

***Denn sie wissen, was sie tun* Å**
Konfrontation als hilfreicher Arbeitsstil in der Pädagogik?
Fachtag der ajs; 05.02.2013 Stuttgart

Impulsreferat Andreas Schrenk:

Konfrontative Pädagogik - Von der Fremdbestimmung zur Selbstwirksamkeit

| | |
|--|----|
| 1. Einleitung- Eine Polemik | 2 |
| 2. Verwirrung..... | 3 |
| 3. Zwangskontexte | 3 |
| 3.1. Um was geht es eigentlich?..... | 4 |
| 3.2 Keine Angst vor Auseinandersetzung | 5 |
| 3.3 Wenn ein junger Mensch ins Heim kommt | 6 |
| 4. Konfrontative Pädagogik und pädagogische Beziehung - Ein Spannungsfeld? ... | 7 |
| 4.1 Vermittlung und Aneignung im Spannungsfeld von Bildung und Erziehung | 9 |
| 5. Selbstwirksamkeit | 9 |
| 5.1 Fremdbestimmtheit vs. Selbstwirksamkeit..... | 10 |
| 6. Identifikation und emotionale Einbindung..... | 13 |
| 6.1 Beziehungen saustesten%o..... | 14 |
| 7. Schlussbemerkung..... | 15 |
| Thesen..... | 17 |
| Literatur: | 18 |
| Autor | 18 |

1. Einleitung- Eine Polemik

Beim abendlichen *sgt together* im Rahmen einer zweitägigen Veranstaltung für Leitungskräfte in der ambulanten und stationären Jugendhilfe hatte ich mit einer mir seit langem bekannten und geschätzten Kollegin und sehr erfahrenen Sozialberuflerin eine Unterhaltung, die mir nicht mehr aus dem Kopf geht. Wir sprachen über die eigentlichen Adressaten der Tagung, die sich mit der Frage beschäftigte, was zu tun sei mit Jugendlichen, die immer wieder durch die Raster der Hilfesysteme fallen, auffallen durch gewalttätiges und dissoziales Agieren, bereits mehrere Heimeinrichtungen durchlaufen haben, nirgendwo Fuß fassen konnten, vielfach polizeilich aktenkundig sind mit annähernd der gesamten Deliktbreite des Strafgesetzbuches und schließlich im Strafvollzug oder wieder in Heimeinrichtungen landen. Im Laufe unseres Gespräches, in dem wir uns auch darüber unterhielten, was wir für die Ausbildung von Erzieherinnen und Sozialpädagogen für wichtig und notwendig hielten, blickte Sie mir plötzlich tief in die Augen, legte bedeutungsvoll ihre Hand auf meine und erklärte mir: *„Weißt Du Andreas, Du kannst nicht immer nur konfrontieren.“* *„Ach so?“* entgegnete ich und war schockiert!

Weniger, dass es mich kränkte, offenbar für einen Straf-Pädagogen *„Bootcamp“* scher Provenienz gehalten zu werden, der nichts tut, außer stumpf autoritär, methodisch höchstens diffus, aber vor allem bar jeder Empathie und mit gefletschten Zähnen drauflos zu konfrontieren. Was mich mehr verblüffte und regelrecht alarmierte, war, die Begriffe vom Konfrontieren und von der Konfrontativen Pädagogik so undifferenziert und eindimensional selbst im pädagogisch fachlichen Diskurs in Anwendung zu finden. Die Lerneinheit, die ich aus diesem Gespräch für mich destillieren konnte, bestand aus der Erkenntnis, dass Differenzierung und begriffliche Klärung Not tut.

Ich habe den Eindruck, dass es bei uns Sozialberuflern in unseren Konstruktionen von Welt einige Verwirrung bzw. Undifferenziertheit gibt, insbesondere im Umgang mit Begriffen wie zum Beispiel Erziehung, Verantwortung, Freiheit, Kontrolle, pädagogische Beziehung, Konfrontation, Autorität, Aneignung, Bildung, um einige heraus zu greifen, zugegebenermaßen eine sehr unvollständige Liste.

2. Verwirrung

Die Verwirrung bzw. Undifferenziert ist weniger verwunderlich als tragisch. Geht es doch bei all diesen Begriffen letztlich um nichts weniger Komplexes, als die persönliche Entwicklung des einzelnen Menschen und sein Wachstum, um seine Anstrengung bei der Aneignung von Kompetenzen und Selbstwirksamkeit, um gelingendes Leben, um Glück, Selbstfindung, Freiheit und um das Zusammenleben mit Anderen, also um die Identität des einzelnen Menschen in seinen jeweiligen sozialen, also wechselseitigen Bezügen. Eine freie Auswahl von anthropologisch bedeutsamen Begriffen und Kontexten mit erneut mannigfaltig vielen Interpretationsvariationen, Lesarten und Konstruktionsalternativen.

Zum anderen ist diese Thematik dafür prädestiniert, Verwirrung zu stiften und hat es immer getan, weil sie an den alten pädagogischen Grundkonflikt, an das alte Grundthema unserer Profession rührt. Sie rührt an die Widersprüchlichkeiten zwischen Zwang und Freiheit, zwischen Fremdbestimmtheit und Selbstwirksamkeit, zwischen Fordern und Gewährenlassen, zwischen Verantwortung und Kontrolle, zwischen Vermittlung und Aneignung, zwischen Lehren und Lernen.

