

Online-Texte der Evangelischen Akademie Bad Boll

Professionelle Beziehungen in Zwangskontexten

Prof. Dr. Burkhard Müller

Ein Beitrag aus der Tagung:

Diagnose statt Beziehung?

Spannungsfeld Jugendkriminalrechtspflege

Bad Boll, 14. – 16. Januar 2011, Tagungsnummer: 520111

Tagungsleitung: Kathinka Kaden

Bitte beachten Sie:

Dieser Text ist ausschließlich zum persönlichen, privaten Gebrauch bestimmt. Jede weitere Vervielfältigung und Verbreitung bedarf der ausdrücklichen Genehmigung des Urhebers/der Urheberin bzw. der Evangelischen Akademie Bad Boll.

© 2011 Alle Rechte beim Autor/bei der Autorin dieses Textes

Eine Stellungnahme der Evangelischen Akademie Bad Boll ist mit der Veröffentlichung dieses Textes nicht ausgesprochen.

Evangelische Akademie Bad Boll
Akademieweg 11, D-73087 Bad Boll
E-Mail: info@ev-akademie-boll.de
Internet: www.ev-akademie-boll.de

Professionelle Beziehungen in Zwangskontexten

Prof. Dr. Burkhard Müller

1. Einleitung: Zur Theorie professioneller Beziehungen

Professionelle Beziehungen werden in der einschlägigen Literatur gewöhnlich als „Arbeitsbündnisse“ zwischen Professionellen und Klienten beschrieben. Das Konzept stammt aus der Psychotherapie. Es besagt, dass der Erfolg professionellen Handelns nicht einfach durch richtige Anwendung von Expertenwissen auf zu lösende Probleme entsteht. Er setzt eine gelingende, beiderseitig gewollte Kooperation voraus. Der Klient ist dabei nicht passives und mehr oder weniger williges Objekt professioneller Bearbeitung, sondern hat einen aktiven, ja den entscheidenden Anteil am Erfolg. Psychotherapie ohne das aktive Wollen von Klienten ist nicht nur unethisch, sondern unmöglich. Das gilt jedenfalls, solange Kommunikation (und nicht Chemie) ihr Arbeitsmittel ist.

Insbesondere Sigmund Freud und seine Nachfolger haben die Vorstellung entwickelt, Kern der professionellen Beziehung sei solch ein Arbeitsbündnis zwischen dem Therapeuten und dem Klienten, genauer dessen „gesunden Anteilen“, um die „kranken“, außer Kontrolle geratenen und Leiden verursachenden Persönlichkeitsanteile wieder zu integrieren: Das setzt Leidensdruck voraus – er muss größer sein, als der „Krankheitsgewinn“, weil es sonst kein Motiv gibt, weshalb sich der Klient auf das Bündnis und die damit verbundene Mühe und auch Kränkung einlassen sollte. Leidensdruck aber macht zugleich verletzlich und von Hilfe abhängig. Deshalb ist die entscheidende ethische Herausforderung nach diesem Konzept, jene Verletzlichkeit in keiner Weise auszunutzen, auch nicht dafür, den Klienten manipulierend an ein erwünschtes Verhalten anzupassen, sondern ihm in allem zu helfen, was ihm die Autonomie seiner Lebenspraxis zurückgibt.

Ulrich Oevermann (1996) hat aus dieser Figur des Arbeitsbündnisses ein allgemeines, aber insbesondere auf Pädagogik bezogenes Strukturmodell professionellen Handelns entwickelt. Danach sind dem Professionellen zwei Arten von Kompetenz abverlangt, die es kunstvoll zu balancieren gilt: Zum einen die Kompetenz dem Adressaten potentiell Nützliches anzubieten: stellvertretende Deutungen der Ursachen seines Leidens, im Fall des Lehrers Bildungsangebote, oder auch materielle Hilfen in Sozialer Arbeit. Zum andern die Kompetenz, sich dabei auf die verletzliche Seite eines Klienten oder Schulkinds oder Jugendlichen einzulassen (seine Wut, Trauer, Unwissenheit, seelische Bedürftigkeit und daraus resultierende Abhängigkeit); dies aber auf aber „abstinente“ Weise zu tun, d.h. ohne solche Abhängigkeit auszunutzen. Professionell sein in diesem zweiten Sinn heißt, wie auch gesagt wurde (Bauriedl 1980), sich vom Klienten oder Jugendlichen als Person für emotionale Bedürfnisse verwenden lassen, aber ihn nicht umgekehrt verwenden. Nur wo Klienten, Kinder, Jugendliche darauf vertrauen können, werden sie bereit und in der Lage sein, das ihnen Angebotene sich auf ihren eigenen, vielleicht krummen Wegen anzueignen. Wissen über Klienten-Probleme allein und beherrschte Methoden der Verhaltensänderung machen demnach noch keinen Profi.

