

„Irgendwann passiert immer was“

Gewalt als Risiko in der offenen Jugendarbeit

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von

Ursula Unterkofler

aus Innsbruck

2014

Erstgutachterin: Prof. Dr. Angelika Poferl

Zweitgutachter: Prof. Dr. Norbert Schröer

Datum der mündlichen Prüfung: 31.01.2014

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	7
2	Gewaltbearbeitung als professionelles Handeln	12
2.1	Professionelles Handeln als Aushandlungsprozess	12
2.2	Strukturbedingungen und Logiken professionellen Handelns	20
3	Gewalt – ein umstrittener Begriff.....	28
4	Offene Jugendarbeit als Forschungsfeld	39
4.1	Strukturelle Bedingungen und Charakteristika offener Jugendarbeit	39
4.2	Gewaltbearbeitung als Forschungslücke	41
5.	Erforschung professioneller Gewaltbearbeitung im Feld offener Jugendarbeit.....	47
5.1	Forschungsstrategie: Ethnografie und Grounded Theory	47
5.2	Methodenpluralität und Datenproduktion	50
5.2.1	Teilnehmende Beobachtung	52
5.2.2	Feldgespräche und ethnografisch gerahmte ExpertInneninterviews	55
5.2.3	Aufzeichnung von Teambesprechungen	59
5.2.4	Produktion von Texten: Schreiben von Beobachtungsprotokollen und Transkription	61
5.3	Forschungsprozess.....	64
5.3.1	Zugänge zum und Positionierungen im Feld	64
5.3.2	Forschungsphasen und theoretisches Sampling	68
5.4	Datenanalyse als Theoriebildung	71
5.4.1	Abduktive Forschungslogik als Grundlage für Theorieentwicklung	71
5.4.2	Von Daten zu Kategorien und deren Integration – Kodieren als Verfahren der Theoriebildung	76
6	Gewalt als Risiko.....	81
6.1	Gewalt als Risiko? Eine Begründung.....	81
6.2	Aspekte des Risikobegriffs und deren Relevanz für Gewalt(-bearbeitung) in der offenen Jugendarbeit	87
6.2.1	Leben im Angesicht der ‚Katastrophe‘: Die ‚richtige‘ Schlägerei	89
6.2.2	Alle sind betroffen: Die Konstruktion eines ‚gewaltfreien‘ Raums	90
6.2.3	Die Ambivalenz von Nichtwissen und Wissen als Strukturkategorie: Gewaltrisiko zwischen Unkalkulierbarkeit und Kontrolle	96

7	Strukturelle Bedingungen der Bearbeitung des Gewaltrisikos	100
7.1	Das Regulationsdilemma und seine Bedeutung für die Gewaltbearbeitung	100
7.2	Muster professioneller Problemkonstruktion	109
7.2.1	Jugendtreff als ‚Modell der Gesellschaft‘: Regelorientierung	110
7.2.2	Jugendtreff als ‚Familienersatz‘: Beziehungsorientierung	115
7.3	Unterschiedliche Deutungen und ‚Lösungen‘ des Regulationsdilemmas	122
7.3.1	Dilemma zwischen Zulassen von Regelabweichung und Regeldurchsetzung – Einsatz von Regelmacht.....	122
7.3.2	Dilemma zwischen kultureller Annäherung und Distanz – Einsatz von Beziehungsmacht.....	125
7.4	Professionelle Bezüge auf wissenschaftliches Wissen I: Theorien der Jugendarbeit.....	129
8	Ungewissheiten bei der Gewaltbearbeitung	142
8.1	Allgegenwärtiges Risiko: Gewalt als Alltagserscheinung	142
8.1.1	Gewalt als alltägliche Kommunikationsform der Jugendlichen?	144
8.1.2	Tendenzen zu gewalttätigem Handeln der Jugendlichen	146
8.2	Antizipation ungewisser Situationsentwicklung: Die Konstruktion von Eskalationsszenarien	149
8.2.1	Gewalt beginnt ‚im Kleinen‘	150
8.2.2	Gewaltrelevante verbale Interaktionsformen und verbale Gewalt	152
8.2.3	Gewaltrelevante körperliche Interaktionsformen und körperliche Gewalt.....	155
8.3	Soziale Definitionsprozesse: Gewalt als Aushandlungsgegenstand.....	157
8.3.1	Unterschiedliche Vorstellungen von Gewalt(-relevanz) als Grundlage für Aushandlungsprozesse	158
8.3.2	Unterschiedliche professionelle Deutungen des Dilemmas der verhandelbaren Grenze	159
8.4.	Professionelle Bezüge auf wissenschaftliches Wissen II: Reflexion des professionellen Gewaltverständnisses I.....	163
9	Verantwortungszuschreibungen: Wer kontrolliert das Gewaltrisiko?	167
9.1	Jugendliche als MitgestalterInnen des ‚gewaltfreien‘ Raums	167
9.1.1	Verantwortungszuschreibungen jenseits von TäterIn-Opfer- Konstruktionen?.....	170
9.1.2	Besondere Rollen – besondere Verantwortung	173

9.2	Selbstzuschreibungen der Professionellen: Angemessene Einschätzung von Risikosituationen	179
9.2.1	Das Geschehen ‚im Ohr‘ und ‚im Blick‘ behalten	180
9.2.2	Einschätzen von Situationen in Hinblick auf Dimensionen der Gewaltrelevanz	182
9.2.3	Identifikation eskalativer AkteurInnen	189
9.3	Professionelle Bezüge auf wissenschaftliches Wissen III: Reflexion des professionellen Gewaltverständnisses II	193
10	Kontrolle des Gewaltrisikos – Typische Situationen und Handlungsstrategien...	196
10.1	Gewaltrelevante Alltagssituationen ‚im Griff‘ behalten	196
10.1.1	Riskanten alltäglichen Wettbewerb ermöglichen und kontrollieren	197
10.1.2	Abwertung nicht Anwesender irritieren	213
10.2	Gefährliche Ausnahmesituationen ausbalancieren.....	216
10.2.1	Spiel mit Alarmauslöser entschärfen	217
10.2.2	Konfliktbearbeitung als Event: Drohende Schlägerei verhindern	220
10.3	Die ‚richtige‘ Schlägerei deeskalieren	240
10.4	Professionelle Bezüge auf wissenschaftliches Wissen IV: Methoden der Gewaltbearbeitung und deren Verankerung in Theorien der Jugendarbeit.....	244
11	Fazit	256
11.1	Zusammenfassung der Forschungsergebnisse.....	256
11.2	Reflexionsangebot für die Praxis offener Jugendarbeit.....	261
11.3	Professionssoziologische Diskussion	266
11.4	Ausblick.....	271
Literatur	273
Anhang: Transkriptionsregeln.....	297	

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Umfang und Ablauf der Untersuchung	68
Tabelle 2: Datenkorpus	71

1 Einleitung

Jugendgewalt ist ein Thema, das in der Öffentlichkeit, insbesondere in den Medien, hoch präsent ist. Laufend wird über Jugendgewalt berichtet und ein Anstieg jugendlicher Gewalttätigkeit suggeriert. Zwar ist empirisch (zumindest nach Aussagen der Kriminalstatistik) seit einigen Jahren ein Rückgang zu verzeichnen (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2013), dennoch stellt Jugendgewalt auch jenseits medialer Adressierungen ein soziales Problem dar, dessen Bearbeitung nicht nur Aufgabe von zentralen Sozialisationsinstanzen wie Familie oder Schule und von der Justiz, sondern auch von Einrichtungen der Jugendhilfe ist.

Offene Jugendarbeit als ein spezifisches Angebot der Jugendhilfe nimmt dabei eine besondere Stellung ein, da sie auf Grund ihrer Offenheit jugendliche Interaktionen zulässt, die in der Schule oder in anderen sozialpädagogischen Institutionen durch vorgegebene Regeln und Strukturen stark eingeschränkt werden. So kann offene Jugendarbeit zu einem Ort werden, an dem Jugendliche Gewalt als Handlungsalternative ausprobieren, während gleichzeitig Professionelle mit ihnen in Aushandlungsprozesse über die Angemessenheit solcher Problemlösungsmöglichkeiten gehen.

Über den Beitrag offener Jugendarbeit zur Bearbeitung von Jugendgewalt besteht eine Kontroverse, die insbesondere in den Jahren 2006 bis 2009 auch öffentlichkeitswirksam wurde (vgl. taz 2006). Unter dem Titel „Sind Freizeitzentren eigenständige Verstärkungsfaktoren für Jugendgewalt?“ hatten Pfeiffer, Rabold und Baier (2008) einen Artikel veröffentlicht, der zum Ergebnis kommt, dass Kinder und Jugendliche, wenn sie eine Einrichtung offener Jugendarbeit besuchen, eher Gewalt anwenden, als wenn sie das nicht tun. Die zu Grunde liegende Untersuchung sowie die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen stellte Pfeiffer beispielsweise im Bayerischen Städtetag vor – was nicht zuletzt deshalb Empörung in Wissenschaft und Praxis offener Jugendarbeit auslöste, weil die Kommunen diese zum Großteil finanzieren. Kritisiert wurde insbesondere das methodische Design der Untersuchung, auf deren Grundlage Pfeiffers weitreichende politische Schlussfolgerungen beruhen. Ganz im Gegensatz zu Pfeiffers Einschätzung wurde das integrative Potenzial offener Jugendarbeit hervorgehoben sowie die Möglichkeit, mit (von anderen pädagogischen Institutionen teilweise schwer erreichbaren) Jugendlichen Gewalteinstellungen und -handlungen zu thematisieren und zu bearbeiten (vgl. Expertengruppe offene Jugendarbeit 2009, Lindner, Scherr, Sturzenhecker 2009, Bayerischer Jugendring 2009).

Dass die Kontroverse in dieser Form überhaupt geführt werden kann, ist sicherlich auch dem lediglich fragmentarischen empirischen Wissen geschuldet, das über offene Jugendarbeit vor-

handen ist – dies gilt in Bezug auf AdressatInnen genauso wie auf professionelle und freiwillige MitarbeiterInnen (vgl. Thole 2010, S. 460ff.). Das Argument, dass Pfeiffer die Komplexität von Einrichtungen der Jugendarbeit als vielschichtige Erfahrungs- und Beziehungswelten, Lern- und Bildungsorte reduziert (vgl. Expertengruppe offene Jugendarbeit 2009, S. 9f.), kann zwar durch einige Studien empirisch gestützt werden. Untersuchungen zur Frage, wie Fachkräfte in der Jugendarbeit mit Gewalt umgehen, existieren jedoch so gut wie gar nicht (vgl. Kapitel 4).

In der vorliegenden Arbeit greife ich diese Thematik auf. Im Zuge einer empirischen Untersuchung richte ich den Fokus auf die Frage, wie Gewaltsituationen und -prozesse im Kontext offener Jugendarbeit von Professionellen interpretiert und bearbeitet werden. Mein Forschungsinteresse kann durch folgende forschungsleitende Fragen konkretisiert werden:

Wie definieren Professionelle in der offenen Jugendarbeit Gewalt?

Inwieweit sind die professionellen Gewaltverständnisse durch wissenschaftliche Gewaltbegriffe und/oder durch Gewaltdefinitionen der Jugendlichen geprägt?

In welchen typischen Situationen und Prozessen tritt Gewalt im Kontext offener Jugendarbeit auf?

Auf welche Handlungsmuster greifen die Professionellen bei der Bearbeitung dieser Situationen und Prozesse zurück?

Inwieweit sind dabei Bezüge zwischen wissenschaftlichem und professionellem Wissen erkennbar?

Die Formulierung des Forschungsinteresses verweist bereits darauf, dass ich meine Untersuchung professionstheoretisch rahme. Ich nehme eine spezifische Perspektive auf Gewaltbearbeitung in der offenen Jugendarbeit ein, indem ich sie als professionelles Handeln betrachte. Im *zweiten Kapitel* verdeutliche ich das, indem ich vorerst die sozialtheoretischen Prämissen meiner Untersuchung darlege. Professionelles Handeln – und damit Gewaltbearbeitung – verstehe ich als Aushandlungsprozess (vgl. Strauss 1978, 1993). Zudem mache ich meine Grundlegung zum Verhältnis professionellen Handelns und Wissens transparent. Im Anschluss daran stelle ich die professionstheoretischen Konzepte dar, die sich im Laufe meiner empirischen Untersuchung als besonders gewinnbringende „sensitizing concepts“ (Blumer 1954, S. 7) erwiesen haben. An Hand der Diskussionen um professionelles Handeln als unsicheres

Handeln, das sich in Paradoxien fassen sowie in der Sozial-, Sach- und Handlungsdimension konkretisieren lässt, entwickle ich nicht nur eine spezifische Perspektive auf Gewaltbearbeitung, sondern differenziere auch meine Fragen an den Forschungsgegenstand aus.

Im *dritten Kapitel* thematisiere ich die Uneindeutigkeit des Gewaltbegriffs. Da Gewalt einen Kernbegriff meiner Fragestellung darstellt, hat mich diese Uneindeutigkeit im Zuge meiner Untersuchung sowohl theoretisch als auch empirisch laufend beschäftigt. Ich kläre deshalb unterschiedliche sozialwissenschaftliche Gewaltverständnisse, insbesondere die enge Definition aufbauend auf Popitz (2009 [1992]), der Gewalt als absichtsvolle körperliche Verletzung eingrenzt, sowie Begriffsbestimmungen, die davon ausgehen, die gesellschaftliche Kontextualität des Gewaltbegriffs verhindere eine klare Definition des Phänomenbereichs. Letzteren schließe ich mich an, wenn ich deutlich mache, dass ich in meiner Untersuchung die Gewaltverständnisse der Professionellen im Feld rekonstruieren muss, um zu analysieren, was sie ‚als Gewalt‘ bearbeiten.

Im *vierten Kapitel* wende ich mich offener Jugendarbeit als Forschungsfeld zu. In einem ersten Teil beschreibe ich strukturelle Bedingungen, insbesondere die rechtlichen Grundlagen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) sowie die daraus resultierenden Charakteristika offener Jugendarbeit. Im anschließenden Abschnitt fasse ich den Forschungsstand in Bezug darauf zusammen, welche wissenschaftlichen Erkenntnisse über Bedingungen und Muster professionellen Handelns in der offenen Jugendarbeit bestehen. Insbesondere arbeite ich dabei die äußerst bruchstückhaften Ergebnisse zur Bearbeitung von Gewalt heraus, an die meine Untersuchung anschließen kann.

Im *fünften Kapitel* stelle ich dar, wie ich professionelle Gewaltbearbeitung im Feld offener Jugendarbeit untersucht habe. Meine empirische Arbeit war für die vorliegende Untersuchung zentral. Deshalb ist die Herstellung von Transparenz in Bezug auf meine empirische Arbeitsweise von besonderer Bedeutung. Das Kapitel ist deshalb zum einen geprägt durch methodologische Reflexion und Begründung der gewählten Forschungsstrategien und -methoden, zum anderen durch die Verdeutlichung zentraler methodischer Schritte. In diesem Sinne verdeutliche ich meine Forschungsstrategie, die durch Ethnografie und Grounded Theory geprägt ist. Im Anschluss befasse ich mich mit der Methodenpluralität meiner Datenerhebung und beschreibe, wie ich teilnehmende Beobachtung, Feldgespräche, ExpertInneninterviews und die Aufzeichnung von Teambesprechungen kombiniert habe. Ebenso stelle ich die Spezifika unterschiedlicher Datenproduktion (Schreiben von Beobachtungsprotokollen, Transkription) heraus. In der Folge beleuchte ich den realisierten zirkulären Forschungsprozess, indem ich meinen Zugang zum Feld, meine Positionierungen im Feld und die Abfolge unterschiedlicher

Forschungsphasen in unterschiedlichen Einrichtungen offener Jugendarbeit beschreibe. Auch mache ich meine Samplingstrategien im Laufe dieses Prozesses transparent. Schließlich charakterisiere ich Datenanalyse als Theoriebildung, der eine abduktive Forschungslogik zu Grunde liegt und die methodisch durch die Bildung und Integration von Kategorien umgesetzt wird.

Es folgt die Präsentation meiner Forschungsergebnisse, die mehrere Kapitel umfasst. Dabei handelt es sich um eine Rekonstruktion der Interpretation und Bearbeitung von Gewalt durch die untersuchten Professionellen.

Im *sechsten Kapitel* stelle ich deren Interpretation von Gewalt *als Risiko* vor. Ich begründe die Wahl dieser Kategorie als Schlüsselkategorie und erläutere Aspekte des Risikobegriffs sowie ihre Bedeutung für das untersuchte Phänomen professioneller Gewaltbearbeitung. Nicht nur verdeutliche ich, auf welche ‚Katastrophe‘ (Beck 2007a) und auf welchen sozialen Raum sich das konstruierte Gewaltrisiko bezieht. Auch verweise ich auf die Ambivalenz von Wissen und Nichtwissen, die den Risikobegriff als Strukturmehrheit prägt. Demnach zeigt sich die Dimension des Nichtwissens im Feld als Unkalkulierbarkeit des Gewaltrisikos (Kapitel 8) und die Dimension des Wissens als Anspruch auf dessen Kontrolle (vgl. Kapitel 9 und 10).

Bevor ich aber die entsprechenden Forschungsergebnisse ausführe, expliziere ich im *siebten Kapitel* spezifische Bedingungen, unter denen die Bearbeitung des Gewaltrisikos in der offenen Jugendarbeit stattfindet. Dabei handelt es sich zum einen um das Regulationsdilemma als spezifische Grundstruktur professionellen Handelns in der offenen Jugendarbeit, zum anderen um differente Wissensbestände – unterschiedliche Muster professioneller Problemkonstruktion –, auf die die Professionellen beim Handeln rekurrieren. Diese führen zu typischen Interpretationen und ‚Lösungen‘ des Regulationsdilemmas und, wie sich im weiteren Verlauf der Ergebnisdarstellung zeigen wird, zu unterschiedlichen Handlungsmustern bei der Gewaltbearbeitung. Welche Bezüge die Muster professioneller Problemkonstruktion zu wissenschaftlichen Diskursen Sozialer Arbeit aufweisen, diskutiere ich am Ende des siebten Kapitels.

Das *achte Kapitel* befasst sich mit Ungewissheiten der Gewaltbearbeitung. Gewalt interpretieren die Professionellen als allgegenwärtiges Risiko, indem sie sie als Alltagserscheinung charakterisieren. Weiterhin thematisieren sie eine stets ungewisse Situationsentwicklung, indem sie Eskalationsszenarien konstruieren. Und schließlich zeigen sich laufende soziale Definitionsprozesse, weil Gewalt in der offenen Jugendarbeit als Aushandlungsgegenstand anzusehen ist – vornehmlich differieren die Interpretationen von Professionellen und Jugendlichen. Inwieweit in diesen als Ungewissheiten gefassten Phänomenen ein Gewaltverständnis der

Professionellen deutlich wird, und wie dies im Verhältnis zur sozialwissenschaftlichen Diskussion des Gewaltbegriffs steht, reflektiere ich am Ende dieses Kapitels.

Im *neunten Kapitel* führe ich aus, welche Verantwortung die Professionellen den Jugendlichen und sich selbst zuschreiben. Verantwortungszuschreibungen sind als Grundlage für die Kontrolle des Gewaltrisikos zu verstehen, da sie regeln, wer für eventuelle Eskalationen verantwortlich ist – und sie damit auch verhindern kann. Die Professionellen sehen die Jugendlichen als MitgestalterInnen eines ‚gewaltfreien Raums‘ an, in viel höherem Maße sehen sie aber sich selbst verantwortlich, Risikosituationen angemessen wahrzunehmen und einzuschätzen. Im professionellen Wissen, das sich auf Kriterien der Einschätzung dieser Situationen bezieht, sind wiederum Aspekte ihres Gewaltverständnisses eingelagert, weshalb ich am Ende des neunten Kapitels erneut dessen Bezüge zu sozialwissenschaftlichen Begriffen diskutiere.

Die Professionellen sehen sich darüber hinaus verantwortlich, das Gewaltrisiko handelnd zu kontrollieren. Damit befasst sich das *zehnte Kapitel*, in dem ich zeige, in welchen typischen Situationen die Professionellen auf welche Handlungsmuster als Strategien der Kontrolle des Gewaltrisikos zurückgreifen. Dabei geht es zum einen um Alltagssituationen, die als gewaltrelevant eingeschätzt werden und ‚im Griff‘ behalten werden müssen sowie um gefährliche Ausnahmesituationen, die ausbalanciert werden sollen. Zum anderen wird aber auch herausgearbeitet, wie bei Eintritt der ‚Katastrophe‘ die ‚richtige‘ Schlägerei deeskaliert werden kann. Am Ende der Darstellung befasse ich mich damit, inwieweit die Professionellen bei den beschriebenen Handlungsmustern auf vorhandene Methoden der Gewaltbearbeitung zurückgreifen, bzw. inwiefern sie handelnd neue Lösungsmöglichkeiten für die Probleme entwickelt haben, mit denen sie (alltäglich) konfrontiert sind.

Schließlich komme ich im *elften Kapitel* zu meinem Fazit. Nach einer Zusammenfassung der Forschungsergebnisse mache ich professionellen AkteurInnen offener Jugendarbeit ein Reflexionsangebot, indem ich die Ergebnisse vor dem Hintergrund unterschiedlicher sozialpädagogischer Konzepte betrachte. Im Anschluss reflektiere und diskutiere ich diese an Hand jener professionssoziologischen Konzepte (bzw. die professionssoziologischen Konzepte an Hand meiner Forschungsergebnisse), die ich im zweiten Kapitel als sensibilisierend für meinen Blick auf professionelles Handeln im Feld beschreibe. Die Arbeit endet mit einem Ausblick, in dem ich weiterführende Forschungsfragen formuliere, die sich aus meiner Untersuchung ergeben.

2 Gewaltbearbeitung als professionelles Handeln

Im Folgenden stelle ich die professionssoziologische Perspektive dar, die meiner Untersuchung der Bearbeitung von Gewalt in der offenen Jugendarbeit zu Grunde liegt. Ich fasse Gewaltbearbeitung in der offenen Jugendarbeit als ein professionell zu definierendes und zu bearbeitendes Problem, indem ich meine Perspektive auf professionelles Handeln als Aushandlungsprozess charakterisiere und die darin verankerte Bedeutung professionellen Wissens deutlich mache (vgl. Kapitel 2.1). Anschließend gehe ich auf spezifische Strukturbedingungen und Logiken professionellen Handelns ein, die sich im Sinne von „sensitizing concepts“ (Blumer 1954, S. 7) im Laufe meiner empirischen Untersuchung als besonders gewinnbringend für die Analyse erwiesen haben (Kapitel 2.2).¹

2.1 Professionelles Handeln als Aushandlungsprozess

Die sozialtheoretische Prämisse, dass professionelles Handeln als Aushandlungsprozess anzusehen ist, impliziert unterschiedliche theoretische Annahmen. Zum einen richtet sie den Blick auf die Handlungsebene, die aus symbolisch-interaktionistischer Sicht immer auch die Deutungsebene miteinbezieht. Darüber hinaus eröffnet sie aber auch die Perspektive auf strukturelle Bedingungen professionellen Handelns. Nachdem ich mich in einem ersten Abschnitt mit diesen Grundlegungen befasse, gehe ich im Anschluss auf unterschiedliche Aspekte der Bedeutung professionellen Wissens für Deuten und Handeln der Professionellen ein. In Bezug auf beide Abschnitte mache ich deutlich, welche Implikationen die beschriebene Perspektive für meine empirische Untersuchung hat.

Professionelles Handeln als Aushandlungsprozess

In seinen Krankenhausstudien entwickelt Strauss zusammen mit seinen MitarbeiterInnen das Konzept der Aushandlung als Modus professionellen Handelns (vgl. Strauss, Schatzman, Bucher u. a. 1981 [1964], S. 373ff., Strauss, Schatzman, Ehrlich u. a. 1963, Strauss, Schatzman, Bucher u. a. 1975).² Die Forschungsgruppe untersucht Aushandlungsprozesse sowohl zwi-

¹ Insofern nehme ich in diesem Kapitel weder einen theoretischen Überblick über aktuelle Positionen der Professionssoziologie vor (ausführlich macht das Pfadenhauer 2003, S. 31ff.) noch diskutiere ich, ob Soziale Arbeit, der offene Jugendarbeit zuzuordnen ist, als Profession oder Beruf, als Semi-Profession, neue Profession, neuer Wissensberuf etc. bezeichnet werden kann oder muss (einen Überblick über die Diskussion der Begrifflichkeiten gibt Mieg 2003, eine ausführliche Diskussion über Soziale Arbeit als Profession ist bei Cloos 2008, S. 15ff. zu lesen). Vielmehr befasse ich mich mit unterschiedlichen Struktur-, Problem- und Handlungslogiken professionellen Handelns (vgl. Pfadenhauer 2005a, S. 10), die dazu dienen können, das Handeln der JugendarbeiterInnen im untersuchten Feld zu charakterisieren.

² Aktuell aufgegriffen wird diese Perspektive in professionssoziologischen Studien bspw. von Maeder und Nadai (2003) oder Nadai und Sommerfeld (2005).

schen unterschiedlichen Berufsgruppen in Krankenhäusern als auch zwischen Professionellen und PatientInnen. Später legt Strauss das Konzept einer allgemeinen Handlungstheorie zu Grunde, für die der Begriff der ausgehandelten Ordnung („*negotiated order*“, Strauss 1978, S. 5, H. i. O.) zentral ist. Aushandlung beschreibt Strauss als „one of the possible means of ‚getting things accomplished‘ when parties need to deal with each other to get those things accomplished“ (ebd., S. 234). Durch Aushandlung werden also Handlungsprobleme bearbeitet, um zu einer gemeinsamen Lösung zu kommen.

Der Anschluss an den pragmatistisch-interaktionistischen Handlungsbegriff (vgl. Strauss 1993, S. 22ff.) impliziert, dass dabei die Definition der Situation (vgl. Thomas 1965 [1928], S. 114) verhandelt wird. AkteurInnen müssen im Aushandlungsprozess eine Handlungssituation erst definieren, bevor sie (gemeinsam) handeln können. Die Situationsdefinition beinhaltet die Interpretation der Situation durch die AkteurInnen, die Relevanzsetzung verschiedener Bedingungen und Anforderungen sowie die wahrgenommenen Handlungsalternativen und die letztendliche Handlungsentscheidung (vgl. Thomas, Znaniecki 1965 [1927], S. 84f.). Die Definition der Situation und der darauf bezogene Aushandlungsprozess kann explizit oder implizit und habitualisiert geschehen (vgl. Strauss 1993, S. 43). Verhandelt werden muss aber immer, denn die Frage danach, was gerade vorgeht und was zu tun ist, wird immer gestellt und auch objektiviert, denn „die Antwort ergibt sich daraus, wie die Menschen weiter in der Sache vorgehen“ (Goffman 1977, S. 16).³

Durch die Aushandlung der Situationsdefinition werden demnach im pragmatistischen Sinne Handlungsprobleme gelöst und damit auch geregelt. Der Modus der Aushandlung ist deshalb für die Herstellung sozialer Ordnung hoch relevant, denn er ist „of such major importance in human affairs that its study brings us to the heart of studying social orders“ (Strauss 1978, S. 235) – und zwar deshalb, weil soziale Ordnung im Zuge des Aushandelns produziert und reproduziert wird. Das bedeutet jedoch nicht, dass immer alles neu verhandelt werden kann, denn der Kontext der Aushandlungsprozesse stellt für die Handelnden einen mehr oder weniger veränderbaren Rahmen dar. Bestehende Regeln beispielsweise oder vorhergegangene Aushandlungen stellen Handlungsstrukturen dar, die aktuelle Aushandlungen rahmen und auch zu einem gewissen Grad begrenzen (vgl. ebd., S. 6). Dies verweist auf das Verhältnis zwischen Struktur und Handeln, das Strauss annimmt: Strukturen sind Interaktionssituationen inhärent, deshalb bedeutet Handeln Strukturieren. Handeln ist durch Strukturen geprägt, prägt selbst aber wieder diese Strukturen, indem sie reproduziert oder verändert werden (vgl. Strübing 2007, S. 53f.). Dass jeglichen Strukturen selbst Aushandlungsprozesse zu Grunde

³ Dies verweist bereits auf methodische Anforderungen an eine empirische Untersuchung, mit denen ich mich in Kapitel 5 auseinandersetze.

liegen, bedeutet nicht nur, dass Strukturen durch die AkteurInnen mehr oder weniger leicht verändert werden können. Sie müssen sich auch beim alltäglichen Handeln an diesen Strukturen „arbeiten“: „Not only may rules be broken consciously or stretched or avoided with supporting rationales, they must be implicitly negotiated to be applicable in specific situations“ (Strauss, Schatzman, Bucher u. a. 1975, S. 201). Gesetzliche Vorgaben, organisationale Regeln, informelle „Agreements“ (ebd., S. 198) müssen demnach immer zumindest situativ ausgelegt werden, auch wenn sie „schlicht“ befolgt und nicht angezweifelt oder untergraben werden.

Solche Handlungsstrukturen systematisiert Strauss zum einen als Aushandlungskontexte, die sich auf die spezifische Aushandlungssituation beziehen, beispielsweise wer beteiligt ist, welche Erfahrungen die Beteiligten haben, oder welche Machtverhältnisse zwischen ihnen bestehen (vgl. Strauss 1978, S. 99f.). Zum anderen bezieht er den strukturellen Kontext mit ein, der das Aushandeln rahmt, wie beispielsweise das Gesundheitssystem in medizinischen oder das Sozial- und Hilfesystem in sozialarbeiterischen Kontexten (vgl. ebd., S. 98f.).⁴

Dass Aushandeln bedeutet, soziale Ordnung zu (re)produzieren und damit ordnend tätig zu sein, bewog Strauss schließlich, vom Begriff der ausgehandelten Ordnung zum Begriff des prozesshaften Ordnens („*processual ordering*“, Strauss 1993, S. 254, H. i. O.) überzugehen. Damit betont er zum einen, dass soziale Ordnung immer dem Wandel unterliegt, da sie laufend von den AkteurInnen produziert und reproduziert wird. Zum anderen richtet er den Fokus damit aber auch auf die kreativen Aspekte von Interaktionen, die ein Verständnis von AkteurInnen implizieren, die im Problemlösungsprozess kreativ interagieren (vgl. ebd., S. 254f.).⁵

Obwohl Strauss schließlich eine allgemeine Handlungstheorie entwirft, die sich nicht mehr explizit auf Arbeits- oder professionelles Handeln bezieht, weist er darauf hin, dass er bei seinen Ausführungen immer auch Arbeit als „a major form of action“ (Strauss 1993, S. 51) im Blick hat. Die Aussage „to negotiate is to work“ (Strauss, Fagerhaug, Suczek u. a. 1997 [1985], S. 267, H. i. O.) macht ebenfalls deutlich, dass Aushandeln auch als zentraler Modus von professionellem Handeln begriffen wird. Dennoch ist damit eher ein generelles Verständnis von Handeln beschrieben als eine spezifische theoretische Bestimmung *professionellen* Handelns. Bevor ich eine solche vornehme (vgl. weiter unten sowie Kapitel 2.2), setze ich mich damit auseinander, welche Perspektiven eröffnet werden, wenn Gewaltbearbeitung in

⁴ Die Relevanz von Kontexten der Aushandlung als Handlungsbedingungen machen Strauss und Corbin (1996, S. 132ff.) deutlich, indem sie in ihrem Buch zur Grounded Theory Methodologie eine Bedingungsmatrix als Heuristik für die Entdeckung von Handlungsbedingungen auf unterschiedlichen Ebenen entwerfen.

⁵ In Bezug auf die Kreativität der Handelnden verweist Strauss (1993, S. 254) u. a. auf die pragmatistische Handlungstheorie von Joas (1992).

der offenen Jugendarbeit unter der Voraussetzung untersucht wird, dass professionelles Handeln als Aushandlungsprozess zu betrachten ist.

Wird professionelles Handeln als Aushandlungsprozess verstanden, bedeutet das, den Blick auf die Interaktionen zwischen Professionellen und Jugendlichen zu richten. Die Professionellen, aber eben auch die Jugendlichen, werden als GestalterInnen sozialer Ordnung verstanden, die gemeinsam mit Handlungsproblemen konfrontiert sind und diese lösen müssen. Ob bzw. in welcher Weise ‚Gewalt‘ als Handlungsproblem definiert wird und wie dieses dann bearbeitet wird, ist damit Gegenstand der Aushandlung zwischen Professionellen und Jugendlichen.

Dabei kann die Ordnung rekonstruiert werden, die sie gemeinsam (re)produzieren. Denn „[t]he disagreements that necessitate negotiation do not occur by chance, but are patterned“ (Strauss, Schatzman, Ehrlich u. a. 1963, S. 154). Deshalb muss die empirische Analyse darauf abzielen, im Zuge der Gewaltbearbeitung wiederkehrende Situationen und Handlungsmuster sowie ihnen zu Grunde liegende und inhärente Strukturbedingungen zu typisieren.

Im Zuge der Untersuchung von Aushandlungsprozessen wird der Blick auch auf Personengruppen gelenkt, die mit weniger Machtressourcen ausgestattet sind. Auch sie geraten als AkteurInnen in den Blick, die Aushandlungsprozesse mitgestalten. Bei der Untersuchung professionellen Handelns ist das deshalb von Interesse, weil die Professionellen in der Regel zwar über eine hohe Deutungsmacht verfügen, ohne ‚Mitarbeit‘ der KlientInnen aber nicht handlungsfähig sind (vgl. Kurtz 2010, S. 16, sowie Kapitel 2.2). Damit stellt sich empirisch nicht nur die Frage, wie die Professionellen Gewalt bearbeiten, sondern auch, ob bzw. wie die Jugendlichen Einfluss auf deren Problemdefinition und Bearbeitungsmöglichkeiten nehmen.

Die Betrachtung von Machtverhältnissen zeigt bereits eine Möglichkeit auf, wie die beschriebene Perspektive Strukturen als Bedingungen des Handelns mit einbezieht. Als Element des Aushandlungskontextes können sie (sowie weitere Bedingungen der konkreten Interaktionssituation zwischen Professionellen und Jugendlichen) mit untersucht werden, da sie in der Interaktionssituation enthalten sind und im Zuge der Aushandlung der Definition der Situation objektiviert werden. Dasselbe gilt für den strukturellen Kontext. So kann beispielsweise empirisch nach der Wirkmächtigkeit der gesetzlichen Grundlegung offener Jugendarbeit im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII, vgl. Kapitel 4 und 7) in konkreten Situationen der Gewaltbearbeitung gefragt werden.

Wird professionelles Handeln als Aushandlungsprozess betrachtet, können – im Rahmen beobachtbarer Interaktionen der Gewaltbearbeitung – sowohl die Handlungs- und Deutungsebe-

ne als auch die Ebene struktureller Handlungsbedingungen in die Analyse mit einbezogen werden (vgl. dazu auch Nadai, Sommerfeld 2005, S. 185, Maeder, Nadai 2003, S. 149f.).

Die Bedeutung professionelles Wissens für Deuten und Handeln der Professionellen

Der Bezug auf die Deutungsebene verweist auf die Relevanz professionellen Wissens im Aushandlungsprozess. Denn empirisch stellt sich die Frage, auf welches Wissen sich die Professionellen beim Handeln beziehen. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass Professionen (oder Berufe im Professionalisierungsprozess) sich auf spezifisches, professionseigenes Wissen beziehen (vgl. Schützeichel 2007, S. 550, Mieg 2003, S. 16).

In ihren Studien über psychiatrische Krankenhäuser fassen Strauss, Schatzman, Bucher u. a. (1981 [1964]) professionelles Wissen als „psychiatric ideologies“ (ebd., S. 8) und führen aus, dass sie darunter nicht die Überzeugungen einzelner verstehen, sondern „*a shared or collective set of psychiatric ideas*“ (ebd., H. i. O.). Damit betonen sie zum einen, dass professionelles Wissen *gemeinsam geteiltes* Wissen ist. Zum anderen stellen sie heraus, dass es sich dabei um *gebündelte* Wissensbestände handelt, die erst als Set eine spezifische Perspektive auf die zu bearbeitenden Probleme sowie entsprechende Handlungsmöglichkeiten eröffnen.⁶ Diese sind insofern im Aushandlungsprozess relevant, als sie ein „set of conditions for negotiation“ (Strauss, Schatzman, Ehrlich u. a. 1963, S. 155) darstellen. Mit anderen Worten, je nachdem, auf welche Wissensbestände die Professionellen zurückgreifen, gestalten sie die Aushandlungsprozesse unterschiedlich.

Dieses Konzept wird von Strauss und seinen MitarbeiterInnen empirisch herausgearbeitet, theoretisch wird die Kategorie professionellen Wissens aber nicht weiter ausdifferenziert – beispielsweise was die Auslegung des Wissens beim Handeln, die Bedeutung von Erfahrungswissen oder die implizite vs. explizite Verfügbarkeit professionellen Wissens angeht. In diesen Fragen beziehe ich mich deshalb auf die hermeneutische Wissenssoziologie (z. B. Soeffner 2004, 1999, Schröer 1997, Reichertz, Schröer 1994, Berger, Luckmann 2004 [1967]), die an dieser Stelle nahtlos an die Handlungstheorie von Strauss anschließt. Denn betrachtet man die Definition der Situation als „Schaltstelle‘ zwischen Wissen und Handeln“ (Hitzler 1999a, S. 291), so könnte man sagen, Strauss beschäftige sich eher mit der Seite des Handelns und denkt die des Wissens mit, während die hermeneutische Wissenssoziologie die des Wissens fokussiert und die des Handelns mitdenkt. Sie ermöglicht für meine Untersuchung damit eine weitere theoretische Differenzierung professionellen Wissens.

⁶ Genannt werden beispielsweise somatische Therapie, Psychotherapie und Milieutherapie (vgl. Strauss, Schatzman, Bucher u. a. 1981 [1964], S. 9).

Wissen heißt in dieser Perspektive subjektives sowie sozial geteiltes Wissen über typische Problemsituationen und angemessene Handlungsmöglichkeiten. Dieses Wissen muss im Zuge des Handelns gedeutet, d. h. in Bezug auf die Anforderungen konkreter Situationen ausgelegt werden (vgl. Schütz, Luckmann 1979, S. 133, Schröer 1994a, S. 15). Von Bedeutung bei der Untersuchung professionellen Handelns und Deutens ist deshalb in erster Linie die Frage, welche (geteilten) Wissensbestände in welchen Situationen als handlungsleitend gelten können. Ob es sich dabei tatsächlich um von den Professionellen geteilte, als ‚set of ideas‘ gebündelte unterschiedliche Ideologien handelt, bleibt vorerst eine empirische Frage.

Da Professionelle sich (auch) auf Wissensbestände beziehen, die sie im Zuge einer akademischen Ausbildung erworben haben, müssen sie in der Lage sein, ihr Handeln in Bezug auf wissenschaftliches Wissen zu begründen und zu legitimieren (Schützeichel 2007, S. 561). Das bedeutet nicht, dass wissenschaftliches Wissen beim professionellen Handeln einfach angewendet wird. Wie Hughes (1971, S. 137f.) in der Diskussion um die Akademisierung neuer Professionen anschaulich beschreibt, sind wissenschaftliches und professionelles Wissen keineswegs gleichzusetzen.

Denn Professionelle bearbeiten gesellschaftlich anerkannte Handlungsprobleme, die im lebensweltlichen Zusammenhang ihrer KlientInnen aber spezifisch ausgeprägt sind. Durch die professionelle Deutung dieser Probleme als Fälle erwerben sie im Laufe der Zeit ein Erfahrungswissen darüber, wie lebensweltliche Probleme unter Rückgriff auf wissenschaftliches Wissen neu interpretiert und damit bearbeitet werden können. Schützeichel (2007, S. 561) stellt deshalb fest:

„Im professionellen Wissen müssen mehrere Horizonte miteinander verschmolzen werden, das wissenschaftlich generierte Wissen, das professionelle, induktiv durch die Auseinandersetzung mit Einzelfällen gewonnene Erfahrungswissen und schließlich ein Interaktionswissen oder ein Wissen über die lebensweltlichen Sinnzuschreibungen, da die Tätigkeit des Professionellen jenseits einer rein technischen Anwendungsmodalität auf der Vermittlung von Sinndeutungen und der Perspektivenverschränkung mit seinen Klienten beruht.“

Das bedeutet zum einen, dass wissenschaftliches Wissen nicht das einzige Wissen ist, auf das Professionelle beim Handeln zurückgreifen. Zum anderen unterliegt es im Zuge des Handelns – wie jedes andere Wissen auch – Transformationsprozessen⁷ (vgl. ebd., Altrichter, Kannonier-Finster, Ziegler 2005, S. 28).

Bei der Untersuchung professionellen Handelns stellt sich deshalb nicht in erster Linie die Frage, inwieweit bzw. auf welches *wissenschaftliche* Wissen Professionelle deutend und han-

⁷ Dass Wissen im Rahmen seiner Anwendung oder Auslegung beim Handeln immer Transformationsprozessen unterliegt, ist eine grundlegende Annahme der hermeneutischen Wissenssoziologie (z. B. Reichertz, Schröer, 1994, S. 60). Auch die Verwendungs- und Wissenschaftsforschung, die unter dem Label „mode2“ Praxis als Ort anderer Wissensproduktion versteht, geht von der Annahme aus, dass Anwendung von Wissen immer mit dessen Transformation einher geht. Sie betont in diesem Zuge die Reflexivität der Entwicklung und Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens (vgl. z. B. Beck, Bonß 1989, S. 30ff., Evers, Nowotny 1987, S. 302ff.).

delnd zurückgreifen. Vielmehr ist empirisch nach handlungsleitendem *professionellem* Wissen zu fragen, d. h. danach, welches Wissen in der professionellen Praxis aus einer solchen Vermittlung von Sinndeutungen neu entsteht. Im Zuge dessen wird dann *auch* relevant, welche Rolle wissenschaftliches Wissen dabei spielt – wie dieses modifiziert und weiter entwickelt oder zur retro- und prospektiven Reflexion, Begründung und Legitimation herangezogen wird (vgl. Kurtz 2007, S. 289).

In den Fokus des Interesses rückt jedoch, als zentraler Bestandteil professionellen Wissens, das Erfahrungswissen der Professionellen. Dieses entsteht durch Modifikation oder Neuproduktion von Lösungen für zu bearbeitende Handlungsprobleme (vgl. Böhle, Bolte, Dunkel u. a. 2004, S. 95f.). Erfahrungswissen ist für die Bewältigung unplanbarer Situationen von hoher Bedeutung. Unplanbarkeit entsteht unter anderem, wenn der ‚Arbeitsgegenstand‘ selbst soziale AkteurIn ist (vgl. Böhle 2003, S. 168, Kurtz 2009, S. 46ff.). KlientInnen nehmen selbst vor dem Hintergrund ihrer lebensweltlichen Sinnzusammenhänge unterschiedliche Situations- bzw. Problemdefinitionen vor und reagieren deshalb unterschiedlich auf professionelle Interventionen. Dies führt dazu, dass professionelles Handeln immer von Unsicherheit und Ungewissheit geprägt ist (vgl. Kurtz 2010, S. 15f. sowie Kapitel 2.2). Für die Deutung unsicherer Situationen spielen nicht nur formale, explizit vorhandene und begründbare Wissensbestände eine Rolle, sondern in viel höherem Maße auch sinnliche, erfahrungsgeleitete und dialogisch-interaktive Wahrnehmungen (vgl. Böhle, Bolte, Dunkel u. a. 2004, S. 108ff, Böhle 2003, S. 167f.).

Das Erfahrungswissen der Professionellen trägt, genauso wie ihr Wissen über lebensweltliche Sinnzuschreibungen der KlientInnen, im Rahmen des Prozesses der Aushandlung von Problemdefinition und Lösungsmöglichkeiten zur Transformation wissenschaftlichen Wissens im Zuge professionellen Handelns bei (vgl. Daheim 1992, S. 28ff.). Das vorliegende Problem wird von den Professionellen im Zuge seiner Bearbeitung als Fall konstruiert. Dabei wird die „sozialwissenschaftliche Information [...] im Sinnhorizont der berufs- und lebenspraktischen Deutungsmuster gewissermaßen neu konstituiert“ (Altrichter, Kannonier-Finster, Ziegler 2005, S. 28).

Vor diesem Hintergrund muss davon ausgegangen werden, dass *professionelles* Wissen nicht unbedingt explizit verfügbar ist. Vielmehr ist anzunehmen, dass gerade Erfahrungswissen, das durch Einsozialisation in den Beruf tradiert und im Zuge des Handelns erworben und teilweise auch neu entwickelt wird, in viel höherem Maße (lediglich) implizit verfügbar ist. Gerade dieses implizite, routinisierte Wissen versetzt die Professionellen aber in die Lage, typische Probleme ihres Aufgabengebietes zu lösen (vgl. Schröer 1992, S. 206, 210, Reichertz 1991, S.

261f.). Diese Probleme ergeben sich aus den zu Grunde liegenden Strukturen in Verbindung mit der zu lösenden Aufgabe, wobei sie den Professionellen selbst „in weiten Teilen verborgen bleiben, obwohl sie sie alltäglich lösen“ (Schröer 1994b, S. 230). Explizit vorhandenes Wissen ist damit nicht unbedingt Voraussetzung dafür, professionelle Handlungsprobleme zu lösen. Soeffner (2004, S. 239) formuliert deshalb als zentrale Frage zur Erforschung professionellen Wissens

„die wissenssoziologisch motivierte Frage nach dem Routinewissen der Professionellen in berufstypischen Standardsituationen, also nicht nach dem, was – etwa in gesetzten Regeln oder Handbüchern – ausformuliert ist, sondern nach dem Routinewissen, das Professionelle in den Stand setzt, in bestimmten Situationen effektiv, schnell und ‚richtig‘ zu handeln.“⁸

Mit dieser Aussage misst er implizitem, routinisiertem professionellem Wissen hohe Bedeutung in Bezug auf die Bewältigung des Arbeitsalltags durch Professionelle bei.⁹ Hingegen relativiert er explizites (ausformuliertes) Wissen in seiner Relevanz für professionelles Handeln¹⁰ – wozu bei Professionellen mit teilweise akademischer Wissensbasis auch wissenschaftliches Wissen gezählt werden muss. Explizieren können (und müssen) Professionelle hingegen jenes Wissen, mit dem sie ihr Handeln legitimieren oder reflektieren (siehe oben).

Beansprucht eine Analyse professionellen Handelns auch die Ebene professioneller Deutung in den Blick zu nehmen, muss gefragt werden, auf welches Wissen sich die Professionellen beim Handeln beziehen. Im Hinblick darauf hat die beschriebene Perspektive auf *professionelles* Wissen weitreichende Implikationen. So richtet sich der Fokus des Interesses darauf, welches Wissen die Professionellen im Aushandlungsprozess mit den KlientInnen objektivieren sowie auf welches Wissen sie zurückgreifen, wenn sie ihr Handeln legitimieren oder reflektieren. Dabei ist der Blick auf unterschiedliche Wissensarten – Erfahrungswissen, Wissen über die Deutungen der KlientInnen sowie wissenschaftliches Wissen – zu richten. Analytisch sind meiner Ansicht nach diesbezüglich drei Fragen von besonderem Interesse: Zum ersten ist das Erfahrungswissen zu rekonstruieren, auf das die Professionellen bei der Interpretation und Bearbeitung von Gewalt zurückgreifen. Dabei ist zum zweiten die Frage zu stellen, inwieweit dieses sich auf entsprechende lebensweltliche Gewaltdefinitionen und -bearbeitungsmuster

⁸ Hierbei handelt es sich um theoretische Schlussfolgerungen, die auf Grundlage von Ergebnissen der hermeneutisch wissenssoziologischen Polizeiforschung (vgl. Reichertz 2002) gezogen wurden. Zwar wird dort oft nicht mit dem Begriff der Professionellen, sondern mit dem der ExpertIn operiert, die dargestellten Erkenntnisse können aber auf Professionelle übertragen werden, da Professionelle als spezifische Experten (etwa mit Deutungshoheit für bestimmte Probleme und Selbstkontrolle) angesehen werden können (vgl. Hitzler 1994, S. 14ff.).

⁹ Die Bedeutung impliziten, routinisierten oder habitualisierten Wissens für die Problemlösung wird auch in der soziologischen Diskussion des Begriffs der Kompetenz hervorgehoben (vgl. Pfadenhauer 2010, S. 167, Schützeichel 2010, S. 174ff.).

¹⁰ Schütz' (1972) Idealtypus des Experten, der unter explizitem Rückgriff auf das Wissen und die Relevanzen seines Fachgebietes handelt, wird dadurch nicht nur ergänzt. Vielmehr wird eine alternative Wissensbasis und Handlungslogik entworfen.

der Jugendlichen bezieht. Werden diese im Aushandlungsprozess thematisiert oder rekonstruiert, bzw. fließen sie in die Problem- bzw. Fallkonstruktionen der Professionellen ein? Und schließlich ist zum dritten danach zu fragen, welche Bezüge die Professionellen zu wissenschaftlichem Wissen herstellen. Greifen sie beispielsweise sozialwissenschaftliche Gewaltbegriffe, Theorien der Jugendarbeit oder Methoden der Gewaltbearbeitung auf, modifizieren sie diese oder verwerfen sie sie zu Gunsten neu entwickelter Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten?¹¹

Weiterhin stellt sich die darüber hinaus gehende Frage, ob das rekonstruierte Wissen als ‚ideologies‘ im Sinne von Strauss und seinen MitarbeiterInnen organisiert ist. Handelt es sich dabei um von den Professionellen geteilte, gebündelte Wissensbestände, die als Muster professioneller Problemkonstruktion und -bearbeitung typisiert werden können?¹²

Im Zuge der Untersuchung all dieser Fragen muss im Blick behalten werden, dass es keineswegs ausreicht, das Augenmerk auf explizite bzw. verbal explizierbare Wissensbestände zu richten. Vielmehr muss der Fokus vor allem auf impliziten, routinisierten Wissensbeständen liegen, die zu rekonstruieren sind.¹³

2.2 Strukturbedingungen und Logiken professionellen Handelns

Nachdem ich bisher vor allem die sozialtheoretischen Prämissen meiner Untersuchung transparent gemacht habe, wende ich mich im folgenden Kapitel weiteren professionssoziologischen Konzepten zu, die professionelles Handeln auf Grundlage von dessen spezifischen Strukturbedingungen und Handlungslogiken charakterisieren. Damit nehme ich eine weitere Konkretisierung *professionellen Handelns* vor. Diese ist nicht als Vorab-Festlegung zu lesen, sondern als Darstellung von Kategorien, die sich im Zuge meiner empirischen Untersuchung als besonders fruchtbar erwiesen haben, theoretisch für relevante Phänomene im untersuchten Feld zu sensibilisieren.¹⁴ Dabei handelt es sich zum einen um die strukturelle Unbestimmtheit professionellen Handelns, die unterschiedlich begründet werden kann, zum anderen um Rekonstruktion und Subsumption als sich widersprechende Logiken professionellen Handelns.

¹¹ Der Frage nach der Rolle wissenschaftlichen Wissen im professionellen Problemlösungsprozess bin ich in meiner Untersuchung exemplarisch in Bezug auf die genannten Theoriebestände nachgegangen (zum Bezug der Professionellen auf den Gewaltbegriff vgl. Kapitel 8.4 und 9.3, auf Theorien der Jugendarbeit und Methoden der Gewaltbearbeitung vgl. Kapitel 7.4 und 10.4).

¹² Mit der Frage nach professionellen ‚ideologies‘ beschäftigte ich mich in den Kapiteln 7.4 und 10.4.

¹³ Dies stellt eine methodische Herausforderung dar, mit der ich mich in Kapitel 5 auseinandersetze.

¹⁴ Die Anlage meiner empirischen Studie als Grounded Theory Ethnografie (vgl. Kapitel 5) begründet das beschriebene Verhältnis zwischen Theorie und Empirie. Dieses Verhältnis setzte ich im methodischen Vorgehen im Laufe des Forschungsprozesses um, deshalb möchte ich ihm auch in der Darstellung meiner Untersuchung Rechnung tragen.

Strukturelle Unbestimmtheit professionellen Handelns

Wie bereits angemerkt, beschäftigen sich Professionen mit der ‚Anwendung‘ von Wissen auf spezifische Problemfälle. Dadurch ergibt sich eine komplexe Anwendungsproblematik, die nicht einfach technisier- oder standardisierbar ist (vgl. Freidson 2001, S. 25, Heisig 2005, S. 41). Vielmehr müssen Professionelle beim Handeln situativ relevantes Wissen verknüpfen und ‚angemessen‘ zur Lösung aktueller Handlungsprobleme heranziehen. Dadurch ist professionelles Handeln durch Unbestimmbarkeit und für die Handelnden von Ungewissheit geprägt (vgl. Schützeichel 2007, S. 567). Stellt der Umgang mit Unsicherheit und Ungewissheit in der Wissensgesellschaft eine generelle Herausforderung dar, so gilt das für professionelles Handeln in besonderem Maße (vgl. Kurtz 2010, S. 15f.). Nicht nur basiert das Handeln von Professionellen grundsätzlich auf spezifischem, teilweise hoch abstraktem Wissen. Mit zunehmendem Wissen der Professionen steigt auch ihr Nichtwissen (vgl. dazu auch Wehling 2006, S.18ff.), d. h. es stellt sich immer die Frage, ob das hinzugezogene Wissen in der konkreten Situation gerade das angemessenste ist. Dadurch entsteht „nicht nur eine Multioptionalität des Handelns, sondern zugleich auch das Risiko, die falsche Entscheidung zu treffen“ (Kurtz 2009, S. 46). Darüber hinaus entstehen besondere Ungewissheiten durch die Spezifik professionellen Handelns, dass immer mit Menschen gearbeitet wird. Es geht um eine „Änderung von Personen, ihren Körpern und/oder ihren Bewusstseinsstrukturen“ (ebd.). Dadurch wird zum einen eine *Zusammenarbeit* von Professionellen und KlientInnen notwendig, zum anderen muss kontextsensibel in der jeweils spezifischen Interaktionssituation gehandelt werden, ohne unbedingt das bestmögliche Wissen zu deren Lösung zur Verfügung zu haben (ebd., S. 47).¹⁵

Es ist davon auszugehen, dass diese Unsicherheitsfaktoren in der offenen Jugendarbeit, ähnlich wie Kurtz (ebd., S. 47ff.) dies für LehrerInnen in Schulklassen beschreibt, in verstärkter Form auftreten. Denn die Offenheit des Angebots (vgl. Kapitel 4) impliziert, dass die Professionellen ihre Interaktionen mit den Jugendlichen kaum vorbereiten oder planen können. Vielmehr müssen sie situativ auf Anliegen der Jugendlichen bzw. auf das, was diese im Jugendtreff tun, reagieren. Dabei kommt erschwerend hinzu, dass die Jugendlichen meist gar nicht mit konkreten Problemen an die Professionellen herantreten, sondern meist in Gruppen mit dem Anliegen in den Jugendtreff kommen, ihre Freizeit zu gestalten. Das bedeutet – auch und vor allem im Hinblick auf Gewaltbearbeitung – dass nicht nur ausgehandelt werden muss, *welches* Problem gerade besteht, sondern vielmehr *ob* überhaupt ein Problem besteht, das

¹⁵ Kurtz (2009) bezieht sich hier theoretisch auf Professionen im Allgemeinen, führt seine Überlegungen aber an Hand der pädagogischen Profession der LehrerInnen aus. Meiner Ansicht ist seine Analyse gerade für pädagogische Kontexte professionellen Handelns sehr hilfreich.

Professionelle und Jugendliche zusammen definieren und bearbeiten müssen. Dabei haben die Professionellen in der Regel nicht individuelle KlientInnen sondern Gruppen von Jugendlichen als Gegenüber, was erheblich zur Komplexität der Interaktionssituation beiträgt.

Im Folgenden setze ich mich deshalb mit der Perspektive auf professionelles Handeln als unsicheres Handeln auseinander. Dabei greife ich zwei professionstheoretische Argumentationslinien heraus, die den Blick für meine Untersuchung schärfen. Zum einen konzeptualisiert Schütze (1992, 2000) diese Unbestimmtheit als *strukturelle Paradoxien* professionellen Handelns, zum anderen wird die Unsicherheit professionellen Handelns an Hand von *Sozial-, Sach- und Handlungsdimension* konkretisiert (vgl. Schütze 2007, S. 566ff.).

Dass professionelles Handeln *strukturellen Paradoxien*¹⁶ unterliegt, ist nach Schütze (2000, S. 51) „im Prinzip nicht zu vermeiden und eine ständige Quelle des normalen, beherrschbaren professionellen Chaos.“ Damit spricht er einerseits die strukturell verankerte Unbestimmbarkeit professionellen Handelns an, andererseits verweist er aber auch schon auf Handlungslogiken des Umgangs damit.

Paradoxien sieht Schütze (ebd., S. 57ff.) vor allem darin begründet, dass zwei unterschiedliche Sinn- und Handlungssysteme – das professionelle und das lebensweltliche der jeweiligen KlientInnen – aufeinander treffen und vereinbart werden müssen, was jedoch grundsätzlich nicht möglich ist.¹⁷ Vor diesem Hintergrund entstehen unterschiedlichste Schwierigkeiten und Dilemmata im Arbeitsablauf, die „nicht grundsätzlich gelöst, sondern nur projekt-, fall-, situations- und biographiespezifisch umsichtig im Sinne von Gratwanderungen bearbeitet werden können“ (ebd., S. 65). Dies verweist darauf, dass Professionelle unterschiedliche widersprüchliche Anforderungen laufend abwägen müssen.

Beispielsweise wird die oben beschriebene komplexe Anwendungsproblematik professionellen Wissens beim Handeln als Paradoxie gefasst, einerseits an Hand von professionellem Wissen eine Typisierung des zu bearbeitenden Problems vornehmen zu müssen, während andererseits ein sehr spezifischer Einzelfall mit seinen Eigenheiten bearbeitet wird (vgl. Schütze 1992, S. 147ff.; vgl. dazu auch die unten beschriebenen Logiken professionellen Handelns). Die Dimension von Wissen und Nichtwissen manifestiert sich im Dilemma, immer wieder

¹⁶ Schütze (1992, 1996, 2000) entwickelt das Konzept der Paradoxien professionellen Handelns im Zuge der Analyse des Handlungsfeldes Sozialer Arbeit. Er geht aber davon aus, dass Professionen generell vor dem strukturellen Hintergrund von Paradoxien handeln (müssen).

¹⁷ Unter Bezug auf Schütze (1971, S. 29, 364f.) führt Schütze (2000, S. 66) dies auf die fehlende Reziprozität der Perspektiven zurück, die zwischen professionellen und lebensweltlichen AkteurInnen in verstärkter Form vorzufinden ist. Denn diese greifen auf höchst unterschiedliche Wissensbestände zurück, wenn sie die zu bearbeitenden Handlungsprobleme interpretieren. Die Reziprozität muss deshalb, um gemeinsam handlungsfähig zu sein, in besonderem Maße unterstellt werden, bleibt deshalb aber auch im Arbeitsprozess stets fragil.

Aussagen über die Entwicklung von Fällen machen zu müssen, dafür aber keine sichere empirische Basis zur Verfügung zu haben (vgl. ebd., S. 149f., Schütze 2000, S. 50). Daran schließt die Schwierigkeit der Entscheidung an, die Fallentwicklung abzuwarten oder sofort zu intervenieren (vgl. Schütze 1992, S. 150ff.).

Weitere Paradoxien, die Schütze nennt, beziehen sich auf vielfältige Anforderungen an professionelles Handeln, die der Förderung von Entfaltungs-, Entscheidungs- oder Handlungsmöglichkeiten der KlientInnen widersprechen. So kann der notwendige Einsatz professioneller Deutungs- und Interaktionsmacht auf Kosten anzustrebender Interaktions- und Beziehungsreziprozität im Problemlösungsprozess gehen (vgl. Schütze 2000, S. 79); das Verfolgen professioneller Ordnungs- und Sicherheitsgesichtspunkte kann im Gegensatz zur Befähigung der KlientInnen zu selbstbestimmter Lebensführung stehen (vgl. Schütze 1992, S. 156ff.); und die Erfüllung staatlicher Aufträge bzw. der Bezug auf das Gemeinwohl kann die Entfaltungsmöglichkeiten der KlientInnen vernachlässigen (vgl. Schütze 2000, S. 79, Schütze 1996, S. 239ff.). Solche strukturellen Widersprüchlichkeiten werden in der Sozialen Arbeit vielfach als Dilemma zwischen Hilfe und Kontrolle diskutiert (z. B. Becker-Lenz 2005, Maeder, Nadai 2003, S. 148f., Bommes, Scherr 2000, S. 44ff.). Das „pädagogische Grunddilemma“ (Schütze 2000, S. 71) schließlich bezieht sich darauf, durch exemplarisches Übernehmen von Handlungsschritten durch die Professionellen den KlientInnen einerseits eine Lernsituation zu bieten, andererseits deren eigene Handlungsfähigkeit dadurch einzuschränken (vgl. Schütze 1992, S. 160ff.).¹⁸

Im Hinblick auf die Untersuchung professioneller Gewaltbearbeitung in der offenen Jugendarbeit sensibilisieren die angeführten Paradoxien beispielsweise dafür zu fragen, ab wann und warum die Professionellen von einer Eskalation ausgehen und in Interaktionen der Jugendlichen eingreifen, obwohl sie damit die Selbstregulierung der Gruppe außer Kraft setzen; in welchen Situationen sie ihre Deutungsmacht einsetzen und ihre Definition der Situation als gewalttätig gegenüber der ebenso sinnhaften, aber abweichenden Deutung der Jugendlichen durchsetzen; oder wann sie den Schutz anderer Jugendlicher oder Professioneller höher bewerten als die Möglichkeit für die Gruppe, ihren Konflikt selbstbestimmt zu lösen.

Auf andere Weise wird die Unsicherheit professionellen Handelns konkretisiert, indem deren Quellen in der *Sozial-, Sach- und Handlungsdimension* verortet werden (vgl. Schützeichel

¹⁸ Hier handelt es sich nicht um eine vollständige Aufzählung der von Schütze (2000, S. 78f.) benannten Paradoxien. Vielmehr habe ich die herausgegriffen, die ich für meine Untersuchung als relevant ansehe. Eine Reflexion der Forschungsergebnisse in Bezug auf Paradoxien professionellen Handelns findet sich in Kapitel 7.4 und 11.3.

2007, S. 567). Dabei werden teils ähnliche Phänomene aufgegriffen wie bei Schütze (siehe oben), durch ihre Dimensionalisierung wird die Unsicherheit aber anders konzeptionalisiert.¹⁹ In der Sozialdimension ist professionelles Handeln mit Ungewissheit behaftet, weil Voraussetzung professionellen Handelns das Vertrauen der KlientIn in die Professionelle ist. Dies ist dem Kompetenzgefälle zwischen beiden geschuldet. Obwohl die KlientIn nicht beurteilen kann, ob die Professionelle angemessen handelt, wendet sie sich mit ihrem Anliegen an sie (vgl. di Luzio 2005, S. 70ff.). Dieses Vertrauen ist somit für die KlientIn eine „riskante Vorleistung“ (ebd., S. 71), während Professionelle vor der Aufgabe stehen, dieses Vertrauen zu bewahren.²⁰ Als Arbeitsgrundlage müssen deshalb Kooperationsbeziehungen (Arbeitsbündnisse, vgl. Oevermann 1996, S. 115ff., Arbeitsbeziehungen, vgl. Becker-Lenz 2005, S. 102, oder Vertrauenskontrakte, vgl. Schütze 1992, S. 136) etabliert und laufend aufrecht erhalten werden.

Hier stellt sich nicht nur die Frage, wie Arbeitsbeziehungen in der offenen Jugendarbeit hergestellt werden, sondern auch, ob und wenn ja wie diese im Zuge der Definition und Bearbeitung von Gewalt aufrecht erhalten werden oder nicht. Es ist zu untersuchen, über welche Handlungsstrategien zum einen die Jugendlichen, zum anderen aber auch die Professionellen verfügen, Arbeitsbeziehungen aufzukündigen oder aber weiter zu führen, und in welchen Situationen sie diese einsetzen.

In der Sachdimension ist professionelles Handeln unbestimmt, weil komplexe Probleme nicht mit standardisierten Lösungen behandelt werden können (vgl. Schützeichel 2007, S. 567). Vielmehr geht es – wie bereits beschrieben – darum, komplexe Probleme unter Rückgriff auf das derzeit beste vorhandene Wissen – wissenschaftliches Wissen, Erfahrungswissen sowie Wissen über Problemdeutungen der KlientInnen – zu interpretieren und entsprechende Lösungen zu entwickeln. Ungewissheiten begründen sich dabei zum einen in der Allgegenwärtigkeit des Nichtwissens (der einzelnen Professionellen in der konkreten Situation oder grundsätzlich der gesamten Profession) und zum anderen in der Komplexität der zur Verfügung stehenden Wissensbestände und möglichen Problemdeutungen.

Die Sachdimension verweist damit in erster Linie auf das Wissen, auf das die Professionellen zur Definition von Gewalt zurückgreifen, und auf typische Problemlösungen, die sie in Gewaltsituationen zur Verfügung haben. Insbesondere hier stellt sich auch die Frage nach dem

¹⁹ Schützeichel (2007) nimmt dadurch eine theoretische Verortung von Professionen im Allgemeinen vor, ohne sich (explizit) auf ein spezifisches professionelles Feld zu beziehen.

²⁰ Dabei spielt es nicht in erster Linie eine Rolle, ob der Professionelle wirklich kompetent handelt, sondern ob er sich als kompetent handelnd darstellt (vgl. Pfadenhauer 2003, S. 115ff.).

Rückgriff auf wissenschaftliches Wissen, aber auch auf die Kenntnis lebensweltlicher Gewaltdefinitionen und Problemlösungsroutinen der Jugendlichen.

In der Handlungsdimension schließlich zeigt sich die Unbestimmtheit professionellen Handelns, da hochkomplexe Probleme nicht mit einfachen ‚Rezepten‘ bearbeitet werden können (vgl. Schützeichel 2007, S. 567). Vielmehr müssen unter Handlungsdruck kontextsensibel Entscheidungen getroffen werden (vgl. Kurtz 2009, S. 47). Dabei findet zwangsläufig eine Routinisierung und Habitualisierung professionellen Handelns statt (vgl. dazu auch Kapitel 2.1.). Auf Grund der Komplexität der Problembearbeitung, die sich aus der Komplexität der Probleme (also aus der Sachdimension) und aus der Komplexität der Interaktionen mit den KlientInnen (also aus der Sozialdimension) ergibt, ist eine Reflexion des Handelns in entscheidungsentlastenden Situationen notwendig (vgl. Kurtz 2009, S. 51, Dewe, Ferchhoff, Radtke 1992a, S. 85). Auf die Unabdingbarkeit der Reflexion professionellen Handelns verweist auch Schütze (2000), wenn er betont, dass die genannten Paradoxien „umsichtig bearbeitet und so in ihrer Intensivierungs- und Generalisierungsdynamik unter Kontrolle gehalten werden“ (ebd., S. 69) müssen. Der Unbestimmtheit angemessener Handlungsalternativen wird demnach durch prospektive und retrospektive Reflexion begegnet.

In der offenen Jugendarbeit findet Gewaltbearbeitung zum Großteil in direkter Interaktion mit den Jugendlichen statt. Gerade in eskalierenden oder in Gewaltsituationen ist von enormem Handlungsdruck für die Professionellen auszugehen. Empirisch ist der Blick jedoch nicht nur darauf zu werfen, sondern darüber hinaus auch auf Situationen, in denen die Professionellen ihr Handeln (zu) planen (versuchen) und retrospektiv reflektieren.

Logiken professionellen Handelns – Rekonstruktion vs. Subsumption?

Neben der dargestellten Unbestimmtheit als Strukturlogik trägt die Konzeptualisierung unterschiedlicher Logiken professionellen Handelns dazu bei, den Blick für Gewaltbearbeitung in der offenen Jugendarbeit zu schärfen. Wie bereits aus unterschiedlichen Perspektiven diskutiert, ist professionelles Handeln einerseits immer auf einzelne konkrete Fälle bezogen, die andererseits unter Rückgriff auf typisiertes professionelles Wissen bearbeitet werden. Daraus können zwei konkurrierende Logiken professionellen Handelns abgeleitet werden – eine Rekonstruktionsstrategie, die sich am Verstehen und Deuten der jeweils singulären lebensweltlichen Aspekte des Einzelfalls orientiert, und eine Subsumptionsstrategie, die professionelle Problemlösungsschemata in den Mittelpunkt der Problemdeutung stellt und den Einzelfall diesen zuordnet (vgl. Schützeichel 2007, S. 568f.).

Oevermann (1996, S. 126ff.) greift die Problematik des Gegensatzes von Rekonstruktion und Subsumption als Logiken professionellen Handelns auf. Er sieht darin die Herausforderung der Vermittlung von Theorie und Praxis in der Fallbearbeitung (vgl. ebd., S. 124) und betont, dass die Subsumptionslogik nicht ausreicht, um Probleme professionell zu bearbeiten. Vielmehr muss „neben die Subsumption unter theoretische Modelle die *Rekonstruktion* der konkreten Fallstruktur in ihrer lebensgeschichtlichen Einbettung treten“ (ebd., S. 127, H. i. O.). Damit zielt er darauf ab, dass Indikatoren eines Falls im lebensweltlichen Kontext der KlientInnen eine spezifische Bedeutung haben, die verstehend nachvollzogen werden muss, bevor professionelle Deutungsschemata angelegt werden können. Nur so kann die Professionelle die „Stellvertretung [...] in der Deutung des existenziellen Problems und in der partiellen Übernahme des Entscheidungzwangs“ (ebd., S. 124) für die KlientIn angemessen wahrnehmen. Für die Soziale Arbeit greift Dewe mit unterschiedlichen Mitarbeitern (z. B. Dewe, Ferchhoff, Radtke 1992b, S. 14) Oevermanns Konzeptualisierung auf. Betont wird, dass den KlientInnen durch stellvertretendes Fallverstehen „neue Problemdeutungshorizonte eröffnet und alternative Entscheidungswege zwecks Behandlung und Lösung angeboten und auch im Einverständnis mit ihnen gefunden werden“ (Dewe, Ferchhoff, Scherr u. a. 2001, S. 66f.). Damit grenzen sie sich insofern von Oevermann ab, als sie zwar die stellvertretende Deutung, nicht aber die stellvertretende Entscheidung als Aufgabe der Professionellen ansehen (vgl. Dewe, Otto 2001, S. 1420).²¹

Einer solchen Betonung der Rekonstruktionslogik stellt Pfadenhauer (2005a, S. 12ff.) entgegen, dass Professionelle „den konkreten Einzelfall nicht nur subsumieren unter eine professionelle Regellösung, sondern dass der Einzelfall derart zugeschnitten, zugespitzt, umgedeutet, umdefiniert wird, dass er lösungsadäquat ist“ (ebd., S. 14). Sie geht damit nicht nur davon aus, dass die Subsumptionslogik im Zuge professionellen Handelns dominant ist, sondern dass zu bearbeitende Probleme, für die scheinbar keine angemessenen Problemlösungen im Professionswissensbestand ‚vorrätig‘ sind, zu solchen gemacht werden, für die es Lösungen gibt.²² Um das erfolgreich, d. h. unter Aufrechterhaltung der Kooperation der KlientIn, tun zu können, muss dieser ein ganzheitliches Interesse an deren lebensweltlichen Deutung suggeriert werden, obwohl nur bestimmte (subsumierbare) Aspekte der Problemschilderung interes-

²¹ Damit wird auf ein reflexives Professionsverständnis abgezielt, das nicht nur auf die ‚Lösung‘ lebensweltlicher Fälle durch Relationierung professioneller und lebensweltlicher Deutungen abzielt, sondern auch auf die Erweiterung gesellschaftlicher Partizipationsmöglichkeiten der KlientInnen – im Problemlösungsprozess und darüber hinaus (vgl. Dewe 2005, S. 258, Dewe, Otto 2001, S. 1416ff.).

²² Dies leitet sie her, indem sie auf Zertifizierung als Regelung von Zuständigkeit unter Bezug auf exklusive Wissensbestände verweist. Demnach stellen diese Wissensbestände einen Bestand an Problemlösungen dar, der Grundlage für die Exklusivität der Problembehandlung der jeweiligen Profession ist. Subsumption als Bezug auf vorhandene Problemlösungen wird dadurch notwendig, um Exklusivität zu bewahren (vgl. Pfadenhauer 2005a, S. 13f.).

sieren.²³ Aus einer solchen Perspektive ist die Logik professionellen Handelns als „Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung“ (ebd., S. 16) zu verstehen.

Schützeichel (2007, S. 569) geht davon aus, dass unterschiedliche Professionen verstärkt auf die eine oder andere Logik professionellen Handelns zurückgreifen. Im Hinblick auf die Untersuchung eines spezifischen professionellen Feldes, hier der offenen Jugendarbeit, muss demnach nicht nur empirisch gefragt werden, welche Logik(en) professionellen Handelns im Feld vorzufinden sind. Denn das Gegensatzpaar Rekonstruktion – Subsumption ist durchaus als Kontinuum interpretierbar, auf dem unterschiedliche professionelle Handlungsmuster vorortet werden können. Dies könnte man zumindest mit Schütze (1992, S. 132f., S. 147ff., siehe oben) annehmen, der diesen Gegensatz ja als Paradoxie zwischen Typisierung und Fallspezifität fasst, deren Bearbeitung situativ abgewägt werden muss. Deshalb ist in Bezug auf Gewaltbearbeitung in der offenen Jugendarbeit zu fragen, welche Logik unter welchen Voraussetzungen dominiert – also letztendlich danach, in welchen Situationen die Professionellen im Aushandlungsprozess (eher) ihre eigenen Gewaltdefinitionen durchsetzen (und auch in der Lage dazu sind), und in welchen sie (eher) die lebensweltlichen Deutungen der Jugendlichen thematisieren, nachvollziehen und gelten lassen, um auf dieser Grundlage zusammen mit den Jugendlichen – falls notwendig – Lösungen zu entwickeln.

Die Konzeptualisierung professionellen Handelns als Aushandlungsprozess sowie die Be trachtung spezifischer Struktur- und Handlungslogiken eröffnet spezifische Perspektiven auf Gewaltbearbeitung in der offenen Jugendarbeit, die ich durch das Aufwerfen konkreter For schungsfragen deutlich gemacht habe. In den folgenden Ausführungen komme ich immer wieder auf die hier umrissenen Konzepte zurück, indem ich meine Forschungsergebnisse vor deren Hintergrund diskutiere (vgl. insbesondere Kapitel 7.4, 10.4 und 11.3). Im folgenden Kapitel wende ich mich dem sozialwissenschaftlichen Gewaltbegriff zu – einerseits um bestehendes wissenschaftliches Wissen zu umreißen, auf das die Professionellen im untersuchten Feld zurückgreifen (können), andererseits aber auch, um meinen Umgang mit der Uneindeutigkeit des Gewaltbegriffs bei der Untersuchung von Gewaltbearbeitung in der offenen Jugendarbeit transparent zu machen.

²³ In Bezug darauf scheint es mir kein Zufall zu sein, dass sich Pfadenhauer (2005a, S. 14f.) hauptsächlich auf Beispiele aus der Medizin bezieht. So geht beispielsweise Schützeichel (2007, S. 569) davon aus, dass bei Ärzten die Subsumtionsstrategie vorherrscht.

3 Gewalt – ein umstrittener Begriff

Bei dem Vorhaben, professionelle Gewaltbearbeitung zu untersuchen, muss die Frage gestellt werden, was überhaupt unter Gewalt zu verstehen ist. Dies ist jedoch nicht einfach zu beantworten, da Gewalt in der sozialwissenschaftlichen Forschung ein äußerst umstrittener Begriff ist. Die Uneindeutigkeit des Gewaltbegriffs wird in der Gewaltforschung der letzten 30 Jahre als großes Problem thematisiert. Dies resultiert nicht zuletzt daraus, dass neben der Gewaltursachenforschung die Untersuchung von *Gewaltsituationen* in den Mittelpunkt des Interesses gerückt ist. Dadurch gewinnt die Begriffsbestimmung zusätzlich an Relevanz, weil gefragt werden muss, welche Situationen überhaupt als Gewaltsituationen gelten können. Auf meist handlungstheoretischer Grundlage wurde und wird deshalb um eine theoretische Fassung des Gewaltbegriffs gerungen.

Um den Forschungsgegenstand professioneller ‚Gewaltbearbeitung‘ zu konkretisierten, werde ich mich im Folgenden mit dem Gewaltbegriff beschäftigen. Zu Beginn greife ich die Problematik der *Uneindeutigkeit des Gewaltbegriffs* sowie seiner laufenden Ausweitung auf. Es folgt eine erste begriffliche Auseinandersetzung, indem ich Gewalt von *analytisch nahestehenden Begriffen* wie Macht, Aggression und Konflikt abgrenze. Anschließend skizziere ich die Wende von der *Gewaltursachenforschung zur Erforschung von Gewaltsituationen*, um auf dieser Grundlage die kontroversen Positionen im Umgang mit der Uneindeutigkeit des Gewaltbegriffs nachzuzeichnen. Dabei beginne ich mit dem Versuch, *Gewalt als absichtsvolle körperliche Verletzung* einzugrenzen, um anschließend die interaktionistische und phänomenologische Kritik daran aufzugreifen, die für eine *Kontextualität statt Objektivität von Gewalt* plädiert. Schließlich mache ich in einem *Fazit* deutlich, wie ich selbst mit der Uneindeutigkeit des Gewaltbegriffs in meiner empirischen Untersuchung umgehe.

Die Uneindeutigkeit des Gewaltbegriffs

Die Uneindeutigkeit des Gewaltbegriffs wird übereinstimmend als größtes Problem der Gewaltforschung benannt (vgl. z. B. Heitmeyer, Soeffner 2004, S. 11, Imbusch 2002, S. 27, Hitzler 1999b, S. 9f., Trotha 1997, S. 16). Heitmeyer und Hagan (2002, S. 16) bringen dies in einem Artikel, mit dem sie das von ihnen herausgegebene ‚Internationale Handbuch der Gewaltforschung‘ einleiten, pointiert zum Ausdruck:

„Die Probleme der Gewaltforschung beginnen bereits mit der genauen Festlegung, was als Gewalt gelten soll. Zwar gibt es ein breites Einverständnis darüber, dass Gewalt verletzt und gegebenenfalls tötet, sie vielfältige Varianten der Zerstörung hervorbringt, so dass immer Opfer entstehen, aber spätestens damit endet auch schon ihre Eindeutigkeit.“

Diese häufig konstatierte Uneindeutigkeit des Begriffs wird oft darauf zurückgeführt, dass Gewalt empirisch in äußerst vielen unterschiedlichen Ausprägungen zu beobachten ist, was ihre Charakterisierung deutlich erschwert (vgl. Karstedt, Eisner 2009, S. 5, Eisner 2009, S. 41, Wikström, Treiber 2009, S. 76, Heitmeyer, Soeffner 2004, S. 11, Heitmeyer, Hagan 2002, S.16). Dass eine klare Definition von Gewalt so schwierig ist, liegt aber auch in der Tatsache begründet, dass Gewalt eben nicht nur eine sozialwissenschaftliche Kategorie ist. Was als Gewalt angesehen wird oder werden muss, ist immer auch gesellschaftlich kontextualisiert (vgl. Imbusch 2002, S. 27). Auch daraus resultiert eine „strukturelle, unhintergehbare Unschärfe des Gewaltbegriffs“ (Liell 1999, S. 35). Deshalb kann der Uneindeutigkeit des Begriffs nicht unbedingt durch eine klare Definition des Phänomenbereichs von Gewalt begegnet werden. Vielmehr ist es notwendig, sich dem Phänomen auf unterschiedliche Art und Weise zuzuwenden, um eine „möglichst hohe Sensibilität und Reflexivität zu erreichen“ (Heitmeyer, Soeffner 2004, S. 11). Seit in den 1960er Jahren die sozialwissenschaftliche Untersuchung von Gewalt deutlich zunahm, wurden deshalb unterschiedliche Zugänge zu einer Fassung des Gewaltbegriffs entwickelt. Über deren Angemessenheit werden Kontroversen geführt (vgl. Imbusch 2002, S. 26), wobei im Besonderen Uneinigkeit darüber besteht, wer was mit welchen Mitteln tut, wenn von Gewalt gesprochen wird (vgl. Nunner-Winkler 2004, S. 22).²⁴ Insofern muss das Problem der Uneindeutigkeit des Gewaltbegriffs als „ungelöst“ (Heitmeyer, Soeffner 2004, S. 12) angesehen werden.²⁵

Ausgelöst wurde die Debatte durch die stetige Ausweitung des Gewaltbegriffs innerhalb der sozialwissenschaftlichen Diskussion (vgl. Nunner-Winkler 2004, S. 21ff., Liell 1999, S. 34, Thiersch 1994, S. 2f., Neidhardt 1988, S. 11). Ausgehend von physischer Gewalt, d. h. körperlicher Verletzung eines Menschen durch einen anderen, wurden unterschiedlichste Formen von Verletzungen oder Schädigungen als Gewalt thematisiert. Zu nennen ist hier zum einen psychische Gewalt, die sich dadurch auszeichnet, dass Schädigungen durch Worte, Gesten oder Symbole herbeigeführt werden (vgl. Imbusch 2002, S. 38, Nunner-Winkler 2004, S. 21). Ob solcherart verursachte Verletzungen auch als Gewalt bezeichnet werden können, wird vor allem entlang der Frage diskutiert, ob und wenn ja wo eine Grenze zwischen „inneren (unsichtbaren) Verwüstungen und äußerlichen (sichtbaren) Zerstörungen“ (Heitmeyer, Soeffner

²⁴ Als Analyseelemente für Gewalt nennt Imbusch (2002, S. 34ff.) die Fragen, wer was wie (mit welchen Mitteln) tut, sowie warum (allgemeine Ursachen), wozu (Motive) und weshalb (Legitimationen). Relevant für die Begriffsbestimmung von Gewalt sind lediglich die Fragen, wer was wie tut, wohingegen die Fragen warum, wozu und weshalb auf eine Ursachenforschung abzielen (vgl. Trotha 1997, S. 20, Nunner-Winkler 2004, S. 28).

²⁵ Im Deutschen besteht die zusätzliche Schwierigkeit, dass Gewalt ‚violence‘ und ‚power‘ umfasst, der Begriff ist also noch einmal bedeutend unpräziser als in anderen Sprachen (vgl. Imbusch 2002, S. 28f.).

2004, S. 12) gezogen werden kann. Während sich die Diskussion hier auf die Frage bezieht, welche Handlungen ausgeführt werden müssen, damit von Gewalt gesprochen werden kann, beziehen sich zusätzliche begriffliche Erweiterungen darauf, wer Gewalt ausübt (vgl. Nunner-Winkler 2004, S. 22). Dabei geschieht eine Ausweitung von individuellen AkteurInnen auf Institutionen, Strukturen und Kulturen. Mit institutioneller Gewalt wird die Etablierung dauerhafter Unterwerfungsverhältnisse angesprochen, wie sie etwa in Form von institutioneller Diskriminierung wirksam werden (vgl. Imbusch 2002, S. 39). Den Begriff der strukturellen Gewalt prägte Galtung (1975), der darunter von Menschen verursachte, aber individuell nicht mehr zurechenbare, also strukturell manifestierte Benachteiligungen versteht, die sich auf die Lebenschancen von Menschen auswirken. Diese Ausweitung wird zum einen kritisiert, da sie dasselbe beschreibe wie der Begriff ‚soziale Ungleichheit‘ und eine Einordnung entsprechender Phänomene unter den Gewaltbegriff keinen analytischen Mehrwert bringe (vgl. Nunner-Winkler 2004, S. 45f.). Andererseits wird aber auch nach einer plausiblen Begründung gefragt, Gewalt auf direkte Formen einzugrenzen und schwerer zu fassende Formen aus dem begrifflichen Konzept auszuschließen (vgl. Imbusch 2002, S. 40). Diese Kontroverse gilt in ähnlicher Weise für die Konzepte der kulturellen bzw. symbolischen Gewalt, die individuellen AkteurInnen ebenfalls schwer zugerechnet werden kann. Entwickelt ebenfalls von Galtung (1990), bezeichnet kulturelle Gewalt kulturell etablierte Rechtfertigungs- und Legitimationsmuster direkter und struktureller Gewalt. Ähnlich konzeptualisiert Bourdieu (1987) symbolische Gewalt, die das Phänomen fasst, dass Herrschaftsverhältnisse in sprachliche und nichtsprachliche Symbolsysteme eingelagert sind. Dadurch werden sie nicht nur gerechtfertigt, sondern auch verschleiert (vgl. dazu auch Nunner-Winkler 2004, Imbusch 2002). Und schließlich wird der Begriff Gewalt auch für deren ritualisierte Formen verwendet, bei denen es nicht in erster Linie um die Ausübung von Gewalt, sondern um deren ‚spielerisch-rituelle[n] Inszenierung‘ (Imbusch 2002, S. 41) geht. Charakteristisch dafür ist eine stark ausgeprägte Regelmäßigkeit, die inszenierter Gewalt gemeinschaftsbildenden Charakter verleiht.²⁶ Ritualisierte Formen von Gewalt werden auch als ‚gesellige Gewalt‘ (Inhetveen 2004, S. 49) bezeichnet und von jenen Gewaltakten abgegrenzt, die als Aktionen der Herabwürdigung und Unterwerfung auf die Verletzung anderer abzielen. Streng genommen stellt ritualisierte Gewalt sogar den Kern des Gewaltbegriffs, die Schädigung, in Frage, wie ihn Nunner-Winkler (2004, S. 24) identifiziert. Deshalb wird andererseits dafür plädiert, Formen insze-

²⁶ Der gemeinschaftsbildende Charakter vor allem von Gruppengewalt wurde nicht nur für ritualisierte Gewalt, sondern auch für Gewalt als Machtaktion mehrfach herausgearbeitet (vgl. z. B. Tertilt 1997, Bohnsack, Loos, Schäffer u. a. 1995).

nierter Gewalt nicht dem zentralen Phänomenbereich von Gewalt zuzuordnen (vgl. Imbusch 2002, S. 41).

Die skizzierte Ausweitung des Gewaltbegriffs sowie deren Infragestellung kann aber nicht nur analytischen Überlegungen zugeschrieben werden. Sie wird auch auf die fehlende Wertneutralität des Begriffs zurückgeführt, welche gleichzeitig kritisiert wird (vgl. Imbusch 2002, S. 28, Liell 1999, S. 40). Dabei wird vor allem darauf hingewiesen, dass der Gewaltbegriff kaum deskriptiv oder als analytischer Begriff verwendet wird, sondern äußerst moralisch aufgeladen und negativ konnotiert ist (vgl. Neidhardt 1988, S. 41ff.). Dies macht die Etikettierung von Handeln als gewalttätig zu einer politischen Ressource meist für soziale Bewegungen, die den Gewaltbegriff als „Skandalisierungs- und Dramatisierungskonzept“ (Cremer-Schäfer 1992, S. 24) nutzen. Die Chance, bestimmte Probleme als gesellschaftlich relevant darzustellen und Gehör zu finden, steigt demnach, wenn deren Definition als Gewalt durchgesetzt werden kann (vgl. ebd.). So wird Gewalt gar als „Kampfbegriff“ (Schwind, Baumann, Schneider u. a. 1990, S. 36) bezeichnet. Dies führt – vorerst auf gesellschaftlicher Ebene – zu einer von politischen AkteurInnen bewusst angestrengten Ausweitung des Begriffs (vgl. Neidhardt 1988, S. 47), von der die sozialwissenschaftliche Begriffsbildung nicht unbeeinflusst bleibt.²⁷

Abgrenzung von analytisch nahestehenden Begriffen

Abgegrenzt werden kann der Gewaltbegriff hingegen von analytisch nahestehenden Begriffen wie Macht, Konflikt und Aggression. Diese können auch im untersuchten Feld als relevante Phänomene bei der Interpretation und Bearbeitung von Gewalt identifiziert werden (vgl. ab Kapitel 6).

Folgt man Max Weber (1980 [1922], S. 28f.), so ist *Macht* zu charakterisieren als „jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht.“ In Abgrenzung zu Gewalt bedeutet das, die Chance kann, muss aber nicht auf Gewalt beruhen (vgl. Imbusch 2002, S. 32). Vielmehr ist Gewalt eine Form der Machtausübung, die insbesondere auch als „Machtdemonstration“ (Imbusch 2010, S. 172) wirkt. Dies führt Popitz (2009 [1992], S. 43ff.) aus, wenn er Gewalt als eine Form der Ausübung von Aktionsmacht bezeichnet, welche neben anderen Formen –

²⁷ Angesprochen ist hier wieder die gesellschaftliche Kontextualität des Gewaltbegriffs. Gewalt ist zwar ein sozialwissenschaftlicher Begriff, gleichzeitig hat die sozialwissenschaftliche Theoriebildung aber wenig Einfluss auf die gesellschaftliche Begriffsverwendung (vgl. Neidhardt 1988, S. 56). Darüber hinaus bestehen Überschneidungen zwischen dem Feld der Sozialwissenschaften und sozialen Bewegungen, sodass eine Person gleichzeitig sozialwissenschaftliche und gesellschaftliche Begriffsbildung betreiben kann, wie dies Neidhardt (ebd., S. 57) beispielsweise für Johan Galtung konstatiert.

wie Minderung sozialer Teilhabe und materielle Schädigung – auf die (körperliche, siehe unten) Verletzung des Gegenübers abzielt. Demnach kann Gewalt eine dauerhafte Stabilisierung von Macht ermöglichen, ist dafür aber nicht notwendig. Eine Stabilisierung von Macht kann zum einen durch andere Formen der Aktionsmacht erreicht werden, zum anderen aber auch durch die bloße Androhung von Gewalt (oder von anderen Formen von Aktionsmacht) (vgl. ebd., S. 46f.).

Ebenso klar scheint die Unterscheidung zwischen Gewalt und *Konflikt*. So kann Gewalt in einem Konflikt zwar eine Rolle spielen, das muss sie aber nicht. Ein Konflikt kann durch Gewalt charakterisiert sein, beispielsweise wenn Gewalt einen Konflikt auslöst oder wenn ein bestehender Konflikt gewalttätig ausgetragen wird. Umgekehrt kann, muss Gewalt aber nicht Anzeichen für einen Konflikt sein (vgl. Imbusch 2002, S. 32). Vor allem wenn Gewalt nicht rational im Sinne einer Zweck-Mittel-Abwägung zur Erreichung bestimmter Ziele verstanden wird, kann die Ausübung von Gewalt ganz unabhängig von Konflikten stattfinden (z. B. Sutterlüty 2002, S. 77ff., Tertilt 1997, S. 25, Bohnsack, Loos, Schäffer u. a. 1995).

Die Unterscheidung zwischen Gewalt und *Aggression* hingegen gestaltet sich allein deshalb schwieriger, weil Aggression nicht, wie Macht oder Konflikt, als soziologischer Begriff gelten kann. Der Begriff der Aggression stammt aus der Psychologie und knüpft damit an ganz andere theoretische Traditionen an. Während Aggression ursprünglich sowohl positive als auch negative Energie bezeichnet, die Handeln erst ermöglicht, ist in Abgrenzung zum Gewaltbegriff vor allem letztere interessant. Dabei kann Aggression zum einen eine „auf die physische oder psychische Verletzung oder Schädigung eines anderen ziellende manifeste Handlung“ (Imbusch 2002, S. 33) bezeichnen, zum anderen aber auch „ein latentes Potential bzw. eine Disposition für solche Handlungen“ (ebd.). Die erste Bedeutung setzt Aggression annähernd mit Gewalt gleich, wobei hier auch Unterscheidungen eingeführt werden. Beispielsweise wird Aggression als „any behavior whose intent is to harm another person“ (Felson 2009, S. 25) definiert. Gewalt hingegen wird als „physical aggression“ (ebd., S. 26) beschrieben, also als Verletzung anderer Personen durch körperliche Handlungen. Soziologisch wird eher an die zweite Definition angeknüpft, indem Aggression als Motiv für Gewalt interpretiert wird (vgl. Popitz 2009 [1992], S. 48). Diesem Verständnis schließen sich auch sozialpädagogische Arbeiten an, die grundsätzlich sowohl mit psychologischen als auch mit soziologischen Begriffen operieren (vgl. z. B. Korn, Mücke 2011, S. 16f., Krall 2004, S. 115f.).

Von der Gewaltursachenforschung zur Erforschung von Gewaltsituationen

Die begriffliche Abgrenzung zwischen Gewalt und den beschriebenen nahestehenden Phänomenen ist, wie deutlich wurde, nicht annähernd so umstritten wie die Bestimmung des Gewaltbegriffs selbst. Die Frage, welche Situationen denn nun als Gewaltsituationen zu bezeichnen sind, erlangt zusätzliche Relevanz, weil mehrfach kritisiert wird, dass neben der *Gewaltursachenforschung* die Untersuchung von *Gewaltsituationen* mehr in den Mittelpunkt des Interesses rücken muss. Trotha (1997, S. 20) fordert, eine „Phänomenologie der Gewalt“ zu entwickeln, die bei der Analyse gewalttätigen Handelns beginnt; Joas (2000, S. 275) bezeichnet die Theorien zu Gewaltursachen als „stumm“, wenn es um die Gewaltsituationen selbst geht; Liell (2004, S. 64) kritisiert, dass konkretes Gewalthandeln (von Jugendlichen) kaum untersucht wird; Sutterlüty (2002, S. 14) plädiert dafür, „Analysen konkreter Situationen der Gewaltausübung zur Grundlage der Erklärung“ zu machen, genauso wie Collins (2009, S. 10), der feststellt, dass man Gewaltsituationen betrachten muss, um Gewalt erklären zu können. Durch diese Kritik kommen die „Entstehung und Entwicklung der Handlungen selbst“ (Joas 2000, S. 275) in den Blick soziologischer Theoriebildung. Das bedeutet, dass Gewalt als „hochdynamisches Geschehen“ (Trotha 1997, S. 21) untersucht wird – und zwar als (unter Umständen habitualisierte) Handlungspraxis (vgl. Bohnsack 2000, S. 324).

Dieser Forderung folgend, nehmen GewaltforscherInnen zunehmend Gewaltsituationen bzw. -interaktionen in den Blick (vgl. Karstedt, Eisner 2009, S. 6) und sehen sich damit unausweichlich mit der Problematik konfrontiert, zu definieren, welche Situationen als Gewaltsituationen anzusehen und zu untersuchen sind. Wie Trotha (1997, S. 16) hervorhebt, hat sich Popitz (2009 [1992]) verhältnismäßig früh damit beschäftigt, im Rahmen seiner theoretischen Auseinandersetzungen mit dem Gewaltbegriff dessen Phänomenbereich zu bestimmen und damit einen Vorschlag zur Beantwortung dieser Frage vorgelegt.

Im Folgenden werde ich das Gewaltverständnis von Popitz (ebd.) skizzieren, das als Grundlage für viele Arbeiten über Gewalthandeln dient – genauso aber Anlass zur Kritik gibt, wie ich im Anschluss zeige. Dabei beziehe ich mich vor allem auf die Aspekte und Kontroversen, die sich auf unmittelbare Gewalt bzw. auf *Gewaltinteraktionen* beziehen, da sie für meinen Untersuchungsgegenstand – die Bearbeitung von direkter Gewalt in der offenen Jugendarbeit – relevant sind. Auseinandersetzungen etwa über strukturelle oder kulturelle Gewalt werde ich deshalb nicht rezipieren.

Gewalt als absichtsvolle körperliche Verletzung – ein Versuch zur Klärung des Phänomenbereichs

Die theoretischen Setzungen, die Popitz (2009 [1992]) in seinem Werk „Phänomene der Macht“ in Bezug auf den Gewaltbegriff vornimmt, dienen der Eingrenzung des Gewaltbegriffs, da auch er ein „[D]ehnen und [Z]erren“ (ebd., S. 48) des Gewaltbegriffs kritisiert. Seine Eingrenzung des Gewaltbegriffs wird immer dann als gewinnbringend eingeschätzt, wenn angenommen wird, dass der Begriff durch die oben beschriebene Ausweitung „hoffnungslos überfrachte[t]“ (Sutterlüty 2002, S. 16) werde, und dass durch eine Eingrenzung des Phänomenbereichs die analytische Aussagekraft des Begriffs wieder hergestellt sei (vgl. Nunner-Winkler 2004, S. 24).

Indem Popitz (2009 [1992], S. 48) Gewalt als „eine Machtaktion, die zur absichtlichen körperlichen Verletzung anderer führt“ beschreibt, nimmt er zwei wichtige Einschränkungen des Phänomenbereichs von Gewalt vor. Zum einen begrenzt er diesen auf Handlungen, die zur *körperlichen Verletzung* anderer Personen führt. Zum anderen geht er davon aus, dass Handlungen nur dann als Gewalt bezeichnet werden können, wenn bei der *TäterIn* die *Intention* der körperlichen Verletzung vorliegt. Die Eingrenzung beinhaltet außerdem, dass Drohungen nicht als Gewalt angesehen werden (ebd., S. 79ff.).²⁸ Eisner (2009, S. 42) folgt dieser Definition, macht aber darüber hinaus deutlich, dass die körperliche Verletzung von der anderen Person unerwünscht sein muss, damit Gewalt vorliegt – dies schließt Phänomene wie Operationen oder Tätowieren aus. Ebenso betont er, dass nach dieser eingegrenzten Gewaltdefinition auch Versuche, eine andere Person zu verletzen, die misslingen, nicht als Gewalt angesehen werden können (ebd.).²⁹

²⁸ Dieser Gewaltdefinition schloss sich beispielsweise die Gewaltkommission der Bundesregierung Ende der 1980er Jahre an (Schwind, Baumann, Schneider u. a. 1990, S. 38f.), da die Bestimmung von Gewalt als „zielgerichtete, direkte physische Schädigung von Menschen durch Menschen“ (ebd., S. 36) als Minimalkonsens innerhalb der Kommission galt. Hingegen beziehen sich EU-Gremien, beispielsweise Eurofound (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions), nicht auf einen solch eng gefassten Gewaltbegriff. Vielmehr wird von einem Gewaltbegriff ausgegangen, der sich auf jegliche Formen von Handeln bezieht, das „harmful effects on the safety, health and well-being“ von Menschen hat (European Foundation of the Improvement of Living and Working Conditions 2008, S. 2).

²⁹ Eine weitere Eingrenzung des Gewaltbegriffs, die sich ebenfalls vor allem auf körperliche Gewalt bezieht, findet im Zuge der Schaffung justizialer Straftatbestände statt. Hierbei wird Gewalt auf Mord, Totschlag, Tötung auf Verlangen, Kindstötungen, Vergewaltigung und sexuelle Nötigung, Raub, Körperverletzung mit oder ohne Todesfolge, erpresserischer Menschenraub, Geiselnahme und Angriffe auf den Luftverkehr sowie Sachbeschädigung eingegrenzt (vgl. Imbusch 2002, S. 27). Beziehen sich sozialwissenschaftliche Untersuchungen auf solche Straftatbestände, beispielsweise wenn sie sich auf Kriminalstatistik beziehen oder Dunkelfeldstudien durchführen (vgl. z. B. Wittmann 2004, S. 261ff.), dann ist ihr Untersuchungsgegenstand nicht als Gewalt, sondern als *Gewaltkriminalität* zu bezeichnen. Denn die Eingrenzung auf justiziale Straftatbestände stellt eine Verengung des Gewaltbegriffs dar und behindert dessen analytische Differenzierung (vgl. Imbusch 2002, S. 27), welche der Vieldimensionalität des Phänomens in der sozialen Realität Rechnung trägt (vgl. Heitmeyer, Hagan 2002, S. 16).

Begründet wird die Eingrenzung auf *körperliche* Verletzung, indem von einer Objektivität ausgegangen wird, die durch das Argument der Universalität körperlicher Gewalt gestützt wird. Körperliche Verletzungen seien – im Gegensatz zu psychischen – „äußerlich manifest“ (Popitz 2009 [1992], S. 44). Das bedeutet, sie können von Dritten unzweifelhaft festgestellt werden und müssen nicht vom Opfer interpretativ deutlich gemacht werden. Auf eine von symbolischer Vermittlung oder Aushandlung unabhängige, objektive Wirksamkeit von körperlicher Gewalt wird auch Bezug genommen, wenn angenommen wird, dass körperliche Verletzungen – im Gegensatz zu psychischen Angriffen oder Drohungen – „direkt, unerbittlich, gleichsam ‚an und für sich‘“ (Neidhardt 1988, S. 73) wirken, da die Physis des Menschen angegriffen wird. Die Wirkung ist damit für die TäterIn kontrollierbarer (vgl. Imbusch 2002, S. 38), denn körperliche Gewalt muss „nicht erst ‚verstanden‘ werden“ (Neidhardt 1988, S. 73). Darauf Bezug nehmend wird davon ausgegangen, dass eine Zusammenfassung von physischer und psychischer Verletzung in einem Begriff nicht sinnvoll ist, weil sich wichtige Strukturmerkmale der Situationen unterscheiden. Während physische Gewalt ‚einfach umgesetzt‘ werden kann, muss das Opfer psychische Gewalt erst als solche interpretieren, damit die Wirkung von Gewalt gewährleistet ist (vgl. Nunner-Winkler 2004, S. 38ff.).

Das Argument der Objektivität körperlicher Gewalt, das durch ihre Feststellbarkeit sowie ihre universelle Wirkung untermauert wird, gibt Anlass zur Kritik, wie ich unten zeigen werde. Aber auch VertreterInnen der Definition von Gewalt als absichtsvolle körperliche Verletzung räumen teilweise ein, dass klare Abgrenzungen dennoch nicht möglich seien. So sind „Grenzfälle“ (Sutterlüty 2002, S. 16) denkbar, in denen fraglich ist, ob eine Handlung schon als Gewalt bezeichnet werden kann – wie stark muss eine körperliche Einwirkung sein, damit von Gewalt gesprochen werden kann? Das grundlegende Argument für die Einschränkung des Gewaltbegriffs auf körperliche Verletzung werde dadurch jedoch nicht in Frage gestellt (vgl. ebd.).

Weiterhin wird die vorausgesetzte Intention der TäterIn, d. h. die Eingrenzung von Gewalt als *absichtsvolle* körperliche Verletzung, teilweise selbtkritisch beleuchtet. Nachdem betont wird, dass es sich dabei um „the actor’s point of view“ (Felson 2009, S. 26) handelt, und nicht um „the point of view of victims or observers“ (ebd.), ist zwar eingegrenzt, wessen Interpretation der Situation als ausschlaggebend angesehen wird. Jedoch wird es als problematisch angesehen, dass hier nicht, wie bei der Eingrenzung auf *physische* Verletzungen, mit Objektivität argumentiert werden kann. Hier muss die Interpretation der Situation durch die TäterIn nachvollzogen werden (vgl. Eisner 2009, S. 42).

Kritik an einer begrifflichen Einengung: Kontextualität statt Objektivität von Gewalt

Vor allem VertreterInnen interaktionistischer und phänomenologischer Ansätze üben Kritik an einer solchen Eingrenzung des Gewaltbegriffs. Dies ist nicht weiter verwunderlich, da diese mit dem Argument der Objektivität begründet wird – aber auch, weil Situationen betrachtet werden, indem Situationsdefinitionen einzelner AkteurInnen (der TäterInnen) bei der Analyse per se als wichtiger angesehen werden als andere.

Heitmeyer und Soeffner (2004, S. 11) bezweifeln grundlegend, dass dem Problem der Uneindeutigkeit des Gewaltbegriffs begegnet werden kann, indem dieser „strikt definiert“ (ebd.) wird. Vielmehr sehen sie die Notwendigkeit, dem Problem unterschiedlich zu begegnen, damit bei der Betrachtung des Phänomens eine möglichst hohe theoretische Sensibilität erreicht werden kann. Dies ist deshalb notwendig, weil es bei Gewalthandeln immer um eine „Grenzüberschreitung“ (Heitmeyer, Hagan 2002, S. 16, H. i. O.) geht. Dabei sind Grenzziehungen nicht statisch, sondern unterliegen gesellschaftlichem Wandel – sie werden auf Grund sich verändernder Wahrnehmungsmuster unterschiedlich vorgenommen. Dies verweist darauf, dass Gewalt im gesellschaftlichen Kontext betrachtet werden muss – was als Gewalt angesehen wird, ist gesellschaftlich mitbestimmt. Eine begriffliche Eingrenzung von Gewalt auf Grund der „objektiven ‚Natur der Sache‘“ (Liell 1999, S. 35), unabhängig von historischen, kulturellen und sozialen Kontexten, ist deshalb nicht möglich (vgl. ebd., S. 34f.). Auch wenn als Kern des Objektbereichs von Gewalt noch immer körperliche Handlungen gelten können, umfassen gesellschaftlich relevante Gewaltdefinitionen weit mehr als körperliche Verletzungen (siehe oben). Eine Ausgrenzung psychischer Formen der Schädigung würde zwar unter Umständen eine gezielte Betrachtung körperlicher Verletzungen (und deren Rückgang) ermöglichen, aber auch zu einer Unterbelichtung dessen führen, was in den Interaktionen als Gewalt ausgeübt und erlebt wird – also von „neueren, sublimeren Formen der Gewalttätigkeit“ (Thiersch 1994, S. 8).

Werden Gewalthandlungen unter der Prämisse gesellschaftlicher Kontextualität untersucht, muss gefragt werden, was innerhalb der betrachteten Kontexte als Gewalt interpretiert wird (vgl. Lamnek 2002, S. 1379). Damit richtet sich der Blick nicht nur auf die Intentionalität der TäterIn, sondern auch auf die Situationsdefinitionen aller anderen AkteurInnen – des Opfers und der weiteren beteiligten Personen, Gruppen und Institutionen (vgl. Liell 1999, S. 45). An diesem Punkt setzt auch Hitzler (1999b) an. Er macht deutlich, dass verletzende Handlungen erst dann zu Gewalt werden, wenn ihnen „die Bedeutung ‚Gewalt‘ zugeschrieben wird“ (ebd., S. 14, H. i. O.). Gewalt muss als Interaktion angesehen werden, in der die Beteiligten unterschiedliche Situations- und Gewaltdefinitionen realisieren. Nur durch die Übernahme der Per-

spektive der TäterIn kann geklärt werden, ob das, was er oder sie tut, als Ausübung von Gewalt intendiert ist. Gleichzeitig ist aber auch von Interesse, ob diese Handlung von den anderen Beteiligten (Opfer, ZuschauerInnen etc.) als Gewalt aufgefasst wird (vgl. ebd., S. 12f.). Diese Definitionen von Gewalt müssen dementsprechend rekonstruiert werden, entlang der Sinnsetzungen aller Beteiligten, die wiederum in Bezug auf gesellschaftliche Wissensangebote geschehen.

Die Annahme gesellschaftlicher Kontextualität von Gewalt führt vor dem Hintergrund ihrer interaktionistischen Begründung zwangsläufig dazu, dass ein ‚objektiv‘ festgelegter Gewaltbegriff abgelehnt wird. Durch die Relevanz der Gewaltdefinitionen der beteiligten AkteurInnen wird eine objektive Bestimmung des Phänomenbereichs verunmöglich. Denn zum einen stellt sich die Frage, wer denn die Instanz sein soll, die diese Bestimmung ahistorisch und kontextunabhängig vornimmt, wenn in der gesellschaftlich kontextualisierten Situation ausgetragen werden muss, was als schädigend gilt. Zum anderen wird das Argument entkräftet, körperliche Gewalt wirke, ohne dass sie verstanden werden muss (siehe oben). Indem angenommen wird, dass jeglicher Handlung Sinn zugeschrieben wird, muss auch körperliche Verletzung als Gewalt etikettiert werden, damit sie als solche gelten kann. Damit bleibt selbst die Frage, was unter einen restriktiven Gewaltbegriff subsumiert werden kann, immer Gegenstand von Verhandlungen und dekonstruiert damit scheinbare Objektivität (vgl. Liell 1999, S. 35).³⁰

In Anknüpfung an die historische Ausweitung des Gewaltbegriffs schlägt Thiersch (1994, S. 9) deshalb vor, dass ein „zgleich offener und strukturierter Gewaltbegriff“ als Grundlage für die Betrachtung von Gewaltsituationen dienen kann. Dieser soll zum einen in der Lage sein, Gewalt sowie die gesellschaftliche und wissenschaftliche Verwendung des Gewaltbegriffs als historisch entwickeltes Phänomen zu verstehen. Zum anderen soll er die unterschiedlichen Formen – körperliche und psychische Gewalt sowie strukturelle Zwänge – fassen, aber zwischen ihnen differenzieren. Damit dient er als analytisches Instrumentarium im Sinne von Blumers „sensitizing concepts“ (Blumer 1954, S. 7), wenn die Gewaltdefinitionen der Beteiligten rekonstruiert werden.

³⁰ Die dargelegte Perspektive stellt nicht nur die Möglichkeit einer objektiven Bestimmung des Gewaltbegriffs in Frage, sondern darüber hinaus auch die Annahme, dass eine klare Trennung zwischen körperlicher und psychischer Gewalt zu ziehen sei. Zum einen sind in untersuchten Situationen psychische und physische Verletzungen oft sehr eng miteinander verbunden (vgl. Collins 2009, S. 11), da körperliche Verletzungen gleichzeitig oft zu psychischen Schädigungen und sozialen Beeinträchtigungen führen (vgl. Hitzler 1999b, S. 14). Zum anderen können AkteurInnen verbal herbeigeführte Schädigungen deutlich verletzender wahrnehmen als körperliche (vgl. Möller 2002, S. 489), deshalb können diese für die Opfer weit folgenreicher sein (vgl. Imbusch 2002, S. 38f.).

Fazit: Rekonstruktion des Gewaltverständnisses der Professionellen

Die dargestellten Kontroversen machen deutlich, dass die Kerndiskussion über den Gewaltbegriff Anfang der 2000er-Jahre ‚ausläuft‘ – es entsteht der Eindruck, man habe sich damit abgefunden, dass ein von den AkteurInnen der Gewaltforschung geteilter, einheitlicher Gewaltbegriff nicht zu entwickeln ist. Der Bezug zu der dargestellten Diskussion wird jedoch bis heute in vielen Arbeiten hergestellt, indem AutorInnen in ihren Arbeiten der einen oder der anderen Argumentationslinie folgen. Nur selten bleibt das zu Grunde gelegte Gewaltverständnis implizit (vgl. z. B. Meuser 2008, Sutterlüty 2004, Wittmann 2004, Böhnisch 2002). Meist wird entweder auf Gewalt als absichtsvolle körperliche Verletzung Bezug genommen (vgl. z. B. Heeg 2013, Felson 2009, S. 24, Meuser 2003, S. 179, Meuser 2002, S. 55, Lamnek 2002, S. 1379, Bruhns 2002, S. 172, Sutterlüty 2002, S. 16), oder es wird auf die gesellschaftliche Begriffsverwendung bzw. die davon geprägten Definitionen der untersuchten AkteurInnen verwiesen (vgl. z. B. Collins 2009, Korn, Mücke 2011, S. 15f., Melzer, Schubarth 2006, S. 26, 33, Möller 2004, S. 234, Krall 2004, S. 117f., Bruhns, Wittmann 2003, S. 134f., Möller 2002, S. 489).

Im Rahmen meiner eigenen empirischen Untersuchung ist es deshalb notwendig zu explizieren, worauf ich mich beziehe, wenn ich ‚Gewalt‘ untersuche. In Folge der bereits beschriebenen sozialtheoretischen Grundlegungen meiner Arbeit (vgl. Kapitel 2) schließe ich mich den interaktionistisch-phänomenologischen Argumenten an. Das bedeutet, ich richte den Blick auf die Gewaltdefinitionen, die die AkteurInnen im Feld im Zuge ihres Handelns realisieren. Auf Grund der professionssoziologischen Perspektive meiner Untersuchung rekonstruiere ich dabei in erster Linie das Gewaltverständnis der Professionellen, die diejenigen Phänomene *als Gewalt* bearbeiten, die sie als Gewalt definieren. Im Zuge dieser Bearbeitung wird aber auch relevant, welche Gewaltdefinitionen die Jugendlichen in den Aushandlungsprozess einbringen, wie die Professionellen mit unter Umständen unterschiedlichen Gewaltverständnissen im Aushandlungsprozess umgehen, und inwieweit dies die professionelle Gewaltdefinition und -bearbeitung prägt. Die oben beschriebenen unterschiedlichen Begriffsbestimmungen bzw. Ausweitungen und Eingrenzungen des Phänomenbereichs von Gewalt dienen dabei der theoretischen Sensibilisierung (Strauss, Corbin 1996, S. 33f.) im Forschungsprozess.

4 Offene Jugendarbeit als Forschungsfeld

Im folgenden Kapitel geht es darum, offene Jugendarbeit als das Feld, in dem ich eine empirische Untersuchung durchgeführt habe, zu charakterisieren. Zum einen greife ich strukturelle Bedingungen und Charakteristika auf, die durch die gesetzliche Grundlage offener Jugendarbeit im SGB VIII geprägt sind und spezifische Konsequenzen für professionelles Handeln in diesem Feld haben (vgl. Kapitel 4.1). Zum anderen stelle ich den Forschungsstand dar, indem ich bestehende Studien daraufhin untersuche, welche Aussagen sie über Gewaltbearbeitung in der offenen Jugendarbeit machen (vgl. Kapitel 4.2).

4.1 Strukturelle Bedingungen und Charakteristika offener Jugendarbeit

Als offene Jugendarbeit³¹ können Angebote für Jugendliche bezeichnet werden, die für alle (Gruppen von) Jugendlichen offen und niedrigschwellig zugänglich sind. Einrichtungen wie Jugendtreffs, -zentren, -häuser oder -clubs³² stellen Räume mit Treffpunktcharakter zur Verfügung, aufsuchende Angebote wie Spielmobile oder Streetwork finden in den (öffentlichen) Lebensräumen der Jugendlichen statt. Als Zielgruppe werden hauptsächlich sozial und kulturrell benachteiligte oder gefährdete junge Menschen adressiert, da davon ausgegangen wird, dass Jugendliche der Mittelschicht eher in der organisierten Jugendverbandsarbeit zu finden sind (vgl. Bock 2005, S. 307f., Gernert 2005, S. 315f.).

Offene Jugendarbeit wird von freien und öffentlichen Trägern der Jugendhilfe erbracht und als Muss-Leistung des SGB VIII (§11, Abs. 1) hauptsächlich durch die Kommunen finanziert (vgl. Hubweber 2005, S. 445, Gernert 2005, S. 317). Die hauptamtlichen MitarbeiterInnen sind zum Großteil (sozial-)pädagogisch qualifiziert. Sie kommen in der Regel aus der Profession der Sozialen Arbeit oder sind ErzieherInnen. Vereinzelt werden auch MitarbeiterInnen mit anderen Studien- bzw. Berufsabschlüssen eingestellt. Darüber hinaus sind nicht selten freiwillig engagierte MitarbeiterInnen in den Jugendtreffs tätig (vgl. Thole, Pothmann 2005, S. 21ff.).³³

Die rechtliche Grundlage in §11 SGB VIII strukturiert offene Jugendarbeit als pädagogisches Feld insofern, als zwei Charakteristika darin festgeschrieben sind, die als strukturelle Bedingungen für professionelle Handlungsmöglichkeiten anzusehen sind – Offenheit durch Orientierung

³¹ Die folgenden Charakteristika gelten für die offene Kinder- und Jugendarbeit, wie sie in §11 SGB VIII rechtlich institutionalisiert ist. Im Folgenden spreche ich der Einfachheit halber von offener Jugendarbeit, da ich mich in meiner Untersuchung ausschließlich auf die Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen beziehe.

³² Die Bezeichnungen variieren regional. Im Folgenden spreche ich einheitlich von Jugendtreffs.

³³ In meiner professionssoziologischen Untersuchung habe ich mich auf (sozial-)pädagogisch qualifiziertes Personal konzentriert, welches den Großteil der MitarbeiterInnen ausmachte.

tierung an den Interessen der Jugendlichen sowie Freiwilligkeit als Prinzip der Nutzung der Angebote. Im SGB VIII wird das wie folgt formuliert:

„Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.“

(§11, Abs. 1 SGB VIII)

Offene Jugendarbeit richtet sich – jenseits von Familie, Schule und Beruf – direkt an Jugendliche und junge Erwachsene, indem ihre Interessen in den Mittelpunkt gestellt werden. Dies impliziert eine Offenheit in Bezug auf Inhalte und Arbeitsweisen. Eine Mitgestaltung der Angebote durch die Jugendlichen soll deren Entwicklung hin zu selbstbestimmten BürgerInnen ermöglichen, die in der Lage sind, Gesellschaft mitzustalten. Damit wird nicht nur Partizipation als grundlegendes Prinzip angesprochen. Aus der Formulierung offener Jugendarbeit als Angebot folgt auch die Freiwilligkeit von deren Nutzung. Die Jugendlichen können Jugendtreffs besuchen, sie können ihnen aber auch fern bleiben (vgl. Sturzenhecker 2006, S. 180f., Cloos, Königter 2006a, S. 35, Bock 2005, S. 308).

