

Holger Schmidt

# „Das Gesetz bin ich“

Verhandlungen von Normalität  
in der Sozialen Arbeit

 Springer VS

---

„Das Gesetz bin ich“

---

Holger Schmidt

# „Das Gesetz bin ich“

Verhandlungen von Normalität  
in der Sozialen Arbeit

Dr. Holger Schmidt  
Technische Universität Dortmund  
Deutschland

Die vorliegende Arbeit wurde an der Fakultät Erziehungswissenschaft und Soziologie der Technischen Universität Dortmund als Dissertation angenommen.

ISBN 978-3-658-03826-7  
DOI 10.1007/978-3-658-03827-4

ISBN 978-3-658-03827-4 (eBook)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2014

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

*Lektorat:* Stefanie Laux, Stefanie Loyal

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.  
[www.springer-vs.de](http://www.springer-vs.de)

---

# Inhalt

<b>1 Die Frage</b> . . . . .	9
<b>2 Die Theorie</b> . . . . .	15
Soziale Normen zwischen Hilfe und Kontrolle . . . . .	16
Der sozialpädagogische Umgang mit sozialen Normen . . . . .	20
Sozialtheoretische Bezüge . . . . .	27
Soziale Ordnung . . . . .	29
Institutionen und die Übernahme sozialer Ordnung . . . . .	31
Gestörte soziale Ordnung . . . . .	35
Soziale Normen . . . . .	38
Offene Fragen . . . . .	49
<b>3 Die Empirie</b> . . . . .	51
Forschungsstand außerhalb der Offenen Kinder- und Jugendarbeit . . . . .	52
Subkulturforschung . . . . .	52
Gefangenensubkulturen . . . . .	58
Erforschung kleiner Gruppen . . . . .	61
Soziale Normen in Organisationen und Institutionen . . . . .	65
Fazit . . . . .	73
Forschungsstand im Rahmen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit . . . . .	74
Besucherinnen- und Besucherstruktur . . . . .	75
Normabweichendes Handeln in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit . . . . .	77
Normen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit . . . . .	83
Fazit . . . . .	88

<b>4 Die Methode</b>	89
Quantitative Forschungsmethode	91
Qualitative Forschungsmethode	97
<b>5 Die Zahlen</b>	105
Das Sample	105
Deskriptive Ergebnisse zum Sample	107
Physische und psychische Schulgewalt des Samples im (Zeit-)Vergleich	116
Physische Gewalt an drei Orten	120
Psychische Gewalt an drei Orten	128
Drogendelikte	132
Bivariate Zusammenhänge	134
<b>6 Die Beobachtung</b>	149
Einrichtungsbeschreibungen	149
Spiel	151
Die Positionierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter	152
JFS Glück auf!	154
JFS Drüber	179
Gegenüberstellung	210
Soziale Kontrolle	213
JFS Glück auf!	214
JFS Drüber	236
Gegenüberstellung	259
Normbrüche	264
JFS Glück auf!	264
JFS Drüber	328
Gegenüberstellung	377
Gespräche über soziale Normen	382
JFS Glück auf!	382
JFS Drüber	406
Gegenüberstellung	430
Zugänge zu Ressourcen	434
JFS Glück auf!	435
JFS Drüber	456
Gegenüberstellung	463
<b>7 Der Ausblick</b>	469

---

<b>Abbildungsverzeichnis</b> . . . . .	483
<b>Tabellenverzeichnis</b> . . . . .	487
<b>Transkriptionsregeln</b> . . . . .	489
<b>Literatur</b> . . . . .	491

Eine *gelingende* Konstituierung sozialer Normen wird in der empirischen Forschung, sowohl in der Jugendforschung als auch in der Sozialen Arbeit, weitestgehend nicht beachtet<sup>1</sup>. Thematisiert wird vielmehr eine *problematische* Übertragung, Durchsetzung, Tradierung oder Reproduktion sozialer Normen. Damit scheint die Forschung der öffentlichen, medialen Thematisierung einer normabweichenden Jugend zu folgen. In der öffentlichen Diskussion wird die Jugend nahezu jeder Generation argwöhnisch und kritisch betrachtet und beurteilt. In aller Regel wird ihr eine „Sittenlosigkeit“ und „Verrohung“ vorgeworfen. Dabei besteht die Angst, dass Normen und Werte der Erwachsenengeneration nicht von der Folgegeneration übernommen werden. Entsprechend wird die Jugend periodisch in öffentlichen Medien skandalisiert dargestellt. In den letzten Jahren entwickelten sich aus verschiedenen, konkreten Anlässen Ausgangspunkte einer Konstruktion sozialer Probleme im Kontext der Jugendphase. Diese Anlässe bestanden zumeist aus Handlungen einzelner Jugendlicher, die im medialen Diskurs als abweichend deklariert und dann als typisch für eine ganze Generation und als soziales Problem angenommen wurden. So wurde der (öffentliche) Konsum von Alkohol Jugendlicher nach dem Tod eines Jugendlichen unter dem Label des „Koma-Saufens“ problematisiert (zur Diskussion: Stauber 2011; Schierz 2010; Werse 2011). Durch die Betitelung als „Generation Porno“ wurde der Begriff der sexuellen Verwahrlosung wieder an die Oberfläche der öffentlichen und auch disziplinären Diskussion gespült (zur Diskussion Klein 2011; Schetsche & Schmidt 2010). Insbesondere gewalttätiges und anderes delinquentes Verhalten

---

1 Der Titel dieser Studie, „Das Gesetz bin ich“, ist ein abgewandeltes Zitat eines Professionellen der Sozialen Arbeit aus einem Interview aus dem qualitativen Forschungsmaterial. Das Originalzitat lautet: „Die Regeln mache ich“. Das Zitat wurde für die empirische Auswertung nicht verwendet.



Jugendlicher findet regelmäßig große Aufmerksamkeit in der öffentlichen, medialen Diskussion. Die Berliner Rütli-Schule wurde im Jahr 2006 aufgrund ihrer gewalttätigen Schülerschaft bundesweit bekannt, die Gewalttaten Jugendlicher aus verschiedenen U-Bahn-Stationen kennt dank der Bilder moderner Überwachungskameras in Deutschland fast jede bzw. jeder. Die öffentliche Thematisierung und Skandalisierung führt mit mehr oder weniger Erfolg zur Politisierung im Wahlkampf (Groenemeyer & Schmidt 2012) und zu politischen und öffentlichen Forderungen an die Sozialpolitik und Justiz. Gefordert wurden in der Vergangenheit beispielsweise Erziehungscamps für jugendliche Mehrfach- oder „Intensivtäter“ (Galuske 2008), eine Erziehung zur Disziplin (Bueb 2007; zur wissenschaftlichen Diskussion und Antwort siehe Brumlik 2007) oder eine Verschärfung des Jugendstrafrechts, u. a. in Form eines mittlerweile vom Bundesrat gebilligten sogenannten „Warnschussarrests“. Einerseits ist also festzustellen, dass die Jugend in der Öffentlichkeit nahezu grundsätzlich als ein soziales Problem angesehen wird (Griese 2012), andererseits wird dieses Problem zur Bearbeitung verschiedenen Institutionen und Programmen oder professionellen Systemen zugewiesen (Groenemeyer 2010; Thiersch 2011, S. 970). Neben beispielsweise der Medizin oder der Justiz wird im nicht geringen Maße dabei auch immer wieder die Soziale Arbeit herangezogen, abhängig von der jeweiligen konkreten Problemdefinition im Kontext der Jugend. Der Kern der medialen Zuschreibungen und des so konstruierten sozialen Problems ist das normabweichende Handeln einer nachkommenden Generation. Als Bezugspunkt wird vorausgesetzt, dass in der bestehenden Erwachsenengeneration ein Gerüst sozialer Normen existiert, an dem die Nachfolgeneration sich zu orientieren hat und in das sie zu integrieren wäre.

Angesichts dieser Beurteilung jugendlichen Verhaltens scheint es erstaunlich, dass die Gesellschaft immer noch nicht in einen normfreien Zustand, in ein Chaos versunken ist. Obwohl der Jugend unterstellt wird, nicht den Normen und Werten der derzeitigen Gesellschaft zu folgen, scheint es doch zu gelingen, in der Folgegeneration eben diese (oder einen maßgeblichen Teil davon) zu reproduzieren (Böhnisch 2006, S. 21f.). Eine Gesellschaft ist durch soziale Normen geordnet; soziale Normen dienen der Handlungskoordination der Individuen einer Gesellschaft und entledigen das einzelne Subjekt von der Aufgabe, seine Handlungen und die der anderen Subjekte in der Interaktion beständig neu aufeinander abzustimmen (Popitz 2006, S. 64; Berger & Luckmann 2007, S. 57; Thiersch 2011, S. 969). Das soziale Miteinander wird also bis zu einem bestimmten Grad erwartbar und bleibt weitestgehend ohne Überraschungen, sofern die sozialen Normen eingehalten werden. Dadurch entsteht für die Mitglieder einer Gesellschaft eine gewisse Handlungssicherheit. Die Subjekte einer Gesellschaft, deren soziale Handlungen und Interaktionen durch soziale Normen geordnet sind, haben folg-

lich also ein verständliches Interesse, dass nachfolgende Subjekte und damit die nachfolgende Generation diese sozialen Normen übernehmen, um die Ordnung der Gesellschaft fortbestehen zu lassen und um selbst mit einer gewissen Handlungssicherheit weiterleben zu können. Um dies zu gewährleisten müssen die sozialen Normen in einer Gesellschaft innerhalb der jeweils folgenden Generationen reproduziert werden. Diese Reproduktion sozialer Normen findet im Rahmen der Sozialisation statt, in der u. a. das Wissen über institutionalisierte und damit normgeleitete Handlungsweisen weitergegeben wird (Berger & Luckmann 2007, S. 70; Brumlik 2011, S. 982). Soziale Normen werden dabei in Interaktionen zwischen Menschen reproduziert, die als sozialisatorische Interaktionen bezeichnet werden können (Grundmann 2011, S. 1443f.). Die Interaktionen im Rahmen der Sozialisation finden in „natürlichen“ (Familie, Peergroup) oder gesellschaftlich organisierten Feldern (Kindergarten, Schule) statt. Auch in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit vollzieht sich eine Sozialisation der Adressatinnen und Adressaten (Böhnisch & Schefold 1982).

