

Bezirksregierung Hannover
Dezernat 407 -
Niedersächsisches Landesjugendamt

Ethnografische Methoden in der Jugendarbeit

Jugendliche verstehen – Jugendliche akzeptieren. Ethnografische Methoden in der Jugendarbeit – Grundsätze, Methoden, Anwendung

Werner Lindner

Die Qualität der Angebote, Aktivitäten und Arbeitsansätze in den Feldern der Jugendarbeit steht und fällt mit der Qualität des Wissens über ihre Adressaten. Denn allein durch die genaue Kenntnis von Jugendlichen, ihrer Lebenslagen, Interessen, Deutungsmuster und Motive kann sich die Jugendarbeit mit ihrem Tun fachgerecht und sachgerecht in die Interessen und Bedarfslagen ihrer Zielgruppen einpassen. Konkreter Aufschluß über die Jugendlichen im eigenen Arbeitsfeld ist jedoch kaum aus bundesweiten Untersuchungen (z.B. Shell-Studie) oder abstrakten Erkenntnissen der Jugendforschung zu erlangen. Hier ist die Jugendarbeit unumgänglich gefragt und gefordert, selbst aktiv zu werden. Derartige Aktivitäten (und deren Ergebnisse) aber sind nicht gleichsam im Vorübergehen, wahllos, intuitiv oder zufällig zu ergreifen, sondern an methodische Gütekriterien und andere fachliche wie organisatorische Voraussetzungen gebunden. Hier greift der Einsatz ethnografischer Methoden und ihrer Grundlagen: exakte Beobachtung, ausführliche Beschreibung, selbstkritische Reflexion und daran anschließende Konzeptentwicklung, die die eigene Arbeit enger an ihren Adressaten orientiert und zugleich deren Legitimation stärkt. Die Fachtagung des NLJA soll als Auftaktveranstaltung für eine künftige konsistente Auseinandersetzung mit dem Thema auf allen Ebenen und Themenfeldern der Jugendarbeit dienen.

Impressum:

"JN - Jugendhilfe in Niedersachsen" wird kostenlos herausgegeben von der Bezirksregierung Hannover, Dezernat 407 - "Niedersächsisches Landesjugendamt". Sie erscheint bis zu viermal im Jahr. Sonderausgaben erscheinen unregelmäßig.

Redaktion, Gestaltung und Layout: Dr. Dirk Härdrich, (dh) Tel. 0511/106-3149
Marion Griesheimer (mg) Tel. 0511/106-3124

Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Angaben zu Terminen, Veröffentlichungen und Adressen erfolgen einschließlich der genannten Modalitäten nach bestem Wissen, aber ohne Gewähr. Namentlich gekennzeichnete Artikel geben die Meinung des Verfassers bzw. der Verfasserin wieder. Sie sind nicht offizielle Aussagen der Bezirksregierung Hannover. Der Nachdruck von Artikeln ist mit Quellenangabe gestattet, soweit es sich nicht um Artikel und Meldungen handelt, die

Inhalt

Jugendliche verstehen – Jugendliche akzeptieren. Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit – Grundsätze, Methoden, Anwendung Dr. Werner Lindner	04
Die Erkundung des Feldes und die Deutung der Daten Annäherungen an die (lebensweltliche) Ethnographie Ronald Hitzler	05
Ethnographische Methoden und ihre Bedeutung für die Lebensweltorientierung in der Sozialpädagogik Barbara Frieberthäuser	12
Der Einsatz ethnographischer Methoden im Kontext des Wirksamkeitsdialogs Michael Appel	22
Zeichen, Symbol, Emblem und Ritual als methodologische Zugänge zu jugendkulturellen Szenen Vom Material zur Theorie. Wilfried Breyvogel	28
Der Einstieg ins Feld der Jugendarbeit Ein ethnographisches wie pädagogisches Abenteuer Ernst-Uwe Küster	32
Rahmenbedingungen der Jugendarbeit und der Einsatz ethnographischer Methoden, oder: Wie kann Jugendarbeit vom Wunschdenken Abschied nehmen Burkard Müller	38
Zur Anwendung von Methoden sozialräumlich orientierter Lebensweltanalysen in der Jugendarbeit Richard Krisch	42
Probleme der Anwendung in der Lebensweltanalyse im Rahmen sozialräumlicher Konzeptentwicklung der Offenen Jugendarbeit Ulrich Deinet	50

JN seinerseits anderswo übernommen hat. Die Redaktion behält sich sinnwahrende Kürzungen von Artikeln und Meldungen vor. Manuskripte sind bitte als ausgedruckter Text sowie auf 3,5-Zoll Diskette bzw. Zip-Diskette in einem gängigen Textformat abzugeben. Fotos und Disketten werden nach Drucklegung zurückgegeben. Texte und Fotos können auch per E-Mail übersandt werden. Fotos und Grafiken sind dabei in gängigen unkomprimierten Grafik-Formaten oder als Zip-Dateien zu übersenden. Internetformate wie JPEG oder GIF sind nicht geeignet.

E-Mail: "Dirk.Haerdrich@nlja.niedersachsen.de"
"Marion.Griesheimer@nlja.niedersachsen.de"
Internet: "http://www.nlja.niedersachsen.de"

Die Erkundung des Feldes und die Deutung der Daten. Annäherungen an die (lebensweltliche) Ethnographie

Ronald Hitzler

Ethnographie im von uns gemeinten Sinn erschöpft sich keineswegs ‚nur‘ in einem spezifischen Ausschnitt aus dem methodischen Arsenal der empirischen Sozialforschung. Ethnographie meint vielmehr ein besonderes Forschungsprogramm, das darauf abzielt, ‚fremde Welten‘ zu erkunden, d.h. andere Kulturen¹ sozusagen ‚von innen‘ her zu verstehen. Insofern ‚Welten‘ als Korrelate des Erlebens von Sinnzusammenhängen zu begreifen sind, avisiere ich hier ein Programm, das empirisch stark *deskriptiv* orientiert ist – nämlich eben an den *Erfahrungen*, die Menschen machen. Ein solches Programm impliziert ein allgemeines Forschungskonzept, das wegführt vom sozusagen ‚kolonialistischen‘, pseudo-objektivistischen *Über-Blick* (nicht nur) der konventionellen Soziologie – über die Köpfe der Akteure hinweg – und hin zum mühevollen *Durch-Blick* sozusagen durch die ‚Augen‘ der Akteure hindurch, wie es – wenigstens der Idee und dem Prinzip nach – bislang am konsequentesten mit der phänomenologischen Lebensweltanalyse in der Tradition von Alfred Schütz verfolgt wird. Allerdings muss *soziologische* Lebensweltanalyse, will sie nicht in die Untiefen einer empiriefernen ‚Bilderbuch-Phänomenologie‘ abgleiten, eben integriert sein in ein methodenplurales, triangulatives *ethnographisches* Forschungskonzept, wie es vor allem Anne Honer (z.B. 1993a, S. 32ff, 1993b und 1994a) und Hubert Knoblauch (z.B. 1991, 1995 und 1996) unter dem Etikett einer ‚lebensweltlichen Ethnographie‘ ausgearbeitet haben: „‘Lebensweltanalyse‘ meint ... den methodischen Versuch, die Welt gleichsam durch die Augen eines idealen Typs (irgend-)einer Normalität hindurchsehend zu rekonstruieren. (...) Und die *ideale* Basis für die damit verbundene Form der Ethnographie ist eben ... der Erwerb der praktischen Mitgliedschaft an dem Geschehen, das erforscht werden soll, und damit der Gewinn einer existenziellen Innensicht.“ (Honer 1996).

Lebensweltliche Ethnographie als Forschungskonzept impliziert grundsätzlich eine quasi-ethnologische Gesinnung des Soziologen gegenüber ‚fremden‘ Kulturfeldern in seiner nächsten Nähe, d.h. die Bereitschaft, soziale Praktiken in den mannigfaltigen Sinnwelten moderner Gesellschaften so ‚unverwandelt‘ anzuschauen, als ginge es dabei um ‚exotische‘ Sitten, Gebräuche und Weltanschauungen. Mithin ist, wie Anne Honer (1995; 46) schreibt, auch *lebensweltliche* Ethnographie vor allem und zunächst einmal *Ethnographie*: die Verknüpfung von praktischen Teilnehmer-Erfahrungen mit feldrelevanten Daten *aller* Art.

1. Die Entdeckung fremder Welten

Ethnographie kennen wir ‚irgendwie‘ (wenigstens) seit Herodot (ca. 490-420 v.Chr.). Aber erst Franz Boas (1938) hat die ethnologischen Ethnologen darauf verpflichtet,

sich intensiv mit den Denkweisen der Eingeborenen auseinanderzusetzen und zu versuchen, die Welt aus der Sicht der Eingeborenen zu verstehen.² Zwischenzeitlich sind etliche ethnologische Theorien entstanden und vergangen, und auch die ethnographischen Methoden haben sich verändert und verfeinert. Aber dem Prinzip nach hat Boas‘ Postulat der Perspektivenübernahme noch immer Bestand. Auf dieses Postulat nehmen wir Bezug, wenn wir für eine quasi-ethnologische Form der soziologischen Forschung plädieren.

Von Margaret Mead (1970), die u.a. bei Boas studiert hat, übernehmen wir dabei die Frage, inwiefern jede Kultur auch der Ausdruck von Entscheidungen derjenigen ist, die in ihr leben. Noch wichtiger für das, worum es uns geht, ist sicherlich Clifford Geertz (1984), der ja ganz nachhaltig dafür plädiert, „the native’s point of view“ zu rekonstruieren – sozusagen mit allen verfügbaren Mitteln: „Wir reden mit dem Bauern auf dem Feisfeld oder mit der Frau auf dem Markt, weitgehend ohne strukturierten Fragenkatalog und nach einer Methode, bei der eins zum anderen und alles zu allem führt; wir tun dies in der Sprache der Einheimischen, über eine längere Zeitspanne hinweg, und beobachten dabei fortwährend aus nächster Nähe ihr Verhalten.“ (Geertz 1985; 38). Dabei sehen wir das Programm von Geertz in diesem Punkt als aktuelle Wiederaufnahme der Forderung von Boas an, sich vor allem der Erfassung der Denkweise seiner jeweiligen Informanten zu widmen.

Vom in dieser ethnographischen Tradition arbeitenden *Ethnologen* unterscheidet den *soziologischen* Ethnologen nun vor allem, dass er (der Soziologe) selber begreifen und insbesondere auch Dritten begreiflich *machen* muss, dass er die ‚Sprache‘ des von ihm je untersuchten ‚Feldes‘ tatsächlich *nicht* ohnehin und selbstverständlich beherrscht, und „dass die Herstellung von intersubjektivität [eben] nicht nur ein Problem für den Anthropologen in einer fremden Kultur darstellt, sondern auch für die Teilnehmer der Alltagswelt.“ (Knorr-Cetina 1984; 44). Anders ausgedrückt: Der soziologische Ethnolog, muss, sozusagen mitten im modernen Alltag, jene ‚Fremde‘ überhaupt erst einmal wieder *entdecken* bzw. sichtbar machen, die der ethnologische Ethnolog gemeinhin fast zwangsläufig existenziell erfährt, weil und indem seine alltäglichen Routinen ‚im Feld‘ fremder Kulturen oft ziemlich brachial erschüttert werden.

2. Die Befremdung der eigenen Kultur

Anders als der Ethnolog muss der soziologische Ethnolog also erst lernen, dass er *nicht* voraussetzen darf, „dass seine Auslegung der neuen Kultur- und Zivilisationsmuster mit derjenigen zusammenfällt, die unter den Mitgliedern der in-group gebräuchlich ist.“ Im Gegenteil, er muss, so Schütz (1972; 63), „mit fundamentalen Brüchen rechnen, wie man Dinge sieht und Situationen behandelt.“ D.h., er muss, die

Fremde' *suchen*, sozusagen *entgegen* der Gewissheit des ,Denkens-wie-üblich', des ,Und-so-weiter', der ,Vertauschbarkeit der Standpunkte' (vgl. Schütz 1971; 8-38), mit denen der gemeine Alltagsverstand - auch mancher Soziologen - alles zu okkupieren pflegt, was als einigermaßen vertraut oder auch nur bekannt in seinem Horizont erscheint. Kurz: Der soziologische Ethnograph muss sich typischerweise der Fremdheit des Bekannten und Vertrauten in der 'eigenen' Gesellschaft durch eine artifizielle Einstellungsänderung erst wieder bewusst werden.³ Durch den ,fremden Blick' auf das je interessierende Phänomen erst versetzt sich der soziologische Ethnograph in die Lage, sein eigenes, fragloses Vor-Wissen über dieses Phänomen zu explizieren. Diese ,Befremdung der eigenen Kultur' (Hirschauer/Amann 1997) aber gewährleistet erkenntnistheoretisch eben die sogenannte phänomenologische Epoche, das artifizielle, methodische Ausklammern von Alltagsgewissheiten, das man auch als ,Attitüde der künstlichen Dummheit' bezeichnen kann (vgl. Hitzler 1986). ,Künstliche Dummheit' in diesem Sinne dient dazu, die Relativität sozialer Konstruktionen zu erkennen. Sie ist dergestalt ein Hilfsmittel sowohl der ethnographischen Exploration als auch der hermeneutischen Interpretation von Weltansichten anderer Menschen (vgl. dazu Soeffner/Hitzler 1994).

3. Einige Prinzipien der Ethnographie

Drei Arten von Ethnographie sollen hier unterschieden werden: Charakteristisch für die ,*exotische Ethnographie* ist die Betonung der Einzelfallspezifik. Dabei geht es wesentlich darum, die Besonderheit und Exotik einer kleinen sozialen Lebens-Welt⁴, wie z.B. die der Technoiden (vgl. dazu Hitzler/Pfadenhauer 1998a, 1998b, 1998c und 1999) herauszuarbeiten. Bei der *komparativen Ethnographie* geht es demgegenüber um die Betonung struktureller Ähnlichkeiten und Gleichartigkeiten, z.B. von Jugendszenen generell oder aber auch - um beim Beispiel zu bleiben - von Vergemeinschaftungs- und Schliessungsprozeduren oder Geschlechterverhältnissen in Szenen (vgl. dazu Hitzler/Bucher/Niederbacher 2000). Die *semantische Ethnographie* schliesslich zielt auf die Erschliessung von Kulturfeldern,⁵ wobei das Erkenntnisinteresse - im Rekurs auf textstrukturell interessierte Verfahren, wie z.B. die der Konversationsanalyse, der Gattungsanalyse und der ethnographischen Semantik - entweder auf *strukturelle Aspekte* (z.B. Gattungen des Miteinander-Redens, Formen des Tanzens) oder *historisch* (d.h. auf die Rekonstruktion expliziter und impliziter bzw. evtl. nicht erkannter Kulturtraditionen) ausgerichtet ist.

Allen Varianten der Ethnographie *gemeinsam* ist die paradoxe Einheit von existentieller Involviertheit bei der Exploration auf der einen *und* von analytischer Distanz bei der Interpretation auf der anderen Seite. Paradox deshalb, weil sich das Spannungsverhältnis von ,Nähe und Distanz' nicht nach der einen oder anderen Seite hin auflösen läßt, sondern vom ethnographisch arbeitenden Sozialforscher ausgehalten werden muss, ja systematisch anzustreben ist (vgl. nochmals

Schütze 1994). Gemeinsam ist den ethnographischen Varianten also, dass die Forscher mehr oder minder intensiv ,ins Feld' hineingehen und zugleich ,im Feld' so agieren, dass sie es - im Gegensatz etwa zu sogenannten Aktionsforschern - möglichst *wenig* beeinflussen und verändern. Und symptomatisch ist die prinzipiell feldbedingungsreagible und situationsflexible Form der Datenerhebung, bei der - im Gegensatz etwa zu Repräsentativbefragungen - die Subjektivität des Forschenden nicht durch technische Maßnahmen eliminiert, sondern reflexiv als Datum anerkannt und berücksichtigt wird: Der Forscher muß hier einerseits (auch emotional) möglichst nahe an sein ,Feld' heran, um es optimal explorieren zu können, andererseits aber darf er sein forschungsbezogenes Relevanzsystem nicht aufgeben, ohne Gefahr zu laufen, zu ,verkaffern', also nicht mehr ,aus dem Feld' herauszufinden.

Die besondere methodische Kompetenz des Ethnographen besteht mithin darin, dass er in der Lage ist, erkenntnisoptimierend zwischen existentieller Involviertheit und analytischer Distanz zu changieren; dies umso mehr, als die Datenerhebung, Datenauswertung und Theoriebildung nicht in einer vorweg festgelegten, linearen Abfolge, sondern - nach dem Prinzip des ,theoretical sampling' (Glaser 1978) - in einer zirkulären Bewegung stattfinden. Auf das - wie auch immer entstandene - Forschungsinteresse bezogen, werden zunächst möglichst viele, möglichst mannigfaltige Daten zusammengetragen und analysiert. Und auf der Basis dieser Datenauswertung werden dann gezielter, nämlich im Hinblick auf ihre mutmaßliche theoretische Relevanz, weitere Daten gesammelt und interpretiert, usw., und zwar so lange, bis das Erkenntnisinteresse befriedigt ist oder der Forschungsprozess aus anderen Gründen abgebrochen bzw. zu einem Ende gebracht werden muss.

4. Ethnographische Verfahren der Datenerhebung

Ethnographen verwenden bei ihrer Forschungsarbeit prinzipiell das gesamte Methoden-Arsenal empirischer Sozialforschung. Allerdings hat sich gezeigt, dass sich sogenannte nicht-standardisierte Verfahren für ethnographische Erkenntnisinteressen in der Regel besonders gut eignen, weil Standardverfahren nicht oder nur ungenügend greifen,

- wenn es darum geht, (relativ) unerforschte Phänomene zu entdecken und zu erkunden,
- wenn das ,Feld' sich als ,sperrig' erweist gegenüber standardisierten Methoden,
- wenn sich das Erkenntnisinteresse auf typologische Konstruktionen (statt auf kategoriale Zuordnungen) oder auf die Strukturen, d.h. die essentiellen Bestandteile eines Phänomens, bzw.
- auf die empirisch begründete Bildung von Theorie (statt auf die 'Prüfung' von Hypothesen) richtet, und vor allem
- wenn der Forscher geneigt ist, sich von den ,im Feld' geltenden statt von seinen professionellen Relevanzsystemen leiten zu lassen.

Das ethnographische *Ideal* nichtstandardisierter Datenerhebung ist prinzipiell die Kombination bzw. Triangulation möglichst vielfältiger Verfahren. Die grundlegenden Techniken bestehen darin, das Geschehen zu beobachten, Dokumente zu beschaffen und zu lesen sowie mit den Leuten zu reden: Die *Beobachtung* gilt als das ethnographische Basisverhalten schlechthin. Sie dient dazu, Sinneseindrücke zu gewinnen, Erfahrungen zu machen und Phänomene zu registrieren – nach dem Prinzip “Nichts ist apriori unwichtig, um das Feld kennenzulernen”. Fokussierungen der Beobachtung ergeben sich idealerweise theoriebildungsgeleitet während des Forschungsprozesses – und zwar tendenziell *zunehmend* (mit gelegentlichen gegenläufigen Entwicklungen); d.h., die Beobachtungen werden ‚trichterförmig‘ präzisiert und systematisiert.

Die *Dokumentenbeschaffung* hat zwei Aspekte: Zum einen sind Dokumente Objektivationen, die Daten transportieren, welche per se (wie alle anderen Daten auch) einem systematischen Auswertungsprozess unterzogen werden müssen (das ist Dokumentenanalyse im Sinne der anschließend vorzustellenden Verfahren der Textinterpretation). Hierunter fallen insbesondere Aufzeichnungen ‚natürlicher‘, d.h. nicht vom Forscher initiiert kommunikativer Vorgänge. Zum anderen dient die – hermeneutisch ‚naive‘ – Kenntnisnahme von Dokumenten aller möglicher Art der Beschaffung von forschungsrelevanten Informationen und damit der adäquateren Einstellung zum Feld und der besseren Orientierung im ‚Feld‘. Die Kenntnisnahme von Dokumenten kann also die weiteren Beobachtungen anleiten und Impulse für das Interviewverhalten des Forschers geben.

Interviews sind keineswegs im Hinblick auf *alle* Fragestellungen der ‚Königsweg‘ der Sozialforschung. Im Gegenteil, gegenüber einer Reihe hochrelevanter Erkenntnisinteressen zeitigen sie typischerweise defizitäre bzw. irreführende Resultate (z.B. im Hinblick auf habitualisierte Fertigkeiten und Fähigkeiten, auf Vollzugsroutinen und auf quasi-automatische Verhaltensweisen). Aber Interviews erscheinen zumindest als ‚Königsweg‘ zur Rekonstruktion thematisch aussonderbarer, explizierbarer Wissensbestände – seien sie nun biografie-spezifisch, berufsbezogen oder aufgrund eines anderen Sinnzusammenhangs fokussierbar. Dabei besteht das Grundprinzip nichtstandardisierter Gesprächsführung gegenüber standardisierten Befragungstechniken darin, *so wenig direktiv wie irgend möglich* zu verfahren, d.h., den Interviewten seine eigenen Relevanzen entwickeln und formulieren zu lassen. Allerdings: das tatsächliche Maß an Affirmation und Direktivität hängt wiederum ab vom jeweiligen Forschungsinteresse – aber in gewissem Maße auch von der Feldsituation.

Das entscheidende Qualitätskriterium von Verfahren im Rahmen *ethnographischer* Forschungsarbeit besteht u.E. darin, ob bzw. in welchem Maße sie geeignet sind, Relevanzen, Wissen und Praktiken der je Untersuchten ihrem typisch gemeinten Sinn nach zu rekonstruieren. Die hier nur im Hinblick auf ihre ‚Grobstruktur‘ angedeutete, breite Verfahrenspalette einschlägig geeigneter, vorzugsweise

nicht-standardisierter Methoden ist diesbezüglich um *zwei* noch nicht so ganz verbreitete und gebräuchliche Varianten der Datengenerierung zu ergänzen:

a) **Beobachtende Teilnahme**

Beobachtende Teilnahme bedeutet, dass wir in das soziale ‚Feld‘, das wir untersuchen, möglichst intensiv hineingehen und – bis hinein in sprachliche und habituelle Gewohnheiten – versuchen, den Menschen, die wir untersuchen, möglichst ähnlich zu werden. Das gelingt natürlich – aus vielerlei Gründen – nicht immer und schon gar nicht immer gleich gut. In dem Maße aber, *wie* es gelingt, erlangen wir eine Art und Qualität von Daten, wie wir sie mit anderen Forschungsmethoden nur schwerlich bekommen: Daten darüber, wie man und was man in kleinen sozialen Lebens-Welten tatsächlich erlebt, Daten darüber also, was hier wichtig, problematisch, angenehm, interessant, langweilig usw. ist. Kurz und technisch gesagt: Wir bemühen uns um *Vertrautheit* mit den jeweiligen Feldrelevanzen.

Beobachtende Teilnahme ist also das Verfahren, das die lebensweltliche Ethnographie besonders kennzeichnet. Hinsichtlich der vielfältigen methodologischen und methodischen Probleme, die dieses Verfahren zeitigt, ist allerdings zu bemerken: Die mittels beobachtender Teilnahme gewonnenen Erlebensdaten sind *prinzipiell* nur teilweise und auch dann eher unzulänglich fixierbar. Ihre Analyse erfordert deshalb, will man psychologisierende ‚Betroffenheitslyrik‘ vermeiden, den Rekurs auf Techniken phänomenologischer Reflexion und Deskription. Obwohl bzw. gerade weil Teilnahme per se vorwissenschaftlich bzw. sozusagen alltagspraktisch trivial ist, kann sie nicht (vollständig) durch (andere) Methoden der Datenerhebung kompensiert bzw. substituiert werden.

b) **Experteninterview⁶**

Das Experteninterview evoziert gelingenderweise – mehr als andere nicht-standardisierte Interviewformen – das, was im Anschluß an die Linguistin Elisabeth Gülich (1980) als ‚funktionale‘ Erzählungen bezeichnet werden kann, also Erzählungen, die in einem übergeordneten Handlungsschema eine bestimmte Funktion erfüllen: der Interviewte geht beim Erzählen typischerweise nur soweit ins Detail, wie er es als für den thematisierten Handlungszusammenhang für notwendig erachtet, und spart Informationen aus, die ihm hierfür nicht relevant erscheinen. Und er schließt die ‚funktionale‘ Erzählung typischerweise damit ab, dass er das, was er erzählt hat, in einen ‚sinnhaften‘ Zusammenhang mit dem übergeordneten Handlungszusammenhang bringt.

Bereits bei der *Auswahl* der Gesprächspartner ist darauf zu achten, daß sie zum jeweiligen Thema in einer für das gegebene Forschungsinteresse besonders relevanten Beziehung stehen, da auch im Experteninterview – jedenfalls grundsätzlich – *dem Befragten* die Aufgabe aufgebürdet wird, *aktiv* Ereignisse, Erfahrungen, Handlungen und Wissen zu rekonstruieren. D.h., man wählt die Gesprächspartner aus im Hinblick auf die ihnen unterstellte besondere perspektivische *Typizität*. Die Unterstellung perspektivischer Typizität gegen-

über (potentiellen) Gesprächspartnern erfolgt z.B. im Hinblick auf *Kompetenz*-Kriterien aufgrund von Ausbildung, Funktion, Position oder von welchen anderen (sozialen) Zuschreibungen auch immer, oder aufgrund der (stets bis auf weiteres gemachten, also reversiblen) Annahme, dass sie über in dem untersuchten Kontext ‚übernormale‘ Kenntnisse zu dem in Frage stehenden Thema verfügen.

Abgrenzbar ist das Experteninterview somit wohl am deutlichsten vom *biographischen* Interview, in dem es bekanntlich im wesentlichen um das Hervorlocken lebensgeschichtlicher *Narrationen* geht. Während das biographische Interview vor allem auf *egozentrierte* Erfahrungen, auf ‚Selbsterlebtes‘ des Gesprächspartners abhebt, zielt das Experteninterview vorwiegend ab auf die Rekonstruktion von beim Gesprächspartner vermuteten, besonderen Wissensbeständen bzw. von besonders umfassendem, detailliertem oder exklusivem Wissen über besondere Wissensbestände und Praktiken. Den beiden Befragungstechniken liegen somit zum einen typischerweise divergente inhaltliche Interessen zugrunde, zum anderen wird das Expertenwissen – und das macht seine Besonderheit aus – *auf der Basis von möglichst umfassendem einschlägigem Vorwissen des Forschers* konzipiert.

Der gesprächssituationsflexible Einsatz des – idealerweise beim Forscher lediglich *mental* präsenten – ‚Leitfadens‘ erlaubt es gleichwohl, situativ-subjektiven Themensetzungen und Relevanzstrukturierungen der Gesprächspartner weitgehend Rechnung zu tragen. Die wesentlichste Differenz zwischen einem Experteninterview und einem standardisierten Interview besteht folglich darin, dass beim ersteren der Interviewer sein Frageset *nicht* direktiv verwendet, um eine optimale Vereinfachung der Vergleichbarkeit seiner Daten zu erzielen, sondern daß er es als eine Art Richtungsvorgabe für ein informiertes Gespräch anbietet mit der Bereitschaft, es sozusagen ‚jederzeit zu vergessen‘ gegenüber den Relevanzsetzungen – auch und gerade gegenüber den unerwarteten, außergewöhnlichen und abweichenden – des Gesprächspartners. Ähnlich grenzen übrigens auch Michael Meuser und Ulrike Nagel (1991 und 1994) das Experteninterview gegenüber anderen Gesprächsverfahren ab. Mit Anne Honer (1994b) betone ich aber gegenüber Meuser und Nagel insbesondere, dass sich das Experteninterview als eine *spezifische*, nichtstandardisierte Form des Interviews dadurch konstituiert, dass nicht nur der Gesprächspartner aufgrund der und im Hinblick auf die ihm unterstellten besonderen thematischen Kompetenzen ausgewählt wird, sondern vor allem dadurch, dass auch der Interviewer im Interview als Experte bzw. Quasi-Experte fungiert. Dies setzt also beim Interviewer selber den Erwerb eines hohen Maßes an thematischer Kompetenz *vor* der Durchführung eines Experteninterviews voraus.

Einschränkend ist jedoch anzumerken, dass wir beim Einsatz des Experteninterviews als effizientes (kosten- und zeitsparendes) Instrument in relativ *unbekannten* Untersuchungsfeldern auf wenigstens drei Umsetzungsschwierigkeiten gestossen sind: die Identifikation von Experten, die Kompetenz der Interviewer und die Probleme der kontextbezogenen

Auswertung. Hinsichtlich seiner Relevanz für das ethnographische Forschungsdesign ist das Experteninterview nach unseren bisherigen Erfahrungen also tatsächlich weit weniger als ein Instrument zur ‚schnellen‘, die Zeitaufwendungsmühen der Teilnahme sozusagen kompensierenden Datengenerierung zu betrachten, denn als eine Art ‚Surplus‘-Verfahren, dessen kompetente Verwendung hohe Feldkompetenzen und hohe Feldakzeptanz bereits (mehr oder weniger zwingend) voraussetzt. Dabei sind dann gleichwohl Verfremdungen der vorgängig ‚gewachsenen‘ Feldbeziehungen des Ethnographen zu beachten und zu kontrollieren – im Hinblick nicht nur auf die damit möglicherweise einher gehenden Probleme, sondern durchaus auch auf die in der Verfremdung liegenden Erkenntnischancen. Zu beachten und zu kontrollieren sind aber natürlich auch die einem Gespräch unter Experten inhärenten Indexikalitäten und Inexpliziertheiten.

Anders als andere offene bzw. nichtstandardisierte Interviews empfehlen wir das Experteninterview also *nicht* als ein ‚kompensatorisches‘ Erhebungsinstrument, das überall dort zur Datengenerierung nützlich ist, wo es nicht gelingt, ‚natürliche‘ Daten zu gewinnen bzw. durch eigene unmittelbare Erfahrung intime Kenntnisse und Kompetenzen im Hinblick auf das Forschungsthema zu erlangen. Das Experteninterview ist im Rahmen des ethnographischen Designs vielmehr als ein *zusätzliches*, triangulativ nutzbares Datengenerierungsinstrument im Hinblick auf spezielle Erkenntnisinteressen – und insofern analog zur beobachtenden *Teilnahme* – anzusehen.

5. Verfahren der Datenauswertung im Rahmen ethnographischer Forschungsarbeit

Die *Datenauswertung* beginnt, und das wird in der konventionellen Sozialforschung oft übersehen oder ignoriert, genau genommen bereits mit der Herstellung künstlicher ‚Dokumentationen‘, insbesondere also mit dem Verschriften, mit der Transkription von Interviews und von Aufzeichnungen natürlicher Kommunikationsvorgänge. Aber auch nicht-verbale Objektivationen (wie Filme bzw. Videos, Bilder, Fotos und andere Artefakte, evtl. sogar Musikaufzeichnungen) sind so gut wie möglich zu verschriftlichen – zum einen, weil (z.B. bei Film- und Musikaufnahmen) die Interpretationszeit gegenüber der Eigenzeit der Objektivation typischerweise divergiert, zum anderen wegen des unumgänglichen Versprachlichungsvorganges bei der Interpretation, der damit selber besser kontrollierbar, d.h. für andere Interpreten rekonstruierbar und v.a. nachvollziehbar wird (vgl. Reichertz 1992 u. 1994). Denn schon beim Transkribieren, bei der Transformation des gesprochenen Wortes in das verschriftete Wort, wird zwangsläufig immer auch interpretiert. Da diese sozusagen ‚naturwüchsige‘ (und in aller Regel implizite) Interpretation nicht – jedenfalls nicht gänzlich – zu vermeiden ist, ist sie zumindest so gut wie möglich zu kontrollieren und bei der weiteren Datenauswertung zu berücksichtigen. Die verschiedenen in der qualitativen Sozialforschung üblichen Transkriptionstechniken reichen vom verschriftsprachli-

chenden ‚Sekretariats‘-Transkript bis zur hochelaborierten, konversationsanalytischen Feintranskription (vgl. im Überblick dazu Atkinson/Heritage 1984). Grundsätzlich gilt dabei, wegen des hohen Zeitaufwandes, das pragmatische Gebot, das Gesprochene so genau zu verschriften, wie es aufgrund des je gegebenen *theoretischen* Interesses notwendig erscheint – *nicht genauer* (und stattdessen gegebenenfalls stärker auslegungsbedürftige Teile des Textes nochmals feiner nachzutranskribieren). Notwendig hingegen ist es, das aufgezeichnete Material nicht nur in Teilen, sondern *insgesamt* überhaupt zu verschriften, da nicht *vor* den systematischen und kontrollierten Auswertungsarbeiten mehr oder weniger ‚ad hoc‘ schon entschieden werden kann, was sich als interpretationsbedürftig und interpretationswürdig erweisen wird, und *zumindest* der gesamte Text den immer interpretativ zu berücksichtigenden Kontext für die einzelnen Textpassagen darstellt.

Zur Analyse *aller* - wie auch immer - *fixierten* Daten, d.h. sowohl solcher Daten, die im Feld und über das Feld in fixierter Form vorfindbar sind, als auch solcher, deren Fixierung vom Forscher evoziert wird, oder die vom Forscher in intersubjektiv zugänglicher Form produziert werden, rekurren wir - je nach Frageinteresse in Bezug auf das vorliegende Material - auf verschiedene Techniken der *sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. Die *Interpretation* fixierter Daten, also von ‚Texten‘ im weitesten Sinne, dient im Rahmen dieses Konzeptes sowohl der Gewinnung valider *Erkenntnisse* über und valider Einsichten in den Forschungsgegenstand (also der Frage, welche Bedeutungen fixierte Daten bzw. ‚Texte‘ transportieren) als auch der Kontrolle der *Prozeduren* der Erkenntnisgewinnung (also der Frage, wie wir wissen, was wir zu wissen bzw. zu verstehen meinen, wenn wir fixierte Daten rezipieren bzw. ‚Texte lesen‘). So divergent die Verstehensansprüche der unter dem Etikett „Sozialwissenschaftliche Hermeneutik“ (Hitzler/Honer 1997) versammelten Methodologien und Verfahrensvorschläge auch gelagert und so unterschiedlich ihre interpretativen Reichweiten auch sein mögen: Was sie gegenüber eher schematisch arbeitenden ‚qualitativen‘ Analysekonzepten im weiteren Sinne abgrenzt und damit zumindest soweit *eint*, dass es legitim ist, sie hier summarisch zu präsentieren, ist, dass sie darauf abzielen, methodisch kontrolliert durch den oberflächlichen Informationsgehalt des Textes hindurchzu stoßen zu tieferliegenden (und in gewisser Weise ‚latenten‘ bzw. ‚verborgenen‘) Sinn- und Bedeutungsschichten und dabei diesen Rekonstruktionsvorgang intersubjektiv nachvollziehbar zu machen bzw. zu halten. Das reflexive Grundproblem des sozialwissenschaftlichen Interpretieren besteht also darin, für sich selbst und für andere durchsichtig zu machen, *wie* er das versteht, was er zu verstehen glaubt, und *wie* er das weiß, was er zu wissen meint.

Im Verfolg dieses Grundanliegens weisen die Ansätze der Sozialwissenschaftlichen Hermeneutik (mindestens) noch zwei weitere Gemeinsamkeiten auf: sie basieren auf *Dummheit* und auf *Langsamkeit* - und zwar intendiertermaßen. Konkreter gesprochen: Sie basieren darauf, dass der Interpret sich gegenüber den ihm begegnenden Wissens-

beständen – wie auch gegenüber seinen *eigenen* – ‚künstlich‘ dumm stellt, also so tut als kenne bzw. hätte er sie nicht, um so das in Frage stehende Phänomen von seinen kulturellen Routinekonnotationen ‚gereinigt‘, d.h. quasi ‚neu‘ konstituieren zu können. Und sie basieren darauf, daß sie das alltagsübliche kategoriale ‚Schnell-Sortieren‘ von (vermeintlich ‚klaren‘) Sachverhalten problematisieren, daß sie also die dem Alltagsverstehen inhärente ‚Subsumptionslogik‘ suspendieren und ihrerseits hinterfragen und somit sozusagen reflexive ‚Schwellen‘ in Deutungsprozesse einbauen, wodurch eben der Eigen-Sinn des jeweils in Frage stehenden Phänomens zum Vorschein gebracht wird.

Akademischer ausgedrückt: Die Ansätze Sozialwissenschaftlicher Hermeneutik bauen dezidiert *Zweifel* in den Prozeß des Verstehens ein: Zweifel an den Vor-Urteilen des Interpretieren, Zweifel an subsumptiven Gewissheiten in Alltag und Wissenschaft und Zweifel schließlich auch an reduktionistischen Erklärungen. Ihr – ungeschriebenes – gemeinsames Programm besteht somit darin, rein theoretisch interessiert und mithin entlastet von Alltagsrelevanzen, dort mit systematischen Skrupeln anzusetzen, wo – nicht nur im Alltag, sondern auch in der konventionellen sozialwissenschaftlichen Datenauswertung – interpretative Routinen herrschen, also dort den wissenschaftlichen Deutungsprozess aufzuklären und zu kontrollieren, wo herkömmlicherweise ganz selbstverständlich naive Auslegungsgewißheiten reproduziert werden.

Durch ‚künstliche Dummheit‘ und ‚Langsamkeit‘ verfremdet sozialwissenschaftliche Hermeneutik also absichtsvoll das zum größeren Teil kulturell hochgradig routinisierte, auf die pragmatischen Belange des gelebten Lebens abgestellte und ständig vielfältige Vorab-Gewissheiten applizierende Alltagsverstehen - zum Zwecke nämlich der Aufklärung sozialer Praktiken über sich selber. Anders ausgedrückt: Der Nutzen methodisch kontrollierten Verstehens in der Soziologie liegt darin, auf die ‚selbstverständlichen‘ *Strukturen und Funktionen* des Alltagswissens und des Alltagsverständnisses aufmerksam zu machen bzw. diese offenzulegen. Damit dient sozialwissenschaftliches Verstehen - gelingenderweise - der Entzauberung gesellschaftlicher Wirklichkeitskonstruktionen. Wir begreifen die Sozialwissenschaftliche Hermeneutik also als essentielle Alternative zu allen nicht-verstehenden Richtungen in der Soziologie: Ihr genereller Anspruch besteht durchaus nicht einfach darin, den Methodenkanon der Datenanalyse zu erweitern (womöglich gar nur im Sinne hypothesengenerierender Vor-Verfahren), ihr Anspruch besteht vielmehr darin, die Grundoperationen sozialwissenschaftlicher Forschung *und* Theoriebildung schlechthin ihrer epistemologischen Naivität zu entkleiden, sie zu rekonstruieren und zu erhellen. ‚Zusammengehalten‘ werden die ansonsten durchaus divergenten Richtungen der Sozialwissenschaftlichen Hermeneutik durch das Prinzip, quasi-naturnähe, alltägliches Verstehen methodisch zu problematisieren, theoretisch zu hinterfragen und epistemologisch zu reflektieren; kurz: durch das Prinzip, Verstehen zu *verfremden*.

6. Eine Art Ethnologie der eigenen Gesellschaft

Die Erkundung fremder Welten dient im Rahmen des hier vorzustellenden Konzepts von (lebensweltlicher) Ethnographie vor allem der Rekonstruktion der - typischen - Welt(sicht(en) der Akteure. Dies ist ein dezidiert *beschränktes* und sozusagen per Definition *affirmatives* Erkenntnisinteresse, das keineswegs in Konkurrenz steht zu anderen Forschungsfragen, sondern diese ergänzen will. Der Sinn der Rekonstruktion je typischer Welt(sichten) liegt in dem Anliegen, zu *verstehen*, welchen Sinn Akteure mit ihrem Tun (und Lassen) je verbinden. Im zweiten Schritt geht es dann darum, anderen (Typen von) Akteuren diesen Sinn verständlich zu machen. Dieses Anliegen einer Art 'Ethnologie der eigenen Gesellschaft' erscheint uns vor dem Hintergrund des rapiden Veraltens tradierter Sozialstrukturmodelle besonders dringlich.

In der soziologischen Fachdiskussion konkurrieren unterschiedliche Auffassungen darüber, wie bzw. als was Soziologie betrieben werden soll. Die Idee der Soziologie als einer Art 'Ethnologie der eigenen Gesellschaft' (vgl. Hitzler 1999a) stellt diesem Fach vor allem anderen die Aufgabe, das, was Menschen tun, für andere Menschen, die das nicht tun, nachvollziehbarer, verständlicher zu machen bzw. Nicht-beteiligten wenigstens ein paar Einblicke und Eindrücke in ihnen mehr oder weniger *fremde* Welten zu vermitteln - in fremde Welten, die sich keineswegs in größerer räumlicher Entfernung befinden müssen, sondern sich oft auch in der unmittelbaren Nähe auf tun können.

Die so verstandenen Welten grenzen, ja schotten sich oft symbolisch und/ oder material gegeneinander ab. In den sozial verträglicheren Varianten reichen die Formen der kollektiven Wechselverhältnisse zwischen den Welten 'in unserer Nähe' von der wie auch immer gearteten Kooperation über Austauschbeziehungen bis hin zu friedlicher Koexistenz und toleranter Ignoranz. Als weniger sozialverträglich werden in der Regel symbolische und materiale Diskriminierungen oder gar physische Auseinandersetzungen betrachtet. Soziologie als Ethnologie der eigenen Gesellschaft fungiert in diesem 'Pluriversum' der Spät- und Postmoderne deshalb sozusagen als professionelles *Grenzgängertum* zwischen all den eigensinnigen Welten: Sie rekonstruiert und übersetzt, wie Menschen im Zusammenleben mit anderen *ihre* jeweilige Welt konstruieren. Das hier angedeutete methodologische und methodische Arsenal der soziologischen Lebensweltanalyse dient dementsprechend also zur Rekonstruktion dessen, wie Menschen im Zusammenleben mit anderen *ihre* jeweilige Welt erleben. Die in all solchen 'fremden Welten ganz in der Nähe' sich entwickelnden habituellen Eigen- und Besonderheiten, die je speziellen Praktiken und Riten, die identitätsstiftenden Deutungsschemata und Distinktionsmarkierungen sind im übrigen keineswegs nur von 'exotischem' Interesse, sondern sie werden zu zentralen Gegenständen einer individualisierungstheoretisch orientier-

ten Diagnose gesellschaftlicher Umstrukturierungen im Rahmen aktueller Modernisierungsprozesse (vgl. Beck 1995 und 1997, Beck/Beck-Gernsheim 1994, Beck/Sopp 1997 sowie Hitzler 1994, 1996, 1999b, Hitzler/Honer 1994 und 1996). Der Nutzen bzw. Ertrag einer so verstandenen Soziologie auch und gerade für die Jugendarbeit liegt auf der Hand: Das Problem der Perspektivität ist für uns gerade im Zusammenhang mit unseren Erkundungen von Szenen Jugendlicher besonders relevant geworden. Wenn sich Erwachsene, sei es 'privat' bzw. 'persönlich', oder sei es 'offiziell' bzw. 'qua Amt' ihrer eigenen Auffassung nach mit Jugendlichen befassen, dann meinen sie dabei in aller Regel tatsächlich junge Leute (also Menschen im Alter etwa zwischen 15 und 25 Jahren). Jugendliche im von uns gemeinten Sinne hingegen sind (heute) Menschen grundsätzlich unbestimmten Alters, aber mit einer bestimmten mentalen Disposition, einer genuin un-erwachsenen existentiellen Orientierung. Mittels explorativ-interpretativ, d.h. auf Verstehen hin angelegten Erkundungen spezifischer Kulturen, Milieus und Szenen Jugendlicher lässt sich zutage fördern, dass die Probleme, Einstellungen und Erfahrungen von Jugendlichen keineswegs mit denen junger Leute identisch sind (vgl. Hitzler/Pfadenhauer 2000). – Zu Anwendungsmöglichkeiten von Ethnographie in der Jugendarbeit vgl. die Beiträge in dieser Dokumentation.

