

Sandra Menk | Vanessa Schnorr |  
Christian Schrapper

# »Woher die Freiheit bei all dem Zwange?«

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

Sandra Menk | Vanessa Schnorr | Christian Schraper  
»Woher die Freiheit bei all dem Zwange?«

# Koblenzer Schriften zur Pädagogik

Herausgegeben von

Nicole Hoffmann | Norbert Neumann | Christian Schraper

Sandra Menk | Vanessa Schnorr |  
Christian Schrappner

# »Woher die Freiheit bei all dem Zwange?«

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

Redaktion: Silke Pies

**BELTZ** JUVENTA

Die Autorinnen / der Autor

Sandra Menk, Jg. 1974, Dr. phil., Landesjugendamt Rheinland-Pfalz, Referatsleitung im Referat für Hilfen zur Erziehung und Allgemeiner Sozialer Dienst, Landeskinderschutzgesetz, Bundesinitiative Frühe Hilfen, Wirtschaftliche Jugendhilfe.

Vanessa Schnorr, Jg. 1978, Dr. phil., Fachbereichsleitung zweier Jugendhilfeeinrichtungen (Evangelischer Jugendhof Martin Luther King; Evangelische Erziehungshilfe Veldenz) der Rheinischen Gesellschaft für Innere Mission und Hilfswerk GmbH. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind u.a. Tagesgruppen und stationäre Heimerziehung.

Christian Schrapper, Jg. 1952, Soz. Arb. (grad.), Dipl.-Päd., Dr. phil., seit 1998 Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2013 Beltz Juventa · Weinheim und Basel  
[www.beltz.de](http://www.beltz.de) · [www.juventa.de](http://www.juventa.de)  
Satz: text plus form, Dresden

ISBN 978-3-7799-4060-9

# Inhalt

<b>Kapitel 1</b>	
<b>Woher die Freiheit bei all dem Zwange?</b>	9
<b>Kapitel 2</b>	
<b>Freiheitsentziehende Maßnahmen in der Jugendhilfe</b>	19
2.1 Zum Verhältnis von Erziehung und Zwang	19
2.2 Zum Stand der Forschungen zur geschlossenen Unterbringung	31
2.3 Das Kriseninterventionszentrum (KRIZ) von „Schloss Dilborn – Die Jugendhilfe“	36
<b>Kapitel 3</b>	
<b>Anlage und Durchführung der Langzeitstudie</b>	40
3.1 Instrumente zur Datenerhebung	41
3.2 Organisation und Struktur der Datenerhebung	43
3.3 Längsschnittuntersuchungen – Gut Ding will Weile haben!?	48
3.4 Methodenentwicklung zwischen Forschungsinteresse und pädagogischem Ethos	51
<b>Kapitel 4</b>	
<b>Das KRIZ im Leben der jungen Menschen</b>	55
4.1 Die Zeit vor der Krisenintervention	57
4.1.1 Wie kommen die Jugendlichen ins KRIZ? – Daten und Fakten	58
4.1.2 Wie kommen die Jugendlichen in das KRIZ? – Die Adressatenperspektive	63
4.2 Die Zeit im Kriseninterventionszentrum	65
4.2.1 Drei Bewältigungsstrategien	65
4.2.2 Was erleben und erfahren die Heranwachsenden im KRIZ?	68
4.3 Die Zeit nach dem KRIZ – Was ist aus den Jugendlichen geworden?	76
4.3.1 KRIZ und was dann ...? – Lebens- und Hilfesituationen der Heranwachsenden nach der Krisenintervention	76

4.3.2	„Und dann ham die gesagt: ‚Ja, wenn Du noch mal abhaust, kommst Du auf Krise dahin.‘“ – Krisen- und Interventionsverläufe junger Menschen mit und ohne Jugendhilfe	81
4.3.3	Wie bewähren sich die jungen Menschen nach der Krisenintervention?	110

## **Kapitel 5**

	<b>Wirkungen und Interventionen aus der Perspektive von Eltern und Helfern</b>	128
5.1	Erwartungen und Einschätzungen der Eltern	128
5.2	(Aus-)Wirkungen aus Sicht der Mitarbeiter in den Jugendämtern	138
5.3	Erfahrungen und Wirkungsannahmen der Fachkräfte des Kriseninterventionszentrums	144

## **Kapitel 6**

	<b>Vertiefende Analysen zu Selbst-, Welt- und Fremdbilder der Jugendlichen in der geschlossenen Unterbringung</b>	159
6.1	„Vergangenheitsträume“ – Veränderungsprozesse von Selbst- und Weltbildern junger Menschen	160
6.1.1	Bildung, Biographie und Jugendhilfe	163
6.1.2	Anlage und Durchführung	173
6.1.3	Ergebnisdarstellung	179
6.1.4	Fazit und Ausblick	207
6.2	„Wer kann ich werden? Wer soll ich sein?“ Selbstbildungsprozesse junger Menschen in der Jugendhilfe	212
6.2.1	Selbst- und Fremddeutungen in Erziehungs- und Bildungsprozessen	214
6.2.2	Anlage und Durchführung	224
6.2.3	Fallanalysen	233
6.2.4	Übergreifende Ergebnisse	258
6.2.5	Fazit und Ausblick	272

