

Tagungsband

Lernort Straße

Die Straßenschule

des Treberhilfe Dresden e.V.

**FRIEDRICH
EBERT**
STIFTUNG

Landesbüro
Sachsen



**FRIEDRICH
EBERT 
STIFTUNG**

**Landesbüro
Sachsen**

Tagungsband

Lernort Straße

Die Straßenschule
des Treberhilfe Dresden e.V.

Grußwort

Eter Hachmann, Friedrich-Ebert-Stiftung, Landesbüro Sachsen 7

Vorbemerkung

Sylvia Lemm, kommissarische Leiterin des Jugendamtes Dresden 9

Dieter Wolfer

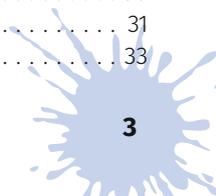
Befreiungspädagogik prägt, ist aktuell und wirkt – Straßenschule und Straßenpädagogik aus Dresden

Straßenschule und Straßenpädagogik – Ein besonderes Konzept der Jugendhilfe	14
Kompetenzbildung.	15
Sozialarbeit und Sozialpädagogik	15
(Reform-)Pädagogik ist fördernd	16
Menschen sind Expert:innen	18
Von den Anfängen der Freiheit aus Denken und Lehren	19
Lernen im Zyklus- und Phasenmodell	20
Befreiende Pädagogik up-to-date und digital	22
Der Autor Dieter Wolfer	25
Literatur.	26

Markus Andrä, Maren Behnert

Forschung am Lernort Straße – Begleitevaluation des Projektes Straßenschule der Treberhilfe Dresden e.V.

Abstract	30
Ausgangspunkt und Fragestellungen	30
Methodologie.	31
Ergebnisse	33



Zusammenfassung.	42
Die Autor:innen Markus Andrä und Maren Behnert	44
Literatur.	44

Ronald Lutz

„Erschöpfte Jugendliche“ in Zeiten der Pandemie – Zum Potential einer verstehenden und befreienden Sozialen Arbeit.

Zur Einstimmung.	48
Radikalisierung der Ungleichheit.	48
Kinder und Jugendliche	55
Verwundbarkeit und Erschöpfung	58
Soziale Arbeit in Zeiten der Pandemie.	61
Warum Freire	66
Praktische Impulse: Dialogischer Prozess	69
Methodische Prinzipien	70
Zur Ausstimmung.	72
Der Autor Ronald Lutz	73
Literatur.	74

Institutionenvorstellung

Straßenschule des Treberhilfe Dresden e.V.

Die Straßenschule des Treberhilfe Dresden e.V	78
Ort	78
Zielgruppe	79
Schnupperkurs (Building/Bonding/Bridging)	79
Sozialpädagogische Einzelfallhilfe, Beratung und Begleitung	80
Kompetenzwerkstatt	81
Das Team vor Ort.	81

Institutionenvorstellung

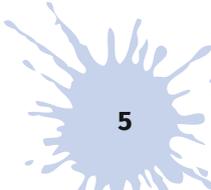
Treberhilfe Dresden e.V.

Der Treberhilfe Dresden e.V. 82
Kontakt: 83

Institutionenvorstellung

Fachhochschule Dresden

Die Fachhochschule Dresden. 84





Grußwort

*Eter Hachmann
Friedrich-Ebert-Stiftung, Landesbüro Sachsen*

Unsere Stiftung ist den Ideen und Grundwerten der Sozialen Demokratie verpflichtet. Sie ist die älteste politische Stiftung in Deutschland. Gegründet wurde sie 1925 im Vermächtnis Friedrich Eberts, des ersten demokratisch gewählten Reichspräsidenten. Ihre Arbeit dient der Unterstützung des demokratischen Prozesses und hilft dabei, dass möglichst viele Bürger:innen daran teilnehmen können. Sie fördert die Bildungschancen sozial benachteiligter junger Menschen, vergibt Stipendien und widmet sich mit ihrer Arbeit im In- und Ausland der gesellschaftspolitischen Bildung und der internationalen Verständigung.

In den Bundesländern wird die Arbeit der Friedrich-Ebert-Stiftung durch Landesbüros organisiert – für Sachsen durch das Landesbüro Sachsen mit seinen Standorten in Leipzig und Dresden. Mit unserer Arbeit wollen wir die komplizierten Abläufe politischer Entscheidungsprozesse aufzeigen, darauf einwirkende Interessen verdeutlichen und die Menschen in unserer Region zum politischen Handeln und engagierten Mitwirken ermutigen. Unser Angebot an Veranstaltungen umfasst dabei Vorträge, Diskussionsforen und Gesprächskreise, ein- und mehrtägige Seminare und Workshops, Ausstellungen und Planspiele bis hin zu Fachtagungen und Konferenzen. Wir arbeiten dabei mit verschiedenen Partner:innen zusammen, um neben dem inhaltlichen Diskurs

auch den Möglichkeiten der Vernetzung Raum zu geben. Daher freuen wir uns sehr darüber, diese Broschüre mit unseren Kooperationspartner:innen zusammen auf den Weg gebracht zu haben.

Es gibt eine Vielzahl von gesellschaftlichen sowie sozialen Herausforderungen, mit denen Kinder und Jugendliche heute konfrontiert sind und sein werden. Sie sind nicht nur ein Teil unserer Gesellschaft, sondern auch ihre Zukunft. Nicht erst seit der Pandemie sind viele Jugendliche und Kinder benachteiligt, haben schlechte bis kaum vorhandene Entwicklungsmöglichkeiten und haben es schwer im schulischen sowie außerschulischen Alltag. Die soziale Benachteiligung der Kinder und Jugendlichen hat in den letzten Jahren enorm zugenommen, die Entwicklungschancen der Jugendlichen sind vor allem in Deutschland stark von der sozialen Herkunft und dem Elternhaus abhängig.

Die politischen Herausforderungen wie die Frage nach Gemeinschaft, Solidarität, Menschenrechten, Freiheit, Gerechtigkeit, Demokratie, Menschenwürde, Zuwanderung und der Umgang mit Rechtsextremismus verpflichtet uns dazu hingegen Methoden zu entwickeln, die Benachteiligten zu erreichen. Dies gelingt einerseits mit Empathie und Akzeptanz von alternativen Lebens- und Lösungsansätzen, andererseits mit Beteiligung und fachlicher Professionalität.



Vorbemerkung

Sylvia Lemm

kommissarische Leiterin des Jugendamtes Dresden

Sehr geehrte Damen und Herren,
sehr geehrte Mitarbeiter:innen der Straßenschule Dresden,

Der Fachtag „Lernort Straße“, der sich am 29. Januar 2021 mit den Forschungsergebnissen der Evaluation des Angebotes „Straßenschule“ des Treberhilfe Dresden e. V. befasste, ermöglichte Einblicke in die Lebenswelt junger Menschen, die im zweiten Anlauf in diesem Angebot sich das Ziel setzten, einen Schulabschluss nachzuholen bzw. eine realistische Lebenswegeplanung für sich vorzunehmen und umzusetzen.

Die Interviews mit jungen Menschen bieten spannende Erkenntnisse, geben lohnende Denkanstöße und erwecken vor allem Empathie als aktiven Prozess des einführenden Verstehens in deren Lebensumstände beim interessierten Lesenden.

Wir tauchen in Lebenslagen junger Menschen während eines knapp zweijährigen Prozesses durch Auszüge aus deren Interviews ein, wir erfahren Greifbares, Anschauliches im Miteinander der Zielgruppe, die als schwer erreichbare, entkoppelte junge Menschen in der Fachwelt umschrieben wird.

Die Arbeit mit dieser Zielgruppe gehört zum Kernbereich der Jugendsozialarbeit, der wir uns als Verwaltung des

Jugendamtes im Zusammenwirken mit freien Trägern im Handlungsfeld der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit immer wieder speziell stellen.

Unter dem Slogan, „Junge Menschen da abholen, wo sie sind“ weist das Projekt „Straßenschule“ des Treberhilfe Dresden e. V. ein Alleinstellungsmerkmal im Kontext Schule in der Dresdner Jugendhilfelandschaft auf:

Junge Menschen erkennen ihre individuellen Möglichkeiten als junge Volljährige, insbesondere im Bereich des Wissenserwerbs. Das Nachholen des Schulabschlusses wird als Voraussetzung, um individuell voranzukommen, wahrgenommen. Dieses Ziel und entsprechende Entwicklungen dafür werden mit sozialpädagogisch begleiteten, vor allem gruppendynamischen Prozessen von einem über Jahre im Kern konstanten multiprofessionellen Team methodisch befördert und gestützt.

Das System „Regelschule“ wird zu Gunsten lebensweltlicher Lernarrangements ersetzt. Dies ermöglicht den jungen Menschen und den Lehrkräften immer eine Subjektposition einzunehmen.

Auch aus persönlichen Erfahrungen wissen wir, dass Bildungswege sehr vielfältig sein können. Es gibt nicht den einen gelingenden Weg. Die Vielfältigkeit der Lebenswege und die Individualität der jungen Menschen erfordert unseren vorbehaltlosen Umgang mit anderen Lernorten, hier dem der „Lebenswelt Straße“.



Befreiungspädagogik prägt, ist aktuell und wirkt – Straßenschule und Straßenpädagogik aus Dresden

Dieter Wolfer

Seit Jahren fragen wir uns als Sozialarbeitende und Pädagog:innen was wirkt in der Sozialpädagogik und bei der Beschulung von Kindern und Jugendlichen, die in schwierigem Lebenskontext sozialisiert werden? Alltagsexpert:innen sprechen schnell von „Versager:innen“, „Gescheiterten“ oder „Abgehängten“. In der Öffentlichkeit werden sogenannte Systemsprenger:innen auch in Kinofilmen benannt und dargestellt. Es gibt also Kinder und Jugendliche mit denen keine:r mehr klarkommt?

Sozialpädagog:innen stellen einschneidende Erlebnisse in Familien, frühen Burn-Out bereits bei Kindern oder Leistungsdruck in Schulen fest. Soziale Arbeit ist allerdings eine Branche, die sich vor Geldgeber:innen (Stiftungen, Stadt- oder Gemeinderäte, u.a.m.) immer neu rechtfertigen und ihre Wirksamkeit unter Beweis stellen (können) muss. Soziale Arbeit ist ständig mit Einschnitten, Kürzungen und Umstrukturierungen konfrontiert.

Neue Praxis-Berichte sprechen über „arme Kinder“ in Deutschland, gemeint sind oft junge Menschen deren

Familien das sogenannte „Hartz IV“ (ALG II) erhalten und „hilfeabhängig“ sind oder junge Menschen, die aus primären und sekundären Sozialisationsinstanzen ausbrechen, fliehen und somit „auf der Straße“ leben. Es wird von Jugendhilfekarrieren gesprochen. Und weitere Hilfen und Beratungen für Careleaver:innen eingefordert, denn Jugendhilfe, die zur Selbständigkeit führen soll, kann nicht bereits mit 21 Jahren enden. Oft folgen weitere Begleitungen über Betreuer:innen oder weitere Leistungen nach dem SGB VIII, XII oder II.

Sozialarbeiter:innen betreuen Migrant:innen mit Traumata. Junge Menschen sind faktisch und psychisch heimat- bzw. obdachlos. Vielen fehlt das Gefühl, ein (förderndes und unterstützendes) Zuhause gehabt zu haben oder stabile Beziehungen. Bereits Kinder starten eine Heimkarriere.

Zur Bewältigung einschneidender Erlebnisse, Traumata oder einfach aus Experimentierfreude oder weil Ausprobieren zum Heranwachsen gehört – Risikoverhalten (vgl. Böhnisch 1999) – konsumieren einige junge Menschen übermäßig legale, geduldete oder illegale Drogen. Kinder und Jugendliche erleben unterschiedliche Unterstützung oder haben unterschiedliche Zugangschancen zu Kultur, Bildung, Ausbildung und später zum Beruf. Diese hängen oft ab vom Status der Eltern oder von Beziehungen und gesellschaftlichen Netzwerken. Dabei sind der Kinderschutz, das Kindeswohl und die Rechte der Kinder- und Jugendlichen – die leider bis dato noch keinen Einzug in unser Grundgesetz fanden – dennoch gesetzlich über die ratifizierte UN-Kinderrechtskonvention vorgegeben und verankert. Demnach bedürfen junge Menschen der rechtzeitigen und besonderen Förderung.

Lösungsorientierte Soziale Arbeit fragt eben nicht nach Defiziten und Klassifizierungen wie oben beschrieben. Diese sind somit diagnostisch hinderlich, da sie – wie beispielsweise „Systemsprenger:innen“, „Abgehängte“ oder „Unerreichbare“ – bestimmte Bilder und Verhaltensweisen vermitteln und produzieren. Lösungsorientierte Soziale Arbeit macht sich somit zuerst frei von einschränkenden Stigmata.

Lösungsorientierte Soziale Arbeit nutzt offene Fragen:

- Welche guten Gründe (z. B. Systeme zu sprengen, wegzulaufen, auszubrechen, nicht erreichbar zu sein u. v. m.) gibt es?
- Welche (sozial-)pädagogischen Interventionen sind wirklich hilfreich und wirkungsvoll?
- Was können Berater:innen und Begleiter:innen bewegen und anbieten, um eine fördernde Lebens- bzw. Lernumwelt und Umgebung, Lern- bzw. Entwicklungsfreudigkeit herzustellen?
- Wie können hoffnungsvolle Perspektiven, wie sie *Paulo Freire* (1921-1997) als „Pädagogik der Hoffnung“ beschreibt, entstehen?

In lösungsorientierten Konzepten werden jegliche Zwangsmaßnahmen und Druck vermieden. Sozialpädagogik ist prozess- und subjektorientiert. Sozialarbeit ist Krisenintervention und lebensweltorientiert. Es wird die Diskussion der 1980er

Jahre wieder aufgenommen und auf die Möglichkeiten der beiden Professionen Sozialpädagogik und Sozialarbeit (Geub 1981) sowie auf die didaktische Pädagogik verwiesen und auf ihnen aufgebaut. Die Helfenden setzen ihre Kompetenzen bewusst zielorientiert ein. Auch in der Befreiungspädagogik trennen die Lern-Begleiter:innen bzw. Vermittler:innen (vgl. „Mediador@“ CECAFEC 1996, Wolfer 2005) ihre Zuständigkeiten und teilen ihre Kräfte ein. Denn nicht selten werden Sozialarbeiter:innen/Sozialpädagog:innen bzw. Helfende mit allerlei Anforderungen von verschiedensten Auftraggeber:innen und in den verlangten Veränderungsprozessen der Sozial- bzw. Jugendhilfe überfordert.

Im Mai 2021 diskutierten und kritisierten beim Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag (DJHT) im Workshop des Bündnisses für Straßenkinder¹ Sozialarbeiter:innen und ehemalige junge Menschen mit Heim-, Straßen- bzw. Jugendhilfeeferfahrungen zum wiederholten Male die geschlossenen Unterbringungen. Beschrieben wurden von allen Erlebnisse, die als einschneidend, einschränkend und wenig hilfreich oder fördernd – gerade auch in Krisen – erlebt wurden und als

¹ *Deutscher Kinder- und Jugendhilfetag (18.-20.05.21) – Zoom-Workshop: des Bündnis für Straßenkinder am 20.05.21, 14.00 – 15.30 h – Thema: Straßenkinder: Eine Provokation für die Jugendhilfe?! Ein Streitgespräch mit dem Vorstand des Bündnisses für Straßenkinder und Momo.*

wirkungsvolle Maßnahme der Jugendhilfe abgelehnt werden². Mittelpunkt der Sozialpädagogik und Sozialarbeit ist unbedingte Beteiligung. Partizipation ist absolut hilfreich, gerade bei jungen Menschen, die auf sich selbst angewiesen waren und in den unterschiedlichsten Formen Verantwortung für ihr Überleben übernommen haben und für das von anderen zuständig waren. Mitsprache und Beteiligung müssen früh in Jugendhilfe, Bildung und allen Sozialisationsinstanzen eingeführt werden. Sie fördern soziales Verhalten bzw. sind Teamtraining.

Gerade die „Corona Pandemie“ zeigt die Benachteiligung von jungen Menschen aus wirtschaftlich benachteiligten Verhältnissen auf verschiedenste Weisen. Sie zeigt die Überforderung der Eltern bei der Bewältigung von Schule und Beruf. Sie zeigt die Einschnitte bei prekären Arbeitsverhältnissen. Kurzarbeit verringert Familieneinkommen. Dies sorgt für Stress zwischen Eltern, Geschwistern und den Generationen oder in der Nachbarschaft, da Kinder während der Pandemie allgegenwärtig und in den Hinterhöfen und nicht in der Schule waren (vgl. Lutz 2021).

² Die Initiative Momo steht im Zusammenhang mit dem Buch von Michael Ende. *Momos sind junge Menschen, die den Erwachsenen ihre Sicht nahe bringen, Lösungsvorschläge erarbeiten und ihnen so ihre Zeit wiederbringen. Momos entstanden in Berlin, gibt es in Essen und Hamburg. Ehemalige „Straßenjugendliche“ engagieren sich und machen auf sich und auf ihre Lebensverläufe aufmerksam.*

Straßenschule und Straßenpädagogik – Ein besonderes Konzept der Jugendhilfe

In Dresden etablierte die Treberhilfe Dresden e. V. seit einigen Jahren eine „Straßenschule“. Der Name stammt aus Lateinamerika. Dort werden Straßen- und Heimerzieher:innen berufsbegleitend ausgebildet (CECAFEC, Wolfer 2005). Im Vordergrund steht also nicht die Organisationsform der Einrichtung, sondern die Begleitung der jungen Menschen. Theoretische Grundlagen bieten die Ausführungen von Paulo Freire (und die aus seiner Philosophie entwickelte Befreiungspädagogik). In Deutschland baute Uwe von Dückler die „Straßenschule“ in Freiburg auf, später gründeten sich Straßenschulen in Mannheim, Dresden und Essen. Die Freiburger Straßenschule etablierte sich als Sozialarbeit für wohnungslose (junge) Menschen. In Freiburg und Heidelberg wurde der Studiengang „Straßenpädagogik“ ergänzend angeboten.

Ein gemeinsamer Gedanke ist es, jungen Menschen im Einzel- und Kleingruppencoaching informelle, außerschulische bzw. sozialpädagogisch begleitete Bildung anzubieten.

Ab 2013 gelang in Dresden eine dreijährige Finanzierung über Aktion Mensch. Durch Sponsor:innen (Wirtschaftsjunioren) und anschließend durch das Sozialamt gelang die erste Etablierung. Langfristig wurde die Dresdner Straßenschule der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit (AJA, § 13 SGB VIII) zugeordnet und ist mittlerweile fester Bestandteil der Jugendhilfelandchaft in der Landeshauptstadt Dresden. Ein gelungenes und in seiner Wirkung erforschtes und bestätigtes

Modellprojekt. Neben zwei Sozialarbeiter:innen und einer Leitung werden 15 bis 20 ehrenamtlich Lehrende und Honorar-Dozent:innen beschäftigt.

Kompetenzbildung

Die Straßenschule in Dresden ist eine Kompetenzbildungsstätte und vermittelt (wieder) den Spaß am Lernen und unterstützt durch außerschulische und praktische Projektarbeit. Sie vermittelt im besten Falle weiter in Lehre und ins Berufsleben. Die Kompetenzbildungsstätte beginnt mit einem Kompetenzscan bzw. der Lernstandserhebung. Diese „Eignungsprüfung“ untersucht nicht die eigentliche „Eignung“ wie gewöhnlich, sondern fokussiert auf die Stärken, Fähigkeiten, Neigungen und Wünsche der Lernwilligen. Die Kompetenzbildungsstätte bietet Kurse im Allgemeinen vor dem Entschluss, an der Straßenschule teilzunehmen, an und begleitet mit Projekten während der Unterrichtsphase. Verbunden werden die Philosophie und Pädagogik von Paulo Freire (vgl. 1973 und 1974) und lösungsorientiertes Denken und Beraten (vgl. Bamberger 2005). Sie hält Fächer vor, wie „Lernen lernen“, Fotoprojekt oder (Holz-) Werkstatt. Durch weitere Methoden, wie z. B. der Theaterpädagogik nach *Augusto Boal* (1932-2009), begegnen die Teilnehmenden in Übungen und im Spiel der „Prüfungsangst“ oder erproben Bewerbungssituationen (vgl. Boal 1979). Die Montessori-Pädagogik – nach *Maria Montessori* (1870-1952) – unterstützt Fächer wie Mathematik oder Physik. Weitere Reformpädagog:innen sind selbstverständlicher

Bestandteil, auf Einige wird im Folgenden noch etwas näher eingegangen (vgl. Koch 2000; Trossmann u.a. 2008).

Die Straßenschule führt zur Schulfremdenprüfung für Haupt- und Realschule und im besten Falle zum erfolgreichen Abschluss. Es werden alle notwendigen Fächer im Kleingruppenunterricht angeboten. Im Konzept sind die Arbeitsprinzipien und Fachstandards der Straßensozialarbeit mitbedacht. Die Teilnahme und das Lernen sind freiwillig. Akzeptiert werden Fernbleiben, Wohnungslosigkeit, Drogenkonsum bzw. alternative Lebenswelten. Sanktionen werden gemeinsam verabschiedet, z. B. wer später kommt, wartet, bis die nächste Stunde beginnt, und stört so nicht den Unterricht. Angewandt werden zum Teil Fachstandards der Straßensozialarbeit sowie der „akzeptierende Ansatz“ (vgl. Krafeld 1996).

Sozialarbeit und Sozialpädagogik

Wir beginnen mit einer Diskussion, die in den frühen 1980er Jahren geführt wurde und diskutieren erneut den Unterschied und die Stärken von (Straßen-)Sozialarbeit und (Straßen-)Sozialpädagogik (vgl. Geub 1981). *Hiltrud von Spiegel* beschreibt die Entstehung von Sozialpädagogik mit der Erziehung und Bildung in Klöstern seit dem Mittelalter. Sozialarbeit entwickelt sich über Nachbarschafts- und Armenhilfe mit der Industrialisierung. Sozialarbeit begleitet in Krisen und Notlagen und befasst sich mit den sogenannten „Pro-

blemlagen“ und somit mit den Bewältigungskompetenzen oder mit Traumata. Sozialpädagogik untersucht gesellschaftliche Bedingungen, Systeme von Erziehung und Bildung und plant Hilfe, Unterstützung, Beratung und Förderung (vgl. von Spiegel 2021).

Wir beziehen uns also auf die primären Arbeitsprinzipien Sozialer Arbeit, auf die Arbeit mit

- Einzelnen und Familien (Case Work, Case Management),
- Gruppen und Gruppenpädagogik (Group Work),
- Gemeinwesenarbeit oder Community Organisation.

Es werden Ansätze und Methoden aus dem Gesamtrepertoire Sozialer Arbeit, Methoden aus lösungsorientierter Beratung, (Familien-)Therapie, Erkenntnislehre, Systemtheorie, Sozialpädagogische Diagnostik bzw. Traumapädagogik und Reformpädagogik eingebaut. Diese Verknüpfung schafft Straßenpädagogik: Die Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Didaktik mit Beratungselementen verbindet und subjekt- und lebensweltorientiert bleibt.

(Reform-)Pädagogik ist fördernd

Besondere Bedeutung in der Arbeit mit Lerngruppen haben bestimmte Reformpädagog:innen, die bereits früh Elemente der Sozialpädagogik, der arbeitsweltbezogenen und/oder Anschauungspädagogik verbanden. Somit arbeiten wir mit den Lernenden in Workshops oder Werkstätten.

Célestin Freinet (1896-1966) behauptete, dass Kinder einen natürlichen Drang zum Arbeiten und somit zum Lernen haben. Sie sind neugierig und erkunden ihre Welt. Sie lernen im Spiel. Sie sind geduldig, fleißig und lernen jeden Tag Neues. Sie lernen mit und in Bewegung, beim Toben und beim (Rollen-)Spiel. Das „Wort geben“ bedeutete für Freinet, selbst zu schreiben, Sätze zu bilden und zu setzen. In der Druckerei werden „eigene Lehrbücher“ verfasst. In Werkstätten (Ateliers) wird praxisorientiert gearbeitet. Gemäß seiner Auffassung begleiten wir den „Lerneifer“ und den „Arbeitswillen“ des jungen Menschen (vgl. Freinet 1991).

Erziehung und Pädagogik scheinen demgegenüber oft Ängste zu produzieren. Obwohl an vielen Schulen „Lesen durch Schreiben“ von *Jürgen Reichen* (1939-2009) praktiziert und ebenso von weiteren Pädagog:innen wieder kritisiert wird, stellen auch wir fest, dass Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mehr lernen, wenn sie eben nicht „belehrt“ werden, sondern zum Experimentieren und zum Selbststudium angeregt werden. Es ist somit wichtig auch unterschiedliche Methoden zu nutzen, gerade weil (Sozial-)Pädagogik subjektbezogen wirkt und eben nicht als „Lern- oder Methodenschema“.

Gerade ständige Leistungsanforderungen und Bewertungen (Notengebung) sehen viele Reformpädagog:innen sehr kritisch, weil sie didaktisch und über den Lehrplan einen bestimmten Lernstoff vorgeben und diesen immer noch sehr oft im frontalen Klassenunterricht vermitteln. Es wird eben nicht gelehrt, was interessiert, sondern das, was gelernt

werden muss. Lernen kann somit als abstrakt bzw. objektorientiert verstanden werden. Zudem, so wird oft begründet, suchen und brauchen Mädchen und Jungen den Wettstreit und wollen sich auch an anderen messen und sich somit bewerten lassen. Im Folgenden gehen wir im Gegensatz zum Individualunterricht von subjektorientierter und zugewandter Pädagogik, vom gemeinsamen sozialen Lernen in Kooperation und von Gruppenpädagogik und Teamwork aus.

Ein gutes Beispiel im Setting ist die Waldorfpädagogik, auch wenn *Rudolf Steiner* (1861-1925) in Bezug auf sein Menschenbild und seinen Eurozentrismus kritisch gesehen werden sollte. In einer Betriebsschule, entwickelte Steiner den Ansatz der Anthroposophie. Für uns ist die kreative und praxisnahe Lern-Ausbildung spannend und nutzbar.