Eine der klassischen Grundfragen der Moderne, formulierte etwa Immanuel Kant(1724-1804): "Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?" (Kant in Treptow 2008,17) und "Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne (Kant in Schluß 2011, 1)%"

Erziehung sei nach Kant als "die Wartung (Verpflegung, Unterhaltung), Disziplin (Zucht) und Unterweisung nebst Bildung" zu verstehen (vgl. Schluß 2011).

3. Zwangskontexte

Will man sich der Idee nähern, Zwangskontexte möglicherweise in das Portfolio pädagogischer Instrumente aufzunehmen "so muss man ihm (dem Kind A.S.) beweisen, dass man ihm einen Zwang auflegt, der es zum Gebrauche seiner eigenen Freiheit führt, dass man es kultiviere, damit es einst frei sein könne, d.h. nicht von der Vorsorge anderer abhängen dürfe (Kant in Schluß 2011).%" Nach Kant

sind also in der Erziehung solche Zwänge erlaubt, die den Zögling zum Gebrauch der eigenen Freiheit befähigt.

Henning Schluß leitet ab, Freiheit wie sie hier bei Kant zu verstehen sei, meine die Freiheit des zu Erziehenden in der Gestaltung der Strukturen seiner Beziehungen und auch materiellen Abhängigkeiten. Diese Gestaltungsfreiheit des eigenen Lebens in Rücksicht auf die Bedingungen, die gelte es durch Erziehung anzustreben.

Aus pädagogischer Perspektive wirft dies allerdings die Frage auf, wie das erreicht werden kann, soll und darf. Wie können Menschen so unterstützt und gefördert werden, dass sie das Ziel erreichen, möglichst große Gestaltungsfreiheit für ihren eigenen Lebensentwurf zu gewinnen? Welche Rolle darf Zwang im jeweiligen Hilfekontext spielen und wie prägt sich das in einzelnen Situationen aus? Wo sind die Grenzen des Zwangs? Zwang lässt sich nicht pauschal legitimieren, im Sinne von *der Zweck heiligt die Mittel*. Antworten werden nicht nur nach pädagogischen Modellen, sondern auch nach Zielgruppen pädagogischer Interventionen variieren. In der pädagogischen Arbeit mit geistig behinderten Menschen müssen diese Fragen anders diskutiert werden, als im Gymnasium, in der Arbeit mit Straßenkindern anders als in der Schweizer Internatsschule, im Kindergarten anders als im Jugendstrafvollzug. Grundsätzlich müssen jedoch Pädagogen über all ihre Handlungen Rechenschaft ablegen können, inwiefern sie die zu Erziehenden in ihren Aneignungsbemühungen und in ihrer Entwicklung hin zur Autonomie und zur Eigenverantwortung unterstützen wollen und können und wie sich die Maßnahmen im Lichte der Menschenwürde, der Menschenrechte betrachten und bewerten lassen (vgl. Schluß 2011).

3.1. Um was geht es eigentlich?

Konfrontative Pädagogik scheint immer noch als Ansatz zu gelten, bei dem davon ausgegangen wird, der Adressat der Hilfe solle durch Anbrüllen und weitere autoritär-repressiv deformierte Maßnahmen -das nämlich seien die Essenzen der Konfrontation- diszipliniert und dazu gebracht werden, seinen dissozialen Habitus endlich abzulegen.

Dass es sich bei konfrontativer Pädagogik nicht um die Ablösung eines partizipativ-demokratischen Paradigmas und damit nicht um einen eigenen Ansatz im Sinne einer geschlossenen pädagogischen Theorie und eines pädagogisch umfassenden Handlungskonzeptes handelt, machen Autoren der einschlägigen Literatur fundiert und umfassend deutlich (Kilb / Weidner / Gall et al. 2006, Schanzenbecher 2006, Hörmann / Trapper et al. 2007, Weidner / Kilb et al. 2008, Weidner / Kilb et al. 2010). Vielmehr geht es vor dem Hintergrund einer Professionalisierung sozialpädagogischer Arbeit um die Ergänzung einer akzeptierenden Pädagogik und damit um die Unterstützung von Fachkräften durch die Erweiterung pädagogischer Handlungsfähigkeit um die Kompetenz zu konfrontativem Agieren.

Im Rekurs auf u.a. Redl und Flitner werden die vielfältigen und feinsinnig in Intensität abgestuften konfrontativen Interventionsmöglichkeiten ins Verhältnis gesetzt zur Notwendigkeit, dissozialem und gewalttätigem Verhalten junger Menschen entgegenzutreten, um nicht Grenzverletzungen wie Unterdrückung, sadistisches Quälen und Mobbing zuzulassen und damit die Erzeugung von Opfern billigend in Kauf zu nehmen (vgl. Weidner / Kilb et al. 2008).