Literatur:

- Atkinson, J. Maxwell/Heritage, John (1984) (Hg.): Structures in Social Action. Studies in Conversation Analysis. Cambridge (Cambridge University Press)
- Beck, Ulrich (1995): Eigenes Leben, in: Ders. u.a., Eigenes Leben. München (C.H. Beck), S. 9-174
- Beck, Ulrich (Hg.) (1997): Kinder der Freiheit. Frankfurt a.M. (Suhrkamp)
- Beck, Ulrich/ Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hg.) (1994): Riskante Freiheiten. Frankfurt a. M. (Suhrkamp)
- Beck, Ulrich/Sopp, Peter (Hg.) (1997): Individualisierung und Integration. Opladen (Leske + Budrich)
- Boas, Franz (1938): General Anthropology. New York
- Geertz, Clifford (1984): From the Native's Point of View. In: Shweder, R./ LeVine, R. (Hg.): Culture Theory. Cambridge (Cambridge University Press), S. 123-136
- Geertz, Clifford (1985): Vom Hereinstolpern; in: Freibeuter, H. 25, S. 37-41
- Glaser, Barney G. (1978): Theoretical Sensitivity. San Francisco (Sociology Press)
- Gülich, Elisabeth (1980): Konventionelle Muster und kommunikative Funktionen von Alltagserzählungen; in: Ehlich, Konrad (Hg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt a.M. (Suhrkamp), S. 335-384
- Hirschauer, Stefan/ Amann, Klaus (Hg.) (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Frankfurt a.M. (Suhrkamp)
- Hitzler, Ronald (1986): Die Attitüde der künstlichen Dummheit; in: Sozialwissenschaftliche Informationen (SOWI), H. 3, S. 53-59
- Hitzler, Ronald (1988): Sinnwelten. Opladen (Westdeutscher)
- Hitzler, Ronald (1994): Sinnbasteln; in: Mörtz, Ingo/Fröhlich, Gerhard (Hg.): Das symbolische Kapital der Lebensstile. Frankfurt a.M., New York (Campus), S. 75-92
- Hitzler, Ronald (1996): Orientierungsprobleme; in: Leviathan. H. 2, S. 272-286
- Hitzler, Ronald (1999a): Welten erkunden. Soziologie als (eine Art) Ethnologie der eigenen Gesellschaft; in: Soziale Welt, 50. Jg., H. 4, S. 473-483

- Hitzler, Ronald (199b): Individualisierung des Glaubens; in: Honer, Anne/ Kurt, Ronald/Reichert, Jo (Hg.): Diesseitsreligion. Konstanz (UVK), S. 351-368
- Hitzler, Ronald/Bucher, Thomas/Niederbacher, Arne (2000): Jugend-szenen (Arbeitstitel). Opladen (Leske + Budrich) – im Erschei-nen
- Hitzler, Ronald/ Honer, Anne (1991): Qualitative Verfahren zur Lebens-weltanalyse; in: Flick, Uwe u.a. (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München (Psychologie Verlags Union), S. 382-285
- Hitzler, Ronald/ Honer, Anne (1994): Bastelexistenz; in: Beck, Ulrich/ Beck-Gernsheim, Elsaeth (Hg.): Riskante Freiheiten. Frank-furt/M. (Suhrkamp), S. 307-315
- Hitzler, Ronald/ Honer, Anne (1996): Individualisierung als Handlungs-rahmen. Sozialpädagogik vor dem Hintergrund neuer sozialer Ungleichheiten; in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 27. Jg., H. 2, S. 153-162
- Hitzler, Ronald/ Honer, Anne (Hg.) (1997): Sozialwissenschaftliche Her-meneutik. Opladen (Leske + Budrich)
- Hitzler, Ronald/Pfadenhauer, Michaela (1998a): Eine posttraditionale Gemeinschaft. Integration und Distinktion in der Techno-Szene; in: Hillebrandt, Frank/Kneer, Georg/ Kraemer, Klaus (Hg.): Verlust der Sicherheit? Opladen (Westdeutscher), S. 83-102
- Hitzler, Ronald/ Pfadenhauer, Michaela (1998b): "Let your body take control!". Zur ethnographischen Kulturanalyse der Techno-Szene; in: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried (Hg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Opladen (Leske + Budrich), S. 75-92
- Hitzler, Ronald/ Pfadenhauer, Michaela (1998c): Existentielle Strategien. Zur Spaß-Politik der Technoiden; in: Sociologia Internationalis, 36. Jg., H. 2, S. 219-239
- Hitzler, Ronald/ Pfadenhauer, Michaela (1999): "We are one different family". Techno als Exempel der „anderen Politik“; in: Beck, Ulrich/Hajer, Marten/Kesselring, Sven (Hg.): Der unscharfe Ort der Politik. Opladen (Leske + Budrich), S. 45-61
- Hitzler, Ronald/ Pfadenhauer, Michaela (2000): Die Lage ist hoffnungs-los, aber nicht ernst! (Erwerbs-) Probleme junger Leute heute und die anderen Welten von Jugendlichen; in: Hettlage, Ro-bert/Vogt, Ludgera (Hg.): Identitäten im Umbruch. Opladen (Westdeutscher) – im Erscheinen
- Honer, Anne (1993a): Lebensweltliche Ethnographie. Wiesbaden (DUV)
- Honer, Anne (1993b): Das Perspektivenproblem in der Sozialforschung; in: Jung, Thomas/Müller-Doohm, Stefan (Hg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß. Frankfurt a.M. (Suhrkamp), S. 241-257
- Honer, Anne (1994a): Einige Probleme lebensweltlicher Ethnographie; in: Schröder, Norbert (Hg.): Interpretative Sozialforschung. Opladen (Westdeutscher): 85-106
- Honer, Anne (1994b): Das explorative Interview. Zur Rekonstruktion der Relevanzen von Expertinnen und anderen Leuten; in: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, Vol. 20, No. 3, S. 623-640
- Honer, Anne (1995): Lebensweltliche Ethnographie und das Phänomen Sport; in: Winkler, Joachim/Weis, Kurt (Hg.): Soziologie des Sports. Opladen (Westdeutscher), S. 45-58
- Honer, Anne (1996): Lebensweltanalyse in der Ethnographie. Ein Vor-schlag zur Ergänzung „Dichter Beschreibungen“. Konstanz (unveröff. Manuskript)
- Knoblauch, Hubert (1991): Die Welt der Wünschelrutengänger und Pendler. Frankfurt a.M., New York (Campus)
- Knoblauch, Hubert (1995): Kommunikationskultur. Berlin, New York (de Gruyter)
- Knoblauch, Hubert (1996): Soziologie als strenge Wissenschaft?; in: Preyer, Gerhard/Peter, Georg/ Ulf, Alexander (Hg.): Protosoziologie im Kontext. Würzburg (Königshausen & Neu-mann), S. 93-105
- Knorr-Cetina, Karin (1984): Die Fabrikation von Erkenntnis. Frankfurt a.M. (Suhrkamp)
- Maeder, Christoph/Brosziewski, Achim (1997): Ethnographische Sema-tik; in: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hg.): Sozialwissenschaftli-che Hermeneutik. Opladen (Leske + Budrich), S. 335-362
- Mead, Margaret (1970): Jugend und Sexualität in primitiven Gesell-schaften. 3 Bände. München (dtv)
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht; in: Garz, Detlef/ Kraimer, Klaus (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Opladen (Westdeut-scher), S. 441-471
- Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike (1994): Expertenwissen und Experten-interview; in: Hitzler, Ronald/ Honer, Anne/ Maeder, Christoph (Hg.): Expertenwissen. Opladen (Westdeutscher), S. 180-192
- Reichert, Jo (1992): Der Morgen danach. Hermeneutische Auslegung einer Werbefotographie in zwölf Einstellungen; in: Hartmann, Hans A./ Haubl, Rolf (Hg.): Bilderflut und Sprachmagie. Opla-den (Westdeutscher), S. 141-163
- Reichert, Jo (1994): Selbstgefälliges zum Anziehen. Benetton äußert sich zu Zeichen der Zeit; in: Schröder, Norbert (Hg.): Interpretative Sozialforschung. Opladen (Westdeutscher), S. 153-280
- Schütz, Alfred (1971): Gesammelte Aufsätze. Band 1. Den Haag (Nijhoff)
- Schütz, Alfred (1972): Der Fremde; in Ders.: Gesammelte Aufsätze. Band 2. Den Haag (Nijhoff), S. 53-69
- Schütze, Fritz (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Metho-den der Feldforschung; in: Grodeck, Norbert/Schumann, Michael (Hg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg i.Br. (Lamber-tus), S. 189-297
- Soeffner, Hans-Georg/Hitzler, Ronald (1994): Hermeneutik als Haltung und Handlung; in: Schröder, Norbert (Hg.): Interpretative Sozi-alforschung. Opladen (Westdeutscher), S. 28-55
- Spradley, James P. (1970): You Owe Yourself a Drunk. Boston (Little Brown)

Anmerkungen

- ¹ Unter „Kultur“ verstehen wir nicht mehr (und nicht weniger) als die Gewißeheiten darüber, was wann wie und warum von wem unter welchen Umständen zu tun und zu lassen ist – vgl. zum wissens-soziologisch fundierten Kulturbegriff Hitzler 1988.
- ² Als paradigmatisch für die heutige Ethnographie gilt das Bild von Franz Boas, wie er mit dem Koffer in der Hand ein Boot verläßt, um sich in einem Eskimo-Dorf auf einen längeren Aufenthalt einzurichten - weil sich dieses Bild radikal gegen die bis anhin gültige Tradition wendet, gegen die Tradition des Bücherwissens und des unkritischen Ge-brauchs der komparativen Methode zur Modellkonstruktion kulturel-ler Evolution.
- ³ Diese 'Fremdeithaltung' ist Fritz Schütze (1994) zufolge das eigent-lich 'Genuine' der sozialwissenschaftlichen Ethnographie.
- ⁴ Eine kleine soziale Lebens-Welt oder Sonderwelt ist ein in sich struktu-riertes Fragment der Lebenswelt, innerhalb dessen Erfahrungen in Relation zu einem speziellen, verbindlich bereitgestellten inter-subjektiven Wissensvorrat statthaben. Eine kleine soziale Lebens-Welt ist das Korrelat des subjektiven Erlebens der Wirklichkeit einer Teil-bzw. Teilzeit-Kultur. 'Klein' ist eine solche Welt also nicht etwa deshalb, weil sie grundsätzlich nur kleine Räume beträfe oder nur aus wenigen Mitgliedern bestünde. 'Klein' nennen wir eine kleine soziale Lebens-Welt deshalb, weil in ihr die Komplexität möglicher Relevanzen redu-ziert ist auf ein bestimmtes Relevanzsystem. 'Sozial' nennen wir eine kleine soziale Lebens-Welt deshalb, weil dieses Relevanzsystem inter-subjektiv verbindlich ist für gelingende Partizipationen (vgl. dazu z.B. Hitzler/Honer 1991 und 1994 sowie Hitzler 1994).
- ⁵ Die an Semantiken orientierte Variante der Ethnographie wurde vor allem von James P. Spradley (1970) propagiert – vgl. dazu auch Maeder/Brosziewski 1997.
- ⁶ Die folgenden Ausführungen zum Experteninterview sind eng ange-lehnt an die Argumentation von Anne Honer im Rahmen des von ihr entwickelten Konzepts des "explorativen Interviews" (vgl. Honer 1994b).

Ethnographische Methoden und ihre Bedeutung für die Lebensweltorientierung in der Sozialpädagogik

Barbara Friebertshäuser

Lebensweltorientierung gehört zu den zentralen Konzepten der Sozialpädagogik und ethnographische Methoden können der forschenden Erkundung fremder Lebenswelten dienen. Auf diese Weise tragen ethnographische Methoden zur Professionalisierung bei, denn sie schenken den Perspektiven der Adressaten pädagogischen Handelns besondere Aufmerksamkeit. Lebensweltorientierung meint, dass die sozialpädagogische Arbeit sich orientiert an der individuellen Situation der Adressaten, ihre Lebenslage und Lebensverhältnisse analysiert, ihr Bewußtsein und ihre emotionale Befindlichkeit konzeptionell berücksichtigt. Dabei sollen pädagogische Normen zurücktreten, um der Dignität des Alltags der Klienten Geltung verschaffen. Aber wie lassen sich jene Lebenswelten, in denen Menschen leben, ihre Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster erfassen und in die pädagogische Arbeit einbeziehen? Im Zentrum steht dabei das Verstehen. Verstehen ist für pädagogisches Handeln konstitutiv. Personen, mit denen wir pädagogisch arbeiten, suchen wir zu verstehen, indem wir sie im Kontext ihrer jeweiligen Lebenswelten betrachten. Der Beitrag fragt danach, in welcher Weise sich das Verstehen fremder Welten organisieren läßt und interessiert sich exemplarisch für die Verhaltensmuster von Jugendlichen in subkulturellen Gruppen.

Ich gehe von der These aus, dass die in der ethnographischen Feldforschung entwickelten methodischen Verfahren zur Organisation des Verstehens auch für pädagogisches Handeln hilfreich sind. Denn sie helfen dabei, fremde Lebenswelten zu erschließen. Ich möchte in diesem Beitrag das Interesse an ethnographischer Feldforschung wecken, damit dieser methodische Zugang zu fremden Lebenswelten in der pädagogischen Arbeit seinen Platz findet. Vielleicht ergibt sich im Zuge der Evaluation der pädagogischen Arbeit die Möglichkeit, sich forschend den Adressaten pädagogischer Maßnahmen zu nähern, um so zu einem tiefergehenden Verstehen des Anderen zu gelangen. Gerade in der Jugendphase neigen Jugendliche dazu, sich von Erwachsenen zu separieren. Sie entwickeln eigene Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster und eigene kulturelle Stile in subkulturellen Gruppen. Eine Art jugendkultureller Habitus entsteht auf der Basis ihrer spezifischen Lebenslage zwischen relativer Autonomie und ökonomischer Abhängigkeit. Sie befinden sich nach dem Verlassen der Kindheit und vor der Übernahme erwachsener Verpflichtungen in einer klassischen Statuspassage, die ihre eigenen Gesetze hat. Ethnographische Feldforschung sucht die Binnenperspektive der Jugendlichen selbst kennen- und verstehen zu lernen. Am Beispiel ethnographischer Feldforschungen über Jugendliche und ihre Lebenswelten soll aufgezeigt werden, wie das Verstehen methodisch organisiert werden kann. Dabei greife ich auf eigene Forschungsarbeiten zurück. Die Beispiele beziehen sich auf eine ethnographische Studie über Jugendliche einer multikulturell zusammengesetzten Jugendgang in einer deutschen Großstadt (die Chicagos) und eine weitere Feldforschungsstudie über die Guardian Angels, eine Jugendsubkultur, die als Beschützertruppe in den Berliner S- und U-Bahnen patrouillieren, um

Gewalt zu verhindern. Am Ende stehen Überlegungen dazu, wie sich eine solche Forschungsorientierung in die praktische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen integrieren ließe. Der Ansatz zielt darauf, die Fähigkeit zur Empathie auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen dadurch zu steigern, dass sie die Welt einmal aus einer neuen Perspektive betrachten, indem sie sich mit den Lebenslagen und Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen vertraut machen, mit denen sie pädagogisch arbeiten. Ethnographische Feldforschung kann auch als Instrument zur Evaluation pädagogischer Konzepte genutzt werden und so direkt zur Qualitätsentwicklung beitragen. Insbesondere die Sichtweisen der Adressaten pädagogischer Maßnahmen möchte dieser forschende Zugang in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken.

Der Beitrag geht in den einzelnen Abschnitten folgenden Fragen nach:

1. Was ist ethnographische Feldforschung?
2. Was heißt Lebensweltorientierung in der Sozialpädagogik und wie kann das Konzept forschend umgesetzt werden?
3. Welche Einsichten kann ethnographische Feldforschung als ein verstehender Zugang zur Lebenswelt von Jugendlichen vermitteln?
4. Welchen Nutzen verspricht dieser Ansatz der Sozialpädagogik?
5. Welche Perspektiven für ethnographische Zugänge in der Pädagogik zeichnen sich ab?

1. Was ist ethnographische Feldforschung?

Um deutlich zu machen, was man unter "ethnographischer Feldforschung" versteht und an welche Traditionen dabei angeknüpft werden kann, wird dieses methodische Instrumentarium und seine Entstehungsgeschichte kurz vorgestellt. Der Abschnitt geht den Wurzeln der Ethnographie nach und fragt danach, wie es diesem Ansatz gelingt, Einblicke in fremde Lebenswelten zu erhalten.

Feldforschung oder "field study" bezeichnet ein ursprünglich in der Kulturanthropologie entwickeltes Verfahren zur Erforschung fremder Völker und Kulturen. Ethnographische Feldforschung umgibt noch immer die Aura des Exotischen und Abenteuerlichen. Denn Kulturanthropologen begeben sich in eine fremde Kultur (z.B. leben sie bei einem afrikanischen Stamm) und dokumentieren die fremden Rituale und kulturellen Praxen, die ihnen dort begegnen. Das klassische Feldforschungs-Paradigma, die teilnehmende Beobachtung, begründete der britische Ethnologe Bronislaw Malinowski (1884-1942). Er verbrachte in der Zeit des ersten Weltkrieges 19 Monate auf den Trobriandinseln nordöstlich von Neuguinea. Sein Vorgehen bestand darin, unter den Einheimischen zu leben, ihre Sprache zu erlernen, ihre Lebenswelt und Lebensformen umfassend zu studieren und zu dokumentieren. Seine Studien und auch die Arbeiten von Ruth Benedict und Margret Mead gelten bis heute als Klassiker ethnographischer Feldforschung in der Kulturanthropologie. Die amerikanische Soziologie (Chicagoer-Schule) wendete ab den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts Feldforschungs-

verfahren auch zur Untersuchung von Phänomenen modernere Gesellschaften an. So untersuchten Vertreter dieses Ansatzes in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Chicago bereits städtische Jugendsubkulturen. Frederic Thrasher schrieb 1927 eine Arbeit mit dem Titel: "The Gang", in der er kriminelles jugendliches Bandenverhalten untersuchte. William Foote Whyte veröffentlichte in Chicago 1943 eine Studie über die "Street Corner Society". Diese Studie untersuchte die "Norton Street Gang", eine aus italienischen Einwanderer-Jugendlichen bestehende Jugendgang von jungen Männern, mittels ethnographischer Feldforschung in den Jahren 1937-1940. Whyte zog ins Viertel, nahm dann als quasi Mitglied an deren Aktivitäten teil und praktizierte eine Form der verdeckten teilnehmenden Beobachtung. Der Schwerpunkt der Untersuchungen in Chicago lag auf der Bedeutung der Großstadt für das Entstehen von bestimmten Phänomenen wie unter anderem abweichendes Verhalten von Jugendsubkulturen (vgl. Bulmer 1984; 3f.; Lindner 1990). Diese Arbeiten zeichnen sich dadurch aus, dass sie das Leben und die Sichtweisen von Problemgruppen, von Jugendlichen, Armen, Migranten, Obdachlosen, Ghettobewohnern und anderen großstädtischen Gruppen erstmals aus deren eigener Perspektive zu erfassen suchten. Und sie zielen auf das Verstehen der dahinter verborgenen Muster und Prozesse. Auch in Deutschland und Österreich entstand ab den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts eine Tradition ethnographischer Feldforschung. So beschäftigt sich die 1933 in Leipzig erschienene Studie von Marie Jahoda, Paul Lazarsfeld und Hans Zeisel über "Die Arbeitslosen von Marienthal" mit den Auswirkungen von Arbeitslosigkeit auf einen kleinen Ort. Martha Muchow untersuchte mit ihren Studierenden in Hamburg mit einem sozialökologischen Ansatz "die Lebenswelt des Großstadtkindes". Sie interessierte sich für die "personale" oder "gelebte Welt", die geistige Welt der Kinder, ihren individuellen Modus der Weltbewältigung und ihre eigentümlichen Umwelt-Beziehungen, mit denen sie sich den Raum aneignen und ihn sich als Lebensraum erobern (Muchow/Muchow 1998). Diese Arbeiten gelten aufgrund ihrer interessanten methodischen Anlage bis heute als Klassiker auf dem Feld der Ethnographie (vgl. Zinnecker 1995 u. 1998; Engler 1997). In der Bundesrepublik Deutschland wurde diese Forschungstradition ab den 70er Jahren vor allem von Forschungsgruppen aus dem Kontext der Aktions- und Handlungsforschung rezipiert. Seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts erleben ethnographische Methoden in der Kindheits- und Jugendforschung eine Wiederbelebung. Was sind die Spezifika dieses Forschungszugangs? Feldforschung bezeichnet die Erforschung einer sozialen Gruppe in ihrer natürlichen Umgebung (natural setting). Darin liegt der Unterschied zur "Laborforschung", in der die Untersuchten in einer künstlichen, vom Forschenden geschaffenen, Untersuchungssituation erforscht werden. Feldforschende begeben sich in ein fremdes kulturelles Feld. Feldforschung nimmt meist eine kulturelle Gruppe (beispielsweise eine Jugendsubkultur) und deren Lebenswelt und Lebensweise in den Blick. Möglich ist aber auch die Fokussierung auf Einzelpersonen in ihrem Lebenszusammenhang. Dabei interessiert

sich Feldforschung insbesondere für den Kulturaspekt menschlichen Lebens. Die Verfahren zielen darauf, Haltungen, Strukturen, Verhaltensweisen und kulturelle Praxen zu analysieren. Feldforscherinnen und Feldforscher nehmen am alltäglichen Leben teil und praktizieren insbesondere teilnehmende Beobachtung, die Kernmethode ethnographischer Feldforschung. Diese Methode entwickelte sich aus den Erfordernissen der Erforschung fremder, außereuropäischer Kulturen, deren Sprache man zunächst nicht beherrscht, sie besitzt als sozialwissenschaftliche Methode aber auch ein Eigenleben. Ergänzend zur teilnehmenden Beobachtung kommen weitere Erhebungsverfahren zum Einsatz: mündliche oder schriftliche Befragungen (Interviews, Fragebogenerhebungen und Expertengespräche). Einen ersten Zugang eröffnen bereits vorhandene Datensammlungen, Dokumente, Berichte, Fotos, Gegenstände und andere Materialien. Diese werden während der Feldforschung durch eigene Materialsammlungen ergänzt. Die Fotografie lässt sich zusätzlich zur Dokumentation einsetzen. Das Produkt einer solchen Feldforschungstätigkeit sind zumeist Monographien, Einzelfallstudien der untersuchten Kultur, die verschiedene Fakten zu einem Gesamtbild verdichten. Kennzeichnend für ethnographische Feldforschung ist die Kombination verschiedener methodischer Zugänge und Perspektiven (Triangulation), um Einblicke in die sozialen Welten der Erforschten zu gewinnen und sich deren Weltansicht zu erschließen. Ethnographische Feldforschung lässt sich also so definieren: Ethnographische Feldforschung bezeichnet ein methodisches Vorgehen, das zunächst in der Kulturanthropologie zur Erforschung fremder Kulturen entwickelt wurde. "Ethnographie" bezeichnet die Beschreibung eines Volkes! (vgl. Fischer 1992; 79). Inzwischen werden die Verfahren auch zur Erforschung von Kulturen der eigenen Gesellschaft eingesetzt. Als Ethnographie wird eine Forschungstradition bezeichnet, die Deskription und Analyse als Zugang zu Kulturen und Milieus miteinander verknüpft, um die Sichtweisen von Menschen und deren Perspektiven auf die Welt verstehen zu lernen (vgl. Friebertshäuser 1997; 504ff).

2. Was heißt Lebensweltorientierung in der Sozialpädagogik und wie kann das Konzept forschend umgesetzt werden?

Wir leben in einer Gesellschaft, die sich aus einer Reihe von Teilkulturen zusammensetzt. Die Gesellschaft hat sich durch Pluralisierung und Individualisierung ausdifferenziert und zahlreiche Teilkulturen hervorgebracht. So wachsen Kinder und Jugendliche in unterschiedlichen sozialen Milieus auf. Den dort jeweils vorherrschenden Lebensstil verinnerlichen sie und entwickeln einen spezifischen Habitus. Der Habitus fungiert als eine Art Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsgrammatik, die wiederum einen spezifischen Lebensstil in Abhängigkeit von der jeweiligen Lebenslage erzeugt (vgl. Bourdieu 1979). Verwendet man das theoretische Instrumentarium, das sich durch Forschungen über Statuspassagen im menschlichen Lebenslauf entwickelt hat (vgl. van Gennep 1986; Turner 1989), dann kann man die

Jugendphase als eine Statuspassage zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter betrachten (vgl. Friebertshäuser 1995). Kennzeichnend für die Jugendphase ist die teilweise Herauslösung aus familiären Abhängigkeiten des Kindheitsstatus und eine gewisse Verselbständigung bei gleichzeitig noch nicht erfolgter Einbindung in neue verbindliche Strukturen und Anforderungen des Erwachsenenalters. In dieser Zwischenphase zwischen Kindheit und Erwachsenenstatus stehen die Jugendlichen vor einer Reihe von Aufgaben. In der schulischen oder beruflichen Qualifizierung finden Bildungsprozesse statt, die den Selbst- und Weltbezug verändern. Die Sexualentwicklung fördert die Suche nach der eigenen – auch geschlechtlichen – Identität. Und parallel dazu löst sich der Jugendliche aus seinen bisherigen lebensweltlichen Verankerungen und findet bsw. in Gleichaltrigen Gruppen neue Bezüge. Die jeweiligen Orientierungen der jugendlichen Lebenswelten äußern sich in spezifischen Lebensstil-Mustern, die teilweise kollektiv aber auch individuell – in vielfältigen Formen entwickelt werden. Einige Jugendliche schließen sich in Jugendsubkulturen zusammen und entwickeln dort einen eigenen Stil. Dabei fungiert nach dem Konzept von Pierre Bourdieu der Habitus als Mittler zwischen Lebenslage und Lebensstil (vgl. Bourdieu 1983). Allerdings deuten Studien in der Bundesrepublik Deutschland darauf hin, dass sich in der „Erlebnisgesellschaft“ (Schulze 1995) eine neue Alltagsästhetik jenseits der klassischen Schicht-schemata herausbildet, die durch die Kategorien „Alter“ und „Bildung“ wesentlich beeinflusst wird. Viele Jugendliche mit niedrigem Schulabschluss bewegen sich nach Schulze in einem „Unterhaltungsmilieu“ (vgl. Schulze 1995; 322ff) und unterscheiden sich vom „Selbstverwirklichungsmilieu“, dem wiederum viele Studierende zugerechnet werden können (vgl. ebd.; 312ff). Die verschiedenen Lebensstile, die sich auch im Freizeit- und Konsumverhalten, aber auch in Einstellungen und Werten äußern, sind ein wesentlicher Ausdruck der jugendlichen Lebenswelten.

Pädagoginnen und Pädagogen sind mit diesen jugendlichen Lebenswelten und den Problemen des Jugendalters in ihrer pädagogischen Arbeit konfrontiert. Insbesondere dort wo sich aus speziellen Verhaltensmustern – beispielsweise dem abweichenden Verhalten von Jugendlichen – Probleme und Konflikte ergeben, sind Sozialpädagogen gefordert, sich mit der Lebenswelt zu beschäftigen, in der die Jugendlichen leben, die sie erreichen wollen. Wenn in der außerschulischen Jugendarbeit Angebot für Jugendliche entwickelt werden, dann setzt das zunächst voraus, dass sich die Pädagoginnen und Pädagogen mit den verschiedenen Lebenswelten der Jugendlichen und ihren Lebensstil-Mustern auseinandersetzen. Denn erst das Verstehen der Strukturen und der spezifischen jugendlichen Lebensstil-Muster innerhalb verschiedener Lebenswelten schafft die Voraussetzungen für einen adäquaten Umgang mit den jeweiligen Jugendlichen. Die erste Ebene des Verstehens bezieht sich auf die Lebenslage von Jugendliche, die sozialen, kulturellen und historischen Gegebenheiten, in denen sie aufwachsen. Außerdem geben Menschen den Dingen in ihrem Leben Sinn und Bedeutung, sie nehmen Ereignisse in spezifischer Weise wahr,

verarbeiten und gestalten ihr Leben. Deshalb ist es wichtig, auch die subjektiven Erlebnisweisen und Bedeutungszuschreibungen von Jugendlichen kennenzulernen. Was heißt also „Lebenswelt“ und „Lebensweltorientierung“ und wie lässt sie sich forschend erkunden? Zwei Dimensionen lassen sich beim Begriff der Lebenswelt voneinander unterscheiden.

1. Lebenswelt umfaßt die vergegenständlichte Welt, in die ein Mensch hinein geboren wird und in der er lebt. Es ist eine Welt, die sich objektiv erfassen und beschreiben läßt. Dazu gehören die historische, räumliche, kulturelle und soziale Umwelt, die verfügbaren Ressourcen an ökonomischem, kulturellen und sozialen Kapital (finanzielle Lage, Bildungsbiographien in einer Familie, Familienbeziehungen, Freundeskreis, ...) und das eigene biographische Kapital (beispielsweise Bildungszertifikate, Interessen, Neigungen). Diese erste Dimension deckt sich weitgehend mit unserem Alltagsverständnis. Und diese erste Dimension der objektiven Lebenswelt lässt sich noch relativ einfach erfassen und beschreiben. Sie vermittelt Einblicke in die Lebenssituation eines Menschen. Dazu gehört die Region, der Ort, an dem er lebt, seine Nachbarschaft, Familie, Freunde, seine Besitztümer, die Schule, Ausbildung oder der Beruf, die Hobbys und andere Interessen und Kompetenzen. Diese können mit verschiedenen Forschungsmethoden (z.B. teilnehmende Beobachtung, Sozialraumanalysen, mündliche Befragungen, quantitative Fragebogenerhebungen) recherchiert werden und ergeben ein erstes Bild von der Lebenswelt eines Menschen.
2. In der zweiten begrifflichen Dimension bezeichnet Lebenswelt die subjektive Welt, in der ein Mensch lebt. Charakteristisch für dieses von Husserl geprägte Konzept der Lebenswelt ist, dass damit eine von jedem Menschen selbst geschaffene und geprägte, subjektive Welt gefasst wird, die der Mensch als Teil seines Alltags erlebt und als fraglos gegeben ansieht (vgl. Waldenfels 1994, S. 23ff.). Dazu gehörten die unhinterfragten Selbstverständlichkeiten seines Alltags, biographisch erworbene Orientierungen, Haltungen und Einstellungen bis hin zu den individuellen Bewältigungsstrategien. Das von Bourdieu entwickelte Habitus-Konzept kann helfen, diese Dimension von Lebenswelt konzeptionell zu fassen: Der Habitus vermittelt zwischen den beiden Dimensionen Lebenslage und Lebensstil. Als spezifisches Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster ist er Produkt spezifischer, sozialer Bedingungen, geronnene Erfahrung, Produkt der Geschichte eines Individuums und fungiert zugleich als Erzeugungsprinzip für die daraus resultierenden soziokulturellen Praxen, Haltungen und Einstellungen. Diese zweite Dimension, die subjektiv erlebte und erfahrene Welt, die der Mensch für scheinbar natürlich und selbstverständlich erachtet, entzieht sich allerdings dem Aussenblick. Diese primären Gewissheiten, mit deren Hilfe sich ein Mensch „seine Welt“ baut und in ihr zurechtfindet, zugänglich zu machen, zielt auf Deutungs- und Sinnstrukturen, die dem

Alltagshandeln unbewusst sind und ihm dennoch zugrunde liegen. Gefragt wird danach, wie die Akteure ihre Welt sehen, was sie dort erleben, erfahren, erleiden und was sie daraus lernen. Dazu sind biographieanalytische Zugänge und rekonstruktive Verfahren notwendig, um diese Tiefendimension auszuleuchten. Hier setzt die qualitative Forschung an und aus dieser Dimension ergibt sich ihre Notwendigkeit. Ein weiterer Aspekt macht die Angelegenheit zusätzlich kompliziert. Weil nun jeder Mensch seine Lebenswelt als fraglos gegeben ansieht, unterstellt er oder sie auch zunächst die Allgemeingültigkeit der eigenen Wahrnehmungen. Und wird möglicherweise einige Aspekte seines Lebens – gerade die Selbstverständlichkeiten und unhinterfragten Gewissheiten – nicht erzählen. Diese Dimension des Alltagshandelns vermag erst die teilnehmende Beobachtung in der ethnographischen Feldforschung zu erschließen.

Aber auch Pädagoginnen und Pädagogen und ErziehungswissenschaftlerInnen leben in ihrer eigenen Lebenswelt und hinterfragen zunächst kaum ihre scheinbaren Gewissheiten, die Selbstverständlichkeiten ihres Alltags und ihres Lebensstils. Und Pädagoginnen und Pädagogen produzieren in ihrer Arbeit pädagogisch gestaltete Räume, soziale Umgangsformen und Alltagsgewohnheiten.² Sie betätigen sich als Vermittler kultureller Traditionen, Werte und Muster – eine Art pädagogisches Milieu entsteht –, das auch subjektiv Teil ihrer inneren Lebenswelt geworden sind. Daraus resultieren Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster, die in die pädagogische Arbeit einfließen. Menschen leben zwar in einer Welt, aber in unterschiedlichen Lebenswelten (vgl. Roth 1994; 54). Dazu ein Beispiel: Piercings und Tattoos auf dem Körper eines Jugendlichen können bei einer Sozialpädagogin durchaus Abwehr und Unverständnis auslösen. Die Lebenswelt der Jugendlichen ist ihr fremd geworden. Aber auch der Jugendliche kann Distanz empfinden zwischen seiner und ihrer Lebenswelt und sich unverstanden und allein gelassen fühlen. Unterschiedliche Lebenswelten treffen hier aufeinander und jede Lebenswelt besitzt ihre eigenen Erfahrungen und daraus resultierenden Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster. Jeder lebt in einer spezifischen Lebenswelt, die Aussenstehenden zunächst fremd bleibt. Deshalb wird im weiteren von fremden Lebenswelten die Rede sein. Das Label des "Fremden" markiert diese Fremdheit, die darauf verweist, dass auch im scheinbar Vertrauten Differentes liegt. Wobei das Merkmal der Fremdheit davor bewahren soll, vorschnell eigene Bilder, Erfahrungen und Deutungen auf den anderen – hier die jeweiligen Jugendlichen – zu übertragen. Die Rede von "fremden Lebenswelten" in denen Jugendliche sich bewegen und aufwachsen, verweist darauf, daß es wichtig für das Verstehen ist, auch die Differenzen zwischen den Generationen zu sehen. Lebenswelten kennenzulernen und sich mit den Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmustern von Jugendlichen auseinanderzusetzen, ist die Voraussetzung, um sie verstehen zu können. Fremde Lebenswelten zu verstehen, bedeutet, die Sichtweisen und

Sinne deutungen des Anderen kennenzulernen, um in Kombination mit den biographischen Erfahrungen und objektiven Gegebenheiten – im Ideal – die Welt des anderen einmal mit seinen Augen sehen zu lernen. Fremde Lebenswelten in ihrer Eigenlogik zu verstehen, ist das Ziel, um davon ausgehend, die jeweiligen pädagogischen Maßnahmen an der Lebenswelt zu orientieren und ihr nicht von außen etwas überzustülpen. Und dies bedeutet zugleich für die Professionellen, den reflexiven Spiegel auch auf die eigene Lebenswelt zu richten, um die eigene subjektive Lebenswelt – in ihren Eigentümlichkeiten, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmustern ebenfalls zu erkennen.

Das Lebenswelt-Konzept hat Hans Thiersch für die Sozialpädagogik zu einem zentralen Arbeitsansatz weiterentwickelt (vgl. Thiersch 1986 u. 1992; Rauschenbach u.a. 1993; Grunewald u.a. 1996). "Lebensweltorientierte Soziale Arbeit (...) ist ein Konzept, das versucht, die Aufgaben der Sozialen Arbeit im Horizont heutiger lebensweltlicher Verhältnisse, ihrer spezifischen Strukturen, Ressourcen und Probleme zu bestimmen. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit bezieht sich auf zwei Dimensionen. Sie verbindet die allgemeinen Fragen nach den spezifischen politischen, sozialen und individuellen Konstituenten und Lebensmustern heutiger Lebensverhältnisse mit der spezifischen Frage nach Aufgaben, Schwierigkeiten und Möglichkeiten heutiger, angemessener Arrangements der Sozialen Arbeit." (Thiersch 1998; 83) Erzieherische Hilfen öffnen sich der Vielfalt der Lebenswelten ihrer Adressaten. Sie arbeiten orientiert an den Ressourcen innerhalb eines lokalen oder regionalen Umfeldes, suchen nach niedrigschwelligen, akzeptierenden Ansätzen, bemühen sich darum, Hilfen zu vernetzen. Individualisierung von Biographien, Pluralisierung und Differenzierung von Lebenslagen produzieren vielfältige Sinnwelten, in denen Jugendliche sich bewegen. Ländliche oder städtische Regionen, Zugehörigkeiten zu jugendkulturellen Stilen, bildungskulturelles Kapital, ökonomische Ressourcen, der Faktor Geschlecht, vielfältige Variablen konstituieren die jeweilige jugendliche Lebenswelt und die dazugehörigen Sinnhorizonte. Diese Faktoren bewusst zu erfassen, setzt forschende Zugänge voraus, die sich sowohl mit den objektiven Lebensbedingungen auseinandersetzen, wie auch die subjektive Aneignung und individuelle Sinngebung erschließen. Lebensweltorientierung beinhaltet ein neues Selbstverständnis professioneller Pädagoginnen und Pädagogen. Der Ansatz zielt darauf, tradierte Handlungsmuster des Expertenwissens zu überwinden und eine realistische Problemnähe zur alltäglichen Lebenswirklichkeit der Adressaten herzustellen (vgl. Dewe u.a. 1993).

Das klingt ganz wunderbar. Aber wie lassen sich die Lebenswelten von Menschen erfassen? Wie können verstehende Zugänge – beispielsweise zu Jugendlichen in Jugendsubkulturen – entwickelt werden und welche Erkenntnisse verspricht ein solcher Ansatz?

3. Welche Einsichten kann ethnographische Feldforschung als ein verstehender Zugang zur Lebenswelt von Jugendlichen vermitteln?

Damit meine Erläuterungen auch einen konkreten Bezug erhalten und anschaulich werden kann, welche Erkenntnisse mit diesem Ansatz gewonnen werden können, möchte ich in meinen folgenden Erläuterungen Bezug nehmen auf Beispiele aus zwei ethnographischen Feldstudien im Bereich der Jugendsubkulturforschung: erstens eine Studie über die Chicagos und zweitens über die Guardian Angels. Beide Jugendsubkulturen organisieren sich selbst und leben in spezifischen Lebenswelten, in denen gewalttätige Auseinandersetzungen eine zentrale Rolle spielen. Ich möchte die spezifischen Einsichten, die ethnographische Feldforschung zum Verstehen dieser fremden Lebenswelten vermitteln kann, zur Diskussion stellen.

In der Jugendphase neigen Jugendliche dazu, sich von Erwachsenen zu separieren. Einzelne Gleichaltrige oder auch Cliquen gewinnen an Bedeutung. Wir begegnen den verschiedensten Jugendsubkulturen, die es in jeder Generation immer wieder verstehen, die Erwachsenenwelt zu schockieren. Aktuelle Ereignisse in der gewaltbereiten Jugendszene, führen uns die Brisanz solcher jugendsubkultureller Organisationsformen immer wieder vor Augen (vgl. Tertilt 1996 und 1997). Wenn wir allerdings begreifen wollen, was sich derzeit auf den Straßen an Kämpfen zwischen Jugendlichen abspielt, dann brauchen wir zunächst einmal einen Zugang zu solchen Jugendsubkulturen. Denn das Geschehen innerhalb von Jugendsubkulturen entzieht sich in der Regel ganz dem erwachsenen Einblick. Selbst für SozialarbeiterInnen oder SozialpädagogInnen, die mit solchen Gruppen arbeiten, wird es häufig schwer, die vielfältigen Binnenstrukturen in solchen Gruppen und den dort produzierten sozialen Sinn zu erschließen. Um so spannender wird es, wenn eine Gruppe zulässt, daß man mittels Feldforschung ihre Lebenswelt erforscht und dokumentiert.

Die Chicagos

Es handelt sich dabei um eine großstädtische, multikulturell zusammengesetzte Jugendsubkultur, von Jugendlichen der sogenannten "zweiten und dritten Generation" von Migranten, vorwiegend Spanier, Italiener, Portugiesen, einige türkische Jugendliche. Sie nannten sich selbst "Chicagos". Als wir sie kennenlernten, existierte die Gruppe schon seit sieben Jahren. Sie führten schon als 13-jährige das Leben einer Straßengang. Und waren durch häufige Auseinandersetzungen mit der Polizei aufgefallen, dort wurden sie als Gruppe von "Kleinkriminellen" geführt. Inzwischen hatten sie eigene Räume innerhalb eines Jugendzentrums erhalten, die sie selbst verwalteten. Sie veranstalteten dort Disco-Abende und Videopräsentationen. Wir erforschten die Gruppe in den 80er Jahren zwei Jahre lang mit den Mitteln ethnographischer Feldforschung.³ Sechs Monate haben wir im Feld gelebt und jeden Tag im Jugendzentrum oder mit ihnen auf der Straße verbracht. Interviews geführt, Gruppendiskussionen

aufgezeichnet, Expertengespräche mit den SozialpädagogInnen im Jugendzentrum geführt und dabei ihre Lebenswelt studiert.

Die Mitglieder der Chicagos trugen auf der Straße Nieten-Jacken mit dem Gruppenabzeichen auf dem Rücken und daraus resultierten sehr häufige Konflikte mit anderen Jugendlichen. Ein Gruppenmitglied mit Chicago-Jacke musste sich als würdig erweisen, bereit sein, sich gegen Angreifer zu verteidigen und für die Gruppe und deren "Ehre" zu kämpfen. Dies galt als Beweis von Mut, "Männlichkeit" und Zuverlässigkeit. Es wurden uns auch Geschichten von Überfällen durch andere Jugendsubkulturen erzählt. So seien die "Kleinkreuzberger" eine Gruppe junger Türken, die sich im Internationalen Zentrum trafen, eines Tages unbemerkt und mit Messern und Schlagringen bewaffnet in die Räume der Chicagos eingedrungen und hätten dort auf ein Zeichen hin die völlig überraschten Chicagos brutal verprügelt. Hartmut, ein Sozialarbeiter des Jugendzentrums, hatte sofort die Polizei alarmiert. Bis sie eintrafen waren die angreifenden Jugendlichen bereits abgezogen und im ganzen Raum lagen die Chicagos blutend auf dem Boden. Vier Jungen mussten sofort in ein Krankenhaus gebracht werden. Die Sozialarbeiter berichteten, dass die Chicagos dieses Ereignis nie richtig überwunden hätten. Sie seien ständig auf der Hut, damit ihnen so etwas nicht noch einmal passiere. Die Annahme, man müsse ständig mit potentiellen Angreifern rechnen, drückte sich in der ständigen Wachsamkeit aus.

Während der Zeit unserer Feldforschung bei ihnen erlebten wir die Chicagos permanent kampfbereit. Dazu gehörten Außenposten, die das Gelände rund um die Chicago-Räume und die Engänge bewachten, aber auch eine "Ausrüstung" an Baseball-Schlägern, Messern, Schlagringen, aber vor allem diverse Kraft- und Kampfsportarten, mit denen sie sich trainierten. Es gab Personenkontrollen an den Eingangstüren, Patrouillen auf dem Gelände und versteckte "Waffen" wie Baseball-Schläger, Schlagringe und ähnliches in diversen Ecken und unter der Theke, die sofort hervorgeholt werden konnten, falls Gefahr drohte. Auch trainierten die Jungen ihren Körper durch Krafttrainings.

Eine ständige Bereitschaft zum Kampf, die auch durch Trainings aufrecht erhalten wurde, fanden wir auch bei unserer zweiten Gruppe. Aber sie gehen anders damit um.

Die Guardian Angels

Die Guardian Angels, die als selbsternannte und selbstorganisierte Schutztruppe in den Berliner U- und S-Bahnen patrouillieren, haben sich entschieden, für die Opfer einzutreten und durch eine gute Kampfausbildung dafür zu sorgen, dass sie als Truppe in der Lage sind, Opfer zu beschützen. Im Rahmen eines Seminars zum Thema "Feldforschung als Zugang zu fremden Lebenswelten", das 1992 an der FU-Berlin stattfand, entdeckten einige Studierende die Guardian Angels und nahmen Kontakt mit der Gruppe auf. Wir haben dann mit verschiedenen methodischen Zugängen diese Gruppe forschend erkundet. Über den Zeitraum von mehr als einem halben Jahr lief diese ethnographische Feldforschung, die im wesentlichen von den Studierenden Christine

Feinauer, Thorsten Hanf, Inga Scharf durchgeführt wurde. Die Gruppenmitglieder wurden in einer schriftlichen Fragebogen-Aktion zu sozialen und biographischen Hintergründen, Zugängen zur Gruppe und ihrer Motivation befragt. Wir haben sie in ihrem Hauptquartier besucht und mit dem Chef der Gruppe gesprochen, Interviews geführt, ihre Dokumente und Selbstdarstellungen ausgewertet und sie auf den Patrouillen und beim Training begleitet. An dieser Stelle kann ich nicht im Detail auf die Ergebnisse eingehen (vgl. dazu Feinauer u.a. 1997). Es fällt auf, die Guardian Angels unterscheiden sich auf den ersten Blick kaum von einer Schlägertruppe und flößen sicher ihrer Umgebung nicht nur Respekt, sondern auch Angst ein. Es ist auch bemerkenswert, dass sie sich häufig erst vom Saulus zum Paulus gewandelt haben, viele Mitglieder gehörten früher selbst gewaltbereiten Jugendgangs an und sind nun zu den "Angels" gewechselt und entsagen damit ihrem früheren Leben, wollen nun gegen Gewalt und für die Opfer aktiv eintreten. Vergleicht man beide Gruppen miteinander, so fällt auf, daß trotz des unterschiedlichen Selbstverständnisses hinter den Aktivitäten der beiden Jugendsubkulturen die gleichen Wahrnehmungsmuster stehen. Die Jugendlichen in beiden Gruppen erleben ihre Lebenswelt als eine, die ständig von Gewalttätigkeiten anderer bedroht wird und in der es darauf ankommt, sich selbst verteidigen zu können. Doch während die Chicagos sich selbst, ihre Mitglieder – vor allem die Mädchen, aber auch das Jugendzentrum – zu beschützen suchen, haben die Guardian Angels diesen Anspruch zum Motto ihrer Gruppe gemacht und auf möglichst viele Menschen ausgeweitet. Nicht nur in Berlin, sondern auch in anderen deutschen und europäischen Großstädten wollen sie als Beschützer auftreten. Ihr Slogan lautet: "Dare to care".

