

Benno Hafeneeger

Kompetenzprofil für professionelle Fachkräfte in der Kinder- und Jugendarbeit

1. Vorbemerkung	S. 2
2. Rahmen und Eckpunkte	S. 3
3. Merkmale des Feldes	S. 5
4. Allgemeines Kompetenzprofil	S. 10
5. Kernelemente des professionellen Kompetenzprofils	S. 11
6. Fazit	S. 21

1. Vorbemerkung

Die Diskussion um Professionalisierung und Professionalität in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit hat eine lange Tradition. Sie reicht zurück in die Zeit der Entstehung der Kindheit und Jugendphase, die Entwicklung des Feldes mit seinen freien und öffentlichen Trägern. Weiter ist sie verbunden mit den jeweiligen staatlichen und gesellschaftlichen Interessen an der jungen Generation sowie den gesetzlichen Regelungen, der Etablierung von Ausbildungsstätten und der Produktion von wissenschaftlichen Wissen über Kinder und Jugendliche (vor allem seit Beginn des 20. Jahrhunderts). Die jeweiligen historischen Phasen – die Wilhelminische Zeit, die Weimarer Republik und die lange Geschichte der Bundesrepublik Deutschland - haben immer wieder „Wellen“ bzw. Phasen der Professionalitäts- und Kompetenzdiskussion gehabt; sie gehören in der Kinder- und Jugendarbeit (seit es sie gibt) zu den Dauerthemen (vgl. Hafenecker 1992). Dies begründet sich schlüssig und notwendigerweise aus der Perspektive, dass Gesellschaft und Politik, Ökonomie und Kultur, Generationenfolge und Jugend immer im Wandel und in „Bewegung“ sind, dass sich zeitbezogen die staatlichen und gesellschaftlichen Interessen an Kindern und Jugendlichen verändern, neues wissenschaftliches Wissen über die junge Generation produziert wird und die Bedingungen des Aufwachsens in der Generationenfolge einem stetigen Wandel unterliegen.

Die junge Generation kann sich ihre konkreten, alltäglichen Lebensverhältnisse und ihre Bedingungen des Aufwachsens nicht aussuchen; jede junge Generation wird in „ihrer“ jeweiligen Gesellschaft, unter den jeweils spezifischen sozialstrukturellen und mentalen Bedingungen von Klasse, Schicht und Milieu erwachsen. Und jede Gesellschaft führt in ihrer Zeit ihre Diskurse über ihre jeweilige junge Generation, über deren Probleme, Mentalitäten, Befindlichkeiten, Äußerungsformen und Verhaltensweisen; und sie produziert ihren zeittypischen (immer auch pädagogischen) Umgang mit der jungen Generation – auch im Rahmen der Regelungen und Träger, Angebote und Maßnahmen der (professionalisierten) Kinder- und Jugendarbeit.

Für eine Expertise zum Kompetenzprofil von professionellen Fachkräften in der Kinder- und Jugendarbeit ist es angebracht, sich zunächst knapp der gesellschaftlichen Rahmung zu vergegenwärtigen und erstens (kurz) zu fragen, in welcher Gesellschaft bzw. unter welchen Bedingungen die heutige junge Generation aufwächst und wie die soziale Verortung

(Lebenslage) von Kindern und Jugendlichen aussieht (vgl. Schröder 1995, Fend 1996, Hurrelmann 2008, Bingel u. a. 2008, Alt 2008). Dem schließt sich zweitens die Frage an, unter welchen politischen und gesellschaftlichen Bedingungen Kinder- und Jugendarbeit (und damit die Profession) heute „ihre Arbeit macht“ und was die typischen Merkmale des Feldes sind.

2. Rahmung und Eckpunkte

Die Ausformulierung eines Kompetenz- und Aufgabenprofils für das Feld der Kinder- und Jugendarbeit wird von mehreren Eckpunkten und Merkmalen, Spannungsbogen und Ambivalenzen gerahmt, die den Horizont für eine allgemeine Skizzierung der Profession bieten. Dazu zählen – in knappen Stichworten - insbesondere:

1. Es geht um die Zeitdiagnose(n) und die Frage, in welcher (komplexen und unübersichtlichen) Gesellschaft wir leben sowie um Diagnosen ihrer Entwicklungen, Prozesse und Problemkonstellationen. Dazu zählen Angebote wie digitaler, globaler und beschleunigter Kapitalismus, postmoderne Wissensgesellschaft, Einwanderungsgesellschaft, Dienstleistungsgesellschaft und reflexive Moderne; dazu zählen weiter empirische Befunde über soziale Spaltungen und strukturelle Verwerfungen, gesellschaftliche Desintegrationstendenzen und zunehmende Markt-rationalität auch im Sozialen und in der Bildung – von denen gerade auch Kinder und Jugendliche betroffen sind.
2. Die sich gravierend verändernden Bedingungen des Aufwachsens in den letzten Jahrzehnten sind – wie zahlreiche empirische Befunde zeigen – mit den Merkmalen einer sich herausbildenden eigenständigen, entgrenzten und beschleunigten, langen und verschulden, gespaltenen und prekären Jugendphase verbunden; weiter mit Tendenzen wie Mobilität, Individualisierung und Pluralisierung von Milieus, von Lebensformen, -stilen und -kulturen (als Jugenden im Plural). Freiheitsgrade und Chancen haben ebenso zugenommen wie Anforderungen und Risiken. Zu den widersprüchlichen Tendenzen und Erwartungen gehört u. a. die frühe sozio-kulturelle und späte sozio-ökonomische Selbstständigkeit der jungen Generation mit den zugehörigen Herausforderungen und Spannungen, Problemen und Belastungen (vgl. Schröder 1995, Abels 2008).

3. In die Prozesse des Umbaus des Sozialen, des Bildungssystems, der Kinder- und Jugendhilfe sind auch die Kinder- und Jugendarbeit und ihre Professionalität einbezogen (von der wiederum auch Antworten auf diese Prozesse und deren Gestaltung erwartet werden). Zu den Herausforderungen und Nachfragen der „Legitimation“ sowie den Wirkungen der Kinder- und Jugendarbeit gehören u. a. das gängig gewordene marktförmige (-radikale) Denken, output-orientierte Steuerungsstrategien, dann die Auflösung des Solidaritätsgedankens sowie Desintegration (Exklusion) von Teilen der jungen Generation (vgl. Lindner 2008).
4. Zur Vielfalt der Kinder- und Jugendarbeit mit ihren Trägern, Angeboten, Einrichtungen zählen vor allem Bildungsstätten, Offene Kinder- und Jugendarbeit, Jugendverbandsarbeit, mobile Jugendarbeit, Abenteuerspielplätze, Kinderfarmen und die kommunale Kinder- und Jugendarbeit. In einer langen Tradition versuchen unterschiedliche Konzeptionen bzw. theoretisch-konzeptionelle Ansätze das Feld als demokratisch-emanzipatorische, subjektorientierte, sozial-räumliche und beziehungsorientierte Jugendarbeit fachlich zu begründen; dazu gehören weiter die Ansätze in der Mädchen-/Jungenarbeit, in der politischen, interkulturellen, ökologischen, internationalen, medienorientierten, bewegungsorientierten, ästhetischen, erlebnisorientierten und religiösen Jugendarbeit und Bildung.
5. Die Kompetenzentwicklung findet in der Ausbildung (im Studium) und in Qualifizierungsprozessen „on the job“ (in Fort- und Weiterbildung, Teamgesprächen, Supervision etc.) statt. Es geht dabei um die Frage, was wird bzw. kann in der Ausbildung erworben werden und welche weiteren, notwendigen Kompetenzen werden im Berufsalltag erworben. Es gibt für dieses Feld kein systematisch ausgebautes und curricular entwickeltes Ausbildungssystem im Spannungsfeld von Kinder-/Jugendforschung, Studium, Theorie-Praxiskontakten und Weiterbildung (vgl. Thole u. a. 2005).
6. Die Kinder- und Jugendarbeit ist von konstituierenden Strukturelementen und einem auszubalancierenden Spannungsfeld bestimmt. Dazu zählen u. a. die Förder- und Trägerinteressen, das Professionswissen, die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen, die Bedingungen (Ressourcen) und die (professionellen) Spielräume in der Kinder- und Jugendarbeit.
7. Zu unterscheiden sind die Funktion und Ebene der Profession mit ihren spezifischen vorgegebenen Merkmalen. Die Leiter/-in einer Einrichtung sind primär mit Management und Verwaltung, Gremien- und Entwicklungsarbeit,

Teamkommunikation und Außendarstellung befasst; als Bildungsreferent/-in bei einem Jugendverband geht es um Bildungsangebote (Seminare, Tagungen u.a.); in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit haben Alltagskontakte zu Kindern und Jugendlichen und informelles Lernen eine zentrale Bedeutung.

