

Koblenzer Schriften zur Pädagogik

Sandra Menk | Vanessa Schnorr |
Christian Schrapper

»Woher die Freiheit bei all dem Zwange?«

Langzeitstudie zu (Aus-)Wirkungen
geschlossener Unterbringung in
der Jugendhilfe

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Menk/Schnorr/Schrapper, „Woher die Freiheit bei all dem Zwange?“, ISBN 978-3-7799-2284-1

© 2013 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2284-1>

Kapitel 2

Freiheitsentziehende Maßnahmen in der Jugendhilfe

2.1 Zum Verhältnis von Erziehung und Zwang⁴

In elf Thesen soll eine Antwort auf die grundsätzliche Frage versucht werden, was als Erziehung verstanden werden kann, liegt hier doch ein zentraler Bezugspunkt der unendlichen Diskussion über Erziehung und „Zwangskontexte“, also auch für die Beschäftigung mit dem Problem, ob Freiheitsentziehung im Rahmen geschlossener Unterbringung überhaupt Bedingung und Rahmung für Erziehung sein kann. Der Antwort auf die Frage, was unter Erziehung zu verstehen ist und ob sie unter der Voraussetzung von Freiheitsentziehung gelingen kann, kommt entscheidende Bedeutung zu. Kann diese Fragen nicht mit einem Ja beantwortet werden, wäre der Debatte der Boden entzogen. Zwar könnte „Freiheitsentziehung“ anderen Zwecken durchaus erfolgreich dienen, aber nicht als Voraussetzung oder Bedingung von Erziehung, denn so eine Begründung ihrer Befürworter: Nur wer anwesend sei, könne auch erzogen werden.

Auf einer ausreichend distanzierenden Abstraktionsebene soll diese Frage eher akademisch-theoretisch geklärt werden: Was ist zu bedenken, wenn wir uns grundsätzlich mit Erziehung in Zwangskontexten beschäftigen? Praktische Diskussionen und Erfahrungen sind an anderer Stelle ausführlich nachzulesen (vgl. z. B. Henkel/Schnapka/Schrapper 2002; Schrapper 2003a).

Zuerst ist zu bedenken, dass „freiheitsentziehende Maßnahmen“ kein pädagogischer Terminus ist, sondern ein juristischer. Unter pädagogischen Gesichtspunkten kann von Zwang und Strafe oder von Bindung und Konsequenz oder auch von Kontrolle und Schutz geredet werden; zu fragen ist dabei jeweils, welche Bedeutung durch solche Kennzeichnungen oder Zuschreibungen den Erziehungsprozessen beigegeben werden soll.

Weiter ist zu bedenken, dass die Diskussion und Kontroverse um die freiheitsentziehenden Maßnahmen in der Jugendhilfe historisch wie aktuell aus mindestens *drei Quellen* gespeist wird: Zum einen aus den bereits ange-

4 Überarbeitete Fassung eines Vortrags von Christian Schrapper (2004).

sprochenen normativ-rechtlichen Aspekten, also beispielsweise die Frage, was professionelle Pädagogen im Rahmen der Jugendhilfe dürfen und müssen. Wie immer wird damit ein Teil, aber eben auch nur *ein* Teil des Rahmens abgesteckt, der pädagogisches Handeln im Kontext öffentlicher Erziehung prägt. Zum anderen aus einem psychologischen Diskurs, in dem vor allem unter der Fragestellung, was wir überhaupt davon verstehen, welche Erfahrungen und Entwicklungen Kinder und Jugendliche geprägt haben, die in geschlossenen Settings erzogen werden soll, was sie an Störungen und Defiziten aufzuweisen haben, die pädagogisches Handeln herausfordern. Und drittens aus einem von den beiden vorgenannten kaum abzugrenzenden, aber auch sich nicht darin erschöpfenden pädagogischen Diskurs, der sich eher um die Frage rankt, was Erwachsene mit diesen „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen konkret tun, um sie in unsere Gesellschaft einzuführen und anzupassen ebenso wie ihnen Förderung und Entwicklung ihrer ganz eigenen Potenziale zu eröffnen.

Im Folgenden werden zehn Thesen zum Thema „Erziehung im Zwangskontext“ aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive vorgestellt.

These 1: Erziehung findet immer auch in Zwangskontexten statt – und gleichzeitig sind diese ihr größtes Problem.