Da die Übertragung von Normen und Werten auf die Folgegenerationen offensichtlich, trotz der wie oben kurz skizzierten medial konstruierten sozialen Probleme hinsichtlich normabweichenden Handelns nachkommender Generationen, weitestgehend gelingt und keine normfreie Gesellschaft entsteht bzw. bisher entstanden ist, ist also anzunehmen, dass im Rahmen einer Sozialisation auch in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit soziale Normen gegenüber Adressatinnen und Adressaten, insbesondere Kindern und Jugendlichen, reproduziert werden. In den Fokus der Forschung gelangen hingegen zumeist die Phänomene einer vermeintlich misslungenen Sozialisation, die in der Öffentlichkeit als Devianz und mit breitem Interesse als soziales Problem thematisiert werden. Der Eindruck entsteht, die Forschung würde durch das mediale und politische Interesse gesteuert (Griese 2012, S. 708). Daraus resultiert ein deutliches Übergewicht empirischer Forschung hinsichtlich einer fehlerhaften Reproduktion sozialer Normen und dem sich daraus ergebenden normabweichendem Handeln. Dem gegenüber steht eine geringere Anzahl von Arbeiten, die eine gelingende Übertragung sozialer Normen betrachten. Aus der Perspektive der Sozialen Arbeit erscheint doch gerade dieser Sozialisationsaspekt interessant. So konstatiert Scherr (2010, S. 174), dass Forschung zu normabweichendem Handeln, beispielsweise Gewalt, normkonformes Handeln nicht selbstverständlich voraussetzen darf, sondern auch dessen Bedingungen erklären sollte. Scherr kritisiert damit, dass normkonformes Handeln in der vorliegenden Forschung als Fixpunkt vorausgesetzt wird und keiner Erklärung bedarf. Hinsichtlich der spezifischen Bedingungen, welche soziale Normen in sozialpädagogischen Institutionen konstituieren und dort im Rahmen sozialisatorischer Interaktionen mit nachfolgenden Generationen reproduzieren, besteht somit eine Forschungslücke.

Da die Institutionen, in denen Sozialisation stattfindet, hinsichtlich ihrer Organisation und Struktur und den darin interagierenden Personen und Professionen verschieden sind, ist anzunehmen, dass die Reproduktion sozialer Normen sich ebenfalls unterschiedlich gestaltet. So ist davon auszugehen, dass auch in den Institutionen der Sozialen Arbeit spezifische Bedingungen der Reproduktion sozialer Normen bestehen. Die Bedingungen der Konstruktion sozialer Normen sind innerhalb von Institutionen auf einer mikrosozialen Ebene zu suchen. Kapitel 2 stellt dar, dass die Konstruktion sozialer Ordnung und sozialer Normen einerseits insbesondere mit Hilfe des theoretischen Ansatzes des symbolischen Interaktionismus erklärt werden können und andererseits im Rahmen der Sozialen Arbeit bestimmtes Interaktionshandeln seitens der Professionellen erfordert. Der symbolische Interaktionismus lässt sich mit den theoretischen Betrachtungen sozialer Normen von Popitz (1980 und 2006) verknüpfen, woraus sich Merkmale und eine Definition sozialer Normen ergeben.

Ausgehend von der Annahme, dass spezifische Bedingungen sozialer Normen in den Institutionen der Sozialen Arbeit existieren, liegen zwei Fragen auf der Hand. Zum einen wäre zu fragen, welche sozialen Normen in den Institutionen der Sozialen Arbeit konstituiert und an die Adressatinnen und Adressaten vermittelt werden. Hier wäre zu ermitteln, ob spezifische institutionelle Normen bestehen oder soziale Normen aus anderen Sozialisationsfeldern eine andere Relevanz in der Sozialen Arbeit besitzen und umgekehrt. Zum anderen wäre der Frage nachzugehen, auf welche spezifische Art und Weise eine solche Vermittlung in den Institutionen von statten geht. Diese Frage nach konstitutiven Bedingungen sozialer Normen in Institutionen Sozialer Arbeit soll in dieser Forschungsarbeit beantwortet werden. Damit ist jedoch nicht, wie irrtümlich anzunehmen wäre, eine Entstehung sozialer Normen im Sinne neuer sozialer Normen gemeint. Vielmehr bezieht sich die Fragestellung auf konstitutive Bedingungen der Konstruktion, Durchsetzung und Reproduktion sozialer Normen innerhalb der Institutionen Sozialer Arbeit. Die theoretische Diskussion sozialer Normen im Rahmen der Sozialen Arbeit führt am Ende von Kapitel 2 zu einigen Teilfragen hinsichtlich konstitutiver Bedingungen sozialer Normen in der Sozialen Arbeit.

Zur Gewährleistung einer empirischen Handhabbarkeit muss für diese Fragestellung jedoch das Feld der Institutionen der Sozialen Arbeit zunächst eingegrenzt werden. Die Vielzahl der Institutionen der Sozialen Arbeit ist durch ihre Heterogenität gekennzeichnet und kann daher in diesem ersten Schritt zur Erforschung konstitutiver Bedingungen sozialer Normen im Rahmen der Sozialen Arbeit nicht in ihrer Gänze betrachtet werden (Böhnisch & Schefold 1982: 551). Vielversprechend erscheint dabei das Handlungsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Zum einen bezeichnet es sich selbst als eigenes Sozialisationsfeld (Böhnisch & Schefold 1982: 559). Zum anderen weisen Erfahrungen aus der Pra-

xis dieses Handlungsfeldes darauf hin, dass Besucherinnen und Besucher innerhalb der Offenen Kinder- und Jugendarbeit weitestgehend normkonform handeln, außerhalb dieser Einrichtungen, in anderen Institutionen wie beispielsweise der Schule, dagegen oftmals normabweichend. Die wenigen vorliegenden Forschungsergebnisse im Kontext der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, zusammengefasst in Kapitel 3, deuten die Existenz dieses Phänomens ebenfalls an. So konstatiert Küster (2003, S. 147), dass aus „Raubtieren“ in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit „handzahme“, kooperierende Jugendliche werden. Soziale Normen, die also innerhalb sowie außerhalb der Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit Gültigkeit besitzen, werden von den Besucherinnen und Besuchern des Handlungsfeldes in einem unterschiedlichen Ausmaß befolgt. Innerhalb der Institutionen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gelingt es also, soziale Normen zu reproduzieren, sie durchzusetzen, sie zu konstruieren, während außerhalb der Institutionen, auch in anderen wie der Schule, dies nicht im gleichen Maße gelingt. Auf der Mikroebene der Offenen Kinder- und Jugendarbeit bestehen also Bedingungen, die förderlich für soziale Normen sind. In der vorliegenden Arbeit soll diesen Bedingungen nachgegangen werden. Die konkrete Fragestellung lautet also: *Welche konstitutiven Bedingungen sozialer Normen bestehen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit?*

Die empirische Forschung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit kann das Bestehen des oben dargestellten Phänomens jedoch bisher kaum untermauern, erscheint es doch vielmehr als eine subjektive Deutung der im Handlungsfeld tätigen Professionellen. Da die Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit fast keine Aufschlüsse über soziale Normen und deren interaktionistische Konstruktion zulässt, wird in Kapitel 3 auch ein Blick über den Tellerrand des Handlungsfeldes auf empirische Erkenntnisse aus anderen Institutionen und Disziplinen geworfen. Aus diesem Forschungsstand ergeben sich Hinweise, welche Bedingungen hinsichtlich einer Reproduktion sozialer Normen innerhalb der Offenen Kinder- und Jugendarbeit konstitutiv sein können, welche ihr jedoch auch entgegenstehen können.