8. Die „knappe Ressource“ Kinder- und Jugendarbeit gehört nach der Kinder- und Jugendhilfestatistik seit Beginn der 2000er Jahre – in Konkurrenz zu anderen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe und der Bildung – in personeller Hinsicht zu den Verlierern und steht im Zeichen des Personal- und Stellenabbaus (Rauschenbach/Schilling 2005, Pothmann 2008, KOMdat 2008); „seit Ende der 1990er-Jahre hat sich das Volumen der Beschäftigten in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit bundesweit von 49.967 auf 42.926 reduziert (-14%)“ (KOMdat, S.5). Diese Entwicklung erfolgt vor dem Hintergrund einer konstant bleibenden Zahl von Einrichtungen, einem deutlicheren Rückgang in den östlichen Bundesländern und einer weiter zunehmenden formalen Professionalisierung (Wissen und Können mit einschlägigen Hochschulabschlüssen).

3. Merkmale des Feldes

Die Kinder- und Jugendarbeit ist ein komplexes und vielfältiges Lern-, Bildungs- und Erfahrungsfeld mit einer pluralistischen Träger- und Angebotsstruktur sowie einer „bunten“ und vielschichtigen empirischen Wirklichkeit. Sie hat eine lange Tradition und ist in den letzten Jahren in ihrer Originalität und Abgrenzbarkeit (zu anderen schulischen und außerschulischen Feldern), mit ihren Chancen und Grenzen wiederholt beschrieben und diagnostiziert worden (vgl. Thole 2000, Thole u. a. 2005, Cloos u. a. 2007, Lindner 2008). Dabei gehören die wissenschaftliche Beschäftigung mit der jungen Generation und die vielfältigen Erkenntnisse der empirischen Kindheits- und Jugendforschung zum fachlich-politischen Hintergrund und zu den Bezug nehmenden Folien für die Begründungen von und die Diskurse über Kinder- und Jugendarbeit.

Die Kinder- und Jugendarbeit gehört – im Freizeitnetz von Kindern und Jugendlichen - als Akteur und mit ihren Dienstleistungen, ihren Gelegenheitsstrukturen und ihrem Möglichkeitshorizont, mit ihren Orten, Zeiten und ihrem Personal zum „institutionellen Kern“ der Kinder- und Jugendhilfe. Als eigenständige Arena begleitet sie Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit, in ihren Übergängen zwischen verschiedenen Alltagssphären und in den

Prozessen des Erwachsenwerdens. Hier werden Erfahrungen gemacht, wird soziales und kulturelles Kapital erworben, gibt es Bildungsanlässe und werden Kompetenzen ausgebildet, die in anderen Lebensbereichen und institutionellen Strukturen (Schule, Familie, Ausbildung und Arbeit) so nicht vorhaben sind und ausgebildet werden (können).

Zum Selbstverständnis, den Selbstverpflichtungen und Profil der Kinder- und Jugendarbeit mit ihren Freizeitmöglichkeiten und Praxen gehören – in unvollständiger Auflistung – insb. fünfzehn Merkmale. Sie zeigen den Bedeutungshorizont und die Originalität des Feldes und sind zugleich Hinweise für ihre basale und differenzierte gesellschaftliche und biografische Legitimation:

1. Es ist das Leben in Geselligkeit, die Einlösung von Interessen und Bedürfnissen sowie sozialer Anschluss und Leben in sozialen Netzwerken; weiter zu verstehen als Entspannungs- und Kompensationsfunktion zum Ausgleich des Ausbildungs- und Berufsalltages.
2. Es ist die (professionelle) Organisation und Mischung von halb-formellen und informellen Lern- und Bildungsgelegenheiten im Lebensweltbezug, als Prozess der Selbstbildung in Gruppen (der Verbände), in selbstorganisierten Cliques und Szenen, in offenen Kinder- und Jugendräumen sowie in institutionalisierten Bildungsangeboten durch professionelle Pädagogen/-innen (Thole u. a. 2003). Es ist die Alltagsbildung und der Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit und gesellschaftlichen Teilhabe. Es ist die Aneignung und Erweiterung von biografisch bedeutsamen Informationen, von Wissen und Können (z. B. im Umgang mit Medien) sowie dem Wissen über Formen des Kompetenzerwerbs.
3. Es sind die Gelegenheiten von autonomen kulturellen Praxen und von Selbstsozialisation (u. a. mit kreativer Metaphorik, Musik, Bewegung) in Gleichaltrigengruppen/ -kulturen, Schon- und als Experimentierfeld der (auch politischen) Emanzipation. Es ist das Leben in einem sozial-kulturellen, erprobenden Identifikations- und Distinktionsfeld; der Erprobung und Entwicklung von Identitätsentwürfen, von Beziehungen und Netzwerken.
4. Es ist der Ort von jungen Menschen in Suchprozessen und als Zulassung von Ambivalenz (Antinomien), von Erfahrungen der Selbstorganisation, Mitbestimmung und Mitgestaltung (§ 12, Abs. 2 SGB VIII/KJHG).

5. Es sind die Erfahrungen mit unterschiedlichen Formen von freiwilliger Partizipation und Engagement (Übungsfeld) mit der Ausbildung von zugehörigen Kompetenzen (Düx u. a. 2008, Kersting 2008).
6. Es sind die Erfahrungen von biografischer Geborgenheit, Anerkennung und Zugehörigkeit, von (Selbst-)Wirksamkeit und Sinn, von Produktivität und Reflexivität, von politischer Orientierung, politischem Engagement und Verantwortungsübernahme („local governance“).
7. Kinder- und Jugendarbeit ist zugleich Bildungs- und Erziehungsfeld, wenn unter (informeller) Erziehung verstanden wird: „kein ständiges Belehren oder gar Einbläuen, sondern ein sensibles begleiten, ein Anbieten und Gegenhalten, ein Erhalten von geschützten Freiräumen für´s Selbermachen, ein herausfordern zur fairen Auseinandersetzung mit anderen Meinungen und Interessen – aber all das ohne die Voraussetzung, dass eine selbstreflexive und interaktive Verständigung über den Sinn solchen pädagogischen Tuns mit dem Adressaten schon möglich ist“ (2006, S. 43). Erziehung öffnet den Weg zur Bildung, weil Bildung nicht voraussetzungslos geschieht und auf Erziehung angewiesen ist, in der „das Subjekt seine eigene Freiheit und Subjektivität entbindet“ (Winkler 2008, S. 115).
8. Es ist die Wahrnehmung eines politischen Mandats, einer normativen Parteilichkeit und kinder- und jugendpolitischen Advokatenfunktion bzw. advokatorischen Ethik (Parteilichkeit und Solidarität, soziale Gerechtigkeit, politische und soziale Verantwortung); weil gelingende Lebensführung und die Entwicklung von Subjektivität mit gesellschaftlicher, ökonomischer, sozialer und kultureller Integration verbunden ist.
9. Es ist die Rolle als Akteur in der Entwicklung lokaler Landschaften von Bildung (integrierte lokale Bildungspläne), von Hilfe, Beratung, Sorge und Unterstützung in der sozialen Integration und von Teilhabe (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2008).
10. Es ist die Befähigung zu einer eigenständigen und verantwortungsvollen Lebensführung; die Förderung politischer, sozialer, kultureller und kommunikativer Kompetenzen (Rohlf's u. a. 2008).
11. Es sind die Kompetenzen, die für biografische Lebenskonzepte, -stile vielfach prägend und nachhaltig von Bedeutung sind. Es sind persönlichkeitsbezogene Kompetenzen im Bereich von Selbstmanagement, Lebensbewältigung (Copingstrategien), der Gestaltung von biografischen Übergängen, im Umgang mit Krisen und Misserfolgen.