Offenheit der Angebote und Freiwilligkeit der Nutzung führen zum Fehlen formaler Machtmittel – weder hat offene Jugendarbeit institutionelle Mittel, um die Nutzung bestimmter Angebote zu erwirken, noch hat sie, wie etwa die Schule durch die Ausstellung von Zertifikaten, Macht über die Biografien der Jugendlichen (vgl. Sturzenhecker 2006, S. 181). Lediglich Hausverbote als Ausschluss der Jugendlichen aus den Jugendtreffs können erteilt werden, was pädagogisch aber als kontraproduktiv eingeschätzt wird. Denn werden „Kinder und Jugendliche etwa in Konfliktsituationen oder bei Gewalt von der Teilnahme ausgeschlossen [...], verhindert man nicht nur ihre Beteiligungs chance, sondern beraubt sich auch seiner „Kundschaft““ (Sturzenhecker 2008, S. 53).³⁴

Auf Grund dessen ist „Diskursivität“ (Sturzenhecker 2006, S. 181) als Charakteristikum offener Jugendarbeit anzusehen. SozialpädagogInnen und Jugendliche müssen laufend miteinander verhandeln, was in der Einrichtung, die als gemeinsam zu gestaltender Raum verstanden wird, passieren soll. Diese Aushandlungsprozesse finden explizit, meistens aber implizit im Zuge des gemeinsamen Alltags statt (vgl. Cloos, Königter, Müller u. a. 2007, S. 87ff.). In Verbindung mit dem Ziel der Förderung der Entwicklung der Jugendlichen und dem Partizipationsgedanken führt das dazu, dass offene Jugendarbeit als besonderes Lernfeld betrachtet wird. Insbesondere wird eine Funktionalität der Strukturbedingungen für Bildung attestiert (vgl. Sturzenhecker 2006, S. 187ff., Scherr 2002a, S. 98, Thole 2000, S. 76). Als Bildungsge-

³⁴ Die Relevanz der Freiwilligkeit der Nutzung und der daraus resultierenden (relativen) Machtarmut offener Jugendarbeit als grundlegende Bedingungen professionellen Handelns im Feld zeigt sich empirisch in meiner Untersuchung als Regulationsdilemma (vgl. Kapitel 7.1).

legenheiten werden die Aushandlungsprozesse selbst angesehen. Im Hinblick auf die Untersuchung von Gewaltbearbeitung in der offenen Jugendarbeit ist von Bedeutung, dass insbesondere Konflikte als zentrale Bildungsanlässe angesehen werden (vgl. Sting, Sturzenhecker 2005, S. 243). Vor diesem Hintergrund wird auch Gewalt als soziale Situation begriffen, in der „alle Beteiligten eine Lernchance erhalten können, die sie selbst stärkt“ (Hanses, Sander 2009, S. 382). Dies soll ermöglicht werden, indem jugendliches Gewalthandeln als alltägliches, für die Jugendlichen sinnhaftes Verhalten verstanden und damit normalisiert wird. Gleichzeitig sollen in den Einrichtungen offener Jugendarbeit Aushandlungsprozesse darüber initiiert werden, was als Gewalt anzusehen ist, und Kulturen der ‚Gewaltlosigkeit‘ etabliert werden (vgl. ebd., Böllert 1997, S. 333f.).

4.2 Gewaltbearbeitung als Forschungslücke

Über die genannten theoretischen sozialpädagogischen Beschreibungen und Analysen offener Jugendarbeit hinaus entstehen zunehmend qualitativ-empirische Studien, die sich mit dem Feld offener Jugendarbeit beschäftigen.

Zum einen sind Untersuchungen zum Habitus oder zur beruflichen Identität von SozialarbeiterInnen und/oder JugendarbeiterInnen zu nennen, die meist eine biografische Perspektive einnehmen. Sie fokussieren die *Entwicklung professioneller Identität* oder *professioneller Habitusformen* vor dem Hintergrund des Lebensverlaufes (vgl. Ackermann, Seeck 1999, Nagel 1997, Thole, Küster-Schapfl 1997, Heinemeier 1996, Knoll-Krist 1985). In Auseinandersetzung mit diesen Studien wurde deutlich, dass eine Ergänzung durch ethnografische Perspektiven auf offene Jugendarbeit notwendig ist, wenn über berufsbiografische Fragestellungen hinaus die Bedeutung von Strukturen des Handlungsfeldes sowie die Herausbildung professioneller Handlungsmuster rekonstruiert werden sollen (vgl. Thole, Küster-Schapfl 1997, S. 230f.). So konnte beispielsweise Cloos (2008) auf Grundlage eines entsprechend kombinierten Forschungsdesigns zeigen, dass die Herausbildung unterschiedlicher Habitusformen von Professionellen in der Jugendarbeit präziser unter Berücksichtigung von Berufsfeldkultur, Arbeitsfeldkultur und Organisationskultur einerseits und gesellschaftlich-kulturellem, sozial-politischem und biografischem Kontext andererseits erklärt werden kann. In der Folge dieser Erkenntnis gewann die Ethnografie zur Erforschung des Feldes offener Jugendarbeit zunehmend an Bedeutung.

Zum anderen sind deshalb (meist) ethnografische Studien zu nennen, die *typische Bedingungen und Muster professionellen Handelns* rekonstruieren. Sie untersuchen offene Jugendarbeit

in der Regel als Angebote informeller Bildung und nehmen sozialpädagogische Prozesse als Interaktionen zwischen Professionellen und Jugendlichen in den Blick. Obwohl keine der Untersuchungen Gewaltbearbeitung fokussiert, stellen sie doch relevante Forschungsergebnisse bereit, die entweder grundlegend oder in Bezug auf spezifische Teilespekte für das von mir untersuchte Phänomen relevant sind. Im Folgenden stelle ich unterschiedliche Studien im Hinblick darauf vor, welche Erkenntnisse sie in Bezug auf Gewaltbearbeitung in der offenen Jugendarbeit bereitstellen.³⁵

Bimschas und Schröder (2003) untersuchen Beziehungsarbeit als grundlegenden Bestandteil von Jugendarbeit. Sie thematisieren Arbeitsbündnisse, die auf Grund der Freiwilligkeit der Nutzung durch die Jugendlichen relativ autonom entwickelt werden können, als Verknüpfung der Sach- und Beziehungsdimension professionellen Handelns. Beide können beim Handeln nicht getrennt werden. Auch bei der Bearbeitung destruktiven Verhaltens (vgl. ebd., S. 22) sind Professionelle deshalb immer mit beiden Ebenen konfrontiert – mit dem Verhalten der Jugendlichen als Sachproblematik und der Beziehung zwischen den Beteiligten, die sich im Rahmen spezifischer Absprachen zwischen ihnen entwickelt (hat) (vgl. ebd., S. 20ff.). Dies verweist darauf, dass bei der Untersuchung von Gewaltbearbeitung in der offenen Jugendarbeit nicht nur zu fragen ist, was passiert, sondern auch, wer daran beteiligt ist und welche Beziehungen zwischen den Beteiligten bestehen.

Rose und Schulz (2007) richten den Blick darauf, wie Jugendliche im sozialpädagogischen Alltag Geschlecht inszenieren. Jugendarbeit eröffnet demnach Bildungsgelegenheiten, indem sie Räume für jugendliches Ausprobieren und Aneignen geschlechtlicher Identität zur Verfügung stellt (vgl. ebd., S. 275ff.). Zwar wird Gewalt als Thema von Geschlechterinszenierung nicht explizit angesprochen, die AutorInnen kommen aber zum Schluss, dass Jugendtreffs, auch im Gegensatz zur Schule, einen Raum für „direkte Körperlichkeit, Impulsivität und Expressivität“ (ebd., S. 265) eröffnen. Zu vermuten ist, dass die Möglichkeit, den Körper als ganzheitliches „Medium der Kommunikation, der Beziehungsgestaltung und des Selbstausdrucks“ (vgl. ebd.) zu erleben, nicht ohne Auswirkungen auf das Phänomen der Gewalt(bearbeitung) in der offenen Jugendarbeit bleibt.

³⁵ Dabei verzichte ich auf die Rezeption von Studien, die sich explizit auf die Arbeit mit rechtsextremen Jugendlichen beziehen. Zwar handelt es sich dabei auch um offene Jugendarbeit, in der rechtsextremistisch motivierte Gewalt eine Rolle spielt, jedoch beziehen sich die Untersuchungen auf spezifische Arbeitsansätze, die für eine spezifische Zielgruppe entwickelt wurden (z. B. Bleiß, Möller, Peltz u. a. 2004), welche ich in meiner Arbeit nicht untersuche.

Müller, Schmidt und Schulz (2008) stellen fest, dass Jugendarbeit³⁶ unterschiedlichste Bildungsgelegenheiten anbietet und Professionelle in Bezug auf verschiedene Themen Bildungsarbeit leisten (können). Demnach wird es Jugendlichen (unter anderem) ermöglicht, differenzierte Beziehungsformen zu erlernen (vgl. ebd., S. 61ff.). Als entsprechende Bildungsgelegenheiten nennen die AutorInnen z. B. Konflikte zwischen Jugendlichen und Professionellen bzw. zwischen (Gruppen von) Jugendlichen, bei denen auch unterschiedliche Formen von Gewalt (z. B. Beleidigungen, Androhung körperlicher Gewalt) zum Einsatz kommen. Als Herausforderung an das Handeln der Professionellen in Konfliktsituationen wird die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Entscheidung beschrieben, ob Jugendliche eine Konfliktlösung selbst erarbeiten bzw. erlernen können oder ob sie dabei die Unterstützung der Professionellen benötigen (vgl. ebd., S. 82ff.). Dies sensibilisiert dafür, dass professionelles Handeln in Bezug auf Gewalt nicht immer bedeuten muss, dass sichtbar interveniert wird, sondern dass auch die Wahrnehmung des Geschehens durch die Professionellen sowie deren Entscheidung, nicht einzugreifen, als Intervention begriffen werden muss.

Küster (2003) legt eine ethnografische Fallstudie eines Jugendtreffs in einem sozialen Brennpunkt vor und zielt dabei auf eine exemplarische Rekonstruktion des Handlungsfeldes offener Kinder- und Jugendarbeit und außerschulischer Bildung ab (vgl. ebd., S 16). Er kommt zum Ergebnis, dass Jugendarbeit als permanente Aushandlung von Normalitätsvorstellungen zwischen Jugendlichen und Professionellen zu betrachten ist. Dies bezieht sich sowohl auf unterschiedliche Ansichten über ‚normale Lebensweisen‘ als auch auf im Jugendtreff geltende Regeln. Von den dargestellten Studien beschäftigt sich Küster (2003) wohl am explizitesten mit Gewaltbearbeitung. Er macht die hohe Relevanz lebensweltlicher und sozialräumlicher Bedingungen für die Konstitution von Gewaltsituationen im Jugendtreff deutlich (vgl. ebd., S. 124ff.). Denn Gewalt stellt ein im sozialen Brennpunkt allgemein akzeptiertes Instrument der Konfliktlösung, der Hierarchisierung und der Demonstration von Solidarität dar (vgl. ebd., S. 72ff.). Fünf Handlungsmaximen gelten den Professionellen in konflikthaften und gewaltförderlichen Situationen als handlungsleitend: Sie wollen den „Gewaltzirkel“ (ebd., S. 128) vermeiden, ihr Handeln immer, unter Umständen auch nachträglich, begründen, die „letzte[n] Grenze von Ehre und Anstand“ (ebd.) aller Beteiligten wahren, den Jugendlichen realistische Folgen ihres Handelns vor Augen führen sowie authentisch reagieren (vgl. ebd.). Die Handlungsmöglichkeit des Verhängens von Hausverboten wird im Umgang mit Gewaltsituationen hingegen sparsam angewendet (vgl. ebd., S. 131). Angst haben die Professionellen weniger in aktuell zu bewältigenden Gewaltsituationen. Vielmehr bangen sie im Vorhinein im Hinblick

³⁶ Es wurden hauptsächlich Einrichtungen offener Jugendarbeit untersucht, aber auch ein Nachmittagsangebot eines Jugendverbands in Kooperation mit einer Schule (vgl. Müller, Schmidt, Schulz 2008, S. 37f.).

auf mögliche Eskalationen sowie im Nachhinein, wenn sie sich vorstellen, was alles hätte passieren können (vgl. ebd., S. 149ff.). Dies verweist darauf, dass Gewaltbearbeitung nicht nur in Gewaltsituationen stattfindet, sondern auch durch deren Antizipation und Nachbearbeitung – wobei der Autor dies nicht weiter ausführt.

Die derzeit umfassendste empirische Arbeit über Bedingungen und Handlungsmuster in der offenen Jugendarbeit haben *Cloos, Köngeter, Müller und Thole (2007)* vorgelegt. Jugendtreffs werden als sozialpädagogische Arenen³⁷ beschrieben, in denen Jugendarbeit von Jugendlichen und Professionellen performativ hergestellt wird (vgl. ebd., S. 87). Vor diesem Hintergrund werden drei konstitutive Muster professionellen Handelns rekonstruiert: Die Sparsamkeitsregel bringt zum Ausdruck, dass generell alltägliche Kommunikation vorherrscht und der Wechsel zu sozialpädagogischer Kommunikation so selten wie möglich geschieht. Die Mitmachregel besagt, dass die Professionellen an alltäglichen Interaktionen der Jugendlichen teilnehmen. Und die Sichtbarkeitsregel meint, dass die Professionellen ihre Wert- und Normvorstellungen zwar zeigen, bei Nicht-Übereinstimmung mit denen der Jugendlichen aber nicht intervenierend in den Handlungsablauf eingreifen (vgl. ebd., S. 161ff.). Diese Regeln können als Antwort auf die oben genannte relative Machtarmut der Professionellen in der offenen Jugendarbeit interpretiert werden. Die daraus folgende Diskursivität wird konkretisiert, indem darauf verwiesen wird, dass laufend ein „working consensus“ (ebd., S. 229) zwischen Jugendlichen und Professionellen ausgehandelt werden muss. Es gibt jedoch Situationen, in denen dieser in Frage gestellt wird und die genannten Handlungsregeln außer Kraft gesetzt werden (vgl. ebd., S. 199). Als Situation, in der das geschieht, werden Hausverbote genannt – was hier insofern von Interesse ist, als Gewalt ein Tatbestand ist, bei dem Hausverbote erteilt werden (können). Hausverbote werden dann ausgesprochen, wenn Arbeitsbeziehungen überstrapaziert bzw. der „working consensus“, bspw. durch Gewaltanwendung, aufgekündigt wird (vgl. ebd., S. 219f.). Das Erteilen und Durchsetzen von Hausverboten kann somit als Handlungsmöglichkeit der Gewaltbearbeitung angesehen werden. Die Autoren interpretieren diese jedoch nicht nur als Akt des Ausschlusses der Jugendlichen aus der Einrichtung, die die Professionellen ihrer Klientel beraubt (vgl. Kapitel 4.1). Vielmehr wird sie auch als Möglichkeit der Neuaushandlung von Arbeitsbeziehungen und damit als Zeichen der Zugehörigkeit temporär ausgeschlossener Jugendlicher zum Jugendtreff diskutiert (vgl. ebd., S. 225f.).³⁸

³⁷ Dies geschieht in Anlehnung an Strauss (1993), wobei weniger die Aushandlungsprozesse als vielmehr die performativen Herstellungsleistungen in den Arenen fokussiert werden (vgl. Cloos, Köngeter, Müller u. a. 2007, S. 87).

³⁸ Hier ist meiner Ansicht nach zu berücksichtigen, dass es Sturzenhecker (2008, S. 53, vgl. Kapitel 4.1) um strukturelle Bedingungen offener Jugendarbeit geht, d. h. darum, dass Hausverbote nicht als Standardintervention bei unerwünschtem Verhalten dienen können. Hingegen beschreiben Cloos, Köngeter, Müller u. a. (2007, S.

Mit Hausverboten befasst sich auch *Schmidt* (i. E. 2013), der konstitutive Bedingungen der Konstruktion, Durchsetzung und Reproduktion sozialer Normen in der offenen Jugendarbeit untersucht (vgl. ebd., S. 8). Dabei kommt er zum Ergebnis, dass nicht soziale Normen selbst, sondern deren Umsetzung in Einrichtungen offener Jugendarbeit ausgehandelt werden. Dabei verfügen die Professionellen sehr wohl über Sanktionsmöglichkeiten, und zwar deshalb, weil die Jugendlichen die Normen, die im Jugendtreff gelten, grundsätzlich akzeptieren (vgl. ebd., S. 482). Hausverbote interpretiert der Autor als eine von mehreren Sanktionsmöglichkeiten. Weiterhin stehen den Professionellen beispielsweise verbale Sanktionen im Sinne einer Äußerung von Handlungserwartungen zur Verfügung; laufende Beobachtung der Jugendlichen wird als Form sozialer Kontrolle ausgeübt; und erweiterte Rechte und Pflichten werden bestimmten Jugendlichen zugestanden, was als positive Sanktion gewertet wird (vgl. ebd., S. 484ff.). Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, ob und auf welche dieser Sanktionen die Professionellen als Handlungsmöglichkeiten bei der Gewaltbearbeitung zurückgreifen.

Schließlich soll eine letzte Studie genannt werden, in der *Radvan* (2010) untersucht, wie in der offenen Jugendarbeit mit aktuellen Erscheinungsformen von Antisemitismus umgegangen wird (vgl. ebd., S. 9). Die Untersuchung ist dann relevant, wenn verbale Verletzungen in das Verständnis von Gewalt eingeschlossen werden.³⁹ Dennoch geht es der Autorin weniger darum, wie mit Antisemitismus als andere verletzendes Verhalten umgegangen wird, sondern vielmehr um den Umgang mit Antisemitismen als spezifisch strukturierte Semantiken. Im Zuge dessen unterscheidet sie zwischen unterschiedlichen Beobachtungshaltungen und Interventionsformen der Professionellen, auf deren Grundlage diese Antisemitismus in Räumen offener Jugendarbeit zu unterbinden versuchen (vgl. ebd., S. 113ff.). So zeigt sie, dass stereotyp oder immanente (in den Bedeutungszuschreibungen der Jugendlichen verharrende) Beobachtungshaltungen auch Interventionsformen bedingen, die trotz einer „anti-antisemitischen Motivation“ (ebd., S. 253) in antisemitischen Semantiken verankert bleiben. Hingegen schafft die rekonstruktive Beobachtungshaltung eine Distanzierung der Professionellen zu antisemitischen Aussagen, die die Reflexion von deren Funktion für die Jugendlichen und somit eine Thematisierung dieser Funktionen – wie beispielsweise Zugehörigkeit – ermöglicht (vgl. ebd., S. 247ff.). Dies macht, ähnlich wie die oben genannten Erkenntnisse von Müller, Schmidt und Schulz (2008), darauf aufmerksam, dass ein besonderer Fokus auch auf Muster der professio-

225f.) hier den Einsatz von Hausverboten bei Jugendlichen, mit denen Arbeitsbeziehungen bestehen und von deren Zugehörigkeit zum Jugendtreff Jugendliche wie Professionelle ausgehen.

³⁹ Da die von mir untersuchten Professionellen dies (auf spezifische Weise) tun (vgl. Kapitel 8 und 9), beziehe ich die Ergebnisse der genannten Studie in die Präsentation des Forschungsstandes ein.

nellen Wahrnehmung bzw. Beobachtung der Jugendlichen bzw. des Geschehens gerichtet werden muss, um professionelle Interventionsformen überhaupt verstehen zu können.

Die Auseinandersetzung mit den aufgegriffenen Untersuchungen zeigt die vermehrte empirische Beschäftigung mit Bedingungen und Mustern professionellen Handelns in der offenen Jugendarbeit auf. Insgesamt wird für das Feld offener Jugendarbeit dennoch eine deutliche Forschungslücke konstatiert, insbesondere in Bezug auf konkrete professionstheoretische Fragestellungen nach typischen Handlungsmustern in sozialpädagogischen Prozessen sowie nach dem darin zur Geltung kommenden professionellen Wissen im Sinne von Theorien und Deutungsmustern (vgl. Thole 2010, S. 464, Cloos, Köngeter 2006b, S. 65). Dies gilt meiner Ansicht nach in besonderem Maße für das Phänomen der Gewaltbearbeitung, die zwar, wie ich gezeigt habe, in unterschiedlicher Weise angesprochen wird, in keiner der Studien aber umfassend in den Fokus des Forschungsinteresses gerät. So kann nicht davon ausgegangen werden, dass die bestehenden Erkenntnisse ausreichen, um die Frage nach Gewaltbearbeitung in der offenen Jugendarbeit angemessen zu beantworten. Im Zuge meiner eigenen Untersuchung nutze ich sie aber als Anregungen für einen differenzierten Blick auf den Forschungsgegenstand, ohne davon auszugehen, dass sie als Vorkenntnisse im Forschungsfeld bestätigt werden. An ausgewählten Stellen verweise ich deshalb im Zuge der Darstellung meiner Forschungsergebnisse auf Anknüpfungspunkte an die hier dargestellten Studien.

5. Erforschung professioneller Gewaltbearbeitung im Feld offener Jugendarbeit

Den bisherigen Ausführungen folgend fasse ich zusammen, dass sich mein Forschungsinteresse auf professionelle Gewaltbearbeitung im Feld offener Jugendarbeit richtet. Dabei interessiere ich mich für das professionelle Handeln in Bezug auf Gewalt sowie für das Wissen, auf das die Professionellen dabei zurückgreifen. Zudem frage ich exemplarisch nach den Bezügen dieses Wissens zu wissenschaftlichen Theorien. Weiterhin habe ich argumentiert, dass ich keinen vorab festgelegten Gewaltbegriff ans Feld herantrage, sondern das Gewaltverständnis der Professionellen rekonstruiere, um zu erfahren, was diese *als* Gewalt bearbeiten. Und schließlich habe ich das Feld offener Jugendarbeit charakterisiert, in dem ich mich als Forscherin bewegt habe.

Im Folgenden zeige ich nun, wie ich methodisch vorgegangen bin, um die genannten Fragestellungen unter den Bedingungen des Feldes empirisch zu untersuchen, und begründe dieses Vorgehen methodologisch. Ich beginne damit, meine Forschungsstrategie, die Verbindung von Ethnografie und Grounded Theory, zu beschreiben und diese Wahl vor dem Hintergrund meines Untersuchungsinteresses zu begründen (vgl. Kapitel 5.1). Im Anschluss reflektiere ich die damit einhergehende Methodenpluralität der Datenerhebung sowie die unterschiedlichen Verfahren der Datenproduktion (vgl. Kapitel 5.2), bevor ich die konkrete Umsetzung des Forschungsprozesses beschreibe (vgl. Kapitel 5.3). Schließlich gehe ich auf die Methoden der Datenanalyse und ihre Bedeutung für den Prozess der Theoriebildung ein (vgl. Kapitel 5.4).

5.1 Forschungsstrategie: Ethnografie und Grounded Theory

Mein Forschungsinteresse zielt auf die Generierung von Daten einerseits über professionelles Handeln und andererseits über die Rückbindung dieses Handelns an spezifische Wissensbestände. Um beides bestmöglich erfassen zu können, habe ich eine ethnografische Studie im Forschungsstil der Grounded Theory durchgeführt.

Die beschriebene Fragestellung erfordert ein ethnografisches Forschungsdesign, da die Erforschung sozialen Handelns generell eine längerfristige Beobachtung dieser Handlungen bzw. eine Teilnahme am Feldgeschehen erfordert (vgl. Honer 2009, S. 197f., Hitzler 2009, S. 211f.). Nur so kann die grundlegende ethnografische Frage "What the hell is going on here?" (Geertz 1983, aber auch in ähnlicher Form Goffman 1977, S. 17, Spradley 1980, S. 73) in den Blick genommen werden. Ethnografie bedeutet immer, an sozialen Situationen teilzunehmen (vgl. Spradley 1980, S. 69), in denen bestimmte AkteurInnen an bestimmten Orten auf be-

stimmte, kulturell geprägte Art und Weise miteinander interagieren. Auch die Grounded Theory Methodologie – in der pragmatistisch orientierten Variante von Strauss und Corbin (vgl. Strauss 1998, Corbin, Strauss 2008), auf die ich mich beziehe – stellt Phänomene und Prozesse sozialen Handelns in konkreten Situationen in den Mittelpunkt der Analyse (vgl. Clarke 2011, S. 214f., Timmermans, Tavory 2010, S. 497f., Charmaz 2006, S. 22). Insofern ist eine Verbindung beider Methodologien zur Fundierung meiner Untersuchung sinnvoll⁴⁰ – wie ich bereits gezeigt habe (vgl. Kapitel 2), setze ich mit meinen sozialtheoretischen Prämissen für die Untersuchung professionellen Handelns und Wissens an der Definition der Situation an.

Durch die *Ethnografie* fundiere ich diejenigen Aspekte des Forschungsprozesses, die die Teilnahme und Datenerhebung im Feld betreffen. Ich ziehe sie als Methodologie bei Problematiken heran, die sich darauf beziehen, wie ich als Forscherin Situationen und Situationsdefinitionen selbst angemessen in den Blick nehmen kann, anstatt (nur) Informationen von anderen FeldteilnehmerInnen über diese Situationen zu bekommen (vgl. Honer 2009, S. 196f.). Eine methodisch kontrollierte Teilnahme an sozialen Situationen im Feld stellt verschiedene Anforderungen an die ForscherIn. Amann und Hirschauer (1997) haben ethnografische Untersuchungen in der ‚eigenen‘ Gesellschaft als „Befremdung der eigenen Kultur“ (ebd.) bezeichnet. Dies bedeutet, „sich typischerweise der Fremdheit des Bekannten und Vertrauten in der ‚eigenen Gesellschaft‘ durch artifizielle Einstellungsänderung erst wieder bewusst“ (Hitzler 1999c, S. 476) zu werden. Diese künstliche Einstellung, die die ForscherIn grundlegend von ‚normalen‘ FeldteilnehmerInnen unterscheidet, erfordert eigenes selbstverständliches Wissen in Frage zu stellen und zu explizieren, um es dann zu modifizieren oder zu verwerfen (vgl. Honer 2009, S. 196f.).⁴¹ Stattdessen soll die Perspektive der AkteurInnen im Feld – „the native’s point of view“ (Geertz 1984) – eingenommen werden, um „mit der zu erforschenden Welt hochgradig vertraut zu werden“ (Honer 2009, S. 197f.). Gleichzeitig muss neben einer intensiven Teilnahme am Feld auch eine „reflexiver Distanz“ (Honer 1993, S. 61) aufrecht erhalten werden, um nicht nur die Sichtweise der AkteurInnen im Feld zu verstehen, sondern auch wissenschaftliche Erkenntnisse produzieren zu können (vgl. Honer 2011, S. 37f.).

Eine hohe Reflexivität (Breuer, Mey, Mruck 2011) – nicht nur in Bezug auf die untersuchten Sinnwelten, sondern auch auf das eigene forscherische Handeln – ist notwendig, um wissen-

⁴⁰ Warum ich die Grounded Theory Methodologie mit dem Ziel der Theoriebildung der ethnografischen Beschreibung (vgl. Geertz 1983) vorziehe, d. h. wozu ich zusätzlich zur Ethnografie die Grounded Theory benötige, beschreibe ich später in diesem Kapitel.

⁴¹ In meiner Untersuchung bedeutete das, vor allem die Perspektiven der Professionellen einzunehmen und dabei das Wissen, das ich über das Feld sowie die Gewaltbearbeitung darin bereits hatte, in Frage zu stellen. Dies war insbesondere deshalb eine Herausforderung, da ich selbst zwar nicht in der offenen Jugendarbeit tätig war, aber – als ausgebildete Sozialarbeiterin – bereits über eine fachlich geprägte Sichtweise auf das Feld verfügte.

schaftliche Fragestellungen durch eine längere Teilnahme im Feld angemessen erforschen zu können. Ethnografische Forschungsstrategien zeichnen sich deshalb dadurch aus, dass forschendes Handeln flexibel und methodenplural an die Anforderungen des Feldes sowie im Laufe des Forschungsprozesses angepasst wird (vgl. Lüders 2009, S. 393).

Die *Grounded Theory Methodologie* kann zwar (auch) als spezifischer ethnografischer Forschungsstil verstanden werden (vgl. Tavory, Timmermans 2009, S. 243).⁴² In Bezug auf die Forschung *im Feld* hält sie aber nur für bestimmte Aspekte methodologische Fundierung bereit. Zwar verweist die Forderung, mit unterschiedlichen Datenarten flexibel umzugehen (vgl. Glaser, Strauss 2008 [1967], S. 165ff.),⁴³ auf die Notwendigkeit methodenpluralen Vorgehens. Darüber hinaus werden aber kaum Aussagen zu Feldzugängen oder Methoden der Datenerhebung gemacht (vgl. Bryant 2009, Abs. 13). Anschlussfähig an die dargestellten Herausforderungen ethnografischer Forschung ist die Grounded Theory Methodologie in ihrer pragmatistischen Variante aber, weil Strauss (1998, S. 34f.) die wechselseitige Beeinflussung von ForscherIn und Forschung hervorhebt und eine hohe Selbstreflexivität der Forschenden für äußerst wichtig hält. Daten sind dadurch als Artefakte anzusehen, die die ForscherIn in Interaktion mit den AkteurInnen im Feld produziert (vgl. Strübing 2010, S. 582ff.).⁴⁴ In Bezug auf die Strukturierung des ethnografischen Forschungsprozesses ist die Grounded Theory Methodologie hingegen auch methodisch äußerst ertragreich. Durch eine aufeinander bezogene Datenerhebung und -analyse werden längere Feldaufenthalte organisiert. Entscheidungen des theoretischen Samplings bestimmen zum einen die Erhebung weiterer Daten. Zum anderen unterstützen sie eine Analyse, die durch die Möglichkeit, zurück ins Feld zu gehen, immer wieder an die Perspektiven der FeldteilnehmerInnen rückgebunden wird (vgl. Timmermans, Tavory 2010, S. 498, Corbin, Strauss 2008, S. 143ff., Strauss 1998, S. 70ff.). Weiterhin spezifiziert die Grounded Theory Methodologie die Datenanalyse als theoriebildendes Verfahren, das auf eine Konzeptualisierung der sozialen Interaktionen zielt und dadurch nicht deskriptiv, sondern analytisch ausgerichtet ist. Dies stellt einen Gegensatz zu vielen anderen ethnografi-

⁴² Obwohl heute Grounded Theory basierte Studien oft beispielsweise nur mit Interviews arbeiten, sind die Wurzeln der Grounded Theory Methodologie in der ethnografischen Studie „Interaktion mit Sterbenden“ (Glaser, Strauss 1974 [1965]) zu verorten (vgl. Timmermans, Tavory 2010, S. 493f.).

⁴³ Diese wird inzwischen als „GT mantra ‚all is data‘“ (Bryant 2009, Abs. 13) rezipiert.

⁴⁴ Insofern wende ich mich durch den Anschluss an Strauss auch gegen eine positivistisch verstandene Grounded Theory Methodologie, wie sie auf Grund der Erstveröffentlichung von Glaser und Strauss (2008 [1967]) noch verstanden werden kann. Zumindest in Hinblick auf Strauss ist dies aber der damaligen Notwendigkeit der Etablierung qualitativer Forschungsverfahren in einer quantitativ geprägten Forschungslandschaft geschuldet (vgl. Clarke 2012, S. 44f.). Die Ausführungen von Strübing (2008a), deren Interpretation von Strauss‘ pragmatistischen Wurzeln ich mich anschließe, machen deutlich, dass Strauss die Grounded Theory Methodologie nicht positivistisch denkt.

schen Stilen dar, deren Ziel eine dichte Beschreibung ist (vgl. Charmaz 2006, S. 22).⁴⁵ Die Analyse als Theoriebildung erlaubt die Konzeptualisierung von Handlungsmustern und Wissensbeständen, wie ich sie in meiner Untersuchung anstrebe. Ziel ist es, eine Theorie über die professionelle Konstruktion und Bearbeitung von Gewalt im Feld offener Jugendarbeit zu entwickeln.

Dabei stelle ich auch die Frage nach Bezügen zwischen professionellem und wissenschaftlichem Wissen. Für deren Analyse ist der spezifische Bezug zwischen Theorie und Empirie, den die Grounded Theory Methodologie herstellt, hilfreich. Jegliches theoretische Wissen wird im Forschungsprozess im Sinne von „sensitizing concepts“ (Blumer 1954, S. 7) eingesetzt und muss entsprechend der empirischen Datenlage verworfen oder modifiziert bzw. kann als gültig angenommen werden (vgl. Strauss, Corbin 1996, S. 33f., Strübing 2008a, S. 57ff.). Dies erlaubt eine strukturierte Vorgehensweise in Bezug auf die Rekonstruktion von Bezügen zwischen im Feld vorgefundenen Wissensbeständen der Professionellen zu sozialwissenschaftlichen Gewaltbegriffen einerseits und zu unterschiedlichen Theorien und Methoden der Sozialen Arbeit andererseits. Die Beantwortung der Frage, inwieweit sich die Professionellen nicht nur auf ihr im Feld produziertes Wissen, sondern auch auf wissenschaftlich produziertes Wissen beziehen, kann dadurch methodisch reflektiert gestaltet werden.

Im Folgenden zeige ich mit methodologischen Bezügen zu Ethnografie und Grounded Theory im Einzelnen auf, wie ich empirisch vorgegangen bin.

5.2 Methodenpluralität und Datenproduktion

Die beschriebene Forschungsstrategie, insbesondere die Ethnografie, legt einen methodenpluralen Ansatz bei der Datenerhebung nahe (vgl. Lüders 2009, S. 389, Flick 2008, S. 51ff., Honer 1993, S. 58). Man kann als ForscherIn nicht eine Teilnahme am Feld realisieren, um die Relevanzen der AkteurInnen zu rekonstruieren, ohne sie zu beobachten *und* Gespräche mit ihnen zu führen (vgl. Honer 2009, S. 195, Hitzler 1999c). Insofern besteht die Herausforderung darin, Beobachtungen und Gespräche methodisch so zu strukturieren, dass sie – im Gegensatz zum Einsatz einer einzelnen Erhebungsmethode – einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn für den zu untersuchenden Forschungsgegenstand haben (vgl. Kelle 2001, S. 193).

In diesem Kapitel beschreibe ich deshalb nicht nur, welche Methoden ich zur Generierung von Daten gewählt habe, sondern setzte mich auch damit auseinander, welchen methodologi-

⁴⁵ Theoriebildung im Rahmen ethnografischer Forschung strebt aber auch Honer (2009, S. 204) an, wenn sie als Ziel ethnografischer Forschung formuliert, im Sinne von Schütz (2004 [1954], S. 158) Rekonstruktionen der Konstruktionen der FeldteilnehmerInnen zu produzieren.

schen Mehrwert die Kombination der gewählten Verfahren in Bezug auf die Untersuchung professioneller Konstruktion und Bearbeitung von Gewalt hat.

Da ich mich auf die Untersuchung von Situationen und damit auf Situationsdefinitionen und Handlungsstrategien der Professionellen beziehe, müssen die Methoden zum einen in der Lage sein, sowohl das Erfahrungswissen – die Theorien – der Professionellen zu erfassen, mit Hilfe derer sie Situationen einschätzen; zum anderen aber auch das Handeln, das auf Grundlage dieser Einschätzung stattfindet. Um dem gerecht zu werden, habe ich teilnehmende Beobachtungen, Feldgespräche und ethnografisch gerahmte ExpertInneninterviews durchgeführt sowie Teambesprechungen aufgezeichnet.

Die Generierung von Daten über einen Forschungsgegenstand mit unterschiedlichen Methoden wird als Daten-Triangulation bezeichnet (vgl. Flick 2009, S. 310) und hat zum Ziel, diesen „von (mindestens) zwei Punkten aus“ (ebd., S. 309) zu betrachten. Das eröffnet mehrere Perspektiven auf den Forschungsgegenstand, welche genutzt werden können, wenn ihre Relevanz für die Beantwortung der Forschungsfrage reflektiert wird. Eine Reflexion bezieht sich zum einen auf die methodologischen Implikationen der Erhebungsmethoden – worüber können welche Daten Aussagen machen? Zum anderen stellt sich die Frage, wie die dadurch eröffneten unterschiedlichen Perspektiven auf den Gegenstand aufeinander bezogen werden können (vgl. Kelle 2001, S. 193). Dies kann geschehen, indem Datenmaterialien als von der ForscherIn produzierte und zu interpretierende Texte interpretiert werden, die immer über einen Kontext verfügen (vgl. Soeffner 2004, S. 88). Unterschiedliche Datenarten können dann jeweils als Kontext der anderen betrachtet und aufeinander bezogen werden (vgl. Kelle 2001, S. 206). So kann ein Beobachtungsprotokoll beispielsweise als Kontext eines Transkripts eines Interviews oder einer Teambesprechung⁴⁶ angesehen werden, wenn darin Handlungen dokumentiert sind, über die im Interview oder in der Teambesprechung gesprochen wurde, oder umgekehrt. Wie dieser Bezug in der Analyse dann geschieht, hängt davon ab, welche unterschiedlichen Aspekte des Forschungsgegenstandes die jeweiligen Datenarten fokussieren.

In den folgenden Kapiteln (5.2.1-5.2.3) wende ich mich deshalb jeweils einer Methode zu, mit der ich Daten im Feld generiert habe. Dabei stelle ich die jeweilige Methode dar und reflektiere zentrale Entscheidungen meiner methodischen Umsetzung. Im Anschluss untersuche ich die methodologischen Implikationen der jeweiligen Datenart im Hinblick darauf, inwiefern sie professionelles Wissen und/oder Handeln in den Blick nehmen, um auf dieser Grundlage zu zeigen, wie ein Bezug zu den jeweils anderen Datenarten realisiert werden kann. Zur Ver-

⁴⁶ Zur Erstellung von Daten als Produktion von Texten vgl. Kapitel 5.2.4.

deutlichung meiner methodologischen Überlegungen ziehe ich Ausschnitte aus den unterschiedlichen Datenarten hinzu.

5.2.1 Teilnehmende Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung muss als die grundlegende Datenerhebungsmethode in der Ethnografie angesehen werden. Sie kann als teilnehmende *Beobachtung* (Spradley 1980) oder als beobachtende *Teilnahme* (vgl. Honer 1993, 2009) verstanden werden. Während bei ersterer der Fokus eher auf der Produktion von Beobachtungsdaten liegt, stehen bei zweiterer die Erfahrungen der ForscherIn im Feld im Mittelpunkt (vgl. Pfadenhauer 2005b, Abs. 21). Zwar ist das Spektrum zwischen der Beobachtung als distanziertes Zuschauen bis hin zur vollständigen Teilnahme – in der Rolle des „engagierten Mitspielers“ (Honer 1994, S. 91) – als Kontinuum anzusehen (vgl. Spradley 1980, S. 58ff.) und muss während der Etablierung einer Feldrolle flexibel gehandhabt werden. Dennoch stellt sich die Frage, ob grundsätzlich eher eine teilnehmende *Beobachtung* oder eine beobachtende *Teilnahme* realisiert werden soll, da beide unterschiedliche Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten realisieren. Ich entschied mich für eine teilnehmende Beobachtung, da ich davon ausging, dass ich in der zur Verfügung stehenden Zeit zwar eine Feldrolle etablieren könnte, durch die ich in Alltagssituationen beobachtend teilnehmen könnte, in Ausnahmesituationen – bspw. eskalierten Gewaltsituationen – aber auf die BeobachterInnenrolle zurückgeworfen wäre. Diese Einschätzung überprüfte ich während meiner Feldphasen und kam zum Ergebnis, dass sie realistisch war.

In Bezug auf teilnehmende Beobachtung besteht die Anforderung, möglichst offen und aufmerksam ins Feld zu gehen. Die BeobachterIn ist einerseits TeilnehmerIn in der Situation, betrachtet diese andererseits aber auch als Objekt der Forschung. Sie nimmt nicht nur selbst am Geschehen teil, sondern will gleichzeitig die Relevanzen der ‚normalen‘ TeilnehmerInnen nachvollziehen. Dafür ist eine explizit aufmerksame Haltung notwendig, in der auch vermeintlich unwichtige Dinge wahrgenommen werden können (vgl. Honer 1993, S. 59f., Spradley 1980, S. 53ff.). Gleichzeitig muss die BeobachterIn notwendigerweise selektiv vorgehen. Dies ist der Komplexität sozialer Praxis geschuldet, die nie in ihrer Vollständigkeit erfasst werden kann. Bei der Beobachtung wird immer schon Komplexität reduziert (vgl. Streck, Unterkofer, Reinecke-Terner 2013, Abs. 9, Münst 2004, S. 382, Kalthoff 2003, S. 83). Dies liegt darin begründet, dass bereits die Wahrnehmung im Zuge teilnehmender Beobachtung als Rekonstruktion alltäglicher Konstruktionen (vgl. Schütz 2004 [1954], S. 158) anzusehen ist – nicht erst die Analyse, wenn es darum geht, die Sinnhaftigkeit konkreter Phänomene in ihrer Typik zu verstehen (vgl. Honer 2009, S. 204).

Während der teilnehmenden Beobachtung wird die Notwendigkeit, die Wahrnehmung auf bestimmte Ausschnitte oder Aspekte des Geschehens zu richten, schnell deutlich, ebenso die Anforderung, dies reflektiert zu tun (vgl. Frieberthäuser 2003, S. 523). Während meiner Beobachtungen stellte eine solche (möglichst) reflektierte Selektion zum einen deshalb eine Herausforderung dar, weil lange unklar war, welches Gewaltverständnis die Professionellen im Feld hatten – d. h. welche Situationen denn als Situationen anzusehen sind, die ‚mit Gewalt zu tun‘ haben. Zwar konnte ich dieser Problematik im Laufe des Forschungsprozesses mit theoretischem Sampling begegnen (vgl. Kapitel 5.3.2). Dadurch konnte ich zunehmend besser entscheiden, welche Situationen ich möglichst präzise in den Blick nahm und welche ich eher als Hintergrundinformationen mit beobachtete. Bestehen blieb jedoch die Herausforderung, die ausgewählten Situationen so zu beobachten, dass ich sie anschließend möglichst detailliert niederschreiben konnte (vgl. Kapitel 5.2.4). Vor dem Hintergrund der theoretischen Prämissen, professionelles Handeln als Aushandlungsprozess zu untersuchen, waren konkrete Interaktionsverläufe für mein Forschungsinteresse von großer Bedeutung. Ich wollte bspw. nicht untersuchen, welche Themen zusammenfassend verhandelt wurden, sondern den konkreten Aushandlungsprozess. Deshalb richtete ich die Aufmerksamkeit auf die Abfolge sprachlicher und nichtsprachlicher Handlungen. Dabei war ich auch am konkreten Wortlaut interessiert, da gerade bei der Aushandlung, was überhaupt als Gewalt anzusehen ist, unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen zu Begriffen sehr aufschlussreich sind – erst dadurch können „important clues to cultural meaning“ (Spradley 1980, S.65) entdeckt werden.

Es wird bereits deutlich, dass durch teilnehmende Beobachtung unterschiedliche Aspekte der Forschungsfrage in den Blick geraten. Zum einen richtet die Frage nach Gewaltbearbeitung den Blick auf die *Handlungen* der Professionellen im Feld. Dies verweist auf die Notwendigkeit, das Handeln der AkteurInnen zu beobachten und nicht nur die Darstellungen bzw. Interpretationen der AkteurInnen über ihr Handeln zu erfragen (vgl. Honer 2011, S. 31, Amann, Hirschauer 1997, S. 23f.). Denn (auch professionelle) AkteurInnen können ihr routinisiertes Handlungsrepertoire in der Regel nicht vollständig reflektieren oder explizieren (vgl. Hitzler 1999c, S. 477, vgl. Kapitel 2.1). Insofern kann „der Vollzug von Aktivitäten durchaus andere Qualitäten aufweisen [...] als das Reden über diesen Vollzug“ (Honer 1994, S. 89). Angemessene Daten über auf Gewaltbearbeitung ausgerichtetes Handeln der Professionellen im Feld konnte ich deshalb nur produzieren, indem ich dieses Handeln beobachtete. Darüber hinaus werden beim Handelns bereits Gewaltdefinitionen sichtbar, die die Professionellen im Zuge dessen realisieren. Es kann beobachtet werden, welche verbalen und nonverbalen Handlungen

Interventionen der Professionellen auslösen. Deren Beobachtung kann wiederum Anlass für Feldgespräche oder Interviews sein, um besser zu verstehen, auf welches Wissen die Professionellen bei ihrer Situationsdefinition zurückgreifen.

Am folgenden Beispiel möchte ich die beschriebenen methodischen Möglichkeiten veranschaulichen, die Daten aus der teilnehmenden Beobachtung bieten.⁴⁷

Katrin [J]⁴⁸ und Elisha [J] sitzen mit Peter [P] und Jan [P] im Foyer und reden über Katrins Job und Eishas Quali, da sie gerade die Prüfungen schreibt.

Plötzlich schauen sich Peter und Jan an.

Jan sagt: „Ganz schön laut.“⁴⁹

Beide stehen schnell auf, gehen auf die Terrasse und schauen auf den Bolzplatz, der von dort aus teilweise einsehbar ist.

Ich gehe hinter ihnen her.

Jan sagt zu Peter: „Nur Spaß.“

Ich schaue ihn fragend an, und er sagt auch zu mir, während Peter wieder hinein geht: „Nur Spaß.“ Nur hört man da keinen Unterschied obs Spaß oder Ernst ist. Zuerst ist es Spaß, dann ist es Ernst, und dann ist es eben kein Spaß mehr. Deshalb ist man da immer so aufmerksam.

(Beobachtungsprotokoll 50, Abs. 27-33)

Das Gespräch der Professionellen Jan und Peter mit den Jugendlichen Katrin und Elisha über den bevorstehenden qualifizierenden Hauptschulabschluss stufe ich als Forscherin als weniger wichtig ein, deshalb beobachte ich es nur als Hintergrundinformation bzw. als Setting, aus dem sich eine relevante Interaktion entwickeln könnte. Als sich die beiden Professionellen jedoch ansehen und Jan „ganz schön laut“ sagt, ändert sich das, und ich beobachte ihr anschließendes Handeln möglichst genau als Interaktionsablauf, den ich später dokumentieren kann: Das gegenseitige Ansehen, die Beurteilung eines Geschehens als „laut“, die Bewegung in Richtung Terrasse und der Blick auf den Bolzplatz, sowie die Äußerung der Einschätzung „nur Spaß“ sind konkrete Handlungen, die die Professionellen tätigen. An diesem Beispiel wird deutlich, dass die Qualität der Daten, will man Handlungen untersuchen, eine andere ist, als sie in Interviews erreicht werden kann. Es ist kaum denkbar, dass eine solch alltägliche Situation in einem Interview, wenn überhaupt, so detailliert geschildert würde.⁵⁰ Weiterhin geben die Aussagen der Professionellen Hinweise darauf, auf welches Wissen sie sich bei der Situationsdefinition beziehen. Sowohl die Lautstärke als auch Spaß sind als Aspekte eines für die Professionellen relevanten Wissens anzusehen. Der Fortgang der Situation verdeutlicht dies. Da ich als Forscherin die Situation nicht verstanden habe, sehe ich die Professionellen

⁴⁷ Hierbei geht es nicht um eine inhaltliche Analyse des Datenausschnitts. Insofern gehe ich an dieser Stelle auch nicht darauf ein, inwieweit diese Situation als Situation der Gewaltbearbeitung angesehen werden kann. Eine inhaltliche Interpretation des Ausschnittes in Bezug auf professionelle Gewaltbearbeitung nehme ich aber in Kapitel 9.2.1 vor.

⁴⁸ Da es für die Interpretation der Datenausschnitte wichtig ist zu wissen, wer Jugendliche/r [J] und wer Professionelle/r [P] ist, markiere ich dies durchgängig.

⁴⁹ Wenn Aussagen der AkteurInnen in Beobachtungsprotokollen unter Anführungszeichen stehen, dann geben sie deren konkreten Wortlaut wieder, den ich in meinen Feldnotizen notiert und ins Beobachtungsprotokoll übernommen habe.

⁵⁰ Hier lesen wir die Schilderung, d. h. auch die Interpretation der Situation durch die Forscherin (vgl. Kapitel 5.2.4).

fragend an. Dies initiiert ein Feldgespräch, durch dessen Inhalt die Relevanz von Lautstärke und Spaß bestätigt wird, da der Professionelle Jan sie in Beziehung zueinander setzt und seine Situationsdefinition (teilweise) expliziert.⁵¹ An dieser Stelle möchte ich zunächst nur zeigen, dass die sprachlichen Äußerungen der Professionellen auf ihre in der Situationsdefinition relevanten Wissensbestände verweisen. Auf Feldgespräche selbst gehe ich im nächsten Kapitel ein.

5.2.2 Feldgespräche und ethnografisch gerahmte ExpertInneninterviews

Wie bereits festgestellt, ergeben sich Feldgespräche aus der teilnehmenden Beobachtung, allein schon dadurch, dass sich die ForscherIn im Feld befindet. Feldgespräche und ethnografische Interviews sind nicht als etwas grundsätzlich Unterschiedliches anzusehen. Beide sind Gespräche mit den AkteurInnen im Feld und dienen dazu, das Feld sowie die darin realisierte Praxis zu verstehen (vgl. Spradley 1979, S. 58). Sie unterscheiden sich nur in Bezug auf den Grad ihrer Formalität. Während Feldgespräche informell im Laufe des Geschehens stattfinden, sind Interviews als solche ausgewiesene und stärker von der ForscherIn strukturierte Gespräche (vgl. ebd., S. 59f.). Die Grenze zwischen Feldgesprächen und ethnografischen Interviews ist zwar fließend, dennoch habe ich sie pragmatisch gezogen. Ich bezeichne Gespräche als Interviews, wenn es mir möglich war, eine geschützte Gesprächssituation herzustellen, in der weitgehend ungestört in einem geschlossenen Raum gesprochen werden konnte – wodurch auch eine Aufzeichnung des Gesprächs möglich war. Feldgespräche fanden hingegen ‚zwischen Tür und Angel‘ statt und konnten jederzeit durch die anwesenden Jugendlichen unterbrochen werden. Zur Dokumentation der Feldgespräche habe ich mir – wie über meine Beobachtungen – Notizen gemacht und diese später verschriftlicht.⁵²

Die (gemeinsame) Besonderheit von Feldgesprächen und ethnografischen Interviews ist, dass die AkteurInnen im Feld und die ForscherIn eine Beziehung zueinander entwickeln, weil die ForscherIn am Feld teilnimmt und im Laufe der Zeit mehrere Gespräche mit den AkteurInnen führt. Diese Beziehung stellt eine Rahmenbedingung der einzelnen Gespräche dar, in denen die Beteiligten auf eine gemeinsame Interaktionsgeschichte, also auf gemeinsam im Feld Erlebtes Bezug nehmen können (vgl. Sherman Heyl 2010, S. 369, 379). Dass meine Forschungsfrage auf *professionelle* Deutung und Bearbeitung von Gewalt abzielt, führt dabei zu

⁵¹ Das Beispiel zeigt auch, inwieweit die Kombination von Beobachtungen und Feldgesprächen bzw. Interviews von Bedeutung war, um als ForscherIn ein ‚Gehör des Feldes‘ zu entwickeln., d. h. in gleicher Weise auf Geräusche und Stimmen zu hören wie die Professionellen (vgl. Kapitel 9.2.1, das sich mit der Aufgabe der Professionellen befasst, das Geschehen nicht nur ‚im Blick‘, sondern auch ‚im Ohr‘ zu behalten).

⁵² Mit der unterschiedlichen Art, die Gespräche zu verschriftlichen, sind verschiedene methodische Herausforderungen verbunden, die dazu führen, dass unterschiedliche Arten von Texten entstehen. Dies reflektiere ich in Kapitel 5.2.4.

einer besonderen methodischen Implikation – es werden ExpertInnen befragt. Wie Pfadenhauer (2009) betont, muss deshalb eine Interviewsituation etabliert werden, die ein Gespräch „auf gleicher Augenhöhe“ (ebd., S. 107) ermöglicht. Das bedeutet, die ForscherIn muss eine Feldrolle als „(Quasi-)Experte[n]“ (ebd., S. 112) etablieren, damit die Befragten mit ihr wie mit einer ExpertIn sprechen.⁵³ Dies ist deshalb von Bedeutung, weil die *Relevanzen der ExpertInnen* nachvollzogen und später rekonstruiert werden sollen. Interviews können aber nicht als bloße Darstellungen der Relevanzen der Befragten betrachtet werden, sondern müssen als eine gemeinsam hergestellte Situation zwischen ForscherInnen und Befragten angesehen werden, die entsprechende Daten produzieren (vgl. Sherman Heyl 2010, S. 370). Dadurch besteht die Gefahr, dass die ExpertInnen der ForscherIn Sachverhalte so erklären, wie sie sie Laien erklären würden – wodurch sie nicht vor dem Hintergrund ihrer eigenen Relevanzsysteme, sondern vor denen von Laien argumentieren. Je besser es der ForscherIn also gelingt, „möglichst normal“ (Honer 1993, S. 74) mit den ExpertInnen zu sprechen, desto besser kann sie deren Relevanzen nachvollziehen. Denn dadurch wird es möglich, dass die Beteiligten im Gespräch „unter Experten als relevant geltende[n] bzw. verhandelte[n] Sachverhalte[n]“ (Pfadenhauer 2009, S. 105, H. i. O.) explizieren.

Vor diesem Hintergrund sind die Feldgespräche, die ich geführt habe, meiner Ansicht nach ähnlich wie ‚Tür-und-Angel‘-Gespräche zwischen Professionellen, in denen sie sich ‚zwi-schendurch‘ informieren und über ihre Einschätzungen und Handlungen verständigen. Formalere Interviews hingegen entsprechen eher den Ausschnitten formalisierter Besprechungssituationen, in denen Professionelle ihr Handeln gemeinsam reflektieren und legitimieren (vgl. Kapitel 5.2.3).

Inhaltlich zielten meine Gespräche mit den Professionellen auf drei Erkenntnisinteressen ab. Erstens knüpfte ich an Ereignisse an, die ich gemeinsam mit den Professionellen im Feld erlebt habe. Entsprechend Spradley’s Ziel „I want to understand the meaning of your experience“ (1979, S. 34) fragte ich situationsbezogen danach, wie die Professionellen die gerade geschehenen Situationen interpretieren. Zweitens fragte ich, vor allem im formaleren Setting des Interviews, nach grundsätzlichen fachlichen Einschätzungen. Beispielsweise führte ich mit allen Professionellen ein Interview, in dem ich sie nach ihrer Einschätzung der Gewaltthematik in ihrem Jugendtreff fragte, um ihr Gewaltverständnis in Rückbindung an die erlebte Praxis rekonstruieren zu können. Oder aber ich fragte nach Phänomenen, in Bezug auf die ich im Zuge der bisherigen Analyse Kategorien entwickelt hatte, und die ich in Frage stellen oder ausdifferenzieren wollte. Diese beiden ersten Stoßrichtungen zielten auf das (explizierbare,

⁵³ Zur Erarbeitung der Feldrolle und Positionierung im Feld vgl. Kapitel 5.3.1.

vgl. Pfadenhauer 2009, S. 99f.) Begründungs- und Legitimationswissen der Professionellen ab. Sie evozierten deshalb hauptsächlich Beschreibungen und Argumentationen, aber auch Erzählungen (vgl. Schütze 2005, S. 226f.), wenn ich die Professionellen nach Beispielen zur Verdeutlichung ihrer Ausführungen fragte. Und drittens befragte ich die Professionellen zu Situationen, an denen ich nicht teilnehmen konnte (vgl. Hitzler 1999c, S. 477). Dies war beispielsweise der Fall, wenn eine Intervention in Form eines (intimen) Zweier-Gesprächs durchgeführt wurde, das durch meine Anwesenheit kein solches mehr gewesen wäre (für einen solchen Fall vgl. Kapitel 10.2.2). Da in solchen Situationen eine Beobachtung bessere Daten produzieren würde, dies aber nicht möglich ist, bezeichnet Honer (1993, S. 73) das Interview dann als kompensatorische Erhebungsmethode. Da Erzählungen am besten in der Lage sind, die „sequenzielle Ordnung sozialer [...] Prozesse aufzuzeichnen“ (Schütze 2005, S. 227), formulierte ich meine Fragen so, dass die Professionellen möglichst viel erzählten. Beschreibungen und Argumentationen in Bezug auf das erzählte Geschehen folgten meist, ohne dass ich danach fragen musste.

Durch Feldgespräche und Interviews nahm ich demnach nicht das Handeln der Professionellen in den Blick, sondern Darstellungen, Erklärungen und Legitimationen dieses Handelns (vgl. Honer 2011, S. 31). Ich fragte also nach den Interpretationen dieses Handelns durch die AkteurInnen selbst. Diese repräsentieren idealerweise handlungsleitendes Wissen (vgl. Honer 2009, S. 199f., Honer 2006).

Auf dieser Grundlage führe ich im Folgenden aus, in welcher Hinsicht ich Beobachtungsdaten und Daten aus Feldgesprächen bzw. Interviews als gegenseitige Kontexte betrachte. Dabei beziehe ich mich auf die drei oben beschriebenen Erkenntnisinteressen.

Wenn Feldgespräche oder Interviews erstens dazu dienen, die Interpretationen der Professionellen in Bezug auf gemeinsam erlebte Situationen zu erfragen, dann erfassen die Interviewdaten das explizierbare Wissen, auf das die Professionellen in der konkreten Situation zurückgegriffen haben, sowie das Wissen, mit dem sie das Handeln in der Situation legitimieren. Am obigen Beispiel (vgl. Kapitel 5.2.1) zeige ich (in aller Kürze), wie solche Daten auf Beobachtungsdaten bezogen werden können. Der Professionelle Jan erklärt und begründet im Feldgespräch das vorher beobachtete Handeln gegenüber mir als Forscherin, als ich ihn fragend ansehe. Er knüpft an seine Äußerungen gegenüber seinem Kollegen Peter an und bezieht sich ebenso auf Lautstärke und Spaß wie ihm gegenüber, expliziert aber die Zusammenhänge zwischen den beiden Konzepten. Diese dienen der Begründung seines Handelns, sich auf die Ter-

rasse zu begeben und einen Blick auf den Bolzplatz zu werfen – was im Beobachtungsprotokoll festgehalten wurde.

Geht es in den Interviewdaten zweitens darum, grundsätzliche, d. h. situationsübergreifende fachliche Einschätzungen der Professionellen zu erfragen, müssen diese auf andere Weise auf Beobachtungen bezogen werden. Wie ich das gemacht habe, zeige ich exemplarisch an einem Beispiel. Der folgende Datenausschnitt ist Teil der Antwort der Professionellen auf die Frage, wie sie die Gesamtsituation in Bezug auf Gewalt in ihrem Jugendtreff einschätzt.⁵⁴

Necla [P]: Obs jetz ... während ner SPORTRaktion is oder IRGENDwie die rennen durch die Gegend, bespritzen sich mit irgendwie (I: mhmm) äh zum Beispiel Luftballons die sie mit WASSER füllen, WASSERbomben, und dann am Anfang is es noch hey du Hurensohn oder hey du Mutter oder bist mein Vater oder wie auch immer, und DANN wird zum SCHLUSS ausgereizt. (I: mhmm) Also diese Art Fo-Form von GEWALT ist SCHON, sehr ALLTÄGLICH, also wo wir sagen mit den Hausregeln versuchma halt sagen ne, IS nich, oder wir sa-sprechen die auch drauf an, (Interview 18, Abs. 25)

Die *generelle* Frage nach ihrer Einschätzung beantwortet die Professionelle auch auf eine generalisierende Art und Weise – sie *beschreibt* die allgemeine Situation. Sie nimmt auf unterschiedliche Beispiele Bezug, die inhaltlich aussagekräftig, aber *abstrahiert* sind von einzelnen Situationen. Dann *etikettiert* sie diese typischen Situationen gleichzeitig als Gewalt und als alltäglich. Schließlich zieht sie dies dazu heran, ihr Handeln nicht nur zu beschreiben, sondern auch zu *begründen*. Für den Bezug auf Beobachtungsdaten sind diese Kommunikationsschemata von großer Bedeutung, denn die abstrakte Beschreibung von Situationen ermöglicht es, die anschließende Etikettierung auf ähnliche Situationen zu übertragen. Dies war für meine Untersuchung umso bedeutender, je abstrakter die Konzepte waren, die als Etiketten benutzt wurden. So ist Gewalt im Feld offener Jugendarbeit kein Begriff, den die Professionellen den Jugendlichen gegenüber benutzen, vielmehr beziehen sie sich bei ihren Interventionen auf die konkreten Handlungen, die sie kritisieren (Wasserbomben werfen, Hurensohn sagen etc.). Durch das Interview wurde es möglich, die abstrakteren Wissensbestände zu rekonstruieren, auf die sich die Professionellen beim Handeln beziehen, die sie aber in den konkreten Situationen nicht explizieren – durch die sie aber ihr Handeln fachlich begründen.

Werden Feldgespräche und Interviews drittens als kompensatorische Erhebungsmethode eingesetzt, um nach Situationen zu fragen, die nicht beobachtet werden konnten, müssen Erzählungen über diese Situationen bereits als Interpretationen dieses Handelns durch die Professionellen selbst angesehen werden. Diese stehen als Datenmaterial statt der Beobachtungen – als Interpretationen der (offen-fokussierten) ForscherIn (vgl. Kapitel 5.2.4) – zur Verfügung. Unter Berücksichtigung dieser Differenz können sie zwar mit den Beobachtungsdaten kontrastiert werden, aber immer unter Beachtung der Tatsache, dass sie eben kaum routinisiertes

⁵⁴ Eine inhaltliche Interpretation des Datenausschnitts nehme ich in Kapitel 6.1 vor.

Handlungswissen enthalten. Insofern können solche Interviewdaten zur Analyse des *Handelns* nur zweitrangig sein. Sie bieten aber – anders als die Beschreibungen im oben genannten Beispiel, weil weniger abstrakt – die Möglichkeit, konkrete erzählte Situationen in Beziehung mit dazu geäußerten Erklärungen und Legitimationen des Handelns zu setzen.

5.2.3 Aufzeichnung von Teambesprechungen

Teambesprechungen sind Gespräche, die den Professionellen zur Planung und Reflexion ihrer Arbeit dienen. Insofern sind sie als natürliche, nicht von der ForscherIn initiierte Gespräche anzusehen (vgl. Reichertz, Schröer 1994, S. 62). Zu Beginn meiner Forschung maß ich den wöchentlich stattfindenden Teambesprechungen insofern einen hohen Stellenwert als Instrument der Gewaltbearbeitung zu, als ich davon ausging, dass die Professionellen dort Gewaltsituationen besprechen und das weitere Vorgehen in bestimmten Fällen planen. Bald stellte sich aber heraus, dass die Teambesprechungen in den untersuchten Jugendtreffs hauptsächlich organisatorischer Art waren. Der fachliche Austausch im Sinne einer gemeinsamen Reflexion und Planung der Arbeit mit den Jugendlichen fand oft ‚zwischen Tür und Angel‘ statt. In den Teambesprechungen war dies nur der Fall, wenn es sich um Ausnahmesituationen handelte, beispielsweise um hoch eskalierte Gewaltsituationen. Ich hielt deshalb zwar an der Aufzeichnung von Teambesprechungen zur Gewinnung von Datenmaterial fest, wählte dann aber nur relevante Stellen zur Verschriftlichung aus. Zudem war ich gefordert, die informellen Räume ‚aufzuspüren‘, in denen die Professionellen ihren fachlichen Austausch realisierten. Das stellte mich in den unterschiedlichen Einrichtungen vor unterschiedliche Herausforderungen – so fanden ‚Tür-und-Angel‘-Gespräche unter Professionellen in zwei Einrichtungen relativ routiniert vor der Tür des Jugendtreffs beim Rauchen statt, in einer anderen im Büro. In zwei Einrichtungen hingegen konnte ich kaum räumliche oder zeitliche Muster dieses Austauschs ausmachen, was mir die Teilnahme daran erschwerte. Diese ‚Tür-und-Angel‘-Gespräche konnte ich in der Regel auch nicht aufzeichnen, sodass ich die Gespräche – wie Beobachtungen und Feldgespräche – in Feldnotizen und Beobachtungsprotokollen festhielt.

Aufgezeichnete bzw. protokollierte Teambesprechungen enthalten zum einen Aussagen darüber, wie die Professionellen ihre Handlungspraxis interpretieren. Zum anderen stellen sie aber auch eine spezifische professionelle Handlungspraxis dar, weil sie ein Teil der Bearbeitung von Handlungsproblemen, hier der Gewaltbearbeitung, sind. Teambesprechungen dienen der gegenseitigen Information über das Geschehen, der wechselseitigen Beratung sowie der Planung des weiteren Vorgehens. Zudem findet dies in einer Phase relativer Handlungsentlastung in Bezug auf die Interaktionen mit den Jugendlichen statt. Auf Grund dessen explizieren die

Professionellen in diesen Gesprächen ihre Deutungen von Situationen in weit höherem Maße, als sie das den Jugendlichen gegenüber tun. Sie tun das aber auch auf eine andere Art und Weise, denn sie führen in den Teambesprechungen Gespräch *unter Professionellen*. Das bedeutet, sie beziehen sich auf ihre (gemeinsamen) professionellen Wissensbestände, um Situationen zu reflektieren und ihr (realisiertes oder geplantes) Handeln zu begründen.

Diese Perspektive auf Teambesprechungen ermöglicht es, sie als Daten auf spezifische Weise auf Beobachtungen und Interviews zu beziehen. Wenn Situationen besprochen werden, die ich als Forscherin beobachtet habe, so sind Teambesprechungen zum einen als Weiterführung der Bearbeitung dieser Situation zu betrachten. Zum anderen ermöglichen sie einen zusätzlichen Zugang zu professionellen Wissensbeständen, die zur Interpretation und Bearbeitung der beobachteten Situationen herangezogen werden. Zu Interviews und Feldgesprächen können Teambesprechungen hingegen insofern in Beziehung gesetzt werden, als sie Daten über Gespräche *unter Professionellen* darstellen. Das bedeutet, sie beinhalten genauso wie die Interviews professionelle Deutungsschemata, die kontrastiert werden können. Auf Grund der unterschiedlichen Produktion der Daten – von der ForscherIn initiierte und mit produzierte Interviewdaten einerseits und lediglich durch die Aufzeichnung beeinflusste natürliche Gespräche andererseits – wird außerdem eine methodische Reflexion ermöglicht. Durch Vergleich der Interpretations- und Argumentationsmuster kann in Frage gestellt werden, ob oder inwie weit die geführten Interviews tatsächlich als *ExpertInneninterviews* angesehen werden können (vgl. Kapitel 5.2.2).

Im Folgenden mache ich meine Überlegungen am Beispiel eines Ausschnitts aus einem Transkript exemplarisch deutlich.⁵⁵

Simone [P]: Und ahm dann hamm die ja mit ... mit wem hab ich n MARTIN [J] mitm NIHAT. [J]
Mike [P]: Zuerst /zuerst mitm Nihat.

Simone [P]: /genau mitm Nihat, weil weil ich gesagt hab also des des KANN nich sein dass DU der erste bist der dann zu ner SCHLÄGEREI rennt, sondern des DU musst eigentlich derjenige sein der sagt hej macht mal LANGSAM, und ähm des is einfach auch so als Jugendrat auch deine VORBILDfunktion.

Necla [P]: Ja.

Simone: Des hat er nich WIRKLICH verstanden, des wollt er auch nicht BEGREIFEN, und ähm ... des war dann auch so n Gespräch des sich dann achzig mal im KREIS gedreht hat,
(Teambesprechung 15, Abs. 78-82)

Dass dieses Gespräch als Weiterführung der Bearbeitung einer Situation zu sehen ist, zeigt sich dadurch, dass die Professionellen Simone und Mike, die an der Interaktion mit den Jugendlichen Martin und Nihat beteiligt waren, die Professionelle Necla über das Geschehene informieren. Das bedeutet, sie erzählen ihr den Interaktionsablauf, was ihr eigenes Handeln sowie das der Jugendlichen umfasst. Dadurch erlangt Necla ein Wissen, auf das sie in zukünf-

⁵⁵ Eine inhaltliche Interpretation dieses Datenausschnitts nehme ich in Kapitel 10.2.2 vor.

tigen Interaktionen mit den Jugendlichen zurückgreifen kann. Im Zuge dieser Erzählung interpretiert vor allem die Professionelle Simone ihr eigenes Handeln. Sie expliziert, warum sie mit bestimmten Jugendlichen gesprochen hat, und *begründet* damit ihr Handeln („mitm Nihat, weil“), beispielsweise durch Rückgriff auf gemeinsam geteiltes Wissen über die Erwartungen an die Jugendlichen („Vorbildfunktion“ als Jugendrat).

5.2.4 Produktion von Texten: Schreiben von Beobachtungsprotokollen und Transkription

Die beschriebenen Methoden der Datenerhebung implizieren unterschiedliche Arten der Vertextung. Eine Produktion von Texten als Daten ist notwendig, um jede beobachtete oder aufgezeichnete Interaktion als „feststehende, unumkehrbare Sequenz von Aktion und Reaktion“ (Soeffner 2004, S. 79) festzuhalten und sie so der wiederholten und auch für andere nachvollziehbaren Analyse zugänglich zu machen (vgl. Kowal, O’Connell 2009, S. 438, Soeffner 2004, S. 80f., Soeffner, Hitzler 1994, S. 42f.). Beobachtungen, Feldgespräche und Teambesprechungen „zwischen Tür und Angel“ dokumentierte ich durch Feldnotizen und Beobachtungsprotokolle, während ich Interviews und reguläre Teambesprechungen aufgezeichnete und transkribierte. Im Folgenden beschreibe ich, wie ich bei den unterschiedlichen Verfahren der Vertextung vorgegangen bin und welche methodologischen Implikationen die Verfahren haben.

Im Feld habe ich regelmäßig Feldnotizen über meine Beobachtungen, Feldgespräche und „Tür-und-Angel“-Gespräche angefertigt. Unter Feldnotizen verstehe ich das, was Spradley (1980, S. 70) als „condensed notes“ oder Emerson, Fretz und Shaw als „jottings“ (2007, S. 19) oder später als „jotted notes“ (2010, S. 356) bezeichnen. Dabei geht es darum, sich Notizen zu machen, die Anhaltspunkte über das beobachtete Geschehen beinhalten. Noch unzusammenhängend werden stichpunktartig wichtige Handlungen oder Ausdrücke notiert. Diese dienen als Gedächtnisstütze für das Schreiben von Beobachtungsprotokollen – „expanded fieldnotes“ (Spradley 1980, S. 70) oder „fieldnotes“ (Emerson, Fretz, Shaw 2007, S. 39, 2010, S. 357). Beobachtungsprotokolle habe ich in der Regel direkt nach dem Feldaufenthalt am Abend oder am nächsten Vormittag erstellt, bevor ich mich mittags wieder ins Feld begab (vgl. Lofland 1979, S. 112). So konnte ich die Lücken zwischen den Stichpunkten in den Feldnotizen aus der Erinnerung so detailliert wie möglich auffüllen (Emerson, Fretz, Shaw 2010, S. 358, Przyborsky, Wohlrab-Sahr 2008, S. 64, Spradley 1980, S. 70). Dabei folgte ich Spradleys (1980, S. 66ff.) Prinzipien, Beobachtungsprotokolle so umfassend wie möglich in der Sprache des Feldes, auch durch das Dokumentieren feldspezifischer Ausdrücke, zu schreiben („verbatim principle“) sowie die Interaktionen möglichst detailliert wiederzugeben

(‘concrete principle’). Dies drückt sich auch dadurch aus, dass in meinen Beobachtungsprotokollen eine szenische Darstellung von Situationen (vgl. Emerson, Fretz, Shaw 2007, S. 68) vorherrscht. Dabei setzte ich wortwörtlich notierte Ausdrücke oder Phrasen der AkteurInnen in den Beobachtungsprotokollen unter Anführungszeichen. Aussagen, die ich sinngemäß notiert hatte, schrieb ich ebenfalls in direkter Rede auf. Durch die fehlenden Anführungszeichen wird aber deutlich, dass es sich hier um eine sinngemäße Verschriftlichung handelt. Des Weiteren trennte ich Beobachtungen von meinen eigenen Wahrnehmungen und Interpretationen, die ich in methodischen und theoretischen Memos festhielt (Strauss, Schatzman, Bucher u. a. 1981 [1964], S. 27ff.).

Die beschriebenen methodischen Anhaltspunkte sollen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Scheiben von Beobachtungsprotokollen eine selektive Angelegenheit ist (vgl. Frieberthäuser 2003, S. 523). Dies ist eine Folge davon, dass bereits im Feld nicht alles, was passiert, beobachtet werden kann und ein Fokus gesetzt werden muss (vgl. Kapitel 5.2.1). Dazu kommt, dass das Schreiben der Beobachtungsprotokolle einem „rekonstruierenden Modus der Konservierung“ (Bergmann 1985, S. 308) folgt. Es geschieht eine „Versprachlichung nicht-sprachlicher Zusammenhänge“ (Soeffner 2004, S. 145), wenn Handeln in Sprache übersetzt wird. Ein soziales Geschehen wird verbalisiert und dabei schon interpretiert (vgl. Amann, Hirschauer 1997, S. 30). Dabei steht nur die Alltagssprache zur Verfügung (vgl. Hirschauer 2001, S. 437; Lüders 1995, S. 320), und selbst diese erweist sich bei der Verbalisierung der „Schweigsamkeit des Sozialen“ (Hirschauer 2001, S. 437, H. i. O.) als unzureichend, die wahrgenommene Komplexität nonverbaler sozialer Interaktionen niederzuschreiben. Dennoch ist gerade die bestmögliche Verbalisierung nicht-sprachlicher Beobachtungen eine Stärke der teilnehmenden Beobachtung. Im Gegensatz zu dieser sparen viele andere Methoden der Datenerhebung dies einfach aus, indem bei der Transkription nur bzw. hauptsächlich sprachliche Interaktionen verschriftlicht werden (vgl. ebd., S. 436).

Hinzu kommt, dass ethnografisches Schreiben als wissenschaftliche Praxis höchst impliziten Regeln folgt (vgl. Hirschauer 2001, S. 430, Reichertz 1992, S. 335). Die Notwendigkeit, beispielsweise kulturelle Strukturierungen des Wahrnehmens und Schreibens oder Darstellungszwänge des Schriftlichen zu reflektieren, besteht bereits beim Schreiben von Beobachtungsprotokollen (vgl. Streck, Unterhofler, Reinecke-Terner 2013, Kouritzin 2002). Deshalb habe ich, um die Konstruktionsprinzipien meiner eigenen Beobachtungsprotokolle reflektieren zu können, diese mit denen anderer Doktorandinnen verglichen und mit ihnen diskutiert.⁵⁶

⁵⁶ Dies fand in der Mikro-AG Ethnografie und Soziale Arbeit der Hans-Böckler-Stiftung statt und trug in hohem Maße dazu bei, dass ich mein Schreiben reflektieren konnte. Die Erkenntnisse aus unserer gemeinsamen Arbeit haben wir als Artikel im Forum Qualitative Sozialforschung unter dem Titel „Das ‚Fremdwerden‘ eigener Be-

Von Interviews und regulären Teambesprechungen erstellte ich hingegen Audio-Aufzeichnungen, welche ich im Anschluss an die jeweiligen Feldaufenthalte transkribierte. Bergmann (1985) bezeichnet dies, im Gegensatz zur Vertextung als Akt der Interpretation bei Beobachtungsprotokollen, als „registrierende[n] Konservierungsmodus“ (ebd., S. 310). Wie bereits angesprochen, wird durch die Transkription aber meist nur ein bestimmter Teil sozialer Interaktion ‚registriert‘. Deshalb ist auch die Herstellung von Transkripten ein selektiver Prozess der Datenkonstruktion, und ein Transkript bildet nicht das Originalgespräch ab (vgl. Kowal, O’Connell 2009, S. 440). Sprachliche Interaktionen können aber sehr präzise wiedergegeben werden. Gerade in Bezug auf den Anspruch, kulturell spezifische Begriffe bzw. Bedeutungen von Begriffen zu rekonstruieren (vgl. Spradley 1980, S.65), ist Sprache als Symbolsystem von hoher Bedeutung. Die Transkripte ermöglichen es in weit höherem Maße, spezifische professionelle Sprachverwendung zu rekonstruieren, als dies auf Grundlage von Beobachtungsprotokollen der Fall ist.

Die ethnografischen ExpertInneninterviews transkribierte ich vollständig, aus den Teambesprechungen wählte ich für meine Fragestellung relevante Ausschnitte aus (zur Begründung vgl. Kapitel 5.2.3). Ich entschied mich für eine wortgenaue Transkription, die auch Dialektäußerungen wiedergibt. Darüber hinaus kennzeichnete ich, wenn eine SprecherIn durch andere unterbrochen wird, da in den Teambesprechungen, teilweise aber auch in den Interviews, mehr als zwei Personen miteinander interagieren. Ich lehne mich damit an das Transkriptionsystem des Gruppendiskussionsverfahrens an, das nicht nur diesbezüglich mit ähnlichen Anforderungen konfrontiert ist, sondern ebenfalls auf geteilte – in meiner Untersuchung sind das professionelle – Wissensbestände abzielt (vgl. Bohnsack, Przyborski, Schäffer 2006, S. 301f.). Nach dem Grundsatz, nur die Merkmale des Gesprächs zu transkribieren, die auch analysiert werden (vgl. Kowal, O’Connell 2009, S. 444), beziehe ich mich auf das daran angelehnte, etwas vereinfachte Transkriptionssystem von Kutscher (2002, S. 78f.), welches sie in einer Studie über normative Deutungs- und Orientierungsmuster in der Jugendhilfe anwendet. Genaue Angaben zu den Transkriptionszeichen, die ich verwendet habe, sowie zur Anonymisierung des Datenmaterials befinden sich im Anhang.

5.3 Forschungsprozess

Nachdem ich mich zuvor theoretisch mit Methodenpluralität und ihren methodologischen Implikationen auseinandergesetzt habe, beschreibe ich nun die konkrete Umsetzung des Forschungsprozesses.

Der Forschungsprozess ist in der Ethnografie genauso wie in der Grounded Theory Methodologie durch die Anforderung geprägt, das methodische Vorgehen laufend zu reflektieren und gegebenenfalls anzupassen (vgl. Kapitel 5.1). Den gesamten Forschungsprozess bzw. diesbezügliche Wahrnehmungen und Entscheidungen habe ich deshalb in methodischen Memos festgehalten (vgl. Strauss, Corbin 1996, S. 169, Breuer, Mey, Mruck 2011, S. 439f.).⁵⁷ Zum einen verschaffte ich mir mit diesem Instrument einen Raum für laufende Reflexion, zum anderen dokumentierte ich methodische Entscheidungen sowie deren Begründungen. Zwar ist es nicht möglich, den Forschungsprozess hier in aller Ausführlichkeit nachzuzeichnen. Auf Grundlage meiner Memos werde ich aber wichtige Punkte und Wendungen im Forschungsprozess herausgreifen, durch die ich mein methodisches Vorgehen nachvollziehbar mache.

Ich beschreibe zunächst, wie ich mich ins Feld begeben habe, welche Zugänge ich gewählt habe bzw. sich mir geboten haben, und wie ich mich im Feld positionieren konnte, um Daten erheben zu können (vgl. Kapitel 5.3.1). Anschließend stelle ich dar, wie ich den Forschungsprozess durch unterschiedliche Feldphasen und durch theoretisches Sampling strukturiert habe, sowie welcher Datenkorpus dadurch entstand (vgl. Kapitel 5.3.2).

5.3.1 Zugänge zum und Positionierungen im Feld

Einrichtungen offener Jugendarbeit sind in Form von Jugendtreffs institutionalisiert und werden durch Träger der öffentlichen und freien Wohlfahrtspflege organisiert (vgl. Kapitel 4). Als Forscherin stand ich deshalb vor der Aufgabe, mir Zugang zu diesen Institutionen verschaffen (vgl. dazu auch Truschkat, Kaiser, Reinartz 2005, Abs. 22). So entschied ich mich dafür, einen großen Träger offener Jugendarbeit anzusprechen, mein Forschungsinteresse darzulegen und eine Kooperationsbereitschaft zu erwirken.

Ich wendete mich an das Referat für Grundsatzfragen des Trägers, das mir die Möglichkeit einräumte, meine geplante Studie in den regionalen Teams der Jugendtreff-LeiterInnen vorzustellen. Diese entschieden auf Grundlage meiner mündlichen und schriftlichen Informationen zusammen mit ihren Teams, ob es mir ermöglicht werden sollte, im jeweiligen Jugendtreff zu

⁵⁷ Strauss und Corbin beziehen sich in ihren Arbeiten hauptsächlich auf theoretische Memos, in denen die Analyse vorangetrieben wird. Methodische Memos sprechen sie nur kurz an (vgl. Strauss, Corbin 1996, S. 169ff., Strauss 1998, S. 153ff., Corbin, Strauss 2008, S. 117ff.). Breuer, Mey und Mruck (2011, S. 439f.) hingegen diskutieren viel stärker die Reflexion von Subjektivität im Forschungsprozess, die durch Schreiben von Memos und eines Forschungstagebuchs gefördert werden kann.

forschen. Insgesamt konnte ich fünf Jugendtreffs dafür gewinnen, an meiner Studie teilzunehmen.

Der beschriebene Zugang zum Feld kann als Zugang zu Organisationen ‚von oben‘ bezeichnet werden. Ein solches Vorgehen wird teilweise kritisch betrachtet, weil es den Führungspersonen von Organisationen die Möglichkeit gibt, den Zugang mehr oder weniger offensichtlich zu beschränken (vgl. Wolff 2009, S. 338f.). Auf der anderen Seite kann die ForscherIn dadurch offiziell im Feld agieren (vgl. Cicourel 1970, S. 85). Meine Entscheidung, ‚von oben‘ an das Feld heranzutreten, war von der Überlegung geleitet, dass Jugendgewalt sowie deren pädagogische Bearbeitung vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftlichen und medialen Diskussion sensible Themen darstellen (vgl. Einleitung sowie unten). Ich ging davon aus, dass einzelne Jugendtreffs eine Teilnahme an meiner Untersuchung vor diesem Hintergrund eher ablehnen würden, wenn sie die Erlaubnis und Rückendeckung ihrer Vorgesetzten selbst einholen müssten. Durch das Herantreten und Gewinnen eines Trägers offener Jugendarbeit nahm ich den einzelnen Einrichtungen diese Überzeugungsarbeit ab, und sie trafen ihre Entscheidung zur Teilnahme vor dem Hintergrund des Interesses und der Unterstützung meiner Studie durch ihren Träger.⁵⁸ Wichtig für die Forschungssituation war außerdem, dass nicht nur ich, sondern auch die Führungs Personen betonten, dass die Teilnahme an der Studie freiwillig sei. Die Zusicherung von Anonymität auch innerhalb des Trägers durch mich als ForscherIn trug außerdem dazu bei, eventuellen Befürchtungen einer Kontrolle von oben vorzubeugen.

Dass ich bei der Realisierung dieses Feldzugangs kaum auf Probleme stieß, überraschte mich einerseits, da ich auf Grund des Forschungsinteresses, wie oben angemerkt, mit mehr Schwierigkeiten gerechnet hatte. Andererseits ging ich mit einer hohen Sensibilität ins Feld, d. h. ich war hochgradig aufmerksam in Bezug auf die Reaktionen der Professionellen in den unterschiedlichen Gesprächen. Dabei wurde mir klar, dass ein spezifischer ExpertInnenstatus mir zu einem Vertrauensvorschuss (vgl. Wolff 2009, S. 335) verhalf. Dies möchte ich an zwei Beispielen erläutern.

Zum einen war von Bedeutung, dass ich selbst nicht ‚nur‘ Soziologin, sondern auch Sozialpädagogin mit eigener Praxiserfahrung bin. Mir wurde eine Nähe zum Feld sowie ein Verstehen feldspezifischer Problematiken ebenso unterstellt wie eine Wohlgesonnenheit gegenüber ‚der Praxis‘ und den Professionellen. Dies geschah aber nicht per se, sondern wurde darüber konstruiert, das wir ‚die gleiche Sprache sprechen‘. Beim Zugang zum Feld war es für mich deshalb von größter Bedeutung, in allen Gesprächen auf meine Sprachwahl zu achten, d. h. die

⁵⁸ Diese Art des Feldzugangs hat Folgen für mein Sample. Damit setze ich mich in Kapitel 5.3.2 auseinander.

Sprache sozialpädagogischer Praxis möglichst schnell aufzugreifen und nicht beispielsweise eine Sprache akademischer Kontexte zu benutzen.

Zum anderen wurde mein ExpertInnenstatus aber auch dadurch konstruiert, dass ich darüber Bescheid wusste, dass Pfeiffer im Jahr 2009 im Bayrischen Städtetag für die Schließung von Jugendtreffs als Verstärker von Jugendgewalt plädierte, während sich sowohl AkteurInnen der Wissenschaft als auch der Praxis offener Jugendarbeit dagegen verwehrten (vgl. Einleitung). Vor dem Hintergrund meines Forschungsinteresses musste ich im Zuge des Feldzugangs in unterschiedlichen Gesprächen Stellung zu dieser Kontroverse nehmen. Denn zu einem Vorschuss an Vertrauen verhalf mir nicht das Wissen über die Kontroverse allein, sondern vielmehr meine diesbezügliche fachliche Positionierung. Ich stimmte der Kritik der Experten-gruppe Offene Jugendarbeit (2009, S. 8f.) zu, die Unzulänglichkeiten der Datengrundlage für die weitreichenden Schlussfolgerungen konstatiert, die Pfeiffer, Rabold und Baier (2008) ziehen.

Dies soll beispielhaft zeigen, mit welchen Herausforderungen ich konfrontiert war, um in unterschiedlichen Jugendtreffs forschen zu können. Dort angekommen, stand ich jeweils vor der Aufgabe, weiter an der Etablierung meiner Feldrolle zu arbeiten (vgl. Wolff 2009, S. 340).

Wie bereits dargelegt ging es mir in meiner Forschung darum, die *professionelle* Deutung und Bearbeitung von Gewalt zu verstehen. Deshalb schien mir eine Feldrolle erstrebenswert, die zwar an den oben beschriebenen ExpertInnenstatus anknüpft, aber über die Kenntnis relevanter Debatten sowie ‚richtiger‘ Positionierung in diesen hinaus ging. Ich versuchte eine Rolle zu etablieren, die es mir zum einen ermöglichte, bei allen Geschehnissen dabei zu sein, die für mich relevant erschienen. Dies wurde mir innerhalb kürzester Zeit zugestanden.⁵⁹ Darüber hinaus war es methodisch zentral, dass die Professionellen mit mir möglichst weitgehend wie mit einer *Kollegin* kommunizierten – dass ich also eine Rolle als Quasi-Kollegin für Gewaltbearbeitung in der offenen Jugendarbeit etablieren konnte. Nur so konnte ich für mein Forschungsinteresse aussagekräftige Daten generieren.⁶⁰

Meiner Einschätzung nach gelang das in allen Einrichtungen relativ schnell, wobei auch hier meine eigene Berufserfahrung als Sozialpädagogin von Bedeutung war. Zum einen ordneten mich die Jugendlichen als neue Erwachsene sofort dem sozialpädagogischen Team zu und

⁵⁹ Als Ausnahmen sind hier Situationen zu nennen, in denen aus sozialpädagogischer Sicht die Notwendigkeit bestand, Zweiergespräche zu führen (vgl. zum methodischen Umgang damit Kapitel 5.2.2 und für beispielhafte Situationen Kapitel 10.2.2).

⁶⁰ In Kapitel 5.2.2 habe ich bereits die Notwendigkeit beschrieben, als Quasi-Expertin wahrgenommen zu werden, um durch das Führen von ExpertInneninterviews angemessene Daten zu generieren. Die Etablierung der Rolle als Quasi-Kollegin zielt genau darauf ab, in allen Interaktionen mit den Professionellen als Quasi-Expertin wahrgenommen zu werden, konkretisiert aber zusätzlich die Art dieser ExpertInnenschaft als KollegInnenschaft.

verhielten sich mir gegenüber dementsprechend.⁶¹ Dies eröffnete mir die Möglichkeit, vor den Professionellen meine Kompetenz im Umgang mit Jugendlichen darzustellen.⁶² Zum anderen konfrontierten mich die Professionellen mit unterschiedlichen Rollenerwartungen, mit denen ich mich auseinandersetzen musste. Beispielsweise zeigten mir einige Professionelle sehr schnell, dass sie mich als *Quasi-Kollegin* ansahen, indem sie mich in fachliche Diskussionen einbezogen, sei es in Zweiergesprächen oder in den Teambesprechungen. Bei anderen entwickelte sich das im Laufe der jeweiligen Feldphase. Hingegen waren zwei Professionelle diesbezüglich sehr zurückhaltend. Ich hatte den Eindruck, nicht als gleichwertige Gesprächspartnerin, sondern als Studentin, Praktikantin oder zumindest Anzuleitende behandelt zu werden, da mir laufend eher vereinfachend erklärt wurde, ‚wie es hier läuft‘. Schließlich wurde mir aber klar, dass diese beiden Professionellen jeweils die Leitung eines Jugendtreffs inne hatten und mit ihren MitarbeiterInnen, d. h. den anderen Professionellen, auf die gleiche Weise kommunizierten.

Die Etablierung einer Rolle als *Quasi-Kollegin* bedeutete für mich aber auch eine zusätzliche Herausforderung, Selbstverständliches in Frage zu stellen (vgl. Kapitel 5.1), weil dadurch bestimmte Relevanzen eben *nicht* expliziert, sondern als bekannt vorausgesetzt wurden. Zudem musste ich die Rolle der Forscherin wahren, wenn kollegiale Anliegen an mich herangetragen wurden, die sich negativ auf meine forscherschen Ziele ausgewirkt hätten. Beispielsweise war ich damit konfrontiert, dass eine Professionelle versuchte, mich in Machtallianzen in einem bestehenden Konflikt zwischen KollegInnen einzubinden, wovon sie sich nicht zuletzt auch mehr Gewicht für ihre Position auf Grund meiner auch externen Expertise erhoffte. Als Kollegin hätte ich mich zu diesem Konflikt positionieren können oder sogar müssen. Als *Quasi-Kollegin* entschied ich mich hingegen, zu Gunsten der Etablierung von Forschungsbeziehungen zu möglichst allen Professionellen, diese Positionierung nicht vorzunehmen.

Während die beschriebenen Zugänge zum Feld Voraussetzung zur Durchführung meiner Untersuchung waren, fand die laufende Arbeit an der Feldrolle in allen Forschungsphasen statt. Sie war außerdem Grundlage für Prozesse des theoretischen Samplings, da erst die Etablierung einer Feldrolle die Möglichkeit eröffnet, bestimmte Daten in bestimmten Situationen und im Gespräch mit bestimmten Professionellen generieren zu können.

⁶¹ Dies geschah, obwohl ich den Jugendlichen aus forschungsethischen Gründen immer wieder meine Rolle als Forscherin sowie mein Forschungsinteresse transparent machte.

⁶² Zur Relevanz von „Kompetenzdarstellungskompetenz“ bei der Konstruktion von ExpertInnenschaft vgl. Pfadenhauer (2003).

5.3.2 Forschungsphasen und theoretisches Sampling

Ich habe bereits angemerkt, dass ich in unterschiedlichen Jugendtreffs verschiedene Feldaufenthalte absolvierte. Im Folgenden stelle ich dar, wie ich einen zirkulären Forschungsprozess durch aufeinander folgende Erhebungs- und Analysephasen sowie durch theoretisches Sampling strukturiert habe.

Der Forschungsprozess gestaltete sich durch unterschiedliche Phasen der Feldforschung, in denen sich Datenerhebung und Analyse abwechselten und zunehmend fokussierter wurden. Diese Zirkularität ist wichtiger Bestandteil der Grounded Theory Methodologie (vgl. Strauss 1998, S. 55f.) und wird gerade zur besseren Strukturierung ethnografischer Untersuchungen empfohlen (vgl. Charmaz, Mitchell 2010, S. 162). Ein solches Vorgehen gilt in der qualitativen Sozialforschung generell als Ideal der Gestaltung des Forschungsprozesses (vgl. dazu bspw. Reichertz, Schröer 1994, S. 63ff., Schröer 1997, S. 119ff.).

Der oben beschriebene Zugang zum Feld ist bereits als erste Phase des Forschungsprozesses anzusehen. Anschließend habe ich, wie Tabelle 1 zeigt, Daten in den fünf unterschiedlichen Jugendtreffs erhoben, zu denen ich mir den Zugang erschlossen hatte.

Tabelle 1: Umfang und Ablauf der Untersuchung

Umfang der Untersuchung	
Anzahl der untersuchten Einrichtungen	5 Jugendtreffs
Zeitraum des Forschungsaufenthalts je Einrichtung	4 Wochen
Gesamter Zeitraum der Erhebung	September 2010 bis Dezember 2011
Ablauf der Untersuchung	
Forschungsaufenthalt Jugendtreff 1	September/Oktober 2010
Erste Analysephase	Oktober/November 2010
Forschungsaufenthalt Jugendtreff 2	November/Dezember 2010
Zweite Analysephase	Januar bis März 2011
Forschungsaufenthalt Jugendtreff 3	März/April 2011
Dritte Analysephase	April bis Juni 2011
Forschungsaufenthalt Jugendtreff 4	Juli 2011
Vierte Analysephase	August bis November 2011
Forschungsaufenthalt Jugendtreff 5	Dezember 2011
Fünfte, abschließende Analysephase	Januar bis Oktober 2012

Quelle: eigene Darstellung

Die Feldaufenthalte je Einrichtung dauerten jeweils vier Wochen. Zwischen die Phasen der Datenerhebung plazierte ich zwei- bis dreimonatige Phasen für die Analyse. Dadurch erstreckte sich die empirische Untersuchung insgesamt über einen Zeitraum von zwei Jahren. In

der letzten, abschließenden Analysephase fand auch die letztendliche Verschriftlichung der Forschungsergebnisse statt.

Durch die Beschreibung des Feldzugangs sowie des Ablaufs der Untersuchung wurde deutlich, dass ich bereits zu Beginn der Untersuchung aushandelte, in welchen Jugendtreffs ich die Möglichkeit bekam zu forschen. Das bedeutet, dass ich im Laufe des Forschungsprozess die zu beforschenden *Einrichtungen* nicht im Sinne eines theoretischen Sampling ausgewählt habe.

Theoretisches Sampling strukturiert die Entscheidung, wann wo welche Daten erhoben werden. Ausschlaggebend dabei ist, welche Fragen sich im Forschungsprozess gerade stellen bzw. welche Hypothesen bereits aus den Daten entwickelt wurden (vgl. Strauss 1998, S. 70). Dadurch wird der „Prozess der Datenerhebung [wird] durch die im Entstehen begriffene [...] Theorie *kontrolliert*“ (Glaser, Strauss 2008 [1967], S. 53, H. i. O.). Dabei wird immer nach Vergleichsfällen gesucht, die es ermöglichen, bereits entwickelte Kategorien oder Hypothesen zu belegen, möglichst differenziert auszuarbeiten oder aber zu verwerfen (vgl. Corbin, Strauss 2008, S. 145f.). Idealerweise wird dieser Prozess so lange fortgeführt, bis eine „theoretische Sättigung“ (Strauss, Corbin 1996, S. 159) erreicht ist, d. h. bis durch die Analyse von neuen Daten keine neuen Erkenntnisse mehr entwickelt werden können (vgl. Corbin, Strauss 2008, S. 148).

Dass ich die zu beforschenden Jugendtreffs – aus forschungspraktischen Gründen, vgl. Kapitel 5.3.1 – nicht durch dieses Verfahren ausgewählt habe, ist meiner Ansicht nach vertretbar, weil nicht die Jugendtreffs, sondern beobachtbare Situationen als Untersuchungseinheiten meiner Studie anzusehen sind (vgl. Kapitel 5.1). Die Frage lautet nicht, wie in unterschiedlichen Einrichtungen mit Gewalt umgegangen wird, sondern wie Professionelle in der offenen Jugendarbeit in Situationen, die mit Gewalt zu tun haben, handeln und auf welches Wissen sie dabei zurückgreifen. Dabei stellt sich in erster Linie die Frage, welche *Situationen* als relevante Fälle angesehen werden müssen. Welche Geschehnisse oder Aussagen erhoben werden, „bestimmt sich jeweils am aktuellen Gegenstand der Analyse und ist nicht durch die Auswahl von Personen, Personengruppen, Organisationen o. ä. bei der Gewinnung der Daten festgelegt“ (Strübing 2008b, S. 287). Theoretisches Sampling stellte demnach für mich vor allem *innerhalb* der untersuchten Einrichtungen ein wichtiges Instrument der Fallauswahl dar. Die Einrichtungen sind dann (lediglich) als spezifischer Kontext zu betrachten, in dem die Situationen stattfanden, die ich als wichtig erachtete und in Form von Daten dokumentierte.

Theoretisches Sampling strukturierte meine Auswahl bei der teilnehmenden Beobachtung, wenn ich entscheiden musste, welche Situationen als Situationen der Gewaltbearbeitung für meine Untersuchung relevant waren. Beim Führen von Feldgesprächen und Interviews wählte ich bewusst aus, welche Professionellen ich zu welchen Situationen und Themen befragte und welche Fragen ich in den Gesprächen stellte. Insofern entwickelte ich meine Leitfäden laufend weiter bzw. notierte mir situationsbezogene Fragen auf Grundlage analytischer Ideen. In Bezug auf die aufgezeichneten Teambesprechungen entschied ich vor dem Hintergrund des jeweiligen Stands der Analyse, welche Ausschnitte ich als relevant erachtete und transkribierte.

Dieses Vorgehen verdeutlichte ich an der bereits angesprochenen Problematik, dass mir lange Zeit unklar war, welches Gewaltverständnis die Professionellen im Feld hatten (vgl. dazu auch Kapitel 5.2.1). Ihr Gewaltverständnis zu rekonstruieren war aber im Hinblick auf meine Forschungsfrage zentral.⁶³ Ich wollte meine Aufmerksamkeit verstärkt auf die Situationen richten, in denen die Professionellen in Interaktion mit den Jugendlichen (oder untereinander) Gewalt bearbeiteten. Wie aber sollte ich entscheiden, welche Situationen als Situationen der *Gewaltbearbeitung* anzusehen waren? Dies stellte sich als Dilemma dar: Ich musste bezüglich der Situationen eine Auswahl treffen, die ich eigentlich erst nach der Analyse des Datenmaterials hätte begründen können. Dieser Problematik begegnete ich durch theoretisches Sampling. Ich beobachtete vorerst offen unterschiedliche Situationen und befragte die Professionellen dazu. Durch die Analyse dieses Materials bekam ich zwar Anhaltspunkte für die weitere Erhebung, den Bezügen zwischen den rekonstruierten Situationen und deren Etikettierung als Gewalt durch die Professionellen kam ich aber trotzdem lange nicht auf die Spur. Die direkte Frage nach dem Gewaltverständnis in den Interviews zu stellen, sah ich nicht als sinnvoll an, da sie eher Lehrbuchwissen evoziert hätte als ein Wissen, das beim Handeln relevant ist. Erst die Entscheidung, die Professionellen nicht nur zu konkreten Situationen zu befragen, sondern auch nach ihrer Einschätzung der generellen Situation in Bezug auf Gewalt im jeweiligen Jugendtreff ermöglichte es mir, Daten zu generieren, in denen die Professionellen Alltagssituationen mit abstrakten fachlichen Konzepten – wie eben mit Gewalt – verknüpften (vgl. dazu ausführlich Kapitel 5.2.2). Die Rekonstruktion dieser Verknüpfungen stellte schließlich zum einen die Grundlage dar, die Auswahl genau zu beobachtender Situationen fokussierter zu gestalten. Zum anderen ermöglichte sie mir aber auch, im bereits erhobenen (und analysierten) Datenmaterial nach Ausschnitten zu suchen, die für das Vorantreiben der Analyse unter den neu entdeckten Gesichtspunkten von Bedeutung waren.

⁶³ Nicht umsonst bezieht sich auch die entwickelte Schlüsselkategorie darauf (vgl. Kapitel 6.1).

Dieses Beispiel zeigt, dass eine zirkuläre, durch theoretisches Sampling strukturierte Datenerhebung und -analyse zentral ist, um überhaupt relevante Fragen zu entwickeln, und das Feld schließlich verstehen zu können.

Insgesamt produzierte ich im Laufe des Forschungsprozesses einen Datenkorpus, wie er in Tabelle 2 veranschaulicht wird.

Tabelle 2: Datenkorpus

Methode der Datenerhebung	Anzahl	Art der Verschriftlichung
Teilnehmende Beobachtung, inkl. Feldgespräche	71 Feldtage	71 Beobachtungsprotokolle
Ethnografische ExpertInneninterviews	30 Interviews	30 Audioaufzeichnungen 30 vollständige Transkripte
Teambesprechungen	18 Teambesprechungen	18 Audioaufzeichnungen 14 ausschnithafte Transkripte

Quelle: eigene Darstellung

Ich verbrachte 71 Tage im Feld, wobei die Aufenthalte zwischen 4 und 8 Stunden andauerten. An jedem Tag verfasste ich ein Beobachtungsprotokoll. Während der Feldaufenthalte führte ich 30 Interviews, die zwischen 15 und 60 Minuten dauerten, und transkribierte diese vollständig. Hingegen zeichnete ich zwar 18 Teambesprechungen auf, transkribierte jedoch nur aus 14 davon relevante Ausschnitte. Dieser Datenkorpus stellte die Grundlage für meine Analyse dar, die ich im Folgenden beschreibe.

5.4 Datenanalyse als Theoriebildung

Der theoriebildende Charakter der Grounded Theory Methodologie drückt sich schon durch ihren Namen aus, welcher als „in empirischen Daten gegründete Theorie“ (Strübing 2008a, S. 13) übersetzt werden kann. Dies impliziert, dass die zu entwickelnde Theorie auf Grundlage von empirischen Daten über im Feld vorgefundene Phänomene Auskunft geben soll – und, da sie nicht theoretisch abgeleitet wird, neues wissenschaftliches Wissen hervorbringt (Strauss, Corbin 1996, S. 8f.). Im Folgenden gehe ich deshalb darauf ein, inwiefern der Grounded Theory Methodologie eine abduktive Forschungslogik innewohnt (vgl. Kapitel 5.4.1). Im Anschluss daran befasse ich mich mit den Kodierverfahren als analytischen Instrumenten der Theoriebildung (vgl. Kapitel 5.4.2).

5.4.1 Abduktive Forschungslogik als Grundlage für Theorieentwicklung

Auf Grundlage des Anspruchs, neue Theorien aus Daten zu entwickeln, stellt sich die Frage, wie die Grounded Theory Methodologie als Forschungs- und Analysestrategie dem Anspruch der Entdeckung des Neuen gerecht wird. Im Folgenden setze ich mich methodologisch damit

auseinander, indem ich kläre, welche Rolle Abduktionen im Rahmen der Grounded Theory Methodologie spielen. Anschließend zeige ich an einem Beispiel, welche Bedeutung abduktiv herbeigeführte Erkenntnisse für meine Analyse hatten.

Reichertz (2011, 2009a, 2003) beschäftigt sich in Auseinandersetzung mit den erkenntnislogischen Schriften von Peirce (z. B. 1991, S. 101ff.) mit den Schlussverfahren der Induktion und Deduktion und arbeitet vor allem den Begriff der Abduktion für die qualitative Sozialforschung heraus. Dabei argumentiert er, dass Induktion und Deduktion Verfahren sind, in denen von zwei Bekannten auf eine Unbekannte geschlossen wird. Deshalb können sie als logische Schlussverfahren bezeichnet werden, sind aber nur sehr begrenzt in der Lage, tatsächlich *neues* Wissen zu generieren (vgl. Reichertz 2011, 283ff.). Durch Abduktion hingegen wird von einer Bekannten, dem empirisch Vorfindbaren, auf zwei Unbekannte geschlossen – es wird gleichzeitig eine neue Regel gefunden und davon ausgegangen, dass das empirisch Vorfindbare Fall dieser Regel ist. Es geht darum, „der bewährten Sicht der Dinge nicht mehr zu folgen“ (ebd., S. 285), sondern neue Erklärungen für das Fragliche zu finden. Die *neue* Erkenntnis wird nicht durch logisches Schließen erlangt, sondern kommt „blitzartig“ (Peirce 1991, S. 123). Sie muss deshalb als Hypothese angesehen werden, die im weiteren Vorgehen empirisch überprüft wird, und zwar durch Deduktion und Induktion (vgl. Reichertz 2011, S. 289).

Stellt man die Frage, welche Rolle die Abduktion für die Grounded Theory Methodologie nach Strauss und Corbin spielt, fällt eine Abwesenheit des Begriffs in deren Schriften auf (vgl. Reichertz 2011, S. 291, Kelle 2011, S. 246, Strübing 2008a, S. 53). Insbesondere wird dies bei der Beschreibung des Erkenntnismodells der Grounded Theory Methodologie durch Strauss (1998, S. 37ff.) deutlich, in dem er einen Dreischritt von Induktion als Entwicklung von Hypothesen aus Daten, Deduktion als Ableiten von Implikationen aus den Hypothesen und Verifikation im Sinne von deren vorläufiger Bestätigung durch Daten (vgl. dazu auch Strauss, Corbin 1996, S. 7f.) entwirft. Des Weiteren wird Induktion als Strategie der Erkenntnis durch das Konzept-Indikator-Modell (über-)betont, im Zuge dessen Strauss (1998, S. 54f.) beschreibt, dass die ForscherIn fortwährend „Indikatoren (Verhaltensweisen/Ereignisse“ (ebd.) vergleicht und durch diesen Vergleich induktiv Kategorien, d. h. im laufenden Forschungsprozess Hypothesen entwickelt. Lediglich an einer Stelle bezieht sich Strauss (1998, S. 38) beiläufig in einer Fußnote auf den Begriff der Abduktion (vgl. dazu auch Reichertz 2011, S. 293f., Strübing 2008a, S. 53,). Abduktion wird jedoch implizit angesprochen, indem beispielsweise auf die Rolle der Erfahrung in der Forschungsarbeit beim Stellen generativer

Fragen oder auf Geistesblitze verwiesen wird (vgl. Strauss 1998, S. 39, Strauss, Corbin 1996, S. 12f., vgl. auch Reichertz 2011, S. 292).

Sowohl Reichertz (2011, S. 293) als auch Kelle (2011, S. 246) und Strübing (2008a, S. 51ff.) kommen deshalb zu dem Schluss, dass der Grounded Theory Methodologie nach Strauss und Corbin eine abduktive Forschungslogik zu Grunde liegt. Die Betonung der Induktion wird als Darstellungsproblem identifiziert,⁶⁴ welches Kelle (2011, S. 246) als „induktivistische[s] Selbstmissverständnis“ der Grounded Theory Methodologie beschreibt. Reichertz (2011, S. 290f.) schließt daran an, indem er zwei parallel laufende Stränge in der Grounded Theory Methodologie identifiziert, einen induktivistischen und einen theoretisch ausgerichteten. Kelle (2011, S. 257) stellt diese an Hand der Begriffe Emergenz (von Konzepten aus Daten) und theoretischer Sensibilität (als methodisch reflektierter Einsatz von Vorwissen⁶⁵ bei der Kategorienbildung) gegenüber. Erst in den späteren Arbeiten von Strauss und Corbin wurde dieser zweite Strang besser heraus gearbeitet und auch dessen Relevanz für die Analyse dargestellt (z. B. Strauss, Corbin 1998, S. 25ff., Corbin, Strauss 2008, S. 32ff.). Beispielsweise entwickelten sie Techniken zur Erhöhung der theoretischen Sensibilität, die ein Zustandekommen neuer Erkenntnisse unterstützen sollen (vgl. ebd., S. 65ff.).

Für eine abduktive Forschungslogik ist dies insofern relevant, als Abduktionen durch Interpretation zu Stande kommen (vgl. Reichertz 2011, S. 290). Dabei wird Vorwissen eingesetzt, indem „verschiedene Elemente des Vorwissens modifiziert und neu kombiniert werden“ (Kelle 2011, S. 249). Die Rolle des Vorwissens bei der Kategorienbildung wird beispielsweise deutlich, wenn man die oben genannte Gleichsetzung von Indikatoren mit im Feld vorgefundenen Verhaltensweisen oder Ereignissen im Rahmen der Beschreibung des Konzept-Indikator-Modells (vgl. Strauss 1998, S. 54) aufbricht. Nur solange davon ausgegangen wird, dass Kategorien rein induktiv aus Daten emergieren, kann diese Gleichsetzung aufrecht erhalten werden. Folgt man aber dem Argumentationsstrang theoretischer Sensibilität, sind in der Empirie zu beobachtende Phänomene nicht per se als Indikatoren für theoretische Konzepte anzusehen, sondern werden das erst im Zuge der Interpretation durch die ForscherIn (vgl. Strauss, Corbin 1996, S. 40f., Strübing 2008a, S. 53). Unter Rückgriff auf Vorwissen wird es der ForscherIn möglich, ihren Gegenstand kategorial, d. h. theoretisch zu rahmen. Techniken für die Erhöhung der theoretischen Sensibilität sind dann als Methoden zu interpretieren, die Abduktionen zwar nicht erzwingen, aber doch wahrscheinlicher machen (ebd., S. 47). Der

⁶⁴ Dessen Entstehung wird nicht zuletzt der Abgrenzung zu quantitativen Methoden im Zuge der (Wieder-)Etablierung qualitativer Forschung in den 1960er Jahren zugeschrieben (vgl. Strübing 2008a, S. 51f.).

⁶⁵ Der Begriff des Vorwissens bezieht sich dabei nicht nur auf das vor Beginn der Untersuchung vorhandene Wissen der ForscherIn, sondern auch auf das Wissen, das sie im Laufe des Forschungsprozesses neu generiert. Denn auch dieses Wissen wird bei der Analyse an neue Daten herangetragen.

entwickelte theoretische Rahmen ist aber nicht als starrer Rahmen zu denken, sondern muss auf Basis der empirischen Daten laufend weiter entwickelt und modifiziert werden (vgl. Kelle 2011, S. 249).

So hängt die Frage, ob die Grounded Theory Methodologie abduktiv angelegt ist, maßgeblich auch davon ab, ob „neue Ideen auf jeder Ebene der Forschung entstehen und neue Kodes, Kategorien und Theorien entweder entwickelt oder modifiziert werden können“ (Reichertz 2011, S. 291f.). Eine solche Offenheit des Forschungsprozesses macht Strauss (1998, S. 46) deutlich, wenn er die Relevanz des zirkulären Prozesses von Datenerhebung, Kodieren und Memoschreiben herausstellt. Dabei bezieht er sich letztlich auf einen pragmatistischen Erkenntnisprozess, wie ihn auch Peirce entwirft, und macht deutlich, dass es in diesem Prozess immer möglich sein muss, bereits entwickelte Kategorien wieder zu verwerfen (vgl. Reichertz 2011, S. 292f.). Die Notwendigkeit, die entwickelten Kategorien und schließlich Theorien zu „verifizieren“, also vorläufig zu bestätigen, verweist auf die Annahme, dass Kategorien durch Abduktionen zu Stande gekommen sind. Denn gerade deshalb können sie nicht als den Daten angemessen vorausgesetzt werden, sondern müssen überprüft werden (vgl. Kelle 2011, S. 255f.). Dies geschieht unter anderem durch die parallel laufenden Strategien in der komparativen Analyse (vgl. Corbin, Strauss 2008, S. 195): Zum einen wird im Material nach Ähnlichkeiten gesucht, wenn Daten mit Hilfe bereits entwickelter Kategorien kodiert werden – das bedeutet, im Modus qualitativer Induktion zu verfahren. Zum anderen werden aber auch Widersprüchlichkeiten aufgespürt, welche dann durch Bildung neuer Kategorien kodiert werden – dies entspricht dem Erkenntnismodus der Abduktion (vgl. Reichertz 2011, S. 293).

Diese methodologischen Auseinandersetzungen zeigen, dass Abduktionen in der Grounded Theory Methodologie bedeutsam sind, um den Analyseprozess voran zu treiben. Umso schwieriger ist es für die ForscherIn auszuhalten, dass diese nicht herbeigeführt oder erzwungen werden können (vgl. Reichertz 2011, S. 286). An einem Beispiel mache ich dies im Folgenden exemplarisch für meinen Forschungsprozess deutlich.

Wie bereits beschrieben, war der Forschungsprozess lange Zeit durch die Schwierigkeit geprägt, das Gewaltverständnis der Professionellen zu fassen. Dabei stand ich unter anderem vor dem Problem, dass ich selbst die Jugendlichen im Feld kaum als gewalttätig erlebte. Die Professionellen hingegen bezeichneten Gewalt mir gegenüber als alltägliches Phänomen und subsumierten dabei jegliche Grenzüberschreitung unter den Gewaltbegriff. Beim Handeln rekruierten sie aber so gut wie gar nicht – zumindest nicht für mich sichtbar – auf das Konzept Gewalt. Dies führte dazu, dass ich begann darüber nachzudenken, ob ich etwa eine für das

Feld nicht relevante Frage gestellt hatte. Ich erwog die Möglichkeit, ob die Bezüge der Professionellen auf den Gewaltbegriff, die sie mir gegenüber herstellten, nur durch meine Fragestellung evoziert wurden. Da meine Dissertation schon entsprechend weit fortgeschritten war, kam ich zunehmend unter Druck, und suchte nach weiteren Möglichkeiten, die beschriebenen Inkonsistenzen zu verstehen und erklären zu können.⁶⁶

Mit diesem Problem setzte ich mich auch im DoktorandInnen-Kolloquium auseinander. Im Zuge dessen machte meine Betreuerin, Prof. Dr. Angelika Poferl, eine für mich ‚schicksalshafte‘ Aussage: Vielleicht könne man – provokativ – formulieren, Gewalt werde als Metapher benutzt? Diese Aussage schwirrte mir anschließend im Kopf herum, und ich begann zu überlegen: Metapher wofür? Auf dem Weg nach Hause kam mir der Begriff des Damoklesschwertes in den Sinn. Genauso wie Damokles fürchtet, das Schwert könne auf ihn stürzen, während er an der königlichen Tafel sitzt, *antizipieren* die Professionellen die Entwicklung von Gewalt im (scheinbar friedlichen) Jugendtreff. Dadurch drängte sich mir der Risikobegriff auf,⁶⁷ und ich kam zu der Hypothese, dass Gewalt von den Professionellen als Risiko interpretiert und bearbeitet wird. Ich hatte – fernab der Daten, aber vor dem Hintergrund meines Wissens über sie – den Eindruck: Das passt. Jetzt *verstehe* ich, was ich zuvor nicht verstanden habe und die Inkonsistenzen sind aus dieser neuen Perspektive gar keine mehr.

Insofern war die Bildung dieser Hypothese ein abduktiver Prozess. Zum einen kam mir die Idee nicht während der Arbeit am Datenmaterial, und so leitete ich sie auch nicht direkt aus einer Stelle im Material ab. Zum anderen folgte ich nicht mehr ‚der bewährten Sicht der Dinge‘ (siehe oben) und versuchte, Gewalt zu fassen zu bekommen. Vielmehr dezentrierte die Betonung des Risikos den begrifflichen Kern von Gewalt (vgl. Kapitel 3) aus dem Fokus meiner Aufmerksamkeit, welcher sich nun auf ein Bedrohtsein richtete. Ich entwickelte also eine neue Hypothese, wobei ich auf Vorwissen zurückgriff. Ich machte mir Begriffe zu Nutze, die es schon gibt, bezog sie aber auf das von mir untersuchte Phänomen der Gewaltbearbeitung und brachte dadurch zusammen, was ich zuvor nicht zusammen gedacht hatte, wie Peirce (1991, S. 123) formuliert:

„Die abduktive Vermutung kommt uns blitzartig. Sie ist ein Akt der *Einsicht*, obwohl von außerordentlich trügerischer Einsicht. Es ist wahr, daß die verschiedenen Elemente der Hypothese zuvor in unserem

⁶⁶ Zur Unterstützung abduktiver Einsichten werden zum einen das Herbeiführen von echtem Zweifel, Angst oder großem Handlungsdruck genannt, zum anderen die Befreiung von jeglichem Handlungsdruck und das Zulassen von Assoziationen (vgl. Reichertz 2011, S. 287). Vor diesem Hintergrund kann der von mir verspürte Druck, zu einem anschlussfähigen Forschungsergebnis zu kommen, und dadurch meine Dissertation zu Ende bringen zu können, als förderlich für das Eintreten der abduktiven Erkenntnis interpretiert werden. Zur Bedeutung von existenziellem Druck für abduktive Erkenntnis vgl. auch anschaulich Schröer (2011, S. 93ff.).

⁶⁷ Auch ein solches freies Assoziieren von einem Begriff zum nächsten hat – vor dem Hintergrund, dass ich generell unter Druck stand – zur Entstehung der beschriebenen abduktiven Einsicht beigetragen. Auch diese Gleichzeitigkeit beschreibt Schröer (2011).

Geist waren; aber die Idee, das zusammenzubringen, von dem wir nie zuvor geträumt hätten, es zusammenzubringen, lässt blitzartig die neue Vermutung in unserer Kontemplation aufleuchten.“

Peirces Hinweis, die abduktiv entwickelte Hypothese sei eine trügerische Einsicht, verweist auf die Aufgaben, die mir nun bevorstanden.⁶⁸ Zum einen musste ich mich theoretisch dem Risikobegriff zuwenden, um seine Bedeutungen und Aspekte auszuloten und ihn für eine tiefer gehende Analyse des Datenmaterials nutzbar zu machen, d. h. deduktiv Implikationen der gebildeten Hypothese abzuleiten. Zum anderen musste ich nun zurück ins Material, um nach Ausschnitten zu suchen, die meinen Eindruck, die Hypothese ‚passt‘ zum Feld und trägt zu dessen Erklärung bei, durch qualitative Induktion zu bestätigen oder aber in Frage zu stellen.⁶⁹

5.4.2 Von Daten zu Kategorien und deren Integration – Kodieren als Verfahren der Theoriebildung

Vor dem Hintergrund der Frage nach einer abduktiven Forschungslogik habe ich die Bildung von Kategorien als Verfahren der Theoriebildung bereits angesprochen. Im Folgenden befasse ich mich mit den Kodierverfahren der Grounded Theory Methodologie, sozusagen der systematischen und auch langwierigen Arbeit, die abduktiven Schlussfolgerungen in der Regel zu Grunde liegt. Durch die Kodierverfahren werden aus den Daten heraus Hypothesen als Konzepte oder Kategorien gefasst und deren Zusammenhänge herausgearbeitet, um sie schließlich zu einer Theorie über das untersuchte Phänomen zu integrieren.

Kodieren beschreiben Strauss und Corbin (1996, S. 39) als „Vorgehensweise [...], 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.“ Damit betonen sie das Ziel der Theoriebildung durch die Analyse. Es werden theoretische, vom beobachteten Geschehen abstrahierte Aussagen darüber entwickelt, wie ein Phänomen in der Praxis ‚funktioniert‘ – beispielsweise darüber, was die AkteurInnen im Feld tun und warum sie es gerade so tun. Empirische Daten werden also konzeptualisiert, da über sie in aufeinander zu beziehenden theoretischen Begriffen nachgedacht wird (vgl. Strauss 1998, S. 54). Dabei beginnt die Theorieentwicklung sehr gegenstandsnah in kleinen Schritten. Konzepte werden sukzessive weiter ausgearbeitet und miteinander in Beziehung gesetzt, sodass im Laufe des Forschungsprozesses nicht nur ein zunehmender Grad an Abstraktion und Komplexität, sondern

⁶⁸ Insofern ist auch die ForscherIn als „um eine abduktive Haltung ringende[s] Subjekt“ (Bidlo, Schröer 2011, S. 14) anzusehen, das in unerwartete Situationen kommt und dann versucht, wieder Handlungsfähigkeit herzustellen – sei es in Bezug auf die Weiterführung der Analyse oder der eigenen beruflichen Karriere (z. B. das Abschließen der Dissertation).

