

Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Dozent: Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker
Integrationsseminar: Konfliktbearbeitung, Vernetzung
und politisches Handeln im sozialen Raum
Veranstaltungsnr.: 41-62.176

Praktikumsbericht:

**„Na, was machst du nun?“ – Eine Suche nach Bildungsthemen im
Jugendclub Barmbek**

Abgabefrist: 30.11.2015

Tim Schwanitz
Matr.-Nr.: 6131089
Fachsemester: 5
Prechtsweg 2a
22309 Hamburg
Tim.Schwanitz@studium.uni-hamburg.de

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	2
2. Der Jugendclub und die Projektidee, Überlegungen zu einem Zusammenhang.....	2
2.1 Der Jugendclub – Offene Kinder- und Jugendarbeit im Hamburger Stadtteil Barmbek-Nord.....	3
2.2 Sozialpädagogik und Offene Kinder- und Jugendarbeit – theoretische Eckpunkte.....	5
2.3 Die Suche nach Handlungsfähigkeit – über die Entstehung meines Projekts....	7
3. Konzeption und Durchführung des Forschungsprojektes.....	10
3.1 Forschungsmethoden.....	11
3.2 Erhebung.....	11
3.3 Auswertung.....	12
4. Ergebnisse und Deutungen.....	13
4.1 Vorschnelle Deutungen erkennen und reflektieren.....	14
4.2 Beobachtungen auswerten, Bildungsthemen entdecken.....	15
4.3 Antworten.....	18
4.3.1 Begleiten, Erweitern und Stören – Antworten im Alltag.....	19
4.3.2 Antworten in (medial gestalteten) Projekten.....	20
5. Selbstkritisches Fazit.....	22
Literaturverzeichnis.....	24
Anhang I: Kekse-Bewertungstabelle (Arbeitspapier).....	26
Anhang II: Thesenpapier für den JC Barmbek.....	27
Eigenständigkeitserklärung.....	31

1. Einleitung

Dieser Praktikumsbericht ist ein Bericht über das Suchen, Finden und Aufgreifen von Bildungsgelegenheiten und -themen bei Kindern und Jugendlichen in einer Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Wer Bildung bei Kindern und Jugendlichen fördern will, muss seinerseits offen für Bildung sein (vgl. Richter 1998, S. 52 ff.). Nur wer bereit ist, die 'Höhen' der (besser-)verstehenden Vogelperspektive zu verlassen und sich auf den Boden der Verständigung zu begeben, sich selbst irritieren und belehren zu lassen, hat m.E. eine ernsthafte Chance, nicht immer nur wiederzuentdecken, was ohnehin bekannt ist. Das bewahrt die Pädagog_innen wohl nicht vorm Scheitern, aber lässt auch im Scheitern noch die Gelegenheit für Bildung erkennen. In diesem Sinne verstehe ich diese Arbeit als den Versuch, einerseits das in meinem Praktikum durchgeführte Forschungsprojekt zu Bildungsgelegenheiten darzustellen, andererseits möchte ich dabei immer auch meine eigenen Bildungsprozesse aufzeigen, die sich im Verlauf meiner Arbeit im Jugendclub Barmbek ergeben haben.

Für die Gliederung bedeutet das zunächst einmal, mit der Frage zu beginnen, wie die Projektidee entstand und sich entwickelte. Dazu ist es m.E. nötig, die Einrichtung in ihren Besonderheiten etwas genauer zu betrachten. Auch selbstreflexive Überlegungen sollen hier eine Rolle spielen. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive mit Bezug zu relevanter Literatur ist dabei unerlässlich. Insbesondere hängt mein Projekt mit der Frage zusammen, was Bildung und Bildungsförderung in der *Offenen Kinder- und Jugendarbeit* bedeuten kann.

Das Bildungsverständnis wiederum ist von grundlegender Bedeutung, wenn es in einem nächsten großen Schritt um die Konzipierung, Durchführung und Auswertung meines kleinen Forschungsprojektes geht. Da ich mich, wie oben angedeutet, quasi 'mitten in den Dschungel' des pädagogischen Alltags im Jugendclub begab, bin ich als Person wesentlich in die Forschung mit einbezogen. Das macht auch in diesem Teil der Arbeit den selbstkritischen Blick wichtig. Ich möchte versuchen, beides nicht zu streng zu trennen, sondern Forschung und Selbstkritik in ihrer Verwobenheit zu zeigen.

Abschließend möchte ich wichtige Erkenntnisse aus meiner Auseinandersetzung resümieren und ein weiteres Mal biografische und selbstreflexive Bezüge verdeutlichen.

2. Der Jugendclub und die Projektidee, Überlegungen zu einem Zusammenhang

In diesem Abschnitt soll es darum gehen, die Projektidee in ihrer Entstehung nachvollziehbar zu machen. Da die Projektidee nicht loszulösen ist von den Bedingungen, die ich in der Praxiseinrichtung vorfand, möchte ich in einem ersten Schritt den Jugendclub Barmbek als Institution der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in wesentlichen Aspekten kurz porträtieren.

Von großem Interesse sind hier hauptsächlich das pädagogische Handeln im Jugendclub und in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit¹ im Allgemeinen sowie der Bildungsbegriff der OKJA. Die Verknüpfung von allgemeinen theoretischen Grundlagen der OKJA mit speziellen Erfahrungen aus meiner Praxis stellt mich vor methodologische Herausforderungen, denn ich versuche gewissermaßen, aus theoretischem Wissen die Bedingungen zu erklären, die den JC Barmbek beeinflussen. Mir ist die Gefahr vorschneller Subsumption beobachteter Phänomene unter theoretische Kategorien bewusst. Ich entscheide mich dennoch für dieses Vorgehen, da 1) die theoretischen Grundlagen ein wichtiger Bestandteil dieser Arbeit sind und sie 2) ein wichtiger Bestandteil meines Herangehens an die Praxis waren und meine Projektidee mit angestoßen haben. Zudem 3) bietet der 'forschende' Teil der Arbeit schon durch seine Konzeption die Möglichkeit eines anderen, offeneren Vorgehens.

Der dritte Schritt dieses Kapitels widmet sich dann also unter Einbezug meiner eigenen Erfahrungen im Jugendclub der Entstehung der Projektidee.

2.1 Der Jugendclub – Offene Kinder- und Jugendarbeit im Hamburger Stadtteil Barmbek-Nord

Der Jugendclub Barmbek in seiner heutigen Form und am aktuellen Standort, Wittenkamp 17, wurde 2011 wiedereröffnet, nachdem 2003 an diesem Ort der „Jugendclub Wittenkamp“ geschlossen worden war (vgl. Bezirksversammlung Hamburg-Nord 2010, Drucksache 4084/10). Die Drucksache 4084/10 der Bezirksversammlung Hamburg Nord nennt als Hauptgründe das weitgehende Fehlen vergleichbarer Angebote für die Zielgruppe der Jugendlichen bis zum Alter von 21 Jahren seit 2003, steigende Zahlen von Einwohnern durch Bebauung sowie Jugendliche, die „sich zunehmend in Gruppen in der Öffentlichkeit treffen und durch ihr Verhalten eher negativ im Stadtteil wahrgenommen werden“ (ebd.). Zudem komme dem Vorhaben das Rahmenprogramm Integrierte Stadtteilentwicklung (RISE) zugute, in dessen Rahmen im Themengebiet „Langenfort“ unter dem Leitspruch „Räume öffnen für Jung und Alt“ auch Unterstützung für die Eröffnung des JC Barmbek zur Verfügung stehe (vgl. ebd.). Das ehemalige Arbeiterviertel Barmbek-Nord ist heute vergleichsweise dicht besiedelt und verzeichnet stetigen Bevölkerungszuwachs, nicht zuletzt durch den erwähnten Wohnungsbau (derzeit ca. 40000 Einwohner auf 3.9 km²), die Arbeitslosigkeit liegt über, das Durchschnittseinkommen deutlich unter dem Hamburger Schnitt (vgl. Statistisches Amt für

¹ Im Folgenden werde ich „Offene Kinder- und Jugendarbeit“ des Platzes halber gelegentlich mit „OKJA“ abkürzen sowie „Jugendclub“ mit „JC“.

Hamburg und Schleswig-Holstein 2013). Diese Daten sagen noch nicht viel über die Kinder und Jugendlichen des Stadtteils, zeigen aber, zusammen mit dem zuvor genannten, einige der Rahmenbedingungen, die offenbar zur politischen Entscheidung geführt haben, den JC Barmbek (wieder) zu eröffnen und machen deutlich: Bildungsförderung als Argument tauchte nicht (explizit) auf. Die Eröffnung selbst wurde allerdings begleitet und vorbereitet von einem Beteiligungsprozess, der von Gesprächen und Fragebögen zu Interessen und Wünschen der Jugendlichen über Collagen bis hin zu Workshops ein breites Spektrum an Partizipation ermöglichen sollte, wie ein dazu vom Bezirksamt veröffentlichtes Heft berichtet (vgl. Bezirksamt Hamburg-Nord 2011, S. 8 ff.). Tatsächlich wurden einige der Vorschläge von und mit den Jugendlichen, z.B. zur Gestaltung der Räume, umgesetzt. So befindet sich im Eingangsbereich ein „schwarzes Brett“, „mit Bildern von was man da so in dem Club gemacht hat“ (ebd., S. 20) oder einen großen (Veranstaltungs-)Raum mit Spiegelwand für Tanzgruppen u.ä. Auch der 'offene Bereich' entspricht in einigen Punkten den Vorstellungen der Jugendlichen, zudem wurden die Wände z.T. gemeinsam farbig und künstlerisch gestaltet (vgl. ebd., S. 21).

Das hauptamtliche pädagogische Personal besteht aus einem Diplom-Sozialpädagogen als Leitung und zwei Erziehern, dazu kommen einige Honorarkräfte, die häufig spezielle Angebote (z.B. eine Mädchengruppe) machen oder das Team im Alltag und auf Ausflügen etc. unterstützen.

Sowohl die Drucksache als auch das Info-Heft betonen die Wichtigkeit der Kooperation mit den umliegenden Schulen. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass zugunsten des JC Barmbek das ehemalige HDJ Flachsland in Barmbek-Süd geschlossen wurde, nicht zuletzt, weil letzteres nicht ausreichend nah an Schulen lag. Der JC Barmbek dagegen befindet sich in enger Nachbarschaft mehrerer Schulen, darunter zweier Stadtteilschulen und zweier Gymnasien. Wie Deinet und Icking in ihrem Handbuchartikel über die Kooperation zwischen OKJA und Ganztagschule resümieren (vgl. Deinet/Icking 2013, S. 399), bringt die Zusammenarbeit auch dem JC Barmbek regelmäßig recht große Besucherzahlen und stärkt die Vernetzung im Stadtteil. Jedoch beklagen die Pädagog_innen im Jugendclub häufig, als gefügiger Dienstleister statt als Partner auf Augenhöhe angesprochen zu werden. Konkret zeigen sich solche Probleme u.a. dann, wenn bspw. im Fußballkurs im Jugendclub auf die Anwesenheitskontrolle der dafür im Ganztagsbetrieb angemeldeten Jugendlichen bestanden wird.

