, B.: Außerschulische Jugendarbeit und -bildung. Anmerkungen zur Lage eines Lernfeldes in der Krise; in: np 4/1996, S. 344 - 348
- Hafeneger 1997 = Hafeneger, B.: Geschichte der außerschulischen politischen Jugendbildung; in: ders. (Hg.), Handbuch politische Jugendbildung, Schwalbach 1997, S. 21 - 36
- Hafeneger 1998a = Hafeneger, B.: Geschichte der Offenen Jugendarbeit seit 1945 (West); in: Deinet, U., und Sturzenhecker, B. (Hg.), Handbuch Offene Jugendarbeit, Münster 1998, S. 418 - 426
- Hafeneger 1998b = Hafeneger, B.: Der pädagogische Bezug. Thesen zur Standortbestimmung einer vernachlässigten Dimension der Jugendarbeit; in: Kiesel, D., Scherr, A., und Thole, W. (Hg.), Standortbestimmung Jugendarbeit, Schwalbach 1998, S. 104 - 126
- Hafeneger/Stüwe/Weigel 1993 = Hafeneger, B., Stüwe, G., und Weigel, G.: Punks in der Großstadt - Punks in der Provinz. Projektberichte aus der Jugendarbeit, Opladen 1993
- Haid 1999 = Haid, M.: KundInnenorientierung und KundInnenpfad in der Offenen Jugendarbeit; in: dj 9/1999, S. 369 - 375
- Haller 2002 = Haller, H.-D.: Computernutzung in der Jugendarbeit - Erfahrungen aus 16 Jahren mit einem Computer- und Internetstudio für Forschung und Praxis; in: Fuhr, R., und Dauber, H. (Hg.), Praxisentwicklung im Bildungsbereich, Bad Heilbrunn 2002, S. 257 - 278
- Hammer 1990 = Hammer, W.: Rechtsextreme Tendenzen. Konsequenzen für Jugendarbeit und Jugendpolitik; in: dj 3/1990, S. 106 - 108
- Hansbauer/Schone 1998 = Hansbauer, P., und Schone, R.: Sozialpädagogische Praxisforschung; in: Merchel, J. (Hg.), Qualität in der Jugendhilfe, Münster 1998, S. 374 - 395
- Harbordt 1995 = Harbordt, S.: Erfolgreiche demokratische Sozialisation. Eine empirische Jugendstudie zur politischen Bildung, in: APuZ 47/1995, S. 20 - 26
- Harms u. a. 1985 = Harms, G., Preissing, C., und Richtermeier, A.: Kinder und Jugendliche in der Großstadt, Berlin 1985
- Harms/Preissing 1988 = Harms, G., und Preissing, C.: Kinderöffentlichkeit und Kindersozialisation; in: diess. (Hg.), Kinderalltag. Beiträge zur Analyse der Veränderung von Kindheit, Berlin 1988, S. 91 - 107
- Harney 1999 = Harney, K.: Skandalisierung/Entskandalisierung, Abwesenheit/Anwesenheit. In- und externe Austauschbeziehungen zwischen Hochschul- und Wirtschaftssystem am Beispiel der pädagogischen Unternehmensberatung; in: Combe, A., und Helsper, W. (Hg.), Pädagogische Professionalität, Frankfurt/M. 1999, S. 758 - 809
- Harney/Jütting/Koring 1987 = Harney, K., Jütting, D., und Koring, B. (Hg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung, Frankfurt/M. u. a. 1987
- Harney/Nittel 1995 = Harney, K., und Nittel, D.: Pädagogische Berufsbiografien und moderne Personalwirtschaft; in: Krüger, H.-H., und Marotzki, W. (Hg.), Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung, Opladen 1995, S. 36 - 52
- Hartwig 1990 = Hartwig, M.: Skinheads in der Offenen Jugendarbeit; in: dj 7-8/1990, S. 325 - 329
- Hartwig 1990 = Hartwig, M.: Skinheads in der Offenen Jugendarbeit; in: dj 7-8/1990, S. 325 - 329
- Hauptert 1995 = Hauptert, B.: Vom Interventionismus zur Professionalität. Programmatheoretische Überlegungen zur Gegenstandsbestimmung der Sozialen Arbeit als Wissenschaft, Profession und Praxis; in: np 1/1995, S. 32 - 55
- Hauptert/Kraimer 1991 = Hauptert, B., und Kraimer, K.: Die disziplinäre Heimatlosigkeit der Sozialpädagogik/Sozialarbeit; in: np 2/1991, S. 106 - 121
- Havighurst 1972 = Havighurst, R. J.: Developmental Tasks and Education, New York 1972
- Heim u. a. 1991a = Heim, G., u. a.: „Lieber ein Skinhead, als sonst nichts?“ Grundsätze einer akzeptierenden Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen; in: np 4/1991, S. 300 - 310
- Heim u. a. 1991b = Heim, G., u. a.: Jugendarbeit mit rechten Jugendcliquen. Handlungsansätze aus der Praxis; in: dj 11/1991, S. 471 - 481
- Heim u. a. 1991c = Heim, G., u. a.: „Anhören war für mich erst mal das Wichtigste!“ Erfahrungen mit akzeptierender Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen; in: sozialmagazin, 10/1991; S. 38 - 47
- Heim u. a. 1991c = Heim, G., u. a.: „Anhören war für mich erst mal das Wichtigste!“ Erfahrungen mit akzeptierender Jugendarbeit mit rechten Ju-

- gendlichen; in: sozialmagazin, 10/1991; S. 38 - 47
- Heim u. a. 1992a = Heim, G., u. a.: Akzeptierende Jugendarbeit mit rechten Jugendcliquen, Bremen 1992
- Heim u. a. 1992b = Heim, G., u. a.: Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen; in: Krafeld, F. J. (Hg.), Akzeptierende Jugendarbeit mit rechten Jugendcliquen, Bremen 1992, S. 27 - 43
- Heim u. a. 1992c = Heim, G., u. a.: „Anhören war für mich erstmal das wichtigste“; in: Krafeld, F. J. (Hg.), Akzeptierende Jugendarbeit mit rechten Jugendcliquen, Bremen 1992, S. 10 - 26
- Heim u. a. 1992d = Heim, G., u. a.: Projekte der Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen - Grundlagen und Erfahrungen; in: Krafeld, F. J. (Hg.), Akzeptierende Jugendarbeit mit rechten Jugendcliquen, Bremen 1992, S. 44 - 51
- Heim u. a. 1992e = Heim, G., u. a.: Lieber ein Skinhead, als sonst nichts? - Grundsätze einer akzeptierenden Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen“; in: Krafeld, F. J. (Hg.), Akzeptierende Jugendarbeit mit rechten Jugendcliquen, Bremen 1992, S. 61 - 80
- Heim u. a. 1992f = Heim, G., u. a.: Projekte der Jugendarbeit mit rechten Jugendcliquen - Grundlagen und Erfahrungen; in: Baensch, T., Jugendlichen Raum lassen? Bremen 1992, S. 129 - 134
- Heinemeier 1994 = Heinemeier, S.: Sozialarbeit: Notnagel oder Sinnquelle? Zwischenberichte einer biographischen Studie zur Bedeutung von Studium und Berufsperspektive; in: Schatteburg, U. (Hg.), Aushandeln, Entscheiden, Gestalten, Hannover 1994, S. 51 - 80
- Heiner 1988 = Heiner, M.: Perspektiven der Praxisforschung; in: diess. (Hg.), Praxisforschung in der sozialen Arbeit, Freiburg/Brsg. 1988, S. 7 - 16
- Heiner 1998 = Heiner, M. (Hg.): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit, 4. Aufl. Freiburg/Brsg. 1998
- Heintel 1997 = Heintel, M.: Region und „Selbstorganisation“? Einige Gedanken zum Phänomen räumlicher Konstituierung; in: SWS-Rundschau 3/1997, S. 303 - 324
- Heinz 1999 = Heinz, W. R.: Sozialpsychologie; in: Asanger, R., und Wenninger, G. (Hg.), Handwörterbuch Psychologie, Berlin 1999, S. 3201 - 3227
- Heinz 2000 = Heinz, R.: Kommunales Management. Überlegungen zu einem KGSt-Ansatz, Stuttgart 2000
- Heinze 1987 = Heinze, T.: Qualitative Sozialforschung, Opladen 1987
- Heinze u. a. 1988 = Heinze, R. G., Olk, T., und Hilbert, J.: der neue Sozialstaat. Analysen und Reformperspektiven, Freiburg/Brsg. 1988
- Heitmeyer/Olk 1990 = Heitmeyer, W., und Olk, T. (Hg.): Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen, Weinheim und München 1990
- Held/Horn 1990 = Held, J., und Horn, H., „Jugend 90“. Jugendliche Arbeitnehmer im Kontext der europäischen Entwicklung. Ergebnisse einer regionalen Repräsentativerhebung, Tübingen 1990
- Helsper 1999 = Helsper, W.: Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit; in: Combe, A., und Helsper, W. (Hg.), Pädagogische Professionalität, Frankfurt/M. 1999, S. 521 - 570
- Helsper u. a. 1991 = Helsper, W., u. a.: Jugendliche Außenseiter. Zur Rekonstruktion gescheiterter Bildungs- und Ausbildungsverläufe, Opladen 1991
- Hering/Münchmeier 2003 = Hering, S., und Münchmeier, R.: Geschichte der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, Weinheim und München 2003
- Hermanns 1995 = Hermanns, H.: Narratives Interview; in: Flick, U., u. a. (Hg.), Handbuch Qualitative Sozialforschung, 2. Aufl. Weinheim 1995, S. 182 - 185
- Hermanns 2000 = Hermanns, H.: Interviewen als Tätigkeit; in: Flick, U., Kardorff, E. von, und Steinke, I. (Hg.), Qualitative Forschung, Reinbek 2000, S. 360 - 368
- Herrenknecht u. a. 1977 = Herrenknecht, A., Hätscher, W., und Koospal, S.: Träume, Hoffnungen, Kämpfe. Ein Lesebuch zur Jugendzentrumsbewegung, Frankfurt/M. 1977
- Herrmann 1991 = Herrmann, U.: Jugendbewegung; in: Böhnisch, L., Gängler, H., und Rauschenbach, T. (Hg.), Handbuch Jugendverbände, Weinheim und München 1991, S. 32 - 41
- Heuser/Auernheimer 1981 = Heuser, H.-H., und Auernheimer, I.: Stichwort Jugend und Jugendarbeit auf dem Land; in: dj 7/1981, S. 325 - 330
- Heuser/Auernheimer 1984 = Heuser, H.-H., und Auernheimer, I.: Stichwort Jugend und Jugendarbeit auf dem Land. Neuere Literatur; in: dj 7/1984, S. 326 - 334
- Heuser/Auernheimer 1988 = Heuser, H.-H., und Auernheimer, I.: Stichwort Jugend und Jugendarbeit auf dem Land; in: dj 4/1988, S. 180 - 187
- Hillebrandt 2002 = Hillebrandt, F.: Hilfe als Funktionssystem für Soziale Arbeit; in: Thole, W. (Hg.), Grundriss Soziale Arbeit, Opladen 2002, S. 215 - 226
- Hillenbrand 2000 = Hillenbrand, B.: Anselm Strauss; in: Flick, U., Kardorff, E. von, und Steinke, I. (Hg.), Qualitative Forschung, Reinbek 2000, S. 32 - 42
- Hinte 1992 = Hinte, W.: Von der Stadtteilarbeit zum Stadtteilmanagement - Sozialraumorientierung als methodisches Prinzip sozialer Arbeit; in: Blätter der Wohlfahrtspflege 5/1992, S. 119 - 122
- Hinte 1996 = Hinte, W.: Mit Bürgern gemeinwesenbezogen arbeiten; in: Wendt, W. R., u. a.: Zivilgesellschaft und soziales Handeln, Freiburg/Brsg. 1996, S. 96 - 111
- Hinte 2004a = Hinte, W.: Professionelle Kompetenz: ein vernachlässigtes Kapitel in der Gemeinwesenarbeit; in: Hinte, W., Lüttringhaus, M., und Oelschlägel, D. (Hg.), Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit, Münster 2004, S. 130 - 164
- Hinte 2004b = Hinte, W.: Sollen Sozialarbeiter hexen? Stadtteilbezogene Soziale Arbeit als intermediäre Instanz zwischen Bürokratie und Bewoh-

- neralltag; in: ders., Lüttringhaus, M., und Oelschlägel, D. (Hg.), Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit, Münster 2004, S. 154 - 164
- Hinte 2004c = Hinte, W.: Grundlagen eines Konzepts der non-direktiven Pädagogik; in: Hinte, W., Lüttringhaus, M., und Oelschlägel, D. (Hg.), Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit, Münster 2004, S. 45 - 51 (ursprüngl. veröff. in: ders., Non-direktive Pädagogik. Eine Einführung in Grundlagen und Praxis des selbstbestimmten Lebens, Wiesbaden 1980, 2. Aufl. Wiesbaden 1990)
- Hinte 2004d = Hinte, W.: Von der Gemeinwesenarbeit über die Stadtteilarbeit zum Quartiersmanagement; dok unter URL: <http://www.uni-essen.de/issab/publikat/GWA.html>
- Hinte/Lüttringhaus/Oelschlägel 2001 = Hinte, W., Lüttringhaus, M., und Oelschlägel, D.: Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit, Münster 2001
- Hinte/Lüttringhaus/Oelschlägel 2004 = Hinte, W., Lüttringhaus, M., und Oelschlägel, D. (Hg.): Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit. Ein Reader für Studium, Lehre und Praxis, Münster 2004
- Hinter/Springer 1992 = Hinte, W., und Springer, W.: Über die Folgenlosigkeit kritischer Sozialarbeitswissenschaft; in: Otto, H.-U., Hirschauer, P., und Thiersch, H. (Hg.), Zeit-Zeichen sozialer Arbeit, Neuwied, Berlin und Kriftel 1992, S. 111 - 117
- Hintermair 1996 = Hintermair, C.: Jungsein im ländlichen Raum - Leben zwischen zwei Welten. Ein Interview mit der Tübinger Kreisjugendpflegerin Christa Hintermair; in: Offene Jugendarbeit, Sonderheft 1996: Offene Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg, Stuttgart 1996, S. 56 - 66
- Hintermair 1998 = Hintermair, C.: Dem Bauwagen auf der Spur; in: Arbeitsgemeinschaft der Kreisjugendreferentinnen und -referenten beim Landkreistag Baden-Württemberg (Hg.), Hütten, Buden, Bauwagen ... , o. O. 1998, S. 47 - 55
- Hintermair 1999 = Hintermair, C.: Selbstorganisierte offene Jugendarbeit einst und jetzt: „Alles was wir wollen - Freizeit ohne Kontrollen“; in: Simon, T. (Hg.), Offene Jugendarbeit, Leinfelden 1999, S. 153 - 156
- Hitzler 1994 = Hitzler, R.: Wissen und Wesen des Experten. Ein Annäherungsversuch zur Einleitung; in: Hitzler, R., Honer, A., Maeder, C. (Hg.), Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit, Opladen 1994, S. 13 - 30
- Hitzler/Honer 1997a = Hitzler, R., und Honer, A. (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung, Opladen 1997
- Hitzler/Honer 1997b = Hitzler, R., und Honer, A. (Hg.), Hermeneutik in der deutschsprachigen Soziologie heute; in: diess. (Hg.), Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, Opladen 1997, S. 7 - 27
- Hoffmann-Riem 1980 = Hoffmann-Riem, C.: Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn; in: KZfSS 32/1980, S. 339 - 372
- Hollstein-Brinkmann 1993 = Hollstein-Brinkmann, H.: Soziale Arbeit und Systemtheorien, Freiburg/Brsg. 1993
- Homfeldt 1995 = Homfeldt, H., u. a.: Jugendverbandsarbeit auf dem Prüfstand. Die Jugendfeuerwehr - Perspektiven für das verbandliche Prinzip der Jugendarbeit, Weinheim und München 1995
- Hopf 1978 = Hopf, C.: Die Pseudo-Exploration. Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung; in: ZfS 2/1978, S. 97 - 115
- Hopf 1983 = Hopf, C.: Die Hypothesenprüfung als Aufgabe qualitativer Sozialforschung; in: ASI-News 1983, S. 33 - 53
- Hopf 1985 = Hopf, C.: Nichtstandardisierte Erhebungsverfahren in der Sozialforschung. Überlegungen zum Forschungsstand; in: Kaase, M., und Küchler, M. (Hg.), Herausforderungen der empirischen Sozialforschung, Mannheim 1985, S. 86 - 108
- Hopf 1995 = Hopf, C.: Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick; in: Flick, U., u. a. (Hg.), Handbuch Qualitative Sozialforschung, 2. Aufl. Weinheim 1995, S. 177 - 182
- Hopf 2000 = Hopf, C.: Forschungsethik und qualitative Forschung; in: Flick, U., Kardorff, E. von, und Steinke, I. (Hg.), Qualitative Forschung, Reinbek 2000, S. 589 - 600
- Hopf/Müller 1994 = Hopf, C., und Müller, W.: Zur Entwicklung der empirischen Sozialforschung in der Bundesrepublik Deutschland; in: ZUMA-Nachrichten, Nr. 35/1994, S. 28 - 53
- Hopf/Weingarten 1979 = Hopf, C., und Weingarten, E. (Hg.): Qualitative Sozialforschung, 1. Aufl. Stuttgart 1979 und 2. Aufl. Stuttgart 1984
- Hoppe u. a. 1979 = Hoppe, J. R., u. a.: Alltag im Jugendclub, München 1979
- Hoppe/Stapelfeld 1979 = Hoppe, J. R., und Stapelfeld, H.: Alltagserfahrungen in der Offenen Jugendarbeit. Ein Versuch zur Erschließung von Situationen; in: dj 1/1979, S. 15 - 26
- Hornstein 1966 = Hornstein, W.: Jugend in ihrer Zeit. Geschichte und Lebensformen des jungen Menschen in der europäischen Welt, Hamburg 1966
- Hornstein 1985 = Hornstein, W.: Die Bedeutung erziehungswissenschaftlicher Forschung für die Praxis sozialer Arbeit; in: np 6/1985, S. 463 - 477
- Hornstein 1988 = Hornstein, W.: Strukturwandel der Jugendphase in der Bundesrepublik Deutschland; in: Ferchhoff, W., und Olk, T. (Hg.), Jugend im internationalen Vergleich, Weinheim und München 1988, S. 70 - 92
- Hornstein 2003 = Hornstein, W.: Bildungsziele und Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage jugendlicher Entwicklungsaufgaben; in: Landesjugendamt Niedersachsen (Hg.), 12. Forum Jugendarbeit, Hannover 2003, S. 6 - 16
- Hornstein/Schefold 1993 = Hornstein, W., und Schefold, W.: Pädagogische Jugendforschung nach der deutsch-deutschen Einigung; in: ZfP 6/1993, S. 903 - 930
- Hörster/Müller 1999 = Hörster, B., und Müller, B. K.: Zur Struktur sozialpädagogischer Kompetenz. Oder: Wo bleibt das Pädagogische der Sozialpädagogik? In: Combe, A., und Helsper, W. (Hg.), Pädagogische Professionalität, Frankfurt/M. 1999, S. 614 - 648

- Hörstmann 1998 = Hörstmann, J.: Hütten, Buden, Bauwagen ... Jugend – Buden/Bauwagen; in: Arbeitsgemeinschaft der Kreisjugendreferentinnen und -referenten beim Landkreistag Baden-Württemberg (Hg.), Hütten, Buden, Bauwagen ... , o. O. 1998, S. 5 – 10
- Hörstmann u. a. 1998 = Hörstmann, J., Stöckl, C., und Wenzl, U.: Jugendbeteiligung, Stellungnahme hg. von der Arbeitsgemeinschaft der Kreisjugendreferentinnen und Kreisjugendreferenten in Baden-Württemberg im Landkreistag, Ms. ohne Ort 1998
- Hörstmann u. a. 2000a = Hörstmann, J., u. a. Jugendpflegeleasing im Enzkreis; in: Wendt, P.-U., u. a. (Hg.), Managementkonzepte in der modernen Jugendarbeit, Marburg 2000, S. 58 – 76
- Hörstmann u. a. 2000b = Hörstmann, J., u. a.: Jugendpflegeleasing – Professionelle Unterstützung auf Zeit; in: Deinet, U., und Sturzenhecker, B. (Hg.), Jugendarbeit auf dem Land, Opladen 2000, S. 111 – 123
- Hradil 1987 = Hradil, S.: Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft: Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus, Opladen 1987
- Hron 1994 = Hron, A.: Interview; in: Huber, G. L., und Mandl, H. (Hg.), Verbale Daten, Weinheim und Basel 1982, 2. Aufl. Weinheim 1994, S. 119 – 114
- Huber 1995 = Huber, G. L.: Computergestützte Auswertung qualitativer Daten; in: Flick, U., u. a. (Hg.), Handbuch Qualitative Sozialforschung, 2. Aufl. Weinheim 1995, S. 243 – 248
- Huber 2004 a = Huber, A.: Von der politischen zur pragmatischen Generation? Diplom-PädagogInnen im Kohortenvergleich; in: Krüger, H.-H., und Rauschenbach, T. (Hg.), Pädagogen in Studium und Beruf, Wiesbaden 2004, S. 161 - 174
- Huber 2004b = Huber, A.: Berufskarrieren im Kohortenvergleich. Diplom-PädagogInnen drei, zehn und zwanzig Jahre nach dem Examen; in: Krüger, H.-H., und Rauschenbach, T. (Hg.), Pädagogen in Studium und Beruf, Wiesbaden 2004, S. 175 - 202
- Huber/Mandl 1994 = Huber, G. L., und Mandl, H.: Verbalisierungsmethoden zur Erfassung von Kognitionen im Handlungszusammenhang; in: Huber, G. L., und Mandl, H. (Hg.), Verbale Daten, Weinheim und Basel 1982, 2. Aufl. Weinheim 1994, 11 - 42
- Hurrelmann 1994 = Hurrelmann, K.: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, 3. überarb. Aufl. Weinheim und München 1994
- Hurrelmann/Rosewitz/Wolf 1985 = Hurrelmann, K., Rosewitz, B., und Wolf, H. K.: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, Weinheim und München 1985
- Hutter 1992 = Hutter, T.: Berufliche Identität zwischen Ideal und Entwertung, Diss. Universität Zürich 1992
- IES 1996 = Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung (Hg.): Repräsentativbefragung „Jugendkompaß Niedersachsen“; in: ZfJ 7-8/1996, S. 321 – 323
- IIEP 1992 = Institut für Empirische Psychologie (Hg.): Die selbstbewußte Jugend. Orientierungen und Perspektiven zwei Jahre nach der Wiedervereinigung. Die IBM-Jugendstudie '92, Köln 1992
- IPOS 1995 = Institut für praxisorientierte Jugendforschung (Hg.): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland, Mannheim 1995
- Jahoda u. a. 1933/1980 = Jahoda, M., Lazarsfeld, P., und Zeisel, H.: Die Arbeitslosen von Marienthal, Leipzig 1933, Frankfurt/M. 1980
- Jahoda u. a. 1995 = Jahoda, M., Lazarsfeld, P. F. und Zeisel, H.: Die Arbeitslosen von Marienthal; in: Flick u. a. (Hg.), Handbuch qualitativer Sozialforschung, München 1995, S. 119 – 122
- Jaide 1988 = Jaide, W.: Generationen eines Jahrhunderts. Wechsel der Jugendgenerationen im Jahrhunderttrend. Zur Sozialgeschichte der Jugend in Deutschland 1871 – 1985, Opladen 1998
- Jaide/Veen 1989 = Jaide, W., und Veen, H.-J.: Bilanz der Jugendforschung. Ergebnisse empirischer Analysen in der Bundesrepublik Deutschland von 1975 bis 1987, Paderborn und München 1989
- Jakob 1997b = Jakob, G.: Sozialpädagogische Forschung. Ein Überblick über Methoden und Ergebnisse qualitativer Studien in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit; in: Jakob, G., und Wensierski, H.-J. von (Hg.), Rekonstruktive Sozialpädagogik, Weinheim und München 1997, S. 125 – 160
- Jakob/Wensierski 1997 = Jakob, G., und von Wensierski, H.-J. (Hg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis, Weinheim und München 1997
- Jansen/Peshkin 1992 = Jansen, G., und Peshkin, A.: Subjectivity in Qualitative Research; in: LeCompte, M., u. a. (Hg.), The Handbook of Qualitative Research in Education, San Diego 1992, S. 682ff
- Jantz/Grote 2003 = Jantz, O., und Grote, C. (Hg.): Perspektiven der Jugendarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis, Opladen 2003
- Jordan 1996 = Jordan, E.: Jugendarbeit; in: Kreft, D., und Mielenz, I. (Hg.): Wörterbuch Soziale Arbeit, 4. Aufl. Weinheim und Basel 1996, S. 300 – 304
- Jordan/Sengling 2000 = Jordan, E., und Sengling, D.: Kinder- und Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen, Weinheim und München 1988 und 2000
- Josties/Sutorius 1987 = Josties, E., und Sutorius, B.: Offen für wen? Zur Exklusivität Offener Jugendarbeit; in: dj 9/1987, S. 383 – 392
- Jungblut 1982 = Jungblut, H.-J.: Sozialpädagogische Kompetenz in alltäglichen Berufsvollzügen am Beispiel des Jugendamtes; in: Müller, S., u. a. (Hg.), Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Bielefeld 1982, S. 219 – 242
- Kaiser 1999 = Kaiser, S.: Vom Pionierhaus zum offenen Kinder- und Jugendhaus, Chemnitz 1999
- Kammerer 2000 = Kammerer, B.: Controlling in der Kinder- und Jugendarbeit; in: dj 10/2000, S. 428 - 436
- Kamp u. a. 1977a = Kamp, H., Schön, B., und Walter, M.: Offene Jugendarbeit und Selbstverwaltung. Schwierigkeiten und Chancen politischer Jugendbildung in Jugendclubs; in: dj 8/1977, S. 351 - 359