⁶⁹ Die Ergebnisse dieser Arbeit stelle ich grundlegend in Kapitel 6 dar.

auch ein immer größerer Geltungsbereich der Theorie erreicht wird (vgl. Strübing 2008b, S. 287).⁷⁰

Die laufende (Weiter-)Entwicklung von Kategorien erfolgt durch unterschiedliche Kodierverfahren, die die Grounded Theory Methodologie unterscheidet: das offene, das axiale und das selektive Kodieren. Diese Verfahren bauen aufeinander auf und können zwar analytisch, im Forschungsprozess aber nicht zeitlich voneinander abgegrenzt werden. Vielmehr bewegt man sich zwischen ihnen flexibel hin und her. Da immer wieder neue Daten erhoben werden, müssen diese auch bei fortgeschrittener Analyse – zumindest teilweise – wieder offen kodiert werden, um sicherzugehen, dass nicht wichtige neue Aspekte eines Phänomens übersehen werden (vgl. Strauss, Corbin 1996, S. 39f.).

Um die Analyse nicht vorschnell auf bestimmte Kategorien einzuengen, ist es aber auch von Bedeutung, die eigene Kategorienbildung durch die Perspektiven anderer ForscherInnen zu erweitern. Denn die Entwicklung von Theorien aus Daten ist ein subjektiver Prozess (vgl. Strauss 1998, S. 34f.), der intersubjektiv nachvollziehbar gemacht werden muss. Ich nutzte deshalb regelmäßig die Arbeit in Forschungsgruppen.⁷¹ Durch die gemeinsame Interpretation meines Datenmaterials mit anderen ForscherInnen wurde ich nicht selten in meiner eigenen Sichtweise irritiert und konnte mir neue Perspektiven auf die darin enthaltenen Phänomene erschließen. Deshalb ist zu beachten, dass ich die Kodierverfahren, die ich im Folgenden beschreibe, allein genauso wie in der Gruppe angewendet habe.⁷²

Das *offene Kodieren* zielt darauf ab, möglichst viele Konzepte und Kategorien⁷³ zu bilden, um möglichst viele Aspekte eines Phänomens zu erfassen und die Analyse nicht zu früh auf bestimmte Aspekte einzuschränken (vgl. Strauss 1998, S. 62). Das bedeutet, bestimmte Phänomene in den Daten werden benannt, also kodiert. Dabei ist es von Bedeutung, aussagekräftige

⁷⁰ Damit verfolgt die Grounded Theory Methodologie ein anderes Ziel und Vorgehen als andere kodebildende Verfahren, beispielsweise als die qualitative Inhaltsanalyse. Diese sieht vor, Kategorien induktiv und deduktiv zu entwickeln und ab einem bestimmten Zeitpunkt der Analyse festzulegen. Anschließend geht es um eine methodisch kontrollierte, eindeutige Zuordnung bestimmter Datenausschnitte zu diesen Kategorien (vgl. Mayring 2000, Abs. 11ff., Muckel 2011, S. 335ff.). In der Grounded Theory Methodologie hingegen werden Kategorien bis zum Ende des Analyseprozesses als vorläufig und damit als veränderbar angesehen (vgl. Kapitel 5.4.1). Letztlich kann erst am Ende des Forschungsprozesses entschieden werden, welche Kategorien in Bezug auf das untersuchte Phänomen am aussagekräftigsten sind (vgl. Strauss 1998, S. 52).

⁷¹ Besonders fruchtbar waren dabei die Mikro-AG Ethnografie und Soziale Arbeit der Hans-Böckler-Stiftung sowie eine Interpretationsgruppe von Promovierenden aus den Fächern Soziologie, Soziale Arbeit und Pädagogik der LMU München.

⁷² Den gesamten Analyseprozess dokumentierte ich außerdem mit Hilfe des Computerprogramms Maxqda, in dem ich Kodes, Memos sowie Verknüpfungen zwischen Daten und Kodes festhielt.

⁷³ Konzepte und Kategorien sind dabei nicht als etwas gänzlich anderes anzusehen. Konzepte haben lediglich ein geringeres Abstraktionsniveau als Kategorien, die in der Regel dadurch entstehen, dass unterschiedliche Konzepte in einem Schritt weiterer Abstraktion unter einer Kategorie zusammengefasst werden (vgl. Corbin, Strauss 2008, S. 52).

Begriffe zu wählen, die nicht nur eine Reformulierung der Datenausschnitte darstellen, sondern so abstrakt sind, dass auch andere, ähnliche Phänomene im Datenmaterial darunter gefasst werden können (vgl. Strauss, Corbin 1996, S. 45). Eine solche analytische Tätigkeit geschieht, indem zum einen verschiedenste generative Fragen ans Material gestellt werden. Zum anderen werden Vergleiche angestellt – zwischen unterschiedlichen Datenausschnitten oder aber vor dem Hintergrund von Vorwissen über ähnliche oder sich unterscheidende Situationen (vgl. Corbin, Strauss 2008, S. 69ff.). Dabei wird in sehr kleinen Schritten analysiert, beispielsweise Wort für Wort oder Satz für Satz. Strauss (2004) nennt ein solches Vorgehen „Analysis through Microscopic Examination“ (ebd., S. 169) und macht deutlich, wie zentral diese für eine analytische Distanzierung von den Daten ist, welche die Entwicklung *unterschiedlicher Konzepte und Kategorien* erst ermöglicht.

In jeder Analysephase, die immer einer Phase der Datenerhebung folgte, habe ich offen kodiert. Im Hinblick auf die Menge an Datenmaterial, die ich im Laufe des Forschungsprozesses produzierte, wurde schnell deutlich, dass eine mikroskopische Analyse nur in Bezug auf bestimmte Stellen sinnvoll und leistbar war. Diese wählte ich nach Maßgabe des theoretischen Sampling aus – was auch bedeutete, zu einem späteren Zeitpunkt des Forschungsprozesses bereits analysiertes Material stellenweise wieder offen zu kodieren. Dabei „explodierte“ die Anzahl der Konzepte und Kategorien regelmäßig, wodurch die Notwendigkeit entstand, parallel zum axialen Kodieren überzugehen.

Das *axiale Kodieren* zielt darauf ab, Kategorien zu spezifizieren und Beziehungen zwischen ihnen herzustellen. Es wird danach gefragt, welche Bedeutung eine Kategorie für die andere hat. Das sogenannte Kodierparadigma unterstützt diesen Prozess, indem es nahe legt, nach ursächlichen Bedingungen, Kontexten, intervenierenden Bedingungen, Handlungsstrategien und Konsequenzen eines in einer Kategorie gefassten Phänomens zu fragen (vgl. Strauss, Corbin 1996, S. 75ff.). Es ist als Heuristik zur Systematisierung der entwickelten Kategorien anzusehen (vgl. Strübing 2008a, S. 27), die auf einer pragmatistischen Sozialtheorie basiert. Sie ist aber hinreichend allgemein, um eher sensibilisierenden als zwingenden Charakter zu haben (vgl. Kelle 2011, S. 244).⁷⁴ Denn auch beim axialen Kodieren wird, wie in der gesamten Analysearbeit, im Sinne theoretischer Sensibilität (vgl. Kapitel 5.4.1) auf viele andere, passend erscheinende theoretische Kategorien Bezug genommen.

⁷⁴ Vgl. dazu die Kritik am Kodierparadigma von Glaser (1992, S. 44), der die Fragen des Kodierparadigmas als „derailing preconceived questions“ bezeichnet, die es verunmöglichen, den Fokus auf den „own genuine merit“ der Daten zu richten (vgl. dazu auch Strübing 2008a, S. 71). Kelle (2011, S. 244) bewertet diese Kritik zwar als nicht ganz unberechtigt, da sich das Kodierparadigma stark auf mikrosoziologische Prozesse bezieht, in Bezug auf einen aufzwingenden Charakter aber als übertrieben.

Auf diese Weise versuchte ich, im Laufe der jeweiligen Analysephase Kategorien zu verdichten und zueinander in Beziehung zu setzen. Dabei gewann das Schreiben von Kode-Memos und theoretischen Memos zunehmend an Bedeutung, denn dadurch konnte ich analytische Gedanken ordnen bzw. weiter entwickeln und gleichzeitig festhalten. Ebenso half mir die Erstellung von Schaubildern über mögliche Zusammenhänge der Kategorien, komplexe Zusammenhänge zu veranschaulichen und mir später schnell wieder ins Gedächtnis zu rufen (vgl. Corbin, Strauss 1998, S. 117ff.).

Mein Ziel war es, eine Analysephase immer mit einem aktuellen, aber vorläufigen Entwurf einer Theorie zu beenden, bevor ich in die nächste Phase der Datenerhebung startete. In der nächsten Analysephase hatte ich dann mein mühsam entwickeltes Kategoriennetz wieder in Frage zu stellen – einer weiteren ‚Explosion‘ von Konzepten und Kategorien durch offenes Kodieren ‚ausgeliefert‘. Vor dem Hintergrund dieses Wechselspiels zwischen Entropie und Versuch der Herstellung neuer Ordnung konnte ich Strauss‘ Aussage, „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden“, die er im Interview mit Legewie und Schervier-Legewie (2004) macht, sehr gut nachvollziehen. Glücklicherweise halfen mir meine KollegInnen in den unterschiedlichen Forschungsgruppen (siehe oben) auch bei seinem weiteren Grundsatz: „Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen“ (ebd.). Als ich schließlich die oben beschriebene Idee hatte, das von mir untersuchte Phänomen der Interpretation und Bearbeitung von Gewalt *als Risiko* zu interpretieren, konnte ich zum selektiven Kodieren übergehen.

Das *selektive Kodieren* dient dazu, das zentrale Phänomen der Analyse zu bestimmen und es als „Schlüsselkategorie“ (Strauss 1998, S. 63) zu kodieren. Die Zuwendung zu diesem zentralen Phänomen bedeutet, die weitere Analysearbeit darauf zu konzentrieren, d. h. auch zu beschränken. Bestimmte Kategorien erscheinen dann als besonders wichtig, um die Theorie weiter auszuarbeiten und zu verfeinern, die das Schlüsselphänomen erklärt. Andere entwickelte Kategorien hingegen verlieren an Relevanz. Solche Entscheidungen können nur auf Grundlage weiterer analytischer Arbeit entschieden werden, indem die entwickelten Kategorien mit der Schlüsselkategorie in Beziehung gesetzt werden und diese Beziehungen in Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial bestätigt oder in Frage gestellt werden (wie beim axialen Kodieren). Es werden also unterschiedliche relevante Kategorien rund um die Schlüsselkategorie kodiert und zu einer Theorie integriert. Dabei werden auch Lücken ausfindig gemacht, die geschlossen werden müssen – entweder durch die Analyse bereits vorhandenen Materials, oder aber durch die Erhebung neuer Daten. So wird eine in empirischen Daten verankerte Theorie entwickelt – ein Kategoriennetz, das in der Lage ist, die typischerweise empirisch

vorfindbare Wirklichkeit zu beschreiben und zu erklären (vgl. ebd., S. 63f., Strauss, Corbin 1996, S. 94ff.).

Das von mir untersuchte Phänomen der Interpretation und Bearbeitung von Gewalt *als Risiko* zu kodieren bedeutete, alle entwickelten Kategorien daraufhin zu untersuchen, was sie zur Konstruktion einer Theorie darüber beitragen konnten. Dabei entdeckte ich durch die neue Perspektive auch neue Zusammenhänge zwischen den Kategorien, manche wurden bedeutsamer, andere verloren an Relevanz, die ich ihnen bisher zugeschrieben hatte. Ich hatte den Eindruck, dass sich aus meinen ‚Puzzleteilen‘ ein ziemlich neues Bild ergab, das ich nun zusammensetzen konnte – wobei einige Teile fehlten. Stellenweise musste ich zurück ins Material, um bisher unterbelichteten Aspekten nachzuspüren. Die Theorie über die professionelle Interpretation und Bearbeitung von Gewalt in der offenen Jugendarbeit, die ich so entwickelte, stelle ich in den folgenden Kapiteln dar.

6 Gewalt als Risiko

Im folgenden Kapitel stelle ich dar, wie und warum ‚Gewalt als Risiko‘ im Sinne einer Schlüsselkategorie das gesamte Geschehen der Gewaltbearbeitung im Jugendtreff strukturiert. Zunächst begründe ich, warum ich als Schlüsselkategorie meiner Untersuchung ‚Gewalt als Risiko‘ entwickelt habe (vgl. Kapitel 6.1). Anschließend führe ich unterschiedliche Aspekte des Risikobegriffs aus und zeige, welche Phänomene im untersuchten Feld diese unterschiedlichen Aspekte repräsentieren. Dabei beziehe ich mich darauf, wie die ‚richtige‘ Schlägerei als ‚Katastrophe‘ konstruiert wird, die im Sinne der Risikokontrolle vermieden werden soll (vgl. Kapitel 6.2.1). Weiterhin zeige ich, dass der Jugendtreff als sozialer Raum gedacht wird, auf den sich das Gewaltrisiko bezieht und für den das Ideal der Gewaltfreiheit entworfen wird (vgl. Kapitel 6.2.2). Schließlich stelle ich dar, dass eine risikotypische Ambivalenz zwischen Wissen und Nichtwissen die Praxis der Gewaltbearbeitung prägt – während von einer Kontrolle des Gewaltrisikos ausgegangen wird, sind die Professionellen gleichzeitig mit dessen Unkalkulierbarkeit konfrontiert (vgl. Kapitel 6.2.3).

6.1 Gewalt als Risiko? Eine Begründung

Während meines gesamten Forschungsprozesses waren zwei Probleme präsent, durch deren Darstellung ich nun begründe, dass die Professionellen im untersuchten Feld *Gewalt* implizit als *Risiko* auffassen und bearbeiten. Zum einen besteht eine Gleichzeitigkeit von postulierter *Omnipräsenz* von Gewalt und ihrer *beobachteten Unsichtbarkeit*. Diese Gleichzeitigkeit stellt sich vorerst als Widerspruch dar. Zum anderen hat der Gewaltbegriff eine hohe Wirkmächtigkeit im Feld, obwohl er sich durch eine ausgeprägte *Unschärfe*, gefolgt von einer extremen *Ausweitung*, charakterisieren lässt. Im Folgenden werde ich die Gleichzeitigkeit von Omnipräsenz der Gewalt und ihrer beobachteten Unsichtbarkeit beschreiben und zeigen, wie sich dieser scheinbare Widerspruch auflösen lässt, wenn Gewalt als Risiko interpretiert wird. Anschließend stelle ich Aspekte der Unschärfe und Ausweitung des Gewaltbegriffs im Feld dar und mache deutlich, dass diese durch die Betrachtung von Gewalt als Risiko erklärt werden können.

Gleichzeitigkeit von Omnipräsenz und beobachteter Unsichtbarkeit von Gewalt

Die *Omnipräsenz* von Gewalt wird von den Professionellen im Feld grundlegend postuliert. Sie machen deutlich, dass Gewalt als ein im Jugendtreff relevantes Phänomen betrachtet werden muss.

Mlado [P]:⁷⁵ Mhm, Formen der Gewalt. Alle. Alle die es gibt. ... Alle. Körperliche, ... psychische, ALLE Formen gibts hier. Absolut alle. Vom KLASSISCHEN einfach [lacht] mit der Hand jemanden hauen, bis zu Mobbing, bis zu ALLEM drum und dran. (I: mhm) Du hast hier ALLE Formen der Gewalt. Und in JEDER Gruppe auch. (I: mhm) Es is bei den einen krasser, bei den andern weniger, aber ... is einfach so. Is einfach so.

(Interview 14, Abs. 8)

Obwohl eine Abstufung der Zuschreibungen stattfindet, wird davon ausgegangen, dass Gewalt Teil des Handlungsrepertoires von Jugendlichen ist, die den Jugendtreff aufsuchen (vgl. Kapitel 8.1). Das bedeutet, dass sich Situationen immer gewaltförmig entwickeln können. Auf Grund dieser Annahme wird Gewalt nicht als Ausnahme-, sondern als alltägliches Phänomen im Jugendtreff konstruiert.

Necla [P]: Obs jetz ... während ner SPORTRaktion is oder IRGENDwie die rennen durch die Gegend, bespritzen sich mit irgendwie (I: mhm) äh zum Beispiel Luftballons die sie mit WASSER füllen, WASSERbomben, und dann am Anfang is es noch hey du Hurensohn oder hey du Mutter oder bist mein Vater oder wie auch immer, und DANN wird zum SCHLUSS ausgereizt. (I: mhm) Also diese Art Form von GEWALT ist SCHON, sehr ALLTÄGLICH, also wo wir sagen mit den Hausregeln versuchma halt sagen ne, IS nich, oder wir sa-sprechen die auch drauf an,

(Interview 18, Abs. 25)

Hier versteht die Professionelle Sport oder Spiel als Situationen, die sich gewaltförmig entwickeln können. Sie antizipiert diese gewaltförmige Situationsentwicklung (vgl. Kapitel 8.2) und trägt damit zur Konstruktion der Omnipräsenz von Gewalt im Jugendtreff bei. Des Weiteren spricht sie die festgeschriebene Hausregel an, dass Gewalt in der Einrichtung verboten ist – diese Regel repräsentiert die Omnipräsenz von Gewalt auf einer organisatorisch-strukturellen Ebene.

Die beschriebene Omnipräsenz von Gewalt im Jugendtreff geht jedoch einher mit einer beobachteten Unsichtbarkeit, d. h. obwohl oder gerade weil Omnipräsenz von Gewalt postuliert wird, findet gleichzeitig eine Auseinandersetzung damit statt, dass Gewalt nicht oder nicht laufend beobachtet werden kann. Diese Gleichzeitigkeit von Omnipräsenz und Unsichtbarkeit von Gewalt wird auf unterschiedlichen Ebenen deutlich – beispielsweise in Auseinandersetzung mit meinem Interesse als Forscherin, in Bezug auf die Verwendung des Gewaltbegriffs im Feld, oder im Hinblick auf die Reflexion über die Häufigkeit gewalttätiger Ereignisse im Jugendtreff.

⁷⁵ In Zitaten aus dem Datenmaterial wird gekennzeichnet, ob AkteurInnen bzw. SprecherInnen Professionelle [P] oder Jugendliche [J] sind. Die Forscherin ist in Interviews und Teambesprechungen als Interviewerin [I] kenntlich gemacht.

Immer wieder äußern sich die Professionellen in Bezug auf die Verwertbarkeit des sozialen Geschehens für meine Untersuchung. Sie setzen sich dabei mit mir als Forscherin, die sich mit einem bestimmten Fokus im Jugendtreff aufhält, auseinander.⁷⁶

Necla [P]: habt ihr noch irgendetwas ... haben wir haben wir NICHT irgendwelche Gewaltausbrüche gehabt jetzt dass die Ursula [I] auch mal n bisschen glücklich wird am ersten Tag.

[Lachen]

Markus [P]: Soll ich was ANleiern heut nachmittag.

[Lachen]

Mike [P]: Ich war nicht da. Weiß ich nicht.

Markus: Ich kann so Gerüchte /streuen dass es Gewalt hier gibt

Peter [P]: /kommt scho no

Necla: Kommt schon noch.

(Teambesprechung 15, Abs. 85-92)

Auf die Unsichtbarkeit beziehen sich die Professionellen, indem sie feststellen, das aktuelle Geschehen im Jugendtreff, das meiner Analyse zugänglich ist, sei für meine Fragestellung nicht verwertbar. Gleichzeitig gehen sie davon aus, dass sich diese Situation ändern wird und konstruieren dadurch die Omnipräsenz von Gewalt als Antizipation, dass sich gewaltförmige Situationen entwickeln werden.

Zur Unsichtbarkeit von Gewalt trägt außerdem bei, dass der Begriff ‚Gewalt‘ im Einrichtungsalltag kaum verwendet wird – er kommt entweder gar nicht vor oder wird ironisch verwendet, wie ich im Folgenden darstelle.

Die Nicht-Verwendung des Gewaltbegriffs kann dadurch begründet werden, dass Gewalt eine für den Alltag zu abstrakte Kategorie darstellt, auf die wenn überhaupt nur als Ausnahmebe- griff zurückgegriffen wird.

Volker [P]: genau das is der Punkt, also wie das Wort Gewalt BESETZT is. Ja, (I: ja) für UNS. Also vielleicht ahm ... für jemand der AUSSENstehend kommt sind halt bestimmte HANDLUNGEN und bestimmte Art und WEISEN wie KOMMUNIZIERT wird hier, vielleicht gewaltTÄTIG, (I: mhm) wir sind damit also mit der Art und Weise wie unsere Jugendlichen SIND ja permanent KONFRONTIERT damit. Ja, deswegen is es vielleicht für uns gar nich mehr ... unter dem Aspekt ... so ERWÄHNENSwert dass das GEWALTtätig IS ja, oder dass das ne Art von Gewalt IS vielleicht verbale Gewalt oder sowas die SIND einfach so.

(Teambesprechung 8, Abs. 440)

Der Professionelle reflektiert hier vordergründig die Unsichtbarkeit von Gewalt, indem er darlegt, dass ‚Gewalt‘ kein Begriff ist, den er alltäglich verwendet und auf den er sich alltäglich bezieht. Ob es sich bei bestimmten Verhaltensweisen um Gewalt handelt oder nicht, ist für sein Handeln zweitrangig. Für ihn steht eine Auseinandersetzung mit den Jugendlichen –

⁷⁶ An dieser Stelle muss gefragt werden, inwieweit ich als Forscherin mit Fokus auf Gewalt zur Konstruktion der Omnipräsenz von Gewalt im Feld beitrage. Mit Sicherheit tragen das Forschungsinteresse und die damit verbundene explizite Thematisierung von Gewalt dazu bei, dass das Postulieren der Omnipräsenz von Gewalt verstärkt praktiziert wird. Dennoch zeigen die folgenden Ausführungen, dass das Postulieren von Omnipräsenz eine handlungsstrukturelle Komponente im Feld darstellt und nicht allein dem Forschungsinteresse geschuldet ist.

so wie sie sind – im Zentrum seines beruflichen Handelns. Gleichzeitig bezieht er sich aber auf die Omnipräsenz von Gewalt, indem er die Perspektive anderer Gesellschaftsmitglieder übernimmt und davon ausgeht, dass diese das Handeln der Jugendlichen als gewalttätig interpretieren würden. Gewalt wird demnach bearbeitet, obwohl sie nicht benannt wird.

Im Gegensatz dazu wird der Gewaltbegriff in Situationen verwendet, in denen es eben *nicht* um Gewalt geht – in Situationen, in denen Gewalt zwar thematisiert wird, aber auf eine ironische Weise. Omnipräsenz und Unsichtbarkeit sind hier ebenso gleichzeitig vorzufinden, jedoch genau ‚andersrum‘: Es wird begrifflich und thematisch auf Gewalt rekurriert, obwohl die Situationen nicht als gewaltförmig eingeschätzt werden.

Die beiden [Martina [P] und Michelle [J]] spielen weiter. Sandra [J] kommt herein und setzt sich dazu. Sie fragt: Und, wie läufts?

Michelle sagt: Ich „mach sie fertig“.⁷⁷ Ich mach sie so fertig.

Martina sagt zu mir: Das ist übrigens auch Gewalt.

Michelle nickt ernst und sagt: Verbale Gewalt.

Wir lachen.

(Beobachtungsprotokoll 61, Abs. 127-131)

Das gemeinsame Anspielen auf Gewalt als Phänomen zeigt, dass die Beteiligten an das Konzept Gewalt interpretativ anknüpfen können. Die Professionelle beginnt damit, indem sie einen Kommentar, den die Jugendliche im Spiel äußert, auf das Phänomen Gewalt bezieht. Die Jugendliche schließt an diese Interpretation an, indem sie zum einen Ernsthaftigkeit anzeigt und zum anderen durch die Spezifizierung der Gewaltform ihre Kenntnisse über das Phänomen deutlich macht. Das anschließende Lachen hingegen verweist darauf, dass es sich hier um ein Spiel mit dem Gewaltbegriff handelt. Dies sowie der Kontext des Spiels veranschaulichen, dass die gemeinsame Situationsdefinition die einer *nicht* gewalttätigen ist.

Schließlich wird die Unsichtbarkeit von Gewalt thematisiert, wenn die Professionellen über die Häufigkeit gewalttätiger Interaktionen reflektieren. Die SozialpädagogInnen gehen davon aus, dass die Jugendlichen, die den Jugendtreff aufsuchen, zwar Gewalt ausüben, dies jedoch selten im Jugendtreff tun. Vielmehr sind sie sich des Jugendtreffs als eines Raums bewusst, in dem Gewalt unerwünscht ist und tragen diese deshalb außerhalb aus (vgl. Kapitel 6.2.2).

Simone [P]: Und ahm halt dieses diese VERBALE Gewalt die ... die artet dann halt meistens auch aus dass wenn dann irgendwo des Maß voll is, dass es dann halt ... ja. Prügel gibt. (I: mhmm) Und ... aber hier im Jugendtreff da WISSEN sie auch dass es halt äh hier des führt zu Hausverbot, des hat Konsequenzen wenn sie des tun, und ... dann is es halt dass man des dann eher draußen.

(Interview 22, Abs. 16)

Während die Professionelle sich hier explizit auf die Unsichtbarkeit körperlicher Gewalt im Jugendtreff bezieht, konstruiert sie gleichzeitig deren Omnipräsenz: Jugendliche, die den Ju-

⁷⁷ Sofern in Beobachtungsprotokollen Wörter oder Satzfragmente unter Anführungsstriche gesetzt sind, geben sie den genauen Wortlaut der Äußerungen im Feld wieder. Andere verbale Äußerungen wurden sinngemäß, der besseren Verständlichkeit halber jedoch ebenfalls in direkter Rede dokumentiert (vgl. Kapitel 5.2.4).

gendtreff aufzusuchen, tragen nicht nur verbale Gewalt im Jugendtreff aus, sondern handeln auch körperlich gewalttätig. Zwar tun sie dies in der Regel außerhalb des Jugendtreffs, doch führen sie Interaktionen, welche im Jugendtreff begonnen haben, außerhalb des Jugendtreffs auf gewalttätige Art und Weise fort.

Wie ich beispielhaft gezeigt habe, wird eine Gleichzeitigkeit von Omnipräsenz und Unsichtbarkeit von Gewalt laufend aufrecht erhalten. Diese scheinbare Widersprüchlichkeit des Feldes kann durch die Interpretation von *Gewalt als Risiko* aufgelöst und verstehbar werden: Im Feld geht es in der Regel nicht um die Bearbeitung von Gewalt, sondern um die Bearbeitung eines Gewaltrisikos. Insofern ist Gewalt *als Risiko* omnipräsent – es wird darauf rekurriert, wenn Jugendlichen gewalttägiges Handlungsrepertoire zugeschrieben wird, gewalttätige Situationsentwicklungen antizipiert werden oder der Gewaltbegriff ironisch auf aktuelle Situationen bezogen wird. Konkrete Gewalthandlungen („Katastrophen“, vgl. Kapitel 6.2.1) sind jedoch selten zu beobachten, da diese in der Regel in Zusammenarbeit aller Beteiligten – zumindest innerhalb des Jugendtreffs, wo das Gewaltrisiko kontrolliert werden kann – verhindert werden.

Unschärfe und Ausweitung des Gewaltbegriffs im Feld

Dass sich im Feld eine ausgeprägte Unschärfe und eine extreme Ausweitung des Gewaltbegriffs zeigen, stellte sich als weiteres Problem im Forschungsprozess dar – der Gewaltbegriff des Feldes ließ sich rekonstruktiv kaum fassen. Dennoch entfaltet der Begriff eine hohe Wirkmächtigkeit im Feld. Obwohl er, wie oben beschrieben, kaum verwendet wird, schließen die Professionellen in den Interviews sehr wohl interpretativ an den Begriff Gewalt an – indem sie ihn reflexiv als Deutungsmuster für ihre Alltagspraxis heranziehen.

Zum einen wird dabei eine ausgeprägte *Unschärfe* des Gewaltbegriffs deutlich. Diese bezieht sich darauf, dass die Grenze zwischen gewaltförmigen und nicht gewaltförmigen Handlungen nicht klar gezogen wird bzw. werden kann.

Martina [P]: Ich würd sagen HIER is es schon auch so-so latent immer wieder so Gewaltsituationen aber eher auf der VERBALEN Ebene oder (I: Mhm) wo man jetzt nich genau sagen ähm IS des jetzt schon Gewalt, UNTERDRÜCKT jemand nen Jünger, oder UNTERDRÜCKT n Junge n Mädchen, oder IS es jetzt zuviel oder is es noch-noch im Rahmen.
(Interview 26, Abs. 13)

In ihrer beruflichen Praxis sieht sich die Professionelle vor dem Problem zu entscheiden, wo Gewalt beginnt. Sie geht davon aus, dass es einen gewissen „Rahmen“ gibt, innerhalb dessen sie das tendenziell gewaltförmige Verhalten der Jugendlichen tolerieren kann. Dieser „Rah-

men‘ hat aber keineswegs klare Grenzen, sondern muss in der konkreten Situation immer wieder neu abgesteckt werden.

Diese Unschärfe trägt dazu bei, dass außerdem eine *Ausweitung* des Gewaltbegriffs stattfindet. Nahezu alle ‚unerwünschten‘ Handlungen, Regel- oder Grenzverletzungen werden als Gewalt bezeichnet (oder als *gewaltrelevant* angesehen). Insbesondere wird das dadurch deutlich, dass Situationen, die von den Jugendlichen weder verletzend gemeint noch aufgefasst werden, als Gewalt bezeichnet werden.⁷⁸

Necla [P]: Gut. Also verbale Gewalt, kriegst du ja mit, hamma regelmäßig. Täglich eigentlich. Ob des jetzt in so ner dieser humorvoll eingepackten Scherz halt Version is, oder aber auch tatsächlich ... ähm wirklich einfach auch VERLETZEND.

(Interview 18, Abs. 9)

Hier wird deutlich, dass sowohl ernsthafte (verbale) Verletzungen als auch von allen Beteiligten als Spaß verstandene Interaktionen unter dem Gewaltbegriff zusammengefasst werden. Dies ist vor allem deshalb von Bedeutung, weil die Jugendlichen im Feld untereinander laufend Ausdrücke gebrauchen, die sie je nach Situation verletzend oder nicht verletzend meinen und/oder auffassen können (vgl. Kapitel 8.2.2 sowie 9.2.2).

Markus [P]: halt dieses VERBALE sich mal hier gegenseitig Schimpfwörter an den Kopf zu werfen, ... okay natürlich muss du da immer abwägen ... was is Spaß und was (I: Mhm) is wirklich ERNST, aber irgendwann merkst du dann schon wenns an en Punkt kommt wenn du das jetzt weiter laufen lässt dann ESKALIERT des

(Interview 30, Abs. 14)

Auch hier zeigt sich, dass eine klare Grenzziehung, was als Gewalt gewertet wird und was (noch) nicht, in der konkreten Situation entschieden werden muss. Gleichzeitig wird deutlich, dass der Professionelle davon ausgeht, dass nicht verletzend gemeinte und aufgefasste Interaktionen sehr schnell zu solchen werden können, wenn nicht interveniert wird. Die Ausweitung des Gewaltbegriffs steht demnach ähnlich wie die Gleichzeitigkeit von Omnipräsenz und beobachteter Unsichtbarkeit von Gewalt in Zusammenhang mit der Antizipation gewaltförmig eskalierender Situationsentwicklung durch die Professionellen.

Daran anknüpfend können *Unschärfe* und *Ausweitung* des Gewaltbegriffs ebenfalls durch die Perspektive erklärt werden, dass nicht Gewalt, sondern ein Gewaltrisiko bearbeitet wird. Eine klare oder enge Gewaltdefinition ist nicht sinnvoll, wenn Gewalt *als Risiko* bearbeitet wird. Die AkteurInnen *brauchen sie nicht*. Denn es ist nicht wichtig, wo Gewalt anfängt und wo sie aufhört. Vielmehr geht es darum, offen und sensibel für alles zu sein, was das Risiko steigert, dass es zu gewalttätigen Entwicklungen von Situationen kommt, um diese zu verhindern.

⁷⁸ Eine Ausweitung des Gewaltbegriffs auf Nicht-Verletzung stellt deshalb eine extreme Ausweitung dar, weil Gewalt als Verletzung (von wem auch immer attestiert) das einzige nicht hinterfragte Element von Gewalt in sozialwissenschaftlichen Begriffsbestimmungen ist (vgl. Kapitel 3).

Während Gewalt als drohende und zu verhindernde ‚Katastrophe‘ (vgl. Kapitel 6.2.1) eine hohe handlungsstrukturierende Wirkmächtigkeit entfaltet, sind die Professionellen in ihrer alltäglichen Praxis empirisch immer mit Unschärfe konfrontiert und müssen diese bearbeiten. Diese begriffliche Unschärfe führt bei Definitionsversuchen, die entlang von alltäglichen Handlungszusammenhängen konstruiert werden,⁷⁹ zu einer Ausweitung des Begriffs. Eben weil viele alltägliche Interaktionen vor dem Hintergrund der Perspektive der Bearbeitung und Kontrolle des Gewaltrisikos als gewaltrelevant – relevant in Bezug auf die mögliche gewaltförmige Eskalation von Situationen – angesehen werden, firmieren sie unter dem Gesamtkonzept Gewalt.

In Bezug auf eine Begriffsklärung kann an dieser Stelle vorerst zusammengefasst werden, dass die Professionellen ‚Gewalt‘ als einen Überbegriff verwenden. Dieser umfasst sowohl all die Interaktionen, die in Bezug auf die Kontrolle des Gewaltrisikos als gewaltrelevant angesehen werden, als auch den ‚Endpunkt‘ möglicher Eskalation, die ‚Katastrophe‘ (vgl. Kapitel 6.2.1).⁸⁰

6.2 Aspekte des Risikobegriffs und deren Relevanz für Gewalt(-bearbeitung) in der offenen Jugendarbeit

Die Kategorie *Gewalt als Risiko* kann näher beschrieben und ausdifferenziert werden, indem unterschiedliche Aspekte des Risikobegriffs beleuchtet werden. Dabei beziehe ich mich auf die Aspekte des Risikobegriffs, die für die Phänomene von Bedeutung sind, die ich in den Daten vorgefunden habe. Auf Grund der Passung mit der sozialtheoretischen Rahmung meiner Untersuchung stütze ich mich im Folgenden auf die Konzeptualisierung des Risikobegriffs, die im Rahmen der Theorie reflexiver Modernisierung und in deren theoretischem Umfeld entwickelt und verwendet wird (vgl. Beck 1986, 2007a, 2007b, Bonß 1995).⁸¹ Darüber hinaus ‚drängte‘ sich diese Konzeptualisierung im Zuge der Entwicklung der Schlüsselkategorie förmlich ‚auf‘, sie musste den Daten also nicht ‚aufgezwungen‘ werden.⁸² Da es hier weiterhin nicht um eine Abhandlung zum Risikobegriff, sondern um eine grundsätzliche be-

⁷⁹ Die Interviewführung ermöglichte es, den Professionellen bei der Frage nach ihren Gewaltdefinitionen kein vom Arbeitsalltag relativ unabhängiges Lehrbuchwissen, sondern am beruflichen Alltag anschlussfähige Beschreibungen ihres Gewaltverständnisses zu ‚entlocken‘ (vgl. dazu Kapitel 5.2.2 sowie die Interviewzitate in diesem Abschnitt).

⁸⁰ Zur Reflexion des Gewaltbegriffs vgl. weiterführend Kapitel 8.4 und 9.3.

⁸¹ Vor dem Hintergrund der Theorie reflexiver Modernisierung kann Soziale Arbeit grundsätzlich als soziale Risikovorsorge verstanden werden, die personenbezogene Unterstützung zur Bewältigung von Modernisierungsrisiken anbietet (vgl. Rauschenbach 1999, S. 293ff.). Dabei geht es aber um eine Sichtweise auf Soziale Arbeit als gesellschaftliche Institution, die generell Vorsorge in Bezug auf vielfältige Modernisierungsrisiken anbietet, und nicht – wie in meiner Untersuchung – um die Konzeptionalisierung eines spezifischen Szenarios (Gewalt) als Risiko, das auf ein bestimmtes Handlungsfeld Sozialer Arbeit bezogen wird.

⁸² Zum Verhältnis zwischen Theorie und Empirie in meiner Untersuchung sowie zur Problematik, den Daten Kategorien ‚aufzuzwingen‘, vgl. Kapitel 5.4.

griffliche Rahmung gehen soll, ziehe ich weitere soziologische Untersuchungen zum Risikobegriff (vgl. z. B. Luhmann 1991, Japp 2000, Fischhoff, Kadvany 2011) nicht heran.

Risiko unterscheidet sich von Gefahr durch unterschiedlichen Umgang mit (gesellschaftlicher) Unsicherheit. Während Gefahr „als *schicksalhafte Bedrohung*“ (Bonß 1995, S. 51, H. i. O.) einzustufen ist, bedeutet Risiko, ein bestimmtes (negativ bewertetes) Ereignis kann kalkuliert und die Schadenswahrscheinlichkeit durch entsprechendes Handeln minimiert werden (vgl. ebd., S. 53f.). Insofern beschreibt Beck (2007a) Risiko als „*Antizipation* der Katastrophe“ (ebd., S. 61, H. i. O.). Die ‚Katastrophe‘ ist dabei nicht auf einzelne Personen, sondern auf die gesamte Gesellschaft bezogen – alle sind vom Risiko betroffen (Beck 1986, S. 28). Eine ‚Katastrophe‘ zu antizipieren bedeutet im technischen Sinn, Schadenswahrscheinlichkeit zu kalkulieren – im sozialen Sinn aber heißt es, dass die Schadenswahrscheinlichkeit *de facto* nicht kalkulierbar ist und Ungewissheiten nicht ‚wegkalkuliert‘ werden können. Die konventionelle Kalkulierbarkeit von Risiken wird trotzdem aufrecht erhalten und avanciert dadurch zu einer Fiktion: *Gerade weil* Risiko einen bestimmten Handlungstyp des Umgangs mit Unsicherheit darstellt, wird von einer Kalkulierbarkeit des Risikos ausgegangen (vgl. Bonß 1995, S. 35ff.). Risiken werden als Folgen menschlicher Handlungen angesehen, woraus Verantwortungszuschreibungen resultieren, wer wie handeln muss, um den Eintritt der ‚Katastrophe‘ zu verhindern (vgl. Beck 2007a, S. 62). Die dadurch entstehende Ambivalenz zwischen Nichtwissen (Ungewissheiten und Unsicherheiten)⁸³ und Wissen (Risikokalkulation und -kontrollstrategien) ist strukturelle Grundbedingung der Definition und Bearbeitung von Risiken (vgl. Beck 2007b, S. 211ff., Beck 1986).

Auf Grundlage der genannten Aspekte des Risikobegriffs stelle ich im Folgenden dar, welche ‚Katastrophe‘ im Jugendtreff durch die Interpretation von Gewalt als Risiko antizipiert wird (vgl. Kapitel 6.2.1). Des Weiteren zeige ich, auf welchen sozialen Raum sich das Gewaltrisiko bezieht (vgl. Kapitel 6.2.2), um anschließend wichtige Aspekte der Ambivalenz zwischen Nichtwissen und Wissen zu skizzieren und empirische Phänomene der Gewaltbearbeitung im Jugendtreff zu identifizieren, die diesen Aspekten entsprechen (vgl. Kapitel 6.2.3).

⁸³ Während Beck hier Ungewissheiten und Unsicherheiten (neben dem, was man gar nicht weiß) unter die Kategorie des Nichtwissens subsumiert, grenzt Wehling (2006, S. 110) Nichtwissen von Ungewissheit ab. Er geht davon aus, dass es sich bei Ungewissheiten um eine spezifische „Form von wie auch immer begrenztem, hypothetischem und unsicherem *Wissen*“ (ebd., H. i. O.) handelt, während Nichtwissen „das Fehlen und die Abwesenheit von Wissen bezeichnet“ (ebd.). Im Folgenden lehne ich mich an die Symbolik der Ambivalenz zwischen Wissen und Nichtwissen nach Beck (1986) an, berücksichtige jedoch, dass es sich bei den Ungewissheiten, die ich rekonstruiere, letztlich um Formen unsicheren Wissens, und damit nur um eine Teilabwesenheit von Wissen handelt. Dies wird auch in Kapitel 8 deutlich.

6.2.1 Leben im Angesicht der ‚Katastrophe‘: Die ‚richtige‘ Schlägerei

Wenn Gewalt als Risiko verstanden wird, ist empirisch zu fragen, was die ‚Katastrophe‘, die antizipiert und verhindert werden soll, ist. Gewalt an sich ist nicht geeignet, generell als ‚Katastrophe‘ eingestuft zu werden, da sie, wie in Kapitel 6.1 beschrieben, als Risiko omnipräsent und begrifflich äußerst unscharf ist. ‚Katastrophen‘ sind real, während Risiken virtuell sind und die Betroffenen bedrohen. Sobald das befürchtete Ereignis eintritt, wird es zur ‚Katastrophe‘ und ist kein Risiko mehr (vgl. Beck 2007a, S. 61).

Im Jugendtreff konstruieren die Professionellen als ‚Katastrophe‘ die ‚richtige‘ Schlägerei. Davon abgegrenzt werden verbale und körperliche Verhaltensweisen der Jugendlichen, die in Bezug auf den ausgeweiteten Gewaltbegriff omnipräsent sind, aber nicht unbedingt als bedrohlich eingeschätzt werden.

Peter [P]: Also des is äh des HAUPTSÄCHLICHE dass es wirklich äh VERBALE Gewalt äh schon, latent gibt, (I: mhmm) körperlich äh ... mei so Raufereien gibts immer wieder mal, ah aber des hält sich eigentlich in Grenzen. (I: mhmm) Also hier im HAUS, äh hast du jetzt die Tage wahrscheinlich auch nix, nix erlebt (I: mhmm) dass sich da welche gerauft hätten, RICHTIGE Schlägereien ganz ganz ganz selten. (I: mhmm) Also da muss dann wirklich was Außergewöhnliches passiert sein
(Interview 20, Abs. 11)

Verbale Formen von Gewalt sowie die Rauferei, die von der Schlägerei unterschieden wird (vgl. Kapitel 8.2), werden hier als alltäglich bzw. sich im Rahmen bewegend eingeschätzt. Der ‚richtigen‘ Schlägerei hingegen wird ein Ausnahmeharakter attestiert. Dieser zeigt sich nicht nur deshalb, weil ‚richtige‘ Schlägereien selten vorkommen. Vielmehr stellen sie eine starke Bedrohung dar.

Simone [P]: des war so ... ziemlich ... SCHOCKIEREND. (I: mhmm) Also wenn man dann auch sieht wie dann ... gesehen hab ichs nich aber einfach nochmal mitbekommt wie wie EINFACH des is dass da jemand KOMMT, ... und mit zwei zwei zweimal Hand ausholen im Grunde genommen zwei Mädchen also wirklich also MASSIV VERLETZT auch. (I: mhmm) Und wie wie wie HILFLOS man dann eigentlich nur dabeisteht und dann auch gar nich wirklich drauf REAGIERN kann.
(Interview 22, Abs. 28)

Die Bedrohung durch die ‚richtige‘ Schlägerei besteht zum einen aus dem hohen Grad der Verletzung persönlicher und körperlicher Integrität beteiligter Jugendlicher, da in der Regel körperliche Verletzungen stattfinden. Zum anderen äußert sie sich aber auch dadurch, dass die Verletzung so schnell und ‚einfach‘ herbeigeführt werden kann. Darüber hinaus erlebt sich die Professionelle in ihrer Handlungsmächtigkeit eingeschränkt, da sie mit der Unkalkulierbarkeit des Eintretens der ‚Katastrophe‘ konfrontiert ist. Insofern sind alle Beteiligten, nicht nur die verletzenden und verletzten Personen, von der Schlägerei betroffen. Auch bei denen, die die Situation als ‚schockierend‘ erleben, werden Grenzen alltäglichen Erlebens überschritten.

Simone [P]: Ähm ... des war auch GESPRÄCHSTHEMA. (I: ja) Also die die die nächsten zwei drei Tage,
(Interview 22, Abs. 36)

Die ‚Katastrophe‘ wird demnach kollektiv erlebt und auch verarbeitet. In diesem Sinne betrifft sie nicht nur einzelne beteiligte Personen, sondern den Jugendtreff als Ganzen.

Die ‚richtige‘ *Schlägerei* (zu deren Bearbeitung vgl. Kapitel 10.3) kann somit als die ‚Katastrophe‘ identifiziert werden, die im Rahmen der Gewaltbearbeitung in der offenen Jugendarbeit auf jeden Fall vermieden werden soll. Durch den hohen Grad der Verletzung von Beteiligten an der ‚richtigen‘ Schlägerei und der Betroffenheit aller InteraktionsteilnehmerInnen im Jugendtreff, sowie durch die letztendliche Unkalkulierbarkeit ihres Eintretens bedroht sie den Jugendtreff als Interaktionskomplex.

In welchem Verhältnis aber steht die ‚Katastrophe‘ zu anderen als Gewalt bezeichneten Handlungsweisen der Jugendlichen, denen Alltäglichkeit und sich ‚in Grenzen haltende‘ Eigenschaften zugeschrieben werden? Bevor ich mich mit dieser Frage auseinandersetze (vgl. Kapitel 6.2.3 und 8.2), stelle ich dar, auf welchen Raum sich Gewalt als Risiko sowie die Verhinderung der ‚Katastrophe‘ bezieht.

6.2.2 Alle sind betroffen: Die Konstruktion eines ‚gewaltfreien‘ Raums

Das Gewaltrisiko in der offenen Jugendarbeit bezieht sich nicht in erster Linie darauf, dass einzelne Jugendliche gewalttätig werden oder Gewalt erleiden. Gewaltbearbeitung zielt nicht auf Einzelfallarbeit mit bestimmten gewaltbereiten Jugendlichen ab. Vielmehr wird der Jugendtreff als sozialer Raum⁸⁴ konstruiert, in dem es zwar (jederzeit) zu Gewalt kommen kann, in dem aber alle Beteiligten laufend daran arbeiten (sollen), dies zu verhindern. Dies weist Analogien dazu auf, dass Risiko heute nicht mehr nur einzelne Personen, sondern die gesamte Gesellschaft betrifft (vgl. Beck 1986, S. 28). Es wird nicht nur eine Allbetroffenheit angenommen, sondern ein sozialer Raum entworfen, auf den bezogen das Risiko konstruiert wird. Das Gewaltrisiko beziehen die Professionellen somit auf den sozialen Raum ‚Jugendtreff‘: Jugendliche und Professionelle, die sich als AkteurInnen diesem sozialen Raum zurechnen oder ihm zugerechnet werden, sind nicht nur vom Gewaltrisiko betroffen, sondern auch mit verantwortlich, es zu reduzieren. Deshalb konstruieren die Professionellen für den Jugendtreff das *Ideal des gewaltfreien Raums*. Dieses Ideal müssen sie den Jugendlichen ‚verkaufen‘, um eine gemeinsame Zielrichtung zu etablieren und das Gewaltrisiko gemeinsam kontrollieren zu können. Dabei kommt es zu Verhandlungen darüber, wo der soziale Raum ‚Jugendtreff‘ beginnt und endet – d. h. zu Verhandlungen über die Reichweite der Gültigkeit des Ideals des

⁸⁴ Ein sozialer Raum ist ein Ort, an den AkteurInnen eine bestimmte ‚relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen‘ (Löw 2001, S. 158) knüpfen. Dabei ist von Bedeutung, dass soziale Räume zum einen Strukturen vorgeben, zum anderen diese Strukturen aber von den AkteurInnen laufend produziert, reproduziert und verändert werden (vgl. ebd., S. 224ff.).

gewaltfreien Raums. Dabei orientieren sich die Jugendlichen an *territorialen Grenzen*, während sich die Professionellen auf einem *Kontinuum zwischen Orientierung an territorialen Grenzen und Orientierung an Zugehörigkeit* positionieren.

Grundlage der Gewaltbearbeitung im sozialen Raum des Jugendtreffs ist das *Ideal des gewaltfreien Raums*. Dieses wird in erster Linie von den Professionellen konstruiert, indem sie den Jugendtreff als einen geschützten, alternativen Raum ansehen. Dabei bezieht sich *geschützt* darauf, dass die Jugendlichen einen Raum vorfinden sollen, in dem sie keine Gewalt erleben. *Alternativ* hingegen grenzt den Raum von anderen sozialen Räumen ab, in denen sich die Jugendlichen bewegen (in der Familie, auf der Straße, am Sportplatz usw.). Im Jugendtreff sollen sie im Gegensatz dazu keine Gewalt erleben.

Jan [P]: sondern dass man halt dass des einfach auch en Haus is wo ma UNTERSCHLUPF und auch einfach (I: Mhm) GEWALTfreien Umgang finden kann. ... Und des is in Neudorf [Stadtteil] scheinbar schon so. Also ich bin ja auch kein Neudorfer, eigentlich, an sich, aber-also was ich dann von den Großen hör, jetzt zum Beispiel vom Besard [ehemaliger Besucher des Jugendtreffs] oder von Ehemaligen (I: Mhm) wie viel Leute da irgendwie im Knast sind oder (I: Mhm) sonst irgendwas, es ist scheinbar SCHON so dass es hier SCHON auch Kriminalität GIBT im höheren Maße, aber ... man kriegs halt kaum MIT. (I: Ja) Also ich kriegs so gut wie nie mit eigentlich.

(Interview 25, Abs. 74)

Hier werden beide Dimensionen des zur Verfügung gestellten Raumes deutlich. Zum einen soll der geschützte Raum, ein ‚Unterschlupf‘, den Jugendlichen ermöglichen, ‚gewaltfreien Umgang‘ haben zu können. Zum anderen wird hier der Stadtteil herangezogen, um deutlich zu machen, dass das ‚normale‘ Lebensumfeld der Jugendlichen nicht durch Gewaltfreiheit gekennzeichnet ist.

Ergänzend zu dieser schützenden und ermöglichen Interpretation des Ideals des gewaltfreien Raums wird dieses aber auch als *pädagogisches Ziel* interpretiert. Dessen Grundlage ist die Einschätzung, dass die Jugendlichen selbst gewalttätig sind oder sein wollen, und dass diese einen Raum vorfinden sollen, in dem ihre eigene Gewalttätigkeit begrenzt oder verhindert wird.

Thomas [P]: Dass man halt auf dem GELÄNDE und so weiter keine Scheiße machen darf, und wenn du RAUSgehst dann äh ... is halt normales Leben, und dann is es halt irgendwie ANDERS.

(Interview 27, Abs. 36)

Dabei wird der Jugendtreff vor allem als alternativer Raum konstruiert, in dem die Jugendlichen bestimmte Verhaltensweisen nicht zeigen dürfen, sondern andere, ‚gewaltfreie‘ Alternativen ausprobieren sollen („keine Scheiße machen“). Das Verlassen des Jugendtreffs bedeutet auch ein Verlassen des Einflussbereichs der Professionellen mit einer solchen Erwartungshaltung.

Das Ideal des gewaltfreien Raums wird neben seiner Kommunikation im Zuge des gemeinsamen Handelns auch auf der strukturellen Ebene deutlich: In allen Einrichtungen existiert die Hausregel, dass Gewalt verboten ist.

Necla [P]: dadurch dass wir ja im HAUS JA auch diese HAUSregelungen haben. Des heißt bei GEWALT, insbesondere bei körperlicher Gewalt gibts ja SOFORT Hausverbot,
(Interview 18, Abs. 33)

Diese Institutionalisierung des Gewaltverbots als Hausregel, auf deren Übertretung Sanktionen (z. B. der temporäre Ausschluss aus dem Jugendtreff) folgen können, ist als Ausdruck der Definitionsmacht der Professionellen zu verstehen. Auf Grund ihrer Rolle als Professionelle im Jugendtreff verfügen sie über diese Möglichkeit, dem Ideal der Gewaltfreiheit Nachdruck zu verleihen.

Dennoch spielen auch die Jugendlichen als AkteurInnen im sozialen Raum des Jugendtreffs eine tragende Rolle. Ohne sie können die Professionellen keinen Jugendtreff ‚veranstalten‘, da auch die Jugendlichen – auf Grund dessen, dass sie den Jugendtreff nicht besuchen *müssen* – über Machtressourcen verfügen (vgl. Kapitel 7.1). Trotzdem konstruieren die Jugendlichen in der Regel das Ideal des gewaltfreien Raums mit. Das tun sie auf spezifische Art und Weise, und zwar nicht unbedingt dadurch, dass sie auf Gewalt als Handlungsoption verzichten. Dies zeigt die folgende Szene, in deren Anschluss es außerhalb des Jugendtreffs fast zu einer Schlägerei kommt.

Nach einiger Zeit klingelt Martins [J] Handy. Er sagt: Echt? Ist Mesut [J] da? Wir kommen!
Er steht auf, geht zu Nihat [J] und sagt: Der Mesut ist gekommen!
Nihat sagt erstaunt: Echt? Gehen wir!
(Beobachtungsprotokoll 54, Abs. 96-98)

Für die Jugendlichen ist klar, dass sie Schlägereien wenn möglich nicht im Jugendtreff austragen. Sie halten sich zwar im Jugendtreff auf, sind aber bereit, ihn bei Bedarf zu verlassen, um außerhalb gewaltförmige Interaktionen zu realisieren.

Die Professionellen wissen über diese Art der Co-Konstruktion des gewaltfreien Raums durch die Jugendlichen Bescheid. Sie gehen davon aus, dass die Jugendlichen sich dadurch den Zugang zum Jugendtreff erhalten wollen.

Thomas [P]: Also ich denk halt dass durch des is aber auch in den andern Häusern so dass du da die Jugendlichen nochmal ne gute Beziehung zum HAUS und zu den LEUTEN hier und dann is (I: Ja) das MEISTENS so dass sie dann halt irgendwie noch, WENN sie Probleme haben auch wirklich RAUSgehen und das dann irgendwie DRAUSSEN klären, (I: Mhm) wo dus halt dann entweder GAR nich mitbekommst oder halt dann nur über Umwege.
(Interview 27, Abs. 32)

Insbesondere die Vermischung von ‚Haus‘ und ‚Leuten‘ zeigt hier, dass den Jugendlichen nicht nur die Räume des Jugendtreffs mit ihren Möglichkeiten, Freizeit zu gestalten, sondern auch die Professionellen als Personen wichtig sind. Der soziale Raum des Jugendtreffs und

seine Konstituiertheit scheinen für die Jugendlichen von Wert zu sein, weil sie ihn als ‚gewaltfreien‘ Raum akzeptieren und mit konstruieren, um ihren Zugang dazu aufrecht zu erhalten.

Gleichzeitig versuchen sie aber auch, die Einschränkungen, die sie durch das Ideal der Gewaltfreiheit erleben, zurückzudrängen, indem sie ausgehandelte Regelungen umgehen. Besonders erfolgreich gestalten sie das auf der verbalen Ebene.

Necla [P]: SEHR gerne wird HURENSOHN bez-be (I: mhm) ... nutzt, ... Zeit lang wars dann nachdem wir gesagt haben jeder Hurensohn fliegt RAUS, so ungefähr der des sagt, ja deinen Mutter, (I: mhm) und dann gabs sogar noch Generationen da haben sie zum Beispiel die Vornamen der MÜTTER. In ERFAHRUNG gebracht und konnten dann wenn deine Mutter Helga heißt, dann so (I: mhm) Helga! ... Und DAS hieß dann halt eben so. Also des-also sie sind im ERFINDEN solcher Erniedrigungen SEHR KREATIV.

(Interview 18, Abs. 25)

Das Beispiel zeigt, wie ausgehandelte Regelungen umgangen werden – hier das Verbot, mit dem Ausdruck ‚Hurensohn‘ andere Jugendliche bzw. deren Mütter zu beleidigen, was die Professionellen als gewaltrelevant betrachten (vgl. Kapitel 8.2). Es wird für den Umgang untereinander eine neue Gruppenroutine erfunden, die die gleiche Funktion erfüllt wie die alte – für die Professionellen aber vorerst nicht durchschaubar ist.

Ein zentraler Aushandlungsgegenstand zwischen Jugendlichen und Professionellen in Bezug auf das Ideal des gewaltfreien Raums ist dessen Einflussbereich. Innerhalb welcher territorialer Grenzen kann seine Geltung beansprucht werden, oder anders formuliert: Wie weit reicht die Zuständigkeit und damit die Definitions(vor)macht der Professionellen? Dabei handelt es sich um die Frage nach den *Grenzen des ‚gewaltfreien‘ Raums* – wo endet der schützende, alternative Raum des Jugendtreffs als Orientierungs- und Handlungszusammenhang, auf den sich sowohl Gewaltrisiko als auch Risikokontrolle beziehen?

In Aushandlungsprozessen, die sich darauf beziehen, nehmen Jugendliche und Professionelle typische Positionen ein. Die Jugendlichen erkennen das Ideal des gewaltfreien Raums sowie die Zuständigkeit der Professionellen für dessen Durchsetzung im Jugendtreff, maximal auch noch vor dem Jugendtreff an. Dadurch setzen sie klare *territoriale Grenzen*.

[Die folgende Szene spielt sich außerhalb des Jugendtreffs ab.]

Simone [P] marschiert weiter in Richtung der Gruppe von Jugendlichen, Mike [P] und ich [I] hinter ihr her.

Bei der Gruppe angekommen, fragt Simone in die Runde: Was macht ihr hier?

Nihat [J] lacht und ruft: „Schlägerei zuschauen!“

Die Jugendlichen lachen.

Simone ist ernst und wütend und fragt: Findet ihr des lustig, euch hier alle zu versammeln und bei ner Schlägerei zuzuschauen?

[...]

Martin [J] sagt empört: Was geht euch des überhaupt an, des is ja nicht im Treff.

Simone regt sich auf: Ihr wisst genau dass wir des auch nicht dulden wenn ihr des außerhalb des Treffs machts. „Wir dulden es nicht wenn ihr euch schlägert“.

(Beobachtungsprotokoll 54, Abs. 138-142, 149-150)

In der Situation wird deutlich, dass die beteiligten Jugendlichen den Standpunkt vertreten, die Zuständigkeit der Professionellen sei begrenzt auf den territorialen Raum innerhalb und direkt vor dem Jugendtreff. Dies zeigen sie, indem sie direkt ‚zugeben‘, das Ziel gewaltförmiger Interaktionen zu verfolgen („Schlägerei zuschauen“), und die aktuelle Deutungsmacht der Professionellen anzweifeln („was geht euch des überhaupt an“).

Wie ebenfalls deutlich wird, nehmen die Professionellen hier eine andere Position ein. Klar wird bereits hier, dass sie sich nicht (nur) auf territoriale Grenzen beziehen. Sie machen die Geltung des Ideals des gewaltfreien Raums an der Zugehörigkeit der Jugendlichen zum Jugendtreff fest, die auch bestehen bleibt, wenn sie diesen verlassen. Dabei stellt sich jedoch die Frage, wie weit die territorialen Grenzen ausgedehnt werden können.

Mike [P]: Später, beim beim Einkaufszentrum, ... da wusst ich echt nich mehr jetzt kann ich des is KINDERGARTEN wenn ich da jetzt AUCH noch mitgeh. ... Ich kann die ja nich an die Hand nehmen und sagen (Necla [P]: Ne.) JUNGS ihr KÖNNT euch hier nicht schlagen. Des is ein-der Raum /is (...) oder so

Necla [P]: /du kannst du kannst eigentlich bis [zur übernächsten S-Bahn-Station] begleiten. (Mike lacht) Du kannst NUR in dem Raum also ... DA wo du dich AUFhälst ja, (Mike: ja) eigentlich hast du auch NUR hier DRIN Hau- au auf diesem GELÄNDE Hausrecht, ... natürlich kannst du sagen Pädagog-de auch wenns aufm Sport- platz gehts dich TROTZDEM /noch an oder

Simone [P]: /wir hamm wir hamm auch gesagt uns geht des auch was an wenn des da VORNE is, weil ihr Besucher (Necla: Genau) von uns seid.

Necla: Genau. Ich find s ihr habt habt ihr gut reagiert,
(Teambesprechung 15, Abs. 270-273)

Hier setzen sich die Professionellen damit auseinander, wo die territoriale Grenze des Geltungsanspruchs des Ideals des gewaltfreien Raums gesetzt werden soll. Wie weit muss den Jugendlichen gefolgt werden, um das Ideal durchzusetzen? Dabei wird deutlich, dass der Mittelpunkt ihrer Zuständigkeit zwar der Jugendtreff mit seinen territorialen Grenzen bleibt, auf die sich auch das Hausrecht der Professionellen bezieht. In stärker eskalierten Situationen gibt es aber Anlass, diese Grenzen auszudehnen – die territorialen Grenzen des Jugendtreffs stimmen nicht mehr mit den Grenzen des sozialen Raum überein, in dem sie Zuständigkeit beanspruchen.⁸⁵

Die Positionierung der Professionellen findet dabei auf einem *Kontinuum zwischen Orientierung an territorialen Grenzen und Orientierung an der Zugehörigkeit* der Jugendlichen zum Jugendtreff statt. Je mehr sich die Professionellen an territorialen Grenzen und am daran gebundenen Hausrecht orientieren, desto seltener und weniger weit folgen sie den Jugendlichen in potenziell gewalttätigen Situationen. Je mehr sie sich an der Zugehörigkeit der Jugendlichen zum Jugendtreff orientieren, desto öfter und weiter folgen sie ihnen. Von Jugendlichen, die sie als ‚Mitglieder‘ des Jugendtreffs ansehen, erwarten sie dann auch außerhalb der territo-

⁸⁵ Voraussetzung für die Ausdehnung der territorialen Grenzen in konkreten Situationen ist über ein gewisses Eskalationsniveau hinaus auch, dass *außerhalb* (drohende) Gewalt den Professionellen *im Jugendtreff* überhaupt bekannt wird (vgl. Kapitel 10.2.2).

rial abgesteckten Grenzen die Anerkennung des Ideals des gewaltfreien Raums und sehen sich selbst für dessen Umsetzung zuständig.

Im Zuge dessen wird die Orientierung an der Zugehörigkeit der Jugendlichen unterschiedlich begründet. Zum einen werden *Zuschreibungen von außen* herangezogen.

Ein Jugendlicher, der bei der Kirche nicht dabei war, wird von den andern kurz informiert, und beginnt Partei für Martin [J] zu ergreifen.

Er sagt: Was geht des euch an, es war ja nicht im Jugendtreff und nicht vor dem Jugendtreff!

Mike [P] sagt ruhig: Ja schau mal, wenn ihr euch vor der Kirche schlägert, und jeder weiß, ah, die Jungs vom Jugendtreff hamm sich geschlägert. Das wirft ja auch ein schlechtes Licht auf den Jugendtreff. Zum Beispiel.

(Beobachtungsprotokoll 54, Abs. 177-179)

Hier argumentiert der Professionelle damit, dass die Zugehörigkeit der Jugendlichen zum Jugendtreff auch von außen wahrgenommen wird. Ein Verhalten, das sich nicht am Ideal der Gewaltfreiheit orientiert, evoziert Zuschreibungen, die den gesamten Jugendtreff als sozialen Raum betreffen. Von den Jugendlichen erwartet er, dass sie am ‚guten Ruf‘ des Jugendtreffs mitarbeiten.

Zum anderen wird die Orientierung an der Zugehörigkeit damit begründet, dass eine (professionelle) *Beziehung zwischen Professionellen und Jugendlichen* besteht.

Martina [P]: Aber das is mir auch EGAL weil also, wenn sie sagen, hey was willst du hier eigentlich das sind unsere Jugendlichen, und die-ich mein ... auch wenn die jetzt irgendwo in-in [an einem sehr weit entfernten Platz] irgendwie ne Schlägerei haben und ich kenn die, dann geh ich da HIN und versuch das irgendwie zu klären.

(Interview 28, Abs. 36)

Hier argumentiert die Professionelle mit der im Jugendtreff entstandenen professionellen Beziehung („das sind unsere Jugendlichen“, „ich kenn die“). Auch an weit entfernten Orten, wo andere AkteurInnen eine Zugehörigkeit zum Jugendtreff nicht mehr nachvollziehen können, fühlt sie sich zuständig, einzutreten und zu ‚klären‘. Sie übernimmt damit Verantwortung für die Jugendlichen als Personen, mit denen eine Beziehung besteht, und setzt sich für die Verwirklichung des Ideals der Gewaltfreiheit ein.

Das Gewaltrisiko bezieht sich – zusammengefasst – auf den sozialen Raum des Jugendtreffs, innerhalb dessen am Ideal des gewaltfreien Raums gearbeitet wird. Insbesondere von den Professionellen konstruiert, tragen auch die Jugendlichen dazu bei, das Ideal zu verwirklichen, indem sie es innerhalb enger territorialer Grenzen des Jugendtreffs anerkennen. Außerhalb stellen sie es jedoch in Frage. Die Professionellen haben hingegen den Anspruch, das Ideal des gewaltfreien Raums auch über diese engen territorialen Grenzen hinaus zu verwirklichen. Dabei knüpfen sie zwar an den territorialen Raum an, in dem sie Hausrecht haben. In konkreten Situationen wägen sie aber ab, inwieweit dessen Grenzen auszudehnen sind. Grund dafür ist eine Orientierung an der Zugehörigkeit der Jugendlichen zum Jugendtreff. Der soziale

Raum, für den das Ideal der Gewaltfreiheit gelten soll, wird in Bezug auf Jugendliche ausgedehnt, die von externen AkteurInnen dem Jugendtreff zugerechnet werden und zu denen die Professionellen eine Beziehung aufgebaut haben. Die unterschiedlichen Positionen von Professionellen und Jugendlichen führen laufend zu Aushandlungsprozessen, deren Gegenstand die Frage ist, wo die Grenzen des sozialen Raums des Jugendtreffs, auf den sich das Gewaltrisiko bezieht, zu verorten sind.

6.2.3 Die Ambivalenz von Nichtwissen und Wissen als Strukturkategorie: Gewaltrisiko zwischen Unkalkulierbarkeit und Kontrolle

Das Gewaltrisiko im Jugendtreff entsteht dadurch, dass eine Verhinderung von Gewalt im absoluten Sinn nicht möglich ist – trotz Rückgriff auf Erfahrungswissen durch die Professionellen können aktuelle Situationen immer anders sein als vergangene.

Simone [P]: Und ahm ... genau also des war jetzt so die letzte, die letzte Zeit, ... eigentlich so die DIE Situation, die halt wirklich also wo des einfach auch AUSgeufert is mit der GEWALT. (I: ja) Und dann vor allen Dingen von ner Seite, von der mans ja eigentlich auch nich erwartet.
(Interview 18, Abs. 35-37)

Gerade die Feststellung, dass die genannte Gewalttat nicht auf eine typische Art und Weise abließ, zeigt, dass das gesamte Wissen der Professionellen über Gewaltbearbeitung im Jugendtreff nicht ausreicht, um jegliche Gewalt zu verhindern. Gleichzeitig besteht aber der Anspruch, den Jugendtreff als ‚gewaltfreien‘ Raum aufrecht zu erhalten, wobei zwangsläufig von einer Kontrollierbarkeit des Geschehens ausgegangen wird.

Markus [P]: irgendwann merkst du dann schon wenns an en Punkt kommt wenn du das jetzt weiter laufen lässt dann ESKALIERT des und dann schreiten wir halt dann auch (I: Ja) äh ... einfach EIN (I: Ja) und dann KOMMTS gar nicht soweit dass die sich körperlich angehen. Das is natürlich auch eigentlich ne Aufgabe von uns des zu VERHINDERN.
(Interview 30, Abs. 14)

Die Kontrollierbarkeit des Geschehens wird hier hervorgehoben, indem der Professionelle sich zum einen die Kompetenz zur Einschätzung, wann eine Situation ‚eskaliert‘, zuschreibt, und es zum anderen als seine ‚Aufgabe‘ – d. h. als ein zu bearbeitendes und zu bewältigendes Handlungsproblem im Rahmen seiner professionellen Tätigkeit – ansieht, diese Eskalation aufzuhalten.

Hier werden die Dimensionen des Nichtwissens und des Wissens deutlich, vor deren Hintergrund Beck (2007b, S. 211ff.) den Risikobegriff entwirft.

Die Dimension des *Nichtwissens* bezeichnet jene Aspekte sozialen Geschehens, über die kein ausreichendes Wissen besteht oder von denen man nicht einmal weiß, dass sie existieren. Je mehr professionelles Wissen erworben bzw. konstruiert wird, desto klarer wird auch, wie viel Nichtwissen gleichzeitig besteht bzw. worüber es (noch) gar kein Wissen geben kann (vgl.

ebd.). Dies führt zu allgegenwärtigen Unsicherheiten und Ungewissheiten⁸⁶ beim Handeln. Im Wissensbestand der Professionellen im Feld wird die Dimension des Nichtwissens, die Handlungsunsicherheit hervorbringt, durch drei Phänomene deutlich.⁸⁷

Erstens wird Gewalt als *Alltagserscheinung* (vgl. Kapitel 8.1) interpretiert. Damit wird Bezug darauf genommen, dass das Gewaltrisiko allgegenwärtig ist. Diese Allgegenwärtigkeit ist ein wichtiges Kennzeichen von Risiken – durch eine räumliche, zeitliche und soziale Delokalisierung sind alle GesellschaftsteilnehmerInnen (hier die TeilnehmerInnen des sozialen Raums des Jugendtreffs) laufend vom Risiko betroffen (vgl. Beck 2007a, S. 63f.).

Zweitens wird Gewalt(entwicklung) durch die *Konstruktion von Eskalationsszenarien* (vgl. Kapitel 8.2) typisiert. Die Professionellen sind laufend damit konfrontiert, dass Situationsentwicklungen ungewiss sind, d. h. dass sich aus ‚Kleinigkeiten‘, ‚Katastrophen‘ entwickeln können. Hier wird Bezug genommen auf die Unkalkulierbarkeit von Risiken, welche auf Nichtwissen bzw. unsicherem Wissen und normativem Dissens beruhen (vgl. Beck 2007a, S. 63ff.). Dieser normative Dissens, der vor allem zwischen Professionellen und Jugendlichen besteht, führt außerdem dazu, dass Gewalt als *Aushandlungsgegenstand* (vgl. Kapitel 8.3) angesehen wird. Es bestehen unterschiedliche Perspektiven auf das Gewaltrisiko, welche verhandelt werden müssen. Vor dem Hintergrund, dass nur die äußerst selten eintretende ‚Katastrophe‘ real ist, das allgegenwärtige Risiko aber virtuell, sind laufend soziale Definitionsprozesse im Gange. Es muss ausgehandelt werden, wer das Risiko definiert und wie es definiert werden kann (vgl. Beck 1986, S. 29f.).

Gleichzeitig ist die Gewaltbearbeitung im Jugendtreff durch die Dimension des *Wissens* geprägt. Die skizzierten Ungewissheiten sowie der Bezug des Risikos nicht auf einzelne, sondern auf den sozialen Raum des Jugendtreffs führen zu einer Nicht-Kompensierbarkeit. Es ist nicht möglich, Schäden durch Geld (oder andere Leistungen) auszugleichen, wie etwa konventionell in technischen Zusammenhängen praktiziert. Vielmehr wird „die Logik der Kompensation [...] durch das Prinzip der *Vorsorge durch Vorbeugung* ersetzt“ (Beck 2007a, S. 64, H. i. O.). Das bedeutet, das Gewaltrisiko muss antizipiert und die ‚Katastrophe‘ verhindert werden. Dass ‚Vorsorge durch Vorbeugung‘ möglich ist, setzt die Annahme voraus, Risiken seien Folgen menschlicher Entscheidungen und Handlungen – d. h. bestimmten AkteurInnen

⁸⁶ Der englische Begriff ‚uncertainties‘ umfasst kognitive und soziale Aspekte. Im Deutschen wird er mit Ungewissheiten und Unsicherheiten übersetzt, wobei mit Ungewissheiten die kognitiven und mit Unsicherheiten die sozialen Aspekte ausgedrückt werden (vgl. Bonß 1995, S. 35). Ich verwende in der Folge vor allem den Begriff Ungewissheiten, da durch die Rationalisierung im Zuge von Professionalisierung vor allem die kognitiven Aspekte von „uncertainties“ in den Mittelpunkt rücken.

⁸⁷ Wie bereits angemerkt (vgl. Kapitel 6.2), würde Wehling (2006, S. 110ff.) der Zuordnung von Ungewissheiten zur Kategorie des Nichtwissens widersprechen.

kann bestimmte Verantwortung zugerechnet werden. Insofern wird von einer Kalkulier- bzw. Kontrollierbarkeit von Risiken ausgegangen (vgl. ebd., S. 63).

Die Dimension des Wissens als Annahme der Kontrollierbarkeit des Gewaltrisikos wird im untersuchten Feld durch zwei Phänomene sichtbar, die als ‚Vorsorge durch Vorbeugung‘ interpretiert werden können.

Erstens machen die Professionellen laufend *Verantwortungszuschreibungen* (vgl. Kapitel 9), durch die sie den Jugendlichen und sich selbst Verantwortung für spezifische Wissensbestände und Handlungsweisen in Bezug auf die Verringerung des Gewaltrisikos zuweisen. Und zweitens greifen sie beim Handeln auf ausgefeilte Strategien der *Risikokontrolle* (vgl. Kapitel 10) zurück, die typischerweise im Jugendtreff auftretende Situationen sowie angemessene professionelle Handlungsstrategien umfassen.

Die Ambivalenz zwischen Nichtwissen und Wissen als Strukturkategorie

Durch die Gleichzeitigkeit der Dimensionen des Nichtwissens und des Wissens entsteht eine *Ambivalenz*, die das gesamte untersuchte Feld prägt. Diese drückt sich dadurch aus, dass die Professionellen im Rahmen von Verantwortungszuschreibungen und Risikokontrollstrategien davon ausgehen, das Gewaltrisiko sei kalkulier- und kontrollierbar. Dies ist die Voraussetzung, das Gewaltrisiko überhaupt zu ‚bearbeiten‘. Gleichzeitig bestehen jedoch allgegenwärtige Ungewissheiten in Bezug auf Definitionen und Handlungsanforderungen zur bestmöglichlichen Vermeidung des Gewaltrisikos. Dies verweist darauf, dass ein Restrisiko gewaltförmiger Situationsentwicklung immer bestehen bleibt – auch wenn alle Beteiligten, v. a. aber die Professionellen, völlig ‚richtig‘ handeln. Das bedeutet, alles, was im Jugendtreff in Bezug auf Gewaltbearbeitung passiert, geschieht vor dem Hintergrund der beschriebenen Ambivalenz, die insofern als Struktur professioneller Gewaltbearbeitung im Jugendtreff angesehen werden muss.

Diese strukturelle, für die Bearbeitung von Risiken spezifische Voraussetzung führt dazu, dass Aushandlungsprozesse in Bezug auf die Definition und Bearbeitung des Risikos zum Merkmal der Gewaltbearbeitungspraxis im Jugendtreff werden. Im Zuge der Darstellung der Risikokontrollstrategien zeige ich deshalb an ausgewählten Stellen exemplarisch auf, wie sich der Ungewissheitshorizont des Handelns durch Aushandlungsprozesse äußert (vgl. Kapitel 10). Sonst würde durch die Darstellung der Risikokontrollstrategien der Eindruck erweckt, die Professionellen seien tatsächlich in der Lage, das Risiko umfassend zu kontrollieren – was, wie die Ambivalenz zwischen Nichtwissen und Wissen bei der Risikobearbeitung zeigt, strukturell gar nicht möglich ist.

Bevor ich nun Ungewissheiten bei Gewaltbearbeitung sowie Strategien der Risikokontrolle beschreibe, gehe im folgenden Kapitel auf weitere strukturelle Bedingungen der Gewaltbearbeitung im Jugendtreff ein. Dabei handelt es sich um Strukturen, die das professionelle Handeln im Jugendtreff grundsätzlich und deshalb auch die Gewaltbearbeitung bedingen.

7 Strukturelle Bedingungen der Bearbeitung des Gewaltrisikos

Die Bearbeitung des Gewaltrisikos im Jugendtreff unterliegt Bedingungen, die das professionelle Handeln im Jugendtreff grundsätzlich strukturieren. Für die folgende Darstellung habe ich, um den Fokus der Untersuchung beizubehalten, diejenigen strukturellen Bedingungen ausgewählt, die spezifische Auswirkungen auf die Gewaltbearbeitung haben. Es handelt sich dabei um das *Regulationsdilemma* als strukturelle Paradoxie professionellen Handelns, das bei der Bearbeitung des Gewaltrisikos von besonderer Bedeutung ist (vgl. Kapitel 7.1). Weiterhin stelle ich unterschiedliche Muster professioneller Problemkonstruktion dar, die die Professionellen in die Aushandlungsprozesse mit den Jugendlichen einbringen und die unterschiedliche Handlungsorientierungen begründen (vgl. Kapitel 7.2). Daran anschließend zeige ich, dass die Orientierung an unterschiedlichen Mustern professioneller Problemkonstruktion unterschiedliche Interpretationen und ‚Lösungen‘ des *Regulationsdilemmas* und damit auch unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten bei der Bearbeitung des Gewaltrisikos hervorbringt (vgl. Kapitel 7.3). Da die Muster professioneller Problemkonstruktion als differente professionelle Wissensbestände anzusehen sind, stelle ich abschließend die Frage, welche Bezüge diese zu wissenschaftlichen Theorien der Jugendarbeit bzw. der Pädagogik haben (vgl. Kapitel 7.4).

7.1 Das *Regulationsdilemma* und seine Bedeutung für die Gewaltbearbeitung

Die Orientierung an den Interessen der Jugendlichen (Offenheit) sowie deren freiwillige Nutzung des Angebots (Freiwilligkeit) habe ich bereits als Charakteristika offener Jugendarbeit beschrieben (vgl. Kapitel 4). Im Folgenden knüpfe ich daran an, indem ich ausführe, dass sich empirisch die *Nähe* des Geschehens im Jugendtreff zu *jugendlichen Lebenswelten* sowie *Freiwilligkeit als Machtressource der Jugendlichen* als Handlungsbedingungen des Feldes zeigen. Anschließend stelle ich dar, wie sich diese Bedingungen als *Regulationsdilemma* auf das professionelle Handeln auswirken. In Kombination mit pädagogischen Zielen wie Gewaltfreiheit entsteht für die Professionellen eine paradoxe Handlungsstruktur, die sie herausfordert, laufend zwischen zu viel oder zu wenig Reglementierung des Geschehens abzuwägen.

Nähe zu jugendlichen Lebenswelten⁸⁸

Dass der Jugendtreff generell eine Nähe zu jugendlichen Lebenswelten aufweist, hängt in hohem Maße damit zusammen, dass die Jugendlichen dort freiwillig ihre Freizeit verbringen. Somit ist die Nähe des Geschehens im Jugendtreff zu jugendlichen Lebenswelten im Kontext der Offenheit als Strukturcharakteristikum offener Jugendarbeit zu verstehen. Im Mittelpunkt jugendlicher Interessen steht die Möglichkeit, *Freunde zu treffen*. Gleichzeitig bietet sich die Gelegenheit einer *selbstständigen Organisation des Geschehens* durch die Jugendlichen. Dies ist Voraussetzung dafür, dass jugendliche Interaktionsroutinen, die stark vom *Wettbewerbsprinzip* geprägt sind und der *sozialen Positionierung* der Jugendlichen dienen, im Jugendtreff gelebt werden können. Dies sind Voraussetzungen, dass Jugendliche das Angebot offener Jugendarbeit (freiwillig) annehmen. Im Folgenden gehe ich näher auf die genannten Aspekte ein.

Im Jugendtreff werden den Jugendlichen Ressourcen für ihre Freizeitgestaltung bereitgestellt, die ihnen in dieser Form sonst nirgends zur Verfügung stehen. Die Jugendlichen finden einen Ort vor, an dem sie *Freunde treffen* können. Aus diesem Grund besuchen sie den Jugendtreff in der Regel als Gruppen.

Melanie [P]: sie wollen ja auch hier bleiben, (Julie [P]: richtig.) und ... des GEMÜTLICH weiterhin haben. Weil sie ja oft was weiß ich beengt WOHNEN zu Hause, da geht des nich dass man ständig FREUNDE mitbringt, (I: mhmm) und hier kannst du ALLE ZEHN treffen,
(Interview 13, Abs. 148)

Die Professionelle deutet die Möglichkeit, Freunde zu treffen, als einen wichtigen Grund für Jugendliche, den Jugendtreff aufzusuchen. Insbesondere führt sie das darauf zurück, dass die Jugendlichen auf Grund oft beengter Wohnverhältnisse wenig andere Orte dafür haben. Gleichzeitig vergleicht sie den Jugendtreff auf Grund seiner Möglichkeiten mit der privaten Sphäre des ‚zu Hause‘. Im Unterschied zu Schule, Nachmittagsbetreuung oder anderen stark fremdstrukturierten Angeboten bietet der Jugendtreff die Möglichkeit, die Freizeit privat, d. h. stärker nach eigenen Vorstellungen und Vorlieben zu verbringen.

Dies drückt sich auch dadurch aus, dass eine *selbstständige Organisation des Geschehens* im Jugendtreff durch die Jugendlichen stattfindet – d. h. es sind nicht immer in jedem Raum Professionelle anwesend, die das Geschehen strukturieren. Vielmehr gehen die Jugendlichen selbstständig unterschiedlichen Tätigkeiten (siehe unten) nach. Das heißt, dass maßgebliche

⁸⁸ Der Begriff Lebenswelt ist zu verstehen als Gesamtheit spezifischer Relevanzstrukturen, auf deren Grundlage die Selbstverständlichkeit alltäglichen Denkens und Handelns beruht. Geprägt durch subjektive, jedoch gesellschaftlich eingebettete Wissensvorräte, ermöglicht sie AkteurInnen ein sinnhaftes Erleben und Handeln (Schütz, Luckmann 1979, S. 133ff.). Auf Grund der Unterschiedlichkeit von Wissensbeständen je nach Kultur oder Milieu (Berger, Luckmann 2004 [1967]) ist davon auszugehen, dass sich die Lebenswelten der Jugendlichen von denen der Professionellen unterscheiden.

Interaktionen oft ohne Professionelle stattfinden⁸⁹ und die Jugendlichen ihren Aufenthalt im Jugendtreff vorerst selbstständig gestalten.

Peter [P]: Da gibts dann halt n Turnier, (I: mhm) oder ich hatt n paar Mal vor dass wir n FILM anschauen, des äh SCHEITERT dann manchmal da dran äh weil des INTERESSE auch gar nich (I: ja) so groß is.

I: Die wolln /sich einfach hier nur treffen.

Peter: /also sie wolln sich einfach hier treffen, und sich quasi den Raum ANEIGNEN, und und eigentlich ihre RUHE hamm ansonsten.

(Interview 20, 52-54)

Der Professionelle macht deutlich, dass konkrete, von den Professionellen vorstrukturierte Angebote, den Vorstellungen der Jugendlichen oft gar nicht entsprechen.⁹⁰ Vielmehr geht es um eine ‚Aneignung‘ des Treffs als ‚Raum‘, der ihnen und ihren Vorstellungen von Freizeitgestaltung entspricht.⁹¹

Dieses Angebot nehmen vor allem Gruppen von Jungen wahr. Mädchen besuchen den Jugendtreff meist im Rahmen geschlechtsheterogener Cliques, die in den Jugendtreffs durchaus nicht selten sind. Hingegen gibt es kaum Mädchen, die den Jugendtreff unabhängig von solchen Cliques besuchen. Wenn dies der Fall ist, kommen sie als Freundinnen zu zweit oder als Freundin eines Jungen, der den Jugendtreff besucht.

Dementsprechend ist die jugendliche Alltagspraxis im Treff vorwiegend durch „dieses typische MÄNNLICHE“ (Interview 30, Abs. 46) geprägt, d. h. die Jugendlichen – Jungen wie Mädchen – zeigen Verhaltensweisen, die als männlich interpretiert werden. Damit wird vor allem ein stark ausgeprägtes *Wettbewerbsprinzip* angesprochen, das die Interaktionsroutinen der Jugendlichen in hohem Maße prägt.⁹² Im Jugendtreff sind kaum Interaktionen zu beobachten, die keinen Wettbewerbscharakter aufweisen. Sie ist Grundlage unterschiedlichster vorstrukturierter

⁸⁹ Dies arbeiten auch Cloos, Köngeter, Müller u. a. (2007, S. 90f.) als wichtiges Charakteristikum der sozialpädagogischen Arena (vgl. Kapitel 4.2) heraus.

⁹⁰ Spezifische Angebote werden in den Jugendtreffs in der Regel speziell für Mädchen gemacht. Diese nutzen oft nur diese strukturierten Angebote, seltener als Jungen den offenen Treff. In meiner Untersuchung beziehe ich mich auf das offene Angebot und vernachlässige vorstrukturierte Angebote.

⁹¹ Dies stellt eine explizite Anknüpfung an den sozialräumlichen Ansatz in der Jugendarbeit dar (vgl. Böhnisch, Münchmeier 1987, 1990). Darin wird nicht nur die Notwendigkeit einer sozialräumlichen Orientierung von Jugendarbeit herausgestellt. Unter anderem werden auch die Räume der Jugendtreffs selbst als Sozialräume verstanden, die den Jugendlichen zur Aneignung zur Verfügung gestellt werden sollen (vgl. Deinet 2005, S. 220).

⁹² Hier ist sowohl auf Bourdieu (1997) zu verweisen, der „die ernsten Spiele des Wettbewerbs“ (ebd., S. 203) als Konstitutionsbedingungen von männlichem Habitus beschreibt, als auch – darauf aufbauend – auf Meuser (2008, S. 164ff.), der die „kompetitive Struktur“ (ebd., S. 164) als Grundlage für die Herstellung männlicher Über- und Unterordnungsverhältnisse aufgreift. Dabei ist herauszustellen, dass diese Wettbewerbsstruktur in geschlechtsheterogenen Jugendgruppen ebenfalls vorherrscht, wobei auch die Mädchen in der Position sind, sich am Wettbewerb zu beteiligen. Dies verweist auf die generelle Funktion der Peer-Group, in der Jugendliche (oft) im Spiel Status, Motive, Rollen sowie Über- und Unterordnung einüben und überprüfen können, ohne offene Konflikte austragen zu müssen (vgl. z. B. Wittmann 2004, S. 260, Schmidt 2004, S. 103f.). Dabei sind die Beteiligungs muster der Jugendlichen am Spiel freilich geschlechtsspezifisch unterschiedlich und werden auch zur Inszenierung von Geschlecht genutzt (vgl. Rose, Schulz 2007). Cloos, Köngeter, Müller u. a. (2007, S. 92) sehen als Charakteristikum offener Jugendarbeit unter anderem, dass sie Raum für die Austragung solcher Wettkämpfe und Spiele bereit stellt.

rierter Spiele, die die Jugendlichen spielen.⁹³ Aber auch die Alltagsroutinen der Jungen und Mädchen weisen diesen Wettbewerbscharakter auf, etwa liefern sie sich spielerische Wortgefechte oder messen ihre körperlichen Kräfte im Rahmen von Raufereien (vgl. dazu ausführlich Kapitel 8.2).

Nihat [J] und Emre [J] spielen auf der Xbox Fußball miteinander, „Barca“ gegen „Barca“. Emre ruft: Ein Torschuss! He, warum geht der nicht rein? Des war Messis schwacher Fuß. Martin [J], der gerade zuschaut, sagt: Der Messi macht ihn auch mitm schwachen Fuß rein. Vielleicht bist ja du so schlecht! Nihat sagt: Ja, du bist so schlecht. Emre springt auf und ruft: He, Nihat, „was willstn du? Halts Maul!“ Er setzt sich wieder hin und sie spielen weiter. Einige Zeit später schießt Nihat aufs Tor, der Ball geht daneben. Er ruft „nein!“ und haut Emre dreimal mit der flachen Hand ins Kreuz. Emre reagiert nicht, und die beiden spielen weiter. Kurz darauf trifft Nihat das Tor, springt auf, tanzt und singt: Yeah! Die beiden spielen weiter, Emre schießt aufs Tor, trifft aber nicht, und Nihat brüllt laut: He, „du Penner!“
(Beobachtungsprotokoll 54, Abs. 81-91)

In der dargestellten Interaktion zwischen drei Jugendlichen wird das Wettbewerbsprinzip durch die Vorstrukturiertheit des Spiels deutlich – es geht darum, beim Fußball zu gewinnen. Dies wird bereits dadurch ausgedrückt, dass die Jugendlichen sich beide die ihrer Meinung nach gerade weltbeste Mannschaft aussuchen (FC Barcelona), des weiteren durch ihre Reaktionen auf verpasste und realisierte Torchancen. Das Wettbewerbsprinzip wird dabei – über das Spiel an sich hinaus – durch die verbalen und körperlichen Handlungen der Jugendlichen während des Spiels verdeutlicht. Auf die Relevanz des Gewinnens verweisen unterschiedlichste Handlungen: Der Gegenspieler wird auf Grund einer nicht realisierten Torchance abgewertet („du bist so schlecht“, „Penner“), dieser reagiert darauf, indem er seinem Gegner die Berechtigung zu kommentieren abspricht („was willstn du? Halts Maul!“), der Gegenspieler wird als Reaktion auf dessen vergebene Torchance auf den Rücken geschlagen, nach realisierter Torchance wird hingegen getanzt.

Dies zeigt, dass sich die unterschiedlichen Formen, in denen sich das Prinzip des Wettbewerbs in den Interaktionen der Jugendlichen widerspiegelt, oft überlagern. Sie können aber auch in Reinform auftreten, oder ein Spiel entwickelt sich zu einem Wortgefecht, das wiederum in ein körperliches Kräftemessen mündet (vgl. Kapitel 8.2).

Den beschriebene Wettbewerbscharakter verstehen die Professionellen als Modus des Interagierens der Jugendlichen. Dieser unterscheidet sich von ihren professionellen (aber auch privaten) Interaktionsroutinen.

⁹³ Beliebte Spiele im untersuchten Feld sind alle Arten von Ballspielen, insbesondere Fußball und Basketball; Tischkicker und Billard; Karten- und Gesellschaftsspiele, insbesondere „Uno“; sowie unterschiedlichste Spiele auf Spielekonsolen (XBox, PlayStation und Wii), insbesondere die aktuellen FIFA-Fußball-Editionen sowie SingStar.

Martina [P]: Ich glaube das kommt halt auch immer drauf was für ne Basis die so UNTEREINANDER haben. Also jetzt die älteren Mädels, des sind halt ... im Endeffekt glaub ich schon seit JAHREN mit den Jungs befreundet (I: Mhm) die sich halt dann auch zu WEHREN wissen oder auch wenn man das Verhältnis Erdal [J] und Nesrin [J] anschaut. Also ich würde das NICH mit nem Jungen haben wollen so-so en Gerede und auch so-so pro und kontra und immer schön (I: Ja) reinhauen. Aber dadurch dass sich die beiden einfach EWIG kennen is des für die beiden in Ordnung.

(Interview 26, Abs. 39)

Die Professionelle schildert hier das Wettbewerbsprinzip der Jugendlichen als laufenden Schlagabtausch („pro und kontra und immer schön reinhauen“), der auf einer routinisierten Basis abläuft („seit Jahren befreundet“, „ewig kennen“, „für die beiden in Ordnung“). Ein wettbewerbsartiger Interaktionsmodus ist für die Jugendlichen Normalität, sie hinterfragen ihn nicht und kommen sehr gut damit zurecht. Sowohl Jungen als auch Mädchen gehen kompetent damit um. Dabei wird betont, dass auch die Mädchen mit den als männlich interpretierten Verhaltensweisen vertraut sind („zu wehren wissen“). Irritation lösen die jugendlichen Interaktionsroutinen eher bei der Professionellen aus („ich würd das nich mit einem Jungen haben wollen“).

Dem Wettbewerbsprinzip, das die Interaktionen der Jugendlichen strukturiert, schreiben die Professionellen eine spezifische Funktion zu. Es dient der *sozialen Positionierung* der Jugendlichen in ihrer Gruppe und zwischen Gruppen.

Volker [P]: Aber des is halt schon also werden halt schon mal Beine gestellt oder sowas (I: mhm) oder mal ... irgendwie in die Beine getreten, oder so ja, (I: mhm) ... des kann schon vorkommen. Aber des is für mich eher HACKORDNUNG. Ja, es is halt/

I: /was is des?

Volker: Des is für mich eher so ne Art also Hackordnung (I: Hackordnung) oder vielleicht ne vielleicht au ne komische Art von Kommunikation.

(Interview 12, Abs. 24-26)

Mit der Bezeichnung „Hackordnung“ spricht der Professionelle diese soziale Positionierung der Jugendlichen innerhalb und zwischen Gruppen an. Es geht darum, wer sich welche Position erkämpfen kann. Gleichzeitig verweist die Bezeichnung „ne komische Art von Kommunikation“ darauf, dass es hier um routinisierte Verhaltensweisen der Jugendlichen geht, die sich vom lebensweltlichen Kontext der Professionellen unterscheiden.

Durch die Praxis der sozialen Positionierung im Rahmen wettbewerbsartiger Interaktionsroutinen erklären die Professionellen die Wichtigkeit, die das Gewinnen für die Jugendlichen hat.

Im Wettbewerb zu verlieren, bedeutet immer die Gefahr eines sozialen Positionsverlusts.

Necla [P]: Ähm o-zum Beispiel, die die spielen in der Halle Fußball, Softball, dann ... is eigentlich eigentlich is SPORTgeist gefragt. Ja, dass sie dann da irgendwie zu fünf da einem Ball herrennen wie auch immer, ... am Anfang wos noch mit Spaß anfängt, brüllen sich gegenseitig so an, und zum SCHLUSS, werden dann halt eben der eine der erscheint derjenige der am VERLIEREN is, sozusagen, DER äh findet das nicht mehr lustig.

(Interview 18, Abs. 17)

Die Professionelle stellt hier Sportgeist einem Mangel an Verlieren-Können gegenüber. Sportgeist bedeutet, dass ein Spiel nach bestimmten Regeln gespielt wird und – unabhängig

vom ‚realen Leben‘ – Verlierer und Gewinner hervorbringt. Hingegen ist das Spiel für die Jugendlichen lebensweltlich so stark verankert, dass Spiel und ‚reales Leben‘ nicht getrennt werden können. Dadurch sind Verlieren und Gewinnen sehr stark mit sozialer Positionierung verknüpft. Verlieren bedeutet dann die Gefahr der Unterordnung: Der Spaß bzw. das Spiel endet dann, wenn ein Jugendlicher feststellt, dass er verlieren wird, was bedeutet, dass seine soziale Position dadurch in Gefahr geraten kann.⁹⁴ Diese Problematik des Nicht-Verlieren-Könnens wird im Zuge der Konstruktion von Eskalationsszenarien als eine Begründung für die Möglichkeit der gewaltförmigen Eskalation von Situationen herangezogen (vgl. Kapitel 8.2).

Die beschriebene Nähe des Geschehens im Jugendtreff zu jugendlichen Lebenswelten drückt sich zusammengefasst aus durch die Möglichkeit, Freunde zu treffen und das Geschehen selbstständig zu organisieren. Dadurch können die Jugendlichen ihre lebensweltlichen Interaktionsroutinen leben, die durch das Wettbewerbsprinzip strukturiert sind und der sozialen Positionierung der Jugendlichen untereinander dienen. Die Nähe zu jugendlichen Lebenswelten ist die Voraussetzung dafür, dass die Jugendlichen ihre Freizeit im Jugendtreff verbringen wollen.

Freiwilligkeit als Machtressource⁹⁵ der Jugendlichen

Dass der Jugendtreff eine Nähe zu jugendlichen Lebenswelten aufweist, ist nicht allein deren Akzeptanz durch die Professionellen geschuldet. Vielmehr verfügen die Jugendlichen durch die Freiwilligkeit der Nutzung des Jugendtreffs über die Machtressource der *Verweigerung*, und zwar durch *Fernbleiben* vom Jugendtreff und durch *Nicht-Ernstnehmen* der Professionellen. Diese Machtressource ermöglicht es den Jugendlichen strukturell, die Gestaltung des Geschehens im Jugendtreff mitzubestimmen.

Julie [P]: Wenn man sagen würde ne ah DES darfst du nich, und DES machst du nich, und des is sozial äh nich VERTRÄGLICH, und DES kannst du nich machen, des FUNKTIONIERT einfach nich bei denen. /Dann sagen sie ja okay, tschüss, dann geh ich halt wieder.
(Interview 13, Abs. 99)

Hier wird deutlich, dass die Professionelle andere Maßstäbe für den Umgang miteinander im Jugendtreff ansetzen *würde*, wenn die Jugendlichen nicht einfach wieder gehen könnten. Dies

⁹⁴ Dies verweist wieder auf die Funktion der Peer-Group als Raum für Spiele, in denen Aushandlung von Über- und Unterordnung stattfindet (vgl. dazu Fußnote 94). Allerdings wird hier deutlich, dass sich aus Spielen durchaus Konflikte entwickeln können.

⁹⁵ Hier lege ich den Machtbegriff von Max Weber (1980 [1922], S. 28f.) zu Grunde (vgl. Kapitel 3). Machtressourcen der Jugendlichen sind demnach Ressourcen, über die Jugendliche verfügen, und durch deren Nutzung sie die Professionellen dazu bringen können, den jugendlichen Interessen auch dann (bis zu einem gewissen Grad) ‚nachzugeben‘, wenn die Professionellen selbst eigentlich lieber ganz anders handeln würden.

verweist wieder darauf, dass die Professionellen und die Jugendlichen unterschiedliche lebensweltliche Bezüge haben und in der Beurteilung des Geschehens auf unterschiedliche selbstverständliche Wissensbestände zurückgreifen. Dass die Professionelle ihre Vorstellungen nicht durchsetzt, liegt daran, dass den Jugendlichen durch die Freiwilligkeit ihrer Anwesenheit eine Machtressource zur Verfügung steht: Werden sie zu sehr in ihrer Vorstellung von Freizeitgestaltung eingeschränkt, können sie den Jugendtreff jederzeit verlassen. Damit entziehen sie sich dem Zugriff der Professionellen, denen damit ein „LEERES HAUS“ (Interview 4, Abs. 55) droht. Die Professionellen haben im Falle einer *Verweigerung* durch das *Fernbleiben* der Jugendlichen keine Möglichkeit mehr, ihrem pädagogischen Auftrag gerecht zu werden und ihre pädagogischen Ziele zu verfolgen (vgl. Kapitel 4.1).

Darüber hinaus nutzen die Jugendlichen eine weitere Möglichkeit, sich gegen eine zu starke Einschränkung ihrer alltäglichen Interaktionsroutinen während ihrer Freizeit im Jugendtreff zu wehren. Wenn die Vorstellungen der Professionellen zu weit von denen der Jugendlichen entfernt sind, nehmen diese die Professionellen als InteraktionspartnerInnen nicht ernst.

Volker [P]: das is SCHWIERIG glaub ich das durchzusetzen. ... Und dann noch ernstgenommen zu werden ja. (I: ja) Das is halt die ... die Sache.
(Interview 12, Abs. 57)

Die Jugendlichen erleben das von Berger und Luckmann so bezeichnete „Ausscheren aus der Wirklichkeit“ (2004 [1967], S. 70) durch die Professionellen und sprechen ihnen die Kompetenz zur Teilnahme am sinnhaften gemeinsamen Handeln ab. Für die Professionellen stellt das *Nicht-Ernstnehmen* genauso wie das *Fernbleiben* eine Verweigerung dar, weil sie auch in diesem Fall nicht pädagogisch tätig werden können. Nur wenn sie von den Jugendlichen ernst genommen werden, ihren differenten Deutungs- und Handlungsangeboten von den Jugendlichen also Sinn zugeschrieben wird, können sie überhaupt an einer Veränderung der Jugendlichen⁹⁶ – in welcher Form auch immer – arbeiten.

Das Regulationsdilemma

Die beschriebenen Möglichkeiten der Jugendlichen, sich dem pädagogischen Zugriff der Professionellen zu verweigern, stellen eine Machtressource der Jugendlichen dar. Die Professionellen selbst hingegen sind mit verhältnismäßig geringen Machtressourcen ausgestattet (vgl. Kapitel 4.1). Würden die Professionellen nun aus diesem Machtverhältnis schließen, dass die Jugendlichen im Jugendtreff alles machen können, was sie wollen, wären sie zwar nicht von einer Verweigerung der Jugendlichen durch *Fernbleiben* oder *Nicht-Ernstnehmen* betroffen –

⁹⁶ Hier ist eine Veränderung von Jugendlichen angesprochen im Sinne professionellen Handelns als Arbeit mit Menschen, die sich (z. B. ihre Denk- und Handlungsweisen) mit der Unterstützung von Professionellen verändern (vgl. Kapitel 2.2).

hingegen bestände die Gefahr der *Etablierung des pädagogisch ,Untragbaren‘*. Da sie als Professionelle über einen gesellschaftlichen Auftrag und über professionelles Wissen verfügen, die sich in ihren pädagogischen Zielen ausdrücken, haben sie auch eine Vorstellung davon, was an sozialer Praxis in einem Jugendtreff als Einrichtung der Jugendhilfe tragbar ist und was nicht.

Peter [P]: wenns jeden TAG Streit gibt und und und des OFFENSICHTLICH auch kein ... kein BE-MÜHEN erkennbar is, dass man sich irgendwie an die GRUNDSÄTZLICHSTEN REGELN hält die (I: mhmm) im Haus gelten, ... und und des offensichtlich NICH ernst nimmt und äh auch ganz BEWUSST und LUSTVOLL die Regeln BRICHT, dann is irgendwann n PUNKT auch erreicht wos einfach nich mehr GEHT. Und und SPÄTESTENS als es dann so war, ... dass die anderen Besucher WEG geblieben sind, (I: mhmm) äh weil sie sich in der Atmosphäre dann auch nich mehr wohl gefühlt hamm. (I: mhmm) Spätestens dann muss ma die NOTBREMSE ziehn. (I: mhmm) Dann dann kann man so kann man nich mehr ARBEITEN.

(Interview 20, Abs. 66)

Der Professionelle macht hier deutlich, dass eine gewisse Akzeptanz von minimalen Grundregeln des Zusammenlebens im Jugendtreff durch die Jugendlichen Voraussetzung für die Arbeit mit ihnen ist. Eine absichtsvolle, dauerhafte Missachtung dieser Regeln führt – nach einer Weile („der Punkt erreicht“) – dazu, dass die Professionellen entscheiden, der „Schaden“ sei kleiner, wenn den Jugendlichen ein Hausverbot erteilt wird („Notbremse“). Insbesondere ist das der Fall, wenn die Arbeit mit anderen Jugendlichen darunter leidet, die solche Verhaltensweisen nicht oder nicht in dem Maße zeigen. Die Etablierung des „Untragbaren“ („so kann man nich mehr arbeiten“) wird verhindert, indem auf die pädagogische Arbeit mit bestimmten Jugendlichen oder Gruppen verzichtet wird – hier zu Gunsten des pädagogischen Ziels, mit denjenigen zu arbeiten, die zu einer Zusammenarbeit bereit sind.

In Bezug auf die Bearbeitung des Gewaltrisikos wird als *pädagogisches Ziel* das Ideal des gewaltfreien Raums formuliert (vgl. Kapitel 6.2.2). Da Verhaltensroutinen der Jugendlichen teilweise als gewaltrelevant interpretiert werden (vgl. Kapitel 8.1), bedeutet dieses pädagogische Ziel, dass solche Verhaltensweisen eingedämmt werden müssen. Insofern bringen die Professionellen in den Aushandlungsprozess ihre Definition davon ein, was in Bezug auf Gewalt pädagogisch „untragbar“ ist und das Risiko erhöht, dass die „Katastrophe“ der „richtigen Schlägerei“ (vgl. Kapitel 6.2.1) eintritt.

Die Nähe des Geschehens im Jugendtreff zu jugendlichen Lebenswelten, die durch Freiwilligkeit als Machtressource der Jugendlichen strukturell notwendig wird, bringt in Verbindung mit den pädagogischen Zielen der Professionellen das *Regulationsdilemma* hervor. Es präsentiert sich als strukturell angelegtes Dilemma, da die Professionellen ihr Handeln immer im Hinblick auf die Gefahr der Verweigerung der Jugendlichen *und* auf die Etablierung des „Untragbaren“ abwägen müssen. Der Widerspruch zwischen dem Anbieten von Nähe zu jugendli-

chen Lebenswelten und dem Verfolgen pädagogischer Ziele lässt sich im Handeln nicht auflösen, sondern muss laufend situativ ausbalanciert werden. Es stellt sich immer die Frage, wie viel Regulierung in der konkreten Situation zu viel bzw. zu wenig ist. Zu viel zu reglementieren birgt dabei die Gefahr der Verweigerung durch die Jugendlichen, zu wenig zu regulieren die Gefahr, die Etablierung des pädagogisch ‚Untragbaren‘ zuzulassen.

Jan [P]: ich glaub ich könnt mich jetzt auch wegen jedem SCHMARRN aufregen wegen ALLEM ja wegen jedem SCHIMPFWORT wegen ... jedem LAUT SEIN wegen JEDEM äh jeder respektlosen Handlung wegen ALLEM, aber ob ich da die Allgemeinsituation damit verbessert ist fraglich. (I: Mhm) Ich glaub dass ich da EHER die Jugendlichen NERV damit, [...] ... Obwohl das natürlich jetzt äh wenn man rein pädagogisch sieht ... ma VIELLEICHT ab und zu mal ANDERS handeln sollte, das ist mir bewusst, dass des so ist aber was hat man für ne Möglichkeit. (I: Genau) Also des ist so (I: Ja) man muss sich auch irgendwo der Arbeit ANPASSEN und den Jugendlichen um einen RUM
(Interview 25, Abs. 83)

Der Professionelle stellt hier das Regulationsdilemma dar, in dem er sich im Zuge des Handelns befindet. Er sieht seinen pädagogischen Auftrag darin, bestimmte Umgangsformen einzufordern, wie etwa sich nicht gegenseitig zu beschimpfen, eine angemessene Lautstärke einzuhalten oder respektvoll miteinander umzugehen. Gleichzeitig ist ihm bewusst, dass er damit von den Jugendlichen fordert, ihre selbstverständlichen Interaktionsroutinen aufzugeben. Die Sinnhaftigkeit der Durchsetzung seines Ziels stellt er zwar nicht generell in Frage. Er sieht aber keine ‚Möglichkeit‘, seinen Anspruch vollständig durchzusetzen und gleichzeitig mit den Jugendlichen gut zusammen zu arbeiten. Eine gute Zusammenarbeit erfordert, die Interaktionsroutinen der Jugendlichen bis zu einem gewissen Grad („irgendwo“) zu akzeptieren, was der Professionelle als ‚Anpassen‘ an die Jugendlichen ausdrückt.

Zusammenfassend kann das Regulationsdilemma als paradoxe Struktur professionellen Handelns im Jugendtreff charakterisiert werden. Es wird hervorgebracht durch die Freiwilligkeit der Jugendlichen als Machtressource, welche Voraussetzung für eine Nähe des Jugendtreffs zu jugendlichen Lebenswelten ist, in Verbindung mit relativ geringen Machtressourcen der Professionellen, die nichtsdestotrotz ihre pädagogischen Ziele verfolgen. Als strukturelle Paradoxie ist das Regulationsdilemma für professionelles Handeln im Jugendtreff generell handlungsstrukturierend.

Für die Gewaltbearbeitung ist das Regulationsdilemma insbesondere relevant, weil die Professionellen als zentrales pädagogisches Ziel das Ideal des gewaltfreien Raums formulieren. Gleichzeitig verlangt aber die Nähe zu jugendlichen Lebenswelten, welche für die Jugendlichen Hauptgrund ist, den Jugendtreff zu besuchen, ein Zulassen eines gewissen Maßes an Interaktionsroutinen der Jugendlichen – die von den Professionellen jedoch als gewaltrelevant eingeschätzt werden (vgl. Kapitel 8.1). Dies macht deutlich, dass sich die Vorstellungen der Jugendlichen und der Professionellen in Bezug darauf, was im Jugendtreff möglich sein soll,

unterscheiden. Das Regulationsdilemma stellt die Professionellen vor die Aufgabe abzuwegen, wie viel gewaltrelevante Interaktionsroutinen sie zulassen (müssen) und wie weit sie diese begrenzen (müssen). Für die Gewaltbearbeitung ist dies besonders relevant, weil differente Gewaltverständnisse als lebensweltlich und kulturell bedingte Unterschiede zwischen den Jugendlichen und den Professionellen virulent werden und verhandelt werden müssen (vgl. Kapitel 8.3).

In Bezug auf das Regulationsdilemma entwickeln die Professionellen unterschiedliche Deutungen und ‚Lösungen‘, welche auf Grundlage unterschiedlicher professioneller Wissensbestände differieren. Im Folgenden beschreibe ich deshalb unterschiedliche Muster professioneller Problemkonstruktion (vgl. Kapitel 7.2), bevor ich im Anschluss deren Bedeutung für die Interpretation des und den Umgang mit dem Regulationsdilemma darstelle (vgl. Kapitel 7.3).

7.2 Muster professioneller Problemkonstruktion

Als weitere Bedingungen der Praxis der Gewaltbearbeitung im Jugendtreff können unterschiedliche Problemkonstruktionen der Professionellen gelten, die als spezifische Wissensbestände im Rahmen der Aushandlung von Situationsdefinitionen wirksam werden. Insofern begründen sie unterschiedliche Handlungsmuster, die im Jugendtreff vorzufinden sind. Bei der folgenden Darstellung geht es nicht um eine umfassende Analyse der Wissensbestände, auf die die Professionellen beim Handeln in der offenen Jugendarbeit zurückgreifen.⁹⁷ Vielmehr rekonstruiere ich idealtypisch zwei Muster professioneller Problemkonstruktion, die unterschiedliche Handlungsorientierungen bedingen, die in der *Gewaltbearbeitung* von Bedeutung sind – d. h. die unterschiedliche Interpretations- und Handlungsmöglichkeiten in der Gewaltbearbeitung hervorbringen (vgl. Kapitel 8-10). Diese Muster können nicht unbedingt einzelnen Professionellen zugeschrieben oder gar als Einrichtungsordnungen verstanden werden, da sie empirisch auch in Mischformen vorzufinden sind. Wohl aber tendieren einzelne Professionelle oder auch Einrichtungen zum einen oder anderen Muster. Bei der Analyse konkreter Handlungssituationen wird deutlich, dass die folgenden Muster professionelles Handeln auf unterschiedliche Weise strukturieren, d. h. dass die Handlungssentscheidungen der Professionellen je nach Bezug auf die verschiedenen Muster differieren.

Die beiden Muster professioneller Problemkonstruktion unterscheiden sich je nachdem, wie die Professionellen die Jugendlichen als ihre Zielgruppe einschätzen, und welches Verständnis sie von Jugendarbeit haben. Zum einen wird der *Jugendtreff als ‚Modell der Gesellschaft‘* interpretiert. Dies schließt eine defizitorientierte Einschätzung der Jugendlichen als Zielgrup-

⁹⁷ Dies würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

pe sowie ein Verständnis von Jugendarbeit ein, das sich auf die Vermittlung gesellschaftlicher Erwartungen bezieht (vgl. Kapitel 7.2.1). Davon unterscheidet sich zum anderen die Deutung des *Jugendtreffs* als ‚Familienersatz‘. Dabei wird eine Einschätzung der Jugendlichen als Individuen vorgenommen und mit der Vorstellung verbunden, dass Jugendarbeit Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen von Beziehungen bedeutet (vgl. Kapitel 7.2.2). Da die rekonstruierten Muster sowohl Perspektiven auf das professionelle Handlungsproblem als auch Handlungsorientierungen beinhalten, ist zu diskutieren, inwiefern sie als professionelle ‚ideologies‘ im Sinne von Strauss (vgl. Kapitel 2.1) zu bezeichnen sind.⁹⁸

7.2.1 Jugendtreff als ‚Modell der Gesellschaft‘: Regelorientierung

In der Interpretation des Jugendtreffs als ‚Modell der Gesellschaft‘ gehen die Professionellen davon aus, dass der Jugendtreff den Jugendlichen eine Möglichkeit eröffnet, gesellschaftliche Erwartungen und Regeln zu erlernen. Das Zusammenleben im Jugendtreff wird nicht in erster Linie durch direkte interpersonale Beziehungen organisiert, sondern durch Regeln, die auch verbindlich sind, wenn keine persönliche Bedeutung der Individuen füreinander besteht. Auf diese Weise deuten die Professionellen den sozialen Raum, der vom Gewaltrisiko betroffen ist, als ‚Modell der Gesellschaft‘, in der die Jugendlichen leben.⁹⁹

Das Bereitstellen eines ‚Modells der Gesellschaft‘ wird notwendig, weil die Jugendlichen in der Einschätzung der Professionellen Defizite in Bezug auf die Einhaltung gesellschaftlicher Regeln haben. Der Jugendtreff wird als ein ‚Modell der Gesellschaft‘ angesehen, weil er einen durch Regeln strukturierten sozialen Komplex darstellt, in dem Regeleinhaltung erlernt und eingeübt werden kann.

Im Folgenden mache ich die *generelle Defizitorientierung* deutlich, die die Einschätzung der Jugendlichen durch die Professionellen bestimmt und die Notwendigkeit begründet, ein ‚Modell der Gesellschaft‘ bereit zu stellen. Anschließend stelle ich ihr darauf bezogenes Verständnis von Jugendarbeit als *Vermittlung gesellschaftlicher Erwartungen* dar.

Einschätzung der Jugendlichen als Zielgruppe: Generelle Defizitorientierung

Die Einschätzung der Jugendlichen durch die Professionellen als Zielgruppe von Jugendarbeit beschreibe ich im Folgenden an Hand der Kriterien *Problemdefinition*, *Begründungsmuster* und *Deutung von Jugendverhalten*.

⁹⁸ Damit setze ich mich in den Kapiteln 7.4 und 10.4 auseinander.

⁹⁹ Hier nehme ich begrifflich Bezug auf Tönnies‘ (1972) Gegenüberstellung von Gesellschaft und Gemeinschaft, da diese Unterscheidung differente Logiken der unterschiedlichen Muster professioneller Problemkonstruktion deutlich macht. Es stehen sich der Bezug auf universale Regeln (als Aspekt von Gesellschaft) im Muster Jugendtreff als ‚Modell der Gesellschaft‘ und der Bezug auf persönliche Beziehungen (als Aspekt von Gemeinschaft) im Muster Jugendtreff als ‚Familienersatz‘ (vgl. Kapitel 7.2.2) gegenüber.

Unter *Problemdefinition* verstehe ich hier die Definition der Professionellen, welche Probleme die Jugendlichen haben, d. h. was sie zur Zielgruppe von Jugendarbeit macht. Die Problemdefinition ist durch eine *generelle Defizitorientierung* bei der Einschätzung der Jugendlichen geprägt. Diese bezieht sich hauptsächlich auf die sozialen Umgangsformen der Jugendlichen im Umgang miteinander und mit Erwachsenen, aber auch auf Kriminalität, Schulverweigerung und Beschäftigungslosigkeit, Konsumhaltung statt Gestaltungsfähigkeit oder unzulängliches Konfliktverhalten.¹⁰⁰

Bernhard [P]: i sag amal wenn man einfach 90 Prozent des Tages äh äh Fäkallaute von sich gibt und auch immer hört, äh und dann gibt man sie auch mal wieder, und in diesen 10 Prozent wo des nicht erwünscht ist und wo drauf hingewiesen wird, ... äh da is es halt dann [schnipst mit den Fingern] können die halt nicht umschalten. (I: mhm) Dass sie dann mal davon Abstand nehmen. ... Des is ... klar. Hätten die ... wenn die regelmäßig an irgendwelchen SCHULEN ... wobei da is auch nich IMMER dann ein guter Umgangston, aber sag i mal spätestens wenn d wer ne LEHRE macht. Mit richtigen Gesellen und Meistern DA WIRD ANDERS GEREDET. (I: ja.) Am BAU oder sonst irgendwie. Die werden KLEIN gemacht. Deswegen VERLIEREN die auch GANZ schnell dann ihre Lehrstellen so nach ... teilweise nach zwei drei Tagen
(Interview 2, Abs. 42-43)

Die generelle Defizitorientierung wird hier durch zwei Aspekte deutlich. Zum einen zeigt der Bezug des Professionellen auf ‚die‘ (Jugendlichen) eine Orientierung auf die Zielgruppe offener Jugendarbeit bzw. auf eine Gruppe von Jugendlichen als Ganze. Es wird kaum zwischen unterschiedlichen Jugendlichen (als Individuen) differenziert, sondern die Zuschreibungen finden in Bezug auf Gruppen von Jugendlichen statt. Zum anderen bezieht sich die Defizitorientierung inhaltlich auf den jugendlichen Sprachgebrauch. Hier wird ein Wechselspiel nicht angemessenen Sprachgebrauchs mit einem gesellschaftlichen Nicht-Eingegliedert-Sein konstruiert: Die Jugendlichen haben keinen angemessenen Sprachgebrauch, weil sie sich nicht in gesellschaftlich für ihre Lebensphase vorgesehenen Maßnahmen (Schule, Lehre) befinden. Dort würden sie einen angemessenen Sprachgebrauch erlernen. Auf Grund ihres nicht angemessenen Sprachgebrauchs aber gelangen sie nicht in diese Maßnahmen bzw. bleiben dort nicht längerfristig. Die Defizite des nicht angemessenen Sprachgebrauchs und der Schulverweigerung oder Beschäftigungslosigkeit sind weiterhin darin begründet, dass die Jugendlichen in erforderlichen Situationen ihren Sprachgebrauch nicht anpassen können („nicht umschalten“).

Defizite stellen demnach eine Abweichung von gesellschaftlichen Erwartungen dar. Das Problem, das die Jugendlichen als Zielgruppe offener Jugendarbeit haben, ist folglich deren Abweichung von gesellschaftlichen Erwartungen bzw. ihr Unvermögen, sich an gesellschaftliche Regeln zu halten.

¹⁰⁰ Hierbei handelt es sich um eine beispielhafte Auflistung von genannten Defiziten, da eine systematische Rekonstruktion für das Forschungsinteresse nicht notwendig ist.

Für die von den Professionellen wahrgenommenen Defizite der Jugendlichen werden zwei unterschiedliche *Begründungsmuster* herangezogen. Zum einen wird von einer *Familienverschuldung* ausgegangen, zum anderen aber auch von einer *Selbstverschuldung* durch die Jugendlichen.

