

Werner Thole / Peter Cloos

## Alltag, Organisationskultur und beruflicher Habitus

### *Zur Kontextualisierung von Nähe und Distanz im sozialpädagogischen Alltag*

Die Diagnose, das Problem der Austarierung von Nähe und Distanz sei eine typische, pädagogische Herausforderung, die von den professionellen AkteurInnen der pädagogischen Praxis tagtäglich in den unterschiedlichsten Situationen zu bewältigen ist, dürfte kaum Widerspruch provozieren. Herausragender Protagonist der Distanz-Nähe-Relationierung in fiktional inszenierten pädagogischen Szenarien der letzten Jahre ist der Junglehrer Keating in dem Film »Club der toten Dichter«. In dem Film begegnet uns das Nähe-Distanz-Problem gleich auf mehreren Handlungsebenen, als Lehrer-Lehrer-Problem an der Welton-Akademie, dokumentiert unter anderem in den Dialogen zwischen dem romantisierenden Philosophen Keating und dem auf Traditionen achtenden Mc Allister, als dramatische Konstellation unter den Schülern und als immer wieder neu zu tarierendes Verhältnis zwischen Keating und seinen Schülern. Allgemein sind die Schüler-Lehrer-Beziehungen an der alteingesessenen Akademie durch große Distanz bestimmt. Den Unterricht dominiert die Wissensvermittlung. Die erzieherischen Interventionen steuert die generativ gegebene Differenz zwischen Schülern und Lehrern. Lediglich die Beziehungen zwischen Keating und seinen Schülern brechen mit dieser traditionellen Bewältigung der Nähe-Distanz-Relationierung durch den Versuch, sie durch gegenseitige Anerkennung, Achtung und Zuneigung zu fundieren. Konflikte, tief greifende Verunsicherungen und darüber hergestellte Lebenskrisen sind somit vorprogrammiert und – wie die Geschichte zeigt – auch durch die Keatingsche Lebensphilosophie »Nutze den Tag und suche deinen Weg durch das Leben« nicht auszubalancieren (vgl. Lenz 2006). Alltagswissen und -erfahrungen verifizieren die filmische Dramatik und legen nahe, dass das Nähe-Distanz-Problem als ein kaum, zudem schwer lösbares Dilemma in die Gestaltungen des pädagogischen Alltags eingewoben ist.

Angesichts dieser Beobachtung irritiert, dass die ambivalente Ausbalancierung des Verhältnisses von Nähe und Distanz in der Erziehungswissenschaft keine, seiner praktischen Relevanz und dem in der pädagogischen Praxis zu beobachtenden komplexen Ausdifferenzierungsgrad (vgl. u. a. Scheipl 2003) entsprechende theoretische und reflexive Beachtung erfährt. Weder in den klassischen, allgemein erziehungswissenschaftlichen Hand- und Wörterbüchern der letzten drei Dekaden (vgl. u. a. Speck/Wehle 1970;

Lenzen 1989; Krüger/Grunert 2004) noch in den entsprechenden Überblickspublikationen der Sozialpädagogik (vgl. u. a. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2002; Lauer mann/Knapp 2003; Otto/Thiersch 2005; Kreft/Mielenz 2005) werden Frage- und Problemstellungen der Relation von Distanz und Nähe – zumindest nicht unter dieser Titulatur – diskutiert.

Demgegenüber wird in den pflegeorientierten und gesundheitspräventiven wie auch patientenbezogenen Diskussionen der Medizin, in der Theologie und Ethnologie, in der Medien- und Migrationwissenschaft, der Germanistik und der vergleichenden Geschichtswissenschaft sowie in den psychotherapeutischen Diskursen der Nähe-Distanz-Problematik größere Aufmerksamkeit zuteil als in den pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Reflexionen und Diskursen. Wenn sie dennoch Objekt von erziehungswissenschaftlich gefärbten Beobachtungen wird, dann nur mittelbar und allenfalls in Randnotizen, wenn es – thematisch eingegrenzt – um das Ausbalancieren von Distanz und Nähe in den Beziehungen von PädagogInnen und AdressatInnen und der in diesem pädagogischen Verhältnis eingelagerten Intimität geht (vgl. u. a. Bittner/Rehm 1966). Die »Erotik« im pädagogischen Alltag, die Ängste und die Verdrängungen dieser Dimension durch Aufbau von Distanz oder schließlich die Angst, durch eine zu große Nähe zu den AdressatInnen ‚Kontrolle‘ über den Beruf zu »verlieren«, bleiben weitgehend ebenso unbeleuchtet wie eine nähere Betrachtung der Auswirkungen von zu viel Nähe zu Beruf und AdressatInnen auf die privaten, intimen wie freundschaftlichen Beziehungen (aus ethnopsychoanalytischer Perspektive hierzu u. a. Parin 1978). Zudem wird das Verhältnis von Nähe und Distanz – wenn überhaupt – jeweils spezifisch und auf eine je eigene Art als ein individuelles, nicht jedoch als ein in die Organisation des Pädagogischen immanent eingelagertes Problem beleuchtet, das sich zusätzlich aus den in den jeweiligen pädagogischen Arbeitsfeldern eingelagerten Handlungslogiken speist.

Selbstverständlich kann das ambivalente Verhältnis von Nähe und Distanz nicht aus dem personalen Kontext entlassen werden. Wie immer es auch gewendet und thematisiert wird, es bleibt eine in Interaktionen eingewobene Polarität. Doch, und darauf zielen die Suchbewegungen in diesem Beitrag ab, wird es im pädagogischen Alltag von der jeweiligen Kultur der Organisation des Pädagogischen respektive der Sozialen Arbeit gerahmt – quasi kontextualisiert – und geprägt von den jeweils different modellierten beruflichen Habitus der professionellen AkteurInnen. Organisationskulturelle und habituelle Rahmungen des interaktiven Geschehens wiederum sind nicht ohne die Betrachtung der jeweils vorzufindenden feldspezifischen Regeln (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996; zur Berücksichtigung einer Theorie des pädagogischen Feldes für Professionalisierung und Qualität vgl. Honig 2004). Diesen Rahmungen von Distanz und Nähe wird nachfolgend nachgespürt, indem erstens einige Beobachtungen aus dem sozialpädagogischen Alltag vorgestellt (1) und sie zweitens hinsichtlich der Ausbuchstabierung von Distanz und Nähe betrachtet werden (2). Drittens werden die bisherigen Überlegungen mit einem weiteren Fallportrait angereichert (3), um schließlich zu rekonstruieren, in welche Modalitäten Nähe und Distanz habituell, organisationskulturell und feldspezifisch eingebunden sind (4).