Um den konstitutiven Bedingungen sozialer Normen in der Institution der Offenen Kinder- und Jugendarbeit nachgehen zu können, wird im Rahmen einer fokussierten Ethnografie eine Triangulation unterschiedlicher Forschungsmethoden vorgenommen (vgl. Kapitel 4). Ungewöhnlich erscheint dabei auf den ersten Blick die Verknüpfung quantitativer und qualitativer Methoden in eben dieser Abfolge. Quantitativ wird zunächst überprüft, ob das oben angedeutete Phänomen der unterschiedlichen Normbefolgung in den Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit besteht und für dieses Handlungsfeld verallgemeinert werden kann (vgl. Kapitel 5). Zurückgegriffen wird dabei auf empirische Forschung zu abweichendem, delinquenten Verhalten Jugendlicher, insbesondere

in der Schule, welches durch Selbstaussagen hinsichtlich der Orte Schule, Offene Kinder- und Jugendarbeit sowie der Öffentlichkeit quantitativ erfasst wird. Anschließend werden unterschiedliche qualitative Forschungsmethoden genutzt, um die mikrosozialen Prozesse der Interaktionen in zwei Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu betrachten (vgl. Kapitel 6) und die konstitutiven Bedingungen sozialer Normen offenzulegen. Die beiden beforschten Einrichtungen unterscheiden sich hinsichtlich der Normbefolgung der Besucherinnen und Besucher. Innerhalb der Einrichtung „JFS Glück auf!“ werden soziale Normen im stärkeren Maße befolgt als außerhalb der Einrichtung, im „JFS Drüber“ zeigt sich hingegen ein umgekehrtes Verhältnis. Die Erkenntnisse hinsichtlich der beiden Einrichtungen können aufgrund dieses Unterschiedes kontrastiert werden. Diese Kontrastierungen bilden die Abschlüsse von fünf einzelnen Teilschritten der qualitativen Datenauswertung. Innerhalb dieser fünf Kontrastierungen können die Teilfragen aus Kapitel 2 beantwortet werden. Abschließend (vgl. Kapitel 7) werden die Erkenntnisse der Studie komprimiert zusammengefasst und auf dieser Basis ein Ausblick gewagt. Dabei zeigt sich eine Notwendigkeit, die Thematik der sozialen Normen im disziplinären Diskurs auszuweiten, möglicherweise im Rahmen einer *sozialpädagogischen Theorie sozialer Normen*.

Soziale Normen sind im Rahmen der Sozialen Arbeit im Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle ein Ausgangspunkt der Kontrollfunktion, da Normvorstellungen den Professionellen als Orientierungspunkt einer Normalität dienen, die sie kontrollieren können. Dieses auch als „doppeltes Mandat“ (Böhnisch & Lösch 1973, S. 28) bezeichnete Spannungsfeld bezieht sich auf die widersprüchlichen Aufgaben der Sozialen Arbeit. Vereinfacht ausgedrückt leistet die Soziale Arbeit Hilfe bei der gesellschaftlichen Integration der Subjekte unter Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse und Interessen bei gleichzeitiger sozialer Kontrolle hinsichtlich der Einhaltung einer gesellschaftlichen Normvorstellung (Böhnisch & Lösch 1973, S. 28; Scherr 2006, S. 137; Böllert 2012, S. 625; Groenemeyer & Rosenbauer 2010, S. 66). Im Rahmen des Kontrollaspekts ist also die Reproduktion und Durchsetzung sozialer Normen gegenüber den Adressatinnen und Adressaten zu verorten. Nach Böhnisch und Lösch (1973) ergeben sich die widersprüchlichen Aufgaben der Sozialen Arbeit aus einem professionellen Selbstverständnis (Hilfefunktion) und aus einer Verstrickung mit der bürokratischen Struktur der Träger als auch einer gesellschaftlichen Erwartung an die Soziale Arbeit (Kontroll- und Normalisierungsfunktion). Eine Reproduktion sozialer Normen durch die Akteure der Sozialen Arbeit erscheint unter dieser Perspektive als eine von außen an sie herangetragene Aufgabe, die zunächst nicht dem professionellen Selbstverständnis zu entsprechen scheint (Schone 2008). Eine professionstheoretische Betrachtung der historischen Entwicklung der Sozialen Arbeit zeigt einerseits, dass sich die Praxis und theoretische Diskussionen der Sozialen Arbeit gleich einem Pendel zwischen den beiden Polen des Spannungsfeldes bewegen, andererseits, dass die Reproduktion sozialer Normen nicht nur eine von außen bestimmte Aufgabe der Sozialen Arbeit darstellt.

## Soziale Normen zwischen Hilfe und Kontrolle

In den Nachkriegsjahren des 20. Jahrhunderts schwingt dieses Pendel bis in die 1960er Jahre zunächst in die Richtung der Kontrollfunktion, wobei sich die Soziale Arbeit kritiklos mit den „jeweils vorherrschenden gesellschaftspolitischen Ordnungskonzeptionen“ (Scherr 2006, S. 138) identifizierte. Zur Funktionsbestimmung Sozialer Arbeit wurden zu dieser Zeit strukturfunktionalistische Sozialtheorien herangezogen, die Professionen als „Mechanismen der sozialen Kontrolle“ (Schütze 1997, S. 186) beschreiben. Die Funktion der Sozialen Arbeit wurde somit zunächst als Integration in ein herrschendes Normengerüst qua sozialdisziplinierender Intervention bestimmt (Böllert 2012, S. 625; Böhnisch et al. 2005, S. 90). Eine Orientierung der Professionellen an einem gesellschaftlich geteilten Normensystem erweist sich während dieser Zeit noch als möglich, da „Normen und Grenzen klar konturiert“ (Thiersch 2006, S. 117) sind.

Im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen schwingt in der Folge das Pendel zwischen Hilfe und Kontrolle, zumindest in der öffentlichen und disziplinären Diskussion, verstärkt in Richtung der Hilfeleistungen. Innerhalb der Disziplin der Sozialen Arbeit werden mit der Lebenswelt- und Dienstleistungsorientierung neue Konzepte hervorgebracht. Diese tragen den gesellschaftlichen Entwicklungen im Rahmen der „zweiten Moderne“ (Beck 2006 und 2003) Rechnung und entwickeln ein stärkeres professionelles Selbstverständnis. Damit besteht zumindest auch die Idee, sich vermehrt von den bürokratischen Trägerverstrickungen und gesellschaftlichen Mittelstandsnormvorstellungen zu lösen und damit den Kontrollaspekt des doppelten Mandats in den Hintergrund zu rücken. Trotz dieser Pendelbewegung kann das Spannungsfeld der Sozialen Arbeit zwischen Hilfe und Kontrolle nicht aufgelöst und muss als Strukturmerkmal dieser Form der sozialen Dienstleistung angesehen werden (Böhnisch & Lösch 1973, S. 28; Böhnisch 2006, S. 160; Böhnisch et al. 2005, S. 91 f.; Böllert 2012, S. 625; Thiersch 2006; Schone 2008, S. 9; spezifisch für die Offene Kinder- und Jugendarbeit Böhnisch 2013).

Die Kontrollfunktion der Sozialen Arbeit wird insofern porös, da die gesellschaftlich geteilten Normvorstellungen bröckeln, sich aufzulösen beginnen und zwischen normal und abweichend kaum noch unterschieden werden kann:

„Wenn in der zweiten Moderne die normativen Orientierungen an handlungsstrukturierender Bedeutung verlieren, werden die Grenzen zwischen dem Rechten und dem Unrechten, dem Zulässigen und dem nicht Tragbaren ebenso durchlässig wie die Deutlichkeit in der Unterscheidung von Muss- und Kann-Normen“ (Thiersch 2006, S. 117).

Eine Reproduktion und Durchsetzung sozialer Normen wird damit nicht nur im Rahmen der Sozialen Arbeit erschwert, da eine Orientierung an einem ver-

meintlich geteilten Normengerüst immer weniger möglich ist. Die Funktionsbestimmung der Sozialen Arbeit kann dann nicht mehr auf eine Integration in das Normengerüst der Gesellschaft hinauslaufen. In den Vordergrund rückt die Hilfeleistung, die nun, ebenfalls vereinfacht ausgedrückt, als Hilfe im Umgang mit Lebens- und Bewältigungsproblemen, die durch sozialen Wandel bewirkt werden, angesehen wird (Thiersch 2006; Böhnisch et al. 2005, S. 103). Die Hilfeleistungen werden in der Folge individueller gestaltet und ausgehandelt. Zur Positionsbestimmung der Sozialen Arbeit im Rahmen eines Professionalisierungsdiskurses und zur Betrachtung professionellen Handelns werden parallel zunehmend interaktionistische Theorieansätze genutzt (Schütze 1997, S. 187). Hinsichtlich einer Reproduktion sozialer Normen durch die Soziale Arbeit tritt ebenfalls die Idee einer Aushandlung in den Vordergrund (Thiersch 1998). Damit wird dem sozialen Wandel und den sich verändernden gesellschaftlichen sozialen Normen und deren Pluralisierung Rechnung getragen:

„Pädagogik – hier als Überbegriff genommen für Aufgaben der Bildung, Erziehung, Beratung, Hilfe und Ressourcenarbeit (also bezogen auch auf Soziale Arbeit) – hat die Aufgabe, Normen vor den Heranwachsenden so zu repräsentieren, daß sie mit ihren Möglichkeiten in sie hineinwachsen können“ (Thiersch 1998, S. 36).