3.2 Keine Angst vor Auseinandersetzung

Den professionell pädagogisch Tätigen soll die Angst vor Auseinandersetzungen und Konflikten genommen werden. Als Essenz empathischen Begleitens und Umgehens mit anderen Menschen kann das Bemühen gesehen werden, Gedanken, Aussagen und Emotionen des Anderen verstehen zu wollen. Es ist der Versuch, auf der Grundlage der Weltsicht eines Menschen und vor dem Hintergrund seiner biographischen Erfahrungsaufschichtungen, seine Interpretation der Phänomene um ihn herum, also seine Konstruktionen als solche zu erkennen. Dieses Bemühen bedeutet nicht gleichzeitig, mit zum Beispiel dissozialem oder gar gewalttätigem Verhalten einverstanden zu sein. Eine Person verstehen zu wollen und mit ihrem Verhalten einverstanden zu sein, sind verschiedene Dinge. Von diesem Standpunkt aus wird deutlich, dass sich Konfrontation und Empathie nicht gegenseitig ausschließen, sondern dass sich Konfrontation nur dann ethisch legitimieren lässt,

wenn sie bei der Person, die sie anwendet, in Verbindung mit dem Bemühen um Verstehen erfolgt, also auf der Grundlage von Empathie.

Die notwendige Trennung von Person und Verhalten rückt an dieser Stelle ebenfalls in den Blick. Im Fokus der Konfrontation steht immer das Verhalten einer Person, nie die Person selbst. Konfrontation darf nicht den Menschen verletzen, bzw. ihn in seinem Selbstwert angreifen. Diese notwendige Differenzierung wird dann manifest, wenn es gelingt, in Konfliktsituationen konfrontativ und unmittelbar zu vermitteln, welches Verhalten aus welchem Grund nicht in Ordnung ist und gleichzeitig der konfrontierte Mensch wahrnimmt, dass er als Person respektiert, akzeptiert und angenommen ist. So funktioniert Konfrontation und das kann man lernen!

Im Anschluss an Konfrontationssituationen (direkt oder nach einer Weile), die auf der Basis der beschriebenen Grundhaltung gestaltet wurden, können sich die Konfliktparteien ohne sGesichtsverlust% wieder begegnen. Niemand wurde in seiner Würde verletzt und der Adressat der Konfrontation hat mehrere Botschaften erhalten. Diese Botschaften könnten wie folgt lauten: Wir verstehen dein Verhalten, bzw. wir bemühen uns darum und verurteilen dich nicht vor deinem Erfahrungshintergrund, der dich dazu gebracht, dich dissozial zu verhalten. Du bist uns als Person wichtig, wir mögen dich, aber wir akzeptieren dein Verhalten nicht und lassen es nicht zu. Wir sind nicht damit einverstanden, dass dein Verhalten andere verletzt oder ängstigt. Wir mischen uns an dieser Stelle ein und fordern dich auf, dein schädigendes Verhalten unverzüglich einzustellen.

3.3 Wenn ein junger Mensch ins Heim kommt

Wenn ein junger Mensch in eine Heimeinrichtung kommt und vorher in stark belasteten Familiensituationen, in Heimen oder auf der Straße gelebt hat, ist häufig zu beobachten, dass er subkulturell negativ geprägt ist. Mangelnde (elterliche) erzieherische Einflussnahme begünstigte die dissoziale Entwicklung, das Zusammensein mit falschen Freunden in der Clique führte den einzelnen Jugendlichen spiralartig in den Teufelskreis einer negativen Jugendkultur. Eltern reagieren angesichts dieser Dynamik hilflos und zeigen sich überfordert. Häufig

resignieren die professionellen Sozialberufler und der junge Mensch kommt aus dieser Negativspirale aus eigener Kraft nicht heraus. Gewaltbereitschaft, kriminelle Aktivitäten, Drogenkonsum, Fehleinschätzungen der eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten, bei gleichzeitig äußerst schwach ausgeprägtem Selbstwertgefühl, realitätsfremde, orientierungslose und daher prognostisch erfolglose Lebensentwürfe sind einige der Problembereiche, die diese Jugendlichen in der negativen Peerkultur festhalten und ihnen den Blick auf alternative, positive Lebensmodelle verstellen (vgl. Breuker, Bächle-Hahn, Schrenk, 2008).

4. Konfrontative Pädagogik und pädagogische Beziehung - Ein Spannungsfeld?

Konzeptionelle Strukturen basieren unter anderem auf Rahmensetzungen. Diese Strukturen müssen stabil und transparent sein, damit Mitarbeitende in der Lage sind, unter Zuhilfenahme dieser Strukturvorgaben Jugendlichen Halt und Orientierung zu bieten. Weiterhin müssen sich Jugendliche vor Schmähungen, Schikanen und Gewalt geschützt und sicher fühlen (vgl. Breuker, Bächle-Hahn, Schrenk, 2008).

Wunsch und Plan professionell pädagogisch Tätiger ist es, die häufig zu beobachtende sekundäre Behandlungsmotivation (vgl. Weidner 2008) bei dissozial auftretenden Jugendlichen solle sich zur primären Motivation entwickeln. Dass der junge Mensch also Einsicht habe in sein dissoziales Verhalten und auf der Grundlage dieser Selbsterkenntnis anfangs, an sich zu arbeiten und entsprechende professionelle Unterstützung anzunehmen. Das kann aber als zweiter Schritt bezeichnet werden; wenn der getan ist, hat der Jugendliche schon viel erreicht. Der Start sieht meist anders aus und beinhaltet zunächst vornehmlich externale Wirkungsfaktoren und mehr oder weniger weitgehende Fremdbestimmtheit.

