

Erschienen in: deutsche jugend, Heft 2/2014, S. 68-77

**Julia Kausch/ Benedikt Sturzenhecker**

## **Adressatenbilder in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – eine exemplarische Erkundung**

Die exemplarische Studie, von der im Folgenden berichtet wird, geht davon aus, dass die Bilder, Wahrnehmungen und Sichtweisen, die sich pädagogische Fachkräfte in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit von ihren Adressat(inn)en, also den Kindern und Jugendlichen, machen, für die Gestaltung von pädagogischer Interaktion und Beziehung folgenreich sind. Denn: „Wie man etwas sieht, entscheidet darüber, als was es sichtbar wird“ (Schürmann 2008, S. 23); anders gesagt: Bilder von Adressat(inn)en haben Handlungskonsequenzen. Um dem Anspruch pädagogischer Professionalität als ein „Wissen, was man tut“ (Klatezki) nachzukommen, gilt es die Wirklichkeits- und Handlungsmacht pädagogischer Wahrnehmungen zu reflektieren. Fachkräfte sollten ihre Adressatenbilder a) offen halten gegenüber den betroffenen Personen und b) abgleichen mit den Adressatenbildern von Konzepten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, um prüfen zu können, inwieweit sie fachliche Qualitätsstandards umsetzen.

Deshalb wurden in der hier referierten Studie fünf Fachkräfte aus Hamburger Jugendhäusern mit folgender Kernfrage untersucht: Welche Adressatenbilder haben pädagogische Fachkräfte in der Offenen Jugendarbeit? Diese Analyse bezieht sich auf konzeptionelle Bilder von Adressat(inn)en im Bildungs- und Beziehungsansatz der Jugendarbeit, an die zum Einstieg kurz erinnert wird. Dann wird ein theoretisches Konzept des Adressatenbildes entwickelt und knapp in die Forschungsmethoden der qualitativen Studie eingeführt. Nach der Vorstellung der Ergebnisse werden diese im Blick auf die Ansprüche theoretischer Jugendarbeitskonzepte kritisch bewertet.

### **Konzeptionelle Adressatenbilder im Bildungs- und Beziehungsansatz**

Bildungskonzepte (vgl. Lindner/Sturzenhecker 2004; Scherr 1997) von Jugendarbeit setzen den emanzipatorischen Strang der Jugendarbeitstheorie seit den 1960er Jahren fort (vgl. Scherr/ Sturzenhecker 2013) und bestehen mit dem § 11 SGB VIII darauf, dass sich in der Jugendarbeit ein selbstbestimmtes und gesellschaftlich handlungsfähiges Subjekt entwickeln können soll. Diese Ansätze verstehen Bildung (oder auch Selbstbildung) so, dass sich Kinder und Jugendliche Gesellschaft und Welt selbsttätig aneignen und dabei ihre Subjekthaftigkeit zu entfalten suchen. Aufgabe pädagogischer Fachkräfte ist es demnach, „in dialogischer Deutung mit den Jungen und Mädchen deren Bildungsthemen und -anlässe zu entdecken, herauszufordern und anzuregen und diesen Prozess der Entwicklung von zunehmender mitverantwortlicher Selbstbestimmung zu assistieren“ (Sting/Sturzenhecker 2013, S. 384). Müller, Schmidt und Schulz (2008) weisen mit Bernfeld darauf hin, dass solche „Bildungsförderung“ weniger ein aktives „Tun (,Fordern, Verbieten, Anfeuern und Belohnen‘)“ als ein „Nichtstun (,Beobachten, Zusehen, Leben‘)“ meine (Müller/Schmidt/Schulz 2008, S. 33). Solches Beobachten wird hier als ‚Kunst des Wahrnehmens‘ zur primären Aufgabe der Professionellen, die in sensibler und reflektierter Resonanz darauf die Inhalte und Formen der Selbstbildung der Jugendlichen aufgreifen und mit ihnen zu entfalten suchen.

Die Bildungsansätze von Jugendarbeit mit dem Ziel der Befähigung zu Selbstbestimmung, gesellschaftlicher Mitverantwortung und sozialem Engagement (vgl. §11 SGB VIII) entwerfen ein Bild von mündigen Individuen, die sich aktiv und selbstbewusst in die

Gesellschaft einbringen können. Allen Kindern und Jugendlichen wird hier gleichermaßen Fähigkeit und Motiv zur selbsttätigen Aneignung der Gesellschaft zugeschrieben. Die pädagogische Assistenz solcher Bildung nimmt ihren Ausgang bei den Interessen, Themen und konstruktiven Selbstbildungsweisen der Jugendlichen und nicht bei potenziellen Gefährdungen (vgl. Deinet/Müller 2012, S. 10), Bewältigungsproblemen und/ oder Risiken abweichenden Handelns.