Bezugspunkte für die Einstiegsthese liefert die pädagogische Tradition der letzten zweihundert Jahre, also etwa seit der europäischen Aufklärung am Ende des 18. Jahrhunderts. Vor dieser Zeit hatte man sich um Zwangskontexte nicht ganz so viele Gedanken gemacht, da man Kinder anders verstand: als kleine Erwachsene, in denen alles schon angelegt sei und die „nur“ zu wachsen hätten, oder als leere Gefäße, die es mit dem Richtigen zu füllen galt.⁵

Aber spätestens mit der Aufklärung entdeckt sich der Mensch als ebenso vernunftbegabt wie zur Vernunft verdammt. Der bewussten und zielgerichteten Erziehung der Kinder kam damit eine wesentliche Rolle zu, durch sie sollten gleichzeitig die Talente der Vernunft geweckt und die Verführung der Triebe gebändigt werden. Erziehung versprach darüber hinaus auch bei Abweichung und Verfehlung eine effektivere Strafe als körperliche Verstümmelung oder gar Tötung. Normenverdeutlichung wird zu einer zentralen Funktion moderner Erziehung – Selbst-Bildung ermöglichen zur anderen. „Erst durch Erziehung wird der Mensch zum Menschen“, so das vollmundige Motto und Versprechen der Aufklärungspädagogik, das trotz aller Kritik

5 Siehe zu den historischen Bezügen insgesamt mit zahlreichen weiteren Quellen und Hinweisen: Kuhlmann/Schrappner 2001; zu den allgemeinpädagogischen Bezügen siehe z. B. anschaulich die Geschichte der Pädagogik von Blankertz 1982.

und Enttäuschung bis heute ausstrahlt. Eine so existenzielle und überlebensnotwendige Menschen-Bildung kann allerdings kaum der Beliebigkeit freiwilliger Anstrengungen überlassen werden, sie muss mindestens zur Bürgerpflicht erhoben und – falls erforderlich – auch zwangsweise verordnet, also gegebenenfalls auch mit Zwang durchgesetzt werden. Dieses Janusgesicht moderner Pädagogik prägt vor allem die Konzepte und Arbeitsfelder, die mit der Grenzsicherung und den Grenzgängern beschäftigt sind, wie Detlev Peukert (2004) quellenreich für die Fürsorgeerziehung und Sozialpädagogik nachweisen konnte.

Aber schon vor der äußeren Erzwingung pädagogischer Beeinflussung kann das pädagogische Verhältnis „an sich“ bereits als ein Zwangsverhältnis begriffen werden, beruht es doch zentral auf der Ungleichheit von Lehrer und Zögling. Die Vernunft des Zöglings soll zur Freiheit befähigt werden, aber in seiner Gegenwart ist er noch oft zu unvernünftig, diese Segnungen der Erziehung zu begreifen und geduldig an seiner Bildung (mit-)zuarbeiten. Seit Rousseau und Pestalozzi, über Schleiermacher, die deutsche Klassik und die Reformpädagogen bis in die Gegenwart haben sich Pädagogen praktisch und Erziehungswissenschaftler theoretisch bemüht, diese Widersprüche und Dilemmata des „pädagogischen Bezugs“ in Begriffen fassbar und in Methoden gestaltbar zu machen. Die Spannung zwischen Freiheit und Zwang ist dabei immer wieder ein, wenn nicht das zentrale Thema. Von welchen Annahmen dieses Spannungsverhältnis geprägt ist, soll in den weiteren Thesen diskutiert werden.

These 2: Das Kind muss nicht erst zum Menschen werden, Mädchen und Jungen sind von Geburt an vollwertige Menschen – und doch muss ihre „Menschwerdung“ durch Erziehung ermöglicht werden.

Ausgangspunkt für die Überlegungen, was Erziehung sein kann und was Zwang als Bedingung oder Gegenpol von Erziehung bedeutet, ist die Frage, wie wir Kinder und Menschen verstehen. Das Menschenbild der Moderne hat vielfältige Auswirkungen für das hier diskutierte Problem, zum Beispiel auch, ob Kinder als Träger von Grundrechten gesehen werden. Für unsere Vorstellung vom Menschen ist entscheidend, dass dieser nicht erst langsam und an irgendeinem Punkt in der Zukunft ein fertiger Mensch wird, sondern spätestens von Geburt an, für viele bereits mit der Zeugung, ein vollwertiger Mensch ist. Gleichzeitig ist schon seit der Antike bekannt, aber auch aus den Erkenntnissen der modernen Evolutionsbiologie immer wieder zu lernen, dass der Mensch erst durch Erziehung und Selbstbildung sich zum Menschen machen muss.

