

Sven Huber
Stephan Kirchschrager

Budrich
UniPress

Grenzen und Strafe in der Heimerziehung

Eine sozialpädagogische Studie

Sven Huber • Stephan Kirchschrager
Grenzen und Strafe in der Heimerziehung

Sven Huber
Stephan Kirchschrager

Grenzen und Strafe in der Heimerziehung

Eine sozialpädagogische Studie

Budrich UniPress Ltd.
Opladen • Berlin • Toronto 2019

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.

© 2019 Dieses Werk ist bei der Budrich UniPress Ltd. erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich-unipress.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese
ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete
Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende
Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen
Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk
verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen
etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers
müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts,
auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/86388812>).
Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86388-812-1 (Paperback)
eISBN 978-3-86388-450-5 (eBook)
DOI 10.3224/86388812

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Satz: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
Druck: paper&tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhalt

1	Einleitung	7
2	Vom lauten Schweigen: Vorbemerkungen zur Möglichkeit einer (sozial-)pädagogischen Debatte über Grenzen und Strafe	10
3	Grenzen, Grenzsetzung, Grenzbearbeitung und Strafe: konzeptionelle und begriffliche Rahmungen	18
4	Grenzen, Grenzsetzung und Strafe im Diskurs	27
4.1	Von Strafe reden, ohne über Strafe zu reden	28
4.2	Grenzsetzung und Strafe als ‚Höherführung‘	30
4.3	Grenzsetzung und Strafe als abweichendes Verhalten	33
4.4	Von Grenzen und ‚wirklich inneren‘ Grenzen	35
4.5	„Es ist geschafft, dem Jungen wird schlecht“ – Über vertiefte, wirklich innere Grenzen	38
4.6	Grenzsetzung und Strafe betreffen Erziehung nicht	40
4.7	Von der Leerstelle der Strafrechtfertigung	43
4.8	Vor- und Rahmenbedingungen von Grenzsetzung und Strafe	45
5	Stand der Forschung	49
6	Forschungsdesign	54
6.1	Entwicklung der Fragestellung	54
6.2	Konzeption der Untersuchung als Fallstudie	55
6.3	Feldzugang zur ausgewählten Organisation und zum Personal	58
7	Empirischer Teil	66
7.1	Das Wohnheim Grünblick	66
7.2	Die Regelwerke des Wohnheims	67
7.3	Stufenplan	69
7.4	Die ankommenden Jugendlichen aus Sicht des pädagogischen Personals	74
7.5	Die Reglementierung des Alltags: Hausordnung und Tages- und Wochenpläne	76
7.6	Einstellung der Mitarbeitenden zu den Regeln des Wohnheims	79

7.7	Die Basisverhaltensregeln und ihre organisatorische Einbettung	82
7.8	Die Unterscheidung von ‚kleinen‘ und ‚grossen‘ Regeln in der Institution	84
7.9	Die Wohngruppe als Adressat und pädagogisches Instrument	85
7.10	Formale Mitbestimmungsmöglichkeiten der Jugendlichen	87
7.11	Das Einüben der Reglemente oder die Sozialisation in die Organisation	89
7.12	Listen, Fallführungssoftware und andere Dokumente der Einrichtung	95
7.13	Sanktionen	100
	7.13.1 Verstehen und Durchziehen	100
	7.13.2 Nebenwirkungen und Beziehungsgestaltung	104
	7.13.3 Wirkungen	106
	7.13.4 Scheinanpassung	109
8	Zusammenfassung der Ergebnisse	112
9	Ausblick	117
	Quellenverzeichnis	121
	Autoren	131

1 Einleitung

Es gilt, vorsichtig zu sein. (Sozial-)Pädagogische Grenzsetzungen und Strafen sind Reizthemen und werden als solche gerne von den öffentlichen und medialen Debatten um Erziehungsfragen aufgenommen. Dort schaffen sie dann Fronten, werden argumentativ in Stellung gebracht, entwickeln eine eigentümliche Dynamik, die zur Positionierung zu zwingen scheint. Dafür oder dagegen? ‚RealistIn‘ oder ‚KuschelpädagogIn‘?