Wenn wir uns einmal den Aspekt der Pädagogischen Beziehung herausgreifen, mag es hilfreich sein, sich anzuschauen, was über pädagogische Beziehung schon gesagt worden ist.

„Die Grundlage der Erziehung ist (ō) das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme.“ Die Merkmale des

pädagogischen Bezugs sind das unbedingte Vertrauen des Zöglings zu seinem Erzieher, der seinerseits die Würde seines Zöglings erkennt und anerkennt, mit dem Ziel, dem Zögling Hilfe bei der Selbstfindung zu leisten und sich selbst dabei überflüssig zu machen (Hermann Nohl).

Das klingt wunderbar, ist aber ja nicht so einfach, die Sache mit der pädagogischen Beziehung!

Die paradoxe Situation, in die der beruflich pädagogisch Tätige kommt, wird in der Pointierung deutlich: Ein/ePädagog/e/in identifiziert sich in hohem Maße mit seinem/ihrem Beruf und wirft sich mit allem, was er/sie ist und weiß (ganzheitlich) in die Arbeit. Er/sie engagiert sich über das, aus der arbeitsteilig organisierten Struktur des Arbeitsfeldes erwartbare Maß hinaus. Er/sie bildet sich ständig fachlich weiter, er/sie besucht Fortbildungsveranstaltungen, geht auf Tagungen, liest Bücher und ist stets auf dem neuesten Stand. Sein/ihr konzeptionell methodisches Handeln ist theoretisch rückgebunden und entspricht den neuesten Erkenntnissen. Er/sie achtet auf sich und auf seine Psycho-Hygiene und betreibt bewusst Burnout-Prophylaxe. In der Supervision holt er/sie sich fachliche und persönliche Unterstützung und Beratung. Er/sie arbeitet daran, in der Sicht auf sich selbst die Orientierung zu behalten, nicht in Intra-Rollenkonflikte zu geraten, wahrzunehmen, wo die Grenze verläuft zwischen seiner/ihrer privaten und professionellen Rolle. Er/sie wollte immer schon etwas mit jungen Menschen machen, geht gerne mit Kindern und Jugendlichen um und ist froh, einen Job zu haben, der Sinn macht und zum Nutzen anderer Menschen gereicht.

Gleichzeitig geht er/sie davon aus, dass alle seine Bemühungen einzig und allein darauf abzielen, mit zunehmender Selbstwirksamkeit seines/ihres Zöglings, obsolet zu werden. Maßstab seiner Arbeit ist also der progressive Auflösungsgrad seiner/ihrer professionellen Identität, d. h. je besser er/sie arbeitet, desto schneller und vollständiger wird er/sie überflüssig. Eine Dimension seiner/ihrer Tätigkeit ist seine/ihre Selbstabschaffung. So betrachtet, nicht unbedingt eine komfortable Position. Der/diePädagog/e/in, die tragische Figur?

4.1 Vermittlung und Aneignung im Spannungsfeld von Bildung und Erziehung

Es existieren durchaus Situationen und Kontexte, in denen diese, zunächst konträr erscheinenden Paradigmen (Vermittlung und Aneignung) eng mit einander zu verknüpfen sind. Wenn es, um die Adressaten in ihren Aneignungsanstrengungen zu unterstützen, neben den zur Verfügung gestellten Programmen, Instrumenten, Konzepten und Methoden nicht die Beziehungen zwischen den Adressaten und den Menschen gäbe, die all dies zur Anwendung bringen und darüber hinaus sich selbst, mit ihrer persönlichen Sorge um ~~sihren~~ Jugendlichen und mit emotionaler Zugewandtheit einbringen, könnte nicht guten Gewissens von Pädagogik gesprochen werden, sondern von Erziehungscamp-Programmatik.

Und gleichzeitig gilt: Ein professionell pädagogisch tätiger Erzieher, Lehrer oder Ausbilder, der nicht bereit und in der Lage wäre, Führung zu übernehmen, sich an Strukturen zu orientieren und sich als Projektionsfläche und Reibungsfläche zur Verfügung stellte, würde von Kindern und Jugendlichen im Heim weder akzeptiert noch ernst genommen werden. Er könnte weder nennenswerten Einfluss nehmen noch Orientierung vermitteln und wäre er noch so empathisch, vertrauensvoll und wohlwollend (vgl. Schrenk 2009).

5. Selbstwirksamkeit

Ein Aspekt, der auch vor dem Hintergrund der jüngeren Adressatenforschung mehr und mehr in den Vordergrund rückt, ist der Aspekt der Selbstwirksamkeitserwartung des Adressaten.