- Kamp u. a. 1977b = Kamp, H., Schön, B., und Walter, M.: Selbstverwaltung: Behinderung und Chance von Selbstorganisation im Jugendzentrum; in: dj 9/1977, S. 415 – 422
- Kappeler 2001a = Kappeler, M.: Jugendarbeit als aktiver Beitrag zur kulturellen Entwicklung; in: Bohl, P. K., und Rooß, B. (Hg.), Gratwanderung Jugendarbeit, Chemnitz 2001, S. 9 – 20
- Kappeler 2001b = Kappeler, M.: Was sind unverzichtbare Standards der Jugendarbeit? In: Bohl, P. K., und Rooß, B. (Hg.), Gratwanderung Jugendarbeit, Chemnitz 2001, S. 21 – 28
- Kay 2000 = Kay, B.: Der Navigator. Ein historischer Roman, Bergisch-Gladbach 2000
- Kelle 2000 = Kelle, U.: Computergestützte Analyse qualitativer Daten; in: Flick, U., Kardorff, E. von, und Steinke, I. (Hg.), Qualitative Forschung, Reinbek 2000, S. 485 – 502
- Kelle/Erzberger 1999 = Kelle, U., und Erzberger, C.: Integration qualitativer und quantitativer Methoden. Methodologische Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis; in: KZfSS 3/1999, S. 509 – 531
- Kelle/Kluge 2001 = Kelle, U., und Kluge, S.: Validitätskonzepte und Validierungsstrategie bei der Integration qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden; in: Kluge, S., und Kelle, U. (Hg.), Methodeninnovation in der Lebenslaufforschung, Weinheim und München 2001, S. 135 – 166
- Kentler 1964 = Kentler, H.: Was ist Jugendarbeit? Versuch 2; in: Müller, C. W., u. a. (Hg.), Was ist Jugendarbeit? München 1964 (Repr. Weinheim und München 1986), S. 37 – 88
- Keppeler 1993 = Keppeler, S. Mobile Jugendarbeit als sozialräumlicher Prozeß; in: Böhnisch, L., und Münchmeier, R., Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik, 2. Aufl. Weinheim und München 1993, S. 168 – 179
- Keupp 1998 = Keupp, H.: Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung; in: Keupp, H., und Höfe R.: Identitätsarbeit heute, Frankfurt/M. 1998, S. 11 – 39
- Kilb 1999 = Kilb, R.: Veränderte Anforderungen für die Jugendarbeit vor dem Hintergrund zunehmender Armut und Marginalisierung bei Jugendlichen; in: dj 7-8/1999, S. 317 – 321
- Kilb 2003 = Kilb, R.: Wenn Jugendliche in der Jugendarbeit älter, aber nicht „erwachsener“ werden. Probleme und Gestaltungsansätze bei Ablösprozessen in der Jugendarbeit; in: dj 5/2003, S. 219 – 227
- Kinstle u. a. 1978 = Kinstle, T., Pobel, U., und Schlegel, S.: Jugendarbeit auf dem Lande, Weinheim und Basel 1978
- Kißler u. a. 1993 = Kißler, L., Bogumil, J., und Wiechmann, E. (Hg.): Anders verwalten. Praxis und Perspektiven kommunaler Gestaltungsprojekte, Marburg und Berlin 1993
- Klaas 2000 = Klaas, A.: Jugendtreff im Bauwagen - ein Phänomen im ländlichen Raum; in: Deinet, U., und Sturzenhecker, B. (Hg.), Jugendarbeit auf dem Land, Opladen 2000, S. 125 – 136
- Klafki 1976 = Klafki, W.: Das pädagogische Verhältnis und die Gruppenbeziehung im Erziehungsprozeß; in: ders., u. a. (Hg.), Erziehungswissenschaft (Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft), Band 1, 11. Aufl. Frankfurt/M. 1976, S. 53 – 127
- Klatezki 1993 = Klatezki, T.: Wissen was man tut. Professionalität als organisationskulturelles System, Bielefeld 1993
- Klawe 2000 = Klawe, W.: Lebensräume wahrnehmen und gestalten. Konjunktur und Umsetzung sozialräumlichen Handelns in der Kinder- und Jugendarbeit; in: dj 10/2000, S. 437 – 443
- Klees u. a. 2000 = Klees, R., Marburger, H., und Schumacher, M.: Mädchenarbeit, Weinheim und München 2000
- Kleiber 1999 = Kleiber, D.: Handlungsforschung; in: Asanger, R., und Wenninger, G. (Hg.), Handwörterbuch Psychologie, Berlin 1999, S. 1300 – 1328
- Klein 1999 = Klein, R.: Manipulation; in: Asanger, R., und Wenninger, G. (Hg.), Handwörterbuch Psychologie, Berlin 1999, S. 1893 – 1913
- Kleinert u. a. 1998 = Kleinert, C., Krüger, W., und Willems, H.: Einstellungen junger Deutscher gegenüber ausländischen Mitbürgern und ihre Bedeutung hinsichtlich politischer Orientierungen. Ausgewählte Ergebnisse des DJI-Jugendsurveys; in: APuZ 31/1998, S. 14 – 27
- Kleining 1983 = Kleining, G.: Umriß zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung; in: KZfSS 2/1983, S. 224 – 253
- Kleining 1995 = Kleining, G.: Methodologie und Geschichte qualitativer Sozialforschung; in: Flick, U., u. a. (Hg.), Handbuch Qualitative Sozialforschung, 2. Aufl. Weinheim 1995, S. 11 – 22
- Kleve 2000 = Kleve, H.: Paradigmenwechsel in der Systemtheorie und postmoderne Sozialarbeit; in: Merten, R. (Hg.), Systemtheorie sozialer Arbeit, Opladen 2000, S. 47 – 67
- Klüver 1979 = Klüver, J.: Kommunikative Validierung – einige vorbereitende Bemerkungen zum Projekt „Lebensweltanalyse von Fernstudenten“; in: Heinze, T. (Hg.), Lebensweltanalyse von Fernstudenten. Theoretische und methodologische Überlegungen zum Typus hermeneutisch-lebensgeschichtliche Forschung, Fernuniversität Hagen 1979, S. 68 – 84
- Knoll-Krist 1985 = Knoll-Krist, D.: Profis im Jugendhaus. Identitätsprobleme zwischen Alltagsrealität und Utopie, Stuttgart 1985
- Köckeis-Stangl 1980 = Köckeis-Stangl, E.: Methoden der Sozialisationsforschung; in: Hurrelmann, K., und Ulich, D. (Hg.), Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim 1980, S. 321 – 370
- König 2003 = König, J.: Was heißt Bildung in der offenen Jugendarbeit? In: dj 7-8/2003, S. 330 – 335
- König/Bentler 1997 = König, E., und Bentler, A.: Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozeß - ein Leitfaden; in: Friebertshäuser, B., und Pregel, A. (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim und München 1997, S. 88 – 96
- König/E. 1995 = König, E. 1995: Qualitative Forschung subjektiver Theorien; in: König, E., und Zedler, P. (Hg.), Bilanz qualitativer Forschung. Band II, Weinheim 1995, S. 11 – 29

- König/R. 1962 = König, R. (Hg.): Das Interview. Formen, Technik, Auswertung, 3. Aufl. Köln und Berlin 1962
- König/Zedler 1995 = König, E., und Zedler, P. (Hg.): Bilanz qualitativer Forschung, Bd. II, Weinheim 1995
- Koring 1987 = Koring, B.: Erwachsenenbildung und Professionstheorie. Überlegungen im Anschluß an Oevermann; in: Harney, K., Jütting, D., und Koring, B. (Hg.), Professionalisierung der Erwachsenenbildung, Frankfurt/M. u. a. 1987
- Kowal/O'Connell 2000 = Kowal, S., und O'Connell, D. C.: Zur Transkription von Gesprächen; in: Flick, U., Kardorff, E. von, und Steinke, I. (Hg.), Qualitative Forschung, Reinbek 2000, S. 437 - 447
- Krafeld 1984 = Krafeld, F. J.: Geschichte der Jugendarbeit. Von den Anfängen bis zur Gegenwart, Weinheim und Basel 1984
- Krafeld 1985 = Krafeld, F. J.: Funktion und Perspektive offener Jugendarbeit; in: np 1/1985, S. 25 - 34
- Krafeld 1988 = Krafeld, F. J.: Lehrgang als sozialer Raum. Die Aneignung sozialer Räume als Element der Entfaltung jugendkultureller Stile; in: dj 9/1988, S. 400 - 407
- Krafeld 1990 = Krafeld, F. J.: Stärken Offener Jugendarbeit; in: dj 2/1990, S. 61 - 66
- Krafeld 1991 = Krafeld, F. J.: Umorientierungen. Zum Funktions- und Bedeutungswandel von Jugendverbandsarbeit; in: dj 10/1991, S. 429 - 434
- Krafeld 1992a = Krafeld, F. J. (Hg.): Akzeptierende Jugendarbeit mit rechten Jugendcliquen, Bremen 1992
- Krafeld 1992b = Krafeld, F. J.: Akzeptierende Jugendarbeit, Opladen 1992
- Krafeld 1992c = Krafeld, F. J.: Cliquenorientierte Jugendarbeit. Grundlagen und Handlungsansätze, Weinheim und München 1992
- Krafeld 1992d = Krafeld, F. J.: Grundsätze einer akzeptierenden Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen; in: Scherr, A. (Hg.), Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen, Bielefeld 1992, S. 37 - 45
- Krafeld 1992e = Krafeld, F. J.: Theorie cliquenorientierter Jugendarbeit. Konzeptionelle Grundlagen zur Perspektivendiskussion; in: dj 7-8/1992, S. 310 - 321
- Krafeld 1994 = Krafeld, F. J.: Grundlagen und praktische Erfahrungen akzeptierender Jugendarbeit mit rechten Jugendcliquen; in: Behn, S., und Heitmann, H. (Hg.), Jugendarbeit mit Skinheads, Berlin 1994, S. 37 - 69
- Krafeld 1995b = Krafeld, F. J.: Aufsuchende Jugendarbeit - aber wie? In: Sozialmagazin 11/1995, S. 38 - 45
- Krafeld 1996a = Krafeld, F. J.: Die Praxis Akzeptierender Jugendarbeit. Konzepte, Erfahrungen, Analysen aus der Arbeit mit rechten Jugendlichen, Opladen 1996
- Krafeld 1996b = Krafeld, F. J.: Cliquen und Pädagogik; in: Brenner, G., und Hafenecker, B., (Hg.), Pädagogik mit Jugendlichen, Weinheim und München 1996, S. 83 - 89
- Krafeld 1996c = Krafeld, F. J.: Konzeptionelle Überlegungen für die Arbeit mit Cliquen; in: Deinet, U., und Sturzenhecker, B. (Hg.), Konzepte entwickeln, Weinheim und München 1996, S. 35 - 42
- Krafeld 1996d = Krafeld, F. J.: Konzeptentwicklung als Praxisbegleitung; in: Deinet, U., und Sturzenhecker, B. (Hg.), Konzepte entwickeln, Weinheim und München 1996, S. 211 - 226
- Krafeld 1996e = Krafeld, F. J.: Jugendarbeit im ländlichen Raum. Grundanforderungen an die materielle und personelle Ausstattung; in: Jugendhilfe, 4/1996, S. 203 - 211
- Krafeld 1998a = Krafeld, F. J.: Lebensweltorientierte Jugendarbeit und Akzeptanz. Grundbezüge und Methoden des Konzeptes der „Akzeptierenden Jugendarbeit“; in: Kiesel, D., Scherr, A., und Thole, W. (Hg.), Standortbestimmung Jugendarbeit, Schwalbach 1998, S. 65 - 78
- Krafeld 1998b = Krafeld, F. J.: Cliquenorientiertes/akzeptierendes Muster; in: Deinet, U., und Sturzenhecker, B. (Hg.), Handbuch Offene Jugendarbeit, Münster 1998, S. 180 - 188
- Krafeld 1998c = Krafeld, F. J.: „Und es herrschte große Not im Land“. Innovationsbedarf in der Jugendarbeit; in: Jugendhilfe in Niedersachsen, hg. vom Landesjugendamt Niedersachsen, Nr. 3/1998, S. 11 - 15
- Krafeld 1999 = Krafeld, F. J.: Cliquenorientierte Jugendarbeit mit zugewanderten Jugendlichen - unter besonderer Berücksichtigung von Aussiedlerjugendlichen; in: dj 1/1999, S. 13 - 20
- Krafeld 2000 = Krafeld, F. J.: Von der akzeptierenden Jugendarbeit zu einer gerechtigkeitsorientierenden Jugendarbeit; in: dj 6/2000, S. 266 - 268
- Krafeld 2001 = Krafeld, F. J.: Akzeptierende Arbeit mit rechten Jugendlichen - eine Bilanz; in: UJ 12/2001, S. 507 - 514
- Krafeld 2001 = Krafeld, F. J.: Akzeptierende Arbeit mit rechten Jugendlichen - eine Bilanz; in: UJ 12/2001, S. 507 - 514
- Krafeld 2003 = Krafeld, F. J.: Gescheiterte Projekte aufsuchender Jugendarbeit. Eine Analyse typischer Ursachen und Gründe; in: dj 5/2003, S. 210 - 218
- Krafeld u. a. 1993a = Krafeld, F. J., Möller, K., und Müller, A.: Jugendarbeit mit rechten Szenen. Ansätze - Erfahrungen - Perspektiven, Bremen 1993
- Krafeld u. a. 1993b = Krafeld, F. J., u. a.: Akzeptierende Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen? Konzeptionelle Grundlinien praktischer Erfahrungen; in: Heil, H., u. a. (Hg.), Jugend und Gewalt, Marburg 1993, S. 91 - 100
- Krafeld u. a. 1995 = Krafeld, F. J., u. a.: Kleinräumliche Jugendarbeit; in: dj 9/1995, S. 381 - 393
- Krafeld u. a. 1996 = Krafeld, F. J., Möller, K., und Müller, A.: Veränderungen in rechten Jugendszenen - Konsequenzen für die pädagogische Arbeit; in: dj 7-8/1996, S. 316 - 327
- Kraimer 1994 = Kraimer, K.: Die Rückgewinnung des Pädagogischen. Aufgaben und Methoden sozialpädagogischer Forschung, Weinheim und

München 1994

Krappmann 1991 = Krappmann, L.: Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen; in: Hurrelmann, K., und Ulich, D. (Hg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim und Basel 1991, S. 355 - 375

Krause 1992 = Krause, F.: Streetwork in Cliques, Szenen und Jugend(sub)kulturen; in: Jugendhilfe, 3/1992, S. 98 - 107 (Teil I, einschl. Anmerkungen), und 4/1992, S. S. 146 - 158 (Teil II)

Kraußblach 1981 = Kraußblach, J.: Aggression im Jugendhaus, Wuppertal 1981

Kraußblach u. a. 1976/1990 = Kraußblach, J., Düwer, F. W., und Fellberg, G.: Aggressive Jugendliche. Jugendarbeit zwischen Knast und Kneipe, München 1976, 6. Aufl. München 1990

Krebs 1997 = Krebs, W.: Zur Wiedergeburt einer Totgesagten - Neue Ansätze in der Gemeinwesenarbeit; in: Ries, H. A., u. a. (Hg.), Hoffnung Gemeinwesen, Neuwied, Kriftel und Berlin 1997, S. 267 - 279

Kreff 1987 = Kreff, D.: Veränderungsbedarf aus der Sicht der Praxis der sozialen Arbeit; in: Maelicke, B. (Hg.), Soziale Arbeit als soziale Innovation, München 1987, S. 23ff

Kreissl/von Wolffersdorff-Ehlert 1985 = Kreissl, R., und von Wolffersdorff-Ehlert, C.: Selbstbetroffenheit mit summa cum laude? Mythos und Alltag der qualitativen Methoden in der Sozialforschung; in: Bonß, W., und Hartmann, H. (Hg.), Entzauberte Wissenschaft, Göttingen 1985, S. 91 - 110

Kreutz 1974 = Kreutz, H.: Soziologie der Jugend, München 1974

Krieger/Mikulla 1994 = Krieger, W., und Mikulla, J.: Offene Jugendarbeit und die Krise der Moderne, Berlin 1994

Kromrey 1994 = Kromrey, H.: Empirische Sozialforschung, Opladen 1994

Krug u. a. 2003 = Krug, H., Grüner, H. (+), und Dalichau, G.: Kommentar SGB VIII - Kinder- und Jugendhilfegesetz, Stand: 67. Ergänzungslieferung, Starnberg 2003

Krüger/H.-H. 1988 = Krüger, H.-H.: Geschichte und Perspektiven der Jugendforschung - historische Entwicklungslinien und Bezugspunkte für eine theoretische und methodische Neuorientierung; in: Krüger, H.-H. (Hg.), Handbuch der Jugendforschung, Opladen 1988, S. 13 - 26

Krüger/Marotzki 1995 = Krüger, H.-H., und Marotzki, W. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung, Opladen 1995

Krüger/Wensierski 1995 = Krüger, H.-H., und von Wensierski, J.: Biographieforschung; in: König, E., und Zedler, P. (Hg.), Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden, Weinheim 1995, S. 183 - 223

Kuchartz 1988 = Kuchartz, U.: Computer und verbale Daten. Chancen zur Innovation sozialwissenschaftlicher Forschungstechniken, Frankfurt/M. u. a. 1988

Kuchartz 1997 = Kuchartz, U.: Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software; in: Friebertshäuser, B., und Pregel, A. (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim und München 1997, S. 584 - 595

Kulbach/Wohlfahrt 1996 = Kulbach, R., und Wohlfahrt, N.: Modernisierung der öffentlichen Verwaltung? Konsequenzen für die freie Wohlfahrtspflege, Freiburg/Brsg. 1996

Künzler 1995 = Künzler, J.: Entwicklung und Auswirkung der ländlichen Jugendzentrumsbewegung (bis 1989). Auszüge aus einer Hausarbeit, Universität Tübingen. Sommersemester 1994; in: Enzkreis (Hg.), „Jugend braucht Freiraum“, Pforzheim 1995, S. 30 - 34

Kurz-Adam 1997 = Kurz-Adam, M.: Professionalität und Alltag in der Erziehungsberatung, Entwicklungslinien und empirische Befunde, Opladen 1997

Küster 2000a = Küster, E.-U.: „Ein heißer Tropfen auf'm Stein...“ Jugendarbeit für starke Nerven. Eine Ethnographie, Projektbericht, Hildesheim 2000

Küster 2000b = Küster, E.-U.: Der Einstieg ins Feld der Jugendarbeit. Ein ethnographisches wie pädagogisches Abenteuer; in: Lindner, W. (Hg.), Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit, Opladen 2000, S. 105 - 116

Küster 2003 = Küster, E.-U.: Fremdheit und Anerkennung. Ethnografie eines Jugendhauses, Weinheim, Basel und Berlin 2003

Küster/Thole 2004 = Küster, E.-U., und Thole, W.: Kinder- und Jugendarbeit im „Dickicht der Lebenswelt“. Karriere, Missverständnisse und Chancen einer Metapher; in: Grunwald, K., und Thiersch, H. (Hg.), Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit, Weinheim und München 2004, S. 213 - 232

Kutscher 2003 = Kutscher, N.: Die Gruppendiskussion; in: Otto, H.-U., Oelerich, G., und Mischeel, H.-G. (Hg.), Empirische Forschung und Soziale Arbeit, München und Neuwied 2003, S. 383 - 392

Kvale 1995 = Kvale, S.: Validierung: Von der Beobachtung zu Kommunikation und Handeln; in: Flick, U., u. a. (Hg.), Handbuch Qualitative Sozialforschung, 2. Aufl. Weinheim 1995, S. 427 - 431

Kvale 1996 = Kvale, S.: InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing, Thousands Oaks, London und New Dehli 1996

Laengerer 1998 = Laengerer, T.: Szenen aus einem Landkreis; in: Arbeitsgemeinschaft der Kreisjugendreferentinnen und -referenten beim Landkreistag Baden-Württemberg (Hg.), Hütten, Buden, Bauwagen ..., o. O. 1998, S. 55 - 64

Laengerer 2000 = Laengerer, T.: Hütten, Buden, Bauwagen. Neue selbstbestimmte Jugendtreffs aus dem Land? In: Pro Regio: Eigenständige Regionalentwicklung Baden-Württemberg, 22-23/2000, S. 58 - 69

Lamnek 1995a = Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung, Band 1: Methodologie, 3. korr. Aufl. Weinheim 1995

Lamnek 1995b = Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung, Band 2: Methoden und Techniken, 3. korr. Aufl. Weinheim 1995

Landkreis Gifhorn 1995 = Landkreis Gifhorn (Hg.): Jugendarbeit im ländlichen Raum. Dokumentation einer Fachtagung „Jugendarbeit im ländlichen Raum“, 2. Aufl. Gifhorn o. J. (ca. 1995)

- Landkreis Göttingen 2000 = Landkreis Göttingen (Hg.): Modellversuch „Aufsuchende Jugendarbeit zur Integration von Rand- und Risikogruppen“ im Landkreis Göttingen - Abschlußbericht, Göttingen 2000
- Lang 1999 = Lang, B.: Café Müller - KJS Treffpunkt für Schülerinnen und Schüler. Ein Beispiel für sozialräumliche Jugendarbeit; in: dj 12/1999, S. 524 – 532
- Lazlo 1972a = Laszlo, E.: The Systems View of the World. The Natural Philosophy of the New Developments in the Sciences, New York 1972
- Lazlo 1972b = Laszlo, E.: Introduction to Systems Philosophy, Toward a New Paradigm of Contemporary Thought, New York 1972
- Le Compte/Preissle 1993 = LeCompte, M., und Preissle, J.: Ethnography and Qualitative Design in Educational Research, 2. Aufl. San Diego 1993
- Lechler 1994 = Lechler, P.: Kommunikative Validierung; in: Huber, G. L., und Mandl, H. (Hg.), Verbale Daten, Weinheim und Basel 1982, 2. Aufl. Weinheim 1994, S. 243–258
- Legewie 1999 = Legewie, H.: Alltagspsychologie, Asanger, R., und Wenninger, G. (Hg.), Handwörterbuch Psychologie, Berlin 1999, S. 104 – 127
- Leithäuser/Volmerg 1981 = Leithäuser, T., und Volmerg, B.: Die Entwicklung einer empirischen Forschungsperspektive aus der Theorie des Alltagsbewusstseins; in: Leithäuser, T. (Hg.), Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins, Frankfurt/M. 1981, S. 11 – 162
- Lessing 1976 = Lessing, H.: Jugendpflege oder Selbsttätigkeit, Frankfurt/M. 1976
- Lessing 1976a = Lessing, H.: Jugendpflege oder Selbsttätigkeit, Frankfurt/M. 1976
- Lessing 1976b = Lessing, H.: Für Offene Jugendarbeit; in: dj 7/1976, S. 303 – 311
- Lessing 1982a = Lessing, H.: No future - auch für die Jugendarbeit? In: dj 1/1982, S. 38 – 45
- Lessing 1982b = Lessing, H.: Jugendarbeit zwischen Bewegung und Institution; in: Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend/aej (Hg.), Was bewegt die Jugendarbeit? Stuttgart 1982, S. 78 - 91
- Lessing 1982b = Lessing, H.: Jugendarbeit zwischen Bewegung und Institution; in: Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend/aej (Hg.), Was bewegt die Jugendarbeit? Stuttgart 1982, S. 78 - 91
- Lessing 1983 = Lessing, H.: Jugendarbeit zwischen Beziehung und Institution; in: dj 9/1983, S. 403 - 412
- Lessing 1984 = Lessing, H.: Jugendarbeit als Wi(e)deraneignung von Arbeit, Umwelt und Kultur; in: dj 10/1984, S. 450 – 459
- Lessing u. a. 1986 = Lessing, H., u. a.: Lebenszeichen der Jugend. Kultur, Beziehung und Lebensbewältigung im Jugendalter, München 1986
- Lessing/Liebel 1975 = Lessing, H., und Liebel, M.: Jugend in der Klassengesellschaft. Marxistische Jugendforschung und antikapitalistische Jugendarbeit, 2. Aufl. München 1975
- Lessing/Liebel 1981a = Lessing, H., und Liebel, M.: Wilde Cliques, Bensheim 1981
- Lessing/Liebel 1981b = Lessing, H., und Liebel, M.: Wilde Cliques – Szenen einer anderen Arbeiterjugendbewegung; in: dj 2/1981, S. 80 – 89
- Leutz 1979 = Leutz, G. A.: Das Triadische System von J. L. Moreno - Soziometrie, Psychodrama und Gruppenpsychotherapie; in: Heigl-Evers, A. (Hg.), Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. 8: Lewin und die Folgen. Sozialpsychologie, Gruppendynamik, Gruppentherapie, Zürich 1979, S. 830 – 839
- Lewin 1917/1982 = Lewin, K.: Kriegslandschaft; in: Graumann, C.-F. (Hg.), Feldtheorie. Kurt-Lewin-Werkausgabe, Bd. 4, Bern und Stuttgart 1982, S. 315 – 325
- Lewin 1929/1982 = Lewin, K.: Die Auswirkung von Umweltkräften; in: Graumann, C.-F. (Hg.), Feldtheorie. Kurt-Lewin-Werkausgabe, Bd. 4, Bern und Stuttgart 1982, S. 327 – 329
- Lewin 1931a/1982 = Lewin, K.: Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe; in: Weinert, F. E., und Gundlach, H. (Hg.), Psychologie der Entwicklung und Erziehung. Kurt-Lewin-Werkausgabe, Bd. 6, Bern 1982, S. 113 – 167
- Lewin 1931b/1982 = Lewin, K.: Der Übergang von aristotelischen zur galileischen Denkweise und Psychologie; in: Métraux, A. (Hg.), Wissenschaftstheorie 1. Kurt-Lewin-Werkausgabe, Bd. 1, Bern 1982, S. 233 – 278
- Lewin 1933/1982 = Lewin, K.: Vektoren, kognitive Prozesse und Mr. Tolmans Kritik; in: Graumann, C.-F. (Hg.), Feldtheorie. Kurt-Lewin-Werkausgabe, Bd. 4, Bern und Stuttgart 1982, S. 99 – 131
- Lewin 1936/1969 = Lewin, K.: Grundzüge der topologischen Psychologie, Bern 1969; ursprgl. Lewin K.: Principles of topological psychology, New York 1936
- Lewin 1939/1982 = Lewin, K.: Feldtheorie und Experiment in der Sozialpsychologie; in: Graumann, C.-F. (Hg.), Feldtheorie. Kurt-Lewin-Werkausgabe, Bd. 4, Bern und Stuttgart 1982, S. 187 – 213; ferner in Cartwright, D. (Hg.), Kurt Lewin - Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern und Stuttgart 1963, S. 168 – 191
- Lewin 1940/1982 = Lewin, K.: Formalisierung und Fortschritt in der Psychologie; in: Graumann, C.-F. (Hg.), Feldtheorie. Kurt-Lewin-Werkausgabe, Bd. 4, Bern und Stuttgart 1982, S. 41 – 72; ferner in Cartwright, D. (Hg.), Kurt Lewin - Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern und Stuttgart 1963, S. 43 – 73
- Lewin 1941/1963 = Lewin, K.: Analyse der Begriffe Ganzheit, Differenzierung und Einheitlichkeit; in: Cartwright, D. (Hg.), Kurt Lewin - Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern und Stuttgart 1963, S. 330 – 361
- Lewin 1942/1948 = Lewin, K.: Time perspective und morale; in: Watson, G. (Hg.), Civilian Morale, Boston 1948, S. 48 - 70
- Lewin 1942/1982 = Lewin, K.: Feldtheorie des Lernens; in: Graumann, C.-F. (Hg.), Feldtheorie. Kurt-Lewin-Werkausgabe, Bd. 4, Bern und Stuttgart 1982, S. 157 – 185; mit abw. Titel veröff.: Feldtheorie und Lernen; in: Cartwright, D. (Hg.), Kurt Lewin - Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern und Stuttgart 1963, S. 102 – 125