Thiersch beschreibt die Aufgabe der Sozialen Arbeit hinsichtlich gesellschaftlicher Normen hier nicht mehr im Sinne einer Kontrollfunktion, in der nach richtigem und falschem Handeln unterschieden wird. Vielmehr bezieht er die vorhandenen Möglichkeiten der Adressatinnen und Adressaten in den Prozess der Normvermittlung mit ein. Die Akteurinnen und Akteure der Sozialen Arbeit sind somit angehalten, einerseits die Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten und die sich daraus ergebenden Möglichkeiten und Zwänge, soziale Normen einhalten zu können, zu berücksichtigen. Andererseits weist er auf eine spezifische Aufbereitung sozialer Normen hin (siehe ausführlicher weiter unten). Grundsätzlich behält also auch die Soziale Arbeit die Aufgabe, soziale Normen im Prozess der Sozialisation zu vermitteln und zu übertragen. Damit sieht Thiersch die Reproduktion sozialer Normen durch die Professionellen der Sozialen Arbeit auch aus dem professionellen Selbstverständnis der Sozialen Arbeit heraus als deren Aufgabe. Diese Aufgabe besteht also unabhängig ordnungspolitischer Vorgaben und bürokratischer Strukturen. Gleichzeitig kann sie jedoch nicht losgelöst gesellschaftlicher Normvorstellungen gedacht werden, da diese den Professionellen als eine Art Bezugspunkt dienen, von dem ausgehend sie die Aushandlungen mit den Adressatinnen und Adressaten führen können. Das Spannungsfeld zwischen Hilfe, die lebensweltliche Perspektiven und erklärende Ansätze devianten Handelns miteinbezieht, und Kontrolle zeigt sich also gerade in Bezug auf die Bearbei-



tung normabweichenden Handelns und die Reproduktion sozialer Normen (auch Böhnisch 2006, S. 14 f.).

In der Gegenwart, um die historische Betrachtung abzuschließen, wird konstatiert, dass das Pendel des doppelten Mandats der Sozialen Arbeit erneut in die Richtung der Kontrolle auszuschlagen scheint (Scherr 2006, S. 135 f.; Rieker et al. 2012, S. 7; Schone 2008, S. 12; hinsichtlich der einzelnen Handlungsfelder differenzierter betrachtet: Dollinger 2010). Im öffentlichen Diskurs (siehe Kapitel 1) wird das Aufbrechen gesellschaftlicher Normvorstellungen und deren Pluralisierung kritisch bewertet und als Ursache von Devianz angesehen (Thiersch 2006, S. 113). Laut wird diese Kritik auch in Bezug auf die Soziale Arbeit und deren vermeintlich defizitäre Normvermittlung:

„Gegenwärtig wird immer wieder dramatisch beklagt, dass die Soziale Arbeit ihre elementare Aufgabe der Normvermittlung, also die Orientierung an den normativen Notwendigkeiten und Erwartungen der Gesellschaft nicht erfülle“ (Thiersch 2006, S. 113).

Eine Rückorientierung an vermeintlich klaren Normvorstellungen mit der Möglichkeit, nach richtig und falsch zu unterscheiden, ermöglicht den Professionellen der Sozialen Arbeit Handlungssicherheit und die Verantwortungsabgabe an die Adressatinnen und Adressaten (Dollinger 2010, S. 8). Inwieweit das Pendel tatsächlich zurück zur Kontrollfunktion der Sozialen Arbeit ausschlagen wird und ob dabei alle Handlungsfelder gleichermaßen betroffen sein werden, bleibt abzuwarten und wird letztendlich erst in der Retrospektive beurteilt werden können. Ebenfalls ist es fraglich, inwieweit die beschriebene gesamte Pendelbewegung sich in der Praxis der Sozialen Arbeit wiederfinden lässt oder ob sie eine weitestgehend theoretische Diskussion darstellt (siehe beispielsweise die Differenz zwischen theoretisch-normativer Diskussion und Praxis im Rahmen der Dienstleistungsorientierung bei Oechler 2009). Denkbar erscheint es, dass in der Praxis der Sozialen Arbeit die Kontrollfunktion weitaus akzeptierter ist und pragmatischer gehandhabt wird als innerhalb der theoretischen Auseinandersetzung.

Deutlich wird hingegen, dass im Rahmen einer Diskussion um eine vermehrte soziale Kontrolle durch die Soziale Arbeit diese aufgefördert ist, nachzuweisen, ob und wie sie soziale Normen an Heranwachsende weitergibt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass eine solche Weitergabe unabhängig von politischen Diskursen oder Trägerinteressen im professionellen Selbstverständnis der Sozialen Arbeit verankert ist. Im professionellen Diskurs wird die Betrachtung der Kontrollfunktion, innerhalb derer die Reproduktion sozialer Normen (auch) verortet werden kann, weitestgehend vernachlässigt und die Funktion selbst zugunsten der Hilfefunktion abgelehnt (Groenemeyer & Rosenbauer 2010, S. 67). Thiersch (2009, S. 39) bezeichnet die Kontrollfunktion innerhalb des doppelten Mandats im Rahmen ei-

ner lebensweltorientierten Sozialen Arbeit sogar als Gefahr, da sie in den Alltag der Adressatinnen und Adressaten eindringt und die Balance zwischen Kontrolle und Loslassen nicht gelingen könne:

„Gelassenheit und Souveränität zum eigenen Handeln aber braucht Jugendhilfe schließlich auch deshalb, weil sie gefährlich ist. Die seit je in der Jugendhilfe verhandelte Ambivalenz von Kontrolle und Hilfe stellt sich im Zeichen der Lebensweltorientierung neu und neu dramatisch dar. Je dichter nämlich Jugendhilfe im Zeichen der Lebensweltorientierung an die Erfahrungen ihrer Adressaten heranrückt, umso dichter wird auch die Kontrolle“ (Thiersch 2009, S. 39).

Empirische Forschung zur Kontrollfunktion, hier insbesondere hinsichtlich der Frage nach Gelingensbedingungen der Reproduktion sozialer Normen, ist entsprechend spärlich gesät. Im Folgenden wird zunächst auf die theoretische Beschäftigung mit dem Prozess der Normübertragung in der Sozialen Arbeit eingegangen, die bereits kurz in der historischen Betrachtung des Professionalisierungsdiskurses hinsichtlich des doppelten Mandats angesprochen wurde. Ebenso wurde bereits darauf hingewiesen, dass strukturfunktionalistische und interaktionistische Ansätze in diesem Rahmen hinzugezogen worden sind, wobei sich Parallelen zur Auseinandersetzung mit sozialen Normen und normabweichendem Handeln zeigen (Groenemeyer 2008). Diese Sozialtheorien werden im Anschluss herangezogen und hinsichtlich ihres Erklärungsgehalts bezüglich der Konstituierung und Reproduktion sozialer Normen diskutiert.

Zuvor kann an dieser Stelle jedoch bereits darauf hingewiesen werden, dass soziale Normen, deren Reproduktion (beispielsweise im Rahmen der Sozialisation) und Konstituierung, nicht ohne abweichendes Handeln gedacht werden können. Der Professionalisierungsdiskurs der Sozialen Arbeit hinsichtlich des Spannungsfelds zwischen Hilfe und Kontrolle hat bereits gezeigt, dass der Kontrollaspekt auf Subjekte zielt, die abweichend handeln und die in das gesellschaftliche Normengerüst integriert werden sollen. Die Reproduktion sozialer Normen richtet sich also an diejenigen, die zunächst von diesen Normen abweichend handeln. Die Normabweichung konstruiert auch die Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit. Fragt man also nach Gelingensbedingungen einer Normübertragung, nach konstitutiven Bedingungen sozialer Normen, bezieht man sich gleichzeitig auf den Umgang mit einer Normabweichung. Das Handeln der Professionellen im Zuge einer normabweichenden Handlung der Adressatinnen und Adressaten zur Konstruktion und Durchsetzung einer sozialen Norm rückt damit in den Fokus.

## Der sozialpädagogische Umgang mit sozialen Normen

Der sozialpädagogische Umgang mit sozialen Normen offenbart sich insbesondere dann, wenn die Bearbeitung normabweichenden Handelns thematisiert wird. Reagieren Professionelle auf normabweichendes Handeln konstruieren sie ein Gegensatzpaar aus normabweichendem Handeln und einer sozialen Norm, also dem erwarteten Handeln (zur Konstruktion sozialer Normen siehe unten ausführlich). Ihre Reaktion auf bzw. der Umgang mit der Normabweichung zielt auf die Einhaltung der sozialen Norm. Dieses Handeln konstruiert also eine soziale Norm und ist somit eine notwendige, konstitutive Bedingung für soziale Normen.