Nun kann aber, jedenfalls im pädagogischen Bereich, nicht Leidensdruck das Motiv der Kinder oder Jugendlichen sein, sich auf die Anstrengung der Lernangebote oder die Kränkung, sich helfen lassen zu müssen einzulassen. Allenfalls bei den gut angepassten, die aus Angst vor schlechten Noten und schlechten Zukunftschancen lernen funktioniert das, aber nicht bei den „Schwierigen“ um die es hier geht. Den Leidensdruck müssten hier ja die Pädagogen selbst ausüben - und das wäre „schwarze Pädagogik“.

Weil diese Pädagogik nicht professionell sein kann, meint Oevermann, nicht Leidensdruck sondern die kindliche Neugier sei das, was Kinder verletzlich mache und deshalb das im Arbeitsbündnis zu schützende und pflegende Gut, durch das erst Lernangebote zum Futter und Motor einer autonomen Lebenspraxis werden können. Bei Jugendlichen könnte man ihren „Kampf um Anerkennung“ als zentralen Anknüpfungspunkt (2003) für pädagogische Angebote nennen. Beides scheint aber professionelle Arbeitsbündnisse mit Zwang erst recht unvereinbar zu machen. „Professionelle Beziehungen in der Jugendkriminalrechtspflege“ – der Tagungstitel – wäre demnach ein Widerspruch in sich.

2. Zwangskontext und Professionalität

Zwangskontext kann für pädagogisches oder therapeutisches Handeln zweierlei heißen: Zum einen: Innerhalb einer pädagogischen Arbeitsbeziehung mit Zwangsmitteln arbeiten, z.B. im Rahmen sogen. „Geschlossener Unterbringung“, was sozialpädagogisch umstritten und nur in engen rechtlichen Grenzen zulässig ist (Müller 2010). Zum zweiten heißt es: Zusammenarbeit insbesondere der Jugendhilfe mit Instanzen, die staatlichen Zwang auf jugendliche Straftäter ausüben. Hier soll nur von diesem Zweiten die Rede sein.

Jugendliche Straftäter stecken immer in Zwangskontexten. Ihre Taten rechtfertigen in der Regel, dass ihnen mit der „Zufügung eines Übels“ von Gesetzes (JGG) wegen und mit staatlichem Zwang gedroht wird, damit auch Ernst gemacht wird, meist in der abgestuften Weise, wie das heute bei uns in der Diversions- und Jugendstrafrechtspraxis geschieht. Ob diese eher strenger oder eher noch liberaler werden sollte ist hier nicht das Thema. Das Thema ist vielmehr, ob mit den damit konfrontierten Jugendlichen *zugleich* glaubwürdige und insofern wirksame pädagogische Arbeitsbündnisse möglich sind.

Nach dem dargestellten Strukturmodell professionellen Handelns geht das nicht oder nur in widersprüchlicher und gebrochener Weise. Denn damit würden zwei zentrale Bezugssysteme professionellen Handelns in unserer Gesellschaft vermischt: Hilfe zur Wiederherstellung beschädigter Identität und autonomer, der Menschenwürde entsprechenden Lebenspraxis (Oevermann 1996, S.88) sei das eine; „Aufrechterhaltung des praktischen Konsens über Recht und Gerechtigkeit“ (ebd. S.91 im Orig. kursiv) das andere. Beides folge unterschiedlichen und unvereinbaren Handlungslogiken. Mir scheint das zu kurz gedacht, aber nicht leicht zu widerlegen. Denn die Erfahrungen vieler Praktiker des Feldes, die sich zu Eiertänzen zwischen Kontrollaufgaben und helfender, „subjektorientierter“ (Scherr 1997) Unterstützung der anvertrauten Jugendlichen gezwungen sehen, scheinen dem Theoretiker recht zu geben. Mehr als faule Kompromisse scheinen nicht drin. Herkömmlich pflegt die sozialpädagogische Fachdiskussion deshalb vor einer engen Kooperation mit staatlichen Repressionsorganen zu warnen, da damit die Pädagogik selbst zur Strafe zu werden drohe (Müller/Otto 1986; Müller 2000, Müller/Trenczek 2005). Dass im übrigen öfters die Jugendstraf-Praxis selbst, bis zum geht nicht,

helfen will, statt ihre strafende Rolle zu spielen – und Richter wie Kirsten Heise daran verzweifeln - ist eine andere Geschichte.