Eine große Spannung liegt darin, auf der einen Seite junge Menschen grundsätzlich als vollwertig zu begreifen, auch als vollwertig in der Fähigkeit, sich in Beziehung zu setzen und sich für oder gegen etwas zu entschei-

den, und auf der anderen Seite zu sehen und zu akzeptieren, dass junge Menschen beispielsweise die Fähigkeit, sich zu entscheiden, erst entwickeln – oder besser: sich erarbeiten müssen. Diese Spannung beschäftigt ebenfalls die moderne Erziehungswissenschaft seit Rousseau, vor allen Dingen die Fragen, wie die Fähigkeiten entwickelt werden, sich entscheiden und verantworten zu können, was man tut. Was trägt intentionale Erziehung dazu bei und was muss als Prozess der Selbstbildung oder als Sozialisation verstanden werden? Prozesse also, die „passieren“, die man im besten Fall unterstützen oder ermöglichen, aber auf keinen Fall erzwingen kann? Als was aber kann dann Erziehung verstanden werden?

These 3: Mit Erziehung bezeichnen wir solche Prozesse, mittels derer die ältere Generation die jüngere dazu befähigen will, aus freien Stücken das zu tun, was sie von ihnen erwarten – oder auch nicht.

Ob (moralische) Erziehung gelungen ist, wird gerne daran geprüft, wie Menschen sog. moralische Dilemmata zu lösen versuchen.⁶ Meist geht es in diesen Dilemmata darum, die eigenen unmittelbaren Interessen gegen übergeordnete moralische Verpflichtungen abzuwägen: Lust gegen Treue oder Vergnügen gegen Verpflichtung etc. Von der Bereitschaft und Fähigkeit der Menschen, solche „moralischen Dilemmata“ nicht immer nur zum unmittelbaren eigenen Gewinn hin, sondern auch zur Seite der gemeinschaftlichen Unterstützung oder gesellschaftlichen Solidarität hin aufzulösen, hängt viel für den sozialen Zusammenhang und die Zukunft unseres Zusammenlebens ab.

Interessant zur Klärung der Frage, welche Aufgaben Menschen in ihrer Entwicklung zu bewältigen haben und was Erziehung dazu beitragen kann oder muss, ist auch der Blick in die menschliche Gattungsgeschichte. In Fernsehen und Zeitschriften werden populärwissenschaftlich solche Themen der Genese der menschlichen Art immer wieder gerne aufbereitet. Zusammenfassend wird deutlich, dass unsere Vorfahren, die sich im Evolutionsprozess durchgesetzt haben, vier Dinge im Laufe ihrer Entwicklung lernen mussten, die durchaus im Widerspruch zueinander stehen:

Erstens, wie überlebensnotwendig es ist, vorgegebene Regeln und Gewissheiten zu respektieren, um in einer sozialen Gruppe Anerkennung, Zugehörigkeit und Schutz für sich zu erfahren.

Zweitens sind solche Regeln und Gewissheiten aber immer wieder kritisch zu hinterfragen und zu begründen; entscheidend war, dass Menschen

6 In Pestalozzis Brief über seinen Aufenthalt in Stans von 1799, dem ersten Konzept einer modernen sittlichen Erziehung, soll sich diese daran erweisen, dass die Kinder bereit sind, trotz eigener Not auch noch etwa zwanzig Kinder aus einem abgebrannten Nachbardorf aufzunehmen und ihre knappen Lebensmittel mit ihnen zu teilen.

sich eben nicht nur aus Angst oder Zwang an Regeln und Normen halten, sondern aus einer sich entwickelnden Einsichtsfähigkeit in ihre produktive soziale Funktion.