In seiner Auseinandersetzung mit der pädagogischen Autorität, bekanntlich ebenfalls ein solches Reizthema, identifiziert Reichenbach (vgl. 2011, S. 6ff.) vereinfachend zusammengefasst zwei Gruppen. Während die eine Autorität als problematisch und sogar gefährlich ablehne, anerkenne die andere Autorität als u.U. zwar problematischen, aber notwendigen Bestandteil des (pädagogischen) Alltags. Er selbst ordnet sich allerdings einer dritten Gruppe zu, die, seiner eigenen Aussage nach, aber gar nicht wirklich existiere. Er spricht in diesem Zusammenhang von der Gruppe der „Zauderer und Unentschiedenen“ (ebd., S. 8). Die Nutzung dieser paradoxen rhetorischen Figur (sich einer Gruppe zuordnen, die nicht existiert) bringt dabei nicht nur zum Ausdruck, wie schwierig und verzweigt die Debatte über pädagogische Autorität ist. Sie verweist auch auf eine Haltung der Ambivalenz bzw. eine Verweigerungshaltung gegenüber der eigenen Verortung innerhalb der vorgegebenen, zwei vermeintlich klaren Alternativen. Und vielleicht ist diese Haltung mehr als nur ein „intellektueller Luxus“ (ebd.), wie Reichenbach ihn der dritten Gruppe zuschreibt, welche sich „noch nicht verortet“ (ebd.) habe.

Die dritte Gruppe steht für einen Ort des Innehaltens und der kritischen, auch empirisch orientierten Analyse jener Faktoren, welche die verschiedenen Seiten (Pro, Contra und Unentschieden) erscheinen und sich ggf. in Fronten verhärten lassen. Hinsichtlich unseres eigenen Vorhabens möchten wir uns ebenfalls einer dritten Gruppe zuordnen, um von dort aus, zumindest exemplarisch, unterschiedliche Facetten des Themenfelds Grenzsetzung und Strafe in der Heimerziehung zu erschliessen. Allerdings fühlen wir uns nicht ganz so einsam in unserer Gruppe, wie Reichenbach dies in seiner tut. Es scheint neben denen, die sich für Grenzen und Strafen aussprechen, und jenen, die Grenzsetzungen und Strafen im (sozial-)pädagogischen Handeln völlig ablehnen, durchaus einige Zauderer und Unentschiedene zu geben.

Im Folgenden geht es uns, ausgehend von einer theoretisch und empirisch orientierten Analyse, darum, exemplarische Hinweise auf die (widersprüchliche) Grammatik des gegenwärtigen (sozial-)pädagogischen Diskurses über Grenzsetzung und Strafe, und darüber hinaus auf die mögliche Bedeutung institutioneller Rahmenbedingungen und Argumentations- bzw. Legitimationsstrategien der Fachkräfte für Praxen der Grenzsetzung und Strafe zu liefern. Unser Interesse gilt dabei der Heimerziehung, empirisch steht eine qualitative

Fallstudie im Mittelpunkt, die anhand von Dokumentenanalysen und problem-zentrierten Interviews mit sechs Fachkräften unterschiedlicher Wohngruppen einer (offenen) Einrichtung der stationären Heimerziehung in der Deutschschweiz der Frage nachgeht, wie und anhand welcher Überlegungen SozialpädagogInnen den Jugendlichen Grenzen setzen und welche Rolle Strafe dabei spielt.

Die Einrichtung, die wir in unserer Fallstudie in den Blick nehmen, haben wir zum Zweck der Anonymisierung Grünblick genannt. Wir möchten uns an dieser Stelle sehr herzlich bei der Leitung und den Mitarbeitenden des Grünblicks bedanken, die uns Zugang zur Institution ermöglicht und uns durch die Bereitschaft zu einem Interview Einblick in die von uns adressierten Themenfelder gewährt haben. Die Studie, die erst vor dem Hintergrund dieser Offenheit und Bereitschaft realisiert werden konnte, gliedert sich dabei in neun Kapitel¹, konkret gestaltet sich der Aufbau wie folgt.

Im zweiten Kapitel werden die diskursiven Rahmenbedingungen einer (sozial-)pädagogischen Debatte über Grenzsetzung und Strafe exemplarisch diskutiert, d.h. es wird herausgearbeitet, welche aktuellen Diskurse Möglichkeiten und Unmöglichkeiten des (sozial-)pädagogischen Sprechens über Grenzen und Strafen schaffen und weshalb diese (Un-)Möglichkeiten zur Positionierung innerhalb der Debatte drängen.