Der Kernpunkt ist aber: Leidensdruck von staatlichen Organen angedroht oder ausgeübt, stärkt leider nicht die Rolle derer, die nur helfen wollen. Und auch die alternative Gefühlslage, an die professionelle Arbeitsbündnisse anknüpfen sollen, nämlich Neugier bzw. Wunsch nach Anerkennung, funktioniert nicht. Pädagogen selbst dürfen ja den Jugendlichen kein Übel zufügen. Sie dürfen nur mit der Justiz drohen und müssen, um glaubwürdig zu bleiben, die Jugendlichen im Grenzfall an diese zurückfallen lassen. Da die Jugendlichen genau wissen, dass dies immer auch eine Bankrotterklärung der pädagogischen Mittel bedeutet – kann man ihnen nicht verdenken, dass sie die Angst ihrer Helfer davor gnadenlos ausspielen. Mir der Hoffnung auf die jugendliche Neugier als Motiv zu Arbeitsbündnissen sieht es aber noch schlechter aus „Keine Antwort geben sie, sondern machen nur hi hi“ heißt es bei Wilhelm Busch. Straffällige Jugendliche haben meist vorher schon eine gescheiterte Schul- und auch Jugendhilfekarriere und viel Erfahrung, dass man Anerkennung ganz anders kriegt als durch Kooperation mit Pädagogen. Dass diese als professionelle Helfer auch nett sein können, mögen die Jugendlichen kennen. Aber die lange verschüttete Energie zum Besseren zu wecken, die auch solche Jugendlichen hatten, als sie noch klein waren und die sie bewegen könnte, um der Anerkennung der Pädagogen willen den Hintern hoch zu kriegen, das steht auch einem anderen Blatt.

Erstes Fazit: Aus gängiger theoretischer Sicht kann ich Ihnen zu „professionellen Beziehungen in Zwangskontexten“ eigentlich nichts bieten. Weder die herrschende Theorie zum professionellen Arbeitsbündnis, noch eine Pädagogik der Anerkennung (Hafener u.a. 2003) passt für Zwangskontexte so recht. Wer hier seinen Arbeitsplatz hat, scheint den Eiertanz zwischen professioneller Hilfe und staatlicher Kontrolle weiter tanzen zu müssen, oder sich ganz auf ein Berufsverständnis als reiner Helfer des Strafvollzugs einzustellen.

3. Die Praxis ist manchmal besser als die Theorie

Nur ist allerdings die Realität nicht immer ganz so schlimm, wie uns die Theorie glauben lässt. Trotz aller Schwierigkeiten gibt es immer wieder Beispiele einer gelingenden, ebenso kantigen wie unterstützenden pädagogischen Praxis, die manchmal auch für hart gesottene „Intensivtäter“ überzeugend ist. Es gibt Leute, manchmal auch ganze Einrichtungen, die können's einfach, trotz aller Schwierigkeiten. Man kann sich das erzählen lassen und sich daran erbauen – oder auch neidisch sein. Oder man kann versuchen „am Erfolg zu lernen“, zu verstehen – wie geht das? Wissenschaftler können dabei helfen, wenn sie sich nicht zu sehr auf die Logik ihrer Modelle versteifen, sondern versuchen, forschend genau zu beschreiben, was „gute“ Praktiker tun. Ich will Ihnen im Folgenden ein Beispiel aus einem unserer Forschungsprojekte (Müller/Schwabe 2009) vorstellen und diskutieren, was daraus über professionelle Beziehungen in Zwangskontexten zu lernen wäre. Ich werde dafür drei Aspekte vorschlagen, um die das Konzept professioneller Beziehungen, jedenfalls in der Arbeit mit Jugendlichen in Zwangskontext ergänzt werden müsste.

3. 1. Fallbeispiel Herr B und Jamal

Das Beispiel stammt aus einer Einrichtung, die speziell mit dem Auftrag der U-Haft Vermeidung arbeitet, also mit jugendlichen (vor allem männlichen) Straftätern, denen nicht nur Bagatelldelikte, sondern gravierende z.T. brutale Taten vorgeworfen werden, die Jugendstrafe erwarten lassen. Sie werden vom Richter bis zur Hauptverhandlung vor die Wahl gestellt, Haft oder diese Einrichtung und wenn

sie hier nicht spüren, bleibt nur U-Haft. Trotz dieses harten Zwangsrahmens versteht sich die Einrichtung als Jugendhilfe. Sie strebt an, möglichst viele U-Haft-Vermeidungsfälle in Jugendhilfefälle zu überführen, also die Jugendlichen zu bewegen, sich so zu ändern, dass Richter bereit werden, im Rahmen ihrer Entscheidungsspielräume von Strafe abzusehen und die Jugendlichen in „normale“ Erziehungshilfen zu entlassen. Aber das gelingt nicht immer.

Im Beispiel hat einer der Erzieher, den wir Herrn B. nennen (er lässt sich von den Jugendlichen mit Nachnamen anreden, duzt sie aber selbst) mit Jamal zu tun. Jamal fordert in der von uns beobachteten Szene von Herrn B. die Erlaubnis für einen Ausgang, die er bis dahin noch nicht hatte. Er ist erst seit 4 Wochen da und war vor seiner Verhaftung Boss einer Stadtteilbande (ein Verfahren wegen schwerer Körperverletzung wartet auf ihn). Herr B. erklärt ihm die Lage:

Jamal fragt: „Darf ich jetzt Ausgang, zwei Stunden?“

Herr B. in lautem, leicht aufbrausendem Ton: „Jamal, wer ist der Bestimmer? Bin ich der Bestimmer? Du weißt doch, wer der Bestimmer ist?“

Jamal nuschelt grinsend: „Der Richter...“

Herr B. „Genau, Jamal, wir können nur machen, was der uns sagt!“

Jamal „aber Sie rufen ihn an...“

Herr B.: „Klar, das hatten wir ja schon besprochen, Ich ruf den heute Nachmittag an!“

Jamal brummt etwas Zustimmungendes.