12. Es sind die möglichen Synergieeffekte bei gelungener Kooperation zwischen Schule (im Horizont der Ganztagschule und -bildung) und außerschulischen Projekten; fixiert und gestaltet im Sinne von Schule und Kinder-/Jugendarbeit als Partner „auf Augenhöhe“ (vgl. Coelen/Otto 2008, Otto/Rauschenbach 2008, Bildungskonsortium 2008).
13. Es sind die unterschiedlichen alltagsnahen (niedrigschwelligen, herkunftsunabhängigen, sinnlich-kreativen) Zugänge und die Erfahrungs- und Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche; dann die bei Kindern und Jugendlichen schon vorhandenen Kompetenzen und deren Handlungsfähigkeit (agency), die eingebracht und an denen erfahrungsorientiert angeknüpft werden kann.
14. Kinder und Jugendliche sind (Co-)Produzenten von und Akteure in der Kinder- und Jugendarbeit. Empirische Studien zeigen die Nutzung bzw. das Nutzungs-/Gebrauchswertverhalten, zu dem u. a. gehört: für sich selbst etwas tun können, für sich lernen können und lernen „Verantwortung für andere zu übernehmen“ sowie etwas sinnvolles tun zu können (Fauser/Fischer/ Münchmeier 2006).
15. Hauptamtliche Mitarbeiter/-innen sind für Kinder und Jugendliche biografisch bedeutsame, interessante und interessierte Erwachsene und Zeitgenossen, die sie im Prozess des Erwachsenwerdens und der Vergemeinschaftung begleiten, die ihnen Halt und Orientierung geben.

Die fünfzehn Merkmale können sich auf eine lange Traditionen beziehen, sie sind in der Literatur wiederholt akzentuiert und variiert worden. Aus sozialpädagogischer Sicht bietet Thole (2008, S. 327) für die „Arena“ der Kinder- und Jugendarbeit aktuell acht konstituierende Merkmale an:

1. sind Orte, die dadurch strukturiert sind, dass ein nicht unwesentlicher Teil der dort stattfindenden Aktivitäten ohne die direkte Anwesenheit oder den direkten Einfluss von Erwachsenen bzw. Professionellen geschieht, diese jedoch zugleich permanent anwesend sind.
2. sind performativ hergestellte und sensorisch erfahrbare Orte für verschiedene Formen des „Sich-In-Szene-Setzens“ und der passiven Beobachtung des Geschehens.
3. ermöglichen eine Gleichzeitigkeit und den schnellen Wechsel von dezentrierter und zentrierter Interaktion, von Mitmachen und Rückzug, Aktion und Ruhe. Hierin unterscheidet sich das Handeln in der Kinder- und Jugendarbeit im Wesentlichen von

- vielen anderen pädagogischen Arbeitsfeldern.
4. ermöglichen ein Geschehen, das in einem hohen Grade unvorhersehbar ist. Das hat zur Folge, dass jede Interaktion unter den prekären Bedingungen der Diskontinuität stattfindet.
 5. sind Austragungsorte für Wettkämpfe und Spiele, die immer vor dem Hintergrund eines realen Kampfes um Anerkennung unter Jugendlichen und zwischen Jugendlichen und Erwachsenen zu sehen sind.
 6. stellen Zugehörigkeit und Gemeinschaft über die Auseinandersetzung und Abgrenzung von anderen Subgruppen und Personen her, indem je eigene symbolische Zugehörigkeiten szenisch ins Spiel gebracht werden.
 7. realisieren einen Großteil des Handelns unter den Bedingungen von interner Öffentlichkeit. Intimität ist hier nur unter den Bedingungen von Öffentlichkeit möglich.
 8. stellen eine doppelte Bühne zur Verfügung, erstens für das Publikum, das sich aus den direkten TeilnehmerInnen rekrutiert, und zweitens eine Bühne, die von einer externen Öffentlichkeit beobachtet und beeinflusst wird.

Das Feld der Kinder- und Jugendarbeit ist ein Lebens- und Lernort der auf das „gesamte Leben wirkt“, der Kompetenzen vermittelt und erfahrbar macht sowie mit unterschiedlichen gesellschaftlichen und biografischen (nachhaltigen) Wirkungen verbunden ist (Lindner 2008).

Neben dem skizzierten Bedeutungs- und Merkmalshorizont sind eine Reihe von Herausforderungen und Aufmerksamkeiten anzumerken, mit denen sich die Kinder- und Jugendarbeit bzw. deren Profession aktuell beschäftigt bzw. beschäftigen muss. Dazu zählen insbesondere:

- die qualifizierte und differenzierte Sicherung ihres eigenständigen Terrains;
- die Tendenzen und Gefahren, Risiken und Nebenwirkungen von politischer Instrumentalisierung und eigenen (normativen) Versprechungen,
- Tendenzen von Entfachlichung und Entpolitisierung,
- das Verhältnis zu Effektivität und Effizienz,
- der politische und massenmediale Kontroll- und Sicherheitsdiskurs, der die außerschulische Pädagogik (autoritär) zu Vereinnahmungen versucht,
- das Verhältnis zur Schule (Ganztagsschule),

- ihre Erwartungen an das soziale und kulturelle Kapital von Kindern und Jugendlichen in der Kinder- und Jugendarbeit,
- neue Formen von Partizipation und Engagement,
- die Vermeidung von Defizitperspektiven und Blick auf die Stärken (Bewältigungsstrategien).
- Kaum erreicht werden aufgrund spezifischer Milieubezüge „bildungsferne“, sozial benachteiligte und unterprivilegierte Kinder und Jugendliche, das gilt auch für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund (BMFSFJ 2005).
- Und schließlich geht es um die Auseinandersetzung mit deregulierten und prekären Arbeitsbedingungen von Mitarbeitern/-innen, um Standards, angemessene Formen der Selbstevaluation und Wirkungsreflexion von Kinder- und Jugendarbeit.

4. Allgemeines Kompetenzprofil

Der Kompetenzbegriff ist – im Unterschied zu Begriffen wie Qualifikation, Wissen und employability – differenziert und wird mit seinen Dimensionen und Fähigkeitsbereichen in unterschiedlichen Systematisierungen bzw. Sammelbegriffen angeboten (vgl. Rohlf's u. a. 2008). In den Wissenschaften sind bisher vor allem die Sprach- und Medien- sowie Demokratiekompetenz, dann die kommunikative, kognitive und (inter-)kulturelle Kompetenz wiederholt akzentuiert worden. Mit Kompetenz als relationalen Begriff wird ein differenziertes System von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Können bezeichnet, sowie als eine zu erreichende bzw. anzustrebende Verantwortung gedeutet, einen passenden bzw. stimmigen Umgang mit sich selbst und mit der Umwelt zu finden. Im Kontext von Bildung wird nach knowledge, skills and dispositions, nach fachlicher und überfachlicher Kompetenz, nach „harten“ und „weichen“ Fähigkeiten (skills), dann nach Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz, nach sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenz differenziert. Im Zwölften Kinder- und Jugendbericht (KJB) (2005) wird auf den Zusammenhang von Bildung und Kompetenz eingegangen; hier meint Bildung „neben der Entwicklung und Ausbildung von Kompetenzen...auch Orientierungen, Einstellungen, Wahrnehmungs- und Denkmuster“ (S. 84). Skizziert wird eine kompetente Aneignung der Welt anhand von personalen, kulturellen, instrumentellen und sozialen Kompetenzen und zugehörigen Fähigkeiten.