## **Kapitel 7**

	<b>Zentrale Befunde</b>	278
--	-------------------------	-----

<b>Kapitel 8</b>	
<b>Entwicklungen im neunten Jahr – Wirkungen der Langzeitstudie (LAKRIZ) aus Sicht der Praxis auf die Praxis</b>	288
Dir werden wir schon helfen	290
Nach der Forschung – ist vor der Praxis	293
<b>Literatur</b>	299
<b>Anhang</b>	310
Transkriptionsregeln für die Interviews	310
Abbildungsverzeichnis	311



# Kapitel 1

## Woher die Freiheit bei all dem Zwange?

Interviewerin: „Wie lange bist Du jetzt schon hier?“

Karsten: „Ich glaub' zweieinhalb Monate oder so.“

I: „Zweieinhalb Monate. Und warum bist Du hierher gekommen?“

K: „Ja, weil ich bin schon in ziemlich viel Heimen gewesen und da hab' ich zu Hause immer Scheiße gebaut und bin jeden Tag irgendwie in die Stadt gefahren und hab' da Sachen geklaut oder irgendwie hab' ich Autos kaputt gemacht und irgend so'n Schrott. (.) Tja, und dann äh, bin ich hierhin gekommen.“

I: „Denkst Du, dass es für Dich gut war hier hierher (in das KRIZ) zu kommen oder hätte es in 'nem anderen Heim auch gereicht?“

K: „Jaah, war erst mal besser, dass ich hierher gekommen bin. Weil sonst hätt' ich nämlich nich' da mit dem Scheiß' aufgehört. Jetzt mach' ich dat ja nich' mehr.“

I: „In der Zeit, in der Du hier bist, bist Du schon mal abgehauen von hier?“

K: „Nä.“

I: „(,)Keine Lust?“

K: „Ja, ich wollt ja erst, den ersten Tag wo ich hier bin, wollt ich abhauen. Da hab' ich aber eingesehen, dass hier erstens die Türen nicht aufgingen, ja und dass das ein' Sicheres is'.“

I: „Mmh.“

K: „Sonst muss ich wieder ganz von vorne anfangen, mit den Punkten.“

I: „Ach so.“

K: „Da hab' ich mir gedacht, wenn ich alleine raus darf, dann darf ich zu meiner Mutter fahren(.) ((leise)) ja. + (5 Sekunden Pause) Jetzt darf ich zu meiner Mutter fahren, jede zwei Wochen, (.) ja.“

I: „Was willst Du gerne machen, wenn jetzt die zwei, drei Monate abgelaufen sind und es heißt: Alles klar, Karsten, die Tür geht auf?“

K: „Dann würd' ich irgendwie gern' wieder nach Hause kommen.“

I: „Zu Deiner Mutter?“

K: „Ja.“

I: „Und dann willst immer alles machen, was Deine Mama sagt.“

K: „Ja äh, eben nich' alles (.) nur dat, wat die zu mir zu sagen hat.“

I: „Und das willst Du dann auch machen?“

K: „Ja, äh, wenn sie sagt ich soll das oder das machen, dann mach' ich dat auch.“

I: „Aha.“

K: „Also alles lass' ich mir natürlich nich' sagen, sondern äh nur manches.“

In dieser kurzen Sequenz aus einem Interview mit dem 14-jährigen Karsten, er lebt seit gut zwei Monaten im Kriseninterventionszentrum der *Jugendhilfe Schloss Dilborn*, werden zentrale Fragen deutlich, denen sich jede *Erziehungsmaßnahme* stellen muss, die so massiv in das Leben eine jungen Menschen eingreift, wie es eine *geschlossene Unterbringung* tut:

- Was bedeutet die Melange aus „Scheiß gebaut“ und „in ziemlich vielen Heimen gewesen“ als Hinweis auf die eigene Lebens- und Jugendhilfeschichte für die Selbsterklärungen und Weltbilder eines jungen Menschen, der *geschlossen untergebracht* wird?
- Wie erleben und verarbeiten junge Menschen die pädagogische Intervention einer geschlossenen Unterbringung?
- Welche Ideen und Perspektiven entwickeln junge Menschen für „die Zeit danach“?
- Wie erfolgreich sind sie mit solchen Ideen und rechtfertigt dies die Zumutungen einer geschlossenen Unterbringung?

Solche Fragen nach den Erfahrungen, Wirkungen und Folgen einer pädagogischen Maximalintervention wie „geschlossener Unterbringung“ in einer Jugendhilfeeinrichtung waren es, die das Projekt zur Langzeitevaluation des Kriseninterventionszentrums der Jugendhilfe Schloss Dilborn (= LAKRIZ) bearbeiten sollte (zur Konzeption des Kriseninterventionszentrums siehe 2.3). Entstanden sind Projekt und Evaluation im Kontext der immerwährenden Debatten um Kritik und Rechtfertigung geschlossener Unterbringung, hier konkret in Nordrhein-Westfalen (siehe ausführlich Henkel/Schnapka/Schrappner 2002).