Ist das eine Szene, in der sich ein Pädagoge zu Lasten eigener Glaubwürdigkeit und auf Kosten eigener Handlungsspielräume hinter dem breiten Rücken der Justiz versteckt? So einfach ist die Sache nicht, wie die folgenden Szenen zeigen.

Jamal hat die Regel akzeptiert, dass er für seinen Ausgang eine Erlaubnis haben muss – vermutlich nicht aus Einsicht, sondern aus Angst wieder in U-Haft zu kommen – also will er von Herrn B. diese Erlaubnis. Auf die Gegenfrage, wer hier entscheiden kann, (*der Bestimmer* ist), muss er zugeben, dass er schon weiß, das ist *Der Richter*. Der *leicht aufbrausende* (und keinesfalls entschuldigende) Ton des Pädagogen erklärt sich im Folgenden daraus, dass diese Sachlage zwischen beiden schon besprochen war, was Jamal indirekt damit bestätigt, dass er sein Anliegen verändert: *aber Sie rufen ihn an?!* Die erneute Zusage stellt ihn erst mal zufrieden. Die kleine Szene zeigt, dass Jamal tatsächlich nicht zwischen pädagogischer und strafender Autorität unterscheidet (was vermutlich kein Jugendlicher in seiner Lage tun würde). Vielmehr ist es das Anliegen des Pädagogen, ihm diesen Unterschied spürbar zu machen. Aber nicht, indem er ihn erklärt „weißt Du, mir sind da leider auch die Hände gebunden...“, sondern, indem er den Unterschied inszeniert. Dies wird noch deutlicher, als Herr B. am Nachmittag sein Versprechen einlöst.

Vorher ruft er Jamal: „Du Jamal, ich ruf jetzt an bei Herr XY (Richter) und Du räumst inzwischen den Besprechungsraum auf, hast ja vorhin alles prima hingestellt für das Hilfeplangespräch und jetzt räumst Du das wieder schön auf und ich telefoniere in der Zwischenzeit, das is doch nen Deal?“

Jamal: „Aber ich will dabei sein...“

„Nein, Jamal, das mach ich prinzipiell nicht, ich telefoniere alleine...Du räumst ab...“

Jamal brummt irgendetwas, von dem ich nicht entnehmen kann, ob es Zustimmung oder Ablehnung ist (später höre ich aber, dass Herr B. Jamal dafür lobt, dass er gut aufgeräumt hat...).

Herr B. ruft nicht einfach beim Richter an, sondern er teilt Jamal das mit. Aber nicht, wie dieser frohgemut meint, als Zeugen, der kontrollieren kann, ob Herr B. beim Richter sein Anliegen richtig vertritt. Vielmehr soll er mitkriegen, dass ihm genau diese Rolle verweigert wird und eine andere zugemutet, nämlich Partner in einem *Deal* zu sein. Herr B. inszeniert seinen Anruf als (nicht selbstverständliche) Dienstleistung, die fairer Weise eine Gegenleistung verlangt (aufräumen). Darauf weist er Jamal, ebenso ihn lobend wie fordernd hin. Die beiläufige Erwähnung eines *Hilfeplangesprächs* zeigt, dass offenbar schon Möglichkeiten geprüft werden, Jamal, falls er mitspielt, vor einer Verurteilung zu Gefängnis zu bewahren. Ob er mitspielt ist ungewiss. Sein Kommentar gegenüber Mitbewohnern zeigt Widerstand und seinerseits theatralisches Talent:

Jamal zu den anderen als Herr B. draußen ist, stöhnend: „die haben mich voll abgefickt da in dem Hilfeplangespräch heute morgen...“

Die anderen murmeln etwas Emphatisches „voll in mein Kopf gefickt, Alter...“, wiederholt Jamal noch mal, lässt seine Hundeaugen müde und erschöpft schauen.

Die Fortsetzung der Telefonszene geht so: Als Herr B. beim Richter anruft wird deutlich, dass er dort, wie auch der Fall des Jugendlichen, gut bekannt ist. Herr B. stößt sofort auf den richtigen Ansprechpartner, das Thema kann am Telefon besprochen und auch entschieden werden. Es ist keineswegs selbst verständlich, dass das so schnell und unbürokratisch geht). Der Beobachter notiert:

Herr B. spricht sich bei dem Richter ausdrücklich für die Erlaubnis aus und entkräftet ein, zwei Argumente, die scheinbar vom Richter zunächst erhoben werden... Herr B. wirkt auf mich engagiert, aber nicht zu stark, er lässt dem Richter Raum für seine Entscheidung. Schließlich stimmt der Richter zu.