Natürlich wollen junge Menschen auch den Wettstreit, dies gelingt im (Team-)Sport sowie durch Abenteuer- und Erlebnispädagogik. *Kurt Hahn* (1886-1974) nutzt das Erleben in und mit der Gruppe. Im Team wird auf das Berufsleben praktisch vorbereitet, neben Segeln oder Klettern, sind es vor allem Gruppenpädagogik und Tätigkeiten für und im Gemeinwesen, für und in Gemeinschaft, die den jungen Menschen in seinem Selbstwert, Körpergefühl und im Klassenverband stärken. Erlebnistherapie und Erlebnispädagogik in Schule und in der Einzelfallhilfe sind umstritten und dennoch hat sein Konzept großen Einfluss und Selbstverständnis für sozialpädagogische Gruppenarbeit (vgl. Koch 2000; Tossmann u.a. 2008).

Reformpädagog:innen vermitteln vor allem Wertschätzung. Sie sind zugewandt und geben fördernde Anerkennung für die Leistungen der jungen Menschen.

Die Straßenschule nutzt als Kompetenzbildungsstätte weitere sozialpädagogische Ansätze. Die Sozialraumorientierung ist Grundlage aktivierender Gemeinwesenarbeit. *Hans Thiersch* stellt die Lebenswelt junger Menschen in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen. Der Begleitende knüpft somit – ähnlich wie bei Paulo Freire – an der Lebenswelt und an der Lebenserfahrung der jungen Menschen an und arbeitet dort mit Beziehungsarbeit (vgl. Thiersch 2005).

Das sogenannte „Schüler:innen-Lehrer:innen“ Konzept verändert sich bei vielen Reformpädagog:innen grundsätzlich. Die Lehrenden sind, nach Paulo Freire, gemessen an der Lebensrealität und den reichhaltigen Erfahrungen junger Menschen, die Lernenden. (Sozial-)Pädagog:innen erkennen die Schüler:innen also als Expert:innen an. Ihr Können, ihre Kultur, ihre Sprache, ihre Szene sind ausschlaggebend für das didaktische Konzept.

Dies wird sogar noch erweitert bzw. radikal gedacht: (Sozial-)Pädagog:innen versuchen erst „den (jungen) Menschen“ und dessen Erfahrungen zu erkunden, zu begreifen und sind neugierig im Kennenlernen. Auf diesem Wege erreichen wir einerseits eine positive und wertschätzende Lernumgebung. Wir suchen Kompetenzen, entdecken Stärken und konzentrieren uns auf Erfolge. Wir suchen somit nicht

mehr nach Erfolglosen oder nach Problemen, sondern konzentrieren uns gemeinsam auf Lösungen und Perspektiven.

Was hier theoretisch geschrieben klingt, ist harte Praxis, weil sich die Lehrenden bereits in der Vorbereitung der Selbstentwicklung und Selbstreflexion stellen. Lernen ist kein einseitiger Lern-, sondern ein gegenseitiger Entwicklungsprozess. Die Schüler:innen werden aus ihrer über Generationen erlernten Ohnmacht und Hoffnungslosigkeit befreit bzw. können sich selbst daraus befreien. Dies gelingt durch aktive Aufmerksamkeit und im gemeinsamen Entwicklungs- und Lernprozess durch Bewusstseinsbildung und Erkenntnislernen (vgl. Freire 1973 und 1974).

Menschen sind Expert:innen

Handlungsleitend sind die primären Arbeitsprinzipien Sozialer Arbeit, die sich in

- Einzelfall- und Familienhilfe,
- Gruppenpädagogik und
- Gemeinwesenarbeit gliedern.

Dies fordert wieder in der Gesamtkonsequenz einen Dreiecksvertrag in Bezug auf Entwicklung. Hier wird nicht nur der sogenannte Erfolglose gefördert und werden Pädagog:innen bereit gestellt, sondern die Gemeinschaft und Gesellschaft reflektiert optimale Unterstützungsleistungen und noch wichtiger: Beteiligungsmöglichkeiten.

Wir nutzen dabei das Ehrenamt bewusst und beziehen Bürger:innen-Engagement mit ein, weil wir als Gesellschaft mitverantwortlich für die Entwicklung aller und auch für sogenannte „Fehlentwicklungen“ bei Einzelnen und in Szenen sind. Wir ermächtigen alle für eine positive Sichtweise, Haltung und praktische Mitarbeit einzutreten.

Viele Lehramtsstudierende sind neugierig auf die Praxis, viele ältere Lehrer:innen sind fasziniert vom Einzel- und Kleingruppenunterricht und wollen ihr Wissen an die jüngeren Kolleg:innen weitergeben. Gerade das Arbeiten mit von Anderen „Aufgegebenen“ bzw. „schwierigen Schüler:innen“ wird somit als besondere Herausforderung erlebt und betrachtet. Natürlich kommen wir nicht umhin, Traumata, die die Erziehung in der Familie, im Hort, Kindergarten, in Schule oder im Heim ausgelöst haben, mit zu betrachten und zu begleiten, gerade deshalb reflektieren wir mit hauptamtlichen Kunst-, Sozialpädagog:innen und koordinieren mit einer Soziologin.

Der Fokus liegt dennoch auf der Lösung und somit auf der Zukunftsgestaltung. Das eine ist die Vergangenheitsbewältigung. Diese sollte in getrennten Settings, z. B. in Therapie oder durch psychosoziale Beratung begleitet werden. Andererseits hilft die neue Peergroup. Viele erkennen: „*Auch Dir ist ähnliches passiert!?*“ Somit beginnt Peer-to-Peer-Beratung in Pausen, bei Aktionen oder durch Projektarbeit.

Die sozialpädagogische Reflexion wird den Lernbegleitenden täglich angeboten und genutzt. Denn: Auch in der

Straßenschule bleiben Schüler:innen fern, entziehen sich dem Unterricht, sagen kurzfristig ab. Oder: Es werden von den Lernbegleitenden Widerstände im Unterricht festgestellt. Sozialpädagogische Reflexion reflektiert mit den Lehrenden und den Teilnehmer:innen. Diese Intervention nutzt Partizipation. Es entstehen gemeinsame Ideen für eine verbesserte Unterrichtsgestaltung. Sozialarbeit begleitet langjährige Defizite oder Suchtverhalten oder begleitet bei Streitigkeiten. In diesen offenen Gesprächen in allen Settings, z. B. während des Unterrichts, in den Pausen oder in geschützten Einzelgesprächen, werden bessere Möglichkeiten und Lösungen gefunden sowie Motivation und Vertrauen hergestellt. Straßenpädagogik fördert eine „motivierende Lernkultur“. Eingebunden wird dabei der klient:innenzentrierte Ansatz von *Carl Rogers* (1902-1987). Die Mitarbeitenden sind authentisch, wertschätzend, transparent und offen zugleich. Wichtig ist zudem die „Motivierende Gesprächsführung“ von *William Miller* und *Stephen Rollnick* (vgl. Miller/ Rollnick 2015).

„Veränderungsbereitschaft“ wird bereits in der Straßensozialarbeit aufgebaut und begleitet. Sie ist die Motivation zur Teilnahme und zum erfolgreichen Abschluss.

Von den Anfängen der Freiheit aus Denken und Lehren

Verschiedene Lehrer:innen und Sozialpädagog:innen betrachteten Praxisprojekte in Heimen, Wohngruppen sowie aufsuchende Arbeitsansätze und verglichen diese in Forschung, Lehre und Praxis in Deutschland. Aufsuchende und nied-

rigschwellige Arbeit erzielt durch die Arbeitsprinzipien, wie Beteiligung, Freiwilligkeit, Niedrigschwelligkeit oder Parteilichkeit sehr gute Wirkungen. Zum Ende der 1970er und zum Beginn der 1980er Jahre wurden Unterschiede von Straßensozialarbeit und Straßensozialpädagogik diskutiert. In Lateinamerika wurden arbeitende Kinder begleitet und beschult. Trotz Schulpflicht wurden Analphabet:innen – hier und dort – offensichtlich. Straßenpädagogik entwickelte sich in Lateinamerika. Dort wird der Schwerpunkt auf Bildung gelegt, denn sie ist der Weg, der aus Unterdrückung, Benachteiligung und Armut führt. In Europa liegt der Schwerpunkt auf Integration. Auffallendes Verhalten der Betreuten, Ausreißen oder Verweigerung bei der Hilfestellung wird von Helfenden festgestellt. Ein Zusammenhang zwischen Verhalten und Traumata auf Grund von einschneidenden Erlebnissen ist deutlich. Oft steht so das Defizit bzw. die objektorientierte Betrachtung im Fokus der Hilfeleistung. In Deutschland wurde und wird auf den Arbeitskontext fokussiert und Arbeitsansätze differenzieren und spezialisieren sich immer mehr. Während also zum einen Jugend- und Wohnungslosenhilfe therapeutisiert wird, entsteht parallel der niedrigschwellige Arbeitsansatz der Streetwork und bringt sich in weiterführende Hilfeleistungsarten ein, z. B. aufsuchende berufsorientierte Arbeit, aufsuchende Wohnungslosenhilfe, Szenestreetwork, Mobile Arbeit mit Kindern bzw. Jugendlichen, Sleep-In oder Straßenschule.

Lernen im Zyklus- und Phasenmodell

Die folgenden Ausführungen entwickeln diese Gedanken der partizipativen und niedrigschwelligen Sozialen Arbeit weiter und orientieren sich an der Veröffentlichung von *Sarah Beierle* und *Carolin Hoch* im Deutschen Jugendinstitut 2017 und an der Prozesseinteilung in *Building, Bonding und Bridging*; ergänzend dargestellt wird der Kern, das *Process Designing*.

In Kontakt kommen oder Building

Die Teilnehmenden melden sich an. Die Straßenschule folgt dem Schulzyklus. Diese Kontaktaufnahme wird dennoch so locker wie möglich, also niedrigschwellig angeboten. Dies gelingt mit einer offenen Willkommenskultur. Der Prozess des „Entpädagogisierens“ beginnt. Umgekehrt wird die Lernmotivation von der Objekt- zur Subjektorientierung. Es wird vermittelt, dass nicht gelernt werden muss, sondern es wird beim Kennenlernen klargemacht, dass ab jetzt gelernt werden darf. Wichtig sind die eigenen Erfahrungen, Vertrauen wird aufgebaut und in Einzelgesprächen bzw. Aufnahmegesprächen werden Ziele, Visionen und Zukunftsperspektiven eröffnet. Beziehungs- und Vertrauensaufbau entstehen im Erstgespräch. Mit „offenen Fragen“ und „aktivem Zuhören“ werden Kontakte hergestellt und Informationen, aber auch Wünsche sowie Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen gesammelt (Kompetenzscan). Menschen haben Stärken und Beratung ist lösungsorientiert (vgl. Bamberger 2005). Rück-schritte werden als „Lern-Fenster“ und die „Reflexion“ als

„Erfolg“ festgehalten und bewertet und somit zu weiteren Erfahrungen motiviert (vgl. Miller/Rollnick 2015). So sind auch in einer Straßenschule feste und flexible Beratungs- und Begleitungszeiten bzw. Verlässlichkeit für den Vertrauensaufbau zu den einzelnen (jungen) Menschen und damit Einzelarbeit notwendig.

Beziehungsaufbau ist Bonding

Die Beziehung wird in der weiteren Begleitungs- und Vermittlungsarbeit gefestigt. Soziale Arbeit ist Beziehungsarbeit. Das Transformationsmodell der Straßensozialarbeit versucht, auffallende und gefährdende Handlungen im öffentlichen Raum mithilfe sozialpädagogischer Intervention in legitime Handlungen umzuwandeln. Dies gelingt einerseits durch Abenteuer-, Freizeit-, Spiel-, Sport- oder/und Erlebnis- bzw. eben durch *Gruppenpädagogik*. Soziale Arbeit und Pädagogik organisieren gemeinsam Lern- bzw. Entwicklungsprozesse. Die Lernenden werden in alle Prozesse einbezogen. Lernen ist Teamarbeit. Somit ist Abschreiben und Anderen Helfen erlaubt. Denn die Teilnehmenden sprechen die gleiche Sprache und können den Lernstoff den mitlernenden Kolleg:innen besser, genauso gut und in verständlicher Jugendsprache vermitteln.

Die Teilnehmenden kommen aus ähnlichen Verhältnissen, jedoch aus unterschiedlichen Gründen und mit einer individuellen Geschichte.

Feste Gruppenarbeit mit beständigen Teilnehmenden ist oft pädagogisch gut begründet. Aber so funktioniert die Dresdner Straßenschule nicht. Das Lernumfeld ähnelt nicht dem einer Schule, einem sozialen Trainingskurs oder einer Sozialen Gruppenarbeit (§ 29 SGB VIII), sondern sie ist ein Ladenraum mit unterschiedlichen Zimmern und ähnelt eher einem verstreuten Ladenlokal der Straßensozialarbeit.

Ein Grundprinzip ist die Freiwilligkeit. Jede:r bestimmt seinen/ihren (Lern-)Rhythmus.

Die Straßenschule arbeitet also eben nicht mit festen Gruppen, sondern – wie die Streetwork – mit Cliques. Der Arbeitsansatz ist somit auch offen und flexibel. Somit sind Abmeldungen und Neuzugänge zu integrieren. Gerade Menschen in schwierigen Lebenslagen sind mit Brüchen konfrontiert, die u. U. das Straßen-, Szenen- bzw. Familienleben oder Konsumverhalten mit sich bringen. Der Fokus wird nicht auf Abbrüche oder auf Scheitern, sondern auf die Motivation des Neuanfangs und auf Erfolge gelegt. Der Unruhe und Unbeständigkeit wird mit Verlässlichkeit, Beziehung, Wertschätzung, Offenheit und flexibler Organisation begegnet.

Process Designing

Sozialpädagogik begleitet Entwicklung und ist Prozessgestaltung. Wirkungsvoll ist die konsequente Transparenz, verbunden mit Partizipation und im dialogischen Prozess. Es werden unterschiedliche Einzel- und Gruppengesprächssetting offen angeboten, die wiederum mit Feedbackschleifen verbunden werden. Erwartungen und Ziele werden (ständig) besprochen.

Es wird eine Kompetenz- und eine Lernstandsermittlung vorgenommen. Sind Stressszenarien bekannt, werden alternative Handlungsmuster offengelegt und Verhalten reflektiert und Regeln mit der Gruppe vereinbart. Meilensteine und Erfolge werden von Lernbegleiter:innen und Sozialarbeiter:innen laufend und umgehend dargestellt (Alltagstransfer). Willkommenskultur, Wertschätzung, Lob und Anerkennung für Leistungen und faires Verhalten werden von den Sozialpädagog:innen und Lernbegleiter:innen vorgelebt. Etabliert ist eine Fade-In-Gesprächsmethodik. Somit werden sofort Neuigkeiten, Sorgen und Nöte, Wünsche und Ziele täglich abgefragt.

Dabei ist das Hauptanliegen einer „Arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit“ eben nicht die Beschulung oder der Abschluss, sondern das soziale Team-Lernen, die Vermittlung zur selbständigen und selbstbestimmten Lebensführung (vgl. § 1 SGB VIII).

Viele (junge) Menschen kommen mit dem Ziel sehr schnell zurecht und schaffen es in einem Jahr, ihren Schulabschluss nachzuholen. In der Einzel- und Gruppenarbeit werden auch andere oder weiterführende Bedarfe offengelegt. Zum Beispiel wird deutlich, dass an erster Stelle traumatische Erlebnisse über Therapien oder psychosoziale Beratung aufgearbeitet werden müssen oder dass das Familiensystem in die Beratung einbezogen werden muss. Auch kommt es zu Ausstiegen, weil bspw. eine Haftstrafe, Therapie oder andere Maßnahmen wichtig werden. Es kann aber auch klar werden, dass eben nicht der Schulabschluss, sondern eine Lehre oder Beschäftigung sinnvoller ist.

Der Prozess wird mit der Zeugnisübergabe und einer Abschlussfeier abgeschlossen. Es entsteht ein Flow, der auf alle übertragen wird. Die Zeugnisübergabe dokumentiert den sozialpädagogischen und individuellen Erfolg. Für andere beginnt ein weiterer Einstieg oder es folgt der nächste Kurs.

Übergänge durch Bridging

Es wird – wie bereits angedeutet – parallel zu den bereits laufenden Haupt- und Realschulworkshops, ein sogenannter Schnupperkurs angeboten. Er ist für Quer- und Neueinsteiger:innen konzeptioniert. Sozialarbeit vermittelt zu weiteren (Sozial- oder Jugend-)Hilfen, Therapien, zu psychosozialer Beratung, in andere Einrichtungen und Maßnahmen, an andere Schulformen, wie Abendschule oder Produktions-

schule oder eben im besten Falle direkt in die Berufswelt, also in einen Job, eine Ausbildung, in Beschäftigung, in ein Freiwilliges Soziales oder Ökologisches Jahr oder in den Bundesfreiwilligen-Dienst. Im Prozess wird Regelmäßigkeit, Verlässlichkeit und Teamarbeit trainiert. Bereits regelmäßiges Kommen oder telefonische Absagen bei Krankheit oder sonstige Gründe wirken sich auf die Vermittlung in Betriebe sehr positiv aus. Die Endphase der Prüfungsvorbereitung wird zudem mit Referaten und Bewerbungstrainings über Dozent:innen und externe Kooperationspartner:innen begleitet. Diese Begleitung in Übergänge ist das Wesen arbeitsweltbezogener Jugendsozialarbeit und somit der Kern wirkungsvoller Straßenpädagogik.

Befreiende Pädagogik up-to-date und digital

Es wurde dargestellt, dass die Straßenpädagogik partizipativ, lebensweltorientiert und Beziehungsarbeit ist. Aber was bedeuten solche Zuordnungen nun in der Praxis.

Im März 2020 überraschte uns alle die „Corona Pandemie“. Schnell musste in der Sozialen Arbeit gehandelt werden. So überlegten Sozialarbeiter:innen, Lernbegleiter:innen, der Informatiker der Treberhilfe Dresden und die jungen Menschen gemeinsam und diskutierten kurz und erstaunlich einfach. Der Unterricht musste digitalisiert werden. Fragen türmten sich auf:

- Welches Programm ist datensicher, lässt gemeinsame Kommunikation zu?
- Wie ist es leistbar, in Sichtkontakt zu bleiben?
- Wie können Aufgaben erteilt werden?
- Wie ist es möglich, gut in engem Kontakt zu bleiben, um Ängste, Sorgen zu teilen?
- Wie lässt sich ein gutes Lernsetting schaffen? u.a.m.

Vor Ostern 2021 wurde die Straßenschule freitags für die Workshops und Gruppenarbeit geschlossen, die Sozialarbeiter:innen waren für die Einzelfälle da und es wurde eine Online-Straßenschule gestartet. Heute liest sich dies schnell und banal, aber der Anfang war mit vielerlei technischen Hindernissen und Widerständen verbunden. Dennoch die Straßenschule begann pünktlich und motiviert. Eine der Teilnehmer:innen sagte in einer Reflexion: *„Ich lerne nicht immer das, was ich soll, aber von dem, was mir Spaß macht, lerne und lese ich viel mehr!“*

Der befreiende Aspekt digitalen Lernens bzw. das Loslassen der Unfreiheit im Computerzeitalter beschreibt *Jens Möller* in einigen Seminaren und Referaten, auch bei Veranstaltungen der Paulo-Freire-Kooperation.

Befreiungspädagogik motiviert bewusst, eine eigene Kultur zu entwickeln. Zudem soll Unabhängigkeit geschaffen werden. Demgegenüber steht archaisches Verhalten. Viele Menschen – nennen wir sie User:innen – wollen keine Technik nutzen, sie wollen ein Ziel bzw. Bestimmtes erreichen (eine Nachricht versenden, Videos, Musik sehen und hören, Life-Stream

nutzen), um den Rest, also die digitale Technik, sollen sich andere, also Spezialist:innen kümmern. Und welche Institution oder welche privaten Haushalte kennen das nicht: Kritik! *„Mein Handy, Computer ist zu langsam. Alle Fotos, Texte, Konzepte waren auf dem nun kaputten/ verlorenen Handy, Laptop oder Computer.“*

User:innen wünschen sich also jemand, der „einfach macht, dass alles reibungslos läuft“. Für sie selbst entstehen Überforderungen. Dies bringt die User:innen in Abhängigkeiten. Sie geben Daten frei oder sind anfällig für Betrügereien, wie Phishing, Scamming, auch das Aufspielen von neuen Versionen wird zur vermeintlich normalen Geschäftspraxis.

An diesem Beispiel der Nutzer:innen, wird deutlich, wie Menschen unmündig gemacht werden und sich unmündig machen lassen. Folgen wir den Ausführungen von Paulo Freire bedingen Abhängigkeiten die Kultur des Schweigens. Abhängigkeiten werden geschaffen durch die Nutzung bestimmter Geräte und Software. Es sollte uns klar werden, dass weder die Geräte, Software, noch unsere Daten wirklich uns gehören. Die Abhängigkeit wird bewusst gesteuert, um einer Nutzungs- und Konsumkultur, die Konzerninteressen dient, zu folgen. Zusammenhänge werden mystifiziert und verschleiert. Schlagwörter versprechen schnellen Zugriff, z. B. Cloud, Blockchain, Künstliche Intelligenz (KI) oder wenn Computer nicht funktionieren, waren es „höhere Gewalt“ oder „russische Hacker“.

Es folgt der andere Aspekt: Bildung erreicht digital den hintersten Winkel der Welt. Das Individuum kann aus einer großen Palette wählen und Suchmaschinen nutzen. Dennoch ist Anpassung gefragt. Jugendliche und Eltern „müssen“ WhatsApp-Gruppen nutzen. Spannend sind die gesammelten Daten über Konsumverhalten und -wünsche. (Möller 2019-2020)

Was hilft ist Bildung und Aufklärung, ein wesentlicher Aspekt Befreiender Pädagogik. Dies verlangt, kritisches Bewusstsein zu fördern, ebenso wie die ständige Bereitschaft, sich mit Neuem – mit neuer Technik – auseinanderzusetzen.

Und genau hier geht es in der Befreienden Pädagogik um Bildung, Reflexion und eben um ständige Re-Organisation. Oft scheuen sich nicht die Lernenden vor Neuem, denn dies ist das Ziel von Bildung, Schule, Aufklärung und letztendlich von Jugend, die mit Experimentierfreude ausgestattet ist, sondern die Lehrenden.

Es soll deutlich werden, wie wichtig gegenseitiges Lernen im Team ist. Wieso ist der Lehrende für die Bildung des Subjekts verantwortlich? Nach reform- bzw. sozialpädagogischen Erkenntnissen ist der Lernende für das, was er lernen möchte, verantwortlich. Der Lehrende bietet die Räume, das Setting.

Bildung hängt oft (noch) zu sehr am Adulthood³, an starren Weltansichten, an Wissenden und Unwissenden bzw. an den zu Be-Lehrenden. Lernen vermittelt so eine bestimmte Hal-

tung: „*So ist das eben – So soll es bleiben – So war es schon immer – Historisch gewachsen!*“ Objektorientierte Bildung fördert Auswendig- oder sogenanntes „Bulimie-Lernen“. Ob der Lernstoff verstanden wurde, ob es zum Interesse und zur Lebenswelt junger Menschen passt oder ob es sie interessiert und spannend dargebracht wird, wird kaum hinterfragt. Partizipative Bildung, das Lösen von komplexen Problemen, findet längst digital, z. B. durch Team-Computerspiele statt. Junge Menschen lernen im Youtube-Channel.

Befreiungspädagogik ist erst als gemeinsame Gruppen- bzw. Teamarbeit möglich. Betrachten wir die Grundprinzipien: Dialog auf Augenhöhe, Weltansichten, Lebenswelten, Lebenslagen der Teilnehmer:innen kennenlernen, Räume und Möglichkeiten sowie Experimentierfreude eröffnen, Stärken, Fähigkeiten, Neigungen neugierig entdecken und vertiefen. Die Methoden formulieren einerseits „Probleme und Schwierigkeiten“, um eben dann gemeinsam zur Lösung zu gelangen. Die Lernenden als aktive Protagonist:innen und Expert:innen ihrer Lebensrealität wird nun zugemutet, dass sie die Welt kritisch und neugierig betrachten, begreifen dürfen (Lernen durch Anschauung). Sie haben einen Bezug zur Lebenswirklichkeit, zu ihren Zielen. Gemeinsames Forsuchen wird ermöglicht. Probleme werden entdeckt und nach Lösungen gesucht.

Der Schlüssel zur Sozial- und Straßen- bzw. Befreiungspädagogik ist also, dass kritisches Bewusstsein, Reflexion

³ *Macht der Erwachsenen*

und ständige Re-Organisation als Aufklärung und Bildung verstanden werden. So gelingt gemeinsame Befreiung und individuelle, subjektorientierte Bildung für eine selbstverantwortliche Zukunft. Das Bildungsanliegen muss nicht an Andere – nicht an die vermeintlichen, abstrakten und allwissenden Lehrer:innen gestellt werden, sondern an uns selbst, an die Immer-Lernenden. Gerade Pädagog:innen als Lernbegleiter:innen sind in ihrer Vorbildrolle gefragt. Sie eröffnen den Spaß am Gerät, am Neuen, am Erproben von Möglichkeiten, am Austesten und Überwinden von Grenzen und machen sich so die Technik zu eigen.



Der Autor Dieter Wolfer

Dipl. Sozialpädagoge (FH) und Supervisor (MA) (DGSv) in eigener Praxis, Bereichsleiter der Mobilen Jugendarbeit Postillion e.V., 20 Jahre Geschäftsführer und heute Mitglied der Treberhilfe Dresden e.V. und der Paulo Freire Kooperation, Vorstand im Bündnis für Straßenkinder in Deutschland e.V. und Beisitzer in der BAG Streetwork/Mobile Jugendarbeit

Literatur

Bamberger, G. G. (2005): *Lösungsorientierte Beratung*. 3. Auflage. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.

Behnert, M. (2018): *Die Lebenswelt Straße verteidigen. Sprachliche Handlungsstrategien junger Menschen mit Lebensmittelpunkt Straße in Deutschland und Südafrika*, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Boal, A. (1979): *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Böhnisch, L. (1999): *Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung*, Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.

Buber, M. (1999): *Das dialogische Prinzip. Ich und Du. Zwiesprache. Die Frage an den Einzelnen. Elemente des Zwischenmenschlichen. Zur Geschichte des dialogischen Prinzips*, Gütersloh: Güterloher Verlagshaus.

CECAFEC (Hg.) (1996): *El educador mediador: opción abierta al futuro y con futuro abierto*. CECAFEC, Ecuador.