Der konzeptuelle Anspruch der Jugendarbeit, der Selbstbildung von Kinder und Jugendlichen zu assistieren, hat als Voraussetzung (aber auch als Inhalt), dass sich eine spezifisch qualifizierte Beziehung zwischen den jeweiligen Adressat(inn)en und ihren pädagogischen Fachkräften entwickelt (hat). Mit der zunehmenden Ablösung vom Elternhaus suchen Jugendliche nicht nur Peers als Beziehungspartner, sondern auch andere außerfamiliäre Erwachsene mit Lebenserfahrung, die sie in den Fachkräften finden (Schröder 2005, S. 146). Die Fachkräfte als Gegenüber können von den Jugendlichen als Orientierungshilfe für ihre eigene Entwicklung genutzt werden. Die Pädagog(inn)en werden zur Reibung und Abarbeitung als Gegenüber in einer ‚wahren‘ und auf Freiwilligkeit und Offenheit beruhenden sowie gleichzeitig Verlässlichkeit bietenden Beziehung gesucht (Schröder 1999, S. 388).

Mit dem psychoanalytischen Konzept der Übertragung wird erklärt, dass Fachkräfte zeitweise stellvertretende Positionen für frühere Beziehungspartner der Jugendlichen einnehmen, auf die Adoleszente frühere konfliktreiche und affektgeladene Beziehungsmuster übertragen. Hier ist die pädagogische Aufgabe, diese Gefühle im Sinne eines „Containers“ (Bion 1992) zunächst anzunehmen und zu halten, um sie dann zu „verdauen“ oder auch zu „entgiften“ (vgl. Mertens 1993, S. 37, 56), mit eigenen Gefühlen anzureichern und schließlich so umzuwandeln, dass sie dem Heranwachsenden so „in einer modulierten, weniger affektintensiven und gemilderten Form“ (Mertens 1993, S. 65) ‚zurückgeben‘ werden können. Eine bloße Aufdeckung von unangenehmen Gefühlen würde eine Verschlimmerung bedeuten und Schamgefühle auslösen. Würde lediglich der haltende Aspekt in der Beziehung betont, käme es zu einer fortwährenden Neuinszenierung konflikthafter Szenen, die sich so festigten. Der Beziehungsansatz sieht die Jugendlichen also als aktive Beziehungssuchende, die ihre pädagogischen Gegenüber (auch mit negativen Emotionen und Konflikten) herausfordern und ihnen über die Gewähr von Verlässlichkeit und Reflexivität ermöglichen, neue Selbstbilder und Beziehungsweisen zu erproben und zu entwickeln.

### **Zum Begriff des Adressatenbildes**

Nach Eva Schürmann (2008) gestaltet sich individuelle Wahrnehmung weder komplett frei oder willkürlich noch vollends determiniert, sondern sie sei in intersubjektive Praxis eingebunden, die einen Wahrnehmungsstil prägt und sich gleichzeitig von diesem prägen lässt. Sehen sei nicht nur reine Informationsaufnahme, sondern immer gleichzeitig auch Interpretations- und Deutungsprozess (vgl. Schürmann 2008, S. 55). Etwas ‚sehen-als-etwas‘ sei mit dem visuellen Erfassen sofort gegeben und erfolge nicht etwa erst nachträglich (vgl. Schürmann 2008, S. 72). Für die interpersonelle Wahrnehmung gelte, dass menschliches physikalisches Sichtbarsein auch soziales Sichtbarsein sei. Erblicken die Pädagog(inn)en ihre Adressat(inn)en im Offenen Bereich, verbindet sich damit eine Ansprache- und Aufforderungsdimension (vgl. Schürmann 2008, S. 189). Wahrnehmung über persönliche und professionelle Wahrnehmungsschemata ist also immer auch mit Interaktion verwoben.

Bedacht werden muss bei jeder Analyse des Phänomens Wahrnehmen/Sehen, dass es sich zusätzlich über das, was (noch) nicht gesehen wird, konstituiert. Ein Allgemeines wird

zugunsten einer Fokussierung auf Spezifisches ausgeblendet. Dass, was fokussiert wird, wird scharf, worauf (unbewusst oder bewusst) geachtet wird, wird klar und das Andere tritt jeweils in den Hintergrund. Aus einem diffusen vielfältigen Hintergrund wird so unter Prozessen der Ausblendung oder des Übersehens eine spezifische Figur erschlossen (vgl. Schürmann 2008, S. 24). Sehen sei so tätige Form als Umgang mit der Vieldeutigkeit der sichtbaren Welt und so auch praktisch wirksam. Pointiert könnte formuliert werden: Sehen ist Handeln (vgl. Schürmann 2008, S. 67).