Familienverschuldung bedeutet, dass die Jugendlichen keine angemessene Erziehung durch ihre Familie erfahren haben und deshalb bestehende Regeln entweder gar nicht kennen, oder deren Einhaltung nicht eingehübt haben.

Veronika [P]: Und dann immer ... mal bissl VERSUCHT, obs ob ma mit denen Möglichkeiten findet wie man in so a KONFLIKTsituation ... ANDERS reagieren könnte. (I: mhm) Was für DIE Jugendlichen sehr SCHWER is, weil die daheim eben diese f-diese Techniken und Strukturen MITkriegt hamm. (I: ja) Die hamm oft gar nix zur VERFÜGUNG. Ge? (I: mhm) Nix anderes. (I: ja) Als dass sie LAUT werden, als dass sie BRÜLLEN und als dass sie wen BESCHIMPfen.

(Interview 10, Abs. 36-37)

Wie die Professionelle hier in Bezug auf Verhalten in Konflikten aufzeigt, führt sie das von ihr als unangemessen interpretierte Handeln von Jugendlichen darauf zurück, dass ihnen durch ihre Eltern oder durch ihre Familie (,daheim‘) keine angemessenen Handlungsweisen vermittelt wurden. Ihre Defizite (,gar nix zur Verfügung‘) resultieren demnach aus der Art ihrer Erziehung, welche als defizitär angesehen wird.

Darüber hinaus werden die Defizite der Jugendlichen aber auch durch eine Selbstverschuldung begründet. Dies bedeutet, dass die Jugendlichen auch deswegen in einer defizitären Lage sind, weil sie selbst nichts dagegen unternehmen.

Bernhard [P]: Beleidigte Leberwurst, da geh ich nimmer hin. (I: mhm) Da also die diese auch diese äh diese GAR keine vorhandene KRITIKfähigkeit sich selbst gegenüber, und auch da KONFLIKTfähigkeit NULL. Also in SOLCHEN Punkten NULL. Auf der STRASSE mit irgendwelchen andern GLEICHALTRIGEN sowas DA ... BEREIT für jeden Konflikt. (I: ja.) Aber im Job, in der AUSBILDUNG, nix. Mit LEHRERN, nix. (I: mhm) Ja, keine Toleranz nix.

(Interview 2, Abs. 45-46)

Der Professionelle spricht hier eine fehlende Bereitschaft zur Anpassung an gesellschaftliche Umgangsformen an. Die hohe Bereitschaft, in Freizeitkontexten (,auf der Straße‘) Konflikte auszutragen, wird als Fähigkeit gedeutet, Konflikte auszuhalten und auszutragen (,bereit für jeden Konflikt‘). Deshalb wird die fehlende ‚Kritik-‘ und ‚Konfliktfähigkeit‘ primär als mangelnde Bereitschaft interpretiert, sich Konflikten in anderen Kontexten zu stellen. Dies wiederum verweist auf eine Selbstverschuldung der Jugendlichen oder zumindest auf eine eigene Mitverschuldung ihrer Lage, da sie sich nicht in gesellschaftlich vorgesehene Settings wie Schule oder Ausbildungsplatz integrieren (,Beleidigte Leberwurst‘).

Auf dieser Grundlage findet eine spezifische *Deutung von Jugendverhalten* statt. Jugendverhalten wird als fehlende Einhaltung von Regeln bzw. als mangelnde Anpassung an gesellschaftliche Erwartungen interpretiert. Dies führt zu einer *Dramatisierung* jugendlichen Verhaltens.

Bernhard [P]: einigen könnten SEHR GUT bei uns auch sich prima wohlfühlen ohne dass sie rumfluchen und im äh gegen irgendwelche Regelungen verstößen.
(Interview 2, Abs. 41)

Während die Jugendlichen ihren Sprachgebrauch als ‚unsere Sprache‘ (Beobachtungsprotokoll 7, Abs. 185) bezeichnen, interpretiert ihn der Professionelle als Regelverstoß – gegen Regeln, die er als Professioneller aufgestellt hat, und zwar in Anlehnung an gesellschaftliche Erwartungen an die Jugendlichen. Jugendverhalten als jugendkulturelle Verortung, wie die Jugendlichen das selbst interpretieren, wird damit negiert. Vielmehr wird es als Abweichung von gesellschaftlichen Normen und Regeln interpretiert, die von den Jugendlichen leicht eingehalten werden könnten („können [...] sich wohlfühlen ohne dass sie rumfluchen“). Im Hinblick darauf, dass fehlende Regeleinhaltung als Grund für fehlende Eingliederung in die Gesellschaft angesehen wird, wird Jugendverhalten deshalb dramatisiert.

Dies gilt auch in Bezug auf Interaktionsroutinen, die die Professionellen als gewaltrelevant interpretieren – sie werden als Regelabweichungen interpretiert. Im Hinblick auf die differenzierte Interpretation der Jugendlichen muss vor dem Hintergrund des Regulationsdilemmas ausgethandelt werden, inwieweit solche Regelabweichungen im Jugendtreff stattfinden können (vgl. Kapitel 7.3.1).

Vorstellungen von Jugendarbeit: Vermittlung gesellschaftlicher Erwartungen

Werfen Professionelle einen defizitorientierten Blick auf die Jugendlichen und deren Verhalten, haben sie daran anschließend eine spezifische Vorstellung von Jugendarbeit. Diese beleuchte ich im Folgenden auf Grundlage der Kriterien *Ziel*, *Herstellung von Kontakt* und *Orientation beim Handeln*.

Wird der Jugendtreff als ‚Modell der Gesellschaft‘ entworfen, ist das *Ziel* von Jugendarbeit in erster Linie die *Vermittlung gesellschaftlicher Erwartungen*. Das bedeutet einen Ausgleich der Defizite der Jugendlichen, die als Abweichung von gesellschaftlichen Regeln interpretiert werden, welche die Jugendlichen nicht erfüllen können (Familienverschuldung) oder wollen (Selbstverschuldung).

Volker [P]: was MACHST als Sozialarbeiter du tust halt Leute auch SOZIALISIEREN ja, (Christina: ja.) in die Gesellschaft INTEGRIEREN. Also es heißt /so

Christina [P]: /UMGANGSformen /halt, ja (I: mhm)
Volker: /du ((...)) so, okay das is
OPPORTUN oder das is NICH opportun. Wenn des nich OPPORTUN is, dann, ... muss gibts halt ne Konsequenz, damit das halt ANDERS wird.
(Teambesprechung 8, Abs. 483-485)

Die Professionellen formulieren als ihr Ziel die ‚Integration‘ der Jugendlichen in die Gesellschaft. ‚Sozialisieren‘ kann hier zum einen als Vermittlung von Regeln verstanden werden,

zum anderen aber auch die Vermittlung der Einsicht, dass diese Regeln sinnvoll sind.¹⁰¹ Als Beispiel werden hier nicht zufällig angemessene ‚Umgangsformen‘ genannt – insbesondere der Sprachgebrauch der Jugendlichen wird von den Professionellen als gewaltrelevant interpretiert (vgl. Kapitel 8.2) und ist laufend Anlass für Auseinandersetzungen. Erreicht werden soll die Vermittlung von Regeln sowie deren Sinnhaftigkeit zum einen durch deren Festsetzung und Transparenz („was ist opportun“). Zum anderen sollen Sanktionen („gibts halt ne Konsequenz“) dazu führen, dass die aufgestellten Regeln eingehalten werden. Lernen wird in diesem Sinne als zunehmendes Gelingen von Regeleinhaltung verstanden.

Kontakt zwischen Professionellen und Jugendlichen kommt dementsprechend vor allem über die *Kontrolle von Regeleinhaltung* zu Stande. Wenn die Jugendlichen Regeln übertreten, gehen die Professionellen auf sie zu, da sie Interventionsbedarf sehen.

Veronika [P]: die Schimpfwortregeln. (I: ja) Du hasch NUR MEHR SCHIMPFWÖRTER da herinn ghört. (I: mhmm) Du hasch die KONTEN KEINEN SATZ mehr sagen, NUR no SCHIMPFWÖRTER, oder nur no solchene Sätze. Ge? (I: ja) Und dann hamma die Schimpfwortregel und überlegt, dann mussten sie immer zahlen und sich entschuldigen, und des GELD des ma da reinkriegt hamm, des hamma dann ... m [karitative Einrichtung], gspendet, (Interview 10, Abs. 67-68)

Wieder in Bezug auf den Sprachgebrauch der Jugendlichen wird hier deutlich, dass Kontakt immer dann zu Stande kommt, wenn die Regel, keine Schimpfwörter zu verwenden, nicht befolgt wird. Die Aufstellung der Regel und das Ziel, die Regel auch durchzusetzen, machen es notwendig, dass Professionelle mit den Jugendlichen Kontakt aufnehmen und sich mit ihnen über die Regel bzw. deren Bruch und die entsprechenden Sanktionen auseinandersetzen. Insofern die Regeln von den Professionellen – als Spiegel gesellschaftlicher Erwartungen – aufgestellt werden, und die Jugendlichen als Lernende definiert werden, kann das Verhältnis zwischen Professionellen und Jugendlichen als ein *Gegenüber* beschrieben werden. Dieses Gegenüber definiert sich dadurch, dass sich die Professionellen als diejenigen betrachten, die in der Lage sind, die ‚richtigen‘, d. h. die gesellschaftlich anerkannten Regeln zu definieren. Die Jugendlichen hingegen werden als diejenigen angesehen, die lernen müssen, diese Regeln zu akzeptieren und ihnen zu entsprechen.¹⁰²

Die *Orientierung beim Handeln* bezieht sich, wie bereits deutlich wurde, auf bestehende und durchzusetzende Regeln. Durch diese *Regelorientierung* wird deutlich, dass die Professionel-

¹⁰¹ Insofern wird hier an ein Verständnis von Sozialisation nach Berger und Luckmann (2004 [1967], S. 140) angeschlossen, ohne jedoch die Möglichkeit der Weiterentwicklung von Regeln in Betracht zu ziehen.

¹⁰² Cloos, Königter, Müller u. a. (2007, S. 259ff.) entwickeln unterschiedliche Typen von Arbeitsbeziehungen in der offenen Jugendarbeit. Das von mir explizierte ‚Gegenüber‘ entspricht am ehesten dem Typus „Erste unter Anderen“ (ebd., S. 269ff.), der als asymmetrische Arbeitsbeziehung charakterisiert wird. Dabei inszenieren sich Professionelle unter Bezug auf ihren Wissensvorsprung als Andere, gleichzeitig aber zeigen sie eine „demonstrative Nähe und das Verständnis jugendlicher Praktiken“ (ebd., S. 274). Letzteres steht im Gegensatz zu meinen Ergebnissen, da im Kontext der Konstruktion des Jugendtreffs als ‚Modell der Gesellschaft‘ nicht Nähe zu oder Verständnis von Jugendverhalten, sondern dessen Dramatisierung vorherrscht (siehe oben).

len sich bei ihrer Arbeit mit den Jugendlichen auf *Gleichheit* beziehen, d. h. für alle Jugendlichen, die BesucherInnen im Jugendtreff sind, gelten die gleichen Regeln. Dies entspricht dem beschriebenen Muster der Konstruktion des Jugendtreffs als ‚Modell der Gesellschaft‘ nicht nur deshalb, weil die zu vermittelnden gesellschaftlichen Erwartungen ebenfalls alle Jugendlichen als (künftige) Gesellschaftsmitglieder betreffen. Auch die Einschätzung der Jugendlichen findet, wie oben beschrieben, generell in Bezug auf die gesamte Zielgruppe bzw. auf ganze BesucherInnengruppen statt.

Die Konstruktion des Jugendtreffs als ‚Modell der Gesellschaft‘ als erstes Muster professioneller Problemkonstruktion soll nicht darüber hinweg täuschen, dass den Machtressourcen der Professionellen im Jugendtreff die Machtressourcen der Jugendlichen – Verweigerung durch Fernbleiben oder Nicht-Ernstnehmen – gegenüber stehen (vgl. Kapitel 7.1). So können die Professionellen ihre Regeln zwar aufstellen, bei deren Durchsetzung sind sie aber auf Aushandlungsprozesse mit den Jugendlichen angewiesen und müssen mit dem Regulationsdilemma umgehen. Die Konstruktion des Jugendtreffs als ‚Modell der Gesellschaft‘ führt zu einer spezifischen Interpretation und Bearbeitung des Regulationsdilemmas. Nach einer kontrastierenden Darstellung des zweiten Musters professioneller Problemkonstruktion werde ich deshalb entsprechend unterschiedliche Deutungen und Lösungen des Regulationsdilemmas beschreiben (vgl. Kapitel 7.3.).

7.2.2 Jugendtreff als ‚Familienersatz‘: Beziehungsorientierung

In der Interpretation des Jugendtreffs als ‚Familienersatz‘ (Interview 15, Abs. 35) haben die Professionellen die Vorstellung, dass sie den Jugendlichen eine soziale Gemeinschaft anbieten, die (auch) Aufgaben der Herkunftsfamilie übernimmt. Zwar existieren Grundregeln des Zusammenlebens für diese Gemeinschaft, sie stehen aber nicht im Zentrum der Auseinandersetzungen zwischen Professionellen und Jugendlichen. Die Professionellen konstruieren den sozialen Raum, auf den das Gewaltrisiko bezogen ist, demnach eher als Gemeinschaft, in der direkte interpersonale Beziehungen sowie die darin verankerte Nähe, Emotionalität und Solidarität Grundlage des Zusammenlebens sind.¹⁰³

Die Bereitstellung einer Gemeinschaft, die Aufgaben der Herkunftsfamilie übernimmt, wird notwendig, weil aus Sicht der Professionellen Jugendliche in sozial benachteiligten Familien aufwachsen. Diese können die Jugendlichen in ihren Entwicklungsaufgaben nicht angemessen unterstützen. Der Jugendtreff wird deshalb als ‚Familienersatz‘ konzipiert – er stellt Räume

¹⁰³ Den begrifflichen Bezug auf Tönnies (1972) habe ich bereits in Kapitel 7.2.1 (vgl. Fußnote 101) transparent gemacht.

zur Verfügung, in denen Sozialität durch persönliche Beziehungen strukturiert wird, im Rahmen derer Persönlichkeitsentwicklung stattfinden kann.¹⁰⁴

Im Folgenden stelle ich dar, dass bei der Einschätzung der Jugendlichen als Zielgruppe die *Orientierung an Kompetenzen und Defiziten des Individuums* grundlegend ist. Im Anschluss und darauf aufbauend charakterisiere ich ein Verständnis von Jugendarbeit als *Persönlichkeitsentwicklung in Beziehungen*.

Einschätzung der Jugendlichen als Zielgruppe: Orientierung an Kompetenzen und Defiziten des Individuums

An Hand der Kriterien *Problemdefinition*, *Begründungsmuster* und *Deutung von Jugendverhalten* kontrastiere ich nun die Einschätzung der Jugendlichen als Zielgruppe.

Während die *Problemdefinition* im Muster Jugendtreff als ‚Modell der Gesellschaft‘ durch eine generelle Defizitorientierung geprägt ist, orientieren sich die Professionellen, wenn sie auf das Muster Jugendtreff als ‚Familienersatz‘ zurückgreifen, auf *Kompetenzen und Defizite des Individuums*. Sie vermeiden weitgehend, sich generell auf ihre Zielgruppe oder auf bestimmte BesucherInnengruppen zu beziehen. Vielmehr betrachten sie einzelne Jugendliche im Kontext der (Ziel-)Gruppe. Diese schätzen sie in Relation zu andern Jugendlichen ein und beziehen sich dabei sowohl auf Defizite als auch auf Kompetenzen. Dabei steht der soziale und moralische Entwicklungsstand einzelner Jugendlicher im Mittelpunkt. Beurteilt werden beispielsweise Fähigkeiten zur Einschätzung und Bewältigung sozialer Situationen, zur Einschätzung von sich und anderen, zur Beziehungsgestaltung, zur Konfliktlösung oder aber auch Themen wie Selbstachtung und Selbstvertrauen.¹⁰⁵

Liz [P]: also so komm ICH ganz gut damit damit KLAR, auch auch sie glaub ich ganz gut EINSCHÄTZEN zu LERNEN mit der Zeit. (I: mhmm) ... Und man hat äh MUSS halt auch aufpassen dass man nicht [lacht] gleich so okay der is jetzt so und so, der is sicher so wie der und der (I: ja) und deswegen mach ich jetzt des und des, des is halt des des is schon AUCH so ne Gefahr dabei. ... JEDEN als INDIVIDUUM wahrzunehmen (I: mhmm) und sie NICHT wirklich alle irgendwie immer über einen KAMM zu scheren.

(Interview 15, Abs. 45)

Die Professionelle grenzt sich hier gegen eine generelle Einschätzung der Jugendlichen als Zielgruppe ab und orientiert sich an den einzelnen Jugendlichen. Es wird aber deutlich, dass die Einschätzung der Jugendlichen als Individuen immer ein sozial relationierter Akt ist. Sie kann nur auf Grundlage vorhandenen, typisierten Wissens vorgenommen werden – gerade darin besteht die ‚Gefahr‘ stereotyper Zuschreibungen. Die am Individuum orientierte Ein-

¹⁰⁴ Auch Bimschas und Schröder (2003) gehen davon aus, dass Jugendarbeit Aufgaben übernimmt, für die ursprünglich Familienangehörige, in erster Linie die Eltern, verantwortlich sind: Sie konzeptualisieren Beziehungen in der Jugendarbeit u. a. als „stellvertretende Ablösebeziehungen“ (vgl. ebd., S. 83ff.).

¹⁰⁵ Auch hier geht es um eine beispielhafte Nennung von Fähigkeiten und Themen.

schätzung stellt für die Professionelle einen Prozess dar, da sie die einzelnen Jugendlichen dafür kennen lernen muss. Auf Grundlage ihrer Erkenntnisse nimmt sie dann die Einschätzung der jeweiligen Jugendlichen vor und richtet ihr Handeln danach aus.

Als *Begründungsmuster* für die unterschiedlichen Kompetenzen und Defizite der Jugendlichen wird eine komplexe *benachteiligte Lebenssituation* angeführt, die an unterschiedlichen sozialstrukturellen und familiären Kriterien festgemacht wird und je nach Jugendlicher variiert. Finanzielle Situation, Wohnumfeld und Wohnsituation, Bildungsstand der Eltern und der Jugendlichen oder Migrationshintergrund fließen als Erklärungswissen genauso ein wie die Qualität familiärer Beziehungen.

Martina [P]: mei Steinheim is kein reicher, äh Stadtteil¹⁰⁶, also ich würd sagen er rangiert relativ weit unten im pro (I: Mhm) Kopf Einkommen, is relativ äh viele also KINDERREICHE Familien, viel sozialer WOHNUNGSBAU, ... is jetzt auch hier nich so ne IDYLLISCHE Wohngegend (I: Ja) wenn man sich jetzt die Straßen anguckt,
(Interview 26, Abs. 41)

Hier bezieht sich die Professionelle auf die soziale Struktur des Stadtteils, in dem die Jugendlichen leben und der Jugendtreff sich befindet. Sie geht davon aus, dass die Jugendlichen, die den Treff besuchen, mit hoher Wahrscheinlichkeit von den sozialstrukturellen Benachteiligungen, die sich im Stadtteil häufen, betroffen sind. Darüber hinaus beziehen sich die Professionellen aber auch auf die familiäre Situation der Jugendlichen.

Liz [P]: Ihre Schwester ist total brav, lernt viel, die geht auf die Realschule, die soll Lehrerin werden. Die schafft des schon irgendwie über den zweiten Bildungsweg. Aber die Radha [J] is einfach anders. Die Radha liest total gern, des hilft ihr schon, mehr zu begreifen, aber sie is halt auch faul. Des is altersbedingt halt auch jetzt [Radha ist 13]. Die schafft das nicht. Und anstatt dass die Mutter ihre Stärken hervorhebt, gehts immer nur darum, dass sie nicht so gut wie ihre Schwester ist. Und die Radha hat eh schon „null Selbstwertgefühl“, und dann die ganze Zeit des.

(Beobachtungsprotokoll 43, Abs. 76)

In der Beschreibung der Professionellen wird deutlich, dass sie neben den oben genannten sozialstrukturellen Merkmalen auch die Qualität familiärer Beziehungen als wichtige Voraussetzung für eine positive Entwicklung der Jugendlichen ansieht. Als positiv betrachtet sie ein Verhältnis zwischen Eltern und Kindern, in dem die Eltern eine individuelle Einschätzung und Behandlung der Jugendlichen umsetzen – was bedeuten würde, dass die Eltern die Vorstellungen der Professionellen teilen.¹⁰⁷ Machen die Eltern das nicht, ist eine negative Entwicklungen der Jugendlichen wahrscheinlich („null Selbstwertgefühl“). Gleichzeitig zeigt sich, dass die familiären Beziehungen sich im Kontext sozialstruktureller Verortungen abspielen. Das Ziel der Mutter, dass ihre Töchter hohe Bildungsabschlüsse erreichen, und die kriti-

¹⁰⁶ Der Jugendtreff, in dem die Professionelle arbeitet, befindet sich im Stadtteil Steinheim.

¹⁰⁷ Dies verweist darauf, dass sich die Vorstellung von Jugendarbeit als ‚Familienersatz‘ auf eine bestimmte Vorstellung von Familie bezieht. Hier wird bereits deutlich, dass diese geprägt ist durch die Annahme, es sei Aufgabe der Eltern, für eine individuelle Einschätzung und Behandlung, d. h. Förderung, ihrer Kinder zu sorgen. Wie sich im Weiteren noch zeigen wird, führt dies zu Handlungsstrategien, die sich (auch) auf eine Beteiligung der Jugendlichen beziehen (vgl. Kapitel 10.4 und 11.2) und die sich in eben dieser Vorstellung von Familie begünden.

sierte Unterordnung individueller Behandlung gegenüber dem Erreichen sozialer Positionen, zeigen diese Verflechtungen beispielhaft auf.

Anders als bei der Familienverschuldung hebt das Begründungsmuster der benachteiligten Lebenssituation nicht darauf ab, dass Defizite im Bereich der Familie Defizite der Jugendlichen bedingen. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass die familiäre Situation eingebettet ist in sozialstrukturelle Bedingungen. Sowohl von sozialstruktureller Benachteiligung als auch von familiären Umgangsweisen sind Jugendliche in unterschiedlicher Weise betroffen – dadurch erklären sich ihre unterschiedlichen Kompetenzen und Defizite.

Die spezifische *Deutung von Jugendverhalten* bezieht sich nicht auf Kompetenzen und Defizite der spezifischen Jugendlichen, die den Jugendtreff besuchen. Vielmehr wird die Abweichung der Jugendlichen von Erwachsenen auf eine entwicklungstheoretische – und damit für alle Jugendlichen, ob Klientel des Jugendtreffs oder nicht, gleichermaßen geltende – Grundlage gestellt. Jugendverhalten wird als Ausdruck einer Lebensphase, als Entwicklungsstadium interpretiert, das alle Jugendlichen durchlaufen müssen. Insofern findet hier eine *Normalisierung* statt.

Peter [P]: Also i-mh-ich bin da dann schon auf dem Standpunkt dass ma in nem BESTIMMTEN Alter auch n Recht auf ne gewisse DUMMHEIT hat.

[Lachen]

Peter: Also ma man DARF in dem Alter mit sechzehn siebzehn Sachen machen, die man als Erwachsener nich mehr machen KANN, (I: ja) und des is bis zu nem gewissen Punkt auch WICHTIG dass man die macht. Weil, man kanns nich NACHHOLN. Wenn mans nich gemacht hat.

[Lachen]

Peter: Und und es is schon, es spielt SCHON ne wichtige Rolle auch dass man SELBER nich vergisst, wie man in dem Alter damals SELBER gewesen is. (I: mhmm) Dass man so n GEWISSES, für für Sachen die sich in nem HALBWEGS normalen Rahmen bewegen auch n ... VERSTÄNDNIS mitbringt, (Interview 20, Abs. 68-72)

Der Professionelle macht deutlich, dass er von Jugendlichen gar kein Verhalten erwartet, das den Vorstellungen von Erwachsenen entspricht. Jugend sieht er als wichtige Phase an („man kanns nich nachholen“), in der unterschiedliche Verhaltensweisen ausprobiert werden können, die von Erwachsenen als abweichend wahrgenommen werden („Recht auf ne gewisse Dummheit“). Diese Normalisierung drückt sich weiterhin dadurch aus, dass argumentiert wird, dass die Professionellen selbst diese Lebensphase auch durchlaufen haben und von deren Normalität aus eigener Erfahrung wissen. Dennoch werden nicht jegliche Verhaltensweisen normalisiert. Der Rahmen dessen, wofür Verständnis aufgebracht werden kann, wird zwar ausgedehnt, aber nur bis zu einem bestimmten Grad („gewisse Dummheit“, „gewisser Punkt“, „halbwegs normaler Rahmen“).

Das bedeutet, dass auch in Bezug auf Verhaltensweisen, die die Professionellen als gewaltrelevant interpretieren, Strategien der Normalisierung wirksam werden. Bis zu einem bestimmten Grad wird für solche Verhaltensweisen Verständnis aufgebracht, da sie vor dem Hinter-

grund eines Entwicklungsprozesses der Jugendlichen interpretiert werden und von einer lebensweltlich begründeten Sinnhaftigkeit für die Jugendlichen ausgegangen wird. Wo die Grenze des Verständnisses gezogen wird, muss wiederum vor dem strukturellen Hintergrund des Regulationsdilemmas mit den Jugendlichen ausgehandelt werden (vgl. Kapitel 8.3).

Diese Normalisierung ermöglicht ein Verständnis für die Jugendlichen und ihre Verhaltensweisen. Damit stellt sie eine wichtige Grundlage für die Vorstellung von Jugendarbeit dar, die ich im Folgenden beleuchte.

Vorstellungen von Jugendarbeit: Persönlichkeitsentwicklung in Beziehungen

Vor dem Hintergrund dieser differenten Einschätzung der Jugendlichen haben Professionelle, wenn sie den Jugendtreff als ‚Familienersatz‘ verstehen, eine andere Vorstellung von Jugendarbeit als Professionelle, die sich auf den Jugendtreff als ‚Modell der Gesellschaft‘ beziehen. Dies zeige ich im Folgenden an Hand der Kriterien *Ziel*, *Herstellung von Kontakt* und *Orientierung beim Handeln*.

Im Muster Jugendtreff als ‚Familienersatz‘ wird als *Ziel* von Jugendarbeit die *Persönlichkeitsentwicklung in Beziehungen* formuliert. Das bedeutet, dass den Jugendlichen eine alltagsnahe Möglichkeit geboten werden soll, mit ihnen an ihren persönlichen Kompetenzen und Defiziten zu arbeiten.

Mlado [P]: Die warn mit fuffzehn GENAUSO mit ihrer Spuckerei aufn Boden mit ihrem Rauchen wo sies noch nicht durften mit mit ihren Cola hinten RAUS klauen, äh äh aber die hamm hamm schon schon eben eben den PROZESS und und und des MITgemacht. Also des sind schon irgendwie MÄNNER jetzt geworden, die die (I: mhmm) die irgendwie äh äh aber auch die MÄDCHEN die immer in der TEENIEgruppe warn des sind AUCH irgendwie starke PERSÖNLICHKEITEN also STARKE Frauen im Grunde genommen geworden.

(Interview 14, Abs. 38)

Der Professionelle beschreibt hier eine Entwicklung, die die Jugendlichen in der Einrichtung durchlaufen. Diese beginnt damit, dass sie – wie alle Jugendlichen in einer bestimmten Phase („mit fuffzehn genauso“) – unerwünschtes Verhalten zeigen. Durch eine Auseinandersetzung in der Einrichtung („Prozess“, „des mitgemacht“) entwickeln sie sich nicht nur insofern, dass das beschriebene Jugendverhalten abnimmt. Vielmehr entwickeln sie sich zu „starken Persönlichkeiten“.

Als Professionelle einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung zu leisten bedeutet, für die Jugendlichen die Möglichkeit zu bieten, Neues kennen zu lernen, angemessene Herausforderungen zu schaffen und ihre selbstverständlichen Sichtweisen und Routinen zu irritieren. Lernen bedeutet in diesem Kontext nicht, wie in der Interpretation des Jugendtreffs als ‚Modell der Gesellschaft‘, ein zunehmendes Gelingen von Regeleinhaltung. Vielmehr geht es um eine

Auseinandersetzung mit sich selbst und mit den alltäglichen Herausforderungen im jugendlichen Alltag. Dafür soll Jugendarbeit einen Raum schaffen.

Liz [P]: Des ähm KÖNNTEN sie sich glaub ich woanders würden sie sich des einfach nich ZUtraun. (I: ja) Also RAUM geben ... für für EIGENTLICH fast alles.
(Interview 15, Abs. 37)

Dieser Raum konstituiert sich in erster Linie durch die Menschen, die darin interagieren. Denn auf solche Prozesse lassen sich die Jugendlichen nur dann ein, wenn sie eine ‚gute‘ Beziehung zu den Professionellen haben.

Deshalb stellen die Professionellen *Kontakt* hauptsächlich über die *Entwicklung längerfristiger Beziehungen* her. Das bedeutet nicht, dass sie zu allen Jugendlichen enge Beziehungen unterhalten, sondern dass sie laufend daran arbeiten, diese zu entwickeln.

Necla [P]: Aber ich bin sowieso grundsätzlich der Meinung, dass wir ... in UNSERM Bereich, sehr, darauf angewiesen sind, welche BEZIEHUNGSSARBEIT wir mit den Jugendlichen aufbaun. (I: mhmm) Und ... überhaupt eingehn. ... Des is ... also BEZIEHUNGSSARBEIT is A und O UNSERER Arbeit hier.
(Interview 18, Abs. 66)

Die Regeln im Jugendtreff und deren Kontrolle, die im Muster Jugendtreff als ‚Modell der Gesellschaft‘ im Kontakt zwischen Jugendlichen und Professionellen zentral sind, spielen hier vorerst keine tragende Rolle. Vielmehr steht im Mittelpunkt die Entwicklung von Beziehungen zu den Jugendlichen. Das ist in der Interpretation der Professionellen deshalb so wichtig, weil sie mit den Jugendlichen nur dann an deren Persönlichkeitsentwicklung arbeiten können, wenn sie zum einen die Jugendlichen verstehen und zum anderen persönliche Bedeutung für die Jugendlichen haben.

Liz [P]: ICH sag immer für MICH der der Punkt aus der Jugendarbeit AUSzusteigen is DER Punkt, wenn ich Jugendliche nicht mehr NACHvollziehen kann. (Mlado [P]: ja) Wenn ich ihre HANDLUNGSWEISEN ihre DENKE, NICHT mehr verstehen kann.
(Interview 17, Abs. 40)

Die Professionellen gehen also – in Anschluss an die Differenz jugendlicher und professioneller Lebenswelten (vgl. Kapitel 7.1) – davon aus, dass die Jugendlichen anders denken und handeln als sie selbst. Die Auseinandersetzung miteinander ist Grundlage dafür, dass die Jugendlichen die Sinnhaftigkeit ihrer Denk- und Handlungsmuster deutlich machen können. Dies machen sie jedoch nur, wenn die Professionellen persönliche Bedeutung für sie haben.

Mlado [P]: wenn du nich diesen persönlichen KONTAKT und dieses äh ... Miteinander HAST dann ERZÄHLEN sie dir auch nichts.
(Interview 17, Abs. 46)

Das Verhältnis zwischen Jugendlichen und Professionellen wird – im Gegensatz zum Muster Jugendtreff als ‚Modell der Gesellschaft‘, wo ein Gegenüber konstruiert wird – als ‚Miteinan-

der‘ beschrieben, das auf der Entwicklung von Beziehungen beruht und in dessen Rahmen Arbeit an der Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen möglich wird.¹⁰⁸

Die *Orientierung beim Handeln* bezieht sich deshalb auf die Beziehungen zu den einzelnen Jugendlichen. Diese *Beziehungsorientierung* bedeutet gleichzeitig, dass sich die Professionellen beim Handeln nicht auf eine Gleichheit aller Jugendlichen beziehen, sondern auf deren *Differenz*. Dies entspricht dem Muster Jugendtreff als ‚Familienersatz‘, weil der Anspruch formuliert wird, dass alle Jugendlichen mit unterschiedlichen Kompetenzen und Defiziten ausgestattet sind. Insofern müssen sich die Professionellen beim Handeln auch unterschiedlich auf die Jugendlichen beziehen. Durch diese individuell orientierte Beziehungsorientierung entwickeln sie in ihrer Arbeit Beziehungen zu den Jugendlichen, die – aus Perspektive der Jugendlichen – familiären Beziehungen nahe kommen sollen. Der Jugendtreff wird deshalb als teilweiser Ersatz für Familie gedeutet, die als primärer Ort der Persönlichkeitsentwicklung angesehen wird.

Die Konstruktion des Jugendtreffs als ‚Familienersatz‘ als zweites Muster professioneller Problemkonstruktionen suggeriert zwar, dass die Professionellen so individuell angemessen mit den Jugendlichen umgehen, dass deren Machtressourcen gar nicht zum Einsatz kommen müssen und eine Verweigerung durch die Jugendlichen nicht zu befürchten ist. Die Jugendlichen zeigen aber – auch wenn sie gute Beziehungen zu den Professionellen haben – Verhaltensweisen, die Grenzen des pädagogisch Tragbaren überschreiten. Darüber hinaus haben sie oft andere Vorstellungen und Routinen der Gestaltung von Beziehungen als die Professionellen. Insofern nehmen Jugendliche und Professionelle unterschiedliche Positionen im Aushandlungsprozess ein und es stellt sich auch hier – vor dem Hintergrund des Regulationsdilemmas – die Frage, wer sich mit seinen Vorstellungen wie weit durchsetzen kann.

Abgesehen davon stößt die Beziehungsorientierung dann an ihre Grenzen, wenn Jugendliche gar keine Bereitschaft haben, Beziehungen zu den Professionellen einzugehen.

Martina [P]: im Endeffekt hat der überhaupt keine BINDUNG an muss ma AUCH klar sagen.

Irene [P]: Genau, /des stimmt. ... Ja

Thomas [P]: /is halt auswechselbar. Also da drüben wenn n Jugendheim stehen würde, wo ... die halt irgendwie ein Ding besser wären als wir, dann wär er da drüben also des is ihm total egal.

Irene: Ja. ... Ja

Martina: Ja aber deswegen müssma dran bleiben und ich mein wenn er wenn er sich an die Regeln hält, dann kann er des ja so machen aber ... wenn nicht, dann müssma halt schaun.

(Teambesprechung 17, Abs. 51-55)

¹⁰⁸ An dieser Stelle kann das explizierte ‚Miteinander‘ noch keinem der Arbeitsbeziehungstypen zugeordnet werden, die Cloos, Köngeter, Müller u. a. (2007, S. 259ff.) herausgearbeitet haben. Im Laufe der Ergebnisdarstellung, v. a. in Kapitel 10.1.1, wird sich aber zeigen, dass Professionelle, die auf das Muster Jugendarbeit als ‚Familienersatz‘ zurückgreifen, am ehesten als „Andere unter Gleichen“ (ebd., S. 275) zu bezeichnen sind – d. h. sie balancieren situativ spezifische und diffuse Sozialbeziehung, Zugehörigkeit und Abgrenzung, Anerkennung und Kritik aus (vgl. ebd., S. 275ff.).

Die Verweigerung durch Fernbleiben und Nicht-Ernstnehmen, die die Jugendlichen durch ihre freiwillige Nutzung des Jugendtreffs als Machtressource zur Verfügung haben, kann sich eben nicht nur in Bezug auf die Einhaltung und Akzeptanz von Regeln zeigen, sondern auch in Bezug auf die ‚Zumutung‘, (bestimmte Arten von) Beziehungen zu den Professionellen zu entwickeln und sich dadurch an sie zu ‚binden‘. In diesem Fall bleibt den Professionellen nur der Rückgriff auf die im ersten Muster beschriebene Regelorientierung, da durch deren Bezug auf Gleichheit alle Jugendlichen zumindest formal erreicht werden können.¹⁰⁹

Professionelle, die sich auf das Muster Jugendtreff als ‚Familienersatz‘ beziehen, entwickeln ebenfalls eine spezifische Interpretation des Regulationsdilemmas sowie entsprechende Lösungsansätze, die sich von denen unterscheiden, die in Bezug auf das Muster Jugendtreff als ‚Modell der Gesellschaft‘ entworfen werden.

7.3 Unterschiedliche Deutungen und ‚Lösungen‘ des Regulationsdilemmas

Als Ausgangspunkt der folgenden Differenzierungen fasse ich den Kern des Regulationsdilemmas noch einmal zusammen: Das Regulationsdilemma ist im Jugendtreff strukturell dadurch verankert, dass die Jugendlichen durch die freiwillige Nutzung des Jugendtreffs über die Machtressource der Verweigerung verfügen. Dies führt zum einen zu einer Lebensweltorientierung des Angebots im Jugendtreff, zum anderen existiert aber auch ein pädagogischer Auftrag der Professionellen bzw. ihr pädagogischer Anspruch, Jugendliche in eine bestimmte Richtung hin zu ‚verändern‘. Als Dilemma stellt sich das für die Professionellen deshalb dar, weil sie laufend abwägen müssen, wie viel jugendliche Lebenswelt sie in ihrer Einrichtung zulassen (müssen) und wie weit sie regulierend in Hinblick auf ihre pädagogischen Ziele eingreifen (müssen).

Auf Grund der differenten Muster professioneller Problemkonstruktion verwundert es nicht, dass die Professionellen das Regulationsdilemma unterschiedlich interpretieren und bearbeiten. Diese *Interpretationen* und ‚Lösungen‘ beschreibe ich im Folgenden.

7.3.1 Dilemma zwischen Zulassen von Regelabweichung und Regeldurchsetzung – Einsatz von Regelmacht

Wenn Professionelle sich auf das Muster Jugendtreff als ‚Modell der Gesellschaft‘ beziehen, ist ihr Deuten und Handeln durch eine Regelorientierung geprägt. Im Folgenden stelle ich dar, dass dies zur Deutung des *Regulationsdilemmas als Handlungsproblem zwischen Zulassen von Regelabweichung und Regeldurchsetzung* führt. Dieses wird bearbeitet, indem eine *Inter-*

¹⁰⁹ Dies macht exemplarisch deutlich, dass sich die Professionellen auf die Muster professioneller Problemkonstruktion nicht immer in ihrer reinen Form beziehen (können) – wie einleitend angemerkt (vgl. Kapitel 6.2). Auch wenn Martina den Jugendtreff generell eher als ‚Familienersatz‘ interpretiert, kann sie hier nicht beziehungsorientiert handeln, da die Situation ihr eine Regelorientierung abverlangt.

ventionsberechtigung über Zuständigkeit für den Raum erworben wird und in Aushandlungsprozessen mit den Jugendlichen auf *Regelmacht* zurückgegriffen wird.

Wenn das Verhalten der Jugendlichen als Abweichung von geltenden Regeln interpretiert wird, dann wird das *Regulationsdilemma als Handlungsproblem zwischen Zulassen von Regelabweichung und Regeldurchsetzung* interpretiert. Laufendes abweichendes Verhalten der Jugendlichen wird bis zu einem bestimmten Grad zugelassen, um zu vermeiden, dass die Jugendlichen fernbleiben oder die Professionellen nicht mehr ernst nehmen. Zu viel Regelüberschreitung kann aber auch nicht zugelassen werden, weil sich sonst pädagogisch ‚untragbare‘ informelle Regeln etablieren.

Bernhard [P]: und NUR noch lust-NUR noch lustig, äh wenn ma ... im Prinzip nur noch ein ... eine FÄ-KALINJURIE an die ANDERE hängt. Und meint es wär dann ... äh es wär dann ... KOMMUNIKATION. [...] Ja, aber ... s is eben die Frage Ober sticht Unter. Also WER zwingt WEM welchen UMGANGSTON auf. (I: mhmm) Und wir sind halt jetzt hier wieder an dem Punkt wo wir sagen äh WIR WIR WOLLEN einen besseren Umgangston haben.

(Interview 2, Abs. 67 und 69)

Der Sprachgebrauch der Jugendlichen wird als Abweichung interpretiert und negativ bewertet – ein solcher Sprachgebrauch kann nicht als ‚Kommunikation‘ bezeichnet werden. Als für die Jugendlichen im Jugendtreff vorgesehenes Regelsystem in Bezug auf den Sprachgebrauch wird von den Professionellen der ‚bessere Umgangston‘ entworfen. Hier wird festgelegt, welche Worte nicht gebraucht werden dürfen („Fäkalinjurie“). Dennoch können diese Regeln im Jugendtreff nicht vollständig umgesetzt werden. Die Frage, wie viel davon umgesetzt wird, ist abhängig vom Machtverhältnis zwischen den Jugendlichen und den Professionellen („Ober sticht Unter“). Obwohl eine Zeit lang Regelübertretungen durch die Jugendlichen zugelassen wurden, sind die Professionellen der Meinung, dass nun ihre Regeln wieder mehr durchgesetzt werden sollen („wir sind wieder an dem Punkt“). Dies zeigt, dass die Frage, inwieweit die Regeln der Professionellen eingehalten werden müssen oder nicht, einem laufenden Aushandlungsprozess unterliegt. In diesem Prozess müssen die Professionellen laufend zwischen Zulassen von Regelüberschreitung und Regeldurchsetzung abwägen.

Voraussetzung dafür, in diesem Prozess den Jugendlichen überhaupt etwas abverlangen zu können, ist das Erwerben der Interventionsberechtigung.¹¹⁰ Das bedeutet, die Jugendlichen,

¹¹⁰ Den Begriff der Interventionsberechtigung habe ich von Korn und Mücke (2011) übernommen. Sie beschreiben die Notwendigkeit einer Interventionsberechtigung für die Deeskalation direkter Gewaltsituationen und verstehen darunter, „dass die Pädagog/innen in einem Konflikt von den Jugendlichen als Intervenierende akzeptiert werden“ (ebd., S. 43). Meiner Ansicht nach ist dieses Konzept jedoch für jegliche pädagogische Intervention von Bedeutung.

die sich pädagogischem Zugriff jederzeit verweigern können, müssen den Professionellen überhaupt erst zugestehen, dass sie ihnen ‚etwas zu sagen haben‘.

Necla [P]: Weil stell dir vor, wenn ... also ich hab die Erfahrung gemacht wenn einer grad WIRKLICH. Auf HUNDERACHZIG MINDESTENS ist. Er GLÜHT, ... (I: mhmm) wirklich vor WUT. Und da KOMMT so ne Dumpfbackenpädagoge her und LABERT auf ihn zu. ... Pädagogisch wie auch immer. (I: ja) Der tickt noch mehr aus.

(Interview 18, Abs. 66)

Das Zitat macht am Beispiel einer gewaltrelevanten Situation deutlich, dass den Professionellen bewusst ist, dass sie eine Interventionsberechtigung von den Jugendlichen haben müssen, um wirksam pädagogisch handeln zu können. Ist diese Berechtigung nicht da („Dumpfbackenpädagoge“), wirken sich pädagogische Interventionen nicht wie beabsichtigt aus bzw. können die Situation sogar noch zuspitzen.

Beziehen sich die Professionellen beim Handeln auf die Interpretation des Jugendtreffs als ‚Modell der Gesellschaft‘, dann konstruieren sie die *Interventionsberechtigung* über ihre *Zuständigkeit für den Raum*. Das bedeutet, in Aushandlungsprozessen mit den Jugendlichen beziehen sie sich darauf, dass sie im Jugendtreff Hausrecht haben und deshalb die Berechtigung, bestimmte Regeln aufzustellen und einzufordern.

Bernhard [P] [erzählt über eine andere Einrichtung, in der er zu Gast war]: ne Ecke weiter is is so ne Sitz-Sitzbank, und ich komm einmal vorbei und ne halbe Stunde komm ich WIEDER vorbei. Und in der ZEIT is anscheinend unverändert ein Jugendlicher so mit sechzehn siebzehn Jahren. Da gsessen, hingeflackt, und hat die FÜSSE auf em auf so nem Couchtisch drauf, so ... eben NICH wie mans zu Hause macht; (I: Mhm) und er SICHER auch nicht bei SICH zu Hause, aber des-des is eben so ne HALTUNG, wo ich sag des is SCHÖN wenn des bequem is aber ... äh ... ich SAG da was. (I: Mhm) ... net in der Einrichtung wo ich zu Gast bin. Ja, weil des is-die ham offensichtlich-die ham halt andere Vereinbarungen mit den Jugendlichen.

(Interview 5, Abs. 37)

Als Begründung, dass er Regeln aufstellt und durchsetzt („Vereinbarungen“ kann hier als Euphemismus gelten) – und warum er es in einer fremden Einrichtung nicht tut, führt der Professionelle seine Zuständigkeit für den Raum und das Geschehen innerhalb dieses Raums an. Er bezieht sich nicht auf die Jugendlichen, ob er sie beispielsweise kennt oder nicht, sondern darauf, ob der Jugendtreff ‚sein‘ Raum ist oder nicht. In seinem Raum stellt er bestimmte Regeln auf, in fremden Räumen hat er nicht die Berechtigung dazu, weil diese Berechtigung andere Professionelle haben.

Wenn die Interventionsberechtigung über die Zuständigkeit für den Raum konstruiert wird, heißt das nicht, dass die Jugendlichen dies akzeptieren. Vielmehr müssen die Professionellen diese Akzeptanz der Jugendlichen durchsetzen. Sie müssen den Jugendlichen das Angebot des Jugendtreffs so attraktiv machen, dass eine Verweigerung für diese nicht per se in Frage kommt – also eine Nähe des Jugendtreffs zu jugendlichen Lebenswelten aufrecht erhalten. Andererseits müssen sie, um nicht die Etablierung des ‚Untragbaren‘ zuzulassen, den Machtressourcen der Jugendlichen eigene Machtressourcen entgegensetzen, deren Einsatz aber so-

weit ausbalancieren, dass ein ihrer Ansicht nach angemessenes Verhältnis zwischen Lebensweltähnlichkeit (Zulassen von Regelabweichung) und pädagogischem Anspruch (Regeldurchsetzung) aufrecht erhalten wird. Als Machtressource setzen sie, entsprechend ihres Rückgriffs auf die Interpretation des Jugendtreffs als ‚Modell der Gesellschaft‘, in den Aushandlungsprozessen mit den Jugendlichen *Regelmacht* ein.

Vor dem Hintergrund des Bezugs auf die Zuständigkeit für den Raum bedeutet Regelmacht, dass die Professionellen den Jugendlichen deutlich machen, dass sie die Möglichkeit haben, Regeln durchzusetzen – und dies im Zweifelsfall auch wirklich tun.

Mike [P]: Weil Peter [P] hat zum Beispiel gemeint, die hamm des beim [anderen Jugendtreff] relativ COOL einfach mal hinbekommen, wo sie nur gesagt haben Jungs, ihr könnt jetzt da gerne ZUSCHAUN und so weiter, aber äh ... jeder der jetzt hier ZUSCHAUEN und der sich schlägert der kriegt einfach ne Woche Hausverbot, ... und die hamm des damit so ganz locker einfach GELÖST.
(Teambesprechung 15, Abs. 313)

Der Professionelle beschreibt hier eine Strategie, in der Regelmacht eingesetzt wird. Die Professionellen informieren die Jugendlichen, dass bestimmte Verhaltensweisen („zuschauen“ und „schlägern“) bestimmte Konsequenzen haben. Die Regel lautet, wer zuschaut und wer sich schlägt bekommt ein Hausverbot. Die Entscheidung, die Regel zu befolgen oder gegen sie zu verstößen und die Konsequenzen in Kauf zu nehmen, treffen die Jugendlichen. Die Voraussetzung, dass diese Strategie funktioniert, ist zum einen, dass die Jugendlichen davon ausgehen, dass die Professionellen die angekündigte Sanktion beim Regelverstoß durchsetzen. Zum anderen müssen die Professionellen damit rechnen, dass die Jugendlichen ein Hausverbot von einer Woche nicht in Kauf nehmen wollen.¹¹¹

Der Einsatz von Regelmacht muss demnach wohl überlegt stattfinden. Um das *Regulationsdilemma* auszubalancieren, muss mit den Jugendlichen ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Zulassen von Regelabweichung und Regeldurchsetzung – unter Bezug auf die Zuständigkeit für den Raum und unter Einsatz von Regelmacht – ausgehandelt werden.

7.3.2 Dilemma zwischen kultureller Annäherung und Distanz – Einsatz von Beziehungsmacht

Anders präsentiert sich das, wenn die Professionellen auf das Muster Jugendtreff als ‚Familienersatz‘ zurückgreifen und beim Deuten und Handeln eine Beziehungsorientierung aufweisen. Das *Regulationsdilemma* interpretieren sie auf dieser Grundlage als *Handlungsproblem zwischen kultureller Annäherung und Distanz*. Sie bearbeiten dieses Dilemma, indem sie die

¹¹¹ Reichertz (2009b) setzt sich mit Kommunikationsmacht auseinander, indem er fragt, warum AkteurInnen anderen AkteurInnen gehorchen. Als eine Art von Kommunikationsmacht beschreibt er dabei die Macht durch „autorisierte Sprecher“ (ebd., S. 211, H. i. O.), d. h. er identifiziert solche SprecherInnen als kommunikationsmächtig, deren Autorität gesellschaftlich abgesichert ist. Dass Regelmacht aus dieser Machtquelle gespeist wird, ist offensichtlich, da den Professionellen die Zuständigkeit für den Raum sowie die Berechtigung, dort gültige Regeln aufzustellen, gesellschaftlich übertragen wurde.

Interventionsberechtigung über persönliche Bedeutung für die Jugendlichen erwerben. In den Aushandlungsprozessen mit den Jugendlichen setzen sie *Beziehungsmacht* ein.

Wenn Jugendverhalten normalisiert wird und es in der Jugendarbeit darum geht, Beziehungen zu den Jugendlichen aufzubauen und sie zu verstehen, wird nicht in Kategorien von Regelabweichung und -durchsetzung gedacht. Die Notwendigkeit, die Jugendlichen verstehen zu müssen, verweist darauf, dass differente Deutungs- und Handlungsmuster vorhanden sind, die – bis zu einem gewissen Grad – ihre Berechtigung haben. Die Professionellen, die auf das Muster Jugendtreff als ‚Familienersatz‘ rekurrieren, interpretieren das *Regulationsdilemma deshalb als Handlungsproblem zwischen kultureller Annäherung und Distanz*. Im Hinblick darauf, dass Jugendliche und Professionelle beim Deuten und Handeln auf unterschiedliche lebensweltliche bzw. professionelle Wissensbestände zurückgreifen, bedeutet das Zulassen lebensweltlicher Interaktionsroutinen eine kulturelle Annäherung der Professionellen an die Jugendlichen. Die Durchsetzung pädagogischer Ansprüche hingegen stellt einen Bezug auf professionelle Deutungs- und Handlungsschemata dar und bedeutet, Distanz zu den Selbstverständlichkeiten der Jugendlichen herzustellen.

Martina [P] [über eine Situation, die beim gemeinsamen Kartenspielen stattfand]: der war wirklich TOTAL ähm ... BELEIDIGT, verletzt wie auch immer. Aber also jetzt irgendwie äh auch so dass ers ich weiß jetzt nich aber ich hatt den Eindruck er versteht überhaupt nich warum ich des ... warum ich des nich WITZIG find. Aber es is doch nur witzig GEMEINT. Also ich hab den Eindruck, so für ihn is es äh wenn er jetzt Fotze zu mir sagt, dann bin ich praktisch ne FREUNDIN von ihm, weil des is ja nur SPASS. (Irene [P]: mhmm, mhmm) Und wenn ich ihn dann sag des WILL ich nich dann weis ich ihn zurück so kam mir des irgendwie gestern vor.

(Teambesprechung 18, Abs. 73)

Die Professionelle interpretiert das Geschehen als Problem kultureller Unterschiede zwischen Jugendlichem und Professioneller. Aus ihrer Sicht ist es für den Jugendlichen nicht nur normal, sein Gegenüber als ‚Fotze‘ zu bezeichnen, es ist vielmehr eine Auszeichnung, da so – in nicht beleidigender Absicht – nur Mädchen bezeichnet werden, mit denen er vertraut ist und ein freundschaftliches Verhältnis hat. Hingegen sieht sie dadurch eine Grenze überschritten, deren Überschreitung sie *als* Professionelle in einem Jugendtreff nicht dulden kann. Sie distanziert sich, indem sie dem Jugendlichen vermittelt, dass sie so nicht bezeichnet werden möchte. Dabei bezieht sie sich auf professionelle Vorstellungen von angemessenem Sprachgebrauch. Die Orientierung des Handelns an professioneller Distanzierung statt an kultureller Annäherung wiederum ‚verletzt‘ den Jugendlichen. Er fasst dies – weiterhin in der Interpretation der Professionellen – als Ablehnung eines Freundschaftsangebotes auf. Während die Professionelle sich während des Kartenspielens noch an kultureller Annäherung orientiert hat, wechselt sie auf Grund der Bezeichnung als ‚Fotze‘ zu Demonstration ihrer professionellen

Distanz. Der Jugendliche versteht diesen Wechsel nicht und reagiert auf die Distanzierung verletzt und beleidigt.

Die Option, weniger zu regulieren, stellt in der Interpretation der Professionellen eine Annäherung an jugendliche Interaktionsroutinen dar.¹¹² Mehr zu regulieren bedeutet hingegen eine stärkere Orientierung an professioneller Distanz. Das Regulationsdilemma auszubalancieren heißt demnach, laufend zwischen kultureller Annäherung an die Jugendlichen und professioneller Distanz abzuwägen.

Während kulturelle Annäherung bei den Jugendlichen keine Irritationen hervorruft, können Handlungen, die sich an professioneller Distanz orientieren, dies sehr wohl – wie das obige Beispiel zeigt. Um den Jugendlichen Verhaltensänderungen abverlangen zu können, die ihre selbstverständlichen Denk- und Handlungsmuster irritieren, erwerben die Professionellen, die sich auf das Muster Jugendtreff als ‚Familienersatz‘ beziehen, die *Interventionsberechtigung über persönliche Bedeutung* für die Jugendlichen. Auf Grundlage der Beziehung zwischen Professionellen und Jugendlichen soll das, was die Professionellen wollen, Relevanz für die Jugendlichen bekommen.

Mike [P]: Also wenn man nen guten Kontakt hat zu denjenigen die grad am rumstreiten sind, dann klappt auf JEDEN Fall des viel einfacher, (I: mhmm) und da zu intervenieren als wenn man KEINN guten Kontakt hat. (I: ja) Also des is GANZ wichtig. Grad über die BEZIEHUNGSSchiene weil da kann man ja eigentlich noch am MEISTEN irgendwie DAGEGENsteuern in dem Moment.

I: Mhm ... Dass die dann auch ... auf einen HÖRN.

Mike: Ja.

(Interview 21, Abs. 122-124)

Der ‚gute Kontakt‘ wird als Maßstab gesehen, inwieweit die Jugendlichen den Vorstellungen der Professionellen über angemessenes Handeln Relevanz einräumen. Der professionellen Intervention wird dadurch mehr Wirksamkeit zugesprochen, weil sie auf eine spezifische Art und Weise wirkt. Es geht nicht um ein Einfordern allgemeingültiger Regeln, sondern um die Anerkennung einer Person, die innerhalb der Beziehung etabliert wurde. Eine Verhaltensänderung („dagegensteuern“) kann auf dieser Grundlage ‚einfacher‘ erreicht werden.

Die ‚Beziehungsschiene‘ verweist bereits darauf, dass hier auf spezifische Handlungsmuster rekurriert wird. Während die Lebensweltnähe des Jugendtreffs über kulturelle Annäherung hergestellt wird, wird die Berechtigung, andere Verhaltensweisen verlangen zu dürfen, über persönliche Bedeutung für die Jugendlichen erworben. Dadurch erschließen sich die Professionellen – zusätzlich zur Regelmacht, auf die sie formal über das Hausrecht zurückgreifen können – eine zusätzliche Machtressource, die sie im Aushandlungsprozess einsetzen können.

¹¹² Auf eine kulturelle Annäherung der Professionellen an die Jugendlichen im Aushandlungsprozess weist auch Küster (2003, S. 126) hin.

nen. Sie erarbeiten sich mit der Entwicklung von Beziehungen die Möglichkeit, *Beziehungsmacht* einzusetzen.

Beziehungsmacht bedeutet, dass die Professionellen auf Grund ihrer persönlichen Bedeutung für die Jugendlichen bestimmte Denk- und Verhaltensänderungen verlangen bzw. durchsetzen können.

Simone [P]: Also er würde nichts SCHLICHTEN. (I: ja) Sondern ... DAZWISCHEN gehen und WEITER machen. Und ahm ... er hat ja dann auch gesagt ja wieso des is doch nich so schlimm so ne Watschen und passt schon. [...] Da war er auch alles andere als EINSICHTIG. (Peter: mhmm) ... Und mit dem also ich glaub was ihn MEHR getroffen hat des war des dass äh dass ich gesagt hab dass mit ihm eigentlich SCHON ganz gut AUSKOMM, ... aber dass der TON den er da jetzt grad an TAG gelegt hat und diese flapsige Art, dass die äh die is jetzt gespeichert. (I: mhmm) Und ahm da kann er sich jetzt schon anstrengen, dass wir wieder so n Verhältnis haben wie wirs vorher hatten. [...] Und ahm ... der Martin [J] hats im Grunde genommen glaub ich is des einzige wo er dann n bisschen STILLER geworden is, und ahm dann gemeint hat mhmm. Ja.

(Interview 23, Abs. 23)

Die Professionelle berichtet von einer Auseinandersetzung mit einem Jugendlichen über seine Denk- und Handlungsmuster in Bezug auf eine gewaltrelevante Situation. Wie deutlich wird, verteidigt der Jugendliche seine Deutungen gegen die der Professionellen („nich so schlimm“). Auf der Ebene der Regeln – was tut man und was tut man nicht – hat sie mit ihrer Intervention keinen Erfolg („alles andere als einsichtig“). Schließlich macht sie ihm unter Bezug auf sein Verhalten ihr gegenüber („Ton“, „flapsige Art“) deutlich, dass die Beziehung zwischen beiden aus ihrer Sicht durch sein Verhalten gelitten hat („gespeichert“). An diesem Punkt setzt sie ihre Beziehungsmacht ein, um den Jugendlichen zu einer Änderung seiner Haltung zu bringen. Wenn er nicht bereit ist, von seiner Bewertung der Situation abzurücken, soll ihm zumindest klar sein, dass er damit die Beziehung zu ihr gefährdet. Tatsächlich hat die Professionelle den Eindruck, dass die Beziehungsmacht wirksam eingesetzt werden konnte („getroffen“, „stiller geworden“). Sie scheint persönliche Bedeutung für den Jugendlichen zu haben – dadurch hat sie die Möglichkeit, Beziehungsmacht einzusetzen, und den Jugendlichen von seinem Argumentationsmuster abzubringen.¹¹³

Auch der Einsatz von Beziehungsmacht muss wohldosiert sein, denn die Beziehungen zwischen Jugendlichen und Professionellen beruhen auf Freiwilligkeit. Insofern kann ein übermäßiger Einsatz von Beziehungsmacht dazu führen, dass die Beziehung für die Jugendlichen nicht mehr attraktiv ist und sie diese abbrechen – d. h. dass sie ihre Machtressource der Verweigerung einsetzen. Um das Regulationsdilemma angemessen zu bearbeiten, muss in Aushandlung mit den Jugendlichen deshalb ein für beide Parteien annehmbares Verhältnis zwi-

¹¹³ Auch hier ist auf Reichertz (2009b) zu verweisen. Als weitere Quelle von Kommunikationsmacht identifiziert er soziale Beziehungen. Denn aus dem Bedürfnis, als besonderes Individuum anerkannt zu werden, begründet sich in einer sozialen Beziehung auch die Möglichkeit, dem Gegenüber dieses besonders Sein abzusprechen (vgl. ebd., S. 232f.). Wenn Professionelle persönliche Bedeutung für Jugendliche erlangen und dadurch in der Lage sind, Jugendliche von bestimmten Denk- und Handlungsweisen abzubringen, bedienen sie sich dieser Machtquelle.

schen kultureller Annäherung und Distanz hergestellt werden – wobei Distanz als Durchsetzung von Verhaltensänderungen der Jugendlichen auf Grundlage persönlicher Bedeutung und Einsatz von Beziehungsmacht zu verstehen ist.

Zusammengefasst wird das Regulationsdilemma unter Bezug auf das Muster Jugendtreff als ‚Modell der Gesellschaft‘ als Notwendigkeit des Abwägens zwischen Regelabweichung und Regeldurchsetzung interpretiert – wohingegen es in Bezug auf das Muster Jugendtreff als ‚Familienersatz‘ als Ausbalancieren von kultureller Nähe und Distanz gedeutet wird. Dadurch unterscheiden sich die Umgangsweisen mit dem Regulationsdilemma: Erstens wird die Interventionsberechtigung entweder über die Zuständigkeit für den Raum des Jugendtreffs oder über persönliche Bedeutung für die Jugendlichen erworben. Weiterhin wird zweitens in Aushandlungsprozessen den Machtressourcen der Jugendlichen Regelmacht oder zusätzlich auch Beziehungsmacht entgegengesetzt.

7.4 Professionelle Bezüge auf wissenschaftliches Wissen I: Theorien der Jugendarbeit

Die dargestellten Muster professioneller Problemkonstruktion sowie die darauf basierenden unterschiedlichen Deutungen des Regulationsdilemmas stellen differente Wissensbestände dar, auf welche sich die Professionellen beziehen. Vor dem Hintergrund des zu Grunde gelegten Verständnisses professionellen Wissens, in dem unter anderem Erfahrungswissen und wissenschaftliches Wissen ‚verschmolzen‘ sind (vgl. Kapitel 2.1), stelle ich deshalb die Frage, welche Bezüge die unterschiedlichen Muster der Problemkonstruktion als professionelles Wissen zu wissenschaftlichen, in der sozialpädagogischen Literatur fixierten Wissensbeständen aufweisen.

Festzustellen ist, dass sich beide Muster auf unterschiedliche Traditionen der Jugendarbeit bzw. der Pädagogik beziehen. Während das Muster Jugendarbeit als ‚Familienersatz‘ sich an der emanzipatorischen Theorietradition der Jugendarbeit (vgl. Müller, Kentler, Mollenhauer u. a. 1964, Scherr 2002a, S. 97) orientiert, ist das Muster Jugendarbeit als ‚Modell der Gesellschaft‘ in der sanktionierenden Pädagogik verortet. Diese wurde als dominierendes Paradigma in den 1970er-Jahren von emanzipatorischen und partizipativen Erziehungsansätzen abgelöst, erfährt derzeit aber eine Renaissance (vgl. Kessl 2011, S. 132ff.).

Im Folgenden skizziere ich die genannten theoretischen Zugänge als unterschiedliche Vorstellungen ‚guter‘ Pädagogik bzw. Jugendarbeit, die sich auf Grundlage der in ihnen eingelasse-

nen Normativität¹¹⁴ wechselseitig kritisieren. Im Anschluss zeige ich, inwieweit die rekonstruierten Muster professioneller Problemkonstruktion sowie die unterschiedlichen Deutungen des Regulationsdilemmas Bezüge zu den dargestellten wissenschaftlichen Theorietraditionen aufweisen. Schließlich diskutiere ich, inwieweit die Muster professioneller Problemkonstruktion als professionelle ‚ideologies‘ im Sinne von Strauss (vgl. Kapitel 2.1) verstanden werden können.

Wissenschaftlich entwickelte Vorstellungen ‚guter‘ Jugendarbeit bzw. Pädagogik

Emanzipatorische Theorien gehen davon aus, dass Jugendarbeit situationsbezogen und methodisch flexibel an den Perspektiven der Jugendlichen ansetzen muss (vgl. Kessl 2011, S. 135). Sie verstehen Jugendarbeit als Bildungsarbeit¹¹⁵ im Sinne einer Unterstützung der Jugendlichen bei der Entwicklung zu ihnen passender Lebensformen (vgl. Scherr 2002a, S. 94). Dabei werden nicht gesellschaftliche Werte und Normen (einseitig) vermittelt, vielmehr sollen die Jugendlichen eigene Werteorientierungen und Lebensentwürfe entwickeln, wobei sie sich mit gesellschaftlichen Vorgaben auseinandersetzen müssen (vgl. Müller 1996, S. 89). Jugendarbeit ist herausgefordert, diese „biografischen, kulturellen und politischen Suchprozesse nicht still zu stellen, sondern zu begleiten und zu unterstützen“ (Scherr 2006, S. 101). Das bedeutet, es geht nicht um eine Eingliederung der Jugendlichen im Sinne von Anpassung an tradierte Normen, sondern um die Förderung einer selbstbestimmten Lebensführung und damit auch um die Verwirklichung des Veränderungspotenzials der Gesellschaft, in der die Jugendlichen leben (vgl. Thiersch 2009, S. 37, Kentler 2006, S. 79, Scherr 2006, S. 101). Ausgangspunkt ist ein Verständnis von Gesellschaft, in der Sicherheiten zunehmend verloren gehen und eine Pluralität kultureller Praxen und Lebensentwürfe vorzufinden ist, die anerkannt werden muss (vgl. Wensierski 2006, S. 73). Insofern kann Jugendarbeit nicht bedeuten, die ‚richtigen‘ Werte zu vermitteln. Vielmehr müssen Jugendliche dabei unterstützt werden, „diskursive Entwicklung von Moral“ (Sturzenhecker 1996, S. 97, H. i. O.) zu erlernen, d. h. die Fähigkeit zu entwickeln, moralische Standpunkte in unterschiedlichsten Kontexten herauszubilden, auch wenn keine starren Regeln angewendet werden können.

So verstanden erscheint Bildungsarbeit als „Paradox der Anleitung zur Selbstbestimmung“ (Sting, Sturzenhecker 2005, S. 237): Arbeitet sie nur mit vorgegebenen Regeln und Sanktionen, verhindert sie Autonomie, Jugendliche werden „zum (Erziehungs-)Objekt degradiert“

¹¹⁴ Dass Theorien Sozialer Arbeit grundsätzlich normativ sind, arbeiten bspw. Oelkers und Feldhaus (2011, S. 73ff.) oder Otto, Scherr und Ziegler (2010, S. 142f.) heraus.

¹¹⁵ Dabei wird auf nicht formalisierte bzw. sozialpädagogische Bildung abgehoben, im Gegensatz zu formalisierter Bildung in der Schule und informeller Bildung in der Familie und Peer-Group (vgl. Thiersch 2009, S. 28, Sting, Sturzenhecker 2005, S. 230ff.).

(Sturzenhecker 2006, S. 188). Geht Jugendarbeit umgekehrt von umfassender Fähigkeit zur Selbstbestimmung aus, wird der pädagogische Anspruch der Unterstützung von Autonomieentwicklung ad absurdum geführt. Als angemessene Umgangsweise mit dem Paradox wird ein situatives Ausloten maximaler Spielräume angesehen, in denen die Jugendlichen Autonomie erproben können (vgl. Sting, Sturzenhecker 2005, S. 237).

Durch eine solche Charakterisierung von Jugendarbeit werden bereits Abgrenzungen zu einer sanktionierenden Sozialpädagogik deutlich. Das beschriebene Verständnis ‚guter‘ Jugendarbeit kritisiert Ansätze, die es als Aufgabe der Jugendlichen ansehen, sich an die Erwartungen einer Gesellschaft lediglich anzupassen, sowie als Aufgabe der Professionellen, den Jugendlichen zu vermitteln, was diese Gesellschaft erwartet, als Ansätze der Disziplinierung. Argumentiert wird beispielsweise, dass Soziale Arbeit nicht die Aufgabe der Disziplinierung, sondern der Regulierung habe¹¹⁶ – d. h. der Unterstützung Jugendlicher bei der Entwicklung selbstbestimmter Lebensführung im Rahmen (veränderbarer) gesellschaftlicher Möglichkeiten. Als Formen von Regulierung werden Bildung und Erziehung – im oben beschriebenen Verständnis – genannt (vgl. Kessl 2011, S. 136f.).¹¹⁷

Während sich emanzipatorische Ansätze der Jugendarbeit als relativ homogene Theorietradition begreifen lassen, stellt sich das Feld *sanktionierender Ansätze* in ihren theoretischen Verortungen heterogener dar. Auch beziehen sich die unterschiedlichen Konzepte nicht auf Jugendarbeit im Sinne eines etablierten Handlungsfeldes der Sozialen Arbeit, sondern auf spezifische jugendliche Zielgruppen oder aber auf Pädagogik im Allgemeinen. Im Folgenden gehe ich auf sanktionierende Denkmuster ein, die aus unterschiedlichen Konzepten stammen. Ich beziehe mich auf die konfrontative Pädagogik (vgl. Weidner, Kilb 2011, Weidner, Kilb 2010), auf ein Plädoyer für die Wiederbelebung des Begriffs der Disziplin in der Pädagogik (vgl. Bueb 2007, 2006) sowie auf die psychologische Konzeptualisierung jugendlicher Devianz als Beziehungsstörung, der mit Strukturen begegnet werden muss (vgl. Winterhoff 2011, Winterhoff, Thielen 2010).

Obwohl sich diese Ansätze in vielen Punkten enorm unterscheiden, ist ihnen die Annahme gemeinsam, dass in (bestimmten) pädagogischen Situationen eine Vorgabe von Regeln, Gren-

¹¹⁶ Die Begriffe der Regulierung und der Disziplinierung werden dabei in Anlehnung an Foucault (1994 [1975]) verwendet (vgl. Kessl 2011, S. 132).

¹¹⁷ Insbesondere wird der sanktionierenden Sozialpädagogik, bspw. der konfrontativen Pädagogik, vorgeworfen, dass sie konzeptuell an historische Vorläufer Sozialer Arbeit anknüpft, die seit der Etablierung fachlicher Standards für professionelles Handeln als überwunden galten (vgl. den oben genannten Paradigmenwechsel). Zum einen wird eine punitive Programmatik sanktionierender Pädagogik als Programmatik der Disziplinierung kritisiert, wie sie bspw. in Heimen bis in die 1970er-Jahre gängig waren (vgl. Kessl 2011, S. 132ff.). Zum anderen wird beanstandet, dass gerade in der Arbeit mit devianten Jugendlichen durch Konstruktion von TäterInnenpersönlichkeiten Stigmatisierung produziert wird (vgl. Scherr 2002b, S. 308f.).

zen bzw. Strukturen sowie eine darauf bezogene Sanktionierung durch die Erziehenden notwendig ist: Der konfrontativen Pädagogik geht es zwar grundsätzlich, wie emanzipatorischen Theorien der Jugendarbeit auch, um die Etablierung einer demokratischen Gesellschaft. Da Erwachsene über einen Erfahrungsvorsprung verfügen, sind sie aber berechtigt, Regeln vorzugeben, um Jugendliche in diese einzuführen. Insbesondere für mehrfach deviante, gewalttätige Jugendliche sieht sie deshalb eine strikte pädagogische Vorgabe von Regeln und somit (übergangsweise) ein Außerkraftsetzen von Mitbestimmungsmöglichkeiten vor (vgl. Kilb 2011, S. 30, Kilb 2010, S. 58). Hingegen geht Bueb (2007, S. 11) davon aus, dass Disziplin die Grundlage der Gesellschaftsordnung darstellt und Unterordnung deshalb eine zu erlernende Kompetenz von Jugendlichen ist. Wiederum anders begründet Winterhoff (2011, S. 203) die Notwendigkeit der Vorgabe fester Strukturen. Er sieht sie als Voraussetzung für Kinder und Jugendliche, psychische Reife (nach) zu entwickeln. Vor diesem Hintergrund wird nicht die Anleitung zur Selbstbestimmung als pädagogisches Dilemma thematisiert. Vielmehr wird als pädagogische Herausforderung angesehen, den Übergang zwischen Fremd- und „Selbstorientierung im ‚normativen Korridor‘ unserer Gesellschaft“ (Kilb 2011, S. 42) bzw. zwischen Disziplin und Selbstdisziplin (vgl. Bueb 2007, S. 12) zu gestalten.

Auf Grundlage der postulierten Notwendigkeit klarer Regeln, Grenzen bzw. Strukturen kritisieren die genannten Ansätze emanzipatorische Theorien. Die Aufforderung, Jugendlichen Autonomiespielräume zu überlassen, wird interpretiert als fehlender Mut zur Erziehung (vgl. Bueb 2007, S. 12), als Gleichgültigkeit oder Konfliktangst der Professionellen (vgl. Weidner 2001, S. 18, Bueb 2006, S. 17) oder als fehlende Kompetenz, Rahmenbedingungen für psychische Reifeprozesse zu schaffen (vgl. Winterhoff, Thielen 2010, S. 114f., S. 180ff.). Das Setzen von und die Konfrontation mit vorgegebenen Grenzen sowie deren Sanktionierung im Sinne der Etablierung von Ordnung und Disziplin werden als wichtige Bestandteile der (Sozial-)Pädagogik angesehen. Kritisiert wird, dass diese in emanzipatorischen Theorien unterbelichtet sind (vgl. Tischner 2011, S. 106, Tischner 2010, S. 66f., Bueb 2006, S. 18).

Aufbauend auf diese erste Skizze emanzipatorischer und sanktionierender Theorien der (Sozial-)Pädagogik zeige ich im Folgenden die Bezüge auf, die zwischen den rekonstruierten Mustern professioneller Problemkonstruktion und wissenschaftlich entwickelten Denkmustern der unterschiedlichen Theorietraditionen erkennbar sind.

Jugendtreff als ‚Familienersatz‘ – ein emanzipatorischer Ansatz?

Die Vorstellung, dass Jugendarbeit bedeutet, Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen von Beziehungen zu begleiten, knüpft in mehrfacher Hinsicht an emanzipatorische Theorien der Jugendarbeit an, wenn sie sie auch nicht in Bezug auf alle zentralen Elemente aufgreift. Zwar benutzen die Professionellen nicht den Bildungsbegriff, doch finden sich ihre Konzepte im Entwurf von Bildung als Selbstbildung in Auseinandersetzung mit der Welt (vgl. oben sowie Thiersch 2009, S. 29, Bundesjugendkuratorium 2002, S. 164) wieder. Gerade ihr Verständnis von Lernen als Auseinandersetzung mit sich selbst und mit alltäglichen Herausforderungen im jugendlichen Alltag macht dies deutlich.

Weiterhin ist der Bezug auf Persönlichkeitsentwicklung im emanzipatorischen Bildungsbegriff stark verankert. Als zentrales Element von Selbstbildung wird die Persönlichkeitsentfaltung benannt. Durch Erfahrung und deren Reflexion kann eigene Identität, Individualität und Autonomie entwickelt werden (vgl. Schröder 2005, S. 144, Rauschenbach 2003, S. 56f., Bundesjugendkuratorium 2002, S. 164). Dem entspricht die Vorstellung der Professionellen, alltagsnah an persönlichen Kompetenzen und Defiziten zu arbeiten, da Lernerfahrungen ermöglicht werden sollen, die an den jugendlichen Alltag anschlussfähig sind. Konkret auf den Begriff der Subjektbildung wird außerdem Bezug genommen, wenn Angebote das Ziel verfolgen, dass die Jugendlichen Neues kennenlernen können, sowie dass angemessene Herausforderungen geschaffen und selbstverständliche Sichtweisen und Routinen irritiert werden sollen. Damit werden Aspekte von Subjektbildung wie die Entwicklung neuer Fähigkeiten, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, die Erweiterung von Handlungsspielräumen, sowie die Entwicklung von Selbstbewusstsein durch Reflexivität (vgl. Scherr 2002a, S. 95) angesprochen.

Die Überzeugung der Professionellen, dass Jugendliche sich auf Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung nur einlassen, wenn sie ‚gute‘ Beziehungen zu den Professionellen haben, d. h. wenn diese persönliche Bedeutung für sie haben, wird in der emanzipatorischen Theoretradition als Konzept der Beziehungsarbeit aufgegriffen. So wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass Jugendliche zur Persönlichkeitsentwicklung „bedeutungsvolle Personen“ bzw. „signifikante Erwachsene“ (Winkler 2006, S. 276) brauchen, die sich für die Produktion von Erfahrung und für deren Reflexion zur Verfügung stellen (vgl. Schröder 2005, S. 144). Insofern muss Bildung mit Beziehung verzahnt werden, denn Inhalte können nur parallel mit der Entwicklung von Beziehungen zu den Jugendlichen bearbeitet werden (vgl. Schröder 2006, S. 90). Für die offene Jugendarbeit wird festgestellt, dass auf Grund von Freiwilligkeit und Of-

fenheit des Angebots laufend und in besonderem Maße daran gearbeitet werden muss, die einzelnen Jugendlichen als individuelle Personen zu erreichen (vgl. Schröder 2005, S. 144). Hier knüpft die Vorstellung der Professionellen an, dass Kontakt über die Entwicklung längerfristiger Beziehungen hergestellt werden muss, um Persönlichkeitsentwicklung begleiten und unterstützen zu können. Neben der Entwicklung persönlicher Bedeutung für die Jugendlichen bedeutet das, die Jugendlichen bzw. ihre Denk- und Handlungsmuster verstehen zu wollen. Dies wird in der emanzipatorischen Literatur thematisiert, indem zum einen auf die unterschiedlichen sozialen Sinnwelten von Jugendlichen und Professionellen verwiesen wird (vgl. Scherr 2005, S. 210), zum anderen auf die Notwendigkeit gegenseitiger Anerkennung im Rahmen der entwickelten Beziehungen (vgl. ebd., S. 213). Zudem sprechen die Professionellen hier die Kontinuität von Beziehungen zu den Jugendlichen an. Diese wird in der Literatur als zentral beschrieben, um Entwicklungsprozesse, die auch mit Krisen verbunden sind, bewältigen zu können (vgl. Winkler 2006, S. 277). Durch ihre Kontinuität können die Beziehungen den Jugendlichen diesbezüglich Sicherheit bieten (vgl. Schröder 2006, S. 147, Scherr 2005, S. 212).

Die Beziehungsorientierung der Professionellen beim Handeln ist schließlich Folge des geschilderten Verständnisses von Jugendarbeit. Sie beziehen sich auf die Differenz, d. h. auf die (Herausbildung von) Individualität der Jugendlichen. Gemäß dem Konzept der Beziehungsarbeit ermöglicht dies ein Lernen in Beziehungen, welches sich vom Vermitteln formaler Regeln oder Normen unterscheidet, weil die Personen der Professionellen selbst in den Fokus einer dialogischen Auseinandersetzung geraten (vgl. Schröder 2005, S. 147). Sie werden selbst, mit ihren Überzeugungen, Emotionen, Wertvorstellungen, dadurch auch mit ihren Grenzen¹¹⁸, zum „Test- und Erprobungsfall“ (ebd., S. 151) für die Jugendlichen, sich mit anderen über ihre Themen auseinanderzusetzen.

Dass sich vor diesem Hintergrund auch die Sicht der Professionellen auf die Jugendlichen an emanzipatorischen Grundideen orientiert, liegt nahe. So wurde bereits durch den Anschluss an die Konzeptualisierung von Bildung als Selbstbildung deutlich, dass der Blick jeweils auf die einzelnen Jugendlichen gerichtet wird, auf deren spezifische Kompetenzen und Defizite sowie auf deren individuelle Entwicklung.

Die Einschätzung der Professionellen, dass ‚ihre‘ Jugendlichen meist in benachteiligten Lebenssituationen aufwachsen, wird ebenfalls in der Literatur aufgegriffen. Hier wird problematisiert, dass Jugendliche aus den mittleren Schichten sich von Jugendtreffs nicht mehr ange-

¹¹⁸ Insofern werden auch hier Grenzen thematisiert, jedoch auf eine andere Weise als durch sanktionierende Ansätze.

sprochen fühlen und dass deshalb hauptsächlich mit sozial benachteiligten Jugendlichen gearbeitet wird (vgl. Scherr 2002a, S. 98f.). Die sozialen Bedingungen, in denen diese Jugendlichen leben, erschweren oft ihre Entwicklungsmöglichkeiten (vgl. Thiersch 2009, S. 36, Scherr 2005, S. 209). Gerade für sie wird beansprucht, nicht nur Hilfe zur Lebensbewältigung zu leisten, die sich auf die Selbstbehauptung und Handlungsfähigkeit der Jugendlichen unter den Bedingungen ihrer Lebenslage bezieht. Zwar ist dies wichtig, damit überhaupt Ressourcen für Selbstbildungsprozesse frei werden (vgl. Sting, Sturzenhecker 2005, S. 235, Scherr 2002a, S. 95f.). Jedoch steht auch sozial benachteiligten Jugendlichen das Angebot zu, Vorstellungen und Kompetenzen selbstbestimmter Lebensführung und gesellschaftlicher Beteiligung zu entwickeln (vgl. Scherr 2005, S. 209). Daran knüpfen die Professionellen zwar einerseits an, wenn sie ‚ihre‘ sozial benachteiligten Jugendlichen bei der Persönlichkeitsentwicklung in Beziehungen begleiten wollen. Andererseits beziehen sie sich dabei hauptsächlich auf den Aspekt der Beziehungsarbeit und der dadurch möglichen Unterstützung von Persönlichkeitsentwicklung, und weniger auf das Wahrnehmen und Schaffen gesellschaftlicher Beteiligungs-chancen – wie auch die Bezeichnung des Musters Jugendtreff als ‚Familienersatz‘ ausdrückt.¹¹⁹

Schließlich ist noch festzuhalten, dass auch die Normalisierung von Jugendverhalten emanzipatorischen Denkmustern entspricht. Dort findet sich die Interpretation jugendlicher Abweichung als Ausdruck einer Lebensphase wieder (vgl. Schröder 2006, S. 89f., Schröder 2005, S. 156). Es wird auf Adoleszenz als Phase des Experimentierens verwiesen, in der die Peer-Group eine wichtige Rolle spielt. Dort werden Verhaltensweisen entwickelt und routinisiert, mit denen sich Jugendliche von Erwachsenen als Zeichen der Autonomieentwicklung abgrenzen. Die Peer-Group stellt deshalb einen Raum für relevante informelle Bildungsprozesse dar. Dies muss Jugendarbeit nicht nur anerkennen, sie muss auch ihre Bildungsangebote darauf ausrichten (vgl. Thiersch 2009, S. 37, Winkler 2006, S. 281, Schröder 2005, S. 150, Scherr 2005, S. 211). Dem entspricht die Haltung der Professionellen, für abweichende, auch für gewaltrelevante Verhaltensweisen (vgl. Hanses, Sander 2009, S. 382) ein gewisses Verständnis aufzubringen bzw. diese als Grundlage für eine Auseinandersetzung verstehen zu wollen.

¹¹⁹ Dies macht deutlich, dass eine Anlehnung an emanzipatorische Ansätze das Potenzial hätte, ebenfalls Jugendarbeit als ‚Modell der Gesellschaft‘ zu entwerfen. Dabei würde das Veränderungs- und Beteiligungspotenzial einer Gesellschaft betont – wohingegen das dargestellte und so benannte, auf sanktionierenden Ansätzen fußende Verständnis von Jugendarbeit als ‚Modell der Gesellschaft‘ deren Gegebenheiten als Rahmen von Eingliederung in den Mittelpunkt stellt. Insofern konzentriert sich die Problemkonstruktion der Professionellen, die Jugendarbeit als ‚Familienersatz‘ verstehen, auf Beziehungen als die Aspekte emanzipatorischer Theorien, die sich eben eher auf Gemeinschaft als auf Gesellschaft beziehen (vgl. Kapitel 7.2).

Vor diesem Hintergrund ist zu diskutieren, in welchem Verhältnis das Regulationsdilemma, das die Professionellen als Dilemma zwischen kultureller Annäherung und Distanz interpretieren, zum ‚Paradox der Anleitung zur Selbstbestimmung‘ (siehe oben) steht, das emanzipatorische Theorien entwerfen.

Das Paradox der Anleitung zur Selbstbestimmung knüpft an das ‚pädagogische Grunddilemma‘ an, das Schütze (2000, S. 71, vgl. Kapitel 2.2) entwirft. Schütze spricht die Thematik der Autonomie bereits an, wenn er davon ausgeht, dass durch exemplarisches Übernehmen von Handlungsschritten zum einen eine Lernsituation entsteht, zum anderen aber auch die Gefahr, die eigene Handlungsfähigkeit der KlientInnen durch dieses Übernehmen einzuschränken. Emanzipatorische Theorien gehen darüber hinaus, indem sie das Dilemma nicht nur auf Handlungsschritte, sondern auf einen umfassenden Prozess der Autonomieentwicklung beziehen – sie schließen die Entwicklung von Fähigkeiten zur Selbstpositionierung, zur selbstbestimmten Entscheidungsfindung, Handlungsplanung und -realisierung sowie zur Reflexion dieses Prozesses mit ein. Ein Ausloten maximaler Autonomiespielräume wird als ‚Lösung‘ des Dilemmas vorgeschlagen.

Das Regulationsdilemma als Dilemma zwischen kultureller Annäherung und Distanz bezieht sich zwar nicht ausdrücklich auf Anleitung zur Selbstbestimmung, vielmehr geht es darum, wie die Jugendlichen unter den Strukturbedingungen des Jugendtreffs möglichst ‚gelingend‘ pädagogisch erreicht werden können. Die Frage der Gewährung oder Beschränkung von Autonomie ist dabei aber ebenfalls zentral. Gerade die Interpretation von ‚Abweichung‘ als kulturelle Verschiedenheit und die Notwendigkeit kultureller Annäherung können als Ausweitung von Autonomiespielräumen der Jugendlichen interpretiert werden, die andererseits notwendige Herstellung von Distanz als deren Beschränkung. Insofern zeigt sich auch bei der Bearbeitung des Regulationsdilemmas die Problematik des Abwägens angemessener Autonomiespielräume für die Jugendlichen, die diese auf Grund ihrer Machtressourcen ja auch einfordern.

Jugendtreff als ‚Modell der Gesellschaft‘ – ein sanktionierender Ansatz

Die alternative Vorstellung von Jugendarbeit, die in erster Linie auf eine Vermittlung gesellschaftlicher Werte abzielt, knüpft hingegen an Denkmuster sanktionierender Pädagogik an. Dies zeigt sich grundlegend darin, dass die Professionellen Defizite der Jugendlichen als Abweichung von gesellschaftlichen Regeln interpretieren. Sie gehen davon aus, dass Jugendliche als Voraussetzung für ihre Eingliederung („Integration“) in die Gesellschaft transparente, festgesetzte Regeln brauchen, die sie mit Hilfe von Sanktionssystemen einüben können.

Die Überzeugung der Professionellen, dass vorhandene Defizite der Jugendlichen durch Einüben von Regeln ausgeglichen werden müssen, schließt an das Konzept des Nachsozialisierens bzw. des Nachreifens an. So wird in der konfrontativen Pädagogik davon ausgegangen, dass Jugendliche, die abweichendes Verhalten zeigen, eine Orientierung an gesellschaftlichen Normen erlernen müssen. Dies wird als nachsozialisierender Kompetenzerwerb interpretiert (vgl. Kilb 2011, S. 36). Ähnlich argumentiert Winterhoff (2011, S. 203), auch wenn er Verhaltensdefizite als Folge fehlender psychischer Reife interpretiert. Er kommt jedoch ebenfalls zu dem Schluss, dass Jugendliche Struktur – im Sinne klarer Regeln – brauchen, um ihre Entwicklungsdefizite aufzuholen (vgl. Winterhoff, Thielen 2010, S. 114f.).

Anknüpfungspunkte zu Vorstellungen sanktionierender Pädagogik sind weiterhin erkennbar, da die Professionellen unter Integration die Eingliederung der Jugendlichen in die Gesellschaft verstehen. Als ‚Modell der Gesellschaft‘ stellt der Jugendtreff deshalb Regeln zur Verfügung, an denen die Jugendlichen diese Eingliederung erproben können. Dieses Denkmuster schließt an die Vorstellung sanktionierender Pädagogik an, dass Jugendliche Grenzen brauchen, um zu kompetenten Gesellschaftsmitgliedern heranzuwachsen. Grenzen zu ziehen, d. h. Regeln aufzustellen und durchzusetzen, wird als wichtiges Prinzip der Erziehung angesehen (vgl. Weidner 2010, S. 24). Die konfrontative Pädagogik betont, dass es dabei um das Erlernen von Orientierung „im ‚normativen Korridor‘ unserer Gesellschaft“ (Kilb 2011, S. 42) geht, nicht aber um Unterwerfung und Assimilation. Geltende Interaktionsregeln, die als normativer Kompromiss angesehen werden, stehen jedoch über individuellen Bedürfnissen der Jugendlichen, die davon abweichen (vgl. ebd., S. 31, Kilb 2010, S. 48). Hingegen geht Bueb (2007, S. 12) davon aus, dass äußere Zwänge notwendiges Mittel der Erziehung sind. Um in der Gesellschaft als kulturelles und moralisches Regelwerk anzukommen, muss von den Jugendlichen verlangt werden, ihr Handeln und ihre Ziele an diesem auszurichten (vgl. Bueb 2006, S. 33).¹²⁰

Legitimiert wird die Unterordnung individueller Bedürfnisse und Interessen durch die angenommene Einschränkung der Freiheits- und Entfaltungsrechte anderer (vgl. Kilb 2011, S. 48), in viel höherem Maße aber auch dadurch, dass Gruppen von Menschen nicht ohne normatives Regelwerk funktionieren. Normative Verbindlichkeit wird als zentrale Kompetenz angesehen, da soziale Gruppen, Gemeinschaften und Gesellschaften ohne die Anerkennung ihrer Normen

¹²⁰ Bueb (2006, S. 81f.) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass das Leben von Kindern und Jugendlichen deutlich stärker demokratisiert wurde als das von Erwachsenen. Von Erwachsenen wird beispielsweise im Arbeitsmarkt täglich Unterordnung erwartet, dies muss – in Vorbereitung auf die Erwachsenenwelt – auch von Kindern und Jugendlichen verlangt werden.

durch die einzelnen generell in Frage gestellt werden (vgl. Winterhoff 2011, S. 204, Tischner 2010, S. 70f.).

Diese Vorstellung (des Funktionierens) von Gesellschaft begründet die Überzeugung der Professionellen, dass sie in der Position sind, die ‚richtigen‘ Normen und Regeln vorzugeben, um den Jugendlichen ein Ausgleichen von Defiziten und eine Eingliederung in die Gesellschaft zu ermöglichen. Denn sie als kompetente Erwachsene, die sich in der Gesellschaft zurecht finden, geben dieses Wissen an die Jugendlichen weiter und vermitteln ihnen Kompetenzen der Eingliederung. Die sanktionierende Pädagogik fasst dieses Recht der Erwachsenen, den Jugendlichen Normen und Regeln vorzugeben, entweder als Notwendigkeit, den Jugendlichen Orientierung zu geben (Kilb 2011, S. 42, Winterhoff, Thielen 2010, S. 114f.), oder aber konzeptualisiert es als ‚Auffassung, dass Erziehung Führung heißt, dass Autorität und Disziplin Fundament aller Erziehung bilden‘ (Bueb 2007, S. 12). Obwohl diese zweite Auffassung das Recht der Erwachsenen, Situationen zu definieren, deutlich radikaler formuliert und begründet, wird – unabhängig von dessen Begründung – das selbe Denkmuster für die Bearbeitung sozialpädagogischer Situationen zur Verfügung gestellt.

Dieses erklärt den Interventionsbedarf, den die Professionellen sehen, wenn festgesetzte Regeln übertreten werden. Deshalb kommt Kontakt zwischen ihnen und den Jugendlichen über die Kontrolle der Regeleinhaltung zu Stande. In der sanktionierenden Pädagogik wird das mit dem Konzept der Konfrontation gefasst. Es beschreibt, dass Regel- oder Grenzüberschreitungen zeitnah, direkt und wiederholt thematisiert werden (Kilb 2011, S. 30, Winterhoff, Thielen 2010, S. 122). Dass durch die Konfrontation Kontakt entsteht, ist zwangsläufig, es entsteht aber auch Beziehung, da sich die Jugendlichen mit den SozialpädagogInnen auseinandersetzen müssen.¹²¹ Dabei wird betont, dass die Beibehaltung von Wertschätzung während der Konfrontation von Bedeutung ist (Winterhoff 2011, S. 207, Stiels-Glenn 2011, S. 96, Weidner 2010, S. 23).

Eine solche Wertschätzung drückt sich unter anderem dadurch aus, dass für alle Jugendlichen die gleichen Regeln gelten. Die Regelorientierung der Professionellen, die den Bezug auf Gleichheit impliziert, wird in Regel-Sanktionssystemen umgesetzt, die zu zunehmender Regeleinhaltung durch die Jugendlichen führen sollen. Die sanktionierende Pädagogik konzeptualisiert das, indem sie sich an lerntheoretischen Ansätzen orientiert. Diese gehen davon aus, dass transparente Regeln und Sanktionen – sowohl Belohnungen als auch Bestrafungen – zu erwünschtem Verhalten führen (vgl. Weidner 2001, S. 19ff). Durch positive und negative

¹²¹ Beziehung entsteht hier sozusagen als ‚Nebenprodukt‘ der Konfrontation bzw. Regelorientierung, während im Modell Jugendtreff als ‚Familienersatz‘ die Entwicklung von Beziehungen nicht nur zentrales Ziel von Jugendarbeit ist, sondern auch die grundsätzliche pädagogische Handlungsorientierung strukturiert.

Anreize zur laufenden Wiederholung und Einiübung der vorgegebenen Regeln wird es Jugendlichen ermöglicht, diesen nicht nur zu entsprechen, sondern sie mit der Zeit durch positive Erfahrungen auch anzuerkennen (vgl. Winterhoff, Thielen 2010, S: 116, Bueb 2007, S. 12ff., Bueb 2006, S. 107ff.).

Dass nicht nur der Blick der Professionellen auf die Jugendlichen als defizitorientiert gekennzeichnet ist, sondern ein solcher auch in den beschriebenen Konzepten sanktionierender Pädagogik verankert ist, wurde bis hierhin deutlich (vgl. aber auch Weidner 2010, S. 24, Winterhoff, Thielen 2010, S. 15, S. 112).¹²² Ebenso sind Parallelen in Bezug auf eine Dramatisierung von Jugendverhalten als Abweichung bzw. als fehlende Anpassung an gesellschaftliche Erwartungen augenfällig. Die Auffassung der Professionellen, dass in Bezug auf die Ursachen defizitärer Entwicklung eine Familien- und/oder *Selbstverschuldung* vorliegt, wird in den unterschiedlichen Ansätzen sanktionierender Pädagogik zwar nicht entsprechend vehement vertreten. Dennoch wird zum einen darauf verwiesen, dass viele auffällige Jugendliche aus „broken homes“ stammen (vgl. Weidner 2011, S. 18) bzw. dass Eltern (und auch PädagogInnen) Kinder- und Jugendliche mit zu viel Freiheit überfordern (vgl. Winterhoff, Thielen 2010, S. 13f.). Zum anderen wird von erziehungsresistenten Jugendlichen gesprochen, die „keine primäre Veränderungsmotivation“ (Weidner 2001, S. 15) aufweisen. Insofern ergeben sich auch in Bezug auf die Ursachen jugendlicher Defizite theoretische Anknüpfungspunkte.

Auch an dieser Stelle frage ich abschließend nach dem Verhältnis zwischen der professionellen Interpretation des Regulationsdilemmas und der spezifischen theoretischen Fassung des pädagogischen Grunddilemmas durch die sanktionierende Pädagogik. Während die Professionellen das Regulationsdilemma als Dilemma zwischen Zulassen von Regelabweichung und Regeldurchsetzung interpretieren, thematisiert die sanktionierende Pädagogik die Herausforderung, den Übergang zwischen normativer Fremd- und Selbstorientierung bzw. zwischen Disziplinierung und Selbstdisziplinierung zu gestalten (siehe oben).

In der sanktionierenden Pädagogik wird diese Herausforderung nicht explizit als Dilemma charakterisiert. Weder wird die Gefahr der Einschränkung von Handlungsmöglichkeiten durch Vormachen, die Schütze (siehe oben) sieht, problematisiert – vielmehr wird die Chance des Lernens am Modell betont (vgl. Weidner 2011, S. 19). Noch findet eine Auseinandersetzung

¹²² Anzumerken ist, dass die konfrontative Pädagogik betont, sich dabei nicht auf Jugendliche generell, sondern auf eine spezifische Zielgruppe zu beziehen, nämlich auf mehrfach auffällige, insbesondere gewalttätige Jugendliche (vgl. z. B. Weidner 2010, S. 24). Dennoch werden, wie ich hier zeige, ihre Denkmuster in der Praxis generell für Jugendliche mit „abweichendem“ Verhalten übernommen.

zung damit statt, dass Jugendliche sich dem als Fremdorientierung bzw. Disziplinierung verstandenen pädagogischen Zugriff auf Grund ihrer Machtressourcen entziehen können. Die Professionellen, die in ihrer alltäglichen Handlungspraxis im Jugendtreff jedoch laufend mit dieser Problematik konfrontiert sind, sind deshalb gefordert, selbst eine ‚Lösung‘ dafür zu entwickeln. Ihre Interpretation des Regulationsdilemmas als Dilemma zwischen Zulassen von Regelabweichung und Regeldurchsetzung folgt den Denkmustern sanktionierender Pädagogik insofern, als sie die Unausweichlichkeit der Konfrontation mit Regelüberschreitungen sehen. Sie distanzieren sich davon jedoch notwendigerweise bis zu einem gewissen Grad, da sie den Machtressourcen der Jugendlichen Rechnung tragen müssen.

Muster professioneller Problemkonstruktion – professionelle ‚ideologies‘?

Vor dem Hintergrund der rekonstruierten Muster professioneller Problemkonstruktion und ihrer aufgezeigten Bezüge zu wissenschaftlichen Theorietraditionen der (Sozial-)Pädagogik drängt sich die Frage auf, ob die unterschiedlichen Muster als ‚ideologies‘¹²³ im Sinne von Strauss (vgl. Kapitel 2.1) angesehen werden können. Als ‚sets of ideas‘ stellen sie differente Bezugspunkte professionellen Denkens und Handelns dar, da sie Vorstellungen über die Jugendlichen sowie über ‚gute‘ Jugendarbeit verknüpfen. Insofern können sie als sozial geteilte, gebündelte Wissensbestände angesehen werden. Sie stellen zum einen spezifische Perspektiven auf zu bearbeitende Probleme zur Verfügung – die zu bearbeitende Problematik wird als Problematik der Persönlichkeitsentwicklung oder als Eingliederungsproblematik gefasst. Zum anderen konzeptualisieren sie entsprechende Handlungsorientierungen – während der Problematik der Persönlichkeitsentwicklung mit Beziehungsorientierung begegnet wird, erfordert die Eingliederungsproblematik eine Regelorientierung beim Handeln.

Die Einschätzung, dass es sich hierbei um professionelle ‚ideologies‘ handelt, wird darüber hinaus dadurch gestärkt, dass die jeweiligen ‚sets of ideas‘ sowohl im professionellen als auch im wissenschaftlichen Feld (in unterschiedlichen Ausprägungen) vorfindbar sind – insofern stellt sich dieser Zusammenhang hier ähnlich dar wie bei den unterschiedlichen psychiatrischen Schulen, die Strauss benennt (vgl. Kapitel 2.1). Auch die wechselseitige Kritik der theoretischen Ansätze aneinander, die auf Grundlage unterschiedlicher normativer Prämissen stattfindet, weist darauf hin. Zudem praktizieren auch die Professionellen im untersuchten Feld ähnliche Abgrenzungen: Als ich meine Forschungsergebnisse in den unterschiedlichen

¹²³ Den Begriff ‚ideologies‘ hier als Ideologien zu übersetzen, scheint nicht angemessen. Im Deutschen würde sich eher der Begriff der unterschiedlichen ‚Schulen‘ eignen. Dabei ginge jedoch der begriffliche Bezug auf die Normativität verloren, die in die Muster der Problemkonstruktion eingelassen ist, und die (sozial-)pädagogischen Theorien zweifelsohne innewohnt (zur Normativität Sozialer Arbeit vgl. Oelkers und Feldhaus (2011, S. 73ff.), Otto, Scherr und Ziegler 2010, S. 142f.).

Jugendtreffs vorstellte, ordneten sich die Professionellen, ohne dass ich das in irgendeiner Weise von ihnen erwartet hätte, den unterschiedlichen Mustern zu und machten mir deutlich, dass das jeweils andere Muster nicht zielführend sei.

Trotz all dieser Hinweise ist dennoch zu fragen, ob die mehr oder weniger explizit formulierten Theorien der Professionellen über Jugendliche und über Jugendarbeit Wissensbestände darstellen, die (nur) zur Erklärung und Legitimation ihrer Arbeit dienen – oder ob letztendlich gezeigt werden kann, dass sie als professionelles Wissen in die Aushandlungsprozesse mit den Jugendlichen eingehen. Ich werde deshalb am Ende der Darstellung meiner Forschungsergebnisse erneut auf die hier gestellte Frage zurückkommen, indem ich mich damit auseinandersetze, ob die rekonstruierten ‚sets of ideas‘ unterschiedliche Handlungsmuster in der Gewaltbearbeitung begründen und damit als professionelle ‚ideologies‘ über spezifische Perspektiven auf zu bearbeitende Probleme hinaus auch differente Handlungsmöglichkeiten bereitstellen (vgl. Kapitel 10.4).

8 Ungewissheiten bei der Gewaltbearbeitung

Im Folgenden werde ich Ungewissheiten, vor deren Hintergrund die Gewaltbearbeitung im Jugendtreff stattfindet, darstellen. Diese gründen zum einen darauf, dass die (gesellschaftliche und sozialwissenschaftliche) Uneindeutigkeit des Gewaltbegriffs (vgl. Kapitel 3) auch im untersuchten Feld wirksam wird. Sie führt zu unterschiedlichen Perspektiven auf Gewalt im Aushandlungsprozess und damit zu Deutungsunsicherheit. Zum anderen beruhen sie darauf, dass im Kontext der Antizipation des Gewaltrisikos die Entwicklung alltäglicher Situationen als ungewiss konstruiert wird. Beide Aspekte werde ich im Folgenden aufgreifen, indem ich die Interpretation von Gewalt als Alltagserscheinung (vgl. Kapitel 8.1), die Konstruktion von Eskalationsszenarien als Typisierung ungewisser Situationsentwicklung (vgl. Kapitel 8.2), sowie die sozialen Definitionsprozesse darstelle, denen Gewalt als Aushandlungsgegenstand im Jugendtreff unterliegt (vgl. Kapitel 8.3).¹²⁴ Abschließend reflektiere ich das dabei zum Ausdruck kommende Gewaltverständnis der Professionellen vor dem Hintergrund sozialwissenschaftlicher Begriffsdefinitionen (vgl. Kapitel 8.4).

8.1 Allgegenwärtiges Risiko: Gewalt als Alltagserscheinung

Die Professionellen sehen Gewalt als Alltagserscheinung im Jugendtreff an. Damit ist nicht gemeint, dass alltäglich ‚richtige‘ Schlägereien, also ‚Katastrophen‘ (vgl. Kapitel 6.2.1) stattfinden. Vielmehr wird der Gewaltbegriff auf alle Interaktionen bezogen, die gewaltrelevant im Sinne des Gewaltrisikos sind (vgl. Kapitel 6.1). Dabei handelt es sich meist um alltägliche Situationen.

Volker [P]: da gibts manchmal so n MACHTSPIEL. Ich hab das so GESTERN gehabt, die hamm gestern kam einer an, und sagt ich ich würde ganz gerne auf eine Hälfte BASKETBALL spielen, ja mit irgendwelchen andern ich mit rein, und sag okay ihr spielt jetzt hier FUSSBALL, ihr spielt da BASKETBALL/

Veronika [P]:/aber weisch des isch mitm Fußball schwieriger auf /eine Hälfte.

Volker: /ne is ja Wurscht, auf jeden Fall ähm zum einen das, hab ich gesagt ich hab das noch begrenzt auf ne halbe Stunde, kannst jetzt könnt ihr jetzt Basketball spielen, weil des sind ja schon die Majorität die hier FUSSBALL spielen will, dann müssts halt FUSSBALL mitspielen, und ... dann hamm die gar nich Basketball GESPIELT, sondern da gings einfach nur DARUM dass die sich gegen die ANDEREN IRGENDWIE DURCHsetzen, (Veronika: durchsetzen) und hier sagen ätsch bätsch wir dürfen wir dürfen.

(Teambesprechung 8, Abs. 409-411)

Die Professionellen diskutieren hier Strategien der Aushandlung und Durchsetzung der Nutzung der Sporthalle des Jugendtreffs. Die Auseinandersetzung der Jugendlichen darüber, wer wo welches Ballspiel spielen darf, sowie das Einbeziehen der Professionellen bei dieser Aus-

¹²⁴ Dabei wird deutlich, dass es sich dabei, wie Wehling (2006, S. 110f.) beschreibt, zwar um professionelle Wissensbestände handelt, die sich jedoch dadurch auszeichnen, dass sie Handlungsunsicherheit produzieren (vgl. Kapitel 6.2).

handlung, wird als Strategie interpretiert, Durchsetzungskraft zu zeigen. Es handelt sich demnach um eine wettbewerbsartig strukturierte Situation, in der es um eine soziale Positionierung der unterschiedlichen Gruppen von Jugendlichen geht („gegen die andern irgendwie durchsetzen“). Insofern sind solche Interaktionsroutinen im Jugendtreff Ausdruck von dessen Nähe zu jugendlichen Lebenswelten (vgl. Kapitel 7.1). Die Professionellen bezeichnen diese Routinen als *gewalttätig*.

Veronika [P]: Also des isch für MI HÖCHST GEWALTtätig was die grad machen. (Volker [P]: ja) Au UNTEReinander oder wie die mit UNS umgehen. Ge? (I: ja) Also ... des isch für mi GENAUSO Ge also AUCH eine Form von Gewalt. (I: ja) I muss im andern ned immer eine RUNTERhauen dass es GEWALT isch.

I: Ja genau. Ja.

Volker [P]: Ja.

Veronika: Und des so ungefähr unser unser GewaltALLTAG kannsch sagen. (I: mhm)
(Teambesprechung 8, Abs. 451-454)

Die Interpretation der oben beschriebenen Situation als „Gewaltalltag“ macht deutlich, inwiefern Gewalt als Alltagserscheinung angesehen wird. Die Professionellen beziehen sich nicht in erster Linie auf körperliche Gewalt – genau dazu geschieht eine Abgrenzung. Vielmehr wird die Ausweitung des Gewaltbegriffs (vgl. Kapitel 6.1) deutlich, die zum einen dadurch geschieht, dass alltägliche Verhaltensweisen der Jugendlichen als *spezifische Formen* von Gewalt – jenseits von „Katastrophen“ – bezeichnet werden. Alltägliche Interaktionen werden darüber hinaus aber auch im Hinblick auf das Gewaltrisiko – in Bezug auf die Eskalation bis hin zur „Katastrophe“ – gedeutet. Dadurch erhalten diese Situationen ihre *Gewaltrelevanz*. Aus alltäglichen Interaktionen kann beinahe jederzeit Gewalt entstehen.¹²⁵

I: Ja ...also ihr schauts dann auch-ihr habts eigentlich immer im Blick was da grad alles so am Laufen is
Jan [P]: Ja. Eigentlich schon. Des is eigentlich auch das was es anstrengend macht find ich. (I: Mhm)
Also wenn die ganze Zeit-wenn noch NIE was passiert wär und wenn auch nie was passieren WÜRDE dann könnte man hier durchs Haus gehen pfeifend komplett entspannt sich FREUEN dass jeder DA is irgendwie (I: Ja) Aber so is ma halt einfach trotzdem immer noch irgendwo ... jetzt KANN dann gleich irgendwas passieren

(Interview 25, Abs. 73-74)

Der Professionelle konstruiert hier die Allgegenwärtigkeit des Risikos, dass sich Gewalt im Sinne von „Katastrophen“ entwickelt. Dabei wird auf die Erfahrung in ähnlichen Situationen als Orientierungsrahmen zurückgegriffen. Diese Erfahrung besagt, dass sich Situationen jederzeit gewaltförmig entwickeln können, auch wenn sie vermeintlich „harmlos“ aussehen. Durch die Antizipation dieser möglichen gewaltförmigen Situationsentwicklung wird Gewalt als Alltagserscheinung auch jenseits als *gewalttätig* bezeichneter Interaktionen konstruiert.

Dies zeigt, dass die professionelle Konstruktion von Gewalt als Alltagserscheinung sowohl die Interpretation von jugendlichen Interaktionsroutinen als *gewalttätig* als auch als *gewaltre-*

¹²⁵ Eine typisierte Darstellung von als gewaltrelevant interpretierten alltäglichen Interaktionen der Jugendlichen nehme ich in Kapitel 8.2 vor.

levant umfasst. Während gewalttägiges Handeln explizit als Gewalt bezeichnet wird, stellt gewaltrelevantes Handeln lediglich ein Risiko der Eskalation dar. Durch die beschriebene Ausweitung des Gewaltbegriffs im Feld können die Grenzen zwischen den beiden Zuschreibungen jedoch nicht klar umrissen werden, denn sie firmieren beide unter dem Etikett ‚Gewalt‘ (vgl. Kapitel 6.1). Zudem ist es für die Gewaltbearbeitung nicht unbedingt von Bedeutung, ob ein Geschehen als gewalttätig oder als gewaltrelevant eingeschätzt wird – denn in beiden Fällen handelt es sich um Interaktionen, die im Kontext des Gewaltrisikos gedeutet und bearbeitet werden.

Die Konstruktion von Gewalt als Alltagserscheinung basiert somit auf der Unschärfe zwischen Gewalttätigkeit und Gewaltrelevanz und auf deren Zusammenfassung unter dem Begriff ‚Gewalt‘. Sie zeigt sich in zwei Zuschreibungen an die Jugendlichen, die den Jugendtreff besuchen. Zum einen sehen die Professionellen gewalttätige bzw. -relevante Routinen als eine spezifische *alltägliche Kommunikationsform* der Jugendlichen an, zum anderen attestieren sie vielen ihrer BesucherInnen unterschiedliche *Tendenzen zu gewaltförmigem Handeln*.

8.1.1 Gewalt als alltägliche Kommunikationsform der Jugendlichen?

Wenn die Professionellen Gewalt als alltägliche Kommunikationsform von Jugendlichen bezeichnen, beziehen sie sich auf deren *Sprachgebrauch* und auf eine spezifische *Körperlichkeit*, die deren Interaktionsroutinen charakterisiert.

Die Professionellen gehen davon aus, dass Jugendliche anders miteinander interagieren als Erwachsene. Dadurch erlangen Interaktionsroutinen für die Jugendlichen Normalität, welche die Professionellen als Gewalt definieren (vgl. Kapitel 7.1 und 8.3). Damit machen sie auf eine Diskrepanz in Bezug auf die Interpretation jugendlicher Interaktionsroutinen aufmerksam. Die Professionellen selbst schätzen diese als gewalthaltige Kommunikationsformen ein. Gleichzeitig stellen sie fest, dass die Jugendlichen selbst sie keineswegs als Gewalt ansehen.

Volker [P]: vielleicht ne vielleicht au ne komische Art von Kommunikation. Ja, (I: ja) also s hat jetzt nix ungef-ja ...

I: Also nich um ...

Volker: Es geht jetzt nicht darum die anderen wie gesagt zu verletzen sondern es geht ei-s wahrscheinlich is es n Spiel och und s eher n BIZARRES [lacht]

(Interview 12, Abs. 26-28)

Die Diskrepanz in der Interpretation zeigt sich in diesem Zitat insbesondere dadurch, dass die ‚Kommunikation‘ von den Professionellen als ‚komisch‘ oder ‚bizar‘ wahrgenommen wird – was wenn nicht ausdrücklich an Gewalt, dann doch an Devianz anknüpft. Hingegen verweist die Bezeichnung der ‚Kommunikation‘ als ‚Spiel‘ darauf, dass es sich hier um Handlungsroutinen handelt, deren Regeln den Jugendlichen untereinander bekannt sind. Diese beinhalten, dass es nicht darum geht, jemanden anderen zu verletzen, was eine Distanzierung von der

Zuschreibung von Gewalttätigkeit darstellt. Diese Diskrepanz in der Interpretation zeigt sich sowohl in der Bewertung von verbalen als auch von körperlichen Routinen.

Insbesondere der *Sprachgebrauch* der Jugendlichen, auch als ‚Trash-Talk‘ (Interview 1, Abs. 100) bezeichnet, gibt laufend Anlass zu Auseinandersetzungen zwischen den Jugendlichen und den Professionellen.

Peter [P]: wenn man se drauf anspricht dass sie hier ... mal auf ihren Umgangston achten sollen, dann dann is ihnen des zum Teil gar ned BEWUSST. (I: mhmm) Die sagn dann bloß wir reden IMMER so. (Interview 20, Abs. 9)

Die Jugendlichen beanspruchen für den sprachlichen Umgang miteinander Normalität – Ausdrücke, die Erwachsene in der Regel stark beleidigend auffassen, haben für sie nicht diesen Stellenwert, sondern werden laufend gebraucht und von allen Beteiligten untereinander nicht als beleidigend interpretiert. Die Professionellen hingegen deuten den Sprachgebrauch der Jugendlichen als gewalttätige Handlungsroutinen.

Necla [P]: also VERBALE Gewalt is täglich, ... BESTIMMT, wie gesagt Hurensohn is ALLTÄGLICH, [lacht] (I: mhmm) ähm ... SELTEN Bastard, (I: mhmm) ... Arschloch is gleich GAR nix, ... (Interview 18, Abs. 25)

Insofern attestieren sie ihnen die Anwendung von verbaler Gewalt in ihren alltäglichen Interaktionsroutinen. Dabei beziehen sie sich hauptsächlich auf die laufende Benutzung von Schimpfwörtern durch die Jugendlichen – vorerst unabhängig von der Intention und Interpretation der Jugendlichen untereinander.

Über den Sprachgebrauch der Jugendlichen hinaus trägt auch eine spezifische *Körperlichkeit* der Jugendlichen dazu bei, dass die Professionellen deren Verhaltensroutinen als gewalttätig bezeichnen. Analog zum Sprachgebrauch gehört eine gewisse Körperlichkeit wie Schubsen, Rempeln oder Treten für die Jugendlichen selbstverständlich zu ihren Routinen in der Gruppe, während die Professionellen dies immer im Kontext von Gewalt interpretieren.

Stefan [P]: die ... werden so SPASSEShalber schon handgreiflich, und DIE haben glaub ich untereinander schon so en eigenen ähm VerhaltensKODE irgendwie. Also ähm wenn die sich dann gegenseitig manchmal en ARSCHtritt geben dann is das für die irgendwie NORMAL. (I: Mhm) Und ähm wir würden da jetzt auch schon sagen so HEJ [lacht] was war denn DAS gerade (I: Ja [lacht]). Ähm aber für die is das dann irgendwie nich so SCHLIMM.
(Interview 9, Abs. 36)

Die Interpretation der körperlichen Gruppenroutinen als ‚Verhaltenskode‘ verweist hier wie der Begriff des Spiels auf bekannte und akzeptierte Regeln. Von den Jugendlichen werden diese als Normalität empfunden, während die Professionellen sich aufgefordert sehen, die Handlungen zumindest zu kommentieren.

Die Einschätzung der Interaktionen durch die Professionellen basiert auf dem pädagogischen Anspruch der ‚Gewaltfreiheit‘, der durch gesellschaftliche Definitionen mitbestimmt ist. Zwar sind die Professionellen in der Lage, sich von ihrer eigenen Perspektive zu distanzieren, in-

dem sie die Interpretationen der Jugendlichen nachvollziehen. Durch ihre eigene Einschätzung von verbalen wie körperlichen Kommunikationsformen der Jugendlichen als gewalttätig konstruieren sie Gewalt aber – trotz Perspektivenübernahme – als Alltagserscheinung und damit als allgegenwärtiges Risiko im Jugendtreff. Gewalt wird demnach umso stärker zur Alltagserscheinung (gemacht), je weniger Stellenwert den Perspektiven der Jugendlichen in alltäglichen Aushandlungsprozessen zugemessen wird.

8.1.2 Tendenzen zu gewalttätigem Handeln der Jugendlichen

Weiterhin schreiben die Professionellen vielen der Jugendlichen, die den Jugendtreff besuchen, Tendenzen zu gewaltförmigem Handeln zu. Dieses geht über die bereits beschriebene Gewalt als alltägliche Kommunikationsform der Jugendlichen hinaus, da es die Interaktionsroutinen im Jugendtreff durchbricht und eher Ausnahmecharakter hat. Das bedeutet nicht, dass die Professionellen davon ausgehen, dass der Großteil ‚ihrer‘ Jugendlichen regelmäßig in Schlägereien verwickelt ist. Vielmehr können Tendenzen zu gewaltförmigem Handeln unterschiedlich ausgeprägt sein. Ein aus Sport und/oder Wettbewerb resultierendes *Hochschaukeln*, den *Kontrollverlust* von einzelnen, sowie die *Bereitschaft, Konflikte gewalttätig zu lösen*, stelle ich im Folgenden dar.

Gewaltförmiges Handeln der Jugendlichen im Jugendtreff entsteht meist im Rahmen von Spiel oder Sport – häufig kommt es zu einem *Hochschaukeln* der Situationen bis hin zu einer gewalttätigen Eskalation. Dies ist insbesondere der Wettbewerbslogik der Interaktionen sowie der dadurch strukturierten sozialen Positionierung der Jugendlichen geschuldet. Diese bedingen die Schwierigkeiten der Jugendlichen, verlieren zu können (vgl. Kapitel 7.1). Durch die Inszenierung von Konkurrenz entstehen situative Grenzüberschreitungen, die die Jugendlichen sofort bearbeiten und die letztendlich zu gewaltförmigem Handeln führen können.

Mike [P]: Ähm ... eine Situation war zum Beispiel beim Basketball spielen, da war ICH auch direkt mit dabei als Beobachter, (I: mhmm) zuerst wurde ganz normal gespielt, und dann hat man schon gemerkt wie so des Spiel so n BISSCHEN ... immer HEFTIGER wurde, ... also n-noch NICHT wirklich richtig FOUL gespielt, sondern mehr n bisschen KÖRPERKONTAKT, (I: mhmm) und dann scheinbar muss es irgendwo ne Situation gegeben haben, wo der Körper wo der eine dann den andern n bisschen ausm WEG geschubst hat, ... dann hat der andere zurückgeschubst, und dadurch ist dann ne richtige Schlägerei (I: mhmm) geworden. ...