DJI (Deutsches Jugend Institut) (Hrsg.) (2015): *Entkoppelt vom System. Jugendliche am Übergang ins junge Erwachsenenalter und Herausforderungen für Jugendhilfestrukturen. Eine Studie des Deutschen Jugendinstituts im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland*, Düsseldorf.

DJI (Deutsches Jugend Institut) (Hrsg.) (2017): *Straßenjugendliche in Deutschland. Forschungsergebnisse und Empfehlungen*, München.

FES (Friedrich Ebert Stiftung – Landesbüro Sachsen) (2018): *Lernort Straße. Alphabetisierung und Straßenpädagogik als*

inklusive Bildungsansatz für die Sozialraumarbeit, Dresden.

Freire, P. (1973): *Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Freire, P. (1974): *Erziehung als Praxis der Freiheit*, Stuttgart/ Berlin: Kreuz-Verlag.

Geub, M. (1981): *Die Straße als neuer Bereich sozialpädagogischen Handelns? Möglichkeit eines sozialpädagogischen Ansatzes von „streetwork“ unter besonderer Berücksichtigung von Ansätzen der kommunikativen und animativen Didaktik*, Dortmund: Verlag modernes lernen.

Tossmann, H.-P./Jonas, B./Tensil, M.-D. (2008): *Evaluation der Streetwork und der mobilen Jugendarbeit in Berlin*, Berlin: delphi - Ges. für Forschung, Beratung und Projektentwicklung [u.a.].

Koch, F. (2000): *Der Aufbruch der Pädagogik. Welten im Kopf*, Hamburg: Rotbuch Verlag.

Krafeld, F. J. (1996): *Die Praxis Akzeptierender Jugendarbeit. Konzepte – Erfahrungen – Analysen aus der Arbeit mit rechten Jugendcliquen*, Opladen: Verlag Leske + Budrich.

Lutz, R. (2018): *Von den Menschen ausgehen. Skizzen einer verstehenden und befreienden Sozialen Arbeit*, In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): *Lernort Straße*, Dresden. S.24–43.

Lutz, R./Steinhausen, J./Kniffki, J. (Hrsg.) (2021): *Covid 19 - Zumutungen an die Soziale Arbeit. - Praxisfelder, Herausforderungen und Perspektiven*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Miller, W. R./Rollnick, St. (2015): *Motivierende Gesprächsführung. Motivational Interviewing*, 3. Auflage, Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.

Möller, J. (2019-2020): *Digitale Befreiung: Entwicklungshilfe für kritisches Bewusstsein in der Technik- und Medienwelt*,

URL: https://www.google.com/url?q=https://media.ccc.de/v/ds19-10450-digitale_befreiung&sa=D&source=editors&ust=1627984500277000&usg=AOvVaw2yuijBOq61mhTyFV3chThm;
abgerufen am 15.08.2021.

Rogers, C. R. (1985): *Die Kraft des Guten. Ein Appell zur Selbstverwirklichung*, Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Tenorth, H.-E. (2003): *Klassiker der Pädagogik 2. Von John Dewey bis Paulo Freire*, Nördlingen: C.H. Beck.

Thiersch, H. (2014): *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*, 9. Auflage, Weinheim / Basel: Beltz Juventa.

von Dücker, U. (1993): *Die Kinder der Straße. Überleben in Südamerika*, Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

von Spiegel, H. (2021): *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis*, München: Ernst Reinhardt Verlag.

Wolfer, D. (2005): *Ein Leben mit Kindern der Straße. Vermittelnde Pädagogik: Ein Vergleich von Ursachen und Hintergründen in Zusammenhang mit Erfahrungen aus der Wohngruppe Jardí del Edén, Ecuador*, Oldenburg: Paulo Freire Verlag.

Wolfer, D. (2018): *Straßenpädagogik, der Lernort Straße und Straßenschule*, in: FES (Hrsg.) (2018), S. 59–77.

Wolfer, D. (2019): *Straßenpädagogik und Straßenschule. Intensive Begleitung von jungen Menschen in besonderen Lebenslagen*, In: Schweder, Marcel (Hrsg.): *Bildung und Erziehung im Abseits. Erste Annäherungen*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 72-89.

Forschung am Lernort Straße – Begleitevaluation des Projektes Straßenschule der Treberhilfe Dresden e.V.

Markus Andrä, Maren Behnert

Abstract

Ausgehend von einem Beschluss des Jugendhilfeausschusses der Landeshauptstadt Dresden wurde das Projekt Straßenschule der Treberhilfe Dresden e.V. evaluiert. Von April bis Juli 2020 wurden leitfadengestützte narrative Interviews (Schütze 1977) mit drei Teilnehmenden und zwei Lehrenden der Straßenschule Dresden sowie drei Expert:innen vergleichbarer Projekte durchgeführt. Nach der Transkription der narrativen Interviews wurde das Datenmaterial im Forschungsstil der Grounded Theory Methodologie ausgewertet (Strauss & Corbin 1996). Als Ergebnis der Untersuchung zeigt sich die Lernatmosphäre in der Straßenschule als ein phänomenologisch fassbarer sozialer Raum (Bhabha 2016) mit besonderen sozialisatorischen und motivatorischen Qualitäten.

Ausgangspunkt und Fragestellungen

Das hier dargestellte Vorhaben hatte zum Ziel, Praxis und Wirkung der Straßenschule der Treberhilfe Dresden (e. V.)

entsprechend dem Beschluss des Jugendhilfeausschusses der Landeshauptstadt Dresden (JHA/056/2018) einer Begleitevaluation zu unterziehen. Es handelt sich um ein Angebot der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit gemäß § 13 SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe). Die Straßenschule bietet sozialarbeiterische Begleitung, Beratung und Unterstützung für eine Personengruppe, die ein Mislingen des Übergangs in die Erwachsenenphase oft auf ein biographisches Abstellgleis führt. Dabei können die Erfahrungen dieser jungen Menschen mit den Angeboten der Jugendhilfe zu einer Verweigerungshaltung führen, da die an sie herangetragenen Erwartungen von ihnen oft nicht mehr auf eigene Motivationen bezogen werden können.

Die verbreitete Bezeichnung „Entkoppelte“ für diese Personengruppe ist aber missverständlich, da viele dieser Jugendlichen sehr wohl an Angebote der Jugendhilfe angebunden sind oder waren, in diese mit zunehmender Lebenserfahrung aber nicht mehr integriert und vom Regelangebot „Schule“ nicht mehr erreicht werden können. Das Modellprojekt Straßenschule ermöglicht diesen Menschen selbstmotivierte Lernprozesse innerhalb eines vitalisierenden Beziehungsangebotes. Durch Vorbereitung auf eine Schulfremdenprüfung besteht zudem die Möglichkeit, im Anschluss einen Haupt- oder Realschulabschluss zu erlangen (vgl. Wolfer 2019: 72ff.; Treberhilfe Dresden e.V. 2018).⁴

Zentrale Fragen der Studie waren folgende:

- 1) Welche Ergebnisse sind innerhalb des Angebots durch die abgestimmte Anwendung von Methoden der Jugendsozialarbeit, Methoden der Sozialpädagogik und Methoden der Selbstaktivierung junger Menschen zu erzielen?
- 2) Gibt es Schlüsselsituationen und ausgewählte Prozesse, die ein Alleinstellungsmerkmal dieses Angebotes im Handlungsfeld der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit in Dresden kennzeichnen?

Im Folgenden werden zuerst die methodologischen Grundlagen und deren methodische Umsetzung dargestellt und im Anschluss die wesentlichen Ergebnisse entlang von drei Hypothesen erläutert.

Methodologie

Die Evaluation des Projektes Straßenschule folgte den Ansprüchen einer partizipativen Evaluation. Das Forschungs-

⁴ Im Zeitraum von August 2018 bis Juli 2019 haben insgesamt 69 Personen am Angebot teilgenommen. 14 Personen haben sich schließlich zur Schulfremdenprüfung angemeldet, wovon sieben erfolgreich abschlossen. Zwischen August 2019 und Juli 2020 betrug die Gesamtzahl der Teilnehmenden 95, wovon 13 regelmäßig die Möglichkeit der Vorbereitungszeit bis zum Schluss genutzt haben. Hiervon haben sich zehn Personen zur Schulfremdenprüfung angemeldet, wovon wiederum acht erfolgreich abschlossen (Treberhilfe Dresden e.V. 2019; 2020).

objekt wurde nicht aus einer distanzierten „technischen“ Expert:innen-Perspektive analysiert, sondern die Evaluation wurde als interaktiver Prozess zwischen den Handelnden im Feld und den Forschenden angelegt. Aufgabe der Forschenden war es daher nicht nur, „objektive“ Daten für eine anschließende Analyse zu erheben, sondern alle Beteiligten möglichst in einen gemeinsamen Aushandlungsprozess zu bringen. Dieser Anspruch wurde durch einen fortlaufenden kommunikativen Austausch zwischen allen Beteiligten zum Verlauf der Studie realisiert. Direkte Treffen fanden entweder vor Ort im Projekt Straßenschule, in der FHD oder während des Pandemie-bedingten Lockdowns online statt. Das Forschungstagebuch war zudem nicht nur den forschenden Personen, sondern als online-Dokument auch den Verantwortlichen der Straßenschule zugänglich (vgl. Stockmann & Meyer 2014: 196ff.; Ulrich & Wenzel 2003: 31ff.).

Methodologisch nimmt die Studie auf die qualitative Forschungshaltung der Grounded Theory Methodologie (GTM) Bezug. Die GTM geht mit Vorwissen gezielt reflektiert und sensibel um. Diese sogenannte „theoretische Sensibilität“ ist die essentielle bewusste Haltung und „persönliche Fähigkeit des Forschers“ (Strauss & Corbin 1996: 25). Im vorliegenden Fall verfügten die Forschenden über umfangreiche Vorerfahrungen in der qualitativen Sozialforschung im Allgemeinen und bei der Untersuchung straßenpädagogischer Angebote im Besonderen. So wurde vermutet, dass aufgrund der konzeptionellen Kombination der sozialpädagogischen und schuldidaktischen Begleitung in der Straßenschule die Aneignungs- und Aktivierungsprozesse erfolgreicher verlaufen. Bei

der Datenerhebung und Auswahl der Interviewpartner:innen für die Evaluationsstudie spielte die theoretische Sensibilität eine bedeutsame Rolle und bestimmte den weiteren Auswertungsprozess.⁵

Die Auswertung der Interviews folgte kodierenden Verfahren im Stil der Grounded Theory Methodologie, um in analytischer Offenheit über die Daten „nachdenken“ zu können (vgl. Breuer 2010). Grounded Theory benennt zum einen die Methode (GTM) und zum anderen das Ergebnis der Forschung (GT). Es geht um die Entwicklung einer „gegenstandsverankerte[n] Theorie [die] induktiv aus der Untersuchung abgeleitet wird, welche sie abbildet“ (Strauss & Corbin 1996: 7). Durch permanentes Fragen und Vergleichen der Daten entsteht eine (neue) Ordnung der Wirklichkeit, die bis dahin nicht wahrgenommen wurde, jedoch in den Daten

⁵ In einer Grounded Theory Studie untersuchte Maren Behnert (vgl. 2018) im Rahmen ihres Dissertationsprojektes *das Sprachhandeln junger Menschen mit dem Lebensmittelpunkt Straße in Dresden und Johannesburg*. In den Interviews (2012-2013) wurde deutlich, wie diese jungen Menschen den Lebensmittelpunkt Straße als Sozialisationsraum konstruieren und vor der Mehrheitsgesellschaft als gültigen Lernraum verteidigen. Für die Evaluationsstudie war die Annahme dieses Lern- und Sozialisationsraumes daher von Bedeutung bei der Konzeption des Designs und beeinflusste auch das theoretische Kodieren.

und somit im Feld als freizulegende Theorie vorhanden ist (vgl. ebd.: 44).

Zu den Auswertungstechniken der GTM gehören das *Kodierverfahren* und das *Verfassen von Memos* sowie das *Erstellen von Diagrammen*. Diese Schritte haben zum Ziel, das zentrale Phänomen aus den Daten zu ermitteln und dessen komplexe Theorie grundlegend zu beschreiben (vgl. Strauss & Corbin 1996: 32). Die Auswertung der Daten im Forschungsstil der GTM verläuft zirkulär (vgl. Breuer 2010: 76f.) und in drei miteinander verwobenen Kodierprozeduren offen, axial und selektiv (vgl. Strauss & Corbin 1996: 40). Zu Beginn der Datenauswertung wird mehr offen und axial, gegen Ende selektiv vorgegangen. In Abstimmung an die sich entwickelnde Theorie und bei der Frage nach der theoretischen Sättigung kann axiales oder offenes Kodieren aber erneut relevant sein (vgl. ebd.: 40).

In der Evaluationsstudie konnte aufgrund des vorhandenen und wissenschaftlich fundierten Vorwissens rasch auf das selektive Kodieren übergegangen werden. Selektives Kodieren unterscheidet sich nicht wesentlich vom axialen Kodieren, findet jedoch auf einer höheren Stufe der Theoretisierung statt (vgl. Strauss & Corbin 1996: 116f.) und bildet das „konzeptionelle Zentrum der entwickelten Theorie“ (Breuer 2010: 92). Selektives Kodieren „(...) besteht im Integrieren der Kategorien auf der dimensional Ebene, um eine Theorie zu bilden, im Validieren der integrierten Aussagen über Beziehungen und im Auffüllen der Kategorien, die weiterer Entwicklung bedürfen“ (Strauss & Corbin 1996: 158).

Am Ende dieser Verfahren wird die „story line“ (Strauss & Corbin 1996: 158) der GT-Studie formuliert, die sich aus der schriftlichen Reflexion der einzelnen Kodierschritte durch die verfassten Memos rekonstruieren lässt. Die relevanten Kategorien werden unter einer Kernkategorie (vgl. ebd.: 101) zusammengefasst, die das Phänomen beschreibt (vgl. Behnert 2018). Die ineinandergreifenden analytischen Schritte führen im Verlauf des Forschungsprozesses als „Techniken zum Konzeptionalisieren der Daten“ (Strauss & Corbin 1996: 5) sukzessive zur verdichteten theoretischen Beschreibung des aus den Daten emergierenden Phänomens (vgl. ebd.: 32).

Der Evaluationsprozess wurde an der analytischen Denkweise im Stil der GTM ausgerichtet, insbesondere durch das Anwenden selektiver Kodierverfahrensweisen. Das Forschungsvorhaben ist aber keine „Grounded Theory Studie“ im engeren Sinne, insofern unter den gegebenen Bedingungen und Ressourcen nicht in dieser umfassenden analytischen Offenheit an das Phänomen herangegangen werden konnte. Nach der Darstellung der methodologischen und methodischen Grundlagen werden im Anschluss die im Rahmen des Forschungsvorhabens gewonnenen Erkenntnisse entlang von drei Hypothesen entwickelt und unter Bezugnahme auf das Datenmaterial sowie auf theoretische Grundlagen umfassend erläutert.

Ergebnisse

Hypothese 1: Die Straßenschule ermöglicht den Teilnehmenden eine weitreichende individuelle Weiterentwicklung. Diese „Verwandlung“ wird in ihren biographischen Narrationen deutlich sichtbar, insbesondere in Verweisen auf die Verinnerlichung motivatorischer Impulse.

Die Straßenschule motiviert junge Menschen mit einer Verweigerungshaltung zum formellen Schulsystem zum Lernen und zur Bereitschaft, sich der Herausforderung der Schul-fremdenprüfung zu stellen. Die Erläuterung dieser Annahme soll mit einem Blick ins Datenmaterial beginnen. Der folgende Interviewauszug illustriert den biographischen Entwicklungsprozess eines Teilnehmenden in besonderer Weise:

*„Ich bin ja immer ein ziemlicher **Querläufer** überall und das hat damals überhaupt nicht funktioniert mit mir an der Schule und das war auch in Ordnung. Habe sie dann halt abgebrochen und hätte dann halt jetzt gar keinen Schulabschluss. Als ich dann hier letztes Jahr meinen Hauptschulabschluss gemacht habe, da habe ich echt gedacht: Wow, ey, hätte ich nicht gedacht, dass ich das nochmal schaffe. Also habe ich auch echt nicht geglaubt, bis ich den hatte, weil eigentlich habe ich angefangen, zu der Schule zu gehen, einfach nur, um nicht immer gleich morgens mir einen rein-zukiffen und den ganzen Tag im Bett zu verbringen, so. Weil ich dann da auch irgendwann kein Bock mehr darauf hatte. Und dann habe ich halt einfach / Ich war halt jeden Tag da und habe halt zugehört im Unterricht, so. Und am Ende habe*

ich überhaupt nicht (?) gelernt oder irgendwas und war dann trotzdem **Jahrgangsbester**. So. [...] Und so habe ich halt auch **Bock auf Bildung** bekommen.“ (Interview mit Simon, Z. 136ff., Hvhg.d.V.)

Wesentlich für diese Entwicklung vom „Querläufer“ zum „Jahrgangsbester“ scheint zuerst die grundsätzliche Erfahrung einer akzeptierenden Atmosphäre in der Straßenschule zu sein. Der Lehrer Chris sagt hierzu:

„Das ist dann halt einfach eine ganz andere **Grundstimmung**, als man das an vielen Schulen hat“ (Z. 90f.) „Also die Atmosphäre ist da viel zugänglicher. Die merken viel mehr: Okay, hier sind wirklich Menschen, die auch wirklich für mich da sind.“ (Z. 155f., Hvhg.d.V.) An anderer Stelle wird von einem „guten“ oder „sicheren Ort“ (vgl. u. a. Interview mit Tina, Z. 130, 430) gesprochen, nämlich der Straßenschule, die aus Sicht der Teilnehmenden anders als die gewohnten Sozialisationsorte als grundsätzlich positiv bewertet wird. Sie werden mit ihrer Einzigartigkeit, ihren Erfahrungen und Verhaltensmustern sowie Zukunftsvorstellungen und Weltansichten wahr- und ernstgenommen. Das erleichtert es den jungen Erwachsenen, sich auf die Anforderungen der Straßenschule beim Lernen einzulassen, und scheint, ihre Motivation und Produktivität zu fördern. Der folgende Interviewauszug belegt das deutlich:

„Ich habe auf jeden Fall sehr viel / Also sehr viele positive Eindrücke eigentlich jedes Mal, wenn ich dort bin. Ich habe eigentlich noch nie irgendwas wirklich Negatives dort erlebt. Jetzt mit der Straßenschule. Ich habe dort **ein total mich-total-aufnehmendes Umfeld** irgendwie immer gehabt. Und eine sehr angenehme Atmosphäre und eine sehr produktive Atmosphäre auch. Also ja. Alles ziemlich menschenwürdig so, ja...“ (Interview mit Simon, Z. 11ff., Hvhg.d.V.)

Der Experte Michael geht einen Schritt weiter und benennt das aufnehmende Umfeld als einen Ort, der zur Entwicklung der jungen Menschen notwendig sei (Interview mit Michael, Z. 37ff.):

„Dass es Konzepte braucht, die über eine normale Regelschule hinausgehen. Und die zeigen, dass Menschen Orte brauchen, wo sie genau so lernen und sein dürfen, wie sie sind.“

Durch diese Erfahrung wird der Straßenschule durch die Lernenden ein besonderer Vertrauensvorschuss entgegengebracht (vgl. Interview mit Michael, Z. 98ff.; Interview mit Conny, Z. 683), der die „gute Seite“ einer streng binären Weltansicht bildet. In diesem Raum ist alles positiv, die Menschen gehen wohlwollend und verstehend miteinander um, Lernbemühungen sind erfolgreich etc. Wer dort hinkommt, wird von dieser besonderen Atmosphäre angesteckt. Die andere Seite bildet das traditionelle Bildungssystem – die „normale Schule“ (vgl. Interview mit Chris, Z. 321) – die besonders kritisch beurteilt wird:

„Und dann ist halt auch irgendwie dieses Schulsystem echt für den Arsch. Also man ist ja einfach nicht wirklich / Es ist ja am Ende auch überhaupt nicht darauf irgendwie konditioniert, dass man am Ende da rausgeht und irgendwas weiß. Weil man muss so viel lernen die ganze Zeit. Und dann muss man das abliefern in der Arbeit. Und dann ist wieder das neue Thema. Und die Note für das alte Thema hast du jetzt. Gut, scheiß' auf das Thema, jetzt geht es zum nächsten.“
(Interview mit Simon, Z. 183ff.)

Dieses gut-böse-Schema ist ein im Datenmaterial weitverbreitetes Argumentationsmuster, sowohl bei den Lernenden als auch bei den Lehrenden und den Expert:innen. Es scheint einen wesentlichen Ausgangspunkt der Lernbemühungen im Projekt zu bilden. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass die Teilnehmenden sich nicht als völlig losgelöst von den Strukturen des allgemeinen Bildungssystems betrachten, insofern sie ihren Erfolg nicht nur an der Freude an Bildung, sondern auch an formalen Abschlüssen und den damit verbundenen Anschlussmöglichkeiten an die Welt außerhalb der Straßenschule orientieren:

„Und dank dem Realschulabschluss habe ich jetzt halt eine gute Ausbildung gefunden, die ich dann halt mit Hauptschulabschluss wahrscheinlich nicht bekommen hätte. Und damit bin ich halt sehr zufrieden.“ (Interview mit Anna, Z. 116ff.)

Der gut-böse-Schema scheint also Ausgangspunkt eines dialektischen Prozesses, insofern es zu Lernerfolgen führt, die das ursprüngliche dichotome Muster auflösen oder

zumindest abschwächen. An einer anderen Stelle im selben Interview werden die unterschiedlichen Erfahrungen noch einmal direkt gegenübergestellt:

„Aber in der Schule wird man da halt so unter Druck gesetzt, teilweise. Und das hatte man da halt einfach nicht. Und das macht Lernen halt auch wieder Spaß. Und das Erarbeiten von irgendwelchen Essays. Wir sollten halt auch in Englisch immer so kürzere Essays schreiben und ich habe einfach eine ganze Seite geschrieben, weil ich einfach Spaß daran hatte. Das wäre in der Schule auch nicht zwingend passiert.“ (Interview mit Anna, Z. 260ff.)

In dieser Aussage deutet sich nun neben der zweiseitigen Perspektive auf Bildungsangebote eine weitere mit großer Wahrscheinlichkeit besonders wirksame Quelle motivatorischer Impulse der Teilnehmenden an. Ryan und Deci (vgl. 2000: 70f.) beschreiben drei angeborene psychologische Bedürfnisse, die aus ihrer Sicht Grundlage intrinsischer Motivationen sind und darüber hinaus zur Integration extrinsischer Motivationen in das eigene Selbst führen. Es handelt sich dabei – neben den Bedürfnissen nach Kompetenz und Wirksamkeit sowie nach sozialer Zugehörigkeit – um das Bedürfnis nach Autonomie bzw. Selbstbestimmung. Während mit großer Wahrscheinlichkeit bereits die oben beschriebene als besonders akzeptierend wahrgenommene Atmosphäre der Straßenschule im Sinne sozialer Zugehörigkeit motivatorisch wirksam ist, verweisen die Befragten wiederholt mit besonderer Vehemenz auf den Aspekt der Selbstbestimmung:

„Ich werde **maximal ermutigt** irgendwie. Aber ich werde nicht jetzt irgendwie zu irgendwas gedrängt. Das macht dann schon den großen Unterschied aus, **dass einfach die Freiwilligkeit am meisten zählt.**“ (Interview mit Simon, Z. 213ff., Hvhg. d. V.)

„Das ist halt / Also wie gesagt, **das Wichtigste für mich war, dass es halt super entspannt war und dass man keinen Druck hatte und es ist so individuell und es ist halt relativ relaxed alles. Keine Ahnung, ich sage das halt immer wieder, aber es war wirklich der haupt-ausschlaggebende Grund.**“ (Interview mit Anna, Z. 346ff., Hvhg. d. V.)

Die erfahrene Freiwilligkeit bei der Teilnahme an den Angeboten der Straßenschule wird als besonders motivierend erlebt. Diese Qualität des Angebotes ergibt sich u. a. durch die besondere Förderkonstellation des Projektes. Aus der Förderung vergleichbarer anderer Projekte durch den Europäischen Sozialfonds ergibt sich eine Anwesenheitspflicht, die bei Verletzung auch sanktioniert werden muss, wodurch eine solche Atmosphäre der Freiwilligkeit nicht entstehen kann. Ein anderer von uns befragter Teilnehmender verwies ebenfalls auf den Zusammenhang zwischen Autonomie und Motivation. Gleichzeitig zeigt sich in seinen Aussagen aber auf metaphorische Weise noch einmal die bereits beschriebene besondere Qualität der Beziehungserfahrung:

„Ja. Halt die Persönlichkeit an sich von den Personen. Hat mich halt nochmal ein bisschen weiter motiviert. Und dann halt / Die meisten sagen dann halt: Hier, du musst das machen. Und ob du willst oder nicht. Sondern die haben halt so gesagt: Ich würde dir das **an das Herz legen**, da nochmal

darüber zu gucken, wenn du das nicht so gut kannst.“ (Interview mit Jens, Z. 83ff., Hvhg. d. V.)

Indem es den beteiligten Personen also gelingt, einen Raum zu schaffen, in dem sie den Teilnehmenden Bildung „ans Herz legen“, kann Motivation aus der intensiven Erfahrung sozialer Zugehörigkeit und Selbstbestimmung erwachsen.⁶

In den Interviewaussagen deutet sich auch an, dass in dieser Atmosphäre einer (fast) bedingungslosen Annahme auch wieder Vertrauen in stabile gegenseitige Beziehungen entstehen kann. Diese Möglichkeit ist unmittelbar relevant für die Teilnehmenden und ihre Lebenswege, denn sie haben in vielen Fällen in Familie und Schule mehrfach und schmerzhaft Vertrauensmissbrauch und Bindungsabbrüche mit Erwachsenen erlebt und durchlitten. Für sie ist es demnach aus

⁶ Die metaphorische Dichte der Aussagen der Teilnehmenden und Expert:innen in Bezug auf die atmosphärische Qualität der Straßenschule ist auffällig, insofern nicht nur Dinge „ans Herz gelegt werden“, sondern die Beteiligten überhaupt ein „großes Herz“ haben oder Kritik untereinander „liebervoll“ erfolgt. Passend dazu „sitzen halt alle im gleichen Boot“. In dieser metaphorischen Dichte drückt sich phänomenologisch die leiblich-affektive Erfahrung einer Atmosphäre aus, die den Beteiligten offensichtlich sehr nahe geht und besonders angenehm ist.