Herr B. geht danach zur Tür und ruft mit lauter Stimme:

„Jamal, schlechte Nachrichten...“

Jamal, der anscheinend irgendwo gewartet hat kommt angeschlapppt... seine Mimik wechselt zwischen Grinsen und finsterner Miene. Es scheint mir, dass er mit beidem rechnet: einer tatsächlichen Ablehnung durch den Richter, aber auch mit einem Joke von Herrn B. Er scheint mir unsicher, was er annehmen soll (...)

Die Spannung wächst...

Herr B. macht einen Schritt nach vorne, packt Jamal an den Schultern zieht ihn an sich, dieser weicht zurück, die geplante Choreographie geht wohl nicht so ganz auf, trotzdem ist klar, dass es sich um eine „nette Aktion“ handelt, schließlich boxt ihm Herr B. freundschaftlich in die Seite:

„Erlaubt, er hat's erlaubt, hey Du Glückspilz, Gratulation!“

Jamal grinst breit: „Darf ich heute schon?“ „Ja, klar, gilt ab sofort!“

Jamal brummt etwas.

Herr B.: „Aber wehe Du baust Scheiße, dann reiße ich Dir die Ohren ab!“

Jamal lacht etwas verlegen.

Beim Telefonat mit dem Richter zeigt sich, dass es keineswegs nur ein pädagogischer Trick war, Jamal von dem Gespräch auszuschließen, sondern dies in dessen eigenem Interesse lag. Denn Herr B. muss nicht nur mit dem Misstrauen von Jamal rechnen, ob er wohl auf seiner Seite sei, sondern auch mit dem Misstrauen des Richters, ob nicht genau das der Fall sei. Schon die Tatsache, dass er den Richter *sofort* erreicht, zeigt, dass er dort eine recht gute Nummer zu haben scheint; der Beobachter findet das

zu Recht erstaunlich. Klar ist jedenfalls: ohne das Vertrauen des Richters, dass Herr B gerade nicht bedingungslos parteilich für Jamal ist, könnte er für diesen nichts tun.

Mit dem Ruf *Jamal, schlechte Nachrichten* eröffnet Herr B. den dritten Teil seiner Inszenierung. Theatralisch imitiert Herr B. die Verkündung eines Urteils, präsentiert sich als mit dem Richter verbündete Autorität. Gleichzeitig aber imitiert er die spielerisch-aggressive Kommunikation des „Verarschens“ unter Jugendlichen. Jamal ein bisschen in Ungewissheit zappeln zu lassen hat sicher seine boshafte Seite (Herr B. will schließlich auch seinen Spaß haben); aber es hat auch eine pädagogische Funktion: Jamal wird damit emotional auf den Umschwung zum Happy End vorbereitet, das ihm vermitteln soll, dass Herr B. tatsächlich auf seiner Seite steht, falls dieser sich nicht gezwungen sieht ihm *die Obren abzureißen*. Dass letzteres keine richterliche Strafmaßnahme, sondern deftige pädagogische Kommunikation ist, dürfte Jamal ohne Schwierigkeit verstehen – und damit auch den Unterschied verstehen, ob Richter etwas anordnen oder ob Pädagogen Tacheles reden. Der Beobachter notiert an anderer Stelle:

Dieses humorvolle Geflakse scheint mir eine Spezialität von Herrn B...er macht eine andere Ebene auf. Und er beginnt häufig von sich aus Diskurse wie z. B.

Herr B. zu Jamal: „Jamal, bitte ernster schauen, finsterer, Du siehst so fröhlich aus!“

„Was? Wie soll ich schauen“ „Ist doch alles Scheiße hier, dann guck auch so!“ Jamal grinst. „siehst heute so fröhlich aus, sag bloß, es gab was Gutes?“ Jamal grinst noch breiter.

Das hindert ihn nicht über Herrn B. halb ernst mit Beschwerdeton, halb bewundernd zu sagen: „Eher stirbt der, bevor er eine Ausnahme macht, eher stirbt der...!“

Jamal scheint diese Art von Humor zu verstehen und zu mögen. Man kann sich dennoch fragen, wie so eine solche dramatische Inszenierung eigentlich nötig ist und wieso es nicht genügt, an Jamals' Einsicht zu appellieren.

3.2. Was ist daraus zu lernen?

Eine erste Antwort auf die Frage, ob freiwillige Kooperationsbereitschaft aus einer Ausgangslage entstehen kann, die zunächst nur Kooperation durch Angst vor der Strafe (nicht des Pädagogen, sondern des *Bestimmers!*) zu kennen scheint, lässt sich daraus ableiten. Dies ist möglich, wenn Jugendliche phantasieren können, den Pädagogen seiner Sturheit wegen umbringen zu wollen und dabei erfahren, dass dieser dennoch standhaft *und* ihnen zugewandt bleibt.