## 1. Der Alltag – Szenen aus der professionellen Praxis

Die Einführung und die Verwendung des Begriffs »Alltag« sind nicht unproblematisch und zuweilen bewegen sich diejenigen, die diesen Begriff heranziehen, auf relativ dünnem Eis. Alltag ist einerseits ein sehr »schwacher« theoretischer Terminus, der zuvorderst Deskriptionen und tautologische Erklärungsversuche provoziert, nämlich das zu sein, was alltäglich geschieht. Theoretisch »stärker« präsentiert er sich erst in Wortkombinationen wie beispielsweise Alltagsbewusstsein, Alltagswelten und Alltagsleben und in damit verknüpften Perspektiven, die Reproduktionsformen von Alltag und die Herstellung von Alltagskonstruktionen auf zu schließen versuchen, also in Perspektiven, die hinter die Fassaden des Alltags schauen. Theoretisch »stärker« expliziert sich der Alltagsbegriff auch in kontrastierenden Verweisungen, beispielsweise in dem Diskurs der Differenzmarkierung zwischen Lebenswelt, Alltag und Milieu (vgl. Grathoff 1989). Die Verwendung von »Alltag« als theoretischer Begriff ist auch deswegen nicht unproblematisch, weil dann die Differenz zur Kategorie »Lebenswelt« darzustellen ist. Der nachfolgenden Verwendung des Alltagsbegriffs liegt pragmatisch eine theoretisch relativ niedrigschwellige Konzeption zugrunde. Stehen im Mittelpunkt einer lebensweltlichen Perspektive die kommunikativ hergestellten räumlichen, zeitlichen und sozialen Aufschichtungen von Welt unter Berücksichtigung von subjektiven, sozialen und gesellschaftlich-objektiven Dimensionen, platziert sich der Alltagsbegriff darunter und benennt quasi den situativen Kontext der Herstellung von Lebenswelt. Alltag und der Komplementärbegriff Alltagswelt skizzieren den unmittelbaren, direkt ge- und erlebten »Wirklichkeitsbereich der Lebenswelt« (Hitzler/Honer 1984, S. 59), den Ort also, an dem sich Deutungs- und Handlungsmuster relativ fraglos auch aktuell artikulieren.

Mit zwei ausgesuchten Szenen aus dem Alltag von sozialpädagogischen Professionellen und deren Einrichtungen soll nachfolgend die Betrachtung der Nähe-Distanz-Konstellation eingeleitet werden.

### 1.1. Über die Schwierigkeit, einen Bus zu leihen: »Hausfreund« oder Vertragsbeziehung?<sup>1</sup>

Ort der ersten Episode ist ein Jugendhaus in einer mittelgroßen Gemeinde mit ländlichem Umland. Ein »älterer« Jugendlicher, seit mehreren Jahren Stammesbesucher und »Freund der Einrichtung«, hat Schwierigkeiten zu einem ca. 250 Kilometer von der Jugendfreizeiteinrichtung entfernt liegenden Ort zu kommen. Er fragt den Leiter der Jugendeinrichtung, Jörg Stöhr, ob er für die Fahrt nicht den jugendhauseigenen Bus ausleihen könne. »Ist schwierig mit dem Bus«, entgegnet Jörg Stöhr zunächst, »für eine solche weite Fahrt, da muss ich einen Dienstreiseantrag stellen. Mit dem Dienstreiseantrag, das kriegt man zwar noch hin, aber das Problem ist, wenn der Bus dann eben kaputt ist.« Jörg Stöhr berichtet dem Jugendlichen von einer anderen Situation, in der der

---

<sup>1</sup> Zur besseren Lesbarkeit wurden die den Szenen zugrunde liegenden Daten – ein Protokoll einer Teilnehmenden Beobachtung und das Transkript einer Teamsitzung – zu Fallvignetten umformuliert.

Bus verliehen wurde. Da hätte man noch nicht mal einen Dienstreiseantrag stellen müssen, weil das eine kurze Wegstrecke gewesen wäre. Dann habe sich der Bus eben mit sechs Jugendlichen überschlagen. Wie durch ein Wunder sei den Jugendlichen nichts passiert, aber der Bus wäre eben kaputt gewesen. Er sei eben der »Gearschte«, wenn das wieder passiere, weil er dann keinen Bus mehr hätte. Und demnächst sei Ferienprogramm. Da bräuchten sie den Bus eben ständig. Jörg Stöhr kommt zu dem Schluss: »Wir müssen einen Vertrag machen. Du musst dir den Bus bei uns halt mieten, kostet aber Geld und du musst auch die Versicherung übernehmen.«

Kurze Zeit später spricht eine weitere Mitarbeiterin des Jugendzentrums, Ines Kirsch, Jörg Stöhr an. »Ey, du hast meinen Bus verliehen. Ich wollte doch hier mit den Jugendlichen zum Konzert fahren.« »Oh«, meint Jörg Stöhr, »die hatten ein dringendes Problem und ich habe denen den Bus geliehen.« »Ja, aber ich wollte auf ein Konzert fahren.« Jörg Stöhr: »Ja, aber die hatten eben ein dringenderes Problem.« »Ist nicht so schlimm«, erwiderte Ines Kirsch. »Ich kann auch mit dem Auto fahren, kein Problem.«

## 1.2. Diskomädchen: Vertragsbeziehung oder Arbeitsbeziehung?

Während der Nachbesprechung des Angebotes in einem Jugendhaus berichtet Tanja Farstich, die Leiterin der Einrichtung, von einer Situation, die sie beobachtet hat. Mehrere Mädchen hätten unentschlossen im Jugendzentrum herumgestanden. Im Laufe der Nachbesprechung erfährt sie, dass dies die Mädchen sind, die für den nächsten Tag eine selbstorganisierte und -verantwortete Disko planen und hierzu auch die Jugendhausdiskothek angemietet haben. Eine andere Mitarbeiterin, Andrea Oberst, ergänzt: Die Mädchen seien höchst aufgeregt gewesen. Die bereits volljährige Schwester eines der Mädchen, die die Aufsicht während der Disko übernehmen wollte, könne nun doch nicht kommen. Die Mädchen, wollten sie, die Mitarbeiterin, dazu bewegen, die Aufsicht für die Disko zu übernehmen. Die jugendlichen Disko-Mädchen hätten niemanden, der – wie für die Diskovermietung vorgesehen – »unterschreiben« und sich als Erwachsener für die morgige Disko verantwortlich zeichnen kann. Das Anliegen der Mädchen wird jedoch von Andrea Oberst mit den Worten »ich unterschreib gar nix« abgelehnt. Nach der Absage wollen die Mädchen den Mitarbeiter Saalim Bugdat für die Verantwortungsübernahme gewinnen und ihn, für die Zeit der Disko »mieten«. Andrea Oberst teilt den Mädchen mit, dass es sich hier wohl um ein »Missverständnis« handle, denn Saalim Bugdat könne nicht der »Aufpasser« sein und zu diesem Zweck angemietet werden.

Andrea Oberst, die von den Mädchen angesprochen wurde, schickt diese weiter und empfiehlt ihnen mit der Leiterin Tanja Farstich, der »Blonden«, zu sprechen. Weil die Mädchen jedoch neu im Haus sind, sprechen sie eine falsche Mitarbeiterin an, die ebenfalls blonde Julia Meister. Diese schickt jedoch auch die Mädchen weiter. Die Mädchen kommen allerdings nie oben im Büro der Leiterin Tanja Farstich an. Die Reflexion im Team fasst die Leiterin mit »das gibt echt n Problem, weil die ham großflächig eingeladen« zusammen.