Erfahrung sicherer, in der Außenseiterposition abgeschottet von der Mehrheit zu leben, und ihre scheinbar abweichenden Verhaltensweisen sind die logische Konsequenz aus dieser Lebenserfahrung. Aus den vielen wiederkehrenden negativen Erfahrungen, den fehlgeschlagenen Bindungsversuchen und mangelnden Rückversicherungen durch Andere ziehen die jungen Erwachsenen die logische Konsequenz, lieber für sich allein sorgen zu wollen (vgl. Schütz & Luckmann 1990 [1979]: 11). Die Straßenschule bietet mit ihrem Konzept Räume, um neue Bindungsversuche zu unternehmen. Die Expertin Conny verweist konkret auf die Potentiale:

„Durch die stete tägliche Arbeit werden wir ganz schön Vertrauenspersonen. Wir sind, Tatsache, oft so Mama- und Papa-Ersatz. Und beste Freunde und gleichzeitig aber auch so Blitzableiter. Und durch dieses stabile Etwas und dass wir ihnen jeden Tag auf ein Neues, egal, wie sie gestern waren - oder aber auch manchmal mit Strenge und Konsequenz, wie Mama und Papa eben. Dass wir mit ihnen so umgehen und genauso ihnen auch mal ein ganz klares Nein an bestimmten Stellen vermitteln, aber sie genauso auch in den Arm nehmen, wenn sie traurig sind oder so. Dadurch sind wir, glaube ich/Manchmal sind wir eine der ersten stabilen Beziehungen, die sie so haben, außer halt von der Peer Group, was ja oft auch keine Beziehungen sind, sondern nur Schulden, Wechselwirkungs-Bedingungs-Beziehungen. Ich glaube, manchmal sind wir die Ersten, die, wie gesagt, richtig nachfragen. Die ihnen also mal aufzeigen: Es fällt auf, wenn du nicht da bist. Genau so, aber auch, dass man sich einen Tag über irgendetwas zanken kann und am nächsten Tag sind wir

trotzdem für dich da. Und sind eine stabile Ansprechperson. Also unser menschliches Vertrauen in dich. Und wir sind nicht weg, nur weil wir uns mal gestritten haben.“ (Interview mit Conny, Z. 1406ff.)

Unsere diesbezüglichen Schlussfolgerungen müssen aufgrund des begrenzten Datenmaterials vorläufig bleiben.⁷ Gleichwohl wollen wir aber auf die entsprechenden Anhaltspunkte hinweisen, da trotz der großen Bedeutung der frühen Kindheit in Bezug auf Bindung auch angenommen werden kann, dass das Bindungssystem zeitlebens für neue Erfahrungen offenbleibt (vgl. Brisch 2011: 5). Die erfahrene Annahme und Unterstützung im Rahmen des Angebotes lässt nun scheinbar auch umgekehrt aus Sicht dieses Teilnehmenden eine Verbindlichkeit entstehen:

„Also wenn ich Hunger kriege und Mittagessen will, danach kann ich auch gerne dann / Da habe ich meinen privaten Scheiß hier zu Hause und Zeug. Aber morgens halt erst mal, was weiß ich. Dann habe ich dort ein Regal gebaut oder was halt zu tun ist. Also die Susi stört ja auch jedes verdammte Mal im Unterricht und hat irgendwas (I: lacht.), was sie jetzt / ‚Hier, könntest du das in der Pause machen?‘ (I: lacht) (unverst.) kommt sie da in den Unterricht rein. Nein,

⁷ Die Erkenntnisse der Bindungsforschung beruhen auf sehr umfangreichen Langzeitstudien und sollten daher nicht leichtfertig verallgemeinert oder übertragen werden (vgl. Grossmann & Grossmann 2004).

also es ist immer genug zu tun. Also ja. [...] Ich denke zwar, die würden das auch ohne mich hinbekommen aber ist, denke ich, nicht schlecht für die, dass ich da den einen oder anderen Handgriff mal anlege.“ (Interview mit Simon, Z. 90ff.)

Aus der Perspektive der Exper:innen und der Lehrenden wird ebenfalls auf die Bedeutung dieser umfassenden Begleitung und besonderen sozialen Einbindung hingewiesen:

*„Und an der Straßenschule haben die halt wirklich ständig zwei Betreuer und dann noch die Dozenten und noch die Mitschüler, die alle in der gleichen Situation, vor allem, sind. Wo die sich, glaube ich, viel besser verstanden fühlen. Und durch dieses Verstanden-Fühlen haben die auch viel mehr Motivation, ganz einfach. Und das finde ich extrem wichtig. Also das heißt, die hängen dann nicht in einer Klasse von zwanzig Schülern und fühlen sich im Prinzip isoliert, sondern es ist das Gegenteil. **Es sitzen halt alle im gleichen Boot** und haben auch alle ähnliche Erfahrungen wahrscheinlich vorher gemacht, warum die ihren Abschluss vorher mal nicht geschafft haben an einer öffentlichen Schule.“ (Interview mit Chris, Z. 390ff.)*

Das kontinuierliche Interesse am Klient:innen sowie das wohlwollende, nicht sanktionierende Nachfragen bei Abwesenheit, ermöglichen den jungen Menschen, wieder zu vertrauen. Geborgenheit und Sicherheit werden über solche Erfahrungen vermittelt und sind Voraussetzungen für eine stabile Identität (vgl. u.a. Schleiffer 2009). Sie sorgen für die

notwendige Grundlage, um die Anforderungen des Lernens in der Straßenschule zu meistern.

In der metaphorisch aufgeladenen Aussage im Interview mit Chris (vgl. Zeile 398ff.) „Es sitzen halt alle im gleichen Boot und haben auch alle ähnliche Erfahrungen wahrscheinlich vorher gemacht“ deutet sich ein völlig neues Wechselspiel der Gegenseitigkeit an. Fritz und Susi als die Verantwortlichen des Projektes unterstützen die Teilnehmenden, bitten diese aber auch umgekehrt um Hilfe und stoßen dabei auf offene Ohren (vgl. Interview mit Simon, Z. 90ff.). Anna hilft den Lehrpersonen (vgl. Interview mit Anna, Z. 224ff.). Die Teilnehmer:innen helfen sich gegenseitig (vgl. Interview mit Simon, Z. 431ff.). Das ist die besondere Horizontalität der Straßenschule, die im Anschluss unter der Hypothese 2 als eine – auch phänomenologisch spürbare – Qualität des sozialen Raumes Straßenschule beschrieben wird.

Hypothese 2: Als Alleinstellungsmerkmal des Projektes Straßenschule zeigt sich in der Evaluation ihre Qualität als Erfahrungsraum mit einer besonderen dialogischen Qualität.

Die Teilnahme am Angebot der Straßenschule ermöglicht – wie weiter oben ausgeführt – eine biographische Weiterentwicklung. Diese „Verwandlung“ zeigt sich in einem veränderten Selbstbild, der Transformation von Misstrauen in Vertrauen, von Frust und Angst in Motivation. Das Konzept der Straßenschule sieht zur Ermöglichung einer solchen „Verwandlung“ ein Setting herrschaftsfreier und verständi-

gungsorientierter, lebensweltlicher Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden, deren Rollen austauschbar sein müssen, vor (vgl. Treberhilfe Dresden e.V. 2018: 5): „Die Lebenswelt ist gleichsam der transzendente Ort, an dem sich Sprecher und Hörer begegnen; wo sie reziprok den Anspruch erheben können, daß ihre Äußerungen mit der Welt [...] zusammenpassen; und wo sie diese Geltungsansprüche kritisieren und bestätigen, ihren Dissens austragen und Einverständnis erzielen können“ (Habermas (1995 [1981]: 192). Der oben erwähnte „Vibe“ kommunikativer Verständigung wird von der Haltung und Kommunikation der Fachkräfte, aber auch der Einstellung der Teilnehmenden erzeugt und bedingt im Gegenzug wiederum diese Haltungen. Dieser Anspruch spiegelt sich auch in den Erfahrungen der Teilnehmenden, die sie uns in den Interviews mitteilten:

„Also ich weiß nicht, irgendwie solche Sachen, dass ich halt irgendwie sage: Hier, das passt mir jetzt gerade nicht so. Dann kann ich das auch sagen und wenn dann irgendwas ist, was irgendwie jetzt auch hier Schule betrifft oder Haus-betreffend einfach irgendwie relevant ist, dann wird da auch darauf eingegangen.“ (Interview mit Simon, Z. 241ff.)

Simons Stimme wird also gehört, wenn er für seine Bedürfnisse eintritt. Auch in einem anderen Interviewausschnitt zeigt sich die besondere Horizontalität des Erfahrungsraums Straßenschule:

„Und ich glaube, die Dozenten hat das auch gefreut, dass die jemanden hatten, der ihnen vielleicht auch ein bisschen

Unterricht abgenommen hat (lacht). Und den Schülern das erklären konnte. Weil ich habe das Gefühl, Lehrer sehen das auch gerne, wenn Schüler Sachen erklären. Nicht nur, weil sie nicht dann arbeiten müssen, sondern weil sie dann auch wissen, sie bringen ihren Stoff gut rüber...“ (Interview mit Anna, Z. 224ff.)

Anna vollzieht damit nicht nur einen einführenden Perspektivwechsel zwischen sich selbst und der Lehrperson, sondern dekonstruiert damit auch gleichzeitig die häufig festgefügte Hierarchie zwischen diesen beiden Seiten. Straßenpädagogisch eröffnet sich damit in Anlehnung an das Konzept des „dritten Raumes“ des Post-Kolonialismus-Theoretikers Homi K. Bhabha (vgl. 2016: 63ff.) ein von Anerkennung und

⁸ Bhabhas (vgl. 2016: 63ff.) Überlegungen gehen von einem historischen Narrativ in den Archiven der britischen Kolonialisatoren in Indien im 19. Jahrhundert aus. Die einheimische Bevölkerung zeigte sich Missionaren gegenüber begeistert von der Botschaft des christlichen Gottes, lehnte die Taufe aber ab. Das Wort Gottes konnte aus ihrer Sicht nicht aus dem Mund von Menschen kommen, die Fleisch essen. So entstand ein „dritter Raum“ subalterner Autorität und Handlungsfähigkeit. In übertragenem Sinne hat im Bereich der Schulbildung die Mehrheitsgesellschaft die Deutungshoheit inne. Sie definiert, welche Auslegung der Lebenswelt wahr ist. Im sozialen Raum der Straßenschule ist demgegenüber die Minderheit der an den Rand gedrängten jungen Menschen ermächtigt, ihre Stimme zu erheben.

gelingender Kommunikation bestimmter Zwischenraum, der Bildung auch für die jungen Erwachsenen in semi-formalen Settings wie der Straßenschule möglich macht.⁸ Den jungen Menschen wird das Vertrauen entgegengebracht, tätig handelnde Subjekte ihrer Lebenswelt zu sein. Auch in den Aussagen der befragten Lehrpersonen deutet sich dieser Zwischenraum an:

„Die helfen da einem auch schon. Das ist nicht so, dass die die ganze Zeit nur warten, dass man was abliefern als Pädagoge, sondern die wollen zum Teil auch zusammen mit einem gestalten, was ziemlich viel Spaß dann macht. Also, wenn die sich ein bisschen integrieren und sagen: Ich hätte jetzt gerne da und darüber noch etwas gehört. Oder: Kannst du mir mal da und dazu was erzählen? Das heißt, es ist auch ein schönes Geben und Neben und ein schönes offenes Angebot. Das ist ziemlich cool.“ (Interview mit Chris, Z. 325ff.)

Die von der Mehrheitsgesellschaft abweichenden Lebenserfahrungen und Lebenswelten (Schütz 2004 [1932]) der jungen Menschen werden ernst genommen und niemals in ihrer Daseinsberechtigung angezweifelt. Die auf diese Weise kommunizierenden Straßenpädagog:innen ermöglichen die Aneignung eines Zwischenraums. So kann die negative „Macht der Erfahrung“ erweitert werden um Erfahrungen des partizipativen und anwendungsorientierten Lernens, frei von Zwängen der Rechtfertigung. Nicht nur im didaktischen, sondern im allgemein sozialpädagogischen Sinne kann so das defensive Sprachhandeln junger Erwachsener, das diesen zur Abwehr einer angenommenen defizitären Wahrnehmung

durch Andere dient (vgl. Behnert 2018: 241ff.), als lebensweltliche verbale Fähigkeit anerkannt und in ein kommunikatives Verständigungshandeln (Habermas 1995 [1981]) ‚umgewandelt‘ werden. Gelingende Kommunikation ermöglicht hier eine Bildung im Dazwischen der Lebenswelten (vgl. Behnert 2018: 296ff.).

Aus einer Perspektive der Lebensbewältigung wird deutlich, dass sich auch in abweichendem Verhalten fast immer das Streben nach Handlungsfähigkeit und sozialer Integration ausdrückt: „Auch wenn das Bewältigungsverhalten auf der Suche nach Handlungsfähigkeit von den herrschenden und geltenden normativen Mustern abweicht, gegen die Regeln und gesellschaftlich einverständlichen Formen des sozialen Zusammenlebens verstößt, ist darin immer auch eine subjektive sozialintegrative Absicht enthalten“ (Böhnisch 2017: 29). Diese anerkennende Annahme der Erfahrungen der Teilnehmenden formt die Haltung der Lehrpersonen der Straßenschule und spiegelt sich in deren Äußerungen in den Interviews:

„Die könnten auch nochmal in die Schule gehen, aber es hat einen Grund, warum die nicht mehr da sind. Weil sie vielleicht gemobbt wurden, weil sie psychische Folgen davongetragen haben, weil sie nicht ins System passen. Gibt es halt tausend Gründe. Die wissen aber, dass sie in der Straßenschule sein können, ohne, dass das in Frage gestellt wird: wer sie sind oder welche Hintergründe sie haben.“ (Interview mit Tina, Z. 463ff.)

Die Straßenschule sieht genau darin den Ausgangspunkt ihrer Angebote. **Die bewusste Anerkennung der Strategien der Selbstbehauptung und Aneignung macht die Adressat:innen zu gehörten, mitbestimmenden, selbst-regulierten und anerkannten Subjekten.** Dieser Ansatz bezieht sich nicht zuletzt auf Paolo Freires (1971) „Pädagogik der Unterdrückten“. Freire ermöglichte es Arbeiter:innen, im Kontext lebensweltlicher Lernarrangements lesen und schreiben zu lernen, ohne dass sie gezwungen waren, ihr gewohntes Umfeld oder sich selbst aufzugeben. Durch diese pädagogische Haltung bleiben die Lernenden handlungsfähig und können sich so eher Neues aneignen (vgl. Lutz 2020). Straßenpädagogik wird insofern durch junge Menschen mit Straßenerfahrung als ihre Nutzer:innen mitgestaltet.

Das abweichende Verhalten wird horizontal als Kompetenz der Lebenswelt angenommen. Es liegt nahe, dass diese Haltung der Lehrenden – ähnlich wie die bereits unter Hypothese 1 beschriebene Erfahrung von sozialer Zugehörigkeit und Autonomie – einen motivatorischen Effekt hat, da damit im Sinne der Motivationspsychologie das Bedürfnis nach eigener Kompetenzerfahrung gestillt wird (vgl. Ryan & Deci 2000: 70). Diese grundlegend wertschätzende Annahme der mitgebrachten Haltungen der Teilnehmenden als eine in ihrer lebensweltlichen Erfahrung gewachsene Kompetenzgriffe aber im Sinne der sozialpädagogischen Intervention noch zu kurz, wenn nicht gleichzeitig versucht würde, aus dieser Lebenserfahrung heraus wieder Anschluss an eine Welt jenseits der „Straße“ (oder jenseits anderer im Allgemeinen als von der gesellschaftlichen Norm abweichend konstruierter

Bereiche) zu finden. Das wird innerhalb der Straßenschule erst durch die intensive sozialpädagogische Begleitung, die das Bildungsangebot flankiert, möglich. Auf diesen in der Evaluation als wesentlich hervorgetretenen Aspekt wird im Folgenden ausgehend von einer dritten These eingegangen.

Hypothese 3: Für das Gelingen der biographischen Weiterentwicklung der Teilnehmenden hat die sozialpädagogische Begleitung eine entscheidende Bedeutung.

Bevor die jungen Menschen zur Straßenschule kommen, haben sie meist Kontakt zu den aufsuchenden Sozialarbeiter:innen der Treberhilfe. Ohne diese Vorbereitung würde der Kontakt zur Straßenschule nicht aufgebaut werden und fortbestehen können. Weil dem Beziehungsaufbau aber im Vorfeld auf der Straße bzw. in den Treffs der Treberhilfe Raum gegeben wird, finden die jungen Menschen ihren Weg in die Straßenschule und bekommen dort die Aneignungsmöglichkeiten, um den oben beschriebenen sozialistischen Zwischenraum für sich zu erschließen und mitzugestalten.

Der Kontakt zu den Sozialarbeiter:innen wird auch während des Lernens und der Vorbereitungen auf die Schulfremdenprüfungen aufrechterhalten. Problemkonstellationen, die die persönliche Weiterentwicklung belasten, können parallel zum Unterricht bearbeitet werden. Diese Verbindung der Lernangebote der Straßenschule mit einer fortlaufenden sozialpädagogischen Unterstützung bildet die Grundlage für

das Gelingen der Angebote im Projekt. Die Bedeutung dieser unterstützenden Begleitung beschreiben die Befragten auch in den Interviews:

„Ja, auf jeden. Die ganze Kiste so: Also so außerhalb der Schule an Hilfe so ist auch ziemlich rund. Also Fritz hat mir zum Beispiel sehr viel geholfen mit der ganzen Jobcenter-Geschichte. Weil ich jetzt ja hier hartzen muss die ganze Zeit, weil ich ja nicht arbeiten/Also nicht richtig, ich kann ja nicht Vollzeit arbeiten oder irgendwas hier / Wenn ich zur Schule gehe und so. Ja, und wenn es irgendwelche solche Sachen gibt so, dann hat er mir auch einen Anwalt empfohlen und so. Als ich eben hier wegen meines Kindes vor Gericht war und solche Sachen. Und Haufen so Zeug. Und man kann eigentlich, denke ich, immer zu denen kommen, wenn man irgendwelche Probleme hat und die gucken dann, wie sie einem helfen können.“ (Interview mit Simon, Z. 111ff.)

Auch Anna betont die Relevanz der „außerschulischen“ Unterstützung durch die Sozialpädagogen für die Lernerfolge und setzt ihre Erfahrungen wieder in Kontrast zu „normalen Schulen“:

„Du kriegst halt sogar noch Unterstützung, wenn du irgendwie Probleme hast oder so. Ich weiß noch, eine aus meiner Klasse, die hatte starke Probleme mit dem Wohnen und keine Ahnung. Die haben sich da wirklich gekümmert. Und in der Schule hat man halt nichts davon. Die Lehrer sind / Die Probleme sind da völlig egal. Hatte dann mit Fritz irgendwie geredet und das war irgendwie/Das war ein großes

Hin und Her am Anfang, obwohl ich überhaupt dahin gehen kann, wegen Schulpflicht und allem. Aber wir haben uns dann irgendwie da durchgeprügelt. Ich weiß schon gar nicht mehr, was da noch alles dazugehörte, welche Ämter und welche Anträge und was ich da alles gemacht habe.“ (Interview mit Anna, Z. 29ff.)

Jens bewertet das unterstützende Verhalten in Abgleich mit seinen negativen Erfahrungen: Die Menschen in der Straßenschule sind „nett“. Gleichzeitig bringt er seinen Verwandlungsprozess bezüglich des Wieder-Vertrauen-Könnens durch das überraschende „noch“ zum Ausdruck:

„Und positiv war, zum Beispiel, das mit dem Abschluss, und dass es auch noch Menschen gibt, die versuchen zu helfen. Und nicht nur zugucken. Und, ja, dass es auch noch nette Menschen gibt. Ja.“ (Interview mit Jens, Z. 31ff.)

So werden die im Projekt tätigen Sozialarbeiter:innen und Lehrpersonen als grundpositiv wahrgenommen und konstruiert. Die besondere Bedeutung der sozialpädagogischen Begleitung für das Gelingen des Angebotes ist offensichtlich.

Zusammenfassung

Kern der Ergebnisse der Evaluationsstudie ist die Beschreibung der Lernatmosphäre in der Straßenschule als ein sozialisatorischer Zwischenraum mit besonderen motivatorischen Qualitäten. Dieser Raum entsteht durch die Akzeptanz der

Lebenswelt der Teilnehmenden und der Annahme ihrer Erfahrungen in einer dialogischen Begegnung. Im folgenden Interviewauszug zeigt sich die spürbare phänomenologische Qualität dieses Raumes:

*„Naja, also Fritz und Susi, die Sozialarbeiter, die sind halt jetzt auch erst mal nicht auf den Kopf gefallen. Also, die sind recht fit, was / Also, was auch so, was wie emotionale Intelligenz angeht. Also, die checken auch einfach so: Ja, dem geht es halt nicht gut. So, dann müssen wir jetzt mal gucken, was wir mit dem machen. Und, keine Ahnung. Fritz hat ja auch zum Beispiel auch schon / Der ist ja auch immer viel auf Reisen und kriegt immer überall viel mit und hat einfach irgendwie ein großes Herz, mit dem er halt irgendwie diese Welt anguckt. Und da halt irgendwie drin positiv einwirken will. So, und Susi genauso. **Ja, und grundsätzlich ist das halt auch so der Vibe, der am Anfang rüberkommt und dementsprechend ist alles, was da irgendwie an Schülern reinkommt, was halt nicht so ist irgendwie, die halt nicht so drauf sind irgendwie, werden halt relativ schnell konvertiert oder halt.**“ (Interview mit Simon, Z. 40ff., Hvhg. d.V.)*

Simon beschreibt die positive Atmosphäre mit „Vibe“, einer Grundstimmung in der Straßenschule, die sich auf alle dort Lernenden überträgt. Es vollzieht sich zum einen eine Verwandlung, insofern die Beteiligten „konvertiert“ werden: Die negativen Bildungs- und Bindungserfahrungen; das Selbstbild, nie erfolgreich in der Schule sein zu können; etc., können in Frage gestellt und überwunden werden. Zum anderen beschreibt dieser „Vibe“ die Atmosphäre eines

Raumes, die von der Haltung und Kommunikation der Fachkräfte, aber auch der Einstellung der Teilnehmenden erzeugt wird und diese im Gegenzug auch bedingt.

Die scheinbar radikale binäre Differenzierung zwischen einer positiven Innenerfahrung und den negativen Bildungserfahrungen außerhalb der Straßenschule ist der Ausgangspunkt motivatorischer Prozesse, die durch die Befriedigung der Bedürfnisse nach sozialer Einbindung, Autonomie und Kompetenz weiter angeregt werden. Davon ausgehend ermöglichen die Qualitäten des sozialisatorischen Zwischenraumes Straßenschule einen Perspektivwechsel bei den Teilnehmenden bezogen auf ihr Selbstbild, aber auch auf die eigene Weltsicht, sodass neben dem Schulabschluss auch weitere lebensrelevante Kompetenzen erworben werden können. Alte Denkmuster werden überwunden, die biographisch eingeschriebene Versagenerfahrung kann dekonstruiert und wieder Anschluss an die eingangs komplett negativ beschriebene Welt gesucht werden. Dieser soziale Raum, den sich die Akteur:innen so unter einer positiv konnotierten Wahrnehmung aneignen, und durch den sie in eine vertrauensvolle Beziehung mit Anderen treten und ihr Selbstbild „verwandeln“ können, führt zum Erfolg der Straßenschule.

Die qualitative und partizipative Auseinandersetzung mit der Straßenschule in diesem Evaluationsvorhaben hat besondere Innensichten ermöglicht. Gleichwohl soll abschließend auf die Grenzen der Untersuchung hingewiesen werden. Die Ergebnisse bilden eine solide Grundlage für Aussagen über die Wirkungen des Projektes Straßenschule und seine

Alleinstellungsmerkmale. Die Erkenntnisse sind jedoch auch als vorläufig zu betrachten. Die hier entwickelten Hypothesen bilden aber einen fundierten Ausgangspunkt für anschließende umfassendere Forschungen in diesem Feld. Dabei wäre insbesondere eine längsschnittliche Begleitung der Teilnehmenden anzustreben.

Die Autor:innen Markus Andrä und Maren Behnert

Markus Andrä studierte Soziale Arbeit an der Evangelischen Hochschule Dresden. Nach langjährigen Praxiserfahrungen in der Offenen Jugendarbeit und der Kindheitspädagogik und einer Promotion in Kooperation zwischen der ehs und der TU Dresden ist er seit 2018 Professor für Soziale Arbeit an der Fachhochschule Dresden.



Maren Behnert studierte Deutsch und Geschichte auf Lehramt an Gymnasien an der TU Dresden. Nach Auslandsaufenthalten in Johannesburg (Südafrika) absolvierte sie in Heidelberg und Freiburg den Masterstudiengang „Straßenkinderpädagogik“. In diesem Feld promovierte sie 2017 an der Evangelischen Hochschule und der TU Dresden. Währenddessen arbeitete sie für die Treberhilfe Dresden (e.V.) und wirkte maßgeblich am Konzept und der Gründung der Straßenschule Dresden mit.

Literatur

Behnert, M. (2018): *Die Lebenswelt Straße verteidigen. Sprachliche Handlungsstrategien junger Menschen mit Lebensmittelpunkt Straße in Deutschland und Südafrika*, Opladen/, Berlin/, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Bhabha, H. K. (2016): *Über kulturelle Hybridität. Tradition und Übersetzung*. Herausgegeben und eingeleitet von Anna Babka und Gerald Posselt,. Wien/ und Berlin: Verlag Turia und Kant.

Böhnisch, L. (2017): *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine*

Einführung,. Weinheim/ und Basel: Beltz Juventa.

Breuer, F. (2010): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*,. Wiesbaden: VS Verlag.

Brisch, K. H. (2011): Bindung und Autonomie in der Pädagogik. *Sozialpädagogische Impulse*, 2011 (1), S. 4-6.

Freire, P. (1971): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*,. Stuttgart: Kreuz Verlag.

Grossmann, K./Grossmann, K. (2004): *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit*,. Stuttgart: Klett-Cotta.

Habermas, J. (1995 [1981]): *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*,. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lutz, R. (2020): *Von den Menschen ausgehen. Skizzen einer befreienden und Dialogischen Sozialen Arbeit. Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 40 (1), S. 63-74.