Was lässt sich daraus für die Frage nach der Möglichkeit professioneller Beziehungen in Zwangskontexten lernen? Zum einen ist die Arbeitsweise von Herrn B darin erstaunlich, dass er es nicht nur schafft, den Zwangskontext als Hindernis für den Aufbau einer guten Arbeitsbeziehung mit Jamal zu neutralisieren. Er schafft es sogar, den Zwangskontext (konkret den Richter) als erfahrbare Realität für den Aufbau einer pädagogischen Arbeitsbeziehung zu nutzen - und zwar ohne damit zu drohen oder selbst Zwang auszuüben. Wo das nicht gelingt ist professionelle pädagogische Arbeit in diesem Feld vielleicht wirklich nicht möglich. Aber wie schafft er das? Er braucht dazu einen ansprechbaren und verständnisvollen Richter als Partner und das ist nicht selbstverständlich. Dessen Vertrauen muss er aber auch verdienen; das ist ebenso wenig selbstverständlich. Es lassen sich aber auch ein paar allgemeine Punkte zur professionellen Kompetenz für pädagogische Arbeit in Zwangskontexten ableiten. Denn das Beispiel zeigt ja, dass Arbeitsbündnisse und gegenseitige Anerkennung auch hier gelingen können, wenn drei besondere Bedingungen beachtet werden, die allerdings vielleicht auch allgemein von pädagogischer Bedeutung sind. Nur sind es eben Bedingungen, die man nicht als allgemeine

Regeln oder gar Handlungsrezepte formulieren kann, die vielmehr nur aus der genauen Beobachtung und Beschreibung pädagogischer Könnerschaft verständlich werden.

4. Bedingungen des Gelingens

4.1

Das Beispiel macht deutlich, dass Herrn Bs Fähigkeit, seine pädagogische Rolle gekonnt zu Inszenieren (übrigens auch gegenüber dem Richter) für seinen Erfolg bei Jamal sehr wichtig ist. Von der Bedeutung des Theatralischen hat die sozialpädagogische Theorie und Ausbildung leider keine Ahnung, manche ihrer Praktiker aber schon. Sie wissen (wie auch kluge Eltern), dass es einen großen Unterschied macht, ob Erwachsene auf „unverschämtes“ und provozierendes Verhalten und Verlangen von Kindern und Jugendlichen entweder nur an deren Verstand appellieren können, oder wütend ausrasten, wenn sie am Rand ihrer Kräfte sind; oder aber ob sie über ein Repertoire verfügen, das dazwischen liegt: Die Fähigkeit nämlich mit Emotion notfalls auch beherrschtem Zorn und Schauspielkunst ihre Anliegen zu vertreten, aber spielerisch; möglichst mit all dem Können an raffinierten Durchsetzungsstrategien, über das auch Kinder und Jugendliche verfügen, wenn sie wirklich was durchsetzen wollen. Auch mit Respekt vor diesem Können. Aber ohne den bitteren Ernst, der dabei oft aufkommt, sondern mit einer gewissen Gelassenheit und Großzügigkeit des Stärkeren, die dem Gegenüber seine Rolle lässt und dennoch fest bleibt.

Denn als Stärkere müssen sich Erziehende schon zeigen, wenn sie den Kindern und Jugendlichen das Gefühl vermitteln wollen, sie auch beschützen zu können. Nur zeigt sich Stärke nicht im brachialen Durchsetzen eigener Vorstellungen, sondern in Kompromissgesinnung. Siegfried Bernfeld hat gesagt: Den Konflikt zwischen dem berechtigten Willen des Erziehenden und dem berechtigten Willen des Kindes oder Jugendlichen löst keine Pädagogik auf, weil sie eben in der Arbeit an diesem Konflikt besteht. Wenn es gleichzeitig ein Konflikt mit der Gesellschaft ist, den der pädagogische Konflikt nur spiegelt ist das theatralische Element umso wichtiger. Pädagogische Konflikte lassen sich dann mit dem Anthropologen Victor Turner (1989) als „Soziale Dramen“ beschreiben, die soziale Konflikte in spielerisch-rituellen Formen reinszenieren und dadurch zugleich zum Medium werden, dass für Konflikte „langsame Lösungen“ (vgl. ebd. S. 177) ermöglicht und damit die Chancen erhöht werden, dass die Lösung andere als gewaltsam ausfällt.

Denn ist es eben kein Konflikt, der im Stil von „Familienkonferenz“ rational gelöst werden kann. Es ist, vor allem in Zwangskontexten, zugleich ein existentieller Konflikt zwischen asymmetrischen Partnern, der nur gelöst werden kann, wenn die eine Seite ihn gelassener, souveräner und großzügiger führen kann, als die andere. Natürlich müssen die Pädagogen erfolgreich sein wollen, aber so, wie man ein Spiel gewinnen will.

4.2.