- Lewin 1943/1963 = Lewin, K.: Psychologische Ökologie; in: Cartwright, D. (Hg.), Kurt Lewin - Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern und Stuttgart 1963, S. 206 - 222
- Lewin 1943/1982 = Lewin, K.: Definition des „Feldes zu einer bestimmten Zeit“; in: Graumann, C.-F. (Hg.), Feldtheorie. Kurt-Lewin-Werkausgabe, Bd. 4, Bern und Stuttgart 1982, S. 133 - 154; ferner in Cartwright, D. (Hg.), Kurt Lewin - Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern und Stuttgart 1963, S. 86 - 101
- Lewin 1944/1982 = Lewin, K.: Konstrukte in der Feldtheorie; in: Graumann, C.-F. (Hg.), Feldtheorie. Kurt-Lewin-Werkausgabe, Bd. 4, Bern und Stuttgart 1982, S. 73 - 86; mit abw. Titel veröff.: Konstrukta in der Feldtheorie; in: Cartwright, D. (Hg.), Kurt Lewin - Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern und Stuttgart 1963, S. 74 - 85
- Lewin 1946/1953 = Lewin, K.: Tat-Forschung und Minderheitenprobleme; in: ders., Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik, Bad Nauheim 1953, S. 278 - 298; ursprgl. Lewin, K.: Action research and minority problems; in: Journal of Social Issues 11/1946, S. 34 - 46; auch Lewin, K.: Aktionsforschung und Minderheitenprobleme; in: Graumann, C. F. (Hg.), Angewandte Sozialpsychologie; Kurt-Lewin-Werkausgabe, Bd. 7, Bern 1982
- Lewin 1946/1963 = Lewin, K.: Verhalten und Entwicklung als eine Funktion der Gesamtsituation; in: Cartwright, D. (Hg.), Kurt Lewin - Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern und Stuttgart 1963, S. 271 - 329
- Lewin 1947/1982 = Lewin, K.: Forschungsprobleme der Sozialpsychologie II: Soziales Gleichgewicht und sozialer Wandel im Gruppenleben; in: Graumann, C.-F. (Hg.), Feldtheorie. Kurt-Lewin-Werkausgabe, Bd. 4, Bern und Stuttgart 1982, S. 237 - 289; mit abw. Titel veröff.: Gleichgewicht und Veränderungen in der Gruppendynamik; in: Cartwright, D. (Hg.), Kurt Lewin - Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern und Stuttgart 1963, S. 224 - 270
- Lewin 1947/1988 = Lewin, K.: Group decision and social change; in: The Action Research Reader, 3 Aufl. Geelong 1988, S. 47 - 56
- Lewin/Lippitt/White 1939 = Lewin, K., Lippitt, R., und White, R. K.: Patterns of aggressive behaviour in experimentally created »social climates«; in: Journal of Social Psychology 10/1939, S. 271 - 299
- Liebau 1987 = Liebau, E.: Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung, Weinheim und München 1987
- Liebel 1970 = Liebel, M.: Aufforderung zum Abschied von der sozialintegrativen Jugendarbeit; in: dj 1/1970, S. 28 - 34
- Liebel 1974 = Liebel, M.: Überlegungen zum Praxisverständnis antikapitalistischer Jugendarbeit; in: Lessing, H., und Liebel, M.: Jugend in der Klassengesellschaft, München 1974, S. 161 - 179
- Liebel 1978 = Liebel, M.: Solidarität als pädagogisches Probleme offene Jugendarbeit; in: dj 1/1978, S. 22 - 30
- Liebel 1983 = Liebel, M.: Aufforderung zum Abschied von der sozialintegrativen Jugendarbeit; in: Faltermaier, J. (Hg.): Nachdenken über Jugendarbeit, München 1983
- Liebel 1987 = Liebel, M.: Marginalisierung als Lebenserfahrung von Jugendlichen; in: dj 6/1987, S. 256 - 265
- Liebel 1990 = Liebel, M.: Cliques und informelle Gruppen; in: dj 5/1990, S. 241 - 221
- Liebel 1991 = Liebel, M.: Cliques und informelle Gruppen; in: Böhnisch, L., Gängler, H., und Rauschenbach, T. (Hg.), Handbuch Jugendverbände, Weinheim und München 1991, S. 304 - 312
- Liebel 2000 = Liebel, M.: Straßenkinder gibt es nicht. Über die verschlungenen Wege einer paternalistischen Metapher; in: Forum für Kinder- und Jugendarbeit 1/2000, S. 26 - 37
- Liedtke u. a. 2002 = Liedtke, S., Schubert, U., und Fehrlen, B.: „doch die Verhältnisse, die sind nicht so“. Über die Grenzen der Veränderung durch fachlich Kompetenz; in: Rauschenbach, T., Düx, W., und Züchner, I. (Hg.), Jugendarbeit im Aufbruch, Münster 2002, S. 207 - 234
- Lindner 2000a = Lindner, W. (Hg.): Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Zugänge, Anregungen und Praxisbeispiele, Opladen 2000
- Lindner 2002b = Lindner, W.: Kinder- und Jugendarbeit in der „Wissengesellschaft“. Zum Spannungsverhältnis von aktueller Bildungskonjunktur und (notwendiger) Bildungsreflexion; in: dj 7-8/2002, S. 319 - 326
- Lippitz/Rittelmeyer 1989 = Lippitz, W., und Rittelmeyer, C. (Hg.): Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie, Bad Heilbrunn 1989
- Lissmann 1989 = Lissmann, U.: Die computergestützte Inhaltsanalyse als Instrument der empirisch-pädagogischen Forschung; in: Bos, W., und Tarnai, C. (Hg.), Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie, Münster und New York 1989, S. 241 - 251
- LJA Niedersachsen 2000 = Landesjugendamt Niedersachsen (Hg.): Denn sie wissen, was sie tun. Professionalisierung der Jugendarbeit im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Dokumentation des 9. Forum Jugendarbeit vom 10. bis 12. Januar 2000 in Braunlage, Hannover 2000
- LJA Niedersachsen 2003 = Landesjugendamt Niedersachsen (Hg.): 12. Forum Jugendarbeit. 6. - 8. Januar 2003 in Braunlage/Hohegeiß. Tagungsdokumentation, Hannover 2003
- LJA Westfalen-Lippe 1996 = Landesjugendamt Westfalen-Lippe (Hg.): Die Provinz lebt. Neue Ansätze der Jugendarbeit in der Region, Münster 1996
- Loersch 1989 = Loersch, K.: Ältere Mitarbeiter in Jugendfreizeitstätten: Zwischen Festhalten am Erreichten und Absprung ins Nichts; in: dj 3/1989, S. 108 - 110
- Lohr 1963 = Lohr, W.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften (Einführung zur deutschsprachigen Ausgabe); in: Cartwright, D. (Hg.): Kurt Lewin - Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern und Stuttgart 1963, S. 15 - 46
- Lück 1996 = Lück, H. E.: Kurt Lewin. Eine Einführung in sein Werk, Weinheim 1996 (ursprgl.: Die Feldtheorie und Kurt Lewin)
- Lüders 1987 = Der „wissenschaftlich gebildete Praktiker“ in der Sozialpädagogik. zur Notwendigkeit der Revision eines Programms; in: ZfP 6/1987, S. 635 - 653

- Lüders 1989 = Lüders, C.: Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudienganges Sozialpädagogik, Weinheim 1989
- Lüders 1997a = Lüders, C.: Qualitative Kinder- und Jugendhilfeforschung; in: Friebertshäuser, B., und Prengel, A. (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim und München 1997, S. 795 – 810
- Lüders 1998 = Lüders, C.: Sozialpädagogische Forschung - was ist das? Eine Annäherung aus der Perspektive qualitativer Sozialforschung; in: Rauschenbach, T., und Thole, W. (Hg.), Sozialpädagogische Forschung, Weinheim und München 1998, S. 113 – 131
- Lüders 1999 = Lüders, C.: Das Programm der rekonstruktiven Sozialpädagogik. Eine Kritik seiner Prämissen und Anmerkungen zu einigen Unterschieden zwischen sozialpädagogischem Handeln und Forschen; in: Fatke, R., u. a. (Hg.), Erziehung und sozialer Wandel, Weinheim und Basel 1999, S. 203 – 219
- Lüders 2000 = Lüders, C.: Herausforderungen qualitativer Forschung; in: Flick, U., Kardorff, E. von, und Steinke, I. (Hg.), Qualitative Forschung, Reinbek 2000, S. 632 - 642
- Lüders/Meuser 1997 = Lüders, C., und Meuser, M.: Deutungsmusteranalyse; in: Hitzler, R., und Honer, A. (Hg.), Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, Opladen 1997, S. 57 – 79
- Lüders/Reichertz 1986 = Lüders, C., und Reichertz, J.: Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum. Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung; in: Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau 12/1986, S. 90 – 102
- Lüders/Santen 1996 = Lüders, C., und von Santen, E.: Praxisrelevanz sozialwissenschaftlichen Wissens; in: Diskurs 1/1996, S. 71 - 78
- Lüdtke 1992 = Lüdtke, H.: Zwei Jugendkulturen? Freizeitmuster in Ost und West; in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.), Jugend '92. Band 2, Opladen 1992, S. 239 - 264
- Lutterer 2002 = Lutterer, W.: Gregory Bateson. Eine Einführung in sein Denken, Heidelberg 2002
- Lüttringhaus 2004 = Lüttringhaus, M.: Zusammenfassender Überblick: Leitstandards der Gemeinwesenarbeit; in: Hinte, W., Lüttringhaus, M., und Oelschlägel, D. (Hg.), Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit, Münster 2004, S. 263 - 272
- Maccoby/Maccoby 1962 = Maccoby, E. E., und Maccoby, N.: Das Interview: Ein Werkzeug der Sozialforschung; in: König, R. (Hg.), Das Interview. Formen, Technik, Auswertung, 3. Aufl. Köln und Berlin 1962, S. 37 – 85
- Mangold 1960 = Mangold, W.: Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens, Frankfurt/M. 1960
- Mansel/Hurrelmann 1991 = Mansel, J., und Hurrelmann, K.: Alltagsstreß bei Jugendlichen. Eine Untersuchung über Lebenschancen, Lebensrisiken und psychosoziale Befindlichkeiten im Statusübergang, Weinheim und München 1991
- Marotzki 1995 = Marotzki, W.: Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung; in: Krüger, H.-H., und Marotzki, W. (Hg.), Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Opladen 1995, S. 55 – 89
- Marrow 2002 = Marrow, A. J.: Kurt Lewin. Leben und Werk, Weinheim und Basel 2002 (ursprgl.: The practical theorist. The life and work of Kurt Lewin, New York 1969, erstmals dt.: Kurt Lewin - Leben und Werk, Stuttgart 1977)
- Matt 2000 = Matt, E.: Darstellung qualitativer Forschung; in: Flick, U., Kardorff, E. von, und Steinke, I. (Hg.), Qualitative Forschung, Reinbek 2000, S. 578 - 587
- May 1992 = May, M.: Interessenorientierungen Jugendlicher in der Provinz. Erfahrungen und Probleme mit einem Projekt zur Unterstützung von Selbstorganisationsansätzen von Jugendlichen im ländlichen Raum; in: np 2/1992, S. 320 – 332
- Mayring 1995 = Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse; in: Flick, U., u. a. (Hg.), Handbuch Qualitative Sozialforschung, 2. Aufl. Weinheim 1995, S. 209 – 213
- Mayring 1999 = Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung, 4. Aufl. Weinheim 1999
- Mayring 2000 = Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 7. Aufl. Weinheim 2000
- Mead 1969 = Mead, G.. H.: Philosophie der Sozialität. Aufsätze zur Erkenntnisanthropologie, Frankfurt/M. 1969
- Meinhold 1998 = Meinhold, M.: Ein Rahmenmodell zum methodischen Handeln; in: Heiner, M. (Hg.), Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit, 4. Aufl. Freiburg/Brsg. 1998, S. 220 - 253
- Melzer u. a. 1992 = Melzer, W., Schröder, H., und Schubarth, W.: Jugend und Politik in Deutschland. Gesellschaftliche Einstellungen, Zukunftsortorientierungen und Rechtstextremismus-Potential Jugendlicher in Ost und West, Opladen 1992
- Melzer/Hurrelmann 1990 = Melzer, W., und Hurrelmann, K.: Individualisierungspotentiale und Widersprüche in der schulischen Sozialisation von Jugendlichen; in: Heitmeyer, W., und Olk, T.: Individualisierung von Jugend, Weinheim und München 1990, 35 – 59
- Merkens 1997 = Merkens, H.: Stichproben bei qualitativen Studien; in: Friebertshäuser, B., und Prengel, A. (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim und München 1997, S. 97 – 106
- Merkens 2000 = Merkens, H.: Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion; in: Flick, U., Kardorff, E. von, und Steinke, I. (Hg.), Qualitative Forschung, Reinbek 2000, S. 286 – 299
- Merkens/Zinnecker 2001 = Merkens, H., und Zinnecker, J. (Hg.): Jahrbuch Jugendforschung, Opladen 2001
- Merten 1997 = Merten, R.: Autonomie sozialer Arbeit. Zur Funktionsbestimmung als Disziplin und Profession, Weinheim und München 1997
- Merten 1998 = Merten, R.: Zur Notwendigkeit wissenschaftlichen und professionellen Wissens in der Sozialerbeiterausildung. Streitbare Argumente für eine duale Ausbildung; in: GiSA – rundbrief gilde soziale arbeit, Sonderheft 1/1998: Handlungskompetenzen professioneller Sozialer Arbeit in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche, S. 78 – 95
- Merten 2000 = Merten, R. (Hg.): Systemtheorie Soziale Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven, Opladen 2000

- Merten 2002 = Merten, R. (Hg.): Sozialraumorientierung. Zwischen fachlicher Innovation und rechtlicher Machbarkeit, Weinheim und München 2002
- Merten u. a. 1996 = Merten, R., Sommerfeld, P., und Koditek, T. (Hg.): Sozialarbeitswissenschaft. Kontroversen und Perspektiven, Neuwied, Kriftel und Berlin 1996
- Merton 1968 = Merton, R. K.: The Bearing of Empirical Research on Sociological Theory; in: ders., Social Theory and Social Structure, New York und London 1968, S. 156 – 171
- Merton/Kendall 1979 = Merton, R. K., und Kendall, P. L.: Das fokussierte Interview.; in: Hopf, C., und Weingarten, E. (Hg.), Qualitative Sozialforschung, Stuttgart 1979, S. 171 - 204
- Metzen 1994 = Metzen, H.: Schlankheitskur für den Staat. Lean Management in der öffentlichen Verwaltung, Frankfurt/M., und New York 1994
- Meuser/Nagel 1991 = Meuser, M., und Nagel, U.: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion; in: Garz, D., und Kraimer, K. (Hg.), Qualitativ-empirische Sozialforschung, Opladen 1991, S. 441 – 471
- Meuser/Nagel 1994 = Meuser, M., und Nagel, U.: Expertenwissen und Experteninterview; in: Hitzler, R., u. a. (Hg.), Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit, Opladen 1994, S. 180 – 192
- Meuser/Nagel 1997 = Meuser, M., und Nagel, U.: Das ExpertInneninterview - Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung; in: Friebertshäuser, B., und Prengel, A. (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim und München 1997, S. 481 – 491
- Meyer 2001 = Meyer, H.: Fachlichkeit; in: Gernert, W. (Hg.), Handwörterbuch für Jugendhilfe und Sozialarbeit, Stuttgart u. a. 2001, S. 157f
- Mielenz 1981 = Mielenz, I.: Die Strategie der Einmischung; in: neue praxis, Sonderheft 6/1981
- Mierkens u. a. 1992 = Mierkens, H., u. a. (Hg.): Berliner Schülerstudie 1992, Berlin 1992
- Miles/Huberman 1994 = Miles, M. B., und Huberman, A. M.: Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook, London und New Delhi 1994
- Miltner 1981 = Miltner, W.: Streetwork im Arbeiterviertel. Eine Praxisstudie zur Jugendberatung, Neuwied 1981
- Minnerup u. a. 1980 = Minnerup, B., Seelmann, J., und Stöckel, U.: Aggressionen und Gewalt im Jugendhaus. Ergebnisse einer Sozialarbeiter-Diskussion; in: dj 4/1980, S. 167 – 174
- Mohler 1981 = Mohler, P.: Zur Pragmatik qualitativer und quantitativer Sozialforschung; in: KZfSS 4/1981, S. 716 - 734
- Mollenhauer 1964 = Mollenhauer, K.: Was ist Jugendarbeit? Versuch 3; in: Müller, C. W., u. a. (Hg.), Was ist Jugendarbeit? München 1964 (Repr. Weinheim und München 1986), S. 89 - 118
- Mollenhauer 1972 = Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972
- Mollenhauer 1982 = Mollenhauer, K.: Jugendarbeit. aej-Studententext Nr. 21, hg. von der arbeitgemeinschaft evangelischer jugendverbände/aej, Stuttgart 1982
- Mollenhauer/Rittelmeyer 1975 = Mollenhauer, K., und Rittelmeyer, C.: „Empirisch-analytische Wissenschaft“ versus „Pädagogische Handlungsforschung“: eine irreführende Alternative; in: ZfP 5/1975, S. 687ff
- Morley 1980 = Morley, D.: The Nationwide Audience. Structure and Decoding, London 1980
- Morley 1992 = Morley, D.: Television, Audiences and Cultural Studies, London und New York 1992
- Morley 1996 = Morley, D.: Medienpublika aus der Sicht der Cultural Studies; in: Hasenbrink, U., und Knotz, F. (Hg.), Die Zuschauer als Fernsehregisseure. Zum Verständnis interkultureller Nutzungs- und Rezeptionsmuster, Baden-Baden und Hamburg 1996, S. 37 – 51
- Morocutti 1989 = Morocutti, I.: Mündliches Arbeiten im Englischunterricht (oder: Zwischen Lustprinzip und feministischem Anspruch); in: Altrichter, H., u. a. (Hg.), Schule gestalten: Lehrer als Forscher, Klagenfurt 1989, S. 72 - 81
- Morse 1994 = Morse, J. M.: Designing Funded Qualitative Research; in: Denzen, N. K., und Lincoln, Y. S., Handbook of Qualitative Research, Thousand Oaks 1994, S. 220 -235
- Moser 1978 = Moser, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften, München 1978
- Moser 1995 = Moser, H.: Grundlagen der Praxisforschung, Freiburg/Brsg. 1995
- Moser 1998 = Moser, H.: Instrumentenkoffer für den Praxisforscher, 2. erw. Aufl. Freiburg/Brsg. 1998
- Muchow/Muchow 1978 = Muchow, M. und H. H.: Der Lebensraum des Großstadtkindes, Repr. Bensheim 1978
- Mühlfeld u. a. 1981 = Mühlfeld, u. a.: Auswertungsprobleme offener Interviews; in: Soziale Welt, 3/1981, S. 325 – 352
- Mühlfeld u. a. 1985 = Mühlfeld, C., u. a. (Hg.): Brennpunkte Sozialer Arbeit. Gemeinwesenarbeit, Frankfurt/M. 1985
- Müller u. a. 1994a = Müller, B. K., Rosenow, R., und Wagner, M.: Dorfjugend Ost – Dorfjugend West. Jugend und Gemeinde in der Geschichte von zwei Jugendclubs. Konsequenzen für Jugendarbeit heute, Freiburg/Brsg. 1994
- Müller u. a. 1994b = Müller, B. K., Rosenow, R., und Wagner, M.: Dorfjugend Ost – Dorfjugend West. Eine vergleichende Studie zum Verhältnis von Jugend und Dorfgemeinde am Beispiel zweier selbstverwalteter Jugendclubs; in: dj 6/1994, S. 261 – 271
- Müller/B. K. 1978 = Müller, B. K.: Profi oder Sympathisant. Ein Versuch, über die Frage nachzudenken, was ein kompetenter Mitarbeiter in der offenen Jugendarbeit ist, und wie er ausgebildet werden sollte; in: Sozialmagazin 3/1978, S. 36 – 40
- Müller/B. K. 1979 = Müller, B. K.: Jugendarbeit, Lohnarbeit, Gefühlsarbeit; in: Jahrbuch der Sozialarbeit 3, Reinbek 1979, S. 144
- Müller/B. K. 1982 = Müller, B. K.: Zum Stellenwert von Konzepten sozialpädagogischer Handlungskompetenz; in: np 4/82, S. 306 – 316
- Müller/B. K. 1985a = Müller, B. K.: Die Last der großen Hoffnungen. Methodisches Handeln und Selbstkontrolle in sozialen Berufen, Weinheim

und München 1985

- Müller/B. K. 1985b = Müller, B. K.: Jugendarbeit und Langeweile. Wie kann es mit den Jugendhäusern weitergehen? In: dj 9/1985, S. 387 - 394
- Müller/B. K. 1989a = Müller, B. K.: Aufm Land ist mehr los. Jugendpflege in Kleinstädten und ländlichen Gemeinden, Weinheim und München 1989
- Müller/B. K. 1989b = Müller, B. K.: Jugendpflege in Kleinstädten und ländlichen Gemeinden; in: dj 3/1989, S. 126 - 135
- Müller/B. K. 1993a = Müller, B. K.: Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit, Freiburg/Brsg. 1993
- Müller/B. K. 1993b = Müller, B. K.: Außerschulische Jugendbildung oder: Warum versteckt Jugendarbeit ihren Bildungsanspruch? In: dj 7-8/1993, S. 310 - 319
- Müller/B. K. 1994c = Müller, B. K.: Lean Management in der Jugendarbeit. Über die begrenzten Chancen pädagogischer Qualitäten in kommunalen Verteilungskämpfen; in: Sozialmagazin, 4/1994, S. 54 - 60
- Müller/B. K. 1995a = Müller, B. K.: Wozu brauchen Jugendliche Erwachsene? Über Jugendarbeit und Jugendkultur; in: dj 4/1995, S. 160 - 169
- Müller/B. K. 1995b = Müller, B. K.: Wozu Hauptamtliche in der Jugendarbeit der Gemeinden? In: Landkreis Gifhorn (Hg.), Jugendarbeit im ländlichen Raum", 2. Aufl. Gifhorn o. J. (ca. 1995), S. 14 - 20
- Müller/B. K. 1996a = Müller, B. K.: Konzepte des Pädagogischen in der Jugendarbeit; in: Deinet, U., und Sturzenhecker, B. (Hg.), Konzepte entwickeln, Weinheim und München 1996, S. 226 - 239
- Müller/B. K. 1996b = Müller, B. K.: Jugendliche brauchen Erwachsene; in: Brenner, G., und Hafenecker, B. (Hg.), Pädagogik mit Jugendlichen, Weinheim und München 1996, S. 22 - 29
- Müller/B. K. 1996c = Müller, B. K.: Wozu brauchen Jugendliche Pädagogen? In: BiB (Hg.), Veränderungen in der Jugendszene, Braunschweig 1996, S. 48 - 62
- Müller/B. K. 1998a = Müller, B. K.: Entwurf einer mehrdimensionalen Theorie der Jugendarbeit. Modell zur Integration „raumorientierter“, „pädagogischer“ und anderer Ansätze; in: Kiesel, D., Scherr, A., und Thole, W. (Hg.), Standortbestimmung Jugendarbeit, Schwalbach 1998, S. 37 - 64
- Müller/B. K. 1998b = Müller, B. K.: Siedler oder Trapper? Professionelles Handeln im pädagogischen Alltag der Offenen Jugendarbeit; in: Deinet, U., und Sturzenhecker, B. (Hg.), Handbuch Offene Jugendarbeit, Münster 1998, S. 73 - 83
- Müller/B. K. 1999 = Müller, B. K.: Lebendiges Wissen und totes Wissen. Anmerkungen zur Disziplinbildung, Professionalisierung und Ausbildung in der Sozialen Arbeit; in: np 4/1999, S. 383 - 394
- Müller/B. K. 2000a = Müller, B. K.: Jugendarbeit und ethnographische Methoden, oder: Wie kann Jugendarbeit vom Wunschenken Abschied nehmen? In: Lindner, W. (Hg.), Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit, Opladen 2000, S. 116 - 125
- Müller/B. K. 2000b = Müller, B. K.: Wissen und Tun in der Jugendarbeit; in: Landesjugendamt Niedersachsen (Hg.), Denn sie wissen, was sie tun, Hannover 2000, S. 12 - 17
- Müller/B. K. 2002 = Müller, B. K.: Sozialpädagogische Interaktions- und Klientenarbeit; in: Otto, H.-U., Rauschenbach, T., und Vogel, P. (Hg.), Erziehungswissenschaft. Bd. 3, Opladen 2002, S. 79 - 90
- Müller/B. K. 2003a = Müller, B. K.: Bildung und Jugendarbeit - zwischen Größenwahn und Selbstverleugnung; in: Lindner, W., Thole, W., und Weber, J. (Hg.), Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt, Opladen 2003, S. 235 - 245
- Müller/B. K. 2003b = Müller, B. K.: Bildungsbegriffe in der Jugendarbeit; in: Landesjugendamt Niedersachsen (Hg.), 12. Forum Jugendarbeit, Hannover 2003, S. 17 - 24
- Müller/C. W. 1964 = Müller, C.: Was ist Jugendarbeit? Versuch 1; in: ders. u. a. (Hg.), Was ist Jugendarbeit? München 1964 (Repr. Weinheim und München 1986), S. 11 - 36
- Müller/C. W. 1988 = Müller, C. W.: Achtbare Versuche. Zur Geschichte der Praxisforschung in der Sozialen Arbeit; in: Heiner, M. (Hg.), Praxisforschung in der sozialen Arbeit, Freiburg/Brsg. 1988, S. 17 - 33
- Müller/C. W. 2000 = Müller, C. W.: Visionen zur Offenen Jugendarbeit im ländlichen Raum; in: Bassarak, H. (Hg.), Offene Jugendarbeit im ländlichen Raum, Köln 2000, S. 49 - 56
- Müller/H.-U. 1983 = Müller, H.-U.: Die Clique - Instrument zur Aneignung von Umwelt; in: dj 9/1983, S. 413 - 419
- Müller/Nimmermann 1968 = Müller, C. W., und Nimmermann, P.: In Jugendclubs und Tanzlokalen, München 1968
- Müller/Ortmann 1980 = Müller, B. K., und Ortmann, F.: An wessen Bedürfnis orientiert sich Jugendarbeit? In: Lange, K., Müller, B., und Ortmann, F. (Hg.), Alltag des Jugendarbeiters, Neuwied und Darmstadt 1980, S. 31 - 71
- Müller/Otto 1984 = Müller, S., und Otto, H.-U. (Hg.): Verstehen oder Kolonisieren? Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens, Bielefeld 1984
- Münchmeier 1980 = Münchmeier, R.: „Wofür wirst du eigentlich bezahlt?“ Zur Professionalisierung in der Jugendarbeit; in: Böhnisch, L., u. a. (Hg.), Abhauen oder Bleiben? München 1980, S. 117 - 131
- Münchmeier 1991a = Münchmeier, R.: Zur Geschichte des öffentlichen Umgangs mit der Jugend; in: Böhnisch, L., Gängler, H., und Rauschenbach, T. (Hg.), Handbuch Jugendverbände, Weinheim und München 1991, S. 25 - 31
- Münchmeier 1991b = Münchmeier, R.: Aufwachsen in einer veränderten Welt. Zum Strukturwandel von Jugend und Familie; in: Böhnisch, L., Gängler, H., und Rauschenbach, T. (Hg.), Handbuch Jugendverbände, Weinheim und München, S. 297 - 303
- Münchmeier 1992a = Münchmeier, R.: Institutionalisierung pädagogischer Praxis am Beispiel der Jugendarbeit; in: ZfP 3/1992, S. 371 - 384
- Münchmeier 1992b = Münchmeier, R.: Hausmeister, Handwerker, Kneipier oder Manager? Suchbewegungen zum Berufsbild pädagogischer Mit-



