

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 weist 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 problemzentrierten 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 Straffmentalitäten 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

Arbeit im Falle jugendlichen Fehlverhaltens und 34% sprechen sich dafür aus, dass die Pädagogik die Werte von Gehorsam und Disziplin wieder stärker betonen sollte. Dollinger und Raithel (2005) haben 208 Studierende der Sozialpädagogik an der Universität Bamberg hinsichtlich ihrer Einstellung zu sozialen Problemen und deren Bearbeitung befragt. „Zwar dominiert die punitive Strategie die sozialpädagogischen Problemdeutungen nicht. Eine per se gegebene Widerständigkeit ist allerdings nicht zu konstatieren, denn immerhin zeigen fast 60 Prozent der Befragten Zustimmungstendenzen“ (ebd., S. 107). Sie identifizieren bei den Studierenden u.a. eine stark individualisierende und moralisierende Problematisierungsform sozialer Probleme. „Wer nicht die nötige Selbstsorge zeigt, scheint [aus Sicht der Studierenden: d. Verf.] der Strafe zu bedürfen“ (ebd., S. 108).

Diese und weitere Befunde vermögen nur begrenzt zu verwundern, sind doch inzwischen die skeptischen und kritischen Einstellungen gegenüber dem Straf-Wohlfahrtskomplex in der Bevölkerung weit verbreitet (vgl. Oelkers 2013, S. 37). Die Überzeugung, „(...) dass Abweichung (grundsätzlich) ein Zeichen individueller ‚Schuld‘ sei, wird sich in den Haltungen und Praktiken der Fachkräfte niederschlagen“ (ebd.). Gleichwohl wäre die Rede von einer punitiven Wende in der (Sozial-)Pädagogik pauschalierend. Es lassen sich durchaus auch gegenteilige Trends in den unterschiedlichen Handlungsfeldern feststellen (vgl. Huber/Schierz 2013, S. 113f.). Es ist vermutlich auch der Empirieabstinenz des Diskurses zu verdanken, dass häufig dennoch mit verabsolutierenden Zuschreibungen gearbeitet wird. So macht Lutz (2010) in seiner qualitativen Studie zu den Hilfen zur Erziehung in Hamburg deutlich, dass im dominanten Diskurs über den kontrollpolitisch gerahmten Wandlungsprozess dieses Arbeitsfelds die Konsequenzen für die Arbeit der Fachkräfte schematisch-verallgemeinernd gefasst werden. Diese würden sich entweder anpassen oder Widerstand leisten. Verabsolutierungen finden sich also sowohl hinsichtlich der Frage der Durchsetzung punitiver Rationalitäten (Punitive Wende) als auch hinsichtlich der ihnen korrespondierenden professionellen Reaktionen (Affirmation vs. Widerstand).

Es ist nicht zuletzt die Tendenz zur Verabsolutierung im Diskurs, die zur Positionierung drängt. Affirmation oder Widerstand? ‚Richtige‘ oder ‚falsche‘ Seite? Dieser sehr schematische Problematisierungsstil verstellt u.E. nach, zumindest tendenziell, die Möglichkeit einer differenzierteren Analyse der Bedeutung von Grenzsetzungen und Strafe im (sozial-)pädagogischen Feld. Er erkennt, dass diese Themen eine hohe Relevanz für die PraktikerInnen haben und stets hatten, dass entsprechende Analysen keineswegs einer Punitivierung das Wort reden müssen, dass die Inblicknahme der tatsächlichen Straf- und Grenzsetzungspraxen Möglichkeits- und Gestaltungsräume jenseits rein normativ verfasster Forderungen nach Widerstand eröffnen können etc. (vgl. auch Huber/Schierz 2013, S. 114f.).