(Interview 21, Abs. 19)

Der Professionelle beschreibt hier unterschiedliche Stufen des Hochschaukelns. Interessanterweise kann er dabei den konkreten ‚Grund‘ für den Übergang zwischen Spiel bzw. Sport und Gewalt – d. h. für das Verlassen des Regelsystems des Spiels zu Gunsten der Bearbeitung der entstandenen Grenzüberschreitung – nicht genau fassen. Er nimmt an, dass ein solches Ereignis irgendwann im Prozess des Hochschaukelns stattgefunden haben muss.

Die Professionellen gehen davon aus, dass ein Hochschaukeln jederzeit passieren kann. Insofern schreiben sie hier dem Großteil der Jugendlichen, die den Jugendtreff besuchen, eine Tendenz zu gewaltförmigem Handeln zu – nicht aus Absicht oder Bereitschaft, gewalttätig zu handeln, sondern einfach ‚im Eifer des Gefechts‘.¹²⁶ Diese Zuschreibung trägt in hohem Maße dazu bei, dass das Gewaltrisiko von den Professionellen als ein alltägliches konstruiert wird. Darüber hinaus begründet die Möglichkeit des Hochschaukelns die Antizipation ungewisser Situationsentwicklung und damit die Konstruktion von Eskalationsszenarien mit (vgl. Kapitel 8.2).

Des Weiteren wird einzelnen Jugendlichen zugeschrieben, dass sie in Auseinandersetzungen untereinander die Kontrolle über ihr Handeln verlieren und dadurch gewalttätig werden. Dieser *Kontrollverlust* kann im Rahmen des Hochschaukelns, aber auch in anderen Aushandlungsprozessen auftreten. Voran geht immer ein Zu-Nahe-Treten, d. h. eine Verletzung (vgl. Kapitel 9.2.2) durch andere Jugendliche.

Jan [P]: und dann gibts einfach Jugendliche, bei denens dann einfach so en bisschen den SCHALTER umhaut. (I: Mhm) Also des is beim Ali [J] zum Beispiel so den kannst du da nicht EINSCHÄTZEN. (I: Ja) Der is da da weißt du jetzt wirds ihm langsam zu VIEL, und dann irgendwann is halt dann einfach klick und dann geht er auch einfach auf jemanden LOS
(Interview 25, Abs. 72)

Kontrollverlust ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass für die an der Interaktion Beteiligten nicht absehbar ist, wann der Punkt erreicht ist, an dem eine AkteurIn die Kontrolle verliert und dadurch eine Eskalation stattfindet.¹²⁷ Durch diese Nicht-Einschätzbarkeit ist das Risiko eines Kontrollverlusts und damit von Gewalt im Jugendtreff allgegenwärtig – auch dies trägt zur Interpretation von Gewalt als Alltagserscheinung bei. Während ein Hochschaukeln aber bei allen Jugendlichen bzw. Gruppen antizipiert werden muss, die den Jugendtreff besuchen, wird die Möglichkeit des Kontrollverlusts hier nur auf bestimmte Jugendliche bezogen („dann gibts einfach Jugendliche“).

Ebenso wird Gewaltbereitschaft als explizite *Bereitschaft, Konflikte gewalttätig zu lösen*, d. h. andere zu verletzen, um die eigenen Interessen durchzusetzen, nur wenigen Jugendlichen zugeschrieben.

¹²⁶ Die Einschätzung, Gewalt entstehe ‚im Eifer des Gefechts‘, kann in den Kontext der Kritik gestellt werden, dass Gewalt oft als zweck- oder wertrationales Handeln untersucht wird – ohne dass Eigendynamiken der Gewaltentwicklung (vgl. Joas 2000, S. 281) oder andere Motive für Gewalthandeln (vgl. Sutterlüty 2002, S. 384f.) berücksichtigt werden. Der im Laufe des Spiels realisierte Übergang vom Spiel zum Gewalthandeln könnte etwa als expressives oder intrinsisch motiviertes Gewalthandeln (vgl. Nunner-Winkler 2004, S. 53f., Sutterlüty 2002, S. 361, Tertilt 1997, S. 25) eingeschätzt werden, wenn die expressive Körperlichkeit des Spiels in die Gewalthandlung überführt wird.

¹²⁷ Kontrollverlust kann affektivem Gewalthandeln zugeordnet werden (vgl. Nunner-Winkler 2004, S. 54f.).

Simone [P]: man möchte nich MEINEN, dass äh nur weil ich die [Jugendlichen] jetzt seit sie zehn SIND, dass sie dann den perfekten Weg nach oben gehen so, die hamm natürlich dann AUCH so ihre ... ihre AUSEINANDERSETZUNGEN und so, aber ... die ... ich find dass diese diese ganze BEREITSCHAFT dazu, SCHON abgenommen hat.

(Interview 22, Abs. 72)

Obwohl insgesamt eine Abnahme der Gewaltbereitschaft von Jugendlichen attestiert wird, werden dennoch bestimmte Jugendliche als gewaltbereit eingeschätzt. Bei Jungen wird die Schlägerei hier als Mittel, aktuelle Konflikte zwischen zwei Jungen oder zwischen zwei Gruppen zu lösen, angesehen.

Jan [P]: Weil des bei bei denen [bei einer bestimmten Gruppe von Jugendlichen] is des halt so da ZÄHLT halt wenn wenn sich zwei schlagen oder so da zählt halt einfach auch nur dann die GEWALT. Also wenn du (I: Mhm) dann DAZWISCHEN gehst und dann SELBER halt MITmischst (I: Mhm) dann ähm für die is DES die ... KONFLIKTLÖSUNG die die halt KENNEN. Einfach auch.

(Interview 25, Abs. 38)

Sich gegenseitig körperlich zu verletzen wird hier als vorrangiges Mittel beschrieben, Anerkennung zu bekommen und damit eine soziale Position in der Gruppe zu behalten oder zu erwerben.¹²⁸ Dies nehmen die Professionellen zunehmend auch als Strategie von Mädchen wahr. Gewaltbereiten Mädchen wird dabei zusätzlich eine spezifische Art der Inszenierung einer solchen Konfliktlösung zugeschrieben.

Simone [P]: WAS mir aufgefallen is welche Gewalt höher wird VIEL höher des is die ... Gewalt also Mädchen gegen Mädchen. (I: mhm) Also dass MÄDCHEN sich öfter öfter SCHLÄGERN. (I: mhm) Und dass DIE auch schneller dazu bereit sind dann so MASSENAUFTÄNDE daraus zu machen (I: mhm) und sich zu VERABREDEN zum Schlägern.

(Interview 22, Abs. 80)

Hier kommt ein gezieltes Kommunizieren des Konflikts wie der Konfliktlösung dazu, welches dazu führt, dass die soziale Positionierung, die der letztendlichen Lösung des Konflikts inhärent ist, auch bekannt gemacht wird.¹²⁹

Dass einigen Jugendlichen oder Gruppen diese explizite Gewaltbereitschaft zugeschrieben wird, führt ebenfalls dazu, dass Gewalt als alltägliches Risiko interpretiert wird. Zwar finden die beschriebenen Gewalttätigkeiten als Konfliktlösungsstrategien nicht alltäglich statt, vor allem auch nicht *im Jugendtreff* (vgl. Kapitel 6.2.2). Dennoch ist alltäglich ungewiss, ob eine ‚richtige‘ Schlägerei stattfinden wird, wenn Jugendliche oder Gruppen im Treff ein und aus gehen, denen diese Bereitschaft zugeschrieben wird.¹³⁰

¹²⁸ Die Bereitschaft, Konflikte gewalttätig zu lösen, ist als zweck- bzw. wertrationales Gewalthandeln einzuordnen, da von einer Durchsetzung der eigenen Interessen oder Wertvorstellungen im Konflikt mittels Gewalt ausgegangen wird (vgl. Eisner 2009, S. 44ff., Felson 2009, S. 27ff.).

¹²⁹ Vgl. dazu auch Kapitel 10.2.2, in dem die ‚drohende Schlägerei als Event‘ als typische Ausnahmesituation im Jugendtreff beschrieben wird.

¹³⁰ Die Einschätzung der Professionellen, dass nur wenige Jugendliche Gewalt als Strategie der Konfliktlösung anwenden, findet sich beispielsweise auch in einem Beitrag von Liell (2004, S. 65ff.), der in seiner Untersuchung feststellt, dass nicht bestehende Konflikte mit Gewalt gelöst werden, sondern Konflikte inszeniert werden, die dann gewalttätig gelöst werden können, aber nicht müssen. Dies verweist darauf, dass Gewalthandeln oft auf andere als rationale Motive zurückzuführen ist (vgl. Fußnote 128).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Professionellen Gewalt als Alltagerscheinung wahrnehmen, indem sie sie als allgegenwärtiges Risiko konstruieren. Alltägliche Interaktionsroutinen der Jugendlichen werden vor dem Hintergrund ihrer Gewaltrelevanz interpretiert, was zu einer laufenden Antizipation gewaltförmiger Situationsentwicklung führt. Diese Konstruktion wird durch zwei Aspekte gestützt. Zum einen werden alltägliche Kommunikationsroutinen der Jugendlichen als gewalttätig angesehen, auch wenn die Jugendlichen selbst diese anders interpretieren. Die Reflexion der unterschiedlichen Perspektiven führt aber zu Deutungsunsicherheit und zur Notwendigkeit situativer Aushandlungsprozesse (vgl. dazu weiterführend Kapitel 8.3). Zum anderen werden Jugendlichen unterschiedliche Tendenzen zu gewalttätigem Handeln zugeschrieben, die eine ungewisse Situationsentwicklung allgegenwärtig machen.

8.2 Antizipation ungewisser Situationsentwicklung: Die Konstruktion von Eskalationsszenarien

Der Ungewissheit der Situationsentwicklung durch die Interpretation von Gewalt als allgegenwärtiges Risiko versuchen die Professionellen dadurch zu begegnen, dass sie gewaltförmige Situationsentwicklungen in ihren Wissensbeständen typisieren. Im Folgenden stelle ich unterschiedliche Eskalationsszenarien als typische Situationsentwicklungen dar – allerdings kann dieser professionelle Wissensbestand eine ungewisse Situationsentwicklung nicht ‚besiegen‘, da es sich eben um eine Typisierung handelt, die im Einzelfall nicht zutreffen muss. Dennoch beziehen sich die Professionellen auf diese Eskalationsszenarien, wenn sie das Geschehen im Jugendtreff interpretieren und ihr Handeln planen. Die Eskalationsszenarien sind dabei als Konstrukt zu verstehen, das zum einen unterschiedliche gewaltrelevante Verhaltensweisen der Jugendlichen aufeinander bezieht. Zum andern wird ein Prozess entworfen, der an unterschiedlichen Stellen eskalieren kann, aber nicht muss. Insofern können die Eskalationsszenarien als Typisierung *ungewisser* Situationsentwicklung interpretiert werden.

Die Professionellen verstehen Gewalt als Prozess. Im Zuge dessen kann Eskalation ‚im Kleinen‘ beginnen, durch *gewaltrelevante verbale Interaktionsformen* oder durch *gewaltrelevante körperliche Interaktionsformen* ausgelöst werden. Alle Eskalationsszenarien können zu gewalttätigem Handeln, sei es nun verbal oder körperlich, führen – im schlimmsten Fall zu einer ‚richtigen‘ Schlägerei. Dieses In-Beziehung-Setzen unterschiedlicher typischer Interaktionen in Form zielgerichteter Prozesse der (möglichen) Eskalation konkretisiert die laufende Antizipation gewaltförmiger Situationsentwicklung und trägt damit ebenfalls zur Konstruktion von

Gewalt als Risiko bei. Im Folgenden beschreibe ich die unterschiedlichen Eskalationsszenarien und beziehe sie aufeinander.

8.2.1 Gewalt beginnt ‚im Kleinen‘

Dass Gewalt ‚im Kleinen‘ beginnt, wird zum einen im Rahmen der Wettbewerbslogik jugendlicher Interaktionsroutinen erklärt. Insbesondere das Hochschaukeln spielerischer Situationen sowie das Nicht-Verlieren-Können auf Grundlage der Verbindung von Spiel und sozialer Positionierung der Jugendlichen kann dazu führen, dass sich aus ‚harmlosen‘ Situationen Gewalt entwickelt (vgl. Kapitel 7.1 und 8.1.2).

Die Professionellen sehen Gewalt aber zum anderen auch deshalb ‚im Kleinen‘ begründet, weil sie davon ausgehen, dass aus einem sozial verträglichen Miteinander grundsätzlich kaum Anlässe für Eskalationen entstehen. Als Hauptauslöser für gewaltförmige Situationsentwicklung durch nicht angemessenes Miteinander-Umgehen werden zwei Szenarien genannt. Erstens werden *Defizite* der Jugendlichen *in Bezug auf soziale Umgangsformen* als Ausgangspunkt möglicher Eskalation entworfen – dies vor allem im Orientierungsrahmen des Musters Jugendtreff als ‚Modell der Gesellschaft‘. Zweitens wird – unabhängig vom Muster der Problemkonstruktion – *Unterdrückung* als gewaltrelevantes Handeln interpretiert, aus dem gewaltförmige Eskalation entstehen kann.

Im Folgenden zeige ich an Hand eines Beispiels, wie *Defizite in Bezug auf soziale Umgangsformen* thematisiert und in Bezug auf eine gewaltförmige Situationsentwicklung interpretiert werden.

Ein Junge ruft ins Büro: „Wir wollen abgeben!“ [Ausgeliehene Spielsachen wieder zurückgeben]
Veronika [P] ruft hinaus: „Wir möchten BITTE abgeben!“
Dann geht sie aus dem Büro zu dem Jungen.
Der sagt: „Wir wollen bitte abgeben.“
Veronika sagt: „Okay. GERNE.“
(Beobachtungsprotokoll 21, Abs. 8-12)

Während der Junge seinen Ausruf auf die wichtigsten Elemente seiner Botschaft reduziert, thematisiert die Professionelle mit ihrer Reaktion gesellschaftliche Umgangsformen. Dabei legt sie zum einen auf Höflichkeit Wert – ‚bitte‘ und ‚gerne‘ betont sie, zum anderen bewegt sie sich auf den Jungen zu. Dieser versteht ihre Botschaft und erfüllt ihre Erwartungen durch seine Antwort.

Im Gespräch mit der Forscherin interpretiert die Professionelle später Situationen, in denen die Jugendlichen sozial nicht angemessenes Verhalten zeigen, in Bezug auf Gewalt.

Veronika [P]: den anderen praktisch missachten indem i reingeh und sag nit amal Grüß Gott, (I: mhmm) s is irgendwie so MISSACHTUNG, es is zwar in dem Sinn koi Gewalt, aber ich finde des dient au ned dazu, dass ma irgendwie a freundliches MITEINANDER hat. (I: mhmm)

Drum drum ähm drum sagen mir halt, mir hamm diese Basisarbeit wos zum Beispiel schon losgeht, (Interview 10, Abs. 10-11)

Hier wird deutlich, dass sozial nicht angemessenes Verhalten der Jugendlichen zwar nicht als Gewalt angesehen wird, dennoch wird es als Ausgangspunkt von Eskalationen interpretiert. Es kann Missachtung, Ausgrenzung oder Abwertung zum Ausdruck bringen und führt dazu, dass soziale Umgangsformen im Jugendtreff etabliert werden, die gewaltförmige Eskalationen befördern können.

Die Interpretation von unangemessenen sozialen Umgangsformen als gewaltrelevant folgt der Argumentation des Problemkonstruktionsmusters Gewalt als ‚Modell der Gesellschaft‘. Umgangsformen werden als Regeln angesehen, deren Befolgung Grundlage für die Befolgung weiterer Regeln ist. Eine Abweichung davon wird als riskant für die Entwicklung von gewaltförmigen Situationen eingeschätzt, während eine Regelbefolgung das Risiko minimiert. Professionelle, die den Jugendtreff als ‚Familienersatz‘ verstehen, setzen Defizite in Bezug auf soziale Umgangsweisen und Gewaltentwicklung nicht in Beziehung zueinander.

Weiterhin trägt *Unterdrückung* von Jugendlichen durch andere Jugendliche zum Gewaltrisiko bei. Dabei wird insbesondere deutlich, dass gewaltförmige und in jugendlichen Gruppen angemessene Aushandlungen sozialer Positionen nicht klar voneinander getrennt werden können.

Martina [P]: wo man jetzt nich genau sagen ähm IS des jetzt schon Gewalt, UNTERDRÜCKT jemanden Jünger, oder UNTERDRÜCKT n Junge n Mädchen, oder IS es jetzt zuviel oder is es noch-noch im Rahmen.

(Interview 26, Abs. 13)

Es gibt jedoch auch Formen der Hierarchisierung in Jugendgruppen, die die Professionellen – wieder im Gegensatz zu den Jugendlichen selbst – als gewaltförmig interpretieren. Neben alltäglichen Aushandlungsprozessen in Bezug auf soziale Positionierung der Jugendlichen innerhalb der Gruppe werden diese auch in konkreten Spielen reproduziert.

Jan [P]: Die spielen hat immer Spiele, zum Beispiel sowsas wie ... ähm Elfmeterschießen, oder einundzwanzig beim Basketball, und der der verliert, der kriegt dann zum Beispiel sowsas wie Arschbolzen (I: Mhm) oder wird dann irgendwie ne halbe Minute getreten oder sowsas. (I: Mhm) Also wie blöd sich das auch anhört, aber ... die spielen das ernsthaft so,

(Interview 25, Abs. 32)

Die Über- und Unterordnung wird im Spiel durch explizite Regeln, denen alle beteiligten Jugendlichen zustimmen, inszeniert und damit reproduziert. Wer gewinnt, hat damit Überlegenheit gezeigt, was das Recht verleiht, anderen Schmerzen zuzufügen. Wer verliert, muss sich den anderen unterordnen, was zur Folge hat, Schmerzen erleiden zu müssen („ne halbe Minute getreten“). Während die Jugendlichen dieses Spiel nicht als Gewalt definieren, da sie sich dem

freiwillig unterziehen, problematisieren die Professionellen das Spiel als Gewalt und zweifeln die Freiwilligkeit an.

Simone [P]: Wenn dann mal irgendwie der drinsteht, der der halt irgendwie so ahm die Klappe am GRÖSSTEN offen hat oder so, ... also ich hab mich schon OFT mit denen da auseinander gesetzt. (I: mhmm) Dann ah dann wird halt einfach auch nich so fest GESCHOSSEN. (I: ja) Also ... und des is ... ja ... des is so ne ... GENEHMIGTE Art und ich FINDE es IS GEWALT.

(Interview 22, Abs. 48)

Der gewaltförmige Charakter des Spiels entsteht für die Professionellen durch ihre Einschätzung, dass die Gleichbehandlung aller Jugendlichen durch die Spielregeln nur vordergründig vorhanden ist. Sie sehen das Spiel als Rechtfertigung, in der Hierarchie tiefer stehende Jugendliche zu verletzen, und damit als Reproduktion in der Gruppe bestehender Hierarchien. Auf Grund dessen stufen sie es als gewalttätig ein.

In der Regel wird nicht davon ausgegangen, dass Hochschaukeln, unangemessene soziale Umgangsformen oder Unterdrückung direkt zu ‚Katastrophen‘, also ‚richtigen‘ Schlägereien führen – obwohl auch das möglich ist (vgl. Kapitel 8.1.2 im Datenausschnitt zum Hochschaukeln). Generell besteht aber eher das Risiko, dass die Jugendlichen aus dadurch geprägten Situationen heraus vermehrt auf gewaltrelevante verbale oder körperliche Handlungen zurückgreifen, um aufeinander zu reagieren oder sich zu wehren.

8.2.2 Gewaltrelevante verbale Interaktionsformen und verbale Gewalt

Grundsätzlich wird der Sprachgebrauch der Jugendlichen als gewaltrelevant interpretiert (vgl. Kapitel 8.1). Die Professionellen klassifizieren – in Bezug auf ihre eigene Perspektive – jeglichen Gebrauch von Schimpfwörtern als verbale Gewalt.

Mike [P]: verbale Gewalt kommt WESENTLICH häufiger vor als körperliche Gewalt, (I: mhmm) des is teilweise auch so dass sies selber gar nich MERKEN, wenn zum Beispiel beim Spielen irgedwas is dass der eine sagt du HURENSOHN oder ... du OPFER was natürlich auch ganz KLASSISCH is, (I: mhmm) ... des hat man eigentlich SEHR SEHR oft hier.

(Interview 21, Abs. 11)

Hier werden Kriterien wie Intention oder Rezeption der Handlungen durch die Jugendlichen – somit deren Perspektive auf ihren Sprachgebrauch – vorerst vernachlässigt,¹³¹ indem die genannten Ausdrücke per se als verbale Gewalt bezeichnet werden. Dennoch können unterschiedliche Eskalationsstufen unterschieden werden, die unterschiedliche, miteinander verbundene Eskalationsszenarien begründen. Im Rahmen des alltäglichen jugendlichen Sprachgebrauchs sind *spielerische Wortgefechte* zu unterscheiden von intentionalen *Beleidigungen* sowie von *Bedrohen* als Androhung verbaler oder physischer Verletzung.

¹³¹ Diese Kriterien werden jedoch aufgegriffen, wenn die Gewaltrelevanz von Situationen eingeschätzt wird (Kapitel 9.2.2).

Spielerische Wortgefechte stellen einen Modus jugendlicher Sozialität dar. Unter Verwendung möglichst vieler Schimpfwörter geht es darum, sich gegenseitig zu übertrumpfen, bis eine/r von beiden aufgibt. Insofern zeigt sich auch hier wieder die Wettbewerbslogik jugendlicher Interaktionen. Zudem gibt es in der Regel einen ZuschauerInnenkreis, der das Gefecht kommentiert.

Sie [Nesrin, J] greift nach ihrem Handy.

Zahir [J] zieht es weg und sagt: „He, fick deine Mutter!“

Nesrin antwortet ihm: „Fick deine Mutter und deinen Vater!“

Janette [Zahirs Freundin, J] lacht und sagt: Boah.

Dann ruft sie: „Zahir, reiß dich zusammen!“

Thomas [P] sagt zu ihr: „Des hilft ends was wenn du des sagst. Des hat schon immer geholfen.“

Zahir und Nesrin streiten sich weiter um das Handy.

Dabei ruft Zahir „Fotze“, und Meltem antwortet ihm „Halts Maul!“.

Janette ruft noch einmal: Zahir, reiß dich zusammen!

Währenddessen beginnt Zahir schon, Nesrin ausweichend, weiter zu spielen.

Nesrin verliert das Interesse an Zahir und beginnt ein Gespräch mit Nikola [J], an dem sich bald auch Thomas und Janette beteiligen.

(Beobachtungsprotokoll 64, Abs. 46-56)

Hauptbeteiligte am Wortgefecht sind hier ein Junge und ein Mädchen, die sich gleichermaßen mit Schimpfwörtern am Dialog beteiligen.¹³² Während der Interaktion zeigen die Jugendlichen sich gegenseitig keine Verletzungen an – weder mimisch noch gestisch, und schon gar nicht verbal wird hier eine Grenzüberschreitung kommuniziert. Die Beendigung des Gefechts findet relativ unspektakulär statt – der Junge setzt sich mit seinem Wunsch, weiter auf dem Handy zu spielen durch, und geht damit als ‚Sieger‘ aus dem Gefecht hervor. Der Übergang zu den folgenden Interaktionen lässt darauf schließen, dass hier kein außergewöhnliches Ereignis stattgefunden hat, sondern dass es sich bei dem spielerischen Wortgefecht um Routine handelt.

Auch dass der Professionelle nicht in das Wortgefecht eingreift, verweist darauf. Dennoch schätzen die Professionellen solche Situationen als gewaltrelevant ein. Dies resultiert aus der Antizipation einer gewaltförmigen Entwicklung der Situation.

Peter [P]: Und des des des KIPPT halt auch sehr schnell wenn ma ned aufpasst. (I: mhm) Da kann dann halt auch schnell Ernst draus WERDEN, also da muss man auch n Auge drauf haben, wenn sowas los geht, und und dem mit der ZEIT kriegt man n gewisses Gespür auch. Für sowas. (I: mhm) Wann ne wann ne Situation KIPPEN könnte, (I: ja) und und wann (I: mhm) wanns WIRKLICH harmlos is. (Interview 20, Abs. 11)

Mit Verweis auf sein Erfahrungswissen konstruiert der Professionelle in Bezug auf das spielerische Wortgefecht ein Eskalationsszenario, indem er ein *mögliches ‚Kippen‘* der Situation antizipiert. Spielerische Wortgefechte *können* sich hin zu ernsthaften verbalen Verletzungen

¹³² Deutlich wird dabei, dass sich Mädchen in ähnlicher Weise sexistischer Sprache bedienen wie Jungen. Zur Beteiligung von Mädchen an männlich geprägten Interaktionsroutinen in geschlechtsheterogenen Gruppen vgl. Fußnote 94.

entwickeln. Ein solches Kippen¹³³ wird in Bezug auf die Praxis sozialer Positionierung der Jugendlichen im Rahmen wettbewerbsartiger Interaktionsroutinen (vgl. Kapitel 7.1.) erklärt. Die daraus resultierende Problematik des Nicht-Verlieren-Könnens ist ein wichtiger Grund dafür, dass spielerische Wortgefechte eskalieren können. Die Antizipation dieser Entwicklung sieht der Professionelle als seine Aufgabe an – insofern muss er sich des Risikos gewaltförderiger Situationsentwicklung laufend bewusst sein.

Kommt es tatsächlich zu *Beleidigungen*, die auch als solche aufgefasst werden, sind zwei Formen unterscheidbar. Bei der ersten Form, dem Beschimpfen, geschehen Verletzungen durch das oben beschriebene *Kippen* spielerischer Wortgefechte. Die Beleidigungen finden dann mit Hilfe von Schimpfwörtern¹³⁴ statt. Das gemeinsame Einverständnis der Jugendlichen, dass sie sich mit Schimpfwörtern betiteln können, ohne dass jemand sich beleidigt fühlt, wird von mindestens einem Jugendlichen aufgekündigt. Diese Aufkündigung wird von den anderen jedoch nicht akzeptiert. Weitere Schimpfwörter folgen, und eine Jugendliche fühlt sich dadurch verletzt und reagiert entsprechend.

Jan [P]: Und manchmal is es aber einfach soweit, dass dass-dass hält dann auch irgendwo die Grenze zu du Opfer, und du Penner, und du Hurensohn und alles mögliche, und deine Mutter und (I: Mhm) so was, bis dann einfach irgendwann mal einer nich mehr, also das FASS einfach VOLL is und sagt d-mir REICHTS jetzt. Ja, (I: Mhm) und dann sagt hör auf, und dann wird aber trotzdem weitergemacht, (I: Ja) und dann gibts einfach Jugendliche, bei denens dann einfach so en bisschen den SCHALTER umhaut. (Interview 25, Abs. 72)

Während beim Beschimpfen die Intentionalität der Beleidigungen eher schwach ausgeprägt ist, ist diese bei der zweiten Form, die ‚Dissen‘ (Interview 18, Abs. 53) genannt wird, deutlich stärker vorhanden. Unabhängig von Schimpfwörtern werden andere Jugendliche mit Hilfe von in der Gruppe als negativ bewerteten Eigenschaften verletzt. Beziege auf das äußere Erscheinungsbild, auf ethnische Zugehörigkeit, Männlichkeits- und Weiblichkeitsvorstellungen, sowie auf Erfolge beim anderen Geschlecht werden dabei häufig hergestellt.

Liz [P]: Also die sind dann so ganz FIES. Also so richtig GEMEIN, und und TREFFEN die andern auch richtig

I: Mhm.

Liz: Nich im mit mit SCHIMPFWÖRTERN, oder so sondern einfach mit den ... mit den Sachen die sie SAGEN. Da kommt dann zum Beispiel ah ja du hast seit drei Jahren kein MÄDCHEN mehr geküsst. Und DU willst mir sagen (I: mhmm) du hast irgendwas DRAUF also der weiß GANZ genau des VERLETZT ihn

(Interview 15, Abs. 13-15)

¹³³ Den Begriff des Kippens benutzt auch Oswald (1997), der als typisches Muster der Interaktion von Kindern und Jugendlichen „Spiele auf der Grenze zwischen Ernst und Spaß“ (ebd., S. 396) beschreibt (vgl. dazu auch Kapitel 9.2.2 und 10.1.1).

¹³⁴ Schimpfwörter orientieren sich an Sexismus (z. B. ‚Hure‘), Rassismus (z. B. ‚Neger‘), Nationalismus (z. B. ‚Kartoffel‘, ‚Knoblauchfresser‘), Antisemitismus (z. B. ‚Jude‘), aber auch Zuschreibungen von Schwäche und Unterordnung (z. B. ‚Opfer‘, ‚Hund‘) werden verwendet.

Dabei geht es den Jugendlichen nicht nur darum, grundsätzlich negativ bewertete Zuschreibungen zu machen. Sie wählen vielmehr genau die aus, die die Person, die verletzt werden soll, am meisten trifft.

Beim Entwurf der Eskalationsszenarien, die ihren Ausgangspunkt beim Beschimpfen oder ‚Dissen‘ nehmen, sehen die Professionellen den Weg hin zu körperlicher Gewalt als sehr kurz an.

Stefan [P]: oft seh ich das so dass dass sich viele dann verbal nich mehr zu HELFEN wissen und nicht mehr WEHREN können, weil sie einfach da auch nicht die entsprechenden FÄHIGkeiten haben, sich da zu artikulieren, und dann schlägt das dann schon auch oft in körperlichen Handlungen um.
(Interview 9, Abs. 19)

Sobald die Verletzung stattgefunden hat, wehren sich betroffene Jugendliche mit allen Mitteln, die sie zur Verfügung haben – und unter Umständen ist das eben nur noch ein körperliches Zurück-Schlagen.

Während die Professionellen Beleidigungen schon als intentionaler interpretieren als spielerische Wortgefechte, schreiben sie der *Bedrohung* den höchsten Grad an Intentionalität zu. Eine Bedrohung ist als gezielte Androhung von psychischen, meist aber physischen Verletzungen zu verstehen, die über eine Weile aufrecht erhalten wird. Sollte die Drohung allein nicht erfolgreich sein, wird sie auch in die Tat umgesetzt.

Thomas [P]: wo die EINE den ganzen Nachmittag schon die andere schlagen wollte, (I: Mhm) und sie sichts des eigentlich nich hat ausreden lassen dann war sie EIGENTLICH aber schon soweit dass sie dann DOCH gegangen wäre, und dann ham sie sich da draußen nochmal unterhalten und da is es dann halt eskaliert (I: Mhm) und dann hat die andere wohl ... irgendwas BLÖDES noch zu ihr gesagt und dann hat die ERSTE zugeschlagen.
(Interview 27, Abs. 32)

Der Professionelle beschreibt hier eine Situation, in der eine Jugendliche die Androhung von Schlägen einen Nachmittag lang aufrecht erhält – während dieser Zeit arbeitet er daran, die gewaltförmige Situationsentwicklung aufzuhalten. Er versucht, die Jugendliche zu überzeugen, ihre Bedrohung nicht aufrecht zu erhalten. Dennoch kommt es schließlich zum Vollzug der angedrohten Verletzung.

Insbesondere durch den Bezug zwischen Androhung und Vollzug einer Verletzung konstruieren die Professionellen im Eskalationsszenario der Bedrohung den Übergang zwischen verbaler und körperlicher Gewalt sehr eng. Dadurch sind sie sich laufend des Risikos der Entwicklung von verbaler hin zu körperlicher Gewalt bewusst.

8.2.3 Gewaltrelevante körperliche Interaktionsformen und körperliche Gewalt

Bereits aus der Beschreibung der unterschiedlichen verbalen Interaktionsformen, die die Professionellen als gewaltrelevant oder als gewalttätig betrachten, geht hervor, dass die Professionellen im Jugendtreff vielfältige Anlässe für körperliche Gewalt sehen. Tatsächlich haben so

gut wie alle körperlichen Auseinandersetzungen ein verbales ‚Vorspiel‘ oder sind von verbalen Auseinandersetzungen begleitet.

In Bezug auf gewaltrelevante körperliche Interaktionsformen ist als Ausgangspunkt für Eskalationen die *Rauferei* zu nennen, während die *Schlägerei* als ‚Katastrophe‘ die höchste Eskalationsstufe im Kontext des Gewaltrisikos darstellt.

Wie bereits beschrieben (vgl. Kapitel 8.1.), sehen die Professionellen viele körperliche Routinen der Jugendlichen als gewaltrelevant an. In diesem Rahmen sind *Raufereien* zu interpretieren. Ähnlich wie bei den spielerischen Wortgefechten geht es den Jugendlichen dabei nicht um eine gegenseitige Verletzung, sondern um ein Kräftemessen, hier aber nicht auf der verbalen, sondern auf der körperlichen Ebene.

Volker [P]: der Marc [J], ja der provoziert das, (Christina [P]: ja ja klar) der provoziert getreten zu werden, (Christina: ja) der braucht das aber och hab ich das /Gefühl. Des will das och ja?

Christina: /ja genau deshalb GEH ich auch nich DA-ZWISCHEN weil ich irgendwann des Gefühl hab des is /irgendso wie so n [lacht] Austausch (I: mhm)

Volker: /die hamm da irgendson komisches komisches

SPIEL. S is ja auch nich so dass die/

Christina: /von KONTAKT [lacht]

Volker: Dass sie ihn nicht grün und BLAU schlagen ja, (Christina: Ne.) aber da merkst halt SCHON, also die MÄDELS finden des geil ihn mal kurz KICKEN zu können, (Christina: ja.) er findets geil [lacht] gekickt zu WERDEN

(Teambesprechung 8, Abs. 40-44)

Die Professionellen interpretieren die Raufereien, die sie beschreiben, als Routinen der Jugendlichen, Körperkontakt herzustellen.¹³⁵ Hier gilt wie bei den spielerischen Wortgefechten, dass die Routinen so lange ‚unbedenklich‘ sind, wie alle mitspielen und sich über die Regel einig sind, dass niemand ernsthaft verletzt werden soll. Aber auch hier kann das Geschehen ‚kippen‘, wodurch die Gewaltrelevanz von Raufereien deutlich und ein weiteres Eskalationsszenario konstruiert wird.

Davon abzugrenzen sind *Schlägereien*, bei denen es vorrangig um die Verletzung der anderen geht. Wenn Schlägereien stattfinden, ist die höchste Eskalationsstufe in Bezug auf Gewalt erreicht. Körperliche Gewalt kann dabei in unterschiedlichen Formen auftreten.

Necla [P]: dann hauen sich. ... Also dann gibts tatsächlich Kloppe. ... Ähm Kloppe geht, von bis ... dass sie sich halt eben ne FAUST geben, SCHUBSEN, ... bis hin natürlich auch diese ganze äh aktive Teilnahme mitm KOPF gegen den andern des Kopfes, (I: mhm) obs jetzt mit der Faust is oder oder wie-w oder KOPFNUSS oder wie des Ding heißt, also des gibts SCHON. (I: mhm) Was ich ... mh was alt-s NICHT oft vorkommet, Gott sei Dank, ist mit irgendeinem GEGENSTAND, (Interview 18, Abs. 9)

Schläge mit Händen und Fäusten, mit dem Kopf und mit Gegenständen sind möglich. Als Gegenstände fungieren Waffen wie Messer, oder es werden Alltagsgegenstände (z. B. eine

¹³⁵ Die Raufereien zwischen Jungen und Mädchen können hier als Ausdruck von Körperlichkeit und Expressivität sowie als Medium der Kommunikation interpretiert werden, die (auch) im Rahmen von Gender-Inszenierungen von Bedeutung sind (vgl. dazu die Untersuchung von Rose, Schulz 2007, die ich Kapitel 4.2 aufgegriffen habe).

Schere oder ein Stuhl) zu Waffen umfunktioniert. Die Waffe verschafft ihrem Benutzer dabei einen Machtvorteil (vgl. auch Kapitel 10.2.1). Die ‚richtige‘ Schlägerei habe ich bereits als ‚Katastrophe‘ beschrieben, auf deren Vermeidung die gesamte Konstruktion von Gewalt als Risiko abzielt (vgl. Kapitel 6.2.1). Als typische zu bearbeitende Situation im Rahmen der Risikokontrolle greife ich sie später wieder auf (vgl. Kapitel 10.3.)

Wie ich dargestellt habe, verstehen die Professionellen Gewalt als Prozess, der durch unterschiedliche, miteinander verbundene Eskalationsszenarien strukturiert ist. Sie interpretieren das Geschehen im Jugendtreff vor dem Hintergrund der Möglichkeit, dass die Eskalation in diesem Prozess bis zum Eintritt der ‚Katastrophe‘, der ‚richtigen‘ Schlägerei, forschreiten kann. Angefangen ‚im Kleinen‘ werden unangemessene soziale Umgangsformen sowie Unterdrückung vor dem Hintergrund betrachtet, dass diese zu verbaler Gewalt führen können. Spielerische Wortgefechte, Beleidigungen und Bedrohungen wiederum weisen spezifische Möglichkeiten der Eskalation in Richtung körperlicher Gewalt auf. Ebenso können Raufereien, vorerst noch als nicht verletzend interpretiert, zu ‚richtigen‘ Schlägereien führen. Dabei spielt das ‚Kippen‘ von Spiel zu Gewalttätigkeit eine zentrale Rolle für die Konstruktion von Eskalationsszenarien. Diese können als Typisierung ungewisser Situationsentwicklung angesehen werden, da sie zwar die Möglichkeit, nicht aber die Notwendigkeit einer gewaltförmigen Entwicklung von Situationen beschreiben. Die Professionellen müssen vor dem Hintergrund dieser Ungewissheit laufend entscheiden, ob sie die Jugendlichen selbst agieren lassen oder ob sie intervenieren – in Bezug auf die Gewaltbearbeitung erlangt das Regulationsdilemma (vgl. Kapitel 7.1) deshalb besondere Bedeutung.

8.3 Soziale Definitionsprozesse: Gewalt als Aushandlungsgegenstand

Die Allgegenwärtigkeit des Gewaltrisikos und die Eskalationsszenarien als Konstrukt möglicher gewaltförmiger Situationsentwicklung drücken die ‚virtuelle Bedrohung‘ des Jugendtreffs durch die ‚richtige‘ Schlägerei als ‚Katastrophe‘ aus. Diese Virtualität führt dazu, dass im Jugendtreff permanent soziale Definitionsprozesse in Gang sind – was wann wie als gewaltrelevant eingeschätzt werden muss bzw. zu Gewalt führt, kann nicht an Hand routinierter Praxis als klare Grenzen definiert werden. Vielmehr finden im Hinblick darauf laufend Aushandlungsprozesse zwischen den Professionellen und den Jugendlichen statt. Im Folgenden führe ich deshalb aus, inwiefern *unterschiedliche Vorstellungen von Gewalt(-relevanz)* *Grundlage für Aushandlungsprozesse* sind. Anschließend zeige ich, dass für die Professionellen daraus ein *Dilemma der verhandelbaren Grenze* entsteht, und stelle unterschiedliche Muster der *professionellen Deutung* dieses Dilemmas dar.

8.3.1 Unterschiedliche Vorstellungen von Gewalt(-relevanz) als Grundlage für Aushandlungsprozesse

Bereits in der Darstellung von Widerständigkeiten der Jugendlichen gegen das Ideal der Gewaltfreiheit (vgl. Kapitel 6.2.2), der Konstruktion von Gewalt als alltägliche Kommunikationsform der Jugendlichen (vgl. Kapitel 8.1.1) sowie der spielerischen Wortgefechte und Rauferien als gewaltrelevant (vgl. Kapitel 8.2) wurde deutlich, dass Jugendliche und Professionelle viele Interaktionen unterschiedlich einschätzen. Was die Jugendlichen als Normalität erleben – und wobei sie keinerlei Assoziationen mit Gewalt haben – nehmen die Professionellen bereits als gewaltrelevant wahr. Auf Grundlage dieser unterschiedlichen Einschätzungen von Situationen finden laufend Aushandlungsprozesse statt.

Goran [J] und Murat [J] stehen an der Theke und reden mit Markus [P]. Isaak [J] kommt dazu und stellt sich neben Goran.
Goran boxt ihn mehrmals auf den Oberarm und lacht.
Markus sagt: Goran, „hör auf“.
Goran ruft: Warum? Des is „nur Spaß! Wir spielen nur!“
Er boxt noch einmal gegen Isaaks Oberarm.
Markus ruft: Goran!
Goran brüllt: Ja!
Markus ruft: Hör auf jetzt!
Goran ruft: Warum! Wir spielen nur!
Dann hält er Isaak seinen Oberarm hin und sagt zu ihm: „Gib Faust!“
Isaak boxt gegen seinen Oberarm.
Goran sagt zu Markus: Siehst du?
Markus sagt: „Irgendwann wird euer Spaß ernst, und dann is es nicht mehr lustig.“
Goran läuft davon und schaut zwei Jugendlichen beim XBox-Spielen zu.
(Beobachtungsprotokoll 58, Abs. 66-79)

An diesem Beispiel wird deutlich, dass die Jugendlichen und der Professionelle die Situation unterschiedlich einschätzen. Es findet ein Aushandlungsprozess über die angemessene Definition der Situation statt. Während der Jugendliche Goran dem Jugendlichen Isaac auf den Oberarm boxt, zeigt er durch sein Lachen an, dass er keine verletzenden Absichten hat. Der Professionelle hingegen greift hier regulierend ein, indem er von Goran fordert, das Boxen zu unterlassen. Wie sich herausstellt, schätzt er das Boxen als gewaltrelevant ein, da er eine Escalation befürchtet („Irgendwann wird euer Spaß ernst“). Goran hingegen beharrt auf seiner Interpretation, die Situation sei nicht gewaltrelevant, indem er auf das „Spielen“ verweist und schließlich symbolisch mit seinem Gegenspieler Isaac eine Reziprozität, die im Spiel verankert ist, inszeniert: Sowohl Goran als auch Isaac boxen und werden geboxt. Als der Professionelle weiter auf seiner Position beharrt, weicht Goran schließlich aus, indem er eine andere Tätigkeit aufnimmt.

Unabhängig davon, wie die Aushandlungsprozesse ausgehen, müssen sie immer geführt werden – dies ist strukturell in der Gewaltbearbeitungspraxis im Jugendtreff angelegt. Weil die Professionellen Gewalt als Risiko konstruieren, müssen alle Beteiligten gemeinsam mit einer

,virtuellen Bedrohung‘ umgehen. Dies erfordert eine situative Klärung, welche Handlungen im Jugendtreff möglich sind und welche nicht. Diese sozialen Definitionsprozesse werden außerdem verstärkt durch die unterschiedlichen Normalitätsvorstellungen der Jugendlichen und der Professionellen – es stellt sich immer die Frage, welche Definition der Situation durchgesetzt werden kann, bzw. ob gemeinsam eine neue entwickelt wird.

Für professionelle Gewaltbearbeitung bedeutet das, dass keine klare Grenze gezogen werden kann, was gewaltrelevant ist und was (noch) nicht. Die Professionellen müssen diese Grenze immer mit den Jugendlichen verhandeln. Dies kann als pädagogisches *Dilemma der verhandelbaren Grenze* gefasst werden: Einerseits sollen klare Grenzen gesetzt werden, damit der Jugendtreff als ‚gewaltfreier Raum‘ realisiert werden kann. Andererseits ist es gar nicht möglich, klare Grenzen zu setzen, da diese strukturell bedingt als Aushandlungsgegenstand zu betrachten sind – denn das Dilemma der verhandelbaren Grenze beruht auf dem Regulationsdilemma. Die Jugendlichen können auf Grundlage ihrer Machtressourcen das Geschehen im Jugendtreff mitbestimmen, und die Professionellen müssen die Intensität ihrer Regulierung des Geschehens abwägen. Deshalb *muss* verhandelt werden, was als gewaltrelevant angesehen wird. Ein davon unabhängiges Durchsetzen des pädagogischen Anspruchs von ‚Gewaltfreiheit‘ ist strukturell nicht möglich.

Insofern wird auch das Dilemma der verhandelbaren Grenze, genauso wie das Regulationsdilemma, je nach Bezug auf die unterschiedlichen Muster professioneller Problemkonstruktion unterschiedlich interpretiert.

8.3.2 Unterschiedliche professionelle Deutungen des Dilemmas der verhandelbaren Grenze

Das Dilemma der verhandelbaren Grenze kann als grundlegende Struktur professioneller Gewaltbearbeitung angesehen werden. Im Hinblick darauf, wie die Professionellen dieses interpretieren, können zwei unterschiedliche Muster der Deutung unterschieden werden. Unter Rückgriff auf die Interpretation des Jugendtreffs als ‚Modell der Gesellschaft‘ wird die *Illusion klarer Grenzen* konstruiert, in Bezug auf die Deutung des Jugendtreffs als ‚Familienersatz‘ hingegen wird es *reflexiv aufgegriffen* und normalisiert.

Im ersten Muster wird der pädagogische ‚Glaubenssatz‘ konstruiert, dass es im Jugendtreff klare Grenzen braucht und gibt.¹³⁶ Dadurch erschaffen die Professionellen eine *Illusion klarer*

¹³⁶ Dies entspricht sanktionierenden Denkmustern, die davon ausgehen, Erwachsene bzw. Professionelle sind in der Lage, die ‚richtigen‘ Grenzen vorzugeben, da sie gegenüber den Jugendlichen über einen Erfahrungsvorsprung verfügen (vgl. Kapitel 7.4).

Grenzen, welche aufrecht erhalten wird, während gleichzeitig laufend Grenzen verhandelt werden.¹³⁷

Wenn die Professionellen darüber sprechen, dass es im Jugendtreff klare Grenzen gibt, beziehen sie sich meist auf die Hausregeln. Die Hausregeln können als die Institution der Illusion klarer Grenzen angesehen werden. Dabei zeigt sich schon während des Bezugs darauf, dass jegliches Geschehen in Bezug auf die Hausregeln ausgelegt werden muss.

Necla [P]: dadurch dass wir ja im HAUS JA auch diese HAUSregelungen haben. Des heißt bei GEWALT, insbesondere bei körperlicher Gewalt gibts ja SOFORT Hausverbot,
(Interview 18, Abs. 33)

Zum einen bezieht sich die Professionelle hier auf die Klarheit des Gewaltverbots als Hausregel – bei ‚Gewalt‘ bekommen Jugendliche ‚sofort‘ ein ‚Hausverbot‘. Dies legt nahe, dass hier nicht nachgedacht werden muss, da sowohl die Situation als auch die Sanktion klar der Hausregel zuordenbar sind. Im gleichen Satz wird diese Klarheit jedoch bereits relativiert – ‚insbesondere bei körperlicher Gewalt‘ verweist darauf, dass zumindest unklar ist, was bei nicht körperlicher Gewalt passiert. Welche Arten von Gewalt nun sanktionsbedürftig im Sinne eines Hausverbots sind, bleibt demnach unklar und ist durch die Hausregel keineswegs klar geregelt. Dies bezieht sich auch auf körperliche Gewalt – unter Bezug auf die Unterscheidung gewaltrelevanter körperlicher Interaktionsformen in Raufereien und Schlägereien (vgl. Kapitel 8.2.3) zeigt sich, dass die Sanktion des Hausverbots für Gewalt im Alltag des Jugendtreffs nur für bestimmte Arten körperlicher Gewalt gilt.

Veronika [P]: Also so dieses diese Rempeleien und so des hamma natürlich schon ÖFTER amal, (I: ja) also was ma eigentlich so gut wie ... wie NIE hamm sind regelrechte Schlägereien. (I: mhmm) ... Also des wird au ned geduldet, die wissen, wenn bei uns im Haus so was VORKOMMT, dann sind die sofort draußen
(Interview 10, Abs. 20-21)

Letztlich kann nur als sicher gelten, dass für die ‚Katastrophe‘, also die ‚richtige‘ Schlägerei, ein Hausverbot verhängt wird. Alle anderen Formen gewaltrelevanter oder gewaltförmiger Interaktionen können in Bezug auf das Gewaltverbot verhandelt werden.

Insofern können die (Haus-)Regeln des Jugendtreffs lediglich als Rahmen für Aushandlungsprozesse gelten. Ausgetragen werden dann – implizit oder explizit – bestimmte situative und zeitlich begrenzte Vereinbarungen.

Thomas [P]: Also wir ham im Endeffekt schon alles was irgendwie so mit Gewalt und so weiter is, verherrlichendes Zeugs (I: Mhm) äh intervenieren wer schon und äh machen das auch weg und ähm, ... ja aber wie gesagt, da brauch ma nich denken nur weil wir das hier wegmachen dass die das daheim (I: Ja ja) nich irgendwie also genug konsumieren. [...]Also ich mein ... woher sollen sies sonst wissen und spielen tun sie die Spiele auch alle. (I: Ja) Leider.

I: Mhm. Aber-also damit is der Jugendtreff so n Raum wo des halt ... weniger is als in nem normalen Alltag

¹³⁷ Den Blick für dieses Phänomen sowie die Entwicklung der entsprechenden Kategorie schärfte der Hinweis von Strauss, Schatzman, Bucher u. a. (1975, S. 201), dass die situative Auslegung von Regeln, auch wenn diese selbst nicht angezweifelt werden, immer ausgehandelt werden muss (vgl. Kapitel 2.1).

Thomas: Ja also ich mein das is im Endeffekt, also find ICH ne große äh ne große Grauzone. Weil wenn mer jetzt sagen wir gehn halt gegen diese gewaltverherrlichen Videos vor, wo halt wirklich-was weiß ich ÜBERFÄLLE stattfinden, wo Leute sich verprügeln und sonst irgendwas, bist du halt am als nächstes bei den ganzen TEXTEN die ja (I: Mhm) im Endeffekt bei wei-also manchmal sind die ja einfach SCHLIMMER. Also das (I: Ja) muss ja schon sagen. Und da is es halt im Endeffekt schon so dass wir ... da jetzt vieles durchgehen lassen,
 (Interview 27, 12-14)

Während der Professionelle hier vorerst auch auf die Illusion der klaren Grenze zurückgreift („machen des auch weg“), kommt er im Laufe seiner Ausführungen auf die laufende Verhandlung von Grenzen zu sprechen. Dabei wird deutlich, dass die Jugendlichen auf unterschiedlichste Art und Weise für die Professionellen gewaltrelevante Interaktionen in den Jugendtreff hineinragen. Damit eröffnen sie schon die Verhandlung, da die Professionellen damit konfrontiert sind und ihre Einschätzung der Gewaltrelevanz („gewaltverherrlichend“) in den Aushandlungsprozess einbringen. Die eigene Vorstellung einfach umzusetzen, scheitert aber am Anspruch der Lebensweltnähe des Jugendtreffs. Was im Jugendtreff erlaubt ist und was nicht, stellt deshalb eine „Grauzone“ dar, d. h. es ist alles andere als klar abzugrenzen.¹³⁸

Auf Grundlage dieser Erkenntnis wird das Dilemma der verhandelbaren Grenze *reflexiv aufgegriffen*. In Bezug auf die Interpretation des Jugendtreffs als „Familienersatz“ werden die unterschiedlichen Positionen der Jugendlichen und der Professionellen reflektiert und auf unterschiedliche Lebenswirklichkeiten oder auf eine jugendliche Subkultur zurückgeführt. Die unterschiedlichen Positionen sowie die Notwendigkeit der Aushandlungsprozesse werden dadurch normalisiert.

Volker [P]: dass der UMGANGSTON hier schon, ähm ziemlich spannend is. Vielleicht bin ich och einfach zu alt dazu, oder hab halt andere Sachen bin andere SACHEN gewöhnt ja, (I: ja) vielleicht is das schon, unter Jugendlichen in der Gegend hier NORMALITÄT, das so zu ... gebrauchen und im Schulalltag ... ich weiß jetzt nich wie die Jungs und Mädels zu Hause sind ... (I: mhmm) keine Ahnung aber ... untereinander find ich schon is schon ... HEFTIG die Ausdrücke die sie sich gegenseitig an den Kopf werfen. Aber vielleicht kann man des auch gar nich als Gewalt BEZEICHNEN, sondern ICH bezeichnes nur als Gewalt
 (Interview 12, Abs. 32-34)

Der Professionelle bezieht sich hier – wie sein Kollege Thomas im obigen Zitat – darauf, dass sich die Normalität von Jugendlichen und von Professionellen unterscheidet. Darüber hinaus macht er aber deutlich, dass deshalb unterschiedliche Gewaltdefinitionen als legitim angesehen werden müssen. Dass Interaktionsroutinen unterschiedlich gedeutet werden, sieht er darin begründet, dass auf unterschiedliche Orientierungsrahmen zurückgegriffen wird. Dadurch muss Gewalt oder Gewaltrelevanz zum Aushandlungsgegenstand vor dem Hintergrund unterschiedlicher Normalitätsvorstellungen werden.¹³⁹ Für ihn als Professionellen entsteht, wenn er die Jugendlichen verstehen will, zwangsläufig Verunsicherung darüber, was legitimerweise

¹³⁸ Küster (2003) verweist in seiner Untersuchung ebenfalls darauf, dass sowohl formelle als auch informelle Regeln im Jugendtreff „großen Spielraum für individuelle Aushandlungsprozesse“ (ebd., S. 131) lassen.

¹³⁹ Vgl. dazu auch Küster (2003, S. 124ff.).

als gewaltrelevant eingeschätzt werden kann. Es findet also eine Normalisierung im Hinblick darauf statt, dass Gewalt Gegenstand laufender Aushandlungsprozesse ist, in dem Professionelle ihre eigenen Zuschreibungen hinterfragen („vielleicht kann man das auch gar nicht als Gewalt bezeichnen“). Dies macht deutlich, dass die Jugendlichen ihre Position verteidigen, dass ihre Interaktionen unbedenklich sind. Die Professionellen hingegen beziehen sich zwar auf ihre eigenen Vorstellungen von Gewalt, berücksichtigen aber gleichzeitig, dass unterschiedliche Situationsdefinitionen vorhanden sind.¹⁴⁰¹⁴¹

Während durch die Konstruktion der Illusion klarer Grenzen Sicherheit suggeriert wird, verweist die Anerkennung von Gewalt als Aushandlungsgegenstand reflexiv auf Ungewissheiten in der Gewaltbearbeitung. In beiden Fällen muss jedoch laufend ausgehandelt werden, was im Zuge der Risikovermeidung unverzichtbar ist bzw. was diese kaum berührt.

Die dem Risiko innewohnenden *Ungewissheiten* drücken sich, wie ich in diesem Kapitel gezeigt habe, durch unterschiedliche Aspekte aus. Die Professionellen konstruieren die Allgegenwärtigkeit des Risikos im Jugendtreff, indem sie Gewalt als Alltagserscheinung interpretieren. Dies geschieht, indem sie Gewalt als alltägliche routinisierte Kommunikationsform Jugendlicher ansehen. Darüber hinaus schreiben sie bestimmten Jugendlichen Tendenzen zu gewaltförmigem Handeln zu, die selbst alltägliche Interaktionsformen durchbrechen. Als weiterer Ausdruck von Ungewissheit in der Bearbeitung des Gewaltrisikos im Jugendtreff kann die Konstruktion von Eskalationsszenarien als Typisierung ungewisser Situationsentwicklung gelten. Als professioneller Wissensbestand setzt sie unterschiedliche Interaktionsformen zueinander in Bezug und konzeptualisiert dadurch unterschiedliche Eskalationsstufen, die ineinander übergehen können. Gewalt beginnt „im Kleinen“, woraus sich aber gewaltrelevante oder gewalttätige Interaktionsformen entwickeln können. Sowohl verbale als auch körperliche Gewalt kann durch „Kippen“ spielerischer Interaktionen entstehen – diese können bis hin zur „richtigen“ Schlägerei eskalieren. Schließlich sind laufende soziale Definitionsprozesse, in denen Gewalt und ihre Grenzen zum Aushandlungsgegenstand gemacht werden, Ausdruck von Ungewissheit in Bezug auf die Bearbeitung des Gewaltrisikos. Jugendliche und Professionelle nehmen unterschiedliche Definitionen von Gewalt vor. Dem Dilemma der Verhandelbarkeit der Grenze, das als Grundstruktur der Aushandlungsprozesse angesehen

¹⁴⁰ Zur Machtverteilung in diesem Aushandlungsprozess vgl. Kapitel 7.1 und 7.3.

¹⁴¹ Wie die Professionellen die Perspektiven der Jugendlichen in Bezug auf die Einschätzung der Gewaltrelevanz von Situationen mitdenken, beschreibe ich in Kapitel 9.2.2.

werden muss, wird dabei von den Professionellen entweder durch die Konstruktion der Illusion der klaren Grenze oder durch reflexives Aufgreifen und Normalisieren begegnet.

Bevor ich mich Verantwortungszuschreibungen und Risikokontrollstrategien zuwende, die diesen Ungewissheiten – im Sinne der Ambivalenz von Nichtwissen und Wissen (vgl. Kapitel 6.2.3) – entgegen gesetzt werden, reflektiere ich das professionelle Gewaltverständnis im Hinblick auf seine Bezüge zu wissenschaftlichem Wissen.

8.4. Professionelle Bezüge auf wissenschaftliches Wissen II: Reflexion des professionellen Gewaltverständnisses I

Ich habe mich bereits mit der Uneindeutigkeit des sozialwissenschaftlichen Gewaltbegriffs sowie mit unterschiedlichen Ansätzen, damit umzugehen, auseinandergesetzt (vgl. Kapitel 3). Dass der Gewaltbegriff auch im Feld durch Unschärfe und Ausweitung geprägt ist, wurde ebenfalls deutlich (vgl. Kapitel 6.1). An dieser Stelle beziehe ich nun auf Grundlage der bisherigen Forschungsergebnisse das Gewaltverständnis der Professionellen auf die sozialwissenschaftliche Diskussion und zeige Parallelen bzw. Weiterentwicklungen auf. Dabei wird deutlich, dass sich die Professionellen deutlich stärker auf das Gewaltverständnis beziehen, das den Begriff Gewalt vor dem Hintergrund seiner gesellschaftlichen Kontextualität begreift und Sinnzuschreibungsprozesse im Sinne der Etikettierung von Situationen als Gewalt in den Mittelpunkt stellt. Weit weniger, doch trotzdem relevant ist hingegen die Definition von Gewalt als absichtsvolle körperliche Verletzung.

Dies zeige ich im Folgenden, indem ich das weite Spektrum sozialer Interaktionen zusammenfasse, auf die sich der *Gewaltbegriff* der Professionellen bezieht. Anschließend zeige ich, inwiefern diese *Gewalt als Sinnzuschreibung* im Interaktionsprozess verstehen. Schließlich mache ich deutlich, inwiefern die Konstruktion von Eskalationsszenarien als *Typisierung von Gewaltdynamiken* verstanden werden kann.

Weiter Gewaltbegriff der Professionellen – Gewalttätigkeit und Gewaltrelevanz

Die Darstellung der Unschärfe und Ausweitung des Gewaltbegriffs im Feld (vgl. Kapitel 6.1) macht deutlich, dass die Professionellen nicht auf den von Popitz (2009 [1992]) vorgeschlagenen, auf absichtsvolle körperliche Verletzung eingegrenzten Gewaltbegriff zurückgreifen. Dies bedeutet nicht, dass er keine Bedeutung hat, denn die ‚Katastrophe‘, die ‚richtige‘ Schlägerei, entspricht Popitz‘ Definition von Gewalt. Damit bleibt seine Definition von Gewalt der Kern des Gewaltbegriffs der Professionellen. Er ist aber keineswegs ausreichend, um die Phänomene zu fassen, die die Professionellen als Gewalt ansehen. Denn sie beziehen alle Interaktionen ein, die vor dem Hintergrund möglicher Eskalation Gewaltrelevanz erlangen, da es ja

um die Bearbeitung eines *Gewaltrisikos* geht. In Folge dessen werden nicht nur gewalttätige, sondern auch gewaltrelevante Handlungen unter dem Gesamtbegriff ‚Gewalt‘ gefasst und bearbeitet.

Trotz dieser Überlagerung von Gewalttätigkeit und Gewaltrelevanz sind jedoch Spezifizierungen des professionellen Gewaltverständnisses auszumachen. Diese kristallisieren sich vor dem Hintergrund heraus, dass die Professionellen ihren Gewaltbegriff im Kontext gesellschaftlicher Bedeutungszuschreibungen sehen, welche in Aushandlungsprozessen mit den Jugendlichen verhandelt werden müssen. Gerade deshalb erlangen die Interaktionen, bei denen eine Etikettierung mit ‚Gewalt‘ unklar ist, sowie die Situationen, in denen die Professionellen eine Eskalation antizipieren, besondere Relevanz für die Bearbeitung von Gewalt als Risiko.

Gewalt als Sinnzuschreibung – Umgang mit differenten Gewaltdefinitionen

Dass Handlungen erst dann als Gewalt angesehen werden können, wenn die beteiligten AkteurInnen(gruppen) sie mit dem Etikett ‚Gewalt‘ versehen (Hitzler 1999b), setzt voraus, dass Handlungen Sinn zugeschrieben wird. Die Definition von Situationen als Gewaltsituationen erfordert deshalb eine Rekonstruktion der Sinnzuschreibungen der Beteiligten. An diese Perspektive auf Gewalt knüpfen die Professionellen an, wenn sie Diskrepanzen zwischen ihren eigenen Einschätzungen von Situationen und denen der Jugendlichen feststellen. Sie gehen davon aus, dass sie und die Jugendlichen unterschiedliche Normalitätsvorstellungen haben, da sie auf unterschiedliche Wissensbestände (nicht nur) in Bezug auf Gewalt zurückgreifen. Das zeigt, dass es nicht nur ein sozialwissenschaftliches Problem ist, Gewalt allgemeingültig zu definieren. Auch in alltäglichen Interaktionen haben die AkteurInnen, hier die Professionellen und die Jugendlichen, unterschiedliche Vorstellungen davon, was Gewalt ist. Sie müssen in der Situation aushandeln, was im konkreten Fall Gewalt bedeutet, und können sich nicht auf objektive Begriffsbestimmungen beziehen. Im Zuge der Bewältigung dieses Handlungsproblems greifen die Professionellen zum einen auf ein Wissen um die Mehrperspektivität bei der gemeinsamen Gewaltdefinition zurück, d. h. ihnen ist eine Diskrepanz zwischen ihren eigenen Einschätzungen und denen der Jugendlichen bewusst. Zum anderen beziehen sie sich auf die gesellschaftliche Kontextualität ihrer eigenen Gewaltdefinitionen, wenn sie feststellen, dass sie jugendliche Interaktionsroutinen als Normalität erleben, die Außenstehende als Gewalt bezeichnen würden.

Wenn die Professionellen Gewalt als Aushandlungsgegenstand anerkennen, greifen sie die Mehrperspektivität auf Gewaltsituationen reflexiv auf. Sie sprechen nicht nur ihren eigenen,

sondern auch den Perspektiven der Jugendlichen Legitimität zu und berücksichtigen dies in der Aushandlung der gemeinsamen Situationsdefinition. Dabei ist ihnen jedoch klar, dass die Aushandlung nicht in einem kontextfreien Raum stattfindet. Vielmehr geben gesellschaftliche Erwartungen, die eben auch durch Vorstellungen von Gewalt(freiheit) geprägt sind, einen Rahmen vor (Kapitel 7.1).

Professionelle, die eine Illusion klarer Grenzen aufrecht erhalten, gehen zwar auch von einer Mehrperspektivität auf Gewaltsituationen aus. Sie definieren ihre eigene Gewaltvorstellung aber als ‚richtig‘ und die der Jugendlichen als abweichend. Insofern gehen sie anders mit der Mehrperspektivität um. Sie hierarchisieren unterschiedliche Gewaltvorstellungen stärker, indem sie ihre eigenen grundsätzlich weniger hinterfragen und als in der Situation angemessen postulieren. Dies kann entweder so interpretiert werden, dass sie doch von einer ‚objektiv richtigen‘ Gewaltdefinition ausgehen. Überzeugender ist meiner Ansicht aber die Einschätzung, dass sie ihre Gewaltvorstellungen deshalb als legitim ansehen, weil sie diese an ihrem Wissen über gesellschaftliche Gewaltdefinitionen ausrichten. Gerade wenn der Jugendtreff als ‚Modell der Gesellschaft‘ angesehen wird, geht es ja um ein Einüben gesellschaftlich erwünschter Denk- und Handlungsweisen.

Typisierung von Gewaltdynamiken – Konstruktion von Eskalationsszenarien

Im Zuge der sozialwissenschaftlichen Fokussierung von Gewaltsituationen wurde mehrfach darauf verwiesen, dass Gewalt als sehr dynamisches Geschehen anzusehen ist und auch die *Entstehung* von Gewaltsituationen in den Fokus gewaltbezogener Theoriebildung gerückt werden muss (vgl. Joas 2000, S. 275, Trotha 1997, S. 21). Oft werden die Dynamiken, die zu Gewalt (und Gegengewalt) führen, als „Gewaltspirale“ (z. B. Melzer, Schubarth 2006, S. 26) bezeichnet. Sie setzt gewaltförmiges mit nicht gewaltförmigem Verhalten in Beziehung. Wenn Gewalt als Devianz betrachtet wird, werden beispielsweise jegliche Formen abweichenden Verhaltens als Vorformen von Gewalt angesehen. Dabei wird angenommen, dass sich aus unterschiedlichen (Vor-)Formen von Gewalt sukzessive manifeste Gewalt entwickelt (vgl. ebd., S. 34). Als Symbol suggeriert die Spirale deshalb eine Zwangsläufigkeit, die aber nicht konkretisiert wird.

Die Konstruktion der Gewaltspirale kann als eine Antwort auf die Forderung angesehen werden, Dynamiken der Entstehung von Gewalt in den Blick zu nehmen. Gleichzeitig kann sie als Versuch eingeordnet werden, den von Thiersch (1994, S. 9) geforderten „offene[n] und strukturierte[n] Gewaltbegriff“ zu konkretisieren. In Bezug auf beide Anforderungen bleibt die Konstruktion der Gewaltspirale jedoch eher symbolhaft und trägt wenig zu einer Differen-

zierung von Prozessen der Entstehung von Gewaltsituationen oder einer Konzeptualisierung der Bezüge unterschiedlicher Formen von Gewalt bei.

Die Konstruktion von Eskalationsszenarien hingegen, als ein aus Erfahrung entwickelter professioneller Wissensbestand, kann als eine relativ differenzierte Typisierung von Gewaltdynamiken angesehen werden. (Zumindest) für das Feld der Jugendarbeit stellt sie eine Theorie bereit, die Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen jugendlichen Interaktionsformen und *möglicher* gewaltförmiger Eskalation konzeptualisiert. Die Typisierung unterschiedlicher Eskalationsszenarien zeigt auf, aus welchen gewaltrelevanten Handlungsweisen typischerweise welche gewaltrelevanten oder gewalttätigen Handlungsweisen entstehen können. Dabei wird aber nicht von einer Zwangsläufigkeit ausgegangen, wie sie die Gewaltspirale suggeriert. Dies wird insbesondere am ‚Kippen‘ als mögliche Eskalation deutlich, da angenommen wird, dass spielerische Wortgefechte oder Raufereien kippen können, aber keinesfalls müssen. Die Frage, unter welchen Bedingungen die unterschiedlichen Eskalationsszenarien eher eintreten als in anderen, kann hier noch nicht beantwortet werden. Darauf werde ich aber im Weiteren noch eingehen (vgl. Kapitel 9). Schon jetzt kann aber festgestellt werden, dass die Konstruktion von Eskalationsszenarien ein professionelles Wissen bereitstellt, durch das bei der Be trachtung der situativen Entstehung von Gewalt eine erhöhte Sensibilität und Reflexivität (vgl. Heitmeyer, Soeffner 2004, S. 11) erreicht werden kann.

Wie ich gezeigt habe, lassen sich die bisher dargestellten Forschungsergebnisse mit sozialwissenschaftlichen Diskussionen über den Gewaltbegriff in Zusammenhang bringen. Im folgenden Kapitel werde ich Ergebnisse darstellen, auf Grund derer sich dies noch weiter ausführen lässt. Insbesondere in Bezug auf die rekonstruierten Dimensionen der Gewaltrelevanz von Situationen und auf die Konstruktion und Identifikation eskalativer AkteurInnen werden weitere Differenzierungen im Gewaltverständnis der Professionellen deutlich, vor allem hinsichtlich des Verständnisses von Gewalt als Sinnzuschreibung und der Typisierung jugendlicher Gewaltdynamiken (vgl. Kapitel 9.3).

9 Verantwortungszuschreibungen: Wer kontrolliert das Gewaltrisiko?

Die Interpretation von Gewalt als Risiko impliziert, dass gewaltförmige Eskalation als Folge menschlicher Handlungen anzusehen ist (vgl. Kapitel 6.2.3). In Folge dessen tätigen die Professionellen Zuschreibungen von Verantwortung für die Risikovermeidung. Nach dem Prinzip ‚Vorsorge durch Vorbeugung‘ wird davon ausgegangen, dass im Falle einer Übernahme der zugeschriebenen Verantwortung durch alle beteiligten AkteurInnen das Gewaltrisiko kontrollierbar und die ‚richtige‘ Schlägerei als ‚Katastrophe‘ vermeidbar ist.

Die Professionellen schreiben sowohl den Jugendlichen als auch sich selbst bestimmte Verantwortung zur Vermeidung der Eskalation gewaltrelevanter Situationen zu.

Martina [P]: Also schon versuchen MIT den Leuten auch und ihnen zu erklären WARUM sie jetzt einfach nich (I: Mhm) prügeln durchs Haus können auch wenns nur Spaß is ähm aber schon dann eingreifen.

(Interview 26, Abs. 25)

Die Verantwortung liegt nicht nur bei den Professionellen, die als Professionelle die Aufgabe haben, deeskalativ zu handeln („schon dann eingreifen“). Auch von den Jugendlichen wird erwartet, dass sie sich an der Risikokontrolle beteiligen („mit den Leuten“). In unterschiedlicher Weise wird den Jugendlichen die Verantwortung zugeschrieben, den Jugendtreff als ‚gewaltfreien‘ Raum mitzugestalten (vgl. Kapitel 9.1). Sich selbst sehen die Professionellen verantwortlich, Risikosituationen angemessen einzuschätzen (vgl. Kapitel 9.2) und zu bearbeiten (vgl. Kapitel 10).¹⁴²

9.1 Jugendliche als MitgestalterInnen des ‚gewaltfreien‘ Raums

Jugendliche werden grundsätzlich als MitgestalterInnen des Jugendtreffs im Sinne eines ‚gewaltfreien‘ Raums (vgl. Kapitel 6.2.2) angesehen. Neben der Erwartung, dass diese sich nicht eskalativ oder gewalttätig verhalten, werden Verantwortungszuschreibungen außerdem in Auseinandersetzung mit TäterIn-Opfer-Konstruktionen (vgl. Kapitel 9.1.1) sowie in Bezug auf besondere Rollen (vgl. Kapitel 9.1.2) getätigt.

Die grundsätzliche Zuschreibung von Verantwortung für die Mitgestaltung des Jugendtreffs im Sinne eines ‚gewaltfreien‘ Raums drückt sich dadurch aus, dass die Professionellen von den Jugendlichen erwarten, sich *gewaltfrei zu arrangieren* sowie *Eskalationen nicht voranzutreiben*. Sie schreiben ihnen diese *Verantwortung* vor dem Hintergrund des Regulationsdilemmas jedoch nur *bis zu einem gewissen Grad* zu.

¹⁴² Auf Grund des Umfangs werden die Analyseergebnisse, die angemessenes Handeln in gewaltrelevanten Situationen betreffen, in einem eigenen Kapitel (10) dargestellt.

Sich *gewaltfrei zu arrangieren* bedeutet, sich während des Besuchs des Jugendtreffs entweder auf friedliche Weise miteinander zu beschäftigen, oder aber sich so weit aus dem Weg zu gehen, dass Streit oder Eskalationen nicht zu Stande kommen.

Mlado [P]: dass sie einfach nebeneinander existieren ohne sich [lacht] auf die Fresse zu haun einfach. (I: ja) Fertig. (I: ja) Fertig. Und des müssen sie LERNEN, und äh es muss sich nich JEDER lieben und es KANN sich auch nich jeder lieben aber, (I: mhmm) sie müssen lernen dass sie dass sie ja. Sich nicht piesacken oder auf die Fresse haun oder irgendwie sowas.

(Interview 14, Abs. 34)

In dieser Aussage benennt der Professionelle seine Erwartung an die Jugendlichen, dass diese zumindest gewaltfrei ‚nebeneinander existieren‘ können. Das Ziel dabei ist nicht, dass alle Jugendlichen, die den Jugendtreff besuchen, befreundet oder einander gegenüber positiv eingestellt sein müssen („muss sich nicht jeder lieben“). Es heißt lediglich, dass gewaltrelevante („piesacken“) oder gewaltförmige („auf die Fresse haun“) Handlungen unterlassen werden müssen. Der Hinweis „des müssen sie lernen“ verweist darauf, dass diese Erwartung besteht. Gleichwohl wird die Erfüllung dieser Erwartung als Lernprozess angesehen, was bereits darauf verweist, dass diese an unterschiedliche Jugendliche mehr oder weniger stark herangetragen wird (vgl. dazu unten sowie Kapitel 9.1.2).

Die Erwartung an die Jugendlichen, *Eskalationen nicht voranzutreiben*, wird dadurch deutlich, dass die Professionellen eskalatives Verhalten von Jugendlichen problematisieren. Deren Verantwortung, sich gewaltfrei zu arrangieren, bezieht sich grundsätzlich auf alle Interaktionen im Jugendtreff. Hingegen setzt die Erwartung, Eskalationen nicht voranzutreiben, an Situationen an, die bereits als gewaltrelevant und damit zu einem gewissen Grad als eskaliert angesehen werden.

Martina [P]: ich glaub schon dass der [Mert, ein Jugendlicher] dann hinten rum so stichelt, das kannst du dir nich gefallen lassen, (I: Ja) und jetzt MACH mal und des is es halt find ich. Was die ganze Sache schwierig macht, und vor allen Dingen auch ... ähm dass sie weder in die eine-also dass sie auch nich-nich vermittelnd eingreifen und sagen DU jetzt REICHTS, oder (I: Mhm) reg dich mal AB, oder so sondern dass se halt noch verbal ansticheln.

(Interview 28, Abs. 24)

Wie dieser Ausschnitt zeigt, erwartet die Professionelle von einem Jugendlichen, sich in einer gewaltrelevanten Situation deeskalativ zu verhalten. Die Aussage „das kannst du dir nicht gefallen lassen“ verweist darauf, dass bereits etwas vorgefallen ist, das Anlass für eine Auseinandersetzung zwischen Jugendlichen gibt. Handlungen wie „ansticheln“ problematisiert sie und stellt sie deeskalativem Verhalten gegenüber, das sie von dem Jugendlichen erwartet („vermittelnd eingreifen“).

Diese Erwartungen an die Jugendlichen, die als grundlegende Zuschreibungen von *Verantwortung* für die Kontrolle des Gewaltrisikos im Jugendtreff zu verstehen sind, gelten aber – ganz im Sinne des Regulationsdilemmas (vgl. Kap. 7.1) – nur *bis zu einem gewissen Grad*. Denn gleichzeitig verstehen die Professionellen den Jugendtreff als einen Ort, an dem die

Jugendlichen die Übernahme der ihnen zugeschriebenen Verantwortung oft erst lernen müssen.

Veronika [P]: Die hamm oft gar nix zur VERFÜGUNG. Ge? (I: mhmm) Nix anderes. (I: ja) Als dass sie LAUT werden, als dass sie BRÜLLEN und als dass sie wen BESCHIMPfen. (I: mhmm) ... Und und da halt immer bissl am BALL bleiben, schauen, ob ma ob ma über a GESPRÄCH irgendwie ... mit denen des REGELN kann und ... dass sie irgendwie LERNEN dass es au no andere Möglichkeiten gibt an KONFLIKT zum lösen.

(Interview 10, Abs. 37-38)

Die Professionelle argumentiert hier mit Defiziten, die die Jugendlichen in Bezug auf einen angemessenen Umgang miteinander haben und interpretiert den Jugendtreff als Ort, an dem sie diese Defizite ausgleichen können. Diese Sichtweise repräsentiert den Wissensbestand Jugendtreff als ‚Modell der Gesellschaft‘, indem defizitäre Verhaltensweisen genannt werden. Diese sollen im Jugendtreff im Laufe von Lernprozessen („mit denen des regeln“, „dass sie lernen“) durch andere, angemessenere Verhaltensweisen ersetzt werden („andere Möglichkeiten an Konflikt zu lösen“). Insofern geht es der Professionellen hier nicht darum, alle Jugendlichen auszuschließen, die ihre Verantwortung nicht wahrnehmen. Stattdessen will sie einen Raum zur Verfügung zu stellen, in dem Jugendliche gewaltfreies Handeln und damit auch die Übernahme von Verantwortung für die Mitgestaltung des Jugendtreffs im Sinne eines ‚gewaltfreien‘ Raums erlernen können.

Auch vor dem Hintergrund der Interpretation des Jugendtreffs als ‚Familienersatz‘ werden Lernprozesse im Umgang mit Verantwortung pädagogisch angestrebt. Darüber hinaus relativieren die Professionellen Erwartungen an die Verantwortungsübernahme von Jugendlichen zur Kontrolle des Gewaltrisikos aber noch durch einen anderen Aspekt. Sie gehen davon aus, dass der Jugendtreff ein geschützter Raum für die Jugendlichen ist, in dem diese sich wohlfühlen sollen. Dies ist gestützt durch die Interpretation von Jugendverhalten als kulturell unterschiedlich – Jugendliche brauchen einen Raum, in dem sie nicht den gesellschaftlichen Anforderungen an Anpassung ausgesetzt sind.

Sie [Irene, P] fragt mich, wie ich es [die Vorstellung eines Filmprojekts im Jugendtreff] fand. Ich sage ihr, dass ich es interessant fand, die Jugendlichen in einem anderen Setting [als im offenen Betrieb] zu sehen, und dass sie sich sehr höflich benommen haben. Ich sage: Es ist kein einziges Schimpfwort gefallen.

Irene meint daraufhin: Ja des is doch gut, wenn sie des „können“. Wenns offizieller is, dass sie des dann „einschätzen“ können. Und hier, ich mein „des is blöd wenn sie Schimpfwörter benützen“. Aber andererseits „sinds da dahoam“. Da können sie „so sein wie sie sind“, ge?

(Beobachtungsprotokoll 65, Abs. 80-82)

Die Professionelle greift meine Einschätzung auf, dass sich die Jugendlichen in einem anderen Setting, einem projektbezogenem Angebot, anders verhalten haben als im offenen Betrieb. Sie macht zum einen deutlich, dass sie den Jugendlichen zutraut, ihr Verhalten in unterschiedlichen Settings kontrollieren und anpassen zu können, und stellt damit bestimmte Kompetenzen der Jugendlichen fest („gut, wenn sie des können“). Zum anderen reflektiert sie das Ver-

halten der Jugendlichen im offenen Bereich des Jugendtreffs. Zwar löst der jugendliche Sprachgebrauch keine Zustimmung der Professionellen aus, er wird aber toleriert („des is blöd wenn sie Schimpfwörter benützen“). Weiterhin argumentiert sie, dass der Jugendtreff ein Ort ist, wo die Jugendlichen weniger Verhaltensanforderungen entsprechen müssen als an anderen Orten. Dabei wird der Interpretationsrahmen eines Verständnisses des Jugendtreffs als „Familienersatz“ deutlich („da sinds dahoam“, „so sein wie sie sind“).

Es zeigt sich bereits hier, dass Verantwortungszuschreibungen an die Jugendlichen je nach Muster professioneller Problemkonstruktionen differenziert werden können. Dies wird auch im Folgenden deutlich.

9.1.1 Verantwortungszuschreibungen jenseits von TäterIn-Opfer-Konstruktionen?

Die Professionellen beziehen sich bei ihren Verantwortungszuschreibungen an die Jugendlichen, das Gewaltrisiko zu kontrollieren, weiterhin auf *TäterIn-Opfer-Zuschreibungen*. Dies tun sie in unterschiedlicher Weise, je nachdem ob sie vor dem Hintergrund des Musters Jugendtreff als „Modell der Gesellschaft“ eine Regelorientierung oder unter Rückgriff auf das Muster Jugendarbeit als „Familienersatz“ eine Beziehungsorientierung im Handeln realisieren. Findet beim Handeln eine *Regelorientierung* statt, werden Verantwortungszuschreibungen für die Kontrolle des Gewaltrisikos verstärkt zum Zeitpunkt der Regelübertretung getätig. Dabei wird der Prozess, im Laufe dessen es zu dieser Regelübertretung kommt, kaum einbezogen. Dadurch wird oft eine klare Zuschreibung der Rolle der TäterIn vorgenommen. Darüber hinaus wird die „Tat“ – das Übertreten einer Regel, die Gewaltentwicklung vermeiden soll – von einer Sache zwischen den Jugendlichen zu einer Sache zwischen der TäterIn und den Professionellen gemacht. Die Professionellen als HüterInnen der Regeln im Jugendtreff stellen eine Regelübertretung fest und sorgen dafür, dass diese Regel (wieder) eingehalten wird.

Sabina [P], Bernhard [P] und ich sind im Büro. Plötzlich richten sich Sabina und Bernhard auf.

Sabina: Hast des gehört?

Bernhard: Ja.

Sabina steht auf und geht raus.

Ich frage Bernhard: Was war?

Bernhard: „Er hat das H-Wort [Hurensohn] gesagt.“

Ich sage: Ihr habt aber ein sensibles Gehör.

Bernhard: Ich höre nicht alles, aber viel.

Ich gehe hinter Sabina her, die Jay [J], der vor der Tür der Einrichtung steht, herein holt.

Aus dem Büro ruft Bernhard: „Reinkommen!“

Sabina geht mit Jay in Richtung Büro.

Jay sagt: Ich habt doch nur vor dem Jugendtreff gesagt.

Bernhard ruft wieder: „Reinkommen!“

Jay geht ins Büro und stellt sich vor Bernhards Schreibtisch.

Bernhard: Wie alt bist du?

Jay: Dreizehn.

Bernhard: Auf welche Schule gehst du?

Jay: Schillerschule.

Bernhard: Bist du schon einmal bei der Frau [Rektorin der Schillerschule] gestanden?

Jay: Ja.

Bernhard: Und ist man wegen was Gutem bei der Frau [Rektorin der Schillerschule]?

Jay: Nein. Doch, heute, weil ich bin Klassensprecher.

Bernhard: Und was ist die Hauptaufgabe von einem Klassensprecher?

Jay: Nicht schlagen, Vorbild sein/

Bernhard: /VORBILD sein. Warum bist du hier?

Jay: „Ich hab n Ausdruck gesagt.“

Bernhard: „DEN Ausdruck.“

Jay: Des hab ich nur zu nem Freund gesagt. „Ich hab Spaß gemacht.“

Bernhard: Siehst du hier irgendwen lachen?

Jay: Nein.

Bernhard: Lacht dein Vater, wenn du so etwas zu Hause sagst, lacht deine Mutter, lacht irgendeines deiner Geschwister?

Jay: Ich sag ja nicht dass wer lacht.

Bernhard: Spaß ist für mich lustig. So etwas sagen nur „dumme, primitive Kinder, mit Vorbild hat das nichts zu tun“. Du bist noch nicht lang da. Wenn du hier sein willst, „wenn wir uns hier sehen wollen, und nicht zufällig auf der Straße, dann kannst du solche Ausdrücke hier, und irgendwie im Dunstkreis des Jugendtreffs, kannst du solche Ausdrücke NICHT VERWENDEN.“ Das musst du wissen.

Jay: Ja.

Bernhard: Und jetzt kannst du gehen.

Jay verlässt das Büro.

(Beobachtungsprotokoll 8, Abs. 20-55)

In diesem Datenausschnitt werden mehrere Aspekte der oben beschriebenen Konstruktion des Täters sowie die auf ihn bezogenen Verantwortungszuschreibungen deutlich. Die beiden Professionellen nehmen eine Regelübertretung wahr – sie hören einen Jugendlichen ein in der Einrichtung verbotenes Schimpfwort aussprechen. In der Folge interessieren sie sich nicht für den Prozess, im Laufe dessen das Schimpfwort gefallen ist. Vielmehr verstehen sie den Jugendlichen, der das Schimpfwort ausgesprochen hat, als Täter und beziehen ihre Intervention ausschließlich auf ihn, indem sie (nur) ihn ins Büro holen. Der Jugendliche weiß, dass er eine Regel überschritten hat und versucht, die Zuständigkeit der Professionellen anzuzweifeln („ich hab doch nur vor dem Jugendtreff gesagt“).¹⁴³ Darüber geht der Professionelle hinweg und beginnt ein durch eine starke Asymmetrie geprägtes Gespräch, in dem er als Hüter der Regeln die Fragen stellt und der jugendliche Beschuldigte antwortet. Die Fragen haben vorerst nichts mit dem festgestellten Regelbruch zu tun („wie alt bist du“, „auf welche Schule gehst du“), bis der Jugendliche über die Aussage, ein Klassensprecher müsse „Vorbild sein“, einen Anknüpfungspunkt für das Thematisieren des Regelbruchs liefert. Dass gerade dies als Anknüpfungspunkt dient zeigt, dass dem Jugendlichen die Verantwortung zugeschrieben wird, sich unter allen Umständen regelkonform zu verhalten – unabhängig davon, was andere davor gesagt oder gemacht haben. Die Interpretation des Geschehens durch den Jugendlichen („zu nem Freund“, „Spaß gemacht“) lässt der Professionelle nicht gelten, vielmehr setzt er seine Interpretation des Geschehens durch, dass es nicht „lustig“ ist, jemanden mit dem „H-Wort“ zu bezeichnen. Dass diese Interpretation die richtige ist, untermauert er damit, dass er sie auch in anderen Handlungszusammenhängen („zu Hause“) als gültig erklärt. Schließlich greift er das „Vor-

¹⁴³ Zur In-Frage-Stellung der Zuständigkeit der Professionellen durch die Jugendlichen im Zuge der Aushandlung der Grenzen des Jugendtreffs und der Gültigkeit des Ideals der Gewaltfreiheit vgl. Kapitel 6.2.2.

bild sein‘ als Verantwortungszuschreibung wieder auf und kontrastiert es mit defizitären Zuschreibungen zu Jugendlichen, die das kritisierte Verhalten zeigen (‘dumme, primitive Kinder‘). Er beschließt die Interaktion damit, dass er die Regel wiederholt (‘wenn wir uns hier sehen wollen, kannst du solche Ausdrücke nicht verwenden‘) und damit die Verantwortungszuschreibung an den Jugendlichen bekräftigt. Das anschließende ‘Entlassen‘ verdeutlicht, wie die vorangegangene asymmetrische Interaktion, dass der Professionelle die Regelüberschreitung zu einer Sache zwischen ihm und dem Jugendlichen macht, wobei er selbst die Funktion des Hüters der Regeln einnimmt.

Im Gegensatz dazu interessieren sich Professionelle, wenn sie eine *Beziehungsorientierung* im Handeln realisieren, deutlich mehr für die Prozesshaftigkeit jugendlicher Interaktionen. Auch wenn sie erst an einem bestimmten Punkt vom Geschehen Kenntnis erlangen, versuchen sie, um sich ein Urteil zu bilden, zunächst den bis dahin stattgefundenen Prozess nachzuvollziehen. Dabei wird die Verantwortung aller Beteiligten hinterfragt, was dazu führt, dass das TäterIn-Opfer-Schema tendenziell dekonstruiert wird. Stattdessen wird davon ausgegangen, dass alle Beteiligten einen bestimmten Beitrag zur gewaltförmigen Entwicklung einer Situation geleistet haben, und dass herauszufinden ist, wie diese Beiträge aussehen. Im Zuge dessen bleibt die Situation grundsätzlich eine unter den Jugendlichen. Die Professionellen kommen aber als zusätzliche AkteurInnen hinzu, und zwar mit ihren eigenen Ansprüchen – wie dem Ideal der Gewaltfreiheit.

Markus [P]: mir hamms gar ned erst ... mir warn eigentlich alle im Büro, des war des (I: mhm) a bisserl ... blöde, wir hamm dann irgendwie des äh SCHREIN ghört, so, dann simma runter und hamm IHN halt gleich mit der Schere, er hatte die so in der Hand,
(Interview 19, Abs. 20)

Der Professionelle schildert eine Situation, in der ein Jugendlicher einen anderen mit einer Schere bedroht hat. Wie in dem obigen Zitat werden die Professionellen erst zu einem bestimmten Zeitpunkt auf die Situation aufmerksam. In der Folge deeskalieren sie die Situation und versuchen dabei, die Entwicklung der Eskalation zu rekonstruieren.

Markus [P]: Da hamm sie sich ERST gegenseitig so bisserl so glaub warn DREI JUNGS, bisserl halt so GEFOPPT, und irgendwann gings halt dann so wirklich in Richtung BELEIDIGUNG, dann gings natürlich was bei unsrern Jugendlichen immer so ne Sache is, in Richtung Beleidigung DEINER MUTTER und so, (I: mhm) und ... ich weiß nich mehr wa-wies GENAU war, aber irgendwie kams dann dazu ... dass irgendwie einer gsagt hat ja da n IRGENDEIN DRITTER hat sich dann eingemischt ja dann geh halt mitm MESSER auf ihn los, oder so, blöd (I: mhm) total blöder Kommentar und dann hat der andere halt äh kein MESSER aber seine ... SCHERE ausm Federmäppchen genommen.
(Interview 19, Abs. 14)

In der Rekonstruktion der Situation durch den Professionellen wird bereits deutlich, dass Zuschreibungen von TäterIn- und Opferrolle nicht getätigten werden. Der Jugendliche mit der Schere wird nicht als Täter, der Bedrohte nicht als Opfer beschrieben. Vielmehr verschwimmen die Grenzen, indem ein Prozess beschrieben wird, der als typische Eskalation (vgl. Kapi-

tel 8.2.2) interpretiert werden kann. Durch Hochschaukeln vom ‚Foppen‘ im Spaß über die ‚Beleidigung‘ bis hin zu einer Bedrohung mit der Schere entwickelt sich die Situation gewaltförmig. Zudem sind mehr als zwei Personen beteiligt – auch einem dritten Jugendlichen wird Verantwortung für die Situationsentwicklung zugeschrieben, indem problematisiert wird, dass er sich ‚einmischt‘ („blöder Kommentar“).

Markus [P]: weil des warn dann so ALLE gegen EINEN, und da war er der BÖSE, obwohl sie/
I: /der mit der Schere
Markus: Der mit der (I: mhmm) Schere, ja, wobei sie IHN eigentlich erstmal so weit ... GETRIEBEN haben, vorher und die andern wir sind ja UNSCHULDIG (I: mhmm) und die ...
I: Also es warn ZWEI, die sich da /genauer,
Markus: /ja es warn eigentlich ZWEI, (I: mhmm) und es warn n PAAR die außen RUM saßen und DANN halt immer noch so n bissel angestachelt haben,
(Interview 19, Abs. 14-18)

Weiterhin kritisiert der Professionelle TäterIn-Opfer-Zuschreibungen, die die Jugendlichen selbst tätigen („wir sind ja unschuldig“), und betont die Mitverantwortung aller Beteiligten. Insbesondere weist er auf die Verantwortung derer hin, die die Eskalation der Situation vorantreiben („so weit getrieben“, „angestachelt“).¹⁴⁴ In der gesamten Rekonstruktion der beschriebenen Situation dekonstruiert der Professionelle damit gängige TäterIn-Opfer-Konstruktionen – er grenzt sich davon ab, wenn er den Jugendlichen Verantwortung für die Kontrolle des Gewaltrisikos im Jugendtreff zuschreibt.¹⁴⁵

Wie deutlich wurde, greifen die Professionellen je nach Muster professioneller Problemkonstruktion unterschiedlich auf TäterIn-Opfer-Konstruktionen zurück. Weiterhin beziehen sie sich bei ihren Verantwortungszuschreibungen auf verschiedene Rollen, die die Jugendlichen im Jugendtreff innehaben.

9.1.2 Besondere Rollen – besondere Verantwortung

Die Professionellen schreiben nicht allen Jugendlichen, die den Jugendtreff besuchen, in gleichem Maße Verantwortung zur Mitgestaltung des ‚gewaltfreien‘ Raums zu. Vielmehr unterscheiden sie dabei zwischen unterschiedlichen Rollen oder sozialen Positionen, die den Jugendlichen im Jugendtreff zugeschrieben werden oder die sie etablieren konnten. Diese Rollen sind mit Erwartungen verknüpft, zur Kontrolle des Gewaltrisikos im Jugendtreff beizutragen.

¹⁴⁴ In Kapitel 9.2.3 beschreibe ich Handlungsstrategien eskalativer AkteurInnen, da die Professionellen sich selbst die Verantwortung zuschreiben, diese im Zuge der Kontrolle des Gewaltrisikos zu identifizieren. Die Ausführungen dazu können auch als Erwartungen an die Jugendlichen, nicht eskalativ zu handeln, gelesen werden – vertiefend zu den hier beschriebenen Verantwortungszuschreibungen, die TäterIn-Opfer-Konstruktionen dekonstruieren.

¹⁴⁵ Die Feststellung, dass es Konsens sei, dass es bei Gewalt „immer Opfer gibt“ (Heitmeyer, Hagan 2002, S. 16, vgl. Kapitel 3), wird durch diese Dekonstruktion der TäterIn-Opfer-Konstruktion zwar nicht grundsätzlich in Frage gestellt. Dennoch liegt hier das Hauptinteresse nicht daran, wer letztendlich verletzt (und damit das Opfer) ist. Vielmehr wird eine Überlagerung von TäterInnen- und Opferrollen *in der Situation* angenommen, indem die Verantwortung für die Situationsentwicklung nicht nur denen zugeschrieben wird, die letztendlich die verletzende Handlung ausführen.

gen. Sie lassen sich als ein Mehr an Verantwortung beschreiben: So wird *StammbesucherInnen* mehr Verantwortung zugeschrieben als neuen oder seltenen BesucherInnen, *Älteren* mehr als Jüngeren und *JugendvertreterInnen* mehr als Jugendlichen, die nicht mit den Rechten und Pflichten ausgestattet sind, die Belange aller BesucherInnen im Jugendtreff zu vertreten.¹⁴⁶

Mehr Verantwortung durch mehr Wissen: Die StammbesucherInnen

Als StammbesucherInnen werden Jugendliche angesehen, die einen Jugendtreff regelmäßig besuchen. Das bedeutet, sie kennen die Regeln sowie die Professionellen und die anderen Jugendlichen, die sich ebenfalls regelmäßig im Jugendtreff aufhalten. Aus diesem Grund haben sie einen Wissensvorsprung gegenüber neuen oder seltenen BesucherInnen. Sie wissen, was von ihnen in Bezug auf das Zusammenleben im Jugendtreff erwartet wird. Sie wissen über das Ideal der Gewaltfreiheit Bescheid, sowie über das pädagogische Ziel, dieses (gemeinsam) umzusetzen. Auf Grund dieses Wissens haben sie aus Sicht der Professionellen überhaupt erst die Möglichkeit, entsprechend zu handeln. Deshalb wird entsprechendes Handeln in höherem Maße von ihnen verlangt als von neuen oder seltenen BesucherInnen, die nicht wissen, wie es im Jugendtreff ,läuft‘.

Julie [P]: Wir hamm viele STAMMbesucher und die WISSEN, ... WAS wir TOLERIEREN, und was /wir NICHT tolerieren.

Melanie [P]: /ja wie sie uns halt einschätzen /sollen. (I: mhmm)

Julie: /und sie KENNEN uns auch.

Melanie: Ja.

Julie: Und sie hamm auch ... sie hamm auch einfach schon lange, irgendwie ne BEZIEHUNG zu uns. Zur einen MEHR, zur andern WENIGER, (Melanie: mhmm) ähm ... aber sie KENNEN uns und sie wissen was was GEHT hier, und was geht hier nich. (Melanie: ja) Also ich glaub dass EHER mal jemand irgendwie in Konflikt gerät, der nich so oft KOMMT.

(Interview 13, Abs. 125-129)

Hier wird deutlich, dass sich die Professionellen auf das besondere Wissen beziehen, das die StammbesucherInnen haben. Dieses Wissen beinhaltet zum einen die Regelhaftigkeit von Erwartungen an das Verhalten der Jugendlichen im Jugendtreff („die wissen, was wir tolerieren“, „wissen, was geht hier“), zum anderen Kenntnisse über die Professionellen als InteraktionspartnerInnen, da sie eine längere Interaktionsgeschichte verbindet („sie kennen uns“, „hamm ne Beziehung zu uns“, „zur einen mehr, zur anderen weniger“). Sie kennen nicht nur die Regeln, die die Professionellen im Jugendtreff vertreten, sondern haben auch Erfahrungen damit gemacht, wer die Regeln in welchen Fällen wie auslegt („können uns einschätzen“). Sie wissen also in differenzierter Weise über die Erwartungen Bescheid, die die Professionellen

¹⁴⁶ Die geschlechtsspezifische Zuschreibung, dass Mädchen deeskalativ oder vermittelnd handeln können und dies auch sollen, wird nicht getätig. Vielmehr wird eine Annäherung zwischen dem auf Gewalt bezogenen Handeln von Jungen und den Mädchen, die Jugendtreffs besuchen, angenommen (vgl. Interview 30, Abs. 46). Insofern sind geschlechtsspezifisch unterschiedliche Verantwortungszuschreibungen in Bezug auf die Kontrolle des Gewaltrisikos nicht vorzufinden.

an ihr Verhalten haben und entsprechen diesen auch. Diese Einschätzung und Erwartung wird bekräftigt, indem konstatiert wird, dass eher neue oder seltene BesucherInnen die Verantwortung, den ‚gewaltfreien‘ Raum mitzustalten, nicht wahrnehmen („eher mal in Konflikt gerät, der nich so oft kommt“).¹⁴⁷

Die Zuschreibung eines Mehr an Verantwortung an die StammbesucherInnen wird im Handlungsvollzug insbesondere dann deutlich, wenn diese nicht den entsprechenden Erwartungen gemäß handeln. Die Professionellen problematisieren dann nicht nur das nicht risikominimierende Verhalten der Jugendlichen, sondern darüber hinaus, dass sie dieses *trotz ihres Wissens(vorsprungs)* zeigen.

Sabina [P, zu Bernhard, P]: Hast du des mitgekriegt, was der Ahmed [J] zum Bekir [J] gesagt hat draußen, irgendswas he, sag des nicht laut, sie hört es. Also die wissens alle, aber sie tuns nicht.
(Beobachtungsprotokoll 12, Abs. 119)

Dass die Jugendlichen ihr Handeln vor der Professionellen verbergen wollen, interpretiert diese als abweichendes Verhalten trotz besseren Wissens. Sie problematisiert somit fehlende Wahrnehmung von Verantwortung durch die StammbesucherInnen, weil ihre Erwartungen gerade auf Grund dieses Wissens hoch sind.

StammbesucherInnen wird demnach eine höhere Verantwortung zugeschrieben als neuen oder seltenen BesucherInnen, weil sie mehr *wissen* als diese. Im Gegensatz dazu wird älteren Jugendlichen mehr Verantwortung zugeschrieben als jüngeren, weil diese mehr *können*.

Mehr Verantwortung durch mehr Können: Die Älteren

Zwischen älteren und jüngeren Jugendlichen differenzieren Professionelle ebenfalls, indem sie ihnen ein unterschiedliches Maß an Verantwortung für die Kontrolle des Gewaltrisikos zuschreiben. Diese Differenzierung in der Verantwortungszuschreibung wird im Handlungsvollzug deutlich, wenn Jugendliche unterschiedlichen Alters an gewaltrelevanten Situationen beteiligt sind. In diesem Fall wird oft an die Älteren appelliert, ein Hochschaukeln zu vermeiden oder das eigene Handeln im Sinne einer Deeskalation zu kontrollieren. Dies geschieht unabhängig davon, wer den Konflikt ausgelöst oder weiter getrieben hat. Älteren wird dadurch generell mehr Verantwortung zugeschrieben, den ‚gewaltfreien‘ Raum mitzustalten.

Sie [Liz, P] kommt im Saal an, wo Angela [J] noch immer auf Firat [J] einschlägt.

Liz ruft: „Nein! Angela! Hierher!“ Ihr [Firat und Farid [J], der zugeschaut hat] setzt euch hierhin und Angela da.

Sie zeigt auf die Bank, die an der Wand des Saales steht, auf verschiedene Stellen, die etwas voneinander entfernt sind.

Dann sagt sie: „Das nervt mich!“ Angela, du hörst auf zu hauen.

Angela verteidigt sich: Er haut mich voll von hinten, wenn ich am Computer sitz. Frag sie!

Sie deutet auf mich, ich sitze im Gang auf einer Bank.

¹⁴⁷ Hier ist anzumerken, dass Professionelle, die den Jugendtreff als ‚Modell der Gesellschaft‘ begreifen, sich in ihrer Verantwortungszuweisung auf die Argumentation mit Regeln beschränken (vgl. Interview 9, Abs. 8).

Liz sagt: Nein, des mach ich jetzt mit euch aus.

Zu Firat und Farid sagt sie: Und „dass sie dann sauer wird ist kein Wunder.“ Wenn ihr dann „durchdreht“, dann spielt ihr des [Schwertkampf auf der Playstation Move] gar nicht mehr.

Firat sagt: Und die Angela?

Liz sagt: Die lasst euch auch in Ruhe.

Die Jungen gehen zurück zur Playstation.

Angela geht mit Liz ebenfalls zurück. Sie sagt: Ja die kommen einfach von hinten.

Liz sagt zu ihr: Ich weiß schon, dass das nervt, wenn die einfach so von hinten hauen. Aber du bist älter als die!

Angela geht zurück zum Computer.

(Beobachtungsprotokoll 38, Abs. 110-123)

In der beschriebenen Situation greift die Professionelle in eine körperliche Auseinandersetzung zwischen drei Jugendlichen ein. Nachdem sie die Jugendlichen getrennt hat, teilt sie ihnen mit, wie sie sich zu verhalten haben. Die Jugendliche Angela weist die Verantwortung, die die Professionelle ihr zuweist („du hörst auf zu hauen“) mit dem Argument zurück, dass sie die Situation nicht ausgelöst hat („er haut mich von hinten“). Sie stärkt ihr Argument, indem sie auf mich als Forscherin verweist („frag sie“). Die Professionelle lässt sich zwar nicht auf den Verweis auf die Forscherin als „objektive“ Instanz ein („des mach ich mit euch aus“). Sie greift jedoch die Schuldzuweisung von Angela auf und macht den Jugendlichen Firat und Farid deutlich, dass ihr Verhalten eskalativ ist („dass sie dann sauer wird ist kein Wunder“) und droht ihnen mit einem Verbot des Spiels, auf das sie dieses Verhalten zurückführt („wenn ihr durchdreht, spielt ihr das gar nicht mehr“). Daraufhin versucht Firat, die Verantwortung von sich zu weisen, indem er das Gesprächsthema wieder auf Angela lenkt – die ja diejenige war, die die Professionelle beim Schlagen beobachten konnte. Die Professionelle macht deutlich, dass sie die Verantwortung bei beiden Parteien sieht („die lasst euch auch in Ruhe“). Anschließend löst sich die Situation auf, indem alle den Ort der „Besprechung“ verlassen. Angela ist aber nach wie vor nicht der Meinung, dass die Verantwortungszuweisung hier angemessen stattgefunden hat („die kommen einfach von hinten“). Erst jetzt begründet die Professionelle vor Angela ihre Intervention. Zwar sieht sie Firat und Farid als diejenigen, die die Eskalation ausgelöst haben („ich weiß, dass das nervt, wenn die von hinten hauen“). Trotzdem hat sie ihnen nicht verhältnismäßig mehr Verantwortung zugewiesen. Die verhältnismäßig hohe Zuweisung von Verantwortung an Angela begründet sie mit deren Alter („du bist älter als die“) – und Angela scheint diese Begründung zu akzeptieren oder zumindest zu kennen, da sie nicht widerspricht.

Die Zuweisung eines Mehr an Verantwortung an Ältere begründen die Professionellen dadurch, dass die Älteren mehr *können* als die Jüngeren und deshalb auch entsprechend handeln sollen. Die Älteren sind besser in der Lage, in Konfliktfällen deeskalativ zu handeln.

Martina [P]: die Großen sind sowieso relativ also einsichtig und auch wenn se manchmal anders reden, aber wenn dann hier (I: Ja) irgendwas im Haus greifen sie schon ein und unterstützen uns (Interview 28, Abs. 24)

Ältere Jugendliche („die Großen“) bezeichnet die Professionelle als „relativ einsichtig“. Sie geht davon aus, dass sie das Ideal des gewaltfreien Raums bis zu einem gewissen Grad selbst vertreten, zumindest für den sozialen Raum des Jugendtreffs. Trotz gewaltbezogener Äußerungen, die sie tätigen („auch wenn sie manchmal anders reden“), sind sie im Ernstfall bereit, am Ideal des gewaltfreien Raums mitzuarbeiten („im Haus greifen sie schon ein“). Sie handeln dann ihrer Verantwortung entsprechend, indem sie mit den Professionellen auf deren pädagogischen Anspruch bezogen zusammenarbeiten („unterstützen uns“).

Jüngeren Jugendlichen wird eine solche Zusammenarbeit weniger abverlangt. Dies wird damit begründet, dass sie noch gar nicht in der Lage sind, in diesem Maße Verantwortung zu übernehmen – auf Grund ihres Alters, an das bestimmte Fähigkeiten geknüpft werden.

Simone [P]: NATÜRLICH in so ner Situation, da sind die einfach noch zu jung, als dass die da dann irgendwie beschwichtigend aufeinander EINreden oder so, sondern die hammt natürlich dann AUCH, BESCHIMPFT
(Interview 22, Abs. 24)

Die Professionelle sieht jüngere Jugendlichen als „zu jung“ an für die Aufgabe, in einer konflikthaften Situation deeskalativ zu handeln („beschwichtigend aufeinander einreden“). Sie sieht dies als altersangemessen an und normalisiert damit gewaltrelevantes Handeln („beschimpft“). Durch den Ausdruck „natürlich“ wird diese Normalisierung, die als Zuschreibung von weniger Verantwortung interpretiert werden kann, besonders deutlich.

Von älteren Jugendlichen wird demnach mehr erwartet, weil sie mehr *können* als jüngere, und von StammbesucherInnen, weil sie mehr *wissen* als neue oder seltene BesucherInnen. Schließlich wird JugendvertreterInnen mehr Verantwortung zur Kontrolle des Gewaltrisikos zugeschrieben, weil sie *formale Verpflichtungen* eingegangen sind.

Mehr Verantwortung durch mehr formale Verpflichtung: Die JugendvertreterInnen

JugendvertreterInnen – auch JugendrätiInnen genannt – sind in der Regel StammbesucherInnen und verfügen deshalb bereits über ein Mehr an Wissen. Darüber hinaus wird von ihnen mehr Verantwortung für die Mitgestaltung des „gewaltfreien Raums“ erwartet, da sie als JugendvertreterInnen bestimmte formale Verpflichtungen eingegangen sind. Neben der Vertretung der Interessen der anderen Jugendlichen im Jugendtreff gehört dazu auch die Verpflichtung, eine Vorbildfunktion für andere Jugendliche zu übernehmen. Diese beinhaltet in Bezug auf die Kontrolle des Gewaltrisikos, konfliktzeugendes und eskalatives Verhalten zu vermeiden.

Simone [P]: weil ich gesagt hab also des des KANN nich sein dass DU der erste bist der dann zu ner SCHLÄGEREI rennt, sondern des DU musst eigentlich derjenige sein der sagt hej macht mal LANGSAM, und ähm des is einfach auch so als Jugendrat auch deine VORBILDFunktion.

Necla [P]: Ja.

Simone: Des hat er nich WIRKLICH verstanden, des wollt er auch nicht BEGREIFEN,
(Teambesprechung 15, Abs. 80-82)

Die Professionelle weist dem Jugendvertreter sehr klar die Verantwortung zu, dass er sich in keiner Weise eskalativ an einer Gewaltsituation zu beteiligen hat (,des kann nich sein dass du der erste bist der zu einer Schlägerei rennt‘), sondern dass es seine Aufgabe ist, deeskalativ zu handeln (,derjenige der sagt macht mal langsam‘). Dies ist im Team der Professionellen Konsens, was durch die Zustimmung einer Kollegin deutlich wird. Dass der Jugendvertreter diese Verantwortung in der Situation nicht wahrgenommen hat, wird sowohl in der Teambesprechung als auch im Gespräch mit dem Jugendvertreter problematisiert (,nich wirklich verstanden‘, ,nich begreifen‘).

Die Weigerung des Jugendvertreters, den Erwartungen der Professionellen zu entsprechen, kann vor dem Hintergrund interpretiert werden, dass die unterschiedlichen Verpflichtungen – Interessensvertretung vs. Vorbildfunktion – sich widersprechen können: Das Vertreten der Interessen der anderen Jugendlichen kann bedeuten, im alltäglichen Aushandlungsprozess dafür einzutreten, mehr jugendliche Verhaltensweisen zuzulassen – auch wenn die Professionellen sie als gewaltrelevant einschätzen. Die Vorbildfunktion hingegen begründet sich im pädagogischen Anspruch der ‚Gewaltfreiheit‘. Die Professionellen erwarten von den JugendvertreterInnen, bei dessen Umsetzung mitzuarbeiten. Den JugendvertreterInnen wird damit in Bezug auf das Ideal der Gewaltfreiheit eine Stellung als pädagogische HelferInnen zugewiesen. Diese führt dazu, dass die Jugendlichen selbst in das Regulationsdilemma geraten – mit dem Unterschied, dass sie im Gegensatz zu den Professionellen selbst Jugendliche *sind*. Insofern stellt sich das Regulationsdilemma für sie als Rollenkonflikt dar: zwischen der Rolle als Jugendliche, die wollen und tun was die anderen Jugendlichen wollen und tun, und der Rolle als JugendvertreterInnen mit Vorbildfunktion, die wollen und tun, was die Professionellen von ihnen erwarten.

Simone [P]: dieses Deeskalationsding für für Jugendräte WENN dann halt was is also die wissen was sie machen wenns BRENNT, die müssen-wissen was sie machen müssen wenn DES is wenn JENES is, aber wie können sie sich dann irgendwie äh weil die sind ja dann AUCH in ner doofen Rolle. Im Grunde genommen. Ne, wenn die jetzt zum Beispiel ne HAUSÖFFNUNG [Selbstverantwortliche Öffnung des Jugendtreffs, ohne Anwesenheit von Professionellen] machen, und es IS irgendwas und es sind ihre FREUNDE die sich da mit irgendwem KAPPELN,
(Teambesprechung 15, Abs. 323)

Die Professionelle beschreibt den Rollenkonflikt der JugendvertreterInnen (,doofe Rolle‘) im Rahmen einer Hausöffnung. Sie nehmen einerseits eine pädagogische HelferInnenfunktion ein, da sie unter anderem die Verantwortung haben, in gewaltrelevanten Situationen (,mit irgendwem kappeln‘) kontrollierend einzutreten. Andererseits sind sie selbst Jugendliche

und dadurch nicht unparteiisch, da sie sich selbst einer bestimmten Gruppe von Jugendlichen zurechnen („ihre Freunde“). Die Idee, den Jugendlichen ein „Deeskalationstraining“ anzubieten, macht die Vorstellung der Professionellen von angemessenem Handeln deutlich. Durch Vermittlung von Handlungsmethoden soll den JugendvertreterInnen „richtiges“ Handeln in konflikthaften Situationen beigebracht werden. Dabei wird jedoch nicht der Rollenkonflikt als solcher angesprochen. Vielmehr soll die Umsetzung der Funktion als Vorbilder und pädagogische HelferInnen gestärkt werden. Damit wird die Zuschreibung eines Mehr an Verantwortung an JugendvertreterInnen für die Kontrolle des Gewaltrisikos auf Grund mehr *formaler Verpflichtung* bekräftigt.

Wie ich dargestellt habe, differenzieren Professionelle ihre Zuschreibung von Verantwortung für die Kontrolle des Gewaltrisikos an unterschiedliche Jugendliche. Generell wird von allen Jugendlichen in einem gewissen Maß erwartet, dass sie sich gewaltfrei arrangieren und Eskalationen nicht vorantreiben. Dabei führt eine Regelorientierung eher zu höheren Erwartungen der Anpassung an geltende Regeln. Verantwortungszuschreibungen werden zum Zeitpunkt von Regelüberschreitungen expliziert, wobei TäterIn-Opfer-Konstruktionen insoweit zum Tragen kommen, als eine Konzentration auf den oder die Jugendlichen stattfindet, der oder die eine Regel übertreten hat. Im Gegensatz dazu führt eine Beziehungsorientierung zu der Sichtweise, dass auch gewaltrelevante Verhaltensweisen der Jugendlichen bis zu einem gewissen Maße Raum haben müssen – die Erwartungen an „gewaltfreies“ Verhalten der Jugendlichen sind dadurch weniger stark ausgeprägt. TäterIn-Opfer-Konstruktionen werden bei Verantwortungszuweisungen tendenziell dekonstruiert, da der Prozess rekonstruiert wird, der zur Eskalation einer Situation geführt hat und Verantwortung bei allen Beteiligten gesucht wird. Schließlich wird – unabhängig von den jeweiligen Handlungsorientierungen – Jugendlichen mit besonderen Rollen besondere Verantwortung zu gewiesen: StammbesucherInnen, weil sie mehr wissen als andere, Älteren, weil sie mehr können als andere, und JugendvertreterInnen, weil sie mehr formale Verpflichtungen eingegangen sind als andere.

9.2 Selbstzuschreibungen der Professionellen: Angemessene Einschätzung von Risikosituationen

Verantwortung zur Kontrolle des Gewaltrisikos schreiben die Professionellen nicht nur den Jugendlichen, sondern in viel höherem Maße sich selbst zu. Dabei beziehen sie sich zum einen auf das Beschaffen von Risikowissen und darauf basiertes Einschätzen von Risikosituationen, zum anderen auf angemessenes Handeln zur Risikokontrolle. Im folgenden Kapitel stelle ich den ersten der beiden Aspekte dar. Die Professionellen schreiben sich selbst die Ver-

antwortung zu, dass sie das Geschehen ‚im Ohr‘ und ‚im Blick‘ behalten müssen, um überhaupt Wissen zur Einschätzung gewaltrelevanter Situationen zu erlangen (vgl. Kapitel 9.2.1). Weiterhin sehen sie sich verantwortlich, Situationen in Bezug auf Dimensionen der Gewaltrelevanz einzuschätzen, um auf dieser Grundlage angemessen im Sinne einer Risikokontrolle handeln zu können (vgl. Kapitel 9.2.2). Und schließlich erwarten sie von sich selbst, dass sie bestimmte Jugendliche in Bezug auf deren typisches Verhalten in gewaltrelevanten Situationen einschätzen können – auch das, um in gewaltrelevanten Situationen angemessen handeln zu können (9.2.3).¹⁴⁸

Die Notwendigkeit, gewaltrelevante Situationen *einschätzen* zu müssen, zeigt, dass Ungewissheiten bei der Risikobearbeitung allgegenwärtig sind. Die Professionellen können sich nicht auf eine ‚Technologie‘ zur Risikobearbeitung verlassen. Stattdessen sind sie gefordert, unter Rückgriff auf Erfahrungswissen innerhalb kürzester Zeit zu einer Einschätzung zu kommen.

Peter [P]: des Gespür für ... die Situation des des kommt einfach mit der [lacht] Erfahrung.
(Interview 20, Abs. 19)

Der Professionelle beschreibt als Grundlage seiner Einschätzung und seines Handelns in (gewaltrelevanten) Situationen ein ‚Gespür‘, das er durch seine ‚Erfahrung‘ entwickelt hat. Theoretisch kann dieses ‚Gespür‘ als implizites Wissen bzw. als Erfahrungswissen (vgl. Kapitel 2.1) gefasst werden, das es möglich macht, innerhalb kürzester Zeit eine Situation angemessen einzuschätzen. Dieses Wissen wurde in zahlreichen ähnlichen Situation, also durch ‚Erfahrung‘ erworben. Obwohl dieses Wissen in Bezug auf die konkrete zu bearbeitende Situation ungewiss ist, sind die Professionellen bei der Bearbeitung des Gewaltrisikos darauf angewiesen. Insofern wird hier die Ambivalenz von Ungewissheit und Kontrollanspruch (vgl. Kapitel 6.2.3) beispielhaft deutlich: Trotz der beschriebenen Ungewissheit gehen die Professionellen von einer Kalkulierbarkeit des Gewaltrisikos im Jugendtreff aus, wenn sie sich Verantwortung zur Risikokontrolle zuschreiben – was ich im Folgenden zeige.

9.2.1 Das Geschehen ‚im Ohr‘ und ‚im Blick‘ behalten

Lebensweltnähe und freiwillige Nutzung des Jugendtreffs führen dazu, dass die Jugendlichen große Teile des Geschehens im Jugendtreff selbstständig organisieren und Professionelle nicht immer in allen Räumen anwesend sind (vgl. Kapitel 7.1). In Bezug auf die Kontrolle des Gewaltrisikos führt dies zu einer spezifischen Selbstzuschreibung von Verantwortung durch

¹⁴⁸ Wie dieses Handeln aussieht, für das sich die Professionellen verantwortlich sehen, zeige ich in Kapitel 10, indem ich typische Situationen darstelle, in denen die Professionellen auf spezifische Handlungsmuster zur Kontrolle des Gewaltrisikos zurückgreifen.

die Professionellen. Sie sehen sich verantwortlich, das Geschehen ‚im Ohr‘ und ‚im Blick‘ zu behalten. Das bedeutet, sie richten ihre Aufmerksamkeit nicht nur auf das Geschehen, an dem sie gerade beteiligt sind, sondern laufend auch auf das, was in anderen Räumen oder vor dem Jugendtreff stattfindet. Zum einen machen sie das, indem sie auf Stimmen und Geräusche hören – sie haben das Geschehen ‚im Ohr‘. Solange auditive Wahrnehmungen keine Hinweise auf gewaltrelevante Interaktionen geben, reagieren sie nicht darauf. Sind sie aber unsicher oder gehen von der Möglichkeit gewaltrelevanter Situationen aus, begeben sie sich an den Ort des fraglichen Geschehens und verschaffen sich visuell einen Überblick – sie haben das Geschehen ‚im Blick‘. Auf Grundlage auditiver und visueller Wahrnehmungen verschaffen sie sich Informationen über das Geschehen im Jugendtreff. Erst dadurch, dass sie dies als ihre Aufgabe ansehen, können sie Situationen einschätzen und dann im Sinne von Risikokontrolle handeln.