- arbeiterInnen der offenen Jugendarbeit; in: Scharinger, K. (Hg.), *Der pädagogische Mitarbeiter*, Nürnberg 1992, S.17 – 25
- Münchmeier 1996 = Münchmeier, R.: Erwachsene brauchen Jugendliche; in: Brenner, G., und Hafenecker, B., (Hg.), *Pädagogik mit Jugendlichen*, Weinheim und München 1996, S. 30 – 36
- Münchmeier 1997 = Münchmeier, R.: Lebensphase Jugend; in: Hafenecker, B. (Hg.), *Handbuch politische Jugendbildung*, Schwalbach 1997, S. 7 – 20
- Münchmeier 1998 = Münchmeier, R.: „Entstrukturierung“ der Jugendphase. Zum Strukturwandel des Aufwachsens und zu den Konsequenzen für Jugendforschung und Jugendtheorie; in: *APuZ* 31/1998, S. 3 – 13
- Münchmeier 2000 = Münchmeier, R.: Partizipation in der Bürgergesellschaft - die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen als Einübung in Verantwortungsübernahme und Wahrnehmung von Rechten; in: VfK (Hg.), *Mitwirkung und Beteiligung von Kindern und Jugendlichen*, Berlin 2000, S. 89 – 110
- Münchmeier 2003 = Münchmeier, R.: Jugendarbeitsforschung: Inspiration – Irritation – Legitimation? In: Rauschenbach, T., Düx, W., und Sass, E. (Hg.), *Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft*, Weinheim und München 2003, S. 181 – 193
- Münchmeier 2004 = Münchmeier, R.: Jugend – Wertementalitäten und Orientierung im Lichte der neueren Jugendforschung; in: *dj* 9/2004, S. 371 - 380
- Münder 2000 = Münder, J.: Familien- und Jugendhilferecht. Eine sozialwissenschaftlich orientierte Einführung. Bd. 2: Kinder- und Jugendhilferecht, 4. Aufl. Neuwied 2000
- Münder u. a. 1998 = Münder, J., u. a. Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum KJHG/SGB VIII (Gesetzesstand 1. Januar 1999), 3. vollst. überarb. Aufl. Münster 1998
- Munsch 2002 = Munsch, C.: Praxisforschung in der Sozialen Arbeit; in: Thole, W. (Hg.), *Grundriss Soziale Arbeit*, Opladen 2002, S. 911 – 921
- Nagel 1996 = Nagel, U.: Krisenmanagement. Über den Zusammenhang von sozialem Beruf und Biographie; in: *Widersprüche* 59/1996, S. 75 - 86
- Nagl 2000 = Nagl, E.: Pädagogische Jugendarbeit. Was leistet Jugendgruppenarbeit für Jugendliche? Weinheim und München 2000
- Naroska 1987 = Naroska, H.-J.: Selbstorganisation. und Selbstverwaltung im Jugendfreizeitbereich; in: Kaufmann, F.-W. (Hg.), *Staat, intermediäre Instanzen und Selbsthilfe*, München 1987, S. 195 - 219
- Naudascher 1977 = Naudascher, B.: Die Gleichaltrigen als Erzieher. Faktionen – Theorien – Konsequenzen zur Peer-Group-Forschung, Bad Heilbrunn 1977
- Naudascher 1978 = Naudascher, B.: Jugend und Peer Group. Die pädagogische Bedeutung der Gleichaltrigen von zwölf bis sechzehn Jahren, Bad Heilbrunn 1978
- Neidhardt 1967 = Neidhardt, F.: *Die Junge Generation*, Opladen 1967
- Neubauer u. a. 1992 = Neubauer, G., Melzer, W., und G. Hurrelmann, K.: Jugend im deutsch-deutschen Vergleich. Die Lebenslage der jungen Generation im Jahr der Vereinigung, Neuwied 1992
- Nieke 1981 = Nieke, W.: Das Konzept der professionellen Handlungskompetenz für das außerschulische Erziehungs- und Sozialwesen; in: Keil, S., u. a. (Hg.), *Studienreform und Handlungskompetenz im außerschulischen Erziehungs- und Sozialwesen*, Darmstadt 1981, S. 15 – 44
- Nieke 1984 = Nieke, W.: Zum Begriff der professionellen pädagogischen Handlungskompetenz; in: Müller, S., u. a. (Hg.): *Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik II: Theoretische Konzepte und gesellschaftliche Strukturen*, Bielefeld 1984, S. 129 – 145
- Nieke 2002 = Nieke, W.: Kompetenz; in: Otto, H-U., Rauschenbach, T., und Vogel, P. (Hg.), *Erziehungswissenschaft. Bd. 3*, Opladen 2002, S. 13 - 27
- Niemeyer/B. 1994 = Niemeyer, B.: Frauen in Jugendverbänden. Interessen, Mitwirkung, Gestaltungs-Chancen, Opladen 1994
- Niessen 1977 = Niessen, M.: *Gruppendiskussion*, München 1977
- Niewiarra 1994 = Niewiarra, S.: „Die Zeit des Redens is’ vorbei“. Subjektive Konflikt- und Gewalttheorien von Jugendlichen im Ostteil Berlins, Berlin 1994
- Noack 1999 = Noack, W.: *Gemeinwesenarbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Freiburg/Brsg. 1999
- Nölke 1994 = Nölke, E.: *Lebensgeschichte und Marginalisierung. Hermeneutische Fallrekonstruktionen gescheiteter Sozialisationsverläufe von Jugendlichen*, Wiesbaden 1994
- Nölke 1999 = Nölke, E.: Strukturelle Paradoxien im Handlungsfeld der Maßnahmen öffentlicher Ersatzerziehung; in: Combe, A., und Helsper, W. (Hg.), *Pädagogische Professionalität*, Frankfurt/M. 1999, S. 649 - 678
- Nörber 1992 = Nörber, N.: Hauptberuflich in der Jugendarbeit; in: *Jugendwohl* 12/1992, S. 538 - 551
- Nörber 1993 = Nörber, M.: Offene Kinder- und Jugendarbeit - quo vadis? In: *dj* 6/1993, S. 250 – 252
- Nörber 1994 = Nörber, M.: Bildung und Erziehung in der Jugendarbeit; in: *UJ* 11/1994, S. 476 - 483
- Nörber 1996 = Nörber, M.: Studienangebot Jugendarbeit. Zur Situation jugendarbeitsbezogener Ausbildungsangebote an Fachhochschulen; in: *dj* 10/1996, S. 449 - 457
- Nörber 1998a = Nörber, M.: Ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit. Ergebnisse einer Befragung; in: *dj* 5/1998, S. 201 - 209
- Nörber 1998b = Nörber, M.: Politikverdrossenheit – nein, Parteienverdrossenheit – ja. Parteien und Jugend – zwei Welten treffen aufeinander; in: *UJ* 12/1998, S. 532 - 535

- Nörber 2001 = Nörber, M.: Jung und engagiert. Neuere Daten zum ehrenamtlichen Engagement junger Menschen; in: dj 4/2001, S. 165 – 174
- Nörber 2002 = Nörber, M.: Freiwillig engagierte Jugendliche und hauptberuflich engagierte Fachkräfte - Gemeinsam oder einsam?! In: UJ 4/2002, S. 155 -162
- Nörber 2003 = Nörber, M.: Bildungschance Kinder- und Jugendarbeit; in: UJ 12/2003, S. 524-532
- Obrecht 1991 = Obrecht, W.: Zur Kritik des Radikalen Konstruktivismus oder: Eine andere Art, systemisch zu denken; in: Zeitschrift für systemische Therapie, 4/1991, S. 281 – 286
- Obrecht 1994 = Obrecht, W.: Kulturelle Codes und soziale Systeme. Eine naturalistische systemische Metatheorie für die Sozialwissenschaften. Unter besonderer Berücksichtigung der Soziologie, Zürich 1994
- Obrecht 1996 = Obrecht, W., 1996: Sozialarbeitswissenschaft als integrative Handlungswissenschaft. Ein metawissenschaftlicher Bezugsrahmen für eine Wissenschaft der Sozialen Arbeit; in: Merten, R., Sommerfeld, P., und Koditek, T. (Hg.), Sozialarbeitswissenschaft - Kontroversen und Perspektiven, Neuwied, Kriftel und Berlin 1996, S. 121 - 183
- Obrecht 2000 = Obrecht, W.: Soziale Systeme, Individuen, soziale Probleme und Soziale Arbeit. Zu den metatheoretischen, sozialwissenschaftlichen und handlungstheoretischen Grundlagen des „systemischen Paradigmas der Sozialen Arbeit“; in: Merten, R. (Hg.), Systemtheorie Soziale Arbeit, Opladen 2000, S. 207 - 223
- Oelschlägel 1996 = Oelschlägel, D.: Gemeinwesenarbeit und Straßensozialarbeit. Referat auf der Arbeitstagung des Landesjugendamtes Rheinland für Mitarbeiter in der Straßensozialarbeit, 31. Januar 1996, Ms. Königswinter 1996
- Oelschlägel 2002 = Oelschlägel, D.: Gemeinwesenarbeit in der sozialen Stadtentwicklung – Profilierung und Vernetzung auf Bundesebene; dok unter URL: <http://stadtteilarbeit.de/bag/oelschlaegel.htm>
- Oelschlägel 2004a = Oelschlägel, D.: Lebenswelt oder Gemeinwesen? Anstöße zur Weiterentwicklung der Theorie-Diskussion in der Gemeinwesenarbeit; in: Hinte, W., Lüttringhaus, M., und Oelschlägel, D. (Hg.), Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit, Münster 2004, S. 38 -51
- Oelschlägel 2004b = Oelschlägel, D.: Bildung als Antwort auf die soziale Frage – Aspekte des Bildungsbegriffs in der Gemeinwesenarbeit; in: Hinte, W., Lüttringhaus, M., und Oelschlägel, D. (Hg.), Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit, Münster 2004, S. 140 - 151
- Oerter 1978 = Oerter, R.: Entwicklung und Sozialisation: Kindheit, Jugend, Alter, Donauwörth 1978
- Oerter/Montada 2002 = Oerter, R., und Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie, 5. Aufl. Weinheim, Basel und Berlin 2002
- Oevermann 1973 = Oevermann, U.: Zur Analyse der Struktur sozialer Deutungsmuster, Frankfurt/M. 1973
- Oevermann 1983 = Oevermann, U.: Hermeneutische Sinnrekonstruktion: als Therapie und Pädagogik mißverstanden – oder: Das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft; in: Garz, D., und Kraimer, K. (Hg.), Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Frankfurt/M. 1983
- Olk 1985 = Olk, T.: Jugend und gesellschaftliche Differenzierung. Zur Entstrukturierung der Jugendphase; in: ZfP, 19. Beiheft, S. 290 - 301
- Olk/Otto 1981 = Olk, T., und Otto, H.-U.: Wertewandel und Sozialarbeit; in: np 2/81, S. 99 – 146
- Ortmann 1994 = Ortmann, F.: Öffentliche Verwaltung und Sozialarbeit. Lehrbuch zu Strukturen, bürokratischer Aufgabenbewältigung und sozialpädagogischen Handeln der Sozialverwaltung, Weinheim und München 1994
- Ortmann 1996 = Ortmann, N.: Methoden zur Erkundung von Lebenswelten; in: Deinet, U., und Sturzenhecker, B. (Hg.), Konzepte entwickeln, Weinheim und München 1996, S. 26 - 34
- Ortmann 2000 = Ortmann, N.: Lebensweltorientierung; in: Landesjugendamt Niedersachsen (Hg.), Denn sie wissen, was sie tun, Hannover 2000, S. 40f
- Oswald 1980 = Oswald, H.: Abdankung der Eltern? Eine empirische Untersuchung über den Einfluß von Eltern auf Gymnasiasten, Weinheim und Basel 1980
- Oswald 1992 = Oswald, H.: Beziehungen zu Gleichaltrigen; in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.), Jugend '92, Bd. 2, Opladen 1992, S. 319 – 335
- Otto 1991 = Otto, H.-U.: Sozialarbeit zwischen Routine und Innovation, Berlin und New York 1991
- Otto/Peter 2002 = Otto, H.-U., und Peter, H. (Hg.): Jugendhilfe trotz Verwaltungsmodernisierung? Fachlichkeit durch professionelle Steuerung, Münster 2002
- Palz-Gerling 1995 = Palz-Gerling, H.: Jugendpfleger in einer ländlichen Großgemeinde; in: dj 1/1995, S. 23 - 30
- Patton 1990 = Patton, M. Q.: Qualitative Evaluation und Research Methods, 2. Aufl. Newbury Park 1990
- Peirce 1970 = Peirce, C. S.: Aus den Pragmatismus-Vorlesungen; in: ders., Schriften II, Frankfurt/M. 1970, S. 299 – 389
- Perik u. a. 2000 = Perik, M., Schmidt, J., und Freißler, N.: Entwicklungen von Formen der Selbstorganisation in der kommunalen Jugendarbeit - ein Praxisbericht am Beispiel von Kinder- und Jugendtreffs in Salzgitter; in: Wendt, P.-U., u. a. (Hg.), Managementkonzepte in der modernen Jugendarbeit, Marburg 2000, S. 77 - 85
- Peter 2000 = Peter, H.: Was die Hochschule nicht schafft ... Der Beitrag der Fort- und Weiterbildung zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit; in: Müller, S., u. a. (Hg.), Soziale Arbeit, Neuwied 2000, S. 455 - 464
- Peukert 1996 = Peukert, R.: Familienformen im sozialen Wandel, Opladen 1996
- Pfeiffer, A.: Produkt- und Kundenorientierung in der Jugendarbeit; in: PKI-Spezial 1/1996, S. 7 - 17
- Pfeiffer/A. 1993 = Pfeiffer, A.: Unternehmenskultur der offenen Jugendarbeit; in: Scharinger, R. (Hg.), Reicht guter Wille? Nürnberg 1993, S. 55 – 64

- Pfeiffer/A. 1996 = Pfeiffer, A.: Produkt- und Kundenorientierung in der Jugendarbeit; in: PKI-Spezial 1/1996, S. 7 – 17
- Pfeiffer/R. 1999 = Pfeiffer, R.: Offene Jugendarbeit im ländlichen Raum; in: dj 10/1999, S. 429 - 434
- Pfeiffer/R. 2000 = Pfeiffer, R.: Jugendberatung im Rahmen der Offenen Jugendarbeit; in: dj 10/2000, S. 419 - 427
- Philipp 2000 = Philipp, R.: Der „steinige Weg“ zur Entwicklung einer outputorientierten Steuerung. Am Beispiel eines kommunalen Freizeitzentrums; in: Wendt, P.-U., u. a. (Hg.), Managementkonzepte in der modernen Jugendarbeit, Marburg 2000, S. 112 – 128
- PISA-Konsortium 2001 = Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001
- Pletzer 1998 = Pletzer, W.: Kleine Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit: Jugendtreffs im ländlichen Raum und Stadtteiltreffs; in: Deinet, U., und Sturzenhecker, B. (Hg.), Handbuch Offene Jugendarbeit, Münster 1998, S. 311 – 315
- Pletzer 1999 = Pletzer, W.: „Anything goes“ – eben nicht! Anmerkungen zur konzeptionellen Eindeutigkeit; in: Offene Jugendarbeit, Sonderheft: Offene Kinder- und Jugendarbeit - Streetwork/Mobile Jugendarbeit in Bayern, München und Stuttgart 1999, S. 45 – 47
- Pletzer 2000a = Pletzer, W.: Grundbedingungen Offener Kinder- und Jugendarbeit im ländlichen Raum; in: Bassarak, H. (Hg.), Offene Jugendarbeit im ländlichen Raum, Köln 2000, S. 89 – 99
- Pletzer 2000b = Pletzer, W.: Kommunale Jugendpolitik und Gemeinde-Jugendarbeit. Leitfaden zur Entwicklung einer Infrastruktur der Jugendarbeit in kreisangehörigen Gemeinden; in: Deinet, U., und Sturzenhecker, B. (Hg.), Jugendarbeit auf dem Land, Opladen 2000, S. 191 – 207
- Pletzer 2000c = Pletzer, W.: Kinder im Spannungsfeld von Politik und Gemeinwesen. Aufforderungen zu einer nachhaltigen offenen Arbeit mit Kindern; in: Forum für Kinder und Jugendarbeit 3/2000, S. 4 - 14
- Pogrzeba 2001 = Pogrzeba, M.: Organisation; in: Gemert, W. (Hg.), Handwörterbuch für Jugendhilfe und Sozialarbeit, Stuttgart u. a. 2001, S. 357ff
- Pothmann 1998 = Pothmann, J.: Jugendarbeit im Spiegel der Statistik. Zu den Differenzen und Gemeinsamkeiten der Jugendarbeit in Ost- und Westdeutschland; in: Jugendpolitik 4/1998, S. 21 – 26
- Pothmann/Thole 2001 = Pothmann, J., und Thole, W.: Wachstum ins Ungewisse. Jugendarbeit im Spannungsfeld von öffentlicher Wahrnehmung und Empirie; in: Rauschenbach, T., und Schilling, M. (Hg.), Kinder- und Jugendhilfereport 1, Münster 2001, S. 73 – 96
- Puhl 1996 = Puhl, R.: Sozialarbeitswissenschaft. Neue Chance für theoriegeleitete Soziale Arbeit, Weinheim und München 1996
- Radde 1988 = Radde, M.: Jugendkultur und Verbandsarbeit. Politische Sozialisation zwischen jugendlicher Bewegung und funktionaler Erstattung, Weinheim und München 1988
- Ragin 1994 = Ragin, C. C.: Constructing Social Research, London und New Delhi 1994
- Rauschenbach 1994 = Rauschenbach, T.: Ausbildung und Arbeitsmarkt für ErziehungswissenschaftlerInnen. Empirische Bilanz und konzeptionelle Perspektiven; in: Krüger, H.-H., und Rauschenbach, T. (Hg.), Erziehungswissenschaft, Weinheim und München 1994, S. 275 - 294
- Rauschenbach 2002 = Rauschenbach, T.: Kinder- und Jugendarbeit - Wege in die Zukunft? In: dj 12/2002, S. 520 – 530
- Rauschenbach 2003 = Rauschenbach, T.: Kinder- und Jugendarbeit - Wege in die Zukunft? In: ders., Düx, W., und Sass, E. (Hg.), Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft, Weinheim und München 2003, S. 35 - 60
- Rauschenbach/Schilling 2000 = Rauschenbach, T., und Schilling, M.: Befunde aus der amtlichen Statistik zum Personal in der Kinder- und Jugendarbeit ; in: Forum für Kinder- und Jugendarbeit 3/2000, S. 29 – 34
- Rauschenbach/Schilling 2001 = Rauschenbach, T., und Schilling, M.: Wachstum ohne Ende? – Ende des Wachstums. Die Personalstruktur der Kinder- und Jugendhilfe am Beginn des neuen Jahrhunderts; in: diess. (Hg.), Kinder- und Jugendhilfereport 1, Münster 2001, S. 15 – 31
- Rech 1997 = Rech, H.: Effizienz und Effektivität in der Offenen Jugendarbeit. Ein Werkstattbericht zur Entwicklung von sich selbst regulierenden Systemen; in: Jugendhilfe 3/1997, S. 162 – 170
- Reichertz 2000 = Reichertz, J.: Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung; in: Flick, U., Kardorff, E. von, und Steinke, I. (Hg.), Qualitative Forschung, Reinbek 2000, S. 276 – 286
- Reichwein/Freund 1992 = Reichwein, S., und Freund, T.: Jugend im Verband. Karriere – Action – Lebenshilfe, Opladen 1992
- Reim 1993 = Reim, T.: Die Weiterbildung zum Sozialtherapeutenberuf. Diss. Univ. GH Kassel 1993
- Reutlinger 2002 = Reutlinger, C.: Vom Aneignungshandeln zum Schreiben von unsichtbaren Bewältigungskarten. Aktueller sozialräumlicher Fokus in der Jugendarbeit; in: UJ 9/2002, S. 363 - 374
- Reutlinger 2003 = Reutlinger, C.: Jugend, Stadt und Raum. Sozialgeographische Grundlagen einer Sozialpädagogik des Jugendalters, Opladen 2003
- Riemann 2000 = Riemann, G.: Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, Weinheim und München 2000
- Ries 1997 = Ries, H. A., u. a. (Hg.): Hoffnung Gemeinwesen. Innovative Gemeinwesenarbeit und Problemlösungen in den Bereichen lokaler Ökonomie, Arbeitslosigkeit, Gesundheit, Benachteiligung, Neuwied, Kriftel und Berlin 1997
- Roessler u. a. 2001 = Roessler, M., u. a. (Hg.): Gemeinwesenarbeit und Bürgerschaftliches Engagement, Wien 2001
- Roth/H. 1971 = Roth, H.: Pädagogische Anthropologie. Bd. II: Entwicklung und Erziehung, Hannover 1971
- Roth/L. 1978 = Roth, L.: Der allmähliche Ausstieg aus der Ratlosigkeit; in: Sozialmagazin 4/1978, S. 14 - 29, und 5/1978, S. 22 – 32
- Roth/L. 1983 = Roth, L.: Die Erfindung des Jugendlichen, München 1983

- Rothgang 1991 = Rothgang, G.-W.: Aggression und offene Jugendarbeit; in: Sozialmagazin, 3/1991, S. 28 - 34
- Rust 1983 = Rust, H.: Inhaltsanalyse. Die Praxis der indirekten Interaktionsforschung in Psychologie und Psychotherapie, München 1983
- Sahle 1987 = Sahle, R.: Gabe, Almosen, Hilfe. Fallstudien zu Struktur und Deutung der Sozialarbeiter-Klient-Beziehung, Opladen 1987
- Sander/Vollbrecht 2000 = Sander, U., und Vollbrecht, R. (Hg.): Jugend im 20. Jahrhundert, Neuwied 2000
- Schäfers 1998 = Schäfers, B.: Soziologie des Jugendalters, 6. akt. und überarb. Aufl. Opladen 1998
- Schatzman/Strauss 1973 = Schatzman, L., und Strauss, A. L.: Field Research. Strategies für a Natural Sociology, Englewood Cliffs 1973
- Scheele/Groeben 1988 = Scheele, B., und Groeben, N.: Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion subjektiver Theorien, Tübingen 1988
- Schefold 2002 = Schefold, W.: Sozialpädagogische Forschung. Stand und Perspektiven; in: Thole, W. (Hg.), Grundriss Soziale Arbeit, Opladen 2002, S. 875 - 896
- Scherr 1993 = Scherr, A.: Von der Krise der Jugendarbeit zur Krise der JugendarbeiterInnen? In: Sozialmagazin 5/1993, S. 31 - 35
- Scherr 1994a = Scherr, A.: Das Pädagogische: Bildung oder Erziehung? In: dj 1/1994, S. 160 - 169
- Scherr 1994b = Scherr, A.: Anregungen zur Verbesserung der Fachlichkeit in der Offenen Jugendarbeit. Ergebnisse einer Studie; in: dj 4/1994, S. 160 - 168
- Scherr 1996a = Scherr, A.: Konzeptionsentwicklung - eine unverzichtbare Grundlage professioneller Jugendarbeit; in: Deinet, U., und Sturzenhecker, B. (Hg.), Konzepte entwickeln, Weinheim und München 1996, S. 197 - 210
- Scherr 1996b = Scherr, A.: Bildung zum Subjekt. Ideen für eine zeitgemäße emanzipatorische Jugendarbeit; in: dj 5/1996, S. 215 - 222
- Scherr 1997a = Scherr, A.: Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik, Weinheim und München 1997
- Scherr 1997b = Scherr, A.: Wer braucht Jugendarbeit und wozu? Eine Kritik des Mythos vom vereinsamten, vereinzelt, orientierungslosen Jugendlichen und seiner Funktion in pädagogischen und politischen Jugenddiskursen; in: Kolbe, F.-U, und Kiesel, D. (Hg.), Professionalisierung durch Fortbildung in der Jugendarbeit, Frankfurt/M. 1997, S. 77 - 90
- Scherr 1997c = Scherr, A.: Professionalisierung der Jugendarbeit? Situationsanalyse und Anforderungen an ein Fortbildungskonzept; in: Kolbe, F.-U, und Kiesel, D. (Hg.), Professionalisierung durch Fortbildung in der Jugendarbeit, Frankfurt/M. 1997, S. 23 - 40
- Scherr 2000 = Scherr, A.: Emanzipatorische Bildung des Subjekts. Anmerkungen zur aktuellen Diskussion um eine Theorie der Jugendarbeit; in: dj 5/2000, S. 203 - 208
- Scherr 2001 = Scherr, A.: Professionalisierung der Jugendarbeit. Anmerkungen zum Stand und zu den Perspektiven der Diskussion; in: dj 9/2001, S. 389 - 392
- Scherr 2002 = Scherr, A.: Soziologische Systemtheorie als Grundlage einer Theorie der Sozialen Arbeit; in: neue praxis 3/2002, S. 258 -268
- Scherr 2003 = Scherr, A.: Bildungsauftrag und Kompetenzprofil der Kinder- und Jugendarbeit. Was müssen Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit wissen und können, um dem Bildungsauftrag in der Praxis zu entsprechen? In: Landesjugendamt Niedersachsen (Hg.), 12. Forum Jugendarbeit, Hannover 2003, S. 37 - 40
- Scherr/Thole 1998 = Scherr, A., und Thole, W.: Jugendarbeit im Umbruch. Stand, Problemstellungen und zukünftige Aufgaben; in: Kiesel, D., Scherr, A., und Thole, W. (Hg.), Standortbestimmung Jugendarbeit, Schwalbach 1998, S. 9 - 34
- Scheuch 1962 = Scheuch, E. K.: Das Interview in der Sozialforschung; in: König, R., und Maus, H (Hg.), Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. 1, Stuttgart 1962, S. 98 - 180
- Schilling 1986 = Schilling, J.: Aktiv und attraktiv. Perspektivische Überlegungen zur Offenen Jugendarbeit; in: dj 5/1986, S. 219 - 223
- Schilling 1990 = Schilling, J.: „Sie sitzen doch eigentlich nur die ganze Zeit herum...“ Zur Bedeutung von Geselligkeit in Jugendhäusern; in: dj 2/1990, S. 67 - 71
- Schilling/Damm 1979 = Schilling, J., und Damm, D.: Mobile Jugendarbeit. Konzept eines Modells „Cliquentreff“; in: dj 6/1979, S. 268 - 276
- Schlicht 1981 = Schlicht, H.: Mobile Jugendarbeit in Backesclubs. Ein Modell ländlicher Jugendarbeit; in: dj 7/1981, S. 310 - 317
- Schmidt/C. 1997 = Schmidt, C.: „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadenterviews; in: Frieberthäuser, B., und Pregel, A. (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim und München 1997, S. 544 - 568
- Schmidt/C. 2000 = Schmidt, C.: Analyse von Leitfadenterviews; in: Flick, U., Kardorff, E. von, und Steinke, I. (Hg.), Qualitative Forschung, Reinbek 2000, S. 447 - 456
- Schmidtchen 1997 = Schmidtchen, G.: Wie weit ist der Weg nach Deutschland? Sozialpsychologie der Jugend in der postsozialistischen Welt, 2. Aufl. Opladen 1997
- Schmitz 1979 = Schmitz, E.: Erwachsenenbildung, Arbeitsteilung und soziale Verteilung von Wissen. Organisations- und wissenssoziologische Überlegungen zum Funktionsverständnis von Erwachsenenbildung; in: Raschert, J. (Hg.), Sozialisation, Qualifikation und Statusverteilung, Stuttgart 1979, S. 129 - 168
- Schmitz u. a. 1989 = Schmitz, E., Bude, H., und Otto, C.: Beratung als Praxisform „angewandter Aufklärung“; in: Beck, U., und Bonß, W. (Hg.), Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt/M. 1989, S. 122 - 148
- Schneider/H.-D. 1999 = Schneider, H.-D.: Macht; in: Asanger, R., und Wenninger, G. (Hg.), Handwörterbuch Psychologie, Berlin 1999, S. 1867 - 1892
- Schneider/T. 1994 = Schneider, T.: Skinheads in der Jugendarbeit - eine Bilanz nach zehn Jahren; in: Behn, S., und Heitmann, H. (Hg.), Jugendarbeit mit Skinheads, Berlin 1994, S. 83 - 91