An die grundsätzliche Bedeutung dieser Fragen für jede moderne Pädagogik soll der angelehnte Titel, den wir für den Bericht über dieses Forschungsprojekt gewählt haben, erinnern. Die Originalversion der Titelfrage lautet: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ gestellt von dem wohl bekanntesten Philosophen der deutschen Aufklärung, Immanuel Kant, in seinen Vorlesungen „Über Pädagogik“ und publiziert im Jahre 1803 – so alt und doch immer wieder hoch aktuell: „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne.“ (Kant 2000, 711) Wie sehr diese Einschätzung auch heute noch zutrifft, das wird hoffentlich in den hier präsentierten Befunden deutlich.

Im Mittelpunkt dieses Forschungsprojektes der Universität Koblenz standen daher auch die „geschlossen untergebrachten“ jungen Menschen, nicht Konzeption oder Organisation einer Einrichtung mit geschlossener Unterbringung. Zwei zentrale Aspekte waren es, die untersucht werden sollen: Zum einen die Wahrnehmungen und Deutungen einer pädagogischen Intervention durch die jungen Menschen selbst und wie sich diese im Abstand ggf. verändern. Zum anderen, welche mittelfristigen Wirkungen diese Intervention im weiteren Leben dieser jungen Menschen zeigen.

Das Kriseninterventionszentrum hat im Sommer 2003 seine Arbeit begonnen. Dies war auch der Beginn des Forschungsprojekts. Ab Ende 2003 bis Februar 2006 wurden insgesamt mit 24 Mädchen und Jungen Interviews geführt. Über mindestens drei Jahre ist dazu der Lebensweg von diesen Jugendlichen begleitet worden. Sie sind zu Beginn und gegen Ende ihrer Zeit im Kriseninterventionszentrum (im Folgenden: KRIZ) befragt worden, und danach jährlich, solange dies möglich war, längstens bis zum Sommer 2008, also bis zu fünf Jahre nach der Entlassung aus dem KRIZ.

Gesprochen haben sie dabei über ihre jeweilige Situation und ihre Pläne für die Zukunft und rückblickend über ihre Erfahrungen und Bewertungen in der Zeit im KRIZ. Die Eltern, zumeist die Mütter, die zuständigen Sozialarbeiter<sup>1</sup> der einweisenden Jugendämter und die für ihrer Betreuung besonders zuständigen Fachkräfte des KRIZ wurden jeweils kurz nach der Entlassung aus dem KRIZ interviewt (siehe dazu auch (Kapitel 5).

Im letzten Jahr der Untersuchung (2009), zu einem Zeitpunkt als die Erhebung der face-to-face Interviews bereits abgeschlossen war, haben wir dann alle 49 jungen Menschen, die in den Jahren 2003–2006 insgesamt im KRIZ untergebracht waren, nach ihrer aktuelle Lebenssituation befragt und nach den klassischen Kriterien der Lebensbewährung (soziale Integration, Erwerbstätigkeit und Straffälligkeit) bewertet. Eine so langfristige begleitende Untersuchung der Folgen pädagogischer Interventionen hat es bisher in Deutschland nicht gegeben.<sup>2</sup>

Das multiperspektivische Forschungsdesign, das neben den Interviews mit den Beteiligten und der telefonischen Nachbefragung im Jahr 2009 (qualitativer Teil der Studie) noch durch einen quantitativen Teil (Aktenana-

---

1 Aus Gründen der Lesbarkeit wird auf die Nennung der weiblichen Form in diesem Buch verzichtet und nur die männliche Form verwendet. Selbstverständlich ist auch immer die weibliche Form gemeint.

2 Vgl. die erst vor kurzem veröffentlichten Befunde aus der Nachfolgeuntersuchung der Ende der 1950er Jahre von Liselotte Pongratz und Hans Odo Hübener untersuchten Hamburger FE-Zöglingen in: Gipser/Zillmer 2011.

lyse und Erhebung von EVAS-Bögen<sup>3</sup>) ergänzt wird, macht die Evaluationsstudie so vielfältig, über deren Befunde hier zusammenfassend berichtet werden soll.

Insgesamt wurden 129 leitfadengestützte Interviews geführt, allein 67 davon mit den jungen Menschen. Die Fülle des empirischen Materials erlaubte, dass gleich mehrere Studierende die Interviewtranskripte für Diplomarbeiten zu unterschiedlichen Themenbereichen nutzten. Einige der transkribierten Interviews wurden in Seminaren bearbeitet. Die Studierenden konnten ihre Fähigkeiten im Bereich „Forschung und Forschungsmethoden“ durch die Beschäftigung mit dem Material erweitern.

Die beiden Mitarbeiterinnen des Forschungsprojekts, die über den gesamten Forschungszeitraum alle Interviews mit den beteiligten Personen durchgeführt und ausgewertet haben und für das Projekt verantwortlich waren, nutzten das Material für ihre Dissertationen. Die mit der langen Laufzeit einhergehenden Chancen und Risiken von Evaluationsstudien, aber auch ethische Fragen und Auswirkungen solcher Forschungsansätze werden im dritten Kapitel thematisiert. Langzeitstudien sind rar, unsere Erfahrungen können für vergleichbare Projekte Hinweise geben.

Eine Übersicht über den gesamten Forschungsprozess gibt folgendes Schaubild (Abb. 1), das an einem Zeitstrahl deutlich macht, wann welche Interviews geführt und Daten erhoben wurden.