Nach Kreher (2008) sind Kompetenzen in der Jugendarbeit „übergreifende und dynamische personengebundene Fähigkeiten, Stärken und Dispositionen“ (S.110). In der Kompetenzvermittlung von Jugendverbänden – als spezifische Lebens- und Bildungsorte – kommt er aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen und mit Blick auf biografische Nachhaltigkeit zu dem Ergebnis, dass der Erwerb „vor allem im Bereich sozialer, personaler und verbandsspezifischer Kompetenzen stattfindet“ (S.114). Dimensionen und Fähigkeitsbereiche sind für ihn kommunikative, soziale, gruppenbezogene, methodische, verbandsspezifische Kompetenz; dann Verantwortung und Partizipation sowie die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Reflexionsvermögen. Nach Hurrelmann (2008) ist vor dem Hintergrund der veränderten Bedingungen des Aufwachsens die „Ausbildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen für die Jugendlichen von zentraler Bedeutung, um den Herausforderungen, mit denen sie sich heute konfrontiert sehen, positiv begegnen und mit widersprüchlichen Erwartungen umgehen zu können“ (S.65). Schließlich werden nach Grunert (2005) in der Kinder- und Jugendarbeit u. a. solche Kompetenzen erworben, „die als Persönlichkeitsmerkmale – verstanden als habitualisierte Fähigkeiten zur Erzeugung von Verhalten und damit als Persönlichkeitspotentiale – es dem Menschen erlauben, mit neuen und /oder problematischen Situationen umzugehen“ (S. 11).

Vor dem Hintergrund solcher Differenzierungen und angebotenen Systematisierungen bieten sich für die Kinder- und Jugendarbeit zwei Perspektiven an: einmal mehr arbeitsfeld- und ebenenbezogene Elemente zu begründen; dann mehr basale Elemente von Kompetenzprofilen mit Blick auf ein allgemeines Berufsbild zu akzentuieren. Dabei ist davon auszugehen, dass – in der Tradition der modernen Pädagogik – unhintergehbare Besonderheiten von Kinder- und Jugendarbeit, von Bildung und Entfaltung zu berücksichtigen sind. Dazu gehören u. a. die Offenheit und Nichtplanbarkeit von Lern- und Bildungsprozessen („Technologiedefizit“), die Autonomie- und Subjektorientierung (als subjektive Bedeutung und Aneignung) und dass lebenslang formell, halb-formell und informell gelernt wird (hier ist die Zeit in der Kinder- und Jugendarbeit nur ein kleiner Ausschnitt).

5. Kernelemente des professionellen Kompetenzprofils

Die Entwicklung von Kompetenzmerkmalen soll hier nicht den formalen Angeboten nach Sach- und Fachkompetenzen, nach persönlicher Eignung und fachlicher Ausbildung, nach

Grundqualifikationen und Erfahrungslernen, nach kommunikativen, analytischen, konzeptionellen und Handlungskompetenzen oder ähnlichen formalen – und immer wieder angebotenen – Differenzierungsangeboten erfolgen (vgl. Karsten 1997). Auch auf die Beiträge zu den Profilen, Kompetenzen und Merkmalen, die sich auf die Profession in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit im Feld, der politischen Bildung oder auf spezifische, arbeitsfeldbezogene Bereiche (z. B. Mädchen- und Jungenarbeit, interkulturelle Jugendarbeit) beziehen, wird hier weniger Bezug genommen. Entwickelt werden einige grundlegende – in ihrer Auflistung unvollständige – Merkmale, die helfen eine „bescheidene Profession“ und eine „diffuse Rolle“ zu identifizieren, die sich wiederum in einem Feld bewegt, das von Freiwilligkeit, Eigenlogiken, Offenheit, Ungewissheit und Aushandlung sowie von professionellen Handlungsoptionen gekennzeichnet ist.

1.

Ein Kompetenz- und Aufgabenprofil bewegt sich immer im Spannungsfeld bzw. in den Logiken institutioneller und formalisierter Strukturen, Rahmenbedingungen und Tendenzen, den Dynamiken des Feldes und seinen Prozessen, den Aneignungsstrategien der Nutzer/-innen und dem Wissen und Handeln der Professionellen mit ihrem Habitus (vgl. Dewe 2004). Die Träger und Arbeitsfelder, die Adressaten/-innen, Zielgruppen und Probleme sind heterogen und ein „bunter Flickenteppich“, die Profession unterliegt mehrfachen Aufgabenzuweisungen und bietet ein heterogenes Bild. Ein generelles und gemeinsames Professionsbild, das auf unverzichtbare Kernelemente und Standards zielt, bleibt immer mehr abstrakt, idealistisch und leitmotivisch.

2.

Das professionelle Profil in der Kinder- und Jugendarbeit ist seit einiger Zeit erneut in der Diskussion und mit konkurrierenden normativen Merkmalen, fachlichen und politischen Begründungen ihres Selbstverständnisses und Mandats konfrontiert. So geraten jugendschützerische Argumente, integrierende Vorgaben und disziplinierende (auch strafende) Erziehung sowie eine autoritäre Ordnungspädagogik – in einer desintegrativen Gesellschaft – verstärkt in den öffentlichen Blick und konkurrieren mit lebensweltlich-partizipatorischen, aufklärerisch-bildenden oder radikal-parteilichen Motiven, Begründungen und Selbstbeschreibungen. Ein weiterer Diagnoseblick zeigt, dass das Arbeitsfeld (und die Profession) sich in einer eher defensiven (partikularen, auftragsorientierten und interessengebundenen) Lage befindet und kaum mehr in eine offensive Bildungs-, Sozial- und

Jugendpolitik eingebunden ist. Zentrales Merkmal scheint eine neue Professionsökonomik und auch eine Suche nach normativen Halt zu werden, die einmal nach den Kosten, der Effizienz und den institutionellen Arrangements des knappen Gutes von Dienstleistungen in der Kinder- und Jugendarbeit fragt; und mit einem weiteren Akzent vor allem die Eindeutigkeit in einem „modernen“ autoritär-disziplinierenden Generationenverhältnis auch in der Kinder- und Jugendarbeit postuliert.

Viele der bisher fachlich kaum umstrittenen Professionsbilder scheinen in der öffentlichen – nicht fachlichen – Diskussion in die Defensive zu geraten (Hafeneger 2007). Das politische und Verwaltungsinteresse sowie die Anfragen zielen einseitig auf Effizienz und Effektivität, manageriale Kompetenzen und quantitative Daten; sie zielen weniger auf Inhalte und pädagogische Prozesse, die Komplexität und Balancen, die Offenheit und Ungewissheit im Umgang mit Kindern und Jugendlichen – und somit die notwendigen Spielräume von Kinder- und Jugendarbeit und des professionellen Handelns.

3.

Will man das professionelle Kompetenzprofil – jenseits von Krisenentwicklungen, problematischen pädagogischen Forderungen und Szenarien – konturieren, dann kommt es auf die Ausbildung eines positiven (auch optimistischen) Habitus (und einer beruflichen Ethik) sowie einige wesentliche Merkmale an, die „als pädagogische Profession“ in diesem Feld unverwechselbar macht (vgl. Combe/Helsper 1996). Die Bildung eines professionell und fundiert zu bezeichnenden beruflichen Habitus im Konzept der Professionalität wird vor allem für die soziale Arbeit diskutiert und gilt in spezifischer Form auch für die Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Müller/Becker-Lenz 2008). Dabei wird in der Denktradition von Oevermann (1996, 2000, 2001) von einem professionalisierungsbedürftigen und nicht-standardisierbaren Beruf ausgegangen, dem es gelingen muss mit den der beruflichen Praxis innewohnenden Strukturproblemen und Widersprüchlichkeiten angemessen umzugehen. Dazu zählen insb. die Gleichzeitigkeit von Nähe und Distanz, von Autonomie und Integrität der Kinder und Jugendlichen und professioneller Pädagogik; dann in der Logik zu agieren, die sich sowohl aus einer spezifischen als auch einer diffusen Sozialbeziehung der pädagogischen Profession ergibt.