- Schnell/Hill/Esser 1989 = Schnell, R., Hill, P. B., und Esser, E.: Methoden der empirischen Sozialforschung, 2. Aufl. München und Wien 1989
- Schone 1995 = Schone, R.: Theorie-Praxis-Transfer in der Jugendhilfe: sozialpädagogische Praxisforschung zwischen Analyse und Veränderung, Münster 1995
- Schröder/A. 1986 = Schröder, A.: Lust auf Jugendliche. Wie kann man junge Erwachsene für eine bedürfnisorientierte Jugendarbeit begeistern? In: dj 4/1986, S. 169 – 179
- Schröder/A. 1991 = Schröder, A.: Jugendgruppe und Kulturwandel. Die Bedeutung von Gruppenarbeit in der Adoleszenz, Frankfurt/M. 1991
- Schröder/A. 1994 = Schröder, A.: Aufsuchende Jugendarbeit - ein methodisches Prinzip mit wachsender Bedeutung für viele Praxisfelder; in: dj 1/1994, S. 16 – 23
- Schröder/A. 1995 = Schröder, A.: Feldforschung in Jugendkulturen. Wie man sich einen verstehenden Zugang zu deren Bedeutung verschaffen kann; in: np 6/1995, S. 560 - 569
- Schröder/A. 1996 = Schröder, A.: Neue pädagogische Herausforderungen in der Arbeit mit adoleszenten Gruppen und Cliques; in: Brenner, G., und Hafenecker, B., (Hg.), Pädagogik mit Jugendlichen, Weinheim und München 1996, S. 7 – 45
- Schröder/A. 1999 = Schröder, A.: „Beziehungsarbeit“ mit Jugendlichen – emanzipatorische Vorstellungen zur Gestaltung der Intersubjektivität; in: dj 7-8/1999, S. 340 – 348 (Teil 1), und 9/1999, S. 385 - 390 (Teil 2)
- Schröder/A. 2000 = Schröder, A.: Jugendliche in ihrem Fremdsein verstehen – Gruppendiskussionen und psychoanalytisch-reflexive Interpretation; in: Lindner, W. (Hg.), Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit, Opladen 2000, S. 128 – 146
- Schröder/A. 2002 = Schröder, A.: Beziehungen in der Jugendarbeit – wie sie gestaltet und reflektiert werden; in: dj 2/2002, S. 59 – 69
- Schröder/H. 1995 = Schröder, H.: Jugend und Modernisierung. Strukturwandel der Jugendphase und Statuspassagen auf dem Weg zum Erwachsensein, Weinheim 1995
- Schröder/Melzer 1991 = Schröder, H., und Melzer, W.: Konvergenzen und Kulturspezifika im Lebenslauf der Jugendlichen; in: Melzer, W., Lukowski, W., und Schmidt, L.: Deutsch-polnischer Jugendreport. Lebenswelten im Kulturvergleich, Weinheim und München 1991, 135 – 169
- Schröder-Lenzen 1997 = Schröder-Lenzen, A.: Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-) Konstruktion subjektiver Theorien; in: Friebertshäuser, B., und Prengel, A. (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim und München 1997, S. 107 - 117
- Schultz 1993 = Schultz, A.: Effizienz. Orientierung für ein offensives Verhalten in der Krise am Beispiel der offenen Jugendarbeit; in: Sozialmagazin 7-8/1993, S. 32 – 39
- Schulze 2000 = Schulze, J.: Andeutungen über Gemeinwesenorientierung und Soziokultur als Bezugspunkte Offener Jugendarbeit im ländlichen Raum; in: Bassarak, H. (Hg.), Offene Jugendarbeit im ländlichen Raum, Köln 2000, S. 117 – 128
- Schulze-Krüdener/Homfeldt 2000 = Schulze-Krüdener, J., und Homfeldt, H. G.: Professionalisierung der Sozialen Arbeit durch Weiterbildung. Begründung der wissenschaftlichen Weiterbildung für soziale Berufe im Horizont von beruflicher Erstausbildung und pädagogischer Tätigkeit; in: Müller, S., u. a. (Hg.), Soziale Arbeit, Neuwied 2000, S. 495 - 509
- Schumann 1994 = Schumann, M.: Sozialräumliche und biographische Perspektiven in der Jugendarbeit; in: np 6/1994, S. 459 - 474
- Schumann 1997 = Schumann, M.: Qualitative Forschungsmethoden in der (sozial)pädagogischen Ausbildung; in: Friebertshäuser, B., und Prengel, A. (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim und München 1997, S. 661 – 677
- Schumann 1998 = Schumann, M.: Sozialraumanalyse in der Jugendarbeit; in: Mannheim-Runkel, M., und Taplik, U. (Hg.): Konzeptentwicklung in der Jugendarbeit, Frankfurt/M 1998, S. 193 - 210
- Schütze 1983 = Schütze, F.: Biographieforschung und narratives Interview; in: np 3/1983, S. 283 – 293
- Schütze 1999 = Schütze, F.: Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns; in: Combe, A., und Helsper, W. (Hg.), Pädagogische Professionalität, Frankfurt/M. 1999, S. 183 – 275
- Schwarz 1991 = Schwarz, G.: Verwaltete Jugend(r)räume. Jugendarbeit zwischen organisierter Ohnmacht und sozialem Management, Publ. FH München FB Sozialwesen, München 1991
- Seeck 2000 = Seeck, D.: Aktuelle und empirische Befunde zum Stand der Professionalisierung in der Jugendhilfe/Jugendarbeit. SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen zwischen Studium und Beruf; in: Landesjugendamt Niedersachsen (Hg.), Denn sie wissen, was sie tun, Hannover 2000, S. 18 - 29
- Seippel 1976 = Seippel, A.: Handbuch aktivierende Gemeinwesenarbeit, 2 Bände Gelnhausen und Berlin 1976
- Seppendorf u. a. 1998 = Seppendorf, M., u. a.: Alltagsprobleme in der Offenen Jugendarbeit – ein exemplarischer Überblick; in: Deinet, U., und Sturzenhecker, B. (Hg.), Handbuch Offene Jugendarbeit, Münster 1998, S. 24 – 39
- Sheatsley 1962 = Sheatsley, P. B.: Die Kunst des Interviewens; in: König, R. (Hg.), Das Interview, 3. Aufl. Köln und Berlin 1962, S. 125 - 142
- Shell-Jugendwerk 1981 = Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend '81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder (9. Jugendstudie), 2 Bde., Hamburg 1981, Opladen 1982
- Shell-Jugendwerk 1985 = Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich (10. Jugendstudie), Band 5 Bde., Opladen 1985
- Shell-Jugendwerk 1992 = Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend '92, Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinten Deutschland (11. Shell-Jugendstudie), 4 Bde., Opladen 1992
- Shell-Jugendwerk 1997 = Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend '97. Zukunftsperspektiven – gesellschaftliches Engagement – politische

- Orientierungen (12. Shell-Jugendstudie), Opladen 1997
- Shell-Jugendwerk 2000 = Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend 2000 (13. Shell-Jugendstudie), 2 Bde., Opladen 2000
- Shell-Jugendwerk 2002 = Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend 2002 (14. Shell-Jugendstudie). Zwischen pragmatischen Idealismus und robustem Materialismus, Opladen 2002
- Sibum u. a. 1999 = Sibum, D., Burgdorff, F., und Leyser, G.: Wünsche und Visionen von Jugendlichen. Strategien zur Ermittlung und Umsetzung, Gelsenkirchen 1999
- Sielert 2002 = Sielert, U.: Jungenarbeit, Weinheim 1989
- Silbereisen u. a. 1996 = Silbereisen, R. K., Vaskovics, L. A., und Zinnecker, J. (Hg.): Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1995, Opladen 1996
- Simon 1987 = Simon, T.: Weniger Besucher, mehr Profis. Untersuchung über den Wandel in der offenen Jugendarbeit; in: Sozial:Extra 10/1987
- Simon 1997 = Simon, T.: Methodische Zugänge in der gemeinwesenorientierten Kinder- und Jugendarbeit; in: Ries, H. A., u. a. (Hg.), Hoffnung Gemeinwesen, Neuwied, Kriftel und Berlin 1997, S. 392 - 413
- Soeffner 1989 = Soeffner, H.-G.: Alltagsverstand und Wissenschaft. Anmerkungen zu einem alltäglichen Mißverständnis von Wissenschaft; in: ders., Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik, Frankfurt/M. 1989, S. 10 - 50
- Sola Pool 1957 = Sola Pool, I., de: A Critique of the Twentieth Anniversary Issue; in: Public Opinion Quarterly 21/1957, S. 14ff
- Sommerfeld/Maier 2003 = Sommerfeld, P., und Maier, K.: Integrierte Praxisforschung als Theoriebildung und Praxisentwicklung. Reflexionen zur Kooperation von Wissenschaft und Praxis am Beispiel des Projekts „Quartiersaufbau Rieselfeld“; in: Otto, H.-U., Oelerich, G., und Micheel, H.-G. (Hg.), Empirische Forschung und Soziale Arbeit, München und Neuwied 2003, S. 15 - 44
- Soukup 1996 = Soukup, G.: Handlungsforschung; in: Kreft, D., und Mielenz, I. (Hg.), Wörterbuch Soziale Arbeit, 4. Aufl. Weinheim und Basel 1996, S. 269 - 271
- Specht 1979 = Specht, W.: Jugendkriminalität und mobile Jugendarbeit. Ein stadtteilbezogenes Konzept von Street Work, Neuwied 1979
- Specht 1987a = Specht, W.: Mobile Jugendarbeit; in: Eyferth, H., Otto, H.-U., und Thiersch, H. (Hg.), Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Neuwied 1987, S. 549 - 557
- Specht 1987b = Specht, W.: „Randgruppen“ als Herausforderung für die offene Jugendarbeit; in: neue praxis 1/1987, S. 86 - 88
- Specht 1996 = Specht, W.: Jugendarbeit, Mobile (MJA); in: Kreft, D., und Mielenz, I. (Hg.): Wörterbuch Soziale Arbeit, 4. Aufl. Weinheim und Basel 1996, S. 305f
- Stadt Salzgitter 1991 = Stadt Salzgitter (Hg.): Eine Stadt ohne Jugend ist eine Stadt ohne Zukunft. Rahmenkonzept für die kommunale Jugendarbeit in Salzgitter, Publ. Stadt Salzgitter 1991
- Stadt Salzgitter 1992 = Stadt Salzgitter (Hg.): Eine Stadt ohne Jugend ist eine Stadt ohne Zukunft. Entwurf für eine 1. Fortschreibung der Rahmenkonzeption für die kommunale Jugendarbeit in Salzgitter, Publ. Stadt Salzgitter 1992
- Stadt Salzgitter 1994 = Stadt Salzgitter (Hg.): Projekt Salzgitter: Konsolidierungskonzept Jugendarbeit (KKJ), Publ. Stadt Salzgitter 1994
- Statistisches Bundesamt 1997 = Statistisches Bundesamt (Hg.): Datenreport 1997. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1997
- Staub-Bernasconi 1986 = Staub-Bernasconi, S.: Soziale Arbeit als eine besondere Art des Umgangs mit Menschen, Dingen und Ideen. Zur Entwicklung einer handlungstheoretischen Wissensbasis Sozialer Arbeit; in: Sozialarbeit 10/1986, S. 2 - 60
- Staub-Bernasconi 1995a = Staub-Bernasconi, S.: Systemtheorie, soziale Probleme und Soziale Arbeit: lokal, national, international – oder: vom Ende der Bescheidenheit, Berlin, Stuttgart und Wien 1995
- Staub-Bernasconi 1995b = Staub-Bernasconi, S.: Systemtheorie und Soziale Arbeit (Sozialarbeit/Sozialpädagogik) – Grundlagen einer wissenschaftsbasierten Sozialen Arbeit; in: diess., Systemtheorie, soziale Probleme und Soziale Arbeit, Berlin, Stuttgart und Wien 1995, S. 117 - 140
- Staub-Bernasconi 1997 = Staub-Bernasconi, S.: Handlungstheoretische Optionen in der Sozialen Arbeit in und mit Gemeinwesen; in: Ries, H. A., u. a. (Hg.), Hoffnung Gemeinwesen, Neuwied, Kriftel und Berlin 1997, S. 80 - 104
- Staub-Bernasconi 2002 = Staub-Bernasconi, S.: Soziale Arbeit und soziale Probleme. Eine disziplin- und professionsbezogene Bestimmung; in: Thole, W. (Hg.), Grundriss Soziale Arbeit, Opladen 2002, S. 245 - 258
- Steinke 1999 = Steinke, I.: Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung, Weinheim und München 1999
- Steinke 2000 = Steinke, I.: Gütekriterien qualitativer Forschung; in: Flick, U., Kardorff, E. von, und Steinke, I. (Hg.), Qualitative Forschung, Reinbek 2000, S. 319 - 331
- Stiksrud 1999 = Stiksrud, A.: Jugendpsychologie; in: Asanger, R., und Wenninger, G. (Hg.), Handwörterbuch Psychologie, Berlin 1999, S. 1528 - 1555
- Strack 1983 = Strack, G.: Selbstverwaltete Jugendhäuser. Erfahrungen mit der Selbstverwaltung in fünf Jugendzentren; in: dj 2/1983, S. 80 - 88
- Strack 1987 = Strack, G.: Das Jugendhaus im Leben seiner Besucher. Eine Analyse der Lebenswelt von Arbeiterjugendlichen, Weinheim 1987
- Strauss 1987 = Strauss, A.: Qualitative analysis for social scientists, New York 1987
- Strauss 1998 = Strauss, A. L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung, 1. Aufl. München 1994, 2. Aufl. München 1998

- Strauss/Corbin 1998 = Strauss, A. L., und Corbin, J.: Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, Bern u. a. 1998
- Sturzenhecker 1996 = Sturzenhecker, B.: Reflexivität ist gefordert. Zur professionellen Kompetenz in der offenen Jugendarbeit; in: Der pädagogische Blick 4/1996, S. 159 – 170
- Sturzenhecker 1997 = Sturzenhecker, B.: Probleme professionellen Handelns in der Offenen Jugendarbeit; in: Kolbe, F.-U., und Kiesel, D. (Hg.), Professionalisierung durch Fortbildung in der Jugendarbeit, Frankfurt/M. 1997, S. 61 – 76
- Sturzenhecker 1998a = Sturzenhecker, B.: „Jugendarbeit in der Region“. Intentionen und Ergebnisse eines Modellprojekts; in: Kiesel, D., Scherr, A., und Thole, W. (Hg.), Standortbestimmung Jugendarbeit, Schwalbach 1998, S. 224 – 236
- Sturzenhecker 1998b = Sturzenhecker, B.: Institutionelle Bedingungen der Offenen Jugendarbeit; in: Deinet, U., und Sturzenhecker, B. (Hg.), Handbuch Offene Jugendarbeit, Münster 1998, S. 303 – 309
- Sturzenhecker 2003 = Sturzenhecker, B.: Jugendarbeit ist außerschulische Bildung; in: dj 7-8/2003, S. 300 – 307
- Sturzenhecker/Winter 2002 = Sturzenhecker, B., und Winter, R. (Hg.): Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern, Weinheim und München 2002
- Südmersen 1983 = Südmersen, I. H.: Hilfe, ich ersticke in Texten! In: np 3/1983, S. 294 – 306
- Terhart 1981 = Terhart, E.: Intuition, Interpretation, Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen; in: ZfP 4/1981, S. 769 – 793
- Terhart 1995 = Terhart, E.: Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma; in: ZfP 2/1986, S. 205 – 222
- Teuter 1983 = Teuter, L.: Selbstverwaltung und professionelle Jugendarbeit; in: dj 6/1983, S. 253 – 264
- Thiersch 1985 = Thiersch, H.: Zur Situation der Jugendarbeit: Lebensraum, kulturelle Aneignung, besondere Hilfen; in: Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern (Hg.), Wohin entwickelt sich die offene Jugendarbeit? Stuttgart 1985, S. 5 – 18
- Thiersch 1993 = Thiersch, H.: Strukturierte Offenheit. Zur Methodenfrage einer lebensweltlichen Sozialen Arbeit; in: Rauschenbach, Th., Ortman, F., und Karsten, M. E. (Hg.), Der sozialpädagogische Blick, Weinheim und München 1993, S. 11 – 28
- Thiersch 1998 = Thiersch, H.: Profession und Person. Zur Berufsidentität der SozialpädagogInnen; in: Böhnisch, L., Rudolph, M., und Wolf, B. (Hg.), Jugendarbeit als Lebensort, Weinheim und München 1998, S. 263 – 270
- Thiersch 2002 = Thiersch, H.: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel, Weinheim und München 1992, 4. Aufl. Weinheim 2002
- Thole 1987 = Thole, W., und Krüger, H.-H.: Das Unbehagen in der Jugendarbeit überwinden. Aspekte einer Neuorientierung offener Jugendarbeit; in: dj 3/1987, S. 115 – 122
- Thole 1990 = Thole, W.: Mitarbeiter in der Offenen Jugendarbeit. Zwischen Engagement und Frustration; in: dj 11/1990, S. 483 – 489
- Thole 1990 = Thole, W.: Mitarbeiter in der Offenen Jugendarbeit. Zwischen Engagement und Frustration; in: dj 11/1990, S. 483 – 489
- Thole 1991 = Thole, W.: Familie – Szene – Jugendhaus. Alltag und Subjektivität einer Clique, Opladen 1991
- Thole 1995a = Thole, W.: Kinder- und Jugendarbeit, Freizeitzentren, Bildungsstätten, Aktions- und Erholungsräume; in: Krüger, H.-H., und Rauschenbach, T. (Hg.), Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft, Opladen 1995, S. 107 – 123
- Thole 1995a = Thole, W.: Kinder- und Jugendarbeit, Freizeitzentren, Bildungsstätten, Aktions- und Erholungsräume; in: Krüger, H.-H., und Rauschenbach, T. (Hg.), Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft, Opladen 1995, S. 107 – 123
- Thole 1995b = Thole, W.: „Weder nach Maß noch von der Stange“. Überlegungen zum Wandel jugendlicher Gleichaltrigenkulturen; in: dj 4/1995, S. 170 – 179
- Thole 1995b = Thole, W.: „Weder nach Maß noch von der Stange“. Überlegungen zum Wandel jugendlicher Gleichaltrigenkulturen; in: dj 4/1995, S. 170 – 179
- Thole 1998 = Thole, W.: Die MitarbeiterInnen; in: Deinet, U., und Sturzenhecker, B. (Hg.), Handbuch Offene Jugendarbeit, Münster 1998, S. 42 – 59
- Thole 1999a = Thole, W.: Die Sozialpädagogik und ihre Forschung. Sinn und Kontur einer empirisch informierten Theorie der Sozialpädagogik; in: np 3/1999, S. 224 – 244
- Thole 1999b = Thole, W.: Die „MacherInnen“ der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit im Profil; in: Simon, T. (Hg.), Offene Jugendarbeit, Leinfelden 1999, S. 50 – 64
- Thole 2000 = Thole, W.: Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung, Weinheim und München 2000
- Thole 2002 = Thole, W. (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch, Opladen 2002
- Thole u. a. 2000 = Thole, W., Galuske, M., und Struck, N. (Hg.): Zukunft des Jugendamtes, Neuwied und Kriftel 2000
- Thole/Küster 2002 = Thole, W., und Küster, E.-U.: „Wenn Jugendarbeit zum Beruf wird“. Die Qualifikationsfrage der Kinder- und Jugendarbeit; in: Rauschenbach, T., Düx, W., und Züchner, I. (Hg.), Jugendarbeit im Aufbruch, Münster 2002, S. 159 – 180
- Thole/Küster-Schapfl 1996 = Thole, W., und Küster-Schapfl, E.-U.: Erfahrung und Wissen. Deutungsmuster und Wissensformen von Diplompädagogen und Sozialpädagogen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit; in: ZfP 6/96, S. 831 – 851
- Thole/Küster-Schapfl 1997 = Thole, W., und Küster-Schapfl, U.: Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, Opladen 1997
- Thole/Küster-Schapfl 1998 = Thole, W., und Küster-Schapfl, U.: Die MitarbeiterInnen. Könnte Jugendarbeit auch „n Maurer machen“? In: Kiesel, D., Scherr, A., und Thole, W. (Hg.), Standortbestimmung Jugendarbeit, Schwalbach 1998, S. 199 – 223