Das Buch führt mit dem zweiten Kapitel „Freiheitsentziehende Maßnahmen in der Jugendhilfe“ theoretisch in das Thema ein. Hierzu wird auch ein Überblick über den derzeitigen Stand der Forschung gegeben, sowie die Konzeption des Kriseninterventionszentrums vorgestellt.

Das dritte Kapitel stellt Anlage und Durchführung der Evaluationsstudie LAKRIZ vor.

Im Zentrum des vierten Kapitels stehen die jungen Menschen. Die Darstellung der Forschungsergebnisse folgt der inneren Logik des Ablaufs im KRIZ: Die Zeit vor, während und nach dem KRIZ wird jeweils beleuchtet.

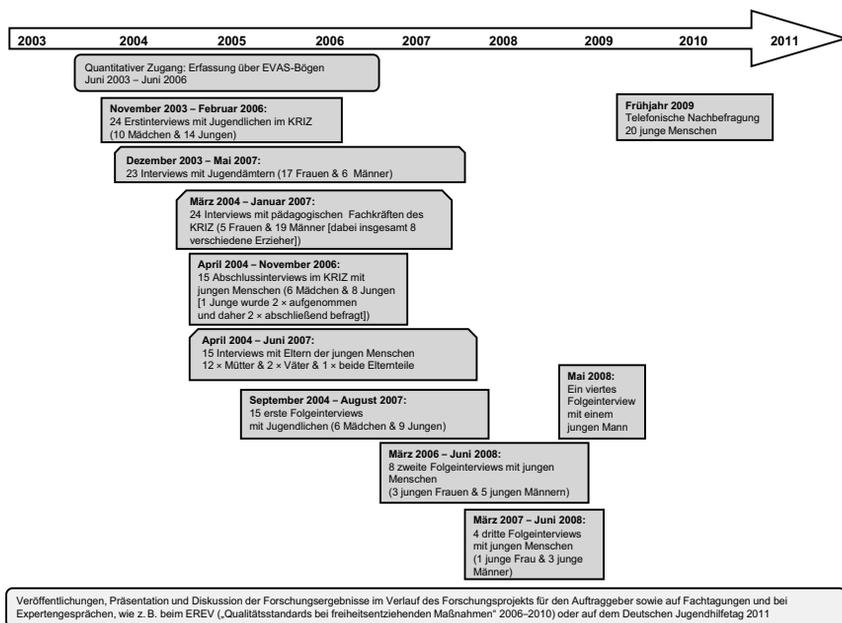
Nach der Unterbringung der jungen Menschen im KRIZ wurden Interviews mit deren Eltern, den unterbringenden Jugendämtern und den Betreuern im KRIZ geführt. Die Ergebnisse dieser Gespräche werden in Kapitel 5 dargestellt. Nach den Einschätzungen zum bisherigen und zukünftigen Leben der jungen Menschen und zum Erfolg der Hilfe befragt, wird in diesem Kapitel deutlich, welche Ideen und Annahmen die Erwachsenen haben

---

3 Instrumentarium auf der Basis von Selbstevaluation, um eine institutionsübergreifende Qualitätssicherung für die bundesweit teilnehmenden Einrichtungen zu ermöglichen. Initiator ist das Institut für Kinder- und Jugendhilfe in Mainz (IKJ); vgl. dazu IKJ 1999; Menk 2004.

und in welchen Bezügen diese zu den Ideen und Vorstellungen der jungen Menschen stehen.

Abb. 1: Überblick über den Forschungsprozess



Fragestellungen und zentrale Ergebnisse der beiden entstandenen Dissertationen werden im sechsten Kapitel erläutert. In beiden Forschungsarbeiten stehen wiederum die jungen Menschen und ihre (Selbst-)Bildungsprozesse im Mittelpunkt. Interviews einzelner Heranwachsender und der beteiligten Erwachsenen wurden analysiert; die Ergebnisse des empirischen Materials ergänzen die Befunde des Forschungsprojekts.

Eine Zusammenfassung zentraler Befunde der Langzeitstudie LAKRIZ erfolgt im siebten Kapitel. Die Formulierung von zusammenfassenden Thesen bildet die Grundlage dieser Darstellung.

In regelmäßig stattfindenden Treffen wurden die Ergebnisse des Forschungsprozesses dem Auftraggeber mitgeteilt. Im abschließenden Kapitel acht stellt der langjährige Leiter des KRIZ, H.J. Kersting, vor, welche Wirkungen die Forschungsergebnisse und die Rückmeldungen auf die Arbeit im KRIZ hatten und wie sich seine Einrichtung in den letzten Jahren weiterentwickelt hat.