In der theoretischen Auseinandersetzung um soziale Normen und deren Reproduktion mit Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit lassen sich insbesondere im Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit Hinweise dazu finden. Wie oben bereits beschrieben rückt als Folge gesellschaftlicher Veränderungen, die als Pluralisierung der Lebensformen, Individualisierung und Enttraditionalisierung bezeichnet werden, in der sozialpädagogischen Vermittlung sozialer Normen die Idee der Aushandlung in den Mittelpunkt. Thiersch beschreibt zunächst zwei Strukturelemente der sozialpädagogischen Normvermittlung. Erstens ist das Verhältnis zwischen Professionellen zu Adressatinnen und Adressaten asymmetrisch aufgrund von Vorkenntnissen, Erfahrungen und Zuständigkeiten und ihres Agierens als „Verantwortliche“. Zweitens bearbeiten sie zunächst die Probleme der Menschen, die diese mit sich selbst haben, erst nachrangig diejenigen Probleme, welche die Gesellschaft mit ihnen hat. Soziale Arbeit konzentriert sich also in der Vermittlung zwischen Normen und Gestaltungsmöglichkeiten vorwiegend auf die Gestaltungsmöglichkeiten der Subjekte. Sie kann jedoch die Normerwartungen an die Subjekte nicht aufheben (Thiersch 1998, S. 36 f.). Die Professionellen müssen also in der Arbeit mit den Adressatinnen und Adressaten immer auch die gesellschaftlichen Erwartungen in Form sozialer Normen an das Handeln letzterer berücksichtigen. Diese sozialen Normen können als Einschränkung der Gestaltungsmöglichkeiten der Subjekte auftreten. Dadurch grenzen sie den Spielraum sowohl für die Adressatinnen und Adressaten als auch der Professionellen ein. Die Aufgabe der Professionellen besteht also in der Vermittlung zwischen den Einschränkungen, die sich aus den sozialen Normen ergeben, und den Subjekten. Dabei beziehen sie eine den Adressatinnen und Adressaten gegenüber höhere Statusposition. Für die Soziale Arbeit ist zu überlegen, wie in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation, in der Normen und deren Gültigkeit sich verändern, Normen durch Verhandlung vermittelt werden können (Thiersch 1998, S. 38). Im Handlungsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit treffen der Umgang mit Gestaltungsmöglichkeiten und gesellschaftliche Erwartungen an Kinder und Jugendliche in deren Alltagshandeln aufeinander. Im Fokus der Professio-

nellen befinden sich dabei weniger die Probleme der Kinder- und Jugendlichen, sondern vielmehr die Eröffnung von alltäglichen Lebensgestaltungsmöglichkeiten. Im Rahmen dieses alltäglichen Handelns stehen dann die Koordinierung des Handelns mit anderen Kindern und Jugendlichen als auch den Professionellen im Mittelpunkt, woraus sich soziale Normen für die Beteiligten ergeben. Diese Koordinierung kann als Eröffnung von Möglichkeiten erlebt werden unter Einschränkung des eigenen Handelns aufgrund dieser Koordinierung und den sich daraus ergebenden sozialen Normen.

Hinsichtlich des von Thiersch konstatierten asymmetrischen Verhältnisses zwischen Professionellen und Adressatinnen und Adressaten liegt die Frage auf der Hand, wie die jeweiligen sozialen Positionen der beiden Parteien konstruiert werden. Im Rahmen offensichtlicher Beratungssettings beispielsweise kann diese Asymmetrie bereits durch Vorannahmen der Beteiligten angenommen und dann darauf aufbauend in der jeweiligen Interaktion (re)konstruiert werden. Diese Vorannahmen beziehen sich auf die jeweiligen Rollen: die Professionellen treten als Beratende stellvertretend für eine Organisation auf, sie sind mit dem entsprechenden Wissen, Erfahrung etc. ausgestattet und haben damit gegenüber den Adressatinnen und Adressaten einen Vorsprung hinsichtlich des zu bearbeitenden Problems sowie ihres institutionellen Status und der damit verbundenen Durchsetzungsmacht. Die Adressatinnen und Adressaten nutzen die Beratung in diesem Wissen, sie sehen sich selbst in der Rolle der bzw. des Ratsuchenden, die mit entsprechend anderem Wissen, Erfahrung etc. ausgestattet sind. Die Asymmetrie der Verhältnisses zwischen Professionellen und Adressatinnen und Adressaten wird hier also von beiden Parteien bereits in einer Vorannahme konstruiert; diese Vorannahme (Ratgeberin bzw. Ratgeber und Ratsuchende) selbst ist notwendige Voraussetzung, um eine Beratung zu initiieren. Ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Professionellen und Adressatinnen und Adressaten ist jedoch unklarer und unsicherer, je weniger die jeweiligen einzunehmenden Rollen den Beteiligten bekannt sind. Die strukturelle und institutionelle Macht der Professionellen (Thiersch 1995, S. 74 f.) ist in diesen Fällen zunächst für die Adressatinnen und Adressaten nicht offen erkennbar. Daraus ergibt sich die Frage, wie ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Professionellen und den Adressatinnen und Adressaten konstruiert wird. Im Handlungsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist davon auszugehen, dass den Besucherinnen und Besuchern vor den ersten Besuchen nicht bekannt ist, wie die Rolle einer „Jugendzentrumsbesucherin“ oder eines „Jugendzentrumsbesuchers“ aussieht. Dies ist bedingt durch die Offenheit des Handlungsfeldes (Sturzenhecker 2005, S. 338 und 341 f.). Im Gegensatz zum Beispiel zur Rolle einer Schülerin oder eines Schülers, für die allgemeine Vorstellungen existieren (da nahezu jede bzw. jeder eine solche einnehmen muss oder bereits eingenommen hat), ergibt sich aus der Offenheit des Handlungsfeldes,

dass die Handlungserwartungen an eine Rolle der Besucherinnen und Besucher der Offenen Kinder- und Jugendarbeit unspezifisch sind und für jede Einrichtung different sein können. Aufgrund des relativ niedrigen Anteils an Stammbesucherinnen und -besuchern bezogen auf die Gesamtheit der Kinder und Jugendlichen (Schmidt 2011b) ist es also fraglich, ob ein Bewusstsein über eine Rolle existiert. Ebenfalls ist es fraglich, ob aus Sicht der Besucherinnen und Besuchern zunächst eine Vorstellung einer Rolle der Professionellen in diesen Einrichtungen existiert. Vielmehr ist aufgrund der Offenheit und der niedrigen Anzahl an Besucherinnen und Besuchern anzunehmen, dass Rollen in den jeweiligen Einrichtungen immer wieder neu konstruiert werden und sich erst in der Interaktion Asymmetrien bilden. Asymmetrische Verhältnisse gehen, wenn sie existieren, also deutlich weniger auf Vorannahmen seitens der Kinder und Jugendlichen zurück.

Folgt man der Annahme, dass sozialpädagogische Arbeitsbeziehungen u. a. durch das Strukturelement der Asymmetrie gekennzeichnet sind, um soziale Normen zu verhandeln, ergibt sich daraus die offene Frage, wie die sozialen Positionen der Professionellen und Adressatinnen und Adressaten konstruiert werden. Dieser Konstruktionsprozess ist also eine mögliche konstitutive Bedingung sozialer Normen.

Thiersch (1998, S. 38) benennt weiter drei Maximen zum Modus des Verhandeln von sozialen Normen:

- 1) Normrepräsentation als Verhandlung zwischen zwei Positionen und einer Deutlichkeit der pädagogischen Position
- 2) Verhandlung von Normen als Konflikt
- 3) Verhandeln im pädagogischen Setting und im Sinne von Prävention und Intervention

Die erste Maxime der pädagogischen Normverhandlung besteht aus der Einnahme zweier Positionen. Die Adressatinnen und Adressaten vertreten ihre Position, die Professionellen eine Gegenposition, woraus sich ein Konflikt der zweiten Maxime ergibt. Die Professionellen haben ihre Position hinsichtlich einer Handlungserwartung im Rahmen einer sozialen Norm gegenüber den Adressatinnen und Adressaten deutlich zu markieren, anders als die gesellschaftlich immer undeutlicher werdenden Positionen. Ebenso treten sie selbst in dieser Situation deutlich in der Position als Professionelle den Adressatinnen und Adressaten gegenüber. Eine deutliche Positionierung ermöglicht den Adressatinnen und Adressaten eine Orientierungs- und Auseinandersetzungsmöglichkeit. Eine Modifikation der pädagogischen Position darf jedoch die Asymmetrie der Beziehung nicht aufheben (Thiersch 1998, S. 39 f.). Offen bleibt, welche Position die Professionellen in dieser Aushandlung einnehmen, befinden sie sich doch gleich den Adressatin-

nen und Adressaten in derselben Situation einer gesellschaftlichen Veränderung mit den einhergehenden Auflösungsprozessen hinsichtlich der Gültigkeit sozialer Normen. Thierschs erstes Strukturelement verweist auf Vorkenntnisse und Erfahrungen der Professionellen, aus denen sich u. a. deren Status gegenüber den Adressatinnen und Adressaten ergibt. Daraus kann sich ableiten lassen, dass diese sich in der unübersichtlichen Situation besser oder eindeutiger zurechtfinden und somit eindeutige Positionen hinsichtlich sozialer Normen einnehmen können. Unklar bleibt jedoch weiter, ob sich diese Positionierung lediglich aus persönlichen, im Sinne von privaten Erfahrungen, also der eigenen Sozialisation des Aufwachsens, ergibt, ob organisationale Vorgaben ausschlaggebend sind oder ob ein professionelles Selbstverständnis zu Grunde liegt. Die pädagogische Position der Professionellen hinsichtlich der vertretenen sozialen Normen kann im Prozess der Aushandlung laut Thiersch modifiziert werden, die Professionellen können also von ihrer ursprünglichen Position abrücken. Thiersch (1995, S. 86) stellt den Aushandlungsprozess als einen Spannungsbogen zwischen der Gültigkeit von Normen, deren verlässlichen Vertretung und der Möglichkeit ihrer Veränderung dar. Dabei ist jedoch gefordert, die soziale Position im hierarchischen Gefälle zu Adressatinnen und Adressaten einzubehalten.