Die Positionierungen in den Diskursen zum hier problematisierten Phänomenbereich werden auf allen Seiten häufig recht aggressiv vorgenommen. Es ist tatsächlich viel grobes Geschütz dabei. Die Lautstärke der Debatten ist mit hin recht hoch, sie verweist aber auf eigentümliche Art und Weise auf ein Schweigen, welches hinter den lauten Positionierungen verortet werden kann. Dieses widerspiegelt mehr oder weniger systematisch das Fehlen, vielleicht sogar die Verhinderung einer aktuellen, differenzierten, auch empirischen Analyse der Phänomene der Grenzsetzung, Strafe etc. in der (Sozial-)Pädagogik und ihren Handlungsfeldern. Die hier angesprochene und geforderte, gleichsam wichtige wie künstliche Herauspräparierung der Themen Grenzsetzung und Strafe sollte dabei allerdings nicht missverstanden werden. Wer Grenzsetzungen und Strafe in den (sozial-)pädagogischen Handlungsfeldern thematisiert, so wie wir dies vorhaben, erfasst durchaus zentrale, sicherlich aber nicht *die* zentralen Momente dessen, was Erziehung eigentlich ausmacht. Grenzsetzungen und Strafe verweisen implizit auf die (Nicht-)Einhaltung von Regeln, doch „(...) die Verbindlichkeit von Regeln des Zusammenlebens einzufordern, ist vielleicht das A, aber keinesfalls das O sozialer und moralischer Erziehung. Die Beachtung solcher Regeln ist ein praktisches Erfordernis der Erziehung, aber sie ist weit davon entfernt, ihr wesentlicher Kern zu sein“ (Bittner 2010, S. 20). Dies ist eine ganz zentrale Feststellung, auch und gerade für die Erziehung schwieriger Jugendlicher in (sozial-)pädagogischen Handlungsfeldern, und Böhnisch (2010, S. 188) hat dies, im Bild bleibend, treffend auf den Punkt gebracht: „Selbstwertschöpfung und -stärkung ist [...] das A und O aller pädagogischen Bemühungen im Umgang mit Devianz“.

Ein dritter thematischer Schwerpunkt, der ebenfalls zur Positionierung drängt, ist die wichtige, historisch orientierte Auseinandersetzung mit Heimerziehung und Strafe. Dieses Thema hat, auch aus der Perspektive ehemaliger Betroffener, in den letzten Jahren eine grosse Publizität erfahren, wir wollen uns hier nur auf einige wenige, für unsere Zwecke wesentliche Momente der Debatte beschränken. Akermann et al. (2012) haben eine Studie zu Kinderheimen im Kanton Luzern für den Zeitraum von 1930-1970 vorgelegt, der Schwerpunkt liegt aber auf Interviews mit ehemaligen Zöglingen aus den Jahren 1940-1950. Sanktionspraxen nehmen in dieser Studie eine zentrale Stellung ein, allerdings wurden die Befragten nie explizit nach ihnen befragt (vgl. ebd., S. 100), die einschlägigen Ergebnisse ergaben sich aus den lebensgeschichtlichen Erzählungen. Gleichwohl geben insbesondere diese Studie und die Studie der Expertenkommission Ingenbohl (2013) zu den Ingenbohler Schwestern in Kinderheimen der Schweiz wichtige Einblicke in die Straf(un)kultur und die häufig exzessive und demütigende Sanktionspraxis der untersuchten Heime und, zumindest in wesentlichen Ansätzen, deren (widersprüchliche) Zusammenhänge mit (religiösen) Erziehungsvorstellungen, (auslegungsfähigen) gesetzlichen und heiminternen Reglementierungen, (prekären) Arbeitsbedingungen etc. Die Ergebnisse dieser Studien sind durchaus

vergleichbar, auch mit jenen, die für Deutschland im Abschlussbericht des runden Tisches zur Heimerziehung in den 1950er- und 1960er-Jahren (2010) präsentiert werden. Perverse, körperlich und seelisch destruktive Strafexzesse werfen, neben anderen Defiziten der traditionellen Anstalterziehung, einen dunklen und weiten Schatten auf die (alte) Heimerziehung, und so verwundert es auch nicht, dass in einem populären Lehrbuch zur Kinder- und Jugendhilfe (Rätz/Schröer/Wolff 2014) diese „Schattenseiten“ (ebd., S. 163) der Auseinandersetzung mit den (neuen) stationären Hilfen zur Erziehung warnend vorangestellt werden. Auch Thiersch (2014) formuliert in diesem Sinne:

Die Erinnerung daran, welche Gefährdungen in der Pädagogik angelegt sind und welche Schrecklichkeiten wir hinter uns haben, ist existenziell wichtig, damit wir in den nächsten, ja sicherlich dramatischen Zeiten gefeit sind dagegen, die mühsam seit den 70er-Jahren erworbene demokratische Erziehungskultur wieder zu verspielen. Brecht: ‚Der Schoss ist fruchtbar noch, aus dem das kroch‘. (ebd., S. 30)

Und in der Tat, dieser Schoss ist noch fruchtbar. Es lassen sich aktuelle Fälle in der stationären Unterbringung von Jugendlichen identifizieren, bei denen längst überwunden geglaubte, gewaltförmige und demütigende Strafpraxen eine wichtige Rolle spielen. Essensentzug, Strafsitzen auf einem Stuhl, Diffamierungen, vom Stuhl stossen (vgl. Kessl/Lorenz/Wittfeld 2018, S. 23ff.) sind nur einige Beispiele dafür.

Das Erinnern im Sinne von Thiersch ist unzweifelhaft ein unhintergebares Moment der Auseinandersetzung mit Strafe in der Heimerziehung. Bleibt es aber beim Erinnern besteht die Gefahr, sich, eingedenk der Abscheulichkeiten, die es da zu erinnern gilt, in einer Art (Schock-)Starre zu positionieren, sich also in eine Position zu begeben, die den Blick auf die Gegenwart und Zukunft verstellt. Gerade vor dem Hintergrund des Erinnerns gilt es, Thiersch deutet das mit dem Brecht-Zitat zumindest implizit an, das Hier und Jetzt und die entsprechenden Entwicklungen im Feld der Heimerziehung systematisch und auch empirisch in den Blick zu nehmen. Denn es wird aktuell weiterhin gestraft in der Heimerziehung, sowohl in dem von uns gemeinten als auch, wie eben dargestellt, in einem gewaltförmig-demütigenden Sinn.

3 Grenzen, Grenzsetzung, Grenzbearbeitung und Strafe: konzeptionelle und begriffliche Rahmungen

Am Beispiel von drei thematischen Schwerpunkten der aktuellen Debatte haben wir versucht aufzuzeigen, wie gegenwärtig Möglichkeiten und Unmöglichkeiten des Sprechens über Grenzen und Strafe im (sozial-)pädagogischen Diskurs geschaffen werden. Dabei haben wir so getan, als sei klar, was unter Grenzen, Grenzsetzungen und Strafe im (sozial-)pädagogischen Zusammenhang zu verstehen sei. Und wir sind damit in guter Gesellschaft. Es ist wohl nicht übertrieben festzustellen, dass die Mehrheit der AutorInnen, die sich mit diesem Phänomenbereich beschäftigen, keine nähere begriffliche und inhaltliche Bestimmung der Termini vornehmen. Es geht bei diesem Hinweis nicht um eine etwaige Klage über zu allgemein formulierte Rechtfertigungen von Strafe o.Ä., Hörster (vgl. 2012 & 2014) weist vor allem unter Bezugnahme auf Schleiermacher zu Recht darauf hin, dass eine unspezifisch bleibende Strafrechtfertigung kein Manko sein muss, sondern vielmehr (sozial-)pädagogische, kasuistische Möglichkeitsräume eröffnen kann, worauf zurückzukommen sein wird. Es geht vielmehr um die Feststellung, dass in der Mehrheit der Texte schlicht nicht klar wird, was die AutorInnen unter den Begriffen verstanden wissen möchten. Das hat freilich einerseits den Vorteil, dass man relativ frei mit den eigenen und den erahnten Assoziationen der LeserInnen arbeiten und spielen kann. Andererseits bleibt so unklar, ob sich die zum Ausdruck gebrachte Position gegenüber von Grenzsetzung und Strafe auf den ersten Blick oder Prügel bezieht, um nur zwei denkbare Extrempositionen des Phänomenbereichs zu nennen, oder doch gleich auf alles, was nur irgendwie mit dem Phänomenbereich in Verbindung gebracht werden kann. Mit anderen Worten ist die herrschende, inhaltlich-begriffliche Unterbestimmtheit nicht gerade hilfreich, weder für das Verstehen noch für die Systematisierung des Diskurses in analytischer Absicht. Vor diesem Hintergrund wollen wir im Anschluss ein mögliches Begriffsverständnis von Grenzen, Grenzsetzungen und Strafe offenlegen und es gleichzeitig in einen konzeptionell-analytischen Rahmen einordnen.