Andrea Oberst, die Honorarkraft sucht anschließend weiter nach einer Lösung und überlegt, ob es grundsätzlich nicht möglich sein kann, dass MitarbeiterInnen, die keinen Dienst haben, gegen Bezahlung Aufsicht führen: Sie könne doch dann – beim Aufpassen nur wenig gefordert – in einer Ecke ein Buch lesen. Nachdem die Leiterin Tanja Farstich dieses Ansinnen grundsätzlich als möglich ansieht, jedoch auch »Nachteile solch einer Diskobewachung« benennt, verwirft Andrea Oberst ihre Überlegungen, die Disko als von den Mädchen bezahlte Honorarkraft zu betreuen.

## 2. Distanz und Nähe als Beziehungsmodus im pädagogischen Alltag – Zwischenbetrachtung

Zur Erinnerung: In der ersten Alltagsepisode kommt ein Jugendlicher in die Küche des Jugendzentrums und berichtet, dass er kein geeignetes Fahrzeug habe, um Sachen in eine cirka 250 Kilometer entfernt liegende Stadt zu transportieren. Er fragt den Leiter, ob er den jugendzentrumseigenen Bus dafür leihen könne. Diese Episode stellt zum einen Kontrast zu der Alltagssequenz »Diskomädchen« und zum anderen zu dem noch zu skizzierenden Modi der Ausbalancierung und der Herstellung von Distanz und Nähe dar.

Der Jugendliche, der beim Leiter einer Jugendeinrichtung um die Überlassung des Jugendhausbusses nachfragt, kann dies vor dem Hintergrund seiner Geschichte mit der Einrichtung und den dort tätigen MitarbeiterInnen riskieren. Er zählt nicht nur zu den älteren BesucherInnen, sondern aufgrund seines ehrenamtlichen Engagements auch zu den »Freunden des Hauses«, die zwar nicht aus dem Status des pädagogischen Objektes entlassen sind, denen dennoch besondere Privilegien zugestanden werden, weil zu der Gruppe, welcher der Jugendliche angehört, eine Vertrauensbeziehung existiert. Zu ergänzen ist hier: Die Beziehung des Teams zu dieser Gruppe Jugendlicher ist durch eine Art Tauschgeschäfte geprägt.<sup>2</sup> Dennoch zögert der Leiter der Jugendeinrichtung mit einer Antwort auf die Frage nach dem Bus, möglicherweise auch, weil keine formal festgelegte Regel zum Busverleih an Jugendliche besteht. Erschwerend kommt hinzu, dass der Jugendliche den Bus für eine längere Fahrt nutzen will. Der Busverleih ist somit – insbesondere im konkreten Fall – mehr als nur eine Ermessenssache. Dies wird auch dadurch deutlich, dass der Leiter die Risiken des Busverleihs vor dem Jugendlichen entfaltet. Auf Basis seiner Erwägungen bietet Jörg Stöhr dem Jugendlichen an, dass er den Bus zwar nicht leihen, jedoch anmieten kann. Durch diese plötzliche Wendung im Gespräch wird eine neue Gestalt der Beziehung zwischen dem Mitarbeiter und dem Jugendlichen eröffnet: Die sonst übliche Form des »einfachen Tauschgeschäftes« – die Regulierung der Beziehung als eine über Waren und Engagement kommunizierbare einfache Tauschbeziehung – kann in diesem Fall anscheinend nicht fortgeschrieben werden. Das Risiko scheint für beide – für den Leiter wie für den Jugendlichen – nicht kalkulierbar zu sein. Bedeutsam ist hier nicht nur, dass der Bus, sondern auch dass die

---

<sup>2</sup> Die »Tauschgeschäfte« beinhalten u. a., dass für das ehrenamtliche Engagement im nicht direkten Gegenzug Freunden der Jugendlichen auch mal das Jugendzentrum für eine Übernachtung zur Verfügung gestellt wird oder eben wie hier beobachtet, der Bus verliehen wird.

Beziehung zwischen beiden Personen Schaden nehmen könnte, weil die Verantwortung, die auf dem Jugendlichen durch den Busverleih lastet, zu groß ist. Die Modellierung des pädagogischen Distanz und Nähe Verhältnisses verlangt in diesem Fall eine neue Form und findet diese in der Herstellung einer formalen, rechtlich gerahmten Vertragsbeziehung. Die Vertragsbeziehung beinhaltet auch, dass der Jugendliche die ihm zur Verfügung gestellte Ware »Bus« nur gegen ein Entgelt bereitgestellt werden kann. Der einfache Beziehungsmodus »Ware« gegen »Ware« bzw. Dienstleistungen gegen ehrenamtliches Engagement wird hier – man könnte fast sagen, in die für kapitalistische Gesellschaften typische – Modalität gesellschaftlicher Beziehungen »Ware« gegen »Geld« transformiert, ohne dass prinzipiell die bisherige Beziehung aufgeben werden müsste oder zu sehr in Gefahr gebracht wird.

Für die »Diskomädchen« entstehen im Kontrast zur »Bus-Episode« durch die bestehende Vertragsbeziehung vertraglich festgelegte Hürden als sich die Situation verkompliziert und die volljährige Schwester nicht mehr als Erwachsene die Verantwortung für den Raum übernimmt, zumal sich die MitarbeiterInnen gegen die Realisierung ihres Anliegens durch die Anmietung eines der Teamer sperrt. Hinzu kommt, dass sie für die MitarbeiterInnen noch nicht den Status von BesucherInnen, sondern lediglich von NutzerInnen haben, die eine Vertragsbeziehung eingegangen sind und einen Diskoraum für ihre private Party angemietet haben. Diese Vertragsbeziehung hatte keinen pädagogisch gerahmten Kontext. Vielmehr stellt sich die Nachfrage der Mädchen – einen Mitarbeiter zu mieten – für die TeamerInnen als Affront gegen das eigene Mandat heraus, weil die Mädchen nach etwas fragen, was der Vertrag nicht einschließt und für eine (sozial-)pädagogische Arbeitsbeziehung in den Augen der MitarbeiterInnen auch nicht virulent erscheint.

Die MitarbeiterInnen sehen keine Veranlassung, den Mädchen bei der Lösung ihres Problems aktiv und handelnd zur Verfügung zu stehen. Der vertragliche Teil – den Raum zur Verfügung stellen – ist von den MitarbeiterInnen erfüllt worden. Es wird erwartet, dass die Mädchen ihren Teil der Vertragsbeziehung auch realisieren und zwar selbstständig. Dabei gehen sie die Gefahr ein, dass die Möglichkeiten der Entwicklung einer spezifischen Arbeitsbeziehung – vielleicht sogar einer pädagogischen Rahmung der Beziehung – zu den neuen Mädchen sich nicht realisiert.