Nicht zuletzt weil diese Problemlage ein wesentlicher Anstoß für mein Projekt war, halte ich es an dieser Stelle für angebracht, einige theoretische Grundlagen zur OKJA hinsichtlich des Bildungsbegriffs und der Besonderheiten des pädagogischen Handelns in diesem Feld in Ab-

grenzung zur Schule anzureißen. Mit diesem Überblick soll zugleich auch die theoretische Basis der nachfolgenden Ausführungen zu den Methoden meiner Forschung gelegt sein.

2.2 Sozialpädagogik und Offene Kinder- und Jugendarbeit – theoretische Eckpunkte

Ich schließe mich Helmut Richter an, wenn er in seinem Werk über Grundlegungen, Institutionen und Perspektiven der Sozialpädagogik den Gegenstand dieser als die außerschulische und 'außerfamiliäre' Jugendbildung bestimmt (vgl. Richter 1998, S. 17 f.). Bei der Klärung des Bildungsbegriffs betont Richter den interaktiven, dialogischen Aspekt und macht damit deutlich, dass Bildung konstitutiv vom Willen „zur selbstbewussten Mitgestaltung“ (ebd., S. 22) auf beiden Seiten abhängt. Im Verlauf seiner Argumentation zeigt er auf, dass die Unterstellung von Mündigkeit in der Interaktion nicht nur für eine gelebte Demokratie, sondern ebenso für die Bildung (als und zum Demokraten) und damit für jede Pädagogik, die mehr sein will als Dressur oder (noch so gut gemeinte) Expertenherrschaft, unumgänglich ist (vgl. ebd., S. 43 ff.). Unter Bezugnahme auf Jürgen Habermas' Gesellschaftstheorie und der darin entfalteten Universalpragmatik² konzipiert Richter den sogenannten „pädagogischen Diskurs [...] in der Form einer *freiwilligen, angeleiteten Selbstreflexion* auf der Basis *wechselseitig unterstellter Mündigkeit* als den Kernbereich des pädagogischen Grundgedankengangs“ (ebd., S. 69). Der von Habermas diagnostizierten 'Kolonialisierung' der eigentlich kommunikativ strukturierten Lebenswelt durch die systemischen Imperative Macht und Geld setzt Richter in seinen Ausführungen die Demokratiebildung durch Vereine auf der Plattform einer kommunalen Öffentlichkeit entgegen. Eine solche Bildung (in) der Kommune, die im Kleinräumigen die Aspekte von Arbeit *und* Interaktion umfassen sollte, befördere eine Identität als demokratische_r Mitgestalter_in der Gesellschaft (vgl. ebd., S. 187 ff.). So könnten sich „die einzelnen Adressaten von Rechtsnormen zugleich in ihrer Gesamtheit als vernünftige Urheber dieser Normen verstehen“ (Habermas 1992, S. 52) und der Entfremdung entgegenwirken.

Wie Benedikt Sturzenhecker und Elisabeth Richter auch unter Verweis auf den rechtlichen Rahmen der Jugendarbeit (insb. § 11 SGB VIII) verdeutlichen, ist Demokratiebildung jedoch dem Anspruch nach nicht allein auf Jugendvereinsarbeit beschränkt (vgl. Sturzenhecker/Richter 2011, S. 105 ff.), sondern müsse ebenso Leitgedanke der OKJA sein. In seinem neuen Werk über die Förderung gesellschaftlichen Engagements benachteiligter Jugendlicher

2 Die Universalpragmatik gilt plakativ gesagt als unhintergebares 'Naturgesetz' jeder menschlichen Rede. Mit jedem Sprechakt erhebt eine redende Person die Geltungsansprüche auf Wahrheit, (normative) Richtigkeit, Wahrhaftigkeit und Verständlichkeit; dies ist somit eine (sub)kulturübergreifende Gemeinsamkeit aller Menschen.

in der OKJA zieht Sturzenhecker erkennbare Verbindungslinien zwischen Richters 'Kommunalpädagogik' und der selbstbewussten Aneignung von Gesellschaft in der offenen Arbeit. Auch ein Jugendhaus biete eine Öffentlichkeit in kommunaler Einbettung und eröffne potenziell gerade benachteiligten Jugendlichen Wege zum gesellschaftlichen Mitgestalten (vgl. Sturzenhecker 2015, S. 65 ff.). Das zeigt, welche Relevanz auch der OKJA in puncto Demokratiebildung, wie sie hier verstanden wird, zukommt. Bildungstheoretisch ist damit eine wichtige Grundlage dieser Arbeit gelegt, auch wenn im Verlauf noch weitere Aspekte hinzukommen bzw. betont werden.

Bereits jetzt ist erkennbar, dass der Bildungsbegriff der OKJA, wie er hier verstanden wird, sich unterscheidet von „einem schulisch verengten Bildungsverständnis“ (Sting/Sturzenhecker 2013, S. 376), welches die außerschulische Pädagogik häufig zum 'Handlanger' schulischen Kompetenzerwerbs degradiert.

Der Blick auf strukturelle Charakteristika der OKJA, wie bspw. Sturzenhecker sie in Beziehung zu möglicher Demokratiebildung setzt, verdeutlicht noch einmal wesentliche Unterschiede zur Schule und zeigt gleichsam häufig noch ungenutzte Potentiale demokratischer Bildung auf (vgl. Sturzenhecker 2011, S. 134 ff.). In Schulen nicht oder kaum gegebene Prinzipien wie *Freiwilligkeit* (der Teilnahme und Geselligkeit) und *Offenheit* (der Inhalte, Methoden und Zielgruppen) bilden gute Voraussetzungen für demokratische Praxis, zumal letztere, so Sturzenhecker, eine gewisse *Diskursivität* zur Folge haben müsste, in Form der Notwendigkeit wechselseitiger Abstimmung und Klärung von Interessen. Das *Fehlen institutioneller Machtmittel*, etwa durch Benotung etc., könne Verbindlichkeiten verhindern, andererseits aber auch Demokratie befördern, indem die Pädagog_innen sich auf die Interessen der Jugendlichen einlassen müssten: eine Gelegenheit für demokratische Aushandlung (vgl. ebd., S. 134 ff.).

Als öffentlich geförderte Einrichtung steht die Jugendarbeit in der Pflicht, ihr (pädagogisches) Handeln in Hinblick auf die im KJHG beschriebenen Ziele zu rechtfertigen (vgl. Müller/Schmidt/Schulz 2008, S. 16). Gerade die in der Jugendarbeit so wichtigen informellen Bildungsprozesse entzögen sich allerdings der klaren Evaluation (vgl. ebd., S. 14 ff.). Das, was in der OKJA an Bildung passiert, lässt sich nicht mit Verweis auf formale oder direkt überprüfbare Qualifikationen und Kompetenzen legitimieren.³ Müller, Schmidt und Schulz zeigen in ihrem Werk „Wahrnehmen können“ auf, dass Rechtfertigungszwänge die OKJA in die heikle Situation bringen kann, sich einer ähnlichen Logik der Legitimation zu

3 Ich stimme mit Werner Thole überein, dass Bildung, die sich auf (messbaren) Kompetenzerwerb beschränkt, sich generell „einem Trainings- und Technisierungsverdacht zu stellen“ (Thole 2011, S. 74) hätte, egal ob schulisch oder außerschulisch.

bedienen wie Schule. Wenn nämlich entweder pädagogische Angebote in ihre möglichen Lerneffekte aufgeschlüsselt werden oder gezeigt wird, in welcher Weise die Pädagog_innen Themen der Jugendlichen aufgreifen und in Projekte 'verwandeln', so beschneide das die legitimierbare Bildung auf das, was an die Jugendlichen herangetragen wird – das 'gelingende Projekt', von den Fachkräften initiiert, wird dabei zum Maßstab für Qualität. Alles, was in der Jugendarbeit sonst passiert, falle jedoch aus diesem Maßstab heraus (vgl. ebd., S. 16 ff.).

Dem, 'was sonst so passiert', haben die eben genannten Autor_innen und in jüngerer Zeit, mit dem Fokus auf gesellschaftliches Engagement auch Sturzenhecker, eigene Bücher gewidmet. Diese Tatsache belegt nicht nur die Bedeutsamkeit dieser Thematik für die OKJA, sondern beeinflusste auch wesentlich die Wahl meines 'Projektes' im Praktikum. Aus diesem Grund möchte ich die Kerngedanken dieses Herangehens im folgenden Abschnitt nicht isoliert, sondern explizit im Zusammenhang mit meiner Projektidee vorstellen.

2.3 Die Suche nach Handlungsfähigkeit – über die Entstehung meines Projekts

Der Gedanke an ein Praktikum in der OKJA war für mich in mehrfacher Hinsicht spannend und herausfordernd. Abgesehen von dunklen Erinnerungen an einen JC aus meiner eigenen Kindheit hatte ich bisher noch keine Erfahrungen mit OKJA. Pädagogische Erfahrungen hatte ich bis dahin hauptsächlich gesammelt in der Begleitung von Schüler_innen mit körperlicher und geistiger Behinderung in einer Sonderschule und im Umgang mit Kindern vom Kindergartenalter bis zum Grundschulalter bei einem Praktikum in einer Kita mit Hortbereich sowie meiner Tätigkeit als Hausaufgabenhilfe in selbigem. Auch das Halten von diversen Tutorien zu erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen an der Universität war in puncto pädagogisches Handeln etwas deutlich anderes als ich es im JC Barmbek erwartete. Mein theoretisches Wissen über OKJA war in seiner Begrenztheit dennoch zwiespältig. Gerade der Aspekt fehlender Verbindlichkeiten stimmte mich in Fragen der Demokratiebildung skeptisch gegenüber dieser Art von Pädagogik. Ein persönliches Hindernis schien mir außerdem meine Angst zu sein, ich könnte von den Jugendlichen, die ja gar nicht so viel jünger sind als ich, nicht anerkannt werden, weder als 'Begleiter' noch als 'Autorität', schließlich verfüge ich kaum über 'autoritätsstiftende' körperliche Merkmale wie Größe und Kraft oder eine durchdringende Stimme. Zudem hielt ich mich nicht gerade für 'cool' im Sinne der Jugendlichen. Mein Kleidungsstil und Musikgeschmack müssten ebenso große Hürden sein wie die Tatsache, dass ich weder ein Smartphone besitze, noch bei facebook oder anderen bekannten sozialen Netzwerken angemeldet bin, dachte ich. Diese Ängste zeugen von Vorur-

teilen meinerseits, die nicht nur der Theorie, sondern auch inzwischen meinen praktischen Erfahrungen widersprechen.⁴ Dennoch wurde ich diese Vorurteile bis zu Beginn des Praktikums nicht ganz los.

Die Erfahrung war, wie bereits angedeutet, eine andere. Statt ständiger Anspannung erlebte ich häufig große Entspannung, anstelle ständigen Verwickeltseins in Konflikte und den Kampf um Anerkennung erlebte ich oft ein sehr friedliches Zusammenleben verschiedenster Jugendlicher und von Beginn an meist freundliche Anerkennung und nicht selten Interesse mir gegenüber, gar nicht so sehr verschieden von der Kita.