Das dritte Kapitel umfasst eine konzeptionelle und begriffliche Rahmung der Themen der Grenzen, Grenzsetzung, Grenzbearbeitung und Strafe. Hier findet sich, neben dem Versuch einer näheren Konturierung der o.g. Themen, u.a. auch die Vorstellung einer grenzanalytischen Perspektive, die im Rahmen der Auswertung des empirischen Materials eine leitende Funktion für uns hat. Im vierten Kapitel steht der zeitgenössische (sozial-)pädagogische Diskurs über Grenzsetzung und Strafe im Mittelpunkt. Exemplarisch arbeiten wir hier inhaltliche Charakteristika, Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten unterschiedlicher Positionierungen im Diskurs heraus und versuchen dabei, wiederum nur exemplarisch, einerseits die Vielstimmigkeit der aktuellen Debatten einzufangen und andererseits Blindstellen und argumentative Engführungen zu identifizieren.

Das fünfte Kapitel widmet sich zunächst dem Stand der Forschung, hier werden thematisch einschlägige, qualitative und quantitative Studienergebnisse vorgestellt. Vor dem Hintergrund einer Gesamtschau wird im folgenden sechsten Kapitel, dem Forschungsdesign, die Fragestellung entwickelt. Aufbauend auf der Fragestellung wird darüber hinaus die methodische Konzeption der Fallstudie vorgestellt. Dazu gehören u.a. der Feldzugang sowie die Genese und Auswertung des Materials, der Forschungsprozess etc.

1 Die Autorenschaft verteilt sich wie folgt auf die unterschiedlichen Kapitel. Sven Huber: Einleitung, Kap. 1, 2, 3, 4, 5, 6.1, 7.4, 7.6, 7.8, 7.9, 7.10, 7.13, 8, 9. Stephan Kirchsclager: 6.2, 6.3, 7.1, 7.2, 7.3, 7.5, 7.7, 7.11, 7.12.

Das siebte Kapitel umfasst die Darstellung, Analyse und Diskussion des empirischen Materials. In diesem Teil der Arbeit werden die empirischen Befunde entlang der zentralen Auswertungskategorien dargelegt und in einen systematischen Zusammenhang mit den Diskussionen aus den vorherigen Kapiteln gestellt und kritisch gerahmt.

Eine Zusammenfassung zentraler Ergebnisse und die abschliessende Beantwortung der Fragestellung findet sich dann im achten Kapitel.

Auf der Grundlage einer kritischen Reflexion von Desideraten und Schwächen der vorliegenden Studie erfolgt im abschliessenden neunten Kapitel ein Ausblick. Dieser dient vor allem dazu, vielversprechende Forschungsideen zu skizzieren, die an von uns identifizierte neuralgische Themen, Motive und Fragen anknüpfen.

2 Vom lauten Schweigen: Vorbemerkungen zur Möglichkeit einer (sozial-)pädagogischen Debatte über Grenzen und Strafe

Die Gruppe der Zauderer und Unentschiedenen hat gegenwärtig keinen leichten Stand, denn die aktuelle (sozial-)pädagogische Debatte über Grenzen und Strafen drängt in besonders pointierter Weise zur Positionierung. Dies hat u.E. nicht zuletzt mit drei thematischen Schwerpunkten der Debatte zu tun: der Forderung nach mehr Disziplin und Kontrolle, der Rede von und Sorge vor der Punitivierung der (Sozial-)Pädagogik sowie der Debatte über die (historische) Rolle der Strafe in der Heimerziehung. Alle drei thematischen Schwerpunkte können hier allerdings nur skizziert werden.