Mit der Ausbildung und Verinnerlichung eines professionellen Habitus (auch als Kompetenzbegriff zu verstehen) sind – in der Denktradition von Bourdieu und Oevermann – „verinnerlichte Muster“ gemeint, die Verhalten und Handeln bestimmen und sich unter

Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse in einem Arbeitsbündnis bzw. einer Arbeitsbeziehung realisieren. Dabei haben wir es mit einer bedeutenden und bescheidenen Profession zugleich zu tun, die sowohl ihr Selbstbild konturiert, sich fachlich-normativ begründet und die zugleich ihre „wirkliche“ (empirisch fundierte) Bedeutung für Kinder und Jugendliche zur Kenntnis nimmt. Es geht um den professionellen (möglichen) Beitrag zur Integrationsfähigkeit und Weiterentwicklung der Gesellschaft einerseits und für gelingende Lebensläufe von Kindern und Jugendlichen andererseits, weil „erst mit der systematischen Berücksichtigung gesellschaftlicher Strukturbedingungen für das Aufwachsen subjektorientierte Perspektiven ertragreich werden“ (Bingel u. a. 2008, S.9). Hier gehört die Kinder- und Jugendarbeit mit ihrer Profession zu den institutionellen, sozialräumlichen und personalen Ressourcen, die mit dazu beitragen, das Jungsein prosozial zu leben, die Entwicklungs- und Bildungsaufgaben mit ihren Übergängen konstruktiv zu bewältigen sowie demokratische Orientierungen und Mentalitäten auszubilden. Anknüpfend an die Diskussion um das „Vertragsverhältnis“ (Combe/Helsper 1996) können professionelle und generativ begründete pädagogische Beziehungen eine Arena sein, in der Kinder und Jugendliche „ihre Sache“ subjekt- und autonomiefördernd „zur Sprache bringen“.

4.

Die Kinder- und Jugendarbeit ist abhängig vom Dasein, von den Teilnahme- und Nutzungsmotiven, den Bereitschaften zum Mitmachen der Kinder und Jugendlichen; die Teilnahme ist freiwillig und – nach der Studie der AEJ (2006) – haben „Spaß, Sinn und Gemeinschaft“ eine besondere Bedeutung. In pädagogisch gestalteten Räumen sind beide Seiten – Mitarbeiter/-innen und Kinder, Jugendliche – miteinander verwoben, voneinander abhängig und in einem Aushandlungs-/Herstellungsprozess (Co-)Produzenten der Kinder- und Jugendarbeit. Sie arbeitet relational (nicht schematisch und technologisch), daher muss die Profession u. a. Eigenschaften wie Empathie, Interaktionskompetenz, Deutungsvermögen und Handlungsoptionen haben. Mit den spezifischen lebensweltlichen Orten, Zeiten und Gelegenheiten gehören die Mitarbeiter/-innen zu den Netzwerken und Lebenswelten der jungen Generation, in denen problematischen Etikettierungen wie der Rede von „beschädigten Kindern und Jugendlichen“ oder vom „gesellschaftlichen Verfall“ (Rose 2005, S. 512) entgegengewirkt und in denen soziale und demokratische Kompetenzen (Schlüsselqualifikationen) erfahren und eingeübt werden können.

Die Debatte um die „bescheidene Profession“ hat in den letzten Jahren zur Begründung einer „reflexiven Professionalität“ bzw. „reflektierten Fachlichkeit“ (Hess/Ilg/Weingardt 2006) mit

eigener Dignität geführt. Sie ist verbunden mit der Rekonstruktion von Ursachen und Zusammenhängen der Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen, sowie der biografischen Lebenswirklichkeit und der Autonomie der Adressat/-innen geschuldet. Reflexivität heißt auch, die eigenen Kinder- und Jugendbilder zu vergegenwärtigen, die auch zur Projektionsfläche für problematische Kinder- und Jugendbilder, für Alarmismus, Gefahren- und Gefährdungsdiagnosen u. a. werden können.

Wenn es das Ziel der Profession ist, dass Kinder und Jugendliche Lebenskompetenzen erwerben und immer mehr Verantwortung für ihr Leben und Lernen übernehmen, ist damit eine Haltung verbunden, die co-konstruktiv oder interaktiv, in gemeinsamer Arbeit wachsen muss und nicht einfach „eingeführt“ werden kann. Solche Orientierungen und Lebensweisen entstammen einem förderlichen Milieu gegenseitiger Anerkennung, Achtung und Wertschätzung, die aus dem Vertrauen in Einzelne und Systeme wachsen, die sich über die beteiligten Menschen definieren und über dialogische Prozesse konstituieren. Daher sind sie „technisch“ nicht übertragbar, sondern können selbst nur durch die wertschätzende Begegnung und Interaktion zwischen Kindern und Jugendlichen und den Mitarbeiter/-innen ermöglicht werden.

5.

Pädagogen/-innen in der Kinder- und Jugendarbeit arbeiten in pädagogisch-professionellen Bildungsräumen mit der Herausforderung, diesen methodisch-didaktisch zu rahmen und zugleich seinen offenen und situativen Charakter im Blick zu haben; sparsam mit direktiven Interventionen und Anregungen umzugehen und dennoch pädagogisch wahrnehmbar, kommunikativ präsent und anregend sowie ggf. streitbar zu sein (vgl. Cloos u. a. 2007). Bildung bzw. die Bildungswelten gehören – u. a. nach dem Zwölften Kinder- und Jugendbericht (2005) – „zum unabdingbaren Kern der Jugendarbeit“ (S.365). Neben der angebotenen „Jugendbildung“ als non-formalem Feld mit spezifischen Bildungsgelegenheiten der Jugendarbeit (Seminare, Tagungen, work-shops, Begegnungen etc.) ist weiter die informelle Bildung ein Beitrag zur Selbstbildung und zum Erwerb von Lebenskompetenzen. Solche Gelegenheiten im Alltag der Kinder- und Jugendarbeit wahrzunehmen, zu erschließen und zu beschreiben, aufzunehmen und zu strukturieren macht Pädagogen/-innen – im Spannungsfeld von Praxis und Beobachtung – auch zu „Forschern in eigener Sache“. Nach Rose (2005) spricht einiges dafür, die Profession als eine „mit typisch ethnografischen Merkmalen zu begreifen“ (S. 515), weil damit auch die grundsätzliche Differenz der Lebenswelten und Lebensalter und die Arbeit an Nähe und Distanz deutlich bleibt;

gleichzeitig erleben sie „ungewöhnliche, verunsichernde, ängstigende, verärgende Verhaltensweisender jugendlichen Besucher/-innen und müssen sich dennoch in der Lage zeigen, Nähe und Verbindung herzustellen“ (S. 515).

6.

Die Diskussion um die Bedeutung von Pädagogen/-innen, die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Erwachsenen „zwischen Offenheit und Halt“, die Frage nach der inneren „Bedürftigkeit“ (Böhnisch) ist in den letzten Jahren wiederholt thematisiert worden. Begriffe wie „nutzerorientierte Dienstleister“, „Drehpunktperson“, „interessanter und interessierter Zeitgenosse“, „anderer Erwachsener“, „Ort des Generationenverhältnisses bzw. der Generationenbeziehungen“ oder zur „Auseinandersetzung bereite Erwachsene“ zeigen die „vermittelnde“ Bedeutung der professionellen „pädagogischen Figur“ (als Rolle und Person) in der Aneignung von Realität, von Selbst- und Welterfahrungen (Müller u. a. 2005). Diese Bildungsbeziehung im Sinne „gelingender Professionalität“ (Dewe 2005) und im Spannungsfeld von „jugendlicher Autonomie“ und „pädagogischer Begleitung“ liegt in der Kant'schen Denktradition der Selbstvervollkommnung, der Entfaltung von Subjektivität, der lebenslangen Arbeit an der „Vervollkommnung der eigenen Person“ (vgl. Becker 2006). Hier steht die Kinder- und Jugendarbeit in der Tradition, dass ihre Arbeit und Profession es mit Verständnis und Sympathie „mit den Lebensumständen und der ganzen Person zu tun hat, mit Wissen wie mit Emotionen und Affekten, mit Können und mit moralischen Kompetenzen“ (Winkler 2006, S. 175).

7.