Ein Drittes kommt hinzu: Wir säßen heute noch „auf den Bäumen“ oder lägen auf dem berühmten Bärenfell, wenn Menschen nicht auch immer wieder die Fähigkeit entwickelt hätten, kreativ-pragmatisch diese sozialen Regeln und Normen zu missachten – Regeln zu überschreiten, also etwas anders und neu zu tun, etwas, das die Generationen zuvor noch für undenkbar und unvorstellbar gehalten haben. Unserer Bilder und Vorstellungen davon, was zum Beispiel in den Beziehungen der Geschlechter zueinander oder im Umgang mit Autoritäten „konform“ ist, haben sich allein in der Zeitspanne der letzten drei Generationen, also etwa seit Anfang der dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts, erheblich verändert. Sie brauchen nur an Ihre Jugendzeit zurückdenken und daran, was damals für richtig gehalten wurde. Wenn Sie das mit den eigenen Kindern oder den Jugendlichen von heute vergleichen, wird deutlich, was ich meine. Ohne diese Fähigkeit, Regeln auch zu missachten, ist menschliche Entwicklung – weder die Entwicklung des Einzelnen noch die Entwicklung der gesamten Spezies – nur schwer vorstellbar.

Viertens und letztens muss es der Gattung wie dem Individuum Mensch in seiner Entwicklung immer wieder gelingen, diese aus Abweichungen und Grenzüberschreitungen neu gewonnenen Einsichten und Handlungsalternativen zu integrieren, also wiederum in den gültigen Regel-Kanon einzubauen. Gelingt dies dauerhaft nicht, entsteht zum Beispiel das, was wir Doppelmoral nennen.

Erziehung als „Schule des Lebens“ sieht sich theoretisch wie praktisch immer wieder einem Dilemma gegenüber: Es gibt keine einfachen Antworten auf die Frage, was in Zukunft richtig und falsch sein wird, was Geltung behält und was als überholt gelten muss, sondern bestenfalls eine dialektische Annäherung. Auch diese Ungewissheiten prägen die Entwicklung der Erziehungswissenschaften seit zweihundert Jahren, modern in der Rede vom „Technologiedefizit“, also der Unfähigkeit, anzugeben, mit welchen Mitteln die Erziehungswissenschaften genau welche Zielen zu erreichen vermag (vgl. dazu auch Luhmann/Schorr 1982).

These 4: Erziehung als menschliche Tätigkeit meint die absichtsvolle und zielgerichtete Anregung, Ermöglichung und – falls erforderlich – Erzwingung der Aneignung von Wissen und Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zum „selbstreflexiven“ Gebrauch der „Zöglinge“; das unterscheidet sie von Dressur. Am Ende entscheiden eben doch die „Zöglinge“ selbst, was sie mit dem machen, was Erzieherinnen und Lehrer ihnen durch Erziehung an Aneignung von Wissen und Haltungen oder von Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglichen wollten. Und erst in dieser selbstreflexiven oder selbstbezüglichen Ent-

scheidung, wie ein Mensch mit dem umgeht, was ein Erzieher oder Lehrer vermittelt hat, erweist sich, ob das, was wir mit der Erziehung erreichen wollten, sich auch tatsächlich im Leben realisieren kann: Die jeweils nachwachsende Generation für eine ungewisse Zukunft auszurüsten.

Damit wird wieder Notwendigkeit von Erziehung und Bildung deutlich, denn schon biologisch aber auch sozial ist der Mensch nur unzureichend mit angeborenen Instinkten ausgestattet, die das schlichte Überleben ermöglichen können. Menschen sind körperliche und soziale „Frühgeburten“ und darauf angewiesen, von der Eltern-Generation versorgt zu werden und lernen zu können, was sie zum Überleben brauchen.

These 5: Kinder sind darauf angewiesen, sich aneignen zu können, was sie zum Über-Leben brauchen.

Dies ist die pädagogische Formulierung dessen, was die Psychologie zum Beispiel als die Entwicklungsaufgaben vorstellt, die ein Mensch im Laufe seines Lebens zu bearbeiten hat. Kinder müssen sich beispielsweise Antworten auf folgende Fragen aneignen: Wie funktioniert die Welt der Dinge und Menschen um mich herum? Wie komme ich schnell und sicher zu dem, was ich brauche? Wie finde ich Zugehörigkeit und sichere gleichzeitig meine Unabhängigkeit?