Was aber steht auf dem Spiel? Gerade bei pädagogischen Beziehungen in Zwangskontexten – wie übrigens auch in Konflikten mit kleinen Kindern - geht es um die elementarste pädagogische Frage: Was ist eigentlich die Realität, in der wir uns hier befinden? Meine, oder Deine? Und welche Realität ist relevant? Das ist der Kern der Anerkennungsfrage. Besser zu wissen, was für den Jugendlichen gut ist und es entweder durch Ermutigung oder durch Druck beibringen zu wollen scheitert gewöhnlich. Oberflächlich betrachtet geht es dabei meist um ganz banale Dinge (vgl. Winkler 2006), die für sich genommen wenig Bedeutung haben: Um eine Ausgeherlaubnis, ums Aufräumen, um das Fernsehen

an oder ausmachen, ums stur sein bei Kleinigkeiten etc. Zu Konflikten werden diese Kleinigkeiten, wenn sie durch die Frage dahinter aufgeladen werden: Wer ist hier „der Bestimmer“? Wo nur die Art der Beziehung im Blick ist, führt dies zu einem Nullsummenspiel: Entweder das Kind, der Jugendliche oder der Erwachsene unterwirft sich dem, was der andere als Regel gültige Regel setzt.

Einen Ausweg gibt es nur, wenn ein dritter Faktor da ist, eben eine von beiden anerkannte Realität, auf die sich beide Seiten beziehen. Modelle professioneller Beziehungen unterstellen, dass die Frage, was jeweils als Realität gelten soll, eben zwischen beiden auszuhandeln und dann in einem Arbeitsbündnis gemeinsam zu bearbeiten sei. Das ist auch nicht falsch, stößt aber im Umgang mit Jugendlichen, und jedenfalls in Zwangskontexten, auf enge Grenzen. Denn hier ist es ja der Zwang selbst, der als bedrohliche Realität, als Strafe oder doch als soziale Chancenlosigkeit zuschlagen kann und die Debatte beendet. Pädagogen stehen hier vor einem schwer lösbaren Widerspruch, weil sie einerseits die Jugendlichen überzeugen müssen, dass solche Zwänge DIE Realität sind, die auf sie zukommt, wenn sie nicht doch noch die Kurve kriegen. Andererseits müssen sie die Jugendlichen überzeugen müssen, dass auf ihrer Seite stehen, aber keine Chance haben, etwas für sie nützliches zu tun, ehe die anfangen, die Kurve zu kriegen.

Straffällig gewordene Jugendliche kennen zwar die Gefahr sich Folgen einzuhandeln (z.B. Knast), die sie selbst nicht wollen. Sie haben aber sehr viele Möglichkeiten, diese Realität wegzuschieben, zu verleugnen, sie für ein geiles Risikospiele zu halten, möglicherweise sogar umso leichter, je mehr ihnen damit gedroht wird. Was aber können Pädagogen tun, um die real bedrohliche Zukunft ins Spiel bringen, ohne damit zu drohen? Und wie können sie umgekehrt als Unterstützer der Jugendlichen glaubhaft werden, wenn die Unterstützung nichts nutzt (vielleicht sogar schadet) ehe die Jugendlichen den ersten Schritt machen, sie auch zu wollen und zu nutzen. Dies Dilemma auszuhalten, ohne die Jugendlichen nichts tun zu können, sie gerade angesichts von Zwangskontexten nicht zwingen zu können, den Schritt zu tun, ist vielleicht die schwierigste Herausforderung für professionelle Beziehungen.

Dies erfordert eine Klärung für das Konzept einer Pädagogik der Anerkennung. Üblicherweise geht diese davon aus, dass den ersten Schritt der Pädagoge tun müsse: Nämlich dem Jugendlichen als Person in ihrer Autonomie, trotz aller Kritik ab dem, was er getan hat, Anerkennung zu vermitteln. Aber diese Vermittlung ist chancenlos, solange der Pädagoge keiner ist, dessen Anerkennung dem Jugendlichen wichtig ist. Vielleicht kommt er ihm sogar gerade recht, um aller Welt zu zeigen, dass er ihre Anerkennung nicht braucht. Die gegenseitige Anerkennung als Person kommt deshalb nicht durch nett sein und Schulterklopfen zustande, sondern kann ein „Kampf auf Leben und Tod“ sein, wie der Begründer des Anerkennungskonzepts, der Philosoph Hegel sagt. Erst wenn in diesem Kampf selbst ein Gefühl gemeinsamer Realität erzeugt – und sei es nur die Erfahrung, dass keine der beiden Seiten gewinnen kann – können beide diesen Kampf hinter sich lassen. Das bedeutet: Genau die beiden Aufgaben, die, wie oben dargestellt, das gängige Professionalitätsmodell als unvereinbar verstanden hat, müssen hier notwendig miteinander verbunden werden. Dies erklärt auch, warum jenes Modell für viele so plausibel ist. Denn beides zu verbinden ist wirklich sehr schwer.