Krapp und Ryan weisen darauf hin, dass Selbstwirksamkeit nicht die einzige Determinante von Motivationsprozessen in Bildungsinstitutionen ist, aber neben den Zielen und Inhalten des Lernens, der Bedeutung von Gefühlen und Werten und der Qualität der Lernmotivation eine bedeutsame und pädagogisch relevante Einflussgröße darstellt (vgl. Krapp, Ryan 2002). Es macht meines Erachtens Sinn, die Formulierung umzudrehen und zu sagen, die Selbstwirksamkeitserfahrung sei eine bedeutsame Größe, aber nicht die einzige Determinante von Motivationsprozessen. Das erleichtert die Perspektive auf die Frage nach weiteren Motivationsdeterminanten.

Bandura benennt unter den Quellen für die Aneignung und Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartung Handlungsergebnisse in Gestalt eigener Erfolge und Misserfolge als stärkstes Mittel (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002, 42ff, in Schrenk 2009).

5.1 Fremdbestimmtheit vs. Selbstwirksamkeit

- Es erklärt ein Auszubildender im Interview (Interviews, die 2007 im St. Augustinusheim geführt wurden), dass er die Lehre nur wegen einer richterlichen Auflage in der Einrichtung und nicht außerhalb absolviere, obwohl er außerhalb eine Lehrstelle habe.
- Es berichtet ein Jugendlicher von Situationen, in denen er sich provoziert gefühlt habe, in Auseinandersetzungen und bei Konflikten mit anderen Jugendlichen Gewalt anzuwenden, sich aber zurückgehalten habe, weil er damit gegen Vereinbarungen verstoßen und er dann durch sein gewalttätiges Auftreten selbst Nachteile zu erwarten gehabt hätte.
- Da gibt es die Konstruktion, dass ein Jugendlicher aufgrund der Anstrengungen, die ihn seine bisherige positive Entwicklung gekostet hat, sich ~~s~~zusammenreißt~~%~~ und zum Beispiel darauf verzichtet, weiterhin Drogen zu konsumieren, um nicht dadurch seinen Ausbildungsplatz bzw. evtl. den Fortgang der gesamten Jugendhilfemaßnahme zu gefährden.

Diese Äußerungen der Jugendlichen lassen den Schluss zu, dass sie durchaus abwägen, wofür es sich lohnt, sich an Regeln zu halten, dass sie also in gewisser Weise eine Kosten-Nutzen-Rechnung aufstellen. Daraus lässt sich ableiten, dass sie im Grunde die bestehenden Bedingungen, wenn auch nicht immer und vollständig damit einverstanden und zufrieden, aber dennoch akzeptieren und letztlich für nutzbringend und zielführend halten. Gleichzeitig hadern sie mit als restriktiv empfundenen Bedingungen im Heimalltag, stellen diese in Frage und bringen damit ihre zunächst bedingte Freiwilligkeit der Teilnahme an der Maßnahme zum Ausdruck.

Dennoch ist es den Jugendlichen aber auch möglich, zeitgleich darüber zu sprechen, wie sie die Infrastruktur und die Angebote in einer Einrichtung in Anspruch genommen haben und auch, wie und wodurch sie bei der Aneignung von Kompetenzen unterstützt und gefördert wurden. Je mehr ein Jugendlicher sich in

seinem persönlichen (Heim-) Kontext als selbstwirksam erleben kann, desto eher ist es ihm möglich, seine Lebensbedingungen anzunehmen und desto eher nimmt seine Bereitschaft zu, externale Einflussgrößen anzuerkennen.

Ein Jugendlicher, der zum Beispiel in seiner beruflichen Ausbildung Erfolgserlebnisse hat und erlebt, dass seine Bemühungen Wirkung zeigen, der in ein personales Peer-Netzwerk eingebunden ist, innerhalb dessen er emotionalen Rückhalt hat, der im persönlichen Verhältnis zu den Betreuern Wertschätzung erlebt und die Erfahrung macht, dass es ihm selbst gelingt, durch sein positives Verhalten und seine prosozialen Bemühungen einen konstruktiven Beitrag zu diesem Verhältnis zu leisten, behält die subjektive Wahrnehmung, selbstwirksam zu sein, auch wenn er gleichzeitig externale Wirkfaktoren erlebt und auch selbst benennen kann.

Thesenhaft sei hier formuliert, dass mit zunehmender Selbstwirksamkeitsüberzeugung auch die Bereitschaft zunimmt, externale Wirkungsfaktoren bei sich selbst zu akzeptieren und sich von ihnen beeinflussen zu lassen, ohne dabei einen Autonomieverlust zu empfinden und darunter zu leiden.

Im Gegensatz dazu wird ein Jugendlicher, der die Empfindung hat, sich ausschließlich in Zwangskontexten zu bewegen, keine externalen Wirkfaktoren akzeptieren, um zu vermeiden, dass seine ohnehin reduzierte Selbstwirksamkeit noch gemindert wird. In Lebensbereichen, in denen sich jemand selbst als unsicher und als nicht selbstwirksam, sondern evtl. stark als fremdbestimmt erlebt, entsteht die Neigung, die demütigende und schmerzliche Empfindung des Autonomieverlustes abzuwehren und sie vor allem in der Retrospektive weg zu konstruieren, indem er sich selbst als entscheidungskompetent, handlungskompetent und souverän attribuiert.