Die zweite Maxime der pädagogischen Normverhandlung ist gekennzeichnet durch den Konflikt zwischen den unterschiedlichen Positionen. Durch den Konflikt wird eine Anerkennung der jeweils anderen Person möglich und die vermeintliche Vielfältigkeit der Normen wird auf ein Entweder-Oder reduziert. Diese Verhandlungen haben jedoch Grenzen und können zu einer Beendigung der Interaktion führen. Dabei werden Normen auch in ihrer Unumstößlichkeit anhand von Sanktionen deutlich markiert, um Adressatinnen und Adressaten mit der Gültigkeit der Normen zu konfrontieren. Diese Konfrontation muss jedoch flankiert sein mit der Klärung von Ursachen abweichenden Verhaltens (Thiersch 1998, S. 41 ff.).

Thiersch sieht im Konflikt zwischen den Positionen hinsichtlich einer sozialen Norm also eine Reduzierung der pluralisierten Normvielfalt. Die Adressatinnen und Adressaten stehen in diesem Moment also nicht mehr einer vermeintlich nicht überschaubaren Vielfalt sozialer Normen gegenüber sondern müssen sich an einer konkret vertretenen sozialen Norm abarbeiten. Den Professionellen stehen im Rahmen der Verhandlung bzw. zur Beendigung einer Verhandlung Sanktionen zu Verfügung, die die Gültigkeit einer sozialen Norm markieren und diese durchzusetzen vermögen. Den Professionellen obliegt dabei die Aufgabe, sowohl in die Verhandlung als auch in die Sanktion die jeweiligen Ursachen abweichenden Handelns einzubeziehen. Unklar bleibt an dieser Stelle, wie eine Verhandlung zu verstehen ist. Einerseits besteht die Möglichkeit, wie bei einer Preisaushandlung im Warentausch ausgehend von den zwei Positionen sich auf eine Position dazwi-

schen zu einigen. Andererseits weist die Möglichkeit der Sanktionen darauf hin, dass für die Position der Professionellen kein unendlicher Spielraum besteht, sich dieser vielmehr in bestimmten Grenzen bewegt. Die Professionellen müssen also, wie oben beschrieben, nicht nur eine Position einnehmen, sondern zusätzlich die Grenzen eines Spielraums bestimmen, die ihnen eine Verhandlung mit den Adressatinnen und Adressaten erlaubt. In diese Spielraumbestimmung sind nun die jeweiligen Ursachen des abweichend Handelns, also die Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten, mit einzubeziehen. Dies würde bedeuten, dass die Grenzen in der Verhandlung über soziale Normen individuell gesetzt werden können.

Thiersch weist an anderer Stelle (Thiersch 2006, S. 128 f.) darauf hin, dass normabweichendes Handeln Reaktionen erfordern. Diese Reaktionen oder Sanktionen sollten in der konkreten Situation des normabweichenden Handelns eintreten und dabei die Normverletzung markieren. Die Markierung ist geprägt von Deutlichkeit und beherrschter Sicherheit. Die Markierung dient dazu, der Person gegenüber deren abweichendes Handeln zu signalisieren. Als Reaktionen oder Sanktion sieht Thiersch Ermahnen, Einschränken sowie die Präsentation alternativer Konfliktlösungsmöglichkeiten. Als Gefahr hingegen sieht Thiersch eine Veralterung der Normverdeutlichung, in der das abweichende Handeln und die sozialpädagogische Reaktion in keinem nachvollziehbaren Verhältnis zueinander stehen. Die Markierung der Normverletzung darf nach Thiersch ebenso nicht die alleinige Bearbeitung abweichenden Handelns darstellen, da die Sinnhaftigkeit sozialer Normen dadurch nicht vermittelt werden kann.

Für die Adressatinnen und Adressaten ihrerseits bestehen in den von Thiersch angedeuteten Verhandlungen möglicherweise Grenzen, die sie nicht überschreiten, um sich den Positionen der Professionellen anzunähern. Für sie bestünde dann die Möglichkeit, die Interaktion abubrechen und damit die Arbeitsbeziehung zu beenden. Im Handlungsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wäre beispielsweise ein Ausbleiben der Besuche die Folge.

In dem Konflikt zwischen den unterschiedlichen Positionen hinsichtlich sozialer Normen müssen die Professionellen laut Thiersch die Adressatinnen und Adressaten jedoch weiterhin anerkennen, um eine vertrauensvolle Beziehung zu erhalten (Thiersch 1998, S. 42 f.). Böhnisch (2006, S. 183) konkretisiert die Aushandlung zwischen Professionellen und Adressatinnen und Adressaten hinsichtlich der Arbeitsbeziehung unter Einbezug der Ursachen abweichenden Handelns. Aufgabe der Professionellen im Umgang mit deviant handelnden Kindern und Jugendlichen ist der Aufbau einer pädagogischen Beziehung (Arbeitsbeziehung) zwischen Adressatinnen und Adressaten sowie Professionellen. Dies geschieht, indem das deviante Verhalten als Bewältigungsverhalten verstanden und angenommen wird und dies auch gegenüber den Kindern und Jugendlichen signalisiert wird. Erst dann kann der eigene Standpunkt in Form einer sozialen Norm vertre-

ten werden bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung einer vertrauensvollen pädagogischen (Arbeits-)Beziehung.

„Grundvoraussetzung und Problematik dieser helfenden Beziehung gleichermaßen ist, dass die PädagogInnen die subjektiven Bewältigungsseiten des abweichenden oder delinquenten Verhaltens verstehen und dies in der Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen deutlich machen können. Dieses Akzeptieren der subjektiven Bedeutung von Devianz beinhaltet aber nicht, dass die Tat nun gebilligt oder gutgeheißen wird. Es geht vielmehr darum, dass die betreffenden Kinder und Jugendlichen spüren, dass die Bewältigungssignale, die in der Tat enthalten sind, angenommen und zurückgespiegelt werden. Wenn dies gelingt, dann können die SozialpädagogInnen auch ihren Standpunkt deutlich machen, in dem sie zeigen, dass sie das Delikt – vor allem auch aus ihrer personalen Stellungnahme heraus – nicht billigen, dennoch aber eine vertrauensvolle Beziehung zu den Jugendlichen aufzubauen in der Lage sind.

Die Bewältigungsdimension der Tat verstehend zu akzeptieren und gleichzeitig Grenzen aufzuzeigen und als eigenen Standpunkt zu vertreten, ist also ein interaktiver Vorgang, der nicht auf der Ebene der rational-kognitiven Bewertung, sondern auf der emotionalen Ebene des *Pädagogischen Bezugs* abläuft“ (Böhnisch 2006, S. 183).

Böhnisch sieht somit als Voraussetzung der Reproduktion und Durchsetzung sozialer Normen eine Arbeitsbeziehung zwischen Professionellen und Adressatinnen bzw. Adressaten. Dazu ist es notwendig, dass die Professionellen die Adressatinnen und Adressaten nicht aufgrund des abweichenden Handelns labeln (zum Labeling Approach: Lamnek 2007), vielmehr besteht die Notwendigkeit, zwischen Person und abweichendem Handeln zu differenzieren und diesen differenzierten Blick gegenüber den Adressatinnen und Adressaten deutlich zu machen. Böhnisch beschreibt ein gelingendes Grenzen setzen gegenüber Kindern und Jugendlichen also in einem Kontext, in dem eine positive Beziehung zwischen ihnen und der Person, die Grenzen setzt, besteht. Diese Beziehung ist gekennzeichnet durch Anerkennung und Zuwendung, die auch bei Sanktionierung abweichenden Handelns aufrechterhalten bleibt (Böhnisch 2006, S. 189). Böhnisch bezieht sich hierbei auf den Begriff des „Pädagogischen Bezugs“ von Herman Nohl und bezeichnet die Professionellen der Sozialen Arbeit als „andere Erwachsene“, da sie gegenüber Kindern und Jugendlichen eine andere Rolle (bzw. keine konkrete Rolle) einnehmen als die meisten Erwachsenen in deren üblichen Umfeld:

„Dieser emotional strukturierte Pädagogische Bezug ist in sich ambivalent: Jugendliche orientieren sich hauptsächlich an der Gleichaltrigenkultur in mehr oder minder radikaler Distanz zur Erwachsenengesellschaft, gleichzeitig sind sie neugierig aufs Erwachsenwerden. Sie wollen – halbbewusst – erwachsen werden, aber eben nicht so, wie die



meisten Erwachsenen um sie herum. Ein pädagogischer Bezug kann sich also nur in Hinwendung zu und Zuwendung von *anderen* Erwachsenen entwickeln; solchen Erwachsenen also die die Masken und Rituale ihrer Rollen und Positionen ablegen können, die sich nicht hinter ihrer Generationsmacht verschanzen und die sich gegenüber den Jugendlichen öffnen können. Damit sind aber nicht die Eltern gemeint, von denen man sich als Jugendlicher ablösen muss und zu denen man weiter Beziehungen im biografisch Privaten hat. Der Pädagogische Bezug, von dem hier die Rede ist, entwickelt sich mit Erwachsenen im biografisch-öffentlichen Raum außerhalb der Familie. Es sind Erwachsene, an denen die Jugendlichen spüren, dass sie ihnen etwas bedeuten, dass das Eingehen auf Jugendliche auch für diese Erwachsenen und deren eigene persönliche Entwicklung und biografische Integrität wichtig ist“ (Böhnisch 2006, S. 189).