Zur subkulturellen Dimensionen von Gewalt

In diesen Beispielen finden sich viele Muster wieder, die für den jugendkulturellen Umgang mit Gewalt bedeutsam sind. Drei davon möchte ich kurz darstellen. Sie belegen für mich die These, daß Gewalt eine subkulturelle Dimension besitzt. Die subkulturelle Wirklichkeit dieser beiden Jugendsubkulturen ist davon geprägt, dass sie ständig gefordert sind, sich zu wehren oder zu verteidigen.

1. Das Territorialprinzip

In Jugendsubkulturen entwickeln Jugendliche ein spezifisches Raumgefühl, das von Jugendforschern als Territorialität, oder Territorialprinzip, bezeichnet wird. Da viele Jugendliche über keine geschützten Räume verfügen, wird die Straße oder der öffentliche Raum zu ihrem höchst gefährdeten Territorium, dessen Verteidigung permanente Kampfbereitschaft voraussetzt. "Statt dass sie die Straßen unsicher machen, bedroht die Straße sie. Das ist jedenfalls für viele junge Männer ein schlichtes Faktum." (Willis 1991; 129). Die Guardian Angels patrouillieren auf der Straße, weil auch sie davon ausgehen, dass die Gewalt auf der Straße präsent ist und sie sehen ihre Aufgabe darin, den Opfern zu helfen und potentielle Angreifer bereits durch ihre Anwesenheit von möglichen Taten abzuhalten. Bei dieser Sicht der Wirklichkeit

kann sogar das Fehlen gewalttätiger Auseinandersetzungen diese Konstruktion stützen, denn blieb alles ruhig, dann ist das der Anwesenheit ihrer "Safety Patrol" in der S-Bahn zu danken. Die Themen Territorialität und Gewalt sind insofern miteinander verknüpft, als gerade die Verteidigung des Territoriums und die Sicherstellung des Schutzes der eigenen Mitglieder oder anderer Opfer (insbesondere Mädchen, Frauen, Kinder oder alte Menschen) rasch gewaltsame Auseinandersetzungen provoziert. Für die Jugendlichen verlaufen imaginäre und für uns unsichtbare Grenzen beispielsweise rund um ihren Treffpunkt (z.B. eine Parkbank, ein Bushäuschen oder die Räume im Jugendzentrum), die für sie ihr eigenes Territorium markieren. Wer diese magischen Grenzen verletzt, sie überschreitet, wird als Angreifer betrachtet und entsprechend behandelt bsw. nach Waffen durchsucht. Dieses subkulturelle Territorialprinzip ist damit ein wichtiger Faktor, um Schlägereien und Auseinandersetzungen zwischen rivalisierenden Jugendlichen zu begreifen.

2. Der Ehrenkodex

Jugendkulturen besitzen meist ungeschriebene Regeln und einen Ehrenkodex, zu dem es gehört, für die Gruppe einzustehen - wenn es sein muß auch unter Einsatz seines Körpers und seiner Gesundheit. Diese Regeln sind insofern folgenreich, als sich der Einzelne ihnen innerhalb der Gruppe nicht oder kaum entziehen kann. Als Mitglied der Gruppe - häufig durch Kleidung und Symbole wie Aufnäher auf den Nieten-Jacken erkennbar -, wird er zur Zielscheibe für verbale oder körperliche Attacken und ist wiederum verpflichtet, für die Ehre der Gruppe zu kämpfen. Ein individueller Rückzug würde als Feigheit interpretiert und zu Repressalien innerhalb der Gruppe oder zum Ausschluß führen. Mut und Härte zu beweisen, steht zudem in direkter Beziehung zum Männlichkeitskodex, der in den Gruppen Reputation und Wertschätzung sichert (vgl. dazu auch Willis 1991; 130f.). Der adäquate Umgang mit Gewalt stellt außerdem häufig eine Art Mutprobe dar und bildete einen Teil des Aufnahme-rituals in die Gruppe.

3. Die subkulturelle Wirklichkeit

In der Weltsicht der Jugendkultur lauert überall Gewalt. Ein solcher Überfall wie bei den Chicagos bestätigt diese Wirklichkeitskonstruktion und produziert wiederum Verteidigungshandlungen, die aber auch eine "Aufrüstungsspirale" in Gang setzen und damit selbst wieder das Problem der Gewalt hervorbringen, auf das sie zu antworten vorgeben. Zugleich signalisieren die Maßnahmen eine Kampfeshaltung, die wiederum auf andere provozierend wirken kann. Und die Bewaffnung kann dazu beitragen, daß die Jugendlichen mit anderen und dann auch mit dem Gesetz in Konflikt geraten. Dies ist ein gutes Beispiel für den Funktionsmechanismus des Thomas-Theorem, das in der Tradition der Chicagoer Schule des symbolischen Interaktionismus entwickelt wurde. Thomas' geht davon aus, daß dann, wenn eine Person eine Situation als real definiert, diese Situation in ihren Konsequenzen real ist.⁴ Bezogen auf unser Problem heißt das, wenn die Jugendlichen die Situationen, in denen

sie leben als gewaltförmig definieren, dann ist diese Situation in ihren Konsequenzen real, d.h. sie neigt dazu, Gewalt hervorzubringen. Die subkulturelle Wirklichkeit erscheint durchtränkt von Gewalt. So rüstet sich die Gruppe für den Kampf und sucht mögliche Gegner durch die eigene 'martialische' Erscheinung und Bewaffnung bereits von einem Angriff abzuschrecken. Und zugleich ruft dieses Auftreten wiederum Gewalt hervor, indem es zum Ausprobieren der eigenen Stärke provoziert oder andere wiederum herausfordert. Das bedeutet, Gewalt wurzelt in der Lebenswelt dieser Jugendlichen. Sie besitzt hier eine subkulturelle Dimension. Gewalt wird in der Gruppe verübt und erfährt dort eine kulturelle Umdeutung und einen höheren Sinn, z.B. eine Klassifizierung als Verteidigung der Ehre. Auf weitere Elemente des jugendkulturellen Umgangs mit Gewalt kann ich hier nicht mehr eingehen. So schildern die Jugendlichen im Zusammenhang mit der Gewalt auch den Rausch, die Faszination und Erregung, die solche Situationen begleiten. Schlägereien mit anderen Gruppen werden in den Gruppendiskussionen geschildert wie Abenteuer oder Heldenmythen. Es dürfte deutlich geworden sein, dass der verstehende Ansatz einer kulturalistischen Perspektive darauf zielt, die spezifischen Deutungsmuster innerhalb einer Gruppenkultur zu rekonstruieren, um so die Muster und Mechanismen herauszuarbeiten, die in den Augen der Jugendlichen ihrem Handeln Sinn geben.⁵

4. Welchen Nutzen verspricht dieser Ansatz der Sozialpädagogik?

Den Nutzen für die Sozialpädagogik diskutiere ich abschließend anhand von drei Konzepten, die mit dem verstehenden Ansatz einer kulturalistischen Perspektive verbunden sind: Fallverstehen, Perspektiven-Triangulation und das dialogische Prinzip in einer pädagogischen Beziehung. Zu jedem Konzept formuliere ich eine kurze These.

Zum Fallverstehen

Ein zentrales Merkmal des oben erläuterten verstehenden Ansatzes einer kulturalistischen Perspektive ist sein Fallbezug. Bedeutsam für sozialpädagogisches Handeln - auch im Falle des Phänomens der Gewalt von Jugendlichen - ist das Verstehen des konkreten Einzelfalls. Denn das vielschichtige Problem der Gewalt, das in Biographien und Milieus eine Eigenlogik entfaltet, benötigt fallbezogene Zugänge und Lösungen. Ein Fall kann sein: eine Einzelperson (ein Jugendlicher), aber auch eine Familie, ein Paar, eine Gruppe (eine Jugendkultur) aber auch ein größerer Kontext (ein Jugendzentrum oder ein Milieu). Das Fallverstehen - basierend auf der jeweiligen Geschichte dieses Falles, seiner sozialen Logik und kulturellen Einbettung - schafft die Voraussetzung für pädagogisches Handeln und gehört deshalb in allen pädagogischen Arbeitsfeldern zu den zentralen Qualifikationen. Insbesondere aber in sozialpädagogischen Feldern steht der Fall immer im Zentrum pädagogischer Bemühungen. Dewe u.a. fordern eine "hermeneutisch aufgeklärte Professionalität", zu der "ein rekonstruktives Fallverstehen" gehört (vgl. Dewe u.a. 1993; 7f). Und es existieren bereits etablierte

Ansätze einer sozialpädagogischen Kasuistik (Mollenhauer/Uhlendorff 1992; Schütze 1993; Müller 1993; Gildemeister 1995). Die Sozialpädagogik setzt gegenwärtig auf rekonstruktive Verfahren der Sozialforschung, um das methodisch kontrollierte Fallverstehen zu fördern (vgl. Jakob/von Wensierski 1997).

Man kann also die These formulieren: Der verstehende Ansatz mit seiner kulturalistischen Perspektive ergänzt das Repertoire einer sozialpädagogischen Kasuistik um einen forschungsorientierten Zugang, der das vorhandene Erklärungswissen durch gegenstandsbezogene empirische Erkenntnisse zu erweitern sucht, um so Neues zu entdecken, aber auch der Spezifik des Einzelfalls gerecht zu werden.

Zur Perspektiven-Triangulation

Der verstehende Ansatz umfaßt eine Perspektiven-Triangulation. Dies basiert auf der These: Jede Perspektive auf einen Gegenstand erwächst aus einem spezifischen Standort. Aber jede Perspektive birgt eigene Erkenntnispotentiale und Begrenzungen. Erst die Kombination (Triangulation) verschiedener Blickrichtungen hilft, einen Gegenstand in seiner Komplexität umfassend zu beleuchten (vgl. Prengel 1997; 599ff.). Am Beispiel der Gewalt veranschaulicht heißt das, jede Perspektive auf das Phänomen der Gewalt eröffnet einen aufschlußsreichen und zugleich spannenden Wirklichkeitsausschnitt, der neue Einsichten eröffnet. Die Binnenperspektive eines Akteurs in gewalttätigen Auseinandersetzungen auf das Phänomen Gewalt läßt spezifische Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster sichtbar werden, die verflochten sind in den Horizont seines kulturellen und sozialen Milieus, in dem sie entstanden. Die Außenperspektive einer Sozialpädagogin eröffnet eine Perspektive, die ebenfalls von subjektiven und kulturellen Erfahrungen mit dem Problem der Gewalt geprägt ist und ihr Horizont repräsentiert vermutlich die gesamtgesellschaftliche Ablehnung physischer Gewalt als Mittel der Auseinandersetzung. Die Perspektive der Opfer darf gerade bei einem verstehenden Ansatz nicht aus dem Blick geraten. Die Erfassung des Phänomens der Gewalt benötigt die Kombination unterschiedlicher Perspektiven. Die Analyse der sozialen und biographischen Entstehungsgeschichten sollte auch selbstreflexiv die pädagogische Perspektive einbeziehen. Bisher scheint dieser Ansatz damit auf das Verstehen auf Seiten der Sozialpädagogen zu setzen, sie sollen die anderen verstehen und sich selbst verstehen. Der Ansatz geht jedoch darüber hinaus. Dazu wird noch ein drittes Konzept eingeführt, das dialogische Prinzip.

Zum dialogischen Prinzip

Das dialogische Prinzip, das auf den Philosophen Martin Buber zurückgeht, bezeichnet eine innere Haltung der gegenseitigen Öffnung echter Gesprächspartner, die auf wechselseitiger Akzeptanz basiert, aber nicht zu verwechseln ist mit Billigung. Das Ziel heißt dabei nicht Harmonie, sondern die durch verschiedene Auffassungen entstehenden Spannungen und Konflikte sollen im Dialog, der mehr als das Gespräch umfaßt, so ausgetragen werden, dass den unter-

schiedlichen Perspektiven Geltung verschafft wird. Dieser Dialog findet in einer pädagogischen Beziehung statt, womit auf das von Herman Nohl in den 20er Jahren entwickelte Konzept des "pädagogischen Bezug" verwiesen ist (vgl. dazu auch Giesecke 1997). Wesentlich dabei ist das Generationenverhältnis. Denn die Entwicklungsgesetzlichkeit des Jugendalters schafft nicht nur Bezüge zur Gleichaltrigenkultur, sondern in dieser Übergangszeit des Erwachsenwerdens spielt auch eine - oft konflikthafte - Auseinandersetzung mit dem Erwachsenenstatus eine Rolle. Pädagoginnen und Pädagogen begleiten als "relevante" Erwachsene diese Phase und können den Jugendlichen bei der Suche nach Orientierung behilflich sein. Aktuelle Studien zur Gewaltproblematik, bsw. die Dresdner Studie zur wissenschaftlichen Begleitung des Aktionsprogramms gegen Aggression und Gewalt (AgAG), betonen die Notwendigkeit der "Wiedergewinnung des pädagogischen Bezugs" gerade in der Gewaltthematik (vgl. Böhnisch u.a. 1997; 174). Die pädagogische Beziehung basiert auf dem dialogischen Prinzip, das in spannungsreichen Prozessen den verschiedenen Perspektiven - auch der Perspektive der Opfer - Geltung zu verschaffen sucht. Das Anti-Aggressivitäts-Training, das auch den Faktor Geschlecht einbezieht, indem Männlichkeitsbilder der jungen Männer thematisiert werden, weist dabei einen Weg, wie gerade gewaltorientierte Jugendliche eine biographisch orientierte Selbstreflexion, Mechanismen der Selbstkontrolle und Empathie für die Opfer entwickeln können, um alternative Konfliktlösungsstrategien aufzubauen (vgl. Weidner 1997; 257ff.). Daraus leitet sich die These ab: Pädagoginnen und Pädagogen fungieren als Vermittler zwischen der gegenwärtigen Jugendkultur und der zukünftigen Erwachsenenkultur. Angebote und Interventionsstrategien zur Domestizierung und Kanalisierung der Gewalt werden ebenso benötigt wie eine individuelle Unterstützung.

5. Welche Perspektiven für ethnographische Zugänge in der Pädagogik zeichnen sich ab?

Am Ende dieses Beitrages möchte ich einige zukünftige Perspektiven skizzieren, die sich für ethnographische Methoden in der Pädagogik abzeichnen. Allerdings wird sich die Machbarkeit und Fruchtbarkeit von Ethnographie als Zugang zu fremden Lebenswelten wiederum erst in der Praxis zeigen. Aber ich habe die Vision, dass ethnographische Feldforschung das Verstehen fremder Lebenswelten befördert und sich damit zur empirischen Basis für die Lebensweltorientierung in der Sozialpädagogik entwickelt. Plädoyers für pädagogische Ethnographie wurden bereits vielfach formuliert (vgl. Zinnecker 1995). Gerade für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen kann ethnographische Feldforschung spannende Einsichten vermitteln (vgl. Schröder 1995). Es kann angenommen werden, dass eine ethnographische Orientierung die Aufmerksamkeit der Professionellen gegenüber der Lebenswelt und den Prozessen der Lebensbewältigung erhöht (vgl. Schütze 1994). Auch der Kontext des Sozialraumes rückt bei dieser Betrachtung in den Fokus der Analyse (vgl. Schumann 1995; 309). Dabei weisen die ethnogra-

phischen Ansätze darauf hin, dass neben der Betrachtung von sozialen Milieus und Gruppen auch die Einzelnen mit ihren biographischen Orientierungen in den Blick der forschenden Aufmerksamkeit gerückt werden sollten. Denn die pädagogische Arbeit benötigt die Zusammenschau dieser unterschiedlichen Perspektiven, um sich der Vielschichtigkeit sozialer Wirklichkeit anzunähern. Biographieforschung und Kulturanalyse verknüpfen sich zu einem neuen Forschungsprogramm (vgl. Bohnsack/Marotzki 1998). Dabei muss die Betrachterperspektive allerdings ebenfalls analysiert und reflektiert werden. Denn die Erkenntnisse basieren auf der permanenten Interaktion zwischen unterschiedlichen Sichtweisen und Wirklichkeitskonstruktionen. Lebenslagen und Lebensweisen, sowie Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster sucht ethnographische Forschung zu erfassen und zu beschreiben. Die auf diese Weise entstehenden Beschreibungen sind durchtränkt von Konstruktionen und Konzepten, die sich auf der Seite des Forschenden im Forschungsprozeß durch den wechselseitigen Dialog mit Personen, Dokumenten und schriftlichen Zeugnissen herausgebildet haben. Diesen Prozeß der Erkenntnisgewinnung offenzulegen und reflexiv zu machen, gehört zu den Postulaten qualitativer Sozialforschung und wird bei ethnographischen Darstellungen besonders bedeutsam.

Um diese methodologischen Überlegungen, die hinter der Forschungskonzeption ethnographischer Feldforschung stehen, anschaulich zu machen, wenden wir uns noch einmal der oben dargestellten Jugendforschung zu. An diesem exemplarischen Beispiel können die theoretischen und forschungspraktischen Zugänge nachgezeichnet werden. Die Analyse jugendlicher Lebenswelten benötigt einen theoretischen Rahmen, um die allgemeineren Phänomene hinter der Alltagsrealität durchsichtig zu machen. Außerdem basiert die "theoretische Sensibilität" (vgl. Strauss 1991) auf der Fähigkeit, soziale Situationen in ihrer theoretischen Relevanz zu erkennen und so die spannenden und weiterführenden Erkenntnisse in den Daten zu entdecken. Es ist dieser ständige Dialog zwischen Empirie und Theorie, der beim Filtern der Materialien und der Analyse relevanter Befunde behilflich ist. Im Idealfall gelingt es dann, auf der Basis empirischer Daten die Theoriebildung anzuregen. Meist ist man als Forscher aber schon zufrieden, wenn bisher unbekannte Zusammenhänge oder Mechanismen sich durch die Forschung entdecken lassen oder gar Lücken in der Theoriebildung geschlossen werden können.

Die Jugendforschung betrachtet zahlreiche Erscheinungen bei Jugendlichen unter der Perspektive gesellschaftlicher Veränderungsprozesse, die den Rahmen für das jugendliche Handeln abstecken und Anforderungen produzieren, die individuell oder kollektiv wiederum von den Jugendlichen bewältigt werden müssen. Die gesellschaftliche Modernisierung und die daraus resultierenden Individualisierungsprozesse fordern von den Jugendlichen die eigene Gestaltung ihrer Biographie und daraus resultieren spezifische Möglichkeiten, aber auch Gefährdungen. Eine "biographische Aufmerksamkeit" (Schumann 1995, S. 311) für die Lebenssituation der Jugendlichen und ihre individuellen Pro-

blemlagen beinhaltet eine Fokussierung auf die spezifischen Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster, die Jugendliche unter bestimmten Bedingungen ausbilden. Einen Jugendlichen zu verstehen heißt, ihn im Kontext seiner sozialen Bezüge, seiner Umwelt, seiner derzeitigen Lebenssituation, aber auch seiner biographischen Entwicklung zu sehen. Dabei ist ein Perspektivwechsel produktiv, der darauf zielt, die Welt einmal mit seinen Augen zu betrachten, um die Lebenswelt des Jugendlichen und deren innere Logik zu verstehen. Auf diese Weise können die Dinge in neuem Licht erscheinen. Allerdings sollte der Ansatz hier nicht stehen bleiben, sondern danach suchen, auch die tieferliegenden Dimensionen des jugendlichen Handelns mit Hilfe theoretischer Kategorien zu erfassen. Anforderungen der Statuspassage des Erwachsenwerdens, die Entwicklung einer geschlechtlichen Identität und subkulturelle Orientierungen können bsw. Aspekte sein, die den Jugendlichen selbst nicht bewußt sind und dennoch ihr Handeln steuern. Eine Chance für ethnographische Orientierungen liegt möglicherweise darin, dass dieser Zugang auch dazu führen könnte, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen selbst in ihrer Haltung Jugendlichen gegenüber zu verändern. Pädagoginnen und Pädagogen sind gefordert, auch ihre forschende Seite in der Analyse jugendlicher Verhaltensmuster zu entwickeln, sich für neue Wahrnehmungen zu öffnen, ohne dabei stehen zu bleiben. Damit wendet sich der Ansatz gegen vorschnelle Typisierungen, die in fixen Jugendbildern transportiert werden. Denn es besteht die Gefahr, dass das Überstülpen solcher Kategorien zu Zuschreibungen führt, die den Dialog zwischen den Pädagogen und den Jugendlichen erschweren oder unmöglich machen und die weiteren negativen Folgen von Etikettierungsprozessen nach sich ziehen. Perspektiventriangulation ist das Ziel, sie entwickelt sich durch den analysierenden Wechsel zwischen Binnenperspektive der Jugendlichen und pädagogischer Außensicht. Selbstbilder und Fremdbilder sollten im Ideal in einem produktiven Dialog zueinander in Beziehung gesetzt werden und sich wechselseitig zur Erweiterung der eigenen Wahrnehmung anregen. Durch diesen Dialog kann dann sowohl der Jugendliche wie auch die Pädagogin oder der Pädagoge seinen Selbst- und Weltbezug erweitern, so dass Nachdenklichkeit produziert wird und ein Bildungsprozess auf beiden Seiten in Gang kommt.⁶

Der Beitrag zeigt, wie das Phänomen der Gewalt aus jugendkultureller Perspektive einen Eigensinn entfaltet und eine subkulturelle Dimension besitzt, die sich gegen normative pädagogische Kategorien sperrt. Erst die Rekonstruktion der jugendlichen Bedeutungszuschreibungen, sowie der sozialen Logik des kulturellen Feldes eröffnet einen Weg, um zu verstehen, warum in den dargestellten Beispielen die Jugendlichen in dieser Weise Gewalt als Teil ihrer Lebenswelt erleben und dem entsprechend handeln. Verstehen ist hier allerdings nicht zu verwechseln mit Billigung, sondern es kommt im Rahmen des pädagogischen Handelns nun darauf an, auf Seiten der Jugendlichen anderen Perspektiven Geltung zu verschaffen. Insbesondere die Sichtweisen der Opfer, anderer Jugendlicher oder von Erwachsenen bleiben in den Wahrnehmungsmustern gewaltorientierter Jugendlicher

häufig ausgeblendet. Hier kann die pädagogische Intervention einsetzen und die bisherigen Orientierungsmuster in Frage stellen und neue Bewältigungsstrategien entwickeln helfen.

Auf der Seite der Pädagoginnen und Pädagogen sollen die Bemühungen um Ethnographie dazu führen, der Mehrdeutigkeit eines jeden Falles Rechnung zu tragen. Sich darum zu bemühen, die Welt einmal aus einer anderen Perspektive zu betrachten und fremde Lebenswelten kennen- und verstehen zu lernen, kann den eigenen Horizont erweitern. Die Konfrontation mit fremden Lebenswelten läßt auch die eigene Lebenswelt in neuem Licht erscheinen. Die Irritation des scheinbar Vertrauten durch gänzlich andere Lebensweisen und Lebenseinstellungen soll dazu führen, das eigene Denken und Handeln kritisch zu betrachten. Es wird sichtbar, dass die eigenen Wahrnehmungs- und Deutungsmuster ebenfalls mit der eigenen Lebenswelt verknüpft sind und nur eine Bewertungskategorie unter anderen darstellen. Die so gewonnenen Erkenntnisse sind geeignet, die Reflexion und Modifikation des eigenen Denkens und Handelns zu befördern. Denn um zur Selbsterkenntnis zu gelangen, müssen wir die eigenen Überzeugungen und Vorurteile kennen und ein Stück weit überwinden. Nur über einen solchen Prozeß der Bildung wird jene Nachdenklichkeit und Offenheit für Probleme und neue Fragen produziert, die einen Baustein pädagogischer Professionalität darstellen. Evaluation, Selbstreflexion und Modifikation des eigenen Vorgehens sind wesentliche Elemente eines aufgeklärten pädagogischen Habitus, der auf diesen Fähigkeiten basiert und daraus die Legitimation für pädagogisch begründete Interventionen ableitet.

Literatur:

- Bohnsack, R./ Marotzki, W. (Hg.; 1998): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen.
- Böhnisch, L./ Fritz, K./ Seifert, Th. (Hg.; 1997): Das Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt: fünfbandige Buchreihe zum Aktionsprogramm. Band 2: Die wissenschaftliche Begleitung. Ergebnisse und Perspektiven. Münster.
- Bourdieu, P. (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt/M. (franz. 1972).
- Bourdieu, P. (1983): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M. (Paris 1979).
- Bulmer, M. (1984): The Chicago School of Sociology. Institutionalization, Diversity, and the Rise of Sociological Research. The University of Chicago Press, Chicago
- Dewe, B. u.a. (1993): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim und München.
- Engler, S./ Friebertshäuser, B. (1988): Die vergessene Hälfte? Mädchen in einer gemischtgeschlechtlichen Jugendsubkultur, in: Deutsche Jugend, H. 5, 1988, Weinheim und München (S. 205-215)
- Engler, S. (1997): Die Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden; in: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München, S. 118-130)
- Feinauer, C./ Hanf, T./ Scharf, I. (1997): "Ein bißchen mehr ohne Gewalt". Eine Feldstudie über die Guardian Angels in Berlin; in: Deutsche Jugend, 45. Jg., H. 7-8, 1997, Weinheim und München, S. 332-341

- Ferchhoff, W. (1999): Jugend an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. Opladen.
- Fischer, H. (1992): Feldforschung; in: Ders (Hg.): Ethnologie. Einführung und Überblick. Berlin, Hamburg, S. 79-99
- Friebertshäuser, B. (1995): Jugendsubkulturen - Orte der Suche nach einer weiblichen oder männlichen Geschlechtsidentität; in: Deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit, H. 4, 1995. Weinheim und München, S. 180-189
- Friebertshäuser, B. (1997): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung; in: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. München; S. 503-534
- Gennep, A. v. (1986): Übergangsriten (Les rites de passage). Frankfurt/M., New York. (Erstausgabe 1909)
- Giesecke, H. (1997): Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. Weinheim u. München.
- Gildemeister, R. (1995): Kunstlehren des Fallverstehens als Grundlage der Professionalisierung sozialer Arbeit? in: Langhanky, M. (Hg.): Verständigungsprozesse der Sozialen Arbeit. Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion. Agentur des Rauhen Hauses Hamburg, S. 26-37
- Grunewald, K. u.a. (Hg.): 1996: Alltag, Nicht-Alltägliches und die Lebenswelt. Beiträge zur lebensweltorientierten Sozialpädagogik. Festschrift für Hans Thiersch zum 60. Geburtstag. Weinheim u. München.
- Jahoda, M./ Lazarfeld, P. F/ Zeisel, H. (1975): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch. Frankfurt/Main. (1. Aufl. Leipzig, 1933)
- Jakob, G./ Wensierski, H.-J. v. (Hg.): 1997: Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim u. München.
- Lindner, R. (1990): Die Entdeckung der Stadtkultur. Soziologie aus der Erfahrung der Reportage. Frankfurt/M.
- Malinowski, B. (1979): Argonauten des westlichen Pazifik: Ein Bericht über Unternehmungen und Abenteuer der Eingeborenen in den Inselwelten von Melanesisch-Neuguinea. Frankfurt/M., Band 1. (engl. 1921)
- Marotzki, W. (1996): Lernen, Erziehung und Bildung; in: Marotzki, W./ Meyer, M./ Wenzel, H. (Hg.): Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer. Weinheim, S. 15-37
- Mollenhauer, K./ Uhlendorff, U. (1992): Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim u. München.
- Muchow, M./ Muchow, H.H. (1998): Die Lebenswelt des Großstadtkindes. Neuausgabe mit biographischem Kalender und Bibliographie Martha Muchow. Herausgegeben und eingeleitet von Jürgen Zinnecker. Weinheim u. München. (erstmalig 1935, Reprint 1998)
- Müller, B. (1993): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg im Breisgau.
- Prengel, A. (1997): Perspektivität anerkennen - Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft; in: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. München, S. 599-627
- Rauschenbach, T./ Ortmann, F/ Karsten M. E. (Hg.): 1993: Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim u. München.
- Rose, L./ Schneider, G. (1985): Männlichkeit und Geschlechterverhältnis in einer Jugendsubkultur; in: Deutsche Jugend, H. 11, 1985 Weinheim u. München, S. 473-478
- Roth, L. (1994): Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, in: Ders. (Hg.): Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis. München, S. 32-67
- Schröder, A. (1995): Feldforschung in Jugendsubkulturen. Wie man sich einen verstehenden Zugang zu deren Bedeutung verschaffen kann; in: Neue Praxis. H. 6, 1995, S. 560-569
- Schröder, A. (1998): Jugendkulturen und Adoleszenz: Was Jugendliche suchen und was sie brauchen. Neuwied; Krieffel.
- Schulze, G. (1995): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/M., New York.
- Schumann, M. (1995): Biographische Kommunikation und Ethnographie in der Jugendarbeit; in: Deutsche Jugend, 43. Jg., H. 7-8, 1995, Weinheim u. München, S. 309-315
- Schütze, F. (1993): Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit; in: Rauschenbach, T. u.a. (Hg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit, Weinheim u. München, S. 191-221
- Schütze, F. (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit?; in: Grodeck, N./ Schumann, M. (Hg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion, Freiburg im Breisgau, S. 189-297
- Strauss, A. L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung, München.
- Tertilt, H. (1996): Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande. Frankfurt/Main.
- Tertilt, H. (1997): Turkish Power Boys. Zur Interpretation einer gewaltbereiten Subkultur; in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie ZSE, 17. Jg. 1997, H.1, S. 19-29
- Thiersch, H. (1986): Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven alltagsorientierter Sozialpädagogik, Weinheim u. München.
- Thiersch, H. (1992): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel, Weinheim u. München.
- Thiersch, Hans (1993): Strukturierte Offenheit. Zur Methodenfrage einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit, in: Rauschenbach, Th. u.a. (Hg.): Der pädagogische Blick. Weinheim u. München; S. 11-28.
- Thiersch, H. (1998): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit und Forschung, in: Rauschenbach, Th./ Thole, W. (Hg.): Sozialpädagogische Forschung. Weinheim und München, S. 81-96
- Thrasher, F. M. (1927): The Gang. Chicago.
- Turner, V. (1989): Das Ritual: Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt/M., New York
- Waldenfels, B. (1994): In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt/M. (1. Aufl. 1985)
- Weidner, J. (1997): Jungen – Männer – Aggression. Über geschlechtsreflektierende Gewalt-Intervention mit dem Anti-Aggressivitäts-Training; in: Möller, K. (Hg.): Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit. Weinheim u. München, S. 257-271
- Whyte, W. F. (1943): Street Corner Society. Chicago: University of Chicago Press.
- Whyte, W. F. (1984): Learning from the field. A Guide from Experience. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
- Willis, P. (1991): Jugend-Stile: Zur Ästhetik der gemeinsamen Kultur. Hamburg, Berlin. (engl. 1990)
- Zinnecker, J. (1995): Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer; in: Behnken, I./ Jaumann, O. (Hg.): Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim u. München; S. 21-38
- Zinnecker, J. (1998): Recherchen zum Lebensraum des Großstadtkindes. Eine Reise in verschüttete Lebenswelten und Wissenschaftstraditionen (1978); in: Muchow, M. / Muchow, H. H.: Der Lebensraum des Großstadtkindes. Weinheim u. München, S. 15-66

Anmerkungen

- ¹ Ethnographie leitet sich von gr. "ethnos" Volk und "graphein" beschreiben ab.
- ² Ferchhoff stellt in seiner Darstellung unterschiedlicher jugendkultureller Stile "an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert" "das vergleichsweise biedere pädagogische Ambiente der Jugendarbeit" "der stilistisch ausdrucksstarken kommerzialisierten Freizeitindustrie" gegenüber, und macht damit die Distanz zwischen unterschiedlichen Lebenswelten anschaulich (vgl. Ferchhoff 1999; 300ff).
- ³ Zur Forschungsgruppe unter Leitung von Prof. Dr. Jürgen Zinnecker gehörten: Steffani Engler, Barbara Friebertshäuser, Jürgen Lutz, Lotte Rose, Gerhard Schneider, Gerhard Walper (vgl. Rose/Schneider 1985; Engler/Friebertshäuser 1988).
- ⁴ "If men define situations as real, they are real in their consequences" (Thomas 1928).
- ⁵ Interessante verstehende Zugänge zu Jugendkulturen und der Phase der Adoleszenz entwickelt auch Schröder (1998).
- ⁶ Zum hier verwendeten Bildungsbegriff siehe die ausführliche Darstellung bei Marotzki (1996; 27ff.).

Der Einsatz ethnographischer Methoden im Kontext des Wirksamkeitsdialoges

Michael Appel

Der Erörterung des Themas des Einsatzes ethnographischer Methoden im Kontext des Wirksamkeitsdialoges muss zunächst die Erläuterung vorangestellt werden, was denn unter dem schillernden Wort "Wirksamkeitsdialog" zu verstehen ist.

Der sog. "Wirksamkeitsdialog" ist als Begriff vom nordrhein-westfälischen Ministerium für Frauen, Jugend, Gesundheit und Familie geprägt worden. Der Wirksamkeitsdialog wird im neuen Landesjugendplan als Instrument zur qualitätsorientierten Förderung u.a. in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) eingefordert. Im Prinzip geht es dabei also darum, die Mittelvergabe zukünftig an Kriterien der Qualität, an Erfolge und Wirkungen der OKJA zu orientieren. Dies erfordert jedoch ein funktionierendes kommunales Qualitätsmanagement, welches wiederum auf die Evaluation der Arbeit in den einzelnen Einrichtung angewiesen ist.

Das Forschungsprojekt "Professionelle Handlungsmuster und Wirkungsanalysen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit" (WANJA) an der Universität-Gesamthochschule Siegen hat sich mit der Entwicklung von Instrumenten und Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung im Kontext eines kommunalen Qualitätsmanagements beschäftigt (vgl. Projektgruppe WANJA 2000). Wir verstehen den Wirksamkeitsdialog auch als Aufforderung, die Qualität, die Erfolge und Wirkungen der OKJA aus unterschiedlichen Beteiligtenperspektiven zu bestimmen. Die Selbstevaluation in den Einrichtungen sehen wir als den ersten Regelkreis eines Wirksamkeitsdialoges. Sie sollte nach unserer Auffassung multiperspektivisch angelegt sein und auch die Perspektive der Kinder- und Jugendlichen und evtl. anderer Beteiligter berücksichtigen. Die nachfolgenden Ausführungen zum Thema beziehen sich in erster Linie auf die Erfahrungen des Forschungsprojektes mit dem Einsatz ethnographischer Methoden in diesem "internen Wirksamkeitsdialog".

Die ethnographisch orientierten Instrumente für die multiperspektivische Evaluation basieren insbesondere auch auf den Erkenntnissen aus der vorangegangenen ethnographischen Feldforschung. Deshalb soll zunächst auf den ethnographischen Untersuchungsansatz im Forschungsprojekt WANJA eingegangen werden. Vor diesem Hintergrund können auch Unterschiede im Einsatz ethnographischer Methoden in Forschung und Evaluation thematisiert werden.

Der ethnographische Untersuchungsansatz im Forschungsprojekt WANJA

Ziel des Forschungsprojektes war es, Qualitätskriterien für "gute" Kinder- und Jugendarbeit zu entwickeln als Angelpunkt für die fachliche und nutzerorientierte Analyse von Bedarfslagen, Leistungen und Wirkungen der OKJA. Um eine "realistische" Sollbeschreibung von Strukturen, Arbeitsprozessen und Ergebnissen liefern zu können, müssen diese Qualitätskriterien an die möglichst genaue Beschreibung der Aufgaben im Arbeitsfeld angebunden sein.

Ausgangspunkt für die ethnographische Untersuchung war, daß es eine solche genauere Beschreibung der Arbeitsauf-

gaben nicht gab. So ist das Verfahren der Produktbeschreibungen i. S. der KGST mit dem Nachteil verbunden, dass die fachliche Qualität der Jugendarbeit zu wenig berücksichtigt und die Tätigkeiten im Arbeitsfeld nur schematisch und oft oberflächlich beschrieben werden. Mit wenigen Ausnahmen gibt es auch auf der Ebene der Forschung keine Untersuchungen, die sich mit dem beschäftigen, was in der OKJA faktisch getan wird. Notwendig war also eine aufgabenkritische Untersuchung im Arbeitsfeld der OKJA. Wir orientierten uns mit dem Forschungsvorhaben an den interaktionistischen Arbeitsweltstudien (Hughes 1984; Strauss 1985; Riemann 1997), welche mit Hilfe von ethnographischen Methoden der qualitativen Sozialforschung ihr Augenmerk auf Arbeitsabläufe, immer wiederkehrende Tätigkeiten und Probleme sowie Blindstellen und "unsichtbare" Arbeiten lenken.

In insgesamt 25 Einrichtungen und Projekten der OKJA im Land Nordrhein-Westfalen führten wir zu diesem Zwecke Feldforschungen, fallgeschichtliche narrative Interviews und Gruppendiskussionen durch, analysierten Tonaufzeichnungen von Teamsitzungen und Dokumente wie Konzeptionen, Programme und andere Außendarstellungen – griffen somit auf das übliche Methodenarsenal ethnographischer Forschung zurück.

Im Vordergrund des forschungspraktischen Vorgehens stand die wissenschaftliche Fallanalyse. Das erhobene empirische Material wurde auf für das Arbeitsfeld "typische" Arbeitsabläufe und -situationen sowie Schwierigkeiten und Konflikte hin untersucht und schließlich elf "Fallgeschichten" für die Analyse ausgewählt.

Charakteristisch für unseren, aber auch allgemein für den ethnographischen Forschungsansatz ist der Wechsel zwischen dem "Eintauchen" in die uns fremden "Welten" der Einrichtungen und Projekte und den "Rückzug" mit den erhobenen empirischen Materialien (Interviews, Beobachtungsprotokollen etc.) zur Analyse am "grünen Tisch". Es geht also um das Wechselspiel zwischen Nähe als "existenzieller Verwobenheit in das Untersuchungsfeld" und Distanz als Analyse und Rekonstruktion der in den Vor-Ort-Situationen vermeintlich verstandenen oder auch rätselhaft gebliebenen Eindrücke, Erfahrungen und Informationen. Es soll nicht verschwiegen werden, dass sich der Großteil des Fremdverstehens Zuhause im stillen Kämmerlein und in den gemeinsamen Forschungswerkstätten abgespielt hat – verweist dies doch auch auf Voraussetzungen und Grenzen für den Einsatz ethnographischer Methoden im Alltag der Kinder- und Jugendarbeit.

Die Rekonstruktion der uns fremden Sinnzusammenhänge des Handelns (Schütz 1971a) und der Handlungsmuster, Kernaktivitäten und Kernprobleme haben wir hauptsächlich mit der Analyse von Texten, d.h. den Verschriftlichungen von Interviewerzählungen, Gruppendiskussionen und Beobachtungsprotokollen betrieben. Dabei haben wir uns an einschlägigen Analyseverfahren wie der grounded theory (Strauss/ Corbin 1996) und des autobiographisch narrativen Interviews (Schütze 1983, 1987) orientiert. Diese Analyseverfahren sind jedoch sehr voraussetzungsreich und kaum in

der Praxis umzusetzen. Das gilt jedoch nicht für den Kommunikationsprozess in der Forschungswerkstatt (Reim/Riemann 1997), einer Arbeitsgruppe, der unterschiedliche Forscher oder Praktiker angehören und in der sie gemeinsam die Datenanalyse betreiben. Auch wir haben die zu untersuchenden Fallgeschichten in unsere Arbeitsgruppe eingebracht, um neue Einschätzungen, Widersprüche, Bestätigungen etc. zu unseren Interpretationen zu bekommen und zu diskutieren. Ich werde die Forschungswerkstatt als Arbeitsform später noch einmal bei den Überlegungen zum Einsatz ethnographischer Methoden in der Qualitätssicherung durch die JugendarbeiterInnen aufgreifen. Unser Erkenntnisinteresse bei der Auswertung der empirischen Materialien hatte zwei unterschiedliche Zielrichtungen: Wir wollten erstens solche Kernaktivitäten und –probleme herausfinden, die für das gesamte Arbeitsfeld gültig sind. Zweitens wollten wir die typischen Handlungsmuster für die einzelnen Arbeitsschwerpunkte möglichst genau herausarbeiten. Z.B. was sind die zentralen Strategien und Methoden des pädagogischen Handelns in der Jugendkulturarbeit, in der Interkulturellen Arbeit, in den schulbezogenen Hilfen etc.?

In Anlehnung an das Arbeitsbogenmodell des amerikanischen Soziologen A. Strauss (vgl. a. Schütze 1984) haben wir schließlich die immer wiederkehrenden Arbeitsabläufe und Aktivitäten in ein idealtypisches Handlungsschema aufordnen können, das in allen Arbeitsschwerpunkten gewissermaßen als unsichtbare Struktur dem professionellen Handeln zugrunde liegt. Dieses Modell der zentralen Komponenten der Arbeitsorganisation in der OKJA bildete sodann das Grundgerüst für die Kriterienkataloge in den jeweiligen Schwerpunktbereichen.

Ich werde gleich noch einmal näher auf den Arbeitsbogen für die OKJA eingehen – nämlich bei der Erörterung der Frage, wie die nunmehr skizzierten ethnographischen Methoden auch in der praktischen Evaluation angewendet werden können.

Zunächst soll jedoch noch kurz auf das Entstehen der Kriterienkataloge eingegangen werden. Mit den Ergebnissen des „Arbeitsbogens“ für die OKJA und den spezifischen Handlungsmustern konnten nun ausgehend von den mikrosoziologischen Beschreibung der Arbeitsaufgaben Qualitätskriterien im Sinne von Sollbeschreibungen formuliert werden. Berücksichtigt wurden dabei auch die Ergebnisse aus der Befragung von Kindern und Jugendlichen. Die Nutzerperspektiven wurden insbesondere auf der Ebene der Indikatoren in das Evaluationsinstrument eingebaut. Die Indikatoren sind als einfache Aussagesätze formuliert, welche die Überprüfung ermöglichen, ob das übergeordnete Kriterium erfüllt worden ist oder nicht (mit den jeweiligen Abstufungen). Auf diese Weise wurde ein „multiperspektivisches Evaluationsinstrument“ entwickelt. Die Gültigkeit und Akzeptanz der Kriterien- und Indikatorenkataloge wurde durch die Rückmeldungen der TeilnehmerInnen an unseren forschungsbegleitenden Workshops überprüft und mit fachlichen Standards in der einschlägigen Fachliteratur abgeglichen.

Als Zwischenfazit kann also formuliert werden: Ethnographische Methoden im Kontext der Qualitätssicherung und –entwicklung sind fruchtbar – auf der Ebene der Forschung und Entwicklung von Evaluationsinstrumenten. Nun soll der mehr praxisrelevanten Frage nachgegangen werden, ob und wie sich ethnographische Methoden auch in der Selbstevaluation einsetzen lassen.

Ethnographische Methoden in der multiperspektivischen Selbstevaluation

Die Methoden des Fremdverstehens sind dem wissenschaftlichen Kontext zugehörig. Es ist sinnvoll, sich vor der Frage des Einsatzes ethnographischer Methoden in der Selbstevaluation den grundsätzlichen Unterschied zwischen Wissenschaft und Praxis zu vergegenwärtigen.

Mit Schütze (a.a.O.) sind Wissenschaft/ Forschung und Praxis zwei unterschiedlichen Sinnwelten zugehörig und unterscheiden sich maßgeblich bezüglich ihrer Handlungsziele und Handlungsbedingungen, d.h. sie folgen einer je unterschiedlichen Handlungslogik.