Stellvertretend für den ersten Schwerpunkt steht eine Publikation mit dem Titel „Lob der Disziplin. Eine Streitschrift“ von Bernhard Bueb (2006). Bueb, langjähriger Leiter der bekannten Internatsschule Schloss Salem, konstatiert in diesem Buch² die tiefgreifende Krise der Erziehung, welche sich u.a. einem Werteverfall, der Beliebigkeit individueller Erziehungsstile und der aus dieser resultierenden Verantwortungslosigkeit in der gegenwärtigen Erziehung verdankt. Es brauche wieder ein Mehr an Autorität und Disziplin, mehr noch, eine „vorbehaltlose Anerkennung von Autorität und Disziplin“ (ebd., S. 11, Hervorhebung: d. Verf.), den vermeintlichen Grundpfeilern der Erziehung. Zur Durchsetzung dieser Ziele spielen Strafen und Grenzen dann freilich eine nicht unwesentliche Rolle (vgl. ebd., S. 119), auch wenn Bueb diese nicht näher spezifiziert.

Es handelt sich also tatsächlich um eine Streitschrift, allerdings um eine einigermaßen reaktionäre. Bueb erkennt den Schlüssel zum individuellen Glück und Erfolg in der Disziplin bzw. der eigenen selbstdisziplinierten Anstrengungsbereitschaft, klammert dabei aber Fragen der sozialen Ungleichheit sowie bestehender Machtverhältnisse vollständig aus (vgl. Langenohl et al. 2009, S. 72). Die Autorität, die Bueb vorschwebt, lässt sich als „deontische Sanktions-Autorität“ charakterisieren (ebd., S. 77), welcher es nicht um eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem Zögling, sondern um dessen Gehorsam und vorbehaltlosen Gehorsam aus Angst vor Sanktionen geht (vgl. auch Oelkers 2011, S. 89). Bueb geht es um eine Abrechnung mit liberalen Vorstellungen von Erziehung, das ganze „Gedöns‘ moderner Erziehung“ (Thiersch 2009, S. 28) und alles, „was in der heute üblichen ‚Pudding-Pädagogik‘ hoch-

2 Bei der Darstellung werden wir zuspitzen und uns auf die besonders strittigen und polemischen Aspekte fokussieren. Vielleicht ist Bueb nicht der „pädagogische Haudegen“ (Reichenbach 2011, S. 114) zu dem er gerne gemacht wird, „doch es fehlt ihm offenbar jeder Sinn dafür, dass Gehorsam, Autorität und Disziplin ambivalente Phänomene sind (...)“ (ebd.: Hervorhebung im Original).

gehalten wird“ (ebd., S. 24), ist ihm zuwider. Ein dialogisches, auf Aushandlungsprozesse setzendes Erziehungsverständnis ist für ihn gescheitert. Nur eine durch Sanktionen abgesicherte, vorbehaltlose Anerkennung von Autorität, die den gehorchenden Zögling durch Disziplin und klar aufgegebenen Vorgaben und Grenzen zu einem freien, selbstdisziplinierten Menschen formt, kann Sinn und Zweck von Erziehung sein. Diese Erziehung hat dann freilich einen instrumentellen Charakter, der ein Versprechen der Machbarkeit von und Souveränität in der Erziehung in sich trägt (vgl. ebd., S. 28).

Mit seiner Apotheose der Disziplin liefert Bueb einfache Antworten auf die durchaus schwierige und berechtigte Frage, wie Erziehung unter den gegenwärtigen Bedingungen von Individualisierung, Pluralisierung und Entgrenzung gelingen kann. Er verweist mithin durch „Missverständnis“ (Winkler 2009, S. 95) auf das Problem, wie Erziehung im Zusammenhang mit „(...) radikalisierte Freiheit möglich ist, ohne Freiheit selbst preiszugeben“ (ebd., S. 117). Die Forderung nach mehr Disziplin, auch in der (sozial-)pädagogischen Fachliteratur altbekannt, wies nun allerdings noch nie einen zielführenden Charakter bei der Lösung pädagogischer Probleme auf; darüber hinaus zeigt die historische Kontinuität in den Debatten auch, „(...) dass es ‚früher‘ keineswegs so idyllisch gewesen sein kann, wie die heutige Nostalgie uns weismachen will“ (Oelkers 2011, S. 87). Mit Disziplin ist zwar durchaus ein zentrales Thema der Erziehung angesprochen, die Buebsche Darstellung liefert allerdings ein Zerrbild. Disziplin steht im pädagogischen Sinne in einem unmittelbaren Zusammenhang mit Freiheit, soll Sicherheit im Umgang mit dieser geben, soll subjektiven Entwicklungen und Veränderungen einen stabilen und verlässlichen Rahmen verleihen (vgl. Winkler 2009, S. 103 & 117f.). Disziplin ist folglich wichtig, keineswegs aber das zentrale Moment der Erziehung selbst. Wer also die Forderung nach mehr Disziplin in den Mittelpunkt seiner Überlegungen zur Erziehung stellt und glaubt, damit in das Epizentrum des Pädagogischen schlechthin vorgedrungen zu sein, „(...) hat das Geschäft schlicht nicht verstanden, hat vor allem das Problem und den Sachverhalt der Freiheit ignoriert“ (ebd., S. 102).