Die Professionellen folgen als andere Erwachsene keinen konkreten Rollenvorgaben. Die Offenheit des Handlungsfelds der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit den wie oben beschriebenen vagen Rollenvorgaben erweist sich somit als ideale Voraussetzung zum Aufbau einer Arbeitsbeziehung zwischen Professionellen und Adressatinnen und Adressaten im Sinne eines Pädagogischen Bezugs im Alltag der Kinder und Jugendlichen.

Als schließlich dritte Maxime der Normenverhandlung sieht Thiersch (1998, S. 43 ff.) im Rahmen einer allgemeinen (primären) Prävention eine Ressourcenorganisation und Erlangung von Handlungskompetenz, um Verhandlungen über Normen erst möglich zu machen und Subjekte in die Lage zu versetzen, diese Verhandlungen zu führen. Die notwendigen Handlungskompetenzen beziehen sich dabei auf die Sicherheit einer eigenen Position, auf die Fähigkeiten, nein sagen zu können und eigene Probleme der Subjekte im Zusammenhang mit Handlungserwartungen Anderer sehen zu können.

Die Professionellen der Sozialen Arbeit sind demnach im Vorfeld von Aushandlungsprozessen gefordert, entsprechende Handlungskompetenzen der Adressatinnen und Adressaten zu fördern bzw. dazu erforderliche strukturbezogene Angebote hinsichtlich ihrer Lebensbedingungen bereitzustellen und Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen (Böllert 2012, S. 629). Dies kann jedoch auch so gelesen werden, dass in der jeweiligen Aushandlungssituation den Adressatinnen und Adressaten eine vorhandene Kompetenz zugeschrieben werden muss, ihnen also zugebilligt wird, ihre eigene Position zu markieren und zu begründen. Dies bedeutet einerseits, ihnen die entsprechenden Redebeiträge zuzugestehen, andererseits jedoch auch, ihre Argumentation und die dahinter liegende Logik wahrzunehmen und auf sie einzugehen. Die zweite und dritte Maxime sind daher kaum Trennbar, da der eingeforderte Diskurs sowohl Handlungskompetenzen voraussetzt als auch Professionelle, die den Adressatinnen und Adressaten diese Handlungskompetenzen zuschreiben und ermöglichen.

Die Betrachtung der hier referierten theoretisch-normativen sozialpädagogischen Bearbeitung von normabweichendem Handeln sowie Reproduktion, Konstruktion und Durchsetzung sozialer Normen gegenüber Kindern und Jugendlichen ergibt zusammenfassend offene Punkte und Fragen:

- 1) Um im sozialpädagogischen Rahmen soziale Normen zu Reproduzieren und Durchzusetzen ist eine positive Arbeitsbeziehung geprägt durch Vertrauen und Anerkennung notwendig. Gleichzeitig besteht nach wie vor eine Asymmetrie in dieser Arbeitsbeziehung, in der die Professionellen einen anderen sozialen Status einnehmen als die Kinder und Jugendlichen. Zu betrachten ist demnach die Arbeitsbeziehung sowie der soziale Status der Professionellen und deren Konstruktionsprozesse.
- 2) Soziale Normen werden in Aushandlungsprozessen verhandelt, die durch normabweichendes Handeln initiiert werden können. Diese Aushandlungsprozesse können u. a. gekennzeichnet sein durch den Kindern und Jugendlichen zugeschriebene Diskurskompetenzen. Konstitutive Bedingungen sozialer Normen ergeben sich also in mikrosozialen Interaktionen zwischen den Professionellen und Adressatinnen und Adressaten im Rahmen von normabweichenden Handlungen sowie in der Verständigung über soziale Normen.
- 3) Als Reaktion auf normabweichendes Handeln sind die Professionellen aufgefordert, Grenzen anhand von Reaktionen und Sanktionen zu markieren. Damit konstruieren sie soziale Normen und deren Gültigkeit. Wie gelingt es den Professionellen, in normabweichendem Handeln folgenden Interaktionen soziale Normen zu konstruieren und Sanktionen durchzusetzen?

---

## Sozialtheoretische Bezüge

Die oben kurz angerissene historische Betrachtung des Professionsdiskurses in der Sozialen Arbeit zeigt hinsichtlich der dafür genutzten Sozialtheorien Parallelen zur soziologischen Theoriediskussion und -nutzung in Bezug auf Soziale Normen und normabweichendes Handeln. In der Soziologie dominierte bis in die 1960er und 70er Jahre hinein der strukturfunktionalistische Theorieansatz von Parsons zur Betrachtung normabweichenden Handelns und sozialer Normen. Demnach existiert in einer Gesellschaft ein einheitliches Normensystem, welches durch Sozialisation und soziale Kontrolle aufrechterhalten wird (Groenemeyer 2008, S. 74). Die Profession der Sozialen Arbeit erfüllt dabei, auch als Sozialisationsakteur, die Funktion der sozialen Kontrolle (siehe oben). Normabweichendes Handeln wird durch nicht erfüllte Handlungserwartungen, Rollenkonflikte sowie misslungene Sozialisation erklärt (Groenemeyer 2008, S. 74). Parsons (1964, S. 204 ff.) geht im

Rahmen gelingender Sozialisation von Rollen aus, die Subjekte in der Gesellschaft einnehmen. Die Konformität mit diesen Rollen ist notwendig, um in Interaktionen die gegenseitigen Erwartungen zu erfüllen. Zur Gewährleistung von Rollenkonformität existieren zwei Mechanismen.

Der erste Mechanismus ist die Sozialisation, in der Subjekte ihre Rollen erlernen. Für den Sozialisationsprozess sind nach Parsons (1964, S. 211 f.) zwei komplementäre Rollen notwendig. Die Rolle des Sozialisierenden ist komplementär zur Rolle des Sozialisanden. Wie komplementäre Rollen zu einander stehen bzw. was ihre Komplementarität ausmacht, bleibt, mit Ausnahme hinsichtlich Geschlecht, Eltern/Kind und Schule/Lehrerinnen bzw. Lehrer, weitestgehend offen. Der zweite Mechanismus ist der der sozialen Kontrolle, der auf Subjekte abzielt, die die Möglichkeit einer gelingenden Sozialisation hatten, jedoch trotzdem normabweichend handeln. Soziale Kontrolle wird als Gegenhandeln gegenüber normabweichendem Handeln beschrieben (Parsons 1964, S. 204 ff.). In beiden Mechanismen stellen Sanktionen das Mittel dar, welches bei normabweichendem Handeln eingesetzt wird, um Normkonformität herzustellen und soziale Normen zu übertragen und durchzusetzen.

Kritisiert wurde an Parsons Theorie, dass man mit ihrer Hilfe nicht erkennen kann, wann Regelverletzungen und normabweichendes Handeln vorliegt (Groenemeyer 2008, S. 75). Weiterhin kritisiert Cicourel (1973, S. 159 f.) Parsons Aussagen zu Rollenerwartungen, sozialem Status und Sanktionen. Parsons geht davon aus, dass bereits geteilte oder institutionalisierte Rollenerwartungen der Interaktanten bekannt sind, dass institutionalisierte Sanktionen oder gemeinsame Wertorientierungen bestehen. Cicourel bezweifelt diese Annahmen und geht davon aus, dass weder Wertorientierungen noch Rollenerwartungen von allen Interaktanten gleichermaßen geteilt werden, übereinstimmen oder solche Orientierungen akzeptiert werden. Parsons (1964, S. 269) selbst konstatiert, dass die Erwartungen hinsichtlich der Rolle eines Subjektes sowie den Handlungserwartungen gegenüber dem Subjekt nicht notwendigerweise eindeutig sind und dem Subjekt nicht immer bekannt sein können. Ein Problem ergibt sich also aus der Interpretation konkreter Situationen, in denen von generalisierten Normen auf situationsspezifische Handlungserwartungen zu schließen ist. Wie diese Interpretation geschieht spricht Parsons jedoch nicht an.