Eine subjektzentrierte und partizipatorische Perspektive sieht Kinder und Jugendliche als „Experten in eigener Sache“, weil es um die Klärung von Alltag und sozialer Realität, um deren Kompetenzen, Interessen und Sichtweisen geht. Die Rolle von Pädagogen/-innen ist, den Erkenntnisgewinn von Kindern und Jugendlichen unvoreingenommen anregend (untersuchend, spielerisch, erkundend etc.) zu begleiten und zu unterstützen. Hauptamtliche haben eine assistierende und ermöglichende Rolle in den Selbstbildungsprozessen von Jugendlichen, sie tragen zu Befähigungen für autonomes Handeln bei bzw. arbeiten mit an Bedingungen, die ein solches Handeln ermöglichen (Sturzenhecker 2008). Der Prozess des (Neu-Er-)Findens braucht einen Freiraum, der die Möglichkeit bietet, Neues zu denken, zu konzipieren und zu erproben. Die Bildung von Strukturen, Handlungsräumen(-optionen) und das aktuelle Handeln in Situationen stehen in der Kinder- und Jugendarbeit in einem

Wechselverhältnis, das von Personen beeinflusst wird. Nachhaltige Veränderungen, wie sie innovative Träger auszeichnen, sind durch engagierte Akteure und strukturelle Entwicklungsmaßnahmen gekennzeichnet. Träger sind auf Expertise ihres hauptamtlichen Personals angewiesen und sie leben vom Ensemble der „persönlichen Könnerschaft“ (personal mastery) ihrer Mitglieder.

Dabei ist für die Bewertung der Arbeitssituation wichtig, inwiefern die Mitarbeiter/-innen ihre individuellen Ziele und Erwartungen an ihre Arbeit verwirklichen können. Wesentliche Einstiegsmotive sind für sie u. a. der moralische Anreiz, sich für andere einzusetzen. Sie bevorzugen eine Tätigkeit, die Spaß macht; schließlich besteht der Anspruch, persönliche Vorstellungen und Interessen in die Arbeit einbringen und verwirklichen zu können. Es gibt zwar keine Blaupause für gelingende Praxis, für Kooperation und Teamstrukturen, die sich problemlos auf andere Standorte und Bereiche übertragen lässt. Sicher ist jedoch, dass Trägerentwicklungen ohne professionsspezifische Zusammenarbeit nicht denkbar ist. Der Schritt vom „Ich und meine Kinder-/Jugendarbeit“ zum „Wir und unsere Einrichtung“ braucht Teamentwicklung. Damit eine entsprechende Teamkultur entstehen kann, müssen sich die Träger zu einer „Vertrauensorganisation“ entwickeln, in der die gegenseitige Wertschätzung das Klima bestimmt.

8.

Lernen und Bildung funktioniert über Wiedererkennen, Neugierde und Unterscheidungen, sie beruhen auf einem Spannungsverhältnis zwischen Ähnlichkeit und Differenz. Mitarbeiter/-innen handeln im Alltag nach „subjektiven“ Theorien, die auf ihrer Erfahrung gründen. Dadurch werden auch Verhaltensweisen reproduziert, die sie selbst in ihrer Lernbiografie erlebt haben. Neuere wissenschaftliche Theorien haben es schwer, sich gegen diese über viele Jahre „bewährte“ Erfahrung durchzusetzen. Gleichzeitig ist die professionelle Ausbildung in Bewegung und die neuen Studiengangsstrukturen (Bachelor und Master in der Erziehungswissenschaft und Sozialen Arbeit) versuchen sich in ihren Modulen u. a. ein kompetenzorientiertes Profil zu geben. Begründet werden gestufte Wissens- und Kompetenzebenen; die Professionskompetenz soll sich aus Fach- und Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz herausbilden, denen wiederum ein Kanon an Fachwissen(schaften) zugeordnet sind (freilich bleibt abzuwarten was solche technologisierten Studienstrukturen bewirken) (Kasteel u. a. 2008). Weiter gilt es bei aller Kritik an Ausbildung und Studium, dem unzureichenden Qualifikationsniveau und den Forderungen nach einer Qualifizierungsoffensive (vgl. Thole u. a. 2005) auf gelungene und

eindruckvolle Praxis, Projekte und Erfahrungen hinzuweisen. Hier fehlt es der Profession – bei allen lückenhaften, aber doch interessanten empirischen Befunden, Publikationen und Berichten – auch an einer qualifizierten und selbstbewussten Marketingstrategie.

9.

Befunde aus empirischen Studien und gehaltvollen Selbstbeschreibungen liefern – bei allen Defiziten und Erkenntnislücken – erste und wichtige Hinweise für die Profession und wie sie ihr Kompetenzprofil selbst sieht, welche Fragen und Probleme identifiziert werden. Aus der Diskussion und den empirischen Befunde der letzten Jahre sollen einige Ergebnisse, Hinweise und Fragen genannt werden, die für weitere Klärungen interessant und bedeutsam sind.

a)

In der empirischen Jugendverbandsstudie (Fauser/Fischer Münchmeier 2006) gibt es Hinweise zur Bedeutung von hauptamtlichen Mitarbeiter/-innen aus Sicht der befragten Jugendlichen. Danach werden ihre Kompetenzen wenig abgefragt und als Personen kommt ihnen nur eine „bescheidene“ Bedeutung zu. Für Corsa (2008, S. 106) ergibt sich daraus für ein subjektorientiertes und fachlich fundiertes Anforderungsprofil:

Sie nutzen kontinuierlich Grundwissen der Erziehungswissenschaften und Theologie. Sie eignen sich aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zu Fragen der Lebenslagen von jungen Menschen, zu handlungsfeldbezogenen Fragen, zu Methoden und zu Fragen einer zeitgemäßen Verkündigung an.

Sie sind vertraut mit den Grundbedingungen von gelingender Kinder- und Jugendarbeit.

Sie internalisieren ihren besonderen Status als ErmöglicherInnen und (nur) Co-Produzenten von Kinder- und Jugendarbeit und als FörderInnen der Umsetzung von Impulsen, die von jungen Menschen kommen.

Sie erschließen als Informations- und RessourcenmanagerInnen für und mit jungen Menschen „fördernde Umwelten“ und schaffen institutionell, finanziell und örtlich Gestaltungsräume für junge Menschen. Dabei bauen sie mit und für junge Menschen ein Netzwerk von Informationen und Kontakten.

Sie regen zur Reflexion an – eine Voraussetzung für erfolgreiche Bildungsprozesse, denn „Aneignung geschieht erst dort, wo man sich Erfahrungen, Möglichkeiten bewusst macht, sie reflexiv einholt, aus ihnen lernt, sich anhand ihrer neu orientiert“

(Fauser/Fischer/Münchmeier, 2006, S. 291).

b)

Die Untersuchung zu Kompetenzprofilen bzw. -anforderungen in der Jugendarbeit beim Evangelischen Jugendwerk (ejw) in Württemberg (Hess/Ilg/Weingardt u. a. 2004, 2006) weist 19 Profilelemente aus. Zu den ersten fünf gehören aus Sicht der Befragten in der Rangfolge: soziale Kompetenzen, personale Kompetenzen, Verkündigungs-kompetenz, aufgabenbezogene personale Kompetenzen und Administration und Management. Als Schlussfolgerung der Auswertung wird formuliert: „Da viele Kompetenzen sehr relevant erscheinen, aber nicht jeder und jede sich in allen Kompetenzfeldern gleichermaßen fachlich ‚fit‘ machen und halten kann, sind fachliche Netzwerke und Teamarbeit unter den Hauptamtlichen die Voraussetzung dafür, dass profunde Spezialkompetenzen in der Jugendarbeit bereitgestellt werden können. Deutlich wird zudem die Notwendigkeit ständiger Weiterbildung sowie der Heranbildung einer ‚Kompetenzaneignungs-Kompetenz‘“ (2006, S. 219).

c)

Für die Klärung einer anspruchsvollen fachlichen (konsensfähigen) Fundierung professionellen Jugendarbeit bzw. eines Kompetenzprofils), das über Konzeptions- und Qualitätsentwicklung hinausweist, verweist Scherr (2001, S. 390f.) auf drei Fragenkomplexe:

Die Möglichkeiten einer zukünftigen Professionalisierung der Jugendarbeit sind davon abhängig, ob es gelingt, zu theoretisch fundierter Konsensbildung über ihre Bedingungen, Aufgaben und Möglichkeiten zu gelangen. Eine solche Konsensbildung kann nur durch klärende Debatten erreicht werden.