In beiden Szenen – der Episode »Diskomädchen« und der Episode »Bus leihen« – geht es um die Herstellung beziehungsweise um die Aufrechterhaltung von Distanz. In der ersten Alltagsepisode wird über die Modalitäten des Busverleihs die bestehende – kumpelhaft, freundschaftliche – Nähe in eine Vertragsbeziehung überführt und damit die »Nähe-Beziehung« distanziert. In der zweiten Alltagssituation – den Diskomädchen – wird die Distanz im Modus der Vertragsbeziehung aufrecht erhalten und zusätzlich das Eingehen einer weiteren Vertragsbeziehung abgelehnt – folglich bleibt die Option der Herstellung einer pädagogisch nahen Beziehung ungenutzt. Professionstheoretisch reformuliert drückt sich im Nähe-Distanz-Verhältnis zwischen Jugendlichen und Professionellen auch eine Ausbalancierung von diffusen und rollenspezifischen Anteilen in der

Arbeitsbeziehung aus. Die kumpelhafte Nähe ist somit eher diffusen Sozialbeziehungen und die Vertragsbeziehungen rollenspezifischem Handlungsbereichen zuzuordnen.<sup>3</sup>

Darüber hinaus wird deutlich, dass in beiden Szenarien der Prozess der Distanzierung nicht auf die Weise modelliert ist, dass den MitarbeiterInnen sofort gegenwärtig erscheint, was zu tun ist. Jörg Stöhr überdenkt zunächst die Risiken des Busverleihs bevor er die Idee der Vermietung entwickelt. Die MitarbeiterInnen des anderen Jugendzentrums diskutieren die Unangemessenheit der Rolle der Aufpasserin für eine pädagogische Mitarbeiterin. Das pädagogische Setting von Nähe und Distanz der Beziehungen in den porträtierten Beispielen wird jeweils spezifisch vergewissert, ausgehandelt und neu überdacht. Eingelagert sind die dokumentierten Versuche, Nähe und Distanz auszutarieren, in die organisationskulturellen Kontexte der beiden Jugendfreizeiteinrichtungen und die habituellen Profile der MitarbeiterInnen – und umgekehrt: Die Kultur der Organisationen und ihre institutionellen Settings wie auch der Habitus der MitarbeiterInnen werden durch die gefundenen Ausbuchstabierungen der Distanz-Nähe-Konstellationen reproduziert und machen darüber hinaus die feldspezifischen Regeln deutlich.

Betrachten wir vor diesen Hintergrund noch einmal die Situation »Bus leihen« und das Handeln von Jörg Stöhr. Um diese Episode weiter aufzuschließen und zu verstehen, ist an dieser Stelle Kontextwissen einzuführen, das zunächst nicht aus der beschriebenen Situation erschlossen werden kann, sondern auf weitere, ethnographisch im Feld erhobene Daten zurückgreift.

Zunächst zur habituellen Rahmung der Situation: Jörg Stöhr ist Leiter in dem Jugendzentrum seiner Heimatstadt, einer Kleinstadt, in der jeder jeden kennt. Bereits im zweiten Semester seines Studiums steigt er in der Jugendarbeit des Ortes als Organisator und Initiator eines außerschulischen Projektes gegen Gewalt und Rassismus ein, das eng mit dem Jugendhaus verbunden ist, in dem er heute tätig ist. Dabei hilft ihm seine subkulturelle Nähe zu den Jugendlichen, die er damals wie heute betreut. Als ehemaliger Skater und Skinhead und als heutiger Motorradfahrer operiert er im Modus der Kleinstadt häufig im Rahmen diffuser Sozialbeziehungen als Kumpel und Freund, mit dem man Tauschbeziehungen eingehen kann. Als Sozialpädagoge ist Jörg Stöhr auf Basis dieses Beziehungsgeflechtes mit den Jugendlichen aufgewachsen und hat diese Form von diffusen Sozialbeziehungen im Modus von Tausch und Freundschaft organisationskulturell verankert. Mit der Zeit ist jedoch nicht nur Jörg Stöhr, sondern auch ein Teil der Jugendlichen älter geworden. Im Interview thematisiert der Leiter folglich, dass

---

3 Hilfreich sind hier die professionstheoretischen Überlegungen z. B. von Ulrich Oevermann (u. a. 1999). Im Gegensatz zu Talcott Parsons (vgl. 1964) geht dieser von der Gleichzeitigkeit von diffuser Beziehung und rollenspezifischem Handeln aus. Während diffuse Beziehungen eher dem Bereich der Privatheit zugeordnet werden können, ist das rollenspezifische Handeln konstitutiv für den Bereich der Öffentlichkeit. In professionellen Beziehungen schließen sich beide Bereiche nicht aus, sondern bilden eine widersprüchliche Einheit. »Während wir es bei den diffusen Sozialbeziehungen mit Beziehungen zwischen ganzen Menschen zu tun haben, zeichnen sich spezifische Sozialbeziehungen dadurch aus, dass sich Personen hier nach Maßgabe festgelegter Rollendefinitionen begegnen. Für die Grundlegung einer Professionalisierungstheorie sind die Erörterungen über diffuse Sozialbeziehung u. a. deshalb von Bedeutung, weil im Handlungstyp des professionell Tätigen sich immer auch Elemente diffuser Sozialbeziehungen finden« (Wagner 1998, S. 63).

die Nähe zu den Jugendlichen auf bisherige Weise nicht mehr aufrechterhalten werden kann.

Möglicherweise kann hierin auch ein Grund dafür gesehen werden, dass Jörg Stöhr dem Jugendlichen den Bus nicht (mehr) leiht, sondern diesen »nur« vermietet. Auch wenn hier der für die Angelegenheit der Busvermietung punktuell eine eher freundschaftliche Beziehung durch eine Vertragsbeziehung neu gerahmt wird und ein distanzierendes Moment hinzutritt, ist entscheidend, dass Jörg Stöhr angesichts der bestehenden Beziehung zum Jugendlichen, der organisationskulturellen Rahmung des Geschehens und seiner habituellen Gewohnheiten den Bus letztendlich vergibt und die Tauschbeziehungen in transformierter Form weiterhin zulässt. Dabei erteilt er dem Jugendlichen keine Absage, obwohl seine Kollegin den Bus bereits angemeldet hat. Sie will mit einer anderen Gruppe Jugendlicher, die auch aus Freunden des Hauses bestehen, zu einem Hardrockkonzert in die nahe gelegene Großstadt fahren. An dieser Stelle wird das Ineinandergreifen von organisationskulturellen und habituellen Rahmungen deutlich. Denn auch das Verhältnis zur Kollegin Inge, die als Sozialpädagogik-Studentin eine so genannte Schwangerschaftsvertretung im Jugendzentrum bekleidet, weist eher Aspekte diffuser Sozialbeziehungen denn spezifischer Rollenbeziehungen auf: Die Entscheidung, einem Jugendlichen den Bus zu vermieten, muss im Team weder thematisch erörtert, noch vorangekündigt, und auch nicht abgesprochen werden. Er entscheidet alleine auf Grundlage seines eigenen Ermessens. Dies ist nur möglich auf der Basis eines im Team kaum reflektierten hierarchisierten Verhältnisses zwischen ihm und seiner Kollegin, das habituell verankerte patriarchale Züge aufweist, zumindest jedoch als hierarchisiertes Freundschaftsmuster beschrieben werden kann und durch eine Organisationskultur gerahmt ist, die höchstens zwischendurch am Küchentisch und nicht institutionell verankert in der Teamsitzung Räume für die professionelle Reflexion schafft.