Noch einmal zurück zu Karsten, dem 14-jährigen Jungen. Über ihn wissen wir zum Zeitpunkt des ersten Interviews Folgendes:

Karsten wurde im März 1990 geboren und ist der älteste Sohn von Frau Becker. Er und sein Bruder stammen aus erster Ehe. Warum und wie diese Ehe auseinander ging, wissen wir nicht. Die zwei jüngeren Schwestern stammen aus dem Zusammenleben mit dem aktuellen Lebensgefährten, von dem sich Frau Becker aber ebenfalls getrennt hat. Sieben Jahre nach Karstens Geburt (1997) stellt sie beim zuständigen Jugendamt einen Antrag auf Hilfen zur Erziehung. Kurze Zeit später wird Karsten in einer Außenwohngruppe untergebracht. Über die Zeit dort weiß man wenig, bis auf die Tatsache, dass er zur Krisenintervention kurzzeitig in die Kinder- und Jugendpsychiatrie eingewiesen wird. Fünf Monate wohnt er hier, und wird Ende Januar 1998 in einer heilpädagogischen Innenwohngruppe untergebracht, in der er fast fünf Jahre bleibt. In den Akten ist zu finden, dass es bei Besuchen zu Hause immer wieder zu konfliktreichen Situationen kommt und auch längere Aufenthalte zu Hause stets zu Eskalationen führen.

Im November 2002, Karsten ist 12,5 Jahre alt, eskaliert Karstens Situation zunehmend: Aus der Hauptschule werden häufiger körperliche Übergriffe auf Mitschüler gemeldet. Dazu wird aktenkundig, dass Karsten mehrere Ladendiebstähle begeht. Er entzieht sich immer öfter der Einrichtung. Ende 2002 schließlich droht Karsten der Einrichtung damit, Feuer zu legen. Am selben Tag wird er durch die Polizei einem Aufnahmeheim zugeführt. Bereits einen Tag später entweicht er aus der dortigen Einrichtung. Im Februar 2003 wird Karsten auf eine Intensivgruppe vorbereitet. Zwei Monate später wird er durch den psychosozialen Notdienst erneut in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie untergebracht. Einen Monat später, im März 2003, wird Karsten in einer Schutzstelle aufgenommen. Zum neuen Schuljahr soll er nicht mehr die Hauptschule, sondern eine Sonderschule für Erziehungshilfe besuchen. In der Schutzstelle wird Karsten nur einen Monat bleiben, um dann wieder in die Intensivgruppe zurückzukehren. Noch im selben Monat kommt es hier zu einem Angriff auf einen Betreuer, diesmal mit einem Taschenmesser. Neun Tage später sprüht er mit einem Deodorant einem Betreuer in die Augen, um anschließend mit der Spraydose, die er mit davor gehaltenem Feuerzeug als Flammenwerfer benutzt, auf den Erzieher „los zu gehen“. In seiner Akte ist erstaunlicherweise erst einen Monat später (August 2003) der nächste Eintrag zu finden. Dort heißt es: erneute Krisenunterbringung in einer psychiatrischen Klinik. Nach fünf Tagen wird er dort entlassen und erneut in der Schutzstelle untergebracht. Dort ist Karsten sofort abgängig und kehrt zu seiner Mutter zurück. Er verhält sich dort seinen Geschwistern gegenüber körperlich aggressiv. Vermerkt ist dazu: „Karsten sticht mit dem Brotmesser in den Handrücken seines Bruders und bedroht anschließend seine Mutter.“

Ende November 2003, über ein Jahr später, wird Karsten dann im Kriseninterventionszentrum geschlossen untergebracht. Nach einigen Wochen darf er bereits über das Wochenende nach Hause zu seiner Mutter zurück. Im April 2004 wird Karsten aus dem KRIZ entlassen und in einer Fünf-Tagesgruppe derselben Einrichtung untergebracht. Auch hier darf er weiterhin jedes Wochenende bei seiner Mutter verbringen.

Eine beeindruckende und erschreckende Karriere zugleich. Wir wissen nichts über Karstens erste sieben Jahre, nur dass der Vater die Mutter mit zwei kleinen Kindern verlässt und dass sie es schwer hatte, für die Brüder zu sorgen. Sie ist körperlich behindert und Karsten als der Älteste muss früh einspringen an „Vaters Stelle“, davon berichten in späteren Interviews die Sozialarbeiterin des Jugendamtes und der Bezugserzieher ausführlich. Im Gespräch mit der Mutter wird diese Botschaft von ihr mehr inszeniert, als ausgesprochen, indem sie immer wieder über sich selbst spricht.

Aber was macht Karsten daraus? Er sucht Sicherheit und Orientierung in der Jugendhilfe und will gleichzeitig den privilegierten Platz an der Seite der Mutter auf keinen Fall aufgeben:

K: „Ja, ich wollt ja erst, den ersten Tag wo ich hier bin, wollt ich abhauen. Da hab' ich aber eingesehen, dass hier erstens die Türen nicht aufgingen, ja und dass das ein Sicheres is'.“

I: „Mmh.“

K: „Sonst muss ich wieder ganz von vorne anfangen, mit den Punkten.“

I: „Ach so.“

K: „Da hab' ich mir gedacht, wenn ich alleine raus darf, dann darf ich zu meiner Mutter fahren(.) ((leise)) ja. + (5 Sekunden Pause) Jetzt darf ich zu meiner Mutter fahren, jede zwei Wochen, (.) ja.“

Im KRIZ scheint er nach viel Unverständnis und Rausschmiss, Auflehnung und Widerstand endlich einen Ort gefunden zu haben, an dem zugelassen werden kann, dass Karsten in zwei Welten lebt – der starke, aber völlig überforderte Mann zu Hause und das ganz normale Gruppenmitglied im Heim. Hierzu passt auch die Interviewszene: Karsten sitzt auf dem Schrank und klettert runter, als er von sich reden kann.