Wie es dennoch gehen kann zeigt Herr B. m.E. auf beispielhafte Weise: Er spielt seine Rolle als unterstützender Pädagoge, der aber nicht nur vermeidet, den Jugendlichen fürsorglich zu belagern. Vielmehr inszeniert er gerade in einem Moment in dem dieser etwas wirklich will (Ausgang) die äußere Macht (der Justiz), die den Wunsch gewähren oder verweigern kann. Eigene Entscheidungsfreiheit kann der Jugendliche nur gewinnen, wenn er sich dieser Macht des Richters stellt, statt mit dem Pädagogen seine Spielchen zu treiben. Das Problem mit der sozialpädagogischen Beziehungs- und Aner-

kennungsarbeit ist ja nicht, dass die Sozialpädagogen die Jugendlichen in Watte packen wollen (das manchmal auch). Das Problem ist eher, wie sie vermeiden können, dass ihre Hilfen ungewollt in den Augen der Jugendlichen den Kontext vernebeln, in dem ihre Hilfen erbracht werden. Die Jugendlichen durch Wunsch- und Wahlrechte aktiv zu beteiligen ist schön und gut, aber es kann die ungewollte Nebenwirkung haben, die objektive Lage der Jugendlichen diesen selbst unsichtbar zu machen. Und solange das so bleibt, hat die professionelle Arbeitsbeziehung keine Chance.

4. 3

Ich denke, es lässt sich noch etwas Drittes aus dem Beispiel verallgemeinern. Herr B. hat offenbar Humor, und das ist eine Ebene, auf der auch Jamal ansprechbar zu sein scheint. Ich bedaure sehr, dass Humor in den Theorien über professionelle Beziehungen kaum eine Rolle spielt (Ausnahme Effinger 2008). Wissenschaft ist da leider kein Vorbild. Der Umgang unter Jugendlichen selbst schon eher. Es gibt da in unserem Material z. B. witzige Szenen, wie die Jugendlichen wetteifern, wer den Hund Mo, der Herrn B. gehört, zur Folgsamkeit bewegen kann - so als wollten sie ihre eigene Situation mit vertauschten Rollen parodieren.

Aber was ist Humor? Humor ist im Idealfall die Fähigkeit, die Unvollkommenheit der eigenen Person und die letztlich Vergeblichkeit der eigenen Bemühungen ohne Resignation und mit gelassenem Stolz zu ertragen. Niemand kann diese Art von Humor, die ja Weisheit zu nennen wäre, von Jugendlichen erwarten, die in Zwangskontexten stecken. Umso größer sind die Herausforderungen an diese Fähigkeit der Pädagoginnen und Pädagogen. Es kann sein dass man solche Weisheit auch anders kultivieren kann, als durch den humorvollen Blick auf die eigenen Unvollkommenheiten: Z.B. durch leidenschaftlichen Glauben an das Gute im Menschen, oder durch Gottvertrauen, oder einfach durch ein unempfindliches dickes Fell. Wer aber all dies nicht so zur Verfügung hat, kommt ohne Humor gerade in Zwangskontexten nicht aus.

Ich gebe zu: Das ist als Ratschlag wenig hilfreich, wenn einem bei der Arbeit gerade das Lachen vergeht. Nur weiß ich leider nichts Besseres. Ich danke Ihnen, dass Sie mir trotzdem zugehört haben.

Literatur:

Bauriedl. Th-1980: Beziehungsanalyse. Frankfurt a.M.

Effinger, H. (Hrsg.) 2008: „Die Wahrheit zum Lachen bringen“. Humor als Medium der Sozialen Arbeit. Weinheim und München

Hafeneger, B., Henkenborg, P., Scherr, A. (Hrsg.) 2003: Pädagogik der Anerkennung. Schwalbach i.T.

Müller, B., Schwabe, M. 2009: Pädagogik mit schwierigen Jugendlichen. Weinheim u. München

Müller, S. 2000: Vom schwierigen Umgang mit „schwierigen“ Jugendlichen. In: Müller, S., Sünker, H., Olk, Th., Böllert, K. (Hrsg.): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven Neuwied, Luchterhand S. 429 – 438

Müller, S., Otto, H.U. (Hrsg.) 1986: Damit Erziehung nicht zur Strafe wird. Bielefeld: Kleine Verlag

Müller, S., Trenczek, Th. 2005: Jugendgerichtshilfe – Jugendhilfe und Strafjustiz. In: Otto, H.U., Thiersch, H. (2005): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 3. Aufl., München und Basel, Reinhardt S.857 – 873

Oevermann U. 1996: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, A., Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M. S. 70 - 181

Scherr A. 1997: Subjektorientierte Jugendarbeit. Weinheim und München

Turner, V. 1989: Vom Ritual zum Theater. Der Ernst menschlichen Spiels. Frankfurt a.M.

Prof. Dr. Burkhard Müller ist Erziehungs- und Sozialwissenschaftler, Berlin