Für die Studie wurde folgende vorläufige Arbeitsdefinition des Adressatenbildes verwendet: Ein Adressatenbild ist die innere Repräsentanz eines oder mehrerer Adressat(inn)en von pädagogischen Fachkräften (hier der Offenen Jugendarbeit), das sich vor dem Hintergrund der Person und der pädagogischen Professionalität aufspannt und sich aus unterschiedlichen Wahrnehmungsdimensionen in einem unabschließbaren Prozess bildet (und so auch veränderbar bleibt). Fünf Dimensionen sind für die Wahrnehmung von Adressat(inn)en zentral: Personales Selbstverständnis, beruflicher Habitus, professionelle (Selbst-)Reflexivität, Interaktion und Beziehungsgestaltung mit Adressat(inn)en als Gegenüber und die organisationelle Rahmung. Einige Prozesse entziehen sich dabei der bewussten Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit der pädagogisch Handelnden. Insgesamt ist das Adressatenbild immer verbunden mit dem Selbstbild der Pädagog(inn)en: Sich ein Bild von Adressat(inn)en zu machen, impliziert immer, sich damit auch ein Bild von der eigenen pädagogischen Rolle und Aufgabe zu machen.

## **Forschungsmethoden**

Der Vorgang des ‚Sich-ein-Bild-Machens‘ bleibt ein intrinsischer Vorgang, dessen Inhalt jedoch in Teilen aus Erzählungen, bspw. über den pädagogischen Alltag, über die Adressat(inn)en oder die Beziehung zu diesen, herauslesbar ist bzw. für andere von außen wahrnehmbar wird. In der Versprachlichung eines immateriellen Bildes wird es in einem reflexiven Darstellungsmoment sichtbar (vgl. Schürmann 2008, S. 23). Festgehalten werden kann also, dass das Bild, das sich Fachkräfte in der Offenen Jugendarbeit von ihren Adressat(inn)en machen, (wenn auch begrenzt) über Sprache kommuniziert werden kann.

Deshalb schien es angemessen, Fachkräfte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit offenen, leitfadengestützten Interviews nach ihren Adressatenbildern zu befragen. Durch Zufallsoperationen wurden aus einem Internetverzeichnis Hamburger Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit ausgewählt; fünf Fachkräfte erklärten sich zu einem Gespräch bereit. Die fünf befragten pädagogischen Fachkräfte waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 33 und 61 Jahren alt und arbeiteten seit mindestens sieben Jahren in der jeweiligen Einrichtung. Die Fachkräfte verfügten über Ausbildungen als Erzieher/in und in Dipl. Soz.Pädagogik/Soziale Arbeit, die teilweise durch spezifische Fortbildungen ergänzt wurden. Alle sind als hauptamtliche Mitarbeiter in Leitungs- oder stellvertretenden Leitungspositionen tätig. Die erzählauffordernde Einstiegsfrage lautete: „*Wenn Sie an einen typischen Tag mit offenem Angebot für Jugendliche hier in Ihrer Einrichtung denken, wie würden Sie die teilnehmenden Jugendlichen aus Ihrer Sicht beschreiben?*“ Die Interviews wurden transkribiert und entlang der Forschungsfrage kodiert. Auf Grundlage dieser Systematisierung wurden einzelne Adressatenbilder herauszuarbeiten, die gleichzeitig immer auch Konstruktionen der pädagogischen Rollen und Aufgaben enthalten.

## **Fünf exemplarische Adressatenbilder**

Im Folgenden werden die komplexen Adressatenbilder von vier Pädagogen und einer Pädagogin verknüpft zusammengefasst. Dabei wird immer auch der Zusammenhang von Adressaten- und pädagogischem Selbstbild verdeutlicht. Das erste Bild wird etwas ausführlicher zusammengefasst, um wenigstens einen Eindruck der ursprünglich wesentlich längeren Interpretationen zu geben. Alle Originalbegriffe der Befragten stehen in doppelten Anführungszeichen und sind kursiv gesetzt.

#### *Adressatenbild: Regelbrecher vs. Regelsetzer*

Das Aufgabenverständnis des Pädagogen 1 beschreibt er als *„in aller erster Linie die Jugendlichen dahin zu begleiten, dass sie es schaffen, ein bestimmtes Werte- und Normensystem zumindest zu akzeptieren und nicht mit diesem Werte- und Normensystem zu kollidieren“*. Die Akzeptanz bei den Jugendlichen für das gesellschaftliche Wertesystem zu schaffen, erfolgt über *„Bezugsarbeit als Bezugsperson der Jugendlichen“*. Diese Aufgabe erlebt der Pädagoge als schwierig (*„ist es ein Stückweit eine Sisyphusarbeit, ihnen das beizupolen“*), da das Handeln der Adressat(inn)en durch ein wiederholt konflikthafte Verhalten gekennzeichnet ist. Das zu vermittelnde Regelsystem wird in der Einrichtung durch die Person des Pädagogen vertreten. Er entscheidet vor dem Hintergrund seiner persönlichen Wertmaßstäbe und der selbstgesetzten Hausregeln, welche Verhaltensweisen ‚richtig‘ und welche ‚falsch‘ sind. Positiv wird ein Verhalten beurteilt, wenn Adressatinnen und Adressaten sich *„relativ ruhig verhalten“*, *„mit einem gewissen Grundrespekt mir gegenüber in die Einrichtung kommen“* und *„das im Haus bestehende Regelwerk achten“*.