Zeitweise jedoch wurde die 'Entspannung' schwer zu ertragen. Es gab Stunden, in denen kein_e Jugendliche_r erkennbar mehr von uns Pädagog_innen verlangt hätte als einen Fußball oder die Tischtennisschläger. Ich fühlte mich häufig überflüssig. Die anderen Pädagog_innen schienen vertraut mit diesen Bedingungen und füllten die Leerzeiten zwar auch mit Planung von Projekten, aber häufig ebenso mit Gesprächen über Fußball oder andere private Interessen. Dies waren gute Gelegenheiten, sich gegenseitig kennenzulernen, selten jedoch war die Rede von pädagogischen Problemstellungen und Aufgaben im JC. Wenn ich dann die Rede auf pädagogische Themen lenkte, bekam ich oft recht plakative und allgemeine Aussagen zu hören – so war z.B. klar: die Jugendlichen heute sind anders als früher, nicht mehr so leicht bei der Stange zu halten, auf Entertainment getrimmt. Die Schule als notwendiger Kooperationspartner und die unsäglich trägen Abläufe in den Ämtern, so hieß es dann oft, kämen zu den ohnehin chronischen Geldnöten erschwerend hinzu. Ohne Zweifel trifft vieles davon zu und vielleicht hätte ich bei den Kolleg_innen noch mehr, notfalls 'provozierend', nachfragen sollen. So nun litt ich zeitweise unter Langeweile und fast immer unter dem gefühlten Mangel an Handlungsalternativen. Was Burkhard Müller in seinem Handbuchartikel unter der Frage „Siedler oder Trapper“ (Müller 2013, S. 23 ff.) diskutiert, trifft recht genau mein Erleben von der Situation im Jugendclub: Ich muss allenfalls (gekonnt) *reagieren*, wie ein 'Trapper' auf unbekanntem Terrain und kann nur selten *agieren* wie der 'Siedler' in seiner sicheren und bekannten Siedlung (vgl. ebd.). Für die Alternativen im Reagieren fehlte mir aber häufig noch, im Nachhinein betrachtet, das Repertoire an möglichen Beobachtungs- und Deutungskategorien, das ich mir erst im Verlauf der Praxis aneignete. Trotz vieler spannender, schöner und pädagogisch vielleicht wichtiger Momente, etwa beim Kanu- oder BMX-Fahren sowie im Didgeridoobaukurs, den ich als Projekt in der Hoffnung anbot, endlich auch bewusster agieren zu können, blieb ich

4 Schon die Praktikumsberatung an meiner Fakultät zeigte mir, dass man diese vermeintlichen Schwächen auch als Stärken betrachten könne, nämlich in ihrem Potential, Klischees von Männlichkeit oder gesellschaftliche Erwartungen an junge Menschen zu durchbrechen und für kritische Reflexion zu öffnen.

unzufrieden mit meinem Handeln.

Die Lektüre von „Wahrnehmen können“ (Müller/Schmidt/Schulz 2008) und schließlich Abstimmung meines Praktikumsprojekts mit dem betreuenden Dozenten brachten eine Wende. In einer früheren, von mir als Begleitseminar zum Praktikum gewählten Veranstaltung hatten wir in Teams Sozialraumanalysen durchgeführt und nach Bildungsthemen der Kinder und Jugendlichen geforscht. Nun kam ich auf die Idee, etwas ähnliches auch im JC Barmbek zu tun.

Kerngedanke von „Wahrnehmen können“ ist, wie der Titel nahelegt, die Bedeutsamkeit genaueren bzw. intensiveren Beobachtens und Wahrnehmens von *alltäglichen* Bildungsgelegenheiten für die Praxis der Jugendarbeit (vgl. ebd., S. 47 ff.). Bildungsförderung, stets ohne die Gewissheit tatsächlicher Bildungswirkung, beginne bereits darin, den Alltag der Jugendarbeit mit wachen Augen wahrzunehmen, um Chancen zu entdecken und darauf angemessen 'antworten' zu können. Es bedürfe dazu einer Achtsamkeit, die sich auch irritieren lassen muss und die die Vielschichtigkeit von Bildungsgelegenheiten nicht vorschnell durch Planung einebnnet (vgl. ebd.). Ein kurzes Beispiel aus meinem Praktikum soll das verdeutlichen: *Robert⁵ und Lasse, beide 14 Jahre alt, sitzen im offenen Bereich auf dem Sofa, zwischen ihnen das einzige anwesende Mädchen in ihrem Alter, Lara. Aus einem anfänglichen Kartenspiel heraus entwickelt sich die Situation zunehmend in ein 'Körperspiel'. Die Jungen raufen sich lachend untereinander und berühren dabei immer häufiger, eventuell bewusst, auch Lara, die ebenfalls belustigt scheint. Als die beiden Jungs sie dann nach einiger Zeit festhalten und auskitzeln, ergreift mich die Unsicherheit, ob die Situation für Lara nicht langsam zu unangenehm wird. Ich kann ihre spaßigen Hilferufe nicht mehr klar von echten unterscheiden und fühle mich verantwortlich, etwas zu tun. Meinen Aufforderungen an die Jungs, sie mögen vorsichtiger sein und Laras Grenzen akzeptieren, folgen nur kurze Unterbrechungen des Geschehens, dann geht es weiter wie zuvor. Etwas hilflos versuche ich mich dem Handlungszwang kurz zu entreißen und beobachte die Situation weiter – soll ich schützend eingreifen und die Sache beenden? Die Rauferei und das Anfassen von Lara, so interpretiere ich, scheint mir eine Form zu sein, in der die beiden halb verstohlen, halb spielerisch ihr Interesse an Lara (oder generell am anderen Geschlecht) zeigen und austesten. Diesen Gedanken im Hintergrund entscheide ich mich zu einem erneuten Vorstoß, denn ich fühle mich nach wie vor unwohl mit der Heftigkeit des Umgangs. Ich sage in etwa: „Jungs, hört mir mal zu! Es ist ja schön, wenn ihr Interesse an Mädchen habt, nur müsst ihr das den Mädchen wahrscheinlich ein bisschen anders zeigen als so, wenn ihr mal ne*

5 Alle Namen aus Beispielen entsprechen aus Gründen der Anonymisierung nicht den wirklichen Namen.

Freundin haben wollt.“ Die Jungs werden still und Lara stimmt mir zu, sie grinst. Robert läuft daraufhin zum Kicker und Lasse beginnt, mir gegenüber laut seine Ansicht darüber zu schildern, wie man mit Frauen umzugehen habe...

An diesem Beispiel wird deutlich, wie alltägliche Handlungsmuster vorschnell Bildungsgelegenheiten unterbinden können. Die scheinbar eskalierenden Raufereien unter Verweis auf das Verbot von Gewalt zu beenden, wäre naheliegend und recht typisch gewesen. Doch nahm mein Vorstoß, so spontan und undurchdacht er auch war, das von mir entdeckte Thema versuchsweise auf und traf, so interpretiere ich es, tatsächlich einen relevanten Aspekt der Situation. Das wiederum führte in Ansätzen zu einem bewussteren Austausch über den Umgang von Jungs mit Mädchen. Da ich in solcherlei Gelegenheiten nicht nur eigene Handlungsfähigkeit, sondern auch das besondere Potenzial der OKJA gegenüber Schule entdeckte, wollte ich dazu etwas genauer forschen. Vielleicht ließen sich die Ergebnisse sogar in ein Thesenpapier zur Vertretung des JC Barmbek gegenüber den 'übermächtigen' Schulen überführen, hoffte ich. Der Leiter der Einrichtung, mein 'Anleiter' im Praktikum, stimmte diesem Projektvorschlag zu.

Damit war die *Fragestellung* des 'forschenden' Teils klar: *Was sind die Bildungsthemen und wo ergeben sich Bildungsgelegenheiten im Alltag der OKJA im JC Barmbek?*

Bevor ich jedoch die Ergebnisse des Projekts vorstelle, gebührt der Frage nach den angewandten Forschungsmethoden eine kurze Diskussion.

3. Konzeption und Durchführung des Forschungsprojektes

Mein Forschungsprojekt bewegte sich auf der Grenze zwischen Forschung und Praxis. Die Auswahl der Einrichtung, sowie die Beschränkung auf eben diese gehörten selbst nicht zum Forschungsprozess, sondern waren zuvor getroffene Entscheidungen. Das Ziel war zudem nicht allein der Erkenntnisgewinn, sondern darüber hinaus auch die Überführung der Erkenntnisse in Projekte oder zumindest in 'Antworten' auf die von mir gefundenen Bildungsthemen. Zwar ist eine direkte Anwendung von Forschungsergebnissen illusorisch, wie auch Cloos und Schulz in ihrem Artikel über die Methodologie einer Kinder- und Jugendarbeitsforschung betonen (vgl. Cloos/Schulz 2011, S. 258 f.). Dennoch ist laut ihnen gerade in letzter Zeit zu beobachten, wie sich eine Praxis herausbildet, die selbst forschungsorientiert arbeitet und dabei auch eigene Verfahren entwickelt. Bezugsrahmen sei dabei häufig die ethnographische Feldforschung (vgl. ebd., S. 258 ff.). Das Werk „Wahrnehmen können“ (Müller/Schmidt/Schulz 2008) und in neuerer Zeit auch Sturzenheckers Bände über gesellschaftliches Engagement benachteiligter Jugendlicher in

der OKJA (vgl. Sturzenhecker 2015) verstehe ich in diesem Sinne als Beiträge nicht allein zur Erforschung von Bildungsthemen, sondern ebenso als Anregungen für eine Praxis, die über forschende Ansätze das Alltägliche verfremden und auf dieser Grundlage den Kindern und Jugendlichen im Dialog über die 'Entdeckungen' Bildungsgelegenheiten eröffnen kann. Der Beitrag der Forschung ist in diesem Sinne nicht die Handlungsgewissheit der Pädagog_innen oder der Nachweis von Bildungswirkungen, sondern gerade die Verunsicherung durch Mehrdeutigkeiten, die uns in den Dialog mit den Betroffenen drängt (vgl. Cloos/Schulz 2011, S. 260) und die die Bildung zu einer wechselseitigen macht.

3.1 Forschungsmethoden

Wie bereits angedeutet spielt die ethnographische Feldforschung eine wichtige Rolle in den Werken, die ich als Bezugsrahmen ansehe. Auch aufgrund meiner Doppelrolle als Pädagoge und Forscher schienen mir diejenigen Ansätze als besonders geeignet, die die Verstrickung des Forschenden in den Prozess reflektieren und sogar als besondere Stärke nutzen. Friebertshäuser und Panagiotopoulou begründen die Eignung ethnographischen Herangehens gerade für komplexe 'Felder' mit ihrer Offenheit durch den Verzicht auf vorgefertigte Kategorien und durch die Vielfalt an Methoden (vgl. Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2013, S. 301 ff.).