Die Kritik an Parsons strukturfunktionalistischer Erklärung der Bedeutung normabweichenden Handelns und sozialer Normen führt zu interaktionistischen und phänomenologischen Theorieansätzen (Groenemeyer 2008, S. 75 f.). In diesen wird nicht von einem einheitlichen, feststehenden Normengerüst einer Gesellschaft ausgegangen, vielmehr werden soziale Normen (und damit auch normabweichendes Handeln) immer wieder in Interaktionen neu hervorgebracht, in denen die Handlungserwartungen der jeweils beteiligten Akteurinnen und Ak-

teure sowie die Situation selbst maßgeblich sind. Soziale Normen sind dadurch als übergeordnete Handlungsorientierungen zu verstehen, ohne umstandslos handlungsbestimmend zu wirken (Groenemeyer 2008, S. 76). Damit wird einer pluralisierten Gesellschaft, wie auch Thiersch sie für sein normativ-theoretisches Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit zugrunde legt, Rechnung getragen. Wie oben dargestellt behandelt dieses Konzept die Reproduktion und Durchsetzung sozialer Normen als individuelle, situative Interaktion zwischen Professionellen der Sozialen Arbeit und deren Adressatinnen und Adressaten, der u. a. interaktionistische und phänomenologische Theorien zugrunde liegen. Die dort angesprochenen mikrosoziologischen Aushandlungsprozesse sozialer Normen können somit unter Rückgriff auf den symbolischen Interaktionismus und der Phänomenologie betrachtet werden. Die folgenden Überlegungen bedienen sich daher der Theorie des symbolischen Interaktionismus, hier besonders den ursprünglichen Ausführungen von Mead (2005) vom Beginn des 20. Jahrhunderts, und der Phänomenologie Berger & Luckmanns (2007). Da Berger & Luckmann sich sowohl auf Mead als auch auf Schütz (Schütz & Luckmann 2003) beziehen, sind sie aneinander anschlussfähig (Knoblauch 2009; Bergmann & Hoffmann 1985). Beide Ansätze erklären die Konstruktion sozialer Ordnung in einem mikro- und mesosozialen Ansatz. Ziel dieser Überlegungen ist die Erarbeitung einer theoretischen Basis zur Konstruktion sozialer Ordnung und sozialer Normen als und in Institutionen. Als dritte Komponente werden die theoretischen Grundlagen von Popitz (2006 und 1980) zu sozialen Normen herangezogen, die als Heuristik in der Empirie genutzt werden können.

---

## Soziale Ordnung

Die menschliche Kommunikation wird durch die Nutzung mehr oder weniger signifikanter Symbole vollzogen. Als solche Symbole dienen vorwiegend die (verbale) Sprache aber auch Gesten, Mimik etc. Signifikante Symbole kommunikativer Prozesse sind durch soziale Prozesse, durch Interaktionen, entstanden, denn lediglich durch die sozial geteilte Sinnzuschreibung wird die individuelle Nutzung ebenfalls sinnvoll (Mead 2005, S. 44). In der Interaktion erlangt ein Symbol eine geteilte Sinnzuschreibung, indem Person A dieses Symbol äußert und Person B darauf reagiert. Person A kann davon ausgehen, dass sein geäußertes Symbol die Reaktion bewirkt hat, insbesondere dann, wenn diese Reaktion auch zukünftig erfolgt und dadurch erwartbar wird. Das Symbol erhält damit einen Sinn, da es mit einer Reaktion verknüpft ist, die geplant hervorgerufen wird. Person B weiß im Folgenden ebenfalls, dass das Symbol verwendet wird, um bei ihm diese Reaktion hervorzurufen. Person A nutzt das Symbol, um die Reaktion bei Person B hervor-

zurufen. Würde Person B dieses Symbol nutzen, kann Person A ebenfalls die mit dem Symbol verbundene Reaktion zeigen. Das Symbol erhält dadurch eine sozial geteilte Sinnzuschreibung. Durch die von allen Mitgliedern einer Gesellschaft geteilten Sinnzuschreibungen zu den von ihnen genutzten Symbolen kann die oder der Einzelne erwarten, dass die von ihr oder ihm verwendeten Symbole tendenziell bei anderen die gleichen Reaktionen auslösen, wie sie sie bei ihr oder ihm selbst hervorrufen würden. Die Handlung der bzw. des Einzelnen beeinflusst folglich die Reaktionen Anderer (zumeist) in von ihr oder ihm erwünschter Weise. Die tatsächlich erfolgende Reaktion der Anderen lässt dieser wiederum eine folgende Reaktion beim Einzelnen erwarten, die der gleichen der Anderen entsprechen würde usw. (Mead 2005, S. 191). Daraus ergibt sich eine reziproke Beeinflussung der sozialen Gruppe auf die Einzelne bzw. den Einzelnen und vice versa (Mead 2005, S. 260). Diese Beeinflussung findet nicht nur in intendierten kommunikativen Prozessen statt, sondern auch bei anderen Handlungen, die soziale Folgen haben oder zumindest von anderen als sozial wahrgenommen werden. Auf solche sozialen Handlungen wird von der sozialen Gemeinschaft reagiert, wie es einem gemeinschaftlich zugeschriebenen Sinn dieser Handlungen entspricht. Diese Handlungen rufen also in der Gemeinschaft oder in jeder und jedem Einzelnen tendenziell aufgrund des sozial zugeschriebenen Sinns die gleiche Reaktion hervor. Diese Reaktion wiederum beeinflusst die oder den ursprünglich Handelnden.

Existieren Handlungen, denen ein sozial geteilter Sinn zugeschrieben wird und folglich gemeinschaftlich zu erwartende Reaktionen folgen, dann gibt es eine soziale Ordnung, in deren Rahmen das Handeln der Einzelnen an den Erwartungen der jeweiligen sozialen Gemeinschaft (oder zumindest eines großen Teils dieser) orientiert ist. Insbesondere in sozialen Prozessen, in denen ein gemeinschaftliches Ziel verfolgt wird, orientieren sich die Handlungen einzelner an der Zielerreichung sowie an den Handlungen anderer. Die beteiligten Personen können dabei unterschiedliche, jedoch aufeinander abgestimmte Handlungen vornehmen, um das gemeinschaftliche Ziel zu erreichen. In diesem sozialen Prozess werden soziale Rollen eingenommen, die sich durch aufeinander abgestimmte soziale Handlungen differenzieren. Nach Mead kann insbesondere im Spiel eine solche Koordinierung der Handlungen der Beteiligten zwecks Erreichung eines gemeinsamen Ziels abgelesen werden. Durch die Koordinierung der einzelnen Rollen, sowohl in einem Spiel als auch in anderen sozialen Prozessen, entwickelt sich im Laufe der Zeit ein ausdifferenzierendes Regelsystem (Mead 2005, S. 193 f.). Sowohl Mead (2005, S. 255) als auch Berger & Luckmann (2004, S. 58 f.) sprechen in diesem Fall von gesellschaftlichen Institutionen.

„Somit sind die Institutionen der Gesellschaft organisierte Formen der Tätigkeit der Gruppe oder der Gesellschaft – und zwar so organisiert, daß das einzelne Mitglied der

Gesellschaft adäquat und gruppenkonform handeln kann, indem es die Haltung anderer zu dieser Tätigkeit einnimmt“ (Mead 2005, S. 308).

Die unterschiedliche Rollenübernahme bzw. Rollenkoordination wird nach Mead (2005) insbesondere in der Kinder- und Jugendphase im Spiel und Wettkampf (play und game) praktiziert. Sozialisationstheoretisch (Tillmann 2006) übernehmen Kinder und Jugendliche insbesondere in den Sozialisationsinstitutionen bestimmte Rollen: in der Familie die des Kindes, in der Schule die der Schülerin bzw. des Schülers. Die jeweiligen Rollen werden durch Interaktion mit den Eltern respektive den Lehrkräften und anderen Beteiligten konstruiert. Wie oben bereits angesprochen ist anzunehmen, dass in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit die Rollen der Adressatinnen und Adressaten weitaus offener sind und die jeweiligen Handlungserwartungen an sie einer umfangreicheren Aushandlung unterliegen. Die erwachsenen Professionellen nehmen dabei als „andere Erwachsene“ ebenfalls weniger vordefinierte Rollen ein. Dies ermöglicht grundsätzlich eine andere (Arbeits-)Beziehung (Pädagogischer Bezug) als in den Institutionen der Familie und der Schule und damit einen anderen Zugang zu den Kindern und Jugendlichen hinsichtlich der Aushandlung sozialer Normen in der Interaktion. Im Grunde entsteht dadurch vermehrt die Möglichkeit für Kinder und Jugendliche, in Aushandlungen über Handlungserwartungen und entsprechende soziale Normen einzutreten, als in Institutionen, in denen restriktivere Rollenerwartungen (inkl. den damit verbundenen Handlungserwartungen und sozialen Normen) existieren. In der Offenen Kinder- und Jugendarbeit bietet sich also im Alltag der Spielraum für entsprechende Aushandlungsprozesse, die mit anderen Erwachsenen geführt werden. Bietet sich in der herkömmlichen Freizeit lediglich zwischen Kindern und Jugendlichen ein solch weiter Spielraum, treten hier also Kinder und Jugendlichen gegenüber Erwachsenen als Aushandlungspartnerin bzw. Aushandlungspartner auf.

---

## **Institutionen und die Übernahme sozialer Ordnung**

Der einzelne Mensch kann durch die Sprache die Haltungen der Gemeinschaft erfahren und dadurch die bereits konstituierte Rolle der anderen einnehmen. Über diese Rolleneinnahme erfährt er die Haltungen der anderen, die gemeinsamen Reaktionen auf bestimmte Dinge. Durch die Übernahme dieser Haltungen übernimmt er die bereits bestehende soziale Ordnung und Moral der Gesellschaft und wird durch diese kontrolliert (Mead 2005, S. 204f.). Richtet die bzw. der Einzelne im Folgenden ihr bzw. sein Handeln beständig nach den gemeinschaftlichen Haltungen aus, habitualisiert bzw. routinisiert sie ihre bzw. er seine Handlungen und Reaktionen bezüglich immer wiederkehrenden gleichen oder ähnlichen Situatio-