Beeindruckend auch seine Versuche, sich und seine Familie in Ordnung zu finden:

K: „Ja, ich räume gerne auf. Äh, also ich kann gut aufräumen, dann räum' ich immer zu Hause auf.“

I: „Du räumst gerne auf? ((ungläubig))“

K: „Ja!“

I: „Echt? @(. )@“

K: „Ja gut, hier sieht's zwar immer 'n bisschen unordentlich aus, aber ich räum' gerne auf, da räum' ich immer zu Hause auf, wenn ich irgendwie fertig bin oder so.“

Vor allem aber besteht Karsten darauf, im KRIZ etwas „gelernt“ zu haben:

K: „Jaah, war erst mal besser, dass ich hierher gekommen bin. Weil sonst hätt' ich nämlich nich' da mit dem Scheiß' aufgehört. Jetzt mach' ich dat ja nich' mehr.“

Noch deutlicher wird es, wenn Karsten erzählt, wofür er sich diese Mühe gegeben hat:

K: „Ja die (seine Mutter) hat gesagt, ich soll zur Schule gehen, aber hab' ich, die nich' ernst genommen.“

I: „Aha. (.) Und das würdest Du jetzt nicht mehr machen?“

K: „Nö, wenn die sagen würde zu mir, ich soll zur Schule gehen, dann würd' ich zur Schule gehen. (...) So einfach geht das.“

I: „Also Du willst jetzt immer alles machen, was deine Mama sagt.“

K: „Ja äh, eben nich' alles (.) dat wär', so dass, so so wat die zu mir zu sagen hat.“

I: „Das willst Du dann auch machen.“

K: „Ja, äh, wenn sie sagt ich soll das oder das machen, dann mach' ich dat auch.“

Karsten musste lernen, in einer Familienwelt zu überleben, die ihn völlig verunsichert und überfordert, wahrscheinlich auch sehr früh tief verletzt hat. Aber in dieser Welt hat Karsten eine Position, die, wenn er sie ausfüllen kann, viel Anerkennung verspricht. Er ist eben Mutters „Großer“. Sieben Jahre hat die Jugendhilfe ihn in dieser Situation nicht gesehen und alleine gelassen, die nächsten (fast) sieben Jahre versucht, es besser zu machen als die Mutter und hat es dabei – zumindest aus seiner Sicht – sehr viel schlechter gemacht. Erst im KRIZ gelingen erste Berührungen seiner beiden Welten – dazu trägt auch der geschlossene Rahmen bei, denn für Karsten bedeuten die geschlossenen Türen und das Punktesystem vor allem einen berechenbaren Wechsel zwischen ‚in der Gruppe‘ und ‚bei Mutter‘ sein:

K: „Sonst muss ich wieder ganz von vorne anfangen, mit den Punkten.“

I: „Ach so.“

K: „Da hab' ich mir gedacht, wenn ich alleine raus darf, dann darf ich zu meiner Mutter fahren(.) ((leise)) ja. + (5) Jetzt darf ich zu meiner Mutter fahren, jede zwei Wochen, (.) ja.“

Solange die Jugendhilfe versucht hat, in Konkurrenz zur Familie die Ambivalenz „zu tilgen“, musste sich Karsten dagegen immer verzweifelter zur Wehr setzen, sollte ihm doch das einzige genommen werden, das in seinem Leben zählte: der besondere Platz an Mamas Seite.

### **Wie ging es mit Karsten weiter?**

Fast zwei Jahre bleibt Karsten in der Außenwohngruppe. Im Oktober 2005, Karsten ist jetzt 15,7 Jahre alt, greift er dort eine Erzieherin an. Er wird in eine Clearinggruppe verlegt. Es folgen drei Wochen Jugendarrest bevor er im Februar 2006 bei einer Erziehungsfamilie untergebracht wird. Dort lebt er bis zu seinem 18. Lebensjahr.

Er besucht ab Sommer 2006 eine Berufsschule. Aufgrund eines Auto-diebstahls in der Clearinggruppe wird er im Herbst 2006 zu 100 Sozialleistungsstunden verurteilt. Weitere 100 Sozialleistungsstunden muss er wegen einer geklauten Schachtel Zigaretten ableisten.

Karsten kann im Sommer 2007 seinen Schulabschluss nicht machen, da er zu viele Fehlstunden hat. Er geht nach den Sommerferien wieder in diese Schule, plant aber im Herbst einen Wechsel.

Die Besuche bei seiner Mutter werden deutlich seltener, sie eskalieren immer wieder und im Sommer 2007 kommt es zum Verbot von Besuchen.

Im Dezember 2007 wurde das letzte Interview mit Karsten in der Wohnung der Pflegeeltern geführt. Im Frühling 2008 – Karsten ist volljährig – plant er einen Umzug in die eigene Wohnung, ganz in der Nähe der Pflegefamilie, die er in den vergangenen zwei Jahren als unterstützend erlebt hat. In seinem letzten Interview mit uns erzählt er, dass seine Mutter zu oft Spielchen mit ihm gespielt habe.

Ob für Karsten das KRIZ ein Wendepunkt war, die Eskalation von Verletzung und Gewalt zu unterbrechen und ob er seinen ‚Lebensweg‘ in positive Bahnen lenken konnte, ist auch vier Jahre später kaum zu beurteilen.