Konfliktsituationen in der Einrichtung sind allerdings Normalität: *„Provozieren, blöde Sprüche, im Zweifel auch Beleidigungen“* und *„Grenzen austesten, wann die Betreuer laut oder stinkig werden“* sind dabei als *„normale Konfliktsituationen“* beschrieben. Ein Beispiel dafür:

*„Bei einem hatte ich neulich erst die Situation, dass er kurz hier war, sich an den Computer gesetzt hat und seine typische Ausdrucksweise ist: 'Ist doch hier sowieso alles Scheiße!' 'Ist doch hier sowieso alles doof!' Also etwas, wo wir schon gar nicht mehr drauf reagieren, man nimmt es einfach halt auch hin. Zum Gehen wurde dann einfach nochmal ein Spiel runtergeschmissen. Also, es war ein zehnminütiger Aufenthalt von ihm, aber in dem wir uns mehrfach anhören durften, wie blöd alles ist, und dann flog ein Spiel durch die Gegend, daraus wurde dann ein zwölf- dreizehnminütiger Aufenthalt, weil er alles nochmal aufsammeln durfte.“*

Der Adressat scheint dem Pädagogen bekannt zu sein, da seine Äußerungen als *„typisch“* bezeichnet und negativ bewertet werden. Auf die Gründe des Adressaten, die Einrichtung zu beschimpfen, wird in der Situation nicht weiter eingegangen; diese wird nicht hinterfragt, sondern sein unerwünschtes Verhalten wird mit Nichtbeachtung belegt. Eine direkte Auseinandersetzung wird vermieden, bis der Jugendliche eine konkret aggressive Handlung zeigt (Spiel runterschmeißen), welche eine konkrete Handlungsaufforderung im Pädagogen hervorruft (Sanktion: Adressat muss das Spiel aufheben). Dieses Handlungsmuster lässt sich als Beziehungsentzug (bzw. Liebesentzug) identifizieren: ‚Wenn du dich nicht verhältst, wie ich das möchte, bestrafe ich dich (bzw. ignoriere ich dich, habe ich dich nicht mehr lieb).‘ Die Beziehung zu dem Pädagogen ist also an die Bedingung des ‚richtigen‘ Verhaltens geknüpft. Die Erziehungsmaßnahmen stützen sich dabei auch auf das *„Regelwerk“* der Einrichtung, dessen Einhaltungspflicht besonders betont wird. Die Formulierung *„Regelwerk“* deutet die mächtige Stellung, die den Hausregeln eingeräumt wird, bereits an. Der Beziehungsentzug wird soweit geführt, dass es nach manchen Konfliktsituationen durchaus auch zu längeren und lebenslangen Hausverboten kommen kann:

*„Wir unterscheiden uns zum Teil ganz bewusst in der Durchsetzung der Hausegeln [...] wir sprechen lebenslange Hausverbote oder so was aus, weil wir ganz klar sagen, wir arbeiten mit den Jugendlichen und ab einem gewissen Grad von Gewalt, Beleidigungen etc. sind wir nicht mehr bereit oder für einen längeren Zeitraum nicht mehr bereit, mit den Jugendlichen zu arbeiten.“*

Ist der Ausschluss von der Einrichtung ausgesprochen, gibt es keine Möglichkeit mehr, die Beziehung weiterzuführen und den Konflikt zu bearbeiten. Dieses einzige formale Machtmittel der Offenen Jugendarbeit wird genutzt, um die Hierarchie in der Beziehung zu den Jugendlichen zu demonstrieren, zeigt jedoch auch eine gewisse Hilflosigkeit des Pädagogen, mit der Situation umzugehen und diese im Rahmen der Beziehungsgestaltung in etwas Produktives umzuformen.

Das Adressatenbild zeigt sich defizitorientiert, da unterstellt wird, dass die Adressat(inn)en ohne die Hilfe des Pädagogen im gesellschaftlichen Normen- und Wertesystem nicht ohne Kollision bestehen können. Da der Pädagoge eher erzieherisch an dem Erhalt der (durch ihn gesetzten) Ordnung arbeitet als an der Entwicklung der einzelnen Adressat(inn)en über den Konflikt hinaus, kann vermutet werden, dass sich diese Konflikte deshalb wiederholen und die Akteure darin verstrickt bleiben. Weder kommt die Person des Pädagogen dabei ins Spiel (es sind ja die unpersönlichen Regeln, um dies geht), noch ergeben sich Veränderungsmöglichkeiten seiner Person oder der Regeln. Eine Aushandlung, die die Jugendlichen als berechnete Gegenüber thematisieren würde, findet nicht statt. Die Jugendlichen werden auch nicht als Personen erkennbar, sondern nur in ihrer Funktion als Regelbrecher. Ihre Motive dafür, ihre Beziehungswünsche und (jenseits des Regelbruchs) konstruktiven Handlungen werden nicht erkannt oder aufgegriffen. So kann durch „Reibung“ keine ‚Wärme‘ als Voraussetzung von Entwicklung entstehen, sondern es bleibt bei einer starren Beziehungsmechanik von Regelsetzer/ Regelwärter und Regelbrecher.