Ryan, R.M./Deci, E.L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), S. 68-78.

Schleiffer, R. (2009): Konsequenzen unsicherer Bindungsqualität: Verhaltensauffälligkeiten und Schulleistungsprobleme. In H. Jukius, B. Gasteiger-Klicpera, & R. Kißingen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter – Diagnostik und Interventionen* (S. 40-45),. Göttingen: Hogrefe.

Schütz, A./Luckmann, Th. (1990 [1979]): *Strukturen der Lebenswelt, Band 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schütz, A. (2004 [1932]): *Der Sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Alfred Schütz Werkausgabe. Band II*,. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Schütze, F. (1977): *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Arbeitsberichte und Forschungs-materialien Nr. 1 der Universität Bielefeld*. Bielefeld: Fakultät für Soziologie.

Sozialgesetzbuch (SGB) – Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe, Abrufbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/index.html#BJNR111630990BJNE003505140; abgerufen am 19.11.2020.

Stockmann, R./Meyer, W. (2014): *Evaluation: Eine Einführung*,. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Strauss, A./Corbin, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitative Sozialforschung*,. Weinheim: BELTZ Psychologie Verlags Union.

Treberhilfe Dresden e. V. (2018): *Konzept Kompetenzbildung, Beratung und Begleitung von (jungen) Menschen in schwierigen Lebenslagen. Dresdner Straßenschule arbeitsweltbezogener Jugendsozialarbeit (§ 13 SGB VIII)*.

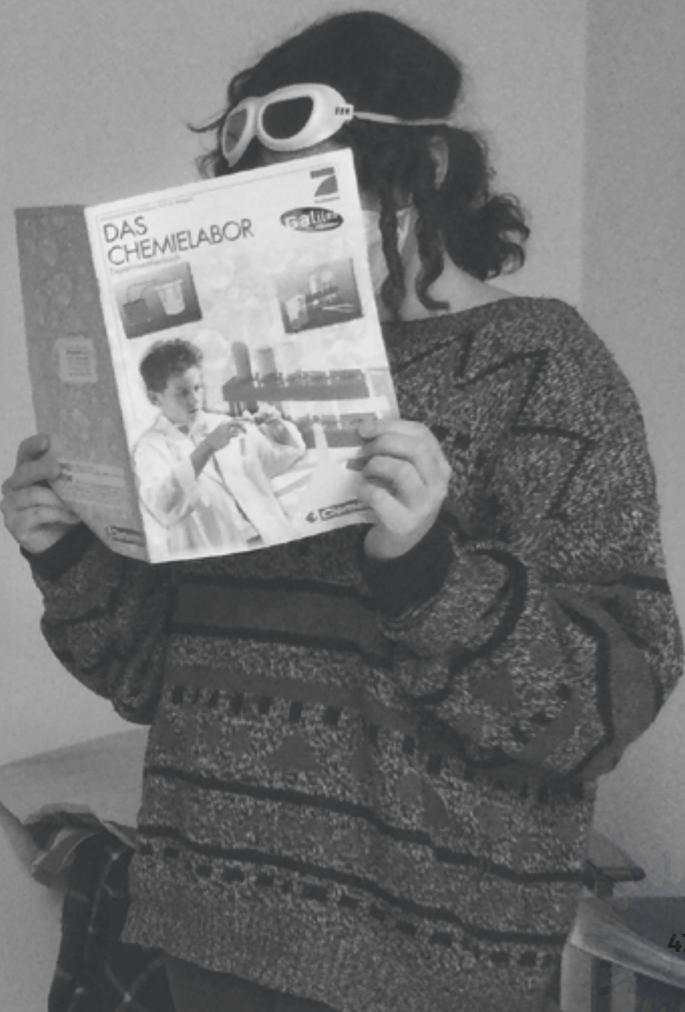
Treberhilfe Dresden e. V. (2019): *Zusammenfassung der Teilnehmenden der Straßenschule Dresden im Schuljahr 2018/19*.

Treberhilfe Dresden e. V. (2020): *Zusammenfassung der Teilnehmenden der Straßenschule Dresden im Schuljahr 2019/20*.

Ulrich, S./Wenzel, F.M. (2003): *Partizipative Evaluation. Ein Konzept für die politische Bildung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Wolfer, D. (2019): *Straßenpädagogik und Straßenschule. Intensive Begleitung von jungen Menschen in besonderen Lebenslagen*,. In M. Schweder (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Abseits. Erste Annäherungen*, (S. 72-89). Weinheim/Basel: Juventa, S. 72-89.

6 7 8 9 10
Straßen
Schule



„Erschöpfte Jugendliche“ in Zeiten der Pandemie – Zum Potential einer verstehenden und befreienden Sozialen Arbeit.

Ronald Lutz

Zur Einstimmung

Die „Radikalisierung der Ungleichheit“ durch die sozialen Folgen der Pandemie zeigt Menschen, deren „Leid“ sich in der Pandemie deutlicher als bisher offenbart, sich sogar noch verschärft. Die vielfach bemühte Metapher des „Brennhauses“ macht vieles klarer, was bisher eher verborgen war oder am Rande blieb. Insbesondere muss in dieser aktuellen Zeit die Situation von Kindern und Jugendlichen betrachtet werden, die gleichfalls von Folgen der Pandemie und den Lockdowns stark betroffen und in ihren Entwicklungschance beeinträchtigt werden, insbesondere wenn sie und ihre Familien ohnehin bereits sozial benachteiligt sind.

In dieser Diskussion docke ich an den in früheren Publikationen entfalteten Begriff der „erschöpften Jugendlichen“ an (Lutz 2015; Lutz 2020a). Diesen Zugang halte ich als besonders geeignet, um die aktuelle soziale Situation von Kindern und Jugendlichen zu analysieren und Folgerungen für die Praxis zu ziehen, die gerade jetzt eine verstehende und „befreiende“

sein sollte (Lutz 2020b). Um die Spezifik dieser verstehenden Pädagogik zu explizieren, wird ein Blick auf „Schwachstellen“ der Sozialen Arbeit geworfen, die sich gleichfalls in der Pandemie wie im Brennglas zeigen. Erst aus deren Betrachtung heraus erschließt sich die Bedeutsamkeit einer verstehenden Praxis, die an Paulo Freire angelehnt ist (Lutz 2020c).

Radikalisierung der Ungleichheit

Die Pandemie ist noch lange nicht vorbei und wird in ihren Folgen, insbesondere den sozialen und kulturellen, unser Leben weiterhin beeinflussen. Es zeigt sich darin eine Radikalisierung von Ungleichheit, insbesondere, da wir diese stärker und anders wahrnehmen als zuvor. Bestehende Trends sozialer Ungleichheit, sozialer Probleme und sozialer Verwerfungen werden offensichtlicher und zugleich verstärkt und verfestigt. Neben dem „Brennglas“ ist die Pandemie in ihren sozialen Folgen auch ein „Vergrößerungsglas“, da sie Trends der Ungleichheit verschärft. Darauf deuten alle bisher vorliegenden Studien und Analysen hin.⁹ Die sozialen Kosten einer ohnehin bereits ungleichen und ungerechten Gesellschaft (Butterwege 2019) vergrößern sich in der Pandemie, wie es sowohl Butterwege als auch die Ergebnisse der JuCo I und JuCo II Studie belegen (Butterwege 2021; Liops et al 2021).¹⁰

⁹ siehe hierzu: Lutz/Steinhaußen/Kniffki (2021)

Die Gewinner und Verlierer werden deutlicher. Die Schere zwischen arm und reich weitet sich. Alte Fragen zeigen sich im neuen Licht, seitherige und oft diskutierte „Bruchstellen“ werden sichtbarer. Diese aktuelle Situation soll an einigen „sozialen Kosten der Pandemie“ kurz erörtert werden.

Schon sehr früh wurde in vielfältigen Beiträgen,¹¹ die sich mit den sozialen Komponenten der Pandemie, die durch die Kontaktbeschränkungen und anderen Maßnahmen entstanden, beschäftigen, immer wieder hervorgehoben, dass vor allem sozial Benachteiligte sowie Angehörige von Minderheiten nicht nur von schwereren Verläufen stärker betroffen sind als andere, sondern sich auch eher infizieren können.

So zeigte u.a. eine Studie des „Institutes für Medizinische Soziologie der Uniklinik Düsseldorf“ schon im Juni 2020, dass Bezieher von ALG II ein um 84% erhöhtes Risiko für einen durch Covid-19 hervorgerufenen Krankenhausaufenthalt hatten (Dragano et al 2020a). Eine der Ursachen sahen die Autor:innen darin, dass Menschen, die länger arbeitslos und arm sind, offenkundig häufiger schwere Vorerkrankungen aufweisen, die auch aus ihrer sozialen Benachteiligung resultieren.

¹⁰ siehe auch aktuelle Studie der Bertelsmann Stiftung: <file:///C:/Users/lutzr/Downloads/jugendliche-fuehlen-sich-durch-corona-stark-belastet-und-zu-wenig-gehoert-2d2c79d-4cd6cf69c5b4151f67fb53bef6a5a42a1.pdf>

¹¹ siehe hierzu: Lutz/Steinhilber/Kniffki (2021)

Diese besondere Betroffenheit wird zusätzlich durch Segregationsprozesse verschärft. Gerade ärmere Menschen sind gezwungen dichter und enger zusammen zu leben, in engeren Wohnungen, in großen „Mietskasernen“. Somit können sie die nötigen Abstandsregeln eigentlich nicht immer einhalten und infizieren sich mit höherer Wahrscheinlichkeit als andere. Mittelschichten hingegen verfügen eher über größere Wohnungen bzw. Einfamilienhäuser, evtl. mit Terrasse oder Garten, in Gebieten, die eher die Einhaltung von Abstandsregeln ermöglichen. Offenkundig, so formulierte das Kompetenznetzwerk Public Health, müssen wir davon ausgehen, dass sozioökonomisch Benachteiligte auf Grund ihrer sozialen Lagen weitaus häufiger mit dem Virus in Kontakt kommen, schwerer erkranken und auch keinen angemessenen Infektionsschutz umsetzen können (Dragano et al 2020b).

Inzwischen gibt es viele Hinweise, dass insbesondere Menschen in prekärer Beschäftigung, denen Home Office weniger oder gar nicht möglich ist, stärker dem Virus ausgesetzt sind als Angehörige der Mittelschichten.¹² Je höher die soziale Position desto eher bestehen Möglichkeiten zu Hause zu arbeiten. Hotspots entstanden und entstehen vor allem auch dort, wo viele Menschen unter eher schwierigen bzw. prekären Bedingungen nicht nur leben, sondern auch arbeiten müssen. Ausbrüche des Sommers 2020 in Fleischfabriken, im Februar 2021 in einer Eisfabrik und einer Baustelle des Porschewerkes

¹² Siehe hierzu die vielen Beiträge in: Kortmann/ Schulze 2020

in Leipzig belegen, neben vielen anderen, das besondere Risiko spezieller Bevölkerungs- und Beschäftigungsgruppen. Doch es lassen sich auch Gefahren in anderen Bereichen identifizieren: Viele haben Jobs, in denen sie ständig anderen begegnen, wie Kassierer:innen, Pflegekräfte oder auch Putzkräfte.

Das Virus trifft eben nicht nur jene besonders hart, deren Immunsystem durch Vorerkrankungen, die sich gleichfalls aus der sozialen Lage ergeben können, geschwächt ist.¹³ Es sind zudem soziale Risikogruppen zu identifizieren, die sich nicht nur eher infizieren können, sondern die zudem von den sozialen und ökonomischen Folgen der Pandemie besonders betroffen sind.¹⁴

Zu diesen „sozialen Risikogruppen“ zählen auch Allein-erziehende, die als besonders armutsgefährdet gelten. Die Schließung von Kindertagesstätten, Schulen und die Kontaktbeschränkungen, die eine Kinderbetreuung durch andere wie Großeltern erschwerte, stellt sie neben ihrer oftmals prekären Einkommenssituation, die sich bei Vielen in der Krise verschärft, vor große Herausforderungen. Häufig konnten und können sie nicht an der angebotenen Notbetreuung

¹³ Siehe hierzu die vielen Beiträge in: Volkmer/Werner 2020

¹⁴ Es gehört zum Wissen der Gesundheitssoziologie, aber auch zu den Thesen der Armutsforschung, dass Krisen jene stärker treffen, die am schwächsten bzw. am vulnerabelsten sind.

teilhaben, da sie nicht in systemrelevanten Bereichen wie der Pflege arbeiteten. Viele äußerten schon früh, so der Bundesverband des VAMV, nicht nur Angst vor einer Ansteckung, sondern auch Existenzängste.¹⁵ Manche fühlten sich „im Stich“ gelassen.¹⁶

Auch Drogenabhängige und Wohnungslose, unter denen es auch viele junge Menschen gibt und die ebenfalls als „soziale Risikogruppen“ gelten, trifft die Krise besonders hart. Für sie fiel im ersten Lockdown zeitweise das nötige Einkommen weg, da ihre Möglichkeiten des Gelderwerbs wie Straßenmusik, Verkauf von Straßenzeitungen, „Schnorren“, „Betteln“ oder Flaschensammeln zeitweise fast völlig wegbrachen und erst langsam wieder umfänglicher werden. Aber auch der zweite Lockdown bereitet ihnen weiterhin massive Probleme. Gerade für Menschen, die auf der Straße bzw. auch in Unterkünften leben, bedeuteten die Maßnahmen „sozialer Distanzierung“ einen „Luxus“, den sie sich nicht leisten konnten. Wohin sollten sie gehen, wenn es heißt zu Hause zu bleiben?

Stefan Kunz, Geschäftsführer der katholische BAG Wohnungslosenhilfe, beschrieb diese Situation im September

¹⁵ <https://www.vamv.de/faqs-zur-corona-pandemie-1>; abgerufen am 16.09.2020

¹⁶ <https://www.n-tv.de/panorama/Alleinerziehende-fuehlt-sich-im-Stich-gelassen-article21735315.html>, abgerufen am 16.09.2020

2020 eindringlich:¹⁷ „Wenn ich auf der Straße wohne oder eine Notunterkunft meine einzige Bleibe ist, kann ich mich nicht zu Hause einquartieren oder auch nur soziale Distanzierung praktizieren. Als wohnungslose Person bin ich darauf angewiesen, dass es Orte gibt, wo ich mich aufhalten kann, meine Sachen waschen kann, eine Mahlzeit erhalte oder eine Übernachtungsmöglichkeit habe. Einfache Dinge, die zu einem einigermaßen würdigen Leben gehören – auf Toilette gehen, zum Beispiel – können nicht mehr stattfinden, wenn Cafés oder fast Food Restaurants geschlossen sind. Wenn auch die caritativen Einrichtungen ausfallen (...) sind wohnungslose Menschen völlig auf sich gestellt.“

Auch ist zu bedenken, dass viele Einrichtungen der Sozialen Arbeit kaum noch oder lediglich eingeschränkte Angebote machen. Sie befanden und befinden sich, teilweise noch immer, im Notbetrieb. Viele Menschen standen oder stehen plötzlich allein mit ihren Problemen. Zwar suchte und sucht die Sozialarbeit nach Wegen diesen Menschen dennoch zu helfen. Dabei war und ist sie mitunter sehr erfinderisch, wie Konzepte der Nachbarschafts-Challenge, des Beratungsspaziergangs, der Fenstergespräche oder der Teleberatung offenbaren. Dennoch dürfte dies ein Bruch in der Betreuung gewesen sein, über dessen Folgen sich aktuell kaum etwas sagen lässt.

¹⁷ <https://www.caritas.de/magazin/schwerpunkt/corona/wohnungslose-menschen-koennen-sich-den-l; abgerufen am 16.09.2020>

Die Schließung der „Tafeln“, die im ersten Lockdown erfolgte, da die ehrenamtlichen Mitarbeiter:innen Angst vor Infektionen hatten oder wegen der Ausgangsbeschränkungen nicht mehr kommen konnten oder auch Lebensmittellieferungen wegbrachen, bedeutete für viele Ärmere zudem eine besondere Belastung. Ihnen fehlte plötzlich eine wichtige Quelle ihrer täglichen Mahlzeiten.

Auch auf dem Jobmarkt trifft die Pandemie die Schwächeren in der Gesellschaft härter: Wer eine geringere Qualifikation verfügt, hat ein größeres Risiko, seinen Job zu verlieren, wie es der neue Datenreport 2021 herausgearbeitet hat.¹⁸ Die Folgen der Pandemie, die vielfältigen Beschränkungen und die ökonomischen Folgen des Lockdowns, treffen Menschen in prekären Lebens- und Beschäftigungsverhältnissen besonders hart. Dazu zählen Minijobber:innen, Multijobber:innen, Leiharbeitende, Teilzeitkräfte, Geringverdienende; aber auch Menschen, die Angehörige pflegen oder Alleinerziehende.

¹⁸ *Siehe hierzu: Bundeszentrale für politische Bildung; Statistisches Bundesamt; Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hrsg.) (2021): Berlin; auch: https://www.destatis.de/DE/Service/Statistik-Campus/Datenreport/Downloads/datenreport-2021.pdf;jsessionid=11ABB95B40EBC2E955B8F47B1B062E3F.internet722?__blob=publicationFile; abgerufen am 11.03.2021*

Kurzarbeit, die als Lösung für die Krise massiv eingesetzt wurde, war für Menschen in prekärer Beschäftigung, so für Putzkräfte oder Haushaltshilfen, keine wirkliche Alternative. Viele haben oftmals schlecht entlohnte Jobs, die in der Krise wegzubrechen drohen. Dies traf und trifft vor allem Soloselbstständige, deren Einkommen an einen Auftrag gebunden ist.

Die Krise hat erkennbare Auswirkungen auf die Einkommen. So wies die Hans Böckler Stiftung bereits im Pressedienst vom 10.07.2020 darauf hin, dass ein Viertel der Erwerbstätigen Einkommenseinbußen erlitt.¹⁹ Das Statistische Bundesamt legte am 18.09.2020 Zahlen vor, nach denen die Löhne in Deutschland wegen Kurzarbeit, Verkürzung von Arbeitszeiten und der Pandemie bedingten Rezession im Rekordtempo geschrumpft sind: Die Bruttomonatsverdienste einschließlich Sonderzahlungen waren demnach im zweiten Quartal nach Abzug der Inflation um real 4,7 Prozent gesunken.²⁰ Dies ist die historisch stärkste Abnahme der Nominal- und auch der Reallöhne im Vorjahresvergleich seit Beginn der Zeitreihe 2007, sie fällt sogar stärker aus als in der Finanzkrise 2008/2009.

Das Bundesarbeitsministerium wird demnächst den neuen 6. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung vor-

¹⁹ https://www.boeckler.de/pdf/pm_wsi_2020_07_10.pdf; abgerufen am 16.09.2020

²⁰ <https://de.statista.com/infografik/22956/monatsverdienste-in-deutschland-nach-branchen/>; abgerufen am 23.09.2020

stellen. Der Entwurf, der einigen Zeitungen bereits vorliegt, zeigt, dass die Corona-Pandemie vor allem die unteren Einkommensschichten betrifft und Armut vergrößert.²¹ Von wachsenden Einkommen profitieren vor allem diejenigen, die schon jetzt eher gut oder besser verdienen. Die mit der Pandemie verbundenen Einkommensrisiken sind offensichtlich in den unteren Einkommensbereichen größer, auch weil bei ihnen weniger Rücklagen oder andere finanzielle Spielräume bestehen. Dazu passt, dass vor allem die oberen Einkommensgruppen ihre Einkommen und ihre Vermögen in der Pandemie steigern konnten; so erhöhte sich in Deutschland das Vermögen pro Erwachsenen im ersten Halbjahr um 1,8 Prozent, im Gesamtjahr 2020 könnte es sogar um 3,9 Prozent zulegen.²²

Die Pandemie und ihre Folgen belasten insgesamt die Menschen ökonomisch, sozial und emotional stark. Aus einer Pressemitteilung der Hans Böckler Stiftung vom 3.3.2021 lässt sich entnehmen,²³ dass ca. 40% der Erwerbspersonen sich im zweiten Lockdown besonders belastet fühlen. Leben in

²¹ <https://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/corona-deutschland-armut-und-reichtumsbericht-1.5225103?print=true>; abgerufen am 05.03.2021

²² <https://www.tagesschau.de/wirtschaft/boerse/vermoegen-de-reicher-trotz-corona-101.html>; abgerufen am 11.03.2021; siehe auch: <https://www.dgb.de/themen/++co++1672f9ca-5c8c-11eb-af7c-001a4a160123>; abgerufen am 11.03.2021

den Haushalten Kinder, dann sind dies sogar 49%. Alleinerziehende und insbesondere Familien mit einem niedrigeren Einkommen empfinden sogar zu rund 60 % ihre Gesamtsituation als stark oder äußerst belastend. Die Situation wird zwar als ähnlich wie im ersten Lockdown vom April 2020 empfunden, dennoch hat sich in den Wintermonaten des zweiten Lockdowns vor allem die Einschätzung der eigenen familiären Situation mit den geschlossenen Kindertagesstätten, Schulen und Freizeiteinrichtungen verschlechtert.

Die Auswirkungen der Corona-Pandemie haben die soziale Ungleichheit nach Übereinkunft vieler Expert:innen in Deutschland verschärft. Das belegt inzwischen auch das Statistische Bundesamt mit seinem Anfang März 2021 vorgelegten „Datenreport 2021“.²⁴ Deutlich wird in dieser Analyse, dass sich die Armutsgefährdung durch die Pandemie verfestigt und ausweitet. Es wird sogar befürchtet, dass ohnehin benachteiligte Gruppen noch weiter zurückfallen und stärker abgehängt und in der Folge ausgegrenzt werden. Zwar hatten und haben auch Gutverdienende mitunter Einkommensein-

²³ https://www.boeckler.de/pdf/pm_wsj_2021_03_03.pdf; abgerufen am 10.03.2021

²⁴ Bundeszentrale für politische Bildung; Statistisches Bundesamt; Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hrsg.) (2021): Berlin, siehe hierzu auch: https://www.destatis.de/DE/Service/Statistik-Campus/Datenreport/Downloads/datenreport-2021.pdf;jsessionid=11ABB95B40EBC2E955B8F47B1B062E3F.internet722?__blob=publicationFile; abgerufen am 11.03.2021

bußen, doch die finanziellen Sorgen der Niedriglöhner:innen, prekär Beschäftigten und Geringverdiener:innen waren und sind unvergleichlich größer. So berichtet fast jede:r Fünfte für die Zeit von Ende März bis Juli von finanziellen Schwierigkeiten, bspw. konnten Kredite und Mieten nicht immer bezahlt werden. Diese Situation hält auch aktuell an und verschärft sich weiterhin.

Zugleich zeigt der Datenreport aber auch: Wer in Deutschland einmal unter die Armutsgrenze rutscht, der verweilt immer länger in Armut. Der Anteil dauerhaft von Armut bedrohter Bürger:innen an allen in prekären sozialen Verhältnissen lebenden Menschen liegt aktuell bei 44 %; das ist mehr als doppelt so hoch wie noch 1998. Diese Zahlen zu sich verfestigenden Armutsrisiken sind für sich schon problematisch, sie werden aber in und durch die Pandemie noch dramatischer werden. Die Gesellschaft wird „ungleicher“ und „zerrissener“, die Schere zwischen arm und reich weitet sich. Offenkundig ist die Pandemie nicht der „große Gleichmacher“, wie manche es noch zu Beginn erhofften,²⁵ sie wirkt eher wie ein Brennglas, da alles deutlicher wird, und sie ist zugleich auch ein „starkes Vergrößerungsglas“, da sie Ungleichheit und soziale Probleme verschärft.

Der Datenreport verdeutlicht nun aber auch, dass die materiellen Voraussetzungen für die Bildungschancen und -gleichheit von bereits benachteiligten Kindern und Jugend-

²⁵ siehe hierzu Beiträge: Volkmer/Werner (2020)

lichen gleichfalls massiv beeinflusst und eingeschränkt werden. Der Zugang zu den im Lockdown essentiellen digitalen Unterrichtsformaten, wie Zugang zum Netz, Computer oder Tablets, ist bei Familien mit höherem Einkommen umfänglicher vorhanden, während in Familien mit niedrigen Einkommen nicht jedes Kind einen Computer hat oder überhaupt kein Endgerät vorhanden ist.

Vor diesem Hintergrund einer „Radikalisierung der Ungleichheit“ muss die Belastung der Menschen durch die Pandemie als umfassend und tiefgehend gesehen werden. Wenn bereits Angehörige der Mittelschichten und besser Verdienende die Lage als schwierig, als erschöpfend und belastend empfinden, wie viel dramatischer muss dies bei jenen sein, die schon länger als soziale Risikogruppen von ihrer sozialen Lage besonders betroffen sind. Die bereits erkennbaren sozialen Folgen sollen kurz und zusammenfassend aufgelistet werden:

- Die sozialen Lagen vieler Menschen werden angespannter, auch werden die Armutsrisikoquoten steigen; insbesondere trifft dies diejenigen, die sich in prekären Jobs befinden (oder befanden und inzwischen bereits arbeitslos sind). Besonders betroffen werden die Alleinerziehenden sein.
- Das sinnvolle Instrument der Kurzarbeit kann, wenn Menschen über einen längeren Zeitraum von den reduzierten Einkommen leben müssen, zu finanziellen Problemen und somit auch zu einer wachsenden Verschuldung führen.
- Menschen „verarmen“, die sich das nie hätten vorstellen

können. Die Ängste vor Jobverlust bleiben und wachsen, viele machen sich Sorgen um ihre ökonomische Lage. Da auch studentische Jobs wegbrechen, könnte hier eine neue Armutsrisikogruppe entstehen.