Katrin [J] und Elisha [J] sitzen mit Peter [P] und Jan [P] im Foyer und reden über Katrins Job und Eishas Quali, da sie gerade die Prüfungen schreibt.

Plötzlich schauen sich Peter und Jan an.

Jan sagt: „Ganz schön laut.“

Beide stehen schnell auf, gehen auf die Terrasse und schauen auf den Bolzplatz, der von dort aus teilweise einsehbar ist.

Ich gehe hinter ihnen her.

Jan sagt zu Peter: „Nur Spaß“.

Ich schaue ihn fragend an, und er sagt auch zu mir, während Peter wieder hinein geht: „Nur Spaß.“ Nur hört man da keinen Unterschied obs Spaß oder Ernst ist. Zuerst ist es Spaß, dann ist es Ernst, und dann ist es eben kein Spaß mehr. Deshalb ist man da immer so aufmerksam.

(Beobachtungsprotokoll 50, 27-33)

Die beiden Professionellen sind gerade mit zwei Jugendlichen im Gespräch. Dabei haben sie das Geschehen in anderen Räumen des Jugendtreffs ‚im Ohr‘. Ich als Forscherin nehme nicht wahr, dass es anderswo gerade ‚laut‘ ist – dies wird deutlich, weil ich es im Beobachtungsprotokoll nicht festgehalten habe. Die Professionellen hingegen nehmen beide entsprechende Stimmen oder Geräusche wahr. Sie verständigen sich durch einen Blick sowie verbal („ganz schön laut“) darüber, dass sie ähnliche auditive Wahrnehmungen haben. Daraufhin sehen sie es beide als notwendig an, sich auch visuell einen Überblick zu verschaffen. Sie bewegen sich so weit, bis sie einen visuellen Einblick in das Geschehen haben. Daraufhin sind sie sich einig, dass die beobachtete Situation nicht gewaltrelevant ist („nur Spaß“) und begeben sich wieder zurück zu ihren ursprünglichen Interaktionspartnerinnen. Als Forscherin verstehe ich die Situation nicht und mache das durch einen fragenden Blick deutlich. Einer der Professionellen expliziert daraufhin mir gegenüber, dass die Gewaltrelevanz nur durch auditive Wahrnehmungen nicht eingeschätzt werden kann. Diese sind zwar Anlass, sich visuelle Wahrnehmungen zu verschaffen, reichen aber nicht aus, um die Situation einzuschätzen („nur hört man da keinen Unterschied obs Spaß oder Ernst ist“). Ein ‚Kippen‘ (unter Umständen) gewaltrele-

vanter Situationen in gewaltförmige wird aber antizipiert („zuerst ist es Spaß, dann ist es Ernst“). Gerade diese Antizipation, so wird argumentiert, führt dazu, dass das Geschehen „im Ohr“ und „im Blick“ behalten werden muss („deshalb ist man da immer so aufmerksam“). Handlungen, die dazu dienen, einen Überblick über das Geschehen zu haben, dienen zum einen der Einschätzung von Situationen in Hinblick auf deren Gewaltrelevanz (vgl. Kapitel 9.2.2). Darauf hinaus haben sie aber auch schon Interventionscharakter. Nicht nur beobachteten die Professionellen die Jugendlichen, die Jugendlichen sehen sich auch von den Professionellen beobachtet.

Christina [P]: ich muss eigentlich nur rausgucken, dann muss ich eigentlich gar nix mehr sagen, die wissen des dann schon.
(Interview 11, Abs. 31)

Schon dadurch, dass die Professionelle sich einen Überblick über das Geschehen verschafft („ich muss nur rausgucken“), werden die Jugendlichen an ihre Verantwortung, den Jugendtreff im Sinne eines „gewaltfreien Raums“ mitzustalten, erinnert („die wissen des dann schon“).

9.2.2 Einschätzen von Situationen in Hinblick auf Dimensionen der Gewaltrelevanz

Auf Grundlage dessen, dass die Professionellen das Geschehen „im Ohr“ und „im Blick“ behalten, können sie Situationen erst in Hinblick auf deren Gewaltrelevanz einschätzen. Dies ist eine weitere Selbstzuschreibung von Verantwortung, die sich die Professionellen in Bezug auf die Kontrolle des Gewaltrisikos im Jugendtreff machen: Sie sind verantwortlich zu wissen, wann deeskalativ einzutreten ist und wann nicht.

Im Zuge des Deutens von und Handelns in Situationen greifen die Professionellen deshalb auf ein von ihnen entwickeltes implizites Wissen über gewaltrelevante Situationen zurück. Aus ihrem Erfahrungswissen habe ich unterschiedliche Dimensionen von Gewaltrelevanz expliziert, die ihnen zur Einschätzung möglicher Gewaltentwicklung von Situationen dienen. Im Folgenden stelle ich das *Kontinuum zwischen Spaß und Ernst*, die *Intention der Handelnden*, den *Grad der Verletzung des Gegenübers*, den *Grad der emotionalen Kontrolliertheit* der Beteiligten, den *Grad der Bedrohlichkeit* sowie den *Grad des Ausnahmeharakters* der Situation dar. Dabei ist zu bedenken, dass diese Dimensionen je nach Handlungsorientierung der Professionellen (vgl. Kapitel 7.2) eine unterschiedliche Bedeutung für die Gewaltbearbeitung haben. Liegt eine Regelorientierung vor (Jugendarbeit als „Modell der Gesellschaft“), muss vor dem Hintergrund des Regulationsdilemmas entschieden werden, ob eine Regelüberschreitung in der fraglichen Situation toleriert werden kann oder nicht. Wie bereits beschrieben, wird dabei dem Prozess, in dem es zu einer Regelübertretung kam – und damit auch den Dimensionen der Gewaltrelevanz – eher weniger Bedeutung zugemessen (vgl. Kapitel 9.1.1, aber auch Kapitel 10.1.1). Hingegen geht es im Falle einer Beziehungsorientierung (Jugend-

arbeit als ‚Familienersatz‘) um die Frage, ob kulturelle Verschiedenheit in einer Situation noch toleriert werden kann. Um dies zu beurteilen, sind die Dimensionen der Gewaltrelevanz von immenser Bedeutung.

Eine grundlegende Dimension bei der Einschätzung von Situationen in Bezug auf deren Gewaltrelevanz ist das *Kontinuum zwischen Spaß und Ernst*. Auf Grund des allgemeinen Wettbewerbscharakters jugendlichen Verhaltens im Jugendtreff treten alltäglich Situationen auf, in denen die Jugendlichen großen Spaß am Spiel bzw. am Wettbewerb haben – sei es im Kontext von Spielen, spielerischen Wortgefechten oder Raufereien (vgl. Kapitel 7.1 und 8.2). Vor dem Hintergrund spielerischer Über- und Unterordnung kann Spaß jedoch zu Ernst werden. Dies ist schon durch den Begriff des ‚Kippens‘ im Rahmen der Konstruktion von Eskalationsszenarien angesprochen. Insofern ist das Kontinuum zwischen Spaß und Ernst als eine wichtige Dimension der Gewaltrelevanz von Situationen zu betrachten.¹⁴⁹ Für die Professionellen bedeutet das, sie müssen Situationen in Hinblick darauf einschätzen, ob sie von den Beteiligten als lustig oder ernst interpretiert werden.

Markus [P]: irgendwann is der Moment da, da dreht sichs UM, da wird aus SPASS dann ERNST, und dann is es für EINEN nich mehr lustig.
(Interview 19, Abs. 50)

Die Überschreitung der Grenze zwischen Spaß und Ernst wird als Ergebnis einer längeren Entwicklung angesehen, wobei unklar ist, wann die Überschreitung eintritt („irgendwann is der Moment da“). Sie wird so definiert, dass eine Situation als ernst einzustufen ist, sobald nicht mehr alle Beteiligten Spaß haben („für einen nich mehr lustig“).

Dies macht deutlich, dass der Übergang zwischen Spaß und Ernst als Kontinuum angesehen werden muss. Die Einschätzung hängt von der Interpretation der Situation durch die beteiligten Jugendlichen ab. Das bedeutet, die Professionellen müssen einschätzen, wie die Jugendlichen die Situation gerade einschätzen – was sich aber im Laufe der Interaktion ändern kann. Diese ‚simultane‘ Perspektivenübernahme stellt sich für die Professionellen als ‚Gratwanderung‘ dar.

Stefan [P]: es is auch SCHWIERIG zu unterscheiden zu sagen es is jetzt SPIEL oder is das jetzt STREIT. (I: Mhm) Das is manchmal so ne GRATwanderung.
(Interview 9, Abs. 23)

Um eine angemessene Einschätzung der Situation in Bezug auf Spaß und Ernst vorzunehmen und die Überschreitung der Spaß-Ernst-Grenze zu antizipieren, müssen die Professionellen in

¹⁴⁹ Auch Oswald (1997) betont die Relevanz der Spaß-Ernst-Grenze. Er geht davon aus, dass „Spiele auf der Grenze zwischen Ernst und Spaß“ (ebd., S. 396) jugendtypisch sind. Obwohl sie nicht auf gegenseitige Verletzung ausgerichtet sind, kann im Laufe des Spiels „ein Schlag plötzlich zu hart sein, und dann kann das Spiel [...] in ernsten Kampf ausarten“ (ebd.).

der Lage sein, die Interpretationen der Jugendlichen angemessen zu rekonstruieren. Insofern müssen sie eine Sensibilität für die Spaß-Ernst-Grenze entwickeln.

Liz [P]: bei den bei den ich sag jetzt mal MITTLEREN so so so vierzehn, so ab vierzehn, DA erkennt mans schon ganz deutlich, (Mlado [P]: ja.) (I: mhmm) wann is der Spaß VORBEI, einfach an ... auch an an an der MIMIK zum Beispiel, oder wie sie sich dann oder wie sie SPRECHEN. Also dieses oder WAS sie dann sagen, die signalisieren des auch schon viel deutlicher. (I: mhmm) Bei den ... JÜNGEREN is oft des Problem, dass die ... die Grenze selber nich KENNEN
(Interview 16, Abs. 15)

Die Sensibilität für die Interpretation einer Situation durch die beteiligten Jugendlichen als Spaß oder Ernst wird an verbalen Äußerungen sowie an Gestik und Mimik nachvollzogen. Die ‚richtige‘ Interpretation verbalen und nonverbalen Anzeigens von Spaß und Ernst durch die Jugendlichen ist Voraussetzung für eine angemessene Einschätzung der Situation im Hinblick auf das Kontinuum zwischen Spaß und Ernst. Dies wird schwieriger, je weniger die Jugendlichen selbst im Laufe der Interaktion wahrnehmen, wann die Grenze überschritten ist.

Um die Gewaltrelevanz einer Situation einzuschätzen, greifen die Professionellen demnach auf die Dimension des Kontinuums zwischen Spaß und Ernst zurück. Dass sie dabei die Einschätzung der Situation durch die Jugendlichen nachvollziehen und nicht ihre eigene Interpretation von Spaß und Ernst zu Grunde legen, verweist auf die Nähe des Jugendtreffs zu jugendlichen Lebenswelten (vgl. Kapitel 7.1) sowie auf das Wissen um differente Gewaltverständnisse (vgl. Kapitel 8.3). Solange alle Jugendlichen Spaß an einer Situation haben, ist die Gewaltrelevanz gering und das Verhalten der Jugendlichen (als Regelabweichung oder als kulturelle Differenz, vgl. Kapitel 7.3) tolerierbar.

Ebenfalls um die angemessene Rekonstruktion der Interpretation der Jugendlichen geht es bei zwei weiteren Dimensionen der Einschätzung der Gewaltrelevanz von Situationen, der Intention der Handelnden und dem Grad der Verletzung des Gegenübers.

Vor dem Hintergrund einer tendenziellen Dekonstruktion von TäterInnen- und Opferrollen in typischen gewaltrelevanten Situationen (zumindest wenn der Jugendtreff als ‚Familienersatz‘ verstanden wird, vgl. Kapitel 9.1.1) bezeichne ich die folgende Dimension als *Intention der Handelnden*. Da in vielen Situationen alle Beteiligten zur Verletzenden werden können, spreche ich hier nicht von der Intention der TäterIn. Zu unterscheiden ist, ob jemand sein Gegenüber bewusst verletzen will, oder ob andere Intentionen zu Handlungen führen, die von den Betroffenen als verletzend interpretiert werden.

Volker [P]: Ja also du merkst schon ob das nur so n RUMgehangel is um zu kucken wer is jetzt hier der STÄRKERE, oder gehts jetzt wirklich DARUM ... den anderen äh ... wirklich WEICH zu prügeln.
(Interview 12, Abs. 87)

Die Intention, jemanden – im genannten Beispiel körperlich („weich zu prügeln“) – zu verletzen, gilt als höchst relevant im Hinblick auf die gewaltförmige Eskalation von Situationen. Aber auch andere Intentionen werden von den Professionellen als gewaltrelevant einge-

schätzt, insofern sie zu einer Verletzung des Gegenübers führen können. Im obigen Zitat wird die intentionale Verletzung mit Handlungen kontrastiert, denen das Ziel sozialer Positionierung im Rahmen wettbewerbsartiger Interaktionsroutinen zugeordnet wird („wer is jetzt hier der Stärkere“). Zu nennen sind aber auch Verletzungen, die auf Grund einer Fehleinschätzung des Gegenübers durch die Handelnden oder auf Grund der Unterschätzung eigener Worte oder Kraft hervorgerufen werden.

Thomas [P]: also hab ich dann am Ende SCHON das Gefühl, dass es für beide irgendwie so en bisschen äh ÜBERRASCHEND kam. (I: Mhm) Also das war nich geplant, sondern die ham sie halt ... da für einen wars halt nich mehr-wars dann ernst, und der andere hat das halt nicht gecheckt, und dann weitergemacht, (I: Mhm) und dann waren sie innerhalb in der kürzesten Zeit halt in der Schlägerei (Interview 27, Abs. 22)

Die Einschätzung, dass die Gewaltsituation – hier eine Schlägerei – für die Jugendlichen selbst „überraschend“ war, verweist darauf, dass der Professionelle hier keine Intention der gegenseitigen körperlichen Verletzung durch die Jugendlichen unterstellt („war nich geplant“). Vielmehr bezieht er sich darauf, dass ein Jugendlicher die verletzende Wirkung seiner Handlung nicht wahrgenommen hat („nicht gecheckt“). Dadurch wurde die Eskalation ausgelöst – „innerhalb kürzester Zeit“ entwickelte sich die Situation gewaltförmig, hier sogar bis hin zur „Katastrophe“, der „richtigen“ Schlägerei.

Insofern können auch Intentionen, die keine Verletzung des Gegenübers intendieren, als gewaltrelevant eingeschätzt werden. Dies geschieht in Bezug auf eine weitere Dimension von Gewaltrelevanz, dem *Grad der Verletzung des Gegenübers*. Dieser wird für die Einschätzung von Situationen relevant, weil eine Verletzung nicht als objektive Tatsache betrachtet wird, sondern immer kontextgebunden von den Beteiligten eingeschätzt werden muss.

Asa [J mit schwarzer Hautfarbe] sagt: Mein Lehrer wurde deswegen rausgeschmissen. Der hat immer gesagt „Neger gehts zurück nach Afrika“, und dann sind alle Schwarzen mal aufgestanden und zu ihm vor, und er is ins Lehrerzimmer gerannt. Und der wurde dann rausgeschmissen.

Mlado [P] fragt: „Und geht dir das nahe?“

Asa deutet auf die Runde und sagt: Die verarschen mich immer, aber die kenn ich, die meinen des nich ernst. Sonst schon.

Jeremy [J mit schwarzer Hautfarbe] sagt: Ich rast aus.

[...]

Ersan [J] sagt: Ich sag zu Freunden immer „Nigger und Sklave“.

Einige Jugendliche lachen.

Ersan fügt hinzu: Aber die verarschen mich auch.

(Beobachtungsprotokoll 40, Abs. 151-154 und 158-160)

An diesem Beispiel wird deutlich, dass eine ähnliche – hier sprachliche – Handlung, je nach Kontext, vom Gegenüber als verletzend wahrgenommen werden kann oder nicht. Die Frage des Professionellen („geht dir das nahe“) verweist darauf, dass er sich hier auf die Dimension der Verletzung des Gegenübers bezieht. Er geht nicht davon aus, dass eine rassistische Bemerkung einen schwarzen Jugendlichen per se beleidigt. Der Jugendliche bestätigt diese Annahme, indem er differenziert, welche AkteurInnen die Handlung ausführen. Bestimmte Ak-

teurInnen haben die Berechtigung dazu, da ihnen keine verletzende Absicht unterstellt wird („die meinen des nich ernst“). Darüber hinaus ist die Handlung im Falle einer Berechtigung meist in alltägliche Routinen des Umgangs miteinander eingebettet, die vom Gegenüber als normal interpretiert werden („die verarschen mich immer, aber die kenn ich“). Meist beruhen sie außerdem auf Reziprozität („ich sag zu Freunden [...] aber die verarschen mich auch“). Zum einen ist bei der Einschätzung des Grades der Verletzung des Gegenübers also der Kontext der Handlung einzubeziehen. Zum anderen muss aber auch die Person betrachtet werden, an die die Handlung adressiert ist. Im Gegensatz zu Asa im obigen Beispiel zeigt die Äußerung von Jeremy, dass die Jugendlichen sich darin unterscheiden, ob sie eine Handlung als verletzend interpretieren. Es geht demnach darum einzuschätzen, ob ein Jugendlicher im Kontext der konkreten Situation eine Handlung als Verletzung auffasst.

Markus [P]: aber wenns EINER dann eben wenn er sich WIRKLICH angegriffen fühlt dann ... muss SCHLUSS sein.

(Interview 19, Abs. 28)

Durch die Formulierung, dass jemand sich „wirklich angegriffen fühlt“ wird deutlich, dass die Professionellen in der Einschätzung des Grades der Verletzung des Gegenübers die Interpretation des Jugendlichen rekonstruieren, und nicht unbedingt einen eigenen Maßstab von Verletzung ansetzen. Dies verweist wieder darauf, dass ein „gewisses Maß“ an Regelabweichung (z. B. kein Rassismus in der Einrichtung) oder kultureller Differenz (z. B. routinisierte Spiele mit rassistischen Zuschreibungen) im Jugendtreff zugelassen werden, wenn deren Gewaltrelevanz als gering eingeschätzt wird.

Weiterhin ist der *Grad der emotionalen Kontrolliertheit* der beteiligten Jugendlichen eine Dimension, entlang derer die Professionellen die Gewaltrelevanz einer Situation einschätzen. Je eher die Jugendlichen in der Lage sind, ihre Emotionen in der zu bearbeitenden Situation zu kontrollieren, desto weniger riskant ist diese. Insofern ist die Einschätzung, wie sehr die Jugendlichen emotional involviert sind, von Bedeutung.

Mike [P]: die warn schon SEHR SEHR SEHR aggressiv dann auch. (I: mhm) Und hamm auch beide GEZITTERT

(Interview 21, Abs. 29)

Der Professionelle beschreibt die emotionale Beteiligung der Jugendlichen hier durch das Attribut „aggressiv“. Das verweist auf das Verhältnis zwischen Gewalt und Aggression (vgl. Kapitel 3). Aggression wird als emotionale Involviertheit betrachtet, die die Jugendlichen schwer kontrollieren können. Zu deren Einschätzung werden auch hier wahrgenommene mimisch-gestische Zeichen („gezittert“) hinzugezogen. Dass hingegen emotionale Kontrolliertheit von Jugendlichen die Gewaltrelevanz von Situationen senkt, zeigt das folgende Zitat.

Martina [P]: Also des war jetzt nich dass der sch-tobend durchs Haus gelaufen is (I: Mhm) und äh geschrien hat oder sonst irgendwas, des war für mich schon alles händelbar. Also äh äh die ganze Situation hätte noch VIEL VIEL (I: Mhm) heftiger sein können.

(Interview 28, Abs. 56)

Die Professionelle stellt dar, dass sie einen gewissen Grad an emotionaler Kontrolliertheit des Jugendlichen festgestellt hat. Dies macht sie, indem sie Kontrastbeispiele nennt, die weniger emotionale Kontrolle repräsentieren („tobend durchs Haus gelaufen“, „geschrien“). Schließlich argumentiert sie, dass die Situation durch die emotionale Kontrolliertheit der Jugendlichen weit weniger riskant gewesen ist („hätte [...] heftiger sein können“). Dies bedeutet für sie die Möglichkeit, die Situation weitgehend unter Kontrolle zu behalten („händelbar“).

Die Einschätzung der emotionalen Kontrolliertheit der Jugendlichen als Dimension der Gewaltrelevanz wird insbesondere im Hinblick darauf relevant, dass die Professionellen den Kontrollverlust als eine Form der Tendenz zu gewalttätigem Handeln Jugendlicher ansehen (vgl. Kapitel 8.1.2).

Weiterhin ist der *Grad der Bedrohlichkeit* für alle Beteiligten einzuschätzen. Viele Situationen, die entlang der bisher beschriebenen Dimensionen als gewaltrelevant eingeschätzt werden, müssen nicht unbedingt als bedrohlich interpretiert werden. Insofern stellt der Grad der Bedrohlichkeit eine weitere eigenständige Dimension der Gewaltrelevanz dar. Vor allem so lange Interaktionen unter Routinen ablaufen, somit relativ gut einschätzbar sind, werden sie nicht als bedrohlich wahrgenommen. Mit zunehmender Unsicherheit über die Situationsentwicklung kann sich eine Alarmbereitschaft der Professionellen entwickeln. Die Situation wird als eine eingeschätzt, die eine bedrohliche werden könnte.¹⁵⁰

Werden Situationen schließlich als bedrohlich wahrgenommen, wird in der Regel die bevorstehende Eskalation in Form der „richtigen“ Schlägerei antizipiert. Darüber hinaus wird als ungewiss eingeschätzt, ob die eigene Interventionsberechtigung von den Jugendlichen anerkannt wird und eine Intervention auf dieser Grundlage wirksam sein kann (vgl. Kapitel 7.3.).

Liz [P]: so ne BRENZLIGE Situation [...] des warn zwei Besucher die NICHT so oft kommen, [...] Ich hab NUR noch mitbekommen im ENDEFFEKT wie sie dann im Gang STANDEN eben, sich ANGEBRÜLLT haben und schon aufeinander LOS gegangen sind. [...] und bin eben dann DAZWISCHEN, und der eine is wirklich zwei Köpfe größer als ich, (I: mhmm) also sie sind noch nich SO alt die sind jetzt vielleicht vierzehn fünfzehn, höchstens sechzehn. GLAUB ich. Ich bin mir auch gar nich sicher. Ahm ... und der IS wirklich GRÖSSER, und der andere is einfach SCHWERER als ich

(Interview 15, Abs. 23)

Die Bedrohlichkeit der Situation drückt die Professionelle durch die Bezeichnung „brenzlig“ aus. Das bedeutet, es besteht keine Handlungssicherheit – die Entwicklung der Situation ist offen. Dazu trägt bei, dass es sich bei den beteiligten Jugendlichen nicht um regelmäßige Besucher des Jugendtreffs handelt – es ist ungewiss, ob eine Interventionsberechtigung über die

¹⁵⁰ Zur Alarmbereitschaft von Professionellen in Situationen, die bedrohlich werden könnten, vgl. ausführlich Kapitel 10.2.1.

Zuständigkeit für den Raum akzeptiert wird, bzw. es ist nicht davon auszugehen, dass sie über persönliche Bedeutung für die Jugendlichen besteht (vgl. Kapitel 7.3). Auf Grund dessen werden körperliche Merkmale („größer“, „schwerer“) relevant, da die Professionelle abschätzt, ob eine Intervention zur Vermeidung der ‚richtigen‘ Schlägerei über körperliche Kraft erfolgreich sein kann. Die Vorstellung, eine Schlägerei mit körperlichem Einsatz verhindern zu müssen bzw. zu sollen, erhöht den Grad der Bedrohlichkeit der Situation für die Professionellen enorm.

Vor dem Hintergrund, dass gewaltrelevante Situationen als professionelles Handlungsproblem zu betrachten sind, ist schließlich der *Grad des Ausnahmeharakters* einer Situation von Bedeutung. Kann eine Situation als alltäglich eingestuft werden, oder stellt sie eine Ausnahmesituation dar? Denn Interaktionsroutinen der Jugendlichen können die Professionellen immer auch durch routinisiertes professionelles Handeln begegnen. Ausnahmesituationen hingegen bedeuten erhöhte Ungewissheit beim Handeln, da ihnen weniger routinisiert begegnet werden kann und im Zuge des Handelns ungewohnte Problemlösungen praktiziert oder gar ‚neue‘ entwickelt werden müssen.

Markus [P]: IRGENDEIN DRITTER hat sich dann eingemischt ja dann geh halt mitm MESSER auf ihn los, oder so, blöd (I: mhmm) total blöder (...) und dann hat der andere halt äh kein MESSER aber seine ... SCHERE ausm Federmäppchen genommen. Und WOLLTE ... und das war natürlich dann is so ne Situation da IS es dann rela-wir sind dann DAZWISCHEN aber ... is ziemlich ESKALIERT, [...] des warn HEFTIGER Abend. (I: ja) [lacht] des war so ziemlich des extremste was ich jetzt erlebt hab. ... Und sonst, gibts halt bei mir, immer wieder mal so KLEINERE ... Dinger wie sie halt vorkommen. (Interview 19, Abs. 14 und 22)

Der Professionelle charakterisiert diese Situation als ‚extrem‘ und attestiert ihr damit Ausnahmeharakter – er verweist auf die äußer(st)e Grenze dessen, was er erlebt hat. Weiterhin drückt die Bezeichnung ‚heftig‘ aus, dass sich die beschriebene Situation durch eine besondere Qualität des Erlebens von alltäglichen unterscheidet. Dies wird auch durch die bruchstückhaft verkürzte Erzählung deutlich, die deutlich macht, dass die Situation innerhalb kürzester Zeit eingeschätzt („des war natürlich so ne Situation“) und bearbeitet („wir sind dann dazwischen“) werden musste. Weiterhin wird die Handlungsunsicherheit aufgezeigt („aber ... is ziemlich eskaliert“), vor deren Hintergrund das beschriebene Handlungsproblem professionell gelöst werden muss. Die Bezeichnung „das war ein heftiger Abend“ verweist deshalb auch darauf, dass der Professionelle in der Ausnahmesituation in besonderer Weise gefordert ist, seine Leistung im Sinne einer angemessenen – eben nicht routinisierten – Problemlösung zu erbringen. Schließlich wird die Ausnahmesituation mit Routinesituationen kontrastiert: Routine beschreibt der Professionelle durch Attribute, die auf eine Einschätzung der Situation als alltäglich abzielen („immer wieder mal“, „Dinger wie sie halt vorkommen“), und die ihn deshalb auch nicht im Besonderen beanspruchen („kleinere Dinger“).

Situationen werden demnach immer auch als Alltags- oder Ausnahmesituationen charakterisiert, was in Bezug auf mögliche Handlungsweisen vor allem Auskunft darüber gibt, ob diese als Routinen zur Verfügung stehen oder ob im Rahmen ‚neuer‘ oder selten auftretender Probleme improvisiert werden muss.

9.2.3 Identifikation eskalativer AkteurInnen

Weiterhin sehen es die Professionellen als ihre Verantwortung an, bestimmte eskalative AkteurInnen einzuschätzen. Dies geht über die Einschätzung konkreter Situationen – etwa über die oben genannte Einschätzung der Interpretation der Situation durch die Jugendlichen – hinaus. Vielmehr wird eine Typisierung von Jugendlichen vorgenommen, indem diese in Hinblick auf ihr grundsätzliches Verhalten in gewaltrelevanten Situationen eingeschätzt werden. Insbesondere in stärker eskalierten Situationen (vgl. Kapitel 10.2.2 und 10.3) wird es als wichtig angesehen, nicht nur die HauptkontrahentInnen einer Situation auszumachen – wer hat eine Auseinandersetzung mit wem? Denn beteiligt an gewaltrelevanten Auseinandersetzungen sind in der Regel mehr als zwei Personen. Dies rückt die Gruppe der ‚ZuschauerInnen‘ in den Fokus der Aufmerksamkeit. Ihnen schreiben die Professionellen, vor allem wenn sie eine Beziehungsorientierung beim Handeln verfolgen, neben den HauptkontrahentInnen einer Auseinandersetzung Verantwortung für den Prozess der Eskalation zu – und durch die Problematisierung ihres Verhaltens auch für die Kontrolle des Gewaltrisikos (vgl. Kapitel 9.1.1). Um entsprechend intervenieren zu können, müssen die Professionellen selbst eskalative AkteurInnen identifizieren, die sich in der Gruppe der ZuschauerInnen befinden.

Die Professionellen gehen davon aus, dass in einer Zuschauermenge unterschiedliche Typen von AkteurInnen zu finden sind, die die Auseinandersetzung der HauptkontrahentInnen beeinflussen. Jugendliche, die *selbstbezogen intrigieren*, die *sensationserzeugend anstacheln*, sowie solche, die *potenziell einspringen* treiben auf unterschiedliche Art und Weise die Eskalationen aktiv voran.

Jugendliche, die *selbstbezogen intrigieren*, sehen die Professionellen dadurch gekennzeichnet, dass sie grundsätzlich dazu neigen, für Streit zu sorgen. Dieser Streit dreht sich zwar um die Person der Jugendlichen, diese selbst ist aber nicht sichtbar daran beteiligt: Zwei andere streiten sich wegen ihr. Dieses Handeln, das eskalativ aber ‚unsichtbar‘ ist, wird als Intrigieren bezeichnet. Die Person selbst genießt es, so viel Aufmerksamkeit zu bekommen und sorgt dafür, dass der Streit anhält – was einen Selbstbezug im Sinne einer Aufwertung der eigenen Person als Motiv des Handelns unterstellt.

Simone [P]: DIESES MÄDEL, die schafft es IMMER für Unmut zu sorgen.
[...]

Simone: und hat des dann mehr oder weniger voll cool gefunden dass sich jetzt zwei äh wegen ihr da so in die Haare kriegen und die hats draußen noch bis aufs Blut WEITER provoziert.
Mike [P]: Ja. Die war so die ANtreibende KRAFT /dahinter.
(Interview 24, Abs. 38 und 45-46)

Die Professionelle beschreibt hier eine Jugendliche, die aus ihrer Sicht laufend für Konflikte sorgt („schafft es immer für Unmut zu sorgen“). Durch diese Zuschreibung nimmt sie eine Typisierung der Jugendlichen vor – von ihr ist generell ein bestimmtes eskalatives Handeln zu erwarten. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass sie einen Streit zweier Jugendlicher um ihre Person („wegen ihr in die Haare kriegen“) nicht nur weiter treibt („bis aufs Blut weiter provoziert“). Sie wird vielmehr als Hauptmotor des Konflikts angesehen, versucht aber gleichzeitig unsichtbar zu bleiben („antreibende Kraft dahinter“). Zudem genießt sie es, dass dieser Streit um ihre Person stattfindet („voll cool gefunden“).

Jugendliche, die *sensationserzeugend anstacheln*, sehen die Professionellen ebenfalls als AkteurInnen, die zur Eskalation von Situationen aktiv beitragen. Sie initiieren zwar nicht selbst einen Konflikt, agieren aber in einer laufenden Auseinandersetzung. Sie sorgen dafür, dass die HauptkontrahentInnen sich nicht einigen, sondern dass ihre Interaktion eskaliert – womöglich bis hin zu einer Schlägerei. Dabei treten sie selbst nur durch anstachelnde verbale Einwürfe in Erscheinung, verbergen dies aber so gut wie möglich vor den Professionellen.

Martina [P]: ich mein der Mert [J] zum Beispiel is ja vorne rum so [mit verstellter Stimme] NEIN-NEIN er schau-er-er KUCKT nur und er MACHT nix [mit normaler Stimme] und ich glaub schon dass der dann hinten rum so stichelt,
(Interview 28, Abs. 24)

In ihrer Beschreibung des Jugendlichen macht die Professionelle deutlich, dass auch das Anstacheln für sie nicht unbedingt offensichtlich ist („vorne rum“ und „hinten rum“). Sie nimmt an, der Jugendliche kennt die Erwartung der Professionellen, den „gewaltfreien“ Raum mitzubilden. Zudem weiß er, dass er dieser mit der Tätigkeit des Anstachelns nicht entspricht. Er kommuniziert ihr gegenüber deshalb, dass er trotz Anwesenheit in der Situation nicht dazu beiträgt, diese zu eskalieren („kuckt nur und er macht nix“). Die Professionelle schätzt ihn aber so ein, dass er – wenn sie es nicht beobachten kann – eskalativ tätig wird („stichelt“).

Im Gegensatz zum Selbstbezug des Intrigierens wird dem Anstacheln als Handlungsmotiv zugeschrieben, dass Sensation erzeugt werden soll, die Abwechslung vom Alltag der Jugendlichen verspricht.

Martina [P]: sie DENKEN dass es für sie im Vordergrund steht dass der Gökhan [J] ne Sache gemacht hat die er nicht MACHEN darf, (I: Mhm) aber ich glaub wenn sie ganz EHRLICH zu sich sind is es schon einfach HEY es is Action jetzt geht was.
(Interview 28, Abs. 26)

Die Professionelle geht auch in Bezug auf das Handlungsmotiv der Jugendlichen von einer vorder- und einer hintergründigen Argumentation aus: Vordergründig rechtfertigen sie ihr eskalatives Handeln dadurch, dass ein Jugendlicher eine Norm der Gruppe gebrochen hat („ne

Sache gemacht die er nicht machen darf‘). Diese Rechtfertigung ist nicht nur für die Professionelle bestimmt – diese geht davon aus, dass sie auch für die Jugendlichen selbst als Anlass gewaltförmigen Handelns notwendig ist (‘sie denken‘). Als hintergrundiges Handlungsmotiv (‘wenn sie ganz ehrlich zu sich sind‘) sieht die Professionelle aber die Erzeugung von Sensation an (‘es is Action jetzt geht was‘).

Schließlich werden Jugendliche, die *potenziell einspringen*, als eskalative AkteurInnen identifiziert, die ebenfalls nicht ohne weiteres als solche erkennbar sind. In diesem Fall ergibt sich das für die Professionellen aus der Tatsache, dass sie eben *potenziell* gewaltförmig handeln. Sie sind ZuschauerInnen, die sich einer der HauptkontrahentInnen parteilich zuordnen. Sie warten so lange ab, wie ihre Partei handlungsfähig bleibt. Sollte sie unterliegen, springen sie für sie in die Auseinandersetzung ein. Das ist meist dann der Fall, wenn die Situation bereits so weit eskaliert ist, dass eine Schlägerei stattfindet.

Liz [P]: da gehen auch Freunde MIT und die GEHEN erstmal MIT und kucken ZU. (I: mhm) ... Und HELFEN dem andern dann SCHON aber es wird halt erstmal geschaut.
(Interview 15, Abs. 25)

Die Professionelle beschreibt potenzielles Einspringen hier als parteiliches Zuschauen (‘Freunde‘, ‘kucken zu‘). ZuschauerInnen werden nicht sofort aktiv, sondern warten ab, was passiert (‘es wird halt erstmal geschaut‘). Das Einspringen wird als ‘helfen‘ bezeichnet, was als vorerst unspezifische Unterstützung der FreundIn interpretiert werden kann. Diese Unterstützung kann im Sinne des Ideals der Gewaltfreiheit darin liegen, die KontrahentInnen zu trennen. Potenzielles Einspringen bedeutet jedoch, an die Stelle der FreundIn als HauptkontrahentIn zu treten und selbst (körperlich) gewalttätig zu handeln.

Simone [P]: dazwischen geht ja auch nich dass er die TRENNT, und dass ... dass dann GUT is, sondern dass er dann halt einfach EINSPRINGT. [...] Also er würde nichts SCHLICHTEN. (I: ja) Sonder ... DAZWISCHEN gehen und WEITER machen.
(Interview 23, Abs. 23)

Die Professionelle problematisiert, wie ein Jugendlicher die Unterstützung seines Freundes bei einer Schlägerei versteht. Eine Deeskalation (‘Schlichten‘) strebt er nicht an – weder will er die HauptkontrahentInnen ‘trennen‘, noch die Auseinandersetzung beenden (‘und dann is gut‘). Vielmehr würde der Jugendliche ‘einspringen‘, was bedeutet, dass er sich zwar in die Mitte der Auseinandersetzung begibt (‘dazwischen gehen‘), jedoch nun stellvertretend in der Rolle des neuen Hauptkontrahenten (‘weiter machen‘).

Die Professionellen sehen es als ihre Verantwortung an, Jugendliche zu identifizieren, die selbstbezogen intrigieren, sensationserzeugend anstacheln oder potenziell einspringen. Ihre Rolle in Konflikten zu erkennen ist von Bedeutung, um angemessen im Sinne einer Kontrolle des Gewaltrisikos handeln zu können. Denn mit eskalativen AkteurInnen ist anders umzugehen als mit ‘normalen‘ ZuschauerInnen (vgl. dazu insbesondere Kapitel 10.2.2).

Die Verantwortung der Professionellen zur Kontrolle des Gewaltrisikos kann wie folgt zusammengefasst werden. Die Professionellen sehen sich dafür zuständig, das Geschehen im Jugendtreff laufend ‚im Ohr‘ und ‚im Blick‘ zu behalten. In einem Setting, in dem Jugendliche große Teile des Geschehens selbst organisieren, können sie nur so überhaupt informiert bleiben, ob gerade gewaltrelevante Interaktionen im Gang sind.

Auf Grundlage der erworbenen Informationen sehen sie es weiterhin als ihre Aufgabe an, konkrete Situationen laufend nach unterschiedlichen Dimensionen der Gewaltrelevanz einzuschätzen. In Bezug auf das Kontinuum zwischen Spaß und Ernst, die Intention der Handelnden und den Grad der Verletzung des Gegenübers übernehmen die Professionellen die Perspektive der Jugendlichen, d. h. sie rekonstruieren deren Einschätzung der Situation und beziehen sie in ihre eigene Einschätzung ein. In Hinblick auf den Grad der emotionalen Kontrolliertheit der Beteiligten und der Bedrohlichkeit der Situation legen die Professionellen hingegen eigene Maßstäbe an, um mögliche gewaltförmige Eskalationen zu antizipieren. Schließlich bezieht sich der Grad des Ausnahmecharakters einer Situation darauf, wie routinisiert die Professionellen diese definieren und bearbeiten können – Handlungssicherheit und -unsicherheit der Professionellen haben demnach ebenfalls Einfluss auf die Gewaltrelevanz einer Situation. Eine auf diesen Dimensionen beruhende Einschätzung von Situationen ist Grundlage der Entscheidung, ob ein Eingreifen im Sinne der Kontrolle des Gewaltrisikos notwendig ist.

Darüber hinaus sehen sich die Professionellen verantwortlich, Jugendliche als eskalative AkteurInnen zu identifizieren. Dies hat ebenfalls Relevanz für die Definition von konkreten Situationen, denn eine Beteiligung von Jugendlichen, die selbstbezogen intrigieren, sensationserzeugend anstacheln oder potenziell einspringen, begünstigt eine Eskalation gewaltrelevanter Situationen.

Die Aufgaben, Risikowissen zu beschaffen sowie darauf basierend Risikosituationen einzuschätzen, können als Verantwortung interpretiert werden, vor dem Hintergrund professionellen Wissens eine angemessene Definition zu bearbeitender Situationen vorzunehmen. Dabei geht es immer um eine *Antizipation* gewaltförmiger Entwicklung von Situationen, da eine solche vor dem Hintergrund der Interpretation von Gewalt als Risiko allgegenwärtig, aber ungewiss ist. Mit der Zuschreibung von Verantwortung, als Teil der Risikokontrolle eine angemessene Einschätzung von (gewaltrelevanten) Situationen vorzunehmen, wird die strukturelle Ambivalenz von Unkalkulierbarkeit und Kontrolle (vgl. Kapitel 6.2.3) deutlich. Der An-

spruch der Antizipation gewaltförmiger Situationsentwicklung zeigt, dass hier das Prinzip der ‚Vorbeugung durch Vorsorge‘ als Strategie im Umgang mit Risiko zu Grunde liegt. Dies gilt auch für die Aufgabe, in Risikosituationen angemessen zu handeln. Bevor ich nun aber in Kapitel 10 typische Situationen rekonstruiere und professionelle Handlungsstrategien darstelle, die darauf ausgerichtet sind, das Gewaltrisiko im Jugendtreff zu kontrollieren, wende ich mich vor dem Hintergrund der dargestellten Ergebnisse noch einmal dem Gewaltbegriff der Professionellen zu.

9.3 Professionelle Bezüge auf wissenschaftliches Wissen III: Reflexion des professionellen Gewaltverständnisses II

In Kapitel 8.4 habe ich bereits zentrale Bezüge zwischen sozialwissenschaftlichen Gewaltbegriffen und dem Gewaltverständnis der Professionellen im Feld beleuchtet. Daran knüpfe ich jetzt auf Grundlage der in diesem Kapitel dargestellten Ergebnisse an. Dabei komme ich noch einmal auf das Verständnis von *Gewalt als Sinnzuschreibung* zurück und führe weiter aus, was dies für die professionelle Deutung von Gewalt(-relevanz) bedeutet. Anschließend setze ich mich ergänzend mit der *Typisierung von Gewaltdynamiken* auseinander, indem ich deutlich mache, welche Phänomene das Eintreten von Eskalationsszenarien begünstigen.

Gewalt als Sinnzuschreibung – Laufende Rekonstruktion der jugendlichen Perspektiven

Die Frage, ob eine Situation von den beteiligten AkteurInnen mit dem Etikett ‚Gewalt‘ versehen wird, wird für die Professionellen insbesondere bei der Einschätzung der Gewaltrelevanz von Situationen virulent. Denn sie sehen es, vor allem wenn sie Jugendarbeit als ‚Familienerhalt‘ verstehen, nicht nur als ihre Aufgabe an, die Situationen selbst – in Bezug auf ihre eigenen Gewaltdefinitionen – einzuschätzen. Eine angemessene Einschätzung basiert für sie auch darauf, wie die Jugendlichen die Situation einschätzen – auf Grund ihres Wissens über die Mehrperspektivität auf (Gewalt-)Situationen. Das Verständnis von Gewalt als Sinnzuschreibung führt dazu, dass die Professionellen es als ihre Aufgabe ansehen, in der Situation eine laufende Rekonstruktion der Perspektiven der Jugendlichen vorzunehmen. Es geht nicht nur darum, ob die Professionellen eine Situation als ‚nicht mehr lustig‘ ansehen, ob sie eine Verletzung antizipieren oder ob sie eine Situation als bedrohlich wahrnehmen. Vielmehr rekonstruieren sie laufend, ob für mindestens eine Jugendliche die Situation ernst geworden ist, ob jemand in der Interaktion eine verletzende Absicht hat, ob sich jemand verletzt oder bedroht fühlt. Auf Grundlage dieser Rekonstruktion muss dann eine Entscheidung über eine Intervention getroffen werden.

Dies zeigt, dass Popitz' (2009 [1992]) zentrales Charakteristikum von Gewalt, die absichtsvolle Verletzung, hier zwar eine Rolle spielt – jedoch nur eine unter weiteren. Zudem wird die Universalität von Verletzungen dekonstruiert. Dies gilt nicht nur für psychische Verletzungen („geht dir das nahe“, vgl. Kapitel 9.2.2), sondern ebenso für physische. Jugendliche können sich gegenseitig körperlichen Schmerz zufügen, ohne dass sie dies als Verletzung oder als Gewalt interpretieren (z. B. wenn sich zwei Jugendliche gegenseitig aus Spaß auf den Oberarm boxen, vgl. Kapitel 8.3.1). Insbesondere vor dem Hintergrund, dass offene Jugendarbeit einen Raum bereit stellen soll, in dem Jugendliche direkte Körperlichkeit als Medium der Kommunikation, der Beziehungsgestaltung und des Selbstausdrucks erproben können (vgl. Kapitel 4.2), ist eine solche Dekonstruktion von Bedeutung. Auf Grund dessen muss die Zuschreibung von Gewalt oder Gewaltrelevanz in einer Situation immer mit den Jugendlichen in der konkreten Situation verhandelt werden.

Typisierung von Gewaltdynamiken – Bedingungen für das Eintreten von Eskalationsszenarien

In Kapitel 8.4 habe ich die Konstruktion von Eskalationsszenarien bereits als eine professionelle Typisierung von Gewaltdynamiken dargestellt. Daran knüpfe ich nun an, indem ich auf Grundlage der Ergebnisse dieses Kapitels zeige, unter welchen Bedingungen die unterschiedlichen Eskalationsszenarien eher eintreten als unter anderen. Damit nehme ich eine Ergänzung der Typisierung von Gewaltdynamiken durch die Professionellen vor.

Die Möglichkeit, dass sich eine Situation gewaltförmig entwickelt, wird zum einen dann wahrscheinlicher, wenn einzelne Dimensionen für eine erhöhte Gewaltrelevanz von Situationen sprechen – das bedeutet, wenn die Spaß-Ernst-Grenze überschritten wird, wenn jemand eine verletzende Absicht hat, wenn sich jemand verletzt oder bedroht fühlt, wenn die Beteiligten emotional stark involviert sind und ein Kontrollverlust zu befürchten ist; zum anderen aber auch dann, wenn typischerweise eskalativ handelnde AkteurInnen an einer Situation beteiligt sind. Das bedeutet, ob Eskalationsszenarien tatsächlich eintreten, ist nicht nur davon abhängig, ob Jugendliche an der Situation beteiligt sind, die ihre typischen Handlungsweisen in der aktuellen Situation realisieren. Zudem ist von Relevanz, wie die beteiligten Jugendlichen die Interaktionen in der konkreten Situation einschätzen. Die Wissensbestände über Dimensionen der Gewaltrelevanz von Situationen und über eskalative AkteurInnen ergänzen somit eine professionelle Theorie über typische Dynamiken jugendlicher Gewaltentwicklung, in deren Zentrum die Konstruktion von Eskalationsszenarien steht.

Mit diesen Ausführungen schließe ich die Reflexion des Gewaltverständnisses der Professionellen ab. Sowohl der Gewaltbegriff der Professionellen als auch ihre Theorie über typische Gewaltdynamiken dient als Grundlage für ihr Handeln in gewaltrelevanten und gewalttätigen Situationen. Dies wird deutlich, wenn ich im Folgenden professionelle Strategien der Kontrolle des Gewaltrisikos darstelle.

10 Kontrolle des Gewaltrisikos – Typische Situationen und Handlungsstrategien

Die Professionellen kontrollieren das Gewaltrisiko im Jugendtreff, indem sie in typisierbaren Situationen bestimmte Handlungsstrategien anwenden. Im Folgenden stelle ich deshalb unterschiedliche typische gewaltrelevante bzw. gewaltförmige Situationen dar, sowie darauf bezogene typischerweise gewählte Handlungsstrategien der Professionellen. Ich beginne mit gewaltrelevanten Alltagssituationen, die im Jugendtreff laufend beobachtet werden können. Die Professionellen verfügen über unterschiedliche Handlungsstrategien, um diese „im Griff“ zu behalten (vgl. Kapitel 10.1). Anschließend beschreibe ich gefährliche Ausnahmesituationen, die bereits einen gewissen Grad an Eskalation aufweisen. Das fordert die Professionellen heraus, sie auszubalancieren, ohne eine gewaltförmige Entwicklung zu riskieren (vgl. Kapitel 10.2). Schließlich stelle ich die „Katastrophe“ – die „richtige“ Schlägerei – als äußerst selten auftretende, jedoch nicht mit Sicherheit zu verhindernde Situation dar, welche zu deeskalieren die Professionellen als ihre Aufgabe ansehen (vgl. Kapitel 10.3).¹⁵¹

Dabei zeige ich zum einen, inwiefern die Professionellen ihre Verantwortung wahrnehmen, Risikosituationen einzuschätzen (vgl. Kapitel 9.2). Zum anderen wird deutlich, welche Auswirkungen die Muster professioneller Problemkonstruktion (vgl. Kapitel 7) auf die Entwicklung unterschiedlicher Gewaltbearbeitungsstrategien haben. Daran knüpfe ich an, wenn ich abschließend Bezüge zwischen den rekonstruierten professionellen Handlungsstrategien und wissenschaftlichem Wissen untersuche (vgl. Kapitel 10.4).

10.1 Gewaltrelevante Alltagssituationen „im Griff“ behalten

In diesem Abschnitt beschreibe ich typische Situationen, die im Jugendtreff alltäglich zu beobachten sind und von den Professionellen als gewaltrelevant angesehen werden. Das heißt, sie schätzen diese Situationen – anknüpfend an die rekonstruierten Dimensionen von Gewaltrelevanz (vgl. Kapitel 9.2.2) – nicht als Ausnahmesituationen ein, aber in unterschiedlicher

¹⁵¹ In Bezug auf dieses Kapitel sind zwei methodische Anmerkungen zu machen. Zum einen sind die dargestellten Ergebnisse umso gesättigter, je häufiger die Situationen im Jugendtreff auftreten. So verfügen die Ergebnisse über typische Alltagssituationen über einen weit höheren theoretischen Sättigungsgrad als Ausnahmesituationen. Jedoch habe ich auch Analyseergebnisse über Ausnahmesituationen nur dann dargestellt, wenn dies auf Grund des Grades der theoretischen Sättigung vertretbar war. Zum anderen werden in diesem Kapitel Typen von Situationen dargestellt. Dies bedeutet nicht, dass alle Elemente einer erarbeiteten Typik in einzelnen im Datenmaterial protokollierten Situationen vorfindbar sind. Deshalb wähle ich für die Darstellung der Situationstypen zur Nachvollziehbarkeit der Analyseergebnisse vorerst einzelne, grundlegende Situationen aus dem Datenmaterial aus. Diese ergänze ich dann jedoch meist durch weitere Datenausschnitte aus zusätzlichen Situationen (und Aussagen aus Interviews oder Teambesprechungen). Dieses Vorgehen stellt einen instrumentellen und selektiven Zugriff auf die Daten im Rahmen der Darstellung der Analyseergebnisse dar. Ein solcher wurde bei der Erarbeitung der Typiken jedoch nicht verfolgt (vgl. Kapitel 5.4.2).

Weise als gewaltrelevant in Bezug auf weitere Dimensionen. Als Alltagssituationen, die im Sinne einer Risikokontrolle „im Griff“ behalten werden müssen, stelle ich im Folgenden die Situationen *riskanter alltäglicher Wettbewerb* und *Abwertung nicht Anwesender* dar. Darauf bezogen beleuchte ich die Handlungsstrategien, die die Professionellen entwickelt haben, um das Gewaltrisiko im Jugendtreff in diesen Situationen zu kontrollieren.

10.1.1 Riskanten alltäglichen Wettbewerb ermöglichen und kontrollieren

Die erste typische Situation, die ich rekonstruiert habe, kann als riskanter alltäglicher Wettbewerb bezeichnet werden. *Riskant* verweist darauf, dass entsprechenden Situationen eine Gewaltrelevanz zugeschrieben wird – eine Eskalation v. a. im Sinne des Hochschaukelns wird antizipiert. *Alltäglich* bedeutet nicht nur, dass dies jeden Tag beobachtet werden kann, sondern weist auch auf eine Routinisierung im Verhalten der Jugendlichen sowie auf damit verbundene Normalität in deren Wahrnehmung hin. Und schließlich sind die Situationen durch das *Wettbewerbsprinzip* charakterisiert, das jugendliche Interaktionen im Jugendtreff prägt (vgl. Kapitel 7.1). Im Folgenden konkretisiere ich *riskanten alltäglichen Wettbewerb* als typische gewaltrelevante Situation. Anschließend stelle ich Handlungsstrategien der Professionellen dar, die auf ein *Ermöglichen und Kontrollieren* hin ausgerichtet sind. Die Gleichzeitigkeit von Ermöglichen und Kontrollieren verweist auf ein Abwägen, als dessen strukturelle Grundlage das Regulationsdilemma gelten muss (vgl. Kapitel 7.1). Gerade in alltäglichen (gewaltrelevanten) Situationen ist eine angemessene Bearbeitung des Regulationsdilemmas von hoher Bedeutung, da die Alltagsgestaltung im Jugendtreff und damit auch die Attraktivität des Angebots für die Jugendlichen ausgehandelt wird.

Riskanter alltäglicher Wettbewerb

Riskanter alltäglicher Wettbewerb ist dadurch gekennzeichnet, dass zwei oder mehrere Jugendliche einen symbolisierten Kampf austragen.¹⁵² Dabei sind alle hauptbeteiligten Jugendlichen zwar in unterschiedlichen Rollen, aber doch gleichwertig in den Kampf einbezogen. Nach der *Herausforderung* eines Jugendlichen durch einen anderen wird ein *wiederholter Schlagabtausch* inszeniert, in dem „jede/r gibt und kriegt“. Ein TäterInnen-Opfer-Schema wird höchstens symbolisiert – vorausgesetzt die Situation eskaliert nicht.¹⁵³ Dieser Kampf

¹⁵² Da hier Gewalt nur symbolisiert wird, ist riskanter alltäglicher Wettbewerb als Inszenierung von Gewalt zu verstehen, im Rahmen derer eine Schädigung anderer nicht beabsichtigt ist (Imbusch 2002, S. 41, vgl. Kapitel 3). Oswald (1997) beschreibt solche Spiele Jugendlicher, die nicht auf die Verletzung anderer, sondern auf gemeinsamen Spaß ausgerichtet sind, als „rough and tumble play“ (ebd., S. 396).

¹⁵³ Wie in Kapitel 9.1.1 bereits gezeigt, kann jedoch im Falle einer Regelorientierung beim Handeln eine TäterInnen-Orientierung durch die Professionellen stattfinden. Es wird dann an einem bestimmten Punkt eine Regelübertretung festgestellt und aus einer Auseinandersetzung zwischen den Jugendlichen eine zwischen Jugendlichen und Professionellen gemacht. Als TäterIn werden dann die Jugendlichen klassifiziert, die die Regel übertre-

wird verbal und/oder körperlich ausgetragen – spielerische Wortgefechte und Raufereien (vgl. Kapitel 8.2) bilden die Kernaktivität der Interaktionen. Weitere Handlungsstrategien der Jugendlichen sind in diesem Zuge das *Fliehen und Verfolgen* sowie eine *beiläufige Beendigung* des Kampfes. Als symbolisch schätzen die Professionellen den Kampf vor dem Hintergrund der *Dimensionen der Gewaltrelevanz* ein, weil sie es nicht als Intention der Jugendlichen sehen, die anderen zu verletzen. Auch interpretieren sie, dass die Handlungen von den jeweils adressierten Jugendlichen nicht als verletzend aufgefasst werden. Es geht vielmehr um die Inszenierung eines ‚als-ob‘,¹⁵⁴ währenddessen sich die Beteiligten immer wieder anzeigen, dass sie Spaß an den aktuellen verbalen und körperlichen Interaktionen haben.¹⁵⁵ Die Jugendlichen sehen sich herausgefordert, im symbolischen Kampf zu bestehen, behalten dabei aber weitgehend die Kontrolle über ihre Emotionen und damit auch über ihr Handeln – wenn auch ein Kontrollverlust eines oder einer Jugendlichen nie ganz auszuschließen ist (vgl. Kapitel 8.1.2). Als bedrohlich werden symbolisierte Kämpfe von den Professionellen nicht eingeschätzt.

Am folgenden Beispiel verdeutliche ich den Situationstyp riskanten alltäglichen Wettbewerbs als symbolisierten Kampf.

Markus [P] spielt noch immer mit Erdal [J] Wii, drei Jugendliche spielen Billard, und zwei sitzen am Computer und spielen Musikvideos.

Zahir [J] geht hinter die Theke und nimmt einen Besen. Hinter der Theke steht Nesrin [J].

Er nimmt den Besen, lacht und schlägt damit nach ihr.

Sie schreit „he!“, schubst ihn und versucht, ihm den Besen aus der Hand zu reißen.

Er wehrt sich und zieht den Besen weg, doch sie schafft es, ihm den Besen wegzunehmen.

Zahir läuft hinter der Theke heraus zum Billardtisch. Dort schnappt er sich von einem Spieler einen Queue und läuft zurück zu Nesrin.

Nesrin ist inzwischen auch hinter der Theke hervorgekommen.

Zahir schlägt mit dem Queue gegen Nesrins Oberarm.

Nesrin ruft „Au!“ und verzieht wütend das Gesicht, dann nimmt sie ihre Kraft zusammen, holt mit dem Besen aus und setzt zu einem Schlag an. Sie deutet den Schlag an, lässt den Besen sinken, entspannt sich und lacht.

Zahir läuft in Richtung Billardtisch davon. Dort muss er den Queue an einen Spieler abgeben. Stattdessen holt er sich zwei bereits eingelochte Billardkugeln aus einem Loch.

Er kommt zurück zu Nesrin, dabei klopft er die Billardkugeln zusammen. Als er Nesrin erreicht, deutet er mit der rechten Hand an, die Billardkugel auf Nesrin zu werfen. Dabei lacht er so, dass er nicht mehr aufrecht stehen kann.

ten haben. Vgl. dazu auch die Strategie des Eindämmens vor den Hintergrund von Regelorientierung später in diesem Kapitel.

¹⁵⁴ Dies schließt begrifflich an Goffman (1977, S. 60ff.) an, der Module primärer Rahmen sozialer Interaktion beschreibt. Darunter fasst er beispielsweise So-Tun-als-ob, Wettkampf oder Zeremonie. Unter So-Tun-als-ob versteht er eine Nachahmung einer Handlung, „wobei man weiß, dass es zu keinerlei Folgen kommt“ (ebd., S. 60). Als wichtige Formen des So-Tun-als-ob nennt er das Spiel, den Scherz, sowie ‚Drehbücher‘ in Film, Presse oder Theater (vgl. ebd., S. 61ff.). So-Tun-als-ob hat nach Schmidt (2004, S. 103f.) besondere Bedeutung in der Kommunikation jugendlicher Peer-Groups, da dort Grenzen ausgetestet werden können, ohne offene Konflikte austragen zu müssen. Aufgegriffen auch wird dies auch in der Untersuchung offener Jugendarbeit von Cloos, Königter, Müller u. a. (2007, S. 145, S. 165f.).

¹⁵⁵ Auch Oswald (1997, S. 396) betont als besondere Herausforderung für die Jugendlichen in solchen Spielen, dass sie sich gegenseitig laufend nonverbal Spaß anzeigen müssen.

Nesrin lacht und läuft davon, bei der Eingangstür hinaus. Zahir läuft ihr hinterher und sperrt sie aus, indem er den Keil, der die Tür zum Thekenraum offenhält, herauszieht und von innen damit die Eingangstür blockiert.

Nesrin versucht von außen, die Tür aufzumachen, die aber immer fester blockiert. Sie protestiert von außen, während Zahir innen lacht.

Die beiden sind vom Thekenraum aus jetzt nicht mehr zu sehen.

Markus spielt inzwischen das Spiel mit Erdal zu Ende, kaum ist er fertig, dreht er sich um und sagt zu sich selbst: „Wo sind die jetzt?“

Er geht zur Tür und sieht Zahir, wie er an der Eingangstür steht. Er geht zu ihm, entfernt den Keil von der Tür und blockiert damit wieder die offene Tür des Thekenraums.

Nesrin kommt wieder herein, immer noch mit Besen. Zahir schubst sie.

Markus sagt: „Zahir, es is langsam nimmer lustig.“

Die beiden laufen wieder in den Thekenraum. Dort jagen sie sich gegenseitig hin und her.

Zahir sagt zu Nesrin: „Hure!“

Nesrin, die einen Kopf größer ist als er, baut sich vor ihm auf und sagt: „Wie deine Mutter!“

Aus dem Billardeck ruft Erdal: „Nesrins Möse!“

Nesrin antwortet ihm, indem sie auf Türkisch quer durch den Raum brüllt.

Zahir wiederholt: „Hure!“

In dem Moment kommt Irene [P] zur Tür herein und sagt empört: „Zahiri!“

Und dann zu Nesrin: „Hau ihn mit dem Besen, Nesrin!“

[...]

Nesrin und Zahir verfolgen sich weiter, wobei Zahir eher aktiv ist und Nesrin sich eher verteidigt, aber beide haben Spaß dabei.

Sie laufen hinaus in den Vorraum und jagen sich um den Tischkicker herum.

Irene läuft zu Zahir und packt ihn. Er dreht sich einmal um sich herum und entwischt ihr.

Nesrin hat immer noch den Besen in der Hand und sticht damit über den Kicker hinweg in Richtung Zahir.

Zahir weicht aus, lacht und ruft: Nicht erwischt!

[...]

Zahir läuft wieder in den Thekenraum. Nesrin geht ihm außer Atem hinterher. Sie geht hinter die Theke und stellt den Besen dort ab. Dann ruft sie: Okay Zahir, „ich hab kein Bock mehr. Friede.“

Zahir hat sich neben zwei andere Jugendliche an den Computer gesetzt und reagiert nicht.

Sie geht zu ihm hin und nimmt seine Hand und sagt: „Friede.“

Dann geht sie an mir vorbei hinter die Theke. Dabei sagt sie zu mir: Normal red ich nicht so, aber mit denen gehts nicht anders.

Ich lache.

Dann stöhnt sie und sagt: Jetz bin ich fertig.

Dann wäscht sie sich die Hände, richtet ihre Mütze, kommt hinter der Theke hervor, setzt sich auf ein freies Sofa und beginnt, mit ihrem iPhone herumzuspielen.

(Beobachtungsprotokoll 62, Abs. 57-101)

Wie der Datenausschnitt zeigt, findet hier ein Kampf zwischen zwei Jugendlichen, Nesrin und Zahir, statt. Dabei werden typische Handlungsstrategien der Jugendlichen bei der Konstruktion riskanten alltäglichen Wettbewerbs deutlich.

Der Einstieg in den Kampf geschieht durch die *Herausforderung* durch einen Jugendlichen und die Annahme der Herausforderung durch eine andere. So fordert Zahir Nesrin heraus, indem er einen Besen holt und damit nach Nesrin schlägt. Durch sein Lachen zeigt er gleichzeitig an, dass es sich um eine Herausforderung im Rahmen eines symbolischen Zweikampfs handelt. Nesrin nimmt seine Herausforderung an, indem sie ihn ‚schubst‘ und ihm den Besen wegnimmt. Sie behauptet sich gegen seinen Angriff und fordert so eine Gegenreaktion von Zahir heraus.

Eine Strategie, die den Kern des symbolischen Zweikampfs ausmacht, ist der *wiederholte Schlagabtausch* zwischen den Jugendlichen. Nesrin und Zahir nehmen zwar unterschiedliche

Rollen ein – Zahir ist Angreifer und Nesrin verteidigt sich. Dennoch beteiligen sich beide relativ gleichwertig am Kampf, indem sie sowohl körperlich (Schlagen mit Besen und Queue) als auch verbal („Hure“, „wie deine Mutter“) immer abwechselnd aufeinander bezogen interagieren.¹⁵⁶ Dies wird auch deutlich, als sich Erdal als dritter einmischt: Auf eine Äußerung von Erdal („Nesrins Möse“) folgt eine Antwort von Nesrin („indem sie auf Türkisch quer durch den Raum brüllt“). Somit ist Reziprozität hergestellt, und die Auseinandersetzung zwischen Nesrin und Zahir kann weiter gehen. Auf diese Weise wird ein Kampf inszeniert, in dem es zwar um eine situative Aushandlung von Über- und Unterlegenheit geht, grundsätzlich aber niemand als über- oder unterlegen charakterisiert werden kann.

Weiterhin finden symbolische Zweikämpfe in der Regel nicht an einem Ort statt – oft wählen die Jugendlichen *Fliehen und Verfolgen* als Handlungsstrategien. Im Beispiel geschieht dies vorerst zwischen Theke und Billardtisch innerhalb eines Raums, schließlich dehnt sich die Interaktion räumlich bis vor die Eingangstür des Jugendtreffs aus. Fliehen ist dabei als Strategie anzusehen, dem Gegenüber sowie seinem Gegenschlag auszuweichen. Für die VerfolgerIn wird es dadurch zum einen schwieriger, „zurückzuschlagen“, zum anderen eröffnen sich aber auch neue Handlungsmöglichkeiten. Der anderen den Zugang zu bestimmten Räumen zu verwehren („sperrt sie aus, indem er den Keil [...] herauszieht und damit die Eingangstür blockiert“), wird von dieser als Gegenschlag interpretiert. Das führt dazu, dass sie das Fliehen nicht fortsetzt. Vielmehr ist die Herausforderung nun die, sich wieder Zugang zum verwehrten Raum zu verschaffen („Nesrin versucht von außen, die Tür aufzumachen“, „sie protestiert“).

Schließlich sind symbolische Kämpfe meist durch eine *beiläufige Beendigung* gekennzeichnet. Der Kampf wird nicht dadurch entschieden, dass eine SiegerIn und eine VerliererIn ermittelt werden – er endet vielmehr dadurch, dass die Jugendlichen die Lust am Spiel verlieren („kein Bock mehr“). Diese Beendigung leitet Nesrin ein, als sie hinter die Theke geht und den Besen dort abstellt. Gleichzeitig setzt sich Zahir zu anderen Jugendlichen an den Computer, unternimmt also auch keinen weiteren Gegenschlag. Nesrins Versuch, den Kampf formal zu beenden („Okay Zahir“, „Friede“), ignoriert er. Nesrin hingegen setzt sich durch, indem sie einfach seine Hand nimmt und das Wort „Friede“ wiederholt. Schließlich wendet auch sie sich einer anderen Tätigkeit zu („beginnt, mit ihrem iPhone herumzuspielen“). Dass Zahir nicht auf

¹⁵⁶ Dies verweist auf eine reziproke Struktur der Interaktion – wer sich stärker als TäterIn oder stärker als Opfer inszenieren muss, ist nicht vorab klar, sondern wird situativ ausgehandelt oder kann sich von Kampf zu Kampf ändern. Hier kann eine Parallele zu Meuser (2008, S. 163) gezogen werden, der dies in Bezug auf reziproke (homosoziale) Gewaltsituationen feststellt, die er ebenfalls durch eine „kompetitive Struktur“ (Meuser 2002, S. 65) kennzeichnet. Interessanterweise inszenieren die Jugendlichen solche Muster homosozialer Reziprozität sowohl in homo- als auch in heterosozialen Interaktionen.

Nesrins ‚Friedensangebot‘ reagiert, kann so interpretiert werden, dass eine solche formale Beendigung der Situation gar nicht nötig wäre. Vor dem Hintergrund weiteren Datenmaterials ist die Situation auch ohne diese Handlung denkbar.

Weiterhin kann riskanter alltäglicher Wettbewerb unter Rückgriff auf die *Dimensionen der Gewaltrelevanz* charakterisiert werden. Dass es den beteiligten Jugendlichen um ein Kräfthemmen, nicht aber um die Verletzung des Gegenübers geht, wird insbesondere deutlich, wenn beide Jugendlichen eine körperliche Verletzung des anderen andeuten, aber nicht ausführen. Anschließend zeigen sich beide gegenseitig an, dass sie Spaß an der Interaktion haben. Nesrin reagiert auf Zahirs Schlag mit dem Queue zwar mit dem Ausruf „Au!“, schlägt aber nicht ernsthaft zurück. Sie deutet lediglich einen Schlag mit dem Besen an. Dabei inszeniert sie Wut („verzieht wütend das Gesicht“) und die Intention, fest zuzuschlagen („nimmt sie ihre Kraft zusammen, holt mit dem Besen aus“). Dann führt sie den Schlag jedoch nicht aus, sondern „entspannt sich und lacht“. Damit zeigt sie an, dass sie eine körperliche Verletzung nur symbolisiert und nicht ernsthaft androht. Zahir antwortet ihr mit dem gleichen Muster. Er „klopft die Billardkugeln zusammen“ und deutet an, „die Billardkugel auf Nesrin zu werfen“. Damit inszeniert er ebenfalls eine Androhung körperlicher Verletzung – lacht aber gleichzeitig „so, dass er nicht mehr aufrecht stehen kann“. Dadurch macht er Nesrin klar, dass er ihr ebenso wenig ernsthaft droht wie sie ihm – so wird eine Nicht-Bedrohlichkeit der Situation gemeinsam konstruiert. Im Rahmen dieser Inszenierung des „als-ob“ zeigen die Jugendlichen gleichzeitig, dass sie Kontrolle über ihre Emotionen (z. B. die Inszenierung von Wut) und ihr Handeln haben (z. B. Stoppen der Schläge). Bei Nesrin wird dies darüber hinaus deutlich, da sie die Situation nach deren Beendigung gegenüber der Forscherin – bei der sie davon ausgeht, dass sie die Regeln alltäglichen Wettbewerbs unter Umständen nicht kennt – reflektiert. Mit der Aussage „Normal red ich nicht so, aber mit denen gehts nicht anders“ macht sie deutlich, dass das ein Spiel war, in dem bestimmte Rollen und Regeln reproduziert werden, denen gegenüber sie aber eine gewisse Rollendistanz einnehmen kann.¹⁵⁷

Ermöglichen und Kontrollieren

Auf Grundlage dieser Charakterisierung in Bezug auf Gewaltrelevanz gehen die Professionellen davon aus, dass die Jugendlichen mit riskantem alltäglichem Wettbewerb grundsätzlich

¹⁵⁷ Im interpretierten Beispiel wird außerdem eine Geschlechterperspektive sichtbar. In der Rollenverteilung wird Geschlechterungleichheit reproduziert, indem Zahir sich als Angreifer inszeniert und Nesrin sich verteidigt. Geschlechterinszenierungen strukturieren riskanten alltäglichen Wettbewerb im Jugendtreff in unterschiedlichen Formen, so etwa als Inszenierung reziprok strukturierter Männergewalt oder als Inszenierung homo- oder heterosozialer Täter-Opfer-Konstellationen (vgl. dazu auch Meuser 2002, S. 65ff.). Dabei wird Geschlechterungleichheit auch umgekehrt, wenn weibliche Jugendliche sich als AngreiferInnen in Bezug auf männliche Jugendliche inszenieren.

umgehen können – eine Eskalation ist demnach nicht ‚vorprogrammiert‘, sondern es besteht das *Risiko* einer gewaltförmigen Situationsentwicklung. Dies zeigt sich in den typischen Handlungs- bzw. Risikokontrollstrategien der Professionellen. Solange sie eine Situation als unbedenklich vor dem Hintergrund der Dimensionen der Gewaltrelevanz einschätzen, kann ihre Strategie als *Zulassen* typisiert werden. Riskanter alltäglicher Wettbewerb wird dann ermöglicht. Wenn sie aber ein ‚Kippen‘ der Situation als Eskalationsszenario antizipieren, kommen Handlungsstrategien zum Einsatz, die kontrollierend in den Handlungsablauf der Jugendlichen eingreifen: Professionelle, die eine Beziehungsorientierung im Handeln aufweisen, haben die Möglichkeit des *Mitmachens als Steuern, von innen*, während Professionelle mit einer Regelorientierung schneller auf das *Eindämmen* zurückgreifen. Dieses kommt in unterschiedlichen Formen zum Einsatz, wenn die Professionellen zur Einschätzung kommen, dass ein ‚Kippen‘ bevorsteht. Gelingt es nicht, eine Eskalation einzudämmen, geschieht – selten – ein *Ausschließen* der Jugendlichen vom Angebot des Jugendtreffs, d. h. es wird ein Hausverbot ausgesprochen.

Im Folgenden mache ich die genannten Risikokontrollstrategien soweit möglich an Hand des obigen Beispiels deutlich. Wenn nötig, ziehe ich weitere Datenausschnitte hinzu, da nicht alle Strategien in einer einzelnen Situation zum Einsatz kommen.

Als *Zulassen* können alle Handlungsstrategien der Professionellen bezeichnet werden, durch die die Professionellen keine Verhaltensänderung der Jugendlichen anstreben. Dabei äußert sich reines Zulassen dadurch, dass die Professionellen auf die Interaktionen der Jugendlichen gar nicht eingehen, oder auch dadurch, dass sie mitlachen. Zu unterscheiden ist reines Zulassen von einem Zulassen, bei dem die Professionellen mimisch, gestisch oder verbal zeigen, dass sie mit einem Verhalten nicht einverstanden sind.¹⁵⁸

Reines Zulassen als nicht darauf Eingehen ist die Strategie des Professionellen Markus zu Beginn der oben beschriebenen Situation. Während des symbolisierten Kampfes zwischen Zahir und Nesrin spielt er mit Erdal Wii. Eine Zeit lang kann ich als Beobachterin nicht beurteilen, ob der Professionelle den Kampf überhaupt mit verfolgt. Erst einige Zeit später, als er das Spiel mit Erdal beendet hat, wird deutlich, dass dies der Fall ist: Er ‚dreht sich um und sagt zu sich selbst: Wo sind die jetzt?‘ Diese Aussage zeigt, dass er das Geschehen die ganze Zeit ‚im Ohr‘ gehabt, ein Eingreifen aber nicht für nötig gehalten hat. Der Zweikampf an sich ist für ihn vorerst zuzulassen, aber zu beobachten. Erst als er ihn ‚aus dem Ohr verliert‘, bewegt er sich an den Ort, an den sich das Geschehen verlagert hat (‘er geht zur Tür‘). Dies

¹⁵⁸ Dies verweist auf die Sichtbarkeitsregel, die laut Cloos, Königeter, Müller u. a. (2007, S. 167ff., vgl. Kapitel 4.2) professionelles Handeln in der offenen Jugendarbeit prägt.

wiederum zeigt, dass er die Situation zwar aktuell nicht als gewaltförmig einschätzt, eine mögliche Eskalation aber antizipiert.

Zulassen bei gleichzeitigem Anzeigen, mit dem Verhalten der Jugendlichen nicht einverstanden zu sein, wird z. B. durch das Handeln der Professionellen Irene deutlich. Als sie den Raum betritt, bezeichnet Zahir Nesrin gerade als ‚Hure‘. Sie zeigt zwar an, dass sie dies missbilligt („sagt empört: Zahiri!“). Gleich anschließend macht sie aber deutlich, dass sie nicht von den Jugendlichen verlangt, den Zweikampf zu beenden. Vielmehr lässt sie diesen zu, indem sie – konform zu den Regeln des Zweikampfs – Nesrin einen Vorschlag zum Gegenschlag unterbreitet („Hau ihn mit dem Besen, Nesrin!“). Durch diesen Vorschlag zeigt sie, dass auch sie die Situation nicht als gewaltförmig einschätzt.¹⁵⁹

Wird eine gewaltförmige Entwicklung der Situation als wahrscheinlich eingeschätzt, streben die Professionellen eine Verhaltensänderung der Jugendlichen an. Wenn sie Jugendarbeit als ‚Familienersatz‘ betrachten und eine Beziehungsorientierung im Handeln aufweisen (vgl. Kapitel 7.2.2), wählen sie oft die Strategie des *Mitmachens als Steuern, von innen*. Auf diese Strategie greifen sie jedoch nur unter bestimmten Voraussetzungen zurück. Auf Grund der Beziehung zwischen ihnen und den beteiligten Jugendlichen müssen sie sich in der Lage sehen einzuschätzen, ob die Jugendlichen ihnen ein Mitmachen ‚erlauben‘. Es geht also darum, ob sie eine Interventionsberechtigung auf Grundlage persönlicher Bedeutung für die Jugendlichen haben (vgl. Kapitel 7.3.2).

Ich sage: Ja, genau, also auch wenns um die Regeln geht, gehts um eine persönliche Geschichte zwischen euch und den Jugendlichen.

Necla [P] sagt: Ja, darum gehts immer. Des is ja auch wenn ich die immer angreife, des is ja auch immer eine Sache von Nähe und Distanz, die ich abwägen muss. Wenn ich jetzt meinen Arsch zwischen die aufs Sofa quetsche, wie vorhin zum Beispiel, da muss ich immer wissen, kann ich des jetzt machen oder nicht, und bei wem kann ich des machen. Des muss ich immer wissen.

(Beobachtungsprotokoll 56, Abs. 40-41)

In diesem Feldgespräch macht die Professionelle deutlich, dass sie sich beim Handeln an der spezifischen Beziehung zwischen ihr und den Jugendlichen orientiert. Auf diese verweise ich als Forscherin, wenn ich sage, es gehe ‚um eine persönliche Geschichte‘ zwischen Professionellen und Jugendlichen, und die Professionelle stimmt mit ‚darum gehts immer‘ zu. Diese grundlegende Beziehungsorientierung führt sie weiter aus, indem sie sie am Beispiel von Körperkontakt („angreifen“) zur Grundlage des Mitmachens erklärt. Dabei sieht sie sich herausfordert einzuschätzen („abwägen“), wie nahe sie einzelnen Jugendlichen kommen darf

¹⁵⁹ Durch die Interventionen der Professionellen wird deutlich, dass sie an die im Beispiel inszenierte Reproduktion von Geschlechterungleichheit anknüpfen. So kann die Aussage von Irene („hau ihn mit dem Besen, Nesrin“) als parteiliche Unterstützung der jungen Frau Nesrin, sich gegen den jungen Mann Zahir zu verteidigen, interpretiert werden.

(,Nähe und Distanz‘). Bei der Herstellung von Körperkontakt (,Arsch zwischen die aufs Sofa quetsche‘) geht sie darauf ein, ob es in der Situation passend ist (,kann ich das jetzt machen‘) sowie mit wem sie es zu tun hat (,bei wem kann ich das machen‘). Mit der Aussage ,des muss ich immer wissen‘ verweist sie darauf, dass diese Einschätzung grundlegend für ihre Entscheidung ist, ob sie die Strategie des Mitmachens wählt.

Diese kann als Spiel mit den Rollen charakterisiert werden. Professionelle begeben sich in die Rolle der Jugendlichen, und auch Jugendliche können sich in die Rolle der Professionellen begeben. Sie fügen der Inszenierung eines ‚als-ob‘ in Bezug auf die gegenseitige Verletzung eine weitere Dimension hinzu. Sie tun so, als ob sie gleich wären. Die Professionellen spielen das Spiel der Jugendlichen mit, indem sie verbale und körperliche Routinen der Jugendlichen mit diesen zusammen reproduzieren. Das betrifft den gesamten riskanten alltäglichen Wettbewerb inklusive des laufenden Anzeigens von Spaß, nicht verletzender Intention, nicht Verletzt-Seins, emotionaler Kontrolle sowie von Nicht-Bedrohlichkeit. Dadurch wird deutlich, dass Mitmachen eine Handlungsstrategie ist, durch die eine kulturelle Annäherung der Professionellen an die Jugendlichen inszeniert wird (vgl. Kapitel 7.3.2).¹⁶⁰

Die Aussage der Professionellen Irene während des oben geschilderten symbolischen Zweikampfs ‚Hau ihn mit dem Besen, Nesrin!‘ kann als Strategie des Mitmachens gedeutet werden, weil sie dabei entlang den Regeln der Jugendlichen – laufender Schlagabtausch – agiert. Umfassender kann Mitmachen jedoch an Hand der folgenden Situation dargestellt werden.

Murat [J] liegt auf dem Boden, und Tarek [J] beginnt, gegen seinen Fuß zu treten. Beide lachen.
 [...]
 Necla [P] kommt vorbei und sagt zu Murat: Du solltest nicht hier liegen, sondern draußen in der Sonne!
 Dabei haut sie ihm mit der flachen Hand mehrmals auf die Schulter.
 Währenddessen fährt Tarek damit fort, Murat gegen den Fuß zu treten.
 Necla wendet sich ihm zu und ruft: Na, schlag mich, komm!
 Tarek läuft zu ihr und boxt in Richtung ihrer Arme, stoppt die Schläge aber kurz bevor er sie trifft.
 Beide lachen, Necla geht in Richtung Terrasse, und Tarek zurück zu Murat.
 (Beobachtungsprotokoll 53, Abs. 10-17)

Wie das Beispiel zeigt, sind die Jugendlichen Murat und Tarek gerade in einen symbolischen Kampf verwickelt – sie ‚treten‘ sich und ‚lachen‘. Als die Professionelle dazu kommt, greift sie in die Interaktion der Jugendlichen ein, indem sie mitmacht. Sie spricht den am Boden liegenden Murat auf seine gerade unterlegene Position an (,du solltest nicht hier liegen, son-

¹⁶⁰ Dies schließt in Bezug auf zwei Punkte an die Ergebnisse von Cloos, Königter, Müller u. a. (2007) an. Zum einen sehe ich hier die Mitmachregel realisiert, die besagt, dass Professionelle in der offenen Jugendarbeit an Interaktionen der Jugendlichen teilnehmen (vgl. ebd., S. 278). Zum anderen beschreiben die AutorInnen als zentralen Arbeitsbeziehungstypus offener Jugendarbeit den ‚Anderen unter Gleichen‘. Das bedeutet, die Professionellen machen zwar bei den Interaktionen der Jugendlichen mit, positionieren sich aber trotzdem (sparsam) als Professionelle, die ihre differenten Einschätzungen anzeigen (vgl. ebd., S. 259ff.). Anzumerken ist, dass meine Forschungsergebnisse nahe legen, dass nur Professionelle mit Beziehungsorientierung in diesem Sinne als ‚Andere unter Gleichen‘ agieren. Professionelle mit Regelorientierung wären eher dem Arbeitsbeziehungstypus ‚Erste unter anderen‘ zuzuordnen, d. h. Professionelle geben grundsätzlich eine spezifische hierarchische Rollenverteilung vor (vgl. ebd., S. 269ff., vgl. Kapitel 7.2.1).

dern in der Sonne‘). Dabei stellt sie Körperkontakt zu ihm her in einer Form, die der laufenden Interaktion – dem symbolischen Kampf – entspricht („haut sie ihm [...] mehrmals auf die Schulter‘). Währenddessen führt der andere Jugendliche, Tarek, seine Schläge fort. Daraufhin reagiert die Professionelle mit einer Herausforderung an Tarek („Na, schlag mich, komm‘), woraufhin dieser die Herausforderung annimmt und einen Schlag symbolisiert („stoppt die Schläge aber kurz bevor er sie trifft‘). Anschließend lachen beide, d. h. sie zeigen sich gegenseitig an, dass sie Spaß haben und dass sich niemand verletzt oder bedroht fühlt. Dies ermöglicht auch die anschließende beiläufige Beendigung der Interaktion – beide entfernen sich voneinander.

Durch die Handlungsstrategie des Mitmachens erreicht die Professionelle, dass die Beteiligten des symbolischen Kampfs wechseln, weil sie selbst zur Beteiligten wird. Sie greift so in eine möglicherweise eskalierende Situation ein und entlastet den aktuell unterlegenen Jugendlichen Murat, ohne dass dies auffällt – denn Tarek ist damit beschäftigt, mit ihr zu kämpfen. Vor diesem Hintergrund verstehen die Professionellen Mitmachen als *Steuern, von innen*‘.

Julie: Wenn man einsteigt kann mans ja auch LENKEN. (Melanie: ja) In ne Richtung. [...] Wir hamm jetzt Spaß GEMACHT, wir hamm jetzt ALLE gelacht, und jetzt ... IS aber auch in Ordnung. (Interview 13, Abs. 117 und 119)

Die Professionellen gehen davon aus, dass sie durch Mitmachen („wenn man einsteigt‘) in der Lage sind, die Situation „von innen“ heraus („alle gelacht‘) steuern können („kann mans lenken‘). Dadurch erreichen sie, im Sinne einer Kontrolle des Gewaltrisikos wirksam handeln zu können („in ne Richtung“, „jetzt ... is aber auch in Ordnung“).

Professionelle, die Jugendarbeit als „Modell der Gesellschaft“ interpretieren und eine Regelorientierung im Handeln aufweisen, nehmen die Handlungsstrategie des Mitmachens nicht wahr. In ihrem Verständnis ist es ihre Aufgabe, selbst als Modell gesellschaftlich angemessenen Handelns zu fungieren – ein Mitmachen ist damit nicht zu vereinbaren. Sie greifen deshalb in Situationen, deren gewaltförmige Entwicklung sie antizipieren, schneller auf das *Eindämmen* zurück. Wie ich im Folgenden zeige, gestalten sie das Eindämmen zudem teilweise auf unterschiedliche Art und Weise als Professionelle, die auf Grundlage einer Beziehungsorientierung handeln.

Generell wird auf die Strategie des Eindämmens, vor dem Hintergrund des Regulationsdilemmas, erst nach einer gewissen Zeit zurückgegriffen – während der die Professionellen das Geschehen „im Ohr“ oder „im Blick“ behalten und die Interaktion zwischen den Jugendlichen zulassen. Weichen die Interaktionen der Jugendlichen von den Routinen des symbolischen Kampfes ab oder wird ein „Kippen“ befürchtet, versuchen sie eine eskalative Entwicklung

einzurämmen. Dies wird bei der Bearbeitung des Kampfes zwischen Nesrin und Zahir deutlich, wenn das Handeln des Professionellen Markus betrachtet wird. Wie schon beschrieben, lässt er die Interaktion zwischen den beiden Jugendlichen einige Zeit lang zu. Dann geht er aber zu den beiden Jugendlichen und sagt ‚Zahir, es is langsam nimmer lustig.‘ Mit dieser Aussage greift er auf eine Form des Eindämmens zurück, die für eine Beziehungsorientierung im Handeln typisch ist. Er kommuniziert eine aus seiner Sicht bevorstehende Eskalation, indem er versucht, bei den Jugendlichen einen Reflexionsprozess über die gerade ablaufende Situation anzustoßen. Dabei adressiert er Zahir, der als Herausforderer in der Situation agiert, und verbalisiert ihm gegenüber die Gefahr der Überschreitung der Spaß-Ernst-Grenze. Gleichzeitig macht er durch seine Aussage aber auch deutlich, dass er den symbolischen Kampf für eine gewisse Zeit („langsam nimmer lustig“) akzeptiert – so lange nicht die Gefahr besteht, dass die Spaß-Ernst-Grenze überschritten wird. Eine weitere Art, einen Reflexionsprozess bei den Jugendlichen anzustoßen, praktiziert die Professionelle Necla im Anschluss an ihr oben beschriebenes Mitmachen beim Kampf zwischen Tarek und Murat. Nachdem Necla die beiden wieder verlassen hat („geht in Richtung Terrasse“, siehe oben), entwickelt sich das Geschehen wie folgt.

Die beiden [Tarek und Murat] stehen sich gegenüber und treten sich mehrmals springend gegen die Beine.
 [...]

Nach einiger Zeit kommt Necla zurück und fragt: Was war in der Schule los, dass ihr so „aufgedreht“ seid?

(Beobachtungsprotokoll 53, 18-20)

Die Professionelle Necla teilt den Jugendlichen mit, wie sie ihr aktuelles Verhalten wahrnimmt. Dabei bezieht sie sich auf deren Emotionalität („so aufgedreht“) und damit auf eine weitere Dimension der Gewaltrelevanz, den Grad der emotionalen Kontrolliertheit der Jugendlichen. Deren Selbstreflexion versucht sie anzustoßen, indem sie nach Kausalitäten fragt – sie geht davon aus, dass es einen Grund für das Verhalten der Jugendlichen gibt („was war in der Schule los“) und fordert durch ihre Frage von ihnen, darüber nachzudenken. Mit ihrer Frage macht sie den Jugendlichen gleichzeitig aber auch deutlich, dass sie sie kennt und auf dieser Grundlage ihr Verhalten als ‚anders als sonst‘ einschätzt.

Der Bezug beim Eindämmen auf die Dimensionen von Gewaltrelevanz ist typisch für Professionelle, deren Handeln eine Beziehungsorientierung zu Grunde liegt. Dies macht, wie bereits in Kapitel 9.2.2 angemerkt, noch einmal deutlich, dass die Dimensionen von Gewaltrelevanz für sie von höherer Bedeutung sind als für Professionelle mit Regelorientierung. Diese wiederum beziehen sich auch beim Eindämmen in erster Linie auf die Regeln, die im Jugendtreff gelten, indem sie Regelübertretungen in Form von Verhaltensappellen oder -anweisungen verbalisieren.

[In der Halle spielen ca. 10 Jugendliche Fußball. Bernhard [P] und Sabina [P] sitzen im Büro und hören, wie einer von ihnen „Wichser“ sagt. Daraufhin geht Bernhard in die Halle.]

Bernhard sagt: Den Ball!

Ein Junge wirft ihm den Ball zu.

Bernhard fragt: Was glaubt ihr warum ich jetzt grad da bin?

Ein Junge: „Weil wir so leise waren!“

Wieder lachen alle.

Bernhard sagt: „Ich will mit euch reden.“

Ein Junge sagt: „Aber ich will nicht mit dir reden.“ Er lacht.

[...]

Bernhard antwortet ihm: „Dann kannst gehen!“

Der Junge lacht.

Bernhard sagt: „Dann kannst jetzt gehen!“

Der Junge schaut überrascht, merkt dass es ernst gemeint ist und nimmt seine Jacke.

Bernhard sagt: Gibt es noch jemanden, der nicht mit mir reden will? „Noch jemanden, der es lustig findet?“

Alle schütteln den Kopf und machen ernste Gesichter.

Nur einer sagt mit einem Grinsen auf dem Gesicht: „Tschüss“, nimmt ebenfalls seine Jacke und verlässt mit dem anderen Jungen die Halle.

Bernhard sagt zu denen, die geblieben sind: Ihr könnt gern hier spielen, aber in „normalem Umgangston“. „Keine Flüche, keine Schimpfwörter. Wie zu Hause halt.“ Okay?

Alle nicken, einzelne sagen: Okay.

Bernhard wirft den Ball wieder in die Halle und geht hinaus, die Jungen spielen weiter.

(Beobachtungsprotokoll 17, Abs. 63-80)

Diese Situation beschreibt riskanten alltäglichen Wettbewerb im Kontext von Sport – Wettbewerb wird dabei nach bestimmten Spielregeln reproduziert. Überlagert wird dies jedoch typischerweise vom oben beschriebenen symbolischen Kampf – der Gebrauch von Schimpfwörtern deutet das in diesem Beispiel an. Der Professionelle greift in die Interaktion der Jugendlichen im Sinne eines Eindämmens ein. Er beendet den symbolischen Kampf, indem er nach dem Ball verlangt und ihn während der gesamten Intervention selbst in den Händen hält. Bereits diese Handlung macht deutlich, dass er ab nun Mittelpunkt des Geschehens ist – ohne Ball kein Spiel – und damit derjenige, der die Definitionsmacht in der Situation innehält. Anschließend fordert er die Jugendlichen auf, die Regeln des Jugendtreffs zu benennen („was glaubt ihr, warum ich jetzt grad da bin?“). Die Jugendlichen verstehen, dass sie etwas „falsch“ gemacht haben („weil wir so leise waren!“). Sie befinden sich jedoch noch immer im Modus des Spiels („alle lachen“) und versuchen, den Professionellen in einen symbolischen Kampf zu verwickeln. Darauf verweist die Aussage eines Jugendlichen „Aber ich will nicht mit dir reden“, sowie das gleichzeitige Anzeigen von Spaß („er lacht“). Der Professionelle hingegen macht deutlich, dass Mitmachen für ihn nicht in Frage kommt. Durch die Wiederholung der Aussage „dann kannst jetzt gehen“ beharrt er auf seiner Position des Hüters der Regeln und spielt seine Regelmacht aus. Erst auf Grund dessen wird den Jugendlichen bewusst, dass der Professionelle nicht bereit ist, mitzumachen, sondern dass er aus dem symbolischen Kampf, den er eindämmen will, eine ernsthafte Konfrontation zwischen ihm als Professionellem und den Jugendlichen macht. Ein Jugendlicher entzieht sich dieser Konfrontation, die anderen

unterziehen sich ihr.¹⁶¹ Ihnen gegenüber expliziert der Professionelle die Regeln in Form einer Verhaltensanweisung – unabhängig von der konkreten Situation („ihr könnt gern hier spielen, aber in normalem Umgangston, keine Flüche, keine Schimpfwörter“). Da die (verbliebenen) Jugendlichen den Regeln zustimmen, ist die Situation für den Professionellen erledigt. Er gibt den Ball und somit die Gestaltung der Interaktion wieder an die Jugendlichen zurück – mit der Erwartung, dass sie die Regeln nun einhalten. Diese Art des Eindämmens kann trotz ihrer Vehemenz nicht als „Beenden“ oder „Unterbinden“ bezeichnet werden, denn die Jugendlichen interagieren anschließend weiterhin in den Routinen riskanten alltäglichen Wettbewerbs („die Jungen spielen weiter“). Mit erneutem Hochschaukeln, im Sinne des Gebrauchs von Schimpfwörtern „im Eifer des Gefechts“, muss gerechnet werden.

Neben diesen unterschiedlichen verbalen Formen des Eindämmens je nach Handlungsorientierung greifen die Professionellen gleichermaßen auf körperliche Strategien zurück. Beim Eindämmen des symbolischen Kampfes zwischen Nesrin und Zahir „läuft“ die Professionelle Irene „zu Zahir und packt ihn“, während sich die Jugendlichen „jagen“. Jugendliche fest zu halten, sich ihnen in den Weg zu stellen, sie weg zu ziehen oder sich zwischen sie zu stellen sind typische körperliche Formen des Eindämmens, wobei – wie oben für das Mitmachen beschrieben – auch dabei eingeschätzt werden muss, ob den Professionellen in einer konkreten Situation mit bestimmten Jugendlichen Körperkontakt erlaubt ist.

Und schließlich kann Eindämmen auch auf eine Art und Weise geschehen, die für die Jugendlichen „unsichtbar“ ist. Dabei wird ihr Verhalten gar nicht thematisiert, sondern die Energie, die sie für ihren symbolischen Kampf aufbringen, in kontrollierbarere Bahnen gelenkt. Dies verdeutlichte ich durch folgende Situation mit den Jugendlichen Tarek und Murat, die am selben Tag wie die oben geschilderte, jedoch zu einem späteren Zeitpunkt stattfindet.

Tarek [J] legt Murat [J] von hinten den Arm um den Hals und tritt ihm mit dem Knie in die Kniekehlen, sodass Murat zu Boden fällt und Tarek auf ihn drauf. Dabei lachen beide. Dann stehen sie auf und wiederholen dasselbe mehrmals.

Nach einiger Zeit sagt Mike [P] zu Markus [P]: Ich „schnapp mir die zwei“ mal zum Fußball spielen. Er steht auf, geht ins Foyer und sagt zu den beiden: Wollen wir Fußball spielen? Oder was wollt ihr spielen?

Tarek ruft: Tischtennis!

Mike holt Schläger und einen Ball.

(Beobachtungsprotokoll 53, Abs. 31-35)

Wieder befinden sich die Jugendlichen in einem symbolischen Kampf, was umso deutlicher wird, da sie dieselbe Kampfhandlung immer wieder reproduzieren. Der Professionelle Mike behält die Jugendlichen im Blick und greift – typisch für das Eindämmen – nach einer gewis-

¹⁶¹ In Hinblick auf das Regulationsdilemma ist hier zum einen anzumerken, dass sich der eine Jugendliche nur deshalb entziehen kann, weil er den Jugendtreff freiwillig nutzt. Zum anderen kann Bernhard nur so lange auf diese Art und Weise handeln, wie die anderen Jugendlichen seine Definitionsmacht und damit auch sein Handeln anerkennen und bleiben.

sen Zeit ein. Er informiert zwar seinen Kollegen, dass er in die Situation eingreift („ich schnapp mir die zwei mal zum Fußball spielen“). Den beiden Jugendlichen macht er lediglich das Angebot, mit ihnen zusammen zu spielen („Wollen wir Fußball spielen? Oder was wollt ihr spielen?“). Er thematisiert eine bevorstehende Eskalation gegenüber den Jugendlichen nicht, wodurch für diese „unsichtbar“ bleibt, dass der Professionelle die aktuelle Situation de-escalieren will. Dessen Eindämmen ist hingegen durch folgende Aspekte zu konkretisieren: Er lenkt die Situation in kontrollierbarere Bahnen, da Fußball oder Tischtennis nach spezifischen, expliziten Regeln ablaufen. Durch das Angebot des Spiels knüpft er sowohl an den Wettbewerbscharakter der jugendlichen Interaktion als auch an deren Körperlichkeit an, wodurch die Situation zwar eingedämmt, aber nicht beendet wird – im Rahmen des Spiels muss ein erneutes Hochschaukeln antizipiert werden. Und schließlich führt das Angebot des gemeinsamen Spielens dazu, dass der Professionelle bei der folgenden Interaktion mitmachen und „von innen“ steuern kann.

Durch die Beispiele mit Murat und Tarek, die alle am selben Tag stattfinden, wird außerdem deutlich, dass Mitmachen und Eindämmen der akuten Deeskalation dienen, die Möglichkeit wiederkehrender Eskalation aber nicht verhindern können – und vor dem Hintergrund des Regulationsdilemmas auch nicht unbedingt sollen. Im Sinne des Ermöglichens *und* Kontrollierens wird ein Eingreifen dadurch immer wieder erforderlich – nicht einmalig, im Sinne eines „Beendens“ oder „Unterbindens“, sondern laufend, um das Gewaltrisiko möglichst gering zu halten.

Scheitern Mitmachen und Eindämmen als Deeskalationsmaßnahmen, d. h. wird das Gewaltrisiko auf Grund riskanten alltäglichen Wettbewerbs als zu hoch angesehen, steht schließlich das *Ausschließen* der Jugendlichen vom Angebot des Jugendtreffs als Strategie der Risikokontrolle zur Verfügung. Die Jugendlichen, die die Mitgestaltung des „gewaltfreien“ Raums verweigern, müssen diesen verlassen, da sie ein zu großes Risiko für die Entwicklung einer „Katastrophe“ sind. Ausschließen findet dadurch statt, dass ein Hausverbot ausgesprochen wird. Dies geschieht in der Regel nur dann, wenn die Professionellen den Eindruck haben, dass die Jugendlichen ihre Definitionsmacht so stark anzweifeln, dass ihnen eine Risikokontrolle anders als durch Ausschließen von einem oder mehreren Jugendlichen nicht möglich ist.

Beim Ausschließen beziehen sich die Professionellen immer auf ihre Zuständigkeit für den Raum des Jugendtreffs sowie ihre Regelmacht. Dies tun auch Professionelle, die grundsätzlich eine Beziehungsorientierung aufweisen. Denn wenn es so weit kommt, dass sie Jugendli-

che ausschließen, handelt es sich in der Regel nicht um die Jugendlichen, für die sie persönliche Bedeutung haben und Beziehungsmacht einsetzen können. Der Bezug auf die Zuständigkeit für den Raum und auf Regelmacht wird im Beispiel oben deutlich, als der Professionelle Bernhard die Jugendlichen, die ‚nicht mit ihm reden‘ wollen, des Hauses verweist („dann kannst jetzt gehen“). Er schließt die Jugendlichen aus, die seine Definitionsmacht in Bezug auf die Regeln des Geschehens im Raum des Jugendtreffs in Frage stellen.

Das Aussprechen eines Hausverbots allein reicht aber meist nicht aus. Dieses muss auch durchgesetzt werden, d. h. der oder die Jugendliche muss dazu gebracht werden, den Jugendtreff zu verlassen. Am folgenden Beispiel zeige ich, dass Professionelle und Jugendliche dabei mit Hilfe unterschiedlicher Strategien einen Machtkampf austragen. Professionelle demonstrieren Regelmacht, indem sie den Ausschluss der Jugendlichen ankündigen und schließlich ein Hausverbot (meist für den aktuellen Tag) aussprechen. Oft agieren sie dabei als Team, d. h. es sind mindestens zwei Professionelle an der Situation beteiligt. Die Jugendlichen setzen dem eine Demonstration von eigener Handlungsmacht entgegen. Dies drückt sich aus, indem sie zum einen die Androhung des Ausschlusses ignorieren oder darüber lachen. Zum anderen weigern sie sich für eine gewisse Zeit, einem ausgesprochenen Hausverbot durch Verlassen der Einrichtung Folge zu leisten.

[Mehrere Jugendliche, darunter Bayram [J] und Kevin [J], schubsen und beschimpfen sich schon eine ganze Weile, während Christina [P] und Volker [P] versuchen, das Geschehen auf unterschiedliche Art und Weise einzudämmen.]

Volker sagt zu Bayram: Wenn du jetzt nicht aufhörst, dann kannst du gehen.

Bayram reagiert nicht auf Volker, sondern läuft und schubst weiter. Bayram und Kevin bewegen sich in Richtung Eingangstür.

Veronika [P] kommt aus ihrem Büro dazu und beobachtet das Geschehen.

Volker geht zu Bayram und sagt zu ihm: Und weißt du, warum du uns so aufn Keks gehst? Weil du nie zuhörst, wenn ich mit dir red.

Während Volker mit ihm spricht, dreht Bayram ihm den Rücken zu.

Volker: He!

Bayram dreht sich wieder um.

Eine ganze Weile reden beide gleichzeitig.

Schließlich sagt Volker: Und wenn du dich nicht an unsere Regeln hälst, dann brauchst du gar nicht mehr zu uns kommen.

Volker geht wieder zurück zum Biertisch [im Gang des Jugendtreffs].

Die Jugendlichen machen weiter, indem sie immer wieder bei der Tür [Eingangstür des Jugendtreffs] hinaus gehen und wieder hereinkommen.

Bayram sagt zu Kevin: Du „Wichser“!

Veronika, die die ganze Zeit das Geschehen beobachtet hat, brüllt: Hörst du jetzt amal auf mit dem Zeug!

Volker deutet vom Biertisch aus auf die Tür und ruft: Raus!

Veronika sagt zu Volker: Warum, Volker? Darf der ned rein?

Volker: Ich wollt den grad „rausschicken“.

Veronika: Ach so!

Dann wendet sie sich zu Bayram hin, der gerade in die Halle gehen will, und sagt zu ihm: Hast gehört, was der Volker gesagt hat? Du gehst jetzt.

Bayram lacht und geht Richtung Ausgang.

Veronika sagt zu ihm: Morgen kannst wieder kommen, aber wenn des so weitergeht wie heut, dann geht hier gar nix mehr.

Bayram verlässt mit einigen Freunden die Einrichtung.

[...]

Die Jugendlichen gehen vor die Tür, bleiben dort stehen und machen Lärm.

Volker geht nach einer Weile raus und sagt: Das Spucken hier kannst dir gleich abgewöhnen. Das kannst zu Hause machen, aber nicht hier.

Dann geht er wieder hinein und macht die Tür zu.

Kurze Zeit später gehen die Jugendlichen.

(Beobachtungsprotokoll 30, Abs. 54-80)

Nachdem mehrere Versuche des Eindämmens gescheitert sind, droht der Professionelle Volker dem Jugendlichen Bayram an, ihn aus dem Jugendtreff auszuschließen. Die Ankündigung des Ausschlusses ‚dann kannst gehen‘ geht dabei einher mit einer Aufforderung, nicht regelkonformes Verhalten zu unterlassen („wenn du jetzt nicht aufhörst“). Bayram reagiert darauf, indem er die Aussage von Volker ignoriert („läuft weiter“) und mit Strategien des alltäglichen Wettbewerbs fortfährt („schubst weiter“). Dass nun die Professionelle Veronika aus dem Büro kommt, verweist bereits auf das Agieren als Team in riskanten Situationen. Volker begründet seine Ankündigung gegenüber Bayram damit, dass er seine Zuständigkeit und Regelmacht im Jugendtreff nicht akzeptiert sieht („weil du nie zuhörst, wenn ich mit dir red“). Bayram bestätigt dies, indem er sich von Volker abwendet. Er demonstriert durch dieses Anzweifeln von Volkers Macht seine eigene Handlungsmacht. In den folgenden Interaktionen zwischen den beiden wird dieser Machtkampf reproduziert: Volker macht seine Missbilligung des Verhaltens von Bayram deutlich („He!“), und Bayram dreht sich zwar wieder um, aber nur um erneut zu demonstrieren, dass er Volkers Machtanspruch nicht akzeptiert („reden beide gleichzeitig“). Volker beschließt die Interaktion vorerst mit einem erneuten Bezug auf seine Regelmacht und die wiederholte Ankündigung, Bayram aus dem Jugendtreff auszuschließen. Dann zieht er sich zurück, womit er Bayram die Möglichkeit gibt, auf seine Drohung zu reagieren. Bayram ignoriert diese aber weiterhin („Du Wichser!“), woraufhin sich Veronika einschaltet und eine Regeleinhaltung fordert („hörst du jetzt amal auf“). Volker spricht nun den Ausschluss von Bayram aus („Raus!“), worauf eine Verständigung zwischen Veronika und Volker folgt, die als Voraussetzung dient, als Team zu agieren („darf der ned rein?“ – „ich wollt den grad rausschicken“ – „ach so!“). Daraufhin agiert Veronika in Volkers Sinne und bekräftigt gegenüber Bayram dessen Ausschluss. Bayram scheint dem zwar vorerst Folge zu leisten, demonstriert aber durch sein Lachen Gleichgültigkeit in Bezug auf den Ausschluss als Sanktion. Veronika teilt ihm währenddessen mit, dass das Hausverbot für den aktuellen Tag gilt („morgen kannst wieder kommen“) – droht aber einen längerfristigen Ausschluss aus dem Jugendtreff an, sollte Bayram sich in Zukunft nicht an die Regeln halten („wenn des so weitergeht wie heut, dann geht hier gar nix mehr“). Bayram verlässt – zusammen mit Freunden – die Einrichtung. Damit leistet er zwar dem Ausschluss Folge, zeigt aber auch, dass er für seine Freunde mehr Bedeutung hat als die Professionellen oder der Jugendtreff. Weiterhin de-

monstriert er seine Macht, indem er mit seiner Gruppe vor der Eingangstür des Jugendtreffs stehen bleibt – d. h. er akzeptiert den Ausschluss vorerst nur bis zu einer möglichst eng gefassten territorialen Grenze der Zuständigkeit der Professionellen. Dort zeigt er ein Verhalten, von dem er weiß, dass die Professionellen nicht damit einverstanden sind. Volker sieht sich dem entsprechend aufgefordert, in Reaktion darauf seine Zuständigkeit auch für den Raum vor der Eingangstür zu demonstrieren („das Spucken kannst dir gleich abgewöhnen“). Dabei verweist er darauf, dass er für den Raum, in dem sich Bayram immer noch aufhält, zuständig ist („das kannst zu Hause machen, aber nicht hier“). Schließlich wendet er sich ab, indem er zurück in den Jugendtreff geht. Nachdem die Jugendlichen noch ein wenig Zeit verstreichen lassen, verlassen sie den Einflussbereich der Professionellen und akzeptieren damit den Ausschluss von Bayram.

Vor dem Hintergrund der beschriebenen beidseitigen Machtdemonstrationen im Zuge des Durchsetzens eines Ausschlusses messen die Professionellen einer Strategie einen besonderen Stellenwert zu. Sie müssen dem betroffenen Jugendlichen ermöglichen, den Jugendtreff zu verlassen, ohne das „Gesicht zu verlieren“ (Interview 2, Abs. 21). Das bedeutet, die Machtdemonstrationen des Jugendlichen sind vor allem deshalb wichtig, damit er sich vor seinen FreundInnen im Zuge einer Interaktion, in der er unterliegt, nicht als völlig machtlos erlebt bzw. entsprechende Zuschreibungen innerhalb der Jugendgruppe antizipiert. Dies wird verstehbar vor dem Hintergrund der Aushandlung sozialer Positionierung im Rahmen alltäglichen Wettbewerbs (vgl. Kapitel 7.1).

Necla [P] sagt: Ja in der Situation, wenn sie konfrontiert werden, können sie nicht gehen, und vor allem wenn Zuschauer dabei sind. Selbst wenn sie in der Situation gehen WOLLTEN, könnten sie dann nicht. (Beobachtungsprotokoll 55, Abs. 82)

Necla thematisiert das Eingestehen von Unterlegenheit im Angesicht der Professionellen, die ein Hausverbot aussprechen, als für die Jugendlichen äußerst problematisch („selbst wenn sie wollten, könnten sie nicht“). Auch wird deutlich, dass ZuschauerInnen die Problematik verstärken. Vor diesem Hintergrund ist es eine explizite Strategie der Professionellen, den Jugendlichen ein Verlassen der Einrichtung zu ermöglichen, indem sie ihnen den Rücken zukehren und sich von ihnen entfernen, wie Volker das im Beispiel oben macht.¹⁶²

¹⁶² Auch Küster (2003) verweist darauf, dass es in Auseinandersetzungen zwischen Jugendlichen und Professionellen eine „Kunst“ sei, „gegenseitig situativ das Gesicht zu wahren“ (ebd., S. 131). Ebenso kommen Müller, Schmidt und Schulz (2008, S. 83ff.) zu dem Ergebnis, dass Professionelle in der offenen Jugendarbeit beim Durchsetzen eines Ausschlusses (Hausverbot) ihre Macht durchsetzen (müssen), dabei aber den Jugendlichen die Möglichkeit einräumen, ihr „Gesicht zu wahren“ (ebd., S. 85). Insofern scheint das Konzept des „Gesichtswahren-Lassens“ für Professionelle in der offenen Jugendarbeit von hoher Relevanz zu sein. Vgl. zu diesem Konzept auch Kapitel 10.4.

In Bezug auf die Minimierung des Gewaltrisikos im Rahmen riskanten alltäglichen Wettbewerbs durch die Professionellen fasste ich zusammen, dass diese zwar auf unterschiedlichste Kontrollstrategien – Formen des Zulassens, Mitmachens, Eindämmens und Ausschließens – zurückgreifen. Welche Strategien in welcher Situation aber als angemessen angesehen werden, beruht auf der Einschätzung der Situation und auf der Notwendigkeit, riskanten alltäglichen Wettbewerb gleichzeitig zu ermöglichen und zu kontrollieren. Die Strategien versprechen dadurch zwar zum einen Kontrolle, zum anderen zeigt sich aber gerade in der notwendigen Einschätzung der zu bearbeitenden konkreten Situationen und deren ungewisser Entwicklung die allgegenwärtige Unsicherheit der Bearbeitung des Gewaltrisikos im Jugendtreff.

10.1.2 Abwertung nicht Anwesender irritieren

Eine weitere alltägliche Situation, die typischerweise im Jugendtreff auftritt, ist die Abwertung nicht Anwesender durch die Jugendlichen. Sie charakterisiert sich dadurch, dass mindestens zwei Jugendliche über eine weitere abwesende Person aus ihrem Freundes- oder Bekanntenkreis sprechen, indem sie diese abwerten. Dies findet dadurch statt, dass die Person wiederholt mit negativ konnotierten Begriffen mit nationalistischem oder sexistischem Bezug beschrieben wird. Dabei ist gerade die Wiederholung der Beschimpfung durch alle an der Situation beteiligten Jugendlichen kennzeichnend – Situationen, in denen eine abwesende Person ein einzelnes Mal beschimpft wird, werden von den Professionellen eher zugelassen. Die Gewaltrelevanz der wiederholten Abwertung, und damit auch der Anspruch, zu intervenieren, entstehen durch ein der Wiederholung geschuldetes Hochschaukeln in mehreren Dimensionen der Gewaltrelevanz. So nimmt die Ernsthaftigkeit der Beschimpfung mit deren Wiederholung zu. Zwar kann eine Intention der Verletzung sowie eine Verletztheit der beschimpften Person nicht festgestellt werden, da diese nicht anwesend ist. Dennoch kann die Handlung der Abwertung, die die Jugendlichen tätigen, als eine Art Stellvertreterhandlung dafür interpretiert werden, da davon ausgegangen wird, dass die Person verletzt wäre, wenn sie da wäre. Weiterhin wird die Situation aktuell nicht als bedrohlich eingeschätzt, auch das, weil die adressierte Person nicht anwesend ist. Insofern ist der Grad der Eskalation in der konkreten Situation zwar relativ gering. Die Gewaltrelevanz ergibt sich für die Professionellen aber dadurch, dass die agierenden Jugendlichen sowie die adressierte Person, da sie aus dem Freundes- oder Bekanntenkreis stammt, wieder zusammentreffen werden. Auch kann die wiederholte Abwertung durch weitere Jugendliche, etwa durch eskalative AkteurInnen (vgl. Kapitel 9.2.3), an die adressierte Person kommuniziert werden, mündlich oder über virtuelle

soziale Netzwerke.¹⁶³ Es wird demnach Bezug darauf genommen, dass Gewalt ‚im Kleinen‘ beginnt, und dass angemessene soziale Umgangsformen im ‚gewaltfreien‘ Raum des Jugendtreffs etabliert werden sollen (vgl. Kapitel 8.2.1).

Die Professionellen greifen in Situationen der wiederholten Abwertung auf unterschiedliche Formen des *Irritierens des Normalen* zurück. Das ist eine Handlungsstrategie, die die alltäglichen Routinen der Jugendlichen unterbricht und darauf abzielt, dass diese von den Jugendlichen reflektiert werden. Insofern bezieht sich diese Strategie nicht auf in der Einrichtung geltende Regeln, sondern auf das In-Frage-Stellen selbstverständlicher Routinen, die auf kultureller Verschiedenheit basieren. Da der Gebrauch von Schimpfwörtern zur Abwertung nicht Anwesender im Mittelpunkt der jugendlichen Routine steht, wird beim Irritieren oft an der Wortbedeutung oder -verwendung durch die Jugendlichen angesetzt, wie in der folgenden Situation deutlich wird.

Volker [P] sitzt auf dem Gang beim Sofa und näht eine Naht an der Armlehne des Sofas, die aufgegangen ist, wieder zusammen.

Alessia [J] und Manuela [J] sitzen auf dem Sofa.

Volker fragt sie, während er weiternäht: „Habt ihr euch mit der Janice [J] zerstritten?“

Alessia: Wir haben uns nicht zerstritten, sie ist nur mit einer anderen Freundin unterwegs.

Volker: Mit wem?

Manuela: Mit der Meltem [J].

Alessia: „Der Schlampe.“

Manuela: „Voll die Schlampe.“

Volker: „Warum ist die ne Schlampe?“

Alessia: Is halt ne Schlampe.

Volker: Warum ist die ne Schlampe? Des müsst mir jetzt erklären.

Alessia: Ja ne Schlampe halt.

Volker: „Was tut die dass sie ne Schlampe ist?“

Manuela: „Hurt rum.“

Volker: „Was heißt das die hurt rum?“

Alessia: „Volker!“

Manuela: „Fickt mit jedem zweiten Typen.“

Volker: Mhm. Wie alt ist die?

Alessia: Sechzehn.

Volker: Kenn ich die? War die schon mal da?

Alessia: Ne.

(Beobachtungsprotokoll 20, Abs. 11-31)

Der Professionelle beginnt wie nebenbei („fragt, während er weiternäht“) ein Gespräch mit den beiden Jugendlichen Alessia und Manuela, indem er sie nach einer Freundin, Janice, fragt. Er vermutet einen Konflikt („zerstritten“), was die beiden Mädchen jedoch verneinen. Die Abwesenheit von Janice erklären sie damit, dass sie mit einer „anderen Freundin unterwegs“ ist. Diese betitelt Alessia als „Schlampe“ und wählt damit eine sexistische Beschimp-

¹⁶³ Virtuelle soziale Netzwerke spielen zwar aus Sicht der Professionellen eine immer wichtigere Rolle für die Eskalation von gewaltrelevanten Situationen. Die Professionellen sehen es jedoch als schwierig an, sich selbst Zugang zu den qualitativ wie quantitativ vielfältigen Aktivitäten der Jugendlichen im Internet zu verschaffen (dazu z. B. Interview 22, Abs. 86). Insofern konzentrieren sie ihre Arbeit nicht auf die sozialen Interaktionen der Jugendlichen im Internet, was dazu führt, dass diese auch in dieser Untersuchung kaum thematisiert werden können.

fung. Diese Beschimpfung wiederholt Manuela nicht nur, sondern verstärkt sie („voll die Schlampe“) – was auf eine Steigerung der Abwertung verweist. Der Professionelle geht nun nicht weiter auf den von ihm vermuteten Konflikt ein, was er angesichts der Reaktionen der beiden Jugendlichen durchaus machen könnte. Vielmehr geht er – nicht bewertend – auf den Ausdruck „Schlampe“ ein, indem er nicht generell nach einer Erklärung für die Beschimpfung fragt, sondern die spezifische Bedeutung des Ausdrucks „Schlampe“ hinterfragt („warum is die ne Schlampe“). Alessia geht auf die Frage nicht ein, sondern bekräftigt ihre Abwertung ein weiteres Mal („is halt ne Schlampe“). Daraufhin wiederholt und konkretisiert der Professionelle, dass er auf die konkrete Wortbedeutung abzielt („warum is die ne Schlampe? Des müsst mir jetzt erklären“). Alessia wehrt sich noch immer dagegen, diese zu explizieren. Dabei zeigt gerade der Ausdruck „halt“, den sie immer wieder verwendet, dass sie davon ausgeht, die Bedeutung von „Schlampe“ sei nicht explikationsbedürftig, also selbstverständlich. Der Professionelle fragt jedoch weiter nach, indem er nun nach konkreten Handlungen der beschimpften Meltem fragt, die mit dem Ausdruck „Schlampe“ in Verbindung gebracht werden können. Damit macht er die Jugendlichen darauf aufmerksam, dass der Ausdruck „Schlampe“ eine konkrete Bedeutung hat. Manuela beantwortet ihm die Frage mit „hurt rum“ und stellt diesen Zusammenhang her. Der Professionelle hinterfragt aber auch diese Aussage nach deren Wortbedeutung („was heißt des“). Während Manuela auch diese Frage beantwortet („fickt mit jedem zweiten Typen“), ruft Alessia „Volker!“ Damit verleiht sie der Einschätzung Ausdruck, dass der Professionelle genug ge- bzw. hinterfragt habe. Dies macht deutlich, dass zumindest bei Alessia eine Irritation des Normalen und damit ein Unterbrechen der wiederholten Abwertung erreicht wurde – gerade dadurch, dass die Jugendlichen gefordert wurden, die Wortbedeutung selbst zu explizieren. Der Professionelle bewertet dabei die Handlungen der Jugendlichen nicht, sondern agiert auf einer sachlichen Ebene, indem er die Diskrepanz zwischen Wortbedeutung und -verwendung deutlich werden lässt.

Das Irritieren des Normalen kann aber auch auf einer persönlichen Ebene stattfinden. Auch hier geht es um Wortbedeutung und -verwendung, jedoch ist der Ansatzpunkt für das Irritieren die Tatsache, dass bestimmte Wörter von bestimmten (kulturell unterschiedlich sozialisierten) Personen unterschiedlich wahrgenommen werden.

Erdal [J] ruft wild gestikulierend und alle übertönen dazwischen: Einmal hatte ich was mit ner Muslina, der Hure, ich sag dir nie wieder!

Martina [P] schaut ihn empört an: He!

Erdal grinst und sagt: Die hörts eh nicht.

Martina ruft immer noch empört: Ja aber MICH störts!