Aus seinem personalen Selbstverständnis heraus sieht sich der Pädagoge 1 als „Sisyphus“, der einen absurden und nicht gewinnbaren Kampf gegen den permanenten Regelbruch der Jugendlichen führt. Sein beruflicher Habitus scheint darin zu bestehen, sich selbst als Erzieher und Vermittler gesellschaftlicher Normen und Wertesysteme zu verstehen. Diese Rolle des „Beipolens“ gibt anscheinend auch die Macht, Regelverstöße zu sanktionieren. Die organisationelle Rahmung besteht dann in der Festsetzung von Verhaltensregeln und dem Kampf für deren Einhaltung. Interaktion und Beziehung bleiben verhaftet in dem „Bezug“ von Regelsetzer und Regelbrecher. In der professionellen Selbstreflexion werden rudimentäre Bruchstücke von Konzepten (Bezugsarbeit statt Beziehungsarbeit) verwendet, jedoch eigentlich missverstanden.

*Adressatenbild: „Mitglieder einer harmonischen Familie“*

Das Adressatenbild des Pädagogen 2 wird vorrangig von seinen eigenen biographischen Erfahrungen geprägt: *„Aus einer eigenen Erfahrung, ich denke, so geht man auch auf die Jugendlichen zu in der Regel, dass man weiß, irgendwie, man ist selber auch so gewesen.“* In der Konstruktion des Jugendhauses wird versucht, die so habitualisierten Normen- und Wertevorstellungen als „Familie“ auf die Adressat(inn)en zu übertragen. In dieser Konstruktion gelten Regeln, als *„ganz normale Regeln, die man normal miteinander hat“*; *„die jeder kennt und die jeder eigentlich weiß, die man in der Schule auch kennt.“* Der Pädagoge 2 sieht sich als „Leiter“ der Einrichtung, der für Jugendliche in Bezug auf persönliche Normen ein „Vorbild“ ist (in einer Familie hieße diese Rolle: ‚Vater‘). Das Selbstverständnis ist das einer jugendlich gebliebenen Fachkraft (*„Herrgott, so doll verändert man sich ja auch nicht“*), das kombiniert wird mit dem beruflichen-Habitus eines „Leiters“,

der sein Jugendhaus schildert als „*familiär mit dem Gefühl der Vertrautheit*“ und dort auf „*Harmonie*“ zielt. Die Selbstreflexivität reicht bis zur Konstatierung dieser beruflichen Haltung, während kaum erkennbar bleibt, wie denn die „*Vertrautheit*“ in Interaktionen mit Jugendlichen erzeugt wird. Die organisationelle Rahmung geht im Konstrukt der ‚harmonischen Familie‘ auf. Die Adressat(inn)en werden als die „*Agierenden*“ bezeichnet, von denen Handlungsinitiative ausgehen muss, auf die der Leiter begleitend und unterstützend antwortet. Vorrangiger Beleg dafür ist die Aufforderung zum gemeinsamen Spiel. Schärfere Auseinandersetzungen in Konflikten und diskursive Aushandlungsprozesse mit Jugendlichen werden nicht beschrieben.

Könnte man das berufliche Selbstbild des Pädagogen 1 als ‚paternalistisch-autokratisch‘ bezeichnen, so wäre das des Pädagogen 2 als ‚paternalistisch-responsiv‘ zu charakterisieren. Das Adressatenbild bleibt blass, die Jugendlichen gehen in der Unterstellung der Gleichartigkeit mit dem (noch jugendlichen) Leiter und seinem Konzept einer vertraut-harmonischen Familie so auf, dass sie als ‚Selbstbildner‘ mit eigenem Wollen und/ oder konfliktinszenierende Beziehungsgegenüber so gut wie nicht in seinen pädagogischen Blick geraten.

#### *Adressatenbild: Lebenskünstler mit Hilfebedarf*

Die Pädagogin 3 sieht in ihren Adressat(inn)en viele Kompetenzen der Bewältigung belasteter und benachteiligter Lebenslagen. Sie erscheinen als „*Lebenskünstler*“ oder „*Experten*“, die schwierige Lebenssituationen bewältigen. Als wichtiges Beispiel gilt ihr dafür die Mehrsprachigkeit der Mädchen und Jungen, die als „*Potenzial*“ bewertet wird; entsprechend versteht sie sich selbst als „*Lobby für Mehrsprachigkeit*“. Ihre pädagogische Rolle definiert die Pädagogin 3 als „*Ratgeberin*“, bei der Jugendliche „*professionelle Hilfe*“ bekommen können. Gleichzeitig betont sie die Selbstbestimmtheit ihrer Adressat(inn)en und versucht diese in einer Förderung von Cliquen und Freundschaftsbeziehungen untereinander auszubauen und aufrechtzuerhalten. Die Beziehungsgestaltung geschieht über „*Schnacken*“ und „*Klönen*“, die Pädagogin zeichnet sich hier als Diskussionspartnerin. Obwohl sie die Jugendlichen deutlich in ihren Stärken, Potenzialen und Interessen wahrnimmt, positioniert sie sich nicht als Assistentin von deren Selbstbildung (so könnte man z.B. die Jugendlichen unterstützen, ihre erkannten Kompetenzen in gesellschaftliches Engagement einzubringen), sondern als Helferin und Beraterin. Das Adressatenbild der „*Lebenskünstler*“ wird widersprüchlich beantwortet, indem diese doch wieder zu Bedürftigen pädagogischer Hilfe werden.