- Es gibt vermehrt Hinweise auf Beziehungsprobleme, Scheidungs- und Trennungsraten steigen.²⁶
- Manche sprechen sogar von einer Re-Traditionalisierung der Geschlechterverhältnisse, da in der Pandemie die Frauen eine höhere Last, insbesondere durch die Kinderbetreuung tragen, und somit die fragile Balance zwischen Beruf und Familie noch größer wird (Krohn 2020). Auch hier müssen die Alleinerziehenden als besonders betroffen betrachtet werden.
- Ärzt:innen und Beratungsstellen berichten von einer Zunahme an psychischen Problemen, von Depressionen, Perspektivlosigkeit und Ängsten, insbesondere Zukunftsängste.²⁷ Es wird von einer wachsende Aggressi-

²⁶ Siehe hierzu u.a.: <https://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.zahl-der-scheidungen-steigt-corona-als-zerreissprobe-fuer-beziehungen.b227540c-da8a-4482-844d-b77df2e3328f.html>; abgerufen am 11.03.2021

²⁷ <https://www.neurologen-und-psiater-im-netz.org/psychiatrie-psychosomatik-psychotherapie/news-archiv/meldungen/article/experten-zunahme-von-depressionen-und-angststoerungen-durch-corona/>; abgerufen am 11.03.2021

²⁸ <https://www.pnn.de/brandenburg/brandenburger-kriminalitaetsstatistik-2020-pandemie-fuehrt-zu-zunahme-haeslicher-gewalt/26985554.html>; abgerufen am 11.03.2021

vität berichtet, aber auch einer Zunahme an häuslicher Gewalt.²⁸

- Unter Eltern, und nicht nur sozial benachteiligten Familien, lässt sich vermehrt eine Erschöpfung feststellen, die sich in einer starken Überforderung zeigt.²⁹

Wenn wir in großen Bevölkerungsgruppen schon eine gewisse Zunahme an Erschöpfung beobachten, um wieviel stärker trifft dies dann die Armen, Benachteiligten und sozialen Risikogruppen? Die hier aufgelistete Radikalisierung der Ungleichheit vermittelt nur einen ersten Einblick. Da wir noch lange nicht „am Ende“ der Pandemie sind, kann sich die Lage vieler Menschen noch drastisch verschärfen. Deutlich wird aber schon jetzt, dass vor allem auch Kinder und Jugendliche, insbesondere aus benachteiligten Familien, stärker belastet sind und die ohnehin bestehende Bildungsbenachteiligung sich noch weiter verschärft.

Kinder und Jugendliche

Wir müssen eine besondere Betroffenheit von Kindern und Jugendlichen identifizieren. Die Zunahme psychischer Pro-

²⁹ Siehe hierzu u.a.: <https://www.berliner-zeitung.de/news/corona-voellig-erschoeft-eltern-berichten-merkel-ueber-ausnahmestand-li.137805>, auch: <https://www.leben-und-erziehen.de/familie/familienleben/corona-eltern-burn-out-990919.html>; abgerufen am 11.03.2021

bleme betrifft auch zunehmend Kinder, die an der Trennung von Freundinnen und Freunden leiden, die im Home Schooling Schwierigkeiten haben, denen online-Kontakte nicht genügen, wenn sie denn überhaupt einen Zugang haben, denen Sport, Bewegung und das gemeinsame „Abhängen“ einfach fehlen.³⁰

Kinder und Jugendliche werden offensichtlich von der Politik nicht explizit in den Blick genommen, außer Kita- und Schulschließungen sowie Home Schooling, also der Überlassung der Kinder in die mitunter fragile familiäre Obhut, sind keine Maßnahmen erkennbar, und dies bei einer schlechten digitalen Infrastruktur und bei nicht überall vorhandenen Zugängen zum Netz bzw. notwendiger Endgeräte, um an online-Veranstaltungen teilzunehmen.

Auch werden Kinder und Jugendliche kaum nach ihren Positionen und Meinungen zur Situation gefragt oder gar in Entscheidungen eingebunden. Da ist die Frage berechtigt, ob Kinder und Jugendliche vielleicht nicht die größten Leidtragenden und Opfer der Pandemie und ihrer Folgen sind. Die JuCo I und JuCo II Studien zeigen, dass Kinder Jugendliche von

³⁰ siehe hierzu u.a. <https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/114603/Psychische-Gesundheit-von-Kindern-waehrend-Coronapandemie-verschlechtert>; abgerufen am 11.03.2021
<https://www.br.de/nachrichten/bayern/kinder-und-corona-einsamkeit-und-essstoerungen-nehmen-zu,SJRbDDp>; abgerufen am 11.03.2021

Maßnahmen der Corona-Pandemie besonders betroffen sind, sich sorgen und sich auch nicht wahrgenommen fühlen.³¹ Die differenzierten Ergebnisse sollen hier mit ein paar zentralen Aussagen referiert werden:

- Sie sorgen sich um die Zukunft.
- Sie äußern Einsamkeit und massive Freizeitprobleme.
- Sie sehen sich in ihrer Heterogenität nicht wahrgenommen.
- Ihre Wege mit der Krise umzugehen und ihre Sorgen werden nicht verstanden.
- Sie sollen sich anpassen an Regeln, die sie zum Teil nicht verstehen und nicht mitgestalten konnten.
- Sie sehen sich immer wieder in eine Art „Verteidigungshaltung“ gedrängt, wenn sie einfach nur ein wenig mehr mit ihren Freund:innen unternehmen möchten.
- Sie fühlen sich vor allem aber bei Entscheidungen nicht ausreichend berücksichtigt und haben das Gefühl, sie werden als eigenständige Subjekte nicht wahrgenommen.

Wenn es Jugendlichen schon generell so geht, dass sie sich sorgen, nicht als Subjekte und Mitglieder der Gemeinschaft wahrgenommen und akzeptiert sehen, ist konsequent zu

³¹ siehe hierzu u.a. <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1078>; <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1166> und <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1081> abgerufen am 11.03. 2021

fragen: wie geht es dann benachteiligten und erschöpften Jugendlichen, die zusätzlich noch das Gefühl haben, und dies schon länger, auf der Schattenseite der Gesellschaft zu stehen und dafür auch noch verurteilt zu werden, da ihnen vielleicht ein individuelles Fehlverhalten unterstellt wird, das aber ursächlich mit ihren sozialen Lagen, Armut, Benachteiligung und Ausgrenzung, zusammenhängt.

Zeigte sich in der Pandemie noch stärker, wie in dem schon zitierten Brennglas, dass diese Gesellschaft und wohl auch Teile der Kinder- und Jugendhilfe, Probleme mit der Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen hat, insbesondere mit jenen, die im Abseits stehen? Geht sie mit falschen Vorstellungen an diese heran, scheitert dann und lässt diese Menschen dann noch mehr allein und enttäuscht zurück?

Eine Studie der Bertelsmann-Stiftung, die schon im Juli 2020 vorgelegt wurde, kommt zu dem Schluss, dass die Krise benachteiligte und arme Eltern, Kinder und Jugendliche besonders trifft.³²

- Die Familien erfahren nicht nur Einkommenseinbußen, sondern die Kinder und Jugendlichen sind von erkennbaren Beeinträchtigungen in ihren Bildungschancen betroffen.

³² siehe hierzu u.a. : <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2020/juli/kinderarmut-eine-unbearbeitete-grossbaustelle>; abgerufen am 16.09.2020

- Beim Homeschooling sind diese besonders benachteiligt, da ärmere Familien seltener über die erforderliche technische Ausstattung verfügen, es gibt vielfach Probleme mit dem Internetzugang, und in den eher beengten Wohnverhältnissen sind kaum Rückzugsmöglichkeiten vorhanden. Viele Kinder haben zudem nicht immer eigenes Zimmer, was aber für Homeschooling vorteilhaft wäre.
- Die erforderliche Beaufsichtigung durch die Eltern kann in benachteiligten und erschöpften Familien nicht immer gewährleistet werden, zumindest nicht so wie in vielen akademischen Familien; das verstärkt die Bildungsbenachteiligung.
- Auch haben viele Familien Probleme mit der Sprache und der Lesekompetenz, die aber von der Schule erwartet wird. Das Zitat eines Kindes kann dies illustrieren: „Meine Mutter geht mit mir immer zur Schule und holt die Arbeitsaufgaben, die dann unverständlich sind...“
- Die von Fachkräften immer wieder eingeforderte Kompensation durch Kindertagesstätten und Schulen fehlt völlig, somit aber auch das wichtige Feedback durch Erzieher:innen und Lehrer:innen. Die wichtigen sozialen Kontakte zur Kompensation und zur Stärkung von Resilienz durch Resonanz fehlen.

Die Studie kommt zum Schluss: Die sozialen Folgen der Pandemie verschärfen die bereits prekäre Situation armer Familien und insbesondere der Kinder und Jugendlichen. Ohnehin bestehende soziale Unterschiede im Bildungszugang und im Bildungserfolg werden noch größer und weiterhin verfestigt.

Über diese Studie der Bertelsmann-Stiftung hinaus lässt sich feststellen: Zweifelsohne haben die Lockdowns und die damit verbundenen Kita- und Schulschließungen eine bis heute nicht konkret einschätzbare Auswirkung auf die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen. Die Folgen, insbesondere auch bei sozial benachteiligten Familien, sind noch nicht wirklich absehbar, obwohl sie schon jetzt im Ansatz erkennbar sind. Die Bildungsbenachteiligungen werden zunehmen und sich verschärfen. Das Wegbrechen außerhäuslicher Unterstützung verschärft die Lagen von ärmeren Kindern zusätzlich. Manche befürchten sogar eine Zunahme an funktionellen Analphabet:innen sowie eine Zunahme an Drop Outs und „verlorenen Jugendlichen“.

Diese Benachteiligung hat ihre Ursache auch in den Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie, deren wichtigstes Ziel offenkundig ist, die Ökonomie weiter laufen zu lassen. Es ist darin kein wirklicher Fokus auf Kinder und Jugendliche, ärmere Menschen und Familien erkennbar. Arme werden sogar ignoriert, sie stehen zumindest nicht im Fokus der politischen Maßnahmen. So gibt es kaum ernsthafte Maßnahmen, um auf Armut und Ungleichheit zu reagieren. Systematisch ist kaum eine Kinder- und Jugendpolitik zu erkennen, die den Herausforderungen des Jugend- und jungen Erwachsenenalters – insbesondere denen in Zeiten der Pandemie – begegnet. Eigentlich spielen Kinderrechte und Kinderschutz keine besondere Rolle. Die Schulschließungen können deshalb auch als ein Versagen der Bildungspolitik gesehen werden.

Arme Kinder und benachteiligte Jugendliche sind insgesamt viel stärker betroffen und werden durch die sozialen Folgen der Pandemie vulnerabler und erschöpfter. Das muss Konsequenzen für den Zugang zu ihnen und vor allem auch für die konkrete Praxis haben. Dabei geht es um Konsequenzen über die schon länger diskutiert wird, die nun aber drängender werden (Lutz 2015a; Hammer/Lutz 2015). Um sich diesen Überlegungen, die eine Herausforderungen der Sozialen Arbeit darstellen, erneut zu nähern, soll zunächst noch einmal die grundlegende These der Verwundbarkeit rezipiert werden, um anschließend das Konzept „erschöpfte Jugendliche“ kurz zu reflektieren.

Verwundbarkeit und Erschöpfung

Die kurz skizzierten Folgen der Pandemie offenbaren Risiken, die zwar alle treffen können, aber in ihren Auswirkungen unterschiedlich verteilt sind. Das „erinnert“ nicht nur an die Thesen der „Risikogesellschaft“ von Ulrich Beck (Beck 1986; 2004; 2017), es offenbart auch aus der Klimawandelforschung bekannte Phänomene, dass die Folgen die Ärmern und Marginalisierten härter und unmittelbarer treffen. Dies wurde mit der These der „*Vulnerabilität*“ erörtert, die inzwischen als „*soziale Verwundbarkeit*“ auch für die Armutforschung rezipiert wurde (Lutz 2014; Butterwegge 2019; Lutz 2020a).

Der Begriff der sozialen Verwundbarkeit beschreibt strukturelle Komponenten der Sozialstruktur mit dem sich das

Terrain sozialer Gefährdungen in seiner Unterschiedlichkeit abstecken lässt. Gemeint ist ein Komplex von ökonomischen, sozialen und kulturellen Ungleichverteilungen und Ungleichheiten in den Lebenslagen, die in ihrer Konsequenz als unterschiedliche Gefährdungen und Bedrohungen auf den jeweiligen Menschen lasten. Aus dieser sozioökonomischen Ungleichverteilung von Gütern und Möglichkeiten entsteht in den alltäglichen Konsequenzen ein Kontinuum der Ungleichverteilung sozialer Folgen von Risiken. Dies resultiert daraus, dass Menschen in prekären Lebenslagen auf Grund eingeschränkter bzw. nicht verfügbarer Ressourcen, Möglichkeiten, Chancen und Gütern eine höhere Gefährdung und Bedrohung erfahren, ausgegrenzt, arm oder krank zu werden. Faktoren einer höheren Verwundbarkeit sind u.a.: Niedriglöhne, Arbeitslosigkeit, Bildungsstatus, chronische Erkrankungen, fehlende soziale Unterstützung, Dauerhaftigkeit der Erfahrung von Ausgrenzung, Verfestigung von Perspektivlosigkeit, familiäre Konflikte, unzureichende Wohnungen, aber auch Migration.

Mit diesem Konzept kommen Prozesse und Verhältnisse in den Blick, die auf Grund der ungleichen Verteilung von Gütern für Menschen aus eher prekären Lebenslagen eine höhere Betroffenheit bzw. Gefährdung hinsichtlich sozialer Probleme, Ausgrenzung und Armut bedeuten. Die Beschreibung der sozialen Folgen der Pandemie zeigt in aller Deutlichkeit, dass deren soziale Folgen ungleich verteilt sind und dies signifikant mit der Ungleichverteilung von Ressourcen in der Sozialstruktur zusammenhängt. Verwundbarere Menschen haben nicht nur ein höheres Risiko sich mit dem Virus zu

infizieren, sie erleben auch gehäuft schwerere Verläufe der Erkrankung.

Eigentlich müsste die durch die Krise verschärfte Verwundbarkeit von Menschen in eher prekären Lebenslagen sowie die damit verbundenen Gefährdungen, Benachteiligung und Verfestigungen von Armut neben den ökonomischen Rettungsschirmen für die Ökonomie auch eine Intensivierung der Sozialpolitik nach sich ziehen, um die erkennbaren sozialen „Schieflagen“ etwas gerade zu rücken. Forderungen von Verbänden und Zivilgesellschaft gibt es genug und auch laut. Doch offenkundig ist das (noch) kein Thema der politischen Krisenbewältigung. Das hat seine Logik vor allem auch darin, dass Armut und Benachteiligung schon länger hingenommen werden und inzwischen nahezu als normal gelten (Lutz 2020d).

In der Krisenbewältigung wird der Fokus auf die „Rettung der Ökonomie“ und auf die Förderung von „systemrelevanten Bereichen“ gelegt.³³ Soziale Verwerfungen in der Sozial-

³³ *Der Begriff Systemrelevanz bleibt unscharf, da er keine Aussage darüber trifft, ob es darum geht das „ökonomische System“ zu stabilisieren oder darum, Menschen in ihrem Alltag zu unterstützen. Auch ist es fraglich, ob er die Situation der ökonomischen Betonung mancher Bereiche tatsächlich abbildet. Somit stellt sich die Frage: welches System gemeint ist und was dabei Relevanz bedeutet. Dennoch soll er benutzt werden, da er in öffentlichen Debatten stark konnotiert wird.*

struktur spielen darin keine erkennbare Rolle. Es gibt zwar Programme für Alleinerziehende, doch eine gezielte Förderung und Unterstützung von Menschen in prekären Lagen, so Wohnungslose, Minijobber:innen oder Multijobber:innen, die keinen Zugang zu Kurzarbeit haben, sind nicht vorgesehen. Auch die Etablierung von Hilfen und Maßnahmen, um die sich in der Pandemie verschärfende Bildungsbenachteiligung von Kindern aus ärmeren Familien zu lindern, insbesondere im Home Schooling und dessen Folgen, sind bisher kaum erkennbar.

Damit zeigt sich noch einmal in verschärfter Form, gleichfalls unter dem Brennglas der Pandemie, dass diese Gesellschaft und ihre Politik schon länger den Schritt zur Normalisierung von Armut vollzogen hat (Lutz 2020d). Insofern ist diese auch kein Thema der Krisenbewältigung, sie gehört ganz einfach dazu, ist normal. Weder eine größere Wahrnehmung noch eine nachhaltige Bekämpfung von Armut besitzt offenkundig Systemrelevanz. Der Fokus ist die Rettung der Ökonomie, damit das Gros der Beschäftigten. Da ist ein besonderer Blick auf Prekarität und Armut eher nebensächlich und vielleicht sogar lästig, da es Wichtigeres als die Rettung der Lufthansa gibt.

Krisen und Katastrophen wie die Pandemie wirken eben wie ein Brennglas: sie offenbaren auf eine vorher nicht so deutliche Weise bestehende soziale Ungleichheiten. Nicht nur werden soziale Probleme verschärft, sie werden erkennbarer, zugleich aber erfährt die Normalisierung von Armut einen weiteren Schub. Deren Wahrnehmung wird noch weiter

in die ohnehin bereits eingeschlagene Richtung der Normalisierung verschoben. Darin werden manche Dinge eben noch irrelevanter als sie es vorher schon waren, insbesondere da sie offensichtlich zur Bewältigung der Krise einfach weniger bedeutsam sind und somit noch stärker an den Rand gedrängt werden. Dazu zählen neben Armut, Verwundbarkeit und Ausgrenzung, und dies sei nur erwähnt, auch Klimawandel und Migration.

Da insbesondere Armut schon länger normalisiert wird, die Gesellschaft hat sich mit Ungleichheit arrangiert, wird dies in der Pandemie noch einmal gesteigert. Die Pandemie ist offensichtlich in ihren Folgen armutsverschärfend und trifft vor allem verwundbarere Menschen härter. Mit diesem „Wissen“ muss erneut der Blick auf „erschöpfte Jugendliche“ gerichtet werden, auf einen Kontext, den ich bereits ausführlich erörtert habe und ihn hier nur skizziere (Lutz 2014; 2015).

Was meint Erschöpfung? Besonders verwundbare Jugendliche trauen sich auf Grund vielfach negativer Erfahrungen, auch mit der Kinder- und Jugendhilfe, dem Leben und den anderen zunehmend weniger zu. Das ist die Summe vielfältig erfahrener Ausgrenzungen, Verletzungen, Demütigungen und Enttäuschungen. Erschöpfung meint dann:

- Ich will, aber ich kann nicht mehr.
- Ich habe doch alles versucht, was man mir geraten hat.
- Ich habe Sozialarbeiter:innen vertraut, aber...
- Ich habe mich abgearbeitet und immer nur Versagungen erlebt.

- Ich habe jetzt erst einmal den Mut verloren.
- Ich sehe keine Perspektive mehr für mich.
- Ich mache nur noch mein Ding, auch wenn das von der Umwelt diskriminiert wird, ein wenig Würde und Stolz will man ja doch noch haben, auch wenn diese aus der Ablehnung kommt.

Diese aus höherer Verwundbarkeit hervorgerufene Erschöpfung wird offensichtlich verstärkt durch:

- vielfach erfahrene fehlende und unzureichende Unterstützung;
- eine Überforderung, die auch aus einer gutwilligen, professionellen und doch an den Bedarfen und Lebenslagen vorbei agierende Sozialen Arbeit kommen kann;
- nicht verfügbare Ressourcen und Kompetenzen.

Letztlich ist dies als Ergebnis einer individualisierten Gesellschaft zu interpretieren, die den subjektiven Erfolg in den Fokus rückt und dabei jene ausgliedert, bei denen die erforderlichen und geplanten Verhaltensmodifikationen, um ein im Sinne gesellschaftlicher Kontexte handelndes Subjekt zu sein, nicht anschlagen. Das kann an den Menschen liegen, es wird aber vielfach auch am Konzept der Verhaltensmodifikation liegen, das gegenüber den Lebenslagen in gewisser Weise unsensibel ist, da es das Subjekt im Fokus hat. Dies bedeutet, dass ich mich an dieser Stelle meiner „Narration“ kurz der Sozialen Arbeit zuwenden muss.

Soziale Arbeit in Zeiten der Pandemie³⁴

Die Praxis Sozialer Arbeit ist seit dem Beginn der Krise, wie so viele andere Bereiche unseres Lebens, massiv betroffen. Ihre Beziehungen in Beratungssituationen mussten mitunter auf Video-Beratung, auf Gespräche über das Telefon oder auf gemeinsame Spaziergänge umgestellt werden; darin war sie durchaus innovativ und erstaunlich lernfähig. Sie konnte (und kann) aber vielfältig ihre Klientel, so erschöpfte Familien in der sozialpädagogischen Familienhilfe oder Cliques auf der Straße, kaum noch erreichen. Sie muss bis heute mit ansehen, wie Wohnungslose, die keine Privatsphäre haben, kaum eine Chance zum „social distancing“ haben.

Aus diesen Erfahrungen in der Pandemie kann und muss Soziale Arbeit ihre Lehren ziehen. Eigentlich öffnen sich Chancen, um neue Auf- und Ausbrüche zu suchen und umzusetzen. Das bedarf zunächst einer Analyse ihrer „Schwachstellen“, die schon oft in den Blick genommen wurde, die sich in der Pandemie aber gleichfalls konturierter offenbaren. Einige seien kurz skizziert:

³⁴ In diesem Kapitel orientiere ich mich an einem Aufsatz von mir, der sich gerade im Druck befindet: Lutz, R. (2021): Coronakrise - Unverfügbarkeit, Metamorphose und Neue Pfade, in: Kniffki, J./Lutz, R./Steinhausen, J. (Hrsg.) (2021): Corona, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Neue Perspektiven und Pfade, Weinheim: Beltz Juventa.

- Notwendigerweise hat sie sich mit den individualisierenden Trends dieser Gesellschaft arrangiert und sich stärker auf Fälle und Verhaltensmodifikationen fokussiert. Darin sieht sie „das Soziale“ der „Probleme“, doch wird es von ihr in ihrer Fallarbeit und ihren Beratungskontexten sowie in ihrer klinischen und administrativen Ausrichtung dennoch tendenziell vernachlässigt, da aus diesen Perspektiven gesellschaftliche Strukturen übersehen werden.
- Die Tradition der raumbezogenen Methoden ist nach wie vor existent und im Bewusstsein von Theorie und Praxis, sie erweist sich aber dennoch als abgeschwächt. Gerade hier aber wären, da man Klient:innen kaum noch wirklich direkt erreicht, ergänzende, langfristige und nachhaltige Maßnahmen im Sozialen Raum als die Unterstützung von Nachbarschaftshilfen erforderlich, die nachbarschaftliche Strukturen stärken und sich zugleich einer verbesserten Infrastruktur widmen. Diese könnten möglicherweise bessere Unterstützung organisieren. Doch trotz einer in ihrer Tradition eingelagerten Sozialraumorientierung legt sie weiterhin den Fokus auf das Individuum. Dieser tendenzielle Rückzug aus der Gemeinwesenorientierung erweist sich als „Sackgasse“.
- Das ursprünglich und essentielle politische Mandat, das sich im Narrativ der Menschenrechtsprofession zeigt, wird immer seltener offensiv wahrgenommen und umgesetzt. Doch gerade in der Pandemie wäre dies gefragt, um auf die Situation der Klient:innen hinzuweisen, insbesondere der Verwundbareren und der Erschöpften. Eigentlich wird eine politische Einmischung der Sozialen Arbeit erwartet, die notwendige Maßnahmen für ihre Klient:innen einfordert.

Die politischen Maßnahmen in der Pandemie, die vor allem darauf zielen, Wirtschaft und Konsum zu unterstützen, haben kaum einen konkreten und fördernden Bezug auf die besonderen Lebenslagen der Niedriglöhner:innen, der Armen, der erschöpften Familien, der armen Kinder, der ausgegrenzten Jugendlichen oder der vielfach Benachteiligten.

- Auch wäre von Sozialer Arbeit zu erwarten, dass sie, unter Bezugnahme auf Kinderschutz und Kinderrechte, eine stärkere Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Diskussion um die Konzipierung und Umsetzung von Maßnahmen einfordert. Deren Lage sollte viel stärker öffentlich und laut thematisiert werden, um der Politik einzuschärfen, dass es u. a. auch um Kinder in armen Familien gehen muss, die bspw. keinen Zugang zum Internet haben. Zumindest wird inzwischen von Seiten des Kinderschutzes ein massiver Einbezug der Belange von Kindern und Jugendlichen angemahnt.

Die Erfahrungen mit der Pandemie können der Sozialen Arbeit einen „Möglichkeitsraum“ öffnen, der ihr einen anderen (verwandelten) Blick auf ihr Kerngeschäft zeigen kann. Darin kann Soziale Arbeit:

- sich wieder mehr mit strukturellen Ungleichheiten beschäftigen und sich klarer mit den Ursachen und Hintergründen sozialer Probleme, mit deren sozialen, ökonomischen und politischen Strukturen, auseinandersetzen;
- anfangen ihre eher an instrumentellen Methoden orientierte Praxis kritisch zu reflektieren;

- neben dem starken und durch Individualisierungsprozesse ausgelösten Fokus auf Beratungsmethoden und Verhaltensmodifikation wieder vermehrt soziale Räume und Gemeinschaften in den Blick nehmen;
- bestehende Kontexte und Diskussionen einer Re-Politisierung zulassen und sogar fördern;
- vor allem aber eine grundlegende Kritik ihrer Theorie und Praxis betreiben, um somit Alternativen und neue Pfade zu finden, die weit über die Zeiten der Pandemie hinausweisen.

In der „Radikalisierung der Ungleichheit“, in den ange deuteten „Schwachstellen“ und den „verwandelten Blicken“ der Sozialen Arbeit zeigt sich ein alter und oft diskutierter Fokus neu. Dieser verbindet sich mit der Frage, warum manche Menschen, insbesondere auch Jugendliche, kaum noch erreicht werden. Das führt in eine Debatte, die ich gleichfalls schon geführt habe, und die sich mit der Sozialen Arbeit immanenten Prinzipien des „Systems der Rettung und Linderung“ und des „inneren Kolonialismus“ verbindet (Lutz 2015b). Ich reflektiere diese noch immer zentralen Punkte an dieser Stelle erneut, da sie in der Pandemie zu überdenken sind: zum einen sind die Probleme klarer erkennbar, zum anderen wird der Ruf nach Alternativen lauter als zuvor.

Ich beginne mit einer kritischen Betrachtung der Praxis, die vom System der Rettung geprägt wird. Armut will man in der sogenannten Armutsprävention nicht prinzipiell und strukturell in Frage stellen und dazu beitragen sie abzuschaffen, es steht vielmehr im Fokus deren Folgen für die Subjekte

abzumildern. Damit soll neben Menschen, die es schaffen aus der Armut heraus zu kommen, zumindest den Kindern Wege aus der Armut geöffnet werden. Diesen will man Chancen für einen individuellen Ausstieg aus der Armut ermöglichen.