- Thole/Pothmann 2001 = Thole, W., und Pothmann, J.: Der Krisenmythos und seine empirische Wirklichkeit. Stand der Kinder- und Jugendarbeit zu Beginn ihres zweiten Jahrhunderts; in: dj 4/2001, S. 153 – 164
- Thomas/Thomas 1973 = Thomas, D. und W.: Die Definition der Situation; in: Steinert, H. (Hg.), Symbolische Interaktion; Stuttgart 1973
- Tillmann 1989 = Tillmann, K. J. (Hg.): Sozialisationstheorien, Reinbek 1989
- Timmermann/Wessela 1999 = Timmermann, H., und Wessela, E. (Hg.): Jugendforschung in Deutschland, Opladen 1999
- Triphaus 2001 = Triphaus, L.: Jugendarbeit; in: Gernert, W. (Hg.), Handwörterbuch für Jugendhilfe und Sozialarbeit, Stuttgart u. a. 2001, S. 237 – 239
- Ulich 1972 = Ulich, D.: Probleme und Möglichkeiten erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung; in: Ulich, D. (Hg.), Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft, Weinheim 1972, S. 13 - 88
- Ulich 1994 = Ulich, D.: Interaktionsbedingungen von Verbalisation; in: Huber, G. L., und Mandl, H. (Hg.), Verbale Daten, Weinheim und Basel 1982, 2. Aufl. Weinheim 1994, S. 43 - 60
- Ullrich 1999 = Ullrich, C. G.: Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview; in: ZfS 6/1999, S. 429 - 447
- Vahsen 1992 = Vahsen, F.: Sozialpädagogik auf dem Weg zur Handlungswissenschaft? In: ders. (Hg.), Paradigmenwechsel in der Sozialen Arbeit, Bielefeld 1992, S. 7 – 23
- Vahsen 2001 = Vahsen, F.: Zur Professionalisierung des Studiums der Sozialen Arbeit. Ausgangspunkt: die vorhandenen Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, es gibt kein geschlossenes Konstrukt sozialpädagogischer Profession; in: FORUM Jugendhilfe 4/2001, S. 45ff
- van Maanen 1988 = van Maanen, J. (Hg.): Representation in Ethnogeography, London und New Delhi 1988
- Veen u. a. 1994 = Veen, H. J., u. a.: Eine Jugend in Deutschland? Orientierungen und Verhaltensweisen der Jugend in Ost und West, Opladen 1994
- Volmerg 1983a = Volmerg, U.: Validität im interpretativen Paradigma. Dargestellt an der Konstruktion qualitativer Erhebungsverfahren; in: Zedler, P., und Moser, H. (Hg.), Aspekte qualitativer Sozialforschung, Opladen 1983, 124 - 143
- Volmerg 1983b = Volmerg, U.: Validität im interpretativen Paradigma, dargestellt an der Konstruktion qualitativer Erhebungsverfahren; in: Zedler, P., und Moser, H. (Hg.), Aspekte qualitativer Sozialforschung, Opladen 1983, S. 124ff
- von Friedeburg 1969 = von Friedeburg, L. (Hg.): Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln 1969
- von Kardoff 1988 = von Kardorff, E.: Praxisforschung als Forschung der Praxis; in: Heiner, M. (Hg.), Praxisforschung in der sozialen Arbeit, Freiburg/Brsg. 1988, S. 73 – 100
- von Spiegel 1998 = von Spiegel, H.: Selbstevaluation – Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung „von unten“; in: Merchel, J. (Hg.): Qualität in der Jugendhilfe, Münster 1998, S. 351 – 373
- von Spiegel 2000 = von Spiegel, H.: Was ist professionelle Kompetenz? Über „Kunstfertigkeiten“ und „Kunstfehler“ in der Sozialen Arbeit; in: Institut für Soziale Arbeit (Hg.), Prädikat Wertvoll, Münster 2000, S. 84 - 101
- von Spiegel 2001 = von Spiegel, H.: Selbstevaluation; in: Gernert, W. (Hg.), Handwörterbuch für Jugendhilfe und Sozialarbeit, Stuttgart u. a. 2001, S. 414 – 416
- von Spiegel 2002 = von Spiegel, H.: Methodisches Handeln und professionelle Handlungskompetenz im Spannungsfeld von Fallarbeit und Management; in: Thole, W. (Hg.), Grundriss Soziale Arbeit, Opladen 2002, S. 589 - 602
- von Wensierksi 2002 = Wensierksi, H.-J. von: Jugendarbeit; in: Chassé, K. A., und Wensierksi, H.-J. von (Hg.), Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, 2. Aufl. Weinheim und München 2002, S. 34 - 49
- Voß 1995 = Voß, S.: Akzeptierende Jugendarbeit. Zur Debatte um Straßensozialarbeit mit rechten Jugendlichen; in: Becker, G., und Titus, S. (Hg.), Handbuch Aufsuchende Jugend- und Sozialarbeit, Weinheim und München 1995, S. 171 – 182
- Wagener 1998 = Wagener, H.-J.: Eine Theorie pädagogischer Professionalität, Weinheim 1998
- Wahl 1994 = Wahl, D.: Handlungsvalidierung.; in: Huber, G. L., und Mandl, H. (Hg.), Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung, Weinheim und Basel 1994, S. 259 - 274
- Wahl u. a. 1982 = Wahl, K., Honig, M. S., und Gravenhorst, L.: Wissenschaftlichkeit und Interessen. Zur Herstellung subjektivitätsorientierter Sozialforschung, Frankfurt/M. 1982
- Walter 1994 = Walter, M.: Das ist unser Raum. Initiativen/Cliquen auf dem Land; in: hessische jugend 4/1994, S. 12 – 14
- Weinacht 2001 = Weinacht, T.: Jugendliche Selbstorganisation und innovative Jugendhilfepraxis; in: np 6/2001, S. 596 - 607
- Weinacht 2002a = Weinacht, T.: ... und sie bewegt sich doch. Jugend zwischen Partizipation, Selbstorganisation und Institutionalisierung, Münster 2002
- Weinacht 2002b = Weinacht, T.: Selbstorganisation des Ehrenamts als soziale Bewegung. Interne Mobilisierungsbedingungen in selbstorganisierten Jugendzentrumsgruppen; in: dj 1/2002, S. 24 - 32
- Wellenreuther 2000 = Wellenreuther, M.: Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung, Weinheim und München 2000
- Wendt/P.-U. 1998 = Wendt, P.-U.: „Im Arbeitsfeld sind nur wenige beständige selbstorganisierte Projekte bekannt ...“; in: UJ 1/98, S. 26 – 44
- Wendt/W. R. 1988 = Wendt, W. R.: Soziale Einzelfallhilfe: Von der Falldiagnose zum Unterstützungsmanagement, Frankfurt/M. 1988
- Wendt/W. R. 1994 = Wendt, W. R.: Sozial und wissenschaftlich arbeiten: Status und Positionen der Sozialarbeitswissenschaft, Freiburg/Brsg. 1994



- Weskamp 1996 = Weskamp, P.: Sozialraumanalytische Praxis als Basis für die Konzeptentwicklung in der offenen Jugendarbeit; in: Deinet, U., und Sturzenhecker, B. (Hg.), *Konzepte entwickeln*, Weinheim und München 1996, S. 18 – 26
- Weymann 1973 = Weymann, A.: Bedeutungsfeldanalyse. Versuch eines neuen Verfahrens der Inhaltsanalyse am Beispiel Didaktik der Erwachsenenbildung; in: *KZfSS* 1973, S. 761 - 776
- Whyte 1955/1996 = Whyte, W. F.: *Die Street Corner Society. Die Sozialstruktur eines Italienviertels* (orig.: *Street Corner Society. The Social Structure of an Italian Slum*, Chicago 1955, 3. Aufl. Chicago 1982), Berlin und New York 1996
- Whyte/R. W. 1965 = Whyte, R. W.: *Motivation Reconsidered: The Concept of Competence*; in: Gordon, I. J. (Hg.), *Human Development*, Chicago 1965
- Willis 1991 = Willis, P.: *Jugend-Stile. Zur Ästhetik der gemeinsamen Kultur*, Hamburg und Berlin 1991
- Wilson 1970 = Wilson, T. P.: *Normative and interpretative paradigms in sociology*; in: Douglas, J. D. (Hg.), *Understanding everyday life*, London 1970
- Wimmer 1999 = Wimmer, M.: *Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens*; in: Combe, A., und Helsper, W. (Hg.), *Pädagogische Professionalität*, Frankfurt/M. 1999, S. 404 – 447
- Winnefeld 1957 = Winnefeld, F.: *Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld, Erziehung und Psychologie. Beiheft der Zeitschrift „Schule und Psychologie“*, München 1957
- Wintergerst 1999 = Wintergerst, T.: *Herausforderungen für die Jugendarbeit im ländlichen Raum. Chancen und Ressourcen der verbandlichen Jugendarbeit und der Konzeptboom der offenen Jugendarbeit*; in: *dj* 10/1999, S. 435 – 442
- Witzel 1982 = Witzel, A.: *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*, Frankfurt und New York 1982
- Witzel 1985 = Witzel, A.: *Das problemzentrierte Interview*; in: Jüttemann, O. (Hg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie*, Weinheim 1985, S. 227 – 256
- Wöhrle 1993 = Wöhrle, A.: *Management und Jugendarbeit. Reicht guter Wille? Guter Wille reicht nicht!* In: Scharinger, K. (Hg.), *Reicht guter Wille? Nürnberg* 1993, S. 105 – 139
- Wöhrle 1998 = Wöhrle, A.: *Profession und Wissenschaft Sozialer Arbeit*, Pfaffenweiler 1998
- Wolff 1983 = Wolff, S.: *Die Produktion von Fürsorglichkeit*, Bielefeld 1983
- Wortmann 1996 = Wortmann, R.: *Den Boden für Freundlichkeit bereiten. Der historische und praktische Kontext der Offenen Jugendhilfe*, Opladen 1996
- Wortmann/Berg 1982 = Wortmann, R. J., und Berg, R.: *Gratwanderungen. Erfahrungen aus der offenen Jugendhilfe*, Frankfurt/M. 1982
- Wurzbacher 1966 = Wurzbacher, G.: *Gesellungsformen der Jugend*, München 1966
- Zapf 1991 = Zapf, W. (Hg.): *Die Modernisierung moderner Gesellschaften*, Frankfurt/M. und New York 1991
- Zapf 1994 = Zapf, W.: *Sozialer Wandel*; in: ders., *Modernisierung, Wohlfahrtsentwicklung und Transformation. Soziologische Aufsätze 1987 bis 1994*, Berlin 1994, S. 11 – 22
- Zapf 1995 = Zapf, W.: *Sozialer Wandel*; in: Schäfers, B. (Hg.), *Grundbegriffe der Soziologie*, Opladen 1995, S. 389 – 394
- Zedler/Moder 1983 = Zedler, P., und Moser, H. (Hg.): *Aspekte qualitativer Sozialforschung. Studien zu Aktionsforschung, empirischer Hermeneutik und reflexiver Sozialtechnologie*, Opladen 1983
- Zeiber 1983a = Zeiber, H.: *Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945*; in: Preuss-Lausitz u. a., *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder*, Weinheim 1983, S. 176ff
- Zeiber 1983b = Zeiber, H.: *Kindheit: organisiert und isoliert*; in: *Psychologie heute* 2/1990, S. 20 – 27
- Ziehe/Stubenrauch 1982 = Ziehe, T., und Stubenrauch, H.: *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation*, Hamburg 1982
- Zinnecker u. a. 2002 = Zinnecker, J., Behnken, I., Maschke, S., und Stecher, L.: *null zoff, voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Ein Selbstbild*, Opladen 2002

## 2. Aufsatzsammlungen

- Arbeitsgemeinschaft der Kreisjugendreferentinnen und -referenten beim Landkreistag Baden-Württemberg (Hg.): *Hütten, Buden, Bauwagen ... Eine Arbeitshilfe*, o. O. 1998
- Bassarak 2000a = Bassarak, H. (Hg.): *Offene Jugendarbeit im ländlichen Raum. Grundlagen und aktuelle Handlungskonzepte*, Köln 2000
- Benseler u. a. 1988 = Benseler, F., u. a. (Hg.): *Risiko Leben. Leben, Arbeit und politische Kultur*, Münster 1988
- Böhnisch, L., Gängler, H., und Rauschenbach, T. (Hg.): *Handbuch Jugendverbände. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen*, Weinheim und München 1991
- Bos, W., und Tarnai, C. (Hg.): *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie*, Münster und New York 1989
- Brenner, G., und Hafenecker, B. (Hg.): *Pädagogik mit Jugendlichen. Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung*, Weinheim und München 1996
- Deinet, U. (Hg.), *Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisorientierte Anleitung für Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*, Opladen 1999
- Deinet, U., und Sturzenhecker, B. (Hg.): *Jugendarbeit auf dem Land. Ideen, Bausteine und Reflexionen für eine Konzeptentwicklung*, Opladen 2000

- Deinet, U., und Sturzenhecker, B. (Hg.): *Konzepte entwickeln. Anregungen und Arbeitshilfen zur Klärung und Legitimation*, Weinheim und München 1996
- Dewe, B., Ferchhoff, W., und Radtke, F.-O. (Hg.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*, Opladen 1992
- Ferchhoff, W., und Olk, T. (Hg.): *Jugend im internationalen Vergleich. Sozialhistorische und soziokulturelle Perspektiven*, Weinheim und München 1988
- Flick, U., u. a. (Hg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, 1. Aufl. München 1991, 2. Aufl. Weinheim 1995
- Friebertshäuser, B., und Prenzel, A. (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim und München 1997
- Gemert, W. (Hg.): *Handwörterbuch für Jugendhilfe und Sozialarbeit*, Stuttgart u. a. 2001
- Grunwald, K., und Thiersch, H. (Hg.): *Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern*, Weinheim und München 2004
- Hafeneger, B. (Hg.): *Handbuch politische Jugendbildung*, Schwalbach 1997
- Heiner, M. (Hg.): *Praxisforschung in der sozialen Arbeit*, Freiburg/Brsg. 1988
- Hinte, W., Lüttringhaus, M., und Oelschlägel, D.: *Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit*, Münster 2001
- Hitzler, R., Honer, A. und Maeder, C. (Hg.): *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*, Opladen 1994
- Homfeldt, H. G., Schulze-Krüdener, J., und Honig, M.-S. (Hg.): *Qualitativ-empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Impulse zur Entwicklung der Trierer Werkstatt für professionsbezogene Forschung*, Trier 2000
- Huber, G. L., und Mandl, H. (Hg.): *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*, Weinheim und Basel 1982, 2. Aufl. Weinheim und Basel 1994
- Jakob, G., und von Wensierski, H.-J. (Hg.): *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis*, Weinheim und München 1997
- Kiesel, D., Scherr, A., und Thole, W. (Hg.): *Standortbestimmung Jugendarbeit. Theoretische Orientierungen und empirische Befunde*, Schwalbach 1998
- König, R. (Hg.): *Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. 2: Grundlegende Methoden und Techniken, erster Teil*, Stuttgart 1973
- Kreff, D., und Mielenz, I. (Hg.): *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 4. vollst. überarb. und erg. Aufl. Weinheim und Basel 1996
- Lindner, W. (Hg.): *Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Zugänge, Anregungen und Praxisbeispiele*, Opladen 2000
- Müller/C. W. u. a. 1964 = Müller, C. W., u. a. (Hg.): *Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie*, München 1964 (Repr. Weinheim und München 1986)
- Rauschenbach, T., Düx, W., und Sass, E. (Hg), *Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft*, Weinheim und München 2003
- Rauschenbach, T., Düx, W., und Sass, E. (Hg), *Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft*, Weinheim und München 2003
- Rauschenbach, T., und Schilling, M. (Hg.): *Kinder- und Jugendhilfereport 1: Analysen, Befunde und Perspektiven*, Münster 2001
- Rauschenbach, T., und Thole, W. (Hg.): *Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden*, Weinheim und München 1998
- Schaub, H., und Zenke, K. G.: *Wörterbuch Pädagogik*, Berlin 2002 (Digitale Bibliothek Band 65: dtv-Wörterbuch Pädagogik, ursprgl. 4. überarb. Aufl. München 2000)
- Schröder, A., und Leonhardt, U. (Hg.): *Jugendkulturen und Adoleszenz*, Neuwied 1998
- von Spiegel, H. (Hg.): *Jugendarbeit mit Erfolg. Arbeitshilfen und Erfahrungsberichte zur Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation*, Münster 2000
- Wendt/P.-U. 2000 = Wendt, P.-U., u. a. (Hg.): *Managementkonzepte in der modernen Jugendarbeit. Theorie – Praxis – Perspektiven*, Marburg 2000

## Zum Autor

|                          |   |
|--------------------------|---|
| 5. April 1959            | im Regensburg geboren als Sohn des Ingenieurs Joachim Wendt und der Bibliothekarin Jutta Wendt, geb. Liesfeld; Nationalität: deutsch          |
| 1966 bis 1972            | Besuch der Ernst-Reuter-Gesamtschule in Frankfurt/M.  |
| 1972 bis 1978            | Besuch des Otto-Hahn-Gymnasiums in Hanau  |
| seit 1976                | ehrenamtliche Tätigkeiten in der (offenen) Jugendarbeit   |
| 12. Juni 1978            | Abitur  |
| 1978 bis 1980            | Bundeswehr  |
| Okt. 1980 bis März 1982  | Studium der Politikwissenschaft an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz   |
| 1982 bis 1986            | Honorarmitarbeiter im Jugendamt der Stadt Northeim  |
| April 1982 bis Juli 1983 | Studium der Politikwissenschaft an der Ludwig-Maximilians-Universität München   |
| Okt. 1983 bis Mai 1986   | Studium der Sozialwissenschaften an der Georg-August-Universität Göttingen  |
| 15. Mai 1986             | Ablegung der Diplomprüfung  |
| seit 1986                | Lehrtätigkeiten an der Universität Göttingen, der Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel und in der außerschulischen und Erwachsenenbildung |
| Dez. 1986 bis Aug. 1989  | Tätigkeit als Fraktionsassistent und -geschäftsführer   |
| Aug. 1989 bis April 1991 | Tätigkeit als Geschäftsführer eines Jugendhilfeträgers  |
| 26. Okt. 1989            | Heirat mit Elke Petersen-Wendt  |
| 1. April 1991            | Geburt von Alexander Nicolai  |
| seit April 1991          | Tätigkeit als Abteilungsleiter (Jugendreferent) im Jugendamt Salzgitter   |

Veröffentlichungen, unter anderem: „Haßt Du was, dann bist Du was. Zum gewaltförmigen Verhalten junger Menschen“; in: Heil, H., Perik, M., und Wendt, P.-U. (Hg.), „Jugend und Gewalt“, Marburg 1993, S. 13 – 30; „Professionalität – Marktcompetenz und soziales know how. Modernisierungsbedarf für Jugendarbeit im Kontext der Kommunalfinanzkrise und der aktuellen Gewaltdebatte“; in: neue praxis 5/1993, S. 414 – 424; „Jugendarbeit: Professionalität = Marktcompetenz + soziales know how“; in: Zentralblatt für Jugendrecht 11/1993, S. 522 – 409; „Crisis – what crisis? Marktorientierte Jugendarbeit in der Risikogesellschaft“; in: Unsere Jugend 7/1994, S. 310 – 321; „Unaufdringliche Jugendarbeit. Konzeptionsscript“; in: Jugendhilfe 3/1994, S. 170 – 179; „Was Hänschen nicht lernt ... Sozialprävention: Beiträge zur Neubestimmung von Funktion und Aufgaben Sozialer Arbeit und Sozialpolitik“, Marburg 1996 (Hg. mit Perik, M., u. a.); „Die Macht des Marktes. Skizzen zur Methode einer marktorientierten Jugendarbeit“; in: Zentralblatt für Jugendrecht 3/1996, S. 88 – 94; „Die Moderne, der Markt und die Jugendarbeit“; in: deutsche jugend 2/1996, S. 59 – 66; „Netzwerk Jugendförderung. Jugend- und Jugendsozialarbeit: Sind Synergien möglich?“ In: ZfJ 5/1999, S. 174 – 180; „Perspektiven Offener Jugendarbeit im ländlichen Raum. Orte – Personen – Systeme“; in: Bassarak, H. (Hg.), „Offene Jugendarbeit im ländlichen Raum“, Köln 2000, S. 217 – 234; „'Ich glaub', mit 'ner Handvoll Optimismus und Selbstvertrauen kriegt man fast alles hin'. Das Internet-Café der Jugendinitiative Katlenburg. Beobachtungen zu einem Selbstorganisationsprojekt im ländlichen Raum“; in: ders., u. a. (Hg.), Managementkonzepte in der modernen Jugendarbeit. Theorie – Praxis – Perspektiven, Marburg 2000, S. 94 – 111; „Gegen die Gewalt kommt ihr nicht an! Gewalterleben Jugendlicher und die Folgen für die Jugendarbeit“; in: Neumann, U., u. a. (Hg.), „Gewaltprävention in Jugendarbeit und Schule. Konzepte - Praxis – Methoden“, Marburg 2002, S. 10 – 27; „Das setzt einen Prozess in Gang'. Anmerkungen zu den Chancen, Budo könnte einen Platz in der offenen Jugendarbeit finden“; in: Neumann, U., u. a. (Hg.), „Der friedliche Krieger. Budo als Methode der Gewaltprävention“, Marburg 2004, S. 120 – 133; (mit Haller, H.-D.) „Handlungswissen und Deutungswissen bei pädagogischen Fachkräften“; in: Hoffmann, D., Gaus, D., und Uhrde, R. (Hg.), „Pädagogische Theorien und pädagogische Praxis“, Hamburg 2005, S. 143 – 156

## Anlage 1:

**Verzeichnis der Experten**

| Übersicht 1:<br><b>Experten aus Baden-Württemberg</b>                                      |     |                |       |                               |                         |
|--|-----|----------------|-------|-------------------------------|-------------------------|
| erhoben am   | Typ | Name           | Alter | Berufsausbildung              | Status                  |
| 30.03.97   | GI  | <i>Maria</i>   | 36    | sonstige päd. Qualifikation   | Jugendreferentin        |
|  |     | <i>Ulrich</i>  | 35    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | mobiler Jugendarbeiter  |
|  |     | <i>Gerhard</i> | 35    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | Jugendreferent          |
| 13.03.00   | GX  | <i>Susanne</i> | 41    | sonstige päd. Qualifikation   | Jugendreferentin        |
|  |     | <i>Max</i>     | 35    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | mobiler Jugendarbeiter  |
|  |     | <i>Horst</i>   | 29    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | mobiler Jugendarbeiter  |
|  |     | <i>Anton</i>   | 51    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | mobiler Jugendarbeiter  |
|  |     | <i>Alfons</i>  | 50    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | mobiler Jugendarbeiter  |
|  |     | <i>Erika</i>   | 40    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | mobile Jugendarbeiterin |
|  |     | <i>Konrad</i>  | 42    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | Jugendhausarbeiter      |
|  |     | <i>Arthur</i>  | 36    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | Jugendreferent          |
| 13.03.00   | I   | <i>Regina</i>  | 34    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | Jugendreferentin        |
| 14.03.00   | I   | <i>Angela</i>  | 46    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | mobile Jugendarbeiterin |
| 15.03.00   | I   | <i>Holger</i>  | 35    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | Jugendreferent          |
| 12.03.01   | GX  | <i>Hubert</i>  | 30    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | mobiler Jugendarbeiter  |
|  |     | <i>Herbert</i> | 45    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | Jugendhausarbeiter      |
|  |     | <i>Bruno</i>   | 45    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | Jugendreferent          |
|  |     | <i>Jochen</i>  | 47    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | mobile Jugendarbeiterin |
|  |     | <i>Gabi</i>    | 24    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | mobile Jugendarbeiterin |
| Erläuterung: I = (Einzel-) Interview - GI = Gemeinschaftsinterview - GX = Gruppeninterview |     |                |       |                               |                         |

| Übersicht 2:<br>Experten aus Niedersachsen (einschl. Salzgitter) |     |           |       |                               |                         |
|--|-----|-----------|-------|-------------------------------|-------------------------|
| erhoben am   | Typ | Name      | Alter | Berufsausbildung              | Status                  |
| 10.06.97   | I   | Alexander | 44    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | Jugendreferent          |
| 13.10.97   | I   | Hannelore | 29    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | mobile Jugendarbeiterin |
| 02.07.98   | I   | Kai       | 46    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | mobiler Jugendarbeiter  |
| 03.07.98   | I   | Hans      | 44    | sonstige päd. Qualifikation   | mobiler Jugendarbeiter  |
| 06.07.98   | I   | Jost      | 38    | sonstige päd. Qualifikation   | mobiler Jugendarbeiter  |
| 17.07.98   | I   | Jupp      | 33    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | mobiler Jugendarbeiter  |
| 20.07.98   | I   | Bernd     | 56    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | Jugendreferent          |
| 24.07.98   | I   | Inge      | 35    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | Jugendhausarbeiterin    |
| 25.08.98   | I   | Sven      | 34    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | Jugendhausarbeiter      |
| 31.08.98   | I   | Dieter    | 43    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | Jugendhausarbeiter      |
| 10.09.98   | I   | Jens      | 43    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | mobiler Jugendarbeiter  |
| 14.09.98   | I   | Britt     | 28    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | mobile Jugendarbeiterin |
| 05.10.98   | I   | Kurt      | 62    | sonstige päd. Qualifikation   | mobiler Jugendarbeiter  |
| 09.12.98   | GI  | Karl      | 34    | and. nicht-päd. Qualifikation | Jugendhausarbeiter      |
|  |     | Dirk      | 34    | sonstige päd. Qualifikation   | Jugendhausarbeiter      |
|  |     | Clara     | 34    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | Jugendhausarbeiterin    |
| 17.05.00   | GI  | Diana     | 42    | sonstige päd. Qualifikation   | mobile Jugendarbeiterin |
|  |     | Elke      | 37    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | mobile Jugendarbeiterin |
| 25.05.00   | I   | Anna      | 43    | sonstige päd. Qualifikation   | mobile Jugendarbeiterin |
| 23.06.00   | GI  | Klaus     | 51    | sonstige päd. Qualifikation   | Jugendhausarbeiter      |
|  |     | Lea       | 35    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | mobile Jugendarbeiterin |
| 23.06.00   | GI  | Franz     | 43    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | mobiler Jugendarbeiter  |
|  |     | Vera      | 32    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | mobile Jugendarbeiterin |
| 28.06.00   | I   | Kerstin   | 36    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | Jugendreferentin        |
| 05.07.00   | I   | Stefan    | 51    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | mobiler Jugendarbeiter  |
| 23.08.00   | GX  | Astrid    | 36    | sonstige päd. Qualifikation   | Jugendhausarbeiterin    |
|  |     | Ingo      | 45    | sonstige päd. Qualifikation   | Jugendhausarbeiter      |
|  |     | Gerd      | 43    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | Jugendhausarbeiter      |
| 21.06.01   | I   | Rudi      | 34    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | mobiler Jugendarbeiter  |
| 13.11.01   | GI  | Uwe       | 34    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | Jugendhausarbeiter      |
|  |     | Andrea    | 44    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | Jugendhausarbeiterin    |

Erläuterung: I = (Einzel-) Interview - GI = Gemeinschaftsinterview - GX = Gruppeninterview

| Übersicht 3:<br>Experten aus Thüringen |     |               |       |                               |                         |
|--|-----|---------------|-------|-------------------------------|-------------------------|
| erhoben am                             | Typ | Name          | Alter | Berufsausbildung              | Status                  |
| 18.06.01                               | GX  | <i>Gerald</i> | 53    | sonstige päd. Qualifikation   | mobiler Jugendarbeiter  |
|  |     | <i>Otto</i>   | 33    | sonstige päd. Qualifikation   | mobiler Jugendarbeiter  |
|  |     | <i>Beate</i>  | 37    | sonstige päd. Qualifikation   | Jugendreferentin        |
|  |     | <i>Hanna</i>  | 42    | sonstige päd. Qualifikation   | Jugendhausarbeiterin    |
| 19.06.01                               | GX  | <i>Lisa</i>   | 50    | sonstige päd. Qualifikation   | Jugendreferent          |
|  |     | <i>Sara</i>   | 38    | sonstige päd. Qualifikation   | mobile Jugendarbeiterin |
|  |     | <i>Gisela</i> | 30    | sonstige päd. Qualifikation   | mobile Jugendarbeiterin |
|  |     | <i>Petra</i>  | 25    | sozialpäd. Qualifikation (FH) | mobile Jugendarbeiterin |
| 06.11.01                               | GX  | <i>Bodo</i>   | 35    | and. nicht-päd. Qualifikation | mobiler Jugendarbeiter  |
|  |     | <i>Janine</i> | 47    | sonstige päd. Qualifikation   | mobile Jugendarbeiterin |
|  |     | <i>Rita</i>   | 40    | sonstige päd. Qualifikation   | mobile Jugendarbeiterin |
|  |     | <i>Maik</i>   | 36    | sonstige päd. Qualifikation   | Jugendreferent          |

Erläuterung: I = (Einzel-) Interview - GI = Gemeinschaftsinterview - GX = Gruppeninterview

Anlage 2:  
**Differenztechnik**

Beispiel 1: **Merkmalsträger 1: „selten“, Merkmalsträger 2: „vereinzelt“**

|               |   |            |              |            |              |        |             |       |
|---------------|---|------------|--------------|------------|--------------|--------|-------------|-------|
| $\frac{Z}{e}$ | selten  | vereinzelt | gelegentlich | ausgewogen | mehrheitlich | häufig | überwiegend | immer |
|               | unbeachtliche Differenz:<br>stärker ausgeprägt<br>Differenz = + 1 Segment |            |              |            |              |        |             |       |

Beispiel 2: **Merkmalsträger 1: „selten“, Merkmalsträger 2: „gelegentlich“**

|               |  |            |              |            |              |        |             |       |
|---------------|--|------------|--------------|------------|--------------|--------|-------------|-------|
| $\frac{Z}{e}$ | selten   | vereinzelt | gelegentlich | ausgewogen | mehrheitlich | häufig | überwiegend | immer |
|               | beachtliche Differenz:<br>deutlich stärker ausgeprägt<br>Differenz = +2 Segmente |            |              |            |              |        |             |       |