Um die Episode »Bus leihen« abzuschließen, wurde die eigentliche Pointe zur organisationskulturellen Rahmung des Geschehens bisher verschwiegen: Die hier beschriebene Szene findet in einem hinteren Raum des Jugendzentrums statt, der räumlich hinter dem eigentlichen »offenen Bereich« für die ansonsten türkischen und marokkanischen jugendlichen BesucherInnen liegt. Dieser Raum – eine Mischung aus Wohnzimmer und Küche, in der die Freunde des Hauses – die Füße auf dem Tisch – in Anwesenheit der Mitarbeiterinnen abends ihr Bierchen trinken, ist die Wohnstube diffuser Sozialbeziehungen, in der die zumeist männlichen, jungen Migranten des offenen Bereiches nicht immer gern gesehene Gäste sind.

Ergänzt werden kann die Rekonstruktion durch die Rückkoppelung an die im Feld der Kinder- und Jugendarbeit vorzufindenden Regeln<sup>4</sup> und dem dort rekonstruierbaren zentralen Handlungstypus »Anderer unter Gleichen« (vgl. auch Müller u. a. 2005). Neben weiteren rekonstruierbaren, konstitutiven Regeln liegt dem Setting »Küche« vorwiegend die »Mitmachregel« zugrunde: »Tu so, als würdest du bei den Aktivitäten der Jugendlichen mitmachen.« Die Mitmachregel besteht aus drei Komponenten: Erstens: »Mach

---

4 Konstitutive Feldregeln sind keine von ForscherInnen für die Praxis entwickelten Handlungsanweisungen, sondern entsprechen im Sinne der Ethnomethodologie der Methodizität situativer Praktiken (vgl. u. a. Garfinkel 1967).

bei den Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen mit«. Zweitens: »Verhalte dich dabei so, als wärest du Teilnehmer unter anderen«. Drittens: »Stelle glaubhaft dar, dass du als ein Anderer teilnimmst!«.

Durch das Mitmachen wird demonstriert, dass die Professionellen sich mitten im Geschehen befinden und an den Aufführungen und Spielen, die sich hier auch beim gegenseitigen Quatschen in der Küche stetig ergeben, teilnehmen. Die Generationendifferenz und die Rollendistanz kann somit verringert werden. Indem die MitarbeiterInnen zeigen, dass sie Spaß an diesen Aktivitäten haben, können sie die Jugendlichen animieren, an weiteren Aktivitäten teilzunehmen. Durch das gemeinsame Tun lernen sich MitarbeiterInnen und Jugendliche besser kennen, kann Zugehörigkeit hergestellt werden.

Zusammen mit weiteren Feldregeln mündet das Mitmachen in den zentralen Handlungstypus der Kinder- und Jugendarbeit »Anderer unter Gleichen«. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass hier eine Ausbalancierung zwischen diffusem und spezifischem Handeln hervortritt: Auf der einen Seite tritt der Jugendliche an den Jugendzentrumsleiter als einer unter Gleichen heran und fragt nach dem Bus, weil Tauschgeschäfte im Modus diffuser Sozialbeziehungen in diesem Jugendzentrum durchaus üblich sind. Auf der anderen Seite bestehen jedoch bei der Bearbeitung der sich aus der Mitmachregel ergebenden Paradoxien erhebliche Fehlerpotentiale, die sich durch die Abschwächung der ExpertInnenrolle, der Generationendifferenz, durch das »So-tun-als-ob« ergeben. Die Gefahr besteht darin, dass die PädagogInnen entweder in die Rolle der Regulierenden oder in die der »Berufsjugendlichen« rutschen und nicht mehr heraustreten können. In der Szene Bus leihen verleiht Jörg Stöhr als »Gleicher« den Bus. Als »Anderer« jedoch bietet er dem Jugendlichen den Vertrag an. Dass der Jugendzentrumsleiter jedoch habituell häufig die Handlungsaufforderung »Anderer unter Gleichen« einseitig auslegt, zeigt sich genau in dem Moment, als er eher als »Erster unter Gleichen« die Vormerkung des Busses durch seine Kollegin weitgehend ignoriert.

An dieser Stelle bietet sich an, nochmals zum Fallportrait »Diskomädchen« zurück zu kehren. Auch dieses Geschehen ist habituell, organisationskulturell und feldspezifisch gerahmt. Während es für Andrea Oberst unstrittig ist, dass der Hauptamtliche Saalim Bugdat nicht den Aufpasser für die Diskomädchen spielen kann, überlegt sie in der Position der Honorarkraft, ob sie nicht doch für die Disko angemietet werden kann, wenn sie keinen Dienst im Jugendzentrum hat. Tanja Farstich, in der Position der Leiterin, kommentiert und moderiert die Gesprächssituation und flechtet kurze Problemanalysen ein. Sie unterstützt zunächst grundsätzlich das Ansinnen der Kollegin, lenkt sie jedoch durch wenige Stichworte dahin, dass sie ihr Vorhaben, die angemietete Aufpasserin zu spielen, aufgibt. Mit anderen Worten: Wir finden hier ein organisationskulturelles Gefüge bestehend aus MitarbeiterInnen mit unterschiedlichen Positionen, Funktionen und Aufgaben. Anders als in der Alltagssequenz »Bus leihen« sind hier institutionalisierte Formen der Besprechung und Reflexion institutionalisiert: An jedem Abend, wenn der Jugendbereich geöffnet hat, treffen sich die MitarbeiterInnen zu einer 20- bis 30-minütigen Nachbesprechung, in der sie von ihren an den unterschiedlichen Orten der Organisationskultur separierten Erfahrungen berichten und das pädagogische Geschehen – wie