3.2 Erhebung

Kernstück ethnographischer Forschung sei bei aller methodischen Vielfalt die *Teilnehmende Beobachtung*, die die auch emotionale Aneignung des zu erforschenden Feldes in Hinblick auf die Räume sowie Regeln für Umgang und Sprache involviere (vgl. ebd., S. 309 f). Auch für das vorliegende Forschungsprojekt trifft das zu. Die Analyse der Dokumente über den JC, die Drucksache und das Infoheft, könnte man auch im Sinne ethnographischer Forschung als *Dokumentenanalyse* bezeichnen (vgl. ebd., S. 311). Eher 'nebenbei' sammelte sich zudem das eine oder andere „*alltagskulturelle Material*“ (ebd.) an wie z.B. eine 'Keks-Bewertungstabelle', ein Wunschzettel (den ich einsehen, jedoch nicht behalten durfte), 'Loom-Bänder', von Jugendlichen beim Kanufahren aus Kanälen gefischte Gegenstände usw. Zentrales Hilfsmittel war für mich dabei ein kleines Heftchen, mein „Forschungstagebuch“, das ich fast immer bei mir trug und in dem ich kurze Beobachtungsprotokolle und Skizzen anfertigte, sowie erste Gedanken dazu formulierte. Kriterien waren vor allem die 'W-Fragen' (wer, wo, wann, wie, was). Die ethnographische Feldforschung trennt Beobachtung und Interpretation so gut wie möglich voneinander, um intersubjektiv nachvollziehbare Ergebnisse

zu produzieren (vgl. ebd, S. 313) und auch in „Wahrnehmen können“ wird dieser Anspruch erkennbar (Müller/Schmidt/Schulz 2008, S. 45). Um die Schwierigkeiten unvoreingenommenen Beobachtens wissen auch Sturzenhecker und Schwerthelm, die in ihrem bereits erwähnten 'Praxisbuch' eigens zu diesem Zweck Methoden zum reflektierten Umgang damit vorschlägt (vgl. Sturzenhecker/Schwerthelm 2015, S. 73 ff.). Statt schon im (häufig eiligen) Protokollieren von Situationen sich dem Anspruch von Neutralität zu unterwerfen und sich damit selbst im Schreiben zu bremsen, schlägt er vor, zunächst lieber vorurteilsbelastet zu schreiben als gar nicht, ein sehr hilfreicher Vorschlag auch für meine Protokolle. Erst in einem zweiten Schritt gelte es dann, die eigenen Vorurteile und Deutungen zu entdecken und zu hinterfragen, bspw. indem jede (vorschnelle) Deutung im Protokoll mit einem „[Zack]“ markiert wird (s.u. für ein Beispiel aus meinen Protokollen). Neben dem Abbau von Blockaden ist der zweite große Vorteil dieses Vorgehens, dass der/die Forscher_in damit auch eigene emotionale Verstrickungen deutlicher erkennen und reflektieren kann (vgl. ebd.).

3.3 Auswertung

Die Auswertung der Protokolle und anderer Dokumente stellte mich aufgrund des Fehlens klarer vorgefertigter Kategorien vor besondere Herausforderungen, weil das von mir gesammelte Material zunächst meist sehr unspezifisch war, eine Ansammlung von oft tendenziösen Beobachtungen. Ich musste, neben der Reflexion meiner Vorurteile, Kriterien finden, nach denen ich meinen deutenden Blick einschränken konnte und daraufhin im 'Antworten' auf die Jugendlichen meine Deutungen im Sinne des eingangs beschriebenen pädagogischen Diskurses dialogisch austesten.

Zur Orientierung für die Auswertung suchte ich bestimmte strukturierende Fragestellungen, die mir bspw. die zitierten Werke von Sturzenhecker und Müller et al. nahelegten. Interessant schien mir u.a. der Fokus auf ästhetische Aspekte, die etwa Sturzenhecker aus der Milieuforschung gewinnt und die im Übergang vom Privaten zum Öffentlichen als *politisches Handeln* angesehen werden können (vgl. Sturzenhecker 2013, S. 157 ff.):

„Konkret: meine Kleidung; die Musik, die ich höre und deren Texte ich gut finde; die Stars, die ich favorisiere; mein Straßenslang; meine Gesten; meine Computerspiele ... drücken aus, wer ich bin und sein möchte, wie und mit wem ich lebe und wie ich mich und meine/unsere Welt sehe und gestalte.“ (ebd, S. 158)

Dieses Zitat soll als Anhaltspunkt dafür dienen, was man als 'Hintergrundfolie' aller meiner Auswertungsbemühungen verstehen könnte: Die Kinder und Jugendlichen, so negativ ihr Handeln auch auffallen mag, drücken sich aus, sprechen zu uns und hoffen auf Antworten,

auf Resonanz (vgl. Sturzenhecker/Schwerthelm 2015, S. 141 ff.), die ihnen zeigt, dass sie in dieser Welt etwas (positives) bewirken können – eine Erfahrung, die offenbar gerade für benachteiligte Kinder und Jugendliche nicht selbstverständlich ist (vgl. ebd.). Somit stehen meine Deutungsbemühungen unter dem Stern, ein möglichst breites Spektrum an Verstehensangeboten aus dem Material zu finden, um dann für die Resonanz eine begründete Auswahl treffen zu können.

In meiner Rolle als Pädagoge galt es im Alltag häufig, schnell zu reagieren. Auch wenn ich mich in solchen Momenten nicht streng an das wissenschaftliche Vorgehen halten konnte, so bemerkte ich doch mit der Zeit und der Übung einen veränderten Blick auf das Handeln der Jugendlichen, der mir, so deute ich es, ein differenzierteres Reagieren ermöglichte. Im Folgenden möchte ich also auch solche im Nachhinein protokollierten Situationen deuten, in denen ich nicht streng die Kriterien beachtete, sondern schnelle, aber begründete Entscheidungen zu meiner Resonanz traf, zumal die Interpretation wiederum neue Resonanzen zur Folge haben kann.

Folgende Fragen und Kriterien, die ich wesentlich „Wahrnehmen können“ und dem zwei-bändigen Werk von Sturzenhecker und Schwerthelm (2015) verdanke, leiteten die Auswahl und die Auswertung maßgeblich, wenn auch in veränderlichen Gewichtungen:

1. Auswahl von Situationen, die

a) häufiger auftreten, b) den Eindruck starker Involviertheit der Jugendlichen nahelegen, c) mich als Fachkraft besonders beschäftigen/irritieren/überraschen, d) konflikthaft erscheinen, e) besondere Bildungsgelegenheiten zu enthalten scheinen.

2. Auswertung auf der Grundlage der Fragen:

a) Welche Verzerrungen meines Blickes, welche Abwertungen kann ich erkennen und was kann ich der eventuellen Abwertung entgegensetzen? b) Was wollen die Kinder/Jugendlichen ausdrücken, worum geht es ihnen? c) Welche 'Anfragen' stecken womöglich (versteckt) in den Handlungen der Kinder und Jugendlichen? d) Welche Bildungsthemen lassen sich aus diesen womöglich gewinnen? [Am Übergang zur Praxis: e) Welche Antworten entsprächen den Deutungen am besten? f) Welche Antworten habe ich ggf. gewählt?]

4. Ergebnisse und Deutungen

Da dieser Bericht kein reiner Forschungsbericht ist, sondern als Praktikumsbericht auch besonderes Augenmerk auf Selbstreflexion legt, zähle ich im Folgenden bereits die Reflexion über Beobachtungsprotokolle mit bestimmten Methoden als Ergebnisse. Mit diesen exemplarisch beginnend möchte ich übergehen zu inhaltlichen Deutungen einiger

Beobachtungen und schließlich die Resonanz diskutieren, die ich real gegeben habe bzw. hätte geben können oder sollen.

4.1 Vorschnelle Deutungen erkennen und reflektieren

Folgende Situation ereignete sich an einem 'normalen' Nachmittag in einem kleineren Mehrzweckraum des JC, beteiligt waren vier Jugendliche im Alter von 14 Jahren, D., einer der Pädagogen des JC und ich. Alle mit [Zack] markierten Stellen weisen auf vorschnelle Deutungen meinerseits hin (vgl. Sturzenhecker/Schwerthelm 2015, S. 90 ff.):

D. und Sandra sitzen konzentriert am 1500-Teile-Puzzle als ich den Raum betrete. Auf der Couch daneben hängen Joris und Lara auf der Couch ab [Zack 1: „Abhängen“ ist im Kontrast zum Puzzeln nicht nur unkonkret, sondern auch abwertend, ich gucke nicht genauer hin und verpasse vielleicht höchst spannende Vorgänge]. Ich werde von Sandra sofort zum Puzzeln eingeteilt, sie macht es sich leicht und versorgt mich nun mit Teilen, die farblich zu passen scheinen [Zack 2: Unterstellung: Sandra will sich's leicht machen und mir die schwere Arbeit überlassen; vielleicht hält sie sich einfach für hilfreicher in ihrem 'neuen Job']. Nun macht sich auch Robert bemerkbar, der am Laptop des JC sitzt und sich Youtube-Videos von PC-Spielen anschaut. Er kramt, scheinbar auf der Suche nach etwas, aus seiner Schultasche einige Zettel heraus, die sich als benotete Tests in Mathe und Deutsch herausstellen und sagt, damit herumwedelnd: „Guckt mal, wie dumm ich bin, hehe, ich habe hier nur eine G3!“ Lara und Joris steigen darauf ein und greifen sich die Tests. Lara sagt nach kurzer Begutachtung Dinge wie: „Das ist doch voll einfach!“ oder „Das sind dumme Flüchtigkeitsfehler!“, woraufhin Robert noch zustimmend lacht. Mir behagt die Situation zunehmend weniger und ich frage mich, worauf sich Robert da schon wieder einlässt [Zack 3: Ich spreche Robert hier die Fähigkeit ab, Konsequenzen seiner Handlungen abzusehen und entmündige ihn als typisches armes Opfer – dabei hat er selbst entschieden die Tests zu zeigen]. Die Situation eskaliert tatsächlich [Zack 4: der Hinweis auf meine korrekte Prognose unterstreicht die Opferrolle Roberts zusätzlich und bestärkt meine Rolle als Besserversteher] zusehends, Joris wird beleidigend und ruft: „Sag mal wie dumm bist du eigentlich!?“ Statt auszurasten [Zack 5: meine typische Erwartung von Robert in problematischen Situationen; „Ausrasten“ deutet zudem abwertend einen Kontrollverlust an] setzt Robert sich Kopfhörer auf und versucht scheinbar, die Beschimpfungen zu ignorieren. Ich suche derweil aufgeregt und wütend auf die beiden [Zack 6: entsprechend der Opferrolle Roberts werden die beiden anderen Beteiligten nun zu Täter_innen, die nur das Böse wollen – ich sehe in diesem Moment nicht, was sie sonst evtl. ausdrücken wollen, etwa eigene

Zukunftsängste im Konkurrenzdruck...] *nach den richtigen Worten* [**Zack 7**: Ich unterstelle, mit 'den richtigen Worten' könnte ich als Pädagoge die Situation quasi allein 'retten'] *und entschieße mich zu sagen: „Ihr klingt gerade wie die schlimmsten Lehrer überhaupt!“ D. Stimmt mir nachdrücklich zu und die Lage beruhigt sich* [**Zack 8**: Vielleicht wurde die Lage hier aber auch nur machtvoll beendet und die relevanten Themen nur unterdrückt].