Beispiel 3: **Merkmalsträger 1: „gelegentlich“, Merkmalsträger 2: „häufig“**

|               |  |            |              |            |              |        |             |       |
|---------------|--|------------|--------------|------------|--------------|--------|-------------|-------|
| $\frac{Z}{e}$ | selten   | vereinzelt | gelegentlich | ausgewogen | mehrheitlich | häufig | überwiegend | immer |
|               | beachtliche Differenz:<br>erheblicher stärker ausgeprägt<br>Differenz = + 3 Segmente |            |              |            |              |        |             |       |

Beispiel 4: **Merkmalsträger 1: „vereinzelt“, Merkmalsträger 2: „häufig“**

|               |   |            |              |            |              |        |             |       |
|---------------|---|------------|--------------|------------|--------------|--------|-------------|-------|
| $\frac{Z}{e}$ | selten  | vereinzelt | gelegentlich | ausgewogen | mehrheitlich | häufig | überwiegend | immer |
|               | beachtliche Differenz:<br>wesentlich stärker ausgeprägt<br>Differenz = + 4 Segmente |            |              |            |              |        |             |       |

Beispiel 5: **Merkmalsträger 1: „vereinzelt“, Merkmalsträger 2: „überwiegend“**

|               |   |            |              |            |              |        |             |       |
|---------------|---|------------|--------------|------------|--------------|--------|-------------|-------|
| $\frac{Z}{e}$ | selten  | vereinzelt | gelegentlich | ausgewogen | mehrheitlich | häufig | überwiegend | immer |
|               | beachtliche Differenz:<br>gravierend stärker ausgeprägt<br>Differenz = + 5 Segmente |            |              |            |              |        |             |       |

Anlage 3:

## **Entwicklung des Kategoriensystems**

1. Schritt (Spalten 1 - 4):

Durchsicht und Auswertung der ersten sechs Interviews nach den Sichtungskriterien

Isolierung, Nummerierung (⇒ Spalte 1) und Bezeichnung vorläufiger Kodierungen (⇒ Spalte 2)

vermerkt ist die Fundstelle der die vorläufigen Kodierung (⇒ Spalte 3)

nach Abschluß der Durchsicht und Auswertung des Interviews Nr. 6 erfolgt ein Vergleich der vorliegenden Kodierungen (⇒ Spalte 2) und die Entwicklung vorläufiger Kategorien auf der Grundlage inhaltlich ähnlicher/gleichartiger vorläufiger Kodierungen (⇒ Spalte 4)

2. Schritt (Spalten 4 und 5)

Anwendung der vorläufigen Kategorien (⇒ Spalte 4) auf die Interviews Nr. 7 bis Nr. 15 (Set 1)

beim Auftreten neuer Kodierungen (*kursiv* ⇒ Spalte 4; Fundstelle ⇒ Spalte 5) werden alle vorangegangenen Interviews hierauf noch einmal durchgesehen

etwaige ergänzende Fundstellen in den zuvor erhobenen Interviews, die aufgrund der neuen Kodierung auftreten, werden vermerkt (*kursiv* ⇒ Spalte 5)

3. Schritt (Spalten 6 – 8)

nach dem (Gemeinschafts-) Interview Nr. 15 wird das Kategoriensystem vorläufig abgeschlossen (⇒ Spalte 6)

etwaige Veränderungen aufgrund der Interviews 16 bis 32 werden vermerkt (*kursiv* ⇒ Spalte 6)

beim Auftreten neuer Kodierungen werden alle vorangegangenen Interviews hierauf noch einmal durchgesehen

etwaige ergänzende Fundstellen in den zurückliegenden Interviews werden vermerkt und das Kategoriensystem erforderlichenfalls entsprechend modifiziert (ergänzt, abgeändert; *Erläuterungen kursiv* ⇒ Spalte 6)

die Kategorien werden definiert (⇒ Spalte 7)

aufgrund der Kategorien und ihrer identifizierbaren inhaltlichen Nähe zueinander werden Achsen zueinandergehöriger Kategorien benannt und vermerkt (⇒ Spalte 8)



| Nr.   | vorläufige Kodierung  | erste Fundstelle                       | vorläufige Kategorie  | erste Fundstelle | Kategorie                | Definition  | Achse    |
|-------|---|--|-----------------------|------------------|--------------------------|---|----------|
| Sp. 1 | Spalte 2  | Spalte 3                               | Spalte 4              | Spalte 5         | Spalte 6                 | Spalte 7  | Spalte 8 |
| 1.    | „Moderationstätigkeiten“ zwischen Jugendlichen und Offiziellen              | 01:32-35                               | vermitteln            |                  | <b>vermitteln</b>        | Die Fachkraft schildert, dass sie die unterschiedlichen Interessen von Umwelt und Selbstorganisation sieht, sie einen Weg des gemeinsamen Ausgleichs sucht und sich bemüht, bei Problemen zwischen beiden eine Einigung zu ermöglichen. | Handlung |
| 2.    | „Feuerwehrfunktion“ zwischen Jugendlichen und Gemeinde wahrnehmen           | 01:113-131                             |                       |                  |                          |   |          |
| 3.    | Ausgleich zwischen Öffentlichkeit und Jugendlichen herstellen               | 04:599-601<br>04:619-623<br>04:689-699 |                       |                  |                          |   |          |
| 4.    | Kritik abschwächende Moderation zwischen Beschwerdeführern und Jugendlichen | 06:365-372                             |                       |                  |                          |   |          |
| 5.    | zwischen Jugendlichen und Erwachsenen dolmetschen („Dolmetscher“ sein)      | 01:991-994                             | mediieren             |                  |                          |   |          |
| 6.    | Moderieren des Gesprächs zwischen Beschwerdeführern und Jugendlichen        | 06:365-372                             |                       |                  |                          |   |          |
| 7.    | „erforschen“, was Jugendlichen wollen                                       | 01:35-37<br>01:349-353                 | ermitteln             |                  | <b>ermitteln</b>         | Die Fachkraft schildert Handlung, durch die sie die Wünsche, Interessen, Bedürfnisse Jugendlicher feststellt.   | Handlung |
| 8.    | Wünsche ermitteln   | 01:110-113                             |                       |                  |                          |   |          |
| 9.    | jugendpolitisch agieren, politische Moderatorentätigkeit                    | 01:52-56                               | politisch moderieren  |                  | <b>moderieren</b>        | Die Fachkraft schildert, dass sie bei auszuhandelnden Sachverhalten Gespräche zwischen Umwelt und Selbstorganisation initiiert und realisiert.  | Handlung |
| 10.   | parteiliche „direkte Moderation“  | 06:416-427                             | moderieren parteilich |                  |                          |   |          |
| 11.   | (politische) Gremien beraten  | 01:56-60                               | politisch beraten     |                  | <b>politisch beraten</b> | Die Fachkraft schildert, dass sie Hilfe bei anstehenden Entscheidungen im Bezug auf Selbstorganisation gibt.  | Handlung |

| Sp. 1 | Spalte 2  | Spalte 3                               | Spalte 4                       | Spalte 5                 | Spalte 6           | Spalte 7   | Spalte 8 |
|-------|---|--|--------------------------------|--------------------------|--------------------|--|----------|
| 12.   | raten, worauf es ankommt  | 01:131-139                             |                                |                          |                    |  |          |
| 13.   | unterstützen (mit Ratschlägen und Hinweisen)                      | 05:342-345                             |                                |                          |                    |  |          |
| 14.   | fachliche Unterstützung geben (bei Konflikten)                    | 05:479                                 | beraten                        |                          |                    |  |          |
| 15.   | „Hilfestellung“ geben   | 06:70-75                               |                                |                          | <b>beraten</b>     | Die Fachkraft schildert, dass sie mit Jugendlichen Themen und Probleme bespricht, das eigene Wissen beisteuert oder Informationen und Handlungsvorschläge weitergibt.                                  | Handlung |
| 16.   | unterrichten über Pflichten                                       | 06:487-488                             |                                |                          |                    |  |          |
| 17.   | Organisationshilfen geben   | 06:609-616                             |                                |                          |                    |  |          |
| 18.   | Dienstbesprechungen durchführen (für ehrenamtliche Jugendpfleger) | 05:595                                 | besprechen                     |                          |                    |  |          |
| 19.   |   |  | Kontakt zu Jugendlichen halten | 08:176-179<br>08:198-201 |                    |  |          |
| 20.   | Einstellungswechsel über Jugend bei Erwachsenen herbeiführen      | 01:154-182                             | verändern                      |                          | <b>verändern</b>   | Die Fachkraft schildert Handlung, durch die sie die Meinungen und Haltungen der mit dem Ziel beeinflusst, Verständnis für die Themen und Probleme Jugendlicher und ihrer Selbstorganisation zu wecken. | Handlung |
| 21.   | als „Gutachter“ tätig sein  | 01:298-306                             |                                |                          | <b>begutachten</b> | Die Fachkraft schildert, dass sie in der Umwelt als Experte anerkannt ist und dort Empfehlungen für die Entwicklung einer Selbstorganisation ausspricht.   | Handlung |
| 22.   | „Experte“ sein  | 01:316-319<br>01:329-342<br>01:410-412 | begutachten                    |                          |                    |  |          |
| 23.   | initiiieren, planen   | 01:385-388                             | anstoßen                       |                          |                    |  |          |
| 24.   | Jüngere integrieren   | 01:405-409                             |                                |                          | <b>integrieren</b> | Die Fachkraft schildert Handlung, durch die sie ältere und jüngere Jugendliche zusammenbringt.   | Handlung |
| 25.   | „Nachwuchs rankriegen“  | 09:93-97                               |                                |                          |                    |  |          |
| 26.   | Integration von Jüngeren und Älteren                              | 09:248-252                             | integrieren                    |                          |                    |  |          |
| 27.   | Moderation des Gespräches zwischen Älteren und Jüngeren           | 09:260-263                             |                                |                          |                    |  |          |

| Sp. 1 | Spalte 2   | Spalte 3                 | Spalte 4  | Spalte 5   | Spalte 6                             | Spalte 7  | Spalte 8       |
|-------|--|--------------------------|---|------------|--------------------------------------|---|----------------|
| 28.   | mitarbeiten (im selbstorganisierten Jugendtreff)       | 01:410-431               | handeln in SO/Aufgaben im Prozess der Selbstorganisation wahrnehmen       |            | <b>handeln</b>                       | Die Fachkraft schildert Handlung, bei einem Vorhaben Jugendlicher, zum Beispiel organisatorisch, tätig zu sein oder es durch direkte Unterstützung und Zusammenarbeit (Mit-Handeln) zu fördern. | Handlung       |
| 29.   | praktisch tätig sein                                   | 04:899-910               |   |            |                                      |   |                |
| 30.   | „im Hintergrund Fäden ziehen“                          | 06:156-159               |   |            |                                      |   |                |
| 31.   | organisieren (in einem Projekt)                        | 06:173-189               |   |            |                                      |   |                |
| 32.   | pädagogische Geschäftsführung                          | 02:70-75                 | handeln für SO/Aufgaben für die Selbstorganisation wahrnehmen             |            |                                      |   |                |
| 33.   | „Administrator“ sein                                   | 02:256-258               |   |            |                                      |   |                |
| 34.   | „Anwaltsfunktion“ wahrnehmen                           | 02:281-285               |   |            |                                      |   |                |
| 35.   | „koordinieren“   | 04:141-146               |   |            |                                      |   |                |
| 36.   | „dienstbarer Geist“ (für Jugendliche etwas tun)        | 05:615-619               |   |            |                                      |   |                |
| 37.   | „neutrale Person“ sein                                 | 04:205-208               | handeln neben SO Managementaufgaben wahrnehmen (z. B. Kosten kalkulieren) |            |                                      |   |                |
| 38.   |  |                          |   | 09:307-311 |                                      |   |                |
| 39.   | negativer Einfluß des politischen Systems              | 01:423-496               | scheiternde Prozesse  |            | <b>Prozess Mißlingen Setting</b>     | Die Fachkraft berichtet von Prozessen misslingender Selbstorganisation und sieht dafür Gründe in den Bedingungen der lokalen Umwelt (Setting)   | Einschätzungen |
| 40.   | konzeptionell angelegte Kopie von Erwachsenenprozessen | 02:92-437                |   |            |                                      |   |                |
| 41.   | ungünstige Raum-/Rahmenbedingungen                     | 03:446-480               |   |            |                                      |   |                |
| 42.   | Nachbarschaftskonflikte                                | 03:162-291               |   |            |                                      |   |                |
| 43.   | Anonymität in städtischem Umfeld                       | 04:215-221               |   |            |                                      |   |                |
| 44.   | fehlende Kompetenz zur Konfliktlösung                  | 04:215-221<br>04:507-522 |   |            | <b>Prozess Mißlingen Jugendliche</b> | Die Fachkraft berichtet von Prozessen misslingender Selbstorganisation und sieht Gründe dafür im Handeln einzelner oder im Gruppenkontext Jugendlicher.   | Einschätzungen |
| 45.   | Konkurrenz der Cliquen                                 | 05:647-653               |   |            |                                      |   |                |
| 46.   | Rücksichtslosigkeit gegenüber Umfeld                   | 05:501-514               |   |            |                                      |   |                |
| 47.   | Gewaltbereitschaft                                     | 05:574-583               |   |            |                                      |   |                |

| Sp. 1 | Spalte 2                                       | Spalte 3     | Spalte 4   | Spalte 5 | Spalte 6                    | Spalte 7  | Spalte 8       |
|-------|--|--------------|--|----------|-----------------------------|---|----------------|
| 48.   | Grenzen im Alter der Jugendlichen              | 01:541-547   | Grenzen Jugendliche Alter                        |          | <b>Grenzen Alter</b>        | Die Fachkraft meint, das Alter junger Menschen beschränkt deren Fähigkeit zur Selbstorganisation.   | Einschätzungen |
| 49.   | Nachwuchs „fit machen“                         | 01:715-721   | lernen lassen                                    |          | <b>lernen lassen</b>        | Die Fachkraft schildert Handlung, durch die sie Lernprozesse Jugendlicher ermöglicht und fördert.   | Handlung       |
| 50.   | Beispiel geben und Wiederholung einfordern     | 01:728-737   |  |          |                             |   |                |
| 51.   | Mißerfolge zulassen, um lernen zu lassen       | 05:656-661   |  |          |                             |   |                |
| 52.   | Erwachsenensystem/-erwartungen)                | 01:527-535   | Grenzen Setting                                  |          | <b>Grenzen Setting</b>      | Die Fachkraft meint, die Umwelt wirke begrenzend auf Selbstorganisation.  | Einschätzungen |
| 53.   | Wohlwollen von Erwachsenen (                   | 01:865-870   |  |          |                             |   |                |
| 54.   | Vorgaben der Politik                           | 01:907-917   |  |          |                             |   |                |
| 55.   | Abhängigkeit von Politik                       | 02:848-854   |  |          |                             |   |                |
| 56.   | Abhängigkeit vom Bürgermeister                 | 03:727-736   | Grenzen Besondere                                |          |                             |   |                |
| 57.   | Zeitbefristigung der professionellen Tätigkeit | 01:764-786   |  |          |                             |   |                |
| 58.   | Fördern, Prozesse fördern                      | 01:719-723   | Strategie: Fördern                               |          | <b>Strategie 2: Fördern</b> | Die Fachkraft bietet Jugendlichen Hilfen an, in dem sie deren Selbstorganisation durch Bereitstellen von Ressourcen und konkrete Unterstützung begleitet. | Positionen     |
| 59.   | Generationswechsel unter Jugendlichen          | 01:875-881   | Grenzen in der Gruppen-/Cliqueskonstellation     |          | <b>Grenzen Gruppe</b>       | Die Fachkraft meint, die Bedingungen des Gruppenkontextes Jugendlicher schränken die Möglichkeiten für Selbstorganisation ein.                            | Einschätzungen |
| 60.   | Gruppenkonstellation                           | 01:1081-1083 |  |          |                             |   |                |
| 61.   | fehlende Rücksichtnahme auf Dritte             | 05:704-708   | Grenzen aufgrund jugendkultureller Gegebenheiten |          |                             |   |                |
| 62.   | bestimmte Jugendkulturen                       | 05:737-747   |  |          |                             |   |                |

| Sp. 1 | Spalte 2   | Spalte 3               | Spalte 4   | Spalte 5 | Spalte 6                      | Spalte 7  | Spalte 8       |        |  |                  |  |                |
|-------|--|------------------------|--|----------|-------------------------------|---|----------------|--------|--|------------------|--|----------------|
| 63.   | Jugendliche sind Leistungsträger                     | 01:549-578             | Bestimmung Selbstorganisation ohne Unterstützung |          | <b>Definition Fachkraft -</b> | Die Fachkraft bestimmt Selbstorganisation, ohne dabei Fachkräfte und deren Handeln zu nennen.                         | Positionen     |        |  |                  |  |                |
| 64.   | Jugendliche übernehmen anspruchsvolle Aufgaben       | 01:521-535             |  |          |                               |   |                |        |  |                  |  |                |
| 65.   | analog Erfahrung der 70er Jahre                      | 02:449-466             |  |          |                               |   |                |        |  |                  |  |                |
| 66.   | wenn Jugendliche wollen, klappt es                   | 03:658-664             |  |          |                               |   |                |        |  |                  |  |                |
| 67.   | Selbstregulation                                     | 04:271-277             |  |          |                               |   |                |        |  |                  |  |                |
| 68.   | Grenzerfahrung                                       | 04:394-398             |  |          |                               |   |                |        |  |                  |  |                |
| 69.   | altersgemäße Form                                    | 05:292-319             |  |          |                               |   |                |        |  |                  |  |                |
| 70.   | Dorföffentlichkeit                                   | 01:600-619             |  |          |                               |   |                | System |  | <b>Setting +</b> | Die Fachkraft meint, die lokale Umwelt wirke sich fördernd für Selbstorganisation aus. | Einschätzungen |
| 71.   | Dorfkultur   | 04:52-58<br>04:234-258 |  |          |                               |   |                |        |  |                  |  |                |
| 72.   | Dorf desinteressiert                                 | 02:567-572             |  |          | <b>Setting -</b>              | Die Fachkraft meint, die lokale Umwelt wirke sich behindernd für Selbstorganisation aus.                              | Einschätzungen |        |  |                  |  |                |
| 73.   | soziale Kontrolle im Dorf                            | 03:707-719             |  |          |                               |   |                |        |  |                  |  |                |
| 74.   | intergenerative Sprachlosigkeit, Nicht-Kommunikation | 03:261-280             |  |          |                               |   |                |        |  |                  |  |                |
| 75.   | Alkoholkonsum in Dorf normalisiert                   | 04:478-488             |  |          |                               |   |                |        |  |                  |  |                |
| 76.   | konkurrierende Einflüsse in der Stadt                | 04:263-265             |  |          |                               |   |                |        |  |                  |  |                |
| 77.   | dörfliche Konfliktmuster                             | 05:783-788             |  |          |                               |   |                |        |  |                  |  |                |
| 78.   | Organisationswissen                                  | 01:723-727             | Qualifikation<br>Organisationswissen             |          | <b>Wissen Management</b>      | Die Fachkraft meint, Organisations- und Managementkenntnisse sind notwendig, um Selbstorganisation fördern zu können. | Einschätzungen |        |  |                  |  |                |
| 79.   | Management-Kenntnisse                                | 02:830-832             |  |          |                               |   |                |        |  |                  |  |                |
| 80.   | Verwaltungskenntnisse                                | 03:908                 |  |          |                               |   |                |        |  |                  |  |                |
| 81.   | Öffentlichkeitsarbeit                                | 03:1016-1018           |  |          |                               |   |                |        |  |                  |  |                |
| 82.   | Moderationstechniken                                 | 06:798-802             |  |          |                               |   |                |        |  |                  |  |                |

| Sp. 1 | Spalte 2  | Spalte 3     | Spalte 4   | Spalte 5 | Spalte 6                        | Spalte 7   | Spalte 8       |
|-------|---|--------------|--|----------|---------------------------------|--|----------------|
| 83.   | fehlendes Selbstvertrauen                                 | 01:751-761   |  |          |                                 |  |                |
| 84.   | fehlende Organisationsfähigkeit Jugendlicher              | 01:839-860   | Grenzen Jugendliche selbst                       |          | <b>Grenzen Jugendliche</b>      | Die Fachkraft meint, die Möglichkeiten und Fähigkeiten Jugendlicher begrenzen die Selbstorganisation.                                      | Einschätzungen |
| 85.   | fehlende Artikulationsfähigkeit Jugendlicher              | 04:277-280   |  |          |                                 |  |                |
| 86.   | jemand wird gebraucht, der regelt                         | 01:751-755   | Bestimmung Selbstorganisation mit Unterstützung  |          |                                 |  |                |
| 87.   | SO als Zuarbeit für den Profi                             | 06:150-156   |  |          |                                 |  |                |
| 88.   | positive Grundhaltung zur Selbstorganisation Jugendlicher | 01:913-921   | Haltung grundsätzlich +                          |          | <b>Haltung grundsätzlich +</b>  | Die Fachkraft bezeichnet Selbstorganisation als Chance und möglich.  | Positionen     |
| 89.   | Ermöglichen, lernen lassen                                | 01:935-342   | Strategie: Ermöglichen                           |          | <b>Strategie 1: Ermöglichen</b> | Die Fachkraft ermöglicht durch Handlung Jugendlichen Lern- und Erfahrungsprozesse, in dem sie den Rahmen für Selbstorganisation absichert. | Positionen     |
| 90.   | Dolmetschen-Können  | 01:991-994   | Qualifikation Dolmetschen-Können                 |          | <b>Können Kommunikation</b>     | Die Fachkraft meint, kommunikative Kompetenzen sind nötig, um Selbstorganisation fördern zu können.  | Einschätzungen |
| 91.   | Gesprächsführung  | 01:1004-1014 | Persönlichkeitseigenschaft Gesprächsführung      |          |                                 |  |                |
| 92.   | Rhetorik  | 03:976       | Qualifikation Rhetorik                           |          |                                 |  |                |
| 93.   | Diplomatie  | 03:909-925   | Persönlichkeitseigenschaft Diplomatie            |          |                                 |  |                |
| 94.   | Zugehen-Können auf Jugendliche                            | 03:849-858   | Persönlichkeitseigenschaft Interaktionskompetenz |          |                                 |  |                |
| 95.   | auf die Leute auf dem Lande zugehen können                | 06:802-805   |  |          |                                 |  |                |

| Sp. 1 | Spalte 2  | Spalte 3                 | Spalte 4   | Spalte 5         | Spalte 6   | Spalte 7  | Spalte 8       |
|-------|---|--------------------------|--|------------------|--|---|----------------|
| 96.   | geduldig handeln  | 01:998-1002              | Persönlichkeitseigenschaft<br>Geduld                 |                  | <b>Können Selbst</b>   | Die Fachkraft meint, bestimmte, auf sie selbst gerichtete Persönlichkeitseigenschaften sind notwendig, um Selbstorganisation fördern zu können. | Einschätzungen |
| 97.   | Durchsetzungsfähigkeit  | 02:811-815               | Persönlichkeitseigenschaft<br>Durchsetzungsfähigkeit |                  |  |   |                |
| 98.   | Unterstützungskompetenz aufgrund Berufserfahrung                    | 02:818-828               | Qualifikation Berufserfahrung                        |                  |  |   |                |
| 99.   | aktive und passive Kritikfähigkeit                                  | 03:864                   | Persönlichkeitseigenschaft<br>Kritikfähigkeit        |                  |  |   |                |
| 100.  | alles hinterfragen  | 03:1014-1016             |  |                  |  |   |                |
| 101.  | Respektlosigkeit  | 03:999-1005              | Persönlichkeitseigenschaft<br>Respektlosigkeit       |                  |  |   |                |
| 102.  | professionale Haltung zeigen  | 05:802-831               | Persönlichkeitseigenschaft<br>Konsequenz             |                  |  |   |                |
| 103.  | Instanz-Sein  | 05:833-847               | Persönlichkeitseigenschaft In-<br>stanz              |                  |  |   |                |
| 104.  | Mädchen für alles   | 06:796-797               | Qualifikation Alles-Köner                            |                  |  |   |                |
| 105.  | beobachten, auswerten, intervenieren                                | 02:131-134               |  | <b>lenken</b>    |  |   |                |
| 106.  | Projekt durch Übertragung von Aufgaben steuern                      | 06:173-182               | lenken   |                  |  |   |                |
| 107.  | auf Entscheidungen Jugendlicher einwirken                           | 02:206-216               | einwirken  |                  |  |   |                |
| 108.  | „Vernetzungsfunktion“   | 02:228-234<br>02:261-267 | vernetzen  | <b>vernetzen</b> | Die Fachkraft schildert Handlung, durch die sie unterschiedliche Akteure aus Umwelt und Selbstorganisation miteinander in Verbindung bringt. | Handlung  |                |
| 109.  | Konzept entwickeln  | 02:46-50                 | strukturell arbeiten                                 |                  |  |   |                |
| 110.  | Kooperationspartner suchen  | 02:58-63                 |  |                  |  |   |                |
| 111.  | „Kontakt zu den Eltern“ herstellen                                  | 04:743-751               | Eltern einbinden                                     |                  |  |   |                |
| 112.  | sich mit Politik auf dem Gebiet der Jugendpolitik auseinandersetzen | 02:510-539               | politisch auseinandersetzen                          |                  | <b>auseinandersetzen</b>   | Die Fachkraft schildert, dass sie ihre Positionen zu Selbstorganisation auch kontrovers gegenüber der Umwelt zum Ausdruck bringt.               | Handlung       |