Die unterschiedlichen Handlungsziele im Fremdverstehen von Immigranten und Forscher hat Schütz (1971b) sinngemäß wie folgt beschrieben. Der Immigrant will als „interessierter Beobachter“ vor allem jene Kulturmuster kennen- und verstehen lernen, die ihn in der fremden Welt handlungsfähig machen. Sein Wissen von der ihm fremden Kultur wird also meist begrenzt bleiben. Auch die JugendarbeiterInnen orientieren sich in ihrem Fremdverstehen i.d.R. auf solche Ausschnitte fremder Lebenswelten, die ihre pädagogische Handlungsfähigkeit sicherstellen. So reicht ein graduelles Wissen z.B. über die Jugendwelten, aus denen sich die Hausbesucher rekrutieren, in der Regel aus, um mit ihnen arbeiten zu können. Der Forscher folgt demgegenüber dem Ideal, seine Beobachtungen zu systematisieren, um sie in ein wissenschaftlich kohärentes Bild von der fremden Welt zu integrieren. Sein Erkenntnisinteresse ist mithin nicht von „Mittel-Zweck-Abwägungen“ hinsichtlich des Aufbaus einer umgrenzten Handlungskompetenz bestimmt.

In Bezug auf die unterschiedlichen Handlungsbedingungen ist auf den beständigen Handlungs- und Entscheidungsdruck in der Praxis hinzuweisen. Die Forschung ist davon weitgehend befreit. Ich habe bereits darauf hingewiesen, daß die Reflexion und Analyse der Daten aus der Feldforschung ungleich mehr Zeit in Anspruch nahm als die eigentliche Feldforschung.

Es gibt mittlerweile in der Literatur der Sozialarbeit und –pädagogik eine engagierte Fachdebatte über die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von ethnographischen und qualitativen Forschungsmethoden in der Praxis (vgl. Frieberthäuser 1996; Jakob 1996; Lüders 1998; Müller 1998; Reim/Riemann 1997; Schütze 1994). Ich werde aus Platzgründen nicht näher auf diese Debatte eingehen. Nur soviel: Trotz der Problematik der Sinnweltunterschiede zwischen Forschung und Praxis herrscht doch die Einschätzung vor, dass der Einsatz von Forschungsmethoden in der Praxis dann gewinnbringend ist, wenn bestimmte Voraussetzungen gegeben sind und die strukturellen Unterschiede mit Augenmaß

bearbeitet werden. Ich werde auf solche Voraussetzungen für den Einsatz ethnographischer Methoden zum Schluss des Beitrages ausgehend von den WANJA-Erfahrungen noch einmal zurückkommen.

Zunächst soll der Frage nachgegangen werden, wo sich im Aufgabenfeld der OKJA Anschlußstellen für den Einsatz ethnographischer Methoden im Kontext der multiperspektivischen Selbstevaluation anbieten. Ich komme dafür – wie angekündigt – wieder auf den Arbeitsbogen für die OKJA zurück, den ich zunächst kurz vorstellen möchte. Die Arbeitsprozesse im Aufgabenfeld der OKJA können nach unserer Auffassung mit acht zentralen Arbeitskomponenten und den zugehörigen Aktivitäten beschrieben werden. Es handelt sich bei dem Arbeitsbogen quasi um ein “unsichtbares Handlungsschema”, das die Kinder- und Jugendarbeit in allen Arbeitsschwerpunkten strukturiert. Der Arbeitsbogen besteht aus den folgenden Arbeitskomponenten und elementaren Tätigkeiten:

1. Arbeit an den Rahmenbedingungen

Es geht hier um das Sicherstellen der erforderlichen Rahmenbedingungen für die Aufgabenerbringung – insbesondere die **Ausstattung** und die **fachlichen Ressourcen** der MitarbeiterInnen.

2. Explorationsarbeit

Bevor eine Arbeit begonnen wird, muss geklärt werden, um was es gehen soll, was bearbeitet werden soll. Hier geht es um die **Erkundung von Lebenslagen** der Kinder und Jugendlichen, des **Sozialraums** und um die **Zielgruppenanalyse**.

3. Arbeit am Konzept

Die **konzeptionellen Überlegungen für die Problembearbeitung** müssen angestellt werden. Die **sozialräumlich Passung des Angebotes** muss überprüft, ein **Profil** gebildet werden.

4. Leitungsarbeit, Team und Organisation

Auf der Ebene des Teams werden die einzelnen Arbeitsschritte zur Durchführung einer Maßnahme/ eines Projektes auf der Mitarbeiterebene abgestimmt. Es geht hier also um die **Arbeitsorganisation** i. S. der Planung der Arbeitsvollzüge und -einheiten, der Arbeitsteilung etc..

5. Pädagogisches Handeln

- Der eigentlichen Problembearbeitung gehen oft andere Arbeiten voran – z.B. der Aufbau von Vertrauensbeziehungen. Es muss an den **Voraussetzungen** gearbeitet werden.
- An der Maßnahme, Projekt sind unterschiedliche Personen beteiligt. Die einzelnen Handlungsbeiträge (insbesondere auch der Jugendlichen), die Handlungsziele etc. müssen gemeinsam ausgehandelt werden. Wir sprechen von **Kontraktarbeit**.

- Die **Ziele** der Maßnahme/ der Problembearbeitung müssen **entwickelt** werden.
- Die **pädagogische Intervention** bezeichnet die fachlich angemessenen pädagogischen Handlungsstrategien und –muster, welche entwickelt werden müssen.

6. Vernetzung und Kooperation

Kinder- und Jugendarbeit agiert im **Sozialraum** und kooperiert mit anderen sozialen Einrichtungen. Ebenso sind hier Aktivitäten der **Vermittlung, Übersetzung und Lobbyarbeit** mit und für die Kinder und Jugendlichen angesprochen.

7. Evaluation

Neben den **laufenden Überprüfungs- und Bewertungsarbeiten** geht es hier um die Aktivitäten der fachlichen **Selbstvergewisserung** und der **multiperspektivischen Selbstevaluation**.

8. Dokumentation

Die **Arbeitsergebnisse** müssen Dritten gegenüber nachvollziehbar **dargestellt** und von übergeordneten Stellen sozusagen **abgenommen** werden.

Der Überblick über die Arbeitskomponenten der OKJA zeigt zunächst zwei Anschlußstellen für den Einsatz ethnographischer Methoden – nämlich die Explorationsarbeit und die Evaluationsarbeit. Die Informationen aus beiden Bereichen spielen auch für das qualitätsorientierte Berichtswesen im kommunalen Wirksamkeitsdialog eine wichtige Rolle. Auf der Ebene der Qualitätskriterienkataloge kann die Überprüfung der eigenen Arbeit jedoch auch in allen anderen Bereichen/ Arbeitskomponenten Veränderungsbedarfe aufzeigen. Die Veränderungsbedarfe können zum Ausgangspunkt genommen werden für das von Beywl u.a. (vgl. Projekt Selbstevaluation 1998) entwickelte Selbstevaluationsverfahren, das auf die methodisch kontrollierte Intervention zur Verbesserung einer als problematisch erachteten Ausgangslage abzielt. Dieses Instrument beinhaltet den Verfahrensschritt der Informationsbeschaffung, um das Praxisziel zur Verbesserung der als problematisch erkannten Arbeitssituation zu erreichen. Auch hier bietet sich je nach Fragestellungen der Einsatz von ethnographischen Methoden an. Ethnographische Methoden können mithin auf zwei Ebenen eingesetzt werden – im Kontext der Erkundungsarbeiten für die Planung und Konzeptionierung von Maßnahmen und Angeboten und im Kontext der responsiven Evaluation bzw. multiperspektivischen Selbstevaluation. Ich möchte nun kurz einige ethnographische Methoden benennen, die für die Qualitätssicherung und –entwicklung in Frage kommen.

1. Um Informationen über informelle Treffpunkte Jugendlicher, Konflikte bei der Raumanweisung, Ressourcen eines Sozialraums (Freizeitmöglichkeiten, soziale Dienste etc.), Netzwerke der Unterstützung etc. und Bedarfslagen von Kindern und Jugendlichen zu erkunden, können folgende ethnographisch orientierte Methoden der Sozialraumanalyse (vgl. Schumann 1995) eingesetzt werden:

- Die offene und leitfragengesteuerte Befragung von Kindern und Jugendlichen, um herauszufinden, wie sie selbst ihren Stadtteil wahrnehmen, welche Prioritäten sie in der Freizeitgestaltung haben, was ihnen im Sozialraum fehlt etc..
- Foto- und Videostreifzüge durch den Stadtteil, um die Zugänglichkeit, den Zustand, die Nutzungsweise von Treffpunkten zu untersuchen.
- Die Methode der subjektiven Landkarte zur Erhebung der biographischen Relevanz der Raumnutzung und –aneignung für die Kinder- und Jugendlichen (vgl. Behnken/ Zinnecker 1991).

2. Für die multiperspektivische Selbstevaluation zur Überprüfung der Qualität, des Erfolges und der Wirkungen der Angebote und Maßnahmen aus unterschiedlichen Perspektiven bieten sich unter anderem nachfolgende Methoden an (vgl. Projektgruppe WANJA 2000):

- Checklisten/ Fragebögen, um z.B. im Fall der Hausaufgabenbetreuung die unterschiedlichen Sichtweisen von Kindern, Eltern und Lehrern in der Bewertung des Angebotes, der Einschätzung von Erfolg und Wirkungen (Verhaltensänderung, Lernfortschritte etc.) zu erheben.
- Die offene Befragung von Jugendlichen und der JugendarbeiterInnen zum Ablauf und Erfolg einer Maßnahme oder eines Projektes. Die Beteiligten müssen die Gelegenheit haben, ihre Sicht ungestört entfalten zu können. Die entsprechenden Berichte sind von Dritten aufzunehmen oder zu notieren. Die Bewertung des Projektes kann dann in einer Arbeitsgruppe aus unterschiedlichen Perspektiven vorgenommen werden. Mögliche Fehler können benannt und Veränderungsvorschläge erarbeitet werden.
- Die Erhebung und Auswertung von Kinderzeichnungen und Fotos zur Frage, wie die Kinder das Raum- und Beziehungsangebot im offenen Bereich erleben.

Bislang sind die Ausführungen zum Einsatz ethnographischer Methoden in der multiperspektivischen Selbstevaluation recht abstrakt geblieben. Deshalb soll abschließend anhand eines konkreten Evaluationsvorhabens exemplarisch geschildert werden, wie eine multiperspektivische Selbstevaluation aussehen und wie dabei der fremde Blick kultiviert und methodisch zur Geltung gebracht werden kann. Ich werde dafür das letztgenannte Beispiel zur Untersuchung der Wahrnehmung des Raum- und Beziehungsangebotes durch die Besucher eines offenen Kinderbereiches aufgreifen.

Ein Beispiel für die multiperspektivische Selbstevaluation

Das nun dargestellte Evaluationsvorhaben hat tatsächlich im Rahmen unseres Forschungsprojektes stattgefunden. Die MitarbeiterInnen in der Einrichtung wurden dabei von einer Mitarbeiterin des Forschungsprojektes WANJA unterstützt. Die Auswertung fand im Rahmen von Workshops des Forschungsprojektes statt. Die dortigen Arbeitsgruppen wa-

ren aus MitarbeiterInnen unterschiedlicher Einrichtungen zusammengesetzt. Es wurde dabei mit Formen der Forschungs- bzw. Interpretationswerkstatt und der kollegialen Beratung experimentiert.

Ausgangspunkt war die von den MitarbeiterInnen der Einrichtung als problematisch erachtete Situation, dass es im offenen Kinderbereich sehr unruhig zuging. Im Umfeld der Tobeecke kam es beständig zu "freundlichen" Raufereien, die immer wieder ausufern und das Einschreiten der MitarbeiterInnen erforderten. Die allgemeine Unruhe behinderte ruhigere Spielformen. Die Spiele wurden in rascher Folge entliehen und wieder zurückgegeben. Da die MitarbeiterInnen auch die Ausleihe machten, war eine/r von ihnen nahezu den ganzen Kinder-nachmittag nur damit beschäftigt.

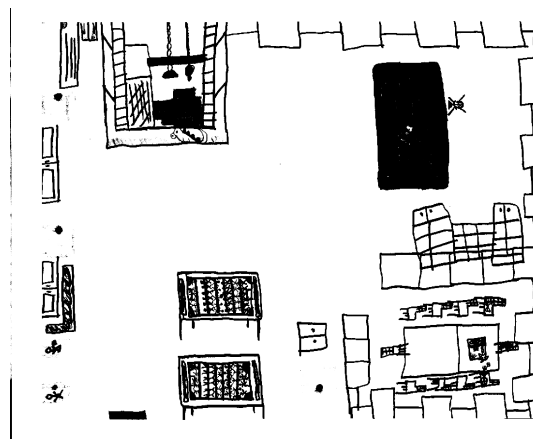
Es handelt sich hier also um ein Evaluationsvorhaben, das sich aus einem konkreten Veränderungsbedarf entwickelte. Um die Veränderungsbedarfe zu konkretisieren wurden u.a. folgende Untersuchungsfragen formuliert:

- Ist die Einrichtung des Kinderbereiches den Bedürfnissen der Kinder angemessen?
- Was sind die Erwartungen der Kinder an den Kinderbereich und die MitarbeiterInnen?
- Wie können die Rahmenbedingungen verändert werden, die ein gezieltes pädagogischen Arbeiten im offenen Bereich behindern?

Das Ziel des Evaluationsvorhabens war, aus der Perspektive der Kinder zu überprüfen, ob und welche Veränderungsmöglichkeiten es für die (räumliche) Gestaltung des Kinder-nachmittages gab. Da Kinder dazu nicht direktiv befragt werden können, wurde in Anlehnung an die Methode der subjektiven Landkarte (vgl. Behnken/ Zinnecker a.a.O.) die Idee entwickelt, die Kinder den Kinderbereich in Form einer Draufsicht zeichnen zu lassen. Geplant war, dass die Kinder kommentieren würden, was sie zeichneten, und dass abschließend Nachfragen zum subjektiven Erleben im offenen Bereich gestellt werden würden. Es erwies sich aber, dass die Kinder auch auf die Nachfragen nur sehr wenig erzählten. Die Auswertung bezog sich deshalb i.d.R. nur auf die Kinderzeichnungen.

Zur Perspektivenverschränkung wurden auch Fotos vom offenen Bereich gemacht, die in den Arbeitsgruppen unter der Fragestellung des Aufforderungscharakters und der Aneignungsmöglichkeiten des Raumes ausgewertet wurden. Die MitarbeiterInnen sollten sich dafür möglichst in die Perspektive von Kindern versetzen, die diesen Raum zum ersten Mal betreten/ sehen. Es ging also darum, sich "fremd" zu machen.

Zunächst zur Kinderzeichnung eines 12 jährigen Mädchens. Ihr Bild wurde ausgewählt, weil es einen besonders guten



Einblick in ihre subjektive Wahrnehmung des Raumes und auch Aufschluß über Formen ihrer Raumaneignung gibt.

Die Auswertung orientierte sich an den Erschließungsfragen:

- Was ist auffällig hinsichtlich der Anordnung, der Größenverhältnisse, der Farbgebung, und der zeichnerischen Ausarbeitung?
- Wie positioniert sich die Zeichnerin selbst im Raumgeschehen?
- Welche Hypothesen lassen sich aus diesen Auffälligkeiten bezüglich des Raumerlebens des befragten Mädchens ableiten?

Zu den Auffälligkeiten:

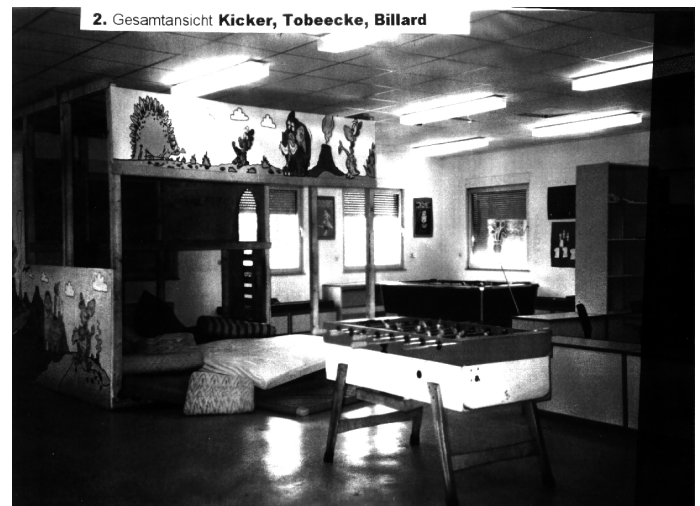
- Die klassischen Jungenspielgeräte stehen im Vordergrund. Sie sind farblich besonders hervorgehoben.
- Die Zeichnerin zeigt aber durch ihre Selbstpositionierung im Raum an, dass sie dazu keinen Zugang hat – sie hat sich am Billardtisch stehend durchgestrichen.
- Die Spielfläche, die von ihr offensichtlich zum Brettspiel mit einer Mitarbeiterin genutzt wird, wirkt im Gegensatz zu den anderen Spielorten im Raum sehr kahl.
- Die besagte Tischecke befindet sich in einer Ecke des Raumes und ist weitgehend abgegrenzt von den anderen Bereichen.
- Die Zeichnerin sitzt mit ihrer Mitspielerin hintersten Winkel der Sitzgruppe, mit dem Rücken zur Wand und den offenen Bereich immer im Blick.

Zu den Hypothesen:

- Der offene Bereich mit den dominierenden Jungenspielgeräten scheint für die Besucherin eine gewisse Attraktivität zu haben.
- Weil sie aber dazu keinen Zugang hat, ist der Großteil des Raumes für eine aktive Aneignung für die Zeichnerin versperrt.
- Ihr scheint nur die recht unattraktive Tischgruppe in einer Ecke des Raumes zu bleiben.
- Die Selbstpositionierung in der Tischecke scheint aber auch auf ein Schutz- und Rückzugsbedürfnis der Zeichnerin hinzudeuten.
- Die Beziehungsaufnahme mit der Mitarbeiterin (Kontextinformation) findet in dieser relativen Abgeschlossenheit statt, was auch auf ein Bedürfnis nach Aufmerksamkeit und Nähe zur Mitarbeiterin gedeutet werden kann.
- Hier scheint sich also die fast schon sprichwörtliche "Jungenlastigkeit" der offenen Bereiche niederzuschlagen.
- Als Veränderungsthema ist dieser Zeichnung zu entnehmen, dass den Mädchen und insbesondere der Zeichnerin mehr Raumaneignungsangebote gemacht werden müßten – z.B. durch feste Nutzungszeiten von Billard und Kicker für Mädchen.
- Eine weitere Befragung der Zeichnerin scheint angeraten. Z.B. mit der Aufforderung, den offenen Bereich so zu zeichnen, wie sie sich ihn am liebsten vorstellen würde.

Mit der Kinderzeichnung konnte nur ein kleiner und ausschnittshafter Blick in die Möglichkeiten der Erhebung der Kinderperspektiven geworfen werden. Aus Platzgründen ist an dieser Stelle nicht mehr möglich.

Um die Möglichkeiten der Perspektivenverschränkung durch die Erhebung und Auswertung von empirischen Materialien zu einer ausgewählten Fragestellung wenigstens ansatzweise anzudeuten, soll noch ein kurzer Blick auf ein Foto aus dem offenen Bereich geworfen werden. Dieses wurde auch in der Arbeitsgruppe besprochen.



Auffälligkeiten:

- Auch hier fällt die "Jungenlastigkeit" des Spiel- und Raumangebotes auf.
- Es bestehen zwar unterschiedliche Funktionsbereiche. Sie sind aber kaum voneinander abgetrennt.
- Insbesondere die Tobeecke scheint den Raum zu dominieren. Andere Spielmöglichkeiten wie z.B. das Billardspielen scheinen durch die Nutzung des Toberaumes leicht zu beeinträchtigen sein.
- Allerdings könnte die Tobeecke auch rasch in eine kleine "Theaterbühne" umgewandelt werden können.
- Der Rückzugsbereich für ruhigere Spiele wirkt sehr kahl und damit unattraktiv.
- Es fällt auf, dass es dort keine offen zugänglichen Spiele oder andere Materialien gibt.
- Der Raum insgesamt wirkt sehr kahl und funktional. Die Atmosphäre vermittelt keine Gemütlichkeit.

Veränderungsvorschläge:

- In der Raumgestaltung sollte mehr auf eine bessere Abtrennung einzelner Funktionsbereiche geachtet werden. Die einzelnen Orte könnten beispielsweise durch unterschiedliche Farbgebung optisch voneinander abgegrenzt werden.
- Es sollte auch attraktive Bereiche für jüngere Kinder und Mädchen geben.
- Insgesamt könnten verschiedene Funktionsbereiche für die unterschiedlichen Kinderbedürfnisse gestaltet werden: Kommunikationsräume für intime Gespräche, Nischen für selbsttätige Spiele und kreative Aktivitäten, Rückzugsbereiche zur Entspannung und zwanglosem Zuschauen, Bereiche zum Toben und für Sportspiele.

Mit dem Beispiel konnte nur ein begrenzter Einblick in die

Möglichkeiten des Einsatzes von ethnographischen Methoden in die multiperspektivische Selbstevaluation gegeben werden. Es sollte deutlich geworden sein, dass es auf der Methodenebene praxisnahe, kinder- und jugendgemäße Befragungsformen gibt. Der methodischen Phantasie sind dabei keine Grenzen gesetzt. Im Gegenteil: der kreative Umgang mit bekannten Methoden und die Erfindung von neuen Erhebungsmethoden ist eine der großen Herausforderungen der selbstgesteuerten Evaluation der eigenen Praxis. Wir denken, dass bezüglich der Kreativität und Phantasie in der Adaption, Weiterentwicklung und Erfindung von neuen Methoden die JugendarbeiterInnen den ForscherInnen einiges voraus haben. Denn dies ist auf der Ebene des pädagogischen Handelns sozusagen Teil des jugendarbeiterischen Alltagsgeschäftes.

Abschließend sollen noch einmal – aus Forschersicht – die wichtigsten Voraussetzungen und Bedingungen für einen erfolgreichen Einsatz von ethnographischen Methoden in der Qualitätssicherung und –entwicklung zusammengefaßt werden:

1. Voraussetzung für die Durchführung von eigenen Forschungen zur Selbstevaluation ist die Reduktion des Handlungs- und Entscheidungsdrucks. Es sollten ausreichende und klar bemessene Zeitbudgets für die Erhebung und v.a. die Analyse der erhobenen Daten außerhalb des Alltagsgeschäftes vorhanden sein.
2. Um der Materialfülle aus der ethnographischen Erhebung begegnen zu können, sollte das Evaluationsvorhaben von einer überschaubaren Fragestellung ausgehen. Die Materialien sollten im Hinblick auf einen "Fall" (soziale Situation oder Begebenheit) ausgewählt werden, der in beispielhafter Weise das zu untersuchende Problem zu charakterisieren scheint.
3. Das routinisierte Alltagsverständnis und die professionellen Vorannahmen müssen eingeklammert werden. Das vermeintlich Selbstverständliche soll aus der Distanz betrachtet werden (Fremdheitshaltung).
4. Die Perspektive der anderen Beteiligten – insbesondere der Kinder und Jugendlichen – soll versuchsweise übernommen und die unterschiedlichen Perspektiven dann im Hinblick auf die Fragestellung aufeinander bezogen werden.
5. Die eingesetzten Methoden sollen
 - Praktikabel und leicht verständlich sein,
 - Kind- und jugendgerecht sein, d.h. originell sein und Spaß machen sowie beteiligen,
 - Aussagen über Wirkungen und Erfolge ermöglichen.
6. Die Analyse/ Auswertung der erhobenen Daten sollte nicht allein, sondern in einer Arbeitsgruppe im Stile der Forschungs- oder Interpretationswerkstatt durchgeführt werden. Denkbar sind auch Arbeitsgruppen in Form der kollegialen Beratung und der Fallkonferenz.
7. Die Ergebnisse sollen in einer kommunizierbaren Form dokumentiert werden. Die Dokumentation der Ergebnisse sollte einen Informationswert für die anderen Teammitglieder, die Kinder und Jugendlichen, den Träger, das Jugendamt etc. haben. Ggfs sind mehrere Dokumentationen anzufertigen.

Literatur:

- Behnken, I./ J. Zinnecker u.a. (1991): Projekt Kindheit im Siegerland. Methoden Manuale Nr. 2, Universität-Gesamthochschule Siegen
- Friebertshäuser, B. (1996): Feldforschende Zugänge zu sozialen Handlungsfeldern. Möglichkeiten und Grenzen ethnographischer Forschung, in: Neue Praxis, 26. Jg., Heft 1, S. 75 – 86
- Hughes, E.C. (1984): The sociological Eye. Selected Papers, New Brunswick (USA) und London
- Jakob, G. (1998): Forschendes Lernen – Lernendes Forschen. Rekonstruktive Forschungsmethoden und pädagogisches Handeln in der Ausbildung; in: Rauschenbach, T./ W. Thole (Hg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden, Weinheim und München 1998. S. 199 – 224
- Lüders, C. (1998): Sozialpädagogische Forschung – was ist das? Eine Annäherung aus der Perspektive qualitativer Sozialforschung; in: Rauschenbach, T./ W. Thole (Hg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden, Weinheim und München 1998, S. 113 – 132
- Müller, C.W. (1998): Sozialpädagogische Evaluationsforschung. Ansätze und Methoden praxisbezogener Untersuchungen; in: Rauschenbach, T./ W. Thole (Hg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden, Weinheim und München 1998, S. 157 - 178
- Projektgruppe WANJA (2000): Handbuch zum Wirksamkeitsdialog in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Qualität sichern, entwickeln und verhandeln, Münster
- Projekt Selbstevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe (1998): Information zur Selbstevaluation Nr. 5, Tübingen und Köln
- Reim, T./ G. Riemann (1997): Die Forschungswerkstatt. Erfahrungen aus der Arbeit mit Studentinnen und Studenten der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik und der Supervision, in: Jakob, G./ H.-J. von Wensierski (Hg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis, Weinheim und München, S. 223 – 238
- Riemann, G. (1997): Beziehungsgeschichte, Kernprobleme und Arbeitsprozesse in der sozialpädagogischen Familienberatung. Eine arbeits-, biographie- und interaktionsanalytische Studie zu einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit, Habilitationsschrift an der Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
- Schumann, M. (1995): Sozialraumanalyse und Ethnographie in der Jugendhilfe und Jugendarbeit?; in: deutsche jugend, Mai 1995, S. 210 – 225
- Schütz, A. (1971a): Gesammelte Aufsätze, Bd. 1, Das Problem der sozialen Wirklichkeit, Den Haag
- Schütz, A. (1971b): Der Fremde, in: Ders.: Gesammelte Aufsätze, Bd. 2, Den Haag, S. 53 - 69
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview; in: Neue Praxis, Heft 3, 1983; S. 283 – 293
- Schütze, F. (1984): Tätigkeitsstudien zu Arbeitsabläufen. Zur Veränderung der "sozialen Grammatik" von Arbeit. Vorschlag zu einer Konferenzserie in Bielefeld, unveröff. Mecanuskript, Bielefeld
- Schütze, F. (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien 1. Studienbrief der Fernuniversität Hagen, Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Hagen
- Schütze, F. (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit?; in: Groddeck, N./ M. Schumann (Hg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und –reflexion. Freiburg; S. 189 – 287
- Strauss, A. u.a. (1985): The Social Organization Of Medical Work. Chicago/ London
- Strauss, A./ J. Corbin (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung,

Zeichen, Symbol, Emblem und Ritual als methodologische Zugänge zu jugendkulturellen Szenen. Vom Material zur Theorie

Wilfried Breyvogel

Das Zeichen und die Stadt

Folgen wir dem Italiener, Signor Sigma, nach Paris. Er hat, wie uns Umberto Eco erzählt, plötzlich "Beschwerden im Bauch". Er habe einen ungenauen Ausdruck benutzt, weil das, was Herr Sigma empfinde, noch unbestimmt ist. Herr Sigma höre in sich hinein und versuche die Empfindungen näher zu bestimmen, habe er nun Sodbrennen, Krämpfe oder Schmerzen im Unterleib? Er versucht für diese dumpfen Empfindungen einen Namen zu finden. In dem er sie benenne, mache er sie zu etwas Kulturellem. "Jetzt hat er das Wort gefunden, das ihm passend erscheint. Dieses Wort steht für die Beschwerden, die er verspürt. Da er mit einem Arzt über seine Beschwerden reden möchte, kann er nun dieses Wort, das der Arzt zu verstehen vermag, anstelle der Beschwerden benutzen, Beschwerden, die der Arzt nicht spürt und vielleicht in seinem Leben noch nie gespürt hat." (Eco 1997; 9f)

Verlassen wir wieder unseren Gast in Paris, Herrn Sigma. Wir wissen, er hat noch eine Serie von Zeichen zu entziffern, bis er an das Ziel des Arztbesuches gelangt, so die Buchstaben- und Zahlenkombination der Telefonnummern, die Straßennamen im Stadtplan, die Hausnummern und Stockwerkanlagen, die richtige Tür und das Türschild, die Klingel, bis er endlich sagen kann: Ich habe Bauchschmerzen! Aber was soll der Arzt damit anfangen? Er muss ihn erst abtasten, Magen, Leber: Oh, mein Lieber, rote Flecken auf den Handflächen, alles Zeichen, die für etwas anderes stehen, Symptome einer Krankheit, die der Arzt nicht auszusprechen wagt.

Jetzt können wir endgültig unseren kranken Herrn Sigma im fremden Paris in der Obhut des Arztes lassen, wir haben genug von ihm gelernt:

Jedes Zeichen, das er benutzt, um sich zurecht zu finden, ist Teil eines größeren Zusammenhangs und verweist auf einen Vorgang der Verzeichnung, den wir jetzt Designationsprozeß nennen. In diesem Designationsprozeß steht das Zeichen stets für etwas anderes. Die "Bauchschmerzen" stehen für einen noch unklaren Zustand seines Körpers, die Telefonnummern für den Arzt, der Straßename für eine bestimmte Häuserzeile unter hunderttausend anderen, die Geschosßnummer für eine bestimmte Etage, das Türschild für die Praxis des Arztes, die Klingel und ihr Ton für den Wunsch, Einlaß zu erhalten. Daraus folgt allgemein, dass das Zeichen im Designationsprozeß "stets als etwas fungiert, das für etwas anderes steht." (Eco ebd.; 31)

Da alles zugleich in der Stadt stattfindet, können wir außerdem schlußfolgern: *die Stadt ist von jeher das Polygon der Zeichen*. Sie ist überschüttet mit Zeichen als Bilder, Worte und Schrift, als Signale, Farben, Kreise und Linien, kurz: die Stadt ist durch und durch selbst Zeichen, ja auch die Menschen in ihr sind Zeichenträger, mal mehr mal weniger, der uniformierte Polizist mehr als der Bankangestellte, die Kosmetikverkäuferin mehr als das spielende Kind.

Die Fähigkeit zur Verzeichnung ist in der menschlichen Gattungsgeschichte an die Sprache gekoppelt. Durch das

Sprechen und das Verstehen der Sprache des Anderen unterscheidet sich der Mensch von den anderen Lebewesen. Da, wo in der Vorzeit die Sprache beginnt, beginnt die Geschichte des Menschen. Für unsere Argumentation bedeutet es, dass wir vom *Designationsprozeß mit Hilfe des Zeichens* zur nächst größeren Einheit, zum Symbol in der Reihe der Buchstaben und zur *symbolischen Ordnung der begrifflichen Sprache* übergehen. In diesem Übergang wird das Lautzeichen "a", das wir in den unterschiedlichsten Situationen sprechen können, zum fixierten Buchstaben, z. B. in dem Wort "Affe", und wir wissen alle, daß mit dieser Kombination von Lautzeichen eine Gruppe von uns recht ähnlichen Tieren bezeichnet ist.

Zeichen, Symbol und die symbolische Ordnung der Sprache

Ohne hier auf alle theoretischen Probleme der Sprache eingehen zu können, sei in Anlehnung an Eco festgehalten: Der Mensch ist ein *symbolisches* Wesen: "In diesem Sinne sind nicht nur die Wortsprache, sondern die Kultur insgesamt, die Riten, die Institutionen, die sozialen Beziehungen, die Bräuche usw. nichts anderes als symbolische Formen (...), in die er seine Erfahrungen faßt, um sie austauschbar zu machen: Man stiftet Menschheit, wenn man Gesellschaft stiftet; aber man stiftet Gesellschaft, wenn man Zeichen austauscht." (Eco ebd.; 108)

Durch das Zeichen löse der Mensch sich los von der "rohen Wahrnehmung", von der Erfahrung des Hier und Jetzt, und abstrahiere. Das Zeichen ist also das rudimentärste und kleinste Element des Vorgangs der Verzeichnung, es ist nicht gegenständlich oder dinghaft, es ist *immateriell* und nur als *symbolisches Zeichen* verstehbar. Anders ausgedrückt: Auf dem Weg vom Zeichen zum Symbol entsteht das Verstehen. So kann Eco formulieren: "Sobald eine beobachtbare und interpersonale Form sichtbaren Zeichenverhaltens zustande kommt, ist eine Sprache da." (Eco ebd.; 109)

Im Symbolbegriff ist aber auch noch eine ältere Bedeutungsschicht enthalten, auf die H. G. Soeffner verwiesen hat und die hier nur kurz angedeutet werden soll, weil sie auch Teil unserer Alltagserfahrung von Symbolen ist. Der Begriff enthält etymologisch den griechischen Wortstamm *symbollein*, der das Zusammenfügen von Getrenntem meint: "Das Symbolon, das ursprünglich eine Einheit Bildende (Muschel, Ring, Geldstück), dann Zerbrochene und als Beweis der Zusammengehörigkeit wieder Zusammengesetzte, dient als soziales Erkennungszeichen für Zusammengehörigkeit..." (Soeffner 1989; 162)

In dieser Tradition seien besonders die Symbole des Sakralen mehr als nur Zeichen für etwas anderes, sie seien die magisch aufgeladene Anwesenheit des Heiligen selbst. Das Sakrale lebe in den Symbolen und erhalte durch sie sein Leben: "Es ist in den Symbolen... Symbole konstituieren Unmittelbarkeit." (Soeffner ebd.)

Denken wir an die Firmensymbole, die unseren Alltag begleiten, der Stern des Mercedes, die drei Ringe der Firma Krupp, der Bogen von Thyssen, seit kurzem die Ringe über-

spannend, das Quadrat mit dem Prozentstrich der Deutschen Bank, sie sind Zusammengefügt, in dem sich die Legende der Firmengeschichte manifestiert, und sie sind zugleich ungeheure Machtgesten auf dem Horizont der Städte, die sich dem Argument entziehen und Unmittelbarkeit beanspruchen: "Wo das Symbol seine Wirklichkeit postuliert, zielt es darauf ab, dem Argument das Recht zu entziehen. Es muß und kann nicht mehr erklärt oder begründet werden. Es ist, was es ist." (Soeffner ebd., 163)

Mit dieser Bedeutungsschicht verweist das Symbol bereits auf das Emblem. Doch bevor ich dazu komme, möchte ich mit Ihnen ein kleines Interpretationsspiel vollziehen.

Das Zeichen und die symbolische Ordnung der Sprache. Ein kleines Fallbeispiel.

Mit sehr deutlicher, orthographisch auffällig korrekter, sich auch im Schriftbild absetzender Handschrift hinterließ offenbar ein Mädchen mit einem breiten Edding eine Serie von Graffiti in den Fahrstühlen unseres Gebäudes, von denen einer nach einiger Zeit meine Aufmerksamkeit erregte. Von den üblichen Sprüchen: "Nazis raus!" oder "Scheiß-Uni" hob er sich wohltuend ab. Ich muss bekennen, er faszinierte mich zunächst durch eine sehr exakte Zeichensetzung. Es war eine Liebeserklärung an einen Sascha und sie strahlte, wie sie da so deutlich über Wochen und Monat stand, eine mir erstaunliche Selbstbewußtheit aus. Ich möchte diesen kleinen Spruch interpretieren und ihn zugleich dafür benutzen, um drei unterschiedliche Zugänge des Interpretierens zu verdeutlichen:

**Ich liebe Dich,
Sascha, du mit dem Auto !
gez. Ruby**

Wichtig ist zu wissen, daß Jugendliche aus dem Stadtteil die Universität im Winter als Treffpunkt benutzen. Ich war nicht darauf fixiert, es könnte eine Studierende sein, die sich hinter Ruby verbarg. Aber gerade deshalb beeindruckte mich die Zeichensetzung, das Ausrufezeichen am Ende, Sascha, die Apposition, in Kommata, und der klare Auftakt: "**Ich liebe Dich**". Ich war beeindruckt, gerade weil ich nicht eine Studentin als Autorin vermutete.

Im Folgenden unterscheide ich drei methodische Zugänge, um diese Aussage zu interpretieren. Denn auch, wenn die Aussage zunächst ganz einfach erscheint, sie ist es nicht, wenn wir alle Zeichen im Sinne der Beachtung der Details einbeziehen. Ich unterscheide zunächst einen einfachen Zugang:

Die Paraphrase des subjektiv gemeinten Sinns.

Das kann uns nicht schwerfallen. Es ist eine Liebesklärung, wie wir sie vielleicht auch bisweilen von uns geben, oder gegeben haben, der zweite Teil des Satzes, die Ergänzung sperrt sich allerdings. Umgangssprachlich – so vermute ich – hätten wir vielleicht gesagt: "Ich liebe Dich, Sascha, mit dem Auto!" Oder: "Ich liebe Dich, Sascha, weil du ein Auto

hast!" Wir bemerken, daß das "Du" einen bestimmten Rhythmus erzeugt. (3 Daktylen und ein Trochäus) Wir verlassen damit aber bereits die Ebene des subjektiv gemeinten Sinns, den wir in der Paraphrase erfassen.

Die Rekonstruktion der Regeln des sozialen Handelns

Es ist mehr als eine sprachliche Äußerung, es ist ein Sprachhandeln in einem sozialen Feld. Das Graffiti steht in einem Kontext nicht nur von anderen Texten. Es ist Mitteilung, nicht nur an Sascha, sondern an alle Fahrstuhlbenutzer. Die Mitteilung hat einen gegenständlichen Rahmen, den Fahrstuhl, aber auch einen sozialen Rahmen. Dieser soziale Rahmen sind die Mitteilungen und Graffiti der anderen Jugendlichen, in denen ein Set von sozialen Regeln herrscht, Hierarchien, besondere Wertigkeiten und Konkurrenzen. Vernachlässigen wir hier ruhig das Regelsystem, das den Fahrstuhl in das öffentliche Verkehrssystem einfügt, die Faszination seiner Beschleunigung, die zwar kurzfristige, aber dennoch stattfindende Einschließung der Insassen mit der erzwungenen Intimität, das Blickabwenden und Haltsuchen der Augen. Konzentrieren wir uns auf die Regeln der Jugendlichen und ihrer Cliquen, dann wird deutlich, daß hier ein Mädchen offen Initiative ergreift und ihre Liebeserklärung an Sascha mit einem Objekt, vielleicht dem wichtigsten Objekt dieses Alters, dem Auto, verknüpft. Das mag befremdlich erscheinen, daß der Wert des Menschen "Sascha" so direkt an den Besitz "Auto" geknüpft ist, erklärt sich aber nur aus dem normativen Kontext der Cliquenbeziehungen und der Bedeutung des Autos für Selbständigkeit, Mobilität und Status der Jugendlichen, das Auto als intimer Raum.

Ich lasse es dabei bewenden und möchte nur andeuten, was es heißt, Texte nach denen in ihnen wirksamen sozialen Regeln zu befragen. Ich komme zu der dritten Ebene, die sich aus den ersten beiden ergeben kann, aber auch selbständig ermittelt werden muß. Es ist die Frage nach den Tiefenstrukturen des Textes, nach dem latenten Sinn, in unserem Fall nach der "verdeckten Geschichte" hinter dem Text und das kann hier nur beispielhaft gezeigt werden, um Aufmerksamkeit für das Detail zu erzeugen: Ich erinnere vorsorglich an die Definition des Zeichens: "Das Zeichen fungiert stets als etwas, das für etwas anderes steht."

Der latente Sinn oder die "verdeckte Geschichte"

Was sagt uns unter dieser Voraussetzung die exakte Orthographie und Zeichensetzung des Textes, verweisen sie nur auf die Wirksamkeit eines guten Deutschunterrichts oder verbinden sich hier Initiative, Selbstbewußtsein und Kompetenz? Was sagt der intuitive Sprachrhythmus aus, verrät das Sprachgefühl etwas über das Empfinden und die Empfindsamkeit einer Person? Was bedeutet in diesem Kontext die Wiederholung des "Du mit dem Auto"? Das "Du" Es markiert doch besonders den persönlichen Charakter der Botschaft.

Wir haben bisher ein Detail nicht in die Interpretation einbezogen: das "gez. Ruby" am Schluß. Was bedeutet das "gez."? Eine längere Interpretation im Seminar kam zu zwei Varianten, einmal könnte es sein, daß die Schreiberin sich

einen amtlichen Status zuweisen möchte, sie möchte sich aufwerten, seinem Text offizielle Bedeutung geben. Das würde sich dazu fügen, dass es eine öffentliche Erklärung, eine Mitteilung an alle ist, die amtlichen Charakter erhält. Die andere Deutung ist unsympathischer, sie muß aber dennoch geprüft werden. Möglicherweise stimmt sie mit anderen Momenten überein. Diese Deutung würde sich an der Exaktheit festmachen, an der Bedeutung des Äußeren, auch an der Bedeutung des Statusobjekts Auto. Alle drei Hinweise würden dann für eine Extrovertiertheit stehen, für eine vielleicht formale Zwanghaftigkeit. Alles, was wir bisher herangezogen haben, würde damit in ein anderes Licht geraten. Sie werden verstehen, dass ich auf dieser schmalen Basis keine weitreichenden Schlußfolgerungen ziehen möchte. Deutlich ist mit Letztgesagtem nur geworden, dass sich die verdeckte Geschichte dieser Mitteilung mit der Frage stellt, würde Ruby Sascha auch ohne Auto lieben? Wir müssen die Antwort offen lassen.

Ich habe dieses leicht ironische Sprachspiel über einen Äußerungsfetzen einer Jugendlichen bewußt an einem winzigen Ausschnitt durchgespielt, um Ihnen deutlich zu machen, dass alles am Zeichen als kleinstem Element hängen kann. Stellen Sie sich vor, wir hätten einen zwanzigminütigen Redetext zur Verfügung, an dem wir die beiden Deutungsvarianten prüfen könnten, hier: selbstbewußte Kompetenz und sprachliches Regelwissen, dort: zwanghafte Extrovertiertheit und konsumistische Objektfixierung. Zentral ist allerdings, dass sich jede Deutungsvariante am Text ausweisen muss und damit von der bloßen Vermutung unterscheidet.

Kehren wir zurück zum ersten Gang der Argumentation und setzen uns mit dem Emblem auseinander, das immer ein zusammengefügtes Sprach- und Bildzeichen ist.

Das Emblem als zusammengefügtter Bedeutungsträger

Embleme sind Bedeutungsträger im öffentlichen Raum. Sie hatten ihre größte Verbreitung in der feudalistischen Ordnung der Adels Herrschaft. Embleme und Wappen transportierten die Namens- und Bedeutungsgeschichten der Adelsgeschlechter. Sie markierten, in Stein und Eisen geschlagen, Besitz- und Herrschaftsansprüche gegenüber den Unterworfenen. Einen kleinen Rest davon enthalten die amtlichen Siegel und Stempel. H. G. Soeffner unterscheidet drei Elemente, die ein Emblem in Reinform zusammenfügt. Am Beispiel des Prometheus-Mythos: Es gibt eine *inscriptio*, die als Überschrift oben steht und das Thema benennt: *Prometheus*. In der Mitte befindet sich eine figürlich-bildhafte Darstellung des Themas. In diesem Fall. Prometheus, an den Felsen gefesselt, den die Adler umschwirren, um seine immer nachwachsende Leber herauszureißen. Darunter steht die *subscriptio*: Quae supra nos, nihil ad nos! eine Mahnung, fordert die Götter nicht heraus! (Soeffner 1989; 164f) Diese drei Elemente bilden das Emblem. Am Beispiel der Jugendkulturen finden sich folgende Varianten.