Wichtig ist an dieser Stelle, den Blick darauf zu lenken, dass aus pädagogischer Perspektive interessieren muss, was sich Menschen wie angeeignet haben – in Prozessen intentionaler absichtsvoller Erziehung, aber auch in Prozessen der Selbstbildung und Sozialisation, um sich diese Überlebensfragen beantworten zu können (vgl. dazu aktuell Elschenbroich 2002). Und hier macht es einen entscheidenden Unterschied, ob ein Kind in einer „gesunden“ Spannung von Zuwendung, Liebe und Versorgung einerseits und herausfordernder Konfrontation und zu verarbeitender Enttäuschung andererseits groß werden kann – oder ob die Enttäuschung jedes Mal so existenzbedrohend, weil gewalttätig, überwältigend oder beschämend sind, dass das „ganze Leben“ auf dem Spiel steht (vgl. Ader 2002). Dies macht einen entscheidenden Unterschied, welche Strategien Kinder entwickeln können, um mit den Spannungen umzugehen, mit denen Erwachsene sie konfrontieren, denn:

These 6: Erziehung, elterliche ebenso wie professionelle, findet immer in der Spannung von anregender Unterstützung und korrigierender Begrenzung zu den Selbstbildungsbemühungen der Kinder statt.

Bezugspunkt für beide skizzierten Spannungspole sind die Selbstbildungsbemühungen der Kinder, also die Entwicklung und die Ermöglichung ihrer Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, zum Beispiel das moralische Dilemma von Vergnügen und Verpflichtung zu erkennen und zu gestalten, auch mit

der Folge, dass nicht alle um einen herum mit der jeweiligen Lösung einverstanden oder gar zufrieden sind.

Für die Diskussion um Konzeption und Praxis einer pädagogischen Arbeit mit Kindern und jungen Menschen, die als besonders schwierig gelten, wird entscheidend, wie solche „Schwierigkeiten“ verstanden werden:

These 7: Pädagogisch können kritische, gefährliche oder belastende Handlungen und Haltungen von Kindern über ihre Funktion verstanden werden.

Pädagogen können sich nicht zuerst für die Frage interessieren, wie defizitär, also abweichend von einer Norm, ein Verhalten oder eine Einstellung ist, auch nicht, ob in Verhalten oder Einstellungen „pathogene Persönlichkeitsstrukturen“ deutlich werden. Um solche Fragen beantworten zu können, müsste die Pädagogik über gesichertes und anerkanntes Wissen verfügen, was als „richtiges“ Ergebnis ihrer Erziehungsanstrengungen gelten kann. Trotz aller normativen Aufladung der Pädagogik bleibt es ein Streit „objektiv“ nicht zu entscheidender Auffassungen, z.B. wie viel Disziplin oder wie viel Nachsicht „guter“ Erziehung gut tun. Andere Disziplinen sind da „besser“ aufgestellt, können sich auf solche anerkannten Wissensbestände z.B. gesunder oder altergemäßer Entwicklung von Kindern beziehen. Daher ist an dieser Stelle beispielsweise auch eine gute Kooperation mit Kinderpsychiatern oder Psychologen wichtig. Von diesen müssen sich Pädagogen darüber etwas sagen lassen, ob Kinder aufgrund von Krankheiten und Beeinträchtigungen, die ihre biologische und psychische Struktur beeinträchtigen, nicht in der Lage sind, beispielsweise andere Strategien im Überlebenskampf zu entwickeln.

Pädagogen können Handlungen – wie stehlen, wegzulaufen, aggressiv und gewalttätig agieren, sich entziehen oder lügen – zuerst so erklären, dass deutlich wird, welche positive Funktion sie in der Überlebensidee und im dazugehörigen Handlungsrepertoire eines (jungen) Menschen haben. Dabei wird es wichtig, zu erfahren, dass es für ein Kind beispielsweise überlebensnotwendig war, sich schnell alles Greifbare anzueignen und nicht höflich abzuwarten, bis der andere ihm etwas zuteilt, oder nicht abzuwarten, bis das Gegenüber ausgeredet hat, sondern zuerst zuzuschlagen, weil das Kind nie sicher sein konnte, eine „zweite Chance“ zu bekommen.