Das Verhältnis Jugendlicher zum Heimkontext verändert sich erst allmählich, in Abhängigkeit von den Erfahrungen, die sie machen. Ihnen die Erfahrung zu ermöglichen, mit glaubwürdigen, ernst zu nehmenden, wohlwollenden und fürsorglichen Erwachsenen zu tun zu haben, ist ein erster Schritt, die Jugendlichen für die Mitarbeit an der Verbesserung ihrer eigenen Perspektiven und für den Prozess der Aneignung zu gewinnen.

Es bedeutet auch, dass diese Erwachsenen bereit sind, die jungen Menschen mit ihren Schwierigkeiten anzunehmen, ohne gleichzeitig einverstanden zu sein mit dissozialen Verhaltensweisen. Sie müssen in der Lage sein, deutungsmächtig und gegebenenfalls gegenüber einem dissozialen Habitus auch konfrontativ entgegenzutreten mit dem Ziel, dem Jugendlichen zu ermöglichen, sich an den gegebenen Normen und Werten zu orientieren.

Parallel geht es darum, Situationen zu schaffen, in denen Jugendliche positive Selbstwirksamkeitserfahrungen machen können. Eine zentrale Bedingung, damit das Lebens- und Lernfeld zum pädagogischen Ort werden kann, ist dann gegeben, wenn es mit Anregungen aufgeladen ist (vgl. Wolf 2002, 148). Die Erfahrungen, welche die Jugendlichen mit ihrer Selbstwirksamkeit in ihrem bisherigen Leben machen konnten, waren eher geprägt davon, zu den eigenen Fähigkeiten sehr wenig Zutrauen zu haben, bei Anforderungen schnell aufzugeben und zu befürchten zu versagen und schließlich die Anstrengungen, überhaupt erfolgreich zu sein, stark zu verringern.

Die jungen Menschen um die es hier geht, befanden sich während ihrer Kindheit und frühen Jugend in Lebenskontexten, in denen es für die Entwicklung einer positiven Selbstwirksamkeitserwartung keine soziale Unterstützung gab, keine Möglichkeit des Lernens an Modellen und keine Erfolgserlebnisse durch das Bewältigen schwieriger Situationen. Da ist es plausibel, dass ihre Selbstwirksamkeit vor dem Hintergrund ihrer Vernachlässigung und Verwahrlosung entweder dissozial entgleiste und in abweichendes Verhalten bis hin zur Straffälligkeit mündete oder aufgrund mangelnden Gebrauchs wie ein untrainierter Muskel zusammenschrumpfte. So ein erlernter Habitus will erst einmal wieder *verlernt* sein. Wenn dissoziale Selbstwirksamkeit durch Strafvollzug zunächst gestoppt bzw. stark eingeschränkt wird, bedeutet das für den Betroffenen unter anderem eine dramatische Reduzierung der Selbstwirksamkeit auf ein existentielles Minimum.

Vor dem beschriebenen Erfahrungshintergrund der Jugendlichen wird die existentielle Bedeutung der Selbstwirksamkeit in den Konstruktionen der Jugendlichen nachvollziehbar. Wenn so ein junger Mensch die Möglichkeit hat, in einem Interview von seinen Erfolgen zu sprechen und davon zu erzählen, welche

Mühen und Überwindungen es ihn gekostet hat, sich an Regeln und Vereinbarungen zu halten, die „Durststrecken“ einer beruflichen Ausbildung durchzustehen, Einschränkungen zu akzeptieren und auf den dissozialen Habitus zu verzichten, sondern sich einen sozialen Habitus anzueignen, um schließlich nach Höhen und Tiefen ins Ziel zu „schlingern“ und einen Gesellenbrief in der Hand zu halten, vermittelt uns das eine Ahnung davon, was es bedeuten muss, vielleicht zum ersten Mal im Leben so von sich selbst sprechen zu können im Sinne von, „Das ist mein Erfolg, mein Ergebnis und dabei hat mir niemand geholfen.“ Das teilweise tendenzielle Ausblenden von Bildungsfaktoren und externen Wirkungsfaktoren in der jugendlichen Darstellungslogik und Konstruktion ist dem Bedürfnis geschuldet, sich als völlig eigenständig, selbstmotiviert und erfolgreich vor allem selbst zu sehen und auch sich selbst so nach außen darzustellen.

Die Mehrschichtigkeit dieser Darstellungslogik wird zum einen da deutlich, wo von den Jugendlichen der personalen Einbindung in die Peer Group eher beiläufig Bedeutung und Wirkung bei der Entwicklung von sozialer Perspektive und sozialer Kompetenz zugeschrieben wird. Deutlicher kommt die untergründig ambivalente Haltung der Jugendlichen gegenüber der Einrichtung bei Äußerungen zu Tage, wo zwar die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit der professionellen Angebote für einen selbst eher in Frage gestellt bleibt, jedoch gleichzeitig eine emotional positive Gestimmtheit durchschimmert und wahrnehmbar ist und Einverständnis mit der Institution, den Menschen die darin arbeiten und den Konzepten und Strukturen signalisiert wird.