#### *Adressatenbild: Problembelastete Adressat(inn)en und distanzierter Erzieher*

Der Pädagoge 4 sieht die Jugendlichen als belastet von vielen Problemen; dazu zählt er „*schulische Laufbahn, Beruf, Bildung*“, „*Sorgen mit zu Hause*“, die Gestaltung von „*Freundschaft*“, denen er als „*Erzieher*“ mit der Aufgabe, „*Probleme zu lösen*“, gegenübertritt. Er sieht sich in der Rolle des Vertreters gesellschaftlicher Normen, die aufgezeigt werden müssen, um Jugendliche „*in die Bahnen zu kriegen*“. Ziel ist dabei, dass sie eine nützliche Funktion für die und in der Gesellschaft übernehmen. Dabei will er den Jugendlichen jedoch auch Raum geben, der nicht durchnormiert ist, was er z.B. für die Bereiche Jugendsprache und Spiele ermöglicht. Gesellschaftliche Normen sollen Jugendlichen in Gesprächen vermittelt werden. Gespräche sind der Hauptbestandteil der

Beziehung zu den Jugendlichen, die er allerdings immer wieder initiieren muss, da diese von sich aus selten ins Gespräch kämen.

*„Wir [die Pädagogen] sind hier eben nicht einfach nur Freunde, sondern wir sind ja auch gewisse Hausherrn, wir haben ja auch eine gewisse Aufgabe und eine gewisse Distanz und eben auch eine gewisse Art, Regeln aufzustellen und durchzusetzen. Das macht man ja unter Freunden nicht. Ich weiß gar nicht, wie man das sagt, aber es gibt schon eine Hierarchie, aber dennoch versucht man natürlich, auf einer freundschaftlichen Ebene Gespräche zu führen.“*

*Adressatenbild: gebrochene Benachteiligte und ihr Aus-Bild(n)er*

Der Pädagoge 5 sieht seine Adressat(inn)en als geprägt von Defiziten im Schul-, Allgemein- und Alltagswissen und meint, dass diese deshalb, „was Bildung und Aufstiegschancen angeht, benachteiligt“ sind. Die Verantwortung für diese Chancenmängel sieht er bei der Schule: „Also was ganz bitter ist sozusagen: Die schulische Ausbildung“; die Jugendlichen werden dort „einfach schlichtweg mangelhaft vorbereitet“ auf den Berufseinstieg. Die Schule entlässt Jugendliche, die „einen Zweier- oder Dreierdurchschnitt [haben], die nicht lesen und schreiben können, die die Grundrechenarten nicht beherrschen.“ So mangelhaft vorbereitet schaffen die Jugendlichen den Berufseinstieg und damit die gesellschaftliche Integration nicht. Das führt zu Frustrationen, mangelndem Selbstwertgefühl, Opfergefühlen und u.U. zu Devianz. Diese Erfahrungen haben Folgen:

*„Die [Jugendlichen] werden gebrochen“, „die Jugendlichen haben eine Wahrnehmung ihrer selbst von ‚ich kann nichts, ich bin nichts wert und ich bin doof und schlecht‘. Dies führt dazu, dass die Motivation, sich um irgendetwas zu kümmern, immer weiter sinkt und das ist gruselig.“*

Die pädagogische Aufgabe besteht darin, Jugendliche „in irgendeiner Form aufzufangen“, Defizite zu mindern bzw. zu beheben und beruflich-gesellschaftliche Integration zu ermöglichen. Als Bezugsperson der Jugendlichen muss der Pädagoge Jugendliche (auf)fördern und motivieren: „Wenn du was willst, dann tu was dafür! Du kriegst hier Hilfe!“. Das geschieht zum einen durch ein sozialräumliches (Hilfe-)Netzwerk in Kooperation mit benachbarten Institutionen wie Schule, Jugendhilfe und Polizei. Zum anderen wird das Jugendhaus zu einem „Bildungsort“, der auf Schulabschlüsse vorbereitet und über ein Konzept des „Förderns und Forderns“ Alltags- und Allgemeinwissen vermittelt. „Und ich habe festgestellt, dass so viele so viel können, wenn man das einfordert. So, und wir trauen, das ist einer unserer Leitsätze, wir trauen unseren Jugendlichen etwas zu!“ Der Pädagoge habe eine „Richtungsweiserfunktion“. Die Jugendlichen bedürfen infolge ihrer Benachteiligung und mangelnden Schulbildung also der Aus-Bildung und nicht der Assistenz von Selbst-Bildung.