Entscheidend ist daher in der Diskussion um eine pädagogische „Diagnostik“ – wenn dieser Begriff verwendet werden soll – daraus keinen Abklatsch psychologischer Diagnostik zu machen. Von (sozial-)pädagogischer Diagnostik zu sprechen, macht nur Sinn, wenn dabei etwas genuin Pädagogisches durchblickt und verstanden wird. In einer pädagogischen Diagnostik ist daher vor allem die Frage in den Mittelpunkt zu stellen, was von den Funktionen und dem Eigen-Sinn verstanden werden kann, den eine bestimmte Handlung oder eine bestimmte Handlungsstrategie sowie konkrete

Haltungen und Einstellungen in der Lebens- und Bildungsgeschichte eines Kindes gehabt haben und haben.⁷ Andererseits bleibt unübersehbar, dass solche Überlebenshandlungen und Haltungen an anderen Orten und zu anderen Zeiten nicht mehr funktional und sinnvoll sind. Aber sie wären von den Kindern nicht entwickelt worden, wenn sie nicht zu einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort funktional und sinnvoll gewesen wären. Solche Widersprüche, Spannungen und Brüche in der Lebens- und Lerngeschichte eines Menschen zu verstehen, ist der eigenständige Zugang, die spezifische Leistung einer (sozial-)pädagogischen Diagnostik.

Aber so einfach ist es nicht. In der sozialpädagogischen Profession wird durchaus kontrovers über die Fragen von Erkennen, Verstehen und Durchblicken, also über Diagnostik gesprochen.⁸ Gerade in den sozialpädagogischen Handlungsfeldern der Jugendhilfe müssen professionelle Einschätzungen gefunden und Urteile über Gefährdungen oder Entwicklungspotenziale getroffen werden, die sich nicht nur auf die Selbstauskünfte und Selbsteutungen der Kinder und Eltern stützen können (vgl. Müller 2001; Schrapper 2003b). Differenzierte Wahrnehmungen, detaillierte Informationen und eigenständige Bewertungen der pädagogischen Profis sind unverzichtbar.

Aber die pädagogischen Professionen müssen aufpassen, sich nicht zu „Diagnostikern“ zweiter Klasse degradieren zu lassen, die für den Alltag in Familienhilfe und Heimgruppe pragmatisch „klein backen“, was andere – vor allem Mediziner und Psychologen – vorgedacht und vorgestellt haben. Es ist darauf zu bestehen, dass es einen Unterschied zwischen Behandlung und Heilung auf der einen und Erziehung und Bildung auf der anderen Seite macht. Pädagogische Prozesse können letztlich nur an den positiven Selbsterklärungsideen und Selbstbildungskräften der Kinder ansetzen, nicht an ihren Störungen und Defiziten. Aber noch einmal, um nicht missverstanden zu werden, gerade Sozialpädagogen müssen um diese Un-Normalität von Verhältnissen und Verhalten wissen, also zum Beispiel Vorstellungen über normale kindliche Entwicklung oder sozial angemessene Formen der Konfliktbearbeitung haben. Vor allem aber müssen sie ihre Vorstellungen von Normalität explizieren und reflektieren.

7 Siehe dazu als Überblick den Sammelband von Heiner 2004; Themenhefte im Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 4/2010 und der Zeitschrift für Sozialpädagogik 1/2011; zusammenfassend: Schrapper (im Erscheinen).

8 Siehe dazu zum Beispiel Beiträge zur Renaissance einer (sozialpädagogischen) Diagnostik in Heft 88 der Zeitschrift Widersprüche (2003), mit dem Hefthema: Neo-Diagnostik – Modernisierung klinischer Professionalität?

These 8: Erziehung muss Kindern immer wieder Angebote zum Um- und Neu-lernen erfolgreicher und respektierter Überlebensstrategien machen.

Im Anschluss an die vorherige These kann der gesellschaftliche und professionelle Auftrag von Erziehung darin gesehen werden, Kindern immer wieder Chancen und Gelegenheiten, das heißt vor allem Anregungen und Experimentierräume (keine „Sandkästen“), anzubieten, ebenso erfolgreiche wie soziale respektierte (Über-)Lebensstrategien zu entwickeln und anzueignen. Und nochmals: Nicht, weil „schwierige“ Kinder falsch und defizitär wären, sondern weil das, was sie sich bisher aneignen konnten, nicht mehr funktional und respektabel ist. Auch „moralisch richtiges“ Handeln muss Erfolg versprechen, sich lohnen, sonst wird es kaum von Dauer sein. (Über-)Lebensstrategien lohnen sich aber nur, wenn sie tatsächlich zum (Über-)Leben beitragen, wenn sie erfolgreich, effektiv und effizient sind. Das ist das wesentliche Kriterium, nach dem Kinder vom ersten Tag ihres Lebens an sortieren, unterscheiden, für sich verankern und immer wieder ausprobieren, um zu testen, ob sie erfolgreich sind.