6. Identifikation und emotionale Einbindung

Der Anspruch, innerhalb einer Heimeinrichtung eine Atmosphäre zu schaffen, in der die untergebrachten jungen Menschen bereit sind, sich vorübergehend emotional zu beheimaten, markiert ein Spannungsfeld zwischen Sozialisation und Selbstwirksamkeit.

Es ist einem jungen Menschen dann möglich, sich prosozial zu entwickeln und sich eine soziale Perspektive anzueignen, wenn er sich in einem Klima von Vertrauen und Offenheit bewegen kann und sich angenommen fühlt. In stationären Einrichtungen

befinden sich die Mitarbeiter häufig in konflikthaft hochbelasteten Situationen und Auseinandersetzungen mit Kindern und Jugendlichen, in denen sie angesichts der dissozialen Störungsbilder der jungen Menschen an ihre persönlichen Grenzen kommen. Die partiell sehr schwach ausgebildete Kompetenz zur Selbststeuerung und . kontrolle mancher Jugendlicher erfordert von den Mitarbeitern die Fähigkeit und Bereitschaft zur kompensatorischen sekundären Kontrolle.

6.1 Beziehungen **paustestení**

Das kann zu Auseinandersetzungen führen, die sich durchaus auf relativ hohem Eskalationsniveau abspielen können. Das mag auch damit zu tun haben, dass die jungen Menschen, z.B. nach lange andauernden Verwahrlosungserfahrungen in früher Kindheit und mehreren Abbrüchen von Hilfemaßnahme in der Folge, den damit verbundenen Diskontinuitäten sozialer Bezüge und der verfestigten Erfahrung, dass Beziehungen zu Erwachsenen grundsätzlich brüchig und instabil sind, die Belastbarkeit der Beziehung zu ihrem Betreuer **saustesten%**wollen, sie also bzgl. der Variablen Aushalten und Dranbleiben, Parteilichkeit, Zuverlässigkeit, Sich-Kümmern, Echtheit und Klarheit einer Prüfung unterziehen.

Gerade dann muss auch der Jugendliche, der es dem professionell sozialpädagogisch und erzieherisch Tätigen eher schwer macht, ihm wertschätzend zu begegnen, sozusagen als Mindeststandard, wenigstens eine Ahnung haben von **sõ** irgendwie mögen die mich hierõ .%oEntscheidend ist, dass Mitarbeiter die ihnen anvertrauten jungen Menschen grundsätzlich bejahen und annehmen. Das gilt als Basis für professionelles Handeln und ermöglicht, mit dem jungen Menschen Auseinandersetzungen zu führen und gemeinsam durchzustehen, ohne gleichzeitig die Beziehung in Frage zu stellen und zu gefährden. Und sehr feinsinnig nehmen gerade junge Menschen, die bereits mehrere Heimunterbringungen erlebt haben, wahr, ob ein Mitarbeiter ihnen gegenüber emotional echt und ob seine Empathie authentisch ist oder nicht.

Als junger Mensch in einer Jugendhilfeeinrichtung **sSchwierigkeiten** mit den Erziehern%zu haben, ist nichts Außergewöhnliches. Worauf es ankommt ist, wie von Seiten der Betreuer/innen mit den Schwierigkeiten, die ein junger Mensch mit ihnen hat (und ihnen macht) umgegangen wird, welches Rollenmodell für Konfliktlösung sie

anbieten und wie es gelingt, die Auseinandersetzung und den Konflikt gemeinsam beizulegen und letztlich integrativ zu lösen.

In der anzustrebenden günstigsten Beziehungskonstellation fühlt der junge Mensch sich von seinen Betreuungspersonen in der Wohngruppe, in der Schule und in der Berufsausbildung, aber auch von seinen Alterskollegen (Peers) angenommen und respektiert und spiegelt diesen Respekt wieder zurück, gegenüber Erwachsenen und auch gegenüber anderen Jugendlichen. Den Anfang müssen allerdings die Erwachsenen machen. Nur Respekt einzufordern, ohne selbst die Jugendlichen mit ihren Interessen, Bedürfnissen und Problemen zu respektieren und wertzuschätzen, funktioniert nicht, bzw. führt nicht dazu, dass eine gleichwürdige Beziehung entsteht und der Jugendliche sich am Erwachsenen orientiert.

7. Schlussbemerkung

Bezogen auf Ressourcenorientierung in der Pädagogik wird die Notwendigkeit des Ausbalancierens zwischen zwei gegensätzlichen Dynamiken und Leitbegriffen deutlich. Selbstwirksamkeit im Sinne von in der Lage sein, Anforderungenssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können, gilt als elementarer Faktor für einen Lebensentwurf mit Erfolgsaussicht. Der Mensch ist langfristig weder allein Opfer seiner Verhältnisse, noch ist er der allmächtige unabhängige Gestalter seiner Lebensbedingungen und muss mit Fremdbestimmtheit umgehen. Für unser Thema bedeutet dies, dass bei aller Ressourcenorientierung nicht die Defizitperspektive aus dem Blick geraten darf. Aus ihr legitimiert sich jegliche Intervention, sie ist für soziale Arbeit konstitutiv (vgl. Merchel 2002, vgl. Schrenk 2009).