Buebs Buch hat für Aufsehen gesorgt, Positionierungen gegenüber dem „Lob der Disziplin“ aus der (Sozial-)Pädagogik liessen nicht lange auf sich warten. Brumlik etwa gab 2007 den Band „Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb“ heraus, Otto und Sünker zogen 2009 als Herausgeber der Aufsatzsammlung „Demokratische Bildung oder Erziehung zur Unmündigkeit“ nach, aus der hier einige Texte zitiert wurden. Man könnte, wie Bittner (2010, S. 23) dies tut, davon sprechen, dass die Wissenschaft „grobes Geschütz“ aufgefahren hat. Hätte es, eingedenk der Tatsache, dass Buebs Thesen keineswegs neu sind, dass sie vielmehr in einer langen Tradition reaktionärer Einwände gegen liberale Erziehungsvorstellungen stehen (vgl. dazu Thiersch 2009, S. 19; Reichenbach 2011, S. 108ff.), nicht auch ausgereicht, kopfschüttelnd mit einem Achselzucken zu reagieren? Weshalb

das grobe Geschütz? Bittner (2010, S. 23) formuliert eine Antwort auf diese Frage: „In meinen Augen ist das ein Beleg dafür, dass ‚die Wissenschaft‘ eigentlich keine Alternative anzubieten, keinen grundlegend anderen Ansatz vorzuweisen hat, der den Regel- und Sanktionsfetischismus als einen Irrtum entlarvt“. Die scharfen Positionierungen gegenüber der Buebschen Streitschrift verweisen für Bittner mithin auf ein Desiderat, sie überdecken den Umstand, dass es der (Sozial-)Pädagogik letztlich nicht gelingt, ein Lob der Disziplin unwichtig erscheinen zu lassen. In komplementärer Weise argumentiert Reichenbach (vgl. 2011, S. 115), der es für bedenklich hält,

(...) wenn die praktisch tätigen Pädagoginnen und Pädagogen über die Konzepte und die Bedeutung der Disziplin, die Differenz zwischen Disziplinierung und Disziplin, ihr Verhältnis zur Autorität und pädagogischen Führung von der Erziehungswissenschaft wenig bis nichts erwarten können, weil man sich dort abgewöhnt hat, über diese Phänomene, die den pädagogischen Alltag – wie jede/r weiss – massgeblich bestimmen, nachzudenken.

Auch für Reichenbach verweisen die Reaktionen auf Bueb auf ein Desiderat, welches aus seiner Sicht mit einem Tabu belegt ist (vgl. dazu auch Richter 2018, S. 133ff.). Die Erziehungswissenschaft spricht und forscht nicht mehr zu dem o.g. Phänomenbereich, und wenn doch, kommt dies einem „Tabubruch“ (ebd.) gleich.

Wie Bittner und Reichenbach geht es uns nicht um eine Diskreditierung der Kritik selbst, im Gegenteil, wir haben uns dieser angeschlossen, halten sie für gerechtfertigt. Es geht uns vielmehr um den Hinweis, dass die Kritik und damit die scharfe Positionierung gegenüber den Thesen von Bueb, welche auch den Phänomenbereich Grenzen und Strafen umfassen, eine differenzierte Auseinandersetzung mit diesem Phänomenbereich selbst nicht ersetzen können. Der nahezu reflexartige und verständliche Wunsch, sich kritisch gegenüber den vorgebrachten Thesen zu positionieren, hat u.E. viel zu tun mit dem Bedürfnis, zu signalisieren, dass man auf der anderen, der „richtigen“ Seite steht (vgl. Foucault 1978, S. 192). Er darf nur eben die Positionierung in unserer dritten Gruppe nicht verhindern, darf also die kritische, theoretische und empirische Auseinandersetzung mit den Themen Disziplin, Grenzen, Strafen etc. nicht verstellen bzw. tabuisieren. Die Thematisierung von Grenzen und Strafen in (sozial-)pädagogischer Hinsicht deutet also, anders ausgedrückt, keineswegs notwendig darauf hin, auf der ‚falschen Seite‘ zu stehen.