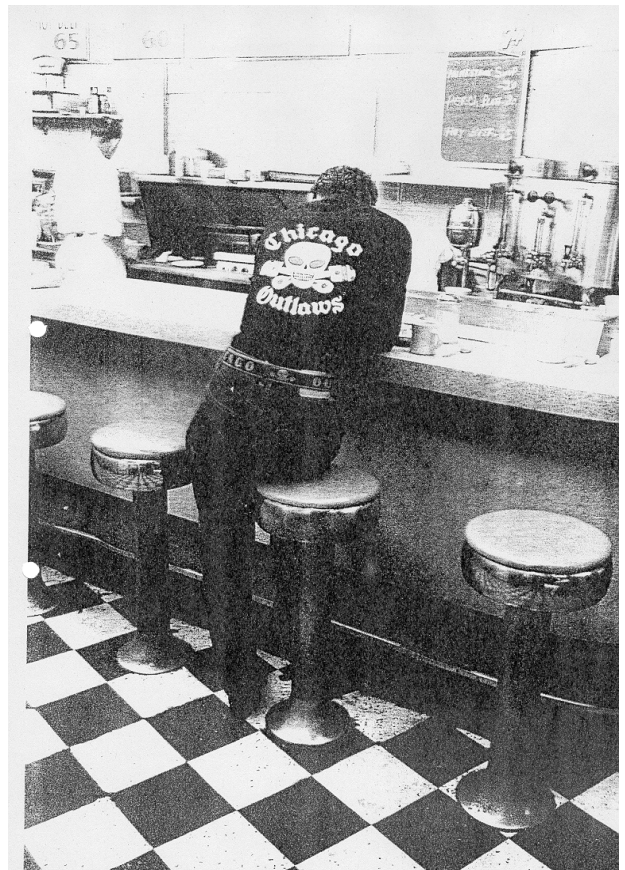


Abbildung 1: Ein Chicago Outlaw der Sechziger Jahre, Foto Danny Lion

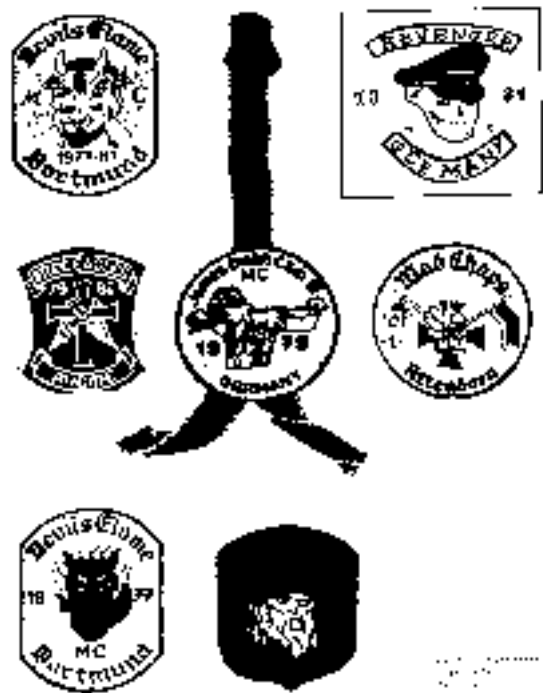


Abbildung 2: Patches westdeutscher Rockerclubs 1977 -1982

Der komplexe Aufbau aus Wort, Bild und Sentenz (die sich in der Verwendung bei Jugendlichen durch die Überdeterminiertheit des Bildhaften erübrigt), verweist über die Darstellungsform auf ganz spezifische Gruppen, Gemeinschaften, Stände, die mit der Zeichensprache der Emblematis umzugehen wissen und gleichzeitig andere durch das Wissen ausschließen. (Vgl. Soeffner 1989; 165) Das gilt – wie die obigen Beispiele zeigen – besonders für die Verwendung in den neueren Jugendkulturen.

Das Ritual als "Trampelpfad" alltäglicher Interaktion

Zunächst müssen wir uns von dem einseitigen Verständnis des Rituals lösen, wodurch es auf den sakralen Bereich beschränkt ist. Selbstverständlich sind die Geburt, die Vereinigung in der Ehe und besonders der Tod die Situationen, die zu allen Zeiten in Rituale eingebunden waren. Aber bei kritischer Betrachtung werden wir feststellen, dass auch unsere alltäglichen Interaktionen nicht überwiegend spontan sind, sondern auf ritualisierter Wiederholung aufbauen. Das beginnt beim Frühstück, setzt sich beim institutionalisierten Berufshandeln unweigerlich fort und endet in der wiederholenden Entspannung des Abends.

Allgemein formuliert: Rituelles Handeln durchzieht, strukturiert und umrahmt alle Bereiche menschlicher Interaktion in den gegenwärtigen Großgesellschaften. Rituale schützen vor den beteiligten Emotionen: Angst, Trauer, Zuneigung und Sympathie oder Hass. In der Religion schützen sie vor der Gottheit, in den Institutionen vor der Macht, im Alltag vor den emotionalen Konflikten in den notwendigen Interaktionen. Ihre Sprache ist häufig stumm, auch wenn sie durch eine Formel begleitet werden, ist es kein situationsbezogenes Sprechen. Sie sind mimisch und körperlichgestisch, häufig eine Aneinanderreihung von Gesten in Handlungsketten, die jedem zur Verfügung stehen. Sie können in der Regel als ein durch gestische Handlungen *ausgestalteter Text* gelesen werden. Die wiederkehrenden Anteile machen Rituale daher auch im Alltag entzifferbar. Sie eignen sich daher besonders für die Wahrnehmung und Beschreibung in der teilnehmenden Beobachtung.

Eine fotografisch fixierte Szene. Punks in Hannover Anfang der achtziger Jahre



Punks in Hannover Anfang der Achtziger Jahre Foto: Manfred Vollmer

Der Körper fungiert als *polyvalenter Zeichenträger*: Gesicht, Haare, Frisuren, Augenbrauen und Augenhöhlen, die Nase, Lippen und Mund, Ohr und Hals, alles ist bedeckt mit spezifischen Ornamenten einer Jugendkultur, in der keiner ist wie der andere, aber doch gewisse Homologien bestehen. Das Ganze quasi ein Text, eine Rede in den öffentlichen Raum der Sichtbarkeit.

Auffallend besonders die unterschiedlichen Bestandteile der Kleidung: Lederjacke, Anorak, Jackett, die drei unterschiedlichen Kleidungsstypen, denen sie entstammen, dazu die Lederhandschuhe, Schals und Gesichtstücher.

In Interesse ist die Beschriftung der (Leder-)kleidung, die Zitate unterschiedlicher Schriftarten im öffentlichen Raum:

Die stiltypische Durchsetzung mit keltischen Schriftzeichen: "Punk is Fuck and Fun" und "Sex Pistols".

Der als Konfrontation wie ein Transparent plazierte Ausruf: "Deutschland verreckt!" (und ihr merkt es nicht!) in den üblichen Großbuchstaben des Transparents.

Darunter befinden sich verengenden Linien, als sei das Transparent auf einem Podest oder Sockel plazierte.

Daneben die nur mit Randzeichnung dargestellte Schrift in der Anlehnung an Leuchtreklame.

Das den Kreis sprengende A als Symbol der Anarchie.

Der emblematische Button der Tierfreunde

Der Nietenbeschlag der Lederkleidung usw.

Alles zusammen, eine enorme Überdetermination, ein wandelnder Text im öffentlichen Raum. Zuletzt sei auf die Geste der Umarmung in einem Ritual der Zuneigung, Haltsuche und Anlehnung verwiesen. Zeichen, Symbol, Emblem und Ritual sind in einer einzigen Szene verknüpft und überlagert, wobei wir den Blick nicht auf die umliegenden städtischen Zeichenspiele gelenkt haben. (Gerade in Hannover mag es legitim sein, diese schon historischen Szenen in Erinnerung zu rufen, Szenen, deren zeichenhafte Herausforderung und Provokation allzu leichtfertig mit dem Stigma der Gewalt identifiziert wurden.)

Zusammenfassung:

Ausgangspunkt war das Zeichen als kleinstes Element des Designationsprozesses. In unserem Fall, um es deutlich zu machen, verwies ich auf das Satzzeichen als kleines Element der Schriftsprache, an dem sich die Interpretation mit deutlich differenten Folgen festmachen kann. Ein Komma dort richtig gesetzt, wo es keiner erwarten würde, ein "gez.", das zumindest irritiert.

Den Übergang vom Lautzeichen zum Symbol hatten wir mit dem zwischenmenschlichen Sprachverstehen verbunden.

Da, wo das Zeichen zum Symbol wird, entsteht Verstehen.

In der älteren Vorgeschichte des Symbols versicherte sich so einer des anderen, wenn er den ergänzenden Teil als Beweis der Zugehörigkeit besaß.

Die Embleme sind zu allen Zeiten komplexe Bedeutungsträger mit Symbol- und Bildanteilen. Bis heute transportieren sie Macht- und Zugehörigkeit auf unmittelbare Weise, an die sich unterschiedliche Jugendkulturen, z. B. in den Klubtraditionen des Fußballs, anlehnen.

Letztlich finden wir die Bedeutung der Rituale, die das Alltagshandeln von Gruppen und Einzelnen prägen. Sie bieten sich durch den Charakter der Wiederholung besonders als beschreibbare Momente im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung an.

Literatur:

Eco, U. (1997): Zeichen. Einführung in einen Begriff und seine Geschichte, Frankfurt/M.

Soeffner, H.-G. (1989): Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik, Frankfurt/M.

Der Einstieg ins Feld der Jugendarbeit. Ein ethnographisches wie pädagogisches Abenteuer

Ernst-Uwe Küster

Seit der literarisch dicht gefassten Beschreibung Makarenkos über die „unrühmlichen Anfänge“ in der Gorki-Kolonie weiß die pädagogische Welt, dass allein das persönliche Engagement, der gute Wille und die Verinnerlichung pädagogischer Lehrsätze auf Seiten der PädagogInnen nicht ausreichend sind, um im pädagogischen Feld mit Jugendlichen bestehen zu können oder um dort überhaupt erst einmal einen „Fuß auf den Boden“ zu bekommen. Mit der Schwierigkeit, zu pädagogisch anvertrauten oder ins Visier genommenen Jugendlichen erfolgreich den ersten Kontakt aufzunehmen, ist ein grundlegendes pädagogisches Alltagsproblem benannt, dem sich auch die MitarbeiterInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit stellen müssen. Dies gilt um so mehr, als gerade in jüngster Zeit im Zuge der verstärkten Forderung nach und Etablierung von niedrigschwelligen, aufsuchenden und akzeptierenden Angeboten, die „*raus aus den Amtsstuben*“ (Galuske/Thole 1999) und Jugendhäusern direkt in die Alltagswelten von Jugendlichen führen, der Meisterung pädagogischer Anfangssituationen für das Öffnen von jugendarbeiterisch nutzbaren Gestaltungs- und Handlungsräumen eine entscheidende Funktion zukommt. Im Gegensatz zu der faktisch gestiegenen Bedeutung der pädagogischen Zugangsproblematik fällt auf, dass in der Literatur zur Jugendarbeit dieses Thema sehr spärlich konzeptionell diskutiert wird, und nur ganz wenige aus der pädagogischen oder diesbezüglichen Forschungspraxis stammende Beschreibungen von gelungenen Kontaktaufnahmen und ihren Konstitutionsbedingungen zu finden sind (vgl. u. a. Miltner 1982).

Wird in diesem Zusammenhang die Suche nach nutzbaren Erfahrungsbeständen disziplinär weiter gespannt, so ist eine durchaus vergleichbare Zugangsproblematik vor allem in der Methodendiskussion zur ethnographisch orientierten Feldforschung zu finden (vgl. Lüders 1995). Auch in den wenigen, zumeist professionstheoretisch bzw. forschungsmethodisch ausgerichteten Beiträgen, in denen der Versuch unternommen wird, zwischen ethnographischen Forschungsmethoden und (sozial-)pädagogischem Handeln eine tragfähige Brücke zu schlagen (bspw. Schütze 1994; Friebertshäuser 1996 und 1997), wird der pädagogische Feldeinstieg als „*ein intellektuelles, methodisches und soziales Abenteuer*“, so die von Barbara Friebertshäuser (1997, S. 527) pointiert formulierte allgemeine Charakterisierung der ethnographischen Feldforschung, als eigenständiges Problemfeld nicht weiter vertieft. Ohne diesen Vergleich hier systematisch ausarbeiten zu wollen, ist festzuhalten, dass gerade dem erfolgreichen Initiieren, Aushalten und Bewältigen von Anfangssituationen sowohl im ethnographischen Feldeinstieg wie beim pädagogischen Erstkontakt im eigentlichen Sinn des Wortes eine Schlüsselrolle zukommt. Interaktionstheoretisch gesehen geht es hierbei nicht um die in der soziologischen Literatur oftmals bemühten klassischen Situation zweier fremder Individuen, die sich zufällig in der Wüste begegnen, und die, ohne auf die sozial vorstrukturierenden Sicherungen sozialer Rahmungen zurückgreifen zu können, ihre Beziehung gegenseitig aushandeln, also innerhalb der diffusen Kontingenz möglicher Eröffnungen selbst Rahmungen setzen müssen. Im

Falle des ethnographischen wie pädagogischen Feldeinstieges ist die Begegnungssituation trotz der oftmals empfundenen Unsicherheit und der Unmöglichkeit, sie strategisch durchzuplanen (vgl. u. a. Roth 1978, Tertilt 1996), nicht prinzipiell offen, sondern über mehrere Faktoren strukturell einengend gerahmt. Anders als bei der idealtypisch konstruierten »Wüstensituation« wird die Begegnungssituation Feldeinstieg davon bestimmt, dass

- sich zunächst einmal – wenn auch nicht für alle Beteiligten gleich offensichtlich, so doch latent mitschwingend – grundverschiedene *Interessenslagen* gegenüberstehen, die nicht immer miteinander in Einklang zu bringen sind. Das berufsspezifisch motivierte und zielgerichtete, letztlich zweckrationale und damit über ihre institutionelle Rolle außengeleitete Interesse der Forschenden bzw. PädagogInnen gilt dem naturwüchsigen – im Falle von Jugendlichen in sozialpädagogischen Einrichtungen zudem institutionell überlagerten – Alltagsleben einer sozialen Gruppe, deren erstes Interesse oftmals darin besteht, sich gerade nicht „in die Karten gucken“ zu lassen. Vor allem abgeschottete Gruppen und Milieus, auf die sowohl die soziologisch orientierte Ethnographie als auch die offene Jugendarbeit traditionell ihren Blick gerichtet haben, sind darum bemüht, über informelle Zugangskontrollen und Wahrhaftigkeitstests ihre Exklusivität zu wahren. Gegenüber Fremden regieren sie sehr sensibel auf Hinweise, die einen prinzipiell antizipierten Spionage- und Instrumentalisierungsverdacht erhärten;
- eine Einzelperson oder ein auf wenige Akteure begrenztes Team in ein soziales Geschehen eintritt, das von verschiedenen, mitunter konkurrierenden Binnen- und Außen-*Gruppendistinktionen* definiert und reproduziert wird. Den Fremden wird eine ausreichend eindeutige und symbolisch repräsentierbare Positionierung abverlangt, die zwar einerseits einen erfolgreichen Feldeinstieg erst ermöglicht, gleichzeitig jedoch gegenüber konkurrierenden Gruppen Ausschließungsmechanismen in Gang setzt;
- die Forschenden und PädagogInnen nicht als geschlechts- und alterslose Subjekte ins Feld treten, sondern ihnen innerhalb der mitunter fremdethnisch dominierten *Generationen- und Geschlechterspannungen* alters- und geschlechtsspezifisch eingefärbte Attribute zugedeutet und Verhaltensnormen auferlegt werden, die im provokanten Gegensatz zum eigenen beruflichen wie privaten Selbstbildnis stehen können;
- darüber hinaus auf das kulturelle Feld eingegrenzte, dort jedoch allgemein verbindliche *Kommunikationsstile und Verhaltensrituale* gepflegt werden, die trotz des Bemühens um einen verstehenden Zugang bei den Forschenden und PädagogInnen oftmals lange und bisweilen prinzipiell unentschlüsselbar bleiben. Diese milieuspezifischen und teils im Sinne eines Geheimwissens exklusiv verwalteten und gehüteten Stile und Rituale verweisen auf eine eigene kulturelle Identität, die über eine gemeinsame, an zentralen Stellen von Mythen

abgestützte Entstehungsgeschichte erwachsen ist. Trotz gravierender strukturtypischer Unterschiede zwischen ethnographisch und pädagogisch motivierten Feldeinstiegen können gemeinsame, prädeteminierenden Faktoren benannt werden, die zeigen, dass die Kunst des Feldeinstieges im Öffnen von (tendenziell) geschlossenen sozialen Situationen liegt (vgl. Hörster/Müller 1996). Wie diese Faktoren zusammenhängen und welche zumindest für den pädagogischen Alltag mit Jugendlichen daraus erwachsenden Widrigkeiten sie mit sich bringen, soll in diesem und in dem anschließenden Beitrag von Burkhard Müller an einem Beispiel aus der Offenen Jugendarbeit herausgearbeitet werden. Das dabei zu Grunde gelegte Material stammt aus einem ethnographisch orientierten Forschungsprojekt der Universität Hildesheim, das den „Konstitutionsbedingungen offener Anfänge und pädagogischer Arbeitsbündnisse in der Kinder- und Jugendarbeit“ – so der Titel – nachspürt. Die Materialrekonstruktionen und die ihr nachfolgenden Interpretationen sind dem laufenden Forschungsprozeß entnommen und erheben somit keinen thematisch abschließenden Anspruch. Sie sind vielmehr als erste Orientierungsschneisen zu werten¹.

Zunächst wird es darum gehen, das soziale Quartier, in dem die Erhebung stattfand, zu beschreiben und die Geschichte des ins Visier genommenen großstädtischen Jugendzentrums aus der Sicht der dort tätigen MitarbeiterInnen zu rekonstruieren. In einem zweiten und dritten Schritt soll eine »Anfangsgeschichte« aus dem Material vorgestellt und – hier beginnt der Beitrag von Burkhard Müller – interpretiert werden.

„Das Gebiet“: Vom „Obdach“ zum „Schlichtbau“

Das Jugendzentrum „In der Ringstraße“ liegt inmitten eines vier Straßenzüge umfassenden Wohngebietes im Stadtrandviertel einer norddeutschen Großstadt. Die Ansiedlung „*sozial verarmter Familien*“^{RS/IF} in dem Wohngebiet hat eine lange Tradition². Bereits in den Jahren zwischen 1928 und 1930 wurden hier die ersten Unterkünfte errichtet und ab 1950 angesichts der hohen Zahl an unterzubringenden Kriegsflüchtlingskontinuuierlich erweitert. Mitte der 60er Jahre entwickelte sich das Gebiet zur größten städtischen „Obdachsiedlung“, in der 1990 728 Obdachlose in 327 Unterkünften lebten. In dieser Zeit sind es vor allem ausländische Flüchtlinge und sozial deprivierte Gastarbeiterfamilien meist türkischer Nationalität, aber auch aus Spanien, Polen und dem ehemaligen Jugoslawien, die hier untergebracht werden. Auf bedeutsame kulturelle Differenzierungen weist der interviewte Jugendliche Jens Dolmer hin, der als Kind im Gebiet aufwuchs und dort nicht nur türkisch lernte, sondern von den „*türkischen Zigeunern, jugoslawischen Zigeunern*“ auch „*zigeunerisch*“³. Die Erfahrung, dass die verschiedenen ethnischen Bewohnergruppen trotz ihres kulturellen Eigensinns und der daraus entstehenden Spannungen nicht gänzlich von einander isoliert blieben, hat die Mitarbeiterin Petra Althoff gemacht. In der Mädchengruppe „*knallt das denn*

ganz hart aufeinander, weil wir ähm ham denn auch alle Nationalitäten hier, [...] deutsche Mädels, türkische Mädels, spanische, kurdische und was weiß ich, die ganzen Koproduktionen“^{PA/I}.

Wie die Unterkünfte beschaffen waren, beschreibt Rolf Sachte, der bei seiner ersten Fahrt durch das Gebiet angesichts der Wohnzustände entsetzt war und sich in ein afrikanisches Slumgebiet versetzt fühlte: „*Baracken! Die die Nachfolger, kennst du diese Nissenhütten, die es nach dem Krieg gab? Nissenhütten sind eigentlich so so Überbleibsel von der Armee, dass de ein Tag nur so (...) äh Blechdächer, so halbrunde, die nannte man Nissenhütten, und die hat man dann abgerissen und hat zwei-etagige Baracken hingesetzt mit Holzwänden. Und da hat dann 'ne Familie in den Unterkünften zwei Zimmer in der Regel, also es war dann aber auch scheißegal ob die zu zweit oder zu sechst da drin war'n. Hatten 'ne kleine Toilette, also wirklich mehr als so 'ne Urinalecke war das ganze gar nich'. Und zum Duschen mußten se dann über'n Platz zum Duschhaus gehen*“^{RS/I}.

Dieses äußere Bild hat sich mittlerweile grundlegend geändert. Für Ende 1998 weist die Sozialstatistik gerade noch 25 Obdachlose aus, die in 61 Wohnquartieren untergekommen sind. Was war passiert? Mitte der 90er Jahre begann eine ca. 40 Millionen DM teure Grundmodernisierung der Bauten bei gleichzeitiger Umgestaltung der Außenflächen, die heute fast abgeschlossen ist. Nicht nur äußerlich hat sich das Gebiet damit gewandelt, auch der soziale Status der BewohnerInnen wurde umdefiniert: aus notdürftig untergebrachten Obdachlosen wurden Mieter in Sozialwohnungsbauten, die in einer polnischen Architekturzeitung als gelungenes Beispielmodell gekürt wurden, worauf die zuständige städtische Mitarbeiterin nicht ohne Stolz hinweist. Die MitarbeiterInnen im Jugendzentrum stehen trotz der architektonischen ‚Humanisierung‘ dieser Entwicklung etwas skeptischer gegenüber. Petra Althoff weist darauf hin, dass das Gebiet „*nicht mehr Obdach heißt mittlerweile, sondern Sozialwohngebiet müssen wir's, glaub' ich mittlerweile nennen*“^{PA/I:15}. Der in dieser Formulierung mitschwingende ironische Unterton bezieht sich vor allem auf die sozialadministrativ beschönigende Sprachformel, hinter der für Lutz Wolkenhauer eine schlichte Umetikettierung steckt. Für ihn ist das Gebiet „*im Prinzip immer noch ein [Obdach], nur, das heißt jetzt Schlichtwohngebiet*“^{LW:588}. Sein Kollege Rolf Sachte spricht von „*Ghettostrukturen im Grunde genommen*“^{RS/I}, die sich auch mit der Modernisierungsmaßnahme nicht entscheidend geändert hätten.

Auf den ersten Blick fällt nicht auf, woran dieses „Ghettohafte“ festzumachen ist, da sich das Gebiet optisch nicht sonderlich von den umliegenden Wohnblöcken unterscheidet, es keine klaren Grenzen zu erkennen gibt, die die soziale Mobilität der Bewohner einschränken. Die Unterschiede sind feiner und erst dem Eingeweihten offensichtlich. Dies verdeutlicht Rolf Sachte, als wir entlang der Ringstraße das Gebiet abgehen und er klar benennt, welche Häuser dem Gebiet zuzurechnen sind und welche nicht. Der feine Unterschied ist sozial gestaffelt und lässt sich an der Belegsberechtigung der Sozialwohnungen ablesen. Die

Grenze verläuft zwischen *“ Wohnschein A und die Leute, die hier wohnen, Wohnschein B”^{RS/AT/II}* und umschließt eine kleine soziale Insel³: vier Straßenzüge, die Kneipe ‚Johnnys Eck‘, vor der im Sommer einige Männer sitzen und *“ morgens um acht schon das erste Bier”^{DB/AT/II}* zu sich nehmen, ein kleiner Rewe-Markt, ein Kiosk, der vor einiger Zeit um einen Kneipenraum erweitert wurde, beide mittlerweile *“ jetzt auch fest in türkischer Hand”^{PA/I/33}*, eine Spielhalle und der zentrale *“ Ringplatz”*, wo einmal im Jahr ein großes Straßenfest stattfindet und der als allgemeiner öffentlicher Treffpunkt dient: *“ hier treffen sich die Bewohner, hier wird Bier getrunken, hier spielen die Kinder, hier wird gegrillt”^{RS/AT/II}*. Insgesamt *“ spielt sich ‘s Leben auf der Straße ab im Sommer”^{RS/I}* und trotz der guten infrastrukturellen Einbindung — in näherer Umgebung des Gebietes sind im Stadtteil ein Gewerbegebiet mit großem Supermarkt, Videothek und Tankstelle, ein ‚Aldi‘-Laden, eine Apotheke, eine Arztpraxis, eine Grund- und Hauptschule sowie Bus- und Straßenbahnhaltestellen zu Fuß in wenigen Minuten zu erreichen — sind *“ Fremde hier nicht groß zu sehen”^{RS/I}*. Über drei Generationen hinweg hat sich im *“ Gebiet”* eine eigene Kultur entwickelt, die maßgeblich von mehreren, 40 bis 50 Personen umfassenden, ausländischen Großfamilien bestimmt wird, die über traditionelle Heiratsverbindungen eng untereinander und mit ihren Familiensippen in den Herkunftsländern verflochten sind. Auch für langjährig im Gebiet tätige MitarbeiterInnen des Jugendzentrums und des Hortes, die viele Jugendliche und ihre Angehörigen seit ihrer frühesten Kindheit kennen, ist es kaum möglich, die komplexen Verwandtschaftsbeziehungen zu überblicken. So erzählt eine Mitarbeiterin von dem misslungenen Versuch, für das Gebiet ein Soziogramm aufzuzeichnen. Trotz der Mitarbeit ihrer Kolleginnen und dem Einsatz von großen Papierbögen, die sie auf dem Billardtisch ausgebreitet hatten, gelang es ihnen letztlich nicht, das Verwandtschaftsgewirr zu entschlüsseln. Die BewohnerInnen sind sich ihrer sozialen Insellage, die größere Veränderungen ausschließt, *“ weil kein Frischfleisch [...] reinkommt”^{RS/I}*, wie Rolf Sachte mit distanzierendem Zynismus anmerkt, durchaus bewusst. Sie wird von ihnen jedoch nicht allein als stigmatisierende Ausgrenzung erlebt, sondern gleichfalls als soziale Sicherheit spendendes Vertrautes geschätzt. Dies wird in einer Geschichte deutlich, die Lutz Wolkenhauer über einen Mann erzählt, der sich und seine Familien von den Hausnachbarn körperlich bedroht sah, und gegenüber den MitarbeiterInnen im Jugendzentrum mit drastischen Worten seiner Not Ausdruck verlieh: *“ die wollen mich abstechen!”^{BP}*. Dementsprechend bemühte er sich beim zuständigen Amt um die Zuweisung einer anderen Wohnung. Als ihm dort angeboten wurde, in einen Nachbarstadtteil übersiedeln, reagierte er mit Unverständnis und blieb letztlich in seiner alten Wohnung: *“ Was? Ich dachte auf der anderen Seite der Straße”^{BP}*. Seine Vorstellung von sozialräumlich notwendiger Nähe und Distanz entsprach weder der Einschätzung des Sachbearbeiters noch der der MitarbeiterInnen im Jugendzentrum, die sich angesichts seiner dramatischen Erzählung über seine Reaktion erstaunt zeigten. In diesem Zusammenhang verweist Rolf Sachte auf

BewohnerInnen, die es sich durchaus finanziell leisten könnten, aus dem Gebiet wegzuziehen, die jedoch bleiben:

“Dann sind da auch teilweise Leute bei, die hier nich‘ mehr weg wollen. Das hat natürlich auch Flair, gerade wenn de jetzt ‘ne Weile hier bist, zum Sommer hin, wenn die Leute auf der Straße, die Zeit auf der Straße verbringen. Das hat irgendwo auch was. [...] Die bezahlen dann eben auf ‘ne Belegrechtswohnung ‘n erhöhten Mietpreis [16 DM/m²], damit se hier wohnen dürfen”^{RS/I}.

Das besondere *“ Flair”* des Gebietes hängt jedoch nicht nur mit dem gemeinsam gelebten halb-öffentlichen Leben, das an mediterrane Gesellschaften erinnert, zusammen, sondern speist sich aus der im Laufe der Jahrzehnte gewachsenen, ganz eigenen kollektiven Identität, die sich unter anderem in den *“ Gebietsmythen”* ablesen lässt. Es sind kleine Geschichten, die immer wieder gern erzählt werden und um deren wahren Kerne herum ausschmückende Auren gedichtet werden. Die Geschichten erzählen von der *“ Alltags-schläue”^{RS/I}* der BewohnerInnen, wie sie es trotz der herrschenden Armut immer wieder schaffen, der äußeren Welt ein *‘ Schnippchen’* zu schlagen, von ihren eigenen Gesetzen und ihrem Zusammenhalt. Die bekannteste dieser Geschichten geht auf ein Ereignis in den 70er Jahren zurück und betrifft die im Gebiet lebenden Roma und Sinti. Leicht variiert und individuell dramatisiert kann sie auch jede/r MitarbeiterIn im Jugendzentrum aus dem Stegreif erzählen und sie scheint zudem über die Gebietsgrenze hinaus eigene Berühmtheit erlangt zu haben. So berichtet Daniel Bunte von einem Mann aus dem Gebiet, der ihm von seinem kürzlichen Krankenhausaufenthalt erzählte. Er wurde von seinem Zimmergenossen gefragt, wo er denn herkäme. Sein Hinweis auf die Ringstraße rief bei seinem Gegenüber weder Distanzierung noch Mitleid hervor. Es war die Geschichte *“ mit dem Pferd”⁴*, die er mit dem Gebiet assoziierte: *“Eine Geschichte hält sich hier hartnäckig, das is‘ die des gegrillten Becks-Pferdes. Und zwar hat Becks in den 70-, 80er Jahren, heute machen sie’s noch manchmal, Bier ausgefahren mit Pferd und Wagen, mit ‘n Zweispänner, schöne schwere Holsteiner Pferde drin, großer dicker Hintern, viel Fleisch dran, kräftige Kaltblüter. Und der ‘is mit seinen Wagen hier ‘rein, hat die Fabrik beliefert auf der andern Seite, hat bei Johnnys abgeladen, und er hätte nich‘ bei Rewe abladen sollen. Er hat die Kisten reingetragen, und im gleichen Moment war das Pferd ausgespannt und als er gewahr wurde, dass sein Pferd weg war, da hang das schon auf dem Spieß, da wurde das gegrillt”^{RS/AT/II}*.

Fester Bestandteil im Alltagsleben der BewohnerInnen in der Ringstraße sind nicht nur ihre Mythen, sondern auch die dort sehr ausgeprägten sozialstaatlichen Hilfsagenturen. Auf einer ca. ein Quadratkilometer großen Fläche sind neben dem Jugendzentrum der Kommunale Sozialdienst, eine Kindertagesstätte, ein Hort und ein Jugendhilfeverein angesiedelt. Zudem vertritt ein unabhängiger Bewohneranwalt während der Modernisierungsphase die Interessen der BewohnerInnen und sind zeitweilig MitarbeiterInnen der Jugendgerichtshilfe und eines Vereins zur beruflichen Eingliederung im Gebiet tätig. Insgesamt sind somit 37 pädagogisch ausge-

bildete Fachkräfte vor Ort. Eine sozialpädagogische Überbetreuung, die von den MitarbeiterInnen im Jugendzentrum kritisch hinterfragt wird: *“Ne, Wahnsinn! (...) Äh, (...) das schafft natürlich auch Fakten, ne, so diese Dienstleistungs-äh äh -geschichte. Und äh, was auch ne massive Kritik is’, wo wa auch gesagt haben, das finden wir nicht in Ordnung, also so dieses, du kannst überall hingehen und überall wird für dich, brauchst dich ja eh um nichts selber kümmern, ne, das verleitet natürlich”*^{LW:598}. Rolf Sachte bemängelt nicht nur die über Jahrzehnte eingeschliffene konsumtive Erwartungshaltung der BewohnerInnen, sondern gleichfalls den voraus-eilenden, geradezu ‘bemutternden’ Übereifer mancher KollegInnen, gerade wenn es um Formulierungshilfen bei der Stellung von Sozialanträgen geht: *“und dann ne, hängt einer an ‘ner Ecke mit ‘nem Zettelchen, rennt gleich einer hin, kann man ausfüllen”*^{RSI}.

Insgesamt gesehen scheint hier tendenziell ein gewachsenes und mittlerweile tradiertes System von gegenseitigem Geben und Nehmen etabliert zu sein, ein Regelsystem symbiotischer Abhängigkeit, in der die mitunter gegenseitig in Konkurrenz stehenden Sozialagenturen ihren eigenen Bedarf reproduzieren. Damit erhält das Motto “Hilfe zur Selbsthilfe” eine doppelbödigende Bedeutung und letztlich einen pikanten wie prekären Beigeschmack. Wie dieser Mechanismus in der Praxis funktioniert, erläutert Rolf Sachte am Beispiel eines Jugendlichen, der mittlerweile alleine wohnt und sich mit einem Brief vom Ordnungsamt zwecks Beratung an ihn wendet: *“Dann erklär’ ich ihm, was da drin steht und was er machen muß. Hahm. Alles klar? Hahm. Dann geht er zu Lutz. Genau dasselbe. Dann hatt’ ich aber schon mitgekriecht. Und dann, wollt’ er gerade zu Petra gehen, und da sag’ ich, Petra, nur das du’s weißt, er hat mich schon gefragt, er hat Lutz schon gefragt. Tach später stellte sich ‘raus, mit dem selben Brief war er schon bei der Familienhilfe, hat da drei Kollegen gefragt, und beim Bewohneranwalt. Nur, er hat nichts gemacht”*^{RS/AT/II}. Hier stellt sich die Frage nach der Motivation des Jugendlichen für diese ja erst einmal unangenehme und beschwerliche Reise durch die Sozialinstitutionen. Die Lesart, dass der Jugendliche sehr verunsichert ist, und einerseits den jeweiligen KollegInnen nicht traut sowie andererseits über keine zuverlässigere Beratungsmöglichkeit verfügt, weist Rolf Sachte zurück. Für ihn ist klar, dass der Jugendliche das Überangebot an sozialpädagogischen Beratungseinrichtungen als “Markt der Möglichkeiten” wertet und versucht, über das Einholen verschiedener “Kostenvoranschläge” den für ihn günstigsten und bequemsten Hilfeservice herauszusuchen. Dabei ist es für die MitarbeiterInnen im Jugendhaus ein Grundsatzprinzip, nicht alles unhinterfragt zu ermöglichen, sondern auch unbequeme Grenzen der Hilfsbereitschaft aufzuzeigen und auf die persönliche Verantwortung des Jugendlichen zu verweisen: *“er sucht ‘ne richtige Antwort, weil wir dem auch mitunter ‘n Zahn ziehen und sagen, is’ nich’, oder, hast du vergeigt, musste durch”*^{RS/AT/II}.

Neben der materiellen Armut, der sozialräumlichen Isolation, dem kulturellen Eigensinn, der großfamiliären Verwand-

schaftsstruktur und der ausgeprägten Präsenz sozialpädagogischer Fachkräfte ist ein weiteres Element zu nennen, das dem Alltagsleben im Gebiet seinen Stempel aufprägt. Auch wenn die Geschichte vom “gegrillten Pferd” als soziale Romantisierung zunächst Heiterkeit hervorruft, liefert sie doch zugleich einen Hinweis auf die Alltäglichkeit kriminalisierbarer Handlungen sowohl bei den Erwachsenen als auch bei den Jugendlichen. Prügelstrafen als Erziehungsmittel sind in den Familien ebenso häufig anzutreffen wie Konfliktbereinigungen mittels Faustrecht. Diebstahl, Hehlerei und Prostitution sind für die Jugendlichen zwar nicht alltäglich, aber auch nicht fremd. Über die Generationenschränken hinweg ist das Glücksspiel allgemein verbreitet. Die Jugendlichen gehen in die nahegelegene Spielhalle, ihre Väter und großen Brüder in der Kneipe gegenüber: *“Ich glaub’, da wird auch Geld gewaschen da, äh äh da drüben in der Pinte da, ne [...] Äh, Lutz, komm’ her hier. Kalle, ne. Ich geh’ auch manchmal rüber. Mach’ ich dann absichtlich. Ich setz mich da hin, da is’ ja dann fünfhundert Jahre Knast, alles zockt, ne. [...] Und dann liecht da die ganze Kohle da, ne, und das is’ normal irgendwie”*^{LW:804}.

Der geschlossene Anfang

Der Alltag im Jugendhaus kann nur bedingt von einer statischen, quasi geschichtslosen Perspektive aus betrachtet werden. Die Interpretation einer aus dem Material herausgegriffenen Situation oder eine gegenwartsorientierte Zustandsdiagnose muss sich immer an dem zugrundeliegenden gewachsenen Bedeutungsrahmen ausrichten. Ohne dass dies an dieser Stelle aus dem umfangreichen Gesamtmaterial angemessen rekonstruiert und eingehender erläutert werden kann, ist hinter der Geschichte des Jugendzentrums “In der Ringstraße” ein mühsam initiiertes und über zahlreiche Konflikte stabilisierter Entwicklungsprozess auszumachen.

Die Entwicklungslinie beginnt bei einem Zustand existentieller Verunsicherung sowohl bei den Jugendlichen wie bei den MitarbeiterInnen, in der die elementarsten Regeln menschlicher Sozialität nicht gesichert waren und den die neu hinzu gekommenen Mitarbeiter als nackten Existenzkampf empfanden. Auf diese Anfangsgeschichte wird – wie bereits angekündigt – im anschließenden Beitrag von Burkhard Müller intensiver Bezug genommen.

Durch ihren unermüdlichen Einsatz, bei dem letztlich weder psychische, physische oder soziale Ressourcen geschont wurden, – so viel sei an dieser Stelle vorweggenommen – schufen die MitarbeiterInnen ganz allmählich in die “soziale Wüste” hinein eine zweite Stufe, gewissermaßen die vorpädagogische. Trotz weiterer intensiver Bemühungen zeigte sich, dass zu dieser Zeit der Entwicklungsprozess zu einer sozialen Standszene eingefroren war, die sich aufgrund eines nicht durchschauten und sich selbst reproduzierenden Regelmechanismus über sechs Monate lang nicht mehr von der Stelle bewegte. Dies war die riskanteste Stufe, in der das jähe Abbrechen des Experimentes wiederholt unmittelbar bevor stand. Erst über einen “schicksalhaften” äußeren Vorfall konnte die geschlossene Anfangskonstellation von

den PädagogInnen letztlich – strukturell gesehen – gewalt-
sam aufgebrochen werden und es begann ein weiterhin nur
mühsam zu bewältigender Aushandlungsprozess um Ehre
und Anerkennung, in dem geschlossene Anfänge auch wei-
terhin zu vermeiden oder aufzuschlüsseln waren. Dieser
führte zu der Herausbildung belastbarer pädagogischer Be-
ziehungen und letztlich zur Genese des jugendarbeiterischen
Milieus, das heute das Jugendhaus prägt. Aus „*Raubtieren*“
wurden „*handzahme*“ und kooperierende Jugendliche, aus
einem „*Existenzkampf*“ eine Atmosphäre zwar weiterhin
rauen Stils, aber doch gegenseitig entgegengebrachten
Vertrauens.

Der Anfang als geschlossene Institution: Existenzkampf

Als zuerst Rolf Sachte und wenig später auch Lutz Wolken-
hauer ihre Tätigkeit im Jugendzentrum begannen, war damit
sowohl eine Zäsur zum Alten als auch ein Neubeginn ange-
zeigt. Es ist zu fragen, wie sie damals die Einrichtung und
die sich dort aufhaltenden Jugendlichen wahrgenommen
haben, und wie es ihnen gelungen ist, den ersten erfolgrei-
chen Kontakt herzustellen, den Anfang, der aufgrund der
offensichtlichen Fremdheit verschlossen war, zu öffnen. Bei-
den Mitarbeitern sind beim Betreten der Einrichtung sofort
existenzielle Mängel aufgefallen, die intuitiv nur eine logi-
sche Reaktion zuließen, die sofortige Flucht. Damit waren
jedoch nicht die Zustände im „Gebiet“ oder das Verhalten
der Jugendlichen benannt, sondern zunächst einmal das
vergiftete Klima unter den damaligen KollegInnen:

*“Da war diese Einrichtung ähhh, sach mal, vorsichtig ausge-
drückt in einem (J) relativ desolatem Zustand. Also nich-
t unbedingt was den Alltag betrifft, aber die Team-
konstellation. [...] Die war’n vorher ziemlich verbiestert und
zerstritten. Ja, da war der Ofen aus, so miteinander, konnten
nich’ mehr miteinander. [...] Und bei mir war das eigentlich
so, ich hab’ den ersten Tag angefang’n, wurde gleich wie-
der nach Hause geschickt, weil das Team irgendwo nich-
t mehr miteinander reden konnte”^{RS1}.*

*“Das war schon irgendwie für mich so, wo ich gedacht
habe, was, also, wo ich auch überleht habe ‘n Augenblick,
muß ich mir das antun, irgendwie so, ne. Muss ich das ma-
chen. Und dann, war ich auch, wie gesacht, ‘n ersten Tag
da. War alles total eigenartig, ‘s kann man in Worten gar
nicht beschreiben, die Stimmung hier. Alles hat sich nur an-
geguckt, keiner hat großartig miteinander gesprochen”^{LW:27}.*
Auf den zweiten Blick fand sich der Eindruck eines allge-
mein vorherrschenden Misstrauens, dem Fehlen einer mini-
malen Kommunikationsbasis auch unter den Jugendlichen
bestätigt: *“die haben sich gegenseitig beklaut, auf die Fres-
se gehauen, äh, ham äh immer nur gestanden, ham die
Gläser abgegrapscht, das Geld nich’ bezahlt, sich an-
geschrien, [...] die sind ja mit noch mehr Druck wieder raus-
gegangen als se reingekommen sind”^{LW:76}.* Schnell wurde
ihnen klar, *“so kann’s nich’ laufen irgendwo, das kann kei-
ne Jugendarbeit sein. Das, das kannste ein, zwei Jahre ma-*

*chen, und dann kommen die nächsten irgendwie so,
ne”^{LW:84}.* Der Alltag wurde vollkommen von einem immer
wieder gleich ablaufenden Ritual bestimmt, das seit seinem
Bestehen über ein Jahrzehnt im Jugendhaus fest etabliert
war und den sozialen Status einer Institution angenommen
hatte, der sich auch die neuen Kollegen nicht entziehen
konnten. Obwohl sie durchaus das Elend, in das sie sich
verstrickt hatten erkannten, wussten sie keinen Ausweg aus
ihrem Dilemma und spielten in der Tragödie über mehrere
Monate ihre Rollen.

Nachfolgend findet sich eine aus dem Interview mit Lutz
Wolkenhauer stammende Textpassage abgedruckt, in der er
seine damaligen Eindrücke sehr eindringlich erzählt. Sie
fungiert hier als Bindeglied zwischen diesem und dem nach-
folgenden Beitrag:

*“Das mit dem Essen war äh ‘ne absolute Katastrophe. Ich
sach mal, unsre ganzen Türken kamen dann an, wollten alle
Fressen haben, wir ham gekocht, (—) Kochen is’ nicht mög-
lich für 70 Leute. Hä, das geht nich’. Äh dann ham ‘se alles
geklaut sowie das Fenster auf war durch die Küche gegrif-
fen, Würstchen, ham’ die roh gefressen ey, n- nur noch nich-
mal weil ‘se Hunger haben, nur irgendwie weil äh äh ir-
gendwie die die Sozpäds da beklaulen, weißt de? In inner
Küche. Und äh das is’ halt, sollte ‘ne Grundversorgung sein
und wir haben dann irgendwann gesacht, das war ‘n Chaos
ey, du warst von drei, halbdrei bist du losgegangen zum
Supermarkt, hast eingekauft, äh warste dann bis halbnacht
meistens warst du in der Küche. Und das vier Tage dann die
Woche oder drei, nee vier Tage haben wir dann gekocht.
Und da haben wir gesacht, das kann so nich’ weitergehen,
weil es findet einfach nichts statt. Und dann gibt’s auch so
was wie Futterneid, das hast du hier sowieso. Also, dass die
gönn’ ja dem ander’ hier nichts, weil ‘se alle nichts haben.
Wenn einer was hat, äh dann is’ das, gönn’ ‘se ihm das
erstmal so nicht. Und das mit dem Essen genauso. Jeder
will ä äh, die die haben ja auch nich’ gegessen, das war
Raubtierfütterung hier. Ungelogen. Die ham mit Händen
und Füßen, die Lebensmittel auf dem Boden, ham das in
sich reingeschoben. Weil es könnt ja einer kommen und
könnte ihnen ‘ne Kartoffel klauen. Weißte? Was se ja auch
gemacht haben, huuuu! zack! ab in Mund, ne. Und äh da
ham wir erstmal gar nichts zu gesacht, war’n ja auch neu.
Und dann irgendwie, als dann auch gerade unsere alten
Wichser, sach ich mal, so richtige, also wo ich denke, Brief-
marke auf den Arsch und ab, ne. So weil, echt also ‘n
Schmarotzer ist nichts dagegen. Wir haben so drei, vier von
diesen Pappenheimern, ne. Schimpfen auf ‘n Deutschen
Staat, weil die Sozialhilfe äh äh ja zu wenig is’, könn’ kein
Wort Deutsch und alle vom Stamme Nimm, ne. Sind aber
schon 15 Jahre hier, weißt de. Und äh äh das is irgendwie
so ‘ne Sache, wenn de das miterlebst. Mußt de echt aufpas-
sen, dass de nich’ zum Rassisten wirst. Ehrlich. Und äh die
dann noch ankamen und dann irgendwie, dann gab’s, hab’
ich mal äh schon mal erwähnt, glaub’ ich, als wir vorne äh
gesessen hatten. Und dann gab’s Suppe, nööääh, das konn-
ten ‘se dann nich, nix Scheiße!, Nix! Äh!, weißte, ne. Und
dann hab’ ich gesacht, Rolf sag’ mal, wenn das existenzielle*

Grundversorgung is', würd'n se 's fressen, also wenn 'se Kohldampf haben, alles, wat 'se kriegen irgendwie. Ich sach, das kann's nich' sein. Wie schaffen's wir ab. Und dann war's halt so, dass wir, muß ich, da hast ja auch Respekt vor so 'ner Truppe da, ne. Grad, war dann halt, ja so sechs Monate ham, war das ungefähr noch gemacht und dann irgendwie, wie könn' wir das regeln, dass die äh, dass wir nich' die Arschlöcher hier sind. Weil, du willst ja auch 'ne Perspektive haben. Und dann hatten wir Gott sei Dank diesen riesen Glasschaden nach 'ner, nach 'ner Vermietung hier und da ham wa halt den Kids gesacht, so Leute, da damals wurde auch geklaut noch wie wie die Raben, ich sag, die ganzen Tischtennisschläger, die wir gekauft haben, weg. Tischtennisplatte war im Arsch, Dart-Scheibe ham 'se zertrümmert gehabt, äh äh die, vorne die Scheiben war'n kaputt und da ham wir gesacht, so! Sabbat! Kein Geld mehr da. Und dann, was ist denn das für'n Staat! Hahm (J). So! Ne. Scheiß-Land und so, ne. Naja. Und dann ham wir gesacht, phht, is' halt so"^{LW:409}.