An diesem Beispiel wird deutlich, wie die angewandte Methode den Blick erweitern kann. Indem die markierten Stellen Hinweise auf verzerrte oder einseitige Wahrnehmungen geben, erlauben sie eine bewusstere Positionierung dazu. Alternative Deutungen sind nun zugänglicher: Statt einer Situation, in der eine böse Seite sich gegen ein hilfloses Opfer verschwört und erst der Pädagoge wieder Recht und Ordnung herstellt, könnten weitere Lesarten in andere Richtungen gehen, eine Umwertung der Abwertung anstrebend (vgl. ebd., S. 94 f.). Unter den Fragestellungen „Was drücken die Jugendlichen durch ihr Handeln aus?“ und „Welchen gesellschaftlichen Bezug hat die Situation?“ könnte man das Thema dieser Auseinandersetzung, vielleicht das Bildungsthema, „Schule, Leistungsdruck, Konkurrenz und Anerkennung“ nennen. Joris und Lara streben wie Robert einen Realschulabschluss an, haben aber auch Freunde und Bekannte, die Gymnasien besuchen. Womöglich wollte Robert mit seinem Verhalten gegenüber seinen mäßigen Schulnoten nicht nur Aufmerksamkeit erregen, sondern andeuten, dass ihm andere Dinge wichtiger sind als Noten, dass er die Abwertung, die er schulisch erfährt, mit Humor nimmt und trotzdem eine selbstbewusste Person sein kann. Demgegenüber tendieren Lara und Joris dazu, so die Deutung, sich im Vergleich mit Robert aufzuwerten. Sie kritisieren dabei nicht den schulischen Leistungsdruck, sondern verbleiben beim Reden in dessen Logik. In so fern könnte meine Reaktion, sie mit den 'schlimmsten Lehrern' zu vergleichen, ihnen das gespiegelt haben. Das Thema scheint nun beendet zu sein. Die Beruhigung der Lage könnte ein Nachdenken auf Seiten von Lara und Joris andeuten, aber ebenso gut könnte es ein Hinweis auf ein zu machtvolleres Eingreifen von gleich zwei Pädagogen sein. Interessant ist darüber hinaus die relative Zurückhaltung Sandras, die eigentlich Teil des beschriebenen Freundeskreises ist. Angesichts dieser Ungewissheit scheint es lohnenswert, dieses offenbar konfliktreiche Thema erneut zu thematisieren. Wie dies geschehen könnte, soll später diskutiert werden.

4.2 Beobachtungen auswerten, Bildungsthemen entdecken

Zunächst möchte ich nach dem Vorschlag Sturzenheckers und Schwerthelms (vgl. ebd., S. 105 ff.) einige ausgewählte Beobachtungen auf ihren Bezug zur Gesellschaft hin befragen,

um ggf. daraus Bildungsthemen zu gewinnen, die von den Pädagog_innen versuchsweise aufgegriffen werden könnten.

a) *Versteckspiel*: Während der Sommerferien, und noch kurz danach, kam es häufiger vor, dass einige 14jährige mit jüngeren Kindern (ca. 10-11 Jahre) Verstecken auf dem Gelände des JC spielten und dabei einen sehr involvierten Eindruck machten. Auch ich sollte stets mitspielen, was ich oft tat.

Möglicher gesellschaftlicher Bezug/Bildungsthemen: In Kontrast zum sonstigen, oft betont erwachsenen Verhalten der Jugendlichen stellt dieses 'Kinderspiel' womöglich die Frage nach der Kindheit. Darf/will ich noch Kind sein? Können die Erwachsenen das Kind in mir akzeptieren? Haben auch Erwachsene noch ein 'inneres Kind'? Dass diese Situationen insbesondere in den Schulferien auftraten, lässt vermuten, dass vielleicht auch die Schule hier indirekt zum Thema wird, nämlich in ihrer Abwesenheit: 'Fern' von Leistungsdruck und Zukunftsängsten, die das innere Kind 'verschütten', haben die Jugendlichen hier die Chance, ihr inneres Kind, vielleicht auch ihre Vergangenheit(?), zu thematisieren, ohne den Verlust ihrer Zukunft befürchten zu müssen.

b) *Kenterung mit dem Kanu*: An der zum JC gehörigen Kanustation können sich Kinder und Jugendliche, je nach Alter bzw. Erlaubnis der Eltern begleitet oder allein, kostenfrei Kanus leihen und die Alsterkanäle befahren. Toni und Leo (14 und 16 Jahre) fallen mir an einem Tag dort besonders auf, indem sie jammernd und lauthals ihre Erschöpfung bekundend, dazu völlig durchnässt und oberkörperfrei ein Kanu säubern gehen. Allerdings machen sie dabei sehr große Umstände und lassen sich viel Zeit. Ich ahme ihren leidenden Gang übertrieben nach, laufe wie ein unter Schmerzen gebeugter alter Mann neben ihnen, worauf die beiden lächeln und mir ausführlich von ihrem anstrengenden Bootsunglück berichten.

Möglicher gesellschaftlicher Bezug/Bildungsthemen: Das auffällig leidende Benehmen der beiden Jugendlichen und die ständige Betonung ihrer Wunden und Schmerzen deute ich als eine Selbstinszenierung als 'Helden' bzw. 'Abenteurer'. Damit sind gesellschaftlich relevante Themen angesprochen wie: Anerkennung für und Grenzen von (körperlicher) Leistungsfähigkeit und Opferbereitschaft, (männliche) 'Coolness' durch besondere Erfahrungen oder besonderen Mut, Mitleid für Leidende.

c) *Beeren sammeln im Viertel*: Bei einem der erwähnten Versteckspiele entdeckte ich reife Brombeeren bei meinem Versteck und pflücke mir einige ab. Als die anderen das mitbekommen, fangen sie auch an zu sammeln und zu naschen, das Versteckspiel ist scheinbar vergessen. Gemeinsam sammeln etwa fünf Kinder und Jugendliche und ich die Brombeeren auf dem Gelände in eine Schüssel, die einer der beteiligten Jungen geholt hat. Als wir keine

reifen Beeren mehr erreichen können, schlägt der selbe Junge vor, in der näheren Umgebung weitere Sträucher abzusuchen, er wisse genau, wo es welche gebe. Die anderen stimmen zu und bestehen darauf, mich dorthin zu 'führen'. So verbringen wir dann einige Zeit damit, das Viertel nach Brombeeren abzusuchen, während die Kinder und Jugendlichen mir nebenbei Orte zeigen, die sie gut kennen, z.B. ihren Wohnblock oder ihre alte Grundschule, und an denen sie sich gern aufhalten, z.B. ein etwas abgelegener Ort mit vielen Brombeersträuchern und vollständig besprayten Hauswänden, den man nur durch ein Loch in einem Zaun erreichen kann.

Möglicher gesellschaftlicher Bezug/Bildungsthemen: Neben dem Genuss der süßen Früchte aus eigener Ernte, was vielleicht Bezüge zu Themen haben kann wie Arbeit und Anerkennung/Lohn dafür, oder auch Kooperation im gemeinsamen Sammeln, sehe ich interessante Themen vor allem in der Führung durch das Viertel als Sozialraumaneignung: Wo und wie wohne ich, wo und wie wohnen andere? Welche Orte finde ich schön, welche weniger? Wohin kann ich mich zurückziehen, wenn ich allein sein will? Wie gut kenne ich mich in meinem Viertel aus? Wie bewege ich mich durch mein Viertel? Was gehört zu meinem Viertel (bzw. Sozialraum), was nicht?

d) *Tonstudio im Jugendclub:* Im Keller des JC befindet sich ein Tonstudio, das häufig von einer Gruppe Jugendlicher mit türkischen und afrikanischen Migrationshintergründen im Alter von 16-19 Jahren benutzt wird, die dort Hip-Hop-Beats und gelegentlich Texte komponieren, aber auch viel Zeit auf der Couch verbringen. Im Alltag inszenieren sie sich für meine Wahrnehmung häufig als (durchaus liebenswerte und dem JC loyale) 'Gangster'.

Möglicher gesellschaftlicher Bezug/Bildungsthemen: Mir scheint die Lage des Tonstudios, gewissermaßen im 'Underground', besonders attraktiv für die angesprochenen Jugendlichen zu sein. Themen, die darin, gepaart mit der Selbstinszenierung der Jugendlichen an der Grenze der Legalität, zu finden sind, könnten sein: Ästhetischer Selbstaussdruck: Wer bin ich, wer will ich sein bzw. wie sollen andere mich sehen? Was macht mich persönlich und uns als Clique aus, was ist unsere Identität und wie bezieht sich diese auf Räume? Auch lässt sich Gesellschaftskritik in den Beats und Texten erkennen, die häufig orientalische Klänge mit 'Gangsterrap-Elementen' verbinden und so auch z.B. kulturelle Fragen thematisieren ('Türke' sein in Deutschland, Rassismus, Geld und materieller Reichtum, Erfolg usw.).

Neben dem gesellschaftlichen Bezug und den Bildungsthemen möchte im nächsten Beispiel exemplarisch auch die Frage zu beantworten versuchen, welches Angebot bzw. welche Nachricht die beteiligten Kinder mir übermitteln wollten (vgl. ebd., S. 107 ff.).

e) *Meuterei im Kanu:* Einige Male geschah es, wenn ich Jugendliche und Kinder beim

Kanufahren als Aufsichtsperson und 'Steuermann' im Kanu begleitete, dass zwischenzeitlich eine 'Meuterei' entstand. Meist, wenn es darum ging, dass wir wieder zum Steg umkehren sollten (häufig aus Zeitgründen) oder die Jugendlichen nicht einverstanden waren mit auferlegten Grenzen (z.B. dem Verbot, die Außenalster zu befahren). In diesen Fällen hielten sie bspw. die Paddel so ins Wasser, dass ich als Steuermann es nicht gegen den Willen der anderen geschafft hätte, das Kanu zur Anlegestelle zurückzubringen. Meist lachten die Jugendlichen darüber, drehten sich zu mir um und sagten Dinge wie: „Na, was machst du nun?“.

Deutungen: Der *Sachinhalt* dieser Handlungen/Äußerungen scheint in dieser Art Beobachtung meist zu sein, nicht umkehren oder bestimmte Richtungen einschlagen zu wollen. Als *Selbstoffenbarung* verstehe ich hier etwa: „Zusammen sind wir mächtiger als du“, „wir bestimmen, was wir wollen“, „du kannst nicht einfach so bestimmen, wir sind auch da“, „wir können die Risiken schon selber einschätzen (und achten sie gering)“, oder auch „wir wollen wirklich sehr sehr gern weiter Kanu fahren.“ Unter Aspekten der *Beziehung* sind mögliche Botschaften: „Du bist nicht (mehr) unser 'Käpt'n'/ du bestimmst hier nicht (allein) über uns alle“, „wir fordern dich heraus – zeig uns, wer du bist (und zeig dadurch auch, wer wir sein könnten)“ (vgl. ebd.). In der Kategorie des *Appells* ließen sich Botschaften finden wie: „Beuge dich unserem Willen und tue, was wir von dir verlangen!“, „Drück diesmal ein Auge zu!“, „Sei nicht so pädagogisch/entziehe uns nicht die Verantwortung unter Verweis auf deine eigene Verantwortung oder scheinbare Notwendigkeiten!“, „Antworte uns (aber zerstöre uns dabei nicht)!“ Gesellschaftliche Bezüge sehe ich zu Themen wie: Sinn/Unsinn von Regeln, Selbstbestimmung, Machtverhältnisse (wer hat die Macht und wieso bzw. muss das so sein?), Solidarität (wir vereinigen uns zum gemeinsamen Zweck).