Der zweite thematische Schwerpunkt, der zur Positionierung drängt, ist die Debatte über die Punitivierung der (Sozial-)Pädagogik, welche der Frage nahegeht, ob sich in den (sozial-)pädagogischen Arbeitsfeldern und/oder bei den Fachkräften so etwas wie eine neue Lust am Strafen, sozusagen ein Lob der Strafe finden lässt. Während diejenigen, die eine Forderung nach mehr Disziplin, Strafe, Autorität etc. vorbringen, eine (sozial-)pädagogische Praxis unterstellen, die zu wenig oder gar nichts von den Jugendlichen erwartet und ver-

langt, die Verantwortungslosigkeit kultiviert und falsche Vorbehalte gegenüber Disziplin und Strafen hat, unterstellen und/oder ahnen diejenigen, welche der Frage nach einer (sozial-)pädagogischen Punitivierung nachspüren, dass sich die Strafmentalitäten im Feld verändert haben, dass die unterstellte Strafskepsis einem Strafoptimismus gewichen ist, dass in der Praxis also so gar nicht gekuschelt wird. Kurz: man kann nicht mehr davon ausgehen, dass „(...) eine sanktionskritische Haltung bei den Berufstätigen und in den Organisationen der Sozialen Arbeit noch konsensfähig oder zumindest noch dominant ist“ (Ziegler/Scherr 2013, S. 120). Das ‚noch‘ im obigen Zitat deutet dabei auf einen Wandlungsprozess hin, der u.a. die Problematisierung von Jugendlichen betrifft, die als schwierig gelten und abweichendes Verhalten zeigen. Strafskeptische Deutungs- und Orientierungsmuster abweichenden Verhaltens betreffend, ruhen auf einer wohlfahrtsstaatlichen Rahmung auf, sind eingebunden in einen „Straf-Wohlfahrtskomplex“ (vgl. Garland 2001; vgl. auch Huber/Schierz 2013). Die (sozial-)pädagogische Problematisierung und Bearbeitung von abweichendem Verhalten Jugendlicher als Erziehungsfrage, die Orientierung hin auf Hilfe, Resozialisierung, Reintegration etc. findet in diesem Komplex Halt und verweist systematisch auf ihn zurück.

Der Straf-Wohlfahrtskomplex zur Blütezeit des Wohlfahrtsstaates war ganz auf Resozialisierung und Rehabilitation gerichtet und nahm dabei eine ‚milieutheoretische‘ Fundierung in der Form an, die sich auf die Lebensbedingungen der Täter richtete, die in Kategorien wohlfahrtsstaatlich bearbeitbarer sozialer Verhältnisse beschrieben wurden. (Oelkers/Ziegler 2009, S. 41)

SozialpädagogInnen sollen sich in diesem Sinne verstehende Zugänge zu AbweichlerInnen und ihren Problemlagen verschaffen, sollen Normalisierungsarbeit betreiben, erziehen, nach funktionalen Äquivalenten suchen etc. Abgesichert wird dies nicht zuletzt durch einen kritischen, sozialwissenschaftlich und milieutheoretisch geschulten Blick auf das Geschehen, der abweichendes Verhalten vor allem als ein sozialstrukturell gerahmtes Bewältigungshandeln (vgl. Böhnisch 2010) dechiffriert.