Literatur:

- Friebertshäuser, B. (1996): Feldforschende Zugänge zu sozialen Handlungsfeldern. Möglichkeiten und Grenzen ethnographischer Feldforschung; in: neue praxis, 25. Jg., 1996, S. 75-86
- Friebertshäuser, B. (1997): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung; in: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft; Weinheim und München 1997, S. 503-534.
- Galuske, M./ Thole, W. (1999): "Raus aus den Amtsstuben...". Niedrigschwellige, aufsuchende und akzeptierende sozialpädagogische Handlungsansätze – Methoden mit Zukunft?; in: Fatke, R. u.a. (Hg.): Erziehung und sozialer Wandel; 39. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim und Basel, S. 183-202.
- Hörster, R./ Müller, B. (1996): Zur Struktur sozialpädagogischer Kompetenz oder: Wo bleibt das Pädagogische in der Sozialpädagogik; in: Combe, A. / Helsper, W. (Hg.): Zur Professionalität pädagogischen Handelns; Frankfurt/M., S. 614-648.
- Küster, E.-U. (2000): "Ein heißer Tropfen auf'm Stein". Jugendarbeit für starke Nerven. Eine Ethnographie. Projektbericht Hildesheim 2000 (MS).
- Lüders, Ch. (1995): Von der teilnehmenden Beobachtung zur ethnographischen Beschreibung – Ein Literaturbericht; in: König, E./ Zedler, P. (Hg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden, Weinheim, S. 311-342.
- Roth, L. (1978): Der allmähliche Ausstieg aus der Ratlosigkeit. In: Sozialmagazin, 3. Jg., Heft 4, S. 14-29 und Heft 5, S. 22-32.
- Schütze, F. (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung; in: Groddeck, N./ Schumann, M. (Hg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion; Freiburg, S. 189-297.
- Tertilt, H. (1996): Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande. Frankfurt/ M.

Anmerkungen

- ¹ Eine erste umfangreichere Materialvorstellung und -auswertung findet sich in KÜSTER 2000.
- ² An dieser Stelle sind einige Anmerkungen zur Zitierweise angebracht, die die Lesbarkeit der Ausführungen unterstützen sollen. Wie in mit narrativen Interviews arbeitenden Forschungsberichten üblich sind auch hier alle Namens- und Ortsangaben sorgsam anonymisiert. Die eingearbeiteten Interviewpassagen sind leicht bereinigte wortwörtliche Abschriften, in denen lediglich die auf einzelne Laute beschränkten, Bestätigung signalisierenden Äußerungen des Interviewers, die dazu dienen, den Redefluss der Interviewten aufrecht zu erhalten ("hm", "hahm"), herausgenommen worden. Die Interview-zitate werden über die Initialen der Interviewten belegt. Bei vollständig transkribierten Interviews folgt zudem die Zeilennummer, an der das Zitat in der Abschrift beginnt. Einige Personen wurden mehrfach interviewt. Dementsprechend verweisen römische Zahlen auf das jeweilige Interview. Im Jugendzentrum "In der Ringstraße" arbeiteten zum Zeitpunkt des Feldeinstieges drei hauptamtlich beschäftigte MitarbeiterInnen, Petra Althoff (PA), Rolf Sachte (RS) und Lutz Wolkenhauer (LW), eine Projektmitarbeiterin, Doris Zeitig (DZ), die das sogenannte "Lückekinder-Projekt" betreute, der Sozialpädagoge im Berufsamerkenennungsjahr Daniel Bunte (DB), sowie eine männliche Honorarkraft (Spitzname: "Arnold"), die einmal in der Woche einen zweistündigen Bodybuilding-Kurs anbot. Außer den Interviews wurden noch weitere Quellen in den Ausführungen herangezogen. Die Beobachtungsprotokolle werden mit "BP" abgekürzt, Passagen aus mitgeschnittenen Aktualtexten mit "AT", Zitate aus einem soziodemographischen Info-Fax zum Stadtteil mit "IF" gekennzeichnet. Die Quellbezeichnung "RS/AT/II:10" bezieht sich bspw. auf ein Zitat von Rolf Sachte, das aus dem Tonbandmitschnitt des zweiten Aktualtextes entnommen wurde und in der zehnten Zeile des Transkriptes beginnt. Abschließend die Erläuterung zu den Transkriptionszeichen: [...] = Auslassung; [Text] = Erläuterung oder Ergänzung des Autors; (...) = Pause; (...)(...) = Lange Pause; (—) = Unverständlich; (?) = Undeutlich, jedoch wahrscheinlicher Wortlaut; (Æ) = Räuspern; (J) = Lachen.
- ³ Damit sind die von der gemeinnützigen Wohnungsbaugesellschaft sozial gestaffelten Mietkategorien angezeigt. "Wohnschein A" bezeichnet demnach die gewöhnlichen, also auf dem freien Markt angebotenen Wohnungen, während mietgemindeerte "Wohnschein B"-Wohnungen lediglich bei "sozialen Notlagen", die vom kommunalen Sozialamt diagnostiziert und damit amtlich werden, zu beziehen sind.
- ⁴ Zur Erläuterung: Ein zentrale Rolle in diesem Mythos spielt ein Brauereipferd der Firma 'Becks'.

Rahmenbedingungen der Jugendarbeit und der Einsatz ethnographischer Methoden, oder: Wie kann Jugendarbeit vom Wunschdenken Abschied nehmen?

Burkhard Müller

Ich möchte in meinem Beitrag kein weiteres ethnographisches Material zur Praxis von Jugendarbeit vorstellen, sondern mich auf das von Küster interpretierte Szenario beziehen. Ich will zuerst allgemein und dann am Beispiel in einigen Punkten diskutieren, was „ethnographische Methoden“ für Theorie und Praxis von Jugendarbeit bedeuten könnten, genauer, was sie als konstitutiver Bestandteil dieser Praxis und ihrer Theorie bedeuten könnten.

Helmut Lessing, Vordenker der „antikapitalistischen Jugendarbeit“ in den 70er Jahren hat kurz vor seinem Tod an einem 1986 von seinen Freunden herausgegebenen Buch gearbeitet, in dem er die Konzepte der fortschrittlichen Jugendarbeit insgesamt - von antikapitalistisch bis feministisch und sozialintegrativ - als Wunschdenken beschrieb. Sie lebten alle von einem „Wunschbild von Jugend und von einem Wunschbild des beteiligten, aktivierenden und partizipierenden Jugendarbeiters“ (Lessing u.a. 1986; 13) und „von einer zumindest partiellen, vor allem aber unausgesprochenen politischen und persönlichen Übereinstimmung zwischen Jugendarbeiterin, Jugendarbeiter und Jugendlichen. Diese Übereinstimmung besteht nicht mehr.“ (ebd.) Mein Eindruck ist, dass heute, fast 15 Jahre später, die Konsequenzen aus dieser Einsicht selten gezogen werden. Zwar spricht viel dafür, dass die pädagogischen Erwartungen an die Klientel meist bescheidener, vielleicht illusionsloser als damals sind, manchmal bis zur Selbstverleugnung. Es ist wahr: vor allem die Konzepte einer „raumorientierten“ Jugendarbeit haben dazu beigetragen, den Blick dafür zu schärfen, dass die Funktionen, die Jugendarbeit tatsächlich für Jugendliche erfüllt, nicht deckungsgleich sind mit den Absichten, die ihre pädagogischen Konzepte formulieren. Sie haben gezeigt, dass die pädagogischen Absichten nur dann realistisch verfolgt werden konnten, wenn sie auf einem „konzeptionellen Sockel“ (Böhnisch/ Münchmeier 1987; 26) aufruhen, der sich an „Tatbeständen“ orientiert, die gelten müssen, wie Bernfeld einst sagte, „von allen Zielen, Wünschen und Absichten unabhängig“ (Bernfeld 1925; 13).

Mein Eindruck ist allerdings weiter, dass die gewachsene „Tatbestandsbesinnung“ in der Jugendarbeit einseitig geblieben ist. Sie ist realistischer geworden, was die sozialräumlichen Lebensbedingungen betrifft und die begrenzten Beiträge, die Jugendarbeit zu deren Verbesserung leisten kann. Ob sie aber hinsichtlich der Bedingungen der Kooperation mit Jugendlichen realistischer geworden ist? Die Praxis vielleicht, teilweise sicher. Aber die theoretische Diskussion eigentlich nicht. Egal ob man in die geschlechtsspezifischen oder die interkulturellen, die cliquenorientierten oder die erlebnispädagogischen Ansätze schaut: Die prinzipiell (frei)willigen Kooperationspartner und die möglichen Arbeitsbündnisse mit ihnen werden immer vorausgesetzt. Auch bei dieser Tagung macht mich schon ihr hoffnungsfroher Titel „Jugendliche verstehen - Jugendliche akzeptieren“ zweifeln, ob Jugendarbeit nicht (zumindest in ihrer Theorie) immer noch vom Wunschbild lebt.

Klingt das nicht so: Wenn wir nur die Jugendlichen wirklich verstehen, sie wirklich ehrlich akzeptieren könnten,

dann wäre die alte „Übereinstimmung“ wieder da, die Dauerkrise der Jugendarbeit überwunden? Ich zweifle und behaupte: Der Jugendarbeit fehlen vor allem Analysen der Bedingungen, unter denen sie mit Jugendlichen sinnvoll kooperieren kann, die ihrem eigenen Denken fremd sind und teilweise für immer bleiben.

1. Ethnographie und die Konzepte von Jugendarbeit

Wenn Lessing recht hat, dass Jugendarbeit heute erst einmal von der prinzipiellen Nicht-Übereinstimmung zwischen Jugendarbeitern und ihren Adressaten ausgehen muss, dann sind nur zwei Konsequenzen möglich: Entweder man stellt das Unternehmen Jugendarbeit ein, da es keinen Sinn hat, Adressaten mit emanzipatorischen Angeboten beglücken zu wollen, denen so etwas grundsätzlich „am A... vorbeigeht“. Oder aber, man akzeptiert Lessings Einsicht als unumgekehrbaren Ausgangspunkt gerade auch einer ethnographisch denkenden Jugendarbeit.

Die ersten Fragen einer solchen Jugendarbeit wären nicht:

- Wie können wir die Jugendlichen (oder die Mädchen, die Jungen, die Türken, die Rechtslastigen etc.) verstehen? Wie können wir sie ohne Diskriminierung so akzeptieren, wie sie sind? Wie können wir mit ihnen in ihrer Lebenslage solidarisch sein etc?

Die ersten Fragen wären dann vielmehr:

- Wie kann Jugendarbeit akzeptieren, dass sie ihre Adressaten zuerst einmal weitgehend nicht versteht und diese möglicherweise gar nicht verstanden werden wollen? Wie kann sie es aushalten, dass der gute Wille, nicht zu diskriminieren, erst mal wenig glaubhaft ist, vor allem wenn JugendarbeiterInnen sich selbst diskriminiert fühlen, Angst haben oder nur sehr begrenzt durchschauen, was gespielt wird?

Natürlich ist es wahr: Nur wenn die Fremdheit, die Nicht-Übereinstimmung in irgend einem Bereich auch überwunden werden kann, wenn Arbeitsbündnisse möglich werden, seien sie auch noch so bescheiden und zerbrechlich, erst dann kann Jugendarbeit etwas Vorzeigbares leisten. Das Problem ist nur: Gerade weil Jugendarbeit auf die Bündnisbereitschaft ihrer Adressaten so verzweifelt angewiesen ist, setzt sie diese ständig stillschweigend voraus, analysiert die Hindernisse nicht und läuft den Jugendlichen am hoffungslosesten und manchmal bis zur Würdelosigkeit nach, die sie am meisten erreichen möchte. Könnte sie die Fremdheit der Jugendlichen besser akzeptieren, so würde sie vielleicht seltener zum großen Schulterklopfen ausholen und dabei ins Leere treffen.

Die ethnographische Perspektive - das ist meine erste These - wäre in der Jugendarbeit letztlich unwirksam und verharmlost, wenn sie nur als Satz von neuen Methoden begriffen würde, die jetzt aus der Universität eingeflogen werden und die, richtig angewandt, doch wieder den Wunschzustand des gegenseitigen Verstehens und der Akzeptanz zwischen Jugendlichen und Jugendarbeitern herstellen kann. Diese

Perspektive ist vielmehr zunächst einmal eine Grundhaltung, die sich bemüht, *das Fremde* und Abweisende der Anderen zu akzeptieren und damit das eigene Befremdet-Sein, die Irritation, zum Ausgangspunkt zu nehmen (Schröder/Leonhardt 1998 bes. S. 54ff). Also nicht „anfangen, wo die Klientin steht“, „akzeptierende Jugendarbeit“ (oder „anti-rassistische“), oder grundsätzliche „Frauen-Parteilichkeit“ und wie sonst noch das sozialpädagogische Wünschen bei Gefahr der Verwechslung von guten Absichten mit klaren Konzepten lauten mag. Sondern: Anfangen bei der eigenen Fremdheit, anfangen bei den Mühen, überhaupt einen Fuß auf die Erde zu kriegen, anfangen zu verstehen, dass man erst mal nicht versteht, was läuft, anfangen die eigenen Orientierungsprobleme wirklich erst zu nehmen und genau zu beschreiben: Das ist in ethnographischer Perspektive der Anfang des Verstehens.

Geht man davon aus, dann bekommen alle Konzepte von Jugendarbeit ein doppeltes Gesicht - so hat es der Ethnologe und Analytiker George Devereux (1967) in bezug auf die Verhaltenswissenschaften schon vor über 30 Jahren formuliert. Sie sind einerseits Zugänge zum Verstehen, Leitlinien für das Handeln. Sie sind andererseits zugleich Formen der Angstabwehr (vgl. ebd. 109), Versuche, das Fremde und damit Bedrohliche handhabbar und damit ungefährlich zu machen; was immer auch bedeuten kann, dass das Wunschdenken über die Wahrnehmung dessen, was wirklich abläuft, die Oberhand gewinnt.

Dies gilt zwar grundsätzlich auch für ethnographische Methoden. Sie sollen Orientierung geben, Verstehen ermöglichen und sie reduzieren Angst, indem sie Distanz schaffen und damit Übersicht. Es gibt aber einen wichtigen Unterschied: beides tun sie in einer eigentümlichen Gebrochenheit: Sie geben erstens keine Erklärungen für das, was in der Jugendarbeit abläuft, sondern sie beschreiben es nur; wenn sie gut sind, beschreiben sie es „dicht“ (Geertz). Auf die „praktische“ Frage, „Warum nur läuft es so und wie kann man das ändern?“ verweigern sie die Antwort. Und sie geben genau genommen auch keine Beschreibungen von dem was „wirklich“ abläuft. Sondern sie liefern „nur“ Beschreibungen von Beschreibungen.

Gerade in jener Gebrochenheit liegt der praktische Nutzen der Ethnographie, nämlich als einen Zugang, der nicht einfach Handlungsgewissheit erzeugt, sondern der - ähnlich wie die Methoden psychoanalytischer oder systemischer Intervention - Situationen prinzipieller Handlungsungewissheit, paradoxe Situationen, professionell bewältigbar macht. Eben nicht als Patentlösung, sondern gerade dadurch, daß diesen Methoden eine gewisse „Unhandlichkeit“ (Füchtner, 1978) zu eigen ist, weil sie systematisch die verkürzenden Patentlösungen und deren „Logik des Mißlingens“ (Dörner) bloßlegen und dies aushaltbar machen. Das macht sie nicht unbedingt beliebt. Der Spagat zwischen Ungewissheit aushalten zu sollen und doch Handeln zu müssen ist anstrengend. Das Fallbeispiel illustriert dies auf drastische Weise. (Dies gilt sowohl, wenn es sich um Beschreibungen von außen kommender Sozialwissenschaftler handelt, die das, was

ihnen Mitarbeiter oder Jugendliche erzählen, wiedergeben als auch, wenn PraktikerInnen selbst zu EthnologInnen werden. In beiden Fällen besteht die praktische Bedeutung der ethnographischen Beschreibung nicht darin, dass sie die Wahrheit sagt, sondern darin, daß sie Abstand und einen anderen Blick, d. h. Beobachtungsmöglichkeiten schafft.)

2. Eine „Katastrophe“ der Jugendarbeit oder: Fachgerecht scheitern?

Das aus theoretischer Sicht Aufregendste an dieser Geschichte ist für mich, dass hier keineswegs unbeholfene Nichtskönner scheitern, sondern, im Gegenteil, das „Konzepte-Entwickeln“ der Jugendarbeit auf neuestem fachlichem Stand ist und doch als hilflos scheiternd vorgeführt wird. Was war denn falsch oder unprofessionell an diesem Angebot?

- Die Jugendarbeiter haben eine auf sozialräumlichen Analysen beruhende Tradition vorgefunden, die davon ausging, dass in diesem extrem unterprivilegierten Stadtteil zunächst „existentielle Grundversorgung“ für den ganzen Tag allein gelassene Kinder und Jugendliche zu leisten sei und dies dann die Basis für den Aufbau von „belastbaren Arbeitsbeziehungen“ (Miltner 1981) und für die Verankerung der Akzeptanz im Stadtteil bilden soll. Eine Tradition, die den „alten Pappenheimern“ schon zugute kam, als sie selbst noch Kids waren; die sie aber immer noch als ihr Recht betrachteten, während jetzt schon ihre eigenen Kids die Einrichtung besuchen.
- Die Jugendarbeiter haben sich im Sinne einer „lebensweltorientierten“, „partizipativen“, „parteilichen“, „verstehenden“ und zugleich „dienstleistungsorientierten“ Jugendarbeit in diese Tradition hineinzustellen versucht. Sie sind engagiert, wie man es nur verlangen kann und zählen nicht die Stunden, nur um sich als mißbrauchte „Arschlöcher“ wiederzufinden.
Die Jugendarbeiter sind andererseits offenkundig keine naiven „Gutmenschen“ und „Weicheier“. Sie sind in der Lage, die raue Sprache der Welt, die sie umgibt zu reden, haben auch keine Angst, ihre Gefühle zu artikulieren und Kritik zu üben. Sie durchschauen die Sackgasse, in der sie stecken sehr früh und setzen die frustrierende Praxis nur deshalb sechs Monate lang fort, weil sie „Respekt vor so 'ner Truppe“ haben und eigene Chancen, Ziele der Jugendarbeit dagegen zu behaupten als eine Sache des langen Atems betrachten.
- Sie haben zudem ihre Rolle als „Raumwächter“ und Bedingungsfaktor für selbstbestimmte Prozesse jugendlicher Raumaneignung bis zum Anschlag zu nutzen versucht, nur um zu erleben, dass bei Überlassung der Räume die Scheiben zu Bruch gehen und die Räume ausgeräumt werden.
- Sie haben es schließlich sogar fertig gebracht, diese weitere Katastrophe als pädagogischen Glücksfall zu nutzen, um aus der Sackgasse eines nicht mehr funktio-

nierenden Angebotes herauszufinden: Sie konfrontieren die Jugendlichen (wie das schon Rousseau empfahl) nicht mit Hausverbot, Anzeigen, Polizei etc., sondern mit den unabwiesbaren Folgen ihres eigenen Verhaltens: „So, Sabbat, kein Geld mehr da.“ Dass die Versicherung den Schaden bezahlte, verraten sie schlauerweise nicht.

Von Scheitern muss man aber trotz der offenkundigen Kompetenz der Akteure reden. Denn auch der geordnete Rückzug aus der ‚absoluten Katastrophe‘ des Kochens und Essens bietet keine neuen Anknüpfungspunkte für eine Arbeitsbeziehung auf realistischer Grundlage. Die Jugendarbeiter schaffen es zwar, der fatalen Alternative, sich wahrhaft auffressen zu lassen oder das Gesicht zu verlieren, zu entkommen. Aber nur um den Preis, eine ebenfalls fatale Illusion ihres Gegenübers mit zu befestigen: Nämlich die Illusion, daß die Misere des Angebotes nur an dem „Scheiss-Land“ bzw., denen da oben“ liege, statt sich selbst mit der eigenen Mitverantwortung zu konfrontieren. Die Jugendarbeiter riskieren zumindest, eine Kumpanei entstehen zu lassen, bei der sie ihre Anerkennung als Person noch retten, zugleich aber ihre Einrichtung, sein Angebot und seine Ressourcen der Verachtung preisgeben. (Der Text läßt freilich keine Entscheidung darüber zu, ob die Jugendarbeiter zu dieser neuen Sackgasse beitragen, indem sie nur berichten, auf welche Weise bestimmte „Pappenheimer“ ihren Verzicht auf die „Pauertierfütterung“ rationalisieren.) Ich möchte mit dieser zugespitzten Interpretation der Fallgeschichte als einer Katastrophe von Jugendarbeit in ihrer vergleichsweise fortgeschrittenen und professionellen Form folgendes deutlich machen: Ethnographische Beschreibung als Arbeitsinstrument von Jugendarbeit nützt wenig, wenn sie dazu gebraucht wird, die Fehler von PraktikerInnen vorzuführen; aber erst recht nichts, wenn sie beweisen soll, das Feld der Jugendarbeit sei heute dermaßen hart geworden, dass auch die besten Profis auf verlorenem Posten stehen. Sie gibt keine Antworten, wie's gehen soll, sondern hilft nur zu besseren Fragen. Ich möchte dies illustrieren, indem ich zum Schluss einige Fragen formuliere, die mir beim Lesen der Interviewpassage aufgetaucht sind. Es sind meine Fragen, man kann auch andere stellen. Ich spitze in bestimmter Richtung zu, die mit meiner eigenen Irritation durch die Fallgeschichte und meinem psychoanalytisch-pädagogischen und systemischen Hintergrund zu tun hat. D. h. ich nehme an (ähnlich, wie z. B. Schröder/ Leonhardt 1998), die oben als „ethnographisch“ beschriebene Grundhaltung sei nicht einfach dadurch zu realisieren, dass man sich bemüht, Fallgeschichten wie diese als soziale Tatbestände unzensiert wahrzunehmen; dass vielmehr das Verstehen der Bedeutung einer solchen Geschichte und ihrer affektiven Dynamik nur möglich ist, wenn man für sich selbst keinen objektiven und affektfreien Standort reklamiert, sondern gerade die eigenen Irritationen oder „Gegenübertragungs-Reaktionen“, einschließlich der Identifikationen mit den Irritationen solcher Jugendarbeiter, als Zugang zu nutzen vermag (vgl. Schröder/ Leonhardt 1998; 51ff).

3. Fragen an eine Fallgeschichte:

- Was bedeutet die dargestellte Fressorgie, wenn man sie nicht einfach nur als inakzeptables Verhalten von „Schmarotzern“ versteht, sondern zugleich als Bilder oder Metaphern, welche die Art der Beziehungen zwischen den Jugendarbeitern und ihren Adressaten sichtbar machen? Eine archaisch anmutende Gier drückt sich darin aus, die in krassem Mißverhältnis dazu steht, dass physischer Hunger wohl nicht (mehr) das Problem ist. Welche Art Hunger aber ist es dann? Und was tun die Jugendarbeiter, um ihn zu stillen? Oder ist gerade die Art, wie sie sich in die Rolle des Fütterns hinein drängen lassen und bis abends in der Küche stehen, ein unfreiwilliger Beitrag dazu, die „Fressorgie“ eskalieren zu lassen, jenen andern „Hunger“ eher zu steigern als zu stillen?
- Was steckt hinter der Versorgungsmentalität derer vom „Stamme Nimm“? Was bedeutet es, dass gerade die älteren, die schon Väter sind, dieses Versorgt-Werden am aggressivsten einklagen, am meisten dazu beitragen, dass die Jugendarbeiter sich als „Arschlöcher“ fühlen die „aufpassen müssen“, „nicht zum Rassist“ zu werden? Welche Erfahrungen, welche Demütigungen, welches Ins-Leere-Gelaufen-Sein sind die Kehrseite dieses manifesten „Schmarotzertums“?
- Wem gilt eigentlich die Wut, die hier zum Ausdruck kommt? Wut, die sich einerseits in Vandalismus manifestiert, aber auch in der äußerst deftigen Sprache des Jugendarbeiters offenbar wird? Man bekommt auf beiden Seiten den Eindruck, dass die Wut noch andere Adressaten hat, als diejenigen, auf die sie trifft. Und beide Seiten - insbesondere die Jugendarbeiter - scheinen nur sehr unzureichende Möglichkeiten zu haben, die Wut auch „an den Mann zu bringen“ oder für sich zu verarbeiten, was die Wut eskalieren lässt.
- Was wäre eine Sprache, welche die berechnete moralische Empörung des Jugendarbeiters kommunizierbar macht? Haben sie überhaupt eine Sprache, in der sich die Auseinandersetzung mit den Jugendlichen führen lässt?
- Was bedeutet der Umstand, dass der Konflikt zwischen Adressaten und Jugendarbeitern die Züge eines ethnischen Konfliktes zu haben scheint („mußte echt aufpassen, dass du nicht zum Rassist wirst“), als solcher aber nicht offengelegt und ausgetragen werden kann?
- Ist mein Eindruck richtig, dass das unausgesprochene Leitmotiv des Konfliktes lautet: Wer darf wen (oder was) verachten? Es scheint sich um einen „Kampf um Anerkennung“ (Müller 1996) zu handeln, der verdeckt geführt wird und bei dem am Ende beide Seiten als Verlierer dastehen, weil beide nicht vermeiden können, zu Mitteln zu greifen, die in den Augen der jeweils Anderen verächtlich sind?
- Was bedeutet es, dass die Szene ein reiner Konflikt unter Männern zu sein scheint? Geht es um Männer-

- ehre? Wenn Mädchen und Frauen bei den "siebzig" Leuten dabei waren, warum bleiben sie so unsichtbar und spielen sie eine heimliche Rolle dabei?
- Was ist die Haltung der Jugendarbeiter hinsichtlich des verächtlichen Umgangs mit ihrer Funktion als Vertreter des deutschen Sozialstaates, der ihnen hier entgegenkommt? Fühlen sie sich bei Attacken auf Einrichtung und Ressourcen genauso getroffen, wie bei Angriffen auf ihre persönliche Ehre? Oder ist das Schimpfen auf das „Scheiss-Land“ ihnen als Blitzableiter auch heimlich willkommen?
- Alle diese Fragen haben mindestens drei Gemeinsamkeiten:
- Sie zielen auf die affektive (bewusste und unbewusste) Dynamik der Szene und begnügen sich nicht damit, die sozialen Bedingungen und die Selbstdeutungen der Akteure in den Blick zu nehmen.
 - Sie vermehren die möglichen Lesarten des Geschehens, wollen es aber nicht aus irgendwelchen Ursachen ableiten, sondern nur sichtbar machen, dass der manifeste Konflikt zugleich weitere und ganz andersartige Konflikte überlagert, die verdeckt bleiben und schweben, aber nicht ausgetragen werden.
 - Es sind Fragen, die in den konzeptionellen Diskursen der Jugendarbeits-Theorie meist keine Rolle spielen.

4. Eine Provokation für die Konzepte der Jugendarbeit

Mit ein paar Bemerkungen zum letzten dieser Punkte will ich schließen. Ich sagte es schon: Das bestürzendste an dieser Fallgeschichte ist für mich, wie hilflos man ihr mit den gängigen fachlichen Konzepten von Jugendarbeit ihr gegenübersteht. Versuchen Sie doch selbst mal mit dem, was sie in der Fachliteratur an Anleitungen finden, diesen Konflikt zu interpretieren: Versuchen Sie es mit "raumorientierten" oder mit „interkulturellen“ Ansätzen, mit „akzeptierender“ und „cliquenorientierter“ Jugendarbeit oder mit „Jungenarbeit“, mit „Streetwork“ und wenn das alles nichts hilft, mit "Erlebnispädagogik". Sie werden schnell merken, daß Sie sich lächerlich vorkommen.

Dies scheint mir an u.a. folgendem zu liegen: Die Theorie der Jugendarbeit hat sich in den letzten Jahrzehnten vor allem um soziologische Aufklärung ihres Feldes einerseits und um die Entwicklung eines ausdifferenzierten didaktischen Repertoires außerschulischer Pädagogik andererseits verdient gemacht. Es gibt vielfältige Beiträge zur Soziologie jugendlicher Lebenslagen und -räume, geschlechtsspezifisch, schichtspezifisch, subkulturspezifisch differenziert, zur Soziologie von Jugendgewalt, den Lebenslagen von Migrantenkindern der 2. und 3. Generation, von Aussiedlerkindern, Straßenkindern, Drogenszenen etc. Und es gibt den Boom der Methoden und Handbuch'-Beiträge innerhalb einzelner Konzepte, die eigentlich didaktische Hilfen heißen müßten. Alles gut und nützlich. Es gibt aber kaum Literatur, die Jugendarbeit als interaktionellen Prozess tiefergehend analysiert.

Oder kennen Sie Beiträge, die sich mit Angst und Formen der Angstbewältigung in der Jugendarbeit systematisch auseinandersetzen? Kennen sie Literatur, die sich mit moralischen Dilemmata der Art auseinandersetzt, wie sie in dem Fallbeispiel den Jugendarbeitern zu schaffen machen? Kennen Sie Beiträge, die Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse in der Jugendarbeit beschreiben, die Beziehungsstrukturen einer „negativen Gegenseitigkeit“ (Stierlin 1976) zum Thema machen, oder die Forschungen weiterführen, wie sie Redl und andere über „Kinder, die hassen“ angefangen haben? Ich kenne all das nicht. Auch zum Phänomen aggressiver und ethnisch geprägter Jugendkulturen gibt es zwar einzelne Untersuchungen (z.B. Tertilt 1996), aber m. W. keine, die die überall stattfindende praktische Auseinandersetzung der Jugendarbeit damit dokumentieren und fundieren.

Fazit: Ethnographische Beschreibungen wie die hier kommentierte werfen Fragen nach all dem auf, lassen Mängel, interaktionstheoretische Leerstellen und Bereiche professioneller Unterentwicklung von Jugendarbeit erkennen. Aber sie füllen diese Bereiche und Leerstellen nicht. Allerdings, zu zeigen, was fehlt, das ist doch schon was.

Literatur:

- Bernfeld, S. (1967): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925); Suhrkamp, Frankfurt/ M.
- Böhnisch, L./ Münchmeier, R. (1987): Wozu Jugendarbeit? Juventa, Weinheim
- Devereux, G. (1970): Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften; Kindler, München
- Dörner, D. (1995): Die Logik des Mißlingens, Frankfurt/ M.
- Füchtner, H. (1978): Psychoanalytische Pädagogik. Über das Verschwinden einer Wissenschaft und die Folgen; in: Psyche 32(1978)5. 193-210
- Lessing, H. u.a. (1986): Lebenszeichen der Jugend; Juventa, Weinheim
- Miltner, W. (1981): Street Work im Arbeiterviertel; Luchterhand, Neuwied
- Müller, B. (1996): Konzepte des Pädagogischen in der Jugendarbeit; in: Deinet, U./ Sturzenhecker, B.(Hg.): Konzepte entwickeln. Juventa, Weinheim 1996, S.226-239
- Redl, F./ Wineman (1986): Kinder, die hassen, 2. Aufl., München
- Schröder, A./ Leonhardt, U. (1998; Hg.): Jugendkulturen und Adoleszenz; Luchterhand, Neuwied
- Stierlin, H. (1971): Das Tun des Einen ist das Tun des Andern; Suhrkamp, Frankfurt/ M.
- Tertilt, H. (1996): Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande. Suhrkamp, Frankfurt/ M.

Zur Anwendung von Methoden sozialräumlich orientierter Lebensweltanalysen in der Jugendarbeit

Richard Krisch

Einleitung

Nadelmethode, strukturierte Stadtteilbegehung, Cliquenporträt etc. nennen sich methodische Ansätze, die in der Jugendarbeit zur Erforschung der lebensweltlichen Sicht bestimmter Zielgruppen in ihrem sozialräumlichen Zusammenhang - meist dem Stadtteil - Einzug gehalten haben. Es handelt sich hier um strukturierte Formen der Befragung und der - zumeist teilnehmenden - Beobachtung. Diese Methoden lassen sich im weiteren Sinn der qualitativen Sozialforschung zuordnen, haben aber keinen wissenschaftlichen Anspruch, da sie den Gegebenheiten der Jugendarbeit angeglichen wurden. Dementsprechend sind diese Verfahren den alltagsweltlichen Ausdrucksformen der Jugendlichen angepasst, beinhalten in der Kontaktaufnahme bzw. Durchführung animative Elemente und lassen sich ohne großen Aufwand im Stadtteil oder auch in der Einrichtung durchführen. Um aber zu verwertbaren Ergebnissen zu kommen, wird diesen Methoden ein "Forschungsplan" zugrunde gelegt, der auch die Form der Ergebnissicherung und Auswertung festlegt. Das Ziel dieser Verfahren ist es, Verständnis dafür zu entwickeln, wie die Lebenswelten Jugendlicher in engem Bezug zu ihrem konkreten Stadtteil, zu ihren Treffpunkten, Orten und Institutionen geprägt werden und welche Sinnzusammenhänge, Freiräume oder auch Barrieren Jugendliche in ihren Gesellungsräumen erkennen. Dies erlaubt entsprechend einer sozialräumlichen Orientierung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit die Abstimmung der inhaltlichen Ausrichtung an die lebensweltlichen Bedürfnisse und die sozialräumlichen Möglichkeiten der Zielgruppen und deren Lebensformen und -chancen im Stadtteil. Vor diesem Hintergrund kann Jugendarbeit - als Teil der sozialen Infrastruktur - eine spezifische und differenzierte Qualität bezogen auf die konkreten sozialräumlichen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen entfalten.

Über diese Bedeutung für die Konzeptentwicklung hinaus, ermöglicht ein präzises Bild der sozialräumlichen Zusammenhänge eines Stadtteils, verbunden mit dem Wissen über die lebensweltlichen Sichtweisen und Deutungen der Heranwachsenden eines Wohngebietes, aber auch die verstärkte Wahrnehmung eines sozialpolitischen Mandates für Kinder und Jugendliche. Denn die Auseinandersetzung mit dem "Außen", der sozialräumlichen Konstitution, in dem auch die Jugendeinrichtung eine bestimmte Rolle spielt, kann auch die Qualität der Offenen Jugendarbeit verändern: in Form von Lobbying, Vernetzung, aber auch Angeboten im Sozialraum erweitert sich das Angebot der standortorientierten offenen Kinder- und Jugendarbeit. Dies kann zwar einerseits als Mehrbelastung interpretiert werden, führt aber andererseits zu einer veränderten Legitimation der offenen Arbeit und zu einem neuen Selbstverständnis, das sich nicht mehr nur auf die Angebote und Zielgruppen in der Einrichtung reduziert: Das Fachwissen der lebensweltlichen Zusammenhänge im Stadtteil erlaubt hier nicht nur geeignete Interventionen, sondern beschreibt auch die Rolle der JugendarbeiterInnen als "Sozialraumfachleute" des Gemeinwesens neu.

Ausgehend von einer knappen Zusammenfassung des

sozialräumlichen Verständnisses sollen in diesem Artikel einige Methoden der sozialräumlich orientierten Lebensweltanalyse, die in der Jugendarbeit Anwendung finden, kurz benannt und anhand einiger Beispiele aus der Praxis konkretisiert werden. Abschließend soll aufgrund dieser Erfahrungen beschrieben werden, was die Lebenswelterkundung oder die Anwendung spezifischer Methoden der Lebensweltanalyse für die Konzeptentwicklung, aber auch für das Selbstverständnis der Einrichtung bewirken können. Denn schon die Durchführung von einzelnen Methoden der Lebensweltanalyse führt nicht nur zur verbesserten Reflexion des infrastrukturellen "Gebrauchswertes" einer Einrichtung, sondern auch zu neuen Formen der Außenorientierung.

Zur Begründung einer sozialräumlich orientierten Jugendarbeit

Begriffe wie "Streifräume", "Erlebnisräume", "Erfahrungsräume", "Freiräume", "Lernräume" gehören mittlerweile zum selbstverständlichen Sprachgebrauch der Jugendarbeit. Sie sind Ausdruck dafür, dass der Blickwinkel einer sozialräumlichen Orientierung der Jugendarbeit aus pädagogischen Konzepten nicht mehr wegzudenken ist. Der Begriff "sozialräumlich orientierte Jugendarbeit" ist eng mit den Namen Lothar Böhnisch, Richard Münchmeier und Ulrich Deinet verknüpft, die im 1990 erschienenen Buch mit dem damals recht revolutionär anmutenden Titel "Pädagogik des Jugendraums" eine sehr umfangreiche Darstellung ihres sozialpädagogischen Zuganges zur Jugendarbeit lieferten. Sozialräumlich orientierte Jugendarbeit ist aber keine "neue" Pädagogik, ersetzt daher auch nicht andere pädagogische Zugänge oder Begrifflichkeiten, sondern stellt ein anderes Verständigungsmuster der Lebenssituation von Jugendlichen dar.

Dieser Blickwinkel charakterisiert sich dadurch, den engen Zusammenhang zwischen Heranwachsenden und den Räumen - öffentliche, private, kommerzielle, pädagogische etc. - in denen sie aufwachsen, zu betonen. Räume werden hier aber nicht als architektonische Hülse, sondern als sozial überformte Räume gesehen, die durch die handelnden Personen - in enger Wechselwirkung mit bestimmten Orten - mit Inhalten gefüllt und definiert werden. So wird beispielsweise ein U-Bahn-Abgang, der ja Menschen auf dem schnellsten Wege zu einem öffentlichen Verkehrsmittel transportieren soll, durch die regelmäßige Anwesenheit einer Jugendclique zu einem Treffpunkt umdefiniert und erhält so eine ganz andere Nutzungsfunktion.

Ein weiterer zentraler Ansatzpunkt der sozialräumlich orientierten Pädagogik ist mit dem Begriff der Aneignung verbunden. Aneignung, so fasse ich hier kurz Deinet aus dem "Handbuch offene Jugendarbeit" (vgl. Deinet 1998; 216) zusammen, stellt als die produktive Erschließung der Umwelt eine zentrale Entwicklungsaufgabe von Heranwachsenden dar. Die tätige Auseinandersetzung von Kindern und Jugendlichen mit ihrer materiellen und immateriellen Umwelt dient zur Erweiterung ihrer motorischen Fähigkeiten. Die Erweiterung des Handlungsraums ist zudem als eine

dominante Tätigkeit von Kindern und Jugendlichen im Sinne einer Erweiterung ihres Verhaltensrepertoires zu interpretieren. Hier scheint der Hinweis wichtig, dass die Erweiterung der Handlungsräume sehr stark abhängig vom Alter aber auch vom Geschlecht ist. Beispielsweise stellt bei den 10- bis 14-Jährigen die Erweiterung ihrer Handlungsräume über den Stadtteil hinaus, ein ganz wesentliches Moment dar, andere Handlungsformen und andere Verhaltensweisen zu erlernen. Die besondere Form der Aneignung von Heranwachsenden liegt natürlich auch dort, wo die Veränderungen von Räumen und Situationen vor allem über das Medium des Spiels eine ganz wesentliche Entwicklungsaufgabe von Kindern ist. Hier erscheint der Schluss sehr wichtig, dass eine lebensweltliche Situation von Heranwachsenden, die durch eine zunehmende Funktionalisierung von Lebensbereichen (Schlafghettos, Verregelung, Verbauung von Räumen) geprägt ist, die Entwicklung der Persönlichkeit von Jugendlichen möglicherweise behindert oder ein gestörtes Verhältnis zu ihrer sozialen Umwelt bewirkt. Es lässt sich erkennen, dass besonders Kinder in verregelten und verbauten Wohnwelten immer geringere Entwicklungsmöglichkeiten vorfinden.

Hier lassen sich gleichzeitig aber sehr faszinierende Formen der Umwidmung von Räumen und der Aneignung durch Heranwachsende beobachten. Dies lässt sich beispielsweise beim Inline-Skaten erkennen, wo betonierte Stufen, Barrieren, Hindernisse, Blumentröge, u.ä.m. zu Schanzen und Bühnen umgewidmet und auch mit Begriffen ("grinden", "sliden", "360er" usw.) versehen werden. Hier eignen sich Jugendliche durchaus versöhnlich ihre asphaltierte Umwelt an. Problematisch erscheint, gerade auch in diesem Beispiel, dass Aneignung, verbunden mit der "Umnutzung" von Räumen mitunter der Definitionsmacht der Erwachsenen entgegensteht oder widerspricht. Aus den hier entstehenden Konflikten gehen Kinder und Jugendliche meist als VerliererInnen hervor. Diese potenziellen Aneignungsmöglichkeiten und –barrieren spiegeln die gesellschaftliche Bedeutung von Kindern und Jugendlichen wider und werden im Prozess der Aneignung wahrgenommen.

Warum die Frage der Aneignung so im Zentrum des Blickwinkels der vorhin genannten Autoren steht, wird durch eine weitere wesentliche These begründet: die Auflösung tradierter Normen, die Freisetzung von Jugendlichen aus klar beschriebenen Lebensverläufen führt, so die zentrale Aussage, zu einem Bedeutungsverlust von Institutionen, von Rollen und Normen und bewirkt, dass Jugendliche vermehrt auf sozialräumliche Orientierungen angewiesen sind. Gemeint ist, dass gesellschaftliche Strukturveränderungen, wie die Auflösung von stabilen Familienverhältnissen, die Auflösung von Verwandtschafts- und Nachbarschaftsverhältnissen, die Verlängerung der Schulzeiten, die Auflösung klarer schulischer und beruflicher Perspektiven, der Einfluss von Medien und Konsum zu einer Auflösung von stabilen Wert- und Orientierungssystemen führen und damit sozialräumliche Zusammenhänge, in denen Jugendliche sich treffen, für diese eine ganz wesentliche Bedeutung als "Orientierungsraum" und Raum für die Entwicklung ihrer Identität bekommen. Das heißt aber nicht, dass Jugendliche - verglichen mit

früher - vermehrt auf der Straße anzutreffen sind, sondern, dass öffentliche Räume, Treffräume für Jugendliche, Orte der Cliquesbegegnung eine viel größere Bedeutung für die Entwicklung der Identität von Heranwachsenden bekommen. Diese kurz zusammengefassten Begründungen einer sozialräumlich orientierten Pädagogik führen zu veränderten Aufgabenstellungen für die außerschulische Jugendarbeit. Aus dem sozialräumlich orientierten Blickwinkel gesehen, suchen Jugendliche Räume auf, die für sie eine bestimmte Qualität entfalten. Ob die Räume eines Jugendzentrums, die Parkanlage der Mobilen Jugendarbeit oder die Beratungsstelle für Jugendliche, die Jugendarbeit kann hier Angebote mit hohem Gebrauchswert für Jugendliche bieten. Jugendarbeit muss sich als "ein Raum unter vielen" (vgl. Böhnisch/Münchmeier 1987;119; Deinet 1999b;39) begreifen, der in einer bestimmten sozialräumlichen Konstitution spezifische Qualitäten für bestimmte Cliques und Gruppen entfaltet. Diese Qualität kann aber nicht hinlänglich über das Selbstbild der Einrichtung bestimmt werden, sondern muss die Bedeutung der Einrichtung aus der alltagsweltlichen Sicht der StadtteilbewohnerInnen zu "verstehen" versuchen. Die Erforschung dieser lebensweltlichen Interpretationen und Deutungen in Form von Lebensweltanalysen darf sich aber nicht auf die Einrichtung beschränken, sondern muss diese in ihrem sozialräumlichen Zusammenhang - in Wechselwirkung mit anderen öffentlichen Orten, Institutionen, informellen Treffs etc. - betrachten. "Erst auf der Grundlage dieser Lebensweltanalyse kann es um die Frage gehen, welchen Stellenwert die Einrichtung der Jugendarbeit in der jeweils spezifischen Lebenswelt als Teil der sozialen Infrastruktur aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen einnimmt. Dabei geht es nicht um deren offizielle Funktionen, Öffnungszeiten usw., sondern um den Blickwinkel von Kindern und Jugendlichen: Wie sehen diese die Angebote und Räume der Kinder- und Jugendarbeit als Bestandteil ihrer Lebenswelt, welchen Stellenwert/welche Bedeutung und Funktion übernimmt ein Angebot der Jugendarbeit (Gebrauchswert), welche Aneignungsmöglichkeiten finden Kinder und Jugendliche vor?" (Deinet 1999; 22)

Die Anwendung entsprechender Methoden, verbunden mit andauernden Kontakten mit Jugendlichen, findet immer öfter Einzug in die professionelle Jugendarbeit und ermöglicht erst die Entwicklung stadtteilspezifischer Konzepte.