Diese Angebote, neue, andere und erfolgreiche Überlebensstrategien zu entwickeln, können nicht grundsätzlich auf Grenzsetzung verzichten, aber aktuelle Grenzsetzungen sind nur zu rechtfertigen, wenn sie als Bedingung für neue Freiheiten und erweiterte Mündigkeit verständlich und verstehbar gemacht werden können – so ein weiterer Grundsatz der Erziehungsidee der Moderne.

An einem schlichten Beispiel aus der Verkehrserziehung soll dies verdeutlicht werden: Es ist uns selbstverständlich, den Bewegungsdrang kleiner Kinder einzuschränken, damit diese nicht über die Straße rennen und sich in Lebensgefahr bringen. Das macht man mit Zwei- und noch mit Dreijährigen, indem man sie an die Hand nimmt und damit ihre Freiheit beschränkt, ihrem Bewegungs- und Entdeckungsdrang folgend über die Straße zu laufen. Wenn aber gleichzeitig diese Freiheitsbeschränkung, die es in der Perspektive des Kindes zweifellos ist – und die meisten Kinder reagieren auch so darauf, dass sie deutlich ihr Missfallen zum Ausdruck bringen, schreien oder versuchen, sich loszureißen – wenn also diese Freiheitsbeschränkung in der aktuellen Situation nicht mit der Chance verbunden wird, den eigenen Freiheitsspielraum zu erweitern, also etwas darüber zu lernen, was ein Kind tun kann, um eigenständig und gefahrlos über die Straße zu kommen, dann eröffnet man dem Kind auch keine neuen Freiheiten. Wer seinen 18-jährigen Sohn noch genauso vor der vielbefahrenen Straße festhalten muss, weiß spätestens jetzt, dass in der praktischen (Verkehrs-)Erziehung etwas grundlegend verkehrt gemacht wurde.

Gefragt ist hier vor allem die Fähigkeit und Bereitschaft des Erziehers zur Perspektivübernahme, indem er für sich die Frage beantwortet, ob das, was er im Augenblick gegen den erklärten oder offensichtlichen Willen tut

– zumindest doch in Einschränkung des Willens des Kindes – geeignet ist, die Fähigkeit des Kindes zu vergrößern, den eigenen Willen selbständig und eigenverantwortlich zur Geltung zu bringen. Wenn diese Frage nicht mit einem Ja beantwortet werden kann, wird es kritisch, denn das, was Pädagogen dann tun, kann nicht mehr als Erziehung Geltung beanspruchen, es verkommt zur Dressur. Aus anderen, denn aus erzieherischen Gründen – zum Beispiel Schutz vor akuten Gefahren – mag die Intervention, der Eingriff in die Freiheit eines Kindes, gerechtfertigt sein, aber nicht mit der Begründung, erziehen zu wollen. Und damit sind wir wieder bei der Ausgangsfrage: Freiheitsentziehung als Voraussetzung für Erziehung?

These 9: Zwang ist pädagogisch eine Grenzsetzung, die aktuell nicht zustimmend vereinbart werden kann und deshalb besonders streng zu prüfen ist.

So wie bisher argumentiert wurde, wird es unverzichtbar notwendig, vor der Anwendung freiheitsentziehende Maßnahmen – sowohl konzeptionell als auch im konkreten Einzelfall – jeweils vier Prüffragen zu beantworten und es sich dabei nicht leicht zu machen.⁹

1. *Unterstützt diese Grenzsetzung die Selbstbildung des jungen Menschen zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit?* Diese Prüffrage ist die wunderbare „Steilvorlage“ aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz, aber an dieser Stelle ist Pädagogik nicht einfach die Umsetzung von Recht mit anderen Mitteln, sondern folgt einer eigenen Logik.¹⁰

2. *Liegt der Entscheidung ein komplexes Verstehen der Selbstbilder und Überlebensstrategien eines jungen Menschen zugrunde?* Liegen dieser Entscheidung tatsächlich fundierte Verstehensbemühungen zugrunde, die sich als explizit pädagogische Diagnostik begreifen und sich insbesondere für die Selbstbilder und Überlebensstrategien der jungen Menschen interessieren?¹¹