Vor dem Hintergrund, dass sich in vielen Fällen Kinder- und Jugendliche nicht freiwillig oder höchstens sehr bedingt freiwillig in entsprechenden Maßnahmen befinden und damit auch Aspekte der Fremdbestimmung konstitutiv einhergehen, wird sich die angesprochene Dynamik Fremdbestimmtheit vs. Selbstwirksamkeit nicht vollständig auflösen lassen.

Konfrontation im Sinne ausdrücklicher Missbilligung von z.B. verletzendem und übergriffigem Verhalten bietet Orientierung und ermöglicht eine Wertediskussion mit dissozial sich verhaltenden jungen Menschen darüber, welche Verhaltensweisen

sozial adäquat und in Ordnung sind und welche davon abweichen, andere Menschen bzw. deren Wertvorstellungen verletzen und deshalb nicht akzeptiert werden. In dem Maße, wie ein junger Mensch aufgrund von Konfrontationen sein dissoziales Verhalten reduziert oder sein lässt, wird auch konfrontatives Agieren obsolet.

Ob allerdings lediglich aufgrund konfrontativen Agierens professioneller Sozialberufler/innen ein junger Mensch sich tatsächlich auf diese Orientierung einlassen kann und will, sich eine soziale Perspektive und eine neue Werthaltung aneignet, ist aus der bloßen Abnahme dissozialen Verhaltens freilich nicht abzuleiten. Erst wenn die Zunahme sozial adäquaten Verhaltens einhergeht mit einem erkennbaren sozialen Interesse und der Umsetzung einer sozialen Perspektive können wir von authentischer Integrations- und Aneignungsbemühung und nachhaltiger positiver Entwicklung ausgehen.

Junge Menschen, die das Stadium hinter sich haben, in dem sie häufiger für ihr Verhalten konfrontiert wurden und bereits mehrfach die Erfahrung ihrer prosozialen Selbstwirksamkeit gemacht haben, sind für Jugendliche, die noch nicht so weit sind, die besten Lehrer und Rollenmodelle und leisten ihren Gruppenmitgliedern, von gleich zu gleich Unterstützung und Beratung.

Thesen

1. Kinder und Jugendliche haben Bedarf an und ein Recht auf klare Konzepte der Bildungsinstitution.
2. Kinder und Jugendliche brauchen für ein ausgewogenes Lehr-Lernparadigma ein entsprechendes und unterstützendes Lernklima. Dazu gehören Orientierung und damit eine klare transparente Struktur. Dazu gehören auch Lehrkräfte bzw. Pädagogen, die hinter dieser Struktur stehen, sie verkörpern und bei Bedarf auch durchsetzen.
3. Diese Struktur muss partiell auf der Grundlage von Vereinbarungen unter Partizipation der jungen Menschen entwickelt werden. Die Grundlagen allerdings müssen von den deutungsmächtigen Personen in der Institution erstellt werden.

Literatur:

- Breuker, K., Bächle-Hahn, U., Schrenk, A. (2008): Positive Peerkultur im Heimkontext. In: Opp, G., Teichmann, J. (2008): Positive Peerkultur. Best Practises in Deutschland. Klinkhardt Verlag
- Hörmann, G., Trapper, Th. (Hrsg.) (2007): Konfrontative Pädagogik: Im intra- und interdisziplinären Diskurs. Schneider Verlag Hohengehren
- Krapp A., Ryan. R. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. In: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, Weinheim und Basel
- Merchel, J. (2002): Ressourcenorientierung. Ein realistisches Programm für methodisches Handeln in der Jugendhilfe. In: Thema Jugend. Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung. Nr. 1/2002, Münster
- Schrenk, A. (2009): Wie wirkt Heimerziehung? Empirische Untersuchung zur sozialen Konstruktion von Wirkungsvorstellungen von Jugendlichen im Heim.
http://kola.opus.hbz-nrw.de/frontdoor.php?source_opus=457&la=de Zugriff am: 04.01.2010
- Schrenk, A. (2011): Konfrontative Pädagogik und Positive Peer Culture im Heim. In: Weidner, J. / Kilb, R. (Hrsg.) (2011): Handbuch Konfrontative Pädagogik in Sozialer Arbeit und Erziehungswissenschaft.
- Schluß, H. (2011): Woher die Freiheit bei dem Zwange? Vortrag auf der Seminar-Tagung: Wie lehren wir Freiheit? Der HU-Berlin und der Ev. Akademie Berlin am 21.1.2006
<http://amor.cms.hu-berlin.de/~h33750jw/index2.html> (Zugriff am 05.02.2011)
- Schwarzer, R., Jerusalem M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, Weinheim und Basel
- Treptow, R. (2008): Gegenwart gestalten - auf Ungewissheit vorbereiten. Bildung in der Heimerziehung In: neue Praxis, Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik Heft 1/2008 S.7 – 23
- Weidner, J. / Kilb, R. (Hg.) (2008): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung. 3. Auflage

Autor:

Schrenk, Andreas, Jg. 1962, Dr. phil., Diplom Pädagoge, Diplom Sozialpädagoge
Einrichtungsleiter St. Augustinusheim, Ettlingen
www.augustinusheim.de; andreas.schrenk@augustinusheim.de