Thomas Klatetzki (1993, S. 174) es formuliert – rückwärts verstehen. Somit ist es möglich, dass diese kleine Szene der Diskomädchen für fünf Minuten in den Aufmerksamkeitsfokus des Teams rückt. Die Reaktion der MitarbeiterInnen könnte hier als Ausdruck eines professionellen Habitus gedeutet werden, der das ausschließt, was außerhalb des Mandats liegt – überspitzt formuliert: Professionelle können nicht für die niedrigen Dienste einer Aufpasserin angemietet werden. Problematisch erscheint hier jedoch, dass das sich hier darstellende Problem der Gestaltung von Nähe und Distanz reflexiv nicht eingeholt wird. Die Reflexionslücke beinhaltet, dass die MitarbeiterInnen erstens nicht mehr thematisieren, wie sie im Modus der Vertragsbeziehung die Mädchen auflaufen lassen und somit auf Distanz halten, und zweitens, dass sie sich inhaltlich auf die Abweisung einer weiteren Vertragsbeziehung konzentrieren und die Chancen von Aushandlungsprozessen mit den neuen Mädchen für eine Transformation von Vertrags- in Arbeitsbeziehungen nicht nutzen. Zu sehr fühlen sie sich in ihrem professionellen Habitus angefragt, weil die Mädchen zum einen das Haus nur nutzen und zum anderen die KollegInnen für Aufpasserdienste instrumentalisieren wollen, ohne dass ihnen diese Komplikationen bewusst waren. Mit anderen Worten: Die von dem Mädchen an die MitarbeiterInnen adressierte Rolle als »Aufpasserin« korrespondiert nicht mit dem Handlungstypus »Anderer unter Gleichen«, weil hier das Mitmachen und die pädagogische Gestaltung des Geschehens nicht angefragt sind. Somit wird auch die passive Rolle, die Andrea Oberst zunächst ausfüllen will – sich beim Aufpassen aus dem Geschehen auszuklinken, in der Ecke zu stehen und ein Buch zu lesen – schnell wieder verworfen.

In den hier rekonstruierten Alltagsszenen ist jeweils eine Distanzierung über die Ausfüllung des Handlungstypus »Andere/r unter Gleichen« zu erkennen, eine professionelle Distanzierung, die je nach Situation und Kontext habituell und organisationskulturell gerahmt wird und durch die die feldspezifischen Regeln unterschiedlich ausbalanciert werden.

### 3. »... weniger basteln und ein bisschen mehr überlegen« – zwei Portraits

Die bisherigen Überlegungen werden im Folgenden durch knappe Portraits zweier MitarbeiterInnen in einer Kindertageseinrichtung ergänzt, deren beruflich-habituelle Ausgestaltung des Verhältnisses von Nähe und Distanz im organisationskulturellen Gefüge einer Einrichtung nicht unterschiedlicher sein könnte. Deutlich wird hier auch, wie das Verhältnis von Nähe und Distanz sich auf unterschiedlichen Ebenen gestaltet, z. B. in Form unterschiedlicher Reflexionsweisen, differierender räumlicher Präsenz, verschiedenen Aufgabenbereichen und habituellen Positionierungen sowie in den Beziehungen zwischen den Mitarbeiterinnen.

Natalie Breddemann ist in der Kindertageseinrichtung als pädagogische Hilfskraft beschäftigt. Im biographisch-narrativen Interview ist zu erfahren, dass sie durch Zufall und ohne pädagogische Ambitionen in der »Spielkiste« tätig geworden ist. Ohne eine berufliche Ausbildung vorweisen zu können, inszeniert sie ihre berufliche Position zurückhal-

tend. Dies entspricht ihrer Selbstcharakterisierung als »ruhender Pol« im Team. Angesichts der fehlenden formalen Qualifikation wird dies als zentrale, biografisch erworbene Qualifikation zur Bewältigung der anstehenden beruflichen Aufgaben angesehen. Hierüber kann sie sich gegenüber den Teamkolleginnen abgrenzen, die formal auf weitaus mehr Qualifikationen zur Grundlegung der beruflichen Praxis verweisen können. Die Zurückhaltung in der Inszenierung und Positionierung liegt dabei auch in fehlenden Kompetenzen begründet, die berufliche Praxis kognitiv und sprachlich fassen zu können.

In ihrer beruflichen Arbeit bringt sie andere Interessen ein als die KollegInnen: Sie kümmert sich um die kleinen Kinder, für die weder die Zweitkraft und Erzieherin Hatice Gül noch die Leiterin Ida Winter ein besonderes pädagogisches Interesse zeigen oder spezifische Kompetenzen entwickelt haben, vielleicht, weil sie ständiger Nähe und Aufmerksamkeit bedürfen. Natalie Breddemann argumentiert defensiv, wenn sie hervorhebt: »wird mir auch nicht vorgeschrieben ne (...) Natalie du has heute zum Beispiel die Mittleren zu übernehmen ne also das geht eigentlich bei uns ohne viel Worte wir gucken (...) dat iss glaub ich hier unser starkes Team«.

Pointiert formuliert weist sich Natalie Breddemann eine Funktion im Team zu, die dadurch bestimmt ist, dass sie erstens spezifische Aufgaben übernimmt, die andere nicht gerne übernehmen. Zweitens erledige sie in der übrigen Zeit die ansonsten anfallenden Aufgaben. Natalie Breddemann verkörpert den »ruhenden Pol« der »Spielkiste«, indem sie insgesamt eher seltener spricht, sich im Vergleich zu den Kolleginnen nur wenig an den Teamsitzungen beteiligt und nur knapp und kurz antwortet. Wird sie angesprochen, antwortet sie mit einem kurzen Satz und macht dabei Feststellungen, ohne dass sie diese erläutert, reflektiert oder kommentiert. Bis auf die Pausen, in denen sie zwischendurch eine Zigarette raucht, befindet sie sich fast immer im Mittelpunkt des Geschehens. Sie passt ihren Aufenthaltsort den Orten an, an denen die Kinder spielen. Selten hält sie sich lange an den Angelpunkten auf, sitzt selten am Basteltisch oder auf der Bank im Hof. Sie befindet sich mitten im Gruppenraum oder mitten auf dem Hof. Sie steht bereit, wenn Kinder getröstet oder umarmt werden wollen, Spielzeug herangeschafft werden muss oder wenn die Kinder ein Gespräch suchen. Sie ändert ihre Position, wenn das aktuelle Geschehen der Gruppe es erfordert. Sie ist der ruhende Pol im Bewegungsfeld und die Anlaufstelle der Kinder.

Ida Winter ist Erzieherin und Leiterin der »Spielkiste«. Im Verlauf der Feldbeobachtungen distanziert sie sich immer wieder gegenüber den nicht reflexionsfreudigen »Alten Kindergartenantanten«, reflektiert immer wieder auch unangesprochen über das alltägliche Geschehen in der Elterninitiative und tritt als Planerin und Kontrolleurin des pädagogischen Geschehens auf. Sie positioniert sich beruflich-habituell als Planungs-, Reflexions- und Kontrollinstanz des Teams. Diese Selbstinszenierung findet ihren Ausdruck in der kondensierten Form der Selbstcharakterisierung »en bisschen weniger basteln und en bisschen mehr überlegen«. In diesem Sinne bedeutet hier berufliches Engagement nicht theoretische Auseinandersetzung und die Fundierung und Weiterentwicklung von Wissen und Können, sondern die reflektierende Auseinandersetzung und die durchdachte Planung des pädagogischen Alltags. In der ErzieherInnenausbildung wurden die

hierfür notwendigen Wissens- und Könnensressourcen grundgelegt, ohne dass ein darüber hinaus gehendes Professionalisierungskonzept angeregt wurde. Mit ihrer beruflich-habituellen Positionierung korrespondiert eine stärkere rollenspezifische Distanz zu den Kindern, die die »Spielkiste« besuchen, die als engagierte Rollendistanz (vgl. Nagel 1997) bezeichnet werden kann.