Das Zauberwort dabei ist das individuelle und psychologische Konzept der Resilienz, die es als erwerbbarer Kompetenz ermöglicht stark zu sein, um sich gegen widrige Umstände zu wehren und eine Selbstwirksamkeit zu entfalten, die Wege aus der prekären Lage öffnen kann (Zander 2015). Das ist zwar sinnvoll, doch es vernachlässigt, indem es das Subjekt und dessen Stärke betont, dass Armut vor allem ein strukturelles Problem darstellt, dem ein Ansatz am Subjekt nur wenig entgegensetzen kann, außer Linderung und Rettung einzelner. Resilienz ist zwar Hoffnung, sie ist das Symbol von Rettung aus der Armut; doch Resilienz allein überwindet diese nicht prinzipiell. Die strukturelle Armut in der Gesellschaft wird damit nicht grundsätzliche in Frage gestellt bzw. wie man diese überwinden kann. Es geht nicht mehr um die strukturelle Abschaffung von Armut, sondern um die Rettung von Subjekten.

Ich will hier die zweite kritische Betrachtung der Praxis reflektieren, die ich als einen „inneren Kolonialismus“ diskutiert habe (Lutz 2016). Was meint das? Sozialarbeiter:innen treten „wissend“ den Klient:innen gegenüber und versuchen sie mit geeigneten Methoden der Beratung und der Verhaltensmodifikation davon zu überzeugen das zu tun, was für sie vorab konzipiert nur zum Guten führen kann. Dies ist oftmals von unreflektierten Standards der Sozialarbeiter:innen als

Angehörige der Mittelschicht verbunden bzw. es wird von Vorstellungen und Erwartungen einer Gesellschaft geprägt, an denen die Menschen doch gerade erst oder wieder einmal gescheitert und zerbrochen sind. Man will sie aber, mittels Beratung und Verhaltensmodifikation, wieder dorthin führen, wo sie funktionieren sollen. Man holt sie zwar dort ab, wo sie stehen, man weiß aber schon, wohin man gemeinsam gehen will.

Das ist insofern „innerer Kolonialismus, da er im eigenen Land und in der eigenen Bevölkerung stattfindet, aber dennoch von außen, vom System und Anspruch der Sozialen Arbeit als Hilfe, somit quasi hegemonial, entfremdend und überfordernd, an die Menschen als „besseres Wissen“ und „sinnvollere Praxis“ als Aufforderung herangetragen wird. Da hilft auch keine zunächst stattfindende Analyse der Lebenslagen, wenn diese nicht als die Welt der Menschen, in der sie wirken, gesehen wird, sondern als ein Ort, der als depriviert begriffen zu überwinden ist, oder dem man zumindest entkommen sollte.

So werden Maßnahmen konzipiert, denen es um eine normative Verbesserung der Lage und des Handelns geht. Dies wird dabei wesentlich von den Helfer:innen und deren Bild von Normalität formuliert, die aber möglicherweise wenig mit den Lebenslagen der Menschen und deren Vorstellungen von Leben, Würde und Stolz zu tun haben. Dies ist zwar nachvollziehbar, es ist mitunter aber von einem Wissen über die Lebenslagen, die Probleme und die Einstellungen der Klient:innen geprägt, das nur ein „Vorwissen“ darstellt, der

Realität nicht immer entspricht und das eigentlich zunächst einer kritischen Reflexion, zusammen mit den Klient:innen, unterzogen werden müsste.

Um diese Systeme der Rettung und des inneren Kolonialismus zu thematisieren soll ein kurzer Blick auf obdachlose, erschöpfte Jugendliche geworfen werden. Die Jugendhilfestrukturen sind durch sie mit Jugendlichen konfrontiert, die besondere Herausforderungen darstellen. Das wird sich in der Pandemie verschärfen, insofern ist diese Diskussion brisant und aktuell.

Es ist kein Geheimnis und nichts Neues: Die Jugendhilfe erreicht einige Jugendliche schon seit geraumer Zeit nicht mehr. Das könnte auch daran liegen, dass manche Jugendliche kein Vertrauen und keinen Bezug mehr zur „Sozialen Arbeit“ haben und sich schlicht verweigern. Die Ursachen hierfür können vielfältig sein, sie liegen aber, so meine Einschätzung, auch im inneren Kolonialismus und dem System der Rettung. Zu fragen ist doch: Stellen die von außen heran getragenen Maßnahmen möglicherweise überfordernde, lebensfremde und nicht nachvollziehbare Maßnahmen dar, die aus Sicht der Jugendlichen nichts bringen, da man sie schon öfter damit konfrontierte und ihre Erfahrungen damit zumeist negativ waren? Ist ihre „Verweigerung“ somit ein Schutz vor einer als unangemessen und nervend empfundenen Aufforderung fürsorglicher Belagerung?

Zu reflektieren ist, ohne Antworten zu haben, doch Fragen ist in der Pandemie die beste Medizin, um den Möglichkeits-

raum zu erweitern, ob es aus Sicht Sozialer Arbeit sinnvoll und zielführend ist, immer wieder Maßnahmen anzubieten, an denen die Jugendlichen, mitunter schon mehrfach, gescheitert sind. Das ehrliche Bemühen der Hilfen ist da, das muss betont werden, aber verstehen die Helfer:innen auch, worum es tatsächlich geht? Gehen sie in ihren Interpretationen der Lebenswelten von Jugendlichen nicht evtl. von Vorstellungen aus, die deren Lebensrealität eher weniger entsprechen? Werden diese Menschen mit guten Absichten aber unrealen Anforderungen überfordert? Sind diese Anforderungen und Erwartungen nicht vom Leben der Erwachsenen und deren Einbindung in Werte, Muster, Alltag und Normalität der Mittelschichten geprägt? Liegen darin nicht auch Vorstellungen eines guten Lebens, das Sozialarbeiter:innen in ihrer Rolle als Helfer:innen unreflektiert beeinflusst? Wie sehr verstehen sie überhaupt das Leben und Leiden der „Anderen“, das sich in der Pandemie noch einmal verschärft und auch verändert?

Von diesen Fragen ausgehend ist es doch entscheidend zu überlegen, ob die Zielvorgaben der Sozialen Arbeit nicht zu stark im Kontext jenes Systems liegen, das ausgliedert und stigmatisiert. Das führt zu weiteren Reflektionen, die aber gerade in der Pandemie bedeutsam werden: Gehen Maßnahmen an Erfahrungen und dem Wissen der Jugendlichen vorbei und erreichen sie nicht? Gibt es ein Wahrnehmungs- und Interpretationsproblem, das in der Pandemie stärker hervortritt? Mit welchem Bild und welchen Zielvorstellungen begegnet das Hilfesystem erschöpften Jugendlichen? Und wie wird sich die Erschöpfung durch die Pandemie verän-

dern? Hat Soziale Arbeit ein Konzept für die aktuellen und kommenden Entwicklungen? Zu fragen ist deshalb: Wer also scheitert, die Jugendlichen oder die Soziale Arbeit?

Diese Widersprüche werden sich, wie betont, in der Pandemie und deren Folgen noch verschärfen. Wenn sich in der Pandemie aber auch ein Möglichkeitsraum für die Soziale Arbeit öffnet, muss dieses System von Rettung und innerem Kolonialismus grundlegend thematisiert werden. Das bedeutet nicht nur, einen ethnologischen Blick auf Diversität zu entwickeln; es meint auch die zentrale Frage zu stellen: was ist Ziel und Mandat Sozialer Arbeit? Antworten könnten sein:

- Mit den Menschen Vorstellungen eines guten Lebens entwickeln;
- die Schärfung des Fokus auf die Selbstermächtigung der Subjekte voranzutreiben;
- bestehende Gemeinschaften zu fördern;
- die sozialen Bewegungen als Partner zu sehen;
- die Vielfalt von Normalitäten als Aspekt der Diversität zu akzeptieren.

Es muss aber noch eine weitere provokante Frage gestellt werden, die eventuell die Ziele und den Möglichkeitsraum der Sozialen Arbeit erweitert: Muss es immer darum gehen in „das System“ zu integrieren, aus dem die Jugendlichen „verbannt“ wurden? Oder kann / sollte es nicht auch darum gehen mit den Jugendlichen andere Wege zu finden, die neben dem „System“ liegen aber dennoch Würde und Stolz

vermitteln können? Vielleicht sollte nicht alternativlos an der Integration als einem „fernen Bild“ festgehalten werden, an das Jugendliche nach vielen negativen Erfahrungen nicht mehr glauben. Sollte man nicht stattdessen mit den Prinzipien/Methoden von Partizipation, Dialog, Resonanz, Verstehen, Solidarität, Partnerschaft und Mitgefühl mit den Menschen zusammen nach anderen Wegen suchen und sie dabei unterstützen diese zu ermöglichen? Dazu gehört dann die im Dialog mögliche Identifizierung und „Befreiung“ von Erwartungen, die unerfüllbar scheinen.

Das heißt, es ist eine Entwicklung von Alternativen erforderlich, die aus dem „Wissen und den Erfahrungen der Jugendlichen“ heraus entfaltet werden. Dafür muss Soziale Arbeit über das System, in das sie eingebunden ist, hinausdenken. Sie kann und darf nicht mehr nur auf eine Soziale Arbeit setzen, die aus Sicht der Jugendlichen „versagt“ hat. Das nun könnte heißen, sich erneut mit einer verstehenden Pädagogik zu beschäftigen, die auf Dialogen und Resonanz basiert und sich essentiell mit dem Ziel „Befreiung“ arrangiert. Befreiung meint dabei ein Bewusstwerden der eigenen Lage, die es gemeinsam zu decodieren gilt, um Optionen für weitere Wege zu finden, die nicht vorgegeben sind. Damit einher geht dann auch eine Befreiung von einer fürsorglichen Belagerung durch Soziale Arbeit, die zu einer verstehenden Pädagogik werden könnte.

Um diese Öffnung des Möglichkeitsraumes noch einmal zu illustrieren: Ich halte es schlichtweg für richtig, Menschen, die Unterstützung brauchen, selbst über ihr Leben

bestimmen zu lassen. Auch wenn die Vorstellungen andere sind als die der Helfer:innen. Sie tun es sowieso, und sei es eben durch die uns allen bekannten Formen des Widerstands gegen sozialarbeiterisches Handeln. Dazu muss man aber aufhören, sie zu bewerten, zu wissen, was gut für sie ist, sie zu diagnostizieren und in Schubladen zu stecken

Ein Ende der fürsorglichen Belagerung fordert eine dialogische Anerkennung und ein Verstehen, damit alle Beteiligten ihre Identität und Integrität als durchgängigen Entwurf stabil halten können. Das kann AUCH als „Befreiung“ von affirmativer und instrumenteller Sozialer Arbeit interpretiert werden und bedeutet u.a. Paulo Freire neu zu lesen. Das soll nun geschehen.

Warum Freire

Ein Wiederlesen von Paulo Freire kann in der aktuellen Situation für die Profession von großer Bedeutung sein, da von ihm und seinen Theorien und Methoden noch immer oder wieder „gelernt“ werden kann (Lutz 2020b).

- Zum einen verstand Freire Erziehung im weitesten Sinne als politisch; mit einer neuerlichen Rezeption seines Denkens kann Soziale Arbeit somit einen politischen Schub erfahren.
- Zum anderen standen er, und die Befreiungspädagogik, in deren Zusammenhängen er agierte, an der Seite der Marginalisierten und Ausgebeuteten (Knauth & Schröder 1998; Gutierrez & Müller 2004; Funke 2010).

- Es entstand eine „befreiende und dialogische Praxis“, die in ausbeuterischen Herrschaftsstrukturen Benachteiligten eine Stimme geben wollte, um wieder Subjekt für sich zu werden und zu sein.
- Dazu mussten die Menschen zunächst sich selbst und ihre Legenden verstehen lernen, sie sozusagen decodieren.

Paulo Freires Theorie und Praxis kann heute Grundlagen einer verstehenden und befreienden Sozialen Arbeit skizzieren, die Praxis als Dialog begreift, als Resonanz (Rosa 2016), und zugleich kritisch agiert, indem Utopien eines guten Lebens entworfen werden (Lutz 2020b). Seine Konzeption verweigert sich der instrumentellen Vernunft, die sich derzeit in der Sozialen Arbeit und ihrem Fokus auf beratende Methode sowie Verhaltensmodifikation durchzusetzen scheint. Stattdessen entsteht die Skizze einer dialogischen, partizipativen und aufdeckenden Methode, die sich immer als politische Praxis entwirft.

Menschen sollen nicht, im Sinne einer instrumentellen Vernunft, für unverrückbare Verhältnisse wieder fit gemacht werden; es geht primär um die Befähigung von Menschen, selbst zu handeln, um ihre eigene Welt, in ihrem Verständnis, besser als zuvor zu gestalten. Damit befindet sie sich im Kontext einer kritischen Theorie, selbst zu werden und selbst zu sein, indem sie die Verhältnisse ihres Lebens thematisieren und wieder Einfluss darauf gewinnen (Lutz 2018).

Diese Praxis geht im Sinne von Wurzel „*radikal*“ von den Menschen und deren Erfahrungen in ihren eigenen Welten

aus, da sie prinzipiell und in allen Situationen als handelnde und zur Handlung befähigte Wesen verstanden werden, eben Subjekte sind und bleiben (Lutz 2020b). Die etablierte „Kultur des Schweigens“ in unseren Gesellschaften, die in der Pandemie eine essentielle Bedeutung zu erlangen scheint, könnte durchbrochen werden, indem sich an die Ränder gedrängte Menschen wieder in die zukünftige Gestaltung des Sozialen einbringen und ihre eigene Welt bewusster als zuvor leben. Eine dermaßen „befreiende Praxis“ bedarf sicherlich großer Anstrengungen seitens der Akteur:innen, die sich von bisherigen Routinen verabschieden müssen. Hierfür kann die Rezeption der Theorie und Praxis von Freire Impulse geben, da sie eben von den Menschen ausgeht (Freire 1973; 1974; 1987; 1992; 2008).

Von den Menschen in ihren Welten auszugehen heißt diese in den Fokus zu rücken (Lutz 2011). Dem liegt ein Bild zugrunde: Menschen sind nie Opfer, sondern Gestalter ihres Lebens, sie haben keine Defizite, die immer Interpretationen aus einer kolonialistischen Sichtweise sind, sondern Ressourcen. Situationen und Bilder sind deshalb *mit* den Menschen aufzudecken, um *gemeinsam* nach Lösungen zu suchen. Als Subjekte sind sie die *Protagonist:innen* und *Expert:innen* ihres eigenen Lebens. Sonst niemand. Nur sie können Auskunft über ihre Realität geben. Nur sie können diese auch verändern.

Dies fordert von der Praxis dialogische Prozesse und dialogische Methoden. Sozialarbeiterische Praxis muss wieder zuhören, Lebensweisen verstehen, das Fragen neu lernen,

anerkennen und eben dialogisch und resonant sein. Hiermit wird absichtlich eine theoretische und praktische Nähe zu den Überlegungen zu Resonanz angestellt (Rosa 2016). Rosa spricht davon, dass man „berührt“ sein muss, Rückmeldungen erfährt, die Wesen als seiende Person bestätigen und nicht demütigen, abwerten oder sich an Defiziten festmachen. Die sich Begegnenden geben Rückmeldungen, um selbst Rückmeldungen zu erhalten. In diesem Zirkel entsteht und wächst Identität. Letztlich wird aus diesen sozialen Prozessen erst individuelle Resilienz. Diese Resonanz ist aber nur auf einer gemeinsamen sozialen Basis möglich, die kein hierarchisches Gefälle in sich trägt. Wenn ein solches auf Grund von Umständen der Begegnungen dennoch existiert, dann ist es zu thematisieren und offenzulegen.

Im Blickpunkt einer dialogischen Begegnung und Analyse steht zunächst die Frage, wie Menschen ihr Leben erleben, wie sie es interpretieren, welche Chancen sie für sich sehen, was sie erwarten, was sie dabei benötigen um Subjekte zu werden und zu sein. Aus der Dialektik „Zuhören und Fragen“ kann eine gemeinsame Praxis werden. Dazu muss der/die pädagogische Akteur:in aber aufhören, zu bewerten, zu wissen, was gut für die Menschen ist, sie zu diagnostizieren und in Schubladen zu stecken. Eine dialogische und resonante Anerkennung würde sowohl eine Beendigung des kolonialistischen Blicks als auch der fürsorglichen Belagerung nach sich ziehen. Hierzu hat Paulo Freire in seinen Arbeiten sowohl theoretisch als auch praktisch einiges beizutragen, dies gilt es zu rekonstruieren und zu verdichten (Freire 1973; 1974; 1987; 1992; 2008).

Theoretische Impulse: Von den Menschen ausgehen

Im Kern zeigt sich eine humanistische, bewusstseinsbildende und dialogische Praxis, die Menschen als Subjekte ernst nimmt und sie befähigen will, selbst zu werden, um selbst zu sein. Von den Menschen auszugehen bedeutet ihre Interpretationen, ihre Perspektive, ihre Sicht der Dinge und ihre Handlungsmuster als authentisch zu sehen. Es meint aber auch, dass Menschen keine Defizite haben, sie werden vielmehr an der Entfaltung ihrer Fähigkeiten behindert. Zu diesen mitunter ausgeblendeten Fähigkeiten der Menschen gehören die prinzipielle Entwicklungsoffenheit menschlichen Denkens und Handelns sowie die Veränderbarkeit der Welt und des Menschen durch die Praxis der Menschen. Um das zu verstehen, muss ein „Bild des Menschen“ konzipiert werden, das sich auch aus einer kritischen Theorie ergibt.

- Das Gesicht dieser Welt trägt die Züge der Menschen; ihre Kultur ist nur von ihnen gemacht und somit wandelbar. Das verdichtet sich in der These des kulturschaffenden Wesens: „Kultur stellt [...] das nur menschliche Mittel der Umweltbewältigung dar. Kultur, wie auch immer wir sie definieren, ist vom Menschen Geschaffenes, ist Produktion, schöpferisches Tun, durch das der Mensch sich aus seiner Abhängigkeit von der äußeren und inneren Natur zu befreien vermag“ (Greverus 1978, S. 59f.).
- Dies bedarf der grundsätzlichen Anerkennung der Anderen, damit alle Beteiligten ihre Identität und Integrität als durchgängigen Entwurf stabil halten können. Axel Honneth hat in seiner Theorie der Anerkennung deren Sphären

prinzipiell herausgearbeitet: Es sind die emotionale Achtung, die rechtliche Anerkennung und die wechselseitige Anerkennung zwischen soziokulturell unterschiedlich sozialisierten Personen (Honneth 1992). Daraus lässt sich ein essentieller Auftrag gewinnen, der zwingend auf einer Praxis der Aushandlung aufbauen muss (Lutz 2017).

Paulo Freire hat in seiner Arbeit ähnliche theoretische Inhalte formuliert und schließlich auch praktiziert. Er verstand die Menschen als Wesen in Situationen, in Lebenslagen, in Beziehungen; nie hat er diese isoliert betrachtet, sondern immer als „Menschen mit Anderen“, als „Menschen in Welten“. Er fokussierte sich auf Menschen als handelnde und zur Handlung befähigte Wesen und war davon überzeugt, dass es deren Bestimmung sei, in der Auseinandersetzung mit der Welt die eigene Menschwerdung zu erreichen.

In seinem Zugang war die Bewusstwerdung des Eingebunden-Seins in ein System der Benachteiligung und Diskriminierung ein wichtiger Aspekt. In Übereinstimmung mit dem Wissen der Befreiungspädagogik und den Erfahrungen aus antikolonialen Kämpfen formulierte er: In benachteiligenden und diskriminierenden Situationen übernehmen Benachteiligte und Diskriminierte oftmals eine fatale Selbstdefinition jener die gesellschaftlichen Beziehungen determinierenden Verhältnisse; sie handeln nach diesen Bildern und schreiben somit ihre Benachteiligung erst richtig fest. Dies kann sich in Empörung, Wut, Gewalt und Fundamentalismus ausdrücken. Benachteiligung und Diskriminierung hat Freire somit als Zustände begriffen, die sich selbst manifestieren, da

Menschen daran zu glauben beginnen, minderwertig, fremd, anders und unfähig zu sein. Diese Situation wollte er mit den Menschen aufdecken, sie bewusst werden lassen, um gemeinsam nach Lösungen zu suchen.

Neben seiner Achtung gegenüber den Fähigkeiten der Menschen, die er mit Demut, Toleranz, Glaube und Liebe umschrieb, ruhte Freires Arbeit auf dem *Wort* und dem *Dialog*, der Menschen in *Aushandlungen* einbindet. Für ihn gab es kein wirkliches Wort, das nicht zugleich Praxis ist. Er war von der prinzipiellen Dialogfähigkeit des Menschen überzeugt, die zu einem gegenseitigen und resonanten Verstehen als Voraussetzung des gemeinsamen Handelns führt. Dialog war für ihn immer eine „Begegnung zwischen Menschen, die gemeinsam die Welt benennen“, deshalb „darf er keine Situation bilden, in der einige Menschen auf Kosten anderer die Welt benennen. [...] Er darf nicht als handliches Instrument zur Beherrschung von Menschen durch andere dienen. Die Herrschaft, die der Dialog impliziert, ist die Beherrschung der Welt durch die im Dialog Befindlichen“ (Freire 1973, 72).

Die Vielfalt der Lebenswelten lebt aus sich heraus und gewinnt somit gewichtige Bedeutung. Mitunter gerinnen aber in der täglichen Praxis die Normen und Lebenswelten der Sozialarbeiter:innen zur Normalität, an der die Anderen dann kolonialistisch bewertet werden und sich in ihrem Handeln daran ausrichten sollen. Diese Konfliktlinie gilt es, verstehend zu thematisieren. Soziale Arbeit ist damit radikal gefordert; ihre Ziele werden flüssiger und abhängiger von der Unterschiedlichkeit und der Vielfalt der Lebenswelten. Angesichts

dieser Konfliktlinie ist in der Praxis eine gemeinsame Definition der Welt im Dialog erforderlich, der sich als resonante Beziehung darstellt.

Praktische Impulse: Dialogischer Prozess

Um diese Herausforderung zu bewältigen, muss im Zentrum einer verstehenden und dialogischen Praxis die Ermächtigung der Subjekte in ihrer sozialen Welt für die verändernde Praxis in dieser Welt stehen. Diese sind für Freire die eigentlichen Protagonist:innen. Das fordert dialogische und resonante Methoden: Sozialarbeiter:innen müssen wieder zuhören und dabei vor allem und zunächst Lebensweisen verstehen, um daraus zusammen mit den Menschen eine gemeinsame Basis zu finden.

Die tatsächliche *Praxis des Verstehens* ruht dabei auf einem *dialogischen Prozess*, den Freire als *problemformulierende Methode* konzipierte. Darin muss der/die pädagogische Begleiter:in ein/e offene/r Dialogpartner:in sein, dessen einziges methodisches Instrumentarium Dialogfähigkeit ist: „In einer humanisierenden Pädagogik“, so Freire, „ist die Methode nicht länger ein Instrument, mit dessen Hilfe manipuliert wird. Ihr einzig wirksames Instrument ist der dauernde Dialog“ (Freire 1973, 54). Darin nehmen Sozialarbeiter:innen die Rollen von Diskurspartner:innen, Makler:innen, Mittler:innen und Anwält:innen, Erleichternden, Einrichtenden, Anstoßenden ein.

Diese Begriffe entstammen der Sozialen Arbeit mit Kindern auf der Straße (Liebel 2017):

- Erleichterter sind dabei Menschen, die mit den Kindern zusammen nach Wegen suchen, die Situation auf der Straße zu entspannen.
- Einrichter sind jene, die Kinder dabei unterstützen sich in ihrem Leben besser als zuvor zurecht zu finden.
- Anstoßer ermutigen Kinder, dies oder das zu tun, was sie gerne tun möchten.

Das methodische Arbeiten als *problemformulierende Methode* setzte für Freire Offenheit voraus: Offenheit der Einrichtung, Offenheit hinsichtlich der Problematik der Betroffenen und Offenheit hinsichtlich der Vielfalt möglicher Lösungswege und Optionen. Um diese Offenheit in ihren Implikationen zu verstehen, muss man an die Praxis von Freire erinnern. In seiner praktischen Arbeit hat er nie Menschen in die Institutionen geholt, die Wege und Methoden bereits in ihrer Struktur vorgegeben haben. Er ist zu ihnen gegangen, in ihre Welt, auf die Plätze und Straßen; er hat versucht, mit ihnen in ihren Lebenswelten zu arbeiten. Dafür war er zunächst ihr *Schüler*, um ihre Welt zu verstehen. Und er war ihr *Lehrer*, um ihnen bei der Bewältigung ihrer Situationen nachgefragte Hilfen zu leisten, ihnen Wege zur Erweiterung ihrer Horizonte und Optionen zu öffnen. Gemeinsam haben sie an der gemeinsamen Situation, die sie aus unterschiedlichen Gründen zusammenführte, gearbeitet.

Die gemeinsame pädagogische Arbeit wird von dem darin eingelagerten *Schüler-Lehrer-Lehrer-Schüler-Verhältnis* geprägt, vom resonanten Dialog, in den alle Beteiligten eingebunden sind. Da Menschen immer die eigentlichen Expert:innen ihres eigenen Lebens sind, kann es nur um sie und um niemanden anderen gehen. Ziel des Dialogs darf es deshalb nicht sein, dass Sozialarbeiter:innen den Betroffenen die Welt erklären und sie für diese Interpretation gewinnen wollen. Es geht nicht um eine *Bankiers-Methode*, die als ein anderer Begriff für Wissenserwerb, der Einlagerung von Wissen in die „Klient:innen“ (Schüler:innen), verstanden werden kann.³⁵ Praxis muss eine *problemformulierende Methode* sein, die Menschen befähigt, ihre Lage zu verstehen, und sie dadurch ermächtigt, wieder Wesen für sich zu werden und Fragen zu stellen, Wissen zur Bewältigung und zur Gestaltung des eigenen Lebens zu erwerben.