3. *Liegt der Entscheidung eine kenntnisreiche und sorgfältige Abwägung von Alternativen und Wirkungen zugrunde?* Zu prüfen ist also, ob nicht andere, weniger mit Zwang verbundene Erziehungssettings angemessen und ausreichend sein können. Und entgegen dem in der aktuellen Diskussion manchmal hervorgerufenen Eindruck (vgl. Schrappner 2004), tritt die Jugendhilfe in den vergangenen 20 Jahren in der Frage, was sie mit „den Schwierigen“ tun soll, nicht auf der Stelle. Im Gegenteil sind heute eine Fülle positiver und produktiver Erfahrungen und Ansätze für diese Arbeit entwi-

9 Die Idee zu diesen Prüffragen verdanke ich Peter Hansbauer, vorgetragen auf einem Symposium zu Fragen der U-Haft-Vermeidung im Frühjahr 2002 in Mainz.

10 Siehe dazu die umfangreichen Materialien und Ausführungen von Martin Stoppel unter www.paedagogikundzwang.de (Zugriff: 31.03.2012)

11 Hinweise auf Konzepte und Instrumente dafür in Fußnoten 7 und 8.

ckelt und erprobt,¹² so dass neben zweifellos schwierigen und misslungenen Fällen in sehr viel größerer Zahl über gelungene Erziehungsprozesse berichtet werden könnte. Sicherlich ist es notwendig, immer wieder darüber zu reden, was mit denjenigen ist, mit denen – scheinbar oder tatsächlich – „nichts mehr geht“. Wichtig ist trotzdem, in dieser Diskussion denen zu widersprechen, die so tun, als stünde die Jugendhilfe am Punkt Null, müssten sie eine sinnvolle und humane Pädagogik für die „besonders Schwierigen“ erst neu erfinden. Damit wird ein Mythos gepflegt, der auch dazu dient, von wichtigen Fragen abzulenken, beispielsweise davon, zur Kenntnis zu nehmen, dass auch die Jugendhilfe selber, durch die Art und Weise, wie sie beschaffen ist und wie sie arbeitet, erheblich zur „Produktion“ von schwierigen Fällen beiträgt.

Zurück zu den Prüffragen: Die vierte ist zweifellos die schwierigste und seit jeher *die* Prüffrage aller aufgeklärten modernen Pädagogik:

4. Besteht Grund zu der Annahme, dass der junge Mensch später – durch die Grenzsetzung „mündiger“ geworden – dieser nachträglich zustimmen könnte? So einfach die Frage klingt, so schwer ist sie zu beantworten, setzt der Antwortversuch doch die Bereitschaft und Fähigkeit des Erziehers voraus, seine aktuellen Einsichten und Vorstellungen über die „richtige“ Erziehung radikal in Frage zu stellen und sich aus der Perspektive seines „Zöglings“ kritisch zu hinterfragen.

Antworten auf diese vierte und entscheidende Prüffrage haben wir auch in dem hier vorgestellten Forschungsprojekt gesucht: Über sechs Jahre nach der Entlassung haben wir junge Menschen begleitet, die in einem Zwangskontext, also mit Freiheitsentzug verbunden erzogen wurden. Wir haben sie dabei ebenso nach ihrer je aktuellen Lebenssituation, vor allem aber nach ihren zunehmend rückblickenden Erfahrungen mit diesen Erfahrungserfahrungen unter Zwang befragt. Zunächst aber ist noch einmal festzuhalten:

These 10: Erziehung in Zwangskontexten ist immer Erziehung „an der Grenze“. So viel dürfte deutlich geworden sein: Professionelle Erziehung ist theoretisch als eine menschliche Praxis zu begreifen, die mehr auf Annahmen als auf Gewissheiten gründet und praktisch mehr als ein Versuch angelegt ist, denn als zielgenaues methodisches Handeln. Der Umgang mit Ungewissheiten, theoretischen wie praktischen, gehört im Kern zum „pädagogischen Geschäft“ und ist kein Mangel an Anstrengung, Strenge oder Kompetenz, wie es anderen Professionen manchmal erscheinen mag. Gerade die Beschäftigung mit Zwangskontexten konfrontiert dabei immer wieder mit den

12 Siehe exemplarisch mit weiteren Hinweisen die Beiträge in: Witte/Sander 2006.