### **Danksagung**

In diesem Forschungsprojekt waren viele Menschen unterstützend tätig, denen wir an dieser Stelle nochmals herzlich dafür danken.

Zuallererst und besonders gilt unser Dank den jungen Menschen, die sich bereit erklärt haben, uns für Interviewgespräche zur Verfügung zu stehen. Sie haben uns viele Male, oftmals in Situationen, die keinesfalls einfach für sie waren, über ihr Leben berichtet und Einblicke in ihre Träume, Ängste oder Erfolge gewährt. Es gehört viel Mut und Offenheit dazu, fremden Menschen aus dem eigenen Leben zu erzählen. Vielen Dank für diese Einblicke.

Wir danken den Eltern der Jugendlichen, die sich die Zeit genommen haben, uns ihre Erfahrungen und Erinnerungen zu berichten. Auch ihnen

ist es nicht immer leicht gefallen, über das Zusammenleben mit und dem Getrenntsein von ihren Kindern zu erzählen.

Unser Dank gilt in besonderer Weise dem Kriseninterventionszentrum und dem damaligen Leiter von Schloss Dilborn, Axel Pulm, der diese Langzeitstudie initiiert hat. Dem Leiter des KRIZ, Hans-Jürgen Kersting, und Ottilie Schöttner, der Erziehungsleitung, danken wir, dass sie uns gestattet haben, Einblicke in ihre Arbeit des KRIZ zu nehmen und dass sie immer wieder für unsere Fragen zur Verfügung standen. Gleiches gilt für die Betreuer im KRIZ, die uns die betreuenden Jugendlichen oftmals von einer „ganz anderen Seite“ geschildert haben. Sie standen – einige von ihnen mehrfach – geduldig für die Interviews zur Verfügung, trotz stressiger Dienste.

Insbesondere wäre das Transkribieren der 129 Interviews nicht möglich gewesen, wenn nicht zahlreiche Menschen dabei geholfen hätten, aus Tonmitschnitten schriftliche Texte zu machen. Wir danken Kathrin Böhnke, Nora Daum, Bianca Heyne, Nora Kaul, Sabine Kolassa, Jennifer Lonter, Nancy Lotz, Nina Ruckhaber, Marc Schnug, Anke Sorg, Valeska Staubus und Felizitas Wilhelm. Allein die 67 Interviews mit den jungen Menschen belaufen sich auf 4 143 Minuten oder 69,05 Stunden und 2 346 Seiten, die 62 Interviews mit den Erwachsenen bedeuten weitere 3 782 Minuten, oder 63 Stunden und 2 170 Seiten.

Im Laufe der Jahre sind im Rahmen der Langzeituntersuchung fünf Diplomarbeiten entstanden. Vanessa Schneider (2004) hat sich mit der geschlossenen Unterbringung im Urteil der Fallbeteiligten beschäftigt.

Sandra Menk (2005) untersuchte die Beziehungsgestaltung der pädagogischen Fachkräfte im Kontext der Krisenintervention.

Regina Hannich (2008) dokumentierte Lebensverläufe junger Menschen nach der geschlossenen Unterbringung im Spannungsfeld von subjektiven Mustern und gesellschaftlichen Anforderungen.

Stephanie Wilhelm (2008) erarbeitete eine vergleichende Studie zu Merkmalen und Gestaltungsmöglichkeiten von pädagogischen Beziehungen aus Sicht der Professionellen.

Nadine Pavel (2008) beschäftigte sich mit der Frage, wie Eltern die geschlossene Unterbringung erleben und bewerten.

Unser besonderer Dank gilt schließlich Silke Pies. Sie hat in der Vorbereitung und Entwicklung der Forschungskonzeption des Projektes mitgearbeitet und 8 Jahre später die mühevolle Endredaktion der vielen Teilstücke zu einem lesbaren Bericht bearbeitet.

Koblenz, im März 2013

# Kapitel 2

## Freiheitsentziehende Maßnahmen in der Jugendhilfe

### 2.1 Zum Verhältnis von Erziehung und Zwang<sup>4</sup>

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.<sup>5</sup>

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 „Menschenwerdung“ 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.<sup>6</sup> 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.<sup>7</sup> 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.<sup>8</sup> 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 Selbstdeutungen 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 Neulernen 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 angeeignet 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.<sup>9</sup>

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.<sup>10</sup>

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?<sup>11</sup>

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. Schrapper 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](http://www.paedagogikundzwang.de) (Zugriff: 31.03.2012)

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

ckelt und erprobt,<sup>12</sup> 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.