Für die künftige Professionalisierung der Jugendarbeit ist es unverzichtbar, in eine ernsthafte Debatte darüber einzutreten, ob die bestehende Angebotsstruktur noch hinreichend ist sowie welche quantitativen und qualitativen Weiterentwicklungen anzustreben sind.

Ohne eine offene Debatte über die Frage, was unverzichtbare Kernelemente eines professionellen Qualifikationsprofils sind und wie diese gewährleistet werden können, werden Bemühungen um die Professionalisierung der Jugendarbeit an Grenzen stoßen und ggf. scheitern.

d)

Für das Arbeitsbündnis bzw. die Arbeitsbeziehung von Pädagogen/-innen formulieren Cloos/Königter/Müller und Thole (2007, hier Müller u. a. 2008, S. 39) drei „Regeln“, die sie

als Bewältigungsstrategien sehen, weil die professionelle Rolle immer auch wieder neu „erfunden“ und legitimiert werden muss:

- Sparsamkeitsregel
- Mitmachregel und
- Sichtbarkeitsregel

Die Sparsamkeitsregel schreibt vor, bei der Transformation von alltäglicher Kommunikation in gezielte pädagogische Intervention so sparsam und unauffällig als möglich zu sein, ohne jedoch die pädagogische Rolle zu verleugnen.

Die zweite Regel („Mitmachregel“) betrifft das Paradox, in der gemeinsamen Teilnahme an Freizeitaktivitäten pädagogisch handeln zu sollen: dies hat drei Komponenten: Erstens: „Mache bei den Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen mit“. Zweitens: „Zeige dich dabei als Teilnehmer unter andern“. Drittens: „Stelle dennoch glaubhaft dar, dass du als ein Anderer teilnimmst“.

Die dritte Regel betrifft das Paradox, dass Pädagogen in diesem Feld die für ihr Wirken notwendige Anerkennung nie qua Rolle haben, sondern immer erst persönlich gewinnen müssen. Die Regel lautet: „Mache dich und deine Einstellungen erkennbar (sichtbar), aber lasse gleichzeitig zu, dass die Jugendlichen ihre Einstellungen (auch die aggressiven, negativen) äußern können, ohne die wechselseitige Anerkennung in Frage zu stellen.

e)

In einer vorläufigen Bilanz und als phänomenologische Skizze hat Hafener (2007, S. 13 ff.) zehn generelle Professionsmerkmale und –bilder für die Jugendarbeit (nach Ebenen und Arbeitsfeldern unterschiedlich ausgeprägt und bedeutsam) markiert; sie sollen hier etwas ausführlicher dargelegt werden:

1. „Nähe und Distanz“ als Spannungsfeld und Grundstruktur von pädagogischer Professionalität. 2. „Charmante Autorität“ als professionelle Präsenz mit persönlicher und uneingeschränkter „Autorität“ (Ziehe 2002). 3. „Interessanter und interessierter „Erwachsener“, der auf die „Bedürftigkeit“ und den „Hunger nach Erwachsenen“ (Böhnisch 1998) eingeht. 4. „Vertragspartner und Arbeitsbündnis“ als Vereinbarungs- und Regelungsmechanismus professioneller Beziehungen. 5. „Personenbezogene Dienstleistung“ einer Profession, deren Rahmenbedingungen wesentliche Grundlage für

„gelingendes Handeln“ sind. 6. „Siedler oder Trapper“ heißt in der Offenen Jugendarbeit, im „Chaos“ seinen Weg zu finden, Entscheidungen zu treffen und Möglichkeiten auszuloten (Müller 2005). 7. „Lernbegleiter, Lernhelfer und Drehpunktperson“ meint Lerngelegenheiten und -prozesse zu ermöglichen, zu organisieren und abzusichern (u. a. Giesecke 1987). 8. „Pädagogische Generativität“ meint der Beitrag von erwachsener Professionalität sowohl als Generationenverhältnis als auch Geschlechterverhältnis in der Kinder- und Jugendarbeit (King 2006). 9. „Expertenschaft, Anwaltschaft und Parteilichkeit“ meint – in der Denktradition „vom Kinde und Jugendlichen“ aus – auch in der öffentlichen Kommunikation für die junge Generation zuständig und verantwortlich zu sein. 10. „Ungewissheit, Offenheit und Risiko“ meint Dimensionen der pädagogischen Prozesse und Realität produktiv aufzunehmen, damit „Neues“ entstehen kann.

6. Fazit

Fasst man die skizzierten Überlegungen zusammen, dann geht es in einem mehrdimensionalen und spannungsreichen pädagogischen Feld zunächst um die Kompetenz, die pädagogische Professionalität der (Selbst-)Reflexion zugänglich zu machen und diese als Habitusmerkmal auszubilden und beizubehalten. Selbstreflexive Kompetenz meint eine Orientierung und einen Blick, der die skizzierte Komplexität (Strukturmerkmale) und Spannungsbögen aufnimmt, im pädagogischen Handeln miteinander verschränkt und vermittelt. Eine solche Professionalität bzw. pädagogische Qualität muss sich ins Verhältnis setzen und Vergewisserungsarbeit leisten. Sie bezieht sich dann auf Lernen und Bildung, Anerkennung und Respekt vor den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen, die Eingebundenheit und Abhängigkeit professionellen Handelns, die dem Altersunterschied bzw. den Altersunterschieden innewohnenden intergenerationellen Generationen- und Geschlechterverhältnisse (mit Folgen für die „Arbeitsbündnisse“), die Paradoxien der Bildungs- und Sozialpolitik, auf soziale und kulturelle Zugehörigkeiten. Dabei hat Ziel aller professionellen Arbeit an den Balancen und Bemühungen zu sein: Die Jugendlichen sollen die Orte und Zeiten, Lernarrangements und Beziehungen, Themen und Lernkultur des Feldes – d. h. immer auch die vermittelnde und anregende, interessante und interessierte Profession – als angenehm und nützlich, motivierend und fördernd erleben – und sie soll den Kindern und Jugendlichen biografisch in „guter“ Erinnerung bleiben.

Literatur

- Abels, H. u. a. 2008: Lebensphasen. Eine Einführung, Wiesbaden
- Alt, Chr. (Hrsg.) 2004 – 2008: Kinderleben (5 Bde), Wiesbaden
- Becker, P. u. a. 2007: Bildung in der Jugendhilfe, Marburg 2006
- Bingel, G./Nordmann, A./Münchmeier, R. (Hrsg.) 2008: Die Gesellschaft und ihre Jugend. Strukturbedingungen jugendlicher Lebenslagen, Opladen
- BMFSFJ 2005: Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, Berlin
- Böhnisch, L./Rudolph, M./Wolf, B. (Hrsg.) 1998: Jugendarbeit als Lebensort, Weinheim und München
- Cloos, P./Königter, St./Müller, B./Thole, W. 2007: Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden
- Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.) 2008: Grundbegriffe Ganztagsbildung. Ein Handbuch, Wiesbaden
- Combe, A./Helsper, W. (Hg.) 1996: Pädagogische Professionalität, Frankfurt/M
- Corsa, M. 2008: „...das ich einen Ort habe, wo ich Sachen ausprobieren kann...“. Sichtweisen junger Menschen zur Kinder- und Jugendarbeit, in: Lindner, W. (Hrsg.), Kinder- und Jugendarbeit wirkt, Wiesbaden, S. 95 – 107
- Dewe, B. 2004: Wissen, Können und die Frage der Reflexivität, in: Bender, W. (Hrsg.), Lernen und Handeln, Schwalbach/Ts., S. 321 – 331
- Dewe, B. 2005: Perspektiven gelingender Professionalität, in: neue praxis, Heft 5, S. 257 – 266
- Dörr, M./Müller, B. (Hrsg.) 2006: Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität, Weinheim und München
- Dollinger, B. 2007: Reflexive Professionalität. In: neue praxis, Heft 2, S. 136 – 151
- Düx, W./Prein, G./Sass, E./Tully, C. 2008: Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter, Wiesbaden
- Fausser, K./Fischer, A./Münchmeier, R. 2006: Jugendliche als Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend. Jugend im Verband (Bd. 1), Opladen
- Fend, H. 1996: Sozialgeschichte des Aufwachsens, Frankfurt/M
- Fend, H. 2005: Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Opladen
- Giesecke, H. 1987: Pädagogik als Beruf, Weinheim und München
- Grunert, C. 2005: Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in außerschulischen Sozialisationsfeldern, in: Grunert, C., Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Bd. 3, München (Verlag DJI), S. 9 – 95
- Hafeneger, B. 1992: Jugendarbeit als Beruf, Opladen