(Beobachtungsprotokoll 61, Abs. 47-40)

Der Jugendliche Erdal bezeichnet im Rahmen einer Diskussion ein Mädchen als „Hure“, woraufhin die Professionelle mit einem „he!“ gegen den Ausdruck protestiert. Erdal argumentiert

mit der nicht vorhandenen Gefahr der Verletzung des beschimpften Mädchens („die hört es nicht“), wohingegen sich die Professionelle in ihrer Reaktion einer persönlichen Ebene bedient („aber mich stört es“). Zwar bleibt dabei die Wortbedeutung implizit, sie wird aber dennoch thematisiert: Die Professionelle macht deutlich, dass sie sich persönlich gestört fühlt, wenn Mädchen mit dem Ausdruck „Hure“ beschimpft werden – während dieser von den Jugendlichen routinemäßig nicht problematisiert wird. Damit verweist sie darauf, dass die normative Wahrnehmung von bestimmten Ausdrücken zwischen ihr und den Jugendlichen differieren. Auch sie erreicht, in diesem Fall bei Erdal, durch die Thematisierung der Wortverwendung eine Unterbrechung selbstverständlicher Routinen.

Das Irritieren des Normalen ist eine Handlungsstrategie, die zwar typisch für die Abwertung nicht Anwesender ist. Sie ist aber nicht diesem Situationstypus vorbehalten, vielmehr kann auf sie in allen Situationen zurückgegriffen werden, in denen Schimpfwörter gebraucht werden – beispielsweise auch bei der oben beschriebenen Bearbeitung riskanten alltäglichen Wettbewerbs.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Professionellen die Gewaltrelevanz von Alltags-situationen auf unterschiedliche Art und Weise einschätzen. Während bei der Ermöglichung riskanten alltäglichen Wettbewerbs vor allem ein aktuelles Hochschaukeln befürchtet und kontrolliert wird, geht es bei der Abwertung nicht Anwesender – neben der Aushandlung angemessener Umgangsformen – um zukünftige Eskalationen, die durch die aktuelle Situation befördert werden können. Dadurch, dass beide Situationen alltäglich auftreten, haben die Professionellen ein differenziertes Handlungsrepertoire entwickelt, das sich je nach Muster professioneller Problemkonstruktion, an dem sie sich orientieren, unterscheiden kann. Zulassen, Mitmachen, Eindämmen, Ausschließen sowie Irritieren des Normalen führen in der Regel dazu, dass die Professionellen die Situationen „im Griff“ behalten, eine gewaltförmige Entwicklung hin zur „Katastrophe“ also innerhalb des Jugendtreffs deutlich unwahrscheinlicher wird. Mit Sicherheit vermieden kann sie jedoch nicht werden (vgl. dazu Kapitel 10.3).

10.2 Gefährliche Ausnahmesituationen ausbalancieren

Nachdem oben typische alltägliche gewaltrelevante Situationen sowie darauf bezogene Handlungsstrategien beschrieben wurden, geht es im nächsten Abschnitt um Situationen, die die Professionellen als Ausnahmesituationen einschätzen. In diesen Ausnahmesituationen ist das Gewaltrisiko bereits so hoch, dass die Professionellen sie als gefährlich ansehen. Dies verweist darauf, dass bereits ein hohes Eskalationsniveau erreicht ist und es besonderen Geschicks bedarf, um zu deeskalieren. Ausnahmesituationen müssen, da ein einfaches Beenden

der Gefahr nicht möglich ist, ausbalanciert werden. Im Folgenden stelle ich das *Spiel mit einem Alarmauslöser* dar, das mit dem Ziel der Kontrolle des Gewaltrisikos entschärft werden muss. Im Anschluss charakterisiere ich die *drohende Schlägerei als Event der Konfliktbearbeitung*, der die Professionellen mit unterschiedlichen Strategien des Verhinderns begegnen.

10.2.1 Spiel mit Alarmauslöser entschärfen

Das Spiel mit einem Alarmauslöser kann als Ausnahmesituation gelten, in dem die Professionellen die Gefahr der Eskalation auf eine spezifische Art und Weise interpretieren. *Spiel* verweist bei diesem Situationstypus darauf, dass es sich bei den Interaktionen grundsätzlich immer noch um riskanten alltäglichen Wettbewerb handelt (vgl. Kapitel 10.1.1). Auch hier reproduzieren die Jugendlichen das oben beschriebene Tun ‚als-ob‘ in Bezug auf Verletzung und Bedrohung, während sie sich gleichzeitig Spaß an der Situation anzeigen. Was jedoch die Konstruktion eines eigenen Situationstypus begründet, ist ein *Alarmauslöser*, dessen sich ein Jugendlicher bedient. Unter Alarmauslöser ist ein Gegenstand zu verstehen, der als Waffe gebraucht werden kann und auch als solche in der Interaktion inszeniert wird – z. B. ein Messer oder eine Schere. Durch das Verfügen über eine Waffe wird zum einen die Umkehrung von Machtverhältnissen inszeniert. Nicht mehr die Professionellen (oder andere Jugendliche) haben die meiste Macht im Raum, sondern die Jugendliche mit der Waffe. Zum anderen, und das ist von besonderer Bedeutung, muss der Gegenstand von den Professionellen *als Alarmauslöser interpretiert* werden.¹⁶⁴ Das bedeutet, sie sehen die Waffe als Gefahrenquelle an. Auf Grund dessen gehen sie davon aus, dass die Situation, wenn sie eskalieren sollte, durch die Wahrscheinlichkeit schwerer Verletzungen einen hohen Grad der Bedrohlichkeit aufweisen würde. Dies ist ausschlaggebend für die Handlungsstrategie des *Entschärfens*, die den Professionellen zur Bearbeitung der Situation zur Verfügung steht. Diese charakterisiert sich durch Appelle an den Jugendlichen, den Alarmauslöser freiwillig abzugeben – und damit auch die zusätzliche Macht, die damit verbunden ist, wenn sie auch (noch) nicht ausgespielt, sondern nur symbolisiert wird. Die Situation wird damit entschärft, denn das Spiel des alltäglichen Wettbewerbs darf zwar weitergehen, aber ohne Alarmauslöser. Dies wird im folgenden Beispiel deutlich.

¹⁶⁴ Dies ist insbesondere in Abgrenzung zur Bearbeitung riskanten alltäglichen Wettbewerbs wichtig. Im dort genannten Beispiel, in dem sich Nesrin und Zahir im symbolischen Zweikampf des Besens und des Queues bedienen, deuten die Professionellen diese Gegenstände nicht als Alarmauslöser und bearbeiten die Situation deshalb auch nicht als Spiel unter Alarmbereitschaft (vgl. Kapitel 10.1.1).

Kurze Zeit später, als sich von den MitarbeiterInnen nur noch Volker [P] und Christina [P] auf dem Gang befinden, verlassen einige Jugendliche die Einrichtung.

Volker gibt einem von ihnen das Taschenmesser [das er ihm im Laufe des Nachmittags abgenommen hat] zurück und sagt: Und jetzt geht ihr. [Die Professionellen sind gerade dabei, den Jugendtreff zu schließen.]

Der Jugendliche klappt das Messer auf und sagt: „Ich bedroh sie.“ Er geht auf Alessia [J] zu und deutet einen Schlag mit dem Ellenbogen an, während er das Messer in der gleichen Hand hält.

Alessia reckt die Nase nach oben und weicht keinen Millimeter zurück.

Volker sagt: „Stecks jetzt weg.“

Der Jugendliche sagt: „Hör zu jetzt Volker! Aus! Ne Schmarren.“ Alessia hat gestern meine Mütze geklaut und in den Müll geworfen. Jetzt darf ich was von ihr in den Müll werfen.

Volker: Hör auf jetzt und tu des Messer weg.

Alessia gibt dem Jugendlichen ihren Handschuh. Er läuft zum Mülleimer, wirft ihn hinein und kommt wieder zurück.

Er stellt sich vor Volker, der sitzt, und hält ihm das Messer vors Gesicht.

Volker bleibt ruhig und sagt noch drei Mal: „Tu es weg jetzt.“

Der Jugendliche klappt das Messer ein, verabschiedet sich und geht.

(Beobachtungsprotokoll 22, 124-134)

Der Professionelle gibt dem Jugendlichen den Alarmauslöser – das Taschenmesser – zurück, in der Erwartung, dass dieser nun den Jugendtreff verlässt („und jetzt geht ihr“). Daraufhin symbolisiert der Jugendliche eine Situation der Bedrohung. Indem er das Messer ausklappt, eignet er sich die Macht an, die er für eine Bedrohung der Anwesenden braucht. Dass er diese nicht ernst meint, zeigt er bereits durch ihre explizite Verbalisierung („ich bedroh sie“), welche in einer ernsthaft bedrohlichen Situation nicht nötig wäre. Zudem klappt er das Messer zwar auf und geht damit auf die Jugendliche Alessia zu, führt den angedeuteten Schlag jedoch nicht mit dem Messer, sondern mit dem Ellenbogen aus. Alessia nimmt die Herausforderung zum symbolischen Kampf an und zeigt, dass sie nicht unterlegen ist, indem sie nicht zurückweicht und den Jugendlichen damit herausfordert, die Drohung wahr zu machen. Der Professionelle reagiert nun, indem er den Jugendlichen auffordert, das Messer – den Alarmauslöser – aus der Situation zu entfernen („stecks jetzt weg“). Dies fasst der Jugendliche wiederum als Herausforderung zum Kampf auf. Durch seine Aufforderung „Hör zu jetzt Volker!“ zeigt er seine Macht in der Situation an. Er gibt dem Professionellen Anweisungen und spielt mit dem Ausruf „Aus!“ auf die Kommunikation mit einem (dem Menschen unterlegenen) Hund an. Gleich anschließend macht er deutlich, dass er seine Macht nur symbolisiert („ne Schmarren“). Dann expliziert er einen Anlass des symbolischen Kampfs mit Alessia, indem er die fehlende Reziprozität in einem vergangenen Kampf schildert („hat gestern meine Mütze [...] in den Müll geworfen. Jetzt darf ich was von ihr in den Müll werfen“). Der Professionelle geht jedoch nicht darauf ein und fordert den Jugendlichen erneut auf, seine zusätzliche Macht freiwillig abzugeben („Hör auf jetzt und tu des Messer weg“). Die beiden Jugendlichen spielen den symbolischen Kampf aber weiter, indem Alessia dem Jungen einen Handschuh zur Verfügung stellt, welchen er dann in den Mülleimer wirft. Dass der Jugendliche im Zuge dessen die Situation der Bedrohung verlässt, Alessia als Bedrohte aber nicht flieht, verweist erneut

auf die gemeinsame Konstruktion einer symbolischen, nicht ernsthaften Bedrohung. Schließlich kommt der Jugendliche zurück und nimmt die Bedrohung wieder auf, diesmal gegenüber dem Professionellen („hält ihm das Messer vors Gesicht“). Dies zeigt, dass das Messer ihn in die Lage versetzt, auch den Professionellen als denjenigen, der normalerweise mit mehr Macht ausgestattet ist als er, zu bedrohen. Dieser wirkt nun daran mit, die Situation weiterhin als eine symbolische, nicht ernsthafte Bedrohung zu konstruieren, indem er zum einen ruhig bleibt, also keine Emotionen zeigt, die jemand zeigen würde, der sich bedroht fühlt. Zum anderen bleibt er sitzen, obwohl der Jugendliche vor ihm steht und diese Konstellation ebenfalls Unter- und Überlegenheit anzeigt. Stattdessen wiederholt er seinen Appell an den Jugendlichen, den Alarmauslöser freiwillig abzugeben („tu es weg jetzt“), so oft, bis der Jugendliche dem Folge leistet. Die Situation ist damit entschärft, ohne dass es zu einer weiteren Eskalation oder ernsthaften Bedrohung gekommen ist und kann als erfolgreich im Sinne einer Kontrolle des Gewaltrisikos angesehen werden.

Dass der Grad der Bedrohlichkeit in der Situation ein spezifischer ist und der Professionelle sich deshalb in Alarmbereitschaft versetzt, geht aus der beobachteten Situation nicht unbedingt hervor. In einem anschließenden Feldgespräch nimmt er jedoch dazu Stellung.

Kurze Zeit später frage ich Volker: Hast du des jetzt als bedrohlich empfunden?

Volker: Ne, des war nur n Rumgemache. Des geht natürlich auch nicht, aber ich überleg mir da bleib ich ruhig oder schmeiß ich ihn raus und von der Stimmung wars nicht bedrohlich. Ich hatt ihm des Messer schon abgenommen, weil er vor den andern rumgemacht hat. So wie bei mir, aber des sind die anderen Jugendlichen. Ich kann ruhig bleiben und mich im Zweifelsfall verteidigen. Aber des war jetzt nicht bedrohlich.

(Beobachtungsprotokoll 22, Abs. 139-140)

Zwar schätzt er die Situation aktuell nicht als bedrohlich ein, sondern als ein Tun „als-ob“ („Rumgemache“, „von der Stimmung wars nicht bedrohlich“).¹⁶⁵ Die aktuelle Nicht-Bedrohlichkeit ist Grundlage dafür, den Jugendlichen nicht auszuschließen („schmeiß ich ihn raus“), sondern die Strategie des Entschärfens zu wählen („bleib ich ruhig“). Dennoch bekommt die Situation durch die Waffe, die als Alarmauslöser eingeschätzt wird, einen besonderen Stellenwert. Dieser resultiert aus der Antizipation der möglichen Eskalation der Situation: Wenn der Jugendliche das gleiche Verhalten vor anderen Jugendlichen zeigt, kann zum einen nicht gesichert werden, dass diese auch in der Lage sind, die symbolische Bedrohung als solche zu verstehen und mitzuspielen („ich kann ruhig bleiben“, „aber des sind die anderen Jugendlichen“). Dadurch besteht zum anderen die Gefahr der Verletzung zwar nicht des Professionellen, der sich „im Zweifelsfall verteidigen“ kann, aber der anderen Jugendlichen.

¹⁶⁵ Vgl. wieder Goffman (1977), der So-tun-als-ob als Nachahmen einer Handlung beschreibt, „wobei man weiß, dass es zu keinerlei praktischen Folgen kommt“ (ebd., S. 60).

Dass die Professionellen die Waffe im Zuge alltäglichen Wettbewerbs als Alarmauslöser interpretieren, ist demnach als Grundlage anzusehen für deren Einschätzung einer Situation als Spiel unter Alarmbereitschaft (der Professionellen) sowie für ihre Wahl der Strategie des Entschärfens zur Kontrolle des Gewaltrisikos.

10.2.2 Konfliktbearbeitung als Event: Drohende Schlägerei verhindern

Eine weitere typische Ausnahmesituation im Jugendtreff, in der das Gewaltrisiko kontrolliert werden muss, ist die drohende Schlägerei, durch die die Jugendlichen einen bestehenden Konflikt nicht nur bearbeiten, sondern diese Konfliktbearbeitung außerdem als Event inszenieren. Zu Grunde liegt ein Konflikt zwischen zwei Jugendlichen, den sie durch eine ‚richtige‘ Schlägerei regeln wollen. Dazu verabreden sie sich an einem bestimmten Ort zu einer bestimmten Zeit. Dort findet die *Konfliktbearbeitung* aber nicht nur zwischen den beiden beteiligten Jugendlichen statt. Vielmehr werden ZuschauerInnen über die bevorstehende ‚richtige‘ Schlägerei informiert. Ort und Zeitpunkt des Aufeinandertreffens der KontrahentInnen wird als bevorstehendes außeralltägliches Erlebnis über virtuelle soziale Netzwerke, per Handy oder persönlich an Freunde und Bekannte kommuniziert. So wird der *bevorstehenden* (aus Sicht der Professionellen: *drohenden*) Schlägerei vor allem für die ZuschauerInnen ein *Eventcharakter* verliehen. Die hauptbeteiligten Jugendlichen hingegen bearbeiten einen Konflikt vor Freunden, d. h. sie handeln Über- und Unterordnung vor Publikum aus und erreichen dadurch eine öffentliche Wirksamkeit ihrer ‚Lösung‘.

Damit die Schlägerei als Event realisiert werden kann, müssen sich demnach die hauptbeteiligten Jugendlichen sowie die ZuschauerInnen zur angegebenen Zeit an den verabredeten Ort begeben. Solange die ‚richtige‘ Schlägerei dort nicht begonnen hat, interpretieren die Professionellen entsprechende Situationen im Sinne der Kontrolle des Gewaltrisikos als *drohende* Schlägerei als Event. Diese charakterisiere ich im Folgenden, bevor ich auf die professionellen Strategien des Verhinderns einer ‚richtigen‘ Schlägerei eingehe.

Die drohende Schlägerei und ihre Inszenierung als Event der Konfliktbearbeitung

In Bezug auf die Dimensionen der Gewaltrelevanz hat die drohende Schlägerei, die als Event der Konfliktbearbeitung inszeniert wird, eine besondere Komplexität: Sie ist in Bezug auf die unterschiedlichen beteiligten AkteurInnentypen – die Hauptbeteiligten und die ZuschauerInnen – unterschiedlich einzuschätzen. Für die ZuschauerInnen hat nicht nur die Schlägerei selbst, sondern bereits deren Anbahnung einen hohen Unterhaltungswert, zumal sie nicht von einer Verletzung bedroht sind – im Gegensatz zu den HauptkontrahentInnen. Diese haben beide die Absicht, sich gegenseitig zu verletzen, um einen ernsthaften Konflikt zu bearbeiten.

In Bezug darauf, ob die verletzend intendierten Handlungen das Gegenüber tatsächlich verletzen, spielen die ZuschauerInnen eine große Rolle. Vor Freunden und Bekannten zu unterliegen wird als verletzender eingeschätzt, als ohne Publikum Schläge einstecken zu müssen. Emotional werden alle Beteiligten als wenig kontrolliert eingeschätzt. Sie sind stark aufgewühlt und nicht mehr in der Lage, die Entwicklung des Geschehens abzubrechen – die Hauptbeteiligten auf Grund des Konfliktes, den sie austragen, und in dem sie sich vor den ZuschauerInnen beweisen müssen, die ZuschauerInnen in Erwartung des außergewöhnlichen Erlebnisses. Insofern sehen die Professionellen die ZuschauerInnen als besonderen Eskalationsfaktor für die drohende Schlägerei an. Zum einen wollen diese nicht auf ihr Erlebnis verzichten und werden dadurch eskalativ tätig. Zum anderen führt die Erwartungshaltung des Publikums, einer Schlägerei beizuwohnen, dazu, dass es den Hauptbeteiligten erschwert wird, ihren Konflikt doch noch auf eine andere Art und Weise zu bearbeiten als mit einer Schlägerei.

Im Folgenden verdeutliche ich die Charakterisierung der drohenden Schlägerei als Event durch ein Beispiel.

Eine Situation kann von den Professionellen nur dann als drohende – und damit zu verhindrende – Schlägerei definiert werden, wenn sie in irgendeiner Weise Kenntnis von deren Planung durch die Jugendlichen erlangen. Dies ist nur dann möglich, wenn sich Jugendliche im Jugendtreff aufhalten, die das bevorstehende Event weiter kommunizieren bzw. darüber informiert werden, sowie in der Folge weitere Handlungen zu dessen Realisierung unternehmen.

Martina [P]: Das war davor so dass der ah Gökhan [J], angerufen hat (I: Mhm) und der wollte den Furkan [J]. [...] und dann der ähm Furkan irgendwie gesagt, ja dann KLÄRN wir des und jetzt komm ALLEINE und ich komm AUCH alleine und dann klären wird des, genau. Und dann ham sie eben die Sachen abgegeben, und dann sind sie alle so pulkmäßig raus. Und das is halt für mich immer das Zeichen, ich mein wenn ich jemand-mit jemanden was klären will dann geh ich ALLEINE, (Interview 28, Abs. 10)

Die Professionelle kommt zu der Einschätzung, dass es sich um eine Situation handelt, in der die Jugendlichen eine Schlägerei als Event der Konfliktbearbeitung planen. Zu Grunde legt sie zum einen, dass sich die Jugendlichen Gökhan und Furkan treffen wollen, um einen Konflikt zu bearbeiten („dann klärn wir des“). Zum anderen stellt sie die Absichtserklärung der Jugendlichen, den Konflikt ohne Publikum („alleine“) zu „klären“, ihren eigenen Beobachtungen gegenüber: Sie misst der Tatsache eine besondere Bedeutung zu („das is für mich halt immer das Zeichen“), dass nicht nur der hauptbeteiligte Jugendliche Furkan, sondern auch andere Jugendliche mit ihm zusammen den Jugendtreff verlassen („sind sie alle so pulkmäßig raus“).

Zum Zeitpunkt einer solchen Einschätzung ist den Professionellen der zu Grunde liegende Konflikt zwischen den hauptbeteiligten Jugendlichen oft (noch) gar nicht bekannt. Im Nachhinein fasst die Professionelle diesen wie folgt zusammen.

Martina [P]: es war wohl so, dass die [Gökhan, J, Furkan, J, sowie weitere Jugendliche] gemeinsam getrunken haben, er [Furkan] war mit seiner Cousine da, hat den seinen Freunden das Versprechen abgenommen dass sie NICHTS mit der Cousine MACHEN, alle ham jaja gesagt, er war dann wohl so betrunken dass er nichts mehr mitgekriegt hat, und im Nachhinein hat der Gökhan rumerzählt ... dass er eben mit der Cousine rum gemacht hat. (I: Mhm) Und das waren im Endeffekt dann ZWEI Sachen die den Furkan total genervt haben, erstens dass der mit seiner Cousine rummacht, und dann zweitens dass er halt auch sein-sein Vertrauen missbraucht hat. (I: Ja) Genau. UND dann noch drittens dass er dann auch noch so blöd is und es rumerzählt. Weil er gesagt hat (I: Mhm) wenn ers-wenn nichts gewesen wäre dann wäre die Sache ja erledigt gewesen.

(Interview 28, Abs. 10)

In der Schilderung des Konflikts zwischen den Jugendlichen Gökhan und Furkan expliziert sie drei Punkte, die diesen ihrer Ansicht nach begründen. Zum einen missfallen Furkan sexuelle Handlungen zwischen seiner Cousine und Gökhan („mit der Cousine rum gemacht“). Weiterhin problematisiert er, dass Gökhan ein ihm gegebenes Versprechen gebrochen hat („Vertrauen missbraucht“). Und schließlich kritisiert er die Veröffentlichung der Geschehnisse im Rahmen des Freundes- und Bekanntenkreises („so blöd is und es rumerzählt“). Gerade dieser dritte Punkt zeigt, dass Furkan das Verhalten Gökhan nicht nur auf Grund eigener moralischer Vorstellungen problematisiert, sondern dass er dies vor dem Hintergrund der Moral der Gruppe tut, die ihm als sozialer Referenzrahmen gilt.¹⁶⁶ Erst die Veröffentlichung in der Referenzgruppe führt dazu, dass Furkan glaubt, den Konflikt unter „Beobachtung“ dieser bearbeiten zu müssen („wenn nichts gewesen wäre dann wäre die Sache ja erledigt gewesen“).

Nachdem der Konflikt entstanden ist und veröffentlicht wurde, beginnt die Organisation der Konfliktbearbeitung als Event – die Planung einer Schlägerei vor Publikum. Daran sind unterschiedliche Jugendliche – Hauptbeteiligte wie ZuschauerInnen – beteiligt.

[Furkan [J] hält sich im Jugendtreff auf, und wird dort von Gökhan [J] angerufen. Furkan verlässt zusammen mit Mert [J] und Hakan [J] den Jugendtreff, um sich mit Gökhan zu treffen.]

Kurze Zeit später kommen Mert und Hakan zurück. Sie setzen sich an den Computer und loggen sich auf Facebook ein.

Martina [P] sagt: Seid ihr wieder da, des ging aber schnell. Ist der Furkan da jetzt alleine hingegangen? Mert sagt: Ne, die anderen sind mit.

Er fängt an, am Bildschirm zu tippen.

Martina stellt sich hinter sie und versucht zu lesen, was sie schreiben. Sie sagt: Aha, und ihr schreibt jetzt dem Gökhan, dass der Furkan kommt oder was.

(Beobachtungsprotokoll 66, Abs. 55-59)

Dass Furkan gemeinsam mit Mert und Hakan den Jugendtreff verlässt, macht deutlich, dass es sich nicht um eine Auseinandersetzung zwischen Furkan und Gökhan handelt, sondern dass auch andere Jugendliche daran interessiert sind. Die Aussage „die anderen sind mit“ zeigt zudem, dass Furkan ZuschauerInnen zum Treffen mit Gökhan mitbringt. Als Mert und Hakan

¹⁶⁶ Die Einbettung des geplanten Gewalthandelns in die Moral der Gruppe schließt an die Interpretation von Gewalt als moralisches Handeln an (vgl. Wikström, Treiber 2009, S. 76).

zurückkommen, wird durch das Gespräch der Professionellen mit ihnen deutlich, welche ‚Aufgabe‘ die beiden nach Einschätzung der Professionellen bei der Organisation des Konflikts übernehmen. Sie kommunizieren über virtuelle soziale Netzwerke („Facebook“) Ort und Zeitpunkt des Treffens („ihr sagt jetzt dem Gökhan, dass der Furkan kommt oder was“), sodass die Schlägerei zum einen als Event, zum anderen als öffentliche Lösung des Konflikts innerhalb der Gruppe realisiert werden kann.

Neben den Tätigkeiten, die die Jugendlichen ausführen, beziehen die Professionellen auch die Dimensionen der Gewaltrelevanz in die Definition der Situation als drohende Schlägerei ein. Im folgenden Zitat wird die Diskrepanz zwischen der Einschätzung der hauptbeteiligten Jugendlichen und der ZuschauerInnen in Bezug auf das Kontinuum zwischen Spaß und Ernst deutlich.

Martina [P]: ich find da-das is immer schwierig das is so ne Mischung aus, ja das is nich Ordnung, (I: Mhm) aber eigentlich is es schon auch lustig wenn da jetzt was passiert. (I: Mhm) Also und so ... also ich glaub dass is vielleicht das was ich vorhin gesagt hab, ich glaube dass es ALLE Freunde drumrum lustig finden. (I: Ja) Oder gefunden haben. Und nur für en Furkan wars ernst. (I: Mhm)

I: Und fürn Gökhan?

Martina: Ja fürn Gökhan auch.

(Interview 28, 40-42)

Die Professionelle schätzt zuerst die ZuschauerInnen ein („alle Freunde drumrum“), für die der Eventcharakter der drohenden Schlägerei um Vordergrund steht. Zwar sehen diese den Anlass für die Schlägerei als ernsthaften Konflikt vor dem Hintergrund der Gruppenmoral an („das is nich in Ordnung“). Trotzdem („eigentlich“) geht es ihnen aber um das Erlebnis, das bevorsteht, das für sie selbst eher unterhaltenden oder erheiternden als ernsthaften Charakter hat („lustig wenn da jetzt was passiert“). Insofern beteiligen sie sich auch, wie oben beschrieben, durch die Organisation des Events an dessen Realisierung. Ernst ist die Situation hingegen für die Hauptbeteiligten Furkan und Gökhan, für die die öffentliche Konfliktbearbeitung im Zentrum steht („für en Furkan wars ernst“).

Auf Grund dieser Einschätzung wird auch das Verhalten der ZuschauerInnen problematisiert, die sensationserzeugend anstacheln (vgl. Kapitel 9.2.3). Während sich die Jugendlichen Mert und Hakan als deeskalativ präsentieren, nimmt die Professionelle eine Problematisierung eskalativen Verhaltens vor, indem sie deren Selbstdarstellung hinterfragt.

Martina [P] nimmt die Billardutensilien entgegen und wiederholt: Ihr wisst schon, wenn ihr jetzt zu einer Schlägerei geht, braucht ihr nachher nicht mehr hierher kommen.

Mert [J] sagt: Wir „helfen“ nur dem Furkan.

Und Hakan [J] sagt: Wir „halten die zwei auseinander“.

Martina sagt in sarkastischem Tonfall: Ihr haltet sie auseinander. Genau.

(Beobachtungsprotokoll 66, Abs. 47-50)

Durch die Androhung, dass das Zuschauen bei einer Schlägerei zu einem Ausschluss aus der Einrichtung führen kann, problematisiert die Professionelle ein entsprechendes Handeln. Mert verteidigt sich, indem er sich auf Furkan als Geschädigten bezieht. Durch den Begriff „helfen“

drückt er eine Absicht aus, von der er ausgeht, dass die Professionelle sie akzeptiert. Hakan verstärkt diese Strategie, indem er dezidiert auf deeskalative Handlungsstrategien Bezug nimmt („wir halten die zwei auseinander“). Die Professionelle macht jedoch deutlich, dass die deeskalative Selbstpräsentation der beiden Jugendlichen nicht funktioniert („in sarkastischem Tonfall“) und wiederholt damit die Problematisierung eskalativen Verhaltens.

Strategien des Verhinderns

Nachdem die Professionellen unter Bezug auf die oben beschriebenen Charakteristika zur Einschätzung gekommen sind, die Jugendlichen planen eine Schlägerei als Event der Konfliktbearbeitung, sehen sie es als ihre Aufgabe an, die „Katastrophe“, eine „richtige“ Schlägerei, zu verhindern. Das bedeutet zum einen, die Hauptbeteiligten davon abzuhalten, sich gegenseitig körperlich zu verletzen. Zum anderen müssen die ZuschauerInnen dazu gebracht werden, auf das Erlebnis, das sie erwarten, zu verzichten.

Um das zu erreichen, greifen die Professionellen auf unterschiedliche Strategien des Verhinderns¹⁶⁷ zurück. Sie *rekonstruieren* die *Geschichte der Situation*, um deren Komplexität überhaupt erfassen zu können. Da der Ort für die Schlägerei auf Grund der gemeinsamen Konstruktion des Jugendtreffs als „gewaltfreier“ Raum (vgl. Kapitel 6.2.2) in der Regel außerhalb liegt, *begeben* sie sich *an den Ort des Geschehens*. Anschließend beziehen sich die Professionellen, beruhend auf den unterschiedlichen Mustern professioneller Problemkonstruktion, auf unterschiedliche Handlungsstrategien. Während bei Professionellen, die den Jugendtreff als „Modell der Gesellschaft“ interpretieren, alle weiteren Strategien des Verhinderns durch Konfrontieren mit Regeln und Sanktionieren von Abweichung geprägt sind, setzen die Professionellen, die den Jugendtreff als „Familienersatz“ ansehen, durchwegs auf das Verstehen und Hinterfragen jugendlicher Deutungs- und Handlungsroutinen. Dies wird deutlich, da sie auf unterschiedliche Weise einen *Interventionsanspruch formulieren*, was zu unterschiedlichen Reaktionen der Jugendlichen führt. Auch die *Identifizierung der Hauptbeteiligten und EskalatorenInnen* sowie deren *Trennung von der Zuschauermasse* sowie *Einzelgespräche* mit den Beteiligten finden auf unterschiedliche Weise statt.

Dass eine Schlägerei als Event der Konfliktbearbeitung droht, erfahren die Professionellen eher nebenbei. Um diese zu verhindern, müssen sie nicht nur davon erfahren, sondern auch die *Geschichte der Situation rekonstruieren*. Während die Jugendlichen dabei sind, die Schlägerei zu organisieren, machen sich die Professionellen auf Grundlage ihrer Informationen

¹⁶⁷ Verhindern verstehe ich hier nicht als Ziel, sondern als Tätigkeit.

möglichst schnell ein Bild von der Situation und holen fehlende Informationen ein. Dabei geht es darum, wer an der Situation überhaupt beteiligt ist. Wer sind die Hauptbeteiligten, wer die ZuschauerInnen, und welche ZuschauerInnen sind eskalativ tätig? Weiterhin sind Entstehungsgeschichte und Logik des Konflikts zwischen den hauptbeteiligten AkteurInnen von Bedeutung, um die Situation verstehen zu können.¹⁶⁸ Und schließlich ist es wichtig zu erfahren, wo sich die beteiligten Jugendlichen gerade aufhalten. Das bedeutet im am weitesten eskalierten Fall, Ort und Zeitpunkt der Schlägerei ausfindig zu machen.

Die Geschichte der Situation zu rekonstruieren ist damit nicht eine einmalige Aufgabe, die erledigt werden muss, bevor kontrollierend eingegriffen werden kann. Vielmehr greifen die Professionellen ein, sobald sie davon ausgehen, dass die Jugendlichen eine Schlägerei als Event der Konfliktbearbeitung planen. Während sie intervenieren, holen sie laufend weitere Informationen ein.

Im Folgenden führe ich ein zweites Beispiel ein, um das zu zeigen.¹⁶⁹ Dabei wird deutlich, wie der Professionelle aus Informationsfragmenten auf eine drohende Schlägerei schließt, indem er aus diesen ein Bild der Situation rekonstruiert.

Nihat [J], Martin [J] und sein Freund springen auf und laufen in Richtung Ausgang. Sie sind aufgeregt und Mike [P] und ich hören nur ein paar Gesprächsfetzen: „Bei der Kirche“, „die schlägern sich“ und „der Mesut“.

Mike geht hoch ins Büro zu Simone und sagt zu ihr: Die sind jetzt alle raus zur Kirche weil sich da anscheinend wer „schlägert“.

Simone [P] sagt: Ja dann sollte von uns jemand auch da hingehen jetzt. Gehst du?

Mike sagt: Ja.

Simone fragt: Is der Peter [P] da? Kann der mitgehen?

Mike schaut sie fragend an und sagt: Ich glaub des „kriegen wir besser hin“ wenn wir zwei gehen.
(Beobachtungsprotokoll 54, Abs. 104-107)

Aufmerksam wird der Professionelle auf die Situation, weil die Jugendlichen den Jugendtreff verlassen. Aus den Gesprächsfetzen „bei der Kirche“, „die schlägern sich“ und „der Mesut“ macht er sich ein erstes Bild der Situation. Dieses teilt er seiner Kollegin mit: Er identifiziert die „Kirche“ als den Ort, der für das Event ausgewählt wurde, und vermutet, dass eine Schlägerei stattfinden soll („anscheinend wer schlägert“). Die Beobachtung, dass sich „alle“ dorthin begeben, nimmt auch hier einen besonderen Stellenwert bei der Definition der Situation ein. Bereits diese wenigen Informationen reichen dafür aus, dass der Professionelle von einer dro-

¹⁶⁸ Die Bedeutung der Entstehungsgeschichte und der Logik des Konflikts ist für Professionelle mit Regelorientierung beim Handeln weit weniger bedeutend als für Professionelle mit Beziehungsorientierung. Während es für erstere lediglich um Informationen im Sinne der Nachvollziehbarkeit der aktuellen Situation geht, stellen zweitere den Konflikt in den Mittelpunkt, wenn sie ihren Interventionsanspruch formulieren und durchsetzen (vgl. später in diesem Kapitel).

¹⁶⁹ Beide Beispiele greife ich später wieder auf. Da sich die beiden folgenden Handlungsstrategien der Professionellen – die Geschichte der Situation zu rekonstruieren und sich an den Ort des Geschehens zu begeben – nicht je nach Muster professioneller Problemkonstruktion unterscheiden, nutze ich die Darstellung dieser Handlungsstrategien, um ein zweites Beispiel einzuführen. Später kontrastiere ich an Hand der beiden Beispiele die unterschiedlichen Handlungsstrategien des Verhinderns, auf die die Professionellen zurückgreifen.

henden Schlägerei als Event der Problemlösung ausgeht. Auf dieser Grundlage wird die Zuständigkeit für die Situation zwischen den Professionellen verhandelt. Beide sind sich einig, dass diese besteht, d. h. dass sie sich sofort („jetz“) an den Ort des Geschehens begeben müssen („da hingehen“). Für die beiden stellt sich lediglich die Frage, wer die Aufgabe übernimmt. Dies macht deutlich, dass sich die Professionellen bei der Klärung ihrer Zuständigkeit nicht an engen territorialen Grenzen orientieren, sondern an der Zugehörigkeit der Jugendlichen zum Jugendtreff (vgl. Kapitel 6.2.2).

Mit der Erklärung ihrer Zuständigkeit beginnen die Professionellen eine Intervention, obwohl ihnen wichtige Informationen (noch) nicht zur Verfügung stehen. In Bezug auf die Beteiligten wissen die Professionellen nur, dass „Mesut“ sowie weitere Jugendliche aus dem Jugendtreff involviert sind, und über den zu Grunde liegenden Konflikt haben sie bisher gar nichts erfahren.

Während sich die Professionellen *an den Ort des Geschehens begeben*, holt die Professionelle Simone weitere Informationen von ihrem Kollegen Mike ein.

Wir gehen in Richtung Kirche.

Simone [P] fragt Mike [P] im Gehen: Und wie hast du des jetz mitgekriegt?

Mike antwortet: Ich hab nur Gesprächsfacetzen mitgekriegt. Auf einmal sind alle raus, und ich hab nur mitgekriegt „Kirche“ und „schlägern“ und „Mesut“ [J].

Simone zündet sich eine Kippe an und zieht ihren Hund hinter sich her. Sie sagt zu ihm: Tut mir leid, aber jetz musst dich beeilen.

Wir kommen bei der Kirche an. Es ist ein 1970er-Jahre-Bau, quaderförmig, aus Beton, mit einem Vorplatz und einem von der Straße nicht einsehbaren Innenhof, an den Veranstaltungs- und Pfarrräume grenzen.

Simone fragt: Und wo sind sie jetz? Hier is ja eindeutig niemand.

Mike sagt: Ja des wär ja auch blöd hier neben der Straße.

Simone sagt: Im Innenhof von der Kirche werden sie sich ja wohl nicht „schlägern“.

Wir schauen links von der Kirche in einen Weg hinein, dort sehen wir aber auch nichts, dann gehen wir in Richtung des Innenhofs der Kirche. Auf halbem Weg hören wir Stimmen, und Simone sagt: Aha?

Wir kommen an die Ecke, von der aus man den Innenhof einsehen kann.

Simone sagt: Da sind sie ja.

(Beobachtungsprotokoll 54, Abs. 121-131)

Mit der Frage, wie der Professionelle Mike von der drohenden Schlägerei als Event erfahren hat („mitgekriegt“), holt sich seine Kollegin Simone alle bisher vorhandenen Informationen ein. Dadurch kann sie sich selbst ein Bild von der Situation machen. Dass sie es eilig hat, an den Ort des Geschehens zu kommen („jetzt musst dich beeilen“), verweist auf eine Situationsdefinition, die mit der ihres Kollegen übereinstimmt. Wie sich anschließend zeigt, erscheinen die Angaben zum Ort des Geschehens so klar, sodass sich die Professionellen auf den Weg machen können. Die Jugendlichen scheinen aber zu wissen, dass ihre Art der Konfliktbearbeitung als Event nicht erwünscht ist. Sie wählen deshalb nicht nur einen Ort außerhalb des Jugendtreffs („bei der Kirche“), sondern zudem einen, der nicht sofort einsehbar ist – weder für PassantInnen, noch für die Professionellen, die sie suchen („wär ja blöd hier neben der Straße“).

ße‘). Sich an den Ort des Geschehens zu begeben heißt für die Professionellen deshalb, die Jugendlichen zu suchen (‘und wo sind sie jetzt?‘) und möglichst schnell zu finden (‘da sind sie ja‘).

Haben die Professionellen die Jugendlichen gefunden, gehen sie unterschiedlich vor, um die drohende Schlägerei zu verhindern. Zwar formulieren alle einen Interventionsanspruch und setzen diesen durch, identifizieren die Hauptbeteiligten und EskalatorenInnen und trennen diese von der Zuschauermasse, und führen Einzelgespräche. Dabei gestalten sie diese Strategien des Verhinderns jedoch unterschiedlich. Im Folgenden gehe ich am Beispiel der Professionellen Simone zuerst auf deren Handeln vor dem Hintergrund der Interpretation des Jugendtreffs als ‘Modell der Gesellschaft‘ ein. Anschließend kontrastiere ich ihr Handeln mit dem Beispiel der Professionellen Martina, die auf Grundlage der Vorstellung des Jugendtreffs als ‘Familienersatz‘ handelt.

Verhindern als Konfrontieren mit Regeln und Sanktionieren von Abweichung

Vor dem Hintergrund der Interpretation des Jugendtreffs als ‘Modell der Gesellschaft‘ und der damit verbundenen Regelorientierung richten Professionelle ihr weiteres Handeln durchgängig an dem Verständnis aus, dass die Jugendlichen mit Regeln konfrontiert und Abweichungen davon sanktioniert werden müssen.

Haben die Professionellen die Jugendlichen gefunden, *formulieren* sie einen *Interventionsanspruch* – im Sinne eines Anrechts, auch außerhalb des Jugendtreffs über die Regeln zu bestimmen, an die sich die Jugendlichen halten müssen. Sie halten geltende Regeln aufrecht und üben diese mit den Jugendlichen ein. Dies realisieren die Professionellen grundsätzlich durch die Ausübung von Regelmacht, da sie eine Interventionsberechtigung über die Zuständigkeit für den Raum beanspruchen (vgl. Kapitel 7.3.1). Da sich das Geschehen jedoch außerhalb des Jugendtreffs abspielt, reagieren die Jugendlichen damit, den Interventionsanspruch der Professionellen in Frage zu stellen.

Bei der Gruppe angekommen, fragt Simone [P] in die Runde: Was macht ihr hier?

Nihat [J] lacht und ruft: „Schlägerei zuschauen!“

Die Jugendlichen lachen.

Simone ist ernst und wütend und fragt: Findet ihr das lustig, euch hier alle zu versammeln und bei ner Schlägerei zuzuschauen? Wer wollte sich überhaupt schlagen?

Nihat ruft: Der Mesut [J] und der Manuel [J]! Der Mesut hat gesagt er schlägt zuerst den Manuel und dann ganz Neudorf [Stadtteil, in dem sich der Jugendtreff befindet].

[...]

Martin [J] sagt empört: Was geht euch des überhaupt an, des is ja nicht im Treff.

Simone regt sich auf: Ihr wisst genau dass wir des auch nicht dulden wenn ihr des außerhalb des Treffs macht. „Wir dulden es nicht wenn ihr euch schlägert“.

(Beobachtungsprotokoll 54, Abs. 139-143 und 149-150)

Die Professionelle beginnt die Formulierung des Interventionsanspruches zwar vorerst nicht mit der Nennung der Regel, die die Jugendlichen gerade übertreten. Die Frage ‚was macht ihr hier‘ kann aber als Aufforderung an die Jugendlichen verstanden werden, dies selbst zu tun.¹⁷⁰ Denn die Professionelle weiß darüber Bescheid, was die Jugendlichen machen (wollen) – dies ist der Grund, warum sie sich überhaupt an den Ort des Geschehens begeben hat. Die Antwort des Jugendlichen Nihat („Schlägerei zuschauen“) sowie das Lachen der anderen verweist darauf, dass alle wissen, warum die Professionellen hier sind. Das heißt auch, dass sich die Jugendlichen der ‚Regelübertretung‘ bewusst sind. Gleichzeitig zweifeln sie damit schon den Interventionsanspruch der Professionellen an. Simone führt weiter aus, dass das Verhalten der Jugendlichen falsch ist. Dabei drückt sie ihre Wut darüber aus, dass die Jugendlichen nicht ihren Erwartungen entsprechend handeln. Weiterhin bezieht sie sich auf eine Dimension der Gewaltrelevanz, indem sie ihre eigene Ernsthaftigkeit mit der Frage danach kontrastiert, ob die Jugendlichen eine solche Situation ‚lustig‘ finden. Anschließend wird deutlich, dass die Rekonstruktion der Geschichte der Situation laufend erfolgt. Die Professionelle Simone ergreift die Gelegenheit, Informationen über die Hauptbeteiligten des Konflikts einzuholen („Wer wollte sich überhaupt schlagen?“). Schließlich werden die bereits angedeuteten Positionen der Jugendlichen und der Professionellen noch einmal klar herausgestellt. Der Jugendliche Martin zweifelt den Interventionsanspruch der Professionellen an, indem er mit territorial begrenzter Zuständigkeit für die Regelüberwachung argumentiert („was geht euch das überhaupt an, des is ja nicht im Treff“). Die Professionelle Simone hingegen beharrt auf ihrer Definition. Neben der Nennung der übertretenen Regel („wir dulden es nicht wenn ihr euch schlägert“) bezieht sie sich zum einen auf das (Mehr an) Wissen über geltende Regeln, das die Jugendlichen als StammbesucherInnen haben („ihr wisst genau“). Zum anderen bekräftigt sie ihre Zuständigkeit über die engen territorialen Grenzen des Jugendtreffs hinweg („auch nicht [...] wenn ihr des außerhalb des Treffs machts“). Auch hier macht die Professionelle vor dem Hintergrund ihrer Regelorientierung aus einem Konflikt zwischen den Jugendlichen – über den noch immer nicht bekannt ist, warum er sich entwickelt hat – einen Konflikt zwischen Jugendlichen und Professionellen, dessen Gegenstand die Regelübertretung ist (vgl. Kapitel 9.1.1). Dies ist, wie sich noch zeigen wird, prägend für die gesamte weitere Intervention.

Wollen die Professionellen ihre Definition der Situation nun den Jugendlichen gegenüber durchsetzen, müssen sie der Infragestellung ihrer Zuständigkeit durch die Jugendlichen begegnen. Sie müssen ihre Regelmacht, die durch die Zuständigkeit für den Raum begründet ist,

¹⁷⁰ Es wird deutlich, dass dies ein immer wieder kehrendes Handlungsmuster bei Professionellen mit Regelorientierung ist. Auch der Professionelle Bernhard macht das beim Eindämmen des riskanten alltäglichen Wettbewerbs (vgl. Kapitel 10.1.1).

auch außerhalb des Jugendtreffs geltend machen. Dies machen sie, indem sie androhen, für das Verhalten außerhalb des Jugendtreffs Sanktionen für den Raum des Jugendtreffs zu verhängen.

Das Gespräch geht noch einige Zeit weiter, und vor allem Martin [J] und Nihat [J] bieten Simone [P] Paroli, lachen dabei immer wieder, und auch die Gruppe lacht immer wieder über ihre Entgegnungen. Schließlich sagt Simone: So, ihr drei kommt jetzt mit uns in den Treff, Nihat, Martin und Manuel [J]. Ich will mit euch reden.

Nihat ist empört: Warum? Was geht euch des an? Ich komm nicht mit.

Simone sagt wütend: Du bist Jugendrat, und solltest ein Vorbild sein, und deshalb kommst du jetzt mit! Du weißt, wenn du jetzt nicht mitkommst, dann wars des für dich.

Nihat und Martin regen sich auf, warum sie mitkommen sollen, und sagen, dass sie nicht mitkommen werden.

Simone wendet sich zum Gehen und sagt bestimmt über die Schulter: Wenn ihr jetzt nicht mitkommt, dann könnt ihr die Konsequenzen gerne schriftlich mitgeteilt bekommen. Des garantier ich euch.

Sie geht los, und Mike [P] und ich gehen mit.

Die Jungs murmeln miteinander, und Nihat sagt nach einiger Zeit: Kommt, gehen wir halt mit.

(Beobachtungsprotokoll 54, Abs. 158-165)

Nachdem die Positionen eine Weile ausgetauscht wurden, greift die Professionelle drei Jugendliche, Nihat, Martin und Manuel, aus der Gruppe heraus und versucht, diese in den Jugendtreff zu bestellen und damit das Geschehen in den Jugendtreff zu verlagern. Dies gelingt nicht, vielmehr wird ihre Zuständigkeit weiterhin angezweifelt, nun indem ihr die Berechtigung abgesprochen wird, das zu verlangen („Was geht euch des an? Ich komm nicht mit.“). Daraufhin spricht sie Nihat an, indem sie ihn als Jugendvertreter mit einem Mehr an Verantwortung adressiert („solltest ein Vorbild sein“), der bestimmte formale Verpflichtungen eingegangen ist („dann wars des für dich“). Dann geht sie los und formuliert die Drohung an die Jugendlichen, dass Sanktionen für den Raum des Jugendtreffs folgen werden („Konsequenzen gerne schriftlich [...]. Des garantier ich euch.“). Damit übt sie Regelmacht auf Grundlage ihrer Zuständigkeit für den Jugendtreff auch außerhalb enger territorialer Grenzen aus.

Vor dem Hintergrund des Regulationsdilemmas ist anzumerken, dass eine Drohung auf dieser Machtgrundlage nur funktioniert, wenn es den Jugendlichen wichtig ist, den Raum des Jugendtreffs nutzen zu können. Da es sich bei den betroffenen Jugendlichen um StammbesucherInnen sowie einen Jugendvertreter handelt, geht die Professionelle davon aus, dass dies so ist. Das verdeutlicht sie in einem anschließenden Interview.

Simone [P]: Ich hab dann gesagt ja okay, ich hab mir die-des war ... erst als ich gesagt hab okay, ... ich ich weiß ich hab mir des jetz GEMERKT wer des äh und dann kriegt ihr halt die Konsequenzen SCHRIFTLICH. (I: mhmm) ... Und ... des war mir schon KLAR dass die die ich davor gesagt hatte die solln mitkommen ... dass die dann mitkommen.

(Interview 23, Abs. 43)

Andernfalls führt eine solche Ausübung von Regelmacht nicht dazu, dass eine drohende Schlägerei verhindert werden kann. Vielmehr besteht die Gefahr, dass die Jugendlichen dem Jugendtreff in Zukunft fern bleiben und eine pädagogische Arbeit mit ihnen nicht mehr möglich ist. Wie der Fortgang des Geschehens zeigt, liegt die Professionelle mit ihrer Einschätzung

zung richtig. Nachdem sie sich abwendet und in Richtung Jugendtreff geht, verständigen sich die Jugendlichen darüber, ihr zu folgen („kommt, gehen wir halt mit.“).¹⁷¹

Bereits im Zuge der Formulierung und Durchsetzung ihres Interventionsanspruchs nimmt die Professionelle Simone eine *Identifizierung der Hauptbeteiligten und EskalatorenInnen* sowie deren *Trennung von der Zuschauermasse* vor. Sie wählt die Jugendlichen Nihat, Martin und Manuel aus und verlangt von ihnen, mit in den Jugendtreff zu kommen (siehe oben). Während dieser Interventionen produziert sie neben dem Konflikt zwischen den hauptbeteiligten Jugendlichen einen zweiten Konflikt – den zwischen Jugendlichen und Professionellen.¹⁷² Sie muss nun mit beiden umgehen bzw. sie bezieht sich in der weiteren Interaktion auf beide. Ihre Auswahlentscheidung begründet sie vor KollegInnen sowie vor mir als Forscherin.

Simone [P]: Und ... ja GUT ich mein da standen noch MEHR mit dabei. ... Ich hätte die jetzt natürlich auch ALLE mitnehmen können. (I: mhmm) Aber ... ähm des hätte jetzt auch nich WIRKLICH was gebracht. Ich hab den Martin [J] und den Nihat [J], also Nihat unter dem Aspekt dass er halt JUGENDRAT is, (I: mhmm) und dann da so frech auf seim Fahrrad sitzt und mir blöde ANTWORTEN gibt, und der Martin der hat ja dann die Situation mehr oder weniger ahm dass WIR da jetzt STANDEN so ins Lächerliche gezogen. Deswegen is ER mitgekommen, und der Manuel [J] klar, war ja quasi die HAUPTperson,

(Interview 23, Abs. 31)

Die Professionelle bezieht sich hier vorerst auf die ZuschauerInnen („da standen noch mehr mit dabei“). Sie macht deutlich, dass sie eine Intervention in Bezug auf diese als Masse nicht für sinnvoll hält („hätte [...] nich wirklich was gebracht“). Hingegen wählt sie drei Jugendliche aus, in Bezug auf die sie ein Handeln als sinnvoll erachtet – damit nimmt sie eine Identifizierung der Hauptbeteiligten und Eskalatoren vor. Dabei bezieht sie sich auf Grund ihrer Regelorientierung wie folgt auf die zwei unterschiedlichen Konflikte: Im Hinblick auf den Konflikt zwischen den Jugendlichen sieht sie Manuel als Hauptbeteiligten an, da er sich mit einem anderen, (noch) nicht anwesenden Jugendlichen vor Publikum schlagen wollte („quasi die Hauptperson“). Nihat und Martin könnten in diesem Konflikt als Eskalatoren eingestuft werden. In ihrer Argumentation bezüglich der Auswahl der beiden bezieht sich die Professionelle aber auf den Konflikt zwischen ihr und den Jugendlichen, der durch ihr Eingreifen entstanden ist. Nihats Verhalten kritisiert sie als einem Jugendvertreter nicht angemessen („unter dem Aspekt dass er halt Jugendrat is“), zumal dieser mit einem Mehr an formalen Verpflichtungen ausgestattet ist. Auf dieser Grundlage ist von ihm zu erwarten, dass er die von den Professionellen aufgestellten Regeln nicht übertritt, sondern mit vertritt (vgl. Kapitel 9.1.2) und keinesfalls dagegen arbeitet („und dann da so frech auf seim Fahrrad sitzt und mir blöde

¹⁷¹ Hier wird die gleiche Strategie der Professionellen deutlich wie beim Ausschließen (vgl. Kapitel 10.1.1). Den Jugendlichen wird das Eingestehen von Unterlegenheit vor ZuschauerInnen erleichtert, indem ihnen der Rücken zugedreht wird und die Professionellen sich entfernen.

¹⁷² Hier wird ein weiteres Handlungsmuster deutlich, auf das Professionelle mit Regelorientierung immer wieder zurückgreifen, nämlich die Produktion eines Konflikts zwischen den Professionellen und den Jugendlichen auf Grundlage einer festgestellten Regelübertretung (vgl. dazu auch Kapitel 9.1.1).

Antworten gibt‘). Auch die Entscheidung, Martin auszuwählen und von der Zuschauermasse zu trennen, begründet die Professionelle in Bezug auf diesen zweiten Konflikt. Dabei bemängelt sie, dass Martin ihren Interventionsanspruch nicht akzeptiert und gegenüber ihren Versuchen, die Macht über die Definition der Situation zu erlangen, Widerstand leistet (‘die Situation [...] dass wir da jetzt standen so ins Lächerliche gezogen‘).

Schließlich werden mit den ausgewählten Jugendlichen *Einzelgespräche* geführt. Diese werden sehr formal gerahmt und als Sanktionsmaßnahmen eingesetzt, die durch die Konfrontation der Jugendlichen mit der Deutungshoheit der Professionellen in Bezug auf Gewaltfreiheit geprägt sind. Den Jugendlichen wird die ‘richtige‘ Sicht auf die zu bearbeitende Situation aufgezeigt, d. h. sie sollen einsehen, dass ihr Handeln ‘falsch‘ war, und in Zukunft anders handeln. Wie ich oben bereits geschildert habe, müssen die Professionellen auch hier die Jugendlichen gut einschätzen können, um nicht zu riskieren, dass diese sich den Professionellen widersetzen und in Folge dessen die Nutzung des pädagogischen Angebots in Zukunft verweigern.

Wir kommen am Jugendtreff an und gehen alle hinein und die Treppe hoch in Richtung Büro.
 Simone [P] hält die Bürotür auf und ruft: Nihat! [J]
 Sie hält ihm die Tür auf, er geht hinein, und sie schließt die Tür hinter ihm.
 (Beobachtungsprotokoll 54, Abs. 171-173)

Das im Datenausschnitt beschriebene Zustandekommen des Einzelgesprächs, in dem über den aktuellen Konflikt gesprochen werden soll, ist durch zwei Rahmungen geprägt. Zum einen wird Nihat (genauso wie später Martin und Manuel) zu diesem Gespräch verpflichtet. Die Professionelle hat bereits außerhalb des Jugendtreffs (bei der Kirche) angekündigt, dass sie mit drei Jugendlichen sprechen möchte, und dies durch Einsatz von Regelmacht, durch Androhung von Konsequenzen für den Raum des Jugendtreffs, durchgesetzt (siehe oben). Auch bei der konkreten Initiierung des Gesprächs mit Nihat macht sie deutlich, dass dieser ihrer Anordnung Folge zu leisten hat. Ihre Erwartung, dass er sich zum Gespräch ins Büro zu begeben hat, macht sie ihm klar indem sie ihn ‘aufruft‘ (‘Nihat!‘) und ihm die Tür aufhält. Zum anderen wird ein hoher Grad an Formalität geschaffen, indem als Raum das Büro gewählt wird. Das Büro darf von den Jugendlichen in der Regel nicht ohne Beisein der Professionellen betreten werden, d. h. der Raum repräsentiert bereits eine klare Machtstruktur. Weiterhin stellt die Professionelle Formalität her, indem sie die Tür hinter Nihat schließt, denn geschlossene Türen sind im Jugendtreff eher eine Seltenheit. Das Gespräch selbst war einer Beobachtung durch mich als Forscherin nicht zugänglich,¹⁷³ dennoch zeigt die Darstellung der Professionel-

¹⁷³ Auf Grund meiner erworbenen Feldkenntnis war mir klar, dass es sich hier um ein Gespräch handelte, das durch eine Zweier-Konstellation charakterisiert ist, und in dem ZuschauerInnen stören. Ich versuchte deshalb nicht, an diesem und den zwei weiteren Gesprächen mit den von Simone ausgewählten Jugendlichen teilzuneh-

len, hier in einer Teambesprechung, dass sie es nicht als wechselseitiges Gespräch, sondern als Durchsetzung ihrer Sichtweise auf das Geschehen konzipiert hat.

Simone [P]: Und ahm dann hamm die ja mit ... mit wem hab ich n MARTIN [J] mitm NIHAT. [J]

Mike [P]: Zuerst /zuerst mitm Nihat.

Simone [P]: /genau mitm Nihat, weil weil ich gesagt hab also des des KANN nich sein dass DU der erste bist der dann zu ner SCHLÄGEREI rennt, sondern des DU musst eigentlich derjenige sein der sagt hej macht mal LANGSAM, und ähm des is einfach auch so als Jugendrat auch deine VORBILDfunktion.

Necla [P]: Ja.

Simone: Des hat er nich WIRKLICH verstanden, des wollt er auch nicht BEGREIFEN, und ähm ... des war dann auch so n Gespräch des sich dann achzig mal im KREIS gedreht hat,

(Teambesprechung 15, Abs. 78-82)

In der Darstellung des Gesprächs durch die Professionelle wird deutlich, dass sie auf eine Vermeidung der drohenden Schlägerei abzielt. Dabei bezieht sie sich auf Gewaltfreiheit („macht mal langsam“) und auf Kritik am Schaffen eines Publikums („dass du der erste bist der zu ner Schlägerei rennt“). Im Gespräch beansprucht sie die Deutungshoheit. Sie ist diejenige, die Nihats Verhalten kritisiert und ihm mitteilt, welches Verhalten in der Situation das „richtige“ ist („des kann nich sein“, „du musst“). Weiterhin verlangt sie von ihm, dass er sein Fehlverhalten einsieht und kritisiert seine fehlende Bereitschaft dazu („des hat er nich wirklich verstanden, des wollt er auch nicht begreifen“). Da Nihat die Position der Professionellen nicht übernimmt, führt das Gespräch für sie zu keinem zufriedenstellenden Ergebnis („Gespräch des sich dann achzig mal im Kreis gedreht hat“).

Aus diesem Grund schließt sie Nihat für einen Tag aus dem Jugendtreff aus.

Nach ca. 15 Minuten geht die Bürotür auf, und Nihat [J] kommt grinsend heraus. Hinter ihm kommt Simone [P] mit wütendem Gesichtsausdruck zur Tür und sagt zu Mike [P]: Kannst du Nihat zur Tür bringen? Der soll das Haus zügig verlassen, der braucht sich heute hier nicht mehr sehen lassen.

Dann sagt sie: Martin! [J]

Martin geht ins Büro und Simone schließt die Tür hinter ihm.

Mike geht mit Nihat zur Tür, die anderen Jungs, bis auf Manuel [J], gehen hinter ihnen her.

(Beobachtungsprotokoll 54, Abs. 186-189)

Nach Beendigung des Gesprächs wird Nihat aus dem Büro entlassen. Dass er „grinst“ als er herauskommt, kann als Zeichen an die anderen Jugendlichen interpretiert werden, dass er seine Position im abgeschlossenen Raum behauptet hat. Der wütende Gesichtsausdruck der Professionellen hingegen verweist darauf, dass das Gespräch aus ihrer Sicht nicht erfolgreich war. Dies wird auch deutlich, da sie Nihats Weigerung, sich ihrer Position anzuschließen, für den aktuellen Tag mit einem Ausschluss sanktioniert („braucht sich heute hier nicht mehr sehen lassen“). Sie bittet ihren Kollegen Mike, das Hausverbot durchzusetzen („Kannst du Nihat zur Tür bringen?“), da sie gleich anschließend ein weiteres Gespräch mit Martin durchführt, das sie ebenso initiiert wie das mit Nihat. Mit dem Einzelgespräch als Sanktionsmaßnahme kann die Professionelle zwar ihre Regelmacht durchsetzen, die Bereitschaft der Jugendlichen,

men. Ich verzichtete auf Beobachtungsdaten und generierte kompensatorisch Interviewdaten, darüber hinaus wurde in einer Teambesprechung darüber gesprochen (vgl. dazu Kapitel 5.2.2).

ihr Handeln zu überdenken, wird jedoch durch den erzeugten Konflikt zwischen Professionellen und Jugendlichen eher vermindert. Zudem geht die Professionelle das Risiko ein, dass die Jugendlichen sich solchen Machtdemonstrationen nicht weiter unterziehen und den Jugendtreff nicht mehr nutzen. Zumindest für den aktuellen Tag passiert dies, da die anderen Jugendlichen, außer Manuel, dem noch ein Gespräch bevorsteht, den Jugendtreff zusammen mit Nihat verlassen.

Dennoch kann die Professionelle Simone die drohende Schlägerei als Event der Konfliktbearbeitung in diesem Fall (vorerst) verhindern, denn es findet anschließend keine Schlägerei statt, die im Jugendtreff bekannt wird. Ihre Strategien des Verhinderns, die am Prinzip des Konfrontierens mit Regeln und des Sanktionierens von Abweichung ausgerichtet sind, haben demnach – zumindest in Bezug auf den sozialen Raum des Jugendtreffs – Erfolg.

Verhindern als Verstehen und Hinterfragen jugendlicher Deutungs- und Handlungsroutinen

Kontrastierend stelle ich nun das Handeln der Professionelle Martina dar, das vor dem Hintergrund der Interpretation des Jugendtreffs als ‚Familienersatz‘ und der damit verbundenen Beziehungsorientierung stattfindet. Diese richtet ihr weiteres Handeln zur Verhinderung der drohenden Schlägerei als Event der Konfliktbearbeitung durchwegs daran aus, die Deutungs- und Handlungsroutinen der beteiligten Jugendlichen zu verstehen, aber auch zu hinterfragen. Sie *formuliert* ebenfalls einen *Interventionsanspruch* und setzt diesen durch. Sie zielt dabei aber nicht auf eine Konfrontation mit Regeln. Zwar geht es auch darum, die drohende Schlägerei zu verhindern. Dies wird aber dadurch erreicht, dass die Professionelle Interesse für den Konflikt zwischen den Jugendlichen zeigt mit dem Ziel, die Deutungs- und Handlungsroutinen der Jugendlichen einerseits zu verstehen, anderseits aber auch zu kritisieren. Die Jugendlichen hingegen sind aufgefordert und damit beschäftigt, sich verständlich zu machen. Haben Professionelle persönliche Bedeutung für die Jugendlichen erworben, zweifeln die Jugendlichen einen solchen Interventionsanspruch nicht an.

Martina [P] stellt sich hinter sie und versucht zu lesen, was sie [Mert, J, und Hakan, J] schreiben. Sie sagt: Aha, und ihr schreibt jetzt dem Gökhan [J], dass der Furkan [J] kommt oder was. Was is daran eigentlich des Problem, wenn der Gökhan mit der Cousine vom Furkan „rummacht“? Ich mein mal „angenommen“, er hat sie nicht dazu „gezwungen“?

Die beiden Jugendlichen geben keine Antwort. Inzwischen sind Semin [J], Javier [J] und zwei Teenies (ca. 13 Jahre) hereingekommen und haben sich um den Computer niedergelassen.

Martina steht neben ihnen und fragt: Was würdest denn du sagen, Mert, wenn „dein Freund was mit deiner Cousine hat“?

Mert sagt in überzeugtem Ton: „Ich würd ihn töten!“

Dabei formt er mit der linken Hand eine hohle Faust und haut mit der flachen Handfläche mehrmals auf die so entstandene Öffnung.

Die anderen Jugendlichen lachen.

Martina bleibt ernst und fragt: Aber warum?

Hakan sagt: Ich würd ihn schlagen, ich würd ihn umbringen!

Martina antwortet: Aber n Freund is doch wer, den du „magst“, „dem du vertraust“. Ich würde mich freuen wenn ein Freund von mir mit meiner Cousine „zusammen wär“.

Javier steht auf, stellt sich zu Martina hin und erklärt ihr: Des is „wie Familie“. Er is „wie mein Bruder“, des is wie wenn mein Bruder mit meiner Cousine rummacht.

(Beobachtungsprotokoll 66, Abs. 45 und 59-68)

Die Professionelle beobachtet die Jugendlichen, wie sie die Schlägerei als Event der Problemlösung organisieren. Sie bringt ihre eigene negative Bewertung dieser Handlungen zum Ausdruck („Aha, und ihr schreibt jetzt dem Gökhan, dass der Furkan kommt oder was.“). Anschließend stellt sie den Gegenstand des Konflikts zwischen Gökhan und Furkan in den Mittelpunkt und fragt nach den Perspektiven der Jugendlichen („was is daran eigentlich des Problem“). Die Adressierung von Mert und Hakan zeigt, dass sie davon ausgeht, es handle sich um einen Konflikt, an dessen Problemkonstruktion und -bearbeitung die ganze Gruppe mitwirkt. Dabei expliziert sie ihre eigenen Vorstellungen von Normalität, indem sie erzwungene sexuelle Kontakte problematisiert, freiwillige jedoch als unproblematisch darstellt („angenommen, er hat sie nicht gezwungen“). Nachdem die Jugendlichen nicht antworten, hakt sie nach und fragt Mert direkt nach seiner Problemkonstruktion in einem Fall, in dem er selbst betroffen wäre („was würdest du denn sagen, wenn dein Freund was mit deiner Cousine hat“). Mert bestätigt die Problemkonstruktion des aktuell betroffenen Furkan. Mit der Aussage „ich würd ihn töten“ spielt er darauf an, dass das Handeln des Freundes vergolten werden muss. Der Begriff „töten“ ist hier als Metapher anzusehen, da er im Sprachgebrauch der Jugendlichen generell die Absicht bezeichnet, jemanden als Zeichen der Unterwerfung zu verletzen. Diese Symbolik unterstreicht er durch eine Geste, die dieselbe Bedeutung hat, jedoch in sexualisierter Form. Das darauf folgende Lachen der Jugendlichen macht zum einen ihre Zustimmung mit der grundlegenden Problemkonstruktion deutlich, deren Inszenierung („töten“) damit als übertrieben, aber gelungen anerkannt wird. Zum anderen weist es aber auch darauf hin, dass den Jugendlichen bewusst ist, dass sich Mert mit seiner Aussage gegen die Sichtweise der Professionellen stellt. Diese reagiert darauf sachlich und fordert Mert auf, seine Problemkonstruktion weiter zu explizieren („aber warum?“). Daraufhin unterstützt Hakan Mert, indem er dessen Konstruktionen bekräftigt („ich würd ihn schlagen, ich würd ihn umbringen“). Die Professionelle stellt nun ihren eigenen Bedeutungshorizont dem der Jugendlichen gegenüber, indem sie das Wort „Freund“ analysiert. Sie bezieht sich auf „sich mögen“ und „Vertrauen“ und macht deutlich, dass eine Beziehung zwischen einem Freund und einer Cousine für sie wünschenswert wäre – und kontrastiert damit ihre sozialen und moralischen Vorstellungen mit denen der Jugendlichen. Damit bedient sie sich der Strategie des Irritierens des Normalen (vgl. Kapitel 10.1.2). Die Jugendlichen lassen sich jedoch nicht irritieren. Vielmehr hilft nun auch Javier mit, ihr die Problemkonstruktion der Jugendlichen deutlich zu machen. Mit der Aussage „des

is wie Familie‘ eröffnet er einen klar von ihrer Vorstellung abweichenden Bedeutungshorizont. Er macht eine hochmoralische Bedeutungszuschreibung, die unhinterfragbar negativ bewertet wird, nämlich die des Quasi-Inzests („wie wenn mein Bruder mit meiner Cousine rummacht“).

Die Professionelle Martina macht mit dieser Handlungsstrategie etwas gänzlich anderes als ihre Kollegin Simone im obigen Beispiel. Sie bezieht sich nicht auf von ihr gesetzte und nicht hinterfragbare Regeln, die unabhängig vom spezifischen Konfliktfall gelten. Vielmehr bezieht sie sich genau auf diesen und hinterfragt die darauf bezogenen Problemkonstruktionen der Jugendlichen als Gruppe. Wie das Beispiel zeigt, fühlen sich die Jugendlichen dadurch auch als Gruppe angesprochen und sind damit beschäftigt, ihr gegenüber den gemeinsamen Bedeutungsrahmen darzustellen. Ein Hinterfragen des Interventionsanspruchs bleibt aus, weil Gegenstand der Auseinandersetzung der jugendliche Konflikt bleibt und ihr Handeln nur hinterfragt, nicht aber offensichtlich unterbunden werden soll. Es scheint, als gehen sowohl Jugendliche als auch Professionelle von einer kulturellen Unterschiedlichkeit aus, die sich in unterschiedlichen Bedeutungshorizonten äußert, über die sich beide Seiten verständigen möchten.

Vor dem Hintergrund der Beziehungsorientierung findet ebenfalls eine *Identifizierung der Hauptbeteiligten und EskalatorenInnen* statt, wenn auch bedeutend weniger offensichtlich. Die Professionelle Martina nimmt diese in den oben beschriebenen Gesprächen mit den Jugendlichen vor, die sie laufend aufrecht erhält. Im Gegensatz zu Professionellen mit Regelorientierung bestellt sie die Jugendlichen nicht in den Treff oder ins Büro ein. Vielmehr gesellt sie sich zu den Jugendlichen und versucht, mit ihnen ins Gespräch zu kommen. Dabei bezieht sie sich lediglich auf den Konflikt zwischen den Jugendlichen, da sie bisher keinen zwischen ihr selbst und den Jugendlichen erzeugt hat. So identifiziert die Professionelle Martina den Jugendlichen Mert als Eskalatoren, indem sie sich Zugang zu einem Gespräch zwischen ihm und Erdal verschafft. Anschließend fragt sie nach den Motiven seiner eskalativen Handlungen, hinterfragt diese aber auch.

Mert [J] geht zu Erdal [J], die beiden entfernen sich ein bisschen von der Gruppe und beginnen zu flüstern. Martina [P] geht zu ihnen und hört zu.

Mert sagt: He!

Erdal winkt ab und sagt: Die weiß sowieso immer alles.

Martina sagt: Ja, ich erfahre sowieso immer alles.

Erdal sagt: Die darf schon wissen.

Sie flüstern noch kurz, und Martina hört mit. Dann sagt sie zu Mert: Warum hast du dem Furkan denn gleich reingedrückt?

Mert sagt: Ich wollt ihn nur „informieren“, ich wollt nur „helfen“, damit er „was tun kann“.

Martina schüttelt den Kopf, und Mert geht wieder zu den anderen an den Computer.

(Beobachtungsprotokoll 66, Abs. 77-84)

Der Beginn der Szene zeigt, dass die Jugendlichen Mert und Erdal versuchen, durch die Entfernung von der Gruppe und von der Professionellen sowie durch Flüstern das Besprochene

zu verheimlichen. Die Professionelle gesteht ihnen diese räumliche Distanzierung und Geheimhaltung des Gesprochenen nicht zu, was auf den Interventionscharakter ihres Handelns verweist. Zudem rekonstruiert sie damit weiterhin die Geschichte der Situation. Während Mert ihre Interventionsberechtigung anzweifelt (‘he!’), klärt Erdal ihre Zuständigkeit auf Grund bestehender Beziehungen (‘die weiß eh immer alles’, ‘die darf schon wissen’). Dadurch kann die Professionelle am Gespräch teilhaben, was sie vorerst als Zuhörerin macht. Schließlich identifiziert sie Mert als Eskalateur, indem sie ihn nach einer Begründung für seine eskalativen Strategien fragt (‘warum hast du dem Furkan denn gleich reingedrückt?’). Damit regt sie ihn nicht nur an, seine Motive zu explizieren, sondern drückt auch zumindest ihr Unverständnis, wenn nicht auch ihre kritische Sichtweise auf ein solches Handeln aus. Hier führt ihre Handlungsstrategie dazu, dass Mert die Einbettung seiner Handlungen in einen moralisch zu rechtfertigenden Orientierungsrahmen deutlich macht (‘ich wollt nur helfen, damit er was tun kann’). Die Professionelle zweifelt diese Begründung an. Mit ihrem Kopfschütteln übt sie nun eindeutig Kritik an Merts eskalativen Handlungsstrategien, jedoch immer noch ohne Regeln ‘richtigen’ Verhaltens aufzustellen.

Schließlich werden auch *Einzelgespräche* geführt, aber anders gestaltet. Während Professionelle mit Regelorientierung diese, wie oben beschrieben, als Sanktionsmaßnahmen konzipieren, sehen Professionelle mit Beziehungsorientierung sie als Reflexionsmöglichkeit für die Jugendlichen an. Vor dem Hintergrund der Beziehungsorientierung schließt die Professionelle Martina an ihr bisheriges Verstehen und Hinterfragen an. Die Einzelgespräche unterscheiden sich in mehrfacher Hinsicht von den oben beschrieben. Zum einen haben sie einen äußerst informellen Charakter und sind dadurch für die Jugendlichen schwer als Interventionen in Bezug auf das Verhindern der drohenden Schlägerei zu identifizieren. Weiterhin sind sie als Unterstützungsangebot für die Jugendlichen konzipiert, zu denen diese nicht verpflichtet werden – sie können sie freiwillig wahrnehmen. Schließlich wird nicht als Ziel vorausgesetzt, dass die Jugendlichen die professionelle Deutung der Situation übernehmen. Die Gespräche sollen den Jugendlichen vielmehr die Möglichkeit bieten, ihren Konflikt vor dem Hintergrund unterschiedlicher Bedeutungshorizonte zu reflektieren und sich mit alternativen Möglichkeiten der Konfliktbearbeitung auseinanderzusetzen. Diese Strategie wird insbesondere auch vor dem Hintergrund des Regulationsdilemmas als Dilemma zwischen kultureller Annäherung und Distanz legitimiert.

Dies wird im weiteren Verlauf des Beispiels der Professionellen Martina deutlich. Sie spricht mit den Hauptbeteiligten über ihren Konflikt und hinterfragt dabei deren Handeln. Sie versucht dieses einerseits zu verstehen, kritisiert es andererseits aber auch.

Martina [P] stellt sich zu Markus [P] an die Theke und beobachtet die Jugendlichen.

Nach einer Weile geht Furkan [J] wieder zur Couch und sitzt dort allein. Er schaut aus, als würde ihn etwas bedrücken.

Nach einigen Minuten steht er auf und geht zu Martina. Er spricht sie an, und sie spricht kurz mit ihm, dann gehen sie gemeinsam aus dem Thekenraum ins Foyer und sprechen dort miteinander.

(Beobachtungsprotokoll 66, Abs. 91-93)

Wie deutlich wird, findet das Einzelgespräch mit dem hauptbeteiligten Jugendlichen Furkan freiwillig statt. In diesem Fall muss die Professionelle nicht einmal die Initiative für das Gespräch ergreifen, da Furkan von selbst auf sie zukommt. Weiterhin zeigt der Datenausschnitt die Informalität des Einzelgesprächs auf. Nach einem kurzen Gespräch an der Theke wird dieses zwar an einen anderen, ungestörteren Ort verlagert, der (längere) Weg in einen abzuschließenden, formal für Einzelgespräche vorgesehenen Raum wie beispielsweise das Büro, wird aber nicht genommen. Zwar konnte ich das Gespräch selbst im Beobachtungsprotokoll nicht festhalten,¹⁷⁴ jedoch stellt die Professionelle es im Interview wie folgt dar.

Martina [P]: dann ... hab ich eben versucht dann mit ihm zu reden, und ihm zu sagen wenn nen Stress hast dann klar das ALLEINE mit ihm, und (I: Ja) und auch mit WORTEN, ja und dann hat er relativ viel ja von sich erzählt dass er halt dann irgendwann mal ROT sieht und dann sieht er SCHWARZ und dann sieht er ÜBERHAUPT nix mehr

(Interview 28, Abs. 10)

Diese Darstellung des Einzelgesprächs verweist darauf, dass die Professionelle Furkan Möglichkeiten der Konfliktbearbeitung jenseits einer Schlägerei als Event aufzeigt. Dabei bezieht sie sich inhaltlich genauso wie die Professionelle Simone zum einen auf Gewaltfreiheit („mit Worten“) und zum anderen auf einen Verzicht auf das Publikum („klar das alleine mit ihm“). Dies macht sie aber auf andere Weise. Deutlich wird, dass es ihr um ein wechselseitiges Gespräch geht, in dem nicht der Jugendliche ihre Definitionen zu übernehmen hat („versucht mit ihm zu reden“). Dass der Jugendliche dieses Gesprächsangebot angenommen hat, legt die Aussage nahe, er habe „relativ viel ja von sich erzählt“. Im Besonderen nennt die Professionelle dabei Furkans Schilderung des eigenen Kontrollverlusts („rot sieht und dann sieht er schwarz und dann sieht er überhaupt nix mehr“).

Die Strategie, im Rahmen der Verhinderung einer Schlägerei, die die Jugendlichen als Event der Konfliktbearbeitung planen, nicht regelorientiert zu handeln, erklärt die Professionelle unter Bezug auf das Regulationsdilemma. Dies wird deutlich, als sie ihr Handeln während des Gesprächs mit Furkan reflektiert.

¹⁷⁴ Den beiden zu folgen und dem Gespräch zuzuhören habe ich als Beobachterin in dieser Situation als nicht angemessen angesehen, da dies das Geschehen bzw. den pädagogischen Prozess gestört hätte. Das Gespräch zeichnete sich durch eine Zweier-Konstellation aus, in der der Professionellen Vertrauliches mitgeteilt wurde. Auch weitere Professionelle hätten diese Situation irritieren können. Auf Grund meiner erworbenen Kenntnis des Feldes kam ich zu dieser Einschätzung und versuchte deshalb auch hier nicht, als Forscherin am Gespräch teilzunehmen. Zu Gunsten der Etablierung und Aufrechterhaltung meiner Rolle als kompetentes Mitglied im Feld habe ich hier ebenfalls auf Beobachtungsdaten verzichtet, und statt dessen kompensatorisch Interviewdaten generiert (vgl. dazu Kapitel 5.2.2).

Martina [P] sagt: [...] „Man darf denen dann nicht ZU moralisch kommen“, weil sonst kommen sie nicht mehr.

Ich sage: Ich finde, du sagst denen zwar immer, wie du des siehst, aber du verlangst nicht, dass sie auch so sehen. Des kann dann so daneben stehn.

Sie antwortet: Ja, ich finde halt in der offenen Jugendarbeit, „ich hab eine komplett andere Lebenseinstellung wie die“, und wenn ich denen des, ich willt ihnen zwar „überbringen“, aber wenn ichs ihnen zu sehr „aufdrück“, dann „kommen sie nicht mehr“. Dann sagen sie, „die Martina redet eh nur Scheiß“, und „kommen nicht mehr“. Und des kommt eh immer total schnell, „des verstehst du nicht“.

(Beobachtungsprotokoll 66, Abs. 98-100)

Die Professionelle expliziert hier auch in Bezug auf die relativ eskalierte Situation, dass sie eine Arbeitsbeziehung zu den Jugendlichen aufrecht erhalten will. Dies fasst sie mit der Aussage zusammen, „man darf denen dann nicht zu moralisch kommen, weil sonst kommen sie nicht mehr“. Der Begriff „moralisch“ verweist, genauso wie die „komplett andere Lebenseinstellung“, auf kulturelle Unterschiede zwischen Professionellen und Jugendlichen. Auch der Vorwurf der Jugendlichen „des verstehst du nicht“ bezieht sich darauf, weil Verstehen nur vor dem Hintergrund ähnlicher Bedeutungsrahmen möglich ist. Trotz pädagogischem Anspruch, gewaltfreie Lösungen zu vermitteln („ich willt ihnen zwar überbringen“), sollen die Jugendlichen mit ihren Problemkonstruktionen und -lösungsrouterinen geachtet werden. Ihnen soll – und kann auch – nichts aufgezwungen werden („wenn ichs ihnen zu sehr aufdrück“). Denn die Verweigerung des pädagogischen Angebots steht den Jugendlichen jederzeit offen („sonst kommen sie nicht mehr“), sei es nun dass sie überhaupt nicht in den Jugendtreff kommen oder nur nicht in Beziehung zu den Professionellen treten.

Schließlich ist festzustellen, dass auch die Professionelle Martina die drohende Schlägerei für den sozialen Raum des Jugendtreffs verhindern konnte. Das bedeutet, dass Strategien des Verhinderns, die auf das Verstehen und Hinterfragen jugendlicher Deutungs- und Handlungsrouterinen ausgerichtet sind, ebenfalls Erfolg versprechen, die „Katastrophe“ abzuwenden.

Die drohende Schlägerei als Event der Konfliktbearbeitung kann – aus Sicht der Professionellen – zusammenfassend als eine Situation charakterisiert werden, in der ein Konflikt zwischen zwei Jugendlichen bearbeitet werden soll, der in der Gruppe als moralischer Referenzrahmen bekannt ist und deshalb auch öffentlich „gelöst“ werden muss. Die Angehörigen der Gruppe haben die Absicht, sich deshalb als ZuschauerInnen an der Schlägerei zu beteiligen. Einerseits bieten sie damit das Forum, in dem die HauptkontahentInnen ihre soziale Positionierung öffentlich aushandeln können, andererseits versprechen sie sich dadurch ein außeralltägliches Erlebnis, welches einige ZuschauerInnen durch eskalatives Handeln begünstigen. Erlangen die Professionellen Kenntnis von einer drohenden Schlägerei als Event der Konfliktbearbeitung, versuchen sie diese zu verhindern. Im Sinne der Risikokontrolle sind sie bestrebt, deren Organisation durch die Jugendlichen zu unterbrechen. Im Zuge dessen wird auf unterschiedli-

che Handlungsstrategien zurückgegriffen. Neben einer laufenden Rekonstruktion der Geschichte der Situation, um überhaupt einen Überblick über das Geschehen zu erlangen, ist es notwendig, sich an den Ort des Geschehens zu begeben, um überhaupt intervenieren zu können. Dort wird auf unterschiedliche Art und Weise ein Interventionsanspruch formuliert, was die gesamte weitere Intervention prägt. Professionelle mit Regelorientierung richten ihr Handeln auf Konfrontation mit Regeln und Sanktionieren von Abweichung aus. Sie identifizieren die Beteiligung an einer Schlägerei sowie das Zusehen dabei als Regelübertretung, woraufhin die Jugendlichen ihre Zuständigkeit für Regeln außerhalb enger territorialer Grenzen des Jugendtreffs anzweifeln. Nur durch Androhung von Sanktionen für die Nutzung des Jugendtreffs kann die Akzeptanz der Zuständigkeit erreicht werden. Dadurch wird neben dem Konflikt der Jugendlichen untereinander ein Konflikt zwischen Jugendlichen und Professionellen erzeugt. Professionelle mit Beziehungsorientierung hingegen gestalten die Formulierung ihres Interventionsanspruchs, indem sie die Deutungs- und Handlungsroutinen der Jugendlichen zu verstehen versuchen, sie aber auch hinterfragen. Dabei stellen sie keine Verhaltensregeln auf, sondern beschäftigen die Jugendlichen damit, sich verständlich zu machen. Dementsprechend beziehen sie sich, wenn sie die Hauptbeteiligten des Konflikts und die EskalatorInnen identifizieren und in Bezug auf sie weiter intervenieren, auch nur auf den Konflikt zwischen den Jugendlichen. Professionelle mit Regelorientierung hingegen greifen dabei auf die genannten zwei Konflikte zurück, wobei der zwischen ihnen selbst und den Jugendlichen zentraler ist. Schließlich werden Einzelgespräche mit den identifizierten Hauptbeteiligten und EskalatorInnen geführt, um die Schlägerei als Event zu verhindern. Professionelle mit Beziehungsorientierung versuchen dabei, in informellen, freiwilligen, wechselseitigen Gesprächen Deutungs- und Handlungsroutinen zu hinterfragen und Alternativen anzubieten. Professionelle mit Regelorientierung hingegen geben den sehr formal gerahmten Gesprächen Sanktionscharakter, da sie die Jugendlichen dazu verpflichten. Sie streben eine Übernahme ihrer Deutungen durch die Jugendlichen an und sanktionieren es, wenn diese sich widersetzen. Im Hinblick auf die Vermeidung der ‚richtigen‘ Schlägerei sind beide Interventionen zumindest insofern erfolgreich, als sie die Jugendlichen bei der routinierten Planung und Durchführung der Schlägerei unterbrechen. Im Sinne laufender Ungewissheit bei der Risikobearbeitung kann jedoch nicht sicher gestellt werden, dass diese nicht später, beispielsweise nach Dienstschluss der Professionellen oder am nächsten Tag, ihre Konfliktbearbeitung im Rahmen einer als Event inszenierten Schlägerei wieder aufgreifen.

10.3 Die ‚richtige‘ Schlägerei deeskalieren

Die ‚richtige‘ Schlägerei muss, wie bereits beschrieben, als die ‚Katastrophe‘ angesehen werden, die in Bezug auf das Gewaltrisiko im Jugendtreff konstruiert wird (vgl. Kapitel 6.2.1). Sie stellt den Endpunkt möglicher Eskalation dar und ist dadurch gekennzeichnet, dass die KontrahentInnen eine gegenseitige körperliche Verletzung beabsichtigen (vgl. Kapitel 8.2.3). Die ‚richtige‘ Schlägerei ist deshalb in Bezug auf Gewalt im Jugendtreff als äußerste Ausnahmesituation anzusehen, die eintritt, wenn alle bisher beschriebenen Risikokontrollstrategien nicht erfolgreich waren. Dies zeigt, dass ein ausgefeiltes Repertoire an Handlungsstrategien nicht *mit Sicherheit* in der Lage ist (und sein kann), das Eintreten der ‚Katastrophe‘ zu verhindern.¹⁷⁵

Im Folgenden zeige ich deshalb, dass die Professionellen die Entwicklung einer ‚richtigen‘ Schlägerei dann nicht verhindern können, wenn sie deren Entwicklung gar *nicht, im Blick* haben, oder wenn sie diese *nicht so eskalierend eingeschätzt* haben. In Folge dessen sind sie gefordert, die ‚richtige‘ Schlägerei möglichst schnell zu *deeskalieren*. Deeskalieren bedeutet, die beteiligten Jugendlichen zu *trennen*, wieder ‚Normalität‘ herzustellen sowie den *Konflikt mit ihnen zu besprechen*.

Eine ‚richtige‘ Schlägerei kann zum einen dann nicht verhindert werden, wenn sich diese relativ schnell entwickelt und die Professionellen diese Entwicklung gar *nicht, im Blick* haben. Sie sind dann plötzlich mit der ‚Katastrophe‘ konfrontiert und müssen handeln, vorerst ohne die Entwicklung der Schlägerei zu verstehen.

Liz [P]: es warn ich glaub vierzich fümundvierzich Leute im Haus, ... und wir hamm eben OSTEREIER gesucht (I: mhmm) und alles die Älteren hamm für die VERSTECKT, und des war ne GANZ eigene NETTE Atmosphäre, (I: mhmm) und IRGENDWIE warn des im CAFÉ [ein Raum, in dem Computer, Fernseher und Sofas stehen] warn sie dann gesessen vorm PC und dann hat irgendjemand n VIDEO aufgemacht des er GESCHICKT bekommen hat. ... Und man SIEHT da einen einen äh nackten Penis. Des PROBLEM an der Sache war der eine hatte seinen kleinen NEFFEN oder COUSIN dabei, und hat sich dann WAHNSINNIG drüber aufgeregt, ... dass der Kleine des sieht. Und hat zu ihm gesagt mach aus. Und der hat nich sofort ausgeschalten. ... Und DANN ging die Diskussion los, dass der des nich SEHEN darf, und dann wurd also. Ich hab NUR noch mitbekommen im ENDEFFEKT wie sie dann im Gang STANDEM eben, sich ANGEBRÜLLT haben und schon aufeinander LOS gegangen sind. (Interview 15, Abs. 23)

In dieser Erzählung wird deutlich, dass die Professionelle in der beschriebenen Situation nicht mit einer ‚richtigen‘ Schlägerei rechnet. Im Zuge eines Osterfests nimmt sie eine ‚nette Atmo-

¹⁷⁵ Da ‚richtige‘ Schlägereien in Jugendtreffs äußerst selten auftreten, konnte ich während meiner Feldaufenthalte die ‚Katastrophe‘ nicht beobachten. Die folgenden Analyseergebnisse habe ich deshalb aus den Darstellungen ‚richtiger‘ Schlägereien durch die Professionellen v. a. in Interviews rekonstruiert. Dabei habe ich, wie auch die Datenausschnitte zeigen, bei der Analyse vor allem auf Erzählungen zurückgegriffen, da diese besser als Beschreibungen und Argumentationen an erlebte Handlungen anschließen (vgl. Schütze 2005, S. 226f.). In Bezug auf die dargestellten Ergebnisse ist demnach zu berücksichtigen, dass sie auf einer anderen Datengrundlage beruhen als die anderen Ergebnisse dieses Kapitels (10), die ich vornehmlich auf Grundlage von Beobachtungsdaten entwickelt habe.

sphäre‘ wahr und hat keinen Einblick in das ‚Café‘, wo zwei Jugendliche in eine Auseinandersetzung geraten, aus der relativ schnell eine ‚richtige‘ Schlägerei entsteht. Als die Professionelle die Entwicklung wahrnimmt, ist die Schlägerei schon im Gange (,ich hab nur noch mitbekommen [...] wie sie [...] schon aufeinander los gegangen sind‘).

Zum anderen können Risikokontrollstrategien aber auch dann nicht wirksam eingesetzt werden, wenn die aktuelle Situation *nicht so eskalativ eingeschätzt* wird, wie sie sich dann entwickelt. Der Zeitpunkt, zu dem entsprechend einer Risikokontrolle eingegriffen werden könnte, verstreckt dann, ohne dass die Professionellen intervenieren.

Mike [P]: Ähm ... eine Situation war zum Beispiel beim Basketball spielen, da war ICH auch direkt mit dabei als Beobachter, (I: mhm) zuerst wurde ganz normal gespielt, und dann hat man schon gemerkt wie so des Spiel so n BISSCHEN ... immer HEFTIGER wurde, ... also n-noch NICHT wirklich richtig FOUL gespielt, sondern mehr n bisschen KÖRPERKONTAKT, (I: mhm) und dann scheinbar muss es irgendwo ne Situation gegeben haben, wo der Körper wo der eine dann den andern n bisschen ausm WEG geschubst hat, ... dann hat der andere zurückgeschubst, und dadurch ist dann ne richtige Schlägerei (I: mhm) geworden.

(Interview 21, Abs. 19)

Im Gegensatz zu der oben beschriebenen Situation hat der Professionelle die Entwicklung der ‚richtigen‘ Schlägerei hier ‚im Blick‘ und schätzt diese auch ein (,man hat schon gemerkt‘). Zwar nimmt er eine Eskalation wahr (,wie so des Spiel so n bisschen immer heftiger wurde‘), auf Grund seiner Einschätzung sieht er sich aber noch nicht veranlasst, einzugreifen (,noch nicht wirklich richtig foul gespielt‘). In seiner retrospektiven Interpretation der Situation, die er im Interview macht, kann er den Punkt in der Interaktion der Jugendlichen nicht ausmachen, an dem das ‚Kippen‘ stattfindet (,scheinbar muss es irgendwo eine Situation gegeben haben‘). Insofern ist auch er von der Entwicklung der Situation zu einer ‚richtigen‘ Schlägerei überrascht, obwohl er bei deren Entwicklung anwesend war.

In beiden Fällen sehen sich die Professionellen vor die Aufgabe gestellt, die ‚richtige‘ Schlägerei möglichst schnell zu deeskalieren. Sie haben den Anspruch, die beteiligten Jugendlichen zu *trennen*, damit diese sich nicht weiter gegenseitig verletzen können. Das bedeutet, dass sie sich körperlich zwischen die beiden Jugendlichen begeben. Dies stellt eine Gefährdung der eigenen körperlichen und psychischen Integrität dar, weil die Gefahr besteht, sich selbst zu verletzen.

Liz [P]: dann muss man halt WIRKLICH versuchen die SOFORT zu trennen. (I: mhm) ... Und des irgendwie auf die Reihe zu kriegen. Wenn man dazu im STANDE is. Sag ich mal. Wenn man sichs auch TRAUT. Weil des kostet auch (I: ja) Überwindung.

(Interview 15, Abs. 21)

Die Professionelle beschreibt die Aufgabe des Trennens als Herausforderung (,auf die Reihe zu kriegen‘), da sie selbst dabei an ihre körperlichen und psychischen Grenzen kommt (,wenn

man dazu im Stande is‘, ‚wenn man sichs traut‘). Diese Gefahr der eigenen Verletzung wird zwar meist eingegangen, aber nicht unbedingt ohne Bedenken („kostet auch Überwindung“). Trennen bedeutet nicht nur, sich zwischen die beiden KontrahentInnen zu stellen. Vielmehr werden die beteiligten Jugendlichen in der Folge auch räumlich getrennt, d. h. idealerweise in zwei unterschiedliche Zimmer gebracht. Dadurch werden sie nicht nur von den ZuschauerInnen, die sich in der Regel schnell versammeln, getrennt.¹⁷⁶ Sie werden außerdem jeweils von einem oder einer Professionellen begleitet, damit sie ihre Version der Geschichte erzählen und sich emotional und körperlich beruhigen können. Dass das Erzählen der jeweiligen Version der Geschichte zeitgleich geschieht, sehen die Professionellen dabei als besonders wichtig und deeskalierend an. Ansonsten würde sich der Jugendliche, der erst als zweiter an die Reihe käme, benachteiligt fühlen und Angst haben, dass seine Version der Geschichte nicht ebenso viel Gewicht haben könnte wie die erste Version seiner KontrahentIn. Das beschriebene Trennen findet jedoch nicht immer auf diese als ideal erachtete Weise statt. Dies zeigt die folgende Erzählung.

Liz [P]: der IS wirklich GRÖSSER, und der andere is einfach SCHWERER als ich (I: mhm) also des sind ähm ... und die hab ich dann eben AUSEINANDERgeschoben und hab gesagt ähm der eine geht jetzt in in ins Büro, macht die Tür zu, damit er einfach RAUS is aus der Situation, und der ANDERE der wartet entweder im Gang und wenn er wenn des NICHT GEHT, dann wartet er draußen oder IRGENDWO. Und da hatt ich aber auch die Unterstützung von andern JUGENDLICHEN, (I: mhm) die den dann auch ZURÜCKgezogen haben. Weil der dann SOFORT wieder hinterher wollte (I: ja) und DRAUF wollte, ... und konnte dann im Endeffekt GOTT sei Dank mit beiden SPRECHEN. ... Danach. (I: mhm) Also dass ahm im Büro dann erst mal jetzt okay BERUHIG dich mal, weil die ja dann so, auf die können dann erstmal gar nicht SPRECHEN, die ZITTERN am ganzen Körper, die hamm ein-n ADRENALIN, STOSS, (I: ja) des is ... dann erstmal RUNTERfahrn, ... und DA war halt die Situation dadurch dass ich ALLEINE war, natürlich nich wirklich ahm .. GUT, weil der ANDERE alleine war. Oder mit JUGENDLICHEN die ihm dann ENTWEDER AUFgestachelt haben (I: mhm) ODER gesagt haben du SPINNST doch

(Interview 15, Abs. 23)

Die Professionelle problematisiert, dass sie in der Situation ‚alleine‘ ist, d. h. zu dem Zeitpunkt keine anderen Professionellen im Jugendtreff sind. Somit ist die Grundvoraussetzung für das oben beschriebene ideale Verfahren des Trennens nicht gegeben, denn die Jugendlichen können zwar räumlich getrennt („auseinandergeschoben“) und in unterschiedliche Zimmer gebracht werden („der eine geht jetzt ins Büro, macht die Tür zu“). Es ist jedoch nur für einen von beiden eine angemessene Betreuung möglich („nicht gut, weil der andere alleine war“), sodass das Verhalten des zweiten während des Gesprächs mit dem ersten Jugendlichen nicht kontrolliert werden kann („wartet entweder im Gang und wenn des nich geht [...] draußen oder irgendwo“). Insbesondere beschreibt die Professionelle, dass dieser versucht, ebenfalls ins Büro zu gelangen („weil der sofort wieder hinterher wollte“) und, da er seinerseits nicht betreut ist, die Schlägerei weiterführen will („und drauf wollte“). Um mit der Situation

¹⁷⁶ Zur Bedeutung von ZuschauerInnen bei einer Schlägerei vgl. Kapitel 10.2.2.

umgehen zu können, wendet die Professionelle zwei Ersatzstrategien zu den oben beschriebenen Idealen an. Zum ersten überträgt sie die Aufgabe, sich um den zweiten Jugendlichen zu kümmern, anderen Jugendlichen („Unterstützung von andern Jugendlichen“). Diese übernehmen aber nur die Aufgabe, dessen Verhalten zu kontrollieren („die den dann auch zurückgezogen haben“), während die Professionelle mit dem ersten Jugendlichen spricht. Deshalb muss sie zum zweiten nacheinander mit den beiden Jugendlichen sprechen, da sie es allein nicht gleichzeitig kann („Gott sei Dank mit beiden sprechen. Danach.“).

Während der Einzelgespräche sowie anschließend geht es vor allem darum, wieder „Normalität“ herzustellen. Das heißt zum einen in den Gesprächen mit den einzelnen Jugendlichen, wie die Professionelle oben bereits beschreibt, eine emotionale und körperliche Normalisierung zu befördern („beruhig dich mal“, „runterfahren“), da die Jugendlichen als emotional äußerst aufgewühlt erlebt werden. Dazu trägt bei, dass ihnen eine Kommunikation schwer fällt („können nicht sprechen“) und sie körperliche Symptome zeigen („zittern“, „Adrenalin“). Zum anderen bedeutet „Normalität“ herzustellen darauf hinzuwirken, dass die Jugendlichen wieder miteinander interagieren können, ohne dass die Situation erneut eskaliert. Dies erweist sich jedoch zumeist als schwierig, zumindest gleich im Anschluss an die Schlägerei.

Mike [P]: hamm versucht auch die nochmal beide zu nem GESPRÄCH (I: mhmm) zu bringen im Nachhinein, (I: mhmm) dass sie darüber erstmal SPRECHEN, (I: mhmm) hat aber nich geklappt dann haben wir halt erstmal den einen rausgeschickt mit Hausverbot, den ANDERN nochmal versucht mit IHM zu reden im Einzelgespräch, aber die warn da beide noch ZU aufgebracht. (I: mhmm) ... Wegen dem Ganzen. (Interview 21, Abs. 27)

Der Professionelle erzählt hier von einem Versuch der Normalisierung des Umgangs der Jugendlichen untereinander. Dies geschieht durch ein Angebot an die Jugendlichen, miteinander im Beisein der Professionellen zu sprechen. Das Angebot wird jedoch nicht angenommen, was der Professionelle damit erklärt, dass die emotionale Normalisierung noch nicht weit genug fortgeschritten ist („warn da beide noch zu aufgebracht“). Die Professionellen reagieren darauf mit einer weiteren Trennung der Jugendlichen, welche durch das Aussprechen eines (meist zeitlich begrenzten) Hausverbots erreicht wird. Durch das Ausschließen der Jugendlichen (vgl. Kapitel 10.1.1) soll hier erreicht werden, dass die Jugendlichen im Jugendtreff nicht aufeinander treffen, solange sich ihr Umgang miteinander nicht normalisiert hat. Damit wird zwar eine weitere Schlägerei nicht generell verhindert, jedoch im (territorial eingegrenzten) sozialen Raum des Jugendtreffs.

Die Möglichkeit, den *Konflikt zu besprechen*, wird den Jugendlichen erneut angeboten, wenn sowohl eine „Normalisierung“ in Bezug auf ihre Emotionalität sowie auf ihren Umgang miteinander wieder hergestellt ist – oft erst Tage später. Ein solches Gespräch findet idealerweise

mit beiden Jugendlichen zusammen statt. Wenn dies nicht möglich ist, kann die Konfliktbearbeitung aber auch einzeln durchgeführt werden.

Liz [P]: und wirklich zu sagen so jetzt SETZma uns an einen Tisch. Auch wenn des ne Woche oder zwei dauert. Aber jetzt machen wir des. (I: mhmm) Und des DRANbleiben is halt auch wichtig. Nicht dieses okay ich TRENN euch jetzt und ich RED jetzt fünf Minuten drüber, sondern des wirklich nochmal aufzugreifen. (I: mhmm) Dann auch zu sagen OKAY, ähm des war jetzt vor zwei Tagen wie siehts denn jetzt AUS. Auch wenn des mit dem EINZELNEN nochmal passiert.

(Interview 15, Abs. 57)

Über den Konflikt und die daraus entwickelte Schlägerei zu sprechen („jetz setzma uns an einen Tisch“), sieht die Professionelle als zentral an („dranbleiben“). Die Jugendlichen lediglich zu trennen und ein möglichst hohes Maß an Normalität herzustellen reicht ihrer Ansicht nach nicht aus („nicht dieses ich trenn euch jetzt und red jetzt fünf Minuten drüber“), um eine ‚richtige‘ Schlägerei nachhaltig zu deeskalieren und ihr Wiederaufleben zu verhindern. Vielmehr ist dafür eine Aufarbeitung zu Grunde liegender Konflikte notwendig („wirklich nochmal aufzugreifen“). Auch wenn diese idealerweise möglichst bald und mit beiden Jugendlichen zusammen stattfindet, kann sie in der Praxis auch später („ne Woche oder zwei“, „vor zwei Tagen wie siehts denn jetzt aus“) oder nur mit einem oder einer Jugendlichen („mit dem einzelnen“) durchgeführt werden.

Zusammenfassend wird deutlich, dass Professionellen sich in der Lage sehen, die ‚richtige‘ Schlägerei als ‚Katastrophe‘ im Jugendtreff zwar in der Regel, nicht aber mit Sicherheit zu verhindern. Obwohl sie äußerst selten stattfindet, haben die Professionellen Handlungsstrategien entwickelt, die ihnen im Falle einer Schlägerei zur Verfügung stehen. Während ein Trennen der Jugendlichen und die Herstellung von Normalität akute Deeskalationsstrategien in Bezug auf die aktuelle Schlägerei darstellen, kann das Besprechen des Konflikts bereits als Strategie zur Verhinderung einer erneuten Eskalation angesehen werden.

10.4 Professionelle Bezüge auf wissenschaftliches Wissen IV: Methoden der Gewaltbearbeitung und deren Verankerung in Theorien der Jugendarbeit

An dieser Stelle mache ich ein letztes Mal Bezüge zwischen professionellen und wissenschaftlichen Wissensbeständen deutlich. Die rekonstruierten typischen Situationen und vor allem die darin realisierten professionellen Handlungsstrategien legen nahe, nach Bezügen zu in der sozialpädagogischen Literatur vorfindbaren Methoden der Gewaltbearbeitung zu suchen.

Diesbezüglich ist festzustellen, dass man in einschlägigen Methodenbüchern der Gewaltbearbeitung¹⁷⁷ (vgl. Korn, Mücke 2011, Schwabe 2010) schnell fündig wird, wenn man nach angemessenen Interventionen bei direkter körperlicher Gewalt sucht, d. h. nach Strategien der Bearbeitung der ‚richtigen‘ Schlägerei. Insofern werde ich die entsprechenden Bezüge beleuchten, die hier erkennbar sind.

Der Großteil der rekonstruierten Handlungsstrategien, die ich dargestellt habe, bezieht sich jedoch nicht auf die Bearbeitung von Situationen, in denen direkte körperliche Gewalt angewendet wird. Vielmehr zielen sie auf eine sozialpädagogisch angemessene Kontrolle des *Gewaltrisikos*. In den Vordergrund rückt deshalb die Suche nach Methoden, die alltagsnahe deeskalative und gewaltpräventive Handlungsmöglichkeiten vorschlagen. In der sozialpädagogischen Methodenliteratur sind solche nur vereinzelt vorzufinden.¹⁷⁸ Sie werden als Interventionen in frühen Phasen von Prozessen der Eskalation konzeptualisiert, bleiben aber im Gegensatz zu den Interventionsformen bei direkter körperlicher Gewalt relativ allgemein (vgl. z. B. Korn, Mücke 2011, S. 47). Dies ist sicher auch darauf zurückzuführen, dass die Situationen, in denen präventiv interveniert wird bzw. werden kann, deutlich vielfältiger sind als die klar typisierbare Situation der Ausübung direkter körperlicher Gewalt. Denn präventive Strategien zielen nicht auf konkretes, in der zu bearbeitenden Situation realisiertes, sondern eben antizipiertes Verhalten der Jugendlichen ab. Dies zeigt die Rekonstruktion unterschiedlichster Situationen, in denen die Professionellen mit dem Ziel der Kontrolle des *Gewaltrisikos* handeln. Trotz allem erkennbare Bezüge zwischen den Strategien der Professionellen und den in der Methodenliteratur vorgeschlagenen Interventionen stelle ich im Folgenden dar. Ich zeige aber auch, dass Denkmuster emanzipatorischer und sanktionierender Theorieansätze (vgl. Kapitel 7.4) die Handlungsstrategien der Professionellen prägen. Denn in der sozialpädagogischen Literatur wird davon ausgegangen, dass ein Handeln nach den Prämissen der unterschiedlichen Ansätze neben vielem anderen auch gewaltpräventiv wirkt: Gelingende Subjektbildung bzw. gelingende Regeleinhaltung machen Gewaltanwendung überflüssig, da die Jugendlichen dann auf andere Handlungsmöglichkeiten zurückgreifen können.¹⁷⁹

¹⁷⁷ Zudem firmieren unter dem Begriff der Gewaltbearbeitung strukturierte Programme der Gewaltprävention, wie sie in Schule oder Jugendhilfe – jenseits des konkreten Alltags der Jugendlichen, als besondere Maßnahmen – angeboten werden (vgl. dazu die unterschiedlichen Programme, die Schröder, Rademacher und Merkle (2011) im Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik versammeln). Auf Grund ihrer Strukturiertheit ist es jedoch wenig sinnvoll, hier Bezüge zu diesen Programmen herzustellen.

¹⁷⁸ Allerdings existieren Arbeitsansätze, die explizit die (alltägliche) Arbeit mit gewaltbereiten Cliques konzeptualisieren (z. B. Krafeld 2001, Gulbins, Möller, Rosenbaum u. a. 2007). Auf Grund ihrer Spezialisierung auf diese Zielgruppen beziehen sie sich aber auf ganz andere professionelle Handlungsprobleme als die, die im hier diskutierten Zusammenhang interessieren.

¹⁷⁹ Vgl. dazu etwa Böllert (1997, S. 355f.), die unterschiedliche in Kapitel 7.4 beschriebenen Elemente von Subjektbildung als Grundlage gewaltpräventiven Handelns beschreibt.

Im Folgenden beziehe ich die rekonstruierten Handlungsstrategien der Professionellen und unterschiedliche Konzepte aus der theoretischen und methodischen Literatur der Sozialpädagogik aufeinander. Dabei gehe ich anfangs auf die Konzepte der *Eskalation und Deeskalation* ein. Darauf aufbauend diskutiere ich die Strategien der Bearbeitung des Gewaltrisikos als Strategien *präventiver Deeskalation*. Dabei konzentriere ich mich vor allem darauf zu zeigen, dass die rekonstruierten Strategien, die sich vor dem Hintergrund der verschiedenen Muster professioneller Problemkonstruktion unterscheiden, auch an unterschiedliche theoretisch-methodische Positionen anknüpfen. Anschließend setze ich mich mit Strategien im Umgang mit der ‚richtigen‘ Schlägerei als *Deeskalation in und nach der konkreten Gewaltsituation* auseinander. Schließlich greife ich die in Kapitel 7.4 aufgeworfene Frage nach *professionellen, ideologies*‘ noch einmal auf, indem ich darüber resümiere, dass die unterschiedlichen Muster professioneller Problemkonstruktion über Theorien der Professionellen hinaus auch als Bedingungen differenter Handlungsstrategien gelten können.

Eskalation und Deeskalation

Die Interpretation von Gewalt als Risiko, die Konstruktion von Eskalationsszenarien sowie die Entwicklung von Strategien zu deren Kontrolle verweisen auf die Konzepte der Eskalation und Deeskalation (vgl. Korn, Mücke 2011, Schwabe 2010). Wenn Interaktionen zwischen Jugendlichen zunehmend eskalieren, sind die Professionellen gefordert, deeskalierend tätig zu werden, um die Entladung der aufgebauten Spannung schlimmstenfalls durch direkte körperliche Gewalt (vgl. Schwabe 2010, S. 51f.) zu verhindern.

In Bezug auf das Konzept der Eskalation ist auffällig, dass in der sozialpädagogischen Literatur in der Regel davon ausgegangen wird, dass Eskalationen Konflikte zu Grunde liegen. So wird nicht nur Konfliktbearbeitung als Deeskalation oder Gewaltprävention angesehen (vgl. Schwabe 2010, S. 65f., Sturzenhecker 1997, S. 310), auch werden Gewalthandlungen grundsätzlich als Konfliktlösungsstrategien der Jugendlichen interpretiert (vgl. Mücke, Korn 2011, S. 47, Schwabe 2010, S. 55, S. 65, Schröder, Merkle 2009, S. 17).

Wie durch die rekonstruierten typischen Situationen der Risikokontrolle deutlich wird, sehen die Professionellen gewaltrelevante Eskalationen zwar teilweise durch Konflikte ausgelöst – Konflikte liegen (neben der Lust auf außertägliche Erfahrung) etwa der drohenden Schlägerei als Event der Konfliktbearbeitung zu Grunde, oder die ‚richtige‘ Schlägerei kann in Konflikten begründet sein. In sehr hohem Maße entwickeln sich eskalierende Situationen jedoch aus spielerischem Wettbewerb heraus – alltäglich durch ein ‚Kippen‘ symbolisierter Kämpfe, selten auch durch die Symbolisierung von Gewalt mit Hilfe von Alarmauslösern. Eskalatio-

nen auf dieser Grundlage stellen einen anderen Typus von Eskalation dar als konfliktbedingte Eskalationen.¹⁸⁰

Solche Eskalationen aus dem Spiel heraus werden in der sozialpädagogischen Methodenliteratur kaum thematisiert.¹⁸¹ Zwar werden Ad-hoc-Eskalationen (vgl. Schwabe 2010, S. 95f.) beschrieben, die sich situativ in kürzester Zeit bis zum Höhepunkt ‚hochschaukeln‘. Jedoch wird auch für diese angenommen, dass bestehende Konflikte zu Grunde liegen (vgl. ebd., S. 147). Mit einer solchen Interpretation von Eskalation wird an deren Höhepunkt stehendes Gewalthandeln immer als Strategie der Konfliktlösung verstanden. Geht man aber, wie die Professionellen, (auch) von der These überbordenden Spiels aus, eröffnen sich weitere Interpretationsmöglichkeiten: Zum einen können Eskalation und Gewalt dann als jugendliche Erfahrung von Impulsivität, Expressivität und Körperlichkeit angesehen werden, für die der Jugendtreff einen Raum bieten soll (vgl. Rose, Schulz 2007, S. 265, die das jedoch nicht auf Eskalation oder Gewalt beziehen). Zum anderen können sie im Rahmen spielerischen Wettbewerbs interpretiert werden, in dem die Jugendlichen zwar möglichst nah an ihre Grenzen gehen, diese aber nicht absichtlich überschreiten (vgl. Oswald 1997, S. 395ff.). In diesem Fall entsteht – wenn überhaupt – erst durch die unabsichtliche Verletzung des Gegenübers ein Konflikt.

Zwar kann argumentiert werden, dass Ad-hoc-Eskalationen aus dem Spiel heraus verborgene Konflikte der Positionierung in der Peer-Group zu Grunde liegen. Da das Spiel jedoch durch Tun ‚als-ob‘ charakterisiert ist, bietet es gerade die Möglichkeit, Über- und Unterordnung auszuhandeln, ohne dies explizit zu machen. Eine Explikation würde diesen Modus jugendlicher Interaktion, der informelles Lernen in der Peer-Group begründet, ad absurdum führen – sofern eine solche überhaupt möglich ist, da diese Prozesse hochgradig implizit ablaufen und außerdem ‚im Spaß‘ stattfinden. Professionelle Handlungsstrategien wie das Explizieren von Positionen im Konflikt, wie Schwabe (2010, S. 55) sie beispielsweise für eine erste Phase der Eskalation vorschlägt, können hier nur schwer zum Einsatz kommen.

Da Eskalationen aus dem Spiel heraus als Handlungsproblem in der Methodenliteratur kaum aufgegriffen werden, werden auch keine darauf abgestimmten konkreten Handlungsmöglichkeiten vorgeschlagen.

¹⁸⁰ Betrachtet man die Tendenzen gewalttätigen Handelns der Jugendlichen, auf die die Professionellen sich beziehen (vgl. Kapitel 8.1.2), wären Hochschaukeln und Kontrollverlust dem Typus der Eskalation aus dem Spiel heraus zuzuordnen, die Bereitschaft, Konflikte gewalttätig zu lösen, hingegen konfliktbedingten Eskalationen.

¹⁸¹ Studien, die sich damit beschäftigen (z. B. Oswald 1997) scheinen kaum Eingang in die Methodenliteratur gefunden zu haben.

Dennoch kann zur grundsätzlichen Interpretation bestimmter Handlungsstrategien der Professionellen auf das Konzept der Deeskalation zurückgegriffen werden. Korn und Mücke (2011, S. 46ff.) unterscheiden dabei drei Phasen: die präventive Deeskalation, die Deeskalation in der konkreten Gewaltsituation sowie Maßnahmen nach der Eskalation. Im Folgenden übernehme ich diese Strukturierung, um professionelle Strategien zur Kontrolle des Gewaltrisikos vor dem Hintergrund sozialpädagogischer Literatur zu betrachten.

Die Bearbeitung des Gewaltrisikos als präventive Deeskalation

Präventive Deeskalation beschreiben Korn und Mücke (2011, S. 47) als „frühzeitiges Unterbinden eines Eskalationsablaufes“. Dies impliziert, dass deeskaliert werden kann, sobald eine Eskalation im Gange ist. Präventive Deeskalation bezieht sich damit auf die frühen Phasen des Eskalationsprozesses (vgl. Schwabe 2010, S. 55). Da die Professionellen jedoch auch tätig werden, indem sie Eskalationsszenarien antizipieren, muss der Blick darüber hinaus auf alltagsnahe Prävention von Gewalt (vgl. Korn, Mücke 2011, S. 155ff.) gerichtet werden. Denn diese umfasst auch die Situationen, in denen noch kein Eskalationsprozess gestartet ist, die Professionellen ihre Strategien aber bereits auf die Kontrolle des Gewaltrisikos ausrichten.

Alltagsnahe Prävention muss unterschieden werden von Programmen der Gewaltprävention, die in Form von Übungen und Rollenspielen im Rahmen einer bestimmten Anzahl von Präventionseinheiten in Schule oder Jugendhilfe abgehalten werden (vgl. bspw. die Programme in Schröder, Rademacher, Merkle 2011, Schröder, Merkle 2009). Vielmehr wird eine Verankerung im Alltag der Jugendlichen sowie in ihrem Sozialraum als wichtig erachtet (vgl. Korn, Mücke 2011, S. 175).¹⁸² Dies geschieht im Anschluss an emanzipatorische Theorien der Jugendarbeit, denn alltagsnahe Prävention wird als Schaffen einer gewaltfreien Lebenswelt interpretiert, die „mehr Autonomie, mehr Experimentiermöglichkeiten und Spielraum zu produktiver Abweichung“ (ebd., S. 155) ermöglicht. Jugendliche Abweichung wird normalisiert und im Rahmen alltagsnaher Prävention aufgegriffen, indem sie dafür genutzt wird, Lern- und Entwicklungsprozesse zu initiieren. Insbesondere Gewaltprävention auf personaler Ebene setzt, im Sinne von Subjektbildung, an einzelnen Jugendlichen und ihrer Entwicklung an (vgl. ebd., S. 156ff.).

Auf dieses Verständnis alltagsnaher Prävention und präventiver Deeskalation beziehen sich Professionelle, die sich am Problemkonstruktionsmuster des Jugendtreffs als ‚Familienersatz‘ orientieren. Alltagsnahe Gewaltprävention kann jedoch auch als Übung der Eingliederung ins

¹⁸² Insofern werden die frühzeitige Einbindung der Polizei oder die Vermittlung gefährdeter Jugendlicher in Antigewalttrainings (z. B. Weidner 2011, Weidner, Kilb, Kreft 2009) kritisch betrachtet, da diese damit aus dem Sozialraum befördert und ausgegrenzt werden (vgl. Korn, Mücke 2011, S. 175).

gesellschaftliche Regelwerk interpretiert werden, wie dies Professionelle machen, die den Jugendtreff als ‚Modell der Gesellschaft‘ konzipieren. Eine entsprechend explizite Ausarbeitung eines solchen Verständnisses findet sich in der sozialpädagogischen Literatur meines Wissens nicht,¹⁸³ es kann aber durch Denkmuster sanktionierender Pädagogik fundiert werden.

Vor diesem Hintergrund setze ich mich im Folgenden mit den unterschiedlichen professionellen Strategien der Risikokontrolle auseinander, die aus den verschiedenen Mustern professioneller Problemkonstruktion resultieren.

Die Handlungsstrategien der Professionellen, die den *Jugendtreff als ‚Familienersatz‘* verstehen, sind grundsätzlich vor dem Hintergrund personaler Gewaltprävention (Korn, Mücke 2011, S. 157ff.) sowie bestimmter Denkmuster emanzipatorischer Ansätze (vgl. Kapitel 7.4) interpretierbar.