## **Fazit**

Allen fünf Adressatenbildern ist gemeinsam, dass sie die Jugendlichen als Erziehungsbedürftige sehen und die Aufgaben der Pädagog(inn)en entsprechend als Erziehung verstehen. Das Adressatenbild ergibt sich in Korrespondenz zum beruflichen Selbstverständnis und Habitus, was so (zugespielt formuliert) bedeutet: Erzieher brauchen Erziehungsbedürftige als Gegenüber, nur dann sind sie, was sie sein sollen und wollen. Das Adressatenbild der Erziehungsbedürftigkeit wird nämlich kaum aus Beobachtungen und (womöglich noch mit fachlichem Wissen angereicherten) Deutungsprozessen zu Lebenswelt und Handlungsweisen der Jugendlichen gewonnen, sondern es scheint festzustehen in einer

Konstruktion der pädagogischen Aufgabe und der zugehörigen Adressatenbilder. Ihre Funktion scheint dann darin zu bestehen, die pädagogische Aufgabe und Rolle zu legitimieren. Selbst in dem einzigen Fall, in dem die Jugendlichen als kompetente Expert(inn)en und Bewältiger/innen ihrer Lebenslagen – nämlich als „Lebenskünstler“ - beschrieben werden, definiert sich die Pädagogin (im Widerspruch zu ihrem positiven Adressatenbild) als Hilfe und Beratung anbietendes Gegenüber von Hilfsbedürftigen. In mindestens drei der Adressatenbilder lassen sich Varianten einer Wahrnehmung der Jugendlichen als defizitär erkennen: Sie erscheinen als Regelbrecher, als Problemträger und Benachteiligte mit mangelnder Schulbildung. Entsprechend wird die Rolle der Pädagogen darin bestimmt, erzieherisch Regeln und Werte zu vermitteln bzw. durchzusetzen sowie Probleme und Ausbildungsmängel so zu kompensieren, dass eine Anpassung an die Gesellschaft und Integration in ihre Entwürfe von Normalbiografie doch möglich werden sollen. Die dazu berichteten pädagogischen Handlungsprinzipien bleiben eher blass: sie bestehen vor allen Dingen in Gesprächen, teilweise in Sanktionen, in dem Angebot von Spiel und simpler Freizeitunterhaltung oder in Übungssettings von Hausaufgabenhilfe, Bewerbungstrainings und Prüfungsvorbereitung. Eine differenziertere Reflexion der Beziehungsprozesse und entsprechende Adressatenbilder sind nicht zu erkennen. Die Beziehungsformen verharren in den von den Pädagog(inn)en vorgegebenen Mustern. Mehrere Befragte berichten zwar von alltäglichen Konflikten, aber diese rufen eher routinisierte Reaktionen abgestufter Bewältigungsschritte und Sanktionen hervor, anstatt sich auch als Person Konflikten so auszusetzen, dass solche Beziehungsprozesse Entwicklung und Ablösung der Jugendlichen ermöglichen würden. Dadurch werden die von den Jugendlichen angebotenen Konfliktszenierungen nicht zum Anlass von Assistenz ihrer Selbstbildung, und es werden auch kaum eigene oder gar eigensinnige Bildungsthemen und Bildungsweisen der Jugendlichen erkannt/ benannt und schon gar nicht assistierend beantwortet. Es sind die Pädagog(inn)en, die durch ihr Adressatenbild die Themen (besser: Probleme) setzen und entsprechende (begrenzte und begrenzende) Handlungsmuster vorgeben. Das gilt selbst für die eine Ausnahme, in der die Pädagogin durchaus Stärken und Potenziale der Jugendlichen hervorhebt, aber durch ihre Beschränkung auf Hilfe/ Beratung kaum etwas zu einer selbstbildenden Entfaltung beiträgt.

Die Studie zeigt insgesamt ein Verständnis von Jugendarbeit als Unterstützung von Lebensbewältigung benachteiligter, defizitärer und potentiell devianter Jugendlicher mit dem Ziel, diesen durch Erziehung und kompensatorischer Ausbildung gesellschaftliche Anpassung und Integration zu ermöglichen. Die in der theoretischen Diskussion zu Jugendarbeit dominanten Bildungskonzepte werden nicht aufgenommen und die komplexen sozio-psychischen Analysen und Perspektiven des Beziehungsansatzes spiegeln sich höchstens noch in einem trivialisierenden Wording von ‚Beziehungsarbeit‘ wider.