| Sp. 1 | Spalte 2   | Spalte 3                 | Spalte 4                | Spalte 5 | Spalte 6                       | Spalte 7   | Spalte 8       |
|-------|--|--------------------------|-------------------------|----------|--------------------------------|--|----------------|
| 113.  | negative Grundhaltung zur Selbstorganisation Jugendlicher        | 02:729-737               | Haltung grundsätzlich - |          | <b>Haltung grundsätzlich -</b> | Die Fachkraft bezeichnet Selbstorganisation als Risiko und problematisch.  | Positionen     |
| 114.  | Betreuung hemmt Eigeninitiative                                  | 02:781-790               | Grenzen Vorgabe         |          | <b>Grenzen Profis</b>          | Die Fachkraft meint, Handlung von Fachkräften wirke an sich begrenzend auf Selbstorganisation.                                 | Einschätzungen |
| 115.  | pädagogische Vorstellungen Professioneller                       | 04:125-129               |                         |          |                                |  |                |
| 116.  | aufgesetzte, „angeordnete“ Selbstorganisation                    | 04:412-421<br>04:425-431 |                         |          |                                |  |                |
| 117.  | Grenzen durch externe Regelung:                                  | 04:439-447               | Grenzen Regelsezung     |          |                                |  |                |
| 118.  | „infrastrukturelle Funktion“                                     | 02:600-604               | Türen öffnen            |          | <b>freimachen</b>              | Die Fachkraft schildert Handlung, durch die sie der Selbstorganisation vorhandene Hürden in der Umwelt aus dem Weg räumt.      | Handlung       |
| 119.  | zu Gunsten eines Projektes „intervenieren“                       | 06:710-715               | freimachen              |          |                                |  |                |
| 120.  | Mindeststandards für Ausstattung selbstorganisierter Jugendräume | 02:619-628               | Rahmenbedingungen       |          | <b>Rahmen +</b>                | Die Fachkraft nennt gesellschaftliche oder organisatorische Bedingungen, die sich fördernd auf Selbstorganisation auswirken.   | Einschätzungen |
| 121.  | SO-begleitender Vertrag  | 02:762-765               |                         |          |                                |  |                |
| 122.  | Trägerschaft   | 02:795-807               |                         |          |                                |  |                |
| 123.  | Qualität Rückhalt beim Träger                                    | 02:825-827               |                         |          |                                |  |                |
| 124.  | Dorfkultur braucht keine professionelle Jugendarbeit             | 05:320-340               |                         |          |                                |  |                |
| 125.  | öffentlicher Druck   | 04:398-406               |                         |          | <b>Rahmen -</b>                | Die Fachkraft nennt gesellschaftliche oder organisatorische Bedingungen, die sich behindernd auf Selbstorganisation auswirken. | Einschätzungen |
| 126.  | Einbindung in Hierarchie der Kommune                             | 04:646-655               |                         |          |                                |  |                |
| 127.  | kommunalpolitischer Kontext                                      | 04:709-715               |                         |          |                                |  |                |
| 128.  | Institution vs. Selbstorganisation                               | 04:819-943               |                         |          |                                |  |                |
| 129.  | Desinteresse   | 05:595-597               |                         |          |                                |  |                |
| 130.  | Vereinsinteressen  | 06:17-28                 |                         |          |                                |  |                |
| 131.  | ehrenamtliche Gemeindejugendpfleger                              | 02:634-644               | Unterstützer            |          | <b>Schlüsselpersonen</b>       | Die Fachkraft benennt für Selbstorganisationsprozesse förderliche Akteure der vor Ort gegebenen Umwelt.                        | Einschätzungen |
| 132.  | interessierte Erwachsene   | 03:736-739               |                         |          |                                |  |                |
| 133.  | unterstützende Politiker   | 03:480-484               |                         |          |                                |  |                |
| 134.  | Putzfrau   | 03:480-484               |                         |          |                                |  |                |
| 135.  | Ältere (ehemalige Jugendliche)                                   | 06:660-664               |                         |          |                                |  |                |



| Sp. 1 | Spalte 2  | Spalte 3   | Spalte 4                                   | Spalte 5 | Spalte 6                        | Spalte 7   | Spalte 8       |
|-------|---|------------|--|----------|---------------------------------|--|----------------|
| 136.  | Unselbständigkeit   | 03:664-494 | sozialisationsbedingte Grenzen             |          | <b>Grenzen Nicht-Lernen</b>     | Die Fachkraft meint, Jugendliche haben sich bestimmte Voraussetzungen nicht bzw. noch nicht aneignen können, wodurch die Fähigkeit zur Selbstorganisation eingeschränkt werde.             | Einschätzungen |
| 137.  | ehrenamtlichen Mitarbeitern Aufmerksamkeit zukommen lassen              | 03:824-828 | anerkennen                                 |          | <b>anerkennen</b>               | Die Fachkraft schildert, dass sie den Jugendlichen Anerkennung ausspricht, sie positiv verstärkt oder motiviert.   | Handlung       |
| 138.  | Jugendliche an Entscheidungen beteiligen                                | 03:853-864 | beteiligen                                 |          | <b>beteiligen</b>               | Die Fachkraft schildert, dass sie Jugendliche bei ihren Entscheidungen um Rat fragt oder durch Abtreten ihrer eigenen Kompetenzen direkt beteiligt.  | Handlung       |
| 139.  | Interesse an Jugendlichen   | 03:848-849 | Persönlichkeitseigenschaft Interesse       |          | <b>Können Zielgruppe</b>        | Die Fachkraft meint, bestimmte, auf Dritte gerichtete Persönlichkeitseigenschaften sind notwendig, um Beziehungen zu Jugendlichen aufbauen und deren Selbstorganisation fördern zu können. | Einschätzungen |
| 140.  | Verständnis für Jugendliche   | 04:874-874 | Persönlichkeitseigenschaft Toleranz        |          |                                 |  |                |
| 141.  | Vertrauen in Jugendliche  | 05:794-796 | Persönlichkeitseigenschaft Vertrauen       |          |                                 |  |                |
| 142.  | Zulassen-Können, Regelverletzung hat auch Normalität                    | 05:796-798 | Persönlichkeitseigenschaft Zulassen-Können |          |                                 |  |                |
| 143.  | „pädagogisches Wissen“  | 03:911     |  |          |                                 |  |                |
| 144.  | fachliches Grundwissen über Jugendliche                                 | 05:792-794 | Qualifikation Pädagogik                    |          | <b>Wissen Methoden</b>          | Die Fachkraft meint, fachlich-pädagogische Kenntnisse sind notwendig, um Selbstorganisation fördern zu können.   | Einschätzungen |
| 145.  | Diskurskompetenz  | 05:873-890 | Qualifikation Diskurskompetenz             |          |                                 |  |                |
| 146.  | fehlende Lerninhalte  | 03:956-976 | negative Elemente der Berufsausbildung     |          | <b>Berufsausbildung negativ</b> | Die Fachkraft schildert die eigene Berufsausbildung als hemmend für die Förderung der Selbstorganisation Jugendlicher.   | Einschätzungen |
| 147.  | Praxisdistanz der Lehrenden   | 04:959-980 |  |          |                                 |  |                |
| 148.  | fehlende Ernsthaftigkeit der FH-Ausbildung                              | 05:892-918 |  |          |                                 |  |                |
| 149.  | fehlender Praxisbezug   | 06:826-827 |  |          |                                 |  |                |
| 150.  | sicherstellen, dass Vereinbarungen durch Jugendliche eingehalten werden | 04:158-176 | garantieren                                |          | <b>garantieren</b>              | Die Fachkraft schildert Handlung, durch die sie die Rahmenbedingungen für ein Vorhaben Jugendlicher gegenüber den Jugendlichen sicherstellt.   | Handlung       |

| Sp. 1 | Spalte 2  | Spalte 3   | Spalte 4   | Spalte 5   | Spalte 6                           | Spalte 7   | Spalte 8   |
|-------|---|------------|--|------------|------------------------------------|--|------------|
| 151.  | Entwickeln, Person entwickeln                   | 04:335-341 | Strategie: Entwickeln  |            | <b>Strategie 3:<br/>Entwickeln</b> | Die Fachkraft stellt persönliche Beziehungen zwischen ihr und den betroffenen Jugendlichen in das Zentrum von Handlung, wobei Selbstorganisation mehr Mittel zum Zweck ist, diese Beziehung aufzubauen.                        | Positionen |
| 152.  | Raum überlassen                                 | 04:350-355 |  |            | <b>ermöglichen</b>                 | Die Fachkraft schildert Handlungen, durch das Zur-Verfügung-Stellen von Ressourcen o. ä. einem Vorhaben Jugendlicher den Weg zu ebnen.   | Handlung   |
| 153.  | „Möglich-Machen“                                | 07:941-942 | ermöglichen  |            |                                    |  |            |
| 154.  | Ermöglichen                                     | 08:600-602 |  |            |                                    |  |            |
| 155.  | Selbstbestimmung als „Privileg gewähren“        | 05:604-607 |  |            |                                    |  |            |
| 156.  | „Hausmeister“ sein (Dinge bereitstellen)        | 05:606-615 | erlauben   |            |                                    |  |            |
| 157.  | erlauben, wenn positive Erfahrung vorliegt      | 05:636-643 |  |            |                                    |  |            |
| 158.  | erlauben, gewähren                              | 05:706-710 |  |            |                                    |  |            |
| 159.  | „positiver Erwachsener“ sein                    | 04:537-547 | sich (als Person) anbieten   |            |                                    |  |            |
| 160.  | ehrllich seine Meinung äußern                   | 04:881-888 |  |            |                                    |  |            |
| 161.  |   | 07:428-485 | Vertraut mit Jugendlichen sein   |            |                                    |  |            |
| 162.  |   |            | Ansprechpartner sein   | 07:925-931 | <b>ansprechbar sein</b>            | Die Fachkraft schildert, für Alltägliches oder Probleme Jugendlicher als Gesprächspartner oder zweckfrei als (erwachsener) Gesprächspartner mit den eigenen Erfahrungen, Meinungen und Einschätzungen zur Verfügung zu stehen. | Handlung   |
| 163.  |   |            | „Vertraulichkeit haben“, vertraulichen Kontakt (zu Jugendlichen) haben | 07:963-976 |                                    |  |            |
| 164.  |   |            | persönlichen „Kontakt halten“ (bei Problemen)                          | 08:200-202 |                                    |  |            |
| 165.  |   |            | Probleme (Jugendlicher) ernstnehmen,                                   | 09:279-289 |                                    |  |            |
| 166.  |   |            | „Vertrauensperson“ sein<br><i>Alltägliches besprechen</i>              | 06:523-529 |                                    |  |            |
| 167.  | „Prellbock“ sein                                | 04:641-646 |  |            | <b>abblocken</b>                   | Die Fachkraft schildert, sie wehre Kritik der Umwelt an der Selbstorganisation so ab, dass eine unmittelbare Einflußnahme auf die Jugendlichen unterbleibt und die Selbstorganisation hierdurch unbeeinträchtigt bleibt.       | Handlung   |
| 168.  | Kritik abblocken, „Kritik im Vorfeld abblocken“ | 06:364-376 | abblocken  |            |                                    |  |            |
| 169.  | Druck von außen moderieren                      | 06:522-523 |  |            |                                    |  |            |
| 170.  | „Verständnis wecken“ für Jugendliche            | 06:390-409 | herantragen  |            |                                    |  |            |

| Sp. 1 | Spalte 2  | Spalte 3    | Spalte 4                              | Spalte 5 | Spalte 6                   | Spalte 7  | Spalte 8   |
|-------|---|-------------|---------------------------------------|----------|----------------------------|---|------------|
| 171.  | „Prellbock spielen“   | 04:641-646  | absichern                             |          | <b>absichern</b>           | Die Fachkraft schildert vorbeugende Handlung, bevor es Probleme für die Selbstorganisation gibt.  | Handlung   |
| 172.  | „stumme Appelle“  | 04:689- 699 | einschreiten<br>schwach/ argumentativ |          | <b>einschreiten</b>        | Die Fachkraft schildert, dass sie Jugendlichen in einer gegebenen Situation Grenzen setzt, etwas unterbindet, verbietet oder auch argumentativ-appellativ begrenzenden Einfluß auf Jugendliche nimmt. | Handlung   |
| 173.  | „ein ernstes Wörtchen reden“<br>mit Jugendlichen                              | 06:48-54    |                                       |          |                            |   |            |
| 174.  | Bote sein, der die Regeln bringt  | 06:450-452  |                                       |          |                            |   |            |
| 175.  | „an Vernunft appellieren“   | 06:515-521  |                                       |          |                            |   |            |
| 176.  | Grenzen setzen, da (andere)<br>Jugendliche das erwarten                       | 05:727-734  | begrenzen situativ                    |          |                            |   |            |
| 177.  | konsequent sein, das Ange-<br>drohte „wirklich auch tun“<br>„einschreiten“    | 04:891-894  | einschreiten<br>stark/ intervenierend |          |                            |   |            |
| 178.  | (in Kommunikationsverhalten<br>Jugendlicher)                                  | 05:814-825  |                                       |          |                            |   |            |
| 179.  | inoffiziell kommunizieren, loka-<br>les Kommunikationsnetz nutzen             | 04:712-719  | sensibel kommunizieren                |          | <b>bereden</b>             | Die Fachkraft schildert, dass sie in der Umwelt durch formelle Gespräche und informelle Kontakte die Selbstorganisation unterstützt.  | Handlung   |
| 180.  | mit Empfindsamkeiten („emp-<br>findsamen Persönlichkeiten“)<br>umgehen        | 06:618-634  |                                       |          |                            |   |            |
| 181.  | „die Lautesten, die Frechsten<br>bremsen“                                     | 05:725-727  | begrenzen grundsätzlich               |          | <b>regeln</b>              | Die Fachkraft schildert, dass sie Jugendlichen konkrete Regeln für ein erwartetes Verhalten vorgibt.  | Handlung   |
| 182.  | „grundsätzliche Grenzen set-<br>zen“  | 06:58-60    |                                       |          |                            |   |            |
| 183.  | das Übrige Jugendlichen über-<br>lassen                                       | 05:345-347  | heraushalten                          |          | <b>heraushalten</b>        | Die Fachkraft schildert, dass sie die Selbstorga-<br>nisation unbeeinflusst läßt, indem sie selbst pas-<br>siv und beteiligt bleibt.  | Handlung   |
| 184.  | überlassen (z. B. Jugendraum<br>überlassen, sich dann nicht<br>darum kümmern) | 05:382-385  |                                       |          |                            |   |            |
| 185.  | Lenken, Regeln  | 05:382-386  | Strategie: Lenken                     |          | <b>Strategie 4: Lenken</b> | Die Fachkraft stellt die Entwicklung von Regeln und deren Umsetzung in das Zentrum von Handlung.  | Positionen |
| 186.  | „hinterherhängen“   | 06:103 –106 | überwachen                            |          | <b>überwachen</b>          | Die Fachkraft schildert Handlung, durch die sie bei Vorhaben Jugendlicher den Vollzug deren Handlungen kontrolliert.  | Handlung   |

| Sp. 1 | Spalte 2  | Spalte 3                 | Spalte 4  | Spalte 5 | Spalte 6                        | Spalte 7  | Spalte 8       |
|-------|---|--------------------------|---|----------|---------------------------------|---|----------------|
| 187.  | für Unterhalt sorgen (Anschaffungen für und Kosten der Jugendräume) | 05:442-445               | unterstützen  |          | <b>unterstützen</b>             | Die Fachkraft schildert Handlung, durch die sie Vorhaben Jugendlicher konkret durch Bereitstellung von Ressourcen fördert.  | Handlung       |
| 188.  | „Unterstützung“ geben (z. B. Kosten tragen)                         | 05:550-554               |   |          |                                 |   |                |
| 189.  | sich zurückziehen und hintergründig unterstützen                    | 06:541-544               |   |          |                                 |   |                |
| 190.  | Verantwortung einfordern  | 05:417-419               | Verantwortung einfordern  |          | <b>verpflichten</b>             | Die Fachkraft schildert Handlung, Jugendliche durch die Übertragung von Aufgaben und Verantwortung einzubinden oder von ihnen eine bestimmte Handlung zu verlangen. | Handlung       |
| 191.  | In-Pflicht-Nehmen (Jugendliche)                                     | 05:466-468               | verpflichten  |          |                                 |   |                |
| 192.  | an den Ortsrat verweisen bei Problemen                              | 05:438-441               | in die Pflicht nehmen   |          | <b>einfordern</b>               | Die Fachkraft schildert, dass sie von der Umwelt Entscheidungen einfordert, die die Selbstorganisation Jugendlicher fördern.  | Handlung       |
| 193.  | In-Pflicht-Nehmen (Beratung im Ortsrat)                             | 05:438-441<br>05:555-574 |   |          |                                 |   |                |
| 194.  | In-Pflicht-Nehmen (dörfliche Gemeinschaft)                          | 05:477-482<br>05:493-497 |   |          |                                 |   |                |
| 195.  | Straftaten  | 05:802-812               | Grenzen aufgrund geltenden Rechts und gesetzlicher Vorschriften       |          | <b>Grenzen Recht</b>            | Die Fachkraft meint, rechtliche Vorgaben schränken Selbstorganisationsprozesse ein.   | Einschätzungen |
| 196.  | gelungene Vermittlung von Techniken                                 | 06:829-834               | positive Elemente der Berufsausbildung                                |          | <b>Berufsausbildung positiv</b> | Die Fachkraft schildert die eigene Berufsausbildung als begünstigend für die Förderung von Selbstorganisation Jugendlicher.   | Positionen     |
| 197.  | Umfang der Selbstorganisation                                       | 06:89-94                 | Grenzen im Umfang und der Reichweite des Selbstorganisationsprozesses |          | <b>Grenzen Überforderung</b>    | Die Fachkraft meint, Jugendliche können den Anforderungen aus Selbstorganisationsprozessen nicht entsprechen.   | Einschätzungen |
| 198.  |   | 06:746-782               |   |          |                                 |   |                |
| 199.  |   |                          |   |          |                                 |   |                |
| 200.  | Musisches Können  | 06:807-815               | Qualifikation<br>Praktische Kompetenzen                               |          | <b>Wissen Praktisches</b>       | Die Fachkraft meint, handwerklich-praktische Fertigkeiten sind notwendig, um Selbstorganisation fördern zu können.  | Einschätzungen |
| 201.  | Handwerkliches Können   | 06:834-839               |   |          |                                 |   |                |

| Sp. 1 | Spalte 2 | Spalte 3 | Spalte 4   | Spalte 5   | Spalte 6        | Spalte 7  | Spalte 8 |
|-------|----------|----------|--|--|-----------------|---|----------|
| 202.  |          |          | Anleitung geben  | 07:101-114   | <b>schützen</b> | Die Fachkraft schildert Handlung in kritischen Situationen, in die Jugendliche eingebunden sind, durch die sie den Überblick behält, den Jugendlichen Unterstützung anbietet und ihnen die Sicherheit gibt, dass sie erforderlichenfalls eingreifen wird. | Handlung |
| 203.  |          |          | „Sicherheit im Hintergrund“<br>geben                     | 07:196-207   |                 |   |          |
| 204.  |          |          | intervenieren, eingreifen<br>(aktive Gefahrabwehr)       | 07:252-258<br>07:638-651                             |                 |   |          |
| 205.  |          |          | Eskalation vermeiden                                     | 07:628-634   |                 |   |          |
| 206.  |          |          | „kühlen Kopf behalten“<br>(Sicherheitsperson sein)       | 07:684-702   |                 |   |          |
| 207.  |          |          | „Notbremse“  | 07:870-875   |                 |   |          |
| 208.  |          |          | „Schutzfunktion“   | 09:239-246   |                 |   |          |
| 209.  |          |          | schützen   | 09:358-363   |                 |   |          |
| 210.  |          |          | „Schlichten in bestimmten<br>Situationen“, Rettungsanker | 07:941-943   |                 |   |          |
| 211.  |          |          | zwischen konträren<br>Gruppen moderieren                 | 07:518-617   |                 |   |          |
| 212.  |          |          | „Kontakt und Beratung“                                   | 08:104-107   | <b>anregen</b>  | Die Fachkraft schildert, den Jugendlichen Ideen zu geben, um sie zu einem Tun anzuregen   | Handlung |
| 213.  |          |          | Alternativen entwickeln                                  | 08:141-145   |                 |   |          |
| 214.  |          |          | „Begleitung“   | 08:572-581   |                 |   |          |
| 215.  |          |          | „vorschlagen“,<br>Vorschläge machen                      | 08:376-381   |                 |   |          |
| 216.  |          |          | pädagogisch intervenieren                                | 02:393-401   |                 |   |          |
| 217.  |          |          | „Inputs reingeben“                                       | 06:80-87   |                 |   |          |
| 218.  |          |          | „Absicherungsarbeit“                                     | 08:216-221<br>08:420-424<br>08:546-562<br>08:563-566 | <b>abklären</b> | Die Fachkraft schildert, dass sie Kritik aus der Umwelt an der Selbstorganisation aufnimmt, intern mit den Jugendlichen klärt und die Ergebnisse der Klärung ggfs. an die Umwelt rückmeldet.  | Handlung |

| Sp. 1 | Spalte 2 | Spalte 3 | Spalte 4  | Spalte 5                 | Spalte 6            | Spalte 7   | Spalte 8       |
|-------|----------|----------|---|--------------------------|---------------------|--|----------------|
| 219.  |          |          | konsumistische Nachwuchsgeneration                    | 08:297-306               | <b>Konsum</b>       | Die Fachkraft schildert Konsum und Konsumorientierung Jugendlicher als Einflußfaktoren auf Selbstorganisation.   | Einschätzungen |
| 220.  |          |          | „Konsumieren der Jugendlichen“                        | 09:187-227               |                     |  |                |
| 221.  |          |          | „abhängen“  | 10:26-45                 |                     |  |                |
| 222.  |          |          | Freizeitkonsum  | 11:103-111<br>11:194-207 |                     |  |                |
| 223.  |          |          | Geldverschwendung durch Jugendliche                   | 12:192-194               |                     |  |                |
| 224.  |          |          | auf Gespräch Politik eichen                           | 08:615-620               | <b>vorbereiten</b>  | Die Fachkraft schildert Handlung, durch die sie Jugendliche auf eine bestimmte Situation in der Umwelt vorbereitet.  | Handlung       |
| 225.  |          |          | <i>Gespräch mit Nachbarn vorbereiten</i>              | 03:262-263               |                     |  |                |
| 226.  |          |          | an kompetente Partner verweisen                       | 09:71-75<br>09:502-510   | <b>verweisen</b>    | Die Fachkraft schildert, dass sie Jugendliche an Dritte weiterleitet, die über spezielle Kenntnisse oder Fertigkeiten verfügen, die der Fachkraft selbst nicht zur Verfügung stehen. | Handlung       |
| 227.  |          |          | sich selbst entbehrlich machen                        | 09:105-108               | <b>zurückziehen</b> | Die Fachkraft schildert, sich selbst zurückzunehmen, um Jugendliche allein handeln zu lassen.  | Handlung       |
| 228.  |          |          | beschützen durch Vermeiden unerfreulicher Erfahrungen | 09:316-326               | <b>entlasten</b>    | Die Fachkraft schildert Handlung, durch die sie Jugendliche von für sie unangenehmen Aufgaben entlastet.   | Handlung       |
| 229.  |          |          | Umgang (Jugendlicher untereinander) prägen            | 09:370-374               | <b>prägen</b>       | Die Fachkraft schildert, auf den Umgangston und das Miteinander-Umgehen Jugendlicher durch eigenes Vorbild oder Regeln Einfluß zu nehmen.  | Handlung       |
| 230.  |          |          | integrieren, den Umgang untereinander prägen          | 09:265-269               |                     |  |                |
| 231.  |          |          | <i>für entsprechende Atmosphäre sorgen</i>            | 05:727-734               |                     |  |                |
| 232.  |          |          | Einzelunterstützung geben                             | 09:481-499               | <b>helfen</b>       | Die Fachkraft schildert Handlung, durch die sie Jugendlichen Unterstützung und Hilfe im Einzelfall gibt.   | Handlung       |
| 233.  |          |          | Orientierung geben, Perspektive benennen              | 10:276-281               | <b>orientieren</b>  | Die Fachkraft schildert Handlung, durch die sie den Jugendlichen einen Weg für die Selbstorganisation aufzeigt.  | Handlung       |

| Sp. 1 | Spalte 2 | Spalte 3 | Spalte 4  | Spalte 5     | Spalte 6                 | Spalte 7  | Spalte 8       |
|-------|----------|----------|---|--------------|--------------------------|---|----------------|
| 234.  |          |          | („Privilegien“) „entziehen“                               | 10:390-395   | <b>entziehen</b>         | Die Fachkraft schildert, wodurch sie Jugendlichen eingeräumte Rechte oder Möglichkeiten wieder zu entziehen.                                  | Handlung       |
| 235.  |          |          | den Gruppenprozess „begleiten“                            | 10: 909-913  | <b>begleiten</b>         | Die Fachkraft schildert Handlung, durch die sie in einem Vorhaben Jugendlicher moderierend auf den Gruppenprozess Einfluß nimmt.              | Handlung       |
| 236.  |          |          | unter Jugendlichen moderieren                             | 12:1050-1053 |                          |   |                |
| 237.  |          |          | <i>Aufgaben der Gruppe Hinweise gebend im Blick haben</i> | 04:180-185   |                          |   |                |
| 238.  |          |          | Ausgleich mit Nachbarn suchen                             | 09:590-606   | <b>ausgleichen</b>       | Die Fachkraft schildert, dass sie die Interessen der Umwelt wahrnimmt und sich um deren Berücksichtigung durch die Selbstorganisation bemüht. | Handlung       |
| 239.  |          |          | Rücksicht auf Nachbarn nehmen                             | 09:58-61     |                          |   |                |
| 240.  |          |          | „professionelle Beziehung“                                | 10:246-255   |                          |   |                |
| 241.  |          |          | berufliche Arbeit auch mit Rechten                        | 08:818-823   |                          |   |                |
| 242.  |          |          | <i>Dienst an sieben Tagen)</i>                            | 04:606-616   | <b>Berufung</b>          | Die Fachkraft gibt zu erkennen, dass sie ihre Tätigkeit in der Jugendarbeit eher als Aufgabe mit ideeller Selbstverpflichtung versteht.       | Positionen     |
| 243.  |          |          | „für die Jugendlichen da sein“                            | 06:360-363   |                          |   |                |
| 244.  |          |          | persönlich härter werden                                  | 11:402-409   | <b>Grenzen Fachkraft</b> | Die Fachkraft meint, Einstellungen der Fachkräfte selbst begrenzen Selbstorganisation.  | Einschätzungen |
| 245.  |          |          | <i>persönliche Grenzen</i>                                | 05:758-761   |                          |   |                |
| 246.  |          |          | Jugendliche aufsuchen an ihren Plätzen („außerhalb“)      | 11:555-558   | <b>zugehen</b>           | Die Fachkraft schildert, dass sie Jugendliche außerhalb einer Einrichtung aufsucht.   | Handlung       |
| 247.  |          |          | etwas riskieren   | 14:775-778   | <b>wagen</b>             | Die Fachkraft schildert, die Realisierung eines risikobehafteten Vorhabens zuzulassen.  | Handlung       |
| 248.  |          |          | sich in der Zeitung äußern                                | 14:1612-1623 | <b>veröffentlichen</b>   | Die Fachkraft schildert, dass sie mit Selbstorganisation die formelle Öffentlichkeit sucht.   | Handlung       |
| 249.  |          |          | ein Problem in der Dorfföffentlichkeit ansprechen         | 14:2178-2196 |                          |   |                |