Methodische Prinzipien

Eine verstehende Praxis macht es erforderlich, mit den Menschen zunächst ihre Situation zu decodieren. Das ist eine Aufdeckungsarbeit alltäglicher Verwerfungen und Verstrickungen, damit Menschen sich nicht mehr als defizitär entwerfen, sondern sich als Wesen der Praxis sehen, die Vorstellungen und

³⁵ *Eigentlich kann die Bankiers-Methode als eine Form der instrumentellen Vernunft interpretiert werden, die sich vielfach in Beratungskontexte der Sozialen Arbeit artikuliert.*

Hoffnungen für ihr Leben haben, diese entwickeln und auch umsetzen können. Dieser an Lebenswelten orientierte Ansatz, der sich in der deutschen Sozialarbeit auch in Ansätzen der Lebensweltorientierung zeigt (Thiersch 2014), reflektiert die Situationen des Lebens in den Interpretationen der Menschen. Es sind vor allem folgende essentielle methodische Prinzipien, die Freire für die Praxis skizziert hat:

- Im *thematischen Universum* Menschen wird nach „generativen Themen“ gesucht, nach Erfahrungen, womit diese Tag für Tag zu tun haben, Erlebnisse, die sie bewegen, Probleme, die sie wissbegierig Fragen stellen lassen, die sie verstehen und begreifen wollen.
- Gefragt wird nach den Bedeutungen dieser Themen für das je eigene Leben, den je eigenen Alltag.
- In diesen Themen werden *Schlüsselsituationen* ausfindig gemacht, Begriffe und Bilder, in denen Bedeutungen der Situationen codiert sind.
- Die integrierten Bedeutungen und Hintergründe werden aufgedeckt und so einem Verständnis und einer gemeinsamen Verständigung zugeführt.
 - Damit eröffnen sich neue Themen und Situationen.
 - Es verdichten sich Strukturen dahinter, die in ihren Wirkungen reflektiert werden können.

Eine verstehende Praxis ist immer auch eine *befreiende Praxis*, da sie sich an den Menschen und deren gesellschaftlichen Verhältnissen orientieren muss: sozial, kulturell, politisch, ökonomisch und rechtlich (Lutz 2006; Lutz 2011).

Diese Soziale Arbeit beginnt bei den Menschen und wird eine *Pädagogik für das Leben*. Die eigentliche Absicht ist es, mit Menschen in einen Entwicklungsprozess zu treten, um diese für Gestaltungsprozesse ihres eigenen Daseins zu befähigen, mit ihnen Chancen zu öffnen. Darin werden soziale Probleme, die immer nur negative Zuschreibungen produzieren, zu positiven und auch politischen Herausforderungen, um sie in Gestaltungs- und Entwicklungsoptionen zu übersetzen, die es zu bewältigen gilt.

Dieses Konzept richtet das Augenmerk auf die Handlungsmöglichkeiten der Menschen und damit auf deren stetig auszuweitende Handlungsfreiheiten und Bewältigungsstrategien. Eine Pluralität von Entfaltungschancen wird gewahrt, die Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten werden erweitert und Biographien bleiben offen und im Fluss. Mitbestimmung und Gestaltung der sozialen Welt macht aus Menschen starke und fähige Menschen, die sich ihre Welt anzueignen vermögen. Sie werden resilient durch dialogische Resonanz. Sie können dadurch zu selbstbewussten und selbstverantwortlichen Akteuren werden, sie entwickeln Kompetenz und Handlungsfähigkeit und sind nicht mehr Objekte der Praxis, keine Klient:innen in den Beratungsprozessen; sie sind vielmehr Subjekte in ihren je eigenen Verhältnissen, die sie thematisieren und dabei neugestalten.

Zur Ausstimmung

Soziale Arbeit kann und muss aus dieser Pandemie ihre Lehren ziehen, es steht die Chance und die Notwendigkeit einer Verwandlung an, um neue Auf- und Ausbrüche zu suchen und umzusetzen. Dabei ist diese „Forderung“ nicht neu, sie wurde schon öfter angesichts der Ökonomisierung, der Fallzentrierung, der evidenzbasierten Praxis und des unverkennbaren Fokus auf Methoden der Verhaltensmodifikation erhoben. Doch gerade angesichts der von der Pandemie ausgelösten Krise sollte an diesen Kritikpunkten, die sich wie in einem Brennglas als „Schwachstellen“ der Sozialen Arbeit zeigen, gearbeitet werden.

- Neue Pfade scheinen erforderlich, die an den bisher vernachlässigten Traditionen ansetzen und diese sowohl neu aufgreifen als auch zugleich verwandeln.
- Da ist zum einen die immer wieder eingeforderte und eindeutige Re-Politisierung zu erwähnen;
- zum zweiten ist eine wieder stärkere Orientierung am Sozialen Raum und eine Re-Konzeptualisierung von Gemeinwesenarbeit erforderlich, zu der auch Straßensozialarbeit gehört;
- drittens ist eine Einbeziehung der sogenannten Klient:innen anzustreben, also die Partizipation der „Betroffenen“, die als Subjekte und Protagonist:innen zu verstehen sind.

Hierzu kann insbesondere eine verstehende und befreiende Pädagogik Ansätze liefern, die von den Überlegungen der Befreiungspädagogik und einem ihrer Vertreter, Paulo Freire, ausgehen kann.



Der Autor Ronald Lutz

Prof. Dr. Ronald Lutz lehrt und forscht an der Fachhochschule Erfurt im Fachbereich „Menschen in besonderen Lebenslagen“. Seine Forschungsschwerpunkte und Arbeitsgebiete sind Soziale Problemlagen, Soziale Benachteiligung und Soziale Ungleichheit, Ausgrenzungsprozesse, Armut und Reichtum und die entsprechende Sozialberichterstattung.

Literatur

- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, München: Beck.
- Beck, U. (2004): *Weltrisikogesellschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U. (2017): *Die Metamorphose der Welt*, Berlin: Suhrkamp.
- Bundeszentrale für politische Bildung; Statistisches Bundesamt; Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hrsg.) (2021): *Datenreport 2021*, Berlin.
- Butterwegge, C. (2019): *Die zerrissene Republik*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Butterwegge, C. (2021): *Wachsende Ungleichheit im Corona-Zeitalter. Die sozioökonomischen Konsequenzen der Pandemie*, in: Lutz, R./Steinhilber, J./Kniffki, J.: *Corona, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Neue Perspektiven und Pfade*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 78-88.
- Dragano, N./Rupprecht, C. J./Dortmann, O./Scheider, M./Wahrendorf, M. (2020a): *Higher risk of COVID-19 hospitalization for unemployed: an analysis of 1,298,416 health insured individuals in Germany*. COVID-19 SARS-CoV-2 preprints from medRxiv and bioRxiv, doi: <https://doi.org/10.1101/2020.06.17.20133918>.
- Dragano, N./Conte, A./Pförtner, T./Backhaus, I. (2020b): *Gesundheitliche Folgen von Wirtschaftskrisen: epidemiologische Studien zur Weltfinanzkrise 2007/2008*, Bremen: Kompetenznetz Public Health COVID19, URL: https://www.public-health-covid19.de/images/2020/Ergebnisse/Hin-tergrund_Gesundheitliche_Folgen_von_Wirtschaftskrisen_KNPH_01_01072020.pdf; abgerufen am 16.9.2020.
- Freire, P. (1973): *Pädagogik der Unterdrückten*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freire, P. (1974): *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Stuttgart-Berlin: Kreuz-Verlag.
- Freire, P. (1987): *Pedagogia, dialogo y conflict*, Buenos Aires.
- Freire, P. (1992): *Pedagogia de esperanca*, Rio de Janeiro.
- Freire, P. (2008): *Pädagogik der Autonomie: Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*, Münster u.a.: Waxmann.
- Funke, K. (2010): *Paulo Freire. Werk, Wirkung und Aktualität*, Münster u.a.: Waxmann.
- Greverus, I. (1978): *Kultur und Alltagswelt*, München: C.H. Beck.
- Gutierrez, G./Müller, G. L. (2004): *Auf der Seite der Armen. Theologie der Befreiung*, Augsburg: Sankt Ulrich Verlag.
- Hammer, V./Lutz, R. (Hrsg.) (2015): *Neue Wege aus der Kinder- und Jugendarmut*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Honneth, A. (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Knauth, T./Schröder, J. (Hrsg.) (1998): *Über Befreiung. Befreiungspädagogik, Befreiungsphilosophie und Befreiungstheologie im Dialog*, Münster u.a.: Waxmann.
- Kortmann, B./ Schulze, G. G. (Hrsg.) (2020): *Jenseits von Corona. Unsere Welt nach der Pandemie – Perspektiven aus der Wissenschaft*, Bielefeld: transcript.
- Krohn, P. (2020): *Retraditionalisierung? Care-Arbeit und Geschlechterverhältnisse in der Corona-Krise – Essay*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 45(2020), URL: <https://www.bpb.>

de/apuz/care-arbeit-2020/317845/retraditionalisierung-care-arbeit-und-geschlechterverhaeltnisse-in-der-corona-krise; abgerufen am 11.03.2021.

Lutz, R. (2006): *Befreiende Praxis*, in: Soziale Arbeit 3(2006), S. 82-9 .

Lutz, R. (2011): *Das Mandat der Sozialen Arbeit*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lutz, R. (2014): *Soziale Erschöpfung*, Weinheim: Beltz Juventa.

Lutz, R. (2015a): *Erschöpfte Jugendliche. Auf dem Weg in die nächste Generation armer Menschen*, in: Fischer, J./Lutz, R. (Hrsg.): *Jugend im Blick. Gesellschaftliche Konstruktionen und pädagogische Zugänge*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 181-198.

Lutz, R. (2015b): *Kinder- und Jugendarmut: Gesellschaftliche Wahrnehmungen und politische Herausforderungen*, in: Hammer, Veronika/Lutz, Ronald (Hrsg.): *Neue Wege aus der Kinder- und Jugendarmut*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 12-56.

Lutz, R. (2016): *Verstehende Pädagogik: Dialogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*, in: Förster, Charis/Hammes-Di Bernardo, Eva/Rißmann, Michaela/Tänzer, Sandra (Hrsg.): *Pädagogische Lebenswelten älterer Kinder*, Freiburg: Herder, S. 89-97.

Lutz, R. (2017): *Politik des Lebens. Partizipation als Praxis*, in: Schäuble, Barbara/Wagner, Leonie (Hrsg.): *Partizipative Hilfeplanung*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 200-217.

Lutz, R. (2018): *Tanzende Verhältnisse*, in: Lutz, R./Preuschoff, S. (Hrsg.): *Tanzende Verhältnisse. Zur Soziologie politischer Krisen*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 9-49.

Lutz, R. (2020a): *Erschöpfte Familien und die Folgen für Kinder*, in: Rahn, Peter/Chasse, Karl-August (Hrsg.): *Handbuch*

Kinderarmut, Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 208-216.

Lutz, R. (2020b): *Von den Menschen ausgehen. Skizzen einer befreienden und dialogischen Sozialen Arbeit*, in: *Widersprüche* 155 (2020), S.63-74.

Lutz, R. (2020c): *Freire-Pädagogik*, in: [online] socialnet Lexikon, 07.07.2020, URL: <https://www.socialnet.de/lexikon/Freire-Paedagogik>; abgerufen am 15.08.2021.

Lutz, R. (2020d): *Armut – Normalisierung und Moralisierung*, in: *neue praxis*, 1(2020), S. 13-29.

Lutz, R./Steinhaußen, J./Kniffki, J. (Hrsg.) (2021): *Corona, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Neue Perspektiven und Pfade*, Weinheim: Beltz Juventa.

Rosa, H. (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*, Berlin: Suhrkamp.

Lips, A./Rusack, T./Schröer, W./Thomas, S. (2021): *Kein Recht auf Jugend in Zeiten der Pandemie?*, in: Lutz, R./Steinhaußen, J./Kniffki, J. (2021) *Corona, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Neue Perspektiven und Pfade*, Weinheim: Beltz Juventa., S. 120-231.

Thiersch, H. (2014): *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*, 9. Auflage, Weinheim: Beltz Juventa.

Volkmer, M./Werner, K. (Hrsg.) (2020): *Die Corona-Gesellschaft. Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft*, Bielefeld: transcript.

Zander, M. (2015): *Laut gegen Armut – leise für Resilienz: Was gegen Kinderarmut hilft*, Weinheim: Beltz Juventa.



Institutionenvorstellung Straßenschule des Treberhilfe Dresden e.V.



Die Straßenschule des Treberhilfe Dresden e.V

2014 startete, mit einer Modellprojektförderung, die Umsetzungsphase der Theorie eines straßenpädagogischen Bildungsprojektes in die Praxisarbeit. An der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule entstand ein innovatives Projekt zur Förderung der schulischen, sozialen und beruflichen Kompetenzen junger Menschen in besonderen Lebenslagen.

Seit 2019 erhält die Straßenschule eine Förderung durch die Stadt Dresden und ist im Bereich der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit gemäß §13 SGB VIII verortet.

In den letzten 7 Jahren wurde sie im lokalen Kontext etabliert und vernetzt. Die Straßenschule entwickelte sich zu einem agilen Lern- und Lebensort für junge Menschen, welche von schulischen Regelangeboten nicht mehr erreicht werden.

Hier erfahren sie eine Vielzahl wertschätzender, vitalisierender Beziehungsangebote, welche darauf abzielen selbst motivierte Lern- und Entwicklungsprozesse anzuregen. Die individuelle Ausgestaltung der Schnupper- Lern- und Kompetenzbereiche wird dabei stetig, unter Beteiligung der Teilnehmenden, an ihre individuellen Bedürfnisse angepasst.

Ort

Die Straßenschule ist in zentraler Lage, im Szeneviertel der Äußeren Neustadt, verortet.

Ein ebenerdiges Ladenlokal mit großen Schaufenstern, bietet auf ca. 90 qm, neben 3 Gruppenräumen einen Aufenthaltsraum, Sanitärräume und ein Büro. Die gute Anbindung an den öffentlichen Nah- und Fernverkehr entspricht dem Ansatz einer stadtweiten Wirksamkeit.



Zielgruppe

In der Regel ist die Zielgruppe der Straßenschule zwischen 18 und 27 Jahre alt.

Die Lebenswelt der Teilnehmenden ist geprägt durch negative und zum Teil traumatisierende Erfahrungen im Kontext Schule, Familie und Gesellschaft. Viele der jungen Menschen leben nicht in eigenen Wohnungen und zum Teil in prekären Situationen. Einige haben komplexe Bedarfslagen. Gerade junge Menschen mit Migrationshintergrund leiden unter Traumata aufgrund von Flucht und Kriegserfahrungen. Schulabbrüche, Bindungsabbrüche und psychische Erkrankungen sind Symptome, die Ausgrenzung und fehlende Zukunftsperspektiven fördern. Häufig geht dies einher, mit delinquenten Verhalten und multiplen Suchterkrankungen (bspw. Drogensucht, Spielsucht). Die Straßenschule schließt keine Menschen aus und versteht sich als inklusives, partizipatives Angebot. Fast alle Teilnehmenden sind abhängig von staatlicher Sozialhilfe in Form von Hartz IV und Kindergeld über das Jobcenter oder Hilfen vom Dresdner Sozialamt bzw. Jugendamt. Schulden und wenig bis keine Unterstützung aus deren Familiensystemen geben wenig Hoffnung für eine selbstbestimmte Zukunft. Die Straßenschule bietet Halt und kann Perspektiven mit Teilnehmenden erarbeiten, die deren Stärken ausbauen. Potenziell interessierte junge Menschen finden ihren Weg in die Straßenschule aus allen Teilen Dresdens und darüber hinaus.

Schnupperkurs (Building/Bonding/Bridging)

Der auf freiwilliger Basis beruhende Zugang in die Straßenschule erfolgt niederschwellig, konsekutiv über das offene Modul Schnupperkurs.

Das Angebot findet in der Regel einmal wöchentlich statt. Neben dem Kennenlernen, zielt der Schnupperkurs darauf ab Verlässlichkeiten zu trainieren, Freude am gemeinsamen Lernen in einer Gruppe zu erleben, sowie eigene Stärken und Fähigkeiten zu erproben. Der Schnupperkurs basiert auf der Methode themenzentrierter Interaktion zwischen Teilnehmenden, Dozierenden und Sozialpädagog:innen. Ritualisiert, endet jeder Schnupperkurs mit einer Feedback-Runde, welche als Instrument für die partizipative Haltung der Straßenschule zählt.

Bei Bedarf werden Lösungen für die **Gestaltung von Übergängen** in passgenaue Anschlussprojekte/Angebote gesucht.

In diesem Kontext ist, nach Erfüllung der Zugangskriterien, auch eine Überleitung in die Lernwerkstatt der Straßenschule zur Vorbereitung auf die Schulfremdenprüfung realisierbar.

Sozialpädagogische Einzelfallhilfe, Beratung und Begleitung

Das Ziel der sozialen Arbeit in der Straßenschule ist die Unterstützung bei der Verwirklichung von Zielen und Wünschen der Teilnehmenden. Dabei werden neben individuellen Beratungssettings, auch Begleitung zu Ämtern, Ärzt:innen und Ähnlichem angeboten. Die Beziehungsarbeit mit dieser Zielgruppe ist besonders wichtig, da in deren Vergangenheit oft keine oder wenig verlässliche Beziehungsmodelle gelebt wurden.

Beratung erfolgt stets lösungsorientiert und basiert auf einer humanistischen, lebensweltorientierten Haltung. Wertschätzung im gegenseitigen Umgang wird als großer Rahmen in der Straßenschule gelebt, denn die meisten Teilnehmenden kennen Wertschätzung und Partizipation aus ihrem Lebensalltag nicht. Eine Voraussetzung für die Zulassung zur Schulfremdenprüfung ist der Nachweis eines festen Wohnsitzes in Dresden und Umgebung. In der Straßenschule kommen immer wieder junge Menschen an, die obdachlos sind oder keinen festen Wohnsitz haben. Die Finanzierung des Lebensunterhaltes, einer Wohnung und das Abbauen von Schulden werden dann vorerst zentrale Themen in der Einzelfallhilfe. Das stärkt nicht nur die Lebenswelt sondern auch die Motivation der Teilnehmenden sich mit Schule auseinander zu setzen.

In den letzten sieben Jahren konnte sich die Straßenschule ein großes Netzwerk mit anderen Trägern der Jugendhilfe, Therapeut:innen, der Handwerkskammer Dresden und

Betrieben aufbauen. Nach dem Schulabschluss zur weiteren beruflichen oder schulischen Qualifikation, bzw. für die Überleitung in Therapien ist dieses Netzwerk ein wichtiges Werkzeug, um den Teilnehmenden eine passgenaue Unterstützung zu bieten.

Lern- und Kompetenzwerkstatt (Process Designing/Bridging)

Die Bereiche Lern- und Kompetenzwerkstatt sind eng miteinander verknüpft und zielen auf die ganzheitliche Förderung der Teilnehmenden.

Lernwerkstatt

Das Hauptziel der Lernwerkstatt liegt in der Vorbereitung der Teilnehmenden auf die Schulfremdenprüfung zur Erlangung eines anerkannten Haupt- oder Realschulabschlusses (entsprechend der Schulordnung für Ober- und Abendoberschulen SOOSA.).

Für die aufgebauten Lerngruppen, finden in der Regel täglich von Montag bis Freitag, Lernangebote statt. Die prüfungsrelevanten Module Mathe, Deutsch, Englisch, Physik, Chemie, Biologie, Geographie, Gemeinschaftskunde und Geschichte werden ergänzt durch Trainingstools wie Lernen lernen, Prüfungskoaching bzw. Freiraum für selbstentwickelte Lernsettings in Verantwortung der Teilnehmenden.

Während ein multiprofessionelles Dozierendenteam, bestehend aus ca. 15-25 Studierenden, Doktorand:innen, Berufstätigen und Pensionär:innen die inhaltliche Aufbereitung

des Lehrstoffes, sowie die Durchführung der Lernmodule übernimmt, werden die Trainingstools vorrangig durch die hauptamtlichen Sozialpädagog:innen begleitet. Die Lernsettings finden in kleinen Gruppen bzw. im Einzelcoaching, sowie auf horizontaler Begegnungsebene statt und unterstützen das wechselseitige Lernen.

Im Kontext der Straßenpädagogik werden aktuelle Lebenslagen und Ressourcen der Lernenden ins didaktische Handeln unmittelbar miteinbezogen. Die Verwendung partizipierender und aktivierender Methoden fördert selbstregulierende Lernprozesse.

Kompetenzwerkstatt

Im Sinne einer Straßenschule als Lern- und Lebensort, werden prozessorientierte Kompetenzmodule mit dem Ziel entwickelt, die Interessen der Teilnehmenden für die praktische, sowie theoretische Auseinandersetzung mit sportlichen, spielerischen, künstlerischen, kultur- oder gesellschaftswissenschaftlichen Themen anzuregen.

Die konkrete zeitliche und inhaltliche Planung und Umsetzung der Angebote entsteht dabei oft spontan und flexibel in Korrelation mit den Teilnehmenden. In diesem Kontext werden aktuelle Stimmungen und Energien der Teilnehmenden wahrgenommen, aufgegriffen und durch praxisorientierte Angebote in neue Ausdrucksformen (Malerei, Frühspor, Zeichnen, Schach) transformiert. Auf diese Weise ist

es möglich den Teilnehmenden sehr vielfältige, individuelle Erfahrungsmöglichkeiten zu eröffnen.

gefördert durch
die Landeshauptstadt
Dresden



Dresden.
Dresden

Das Team vor Ort

Koordinatorin/Sozialpädagogin: Beate Rohde
Sozialpädagoge: Marcus Bernhardt



Institutionenvorstellung

Treberhilfe Dresden e.V.



Der Treberhilfe Dresden e.V.

Der Treberhilfe Dresden e.V. ist im Bereich Sozial- und Jugendarbeit tätig. Der Verein ist anerkannter freier Träger der Jugendhilfe. Zweck des Vereins ist es, (jungen) Menschen in besonderen Lebenslagen Beratung, Begleitung und Unterstützung anzubieten und präventive Maßnahmen zu entwickeln. Die Arbeitsansätze sind lösungs-, ressourcen-, lebenswelt- und sozialraumorientiert, verbunden mit erlebnispädagogischen Methoden. Der Verein fühlt sich dem humanistischen Weltbild verpflichtet.

Der Verein wurde 1996 mit dem Busprojekt Jumbo gegründet. Hier wurde eine aufsuchende Jugendsozialarbeit für sog. Straßenkinder mit hauptamtlicher Koordination und Ehrenamtlichen angeboten. Diese Entwicklung bestimmt auch die weitere Arbeit und Organisationsentwicklung bis heute.

Eine Besonderheit des Treberhilfe Dresden e.V. ist die Unterstützung der hauptamtlichen Sozialpädagog:innen durch ein hohes ehrenamtliches Engagement sowie Praktikant:innen im Studium der Sozialen Arbeit. Diese alle erhalten regelmäßige Reflexion und Anleitung, nehmen an Dienstberatungen und Interventionen oder kollegialen Fallberatungen etc. teil.

Im Verein sind zurzeit etwa 40 Hauptamtliche beschäftigt und ca. 60 Menschen im Praktikum, Ehrenamt, im Freiwilligen Ökologischen Jahr, als Bundesfreiwillige oder als Honorarkräfte tätig. Der Verein ist Mitglied im Paritätischen Wohlfahrtsverband Sachsen e.V. und in weiteren Fachverbänden.

Der Vereinsvorstand ist ehrenamtlich tätig und hat eine hauptamtliche Geschäftsführung und Verwaltung.

Er gliedert vier Abteilungen in Arbeitsbereiche bzw. Leistungsarten. Hilfen zur Erziehung (HzE) mit Sozialpädagogischer Familienhilfe (SPFH) und weiteren Einzelfallhilfen, aufsuchender Familientherapie, betreutem Einzelwohnen (BEW) sowie stationären Tandem-Wohnungen (§§27 ff.). Die offene Kinder- und Jugendarbeit begleitet Offene Angebote, wie den Abenteuerspielplatz Panama in der Dresdner Neustadt oder den Treff- und Lebensmittelpunkt Pieschen (§ 11). Die Mobile Jugendarbeit bietet Streetwork in der Altstadt, Johannstadt, Gorbitz und Löbtau an (§13). Der vierte Bereich ist die arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit mit den Angeboten Straßenschule, Codi und Sprungbrett entsprechend dem §13 SGB VIII (§ 13) in Kooperation mit anderen Trägern der Jugendhilfe (DAA/ AWO).

Unsere Arbeit beginnt auf der Straße, in der Obdachlosen- und Drogenszene. Weiterhin werden Kinder - und Jugendliche mit präventive Angeboten in ihrem Lebensumfeld unterstützt. Darüber hinaus richten sich besondere Angebote an junge Eltern mit Kindern, welche eine intensive Betreuung benötigen. Unterstützend für alle Bereiche koordiniert der Verein zeitbefristete Projekte über Stiftungen, EU- oder Bundesförderung oder weitere Unterstützer.

Kontakt:

Peggy Schramm (Geschäftsführerin)
Albertstraße 32, 01097 Dresden
Telefon: 0352 321494-10
E-Mail: geschaeftsstelle@treberhilfe-dresden.de

Die Fachhochschule Dresden

Die Fachhochschule Dresden – University of Applied Sciences (FHD), ist eine seit 2010 staatlich anerkannte Fachhochschule in privater Trägerschaft mit über 500 Studierenden. Die FHD führt aktuell acht Studiengänge an drei Fakultäten (Angewandte Sozialwissenschaften, Betriebswirtschaft und Design), wobei diese neben der Vollzeit- z.T. auch in der berufsbegleitenden Studienart angeboten werden. Entsprechend ihrem Leitbild agiert die FHD in den Bereichen Lehre, Forschung und Weiterbildung. Zudem will sie sich als „Offene Hochschule“ profilieren, die auch Studierende adressiert, die bereits im Berufsleben stehen und eine akademische Ausbildung anstreben. Gleiches gilt für Interessent:innen, die ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung den Zugang zur Hochschule suchen. Auf wissenschaftlicher Grundlage werden hier qualifizierte, praxisorientierte und verantwortungsbewusste Absolvent:innen ausgebildet.

Impressum:

Redaktion: Prof. Dr. phil. Markus Andrä

Fotos: Archiv Treberhilfe Dresden e.V.

Layout: kulturanalyse.de

Herausgeber: Friedrich-Ebert-Stiftung, Landesbüro Sachsen

ISBN 978-3-98628-070-3

**FRIEDRICH
EBERT 
STIFTUNG**

Eine gewerbliche Nutzung der von der Friedrich-Ebert-Stiftung herausgegebenen Medien ist ohne schriftliche Zustimmung durch die Friedrich-Ebert-Stiftung nicht gestattet.

Publikationen der Friedrich-Ebert-Stiftung dürfen nicht für Wahlkampfzwecke verwendet werden.