Diese Ergebnisse sind nicht unbedingt neu. Bereits in seinem Klassiker „Subjektorientierte Jugendarbeit“ von 1997 hatte Scherr argumentiert, dass ein Verständnis von Jugendarbeit als Lebensbewältigung diese in eine Jugendsozialarbeit verwandeln würde, die die spezifischen institutionellen Potenziale der Jugendarbeit zur Assistenz von Subjektbildung verkennen und vernachlässigen würde. Die hier vorgestellten Ergebnisse weisen jedoch erneut auf diese bekannten Erkenntnisse hin, die in der aktuellen Situation der Offenen Kinder und Jugendarbeit allerdings ein besonderes Risiko entwickeln. Denn die Existenz der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wird gerade durch Bestrebungen ihrer Verwandlung in Dienstleister von Schule oder zum Teildienst sozialräumlicher erzieherischer Hilfen und Jugendsozialarbeit gefährdet. Wenn Jugendarbeiter/innen selbst nur noch ein Defizitbild von ihren Adressat(inn)en haben und ihre Aufgabe auf Lebensbewältigung und Erziehung beschränken, sind sie schon völlig kompatibel für die Überführung in andere Organisationstypen der Ausbildung und erzieherischen Hilfen.

Die in den theoretischen Konzepten der Jugendarbeit seit den 1960er Jahren aufgezeigten Potenziale dieses Feldes zu Assistenz eigensinniger Selbstbildung und Subjektwerdung geraten so in Gefahr, ignoriert und aufgegeben zu werden. Nun kann man die Erziehungsaspekte, die Jugendarbeit auch hat, nicht verleugnen, sie zeigen sich z.B. darin, dass Verstöße gegen soziale Regeln im Jugendhaus nicht hinzunehmen, sondern pädagogisch zu beantworten sind. Es ist aber zu fragen, wie Regelgebung und -einhaltung unter einer demokratischen Beteiligung der Jugendlichen geschehen könnten, die sie als Subjekte der gemeinsamen Gestaltung der sozialen Beziehungen und Regeln im Jugendhaus thematisiert und nicht als Objekte von Sanktionierung.

Auch die gesellschaftliche Benachteiligung von Adressat(inn)en, wie sie der Pädagoge 5 beschreibt, muss angegangen werden. Aber das ist nicht die vorrangige Aufgabe von Jugendarbeit, sondern die der Jugendsozialarbeit; und selbst wenn Jugendarbeit auf Grund heftiger lokaler Bedarfe an Qualifikation und Berufsintegration mitarbeitet, darf sie sich nicht nur allein darauf konzentrieren, will sie nicht ihren konzeptionellen Aufgabekern vernachlässigen oder ganz von ihm abrücken. Dieser Kern der Jugendarbeit als Eröffnung von Selbstbildung und demokratischer Mitwirkung ist nun kein Selbstzweck, sondern solche Jugendarbeit kann begründet werden als der einzige institutionelle Ort, der solche Erfahrungen strukturell ermöglichen kann. Familie, Schule, Betrieb und Konsum können das jedenfalls nicht in dem Maße; und wenn man noch will, dass Jugendlichen Gelegenheitsstrukturen der Entwicklung von Selbstbestimmung und Mitverantwortung angeboten werden, dann muss man sich auch auf diese Aufgabe konzentrieren.

#### *Literatur:*

*Bion, Wilfried, R.* (1992): Lernen durch Erfahrung, Frankfurt am Main.

*Deinet, Ulrich/ Müller, Katja* (2012): Offene Kinder- und Jugendarbeit vor großen Herausforderungen. Mit besonderem Blick auf Ausbildung, Personalentwicklung und Praxisforschung. In: deutsche jugend, 60(1), S. 9-17.

*Lindner, Werner/ Sturzenhecker, Benedikt* (Hrsg.) (2004): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis, Weinheim und München.

*Mertens, Wolfgang* (1993): Einführung in die psychoanalytische Therapie. Bd. 3, 2., verb. U. aktual. Aufl., Stuttgart/ Berlin/ Köln.

*Müller, Burkhard/ Schmidt, Susanne/ Schulz, Marc* (2008): Wahrnehmen können – Jugendarbeit und informelle Bildung, 2., aktual. Aufl., Freiburg im Breisgau.

*Scherr, Albert* (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik, Weinheim und München.

*Scherr, Albert/ Sturzenhecker, Benedikt* (2013): Selbstbestimmte Lebensführung und Demokratiebildung. Oder: Warum es immer noch wichtig ist, Jugendarbeit als Ort emanzipatorischer Bildungsprozesse zu gestalten. In: Spatscheck, Christian/ Wagenblass, Sabine (Hrsg.): Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit – Gesellschaftliche Herausforderungen und Zugänge Sozialer Arbeit, Weinheim 2013, S. 54-76.

*Schröder, Achim* (1999): „Beziehungsarbeit“ mit Jugendlichen – emanzipatorische Vorstellungen zur Gestaltung der Intersubjektivität (II). In: deutsche jugend, 47( 9), S. 385-390.

*Schröder, Achim* (2005): Persönlichkeit und Beziehungen entwickeln. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.) (2005): Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit, 3., völlig überarb. u. erwe. Aufl., Wiesbaden, S. 144-150.

*Schürmann, Eva* (2008): Sehen als Praxis. Ethisch-ästhetische Studien zum Verhältnis von Sicht und Einsicht, Frankfurt am Main.

*Sting, Stephan/ Sturzenhecker, Benedikt* (2013): Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.) (2013): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4., überarb. u. aktual. Aufl., Wiesbaden, S. 375-388.