Beispielsweise beziehen sich unterschiedliche Strategien darauf, bei den Jugendlichen *Reflektionsprozesse* über ihre Sichtweisen und Handlungsmuster anzuregen: Eindämmen wird praktiziert, indem eine aus professioneller Sicht bevorstehende Eskalation kommuniziert wird, um die Entwicklung eines Bewusstseins für die gerade ablaufende Situation zu ermöglichen. Durch Irritieren des Normalen werden alltägliche Routinen der Sprachverwendung unter Berücksichtigung unterschiedlicher Kontexte hinterfragt. Die drohende Schlägerei als Event der Konfliktbearbeitung wird verhindert, indem Interesse für den Konflikt der Jugendlichen gezeigt wird und sie damit beschäftigt werden, ihre Deutungs- und Handlungsroutinen zu explizieren und verständlich zu machen.

Theoretisch-methodische Bezugspunkte dafür finden sich zum einen in Bezug auf das Verstehen jugendlicher Denk- und Handlungsmuster, zum andern in Hinblick auf deren Hinterfragen und Reflektieren:

Die Jugendlichen verstehen zu wollen und dieses Verständnis zum Ausdruck zu bringen, wird als grundsätzliche deeskalative Strategie beschrieben (vgl. Schwabe 2010, S. 55). Denn den Jugendlichen zuzuhören heißt auch, sie ernst zu nehmen und anzuerkennen. Dies wird möglich, weil davon ausgegangen wird, dass ihre Handlungsmuster vor dem Hintergrund ihrer kulturell unterschiedlichen Bedeutungshorizonte sinnhaft erscheinen (vgl. Korn, Mücke 2011, S. 158, Sturzenhecker 1997, S. 305). Eine solche Anerkennung der Sichtweisen der Jugendlichen verschafft den Professionellen erst die Berechtigung, kritisch hinterfragen zu dürfen

¹⁸³ Im Kontext sanktionierender Pädagogik finden sich spezifische konzeptionelle Ausarbeitungen zur Gewaltprävention und -bearbeitung weniger für den sozialpädagogischen Alltag, als vielmehr für die bereits genannten speziellen Programme wie Antigewalttrainings (vgl. z. B. Weidner 2011, Weidner, Kilb, Kreft 2009).

(vgl. Korn, Mücke 2011, S. 158f.). Ein Hinterfragen selbstverständlicher jugendlicher Routinen stößt Reflexionsprozesse an, die vor dem Hintergrund emanzipatorischer Denkmuster dazu führt, Selbstbewusstsein zu entwickeln und Handlungsspielräume zu erweitern (vgl. Kapitel 7.4, Korn, Mücke 2011, S. 159f.). Das Irritieren des Normalen beispielsweise kann Bildungsprozesse anregen, die das Bewusstsein der eigenen Sprachverwendung in unterschiedlichen Kontexten oder der Grenzen anderer Personen fördern. Wenn im Rahmen des Verhinderns der drohenden Schlägerei Einzelgespräche geführt werden, zielen sie darauf ab, Konflikte vor dem Hintergrund unterschiedlicher Bedeutungshorizonte zu reflektieren und alternative Handlungsmöglichkeiten zumindest zu denken. Die Gleichzeitigkeit von Verstehen und Hinterfragen ist gerade vor dem Hintergrund des Erlernens diskursiver Entwicklung von Moral (vgl. Kapitel 7.4) von Bedeutung, denn es gibt nicht unbedingt ‚richtige‘ Lösungen der zu bearbeitenden Situationen. Sowohl die Professionellen als auch die Jugendlichen müssen es aushalten, wenn die Sichtweisen und bevorzugten Handlungsoptionen weiterhin differieren (vgl. in Bezug auf Konfliktbearbeitung Sturzenhecker 1997, S. 313).

Zudem beziehen sich Strategien der Professionellen auf die Erfahrung gegenseitiger *Anerkennung*, welche als zentrales emanzipatorisches Denkmuster anzusehen ist (vgl. Kapitel 7.4). Vor dem Hintergrund personaler Gewaltprävention wird davon ausgegangen, dass das Erfahren von Anerkennung „gewalthemmende Wirkungen“ (Korn, Mücke 2011, S. 159) hat. Dass auch die oben beschriebenen Strategien nur auf Grundlage wechselseitiger Anerkennung möglich sind, wurde bereits deutlich. Weiterhin verweist die Strategie des Zulassens auf Anerkennung der Jugendlichen, da Autonomiespielräume eröffnet werden. Darüber hinaus ist sie als alltagsnahe Prävention zu verstehen, da die Professionellen das Geschehen im Ohr und im Blick behalten – dies impliziert, dass die Professionellen frühe Phasen der Eskalation wahrnehmen und zu anderen Handlungsstrategien übergehen können. Ebenso spielt wechselseitige Anerkennung beim Mitmachen eine zentrale Rolle, denn nur sie ermöglicht das Spiel mit den Rollen. Zudem werden informelle Lernprozesse, die in der Peer-Group stattfinden, gewürdigt (vgl. Schwabe 2010, S. 148f.). Durch die Berechtigung, mitzumachen, wird das Steuern ‚von innen‘¹⁸⁴ möglich, das einen weiteren Bezug auf präventive Deeskalation deutlich macht. Wenn beispielsweise eine Professionelle durch Mitmachen am symbolischen Kampf einem

¹⁸⁴ VertreterInnen emanzipatorischer Jugendarbeit würden hier einwenden, dass Steuern ‚von innen‘ nicht dem Gebot der Partizipation, das für diesen Ansatz zentral ist, entspricht. Denn das Geschehen wird beim Steuern ‚von innen‘, ohne es den Jugendlichen transparent zu machen, in eine bestimmte Richtung gelenkt. An dieser Stelle wird deshalb noch einmal deutlich, dass die Professionellen, die den Jugendtreff als ‚Familienersatz‘ verstehen, das Konzept der Persönlichkeitsentwicklung in Beziehungen stark ins Zentrum stellen, Partizipation im Sinne des Wahrnehmens und Schaffens gesellschaftlicher Beteiligungschancen (auf allen Ebenen, d. h. auch im Alltag des Jugendtreffs) teilweise aus dem Fokus gerät (vgl. dazu auch Kapitel 7.4). Es muss jedoch auch angemerkt werden, dass die Handlungsstrategien, die auf Reflexionsprozesse der Jugendlichen abzielen, als partizipative Strategien in Bezug auf die Alltagsgestaltung im Jugendtreff verstanden werden können.

unterlegenen Jugendlichen ermöglicht, das Spiel zu verlassen, ohne als Verlierer etikettiert zu werden, bietet sie ihm die Möglichkeit, die Situation ohne ‚Gesichtsverlust‘ zu verlassen (vgl. Korn, Mücke 2011, S. 56f.), und sorgt damit dafür, ihn nicht „unnötig unter Druck zu bringen“ (Schwabe 2010, S. 101).

Diese Beispiele machen deutlich, dass die Strategien der Professionellen, die Jugendarbeit als ‚Familienersatz‘ verstehen, auch ihre Strategien der Kontrolle des Gewaltrisikos an Denkmustern emanzipatorischer Ansätze orientieren – insbesondere an der dort verorteten Bildungs- und Beziehungsorientierung. Jedoch ist zu fragen, wie die Strategie des Ausschließens, auf die die Professionellen, wenn auch selten, zurückgreifen, in diesem Muster der Problemkonstruktion zu verorten ist.

Das Konzept der Beziehungsarbeit geht davon aus, dass die Arbeit an Beziehungen und Inhalten gekoppelt werden muss (vgl. Kapitel 7.4). Scheitert das, d. h. ist die Bedeutung der Professionellen für die Jugendlichen in einer Situation so gering, dass sie nicht bereit sind, an der Kontrolle des Gewaltrisikos mitzuarbeiten, sind die Professionellen auf regelorientiertes Handeln ‚zurückgeworfen‘. Sie formulieren eine Grenze sowie deren Übertretung und sanktionieren diese mit einem Hausverbot. Dabei gewähren sie betroffenen Jugendlichen die Möglichkeit, ihr Gesicht zu wahren. Dies kann als Anerkennung der ‚Not‘ interpretiert werden, in der diese sich auf Grund ihrer lebensweltlichen Sinnhorizonte befinden. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass Autonomiespielräume nicht unbegrenzt dehnbar sind.

Die Handlungsstrategien der Professionellen, die den *Jugendtreff als ‚Modell der Gesellschaft‘* interpretieren, beziehen sich hingegen schwerpunktmäßig auf das Vorgeben von Regeln und das Sanktionieren von Regelübertretungen. Hier wird abermals ein enger Bezug zur sanktionierenden Pädagogik deutlich. Im Rahmen methodischer Literatur wird einerseits angemerkt, dass deeskalieren auch heißen kann, deutlich zu machen, dass Professionelle langfristig über eine überlegene Machtposition verfügen (vgl. Schwabe 2010, S. 56). Andererseits wird darauf aufmerksam gemacht, dass der flexible Umgang mit Regeln einer Deeskalation von Situationen zuträglich ist (vgl. ebd., S. 66f.). Dies verweist auf das Dilemma zwischen Zulassen von Regelabweichung und Regeldurchsetzung, welches für die Professionellen insbesondere bei der Strategie des Zulassens von Bedeutung sein dürfte. Entweder hat noch keine Regelübertretung stattgefunden, oder aber die Regelübertretung wird bis zu einem gewissen Grad zugelassen. Schwabe (ebd., S. 188f.) beschreibt dies als Gratwanderung zwischen Strukturierung, im Sinne von Steuerung der Jugendlichen durch Regelfest- und -durchsetzung, und Ermöglichung von Selbststeuerung. Damit knüpft auch er an das Denk-

muster sanktionierender Pädagogik an, das die Gestaltung des Übergangs zwischen Selbst- und Fremdorientierung (vgl. Kapitel 7.4) beschreibt.

Auch am Beispiel der Strategie des Eindämmens können Bezüge zur sanktionierenden Pädagogik deutlich gemacht werden. Die Professionellen, die Eindämmen in Form einer vorübergehenden Regeldurchsetzung praktizieren, konfrontieren die Jugendlichen zeitnah und direkt mit der Übertretung einer bestimmten Regel, beispielsweise dem Verbot von Schimpfwörtern. Sie fordern eine Einhaltung der Regel und machen deutlich, dass sie die Regelübertretung (das Benutzen von Schimpfwörtern im Jugendtreff) nicht akzeptieren. Gelingt es den Jugendlichen trotz mehrmaliger Wiederholung nicht, die Regel einzuhalten, sanktionieren die Professionellen dies. Folge kann deshalb das Ausschließen der betroffenen Jugendlichen sein. Vor diesem Hintergrund stellt Ausschließen eine negative Sanktionierung der Regelübertretung dar und ist als klassische Strategie sanktionierender Pädagogik anzusehen. Sich im Zuge der Durchsetzung der Sanktion wegzudrehen, um den betroffenen Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, vor ihren FreundInnen das ‚Gesicht zu wahren‘, kann in diesem Kontext als Beibehaltung der Wertschätzung während der Konfrontation (vgl. Kapitel 7.4) interpretiert werden. Korn und Mücke (2011, S. 56) beschreiben diese Handlungsmöglichkeit insbesondere für machtorientierte Auseinandersetzungen zwischen Jugendlichen und Professionellen.

Die Stringenz, mit der die Professionellen eine Regelorientierung beim Handeln verfolgen, kann insbesondere auch dargestellt werden, wenn die Strategie des Verhinderns der drohenden Schlägerei als Event der Konfliktbearbeitung betrachtet wird. Durchgehend wird ein Konfrontieren mit Regeln und ein Sanktionieren von Abweichung praktiziert. Bei der Formulierung des Interventionsanspruchs wird das Recht artikuliert, auch außerhalb des Jugendtreffs über die geltenden Regeln zu bestimmen. Auch beim expliziten Definieren und Herausgreifen einzelner Hauptverantwortlicher, das Schwabe (2010, S. 171f.) als machtorientierte Strategie der Deeskalation beschreibt, wird auf Grundlage des Anspruchs professioneller Definitionsmacht gehandelt. Und schließlich werden auch die Einzelgespräche als Sanktionsinstrument konzipiert. Die verantwortlichen RegelverletzerInnen werden in den Gesprächen mit ihrem Fehlverhalten konfrontiert, was an sich schon als Sanktion zu werten ist. Zudem werden in den Gesprächen Sanktionen – z. B. Hausverbote – verhängt.

Die Kontrolle des Gewaltrisikos als alltagsnahe Prävention bzw. präventive Deeskalation findet hier, im Kontext des Musters Jugendtreff als ‚Modell der Gesellschaft‘, also unter gänzlich anderen Vorzeichen statt als im Kontext des Musters Jugendtreff als ‚Familienersatz‘. Mit Schwabe (2010, S. 100ff., S. 115f.) können die regelorientierten, sanktionierenden Strategien

als machtbetont und konfrontativ, die beziehungsorientierten Strategien als deeskalativ bezeichnet werden.

Die Bearbeitung der ‚richtigen‘ Schlägerei als Deeskalation in und nach der konkreten Gewaltsituation

Deeskalation in der konkreten Gewaltsituation bedeutet, „Maßnahmen zum Gewaltabbruch oder zur Gewaltverringerung“ (Korn, Mücke 2011, S. 47) zu ergreifen. Dafür werden in der Literatur unterschiedliche Formen der Intervention vorgeschlagen, die den Professionellen in der offenen Jugendarbeit augenscheinlich als Handlungsmöglichkeiten bekannt sind. Sie nehmen in ihrer Erzählung und Reflexion von Situationen, in denen sie ‚richtige‘ Schlägereien deeskalieren mussten, Bezug darauf. Die zentrale Handlungsstrategie des *Trennens* beinhaltet, Abstand zwischen den GegnerInnen zu schaffen, sie in unterschiedliche Räumlichkeiten zu separieren, dadurch auch das Publikum aus der Situation auszuschließen, und dabei beide Beteiligten gleich zu behandeln – wie in der Literatur empfohlen (vgl. ebd., S. 48f.). Das Ideal, dass für beide GegnerInnen eine professionelle Person zur Verfügung steht, drückt eine solche Gleichbehandlung aus. Sind die Professionellen jedoch gezwungen, allein zu intervenieren, wird als alternative Möglichkeit aufgegriffen, Jugendliche dafür einzubinden (vgl. Schwabe 2010, S. 150). Dies erschwert jedoch das weitere Vorgehen, denn nur wenn sich in unterschiedlichen Räumen je eine professionelle Person einer GegnerIn zuwenden kann, ist es möglich, auf diese einzugehen und sie zu beruhigen (vgl. Korn, Mücke 2011, S. 48f., S. 73, Schwabe 2010, S. 151). Mit der Strategie, wieder ‚Normalität‘ herzustellen, knüpfen die Professionellen an diese Handlungsmöglichkeiten an.

Als Maßnahme nach der Deeskalation wird empfohlen, den Gewaltablauf und den zu Grunde liegenden (oder im Zuge der Gewaltanwendung entstandenen) Konflikt zu bearbeiten (vgl. Korn, Mücke 2011, S. 49f.). Die Strategie der Professionellen, *Konflikte zu besprechen*, schließt daran an. Sie kann erst erfolgen, wenn bestimmte Mindestbedingungen dafür erfüllt sind (vgl. Sturzenhecker 1997, S. 306): *Trennen* kann dabei als Sicherstellen der körperlichen Unversehrtheit der Beteiligten interpretiert werden. ‚Normalität‘ herzustellen kann als Voraussetzung dafür angesehen werden, dass die Jugendlichen anschließend wieder wie „zurechnungsfähige, moralisch kompetente und gleichberechtigte Personen“ (ebd.) behandelt werden können, die ihre Sichtweisen und Interessen ‚gewaltfrei‘ artikulieren können. Dies begründet auch die Einschätzung, dass Konflikte erst eine bestimmte Zeit nach der ‚richtigen‘ Schlägerei besprochen werden können (vgl. Schwabe 2010, S. 58, Schmauch 2001, S. 227).

In der Literatur wird dafür die Mediation empfohlen (Korn, Mücke 2011, S. 76ff., Schmauch 2001, Schröder, Merkle 2009, S. 67ff.), welche eine gemeinsame Klärung des Konfliktes durch die Jugendlichen selbst, in Begleitung der Professionellen, vorsieht. Die Jugendlichen erarbeiten dabei selbst eine Lösung, die für alle Beteiligten tragfähig ist. Über die konkreten Methoden, mit denen die Professionellen Konflikte besprechen, geben die vorliegenden Forschungsergebnisse wenig Aufschluss. Es ist aber davon auszugehen, dass die Methode der Mediation insbesondere bei Professionellen, die den Jugendtreff als ‚Modell der Gesellschaft‘ interpretieren, zu starken Rollenkonflikten führt. Denn ihr pädagogischer Anspruch, Regeln vorzugeben und mit den Jugendlichen einzuüben, betont die Rolle der „Raumwächter/innen“ (Korn, Mücke 2011, S. 101, siehe auch Schwabe 2010, S. 158), die die Professionellen immer auch haben. Vor dem Hintergrund des Regulationsdilemmas können sie jugendliche Lösungen immer nur innerhalb eines bestimmten Rahmens akzeptieren. Insofern sind auch Professionelle, die den Jugendtreff als ‚Familienersatz‘ verstehen, von diesem Rollenkonflikt betroffen. Die grundsätzliche Vorgehensweise, den Konflikt aus Sicht der (unterschiedlichen) Jugendlichen zu interpretieren und daraus möglichst selbstbestimmt angemessene Lösungen zu entwickeln (vgl. Schröder, Merkle 2009, S. 56f.), liegt beziehungs- und partizipativ orientierten Handlungsstrategien aber weit näher als regelorientierten, sanktionierenden.

Muster professioneller Problemkonstruktion – professionelle ‚ideologies‘?

Grundsätzlich ist festzustellen, dass die Professionellen sich beim Handeln sowohl auf Theorien der Jugendarbeit als auch auf Methoden der Gewaltbearbeitung beziehen. Die unterschiedlichen rekonstruierten Handlungsstrategien machen deutlich, dass die Professionellen diese als Bezugspunkte aufgreifen, jedoch in konkrete Handlungsstrategien erst transformieren müssen. Insofern haben sie ein weitaus differenzierteres Handlungsrepertoire entwickelt, als in der sozialpädagogischen Literatur verfügbar ist.

Dabei wird eine starke Wirkmächtigkeit der Muster professioneller Problemkonstruktion (Jugendarbeit als ‚Familienersatz‘ vs. Jugendarbeit als ‚Modell der Gesellschaft‘) deutlich. Die unterschiedlichen normativen Bezugspunkte, die emanzipatorische und sanktionierende Ansätze liefern, prägen nicht nur die Theorien der Professionellen im Feld (vgl. Kapitel 7.4). Die darin eingeschlossenen Handlungsorientierungen (Beziehungsorientierung vs. Regelorientierung) bringen darüber hinaus ganz unterschiedliche Handlungsstrategien hervor, die einerseits als beziehungsorientiert und deeskalierend, andererseits als sanktionierend und konfrontativ charakterisiert werden können.

Es scheint mir deshalb angemessen, die unterschiedlichen Muster professioneller Problemkonstruktion als professionelle ‚ideologies‘ im Sinne von Strauss (vgl. Kapitel 2.1) zu betrachten. Denn in Form unterschiedlicher, in wissenschaftlichen Theorien verankerter ‚sets of ideas‘ stellen sie nicht nur unterschiedliche Sichtweisen auf zu bearbeitende Probleme, sondern auch unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten bereit.

11 Fazit

Ziel dieser Arbeit war es, zu untersuchen, wie Professionelle in der offenen Jugendarbeit Gewalt interpretieren und bearbeiten. Auf Grund der professionssoziologischen Rahmung des Forschungsinteresses stellte ich zum einen die Frage nach Deutungs- und Handlungsmustern der Professionellen sowie nach deren struktureller Einbettung. Zum anderen interessierte mich, auf welches wissenschaftliche, in der sozialpädagogischen Literatur fixierte Wissen sie dabei zurückgreifen.

Im Folgenden ziehe ich in mehrfacher Hinsicht ein Fazit meiner Arbeit. Vorerst fasse ich die Hauptergebnisse meiner Untersuchung zusammen (vgl. Kapitel 11.1). Im Anschluss daran mache ich professionellen AkteurInnen offener Jugendarbeit ein Angebot zur Reflexion, indem ich meine Forschungsergebnisse vor dem Hintergrund sozialpädagogischer Konzepte betrachte (vgl. Kapitel 11.2). Weiterhin reflektiere ich diese im Hinblick auf die professionssoziologischen Konzepte, die für meine Perspektive auf Gewaltbearbeitung in der offenen Jugendarbeit von Bedeutung waren (vgl. Kapitel 11.3). Schließlich beende ich die Arbeit mit einem Ausblick, in dem ich einige weiterführende Forschungsfragen formuliere (vgl. Kapitel 11.4).

11.1 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Hauptergebnis meiner Untersuchung ist die Erkenntnis, dass Professionelle in der offenen Jugendarbeit *Gewalt als Risiko* bearbeiten. Das bedeutet, Gewaltbearbeitung bezieht sich nicht nur auf spezifische Situationen, in denen Jugendliche im Jugendtreff gewalttätig handeln. Vielmehr wird unter Gewaltbearbeitung all jenes Handeln gefasst, das die Professionellen alltäglich im Sinne der Antizipation gewaltförmiger Eskalation realisieren.

Bevor ich dies an Hand unterschiedlicher Aspekte des Risikobegriffs verdeutliche, fasse ich zentrale Bedingungen zusammen, unter denen Gewaltbearbeitung in der offenen Jugendarbeit stattfindet.

Als *strukturelle Grundbedingung* offener Jugendarbeit habe ich das *Regulationsdilemma* rekonstruiert. Die Professionellen handeln immer vor dem Hintergrund des Dilemmas abwägen zu müssen, um das Geschehen im Jugendtreff weder zu viel noch zu wenig zu regulieren. Da Jugendliche den Jugendtreff freiwillig nutzen, verfügen sie über die Machtressource, den Jugendtreff jederzeit verlassen zu können. Die Professionellen sind deshalb gefordert, einerseits eine Nähe des Jugendtreffs zu jugendlichen Lebenswelten aufrecht zu erhalten, andererseits ihre pädagogischen Ansprüche (bspw. Gewaltfreiheit) zu verfolgen. Das Regulationsdilemma

interpretieren die Professionellen unterschiedlich, je nachdem, auf welches der beiden explizierten *Muster der Problemkonstruktion* sie zurückgreifen. Professionelle, die den Jugendtreff als ‚Modell der Gesellschaft‘ entwerfen, haben einen generell defizitorientierten Blick auf die Jugendlichen und verstehen Jugendarbeit als Vermittlung gesellschaftlicher Erwartungen. Das Regulationsdilemma interpretieren sie vor diesem Hintergrund als Dilemma zwischen Zulassen von Regelabweichung und Regeldurchsetzung. Professionelle hingegen, die den Jugendtreff als ‚Familienersatz‘ konzeptionalisieren, orientieren sich an individuellen Kompetenzen und Defiziten der Jugendlichen und sehen Jugendarbeit als Persönlichkeitsentwicklung in Beziehungen an. Dies führt zu einer Perspektive auf das Regulationsdilemma als Dilemma zwischen kultureller Annäherung und Distanz.

Das Regulationsdilemma sowie die unterschiedlichen Muster professioneller Problemkonstruktion, die als Deutungshorizont der Professionellen anzusehen sind, strukturieren deren Interpretation und Bearbeitung von Gewalt. Dies wird deutlich, wenn ich im Folgenden die Konstruktion von Gewalt als Risiko konkretisiere. Bestandteil dieser Konstruktion sind unterschiedliche *Aspekte des Risikobegriffs*:

Zum einen wird als ‚*Katastrophe*‘, als maximale Eskalation, die verhindert werden soll, die ‚richtige‘ Schlägerei konstruiert. Diese wird von anderen gewaltrelevanten verbalen und körperlichen Interaktionen unterschieden, die alltäglich sind. Im Gegensatz zu diesen ist die ‚richtige‘ Schlägerei höchst bedrohlich, da schwerwiegende Verletzungen der Beteiligten sowie der Verlust der Kontrolle des Geschehens durch die Professionellen zu befürchten sind. Gleichzeitig ist ihr Eintreten letztlich unkalkulierbar.

Zum zweiten wird davon ausgegangen, dass *alle* AkteurInnen des Jugendtreffs vom Gewaltrisiko *betroffen* sind. Denn das Risiko wird auf den sozialen Raum des Jugendtreffs bezogen, den die Professionellen als ‚gewaltfreien‘ Raum konzipieren. Das Ideal des gewaltfreien Raums, insbesondere die Grenzen von dessen Gültigkeit, handeln sie mit den Jugendlichen aus.

Und schließlich liegt der Bearbeitung des Gewaltrisikos eine Handlungsstruktur zu Grunde, die als *Ambivalenz zwischen Unkalkulierbarkeit und Kontrollanspruch* bezeichnet werden kann.

Die *Unkalkulierbarkeit* des Gewaltrisikos wird durch drei professionelle Wissensbestände gefasst, die Handlungsunsicherheit konzeptionalisieren. Erstens wird Gewalt als Alltagerscheinung angesehen: Gewaltrelevante Situationen sind deshalb alltäglich, weil der Sprachgebrauch der Jugendlichen sowie eine spezifische Körperlichkeit ihrer Interaktionen (unbeabsichtigte) Grenzüberschreitungen befürchten lassen – vor allem ein Hochschaukeln von Inter-

aktionen oder der Kontrollverlust einzelner Beteiligter führt dazu, aber auch die Bereitschaft einzelner Jugendlicher, Konflikte gewalttätig zu lösen. Zweitens wird Gewaltentwicklung durch die Konstruktion von Eskalationsszenarien typisiert. Eskalationsszenarien sind zu verstehen als mögliche Entwicklungen von ‚Kleinigkeiten‘ bis hin zur ‚Katastrophe‘. Insbesondere spielerische Wortgefechte oder Raufereien können, müssen aber nicht im Rahmen des Hochschaukelns ‚kippen‘ und sich zu ernsthaften Beleidigungen, Bedrohungen oder zur ‚richtigen‘ Schlägerei entwickeln. Und drittens wird Gewalt als Aushandlungsgegenstand betrachtet. Laufend sind Definitionsprozesse zwischen Professionellen und Jugendlichen darüber in Gang, was überhaupt als gewalttätig oder als gewaltrelevant betrachtet werden kann. Dies wird insbesondere vor dem Hintergrund bedeutsam, dass Jugendliche und Professionelle unterschiedliche Vorstellungen von Gewalt(-relevanz) haben. Für die Professionellen bedeutet das, dass sie keine klaren Grenzen ziehen können. Vor dem Hintergrund des Regulationsdilemmas bedingt dies das Dilemma der verhandelbaren Grenze. Einerseits müssen sie Grenzen setzen, um das Ideal der Gewaltfreiheit zu verfolgen, andererseits sind sie auf die Aushandlung von Grenzen mit den Jugendlichen angewiesen. Das Dilemma der verhandelbaren Grenze wird entweder reflexiv aufgegriffen und normalisiert (im Muster Jugendtreff als ‚Familienersatz‘), oder aber es wird eine Illusion klarer Grenzen aufrecht erhalten (im Muster Jugendtreff als ‚Modell der Gesellschaft‘).

Trotz dieser Dimensionen der Ungewissheit wird jedoch ein *Kontrollanspruch* aufrecht erhalten. Dieser ist durch das Prinzip der ‚Vorsorge durch Vorbeugung‘ geprägt. Die Professionellen machen spezifische Verantwortungszuschreibungen – an die Jugendlichen und an sich selbst –, durch die Zuständigkeiten gemeinsamer Gewaltbearbeitung sozusagen geregelt sind. Von den Jugendlichen erwarten die Professionellen, dass sie den Jugendtreff als ‚gewaltfreien‘ Raum mitgestalten. Während sich Professionelle im Muster Jugendtreff als ‚Modell der Gesellschaft‘ dabei auf TäterInnenkonstruktionen vor dem Hintergrund von Regelübertretungen beziehen, dekonstruieren die Professionellen im Muster Jugendtreff als ‚Familienersatz‘ von den Jugendlichen vorgenommene TäterIn-Opfer-Konstruktionen. Darüber hinaus wird Jugendlichen, die besondere Rollen im Jugendtreff innehaben (StammbesucherInnen, älteren Jugendlichen, JugendvertreterInnen), mehr Verantwortung zur Kontrolle des Gewalttrikos zugeschrieben als anderen. Sich selbst sehen die Professionellen verantwortlich, Risikosituationen angemessen einzuschätzen und zu bearbeiten. Um Situationen angemessen einschätzen zu können, haben sie das Geschehen im Jugendtreff laufend ‚im Ohr‘ und ‚im Blick‘. Dies bietet die Grundlage, Situationen entlang unterschiedlicher Dimensionen von Gewaltrelevanz zu beurteilen: Drohen die Jugendlichen die Spaß-Ernst-Grenze zu überschreiten, haben betei-

lige Jugendliche die Intention, andere zu verletzen, fühlt sich jemand verletzt oder bedroht? Treten ähnliche Situationen alltäglich auf, d. h. können sie routiniert bearbeitet werden, oder hat eine Situation Ausnahmeharakter? Darüber hinaus werden beteiligte Jugendlichen daraufhin eingeschätzt, ob sie eskalative Handlungsstrategien verfolgen. Auf Grund dieser Kriterien können unterschiedliche Situationen typisiert werden, zu deren Bearbeitung die Professionellen auf spezifische Handlungsstrategien zurückgreifen – um das Gewaltrisiko angemessen zu bearbeiten. Als gewaltrelevante Alltagssituation habe ich zum einen riskanten alltäglichen Wettbewerb rekonstruiert, den die Professionellen – vor dem Hintergrund des Regulatiodilemmas – ermöglichen und kontrollieren. Unterschiedliche Handlungsstrategien wie Zulassen, Mitmachen, Eindämmen und Ausschließen sind typische Strategien, durch die die Professionellen das Gewaltrisiko „im Griff“ behalten. Zum anderen tritt das Abwerten nicht Anwesender alltäglich auf. Durch das Irritieren des Normalen, eine Handlungsstrategie des Hinterfragens jugendlicher Sprachverwendung, bearbeiten die Professionellen diese Situation. Sie ist insofern riskant, als die abgewertete Person bekannt ist und die Beteiligten deshalb wieder aufeinander treffen werden. Als Ausnahmesituation hingegen ist das Spiel mit Alarmauslöser zu betrachten, in dem Jugendliche riskanten alltäglichen Wettbewerb mit Hilfe einer Waffe inszenieren, die beim „Kippen“ schwere Verletzungen verursachen könnte. Professionelle entschärfen dieses Spiel, indem sie Jugendliche dazu bringen, die Waffe – welche zusätzliche Macht symbolisiert – freiwillig abzugeben. Ebenso Ausnahmeharakter hat die drohende Schlägerei, die die Jugendlichen als Event der Konfliktbearbeitung inszenieren. Die Professionellen sehen sich verantwortlich, diese zu verhindern, indem sie die Geschichte der Situation rekonstruieren, sich an den Ort des Geschehens begeben, ihren Interventionsanspruch formulieren und durchsetzen, und schließlich mit den hauptbeteiligten und eskalativ tätigen Jugendlichen – jenseits der ZuschauerInnenmasse – Einzelgespräche führen. Schließlich gilt auch die „richtige“ Schlägerei als typische Situation der Gewaltbearbeitung, wenn sie auch als äußerste Ausnahmesituation anzusehen ist. Kann die „Katastrophe“ trotz Einsatz der beschriebenen Handlungsstrategien der Risikokontrolle nicht verhindert werden, trennen die Professionellen die Hauptbeteiligten voneinander, unterstützen sie dabei, wieder „Normalität“ herzustellen und besprechen mit ihnen den Konflikt.

In Bezug auf die beschriebenen typischen Handlungsstrategien der Professionellen ist festzuhalten, dass diese weitgehend unterschiedlich ausgestaltet werden, je nachdem, auf welches Muster der Problemkonstruktion sich die Professionellen beziehen. Haben sie die Vorstellung des Jugendtreffs als „Modell der Gesellschaft“, ist durchwegs eine Regelorientierung beim Handeln erkennbar. Die Professionellen interpretieren Anlässe der Intervention in den unter-

schiedlichen Situationen als Regelübertretungen und verstehen ihr kontrollierendes Eingreifen als Konfrontieren mit diesen Regeln und als Sanktionieren regelübertretenden Verhaltens. Hingegen ist das Handeln von Professionellen, die den Jugendtreff als ‚Familienersatz‘ interpretieren, durch eine Beziehungsorientierung geprägt. Sie interpretieren gewaltrelevante Situationen vor dem Hintergrund kultureller Differenz zwischen Jugendlichen und Professionellen. Die Beziehung, die sie zu den Jugendlichen entwickelt haben, versetzt sie in die Lage, Deutungs- und Handlungsrouterien der Jugendlichen dialogisch zu explizieren sowie diese zu verstehen und zu hinterfragen.

Vergleicht man die unterschiedlichen Muster professioneller Problemkonstruktion sowie die entsprechend differenten Handlungsstrategien der Professionellen mit *sozialpädagogischen Theorien und Methoden der Gewaltbearbeitung*, sind deutliche Bezüge erkennbar. So schließt die Konstruktion des Jugendtreffs als ‚Modell der Gesellschaft‘ sowie die Regelorientierung beim Handeln an Denk- und Handlungslogiken sanktionierender Pädagogik an. Hingegen bezieht sich die Konzeptionalisierung des Jugendtreffs als ‚Familienersatz‘ sowie die Beziehungsorientierung beim Handeln auf bestimmte Denkansätze emanzipatorischer Jugendarbeit, auch wenn sie nicht alle zentralen Aspekte aufgreift – sie stellt das Konzept der Beziehungsarbeit in den Mittelpunkt, während sie den Aspekt der Partizipation weniger stark einbezieht. Die Frage nach Bezügen zwischen professionellem und wissenschaftlichem Wissen habe ich darüber hinaus hinsichtlich des *Gewaltverständnisses* gestellt, welches die Konstruktion von Gewalt als Risiko impliziert. So fassen die Professionellen unter dem Begriff ‚Gewalt‘ sowohl die ‚Katastrophe‘ als auch gewaltrelevante Situationen zusammen. Dies bedingt eine Uneindeutigkeit des Begriffs sowie dessen Omnipräsenz, da jegliche Situation, die im Jugendtreff auftritt, nach den dargestellten Kriterien als gewaltrelevant eingeschätzt werden kann. Zwar findet eine Strukturierung durch die Konstruktion von Eskalationsszenarien statt, die als Typisierung von Dynamiken jugendlicher Gewaltentwicklung gelten kann. Die Notwendigkeit der Einschätzung von Situationen verweist aber darauf, dass eine eindeutige Bestimmung von Gewalt nicht möglich ist. Damit knüpfen die Professionellen an ein spezifisches sozialwissenschaftliches Gewaltverständnis an, nach dem Gewalt nicht objektiv definiert werden kann. Gewalt wird vielmehr als Sinnzuschreibung verstanden: In der Situation muss von allen Beteiligten ausgehandelt werden, ob diese als Gewaltsituation (oder als gewaltrelevante Situation) etikettiert werden kann.

11.2 Reflexionsangebot für die Praxis offener Jugendarbeit

Welche Bedeutung haben die dargestellten Ergebnisse für die Praxis offener Jugendarbeit?

Es war mir ein Anliegen, durch meine empirische Untersuchung implizite Wissensbestände und routinisierte Handlungsmuster zu explizieren, über die die Professionellen im Feld verfügen. Die Explikation impliziten Wissens ist professionstheoretisch grundsätzlich von Interesse. In Bezug auf Gewaltbearbeitung in der offenen Jugendarbeit kommt ihr aber ein besonderer Stellenwert zu: Auf Grund ihrer Offenheit bietet Jugendarbeit Raum für gewaltrelevante Interaktionen sowie Konflikte, während diese in anderen pädagogischen Institutionen wie der Schule oder anderen sozialpädagogischen Einrichtungen, in denen sich die Jugendlichen nicht freiwillig befinden, eher unterdrückt werden. Dadurch wird offene Jugendarbeit als Angebot gesehen, das „Konflikte produziert, aber wenig zeigt, wie sie sie erfolgreich bewältigen könnte“ (Sturzenhecker 1997, S. 284). Meine Untersuchung kann als Beitrag verstanden werden, auf dessen Grundlage offene Jugendarbeit reflektiert und dargestellt werden kann.

Meine Forschungsergebnisse verstehe ich deshalb in erster Linie als Reflexionsangebot für professionelle AkteurInnen, die im untersuchten Feld tätig sind. Ich stelle ihnen ein Kategoriennetz zur Verfügung, das ihnen eine spezifische Perspektive auf die eigene Praxis eröffnet, woraus sie, wie ich hoffe, neue Erkenntnisse über diese entwickeln können. Auch bieten die Kapitel über professionelle Bezüge zu wissenschaftlichem Wissen (v. a. Kapitel 7.4 und 10.4) eine Grundlage, eigene theoretische und methodische Verortungen zu reflektieren.

Darüber hinaus können meine Ergebnisse aber auch Bemühungen der Legitimation professionellen Handelns in der offenen Jugendarbeit unterstützen. Dies ist nicht nur vor dem Hintergrund von Angriffen auf die offene Kinder- und Jugendarbeit, wie sie beispielsweise Pfeiffer praktiziert hat (vgl. Kapitel 1), von Bedeutung. Im Zuge des Ausbaus von Ganztagsesschulen stehen Träger offener Jugendarbeit schon jetzt vor der Aufgabe der Legitimation ihrer Arbeit, und dies wird, wie anzunehmen ist, in Zukunft zunehmen. Dafür werden empirische Erkenntnisse über die spezifischen pädagogischen Möglichkeiten und Leistungen offener Jugendarbeit von immenser Bedeutung sein.

Über das oben beschriebene Reflexionsangebot hinaus stelle ich in diesem Kapitel einige Überlegungen zur Verfügung, die ich angestellt habe – angeregt durch den Austausch mit anderen WissenschaftlerInnen und durch Beiträge und Diskussionen auf unterschiedlichen Tagungen Sozialer Arbeit. Ich setze mich zum einen mit der Kritik am Konzept der Prävention, zum anderen mit dem Konzept der Partizipation auseinander und nutze beides für eine kritische Reflexion der Konstruktion von Gewalt als Risiko.

Konstruktion von Gewalt als Risiko vor dem Hintergrund der Kritik am Konzept der Prävention

Wie ich dargestellt habe, ist die Bearbeitung von Gewalt als Risiko als alltagsnahe Prävention zu begreifen (vgl. Kapitel 10.4). Obwohl sich das Konzept der Prävention seit den 1980er-Jahren großer Beliebtheit erfreut, wird es gerade von wissenschaftlichen und professionellen AkteurInnen offener Jugendarbeit kritisiert (vgl. z. B. Sturzenhecker 2008, S. 12, Lindner 2005, Lindner, Freund 2001, Sturzenhecker 2000, Scherr 1998). Zwar handelt es sich bei der Konstruktion und Bearbeitung von Gewalt als Risiko um alltagsnahe Prävention, die an jugendlichen Lebenswelten anknüpft. Die Grundelemente des Präventionskonzepts, die kritisiert werden, und die ich im Folgenden skizziere, wohnen ihr dennoch inne.

Prävention geht nicht von der Annahme selbsttätiger, positiver Entwicklung von Jugendlichen aus, sondern entwirft eine *defizitorientierte Perspektive*, die dadurch gekennzeichnet ist, dass sich Gefährdungen und Abweichungen entwickeln. Die Vermeidung dieser Abweichungen steht im Zentrum pädagogischer Interventionen (vgl. Sturzenhecker 2008, S. 12). Dadurch wird eine „misstrauens- und verdachtsgeleitete Wirklichkeitskonstruktion“ (Lindner, Freund 2001, S. 70) praktiziert. Als problematisch wird dabei weiterhin gesehen, dass der Konstruktion möglicher Abweichungen unabdingbar eine – wenn auch diffuse – *Normalitätsvorstellung* zu Grunde liegt (vgl. ebd., S. 77, Sturzenhecker 2000, S. 16). Das bedeutet, Prävention legt bestimmte Normalitätsannahmen zu Grunde und definiert vor diesem Hintergrund Abweichung immer als negativ. Eine positive Interpretation abweichenden Verhaltens, etwa als Grenzüberschreitung, die der Aneignung und Entwicklung von Autonomie dient, wird damit verunmöglich (vgl. Lindner, Freund 2001, S. 82ff.). Vielmehr wird die *Kontrolle von Risiken* der Abweichung in den Mittelpunkt gestellt, was eine Einschränkung der Erfahrungsräume von Jugendlichen darstellt (vgl. Korn, Mücke 2011, S. 155, Sturzenhecker 2000, S. 15). Zudem ist Prävention *immun gegen Kritik*, da nicht konkrete Defizite, sondern zu befürchtende Ereignisse bearbeitet werden. Prävention kann sich deshalb nicht über ihre Wirksamkeit legitimieren, sondern tut das durch die Inszenierung von Bedrohungen (vgl. Lindner, Freund 2001, S. 78).

Wird diese Kritik auf die Konstruktion von Gewalt als Risiko bezogen, wird deutlich, dass auch hier die zentrale Perspektive die der Vermeidung ist. Das Prinzip der ‚Vorsorge durch Vorbeugung‘ drückt das deutlich aus. Vermieden werden soll die Entwicklung von Gewalt, nicht nur die ‚Katastrophe‘, sondern auch Eskalationsprozesse, die schlimmstenfalls zu einer solchen führen. Es wird davon ausgegangen, dass jugendliche Interaktionen jederzeit eskalieren können. Die Bearbeitung des Gewaltrisikos, insbesondere die Einschätzung von Risikosi-

tuationen sowie die unterschiedlichen Handlungsstrategien der Professionellen, sind darauf ausgerichtet, mögliche Gewaltentwicklung zu kontrollieren. Dem liegt zweifelsohne eine Normalitätsannahme zu Grunde, die diffus ist: Sie manifestiert sich in der Vorstellung davon, was Gewalt und somit Abweichung ist. Die Diffusität dabei zeigt sich deutlich darin, dass generell Grenzen, insbesondere Gewaltdefinitionen, situativ mit den Jugendlichen ausgehandelt werden müssen. Dass den Jugendlichen dabei – je nach Muster der Problemkonstruktion mehr oder weniger – Definitionsmacht zugestanden wird bzw. auf Grund des Regulationsdilemmas zugestanden werden muss, entschärft diesen Kritikpunkt meines Erachtens zwar in Bezug auf die hier untersuchte Praxis. Dennoch bietet er Anlass zur Reflexion professionellen Handelns, v. a. in Bezug darauf, inwieweit eigene Vorstellungen und Deutungen von Gewalt in Frage gestellt werden und inwieweit den Sichtweisen der Jugendlichen Berechtigung zugesprochen wird. Da etwa die Dimensionen der Gewaltrelevanz, die sich in hohem Maße auf die Perspektiven der Jugendlichen beziehen, für Professionelle mit Beziehungsorientierung von weit höherer Relevanz sind als für Professionelle mit Regelorientierung, trifft dieser Kritikpunkt letztere in weit höherem Maße. Dies gilt ebenso für den Vorwurf, dass die Kontrolle von Risiken der Abweichung jugendliche Erfahrungsräume einschränkt. Denn Professionelle, die den Jugendtreff als ‚Modell der Gesellschaft‘ ansehen, greifen auf machtorientierte Handlungsstrategien zurück, die regelbezogen und sanktionierend ‚richtiges‘ Verhalten vorgeben. Aber auch Professionelle, die auf das Muster Jugendtreff als ‚Familienersatz‘ rekurrieren und jugendliche Differenz in höherem Maße zulassen, müssen sich laufend fragen, ob eine Einschränkung jugendlicher Erfahrungsräume, die sie durch die Kontrolle des Gewaltrisikos tätigen, gerechtfertigt ist. Denn mit der Konstruktion von Eskalationsszenarien machen sie sich letztendlich immun gegen jegliche Kritik: Tritt keine Gewalt auf, können sie auf die ‚Wirksamkeit‘ ihrer Risikokontrolle verweisen. Kommt es trotz allem zu einer ‚richtigen‘ Schlägerei, kann erst recht auf die Notwendigkeit alltagsnaher Prävention verwiesen werden. Der selbstkritische Umgang mit einer solchen Immunität ist, gerade wenn Jugendarbeit als Persönlichkeitsentwicklung in Beziehungen verstanden wird, zentral. Denn dann beanspruchen die Professionellen aus ihrem eigenen pädagogischen Verständnis heraus, Jugendlichen Erfahrungsräume zur Verfügung zu stellen, in denen ihre Autonomiespielräume weitestmöglich ausgedehnt werden. Professionelle hingegen, die Jugendarbeit als Vermittlung gesellschaftlicher Erwartungen verstehen, dürften die Problematik einer solchen Immunität gegen Kritik gar nicht sehen, da ihnen eine positive Interpretation von Abweichung als Möglichkeit für Bildungsprozesse fremd ist. Ihnen geht es, und damit gehen sie mit den Grundannahmen des

Präventionskonzepts konform, um die Eingliederung von Jugendlichen, die ‚Defizite‘ haben, in gesellschaftliche ‚Normalität‘.

Konstruktion von Gewalt als Risiko vor dem Hintergrund des Konzepts der Partizipation

Das Konzept der Partizipation nimmt einen zentralen Stellenwert für die offene Jugendarbeit ein, denn bereits 1990 wurde Partizipation auf Grundlage von Aushandlungsprozessen zwischen Jugendhilfe und Politik als zentrale Maxime der Jugendhilfe erklärt (vgl. Zinser 2005, S. 158). Dies spiegelt sich im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) wider, so auch in der rechtlichen Grundlage für die offene Jugendarbeit (§11 SGB VIII, vgl. Kapitel 4.1).

Die Ermöglichung von Partizipation im Sinne von Mitsprache, Mitwirkung, Mitbestimmung und Beteiligung von Jugendlichen wird demnach als fachlich fundierte und vom Gesetzgeber aufgegriffene Aufgabe offener Jugendarbeit angesehen (vgl. z. B. Hafenerger 2005, Zinser 2005, S. 157f., Lüders 2003, S. 155). Dabei wird in unterschiedliche Formen, Grade und Ebenen der Partizipation differenziert (vgl. Sturzenhecker 2008, S. 28ff., Zinser 2005, S. 159ff.). Im Hinblick darauf, dass ich die Konstruktion von Gewalt als Risiko vor dem Hintergrund des Konzepts der Partizipation reflektieren möchte, beziehe ich mich im Folgenden auf offene Formen der Partizipation. Auf der Ebene von Interaktionen zwischen Individuen bzw. Gruppen von Jugendlichen und Professionellen finden Prozesse statt, die als wesentlich für die Ermöglichung und Erfahrung von Mitbestimmung betrachtet werden müssen – etwa die Entscheidung über spontane Aktivitäten oder die Bearbeitung auftretender Konflikte (vgl. Sturzenhecker 2008, S. 33f.). Solche Prozesse können als „situations- und konfliktbezogene Alltagspartizipation“ (Zinser 2005, S. 159) gestaltet werden. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwieweit die Konstruktion und Bearbeitung von Gewalt als Risiko alltägliche Beteiligungschancen der Jugendlichen schafft oder verhindert.

In Bezug auf die oben diskutierte Präventionsorientierung der Gewaltbearbeitung kann die Ansicht vertreten werden, dass die Konstruktion von Gewalt als Risiko eine umfassend emanzipatorische, partizipative Gestaltung von Gewaltbearbeitung grundsätzlich nicht zulässt. Denn im präventiven Sinne haben letztlich die Professionellen die Definitionsmacht, antizipieren Gewaltentwicklung und glauben damit immer schon zu wissen, was passieren wird und was deshalb zu tun ist. Nicht nur das Muster Jugendtreff als ‚Modell der Gesellschaft‘, auch das Muster Jugendtreff als ‚Familienersatz‘ wird dann als paternalistischer Entwurf gesehen, vor dessen Hintergrund das Gewaltrisiko antizipiert und das ‚Richtige‘ zu seiner Verminde rung getan wird. Im ersten Fall werden die Jugendlichen durch Regelmacht zur Anerkennung

professioneller Vorgaben gebracht, im zweiten durch Beziehungsmacht – sie zeigen erwünschtes Verhalten dann aus ‚Liebe‘ zu den Professionellen.

Eine solche Interpretation hat zwar einerseits eine grundsätzliche Berechtigung, andererseits wird sie der vielschichtigen Praxis offener Jugendarbeit, die ich rekonstruiert habe, nicht gerecht. Vor allem muss hier deutlicher zwischen den unterschiedlichen Mustern der Problemkonstruktion differenziert werden.

Wie bereits in Bezug auf das Präventionskonzept diskutiert, trifft auch die Kritik mangelnder Partizipationschancen jene Gewaltbearbeitung härter, welche Professionelle unter Bezug auf das Muster Jugendtreff als ‚Modell der Gesellschaft‘ praktizieren. Zwar müssen auch sie vor dem Hintergrund des Regulationsdilemmas mit den Jugendlichen über die Gestaltung des Alltags im Jugendtreff verhandeln – d. h. in Bezug auf das Gewaltrisiko über Gewaltverständnis und Grenzen professioneller Zuständigkeit. Sie tun das aber unter dem Fokus des Abwägens zwischen Zulassen von Regelabweichung und Regeldurchsetzung. Das bedeutet, die Definition der Situation bleibt letztlich bei ihnen, weil sie die ‚richtigen‘ Regeln vorgeben. Professionellen, die das Gewaltrisiko unter Bezug auf ein Verständnis des Jugendtreffs als ‚Familienersatz‘ bearbeiten, kann ein paternalistischer Entwurf von Jugendarbeit schon deshalb nicht widerspruchslos vorgeworfen werden, weil diese die Perspektiven der Jugendlichen in ihre Definition der Situation stark mit einbeziehen. Auch hier sei auf die Dimensionen der Gewaltrelevanz verwiesen, die für sie besondere Bedeutung haben. Die Notwendigkeit der Perspektivenübernahme wird gerade durch die Annahme kultureller Differenz begründet, welche normalisiert und anerkannt wird, und Grundlage für Strategien des Verstehens, aber auch Hinterfragens in Aushandlungsprozessen darstellt. Obwohl auch in diesem Problemkonstruktionsmuster Gewalt als Risiko konstruiert wird – sozusagen die Definitionsmacht letztlich doch noch bei den Professionellen bleibt –, wird dadurch eine Ausdehnung von Autonomiespielräumen möglich, die jedoch notwendigerweise begrenzt ist. Insofern kann die Betonung von Beziehung im Selbstverständnis der Professionellen zwar paternalistisch umgesetzt werden. Die Forschungsergebnisse verweisen aber vielmehr darauf, dass Partizipationschancen zwar durch professionelle Handlungsstrategien eröffnet werden, Alltagspartizipation im professionellen Selbstverständnis aber gegenüber der Beziehungsorientierung implizit und dadurch unterbelichtet bleibt.

11.3 Professionssoziologische Diskussion

Im Folgenden reflektiere und diskutiere ich die Forschungsergebnisse vor dem Hintergrund der Konzepte, die meine Untersuchung theoretisch rahmen (vgl. Kapitel 2). Damit werfe ich abschließend einen professionssoziologischen Blick auf zentrale sowie einige spezielle Aspekte meiner Arbeit, deren Explikation sich in Bezug auf ein Weiterdenken theoretischer Konzepte lohnt.

Gewaltbearbeitung als Aushandlungsprozess

Die Betrachtung professionellen Handelns als Aushandlungsprozess richtet den Blick auf Interaktionen zwischen Professionellen und Jugendlichen. Die Ergebnisse machen deutlich, dass Aushandlungsprozesse bei der Gewaltbearbeitung zentral sind: Erstens wird die Frage verhandelt, welche Interaktionen als Gewalt etikettiert werden können. Vor dem Hintergrund sozialwissenschaftlicher und gesellschaftlicher Uneindeutigkeit ist es nicht verwunderlich, dass Professionelle und Jugendliche sich darüber verständigen müssen, welche Handlungen denn als Gewalt bezeichnet werden. Zweitens wird verhandelt, wann Gewalt – so sie als solche anerkannt wird – als legitim angesehen werden kann. Während Professionelle gewalttägliches Handeln generell als illegitim ansehen, verstehen Jugendliche Gewalt teilweise als legitimes Mittel der sozialen Positionierung in der Gruppe und in diesem Rahmen auch als legitime Problemlösungsmöglichkeit (z. B. bei der Organisation einer Schlägerei als Event der Konfliktbearbeitung). Schließlich wird drittens ausgehandelt, an welchen Orten Professionelle überhaupt Definitionsmacht beanspruchen können. Die Jugendlichen ziehen diesbezüglich eine enge territoriale Grenze, während die Professionellen sich auf Grund ihrer Beziehung zu den Jugendlichen bzw. auf Grund von deren Zugehörigkeit zum Jugendtreff auch außerhalb des Jugendtreffs (etwa im Stadtteil) zuständig sehen. Diese Positionen müssen in konkreten Situationen verhandelt werden.

Die genannten Aushandlungsprozesse unterliegen spezifischen Bedingungen. Ihnen liegt das Regulationsdilemma zu Grunde, ebenso sind sie geprägt durch die unterschiedlichen Muster professioneller Problemkonstruktion – denn diese werden als Wissen, auf das sich die Professionellen bei der Situationsdefinition beziehen, wirksam. Dieses Wissen ist nicht beliebig, sondern als ‚sets of ideas‘ gebündelt und unter Orientierung an unterschiedlichen Theorieansätzen der Jugendarbeit bzw. Pädagogik als professionell geteilte ‚ideologies‘ strukturiert. So verfügen die unterschiedlichen Muster professioneller Problemkonstruktion über jeweils unterschiedliche Deutungen der zu bearbeitenden Probleme sowie über angemessene Handlungsmöglichkeiten.

Transformation unterschiedlicher Wissensarten: Verständnis von Gewalt als Risiko

Dass Aushandlungsprozesse zwischen Jugendlichen und Professionellen stattfinden und dass sich Muster professioneller Problemkonstruktion an Theorien der Jugendarbeit orientieren, deutet bereits an, dass im Zuge professionellen Handelns wissenschaftliches Wissen, Erfahrungswissen sowie Wissen über lebensweltliche Sinndeutungen der KlientInnen ‚verschmolzen‘ werden. Am Beispiel des Gewaltverständnisses der Professionellen kann dies verdeutlicht werden.

Die Professionellen greifen zum einen auf wissenschaftliches Wissen zurück, da sie an ein spezifisches sozialwissenschaftliches Gewaltverständnis anknüpfen: Sie verstehen Gewalt als Sinndeutung. Ein solches Verständnis impliziert, dass Sinnzuschreibungen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Bedeutungshorizonte stattfinden. Wollen die Professionellen Gewalt in konkreten Situationen als Sinnzuschreibung verstehen, können sie deshalb nicht nur auf ihre eigenen, sondern müssen auch auf die Perspektiven der Jugendlichen – bzw. auf ihr Wissen über diese – Bezug nehmen. Vor dem Hintergrund vergangener Aushandlungsprozesse haben sie ein Wissen über Gewaltvorstellungen der Jugendlichen entwickelt, das sie im Zuge der Situationsdefinition jedoch ‚aktualisieren‘ müssen, um in der Interaktion mit den Jugendlichen angeschlussfähig zu bleiben. Schließlich haben sie ein Erfahrungswissen darüber, wie die (gemeinsame) Definition von Gewalt in der offenen Jugendarbeit typischerweise praktiziert wird. Auf diese Weise ‚verschmelzen‘ unterschiedliche Wissensarten zu einem professionellen Wissen, das als Konstruktion von Gewalt als Risiko charakterisiert werden kann. Diese vereint Gewaltrelevanz und Gewalttätigkeit in einem Konzept. Ohne klare Abgrenzungen treffen zu müssen, ‚funktioniert‘ das so konzeptionalisierte Gewaltverständnis als Bezugspunkt professionellen Handelns in der offener Jugendarbeit.

Die Bedeutung impliziten Wissens für professionelle Gewaltbearbeitung

Die Bedeutung impliziten Wissens für die Lösung professioneller Handlungsprobleme wird auch durch meine Forschungsergebnisse deutlich. Die ethnografische, methodenplurale Anlage meiner Untersuchung zielte auf die Rekonstruktion impliziten Wissens und routinierter Handlungsmuster ab. So stellt die Konstruktion von Gewalt als Risiko keinen expliziten Wissensbestand dar, mit dem die Professionellen Gewaltbearbeitung im Jugendtreff beschreiben – obwohl er die gesamte Gewaltbearbeitung strukturiert. Die Einschätzung von Risikosituationen etwa im Hinblick auf Dimensionen der Gewaltrelevanz stellt einen höchst impliziten Wissensbestand dar, der jedoch eine Typisierung von Situationen sowie die Entscheidung für oder gegen bestimmte Handlungsstrategien mit begründet. Vor diesem Hintergrund ist auch

die Aussage einer Professionellen zu interpretieren, der ich meine Forschungsergebnisse vorgestellt habe. Sie sagte, genau so arbeite sie, aber sie hätte das nicht so formulieren können. Jetzt habe sie etwas in der Hand, das sie bei der Erklärung ihrer Arbeit gegenüber anderen (Professionellen) unterstützen.

Professionelle Settings und Fallkonstruktion: Klassische Konzeptionalisierung vs. empirische Vielfalt

Vor dem Hintergrund der untersuchten Gewaltbearbeitung in der offenen Jugendarbeit möchte ich einen Blick auf professionelle Settings und die dadurch bedingte Konstruktion von Fällen werfen. Das in der Professionssoziologie klassische professionelle Setting ist das der KlientIn, die sich bei der Professionellen Unterstützung holt, da sie ein lebensweltliches Problem nicht selbst bewältigen kann. Vor diesem Hintergrund konstruieren Professionelle – unter Bezug auf ihr exklusives Wissen – einen Fall. Dies ist jedoch nur *ein* wenn auch klassischer Ausgangspunkt professioneller Fallkonstruktion. Wie meine Untersuchung zeigt, findet die Konstruktion von Fällen in der offenen Jugendarbeit unter gänzlich anderen Bedingungen statt – und dies ist auf andere (offene) Settings, in denen Professionelle tätig sind, übertragbar (vgl. etwa Kurtz 2009 in Bezug auf LehrerInnen).

Insbesondere bei der Bearbeitung von Gewalt als Risiko haben es Professionelle in aller Regel nicht mit ratsuchenden Jugendlichen zu tun. Diese nutzen die Ressourcen des Jugendtreffs, um ihre Freizeit zu gestalten und sehen (vorerst) gar kein lebensweltliches Problem, bei dessen Lösung sie Unterstützung suchen. Erst mit Eintritt in den sozialen Raum des Jugendtreffs laufen sie überhaupt Gefahr, dass sie mit den differenten Perspektiven der Professionellen auf Gewalt konfrontiert werden, d. h. dass ihr Verhalten problematisiert wird. Das bedeutet, zwischen Jugendlichen und Professionellen muss erst verhandelt werden, *ob* überhaupt ein Problem besteht. Diese Verhandlung ist als hochkomplexe Interaktion anzusehen, die nicht in der Zweier-Konstellation zwischen Professioneller und KlientIn, sondern zwischen mehreren Jugendlichen bzw. Gruppen von Jugendlichen und Professionellen stattfindet.

Meiner Ansicht nach besteht die Notwendigkeit, jene professionellen Settings zu identifizieren und zu typisieren, die sich von der klassischen Konzeptionalisierung unterscheiden – etwa in Bezug auf die beteiligten AkteurInnen, auf Klarheit vs. Diffusität von Problemdefinition und professionellem Auftrag, oder auch auf unterschiedliche Anforderungen an Arbeitsbeziehungen (zu letzterem vgl. Becker-Lenz 2005). Denn eine Systematisierung unterschiedlicher professioneller Settings ermöglicht erst einen differenzierten Blick auf durch sie geprägte Fallkonstruktion und -bearbeitung.

Professionelles Handeln als unsicheres Handeln: Konzeption von Ungewissheit als Risiko

Die Annahme, dass professionelles Handeln immer unsicheres Handeln ist, und dass diese Unsicherheit mit zunehmender Komplexität der Handlungssituation in nicht klassischen professionellen Settings noch zunimmt, findet ihren Ausdruck in der Konstruktion von Gewalt als Risiko. Die Konstruktion der Allgegenwärtigkeit des Gewaltrisikos, der Entwurf von Eskalationsszenarien sowie die Perspektive auf Gewalt als Aushandlungsgegenstand stellen professionelle Wissensbestände dar, die diese Ungewissheiten in Bezug auf Gewaltbearbeitung im Jugendtreff typisieren. Insofern können sie bereits als Versuch angesehen werden, ein Wissen zu entwickeln, das in der Lage ist, diese Ungewissheiten handhabbar zu machen. Auch Verantwortungszuschreibungen und Strategien der Risikokontrolle zielen darauf ab. Die Ambivalenz zwischen Ungewissheit und Kontrollanspruch, die die Risikokonstruktion impliziert, macht jedoch gleichzeitig deutlich, dass Ungewissheit nicht zu beseitigen ist. Insofern ist die Frage zu stellen, ob Risikokonstruktionen nicht einen grundsätzlichen Typus der professionellen Deutung von Handlungsproblemen darstellen.¹⁸⁵

Paradoxien professionellen Handelns: Das Regulationsdilemma als Grundstruktur von Jugendarbeit und Gewaltbearbeitung

Paradoxien professionellen Handelns stellen Konzepte dar, die dessen Ungewissheit strukturell begründen und differenzieren. Als zentrale Paradoxie offener Jugendarbeit habe ich das Regulationsdilemma rekonstruiert. Dabei wurde zum einen deutlich, dass es sich dabei um eine Grundstruktur von Gewaltbearbeitung in der offenen Jugendarbeit handelt. Zum anderen wird diese aber erst durch die Interpretation der Professionellen als Dilemma einer *spezifischen* Regulationsproblematik wirksam. Diese interpretieren Professionelle, die sich auf den Jugendtreff als ‚Modell der Gesellschaft‘ beziehen, als Dilemma zwischen Zulassen von Regelabweichung und Regeldurchsetzung. Sie bearbeiten so die paradoxe Anforderung, durch normative Fremdorientierung (oder Disziplinierung) Jugendliche bei zunehmender normativer Selbstorientierung (oder Selbstdisziplinierung) zu unterstützen. Hingegen interpretieren Professionelle, die Jugendarbeit als ‚Familienersatz‘ verstehen, das Regulationsdilemma als Dilemma zwischen kultureller Annäherung und Distanz. Die paradoxe Anforderung, die sie erfüllen müssen, ist deshalb die Anleitung der Jugendlichen zur Selbstbestimmung. Beide Interpretationen knüpfen an das ‚pädagogische Grunddilemma‘ nach Schütze (vgl. Kapitel 2.2) an, gehen aber über die Paradoxie der Stärkung von Handlungsfähigkeit durch Übernahme von Handlungsschritten hinaus. Zum einen geht es nicht nur um die Entwicklung von Handlungs-

¹⁸⁵ So fand beispielsweise von 19.-21.09.2013 an der Universität Siegen eine Tagung mit dem Titel „Devianz als Risiko“ statt, die kriminologische, soziologische und sozialpädagogische Perspektiven versammelte.

fähigkeit, sondern grundsätzlich um das *pädagogische Ziel* der Entwicklung von Autonomie (im Sinne von Selbstbestimmung bzw. von Selbstorientierung/Selbstdisziplinierung). Zum anderen fasst das Regulationsdilemma auch die Problematik der *pädagogischen Erreichbarkeit*. Professionelle können – mit wenigen Ausnahmen – nur dann an der ‚Änderung von Personen‘ arbeiten, wenn ihnen von diesen Personen eine Berechtigung zur Intervention zugesandt wird. Auch dies wird professionstheoretisch insbesondere dann relevant, wenn nicht klassische Settings professionellen Handelns betrachtet werden (siehe oben) – bspw. wenn ausgehandelt werden muss, ob überhaupt ein Problem besteht, wie bei der Gewaltbearbeitung in offenen Settings. Professionelle müssen sich eine Interventionsberechtigung aber auch dann erwerben, wenn sich ihre KlientInnen in Zwangskontexten befinden – d. h. wenn sie deshalb mit Professionellen zu tun haben, weil andere AkteurInnen oder Institutionen (bspw. Familienangehörige oder die Justiz) denken, dass sie Hilfe (oder Kontrolle) benötigen. Denn auch ihnen stehen vielfältige Möglichkeiten der Verweigerung professionellen Zugriffs zur Verfügung (vgl. Kähler 2005).

Logiken professionellen Handelns: Rekonstruktion und Subsumption als Folge unterschiedlicher Vorstellungen von Jugendarbeit

Schließlich beziehe ich mich auf Rekonstruktion und Subsumption als unterschiedliche Logiken professionellen Handelns. In Bezug auf meine Forschungsergebnisse liegt meines Erachtens zum ersten der Schluss nahe, dass in den unterschiedlichen ‚Lösungen‘, die die Professionellen ‚verwalten‘, differente Anforderungen an Rekonstruktion und Subsumption eingeschrieben sind. So wird deutlich, dass Professionelle, die die Lösung ‚Vermittlung gesellschaftlicher Erwartungen‘ verwalten, im Zuge ihrer Regelorientierung weitestgehend einer Subsumptionslogik folgen. Hingegen wird beim Handeln Professioneller, die die Lösung ‚Persönlichkeitsentwicklung in Beziehungen‘ verwalten, vor dem Hintergrund ihrer Beziehungsorientierung und der damit verbundenen Perspektivenübernahme vornehmlich eine Rekonstruktionslogik deutlich. Zum zweiten ist aber festzustellen, dass situativ – je nach zu bearbeitendem Problem – auch eine Abweichung von diesen Logiken erforderlich sein kann. Professionelle mit Regelorientierung müssen mitunter die Perspektiven der Jugendlichen mit einbeziehen, um ihr Klientel zu behalten. Professionelle mit Beziehungsorientierung hingegen sehen sich gezwungen, in Situationen regelorientiert zu handeln, in denen ihnen ein Agieren auf der Ebene der Beziehung nicht möglich erscheint. Dies stärkt die Auffassung, dass Subsumption und Rekonstruktion weniger als Gegensatzpaar, sondern vielmehr als Kontinuum

betrachtet werden müssen, auf dem unterschiedliche professionelle Handlungsstrategien verortet werden können.

11.4 Ausblick

Mit meiner professionssoziologisch gerahmten, qualitativ-empirischen Untersuchung von Gewaltbearbeitung in der offenen Jugendarbeit leiste ich einen Beitrag, die immer noch immensen Lücken der Professionsforschung in der Sozialen Arbeit zu verringern.

Zum einen sehe ich entsprechende Forschungsergebnisse als zentral an, die (Weiter-)Entwicklung von Professionalität bei Studierenden während des Studiums und bei professionellen AkteurInnen der Praxis Sozialer Arbeit zu unterstützen, indem ihnen Konzepte zur Reflexion ihrer (zukünftigen) Arbeit zur Verfügung gestellt werden.

Zum anderen verweisen meine Forschungsergebnisse auf weiterführende Forschungsfragen, die sowohl für die Professionssoziologie als auch für die Soziale Arbeit von Relevanz sind. Einige meiner Ansicht nach besonders interessante Möglichkeiten weiterer Forschung skizzieren ich im Folgenden.

Zum einen scheint es mir ertragreich zu sein, das Konzept professioneller ‚ideologies‘ von Strauss (vgl. Kapitel 2.1) aufzugreifen und auszudifferenzieren. Die Frage nach Bezügen zwischen wissenschaftlichem und professionellem Wissen (gemeinhin als ‚Theorie-Praxis-Bezüge‘ bezeichnet) wird in der Sozialen Arbeit – meiner Ansicht nach im Gegensatz zu anderen Professionen – stark problematisiert. Für Professionen ist diese Frage jedoch generell von Relevanz, in der Professionsforschung scheint sie mir hingegen unterbelichtet. Die Untersuchung professioneller ‚ideologies‘ stellt eine Perspektive auf professionelle Praxis zur Verfügung, die diese Frage relativ komplex strukturiert.

Des Weiteren scheint es mir theoretisch und empirisch gewinnbringend, die Frage nach unterschiedlichen professionellen Settings zu stellen, in denen Professionelle arbeiten und die Auswirkungen auf Prozesse der Problem- und Fallkonstruktion haben. Gerade Soziale Arbeit bietet dafür ein hervorragendes Feld, da sie neben dem klassischen professionssoziologischen Setting, beispielsweise in Beratungsstellen, über Arbeitsfelder verfügt, in denen viele alternative Settings vorfindbar sind. In der Gemeinwesenarbeit oder in der offenen Sozialen Arbeit beispielsweise existieren nicht nur unterschiedlichste Settings, sondern die Professionellen wechseln auch ständig zwischen diesen hin und her. Darüber hinaus wären professionsvergleichende Studien einem solchen Forschungsinteresse zuträglich.

Auch das Konzept pädagogischer bzw. professioneller Erreichbarkeit ist weiterer Aufmerksamkeit würdig. Professionelle arbeiten zum einen mit KlientInnen, die freiwillig zu ihnen kommen, zum anderen – sicherlich weitaus häufiger als angenommen – mit KlientInnen, die

sich nicht freiwillig in Beratung oder Behandlung befinden (in der Psychiatrie, in der Suchthilfe, in der Schulsozialarbeit, in der Rechtsberatung etc.). Vor diesem Hintergrund scheint es mir von Interesse, die Frage zu stellen, ob und wenn ja wie Professionelle Arbeitsbeziehungen herstellen, die KlientInnen einen gewinnbringenden Beratungs- bzw. Behandlungsprozess ermöglichen.

Und schließlich scheint es mir wert, die Frage nach professionellen Wissensbeständen zu stellen, die Ungewissheiten professionellen Handelns konzeptualisieren. Mit der Risikokonstruktion, die Gewaltbearbeitung in der offenen Jugendarbeit strukturiert, habe ich eine Form der Definition und Bearbeitung von Ungewissheiten im Zuge professionellen Handelns expliziert. Von Interesse wäre, ob in anderen Arbeitsfeldern Sozialer Arbeit oder in anderen professionellen Feldern weitere Konzeptualisierungen rekonstruiert werden können, in denen Ungewissheiten aufgegriffen oder auch negiert werden.

Literatur

Ackermann, Friedhelm; Seeck, Dietmar (1999): Der steinige Weg zur Fachlichkeit. Handlungskompetenz in der sozialen Arbeit. Hildesheim: Olms.

Altrichter, Herbert; Kannonier-Finster, Waltraud; Ziegler, Meinrad (2005): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften im Kontext professionellen Handelns. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 30 (1), S. 22–43.

Amann, Klaus; Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, Stefan; Amann, Klaus (Hg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–52.

Bayrischer Jugendring (2009): Stellungnahme des Bayerischen Jugendrings zu den Ausführungen von Herrn Prof. Dr. Christian Pfeiffer auf dem Bayerischen Städtetag 2009 in Mühldorf. Unveröffentlichter Brief.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Beck, Ulrich (2007a): Leben in der Weltrisikogesellschaft. In: Beck, Ulrich (Hg.): Generation Global. Ein Crashkurs. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 57–73.

Beck, Ulrich (2007b): Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Beck, Ulrich; Bonß, Wolfgang (1989): Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In: Beck, Ulrich; Bonß, Wolfgang (Hg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–45.

Becker-Lenz, Roland (2005): Das Arbeitsbündnis als Fundament professionellen Handelns. Aspekte des Strukturdilemmas von Hilfe und Kontrolle in der Sozialen Arbeit. In: Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87–104.

Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (2004 [1967]): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer.

Bergmann, Jörg R. (1985): Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In: Bonß, Wolfgang; Hartmann, Heinz (Hg.): Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung. Göttingen: Verlag Otto Schwartz, S. 299–320.

Bidlo, Oliver; Schröer, Norbert (2011): Einleitung: Das ‚abduktive Subjekt‘ in Wissenschaft und Alltag. In: Schröer, Norbert; Bidlo, Oliver (Hg.): Die Entdeckung des Neuen. Qualitative Sozialforschung als Hermeneutische Wissensoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–18.

Bimschas, Bärbel; Schröder, Achim (2003): Beziehungen in der Jugendarbeit. Untersuchung zum reflektierten Handeln in Profession und Ehrenamt. Opladen: Leske + Budrich.

Bleiß, Karin; Möller, Kurt; Peltz, Cornelius; Rosenbaum, Dennis; Sonnenberg, Imke (2004): Distanz(ierung) durch Integration. Neue konzeptionelle Grundlagen für aufsuchende Arbeit mit rechtsextrem bzw. menschenfeindlich orientierten Jugendlichen. In: *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik* 34 (6), S. 568–590.

Blumer, Herbert (1954): What is Wrong with Social Theory? In: *American Sociological Review* 19 (1), S. 3–10.

Bock, Karin (2005): Die Kinder- und Jugendhilfe. In: Thole, Werner (Hg.): Grundriss soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 299–315.

Böhle, Fritz (2003): Wissenschaft und Erfahrungswissen – Erscheinungsformen, Voraussetzungen und Folgen einer Pluralisierung des Wissens. In: Böschen, Stefan; Schulz-Schaeffer, Ingo (Hg.): Wissenschaft in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 143–177.

Böhle, Fritz; Bolte, Annegret; Dunkel, Wolfgang; Pfeiffer, Sabine; Porschen, Stephanie; Sevsay-Tegethoff, Nese (2004): Der gesellschaftliche Umgang mit Erfahrungswissen: Von der Ausgrenzung zu neuen Grenzziehungen. In: Beck, Ulrich; Lau, Christoph (Hg.): Entgrenzung und Entscheidung. Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung? Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 95–122.

Böhnisch, Lothar (2002): Gewalt – Jungen und junge Männer. In: Schröer, Wolfgang; Struck, Norbert; Wolff, Mechthild (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim, München: Juventa, S. 465–480.

Böhnisch, Lothar; Münchmeier, Richard (1987): Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für Ausbildung, Fortbildung und Praxis. Weinheim: Juventa.

Böhnisch, Lothar; Münchmeier, Richard (1990): Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim: Juventa.

Bohnsack, Ralf (2000): Jugendliche als Täter und Opfer – Das Fehlen der Jugend in der Forschung zur Jugendkriminalität. In: Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (Hg.): Jugend im 20. Jahrhundert. Sichtweisen, Orientierungen, Risiken. Neuwied, Berlin: Luchterhand, S. 316–336.

Bohnsack, Ralf; Loos, Peter; Schäffer, Burkhard; Städtler, Klaus; Wild, Bodo (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard (Hg.) (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Böllert, Karin (1997): Jugend und Gewalt. Möglichkeiten einer gewaltpräventiven Jugendarbeit. In: *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik* 27 (4), S. 328–337.

Bommes, Michael; Scherr, Albert (2000): Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe. Weinheim, München: Juventa.

Bonß, Wolfgang (1995): Vom Risiko. Unsicherheit und Ungewißheit in der Moderne. Hamburg: Hamburger Edition.

Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene; Krais, Beate (Hg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 153–217.

Breuer, Franz; Mey, Günter; Mruck, Katja (2011): Subjektivität und Selbst-/Reflexivität in der Grounded-Theory-Methodologie. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.): Grounded theory reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 427–448.

Bruhns, Kirsten (2002): Gewaltbereitschaft von Mädchen – Wandlungstendenzen des Geschlechterverhältnisses? In: Dackweiler, Regina-Maria; Schäfer, Reinhild (Hg.): Gewalt-Verhältnisse. Feministische Perspektiven auf Geschlecht und Gewalt. Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 171–197.

Bruhns, Kirsten; Wittmann, Svendy (2003): Aussagen und Ergebnisse über gewaltbereite Mädchen in Forschung, Praxis und amtlicher Statistik. In: *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe* 14 (2), S. 133–140.

Bryant, Antony (2009): Grounded Theory and Pragmatism: The Curious Case of Anselm Strauss [113 paragraphs]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 10* (3). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs090325>.

Bueb, Bernhard (2006): Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin: List.

Bueb, Bernhard (2007): Zur Wiederentdeckung der Disziplin. In: *Pädagogik 59* (1), S. 11–14.

Bundesjugendkuratorium (2002): Streitschrift: Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. In: Münchmeier, Richard; Otto, Hans-Uwe; Rabekleberg, Ursula (Hg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske + Budrich, S. 159–172.

Charmaz, Kathy (2006): Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis. Los Angeles: SAGE.

Charmaz, Kathy; Mitchell, Richard G. (2010): Grounded Theory in Ethnography. In: Atkinson, Paul; Coffey, Amanda; Delamont, Sara; Lofland, John; Lofland, Lyn (Hg.): Handbook of ethnography. London: SAGE, S. 160–174.

Cicourel, Aaron V. (1970): Methode und Messung in der Soziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Clarke, Adele E. (2011): Von der Grounded Theory Methodologie zur Situationsanalyse. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.): Grounded theory reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 207–229.

Clarke, Adele E. (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Cloos, Peter (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Juventa.

Cloos, Peter; Köngeter, Stefan (2006a): Zur Relationierung der Fall- und Interventionsperspektive in der Kinder- und Jugendarbeit. In: *sozialersinn 7* (1), S. 35–60.

Cloos, Peter; Köngeter, Stefan (2006b): Eintritte ins Jugendhaus. Zur performativen Herstellung von Zugehörigkeit. In: Cloos, Peter; Thole, Werner (Hg.): Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65–85.

Cloos, Peter; Köngeter, Stefan; Müller, Burkhard; Thole, Werner (2007): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Collins, Randall (2009): Micro and Macro Causes of Violence. In: *International Journal of Conflict and Violence* 3 (1), S. 9–22.

Corbin, Juliet M.; Strauss, Anselm L. (2008): Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory. Los Angeles: SAGE.

Cremer-Schäfer, Helga (1992): Skandalisierungsfallen. Einige Anmerkungen dazu, welche Folgen es hat, wenn wir das Vokabular der „Gewalt“ benutzen, um auf gesellschaftliche Probleme und Konflikte aufmerksam zu machen. In: *Kriminologisches Journal* 24 (1), S. 23–36.

Daheim, Hansjürgen (1992): Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machttheoretischer Modelle der Professionen. In: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 21–35.

Deinet, Ulrich (2005): Das sozialräumliche Muster in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 217–229.

Deutsches Jugendinstitut (2013): Jugendgewalt – Mythen, Muster, Maßnahmen. DJI Online Thema 2013/02. München. Online verfügbar unter <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=1167&Jump1=LINKS&Jump2=10>, zuletzt geprüft am 15.09.2013.

Dewe, Bernd (2005): Perspektiven gelingender Professionalität. In: *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik* 35 (3), S. 257–266.

Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (1992a): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dies. (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 70–91.

Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (1992b): Einleitung. Auf dem Wege zu einer aufgabenzentrierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: Dies. (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 7–20.

Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Scherr, Albert; Stüwe, Gerd (2001): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim, München: Juventa.

Dewe, Bernd; Otto, Hans-Uwe (2001): Profession. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 1399–1423.

di Luzio, Gaia (2005): Professionalismus – eine Frage des Vertrauens? In: Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–85.

Eisner, Manuel (2009): The Uses of Violence: An Examination of Some Cross-Cutting Issues. In: *International Journal of Conflict and Violence* 3 (1), S. 40–49.

Emerson, Robert M.; Fretz, Rachel I.; Shaw, Linda L. (2007): Writing ethnographic fieldnotes. Chicago: University of Chicago Press.

Emerson, Robert M.; Fretz, Rachel I.; Shaw, Linda L. (2010): Participant Observation and Fieldnotes. In: Atkinson, Paul; Coffey, Amanda; Delamont, Sara; Lofland, John; Lofland, Lyn (Hg.): Handbook of ethnography. London: SAGE, S. 352–368.

European Foundation of the Improvement of Living and Working Conditions (2008): Violence in the education sector. Background paper. Dublin. Online verfügbar unter <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2008/74/en/1/EF0874EN.pdf>, zuletzt geprüft am 15.09.2013.

Evers, Adalbert; Nowotny, Helga (1987): Über den Umgang mit Unsicherheit. Die Entdeckung der Gestaltbarkeit von Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Expertengruppe offene Jugendarbeit (2009): Jugendhäuser als Verstärker von Gewalt? Kritische Anmerkungen zu einer Studie von Christian Pfeiffer. In: *Deutsche Jugend. Zeitschrift für Jugendfragen und Jugendarbeit* 57 (1), S. 7–15.

Felson, Richard B. (2009): Violence, Crime, and Violent Crime. In: *International Journal of Conflict and Violence* 3 (1), S. 23–39.

Fischhoff, Baruch; Kadvany, John (2011): Risk. A very short introduction. Oxford: Oxford University Press.

Flick, Uwe (2008): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, Uwe (2009): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 309–318.

Foucault, Michel (1994 [1975]): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Freidson, Eliot (2001): Professionalism. The third logic. Chicago: University of Chicago Press.

Friebertshäuser, Barbara (2003): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, S. 503–534.

Galtung, Johan (1975): Strukturelle Gewalt. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Galtung, Johan (1990): Cultural Violence. In: *Journal of Peace Research* 27 (3), S. 291–305.

Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Geertz, Clifford (1984): From the Native's Point of View. In: Shweder, Richard A.; LeVine, Robert Alan (Hg.): Culture theory. Essays on mind, self, and emotion. Cambridge/Cambridgeshire, New York: Cambridge University Press, S. 123–136.

Gernert, Wolfgang (2005): Rechtliche Grundlagen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 315–321.

Glaser, Barney G. (1992): Emergence vs Forcing: Basics of Grounded Theory Analysis. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1974 [1965]): Interaktion mit Sterbenden. Beobachtungen für Ärzte, Schwestern, Seelsorger und Angehörige. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2008 [1967]): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.

Goffman, Erving (1977): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gulbins, Guido; Möller, Kurt; Rosenbaum, Dennis; Stewen, Isabell (2007): „Denn sie wissen nicht, was sie tun“? Evaluation aufsuchender Arbeit mit rechtsextrem und menschenfeindlich orientierten Jugendlichen. In: *Deutsche Jugend. Zeitschrift für Jugendfragen und Jugendarbeit* 55 (12), S. 526–534.

Hafenerger, Benno (2005): Beteiligung, Partizipation und bürgerschaftliches Engagement. In: Hafenerger, Benno; Jansen, Mechtilde M.; Niebling, Torsten (Hg.): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 11–40.

Hanses, Andreas; Sander, Kirsten (2009): Gesundheitsförderung in der außerschulischen Jugendarbeit. In: Sachverständigenkommission des 13. Kinder- und Jugendberichts (Hg.): Expertise zum 13. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. München, S. 369–410.

Heeg, Rahel (2013): Physische Gewalt als Quelle positiver Selbstwahrnehmung bei jugendlichen Mädchen [85 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 14* (1). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1301226>.

Heinemeier, Siegfried (1996): Anfangen lernen. Chancen und Risiken des Berufsstarts in die Soziale Arbeit. In: *Sozialmagazin: die Zeitschrift für Soziale Arbeit 21* (10), S. 16–25.

Heisig, Ulrich (2005): Professionalismus als Organisationsform und Strategie von Arbeit. In: Pfadenhauer, Michaela (Hg.): *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–53.

Heitmeyer, Wilhelm; Hagan, John (2002): Gewalt. Zu den Schwierigkeiten einer systematischen internationalen Bestandsaufnahme. In: Dies. (Hg.): *Internationales Handbuch der Gewaltforschung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 15–25.

Heitmeyer, Wilhelm; Soeffner, Hans-Georg (2004): Einleitung: Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme. In: Dies. (Hg.): *Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–17.

Hirschauer, Stefan (2001): Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: *Zeitschrift für Soziologie 30* (6), S. 429–451.

Hitzler, Ronald (1994): Wissen und Wesen des Experten. Ein Annäherungsversuch – zur Einleitung. In: Hitzler, Ronald; Honer, Anne; Maeder, Christoph (Hg.): *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 13–30.

Hitzler, Ronald (1999a): Konsequenzen der Situationsdefinition. Auf dem Weg zu einer selbstreflexiven Wissenssoziologie. In: Hitzler, Ronald; Reichertz, Jo; Schröer, Norbert (Hg.): *Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation*. Konstanz: UVK, S. 289–308.

Hitzler, Ronald (1999b): Gewalt als Tätigkeit. Vorschläge zu einer handlungstypologischen Begriffsklärung. In: Neckel, Sighard; Schwab-Trapp, Michael (Hg.): *Ordnungen der Gewalt. Beiträge zu einer politischen Soziologie der Gewalt und des Krieges*. Opladen: Leske + Budrich, S. 9–19.

Hitzler, Ronald (1999c): Welten erkunden. Soziologie als (eine Art) Ethnologie der eigenen Gesellschaft. In: *Soziale Welt 50* (4), S. 473–482.

Hitzler, Ronald (2009): Ethnographie. In: Buber, Renate; Holzmüller, Hartmut H. (Hg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 207–218.

Honer, Anne (1993): Lebensweltliche Ethnographie. Ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Honer, Anne (1994): Einige Probleme lebensweltlicher Ethnographie. Zur Methodologie und Methodik einer interpretativen Sozialforschung. In: Schröer, Norbert (Hg.): Interpretative Sozialforschung. Auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 85–106.

Honer, Anne (2006): Interview. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 94–99.

Honer, Anne (2009): Lebensweltanalyse in der Ethnographie. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 194–204.

Honer, Anne (2011): Das Perspektivenproblem in der Sozialforschung. Bemerkungen zur lebensweltlichen Ethnographie. In: Dies. (Hg.): Kleine Leiblichkeiten. Erkundungen in Lebenswelten: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–40.

Hubweber, Norbert (2005): Die finanzielle Förderung Offener Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 445–452.

Hughes, Everett C. (1971): Professions in Transition. In: Hughes, Everett C. (Hg.): The Sociological Eye: Selected Papers. Chicago, New York: Aldine, S. 131–138.

Imbusch, Peter (2002): Der Gewaltbegriff. In: Heitmeyer, Wilhelm; Hagan, John (Hg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 26–57.

Imbusch, Peter (2010): Macht und Herrschaft. In: Korte, Hermann; Schäfers, Bernhard (Hg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163–184.

Inhetveen, Katharina (2004): Gewalt, Körper und Vergemeinschaftung in Subkulturen. In: Liell, Christoph; Pettenkofer, Andreas (Hg.): Kultivierungen von Gewalt. Beiträge zur Soziologie von Gewalt und Ordnung. Würzburg: Ergon-Verlag, S. 43–62.

Japp, Klaus Peter (2000): Risiko. Bielefeld: Transcript.

Joas, Hans (1992): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Joas, Hans (2000): Handlungstheorie und Gewaltdynamik. In: Ders. (Hg.): Kriege und Werte. Studien zur Gewaltgeschichte des 20. Jahrhunderts. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 272–284.

Kähler, Harro Dietrich (2005): Soziale Arbeit in Zwangskontexten. Wie unerwünschte Hilfe erfolgreich sein kann. München, Basel: E. Reinhardt.

Kalthoff, Herbert (2003): Beobachtende Differenz. Instrumente der ethnografisch-soziologischen Forschung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32 (1), S. 70–90.

Karstedt, Susanne; Eisner, Manuel (2009): Introduction: Is a General Theory of Violence Possible? In: *International Journal of Conflict and Violence* 3 (1), S. 4–8.

Kelle, Helga (2001): Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der Peer Culture Forschung mit Kindern. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung* 21 (2), S. 192–208.

Kelle, Udo (2011): „Emergence“ oder „Forcing“? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.): *Grounded theory reader*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 235–260.

Kentler, Helmut (2006): Eine Theorie der Jugendarbeit – mein „Versuch 2“. In: Lindner, Werner (Hg.): 1964 – 2004: Vierzig Jahre Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland. Aufbruch, Aufstieg und neue Ungewissheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 77–85.

Kessl, Fabian (2011): Punitivität in der Sozialen Arbeit – von der Normalisierungs- zur Kontrollgesellschaft. In: Dollinger, Bernd; Schmidt-Semisch, Henning (Hg.): *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 131–143.

Kilb, Rainer (2010): „Konfrontative Pädagogik“ – ein Rückfall in die Vormoderne oder vergessene Selbstverständlichkeit zeitgemäßer Pädagogik? In: Weidner, Jens; Kilb, Rainer (Hg.): *Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 38–60.

Kilb, Rainer (2011): Begriffsverständnis und Platzierung „Konfrontativer Pädagogik“ im gesellschaftspolitischen Diskurs. In: Weidner, Jens; Kilb, Rainer (Hg.): *Handbuch Konfrontative Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten*. Weinheim, München: Juventa, S. 30–46.

Knoll-Krist, Dieter Hans (1985): Profis im Jugendhaus. Identitätsprobleme zwischen Alltagsrealität und Utopie. Stuttgart: Edition Cadre.

Korn, Judy; Mücke, Thomas (2011): Gewalt im Griff 2: Deeskalations- und Mediationstraining. Weinheim, München: Juventa.

Kouritzin, Sandra (2002): The „Half-Baked“ Concept of „Raw“ Data in Ethnographic Observation. In: *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation* 27 (1), S. 119–138.

Kowal, Sabine; O'Connell, Daniel C. (2009): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 437–447.

Krafeld, Franz Josef (2001): Akzeptierende Jugendarbeit mit rechten Jugendcliquen – eine Bilanz. In: *Unsere Jugend; die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik* 53 (12), S. 507–514.

Krall, Hannes (2004): Jugend und Gewalt. In: Knapp, Gerald (Hg.): Soziale Arbeit und Gesellschaft. Entwicklungen und Perspektiven in Österreich. Klagenfurt: Mohorjeva/Hermagoras, S. 114–143.

Kurtz, Thomas (2007): Sociological Theory and Sociological Practice. In: *Acta Sociologica* 50 (3), S. 283–294.

Kurtz, Thomas (2009): Professionalität aus soziologischer Perspektive. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina (Hg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 45–54.

Kurtz, Thomas (2010): Der Kompetenzbegriff in der Soziologie. In: Kurtz, Thomas; Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–25.

Küster, Ernst U. (2003): Fremdheit und Anerkennung. Ethnographie eines Jugendhauses. Weinheim, München: Juventa.

Kutscher, Nadia (2002): Morale Begründungsstrukturen professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit: eine empirische Untersuchung zu normativen Deutungs- und Orientierungsmustern in der Jugendhilfe. Bielefeld: Bielefeld University.

Lamnek, Siegfried (2002): Individuelle Rechtfertigungsstrategien von Gewalt. In: Heitmeyer, Wilhelm; Hagan, John (Hg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 1379–1396.

Legewie, Heiner; Schervier-Legewie, Barbara (2004): „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen“. Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie [90 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 5 (3). Online verfügbar unter <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0403222>.

Liell, Christoph (1999): Der Doppelcharakter von Gewalt: Diskursive Konstruktion und soziale Praxis. In: Neckel, Sighard; Schwab-Trapp, Michael (Hg.): *Ordnungen der Gewalt. Beiträge zu einer politischen Soziologie der Gewalt und des Krieges*. Opladen: Leske + Budrich, S. 33–54.

Liell, Christoph (2004): Praktiken, Ästhetisierungen und Dramatisierungen der Gewalt. Karrieren männlicher Jugendlicher in der HipHop-Szene. In: Liell, Christoph; Pettenkofer, Andreas (Hg.): *Kultivierungen von Gewalt. Beiträge zur Soziologie von Gewalt und Ordnung*. Würzburg: Ergon-Verlag, S. 63–84.

Lindner, Werner (2005): „Prävention“ in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Ein Nachruf zu Lebzeiten. In: Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt (Hg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 254–262.

Lindner, Werner; Freund, Thomas (2001): Der Prävention vorbeugen? Zur Reflexion und kritischen Bewertung von Präventionsaktivitäten in der Sozialpädagogik. In: Freund, Thomas; Lindner, Werner (Hg.): *Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit*. Opladen: Leske + Budrich, S. 69–96.

Lindner, Werner; Scherr, Albert; Sturzenhecker, Benedikt (2009): Offener Brief an Prof. Dr. Christian Pfeiffer, Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.

Lofland, John (1979): Feld-Notizen. In: Gerdes, Klaus (Hg.): *Explorative Sozialforschung. Einführende Beiträge aus „Natural sociology“ und Feldforschung in den USA*. Stuttgart: Enke, S. 110–120.

Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lüders, Christian (1995): Von der teilnehmenden Beobachtung zur ethnographischen Beschreibung. In: König, Eckard; Zedler, Peter (Hg.): *Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 311–342.

Lüders, Christian (2003): Partizipation in der Jugendarbeit – Anspruch oder Wirklichkeit? In: Rauschenbach, Thomas; Düx, Wiebken; Sass, Erich (Hg.): *Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen*. Weinheim, München: Juventa, S. 153–168.

Lüders, Christian (2009): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 384–401.

Luhmann, Niklas (1991): Soziologie des Risikos. Berlin, New York: de Gruyter.

Maeder, Christoph; Nadai, Eva (2003): Professionalität unter den Bedingungen des Sozialamts: Sozialarbeit in der öffentlichen Sozialhilfe. In: Mieg, Harald; Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Professionelle Leistung – professional performance. Positionen der Professionssoziologie. Konstanz: UVK, S. 147–166.

Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse [28 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 1* (2). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>.

Melzer, Wolfgang; Schubarth, Wolfgang (2006): Gewalt als soziales Problem in Schulen. Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Meuser, Michael (2002): „Doing Masculinity“ – Zur Geschlechtslogik männlichen Gewalthandelns. In: Dackweiler, Regina-Maria; Schäfer, Reinhild (Hg.): Gewalt-Verhältnisse. Feministische Perspektiven auf Geschlecht und Gewalt. Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 53–78.

Meuser, Michael (2003): Gewalt, Körperlichkeit, Geschlechtlichkeit. Überlegungen zur gewaltförmigen Konstruktion von Männlichkeit. In: *Kriminologisches Journal 35* (3), S. 175–188.

Meuser, Michael (2008): Gewalt, Macht, Geschlecht. Zur Geschlechtslogik reziproken männlichen Gewalthandelns. In: Prittitz, Cornelius (Hg.): Kriminalität der Mächtigen. Baden-Baden: Nomos, S. 160–173.

Mieg, Harald (2003): Problematik und Probleme der Professionssoziologie. In: Mieg, Harald; Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Professionelle Leistung – professional performance. Positionen der Professionssoziologie. Konstanz: UVK, S. 11–46.

Möller, Berith (2002): Gewalt – Mädchen und junge Frauen. In: Schröer, Wolfgang; Struck, Norbert; Wolff, Mechthild (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim, München: Juventa, S. 481–494.

Möller, Kurt (2004): Jungengewalt – empirisches Wissen, theoretische Erklärungen und Prävention. In: Bruhns, Kirsten (Hg.): Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisstand und Forschungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 235–257.

Muckel, Petra (2011): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.): Grounded theory reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 333–352.

Müller, Burkhard (1996): Bildungsansprüche der Jugendarbeit. In: Brenner, Gerd; Hafener, Benno (Hg.): Pädagogik mit Jugendlichen. Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung. Weinheim, München: Juventa, S. 89–96.

Müller, Burkhard; Schmidt, Susanne; Schulz, Marc (2008): Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Müller, C. Wolfgang; Kentler, Helmut; Mollenhauer, Klaus; Giesecke, Hermann (Hg.) (1964): Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie. Weinheim, München: Juventa.

Münst, Agnes Senganata (2004): Teilnehmende Beobachtung: Erforschung der sozialen Praxis. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 380–385.

Nadai, Eva; Sommerfeld, Peter (2005): Professionelles Handeln in Organisationen – Inszenierungen der Sozialen Arbeit. In: Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 181–205.

Nagel, Ulrike (1997): Engagierte Rollendistanz. Professionalität in biographischer Perspektive. Opladen: Leske + Budrich.

Neidhardt (1988): Gewalt und Terrorismus. Studien zur Soziologie militanter Konflikte. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Nunner-Winkler, Gertrud (2004): Überlegungen zum Gewaltbegriff. In: Heitmeyer, Wilhelm; Soeffner, Hans-Georg (Hg.): Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 21–61.

Oelkers, Nina; Feldhaus, Nadine (2011): Das (vernachlässigte) Normativitätsproblem in der Sozialen Arbeit. In: Mührel, Eric; Birgmeier, Bernd (Hg.): Theoriebildung in der Sozialen Arbeit. Entwicklungen in der Sozialpädagogik und Sozialarbeitswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–83.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.

Oswald, Hans (1997): Zwischen „Bullying“ und „Rough and Tumble Play“. In: *Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung* 11 (3), S. 385–402.

Otto, Hans-Uwe; Scherr, Albert; Ziegler, Holger (2010): Wieviel und welche Normativität benötigt die Soziale Arbeit? Befähigungsgerechtigkeit als Maßstab sozialarbeiterischer Kritik. In: *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik* 40 (2), S. 137–163.

Peirce, Charles Sanders (1991): Vorlesungen über Pragmatismus. Mit Einleitung und Anmerkungen neu herausgegeben von Elisabeth Walther. Hamburg: Meiner.

Pfadenhauer, Michaela (2003): Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen: Leske + Budrich.

Pfadenhauer, Michaela (2005a): Die Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung. Professionelles Handeln revised. In: Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–22.

Pfadenhauer, Michaela (2005b): Ethnography of Scenes. Towards a Sociological Life-world Analysis of (Post-traditional) Community-building [31 paragraphs]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 6 (3). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503430>.

Pfadenhauer, Michaela (2009): Auf gleicher Augenhöhe. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99–116.

Pfadenhauer, Michaela (2010): Kompetenz als Qualität sozialen Handelns. In: Kurtz, Thomas; Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 149–172.

Pfeiffer, Christian; Rabold, Susann; Baier, Dirk (2008): Sind Freizeitzentren eigenständige Verstärkungsfaktoren für Jugendgewalt? In: *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe* 11 (3), S. 258–268.

Popitz, Heinrich (2009 [1992]): Phänomene der Macht. Tübingen: Mohr.

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2008): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.

Radvan, Heike (2010): Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rauschenbach, Thomas (1999): Das sozialpädagogische Jahrhundert. Analysen zur Entwicklung sozialer Arbeit in der Moderne. Weinheim, München: Juventa.

Rauschenbach, Thomas (2003): Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. In: Rauschenbach, Thomas; Düx, Wiebken; Sass, Erich (Hg.): Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen. Weinheim: Juventa, S. 35–60.

Reichertz, Jo (1991): Aufklärungsarbeit. Kriminalpolizisten und Feldforscher bei der Arbeit. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.

Reichertz, Jo (1992): Beschreiben oder zeigen. Über das Verfassen ethnographischer Berichte. In: *Soziale Welt* 43 (3), S. 331–350.

Reichertz, Jo (2002): Prämissen einer hermeneutisch wissenssoziologischen Polizeiforschung [77 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 3 (1). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0201172>.

Reichertz, Jo (2003): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.

Reichertz, Jo (2009a): Abduktion, Induktion und Deduktion in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 276–286.

Reichertz, Jo (2009b): Kommunikationsmacht. Was ist Kommunikation und was vermag sie? Und weshalb vermag sie das? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reichertz, Jo (2011): Abduktion: Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.): Grounded theory reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 279–297.

Reichertz, Jo; Schröer, Norbert (1994): Erheben, Auswerten, Darstellen. Konturen einer hermeneutischen Wissenssoziologie. In: Schröer, Norbert (Hg.): Interpretative Sozialforschung. Auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 56–84.

Rose, Lotte; Schulz, Marc (2007): Gender-Inszenierungen. Jugendliche im pädagogischen Alltag. Königstein/Taunus: Helmer.

Scherr, Albert (1998): Jugendkriminalität, Sicherheitspaniken und präventive Soziale Arbeit. Aspekte einer Analyse und Kritik der aktuellen Diskussion. In: *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik* 28 (6), S. 577–591.

Scherr, Albert (2002a): Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit: Aufgaben und Selbstverständnis im Spannungsfeld von sozialpolitischer Indienstnahme und aktueller Bildungsdebatte. In: Münchmeier, Richard; Otto, Hans-Uwe; Rabe-Kleberg, Ursula (Hg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske + Budrich, S. 93–106.

Scherr, Albert (2002b): Mit Härte gegen Gewalt? Kritische Anmerkungen zum Anti-Aggressivitäts-und Coolness-Training. In: *Kriminologisches Journal* 34 (4), S. 304–311.

Scherr, Albert (2005): Subjektorientierte Offene Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205–217.

Scherr, Albert (2006): Mündigkeit als Grundprinzip einer pädagogischen Theorie der Jugendarbeit? Anmerkungen zu Klaus Mollenhauers „Versuch 3“. In: Lindner, Werner (Hg.): 1964 – 2004: Vierzig Jahre Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland. Aufbruch, Aufstieg und neue Ungewissheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95–102.

Schmauch, Ulrike (2001): „Mit Reden statt Kloppen erfolgreicher durchs Leben“. Mediation und mediative Elemente in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (I). In: *Deutsche Jugend. Zeitschrift für Jugendfragen und Jugendarbeit* 49 (5), S. 221–228.

Schmidt, Axel (2004): Doing peer-group. Die interaktive Konstitution jugendlicher Gruppenpraxis. Frankfurt am Main u. a.: Lang.

Schmidt, Holger (i. E. 2013): „Das Gesetz bin ich“. Verhandlungen von Normalität in der Sozialen Arbeit. Bisher unveröffentlichte Dissertation. Dortmund.

Schröder, Achim (2005): Persönlichkeit und Beziehungen entwickeln. In: Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 144–151.

Schröder, Achim (2006): Evolution der Beziehungen – Entwicklung im Spiegel des Anderen. Kommentierung zu Helmut Kentlers „Versuch 2“. In: Lindner, Werner (Hg.): 1964 – 2004: Vierzig Jahre Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland. Aufbruch, Aufstieg und neue Ungewissheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87–94.

Schröder, Achim; Merkle, Angela (2009): Leitfaden Konfliktbewältigung und Gewaltprävention. Pädagogische Konzepte für Schule und Jugendhilfe. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Schröder, Achim; Rademacher, Helmolt; Merkle, Angela (Hg.) (2011): Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik. Verfahren für Schule und Jugendhilfe. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Schröer, Norbert (1992): Der Kampf um Dominanz. Hermeneutische Fallanalyse einer polizeilichen Beschuldigtenvernehmung. Berlin, New York: de Gruyter.

Schröer, Norbert (1994a): Einleitung: Umriß einer hermeneutischen Wissenssoziologie. In: Ders. (Hg.): Interpretative Sozialforschung. Auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 9–25.

Schröer, Norbert (1994b): Routinisiertes Expertenwissen. Zur Rekonstruktion des strukturalen Regelwissens von Vernehmungsbeamten. In: Hitzler, Ronald; Honer, Anne; Maeder, Christoph (Hg.): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 214–231.

Schröer, Norbert (1997): Wissenssoziologische Hermeneutik. In: Hitzler, Ronald; Honer, Anne (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich, S. 109–130.

Schröer, Norbert (2011): Not macht erfängerisch. Zur sozialen Praxis „instinktiver Abduktionen“ in Qualitativer Sozialforschung. In: Schröer, Norbert; Bidlo, Oliver (Hg.): Die Entdeckung des Neuen. Qualitative Sozialforschung als Hermeneutische Wissenssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85–98.

Schütz, Alfred (1971): Gesammelte Aufsätze I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Nijhoff.

Schütz, Alfred (1972): Der gut informierte Bürger. In: Ders. (Hg.): Gesammelte Aufsätze II. Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag: Nijhoff, S. 85–101.

Schütz, Alfred (2004 [1954]): Common-Sense und wissenschaftliche Interpretation menschlichen Handelns. Neubearbeitete Textversion. In: Strübing, Jörg; Schnettler, Bernt (Hg.): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte. Konstanz: UVK, S. 155–197.

Schütz, Alfred; Luckmann, Thomas (1979): Strukturen der Lebenswelt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 132–170.

Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien professionellen Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 183–275.

Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1* (1), S. 49–96.

Schütze, Fritz (2005): Eine sehr persönlich generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 6* (2), S. 211–258.

Schützeichel, Rainer (2007): Laien, Experten, Professionen. In: Schützeichel, Rainer (Hg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz: UVK, S. 546–578.

Schützeichel, Rainer (2010): Wissen, Handeln, Können. Über Kompetenzen, Expertise und epistemische Regime. In: Kurtz, Thomas; Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 173–189.

Schwabe, Mathias (2010): Eskalation und De-Eskalation in Einrichtungen der Jugendhilfe. Konstruktiver Umgang mit Aggression und Gewalt in Arbeitsfeldern der Jugendhilfe. Frankfurt am Main: IGfH-Eigenverlag.

Schwind, Hans-Dieter; Baumann, Jürgen; Schneider, Ursula; Winter, Manfred (1990): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). Berlin: Duncker & Humblot.

Sherman Heyl, Barbara (2010): Ethnographic Interviewing. In: Atkinson, Paul; Coffey, Amanda; Delamont, Sara; Lofland, John; Lofland, Lyn (Hg.): Handbook of ethnography. London: SAGE, S. 369–383.

Soeffner, Hans-Georg (1999): Verstehende Soziologie und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Die Rekonstruktion der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit. In: Hitzler, Ronald; Reichertz, Jo; Schröer, Norbert (Hg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Konstanz: UVK, S. 39–49.

Soeffner, Hans-Georg (2004): Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Konstanz: UVK.

Soeffner, Hans-Georg; Hitzler, Ronald (1994): Hermeneutik als Haltung und Handlung. Über methodisch kontrolliertes Verstehen. In: Schröer, Norbert (Hg.): Interpretative Sozialforschung. Auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 28–54.

Spradley, James P. (1979): The ethnographic interview. Fort Worth: Harcourt College Publishers.

Spradley, James P. (1980): Participant observation. Fort Worth: Harcourt College Publishers.

Stiels-Glenn, Michael (2011): Professionelle Kompetenzen in der Konfrontativen Arbeit. In: Weidner, Jens; Kilb, Rainer (Hg.): *Handbuch Konfrontative Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten*. Weinheim, München: Juventa, S. 93–101.

Sting, Stephan; Sturzenhecker, Benedikt (2005): Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt (Hg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 230–247.

Strauss, Anselm L. (1978): *Negotiations. Varieties, contexts, processes, and social order*. San Francisco: Jossey-Bass.

Strauss, Anselm L. (1993): *Continual permutations of action*. Hawthorne, New York: Aldine de Gruyter.

Strauss, Anselm L. (1998): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.

Strauss, Anselm L. (2004): Analysis through Microscopic Examination. In: *sozialersinn* 5 (2), S. 169–176.

Strauss, Anselm L.; Fagerhaugh, Shizuko; Suczek, Barbara; Wiener, Carolyn (1997 [1985]): *Social organization of medical work*. New Brunswick: Transaction Publishers.

Strauss, Anselm L.; Schatzman, Leonard; Bucher, Rue; Ehrlich, Danuta; Sabshin, Melvin (1981 [1964]): *Psychiatric ideologies and institutions*. New Brunswick: Transaction Publishers.

Strauss, Anselm L.; Schatzman, Leonard; Bucher, Rue; Ehrlich, Danuta; Sabshin, Melvin (1975): Negotiated Order and the Co-ordination of Work. In: Strauss, Anselm L. (Hg.): *Professions, work and careers*. New Brunswick: Transaction Publishers, S. 175–202.

Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz PVU.

Strauss, Anselm; Schatzman, Leonard; Ehrlich, Danuta; Bucher, Rue; Sabshin, Melvin (1963): The Hospital and Its Negotiated Order. In: Freidson, Eliot (Hg.): *The hospital in modern society*. London: Free Press of Glencoe, S. 147–169.

Streck, Rebekka; Unterkofler, Ursula; Reinecke-Terner, Anja (2013): Das „Fremdwerden“ eigener Beobachtungsprotokolle – Rekonstruktionen von Schreibpraxen als methodische Reflexion [65 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 14 (1). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1301160> [Zugriff: 15.01.2014].

Strübing, Jörg (2007): Anselm Strauss. Konstanz: UVK.

Strübing, Jörg (2008a): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Strübing, Jörg (2008b): Pragmatismus als epistemische Praxis. Der Beitrag der Grounded Theory zur Theorie-Empirie-Frage. In: Kalthoff, Herbert; Hirschauer, Stefan; Lindemann, Gesa (Hg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 279–311.

Strübing, Jörg (2010): Research as Pragmatic Problem-solving: The Pragmatist Roots of Empirically-grounded Theorizing. In: Bryant, Antony; Charmaz, Kathy (Hg.): The SAGE handbook of Grounded Theory. London: SAGE, S. 580–601.

Sturzenhecker, Benedikt (1996): Moralische Bildung mit Jugendlichen. In: Brenner, Gerd; Hafenerger, Benno (Hg.): Pädagogik mit Jugendlichen. Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung. Weinheim, München: Juventa, S. 97–104.

Sturzenhecker, Benedikt (1997): Konflikte und Gewalt in der Offenen Jugendarbeit – Problematische Umgangsweisen und mögliche Alternativen. In: Hassemer, Elke; Marks, Erich; Meyer, Klaus (Hg.): Zehn Jahre Täter-Opfer-Ausgleich und Konfliktlösung. Der Täter-Opfer-Ausgleich als Teil einer gesellschaftlichen Entwicklung zu mehr außergerichtlicher Konfliktregulierung? Bonn: Forum Verlag Godesberg, S. 281–313.

Sturzenhecker, Benedikt (2000): Prävention ist keine Jugendarbeit. Thesen zu Risiken und Nebenwirkungen der Präventionsorientierung. In: *Sozialmagazin: die Zeitschrift für Soziale Arbeit* 25 (1), S. 14–21.

Sturzenhecker, Benedikt (2006): „Wir manchen ihnen ein Angebot, das sie ablehnen können.“ Strukturbedingungen der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Funktionalität für Bildung. In: Lindner, Werner (Hg.): 1964 – 2004: Vierzig Jahre Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland. Aufbruch, Aufstieg und neue Ungewissheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179–192.

Sturzenhecker, Benedikt (2008): Partizipation in der Offenen Jugendarbeit. Baustein C.3.1. Veröffentlichung im Rahmen der Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V. Online verfügbar unter http://www.kinderpolitik.de/beteiligungsbausteine/pdf/c/Baustein_C_3_1.pdf, zuletzt geprüft am 15.09.2013.

Sutterlüty, Ferdinand (2002): Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.

Sutterlüty, Ferdinand (2004): Gewaltaffine Interpretationsregimes. Situationsdefinitionen gewalttätiger Jugendlicher. In: Liell, Christoph; Pettenkofer, Andreas (Hg.): Kultivierungen von Gewalt. Beiträge zur Soziologie von Gewalt und Ordnung. Würzburg: Ergon-Verlag, S. 85–108.

Tavory, Iddo; Timmermans, Stefan (2009): Two cases of ethnography: Grounded Theory and the extended case method. In: *Ethnography* 10 (3), S. 243–263.

taz (2006): „Die Jugendarbeit hat sich nicht bewährt“. Interview mit dem Kriminologen Prof. Dr. Christian Pfeiffer. Von Gesa Schölgens. In: *taz 20.01.2006*, S. 2.

Tertilt, Hermann (1997): Turkish Power Boys. Zur Interpretation einer gewaltbereiten Subkultur. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 17 (1), S. 19–29.

Thiersch, Hans (1994): Gewalt – Bemerkungen zur gegenwärtigen Diskussion. In: Thiersch, Hans; Wertheimer, Jürgen; Grunwald, Klaus (Hg.): „...überall, in den Köpfen und Fäussten“. Auf der Suche nach Ursachen und Konsequenzen von Gewalt. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 1–22.

Thiersch, Hans (2009): Bildung und Sozialpädagogik. In: Henschel, Angelika; Krüger, Rolf; Schmitt, Christof; Stange, Waldemar (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25–38.

Thole, Werner (2000): Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung. Weinheim, München: Juventa.

Thole, Werner (2010): Kinder- und Jugendarbeit. In: Bock, Karin; Miethe, Ingrid (Hg.): Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 457–465.

Thole, Werner; Küster-Schapfl, Ernst-Uwe (1997): Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen: Leske + Budrich.

Thole, Werner; Pothmann, Jens (2005): Die MitarbeiterInnen. In: Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19–37.

Thomas, William Isaac (1965 [1928]): Die Methodologie der Verhaltensstudie: Das Kind in Amerika. In: Ders. (Hg.): Person und Sozialverhalten. Herausgegeben von Edmund H. Volkart. Neuwied am Rhein, Berlin: Luchterhand, S. 100–116.

Thomas, William Isaac; Znaniecki, Florian (1965 [1927]): Methodologische Vorbemerkung. In: Thomas, William Isaac (Hg.): Person und Sozialverhalten. Herausgegeben von Edmund H. Volkart. Neuwied am Rhein, Berlin: Luchterhand, S. 61–85.

Timmermans, Stefan; Tavory, Iddo (2010): Advancing Ethnographic Research through Grounded Theory Practice. In: Bryant, Antony; Charmaz, Kathy (Hg.): The SAGE handbook of Grounded Theory. London: SAGE, S. 493–512.

Tischner, Wolfgang (2010): Konfrontative Pädagogik – die vergessene „väterliche“ Seite der Erziehung. In: Weidner, Jens; Kilb, Rainer (Hg.): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–85.

Tischner, Wolfgang (2011): Konfrontative Pädagogik – das väterliche Prinzip als notwendiges Korrektiv einer feminisierten Pädagogik. In: Weidner, Jens; Kilb, Rainer (Hg.): Handbuch Konfrontative Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten. Weinheim, München: Juventa, S. 104–110.

Tönnies, Ferdinand (1972): Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Trotha, Trutz von (1997): Zur Soziologie der Gewalt. In: Ders. (Hg.): Soziologie der Gewalt. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 9–56.

Truschkat, Inga; Kaiser, Manuela; Reinartz, Vera (2005): Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten [48 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 6 (2). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502221>.

Weber, Max (1980 [1922]): Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr.

Wehling, Peter (2006): Im Schatten des Wissens? Perspektiven der Soziologie des Nichtwissens. Konstanz: UVK.

Weidner, Jens (2001): „Vom Straftäter zum Gentleman?“ Über konfrontative Pädagogik als Erziehungs-ultima ratio. In: Colla, Herbert E. (Hg.): „Konfrontative Pädagogik“. Das Glen-Mills-Experiment. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg, S. 7–54.

Weidner, Jens (2010): Konfrontation mit Herz: Eckpfeiler eines neuen Trends in Sozialer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In: Weidner, Jens; Kilb, Rainer (Hg.): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–35.

Weidner, Jens (2011): Das Anti-Aggressivitäts-Training (AAT®) in der Konfrontativen Pädagogik. Lerntheoretische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Behandlung gewalttätiger Intensivtäter. In: Weidner, Jens; Kilb, Rainer (Hg.): Handbuch Konfrontative Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten. Weinheim, München: Juventa, S. 13–29.

Weidner, Jens; Kilb, Rainer (Hg.) (2010): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Weidner, Jens; Kilb, Rainer (Hg.) (2011): Handbuch Konfrontative Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten. Weinheim, München: Juventa.

Weidner, Jens; Kilb, Rainer; Kreft, Dieter (Hg.) (2009): Gewalt im Griff 1: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. Weinheim, München: Juventa.

Wensierski, Hans-Jürgen von (2006): Versuch einer allgemeinen Theorie der Jugendarbeit. Kommentar zu C. Wolfgang Müllers „Versuch 1“. In: Lindner, Werner (Hg.): 1964 – 2004: Vierzig Jahre Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland. Aufbruch, Aufstieg und neue Ungewissheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 67–76.

Wikström, Per-Olof H.; Treiber, Kyle H. (2009): Violence as Situational Action. In: *International Journal of Conflict and Violence* 3 (1), S. 75–96.

Winkler, Michael (2006): Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.

Winterhoff, Michael (2011): Tyrannen müssen nicht sein. Warum Erziehung allein nicht reicht – Auswege. München: Goldmann.

Winterhoff, Michael; Thielen, Isabel (2010): Persönlichkeiten statt Tyrannen. Oder: Wie junge Menschen in Leben und Beruf ankommen. Gütersloh: Gütersloher Verlags-Haus.

Wittmann, Svendy (2004): Mädchen und Gewalt: Forschungsbefunde, Jugendhilfekonzepte und Forschungsbedarf. In: Bruhns, Kirsten (Hg.): Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisstand und Forschungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 259–277.

Wolff, Stephan (2009): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 334–349.

Zinser, Claudia (2005): Partizipation erproben und Lebenswelten gestalten. In: Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 157–166.

Anhang: Transkriptionsregeln

...	Pause (bis 2 Sekunden)
GESAGT	Betonung
äh-äh	schneller Anschluss
((...))	unverständlicher Text
((oder sagen wir))	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
[Geräusche]	Geräusche wie Klopfen, Husten, Telefonklingeln etc., da solche Geräusche die Befragten oft zu einem Kommentar veranlassen oder sogar den Gesprächsverlauf beeinflussen
[lacht]	Lachen der SprecheIn im Gesprächsverlauf
[lachen]	gemeinsames Lachen der Befragten
[mit verstellter Stimme]	SprecherIn spricht die folgenden Worte mit verstellter Stimme
[mit normaler Stimme]	SprecherIn spricht wieder in normalem Tonfall
I	Forscherin bzw. Interviewerin
Und /dann hat er	/ kennzeichnet die Stelle der Unterbrechung durch andere SprecherInnen
/ja	Unterbrechung durch die SprecherIn
(Bernhard: ja) bzw. (I: mhm)	bei kurzen Unterbrechungen oder kurzem gleichzeitigem Sprechen durch andere SprecherInnen oder die Interviewerin wird dies im laufenden Text eingefügt
in Neudorf [Stadtteil]	in eckigen Klammern werden nachträgliche Ergänzungen gekennzeichnet, die dem Verständnis der LeserIn dienen
[...]	Auslassungen beim Zitieren aus dem Datenmaterial
Bernhard [P]	bei Bernhard handelt es sich um einen Professionellen
Martin [J]	bei Martin handelt es sich um einen Jugendlichen

Transkriptionskopf: Der Transkriptionskopf beinhaltet die Nummer des Interviews oder der Teambesprechung, den Codenamen der Einrichtung, das Datum und die Dauer des Gesprächs, die anwesenden SprecherInnen sowie Anmerkungen zur Gesprächssituation.

Satzzeichen zeigen die Intonation an und werden nicht grammatisch gesetzt.

Anonymisierung: Alle Namen von Menschen (von Professionellen, von Jugendlichen, von MitarbeiterInnen anderer Hilfeeinrichtungen, von freiwilligen HelferInnen), sozialen Einrichtungen, Stadtteilen, Straßen oder Städten, die während des Gesprächs genannt werden, werden durch erdachte Namen ersetzt. Dabei gilt, soweit möglich, dass die Namen durch Namen des entsprechenden Kulturkreises ersetzt werden.

Nummerierung der Absätze: Das gesamte Datenmaterial wurde im Rahmen der Bearbeitung durch das Programm MAXqda absatzweise nummeriert. Die Zahlenangaben in der Ergebnisdarstellung beziehen sich auf diese Nummerierung.