Vorstellung von Methoden der Lebensweltanalyse

Der Begriff "Lebenswelt", wie ihn schon Husserl und Schütz definierten, deutet auf einen zentralen Ansatz der verstehenden Soziologie hin. Wichtiger Ausgangspunkt dieser Betrachtung ist die Erkenntnis, dass einzelne Individuen, aber auch bestimmte soziale Gruppierungen oder Kulturen ihre Lebenswelt mit spezifischen Deutungen versehen, welche die Sinnbezüge ihres Handelns bestimmen. Sozialräumlich orientierte Lebensweltanalyse versucht Deutungen, Handlungsweisen und Interessen mit dem Blickwinkel bestimmter sozialräumlicher Bedingungen, die auf die Jugendlichen - im

Simmel'schen Sinn - "wirken" und die auch wechselseitig von ihnen in bestimmter Form definiert und bestimmt werden in den Vordergrund des Erkenntnisinteresses zu stellen. Dieses Erkenntnisinteresse führte zur Entwicklung bestimmter, meist qualitativer Forschungsverfahren, bspw. der teilnehmenden Beobachtung, der Befragung, der Gruppenbefragung, die m.E. auch in die hier vorgestellten Methoden der Lebensweltanalyse einfließen. Der Begriff "Lebensweltanalyse" selbst geht auf Martha Muchow zurück, die mit ihrer 1935 erschienenen Studie "Der Lebensraum des Großstadtkindes" die Aneignung und Umdeutung der Erwachsenenwelt aus der Sicht von Kindern beispielhaft thematisierte.

Die hier kurz zusammengefassten Methoden der Lebensweltanalyse lassen sich in der Praxis der Jugendarbeit erfolgreich anwenden. Dies soll anschließend am Beispiel einiger Verfahren aus der Praxis dargestellt werden.

Einige Methoden der Lebensweltanalyse sind:

1. **Die Stadtteilerkundung mit Schlüsselpersonen** (Ortmann in Deinet 1999;74): hier wird versucht über Erwachsene, die über ein umfassendes alltagsweltliches Wissen über den Stadtteil verfügen, ein differenziertes Bild der (auch historisch gewachsenen) Vorgänge im Gemeinwesen zu erhalten.
2. **Stadtteilerkundung mit weiblichen und männlichen "Szene"-Kindern / -Teenies/ -Jugendlichen** (vgl. Ortmann in Deinet 1999;74): Hier wird versucht, durch "Spaziergänge" mit einzelnen oder mehreren Heranwachsenden, die über große Mobilität innerhalb der Siedlung verfügen, einen Einblick in ihre Deutungen der Vorgänge im Stadtteil zu erhalten und diese Beschreibungen auch zu dokumentieren.
3. **Strukturierte Stadtteilbegehung** (Krisch 1999;82, Krisch in V&J 2000): Dies ist ein Verfahren, bei dem die "Stadtteilerkundung mit Schlüsselpersonen" mit strukturierten Beobachtungen von JugendzentrumsmitarbeiterInnen kombiniert wird, um zu einer mehrschichtigen Wahrnehmung bestimmter Stadtteilsegmente zu kommen.
4. **Leitfadeninterview mit Schlüsselpersonen** (Ortmann in Deinet 1999;78): Entlang eines Interviewleitfadens, also offenen Fragestellungen, sollen Auskünfte über die Qualitäten des Stadtteils in Erfahrung gebracht werden.
5. **Die Nadelmethode – Nadelprojekt** (Ortmann in Deinet 1999;76): Hier werden über verschiedenfarbige Nadeln, denen bestimmte Altersgruppen bzw. Fragestellungen zugeordnet sind, und die auf eine große Stadtteilkarte (bspw. Maßstab 1:2000) gepinnt werden, Aussagen über die Treff- und Streifräume im Stadtteil erhalten. Das Nadelprojekt kann in einer Einrichtung umgesetzt werden, kann aber auch im Freien dazu dienen, Informationen über den Wohnsitz bzw. über bestimmte Orte zu erhalten.

6. **Die Fremdbilderkundung** (Krisch 1999;81): Hier wird die Außenwahrnehmung einer Einrichtung in Form der Abfrage von Vorurteilen abgebildet.
7. **Die Cliquesbeobachtung** (Sturzenhecker in Deinet 1999;80): Ein spezifisches Raster, das ausführlich die verschiedensten Ausprägungen einer Clique beschreiben sollen, erleichtert die dichte Beschreibung von Cliques.
8. **Das Jugendkulturenkataster** (Ortmann in Deinet 1999;78): Mittels einer Tabelle werden Einschätzungen und Meinungen über Jugendcliques im Stadtteil erfragt.
9. **Die Klubkartenanalyse**: Aufgrund der Analyse der Geburtsdaten und Wohnorte kann auf einer geeigneten Karte der Einzugsbereich der StammesbesucherInnen festgelegt werden.
10. **Auswertung der Bevölkerungsstatistik**: Diese amtliche Aufstellung gibt Auskünfte über die Altersgruppen, ethnische Zusammengehörigkeit, Geschlechteraufteilung, Wohnbelag in einem Stadtteilsegment. Sie erlaubt genaue Festlegung der Anzahl, bspw. der Jugendlichen zwischen 15 und 19 Jahren in einem Stadtteil.
11. **Verwendung der Überblickskarten des Vermessungsamts**. Diese Überblickskarten im Maßstab 1:1000, 1:2000 bis 1:15000 bilden die Infrastruktur ab und können einen wertvollen Einblick in die sozial-räumlichen Gegebenheiten des Stadtteils vermitteln. Sie dienen auch der visuellen Dokumentation der Ergebnisse oben genannter methodischer Verfahren.

Zur Anwendbarkeit der Methoden:

- Eine *genaue Festlegung des Erkenntnisinteresses* ("Was will ich in Erfahrung bringen?") ist unbedingt *als erster Schritt* notwendig, um zu einer Entscheidung für ein *angemessenes, methodisches Vorgehen* zu kommen. Die Festlegung der Methoden und der Ablauf des Projektes sollte eingangs in einem Gesamtkonzept des Projektes der Lebensweltanalyse festgelegt werden.
- Die Frage nach der *Form und dem Ziel der Evaluation*, verbunden mit einem Zeit- und Personalplan vor dem Beginn einer Lebensweltanalyse, kann das frustrierende Scheitern einer aufwendigen Initiative verhindern.
- Zumeist führt ein *Methodenset*, also die Vermischung verschiedenster Methoden zur gewünschten Erkenntnis. Hier erscheint es auch durchaus wichtig, Methoden zu ändern und sie den Gegebenheiten des Zentrums oder des Stadtteils anzupassen
- Wichtig erscheint, bei der Befragung oder bei der Verwendung einer Methode *nicht sofort den Bezug zur Einrichtung* herzustellen, d.h. nicht sofort zu fragen "Was könnte das für meine Einrichtung bedeuten?"
- Die Anwendung einzelner Methoden kann zwar einen differenzierteren Einblick in die Lebenswelten unserer Zielgruppen vermitteln, sollten aber *nicht mit einer wissenschaftlichen Studie* verwechselt werden.
- Die einzelnen Methoden können in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als animative Projekte verwendet werden.

Als sehr entsprechend erweist sich die Begleitung des Projektes durch außenstehende Fachleute, die den Ablauf des Projektes aber auch die Ergebnisse "als sozialräumlich Außenstehende" distanzierter betrachten können.

Beispiele aus der Praxis

Im Folgenden soll nun anhand einiger Beispiele aus Einrichtungen des Vereins Wiener Jugendzentren die Umsetzung der Methoden in der Praxis und der "praktische Erkenntnisgewinn" dargestellt werden. Die hier kurz vorgestellten Anwendungen (ausführlich in VJZ (Hg.; 2000) sind z.T. Ausschnitte einer komplexen und umfangreichen sozial-räumlichen Lebensweltanalyse oder aber auch "kleinere Feldstudien", die zur Präzisierung oder Lösung von Problemstellungen in der Jugendarbeit angewandt wurden.

Beispiel: Anwendung der Nadelmethode

In einem neu etablierten Kinder- und Jugendtreff des Vereins Jugendzentren der Stadt Wien (VJZ) in einem gerade fertig gestellten Stadtentwicklungsgebiet, an der Peripherie von Wien werden in der Anfangsphase des Betriebes der Einrichtung immer nur dieselben Kinder erreicht. Es stellte sich nicht nur die Frage, warum andere Kinder die Einrichtung nicht besuchen, es war auch unklar, wo und wie viele Kinder mittlerweile im Einzugsgebiet der Einrichtung wohnen. Auch der zuständigen statistischen Abteilung in der Stadt war der momentane Besiedlungsgrad der neu errichteten Wohnblöcke unbekannt.

Wir entschieden uns, ein Nadelprojekt in der neu eröffneten Volksschule des Siedlungsentwicklungsgebietes durchzuführen, weil wir von der Annahme ausgehen konnten, dass ein Großteil der 6- bis 10-jährigen BewohnerInnen auch diese neue Schule besuchen würde.

Im Eingangsbereich der Schule fragten wir die Kinder, differenziert nach ihrem Geschlecht, ob sie (a) den Kindertreff kennen und hingehen, (b) ihn zwar kennen, aber nicht besuchen, bzw. (c) ob er ihnen überhaupt bekannt wäre. Entsprechend ihrer Antwort überreichten wir ihnen eine entsprechend gefärbte Nadel, die sie auf einer 1:1000 Karte an ihrem Wohnort befestigten.



Über 90 Kinder beteiligten sich an diesem Nadelprojekt, das ganz wesentliche Erkenntnisse liefern konnte: Offensichtlich sind bestimmte Wohnbauten an der Peripherie der Siedlung noch kaum besiedelt. Jene Kinder, die nicht im direkten Sichtbereich der Einrichtung wohnen, kennen zum Teil den Kindertreff nicht, weil sie andere Wege in der Siedlung benutzen und so nie am Kindertreff vorbeikommen. Dies gilt besonders für einen großen Wohnblock, der nur hundert Meter entfernt, aber nicht im Sichtbereich der Einrichtung liegt: Hier wohnen viele Kinder, die offensichtlich nicht über die Kinderangebote der Einrichtung informiert sind. Die Kinder dieser Siedlung besuchten den Treff nicht, weil die Angebote zu wenig attraktiv waren, sondern weil sie diese nicht wahrgenommen hatten. Aufgrund dieser Erkenntnisse lässt sich nun gezielt Öffentlichkeitsarbeit in den angesprochenen Siedlungsteilen durchführen.

Beispiel: Befragung

Im Rahmen dieses Projektes stellte sich generell die Frage der Informationsverläufe in der Siedlung. Die großen Schautafeln direkt bei der Einrichtung werden offensichtlich nicht wahrgenommen und es stellte sich die Frage, wo öffentlichkeitswirksam Ankündigungen und Plakate befestigt werden können. Wir beschlossen eine Befragung von SiedlungsbewohnerInnen über deren Informationseinholung. Zusammen mit StudentInnen der Sozialakademie Grenzackerstraße in Wien wurde ein Fragebogen entworfen und nach einem Pretest mit mehreren Erwachsenen nochmals verändert. Aufgrund der kalten Jahreszeit (November) waren aber kaum Erwachsene in öffentlichen Räumen anzutreffen. Bei der Straßenbahnstation waren die Menschen meist in Eile und hatten keine Zeit und kein Interesse an einer Befragung teilzunehmen.

Daraufhin hin fragten wir bei den ÄrztInnen der Siedlung nach, ob wir in den Wartezimmern unsere Befragung durchführen könnten, was uns zu einem Sample von immerhin 59 befragten Erwachsenen und auch hier zu erstaunlichen Ergebnissen führte.

Interviewleitfaden: Befragung für BewohnerInnen am Leberberg

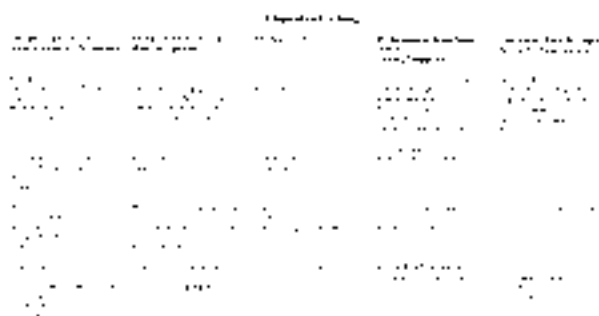
1. Wie lange wohnen Sie schon da?
2. Haben Sie oder ihre Familie schon viele Kontakte zu anderen Leuten in der Siedlung?
(Zufriedenheit mit Lebenssituation am Leberberg)
3. Hätten Sie gerne mehr Angebote für sich bzw. ihre Familie, wo man mit anderen Leuten aus der Siedlung zusammenkommt?
4. Woher wissen sie was los ist in der Siedlung?
5. Konkret: Schauen Sie auf/ Lesen Sie...:
 - Schwarzes Brett
 - Bezirkszeitung
 - Treffpunkt Leberberg
 - Schaukästen - Siedlungstreff
 - Bürgerdiensthof
 - VHS
 - Kindergarten (Wopenkastr. - leer)
 - Kirche
6. Worüber hätten Sie gerne Informationen? (konkrete Wünsche)
z.B. Wann, wo, welche Veranstaltung
welche Angebote für Sie im Siedlungstreff
Treffen von Erwachsenen mit ähnlichen Hobbys
Eltern/Kind
Mieterbeiratstreffen
u.s.w.
7. Idee: Wie würden Sie gerne informiert werden?
 - Postwurfsendungen
 - Wo kommen Sie immer vorbei
 - Infos in eigener Leberbergzeitung
8. Infos:
 - Straße/ Stiege:
 - Geschlecht:
 - berufstätig/ nicht berufstätig:
 - Familiensituation:

Einige bedeutende Erkenntnisse nach Auswertung der Interviews seien hier benannt: Die öffentlichen Schautafeln (mit den bisherigen Ankündigungen des Siedlungstreffs) werden überhaupt nicht wahrgenommen; vielmehr informieren sich die BewohnerInnen vor allem in der Bezirkszeitung bzw. an den Informationstafeln in den jeweiligen Hauseingängen über Aktivitäten und Angebote in der Siedlung. Ein nicht unbeträchtlicher Ausschnitt der Bevölkerung bewegt sich überhaupt nicht in der Siedlung, sondern fährt in der Früh aus den hauseigenen Tiefgaragen in die Arbeitsstätte im Zentrum Wiens und abends wieder zurück. Diese Erwachsenen nehmen überhaupt nur Informationen an den Anschlagtafeln der Stiegenhäuser wahr, an denen sie auf dem Weg von der Garage in die Wohnung vorbeigehen. Viele Erwachsene bewegen sich auch nicht über den freien Platz am Kinder- und Jugendtreff vorbei, sondern eher in den windgeschützten und besser beleuchteten Gehwegen zwischen den Häusern, so dass die Informationen oder die Bekanntheit des Jugendtreffs überhaupt nicht vorausgesetzt werden kann.

Beispiel: Die Cliquesbeschreibung

In einem anderen Wiener Siedlungsteil wurde seitens der BezirkspolitikerInnen immer wieder von vielen – bis zu hundert Jugendlichen – gesprochen, die drogenabhängig, gewaltbereit etc. sein würden und damit ein großes Problem darstellten. Aus unserer Einschätzung war aber hier nicht einzelfallorientierte Jugendsozialarbeit notwendig, sondern eine differenziertere Analyse der „auffälligen“ Jugendlichen, um entsprechende und vielfältige Angebote machen zu können.

Wir baten daraufhin bestimmte „Schlüsselpersonen“, wie die ansässigen Polizisten, LehrerInnen, die auch in der Siedlung wohnen, interessierte MitarbeiterInnen des Amtes für Jugend und Familie u.a., an einem Vormittag anhand eines Cliqueskatasters ein differenzierteres Bild der „auffälligen“ Jugendlichen zu entwerfen. Diese Aussagen wurden dann von den JugendarbeiterInnen noch präzisiert und dann noch einmal den „Schlüsselpersonen“ vorgelegt. Aus den „hundert auffälligen“ Jugendlichen wurden so viele Jugendcliques, mit differenzierten Lebenslagen und Bedürfnissen.



Dieses Cliqueskataster, das die Vielschichtigkeit von jugendlichen Cliques aufzeigt, wurde letztlich den BezirkspolitikerInnen vorgelegt und führte dazu, nicht Streetwork, sondern herausreichende Jugendarbeit in Anbindung an das Jugendzentrum zu initiieren.

Beispiel: Die Fremdbilderkundung

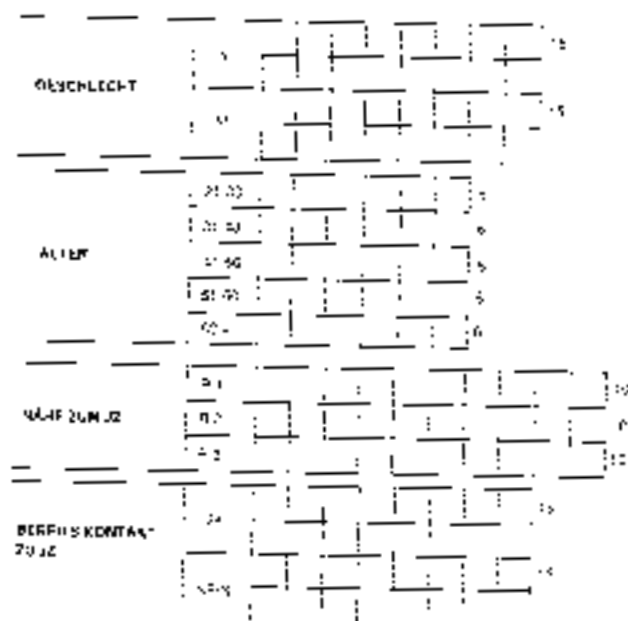
Vorurteile aus dem nächsten Umfeld der Jugendeinrichtung, sehr oft auf Jahre zurückliegende einzelne Vorfälle basierend, führen oft zu einem negativen Image von offener Jugendarbeit in der Stadtteilöffentlichkeit. Diese negative Außenwahrnehmungen bewirken - in einer meiner Ansicht nach völlig unterschätzten Form -, dass trotz Verbesserung der Angebote und Professionalisierung der Jugendarbeit der Zugang von anderen Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen verhindert wird. Die Abfrage von Fremdbildern über die Jugendeinrichtung kann hier wertvolle Aufschlüsse über „Meinungsbarrieren“ und Vorurteile liefern und den Entwurf von geeigneten Strategien der Öffentlichkeitsarbeit ermöglichen.

Im Rahmen einer vielschichtigen sozialräumlichen Lebensweltanalyse zur Neuverortung des Konzeptes führte das Team eines über Jahrzehnte bestehenden Jugendzentrums auch eine Fremdbildanalyse durch. Die Fremdbilderkundung wurde mittels eines Quotenplans durchgeführt, so dass eine breite Streuung der Befragten gewährleistet war.

Der Fragebogen ist mit dem Titel 'Fremdbilderkundung' versehen und enthält eine Reihe von Fragen, die die Meinungen der Befragten über die Jugendeinrichtung erheben. Die Fragen sind in verschiedene Abschnitte unterteilt, die verschiedene Aspekte der Jugendarbeit abdecken. Die Befragten sind aufgefordert, ihre Antworten in den vorgesehenen Feldern anzugeben.

Fragebogen

QUOTENPLAN - Fremdbild - Erwachsene 30



der Quotenplan

Ein Zitat in der Zusammenfassung des ernüchternden Ergebnisses steht für sich: " Zum Teil waren die Beschreibungen darüber, was im und vor allem auch vor dem Jugendzentrum passiert, sowie über die MitarbeiterInnen so extrem, dass es Überwindung kostete, sich als solche/r zu erkennen zu geben, um auf die Falschheit dieser Aussagen aufmerksam zu machen."

Beispiel: Außenwahrnehmung durch Institutionen

Die sozialräumlichen Möglichkeiten der (jungen) BewohnerInnen einer Siedlung werden stark durch das Zusammenwirken von Institutionen vor Ort strukturiert. Das Wissen über die Wirkungen anderer Institutionen erweist sich hier als ganz zentrale Grundlage von Kooperation und Vernetzung. Auch hier wird meist von der Annahme eines positiven Images und der Bekanntheit der Angebote der offenen Jugendarbeit ausgegangen. Die folgende Fremdbild-erkundung wurde mit zentralen Institutionen des Stadtteils durchgeführt um die Bedeutung der Jugendeinrichtung aus der Sicht der Institutionen abzufragen.

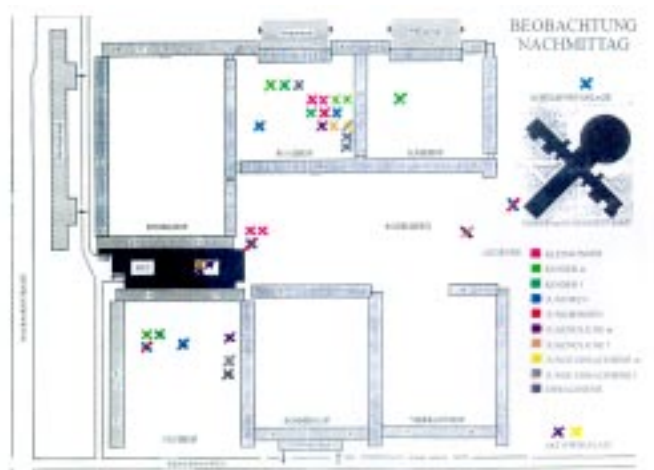


Offensichtlich wird hier, dass das Image der ebenfalls seit vielen Jahren bestehenden Einrichtung, nicht nur positive Aspekte aufweist und der Wunsch nach mehr Information über die Jugendeinrichtung oft geäußert wird. Als zentrale - und unerwartete - Erkenntnis erwies sich, dass der neue Bezirksvorsteher, überhaupt kein positives Bild (siehe leeres Feld) von der professionellen Arbeit des Teams des Jugendzentrums hat und als wichtiger Entscheidungsträger wohl erster Adressat der zukünftigen Öffentlichkeitsarbeit sein muss.

Beispiel: Die strukturierte Stadtteilbegehung

Ausgangspunkt einer umfassenden Beschreibung der sozial-räumlichen Gegebenheiten einer Siedlung ist die Erforschung der formellen und informellen Aufenthaltsorte von Kindern und Jugendlichen.

Entsprechend des Verfahrens einer strukturierten Stadtteilbegehung wurden in einem ersten Analyseschritt der ganze Stadtteil von MitarbeiterInnen der Jugendeinrichtung zu verschiedenen Zeiten " begangen " (" Beobachtungsphase ") und erst anschließend in einer " Kontaktphase " die präzisere Beobachtung und die Durchführung von Interviews mit unbekannten Kindern und Jugendlichen, in bestimmten Stadtteilsegmenten durchgeführt.



In dieser Grafik sind die Trefforte von Kindern und Jugendlichen in einer Siedlung (jedes Kreuz steht für ca. 10 Personen) dargestellt, wobei die hohe Konzentration vieler Altersgruppen an einigen Orten und die damit verbundenen " Nutzungskonflikte " augenscheinlich werden.

BEOBACHTUNGSBÜRO

Legend:

- 1. KLEINER TISCH
- 2. KLEINER TISCH
- 3. KLEINER TISCH
- 4. KLEINER TISCH
- 5. KLEINER TISCH
- 6. KLEINER TISCH
- 7. KLEINER TISCH
- 8. KLEINER TISCH
- 9. KLEINER TISCH
- 10. KLEINER TISCH
- 11. KLEINER TISCH
- 12. KLEINER TISCH
- 13. KLEINER TISCH
- 14. KLEINER TISCH
- 15. KLEINER TISCH
- 16. KLEINER TISCH
- 17. KLEINER TISCH
- 18. KLEINER TISCH
- 19. KLEINER TISCH
- 20. KLEINER TISCH
- 21. KLEINER TISCH
- 22. KLEINER TISCH
- 23. KLEINER TISCH
- 24. KLEINER TISCH
- 25. KLEINER TISCH
- 26. KLEINER TISCH
- 27. KLEINER TISCH
- 28. KLEINER TISCH
- 29. KLEINER TISCH
- 30. KLEINER TISCH
- 31. KLEINER TISCH
- 32. KLEINER TISCH
- 33. KLEINER TISCH
- 34. KLEINER TISCH
- 35. KLEINER TISCH
- 36. KLEINER TISCH
- 37. KLEINER TISCH
- 38. KLEINER TISCH
- 39. KLEINER TISCH
- 40. KLEINER TISCH
- 41. KLEINER TISCH
- 42. KLEINER TISCH
- 43. KLEINER TISCH
- 44. KLEINER TISCH
- 45. KLEINER TISCH
- 46. KLEINER TISCH
- 47. KLEINER TISCH
- 48. KLEINER TISCH
- 49. KLEINER TISCH
- 50. KLEINER TISCH
- 51. KLEINER TISCH
- 52. KLEINER TISCH
- 53. KLEINER TISCH
- 54. KLEINER TISCH
- 55. KLEINER TISCH
- 56. KLEINER TISCH
- 57. KLEINER TISCH
- 58. KLEINER TISCH
- 59. KLEINER TISCH
- 60. KLEINER TISCH
- 61. KLEINER TISCH
- 62. KLEINER TISCH
- 63. KLEINER TISCH
- 64. KLEINER TISCH
- 65. KLEINER TISCH
- 66. KLEINER TISCH
- 67. KLEINER TISCH
- 68. KLEINER TISCH
- 69. KLEINER TISCH
- 70. KLEINER TISCH
- 71. KLEINER TISCH
- 72. KLEINER TISCH
- 73. KLEINER TISCH
- 74. KLEINER TISCH
- 75. KLEINER TISCH
- 76. KLEINER TISCH
- 77. KLEINER TISCH
- 78. KLEINER TISCH
- 79. KLEINER TISCH
- 80. KLEINER TISCH
- 81. KLEINER TISCH
- 82. KLEINER TISCH
- 83. KLEINER TISCH
- 84. KLEINER TISCH
- 85. KLEINER TISCH
- 86. KLEINER TISCH
- 87. KLEINER TISCH
- 88. KLEINER TISCH
- 89. KLEINER TISCH
- 90. KLEINER TISCH
- 91. KLEINER TISCH
- 92. KLEINER TISCH
- 93. KLEINER TISCH
- 94. KLEINER TISCH
- 95. KLEINER TISCH
- 96. KLEINER TISCH
- 97. KLEINER TISCH
- 98. KLEINER TISCH
- 99. KLEINER TISCH
- 100. KLEINER TISCH

Abschließend möchte ich aus den mittlerweile vielfältigen Erfahrungen bereits durchgeführter Projekte der Lebensweltanalyse einige Konsequenzen für die konzeptionelle Ausrichtung der Einrichtung benennen.

Ausgehend von der Einholung des entsprechenden Datenmaterials führt die Kombination von strukturierten Stadtteilbeobachtungen, anschließende Stadtteilbegehung mit Szenekindern und –jugendlichen und Mädchen, Leitfadeninterviews mit Institutionen und die Befragung relevanten Zielgruppen zu umfangreichen Informationen, die zu einer gänzlichen Veränderung des Konzepts führen können. Bei einer bereits langbestehenden Einrichtung in einer zunehmend “veralternden” Siedlung kam es beispielsweise aufgrund der umfangreichen Analyse zur gänzlichen Veränderung der Öffnungszeiten, zum Schwerpunkt herausreichender Arbeit in den Parks, zu Samstag-“Partylines” für Teenies und vielschichtigen neuen Kooperationen mit Institutionen.

Die Jugendarbeit als "ein Raum unter vielen" kann hier entsprechend der Bedürfnisse und Interessen, aber auch der im Sozialraum bestehenden "Angebotsnischen" ihre besondere und differenzierte Qualität entfalten.

- 47

- dern " bestimmte Angebote für konkrete Cliques mit bestimmten Problem- und Bedürfnislagen" stehen im Vordergrund. Die Darlegung von konkreten Problemstellungen und Vorgängen im Bezug zum Stadtteil und der damit begründete konzeptionelle Bezug der Jugendarbeit, führt zu einer nachvollziehbareren Beschreibung der oft schwer darstellbaren " offenen" Jugendarbeit.
3. Die Durchführung von einzelnen Schritten der Lebensweltanalyse führt aber auch zur " indirekten" Konzeptveränderung im Sinne einer zunehmenden infrastrukturellen Bedeutung der Einrichtung bzw. der MitarbeiterInnen. (vgl. dazu: Krisch 1998) Die JugendarbeiterInnen werden durch diese Anwendungen zu " Sozialraumfachleuten" in der Siedlung, die Lebensweltanalyse stellt eine Methode zur Vermittlung von StadtteilexpertInnenwissen dar. Hier wird beispielsweise die verschriftlichte Darstellung einer umfassenden Lebensweltanalyse zu einer Qualitätsdarstellung der Jugendarbeit, die sich eben nicht nur auf die Einrichtung bezieht und auch anderen Institutionen wertvolle Informationen über Vorgänge im Gemeinwesen vermitteln kann.
 4. Die Durchführung von sozialräumlichen Lebensweltanalysen führt aber auch zur Förderung eines gemeinwesenorientierten Blickwinkels standortorientierter JugendarbeiterInnen. Zu beobachten ist immer wieder, dass natürlich – möchte ich sagen – das Denken der MitarbeiterInnen der offenen Jugendarbeit in Jugendzentren oder –treffs selbst sehr standortorientiert ist. Der Blickwinkel – besonders bei der Weiterentwicklung des Konzeptes – ist sehr stark von den anwesenden BesucherInnen des Jugendzentrums, meist auch von der Annahme eines gutes Images im Stadtteil und einer gewissen Bekanntheit etc. geprägt. Durch die umfassende und vielschichtige offene Arbeit in der Einrichtungen können natürlich das Image im Stadtteil, Vorgänge im Stadtteil bezogen auf Zielgruppen, anderen Institutionen oder politischen EntscheidungsträgerInnen nicht explizit oder entsprechend wahrgenommen werden. Die Standortgebundenheit dieses Denkens verhindert daher auch die differenzierte Sicht auf die Vorgänge im Gemeinwesen bzw. die Ausformungen der Veränderungen der Kinder- und Jugendkulturen. Mit der Durchführung von " kleinen Feldstudien" geht eine differenziertere Einschätzung der Vorgänge " außerhalb" einher.
 5. Die strukturierte Auseinandersetzung mit den Lebenswelten dient aber auch der Überprüfung eigener Alltagstheorien der MitarbeiterInnen, welche die Standortgebundenheit des Denkens relativieren könnte. Hier erscheint auch die Auseinandersetzung über die Bedeutung des Erwerbs sozialräumlicher Kompetenzen im Zusammenhang der täglichen Jugendarbeit wichtig. Möglicherweise könnten auch geringfügig reduzierte Öffnungszeiten, verbunden mit der gleichzeitigen Entwicklung von Gehstrukturen, mit dem Ziel, präzisere Einschätzungen der sozialräumlichen Bedingungen und Lebensformen von differenzierten Kinder- und Jugendkulturen im Stadtteil zu erhalten, langfristig die Qualität der Einrichtung verbessern.
 6. Letztlich erlaubt die Anwendung der Methoden auch die Erweiterung des Kontaktes auch zu unbekannten Kindern und Jugendlichen, wobei hier zu beobachten ist, dass etwaige (verständliche) Ängste, dort wieder jene zu treffen, die man nicht in der Einrichtung haben will, zumeist unbegründet erscheinen. Vielmehr lässt sich eine sehr positive Resonanz von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen im Sinne von "Aha, Ihr interessiert Euch für uns auch außerhalb des Jugendhauses" erkennen, ist auch durchaus oft mit Anerkennung für die JugendarbeiterInnen verbunden und steigert nicht nur deren Bekanntheit im Stadtteil sondern führt auch zu vielen Anfragen über die Angebote der Einrichtung.

Literatur:

- Böhnisch, L./ Münchmeier, R. (1990): Pädagogik des Jugendraumes, Weinheim/ München
- Deinet, U./ Sturzenhecker, B. (Hg.; 1999): Handbuch Offene Jugendarbeit, Münster
- Deinet, U. (1999): Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, Opladen
- Deinet, U. (1999b): Sozialräumliche Konzeptentwicklung als zentrale Qualität einer lebensweltorientierten Kinder- und Jugendarbeit. In: Sozialpädagogik und Jugendarbeit im Wandel. Auf dem Weg zu einer lebensweltorientierten Jugendförderung. Wissenschaftliche Reihe des Vereins Jugendzentren der Stadt Wien, Band 1, Hrsg.: Verein Jugendzentren der Stadt Wien, Wien
- Krisch, R. (1998): Entwicklungen zur fachlichen Qualifizierung und Sicherung der offenen Jugendarbeit in den Jugendzentren in Wien; in: Deinet/ Sturzenhecker 1998
- Krisch, R. (1999): Fremdbilderkundung. Strukturierte Stadtteilbegehung, in: Deinet 1999
- Verein Jugendzentren der Stadt Wien (Hg.; 1999): Sozialpädagogik und Jugendarbeit im Wandel. Auf dem Weg zu einer lebensweltorientierten Jugendförderung. Wissenschaftliche Reihe des Vereins Jugendzentren der Stadt Wien, Band 1, Wien
- Verein Jugendzentren der Stadt Wien (Hg., 2000): Methoden der Lebensweltanalyse in der Praxis. Wissenschaftliche Reihe des Vereins Jugendzentren der Stadt Wien, Band 2. Wien (Erscheinungstermin Winter 2000)

Probleme der Anwendung in der Lebensweltanalyse im Rahmen sozialräumlicher Konzeptentwicklung der Offenen Jugendarbeit

Ulrich Deinet

Die Beschäftigung mit Problemen im Umgang mit Methoden einer Lebensweltanalyse, die im folgenden Text beschrieben werden, resultiert aus Erfahrungen im Rahmen meiner Mitarbeit in einigen aktuellen Modellprojekten der Jugendarbeit, bei denen die Konzeptentwicklung sowie die Anwendung qualitativer Methoden oft ein wichtiger Baustein ist. In zahlreichen Seminaren und Projekten zur Anwendung von Methoden einer Lebensweltanalyse, die ich im Rahmen meiner Tätigkeit als Fachberater für Jugendarbeit beim Landesjugendamt Westfalen-Lippe durchgeführt habe, konnte ich ebenfalls Erfahrungen im Umgang mit solchen Methoden sammeln.

Diesen Hintergrund möchte ich im ersten Teil meines Beitrags kurz vorstellen, um dann im zweiten Teil Begriffe und theoretische Bezüge einer sozialräumlichen Orientierung einzuführen. Im dritten Teil beschreibe ich Schritte einer sozialräumlichen Konzeptentwicklung, insbesondere den Schritt einer Sozialraum- und Lebensweltanalyse und einige dazu geeignete Methoden.

Am Beispiel der Methode der "narrativen Landkarten" vergleiche ich in Teil 4 Ansprüche einer Forschungsmethode mit der Wirklichkeit der Bearbeitung der Methode im Rahmen eines Modellprojektes zur Konzeptentwicklung. Unter der Überschrift „Lebensweltanalyse als 'kleine' Feldstudie?“ frage ich im fünften Teil, ob die "abgespeckten" qualitativen Methoden praxistauglich, d. h. für die Jugendarbeit anwendbar sind und die Konzeptentwicklung voran bringen. Der letzte Teil zeichnet Lösungsvorschläge für die aufgeführten Probleme auf unter den Stichworten "Überlastungen reduzieren, Hilfestellungen entwickeln".

1. Lebensweltanalyse im Zusammenhang von Konzeptboom und Qualitätsentwicklung der Jugendarbeit

Die durch die Anforderungen der Jugendhilfeplanung, insbesondere aber durch die Einführung neuer Steuerungsmodelle ausgelöste Qualitätsdebatte in der Jugendarbeit bildet den Hintergrund für einen "Konzeptboom": Nur da, wo klar beschreibbar ist, was wozu und wie getan wird, können Maßnahmen der Qualitätsentwicklung greifen. Die (verschriftlichte) Konzeptentwicklung der einzelnen Maßnahmen und Einrichtungen wird auch als Basis benötigt für die Operationalisierung von Zielen und die Formulierung von Indikatoren zur Überprüfung und Bewertung der Arbeit.

Sozialräumliche Konzeptentwicklung (Deinet 1999) geht davon aus, dass sich Funktion und Aufgaben der pädagogischen Arbeit auf der Grundlage einer Analyse der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen bestimmen lassen. Im Gegensatz zur klassischen Konzeptentwicklung, in der trägerspezifische Zielsetzungen sowie die Rahmenbedingungen und Ressourcen als Grundlage gesehen wurden - man kann in Analogie zu neuen Steuerungsmodellen von einer traditionellen Input-Orientierung sprechen - bauen die Schritt

te einer sozialräumlichen Konzeptentwicklung auf einer Sozialraum- und Lebensweltanalyse auf, in der geklärt wird, welche Bedarfe vorhanden sind. Sozialräumliche Konzeptentwicklung folgt damit einer konsequenten Output-Orientierung, wenn zunächst gefragt wird, welche Angebote Kinder und Jugendliche in einem Sozialraum benötigen und daraus Maßnahmeplanung und Einrichtungsprofile entwickelt werden.

2. Begriffe und theoretische Bezüge

Der Begriff der Lebenswelt folgt in diesem Zusammenhang nicht dem systemtheoretischen Ansatz, sondern einer phänomenologisch-handlungswissenschaftlichen Tradition als "Welt in aktueller Reichweite" (Schütz/Luckmann). Abgesehen von theoretisch sicherlich zu diskutierenden Differenzierungen zwischen den Begriffen "Lebenswelt" und "Sozialraum" sind eine stärkere phänomenologische Sicht und die Verwendung des Konzeptes der Lebenswelt für den sozialräumlichen Ansatz auch deshalb bedeutsam, weil der Begriff des Sozialraums in der Praxis oft zu formal, zu statisch benutzt wird. Der von der Jugendhilfeplanung stark belegte Begriff des Sozialraums als planerische Dimension schränkt für die Praxis der Kinder- und Jugendarbeit die Wahrnehmung spezifischer Gruppen von Kindern und Jugendlichen ein, deren Lebenswelten möglicherweise nur wenig mit dem jeweiligen Sozialraum zu tun haben. Mit dem Begriff Sozialraum werden oft Daten aus der Einwohnerstatistik assoziiert und weniger qualitative Aspekte wie die konkreten Orte und Räume sowie die Handlungsformen von Kindern und Jugendlichen.

Die beiden Begriffe "Sozialraum" und "Lebenswelt" müssen deshalb differenziert werden, weil sie unterschiedliche Zugänge beschreiben: Der Begriff des Sozialraums bezieht sich auf einen sozialgeografisch abgrenzbaren Lebensraum - ein Stadtteil, ein Viertel, ein Dorf -, ein Lebensraum von Menschen, der durch strukturelle oder soziale Merkmale abgrenzbar ist. In der Jugendarbeit spricht man oft von einem "Einzugsbereich" und meint damit den Sozialraum, in dem eine Einrichtung liegt und aus dem die Kinder und Jugendlichen kommen, die eine Einrichtung besuchen. Der Begriff der Lebenswelt ist demgegenüber sehr stark subjektbezogen: Die Lebenswelten spezifischer Zielgruppen oder einzelner Kinder und Jugendlicher entstehen als subjektive Aneignungsräume und sind nur zum Teil mit dem jeweiligen Sozialraum deckungsgleich. Eine Sozialraumanalyse hat demnach zum Ziel, möglichst viele quantitative und qualitative Daten zum jeweiligen Stadtteil zu sammeln, eine Lebensweltanalyse versucht, qualitative Einblicke in die subjektiven Aneignungsräume einzelner Kinder und Jugendlicher, unterschiedlicher Cliquen und Szenen zu gewinnen.

Um einen Bezug zu den handelnden Individuen herzustellen, benötigt der sozialräumliche Ansatz eine Subjekttheorie, die im Aneignungskonzept zu finden ist. Auf der Grundlage des tätigkeitstheoretischen Ansatzes der kritischen Psychologie (Leontjew/Holzkamp) ist Aneignung der Begriff für das

handelnde Subjekt, für dessen tätige Auseinandersetzung mit der Umwelt. Die Operationalisierung des Aneignungsbegriffes erfolgt dabei in Bezug auf Kinder und Jugendliche, insbesondere in den Dimensionen (Deinet 1992):

- eigentätige Auseinandersetzung mit der Umwelt,
- Erweiterung des Handlungsraumes,
- Veränderung vorgegebener Arrangements und Situationen.

Im Zusammenhang von Aneignung und Raum kann die formale Vorstellung von Räumen als "Behälter" gebrochen werden, weil soziale Räume erst durch die Handlungen der Subjekte entstehen. Um diesen Zusammenhang konkret betrachten zu können, brauchen wir als weiteren Theoriebaustein Modelle, die die Struktur des kindlichen und jugendlichen Raumes beschreiben. Insbesondere die aus der ökologischen Entwicklungspsychologie kommenden sozialökologische Modelle sind zur Vorstellung der Struktur des Raumes und des Verhältnisses von Entwicklung und Raum für Kinder und Jugendliche geeignet. Dem ökologischen Entwicklungsmodell von Bronfenbrenner und seiner Übertragung (vgl. z.B. Baacke 1984) liegt die Grundannahme des sich im Laufe der Entwicklung vergrößernden (quantitativ und qualitativ) Handlungsraumes zugrunde. Baacke unterscheidet vier ökologische Zonen: Zentrum, Nahraum, ökologische Ausschnitte, ökologische Peripherie. Neben dem Modell des kontinuierlich wachsenden Handlungsraumes wird aufgrund von Untersuchungen der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in der Großstadt das Inselmodell von Helga Zeiher (1983) diskutiert. Die Erweiterung des Handlungsraumes vollzieht sich in diesem Modell nicht mehr kontinuierlich, da das Kind bzw. der Jugendliche entsprechend der Inselstruktur keinen zusammenhängenden Handlungsraum mehr erlebt. Obwohl von Helga Zeiher im Großstadtkontext entwickelt, ist das Insel-Modell auch sehr geeignet, die Struktur der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen im ländlichen Bereich zu beschreiben.

3. Schritte sozialräumlicher Konzeptentwicklung und Methoden der Lebensweltanalyse

Erster Schritt: Sozialraum- und Lebensweltanalyse

Der Sozialraum wird erschlossen (auch unter Zuhilfenahme von vorhandenen Informationen und Daten, etwa aus der Jugendhilfeplanung). Die Orte und Räume von Kindern und Jugendlichen - ihre Qualitäten, Bedeutungen und Funktionen - werden untersucht und die Lebenswelten von spezifischen Zielgruppen, einzelnen Szenen und Cliquen unter die Lupe genommen, z.B. ausländische Mädchen, jüngere Jugendliche. Neben der Verwendung von statistischem Material zur Bevölkerungsstruktur und anderer relevanter Daten des jeweiligen Sozialraums werden im Rahmen der Lebensweltanalyse Methoden in einer kleinen Feldforschung eingesetzt, die zum Teil als "reduzierte" Methoden qualitativer Sozialfor-

schung bezeichnet werden können. Teilweise sind es auch Methoden der Jugendhilfeplanung oder auch Aktionsformen der Jugendarbeit selbst, die nutzbar gemacht werden können (z.B. Videostreifzüge).

Zweiter Schritt: Analyse der Kinder- und Jugendarbeit

Die Angebote und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit gehören zu den Bestandteilen sozialer Infrastruktur für Kinder und Jugendliche und werden deshalb in einem zweiten Schritt der Analyse ebenfalls untersucht. Die Fragen lauten: Wie sehen Kinder und Jugendliche die Angebote und Räume der Kinder- und Jugendarbeit als Bestandteile ihrer Lebenswelt? Welchen Stellenwert, welche Bedeutungen und Funktionen übernehmen Kinder- und Jugendeinrichtungen ("Gebrauchswert"), welche Aneignungsmöglichkeiten finden Kinder und Jugendliche vor, z.B. auch in informellen, pädagogisch nicht geplanten Bereichen?