4.3 Antworten

Aus Platzgründen kann an dieser Stelle nicht so intensiv auf die Deutungen und Auswertungen eingegangen werden, wie es eine ernsthafte Forschung womöglich erfordern würde. Die beispielhaft angeführten Beobachtungen und Deutungen müssen als Eindruck ausreichen.

Wenn nun das Antworten im Fokus steht, so verstehe ich darunter das Geben von Resonanzen, das nicht für sich bleibt, sondern die Bereitschaft zeigt und ermöglicht, in einen Dialog (auch i.S.v. pädagogischen Diskurs) einzutreten. Ich stimme dabei mit Sturzenhecker und Schwerthelm überein, dass Resonanz gerade für benachteiligte Kinder und Jugendliche, die

meiner Einschätzung nach⁶ auch einen bedeutenden Teil der Adressaten des JC Barmbek ausmachen, zentral für Bildungsförderung ist, so unangemessen die Resonanz auch eingefordert werden mag (vgl. ebd., S. 141 ff.). Zudem kann erst im Antworten geklärt werden, welche meiner Deutungen zutreffen und welche Themen die Jugendlichen wirklich interessieren – somit dient das Antworten gleichsam als 'kommunikative Validierung' der Deutungen (vgl. ebd., S. 127 ff.).

4.3.1 Begleiten, Erweitern und Stören – Antworten im Alltag

Im pädagogischen Alltag des JC ist Resonanz meist ohne Aufschub gefordert. Auch ohne lange Zeit für Interpretationen musste ich in vielen Situationen antworten. Im Laufe des Projektes jedoch bemerkte ich, wie mein Antworten zunehmend bewusster wurde. Die zuvor gemachten und gedeuteten Beobachtungen gaben mir eine Art 'Rückendeckung' für bestimmte Situationsdeutungen und der damit verbundenen Resonanzen. Einige wenige Beispiele sollen das verdeutlichen:

a) *Die Gekenterten*: Wie unter 4.2 (b) beschrieben, antwortete ich auf das leidende Verhalten der gekenterten 'Helden', indem ich wie ein unter Schmerzen gekrümmter, alter Mann am (imaginären Stock) zeternd neben ihnen her humpelte. Man könnte dies als Begleiten oder auch als Erweitern fassen (vgl. ebd., S. 136 f.). Begleitend wirkte hier die Spiegelung der Schmerzen und des leidenden Verhaltens als Anerkennung, dass die beiden wohl einiges erlebt hätten. Erweiternd könnte man werten, dass ich es übertrieb und zudem den Aspekt des Alters und der Schwäche in die Situation trug, der, meiner Deutung nach, nicht im Zentrum der Handlungen stand. Der als Reaktion folgende ausführliche Bericht über die erlebten Abenteuer mit Fokus auf den körperlichen Anstrengungen legt nahe, dass meine Resonanz den Dialog und womöglich auch die Richtigstellung herausforderte, dass es sich nicht um (Alters-)Schwäche, sondern Stärke handelte, die die beiden ausdrücken wollten.

b) *Die schlimmsten Lehrer*: Die unter 4.1 beschriebene Situation (Konflikt um 'schlecht' benotete Tests) endete mit der Resonanz meinerseits, die beiden Jugendlichen, die sich über die Fehler von Robert so sehr aufregten, verhielten sich selbst wie die allerschlimmsten Lehrer. Diese Antwort könnte man als Stören (vgl. ebd.) begreifen, weil sie scheinbar eine gewisse Irritation hervorrief. Statt einfach das 'Meckern' (meckernd) zu verbieten, griff ich es auf und verglich es mit Lehrern, die in ihrer Kritik den Schüler entwürdigten. Da das Meckern durch mein Stören zwar beendet wurde, allerdings die weitere Reaktion der Betroffenen eher ein Abbruch der Kommunikation mit Robert bzw. ein Themenwechsel war,

6 Wie groß der Anteil 'benachteiligter' Jugendlicher im JC Barmbek ist, habe ich nicht gesondert erforscht. Mein Eindruck stützt sich jedoch auf viele Gespräche mit den Jugendlichen und Pädagog_innen, die häufig von belasteten und belastenden familiären Situationen berichten.

blieben wahrscheinlich noch Spannungen unthematisiert – vielleicht wirkte mein Stören auch zu sehr als ein Zer-stören.

c) *Der Käpt'n meutert auch?*: Unter 4.2 (e) beschrieb ich eine typische Situation beim Kanufahren. Eine, vor allem anfänglich, von mir gegebene Antwort auf die 'Meuterei' war ein Appell an die Jugendlichen, doch in Betracht zu ziehen, dass wir alle Ärger kriegen würden, kämen wir zu spät. Häufig war das der Anlass einer Diskussion darüber, welche Konsequenzen welche Entscheidung haben würde und wer dafür Ärger bekommen würde – meist waren die Jugendlichen der Ansicht, dass allenfalls sie den Ärger zu erwarten hätten, nicht ich – sie boten mir auch an, mich im Ernstfall vor den Pädagog_innen zu verteidigen. Oft schlossen wir dann einen Kompromiss, wie z.B.: „Wir paddeln noch ein bisschen weiter und machen dann aber auf der Rückfahrt gemeinsam ordentlich Tempo.“ Manchmal allerdings sah ich keinen Spielraum für weitere Diskussion, etwa als ein gewittriger Sturm aufzog. Dann versuchte ich den Jugendlichen mit mehr oder weniger großem Erfolg meine eigenen Sorgen um deren und mein Wohlergehen zu begründen, war allerdings auch nicht sonderlich offen für Gegenargumente.

Eine weitere Antwort auf 'Meutereien' war es, bewusst die mir gebliebene Macht als Steueremann auszunutzen und wenn schon nicht vor oder zurück, dann doch wenigstens einige Male im Kreis zu paddeln, ein Hinweis der Art: „Vielleicht habt ihr Macht über mich/uns, aber ich habe auch noch Macht, und so drehen wir uns wortwörtlich nur im Kreis.“ Das trug zur Belustigung bei, indem es ein körperlich erlebbares, aber nicht zu ernsthaftes Machtspiel aus der Situation machte. Manchmal begannen dann die anderen, das Kanu aufzuschaukeln und demonstrierten wiederum ihre Macht. In jedem Falle mündete dieses Spiel dann in einer Diskussion und wenn auch selten im Konsens, so doch meist im Kompromiss.

4.3.2 Antworten in (medial gestalteten) Projekten

Neben spontanen Antworten im Alltag des JC taten sich mir durch die Auswertung meiner Beobachtungen auch Antwortmöglichkeiten auf, die etwas überlegter waren und den medialen Ausdruck der Themen ermöglichen sollten (vgl. Sturzenhecker/Schwerthelm 2015, S. 156 ff.).

Was sind gute Kekse?: Robert bringt sehr häufig Doppelkekse eines bestimmten Discounters mit in den JC, um sie dort mit anderen zu teilen und zu essen. An einem Tag hat er Doppelkekse eines anderen Discounters dabei. Ich frage ihn, wie es dazu komme und ob diese Kekse besser seien. Er erklärt mir daraufhin detailliert die Unterschiede, woraufhin ich in etwa sage: „Du bist ja voll der Keks-Experte.“ Das Thema beschäftigt mich und einige Tage später lege ich ihm eine Tabelle vor (s. Anhang I), die neben viel Freiraum einige wenige

Kriterien und Platz für Bewertungen von Keksen enthält. Ich schlage ihm vor, gemeinsam mit Lara und Sandra eine Keks-Jury zu gründen und verschiedene Kekssorten anhand einer Tabelle zu bewerten. Obwohl ihm meine Kategorien nicht sonderlich zuzusagen scheinen, ist Robert von diesem Vorschlag offensichtlich angetan. Sofort leiht Robert ein Laptop aus. Für alle sichtbar setzen wir uns draußen an einen Tisch, vor uns, im Stile von Weinverkostungen, ein Glas Wasser, dazu ein Teller mit Keksen, die ich zur Probe spendiert habe. Gemeinsam diskutieren wir Kriterien für gute Kekse, wobei wir neben dem Aussehen und Geschmack auch auf Fragen des Preises und des fairen Handels kommen, was durchaus konsumkritische Ansätze bietet. Wochen später - aufgrund von Klassenreisen und Krankheit fehlte Robert einige Zeit und ich halte das Projekt schon fast für eingeschlafen – reaktiviert sich das Thema wieder, nur dieses Mal möchte Robert selber Kekse nach unseren Kriterien backen, was wir dann auch versuchen. Die Kekse werden im JC von Robert persönlich angeboten und gepriesen und sind sehr beliebt. Die Tabellen jedoch liegen noch unfertig im JC herum, wir tauschen uns allerdings mündlich darüber aus, in wie weit die Kekse unsere Ansprüche erfüllen. Das Anbieten der Kekse war für Robert eine Artikulation in der (geschützten) Öffentlichkeit des JC (vgl. ebd., S. 166 ff.) und die Anerkennung eine positive Erfahrung, die den oft negativen Erfahrungen von Zurückweisung etwas entgegensetzt.

Das Antworten in medial gestalteten Projekten fiel mir vergleichsweise schwer, weshalb ich an dieser Stelle kurz und selbstkritisch auf verpasste Gelegenheiten und noch nicht ausprobierte mögliche Resonanzen hinweisen möchte: a) Ein wichtiges Thema vieler Jugendlicher, wie meine Beobachtungen zeigen, scheinen mir nach wie vor die Schule und der Leistungsdruck zu sein. Das drückt sich m.E. in oben beschriebenen Situationen wie der Demütigung aufgrund von Schulnoten aus, aber auch indirekter wie im Versteckspiel 14- und 15jähriger Jugendlicher oder vielleicht ebenso im wiederholten Betonen des Sieges bei Spielen durch die/den Sieger_in. Meine beschriebene Resonanz im „Notenstreit“ nun hätte sich medial bspw. aufnehmen lassen, indem ich böse Gesichter ausgedruckt und mit Sprechblasen versehen an eine Wand im JC geheftet hätte. Unter der Überschrift „die schlimmsten Lehrer“ hätte ich einige Sprechblasen freigelassen und in andere Dinge geschrieben wie „Wenn du hier nicht ordentlich aufpasst, dann fresse ich dich!“, „Robert, keine Kekse im Unterricht!“ oder „Ihr werdet alle auf der Straße enden!“. Solche (übertriebenen) Sprüche hätten dann womöglich Raum für eine humorvolle und gleichzeitig bewusstere Auseinandersetzung mit dem Thema Leistungsdruck ermöglicht.

Auch das unter 4.2 (c) beschriebene Beerensammeln im Viertel hätte vielerlei Optionen für ein Projekt geboten, etwa durch das Erstellen einer „Beerenkarte“ für den Stadtteil, die man

öffentlich hätte zugänglich machen können.