Grenzen und Begrenzungen pädagogischen Nachdenkens und Handelns, und dies mindestens in vierfacher Hinsicht:

(1) *Mit den Grenzen pädagogischer Methoden.* Es ist zu akzeptieren, dass Erziehung ein Prozess ist, der nicht „technisch“ verstanden werden kann, also nach kausalen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen „abläuft“. Menschen sind keine „trivialen Maschinen“, sondern „autopoetische“, sich selbst immer neue erfindende Systeme. Kinder tun letztlich doch das, was sie wollen, und dies konfrontiert Erwachsene trotz aller Bemühungen und Anstrengungen damit, dass Erziehung misslingen kann. Misslingen in dem Sinne, dass zu Recht gestellte Erwartungen nicht erfüllt werden, zum Beispiel die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten sowie von Haltungen, sich einerseits an Regeln halten und andererseits diese Regeln reflektieren zu können, d.h., diese Regeln auch überschreiten zu können. Oft wird erst im Nachhinein erkennbar, ob das, was aktuell als misslungene Erziehung gesehen wurde, später durchaus wichtig war, um einen kreativen und produktiven Menschen zu ermöglichen. Nicht selten galten diejenigen, die in Politik, Wissenschaft und Kultur zum „Fortschritt der Menschheit“ beigetragen haben, in ihrer Jugend als ausgesprochen unerzogen.

(2) *Mit den Grenzen der fachlichen und persönlichen Belastbarkeit der Pädagogen.* Zwangskontexte sind Ausnahmesituation, die vor allem die beteiligten Erzieher oft bis über die Grenzen ihrer professionellen und persönlichen Belastbarkeit beanspruchen. Die extreme Nähe und vor allem die riesige Verantwortung für die Situation und den Prozess müssen getragen und vor sich und anderen gerechtfertigt werden.

(3) *Mit den Grenzen der Mitwirkungsbereitschaft der jungen Menschen.* Auch hier wird deutlich: Zwangskontexte konfrontieren in hohem Maße mit der Provokation einer Grenzsetzung. Die Mitwirkungsbereitschaft, also die Bereitschaft eines jungen Menschen, sich einzulassen, weil er sich nicht wehren kann, wird durch die Erwartung, dieser Zumutung auch noch – zumindest nachträglich – zuzustimmen, stark strapaziert.

(4) *Mit den Grenzen gesellschaftlicher Akzeptanz.* Die Jugendhilfe gerät nicht nur in die öffentliche Kritik, weil sie schwierige Kinder nicht ausreichend einfängt und unterbringt, sondern Jugendhilfe gerät genauso regelmäßig in die Kritik, weil sie Zwangskontexte herstellt, die gesellschaftlich nicht (mehr) für akzeptabel gehalten werden; zum Beispiel wenn Eltern ihre Kinder weggenommen werden, wenn in Heimen geprügelt wird, wenn Kinder nichts fürs Leben lernen können.

*These 11: Professionelle Pädagogik kann sich die Prüfung und Rechtfertigung ihrer Zwangsanwendung daher weder von anderen Professionen vorschreiben noch von diesen erledigen lassen.*

Diese Behauptung markiert einen der Kernpunkte der Diskussion und Pädagogik und Freiheitsentzug: So wichtig und unverzichtbar es ist, rechtsstaatlich zu prüfen und zu kontrollieren, ob Eingriffe in die individuelle Freiheit geboten, notwendig oder zulässig sind, so wenig folgt daraus bereits eine pädagogische Auftragslage oder gar Handlungskonzeption, sondern diese muss eigenständig erarbeitet werden.

So wichtig es ist, fundierte psychiatrische oder psychologische Diagnosen über die Entwicklungsgeschichte und den Zustand eines Kindes zu kennen, so wenig folgt daraus bereits eine pädagogische „Indikation“ – besser eine pädagogisch tragfähige, und dies bedeutet immer eine mit dem „Zögling“ vereinbarungsfähige Handlungsidee.

Deutlich werden sollte, dass zwar in Auseinandersetzung mit rechtlichen und medizinisch/psychologischen Aspekten, aber doch in eigenständiger Verantwortung (sozial-)pädagogisch die Frage zu beantworten ist: Was wollen und können (Sozial-)Pädagogen mit den immer begrenzten Mitteln und Möglichkeiten der Erziehung einem Kind in einer zugespitzten und schwierigen Lebenssituation anbieten?

In dem hier in Vorgehen und Befunden präsentierten Forschungsprojekt LAKRIZ haben wir über 6 Jahre versucht, Antworten auf die Fragen nach den längerfristigen Auswirkungen und Folgen einer Erziehung mit Zwang zu finden.

## **2.2 Zum Stand der Forschungen zur geschlossenen Unterbringung**

Die Praxis geschlossener Unterbringung in der Kinder- und Jugendhilfe (im Folgenden: GU) ist kein neues Phänomen. Schon immer war Zwang Bestandteil öffentlicher Erziehung und regelmäßig wurde und wird diese Praxis heftig kritisiert oder als unverzichtbar befürwortet. Vor allem nach den Diskussionen um die Wiedereinführung der GU in Hamburg (vgl. Köttgen 2003) sind freiheitsentziehende Maßnahmen in der Jugendhilfe wieder mal „Gegenstand hitziger Debatten“ (Hoops/Permien 2005, 41).

Mitte der 1970er gab es in Deutschland noch 1 300 Kinder und Jugendliche (1 092 Mädchen und 208 Jungen), die in insgesamt 109 Einrichtungen geschlossen untergebracht waren (vgl. von Wolffersdorff/Sprau-Kuhlen 1996). Seitdem reduzierte sich die Anzahl der Einrichtungen, die Kinder und Jugendliche geschlossen unterbringen, kontinuierlich und damit auch die Plätze. 1997 wurden bei einer Umfrage unter den Landesjugendämtern