Dritter Schritt: Entwicklung von Schwerpunkten und konzeptionellen Differenzierungen

Aufbauend auf den Ergebnissen der Analyse und den daraus zu interpretierenden Bedarfen als Anforderungen an Kinder- und Jugendarbeit werden im dritten Schritt sozialräumlicher Konzeptentwicklung Funktionsbestimmungen und pädagogische Anwendungen für die Kinder- und Jugendarbeit formuliert. Unter Einbeziehung der Rahmenbedingungen der jeweiligen Maßnahmen und Einrichtungen (Träger, MitarbeiterInnen, Ressourcen...) geht es um die Entwicklung konzeptioneller Schwerpunkte, um spezifische Profile. Die Fragen lauten:

- Welche "Verortungen" ergeben sich für die Jugendarbeit aus der Analyse der Lebenswelt, welche neuen Funktionen?
- Wie kann die Kinder- und Jugendarbeit als "Aneignungsraum" strukturiert werden?
- Welche Gestaltungs- und Veränderungsmöglichkeiten können etwa im offenen Bereich geschaffen werden?
- Welche Ziele ergeben sich für die Anwendung des sozialräumlichen Konzeptes und der bewussten pädagogischen Umsetzung in konkreten Projekten und Angeboten und für die Rolle der MitarbeiterInnen?

Vierter Schritt: Konzeptevaluation

Die Orientierung an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ist keine einmalige Aktion, um die Einrichtung zu "füllen", sondern ein grundsätzliches Muster sozialräumlicher Jugendarbeit, ein ständiger Vergleich zwischen den eigenen pädagogischen Bemühungen und den Anforderungen, die sich aus den sich verändernden Lebenswelten ergeben.

Die Evaluation bedeutet eine Umkehrung der Analyseschritte der Konzeptentwicklung: ein pädagogischer Schwerpunkt, der aus der Analyse der Lebenswelt entwickelt worden ist, wird nun an den Anforderungen der Lebenswelt gemessen. Dazu können wiederum Methoden der Lebensweltanalyse eingesetzt werden, jetzt im Sinne der Evaluation. (s.u.)

Methoden einer Lebensweltanalyse

Um im ersten Schritt die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zu erfassen, ist die Anwendung von Methoden erforderlich, die auch das immer noch vorhandene Problem einer starken Einrichtungsbezogenheit überwinden soll (wenn etwa nur die Besucher der Einrichtung befragt werden). Diese Methoden lehnen sich zum Teil an qualitative ethnografische oder biografische Forschungsmethoden an und versuchen, diese für die Praxis der Jugendarbeit anwendbar zu machen, z.B.:

- Die Stadtteilerkundung mit Schlüsselpersonen (Ortmann 1999) z.B. mit Kindern und Jugendlichen, um die sozialräumliche Struktur, informelle Treffs und Aneignungsmöglichkeiten aus ihrer Sicht kennenzulernen; Varianten: Foto- und Videostreifzüge.
- Nadelmethode zur Sichtbarmachung informeller Treffs und anderer jugendkultureller Orte im Stadtteil (Ortmann 1999).
- Jugendkulturen-Kataster zum Überblick über die Szenen, Cliques und Jugendkulturen in einem Sozialraum (Ortmann 1999).
- Leitfaden-Interview mit Schlüsselpersonen (Ortmann 1999), um Expertenwissen und biographische Erfahrungshintergründe für die Analyse eines Sozialraumes nutzbar zu machen.
- Cliquesporträt (Sturzenhecker 1999).
- strukturierte Stadtteilbegehung (Krisch 1999).
- Subjektive oder narrative Landkarte (Schumann 1998) mit den Schritten: narrative Stegreifzeichnungen, Folienzeichnungen und Resümee.
- Fremdbilderkundung (Krisch 1999): Interviews mit Anwohnern und Passanten, um die Außenwahrnehmung und -wirkung der Einrichtung zu erfassen.
- Formen der Beobachtung (Weskamp 1996), topographische, flanierende, begleitende Beobachtung, qualitative Auswertung der Einzelbeobachtungen und Deskription und Definition eines jugendlichen Sozialraums.

Bevor die PraktikerInnen entsprechend der Zielsetzung ihrer Lebensweltanalyse eine oder mehrere Methoden für einen ersten Untersuchungsschritt auswählen, werden die Methoden in Seminaren vorgestellt und verglichen, um die jeweiligen Chancen und Probleme der einzelnen Methoden deutlich zu machen.

4. Beispiel einer Methode: „narrative Landkarte“

Besonders interessant für die Fragestellung der Verwendung qualitativer Methoden im Rahmen der sozialpädagogischen Praxis ist das an der Akademie Arnoldshain durchgeführte Modellprojekt „Konzeptentwicklung in der Jugendarbeit“. Die Entwicklung und Verschriftlichung von Konzepten war die Hauptzielsetzung dieses Projektes; und der Sozialraumanalyse wurde ein eigener Workshop und ein Teil der Arbeit der teilnehmenden Einrichtungen gewidmet. Außerdem ist das Vorhaben schon abgeschlossen und die beteiligten Jugendeinrichtungen haben alle schriftliche Konzepte erstellt.

Der methodische Aufbau wird in einer gleichnamigen Veröffentlichung (Mannheim-Runkel/Taplik 1998) detailliert beschrieben, umrandet von thematischen Beiträgen der beteiligten Referenten.

Diese Methode (vgl. „subjektive Landkarte“ oben) wurde im Arnoldshainer Projekt vorgestellt und in zahlreichen Konzeptentwicklungen der beteiligten Jugendeinrichtungen angewandt.

Im Folgenden möchte ich anhand eines Vergleiches zwischen den vorgeschlagenen methodischen Vorgehensweisen der Forschungsmethode und der Praxis der Konzeptentwicklung im Arnoldshainer Projekt die Probleme der Anwendung einer reduzierten qualitativen Methode der Sozialforschung beispielhaft beschreiben.

Die Methode der subjektiven oder narrativen Landkarte eignet sich besonders gut zur Darstellung und Interpretation subjektiver Lebenswelten. Menschen berichten - ähnlich wie in einem narrativen Interview - aus ihrem Leben und visualisieren ihre Lebenswelt in einer Zeichnung. Diese Methode eignet sich besonders für Kinder und Jugendliche, weil durch dieses Medium eine gegenständliche Darstellungsform möglich wird. Durch Nachfragen des Beobachters kann die erste Zeichnung ergänzt werden, so dass ein umfangreiches Bild der jeweiligen Lebenswelt entsteht. Die auf diesem Weg entwickelten Zeichnungen und Karten zeigen sowohl Elemente des jeweiligen Sozialraums wie auch typische Orte und Räume der subjektiven Lebenswelt.

Vorstellung der Forschungsmethode

Manuela Lutz, Imke Behnken und Jürgen Zinnecker beschreiben die Methode der narrativen Landkarte als „Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biographisch erinnelter Lebensräume“ (Friebertshäuser/Prenzel, 1997; 417 ff.) in zwei Teilen: Einer narrativen Stegreifskizze mit Erläuterungen und einer zweiten Zeichnung auf Folie mit Nachfragen aus einer Leitfragenliste. Deshalb „...wird im Interview zur Narrativen Landkarte nach Beendigung der Stegreifskizze eine Klarsichtfolie über die Zeichnung gelegt, die die weiteren Zeichenschritte festhält“ (Lutz/Behnken/Zinnecker, 1997; 419).

Folgende Kriterien werden von den Autoren für die Auswertung der gezeichneten Landkarten genannt:

- Auswertung der gezeichneten Raumelemente (Häufigkeiten bilden, Rangreihen usw.), Typen von Objekten,
- Lage von Elementen (zentral oder peripher)
- „Welche Elemente sind einander zugeordnet (Clustering), wie verhält es sich mit räumlicher Distanz und Nähe?“ (ebd.; 428)
- Verwendung sozialökologischer Modelle (Inseln und Zonen)
- „Homologie des auf Papier gezeichneten Raumes und des psychologischen oder ‘inneren’ Raumes des Zeichnenden.“ (ebd.; 429)
- Vergleich der subjektiven mit objektiven Landkarten (offiziellem Kartenwerk)
- Auswertung des Zeichen- und Erzählprozesses.

Auswertung und Triangulation

Am Beispiel der Auswertung der Methode der "Narrativen Landkarte" beschreiben die Autoren dann das Prinzip der Triangulation: "Die mehrschichtige Anlage der Methode der Narrativen Landkarten legt nahe, die Auswertung so anzulegen, dass die verschiedenen Schichten oder Ebenen wieder zusammengefügt werden." (ebd.; 431)

Wenn das Problem der Reduzierung qualitativer Methoden in der Praxis der Konzeptentwicklung der Jugendarbeit erörtert werden soll, so spielt der Begriff der Triangulation deshalb eine wichtige Rolle. Triangulation bedeutet die "Erschließung eines Gegenstandes durch verschiedene methodische Zugänge. Dies zielt darauf, die Schwächen einer Methode durch den Einsatz zusätzlicher anderer Methoden auszugleichen, um so den Untersuchungsgegenstand aus verschiedenen Perspektiven möglichst weit auszuleuchten" (Friebertshäuser 1996; 77). Dieser Schritt wird aus der Perspektive der Praxis aber eher als Verkomplizierung gesehen. Abgesehen von der Tatsache, dass der Begriff nicht sehr bekannt ist, muss das Verfahren einer "mehrdimensionalen Vermessung" natürlich auf die Praxis angewandt werden, und hier könnten große Probleme einer Reduzierung liegen. Die Autoren der Forschungsmethode beschreiben dann folgende Verfahren für die Triangulation als "synthesebildende Auswertung". Es geht zunächst um mehrere Schritte, um die Methode selbst abzusichern:

1. Die spontane Stegreifzeichnung (Landkarte) als Produkt.
2. Die angeleitete Stegreifzeichnung (Folie als Produkt).
3. Die Dokumentation des Zeichenprozesses durch ForscherInnen (Interviewerblatt).
4. Die Erläuterungen zum Zeichenprozess durch Befragte (Tonkassette; Umschrift)" (ebd.; 432).

Die danach vorgeschlagenen ergänzenden Verfahren zur Triangulation zeigen, dass es dabei ebenfalls um eine über die Auswertung der einzelnen Methode hinausgehende Methodenkombination handelt. Es werden von den Autoren folgende weitere Schritte vorgeschlagen:

- A subjektiver Wohnungsgrundriss (privater Lebensraum).
- B Begehungsprotokolle (ForscherIn; u. U. zusammen mit Interviewten).
- C fotografische Dokumentation des Lebensraumes.
- D Tageslaufprotokolle.
- E offizielle Gemeinde- und Quartierskarten" (ebd.; 432).

Wie soll der schwierige Begriff der Triangulation - ein Zauberwort mit vielen Unklarheiten auch in den qualitativen Forschung - nun auf die Praxis der Konzeptentwicklung übertragen werden, lässt er sich überhaupt auf diese Praxis beziehen? "Übersetzt" werden kann das Verfahren der Triangulation in der Lebensweltanalyse als Methodenkombination. Indem zwei oder drei Methoden mit unterschiedlichen Zugängen durchgeführt und ausgewertet werden, kann zwar nicht die "mehrschichtige" Auswertung einer qualitativen Forschung erreicht, aber dennoch eine größere Validität der Ergebnisse erzielt werden.

Ergebnisse der Methode in verschriftlichten Konzeptionen

Die Methode der narrativen bzw. subjektiven Landkarte wurde den TeilnehmerInnen des Arnoldshainer Projektes neben anderen vorgestellt und in der folgenden Praxisphase angewandt. Ich habe die fertiggestellten Konzeptionen mit der Fragestellung untersucht, inwieweit diese und andere Methoden genutzt, in die Verschriftlichung einbezogen und wie die Ergebnisse der Methoden im Rahmen einer Konzeptentwicklung interpretiert und bewertet wurden.

Beispielsweise besteht die Sozialraumanalyse in der Konzeption eines Kindertreffs aus folgenden Teilen:

- Ergebnisse aus statistischen Daten (Kommunales Rechenzentrum)
- Umfrage in zwei Straßen (einmal sieben Kinder, in der anderen Straße 17 Kinder): Erfragt wurden Alter, Nationalität, Aktivitäten nach der Schule und Aktivitäten und Bekanntheit des Kindertreffs
- Qualitative Kinderbefragung mit vier Kindern, d. h. Durchführung der Methode "Subjektive Landkarte", bestehend aus narrativer Stegreifzeichnung und "Zeichnung mit Nachfragen".

Damit werden im Sinne der Methodenkombination tatsächlich mehrere Methoden eingesetzt. Die MitarbeiterInnen des Kindertreffs interpretieren danach die Ergebnisse der unterschiedlichen Methoden der Sozialraumanalyse; in diesem beispielhaften Vorgehen kann man sicher die Anlage einer Triangulation unterstellen.

Neben dieser gelungenen Einbeziehung der Sozialraumanalyse in die gesamte Konzeptentwicklung fällt bei anderen Konzeptionen auf, dass die Methoden eher additiv eingefügt werden. Es taucht die Sozialraumanalyse im Inhaltsverzeichnis einer weiteren Konzeption gar nicht auf, sondern ist als Anlage angehängt; im Text gibt es auch keine direkten Verweise auf Ergebnisse der Sozialraumanalyse. Diese besteht nur aus Einzelporträts von zwei türkischen Jugendlichen, die "subjektive Landkarten" gezeichnet haben. Diese sind in der Anlage abgedruckt, ebenso wie statistische Daten über deutsche und nichtdeutsche Wohnbevölkerung im Landkreis und in einzelnen Städten. Die in der Zusammenfassung unter den Begriffen "Quartier", "Alter", "Nationalität" und "Geschlecht" gemachten Aussagen haben keine direkten Bezüge zu den Methoden. Dieses Vorgehen könnte man deshalb als additive Verwendung von Methoden der Lebensweltanalyse bezeichnen. Das Problem besteht zum einen in der Reduzierung, wenn - wie im Beispiel - nur zwei "Subjektive Landkarten" gezeichnet werden, und zum anderen in der nicht ausgeführten Interpretation bzw. einem nicht vorhandenen Bezug zwischen durchgeführten Methoden, deren Auswertung und der Konzeption.

Trotz vorhandener Reduzierung und vorschnellen Bezügen zur eigenen Arbeit bleibt festzustellen, dass in fast allen Konzeptionen der Einrichtungen, die sich am Arnoldshainer Projekt beteiligt haben, Sozialraum und Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen sehr viel deutlicher beschrieben werden als dies üblicherweise der Fall ist. Es werden Bezüge zu

Rahmenbedingungen und Ressourcen ständig mitgedacht werden. Auf diese Weise können keine neuen Ansätze für die Kinder- und Jugendarbeit gefunden werden!

konzeptionellen Entwicklungen hergestellt, auch zum Teil mit Bezug auf die durchgeführten Methoden. Meist werden jedoch nur wenige Methoden durchgeführt; oft findet man nur einige "narrative Landkarten". Soweit erkennbar, bleibt es bestenfalls bei einer Einzelauswertung; eine vereinfachte Triangulation als Methodenkombination und Auswertung findet nur hin und wieder statt.

5. Lebensweltanalyse als "kleine" Feldstudie?

Im Folgenden möchte ich mich mit der Frage befassen, ob die "abgespeckten" qualitativen Methoden praxistauglich, d. h. für die Jugendarbeit anwendbar sind und die Konzeptentwicklung voranbringen.

Die Methoden einer Sozialraum-/Lebensweltanalyse können den Anforderungen einer Feldforschung im Sinne der Anwendung qualitativer Forschungsmethoden auf diese Weise sicher nicht genügen. Das ist aber auch nicht ihr Anspruch! Ob es zulässig ist, qualitative Methoden der Sozialforschung zu vereinfachen und ob durch die Reduzierungen bedingt Fehler auftreten, die den Einsatz dieser Methoden deshalb als unzulässig erscheinen lassen, müssen die Forscher bewerten. Auf die Praxis der Konzeptentwicklung bezogen lautet die Frage: Können durch den Einsatz dieser Methoden überhaupt Ergebnisse erzielt werden, die im Rahmen einer Konzeptentwicklung nutzbringend sind. Insofern ist der Blick auf die Regeln sozialwissenschaftlicher Forschung für die Konzeptentwicklung von Bedeutung. Vergleicht man die Schritte eines qualitativen Forschungsprozesses etwa bei Eckhard König und Annette Bentler (1997; 88ff.) mit der Anwendung von Methoden einer Lebensweltanalyse, dann fallen zusammenfassend folgende Probleme auf:

MitarbeiterInnen sind keine Beobachter sondern Akteure, die ständig mitkonstruieren

Ein entscheidendes Problem scheint mir darin zu liegen, dass MitarbeiterInnen keine Beobachter, sondern Akteure sind. Dies gilt natürlich insbesondere für den Sozialraum, in dem sich ihre Maßnahme/Einrichtung befindet. Unabhängig von methodologischen Problemen der qualitativen Forschungsmethoden lässt sich eine Beobachterperspektive kaum einnehmen und durchhalten; die MitarbeiterInnen konstruieren ständig mit und haben sozusagen immer die Schere im Kopf.

Alltagsroutinen und -theorien bestimmen oft die Analyse ("Wo sind die Randgruppen, die pädagogisch betreut werden müssen?"). Die MitarbeiterInnen denken sofort an ihre eigene Arbeit etwa dann, wenn sie mit Cliquen im Sozialraum Kontakt aufnehmen ("Wieso kommt ihr nicht ins Jugendhaus?"). Deshalb ist es schwer, Fragestellungen zu entwickeln, die sich nicht direkt auf die Arbeit beziehen. Wenn eine Lebensweltanalyse jedoch die Funktionen der Kinder- und Jugendarbeit bestimmen und verändern soll, kann dies nur durch eine möglichst von den Einrichtungen distanzierte Vorgehensweise geschehen, die nicht schon im Ansatz dadurch bestimmt wird, dass die vorhandenen

Die Fragestellungen der Analyse bleiben oft ungenau.

Auf jeden Fall gehört die präzise Zielsetzung sowohl zum qualitativen Forschungsprozess als auch zur praxisorientierten Lebensweltanalyse. Solche Zielsetzungen mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern herauszuarbeiten, ist Ziel von Seminareinheiten und Workshops, bevor entsprechende Methoden eingesetzt werden. Es lässt sich dadurch in einer Seminarsituation eine gewisse Distanz zur eigenen Arbeit herstellen, unterstützt durch eine kritische Begleitung.

In einem Seminar mit sieben Einrichtungen wurden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern u. a. folgende Zielsetzungen für den ersten Einsatz einer Methode der Lebensweltanalyse genannt:

- *Wo / wie erreiche ich die Kinder (6-13jährige), die nicht die Nachmittage verplant haben?*
- *Welche Interessen/Bedürfnisse haben Mädchen, die das Haus nicht besuchen?*
- *Kontakte herstellen zu einer Gruppe, die mir bisher unbekannt ist!*
- *'Innen'-Ansicht gewinnen vom Lebens- und Freizeitverhalten der Kinder und Jugendlichen, die zur Zeit nicht ins Jugendhaus gehen?*
- *Wo sind Treffs von Jugendlichen, und was zieht sie dorthin? Was tun sie da?*
- *Heimliche Treffs von Jugendlichen im Ort kennenlernen!*
- *Kontaktaufnahme mit noch unbekannten Gruppen.*
- *Freie, unorganisierte Spielräume von Kindern (6-10jährige) herausfinden.*

Immer wieder "schleichen" sich Fragestellungen ein, die auf die eigenen Angebote bezogen sind. Diese wirken redundant und bringen keine neuen Erkenntnisse. Sinnvoll erscheint ein Vorgehen, dass nach einer ersten Zielbestimmung (wie oben) und der Auswahl und Durchführung einer ersten Methode in der folgenden Auswertungsphase eine Präzisierung und mögliche Veränderung der Ziele vorsieht.

Einbeziehung der Ergebnisse von Jugendstudien und relevanter Literatur?

Im Rahmen einer Feldstudie ist es ein üblicher Schritt, zur Fragestellung einen Überblick über den Forschungsstand herzustellen. Übersetzt auf die praxisorientierte Lebensweltanalyse könnte es darum gehen, relevante Fachliteratur zu sichten und die Ergebnisse von Jugendstudien mit einzubeziehen z. B. die Literatur über geschlechtsspezifische Differenzen im Aneignungsverhalten aufzuarbeiten und die Ergebnisse entsprechender Studien auf die konkreten Verhältnisse vor Ort anzuwenden. Dahinter steht auch die Einsicht, dass entsprechende Kinder- und Jugendstudien zu verallgemeinerten Aussagen über das Aneignungsverhalten der entsprechenden Zielgruppe kommen, die an sich schon ei-

nen großen Aussagewert besitzen. Ein Beispiel dafür sind die von Flade und Kustor 1996 herausgearbeiteten geschlechtsspezifischen Unterschiede im räumlichen Verhalten von Jungen und Mädchen. Solche Ergebnisse kann man der örtlichen Lebensweltanalyse zugrunde legen und sich dann auf einzelne Orte, spezielle Zielgruppen usw. konzentrieren. In vorhandenen Konzeptionen ist aber ein Überblick über den Literaturstand oder nur die Einbeziehung einzelner Publikationen äußerst selten zu finden. Auch die immer wieder durchgeführten Kinder- und Jugendbefragungen führen zu ähnlichen Ergebnissen, ohne dass diese aber in neue Konzeptentwicklungen einbezogen werden.

Methodenvielfalt und Methodenkombination

Das größte Problem scheint in der kaum vorhandenen Methodenkombination zu liegen. Wenn nur ein oder zwei Methoden überhaupt durchgeführt werden, können daraus unzulässige Schlüsse gezogen werden, die das gesamte Verfahren in Frage stellen. An dieser Stelle wäre es wünschenswert, wenn die qualitative Forschung selbst praxisorientierte Methoden einer Sozialraumanalyse vorschlagen würde, auch im Hinblick auf die angesprochenen Probleme einer Reduzierung. Genauso müssten adäquate Methoden der Auswertung entwickelt werden, die ein Mindestmaß an Validität garantieren, ohne den Ansprüchen einer "echten" Feldforschung zu entsprechen.

Die teilnehmende Beobachtung als klassische Methode der Feldforschung wird meist nicht durchgeführt, obwohl dies im Sinne eines "Entauchens" in die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen sehr sinnvoll wäre: "Die teilnehmende Beobachtung verspricht durch die Teilnahme an alltäglichen Handlungsvollzügen das habitualisierte Handlungsrepertoire zu fassen, das in Interviews zumeist nicht erzählt wird, auch weil es zu den unbewussten Anteilen alltäglichen Handelns gehört." (Friebertshäuser 1996; 77).

Methoden wie "Cliquenportrait" (s.o.) oder die Herstellung eines "Jugendkulturenkatasters" (s.o.) mit Jugendlichen sind zwar noch keine teilnehmenden Beobachtungen, folgen aber der Intention einer Feldforschung in der Weise, "dass sich der oder die Forschende in die untersuchte soziale Welt hineinbegibt, dort ein Stück sozialisiert wird, um so die Kultur und Lebenswelt dieser Menschen quasi von innen heraus verstehen zu lernen." (Friebertshäuser 1996; 83). Dass diese Fremdheit in Bereichen der eigenen Kultur relativ schwer herzustellen ist, gibt Barbara Friebertshäuser ebenso zu bedenken wie die Schwierigkeit der räumlichen und sozialen Abgrenzung des Untersuchungsfeldes (ebd.; 82).

In der Jugendarbeit geht es meist um den Versuch, einen Einblick in Szenen und Cliquen von Jugendlichen zu bekommen, die die Einrichtung nicht besuchen, den MitarbeiterInnen nicht bekannt sind, eine Distanz also schon besteht: "Fremdheit lässt sich häufig bereits dadurch sichern, dass es sich um eine sozial fremde Kulturgruppe handelt..." (ebd.; 82). Das von Friebertshäuser im weiteren aufgeworfene Problem der "möglicherweise mangelnde(n) Bereitschaft der untersuchten Gruppe oder Kultur, sich erforschen zu lassen",

besteht nach allen Erfahrungen bei Kindern und Jugendlichen kaum, weil sie eher positiv reagieren, wenn sich jemand für ihre Lebenswelt interessiert (fast alle mir bekannten Projekte berichten dazu positive Erfahrungen).

Interpretation und Auswertung

Besonders schwierig scheint die Interpretation und Auswertung der Methoden zu sein sowie die Formulierung von Anforderungen an die Jugendarbeit als Ergebnisse einer Lebensweltanalyse insgesamt. Im Zusammenhang sozialpädagogischen Forschung schätzt W. Thole das Problem mangelnder Interpretation wie folgt ein: "Demzufolge bleibt der methodische Zuschnitt vieler Projekte undifferenziert und zufällig, mit dem Ergebnis, dass die beobachtete und rekonstruktiv erschlossene Wirklichkeit als real und nicht als interpretativ erschlossene gesehen wird." (Thole, 1999; 238). Für die Anwendung reduzierter qualitativer Methoden in Rahmen einer Konzeptentwicklung bleibt festzuhalten, dass es hier tatsächlich nicht um sozialwissenschaftliche Forschung gehen muss, sondern um "Verstehen": "Gerade in der pädagogischen Arbeit nimmt das Verstehen eine zentrale Position ein. Denn zum einen leiten sich alle weiteren Maßnahmen aus dem Verstehen ab, zum anderen weisen uns gerade die sozialwissenschaftlichen Forschungen auf die Problematik des Fremdverstehens hin." (Friebertshäuser 1996; 77). Aber auch diese Erkenntnis macht Interpretation und Auswertung nicht einfacher, denn im Gegensatz zum Alltagshandeln müssen Beobachtungen und Interpretationen im Rahmen eines solchen Projektes ebenfalls sauber getrennt und bearbeitet werden, also letztlich doch mit einer wissenschaftlichen Herangehensweise im Unterschied zum Alltagshandeln: "In allen Fällen ist die Beobachtung von Personen und Situationen ein unabdingbares Moment des pädagogischen Handelns. Allerdings erfolgt sie im Alltagshandeln in der Regel unwillkürlich, so dass die Richtung der Beobachtung, auch ihre Selektivität und die einfließende Interpretation unkontrolliert bleiben." (Mollenhauer/Rittelmeyer 1977; 157).

Wenn die Interpretation der Ergebnisse, also bewusstes Verstehen, wichtiger sind als ein überzogener sozialwissenschaftlicher Anspruch, dann handelt es sich also bei den Fragen der Auswertung der Methoden auch eher um Fragen des "richtigen" Verstehens als um empirische standfeste Auswertungstechniken. Geht es also vordergründig um das Problem des Verstehens, so kann das entstandene Material aus den durchgeführten Methoden ähnlich wie Situations- und Fallbeschreibungen betrachtet werden, die es zu entschlüsseln gilt: "Zwischen dem spezifischen methodischen Zugang der ethnographischen Feldforschung und dem pädagogischen Fallverstehen gibt es eine große Affinität, bilden doch Fallstudien und Fälle den zentralen Gegenstand des Interesses in beiden Bereichen." (Friebertshäuser 1996; 77). Steht Verstehen und die Interpretation der Ergebnisse der Methoden im Vordergrund des Interesses, dann können die o. g. Fantasien nach Repräsentativität und möglichst großer Stichprobe überwunden werden. A. Schröder verweist in

diesem Zusammenhang auf die Bedeutung einer überschaubaren Materialmenge: "Aber insgesamt sollte man darauf achten nur wenig Material zu sammeln, weil der Arbeit an dem Material und seiner Interpretation eine wichtige Bedeutung zukommt." (Schröder 1995; 566).

Mit dem Ansatz des Verstehens kann auch der Gefahr einer vorschnellen Bewertung begegnet werden, die aufgrund der Nähe zum eigenen Arbeitsfeld bei den Fachkräften der Jugendarbeit sehr leicht gegeben ist: "Es geht nicht um eine Bewertung, sondern um ein Verstehen von Botschaften und ein Verstehen von Sinn und Bedeutung." (ebd.; 68). Dennoch müssen die MitarbeiterInnen auch vor einem allzu überhöhten hermeneutischen Anspruch in Schutz genommen werden, denn in der Ausbildung werden Interpretation und Fallverstehen zu wenig geübt. Deshalb sind an dieser Stelle unbedingt Hilfestellungen notwendig (s. u.), um mit einem distanzierten Blick von außen zu unterstützen. Gerade die Interpretation der Ergebnisse der Methoden bilden die Grundlage für konzeptionelle Differenzierungen, d. h. Veränderungen in den Profilen und Schwerpunkten von Maßnahmen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit. Die besondere Herausforderung und Chance sozialräumlicher Konzeptentwicklung besteht eben gerade darin, dass sich aus der Analyse der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen neue Aufgaben für die Jugendarbeit ergeben, dass ihre Funktionen deutlicher beschrieben werden und auf die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen bezogen werden können.

6. Lösungsvorschläge: Überlastungen reduzieren, Hilfestellungen entwickeln

Auf der Grundlage der beschriebenen Probleme werden folgende Vorschläge zur Verbesserung gemacht:

Zusammenarbeit und kollegiale Systeme der Unterstützung entwickeln

Durch die Bildung von Lernpartnerschaften zwischen verschiedenen Jugendeinrichtungen ist es ansatzweise möglich, durch das Korrektiv eines Partners mehr Distanz im o. g. Sinne herzustellen. Dies ist insbesondere deshalb wichtig, weil viele Hauptamtliche in der Kinder- und Jugendarbeit alleine arbeiten und von daher auf sich gestellt sind. Aus der Sicht der Jugendhilfeplanung macht die Lebensweltanalyse eigentlich nur dann Sinn, wenn die Maßnahmen und Einrichtungen in einem Sozialraum zusammenarbeiten. MitarbeiterInnen verschiedener Einrichtungen können sich gegenseitig unterstützen und auch von der Einbeziehung nicht einrichtungsgebundener Arbeitsformen, wie z. B. der Mobilien Jugendarbeit, profitieren.

Auf der Grundlage einer solchen Analyse können dann im Rahmen einer gemeinsamen Planung Schwerpunktsetzungen der Maßnahmen und Einrichtungen abgesprochen, koordiniert und bestimmt werden. Die Fragen lauten: Was müsste auf Grund der Analyse der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen im Stadtteil geschehen? Welche

Maßnahme/Einrichtung kann welche neue Funktion und Rolle übernehmen? Welche alten Funktionen und Angebote können verändert oder evtl. abgebaut werden? Welche Rahmenbedingungen der Einrichtungen (z. B. Lage im Stadtteil, räumliche Ressourcen) machen welche Schwerpunktsetzungen möglich?

Unterstützung der Praxis durch Jugendhilfeplanung und JugendpflegerInnen

Eine wesentliche Anforderung ergibt sich aus den dargestellten Problemen in Bezug auf die Notwendigkeit einer fachlichen Begleitung und Unterstützung der MitarbeiterInnen. In einem von mir durchgeführten Projekt zur Lebensweltanalyse wurden die hauptamtlichen MitarbeiterInnen von sieben Einrichtungen in einem Landkreis durch die drei zuständigen KreisjugendpflegerInnen unterstützt. Unterstützung bedeutet hier: Kritische Überprüfung der Zielsetzung für die Lebensweltanalyse, methodische Hilfestellung bei der Durchführung sowie bei der Verschriftlichung der Ergebnisse und deren Interpretation. Die in vielen Bereichen der Kinder- und Jugendarbeit vorhandenen Strukturen von Jugendreferaten und Regionalstellen (z. B. im Bereich der Kirchen), aber auch die JugendpflegerInnen im kommunalen Bereich könnten hier eine intensive Unterstützungsfunktion übernehmen.

Der Jugendhilfeplanung könnte in einer sozialräumlichen Konzeptentwicklung der Kinder- und Jugendarbeit ebenfalls eine wichtige Funktion zukommen:

- Anregung einer sozialräumlichen Konzeptentwicklung der einzelnen Maßnahme/Einrichtung.
- Sozialraum-/Lebensweltanalyse unterstützen durch: Daten, qualitative Methoden!
- Koordination der Lebensweltanalyse durch verschiedene Einrichtungen/Träger.
- methodische Hilfestellungen (Lebensweltanalyse, Evaluation): Auswertung, Interpretation.
- Organisation von kollegialen Unterstützungssystemen (Lernpartnerschaften, Fortbildungsbedarf usw.)
- Verschriftlichung/Präsentation (Schreibwerkstatt)

Mit Hilfe von außen kann es gelingen, Alltagsroutinen im Rahmen einer Lebensweltanalyse zu überwinden. Auch der in der Praxis oft schwierig zu gestaltende Überblick über relevante Literatur kann mit Hilfe von außen, insbesondere durch JugendpflegerInnen verbessert werden. Auf dieser Ebene können Ergebnisse von vorhandenen Studien vermittelt und in die Praxis vor Ort mit einbezogen werden.

Methoden der Lebensweltanalyse zur Aktivierung und Beteiligung der Kinder und Jugendlichen einsetzen

Zahlreiche der oben skizzierten Methoden können als aktivierende Projekte in der Kinder- und Jugendarbeit direkt eingesetzt werden mit einem hohen Maß an Beteiligungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendlichen, die eben nicht nur abgefragt werden. Lebensweltanalyse und Praxis der

Kinder- und Jugendarbeit lassen sich ansatzweise verbinden, wenn etwa Kinder und Jugendliche im Rahmen eines Videostreifzuges durch den Stadtteil zu Experten werden. Der entscheidende Übergang zwischen der Durchführung eines solchen Praxisprojektes und der Anwendung einer Methode im Rahmen einer Lebensweltanalyse besteht in der Notwendigkeit einer Verschriftlichung und Auswertung. In der Praxis scheint es jedoch schwer zu sein, sich z. B. kurz nach einem solchen Videostreifzug zusammenzusetzen und die Eindrücke und Ergebnisse festzuhalten. Gerade dafür kann eine Beratung von außen sehr hilfreich sein, weil sie den notwendigen Druck durch Terminvorgaben und Verabredungen herstellt.

Sehr positiv wird aus allen Modellprojekten berichtet, dass die anfängliche Skepsis von Hauptamtlichen in der Kinder- und Jugendarbeit in Bezug auf die Kontaktaufnahme zu Kindern und Jugendlichen außerhalb ihrer Einrichtungen im Verlauf einer Lebensweltanalyse verändert wird. Kinder und Jugendliche sind weitestgehend offen und interessiert, wenn sich Erwachsene, z. B. im Rahmen der Durchführung solcher Methoden für sie interessieren und mit ihnen reden.

Lebensweltanalyse als ein Baustein der Qualitätsentwicklung nutzen z.B. im Rahmen einer Selbst-Evaluation

Die Methoden der Lebensweltanalyse können auch zur Konzeptevaluation eingesetzt werden. Sie dienen dann nicht zur Maßnahmeplanung, sondern zur Überprüfung und Bewertung der eigenen Arbeit, wie dies im Rahmen von Projekten der Selbstevaluation (vgl. von Spiegel 1993) vorgeschlagen wird. Die Ergebnisse der Methoden können in Bezug auf die Wirkungen der eigenen Arbeit ausgewertet werden und entsprechende Veränderungen begründen.

Damit werden die Methoden einer Lebensweltanalyse zu einem Baustein in der Qualitätsarbeit insgesamt. Im Rahmen einer kollegialen Evaluation könnten mehrere Einrichtungen zusammen arbeiten, dadurch die Methodenvielfalt vergrößern und sich gegenseitig bei Auswertungen und Interpretation unterstützen. Die Möglichkeit der Nutzung der Methoden im Rahmen einer Selbstevaluation macht deutlich, dass diese sowohl zur Maßnahmeplanung als auch zur Evaluation eingesetzt werden können. Der Aufwand für Durchführung und Auswertung der Methoden kann deshalb eher gerechtfertigt sein, weil diese als Bausteine einer Qualitätsarbeit mehrfach genutzt werden können.

Modellprojekte: Überfrachtung und Komplexität reduzieren

Die in einigen Bundesländern entstandenen Modellprojekte und berufsbegleitenden Fortbildungen sind Ausdruck der Erkenntnis, dass Schritte und Methoden einer Qualitäts- und Konzeptentwicklung nur in einem fortlaufenden und begleiteten Prozess realisierbar sind. Solche Projekte bestehen meist aus mehreren Fortbildungseinheiten (zwei- oder dreitägig), die über einen Zeitraum von eineinhalb bis zwei Jahren durchgeführt werden. In den einzelnen Elementen werden methodische Bausteine vermittelt, die dann in den

Zwischenzeiten vor Ort umgesetzt werden sollen. Dazu stehen je nach Struktur des Projektes in unterschiedlichem Umfang fachliche Hilfestellungen zur Verfügung.

Diese Modellprojekte sind meist überladen mit Themen und Anforderungen, die sich aus den Erwartungen von Veranstaltern und Finanziers ergeben: "Neue Steuerung" und Produktorientierung werden mit den Verfahren einer Konzeptentwicklung verbunden und führen insgesamt zu einem für die PraktikerInnen vor Ort kaum zu bewältigenden Anforderungsmix. Die Praxis ist meist überfordert, wenn die Konzeptentwicklung nebenbei erledigt werden muß. Oft fehlen Zeiten für Interpretation und Verschriftlichung, die als selbstverständlich vorausgesetzt werden, in der Praxis aber nicht ohne Hilfestellung von außen durchgeführt werden (etwa Workshops als Schreibwerkstätten). In Hinblick auf die Anwendung qualitativer Methoden müssen separate Bausteine zur Interpretation und Verschriftlichung eingeplant werden, weil die entsprechenden Fähigkeiten nicht einfach vorausgesetzt werden können!

Notwendigen Zeitrahmen zur Verfügung stellen

Die Durchführung einer Lebensweltanalyse ist im Rahmen einer sozialräumlichen Konzeptentwicklung ein aufwendiges Vorhaben! PraktikerInnen und Veranstalter von Modellprojekten, JugendpflegerInnen, JugendhilfeplanerInnen und andere Fachleute müssen sich vor einem solchen Vorhaben ernsthaft fragen, ob die notwendigen zeitlichen Ressourcen und die unbedingt benötigten Hilfestellungen (s. oben) wirklich zur Verfügung stehen: "Das methodische Vorgehen ethnographischer Feldforschung zur Erschließung sozialer Lebenswelten ist arbeitsintensiv und zeitaufwendig, was im Einsatz zur Erkundung pädagogischer Handlungsfelder zu einem Problem der Forschungskapazität werden kann." (Friebertshäuser 1996; 83). Die Auswertung der Modellprojekte zeigt, dass eine Lebensweltanalyse nur schwer "nebenbei" zu betreiben ist und dass die Probleme der Reduzierung und Redundanz nur gelöst werden können, wenn die notwendigen Hilfestellungen zur Verfügung gestellt werden können.

Resümee: Kein überzogener wissenschaftlicher Anspruch, sondern "Verstehen" ist gefragt

Die Anwendung von Methoden einer Lebensweltanalyse in der Jugendarbeit sind weniger als Versuch einer "kleinen" wissenschaftlichen Feldforschung zu sehen, sie bieten vielmehr die Chance der Qualifizierung pädagogischen Handelns durch Verstehen und Interpretation. Dass es in der Verbindung von sozialwissenschaftlicher Forschung und den Fragestellungen und Methoden einer Lebensweltanalyse in der Jugendarbeit noch große Probleme gibt, stellt B. Friebertshäuser in einem der wenigen Beiträge fest, die sich mit dem Zusammenhang von Feldforschung und sozialen Handlungsfeldern befassen: "Das Problem liegt bisher allerdings darin, dass eine Verknüpfung der Feldforschungsmethode mit (sozial-)pädagogischen Fragestellungen in den verschiedenen Handlungsfeldern zunächst noch geleistet werden muss." (Friebertshäuser 1996; 83). Um so erfreuli-

cher ist es, dass sie ihren Beitrag mit der Hoffnung schließt, "dass sich ethnografische Feldforschung zu einem Element des sozialpädagogischen professionellen Habitus entwickelt." (ebd. S. 84).

Um damit das "Verstehen" in den Vordergrund zu rücken, sollte ein nicht einlösbarer wissenschaftlicher Anspruch zurückgestellt werden. MitarbeiterInnen der Jugendarbeit sind keine Feldforscher, haben aber wie diese durch die Anwendung qualitativer Methoden die Möglichkeit, neue Erkenntnisse zu gewinnen, ihre eigene Arbeit aus einem bisher unbekannten Blickwinkel zu sehen, diese zu reflektieren und neue Handlungsansätze zu gewinnen: "Insofern habe ich als Feldforscher immer auch eine einzigartige Chance, gerade das herauszufinden, was ich wissen möchte oder wissen muss, um in einer bestimmten Weise handlungsfähig zu werden." (Schröder 1996; 561). Es geht in der Lebensweltanalyse als Bestandteil einer sozialräumlichen Konzeptentwicklung also auch um die Reflexion und die Verbesserung der Praxis. Wenn Fachkräfte der Jugendarbeit es mit Hilfe dieser Methoden schaffen, Lebenswelten und Sozialraum stärker zu ergründen und Kontakt zu Kindern und Jugendlichen außerhalb ihrer Einrichtungen aufzubauen, kann dies "ein erster intensiver Einstieg in eine ganz praktische Zusammenarbeit mit den Jugendlichen werden." (ebd. S. 561).

Literatur:

- Baacke, D. (1980): Der sozialökologische Ansatz zur Beschreibung und Erklärung des Verhaltens Jugendlicher, in: deutsche jugend, Heft 11/1980, S. 493 ff.
- Baacke, D. (1984): Die 6-12jährigen, Weinheim
- Deinet, U. (1992): Das Konzept Aneignung im Jugendhaus. Neue Impulse für die offene Kinder- und Jugendarbeit, Opladen
- Deinet, U. (1999): Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, Opladen
- Deinet, U. (1996): Sozialräumliche Konzeptentwicklung in: Deinet/Sturzenhecker, S. 9-17
- Deinet, U./Sturzenhecker, B. (1996; Hg.): Konzepte entwickeln. Anregungen und Arbeitshilfen zur Klärung und Legitimation in der Reihe Praxishilfen für die Jugendarbeit; Weinheim
- Deinet, U./Sturzenhecker, B. (1998; Hg.): Handbuch Offene Jugendarbeit, Münster
- Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (1997; Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim und München
- Friebertshäuser, B. (1996): Feldforschende Zugänge zu sozialen Handlungsfeldern - Möglichkeiten und Grenzen ethnographischer Feldforschung. In: Neue Praxis 1/96 S. 75 -86
- Heiner, M. (1996; Hg.): Qualitätsentwicklung durch Evaluation, Freiburg
- Holzkamp, K. (1983): Grundlegung der Psychologie, Frankfurt/M
- König, E./Bentler, A. (1997): Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozeß -ein Leitfaden, in: Friebertshäuser/Prenzel, S. 88-96
- Krisch, R. (1999): Fremdbilderkundung; Strukturierte Stadtteilbegehung, in: Deinet 1999, S. 81ff.
- Leontjew, A.N. (1973): Probleme der Entwicklung des Psychischen, Frankfurt a. M.
- Lutz, M./Behnken, I./Zinneker, J. (1997): Narrative Landkarten - Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biographisch erinnelter Lebensräume, in: Friebertshäuser/Prenzel S. 414-435
- Mannheim-Runkel, M./Taplik, U. (1998; Hg.): Konzeptentwicklung in der Jugendarbeit. Reflexion und Dokumentation eines Modellprojektes zur berufsbegleitenden Fortbildung im Kreis Offenbach, Frankfurt a. M.
- Meinhold, M. (1996): Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit, Freiburg
- Ortmann, N. (1999): Die Stadtteilerkundung mit Schlüsselpersonen; Nadelmethode; Jugendkulturenkataster; Leitfaden-Interview mit Schlüsselpersonen, in: Deinet 1999, S. 74 ff.
- Schröder, A. (1995): Feldforschung in Jugendkulturen - Wie man sich einen verstehenden Zugang zu deren Bedeutung verschaffen kann, in: Neue Praxis 6/1995, S. 560-569
- Schumann, M. (1998): Wirksamkeitsdialog und Qualitätsentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, in: Deutsche Jugend 1998, Heft 7 - 8, S. 328ff.
- Schumann, M. (1998): Sozialraumanalyse in der Jugendarbeit, in: Mannheim-Runkel/Taplik 1998, S. 193-210
- Schumann M. (1994): Sozialräumliche und biographische Perspektiven in der Jugendarbeit., in: Neue Praxis, H. 5/94
- Sturzenhecker, B. (1999): Cliquesportrait, in: Deinet 1999 S. 80f.
- Thole, W. (1999): Die Sozialpädagogik und ihre Forschung. Sinn und Kontur einer empirisch informierten Theorie der Sozialpädagogik, in: Neue Praxis 3/99. S. 224 ff.
- von Spiegel, H. (1993): Aus Erfahrung lernen. Qualifizierung durch Selbstevaluation, Münster
- von Spiegel, H. (1998): Erfolg? Qualitätskriterien und ihre Prüfung in der Offenen Jugendarbeit, in Deinet/Sturzenhecker 1998, S. 608-622
- Zeiger, H. (1983): Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945, in: Preuss-Lausitz, U. u. a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder, Berlin