5. Selbstkritisches Fazit

Ziel dieser Arbeit war es erstens, die Entstehung, Konzeption und Auswertung meines kleinen Forschungsprojektes im JC Barmbek theoretisch fundiert und nachvollziehbar darzustellen. Das sollte allerdings nicht losgelöst von selbstreflexiven Anteilen erfolgen, weshalb ich zweitens versuchte, meine Motive für die Wahl eines Praktikums in der OKJA sowie für die Entstehung des Projekts offenzulegen. Darüber hinaus enthielt etwa auch die Auswertung selbstreflexive Passagen, in denen ich methodisch geleitet Verzerrungen meiner Wahrnehmung aufzuspüren versuchte. Neben einigen rundenden inhaltlichen Gedanken möchte ich nun noch einmal etwas genauer auf den Bezug meines Praktikums und des Projektes zu meiner pädagogischen Professionalität eingehen.

Zunächst ist hervorzuheben, dass die Darstellung meiner Ergebnisse nur einen kleinen Einblick in eine Vielzahl von Beobachtungen und Deutungen gibt, die während des Projektes entstanden sind. Auch methodisch können die angeführten Beispiele nur einen ungefähren Eindruck vermitteln. So bin ich z.B. recht wenig auf Beobachtungsmethoden eingegangen, obwohl ich auch in diesem Feld durchaus experimentierte, u.a. mit „Beobachtung als öffentliche Inszenierung“ (Sturzenhecker/Schwerthelm 2015, S. 99), mitten auf dem Tresen im offenen Bereich sitzend und im Notizheft Beobachtungen niederschreibend. Dennoch hoffe ich, mit meinem Bericht einen Eindruck vermitteln zu können von meinem Vorgehen, meinen Ergebnissen, aber auch von den Grenzen des Projektes. Es sei hier noch einmal darauf verwiesen, dass ich in meiner Doppelrolle als Forscher und Pädagoge zugleich womöglich nicht immer den Kriterien intersubjektiv nachvollziehbarer Forschung gerecht werden konnte. Die Auswertung meiner eher spontanen Antworten unter 4.3.1 sollte genau diese Unzulänglichkeiten thematisieren, um sie als eigene Beobachtung selbst wieder distanzierteren Deutungen zugänglich zu machen und so doch einen gewissen Qualitätsanspruch der Untersuchung zu gewähren.

Nicht mehr zur Forschung selbst zu zählen ist das Thesenpapier, das aus meiner theoretischen, forschenden und pädagogisch tätigen Beschäftigung mit Bildungsförderung und Bildungsthemen der Kinder und Jugendlichen im JC Barmbek entstand. Es befindet sich im Anhang (II) und stellt den Versuch dar, wichtige Ergebnisse und daraus abgeleitete Forderungen thesenhaft zur Diskussion zu stellen und damit unter den Pädagog_innen des JC einen Austausch anzustoßen. Idealerweise soll das Thesenpapier auch eine Art konzeptioneller Grundlage bieten, auf deren Basis ein anderes Reden mit Schule als Kooperationspart-

ner, nämlich mehr auf Augenhöhe, möglich wird. Zwar habe ich bereits einzelne Ergebnisse mit den Pädagog_innen des JC andiskutiert, der Austausch über das Thesenpapier steht jedoch noch aus, weil dieses in seiner jetzigen Form erst seit kurzem vorliegt.

Zurückblickend erkenne ich, welchen Bildungsprozess das beschriebene Projekt selbst in mir angestoßen hat. Noch unvertraut mit der 'offenen Arbeit' suchte ich zu Beginn ständig nach Anlässen, mich einzubringen. Bei einigen der Jugendlichen traf ich damit oft auf positive Resonanzen, andere signalisierten aber auch, dass sie lieber allein sein würden. Wie beschrieben war ich zu Beginn auch sehr unzufrieden mit meinen eigenen Handlungsmöglichkeiten, zeitweise empfand ich drückende Langeweile und fragte mich, wo hier mehr als bloße Dienstleistung für die Jugendlichen überhaupt möglich sei. Vom Projekt quasi zum Forscher gemacht, bemerkte ich schnell eine Erweiterung meines Blickes. Wenn ich auch mit vielen der von Sturzenhecker und Schwerthelm vorgeschlagenen Methoden nicht so erfolgreich war wie anfangs erhofft, so veränderte sich doch langsam etwas. Insbesondere das konzentrierte Befragen von meist alltäglichen Beobachtungen auf Bildungsthemen empfand ich als bereichernd. Meine Resonanzen wurden reflektierter und meine Deutungen sorgten für anregende Gespräche mit einigen Jugendlichen. Dennoch sehe ich gerade im Antworten noch meine größten Schwächen. Insbesondere bereitet das medial gestützte Antworten Probleme. Ich halte es speziell unter Aspekten von Demokratiebildung für bedeutsam, den Themen der Kinder und Jugendlichen auch eine gewisse (je nachdem geschützte und kleine) Öffentlichkeit zugänglich zu machen und ich kann erfahrungsgemäß auch auf die Bereitschaft der Betroffenen hoffen. Um diesen Aspekt noch zu verbessern, kann es hilfreich sein, mir mehr Zeit für die Auswertung zu nehmen und mir auch den Mut zum Probieren unter dem Risiko des Scheiterns anzueignen.

Literaturverzeichnis

Bezirksamt Hamburg-Nord (Hrsg.) (2011): „*Dass man da Gäste haben kann...*“. *Ein Beteiligungsprozess zur Eröffnung des Jugendclubs Barmbek*. Hamburg.

Bezirksversammlung Hamburg-Nord (Jugendhilfeausschuss) (2010): *Drucksache 4084/10. Betreff: Offene Kinder- und Jugendarbeit / Jugendsozialarbeit im Stadtteil Barmbek-Nord hier: Wiederinbetriebnahme des Jugendclubs Wittenkamp als kommunale Einrichtung*. Hamburg, online verfügbar unter: <https://sitzungsdienst-hamburg-nord.hamburg.de/bi/vo020.asp?VOLFDNR=6397>.

Cloos, Peter/Schulz, Marc (2011): *Forschende Zugänge zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Methodologie und Methoden empirischer Forschung*. In: Schmidt, Holger (Hrsg.): *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden, S. 239-268.

Deinet, Ulrich/Icking, Maria (2013): *Offene Jugendarbeit und Ganztagschule*. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.) (2013): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*, 4. Auflage, Wiesbaden, S. 389-400.

Habermas, Jürgen (1992): *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*, 2. Auflage, Frankfurt a.M.

Friebertshäuser, Barbara/Panagiotopoulou, Argyro (2013): *Ethnographische Feldforschung*. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.) (2013): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 4. Auflage, Weinheim und Basel, S. 301-322.

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

Müller, Burkhard: *Siedler oder Trapper? Professionelles Handeln im Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.) (2013): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*, 4. Auflage, Wiesbaden, S. 23-36.

Richter, Helmut (1998): *Sozialpädagogik - Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen, Institutionen, Perspektiven der Jugendbildung*. Frankfurt am Main: Lang (Res humanae, 3).

Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2013): *NORD.regional, Hamburger Stadtteil-Profile 2013*, online verfügbar unter: <http://www.statistik-nord.de/>.

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

Sturzenhecker, Benedikt/Richter, Elisabeth (2010): *Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit – partizipative Potenziale nutzen*. In: Lange, Dirk/Himmelmann, Gerhard (Hrsg.) (2010): *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung*, Wiesbaden, S. 103-115.

Sturzenhecker, Benedikt (2011): *Demokratiebildung: Auftrag und Realität in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. In: Schmidt, Holger (Hrsg.): *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden, S. 131-146.

Sturzenhecker, Benedikt (2013): *Den Kids eine Stimme geben!* In: Thomas, Peter Martin/Calmbach, Marc (Hrsg.) (2013): *Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft*, Heidelberg, S. 151-173.

Sturzenhecker, Benedikt (2015): *Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern - Band 1. Konzeptionelle Grundlagen für die Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Unter Mitarbeit von Moritz Schwerthelm. Gütersloh.

Sturzenhecker, Benedikt/Schwerthelm, Moritz (2015): *Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern - Band 2. Methodische Anregungen und Praxisbeispiele für die Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Gütersloh.

Thole, Werner (2011): *Bildung – theoretische und konzeptionelle Überlegungen*. In: Hafenegger, Benno (Hrsg.) (2011): *Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure*, Schwalbach, S. 67-86.

Anhang I: Kekse-Bewertungstabelle (Arbeitspapier)



...Die große Kekseverkostung...



Keks:						
	Bewertung					Anmerkungen
Kriterium	Sehr gut :D	Gut :)	Ganz ok :	Nicht so gut :/	bäh :C	
Verpackung						
Aussehen						
Knusprigkeit						
Geschmack						
Geruch						
Preis/Leistung						
Inhaltsstoffe						
Qualität						
Weitere Kriterien/ Besonderheiten						
Beschreibung	Wirklich Verdient	Ver- dient	weniger Ver- dient	Schlecht Verdient	Gar nicht Verdient	Begrün- dung
Namen Verdient						
Beschrei- bung						
Umweltver- träglichkeit (UTZ; BIO UND FAIRTRADE)						
Gesamturteil						

Anhang II: Thesenpapier für den JC Barmbek

Bildungsförderung in der OKJA – ein Thesenpapier (Tim Schwanitz)

Vorbemerkung:

Dieses Thesenpapier entstand im Rahmen eines kleinen Forschungsprojektes während meines Praktikums im JC Barmbek. Ziel meiner kleinen Untersuchung war es in einem ersten Schritt, Bildungsthemen der Kinder und Jugendlichen im JC zu finden, die diese selbst mehr oder weniger explizit einbringen. Dazu protokollierte ich viele, insbesondere 'alltägliche', Situationen, um sie im Anschluss im Stil ethnografischer Feldforschung auszuwerten. Der zweite Schritt bestand daraufhin im Geben von Resonanzen, also im Antworten auf die Kinder und Jugendlichen, das meine Deutungen auf verschiedene Weise mit einbrachte und mir damit auch erlaubte zu prüfen, ob die von mir gefundenen 'Themen' die Jugendlichen tatsächlich ansprechen. Oft ergab sich schon aus dem Antworten ein interessanter Dialog über die Themen, was deren Relevanz bestätigte.

Einige der Ergebnisse meiner theoretischen und praktischen Auseinandersetzung möchte ich hiermit in Thesenform präsentieren in der Hoffnung, dass sie unter pädagogischen Fachkräften den Diskurs anregen und womöglich dazu dienen, dem Kooperationspartner Schule das Bildungsverständnis der OKJA selbstbewusst und konstruktiv vermitteln zu können.

Viele der theoretischen Diskussionen, auf die ich mich in den Thesen beziehe, kann ich nicht in Gänze darstellen. Literaturverweise in Fußnoten sollen bei Interesse den genaueren Nachvollzug ermöglichen.

1. These: Die Offene Kinder- und Jugendarbeit steht öffentlich unter großem Legitimationsdruck: Sie muss ihr Handeln in Bezug auf die im SGB VIII (insbes. § 11) beschriebenen Ziele rechtfertigen und gerät in die Gefahr, sich ähnlichen Legitimationslogiken zu unterwerfen wie Schule. Diese Strategie jedoch festigt systematisch die 'Unterlegenheit' der OKJA.⁷

Für Schule ist ein denkbarer Bildungsgegenstand alles das, was im Unterricht aufgegriffen werden kann, nach der Logik: Pädagog_innen vermitteln/bieten an/greifen auf, die Schüler_innen machen mit. Rechtfertigt die OKJA ihre Bildungsrelevanz nun ausschließlich auf der Grundlage des Mitmachens der Jugendlichen bei pädagogisch geplanten Projekten, so beschneidet sie legitimierbare Bildung plakativ gesagt auf das gelingende Projekt – die Pädagog_innen entscheiden dann, was bildungsrelevant ist und was nicht.⁸ Das aber wird weder dem gesetzlichen Auftrag demokratischer Bildung noch den eigentlichen Möglichkeiten der OKJA gerecht.