- Hafeneger, B. 2007: Professionsbilder und –merkmale in der Jugendarbeit, in: deutsche jugend, Heft 1, S. 13 – 20
- Hafeneger, B. 2008: Aktuelle Situation der Kinder- und Jugendarbeit, in: Lindner, W. (Hrsg.), Kinder- und Jugendarbeit wirkt, Wiesbaden, S. 37 – 50
- Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.) 2003: Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess, Weilerswist
- Hess, G./Ilg, W./Weingardt, M. 2004: Kompetenzprofile. Was Professionelle in der Jugendarbeit können sollen und wie sie es lernen, Weinheim und München
- Hess, G./Ilg, W./Weingardt, M. 2006: Kompetenzprofile von Hauptamtlichen, in: deutsche jugend, Heft 5, S. 218 – 226
- Hurrelmann, K. 2008: Jugendliche 2008 – Sind sie auf die Zukunft vorbereitet, in: deutsche jugend, Heft 7-8, S. 301 – 307
- Hurrelmann, K. 2008: Veränderte Bedingungen des Aufwachsens, in: Rohlfs, C. u. a. Kompetenz-Bildung, Wiesbaden, S. 53 – 67
- Karsten, M.-E. 1997: Fachliche Standards, Personalqualifikationen und Perspektiven der Jugendhilfe, in: neue praxis, Heft 1, S. 91 - 97
- Kasteel, E. F. u. a. 2008: Theoretisch und empirisch fundiertes Kompetenzprofil als Kernstück der Studiengangsentwicklung, in: neue praxis, Heft 2, S. 213 - 229
- Kersting, N. (Hrsg.) 2008: Politische Beteiligung. Einführung in dialogorientierte Instrumente politischer und gesellschaftlicher Partizipation, Wiesbaden
- King, V.: Pädagogische Generativität: Nähe, Distanz und Ambivalenz in professionellen Generationenbeziehungen, in: Dörr, M./Müller, B. (Hrsg.), a. a. O., S. 59 – 72
- KOMdat; Heft Nr. 1t2/08 (Jubiläumsheft zum Jugendhilfetag 2008,
Konsortium Bildungsberichterstattung 2008: Bildung in Deutschland, Bielefeld
- Kreher, T. 2008: Jugendverbände, Kompetenzentwicklung und biografische Nachhaltigkeit, in: Lindner, W. (Hrsg.), Kinder- und Jugendarbeit wirkt, Wiesbaden, S. 109 – 123
- Lemmermöhle, D./Hasselborn, M. (Hrsg.) 2008: Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse, Göttingen
- Lenzen, D. (Hrsg.) 2004: Irritationen des Erziehungssystems, Frankfurt/M.
- Lindner, W. (Hrsg.) 2008: Kinder- und Jugendarbeit wirkt, Wiesbaden
- Lindner, W. 2000: „Ich sehe was, was du nicht siehst“. Ethnografische Kompetenz in der Jugendarbeit, Opladen
- Müller, B. 1996: Jugendliche brauchen Erwachsene, in: Brenner, G./Hafeneger, B. (Hrsg.): Pädagogik mit Jugendlichen, Weinheim und München, S. 22 – 29
- Müller, B. 2005: Siedler oder Trapper? Professionelles Handeln im pädagogischen Alltag der Offenen Jugendarbeit, in: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offenen Jugendarbeit, Wiesbaden, S. 49 – 58
- Müller, B. 2006: Jugendarbeit im Spannungsfeld von Bildung und Erziehung, in: Becker, P. u. a. Bildung in der Jugendhilfe, Marburg 2006, S. 35 – 49
- Müller, B./Schmidt, S./Schulz, M. 2005: Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung, Freiburg

- Müller, B. u. a. 2008: Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit, in: Sozial extra, Heft 5/6, S. 38 – 41
- Müller, S./Becker-Lenz, R. 2008: Der professionelle Habitus und seine Bildung in der sozialen Arbeit, in: neue praxis, Heft 1, S. 25 - 41
- Oevermann, U. 1996: Theoretische Skizzen einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Combe, W./Helsper, W. (Hg.), Pädagogische Professionalität, Frankfurt/M 1996, S. 70 - 182
- Oevermann, U. 2000: Dienstleistungen der Sozialbürokratie aus professionalisierungstheoretischer Sicht, in: von Harrach, E.-M. u. a. Verwaltung des Sozialen, Konstanz, S. 57 - 78
- Oevermann, U. 2001: Die Struktur sozialer Dienstleistungen, in: Sozialer Sinn, Heft 1, S. 35 - 81
- Otto, H.-U./Rauschbach, T. (Hrsg.) 2008: Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen, Wiesbaden
- Pothmann, J. 2008: Aktuelle Daten zu Stand und Entwicklung der Kinder- und Jugendarbeit – eine empirische Analyse, in: Lindner, W. (Hrsg.), Kinder- und Jugendarbeit wirkt, Wiesbaden S.21 – 36
- Rauschenbach, T. 2007: Im Schatten der formalen Bildung – Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 4, S. 439 – 453
- Rauschenbach, T. 2008: Gerechtigkeit durch Bildung?, in: DJI Bulletin 81, Heft 1, München
- Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.) 2006: Informelles Lernen im Jugendalter, Weinheim und München
- Rauschenbach, Th./Schilling, M. (Hrsg.) 2005: Kinder- und Jugendhilfereport 2, Weinheim und München
- Rohlf, C./Harring, M./Palentien, Chr. /Hrsg.) 2008: Kompetenz-Bildung, Wiesbaden
- Rose, L. 2005: Blitzlichter zu aktuellen Herausforderungen in der Kinder- und Jugendarbeit, in: deutsche jugend, Heft 12, S. 511 – 519
- Scherr, A. 2001: Professionalisierung der Jugendarbeit, in: deutsche jugend, Heft 9, S. 389 – 392
- Schröder, H. 1995: Jugend und Modernisierung, Weinheim und München
- Sturzenhecker, B. 2008: Die Stimme erheben und mitbestimmen, in: deutsche jugend, Heft 7-8, S. 308 – 315
- Thole, W. 2000: Kinder- und Jugendarbeit, Weinheim und Basel
- Thole, W. 2008: Verkannt und unterschätzt – aber dringend gebraucht. Zur Perspektive der Kinder- und Jugendarbeit als pädagogisches Handlungsfeld, in: Lindner, W. (Hrsg.), Kinder- und Jugendarbeit wirkt, Wiesbaden, S. 323 – 339
- Thole, W./Küster-Schapfl, E.-U. 1997: Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, Opladen
- Thole, W./Lindner, W./Weber, J. (Hrsg.) 2003: Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt, Opladen

Thole, W./Wegener, C./Küster, E.-U. 2005: Professionalisierung und Studium. Die hochschulische Qualifikation für die Kinder- und Jugendarbeit. Befunde und Reflexionen, Wiesbaden

Winkler, M. 2006: Bildung in der Jugendhilfe – skeptische Anmerkungen in konstruktiver Absicht, in: Becker, P. u. a., Bildung in der Jugendhilfe, S. 153 – 177

Winkler, M. 2008: Erziehung – ein Verhängnis?, in: neue praxis, Heft 1, S. 110 – 119

Ziehe, T. 2002: Öffnung der Eigenwelten, Bildungsangebote und veränderte Jugendmentalitäten, in: kursiv, Heft 1, S. 12 – 17