Eine solche Perspektive war freilich zu keinem Zeitpunkt konkurrenzlos, sie war allerdings dominant. Das Verstehen des abweichenden Verhaltens als hermeneutisch-sozialpädagogische Aufgabe, die Eröffnung von Möglichkeiten der Erziehung auch unter schwierigen Bedingungen und durchaus auch Grenzsetzungen vermittelt über die Ebene von Beziehungen, waren zentrale Eckpfeiler (sozial-)pädagogischer Zugänge zu Devianz (vgl. Huber/Schierz 2015). Sie sind es immer noch, werden allerdings gegenwärtig stark konkurrenziert. Damit sind wir bei dem weiter oben erwähnten Wandlungsprozess, der etwa seit dem Ende der 1990er-Jahre einsetzt, dem Wandel von einer wohlfahrtsstaatlich zu einer eher postsozial gerahmten Problematisierung abweichenden Verhaltens Jugendlicher. „Within a very short time it became common to regard the core value of the whole penal-welfare framework not just as

an impossible deal, but, much more remarkably, as an unworthy, even dangerous policy objective that was counter-productive in its effects and misguided in its objectives“ (Garland 2001, S. 8). Die neoliberal orientierte Kontrollgesellschaft (vgl. Kessler 2011, S. 132) diskreditiert den Wohlfahrtsstaat und mit ihm den Straf-Wohlfahrtskomplex als dysfunktional und ineffizient, zu ressourcenintensiv, fehlgeleitet etc. Damit werden natürlich auch die bisherigen, dominanten Deutungsmuster hinsichtlich des abweichenden Verhaltens sowie deren Rahmung durch kritische, sozialwissenschaftliche Theorien, welche ja nicht zuletzt auf die sozioökonomische Bedingtheit von Abweichungen abstellten, in Frage gestellt. Die neue, postsoziale Rahmung der Problematisierung fokussiert den Blick sehr viel stärker auf das Individuum selbst, auf seine unbedingte Verantwortlichkeit und die moralische Verwerflichkeit seines Tuns. Sozialstrukturelle und sozioökonomische Einflussfaktoren werden dabei unterbelichtet, der Hinweis auf diese gerne als billige Entschuldigung verworfen. Es sind dann weniger die Themen Hilfe, Erziehung, Resozialisierung etc. die im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen, vielmehr geht es ganz zentral um den Schutz der Gesellschaft und die Solidarität mit den Opfern (vgl. Oelkers/Ziegler 2009).

Wir können die Prozesse der Ökonomisierung des Sozialen (vgl. Bröckling/Krasmann/Lemke 2000), die Krise des Wohlfahrtsstaats (vgl. Lessenich 2009) und dessen Transformation hin zum aktivierenden Sozialstaat (vgl. Dahme/Wohlfahrt 2002) hier nur andeuten, es sollte aber deutlich geworden sein, dass der Straf-Wohlfahrtskomplex und die mit ihm verbundenen Orientierungs- und Deutungsmuster im Zuge gesellschaftlicher Transformationsprozesse zumindest tendenziell an Kreditibilität und Bindungskraft verloren haben. Der individualisierende und moralisierende Zuschnitt der Thematisierung abweichenden Verhaltens eröffnet in der Folge einen Resonanzraum, in dem dann verstärkt auch Forderungen nach Strafen, Grenzsetzungen, Disziplinierung und Härte Wiederhall finden (vgl. Huber/Schierz 2013, S. 110ff.). Hier nimmt nun die Debatte über die Punitivierung der (Sozial-)Pädagogik ihren konzeptionellen Ausgangspunkt.

Wie steht es, empirisch betrachtet, um die neue Straflust in der (Sozial-)Pädagogik? Die Debatte ist stark theoretisch orientiert und wird weitgehend empirieabstinent geführt, gleichwohl finden sich einige Befunde, die sich vor allem auf die Einstellungen Studierender hinsichtlich abweichenden Verhaltens und wohlfahrtsstaatlicher Arrangements beziehen. Die Aussagekraft dieser ist freilich beschränkt. Oelkers (vgl. 2013, S. 36ff.) etwa hat an der Universität Vechta 252 Studierende der Sozialen Arbeit zu entsprechenden Einstellungen befragt. Exemplarisch seien im Folgenden einige Ergebnisse benannt. 53% der Befragten gehen davon aus, dass es viele Familien gibt, die nur Kinder bekommen, weil sie so vom Staat Geld bekommen und nicht arbeiten müssen, 48% stimmen der Forderung nach einer härteren Bestrafung von Kriminellen zu, 79% befürworten klare Grenzsetzungen durch die Fachkräfte der Sozialen