2. These: So wichtig pädagogisch geplante Projekte auch sein mögen, so sehr bietet doch gerade der Alltag der OKJA zahlreiche Gelegenheiten für (demokratische) Bildungsprozesse, die schon strukturell in der Schule so nicht möglich sind. Solche Bildungsprozesse entziehen sich allerdings der eindeutigen Messbarkeit.⁹

⁷ vgl. Müller, Burkhard/Schmidt, Susanne/Schulz, Marc (2008): *Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung*, 2. Auflage, Freiburg im Breisgau, S. 16 ff.

⁸ vgl. ebd.

⁹ vgl. Thole, Werner (2011): *Bildung – theoretische und konzeptionelle Überlegungen*. In: Hafenecker, Benno

Inbesondere das Fehlen formaler Autorität, die Freiwilligkeit und Offenheit begünstigen eine Diskussionskultur im Alltag, bei der sich die Beteiligten immer wieder neu über Interessen, Regeln usw. verständigen müssen.¹⁰ Ein Bildungsverständnis, das sich auf den Erwerb messbarer Kompetenzen beschränkt, wird der Vielschichtigkeit von Bildung nicht gerecht und hat sich zudem „einem Trainings- und Technisierungsverdacht zu stellen.“¹¹

3. These: Bildungsförderung, gerade für benachteiligte Kinder und Jugendliche, ist allerdings auch in der OKJA kein Selbstgänger.¹² Ohne ein genaues Beobachten, das selbst im scheinbar bekannten Alltag sich immer wieder überraschen und irritieren lässt und ohne die Bereitschaft, sogar in Regelbrüchen und negativ auffallendem Verhalten nach den Bildungsthemen der Kinder und Jugendlichen zu fragen, gehen viele Gelegenheiten verloren.

Wie etwa Kleidung und Musik, so sind auch Handeln und Reden der Kinder und Jugendlichen ein Ausdruck davon, wie sie sich selbst sehen, wer sie sein oder auch nicht sein möchten und wie sie die Welt sehen und gestalten.¹³ Vor allem benachteiligte Kinder und Jugendliche fallen durch ihr Verhalten oft unangenehm auf. Im Gegensatz zur Schule hat die OKJA jedoch die Gelegenheit, die Themen, und sogar Regelbrüche, gewissermaßen als 'Sprechakt' zu verstehen und in einem sanktionsarmen Raum zu thematisieren.

Ein gutes, weil stets aktuelles, Beispiel bietet der Gebrauch von Schimpfwörtern im Jugendclub. Auf den ersten Blick erscheint dieses Verhalten vielleicht nur problematisch und entwürdigend – es gehört unterbunden. Sucht man jedoch genauer nach möglichen Gründen, Zwecken und dem gesellschaftlichen Bezug des Verhaltens, so öffnet sich der Blick für Bildungsgelegenheiten, die darin stecken können. Statt den Gebrauch einfach zu sanktionieren, gibt es Möglichkeiten, das Thema für eine Reflexion zu öffnen. Zum Beispiel könnte eine Liste mit den gehörten Schimpfwörtern angefertigt werden, die als Anlass einer Diskussion darüber dienen könnte, welche Schimpfwörter 'ok' sind und welche nicht. Anstelle 'zerstörender' Resonanz in Form machtvoller Sanktionen, könnten etwa auch von den Pädagog_innen ausgedachte Schimpfwörter den bewussteren Austausch darüber fördern, was der Sinn und Unsinn dieses Sprachgebrauchs ist. Das heißt nicht, dass die Pädagog_innen einfach alles tolerieren müssen – nur sollte Raum für bewussten Austausch sein. Wo, wenn nicht in der OKJA haben die Jugendlichen die Gelegenheit, solche Themen in einer kleinen geschützten Öffentlichkeit zu reflektieren?

4. These: Über die zielgerichtete Auswertung der (bestenfalls protokollierten) Beobachtungen können die Pädagog_innen in den Bildungsthemen Bezüge zur Gesellschaft herstellen und damit Wege für gesellschaftliches Engagement entdecken, die sie ihrem Auftrag

(Hrsg.) (2011): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure, Schwalbach, S. 74.

10 vgl. Sturzenhecker, Benedikt (2011): *Demokratiebildung: Auftrag und Realität in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. In: Schmidt, Holger (Hrsg.): *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden, S. 134 ff.

11 ebd.

12 vgl. Sturzenhecker, Benedikt (2015): *Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern - Band 1. Konzeptionelle Grundlagen für die Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Unter Mitarbeit von Moritz Schwerthelm. Gütersloh.

13 vgl. Sturzenhecker, Benedikt (2013): *Den Kids eine Stimme geben!* In: Thomas, Peter Martin/Calmbach, Marc (Hrsg.) (2013): *Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft*, Heidelberg, S. 158.

gemäß fördern können.¹⁴

Viele Beobachtungen und Beobachtungsprotokolle sind voll von gewohnten Deutungsmustern und Vorurteilen. Werden diese systematisch hinterfragt, können vorschnelle Abwertungen erkannt und revidiert werden. Stellt man dazu die Frage nach den gesellschaftlichen Bezügen des Beobachteten, so finden sich interessante Bezüge selbst in unscheinbaren, alltäglichen Beobachtungen.

Bsp.:

Beobachtetes Verhalten	Möglicher(!) gesellschaftlicher Bezug/Bildungsthemen
<i>Versteckspiel von 'eigentlich 'coolen' Jugendlichen mit Kindern in den Schulferien</i>	<i>Kindheit und Erwachsensein; Auseinandersetzung mit Vergangenheit (Kindheit) und den Anforderungen der Zukunft (Leistungsdruck...); „Darf/will ich (noch) Kind sein?“ „Was bedeutet Kindheit, was Erwachsensein?“</i>
<i>'Abhängen' und Beats produzieren im Tonstudio, das sich im 'Underground' (Keller) des JC befindet</i>	<i>Selbstinszenierung und Identität: Wer bin, wer will ich sein? Wie sollen andere mich sehen? (als HipHop-Gang im Underground?); Subversion, Gesellschaftskritik: Wie stelle ich mir ein gutes Leben vor, was ist mir wichtig? (Geld, Frauen, Ruhm?...); Kultur: traditionell orientalische Klänge mit modernen Beats – "Ausländer" sein in Deutschland...</i>
<i>Brombeeren sammeln auf dem JC-Gelände und im Viertel</i>	<i>Anerkennung, 'süßer' Lohn für eigene Anstrengung; Sozialraumaneignung: Wie gut kenne ich mein Viertel? Wie bewege ich mich durch den Sozialraum? Welche Orte kenne ich, welche habe ich mir zu eigen gemacht, welche gefallen mir, welche machen mir Angst, welche finde hässlich...?</i>

5. These: Alle Deutungen von gemachten Beobachtungen sind zunächst Hypothesen. Ob ein Thema die Jugendlichen wirklich bewegt oder nicht, muss dialogisch geklärt werden. Hierzu ist es nötig, durch bewusste Resonanzen (Antworten) Dialogbereitschaft und Interesse zu zeigen.¹⁵

Antworten auf das Verhalten der Kinder und Jugendlichen muss nicht immer Zustimmung bedeuten. Neben dem begleitenden Antworten (i.S.v. „Ja, das sehe ich auch so...“), sind auch erweiternde Antworten möglich (etwa: „Welche Beleidigungen kennt ihr sonst noch?“ oder „Ich habe mir auch ein Schimpfwort ausgedacht: ...“). Außerdem können Antworten störend (aber möglichst nicht zer-störend) sein („Diese Beleidigung ist wirklich verletzend...“). Erweiternde und störende Antworten sind besonders geeignet, Diskurse zu beginnen.¹⁶

Antworten kann jedoch auch in medial gestalteten Projekten erfolgen. So bringt bspw. ein Jugendlicher häufig und gern Kekse mit in den JC. Eine Resonanz, die ich darauf versuchsweise gab, war ihn zu fragen, ob er denn Unterschiede zwischen verschiedenen Sorten von Doppelkekse bemerke, die er mitbrachte (Erweitern?). Als er mir ausführlich die Qualitätsunterschiede auseinandergesetzt hatte, kam ich auf die Idee, dieses Thema medial aufzunehmen und schlug vor, eine Bewertungstabelle für Kekse zu erstellen. Gemein-

14 vgl. Sturzenhecker, Benedikt/Schwerthelm, Moritz (2015): *Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern - Band 2. Methodische Anregungen und Praxisbeispiele für die Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Gütersloh.

15 vgl. ebd., S. 127 ff.

16 vgl. ebd., S. 135 ff.

sam suchten wir nach Kriterien für gute Kekse und erstellten daraus eine Tabelle. Es entstand der Wunsch des Jugendlichen, auch selbst Kekse zu backen, die den erarbeiteten Kriterien entsprechen. Diese wurden dann im JC verteilt, ein gewisses öffentliches Publikum, und es gab viel (positive) Rückmeldung.

6. These: Resonanzen können den Kindern und Jugendlichen kleinere und größere Öffentlichkeiten erschließen und so den diskursiven Austausch fördern. Die Förderung gesellschaftlichen Engagements beginnt dabei durchaus schon im Kleinen, wenn wir als Pädagog_innen die Gelegenheiten erkennen. Dafür ist eine klare pädagogische Positionierung der OKJA gefordert.

Ob die OKJA den Jugendlichen heute noch etwas anderes bieten kann als Schule oder Dienstleistungen, hängt wesentlich davon ab, ob sie Bildungsthemen der Jugendlichen erkennen, aufnehmen und in kreative Antworten überführen kann, so klein, alltäglich oder auch problematisch die Themen zu sein scheinen. Dies ist das besondere Potenzial und die besondere Stärke der OKJA und sollte so auch selbstbewusst in den Diskurs mit dem Kooperationspartner Schule getragen werden.

Schlussbemerkung

In diesem Thesenpapier konnten wichtige Aspekte oft nur kurz angerissen werden. Für konkrete Anregungen einer methodisch gestützten Beobachtungspraxis verweise ich auf folgende Werke:

- Müller, Burkhard/Schmidt, Susanne/Schulz, Marc (2008): *Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung*, 2. Auflage, Freiburg im Breisgau.
- Sturzenhecker, Benedikt/Schwerthelm, Moritz (2015): *Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern - Band 2. Methodische Anregungen und Praxisbeispiele für die Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Gütersloh.

Letzteres enthält zudem Beispiele und Vorlagen für die Auswertung und für das darauf aufbauende Geben von Resonanzen, auch in Form von Projekten.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, die vorliegende Arbeit ohne unerlaubte Hilfe, ohne andere als die angegebenen Hilfsmittel und selbständig angefertigt zu haben. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Darüber hinaus habe ich keine Arbeit mit ähnlichem Inhalt an anderer Stelle eingereicht.

Hamburg, den

(Unterschrift)