Allein Ida Winter zeichnet im Lauf der Feldbeobachtungen nach und nach ein differenzierteres Bild von den Unterschieden zwischen den MitarbeiterInnen der Kindertageseinrichtung. Während sie zunächst wie ihre Kolleginnen Unterschiede negiert und die gemeinschaftlich getragene »Ideologie« der Gemeinsamkeit des Teams vertritt, ergänzt sie später, dass sie diejenige sei, die die Impulse in die pädagogische Arbeit gebe und die Mitarbeiterinnen sich gegenseitig ergänzen würden. Sie vollzieht einen Drahtseilakt zwischen der Betonung der Differenz einerseits und dem Anspruch nach einer Glättung der Hierarchie im Team andererseits. Auf konkrete Unterschiede angesprochen, benennt sie ihre funktionsbezogenen Aufgaben als Leiterin, die damit zusammenhängenden Verwaltungsaufgaben und die damit verbundene Verantwortung, die notwendige »Insgesamt-Übersicht« zu haben, folglich Aufgaben, die insgesamt auf unterschiedlichen Ebenen eine größere Distanzierung vom alltäglichen Geschehen erforderlich machen.

Wird den Ergebnissen empirischer Untersuchungen zum beruflichen Verständnis von ErzieherInnen gefolgt, dann spricht sich Ida Winter Aufgaben zu, von denen Erzieherinnen in der Regel meinen, sie seien schwieriger zu bewältigen und würden sie eher belasten als die direkte pädagogische Interaktion mit den Kindern (vgl. Fthenakis u. a. 1995; Dippelhofer-Stiem/Kahle 1995; Cloos 2001): Elternarbeit, Gesamtplanung, Spracherziehung, Handeln an den Schnittstellen zur Außenwelt, interkulturelle Erziehung.

Die Teamgespräche sind für Ida Winter die Arena, in der sie ihre Kompetenzen der Gesamreflexion und -planung einbringen kann. Sie leitet die Teamsitzungen und setzt Impulse, in dem sie Vorschläge unterbreitet. Sie spricht »Fälle« an und regt Interventionsmöglichkeiten an. Sie reflektiert das, was organisationsspezifisch »schief« gelaufen ist. Sie kommentiert und kontrolliert die Aktivitäten der anderen Mitarbeiterinnen.

Beim Freispiel wechselt sie am häufigsten Ort und Aufgabe. Sie ist selten im Gruppenraum über einen längeren Zeitraum an einem Ort mit einer Aufgabe beschäftigt. Ihre Bewegungen im Raum-Zeit-Gefüge unterscheiden sich in erheblichem Maße von den Bewegungsformen der Kinder und der anderen Mitarbeiterinnen. Der Zick-Zack-Kurs durch die unterschiedlichen Räume gleicht einem Wechselspiel zwischen Rückzug aus dem direkten pädagogischen Geschehen, intensiven mehr oder weniger geplanten Angeboten und der zeitweiligen Teilnahme am Gruppenalltag während des Freispiels. Der »lange Tag« wird in seiner zeitlichen Abfolge in erheblichem Maße differenziert, die Aufgaben, Orte und Interaktionspartner gewechselt.

#### 4. Beruflicher Habitus und Organisationskultur: Distanz und Nähe im professionellen Handeln

Die Szenen aus dem sozialpädagogischen Alltag zeigen, dass die differenten Umgangsweisen mit Distanz-Nähe-Situationen nicht nur über die Beobachtung der intimen, »face to face«-Interaktion aufzuklären sind. Die Spannweite und Modalität der in den Beziehungen eingewobenen Nähe und Distanz-Konstellationen – siehe hierzu auch die Abbildung 1 auf der nächsten Seite – spiegeln und reproduzieren:

- die formale Stellung der MitarbeiterInnen innerhalb des Teams, z. B. als LeiterIn;
- die Formen der sozialen Anerkennung durch das Team, z. B. als »Reflexionsinstanz Ida Winter«
- die zertifizierte formale Qualifikation, z. B. als Erzieherin
- die Dispositionen von Wissen und Können, von Interessen und die (berufs-) biografischen Erfahrungen, z. B. als langjährige Mitarbeiterin.

Gezeigt werden kann, dass die formale Stellung der MitarbeiterInnen innerhalb eines Teams, d. h. die organisationskulturell und formal festgelegte hierarchische Zuordnung einer Position, Differenzen zwischen den MitarbeiterInnen und den identifizierbaren beruflich-habituellen Profilen erzeugt. Der Alltag selbst offenbart, obwohl vordergründig Egalität inszeniert wird, ob die AkteurInnen eine Leitungsposition – siehe Ida Winter und Jörg Stöhr – oder Positionen einer pädagogischen Hilfs- bzw. Zweitkraft einnehmen – siehe Natalie Breddemann und Ines Kirsch.

In den Alltagsszenen zeigt sich auch die Herausbildung beruflich-habitueller Profile und Differenzen, verdeutlicht sich, welche Rolle und welche Formen der sozialen Anerkennung den MitarbeiterInnen im Team und den einzelnen pädagogischen AkteurInnen von den Mitgliedern der jeweiligen Teams zugesprochen wird bzw. welche Position sie sich selber zuschreiben. Natalie Breddemann charakterisiert sich beispielsweise als ruhender Pol, Ida Winter hingegen als Reflexionsinstanz.

Die individuellen Verfügbarkeiten über die Wissen- und Könnensressourcen sowie die biografische Seite der Herausbildung von beruflich-habituellen Profilen konfigurieren letztendlich die spezifische Form des professionellen Habitus. Wie prägnant diese Dimensionen Nähe-Distanz-Beziehungen tangieren, dokumentieren die Portraits – am deutlichsten vielleicht in der »Bus Episode« in der Person von Jörg Stöhr und seiner »freundschaftlich-kumpelhaften« Beziehung zu den ehemaligen Jugendlichen und nun »Freunden des Hauses«, aber auch in der Selbstskizze von Natalie Breddemann, sie sei schon immer ruhig gewesen.

Abbildung 1: Beruflich-habituelle Unterschiede



Betrachtet man das kurze Doppelportrait von Ida Winter und Natalie Breddemann im Gesamtkontext der Ergebnisse der Studie zur Biografie und zum Habitus in sozialpädagogischen Organisationskulturen (vgl. Cloos 2004), dann legen die empirischen Rekonstruktionen nahe, dass abhängig von der formalen Stellung, der Teamposition und den berufsbiografischen Dispositionen ein höherer sozialpädagogischer Ausbildungsabschluss mit einem geringeren direkten Kontakt zu Kindern und Jugendlichen, größeren Bewegungsspielräumen im raum-zeitlichen Gefüge der Organisationskulturen und vermehrten Kontakten zur Umwelt der Einrichtung einhergeht. Verbunden ist dies mit Beschäftigungen und Aufgaben der Berichterstattung, Reflexion und Planung. Höhere Begründungs- und Reflexionsverpflichtungen und deutlich ausgewiesenerer fachlich abgestützte soziale Repräsentationen und Deutungen des beruflichen Alltags verweisen zudem in den hier beobachteten Fällen auf eine ausgefeiltere Struktur der zur Verfügung stehenden Wissensdomänen, eine größere Nähe zur berufsfeldspezifischen fachlichen und – in sehr eingeschränktem Maße – wissenschaftlichen Diskursen hin (vgl. u. a. auch Thole/Cloos 2000). Pointiert formuliert: Je höher das Ausbildungsniveau desto mehr sind distanzierende, rollenspezifische Anteile in den habituellen Profilen verankert. Die

in den Alltagsszenen deutlich werdenden habituellen Orientierungen der jeweiligen MitarbeiterInnen sind jedoch an die organisationskulturellen Aushandlungen und feldspezifischen Regeln gekoppelt, die je spezifische »Nähe und Distanz-Konstellationen« im beruflichen Alltag ergeben.

Das Verhältnis von Nähe und Distanz im sozialpädagogischen Alltag lässt sich folglich nicht allein als das Resultat einer situativ ausgehandelten Beziehung zwischen Professionelle und AdressatInnen verstehen, sondern als ein durch habituelle Positionen geformtes, durch organisationskulturelle Gefüge gerahmtes und durch feldspezifische Regeln situiertes Verhältnis, das sich situativ stets neu herstellt. Somit ist es auch ein professionell ständig neu zu reflektierendes Thema im Spannungsfeld von Biografie, Habitus und Organisationskultur.

## Literatur

- Bittner, G./Rehm, W. (1966): Psychoanalyse und Erziehung. Stuttgart.
- Bourdieu, P. u. a. (1997): Das Elend der Welt. Konstanz.
- Bourdieu, P./Wacquant, L. J. D. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a. M.
- Cloos, P. (2001): Ausbildung und beruflicher Habitus von ErzieherInnen. In: Hoffmann, H. (Hrsg.) (2001): Studien zur Qualitätsentwicklung von Tageseinrichtungen. Neuwied u. Berlin, S. 97-130.
- Cloos, P. (2004): Biografie und Habitus. Ethnografie sozialpädagogischer Organisationskulturen. Dissertation am Fachbereich Sozialwesen der Universität Kassel.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.) (<sup>5</sup>2002) : Fachlexikon der sozialen Arbeit. Frankfurt a. M.
- Dippelhofer-Stiem, B./Kahle, I. (1995): Die Erzieherin im evangelischen Kindergarten. Empirische Analysen zum professionellen Selbstbild des pädagogischen Personals. Zur Sicht der Kirche und zu den Erwartungen der Eltern. Bielefeld.
- Fthenakis, W. E. u. a. (1995): Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen: eine empirische Studie zur Situations- und Problemdefinition der beteiligten Interessengruppen. München.
- Garfinkel, H. (1967): Studies in ethnomethodology. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Grathoff, R. (1989): Milieu und Lebenswelt. Frankfurt a. M.
- Hitzler, R./Honer, A. (1984): Lebenswelt – Milieu – Situation. Terminologische Vorschläge zur theoretischen Verständigung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 36. Jg. (1984), S. 56-74.
- Honig, M.-S. (2004): Wie bewirkt Pädagogik, was sie leistet? Ansatz und Fragestellung der Trierer Kindergarten-Studie. In: Honig, M.-S./Joos, M./Schreiber, N. (2004): Was ist ein guter Kindergarten Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim u. München, S. 17-37.
- Klatetzki, Th. (1993): Wissen, was man tut. Professionalität als organisationsstrukturelles System. Eine ethnographische Interpretation. Bielefeld.
- Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.) (<sup>5</sup>2005): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim u. München .
- Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.) (2005): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Opladen.
- Lauermann, K./Knapp, G. (2003): Sozialpädagogik in Österreich. Klagenfurt, Ljubljana u. Wien.
- Lenz, M. (2006): »Der Club der toten Dichter« aus pädagogischer Sicht, <http://www.mlenz.de/cdt3.htm>.
- Lenzen, D. (1989): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek b. Hamburg.
- Müller, B./Thole, W./Cloos, P./Köngeter, S. (2005): Konstitutionsbedingungen und Dynamik (Performanz) sozialpädagogischen Handelns in der Kinder- und Jugendarbeit. MS Hildesheim u. Kassel.

- Nagel, U. (1997): Engagierte Rollendistanz. Opladen.
- Oevermann, U. (1999): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1999): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M., S. 70-181.
- Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2005): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. München u. Basel, S. 1098-1109.
- Parin, P. (1978): Der Widerspruch im Subjekt. Frankfurt a. M.
- Parsons, T. (1964/1939): Die akademischen Berufe und die Sozialstruktur. In: Parsons, T. (1964/1939): Beiträge zur soziologischen Theorie (herausgegeben und eingeleitet von D. Rüschemeyer). Neuwied u. Berlin.
- Scheipl, J. (2003): Soziale Arbeit in Österreich – Ein Torso? Bruchige Entwicklungen, angedeutete Perspektiven. In: Lauermaun, K./Knapp, G.: Sozialpädagogik in Österreich. Klagenfurt, Ljubljana u. Wien, S. 10-41.
- Speck, J./Wehle, G. (1970): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. München.
- Thole, W./Cloos, P. (2000): Soziale Arbeit als professionelle Dienstleistung. Zur »Transformation des beruflichen Handelns« zwischen Ökonomie und eigenständiger Fachkultur. In: Müller, S./Sünker, H. u. a. (Hrsg.) (2000): Soziale Arbeit zwischen Politik und Dienstleistung. Neuwied, S. 535-556.
- Thole, W./Cloos, P./Küster, E.-U. (2004): Forschung »in eigener Sache«. Anmerkungen zu den Ambivalenzen ethnografischen Forschens im Kontext sozialpädagogischen Handelns. In: Hörster, R./Wolff, St./Küster, E.-U. (Hrsg.) (2004): Orte der Verständigung. Beiträge zum sozialpädagogischen Argumentieren. Freiburg i. Br., S. 66-88.
- Wagner, H.-J. (1998): Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Weinheim.

## Zu den Autoren

- Peter Cloos, Dr. phil., Erzieher, wissenschaftlicher Mitarbeiter in dem DFG-Projekt »Performanz in der Kinder- und Jugendarbeit« am Institut für Sozialpädagogik und Soziologie der Lebensalter am Fachbereich Sozialwesen der Universität Kassel; Arbeitsschwerpunkte: Jugendkulturen und Jugendkulturarbeit, Sozialpädagogische Professionalisierung, Jugendhilfeforschung.
- Werner Thole, Prof. Dr. phil. habil., Dipl.-Pädagoge und Dipl.-Sozialpädagoge, Hochschullehrer für Jugend- und Erwachsenenbildung am Institut für Sozialpädagogik und Soziologie der Lebensalter am Fachbereich Sozialwesen der Universität Kassel; Arbeitsschwerpunkte: Theoretische, professions-bezogene und disziplinäre Fragen der Sozialpädagogik, Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, Kinder- und Jugendforschung.