Heute, Pomey und Spellenberg (vgl. 2013, S. 247ff.) unterscheiden Grenzen in heuristischer Absicht in symbolische und soziale Grenzen. Symbolische Grenzen werden diskursiv gezogen, d.h. mit Begriffen und Diagnosen wie etwa Verwahrlosung, Unerziehbarkeit etc. wird kategorisiert und eingeordnet, „(...) das Normale und das Abweichende, das Anerkennungsfähige und das Nicht-Anerkennungsfähige“ (ebd., S. 247) wird pro-duziert, im etymologischen Sinne (pro-ducere) also sichtbar gemacht bzw. zur Erscheinung gebracht. Soziale Grenzen sind dann „(...) die *objektivierten* oder *materiali-*

sierten Konsequenzen symbolischer Grenzen(...)" (ebd.: Hervorhebung im Original).

Grenzen verweisen somit auf Ein- und Ausschlussprozesse, sie (re-)produzieren Hierarchien und Machtstrukturen, indem sie z.B. akzeptables von nicht akzeptablem Verhalten trennen und damit ein Sein und ein Sollen markieren. Das Sein wird dabei, vor dem Hintergrund normativer Ordnungen, als gefährdet, gefährlich, abweichend usw., mithin als problematisch erkannt und, zumindest soweit es sich dabei um Fragen problematischer Lebensführung, Einstellungen usw. handelt, der (sozial-)pädagogischen Bearbeitung überantwortet. „Sozialpädagogik bearbeitet das problematisierte Verhältnis von Sein und Sollen“ (ebd., S. 250). Die normativen Ordnungen, welche die Grenzen hervorbringen, widerspiegeln dabei keineswegs ausschliesslich gesellschaftliche Normen, vielmehr hat die (Sozial-)Pädagogik auch eigene normative Interessen, d.h. sie beteiligt sich aktiv an Grenzsetzungen.

Redl (vgl. 1987, S. 205f.) hat in (sozial-)pädagogischer Absicht und insbesondere schwierige Kinder und Jugendliche im Blick Grenzsetzungen als einen Problembereich beschrieben, in dem Antworten auf drei zentrale Fragen gefunden werden müssen. 1. Wie sollen Grenzen des Verhaltens definiert werden? Diese Frage bezieht sich auf das Problem, in den jeweils gegebenen Situationen zu entscheiden, welches Verhalten erlaubt, toleriert oder verhindert werden soll und wie eindeutig die Grenze zu markieren ist. 2. Wie sollen Grenzen gesetzt werden, damit sie ihren Zweck erfüllen? Redl geht es hier um das Problem, wie Kinder und Jugendliche dazu gebracht werden können, die markierten Grenzen auch tatsächlich zu akzeptieren, wie es also gelingen kann, dass sie innerhalb dieser Grenzen leben *wollen* und die Grenzen letztlich auch internalisieren. 3. Was soll man tun, damit die Kinder ein als problematisch markiertes Verhalten unterlassen, welches die Grenzen überschreitet? Hier geht es ihm um das Problem des Unterbindens bzw. Modifizierens von Verhalten, ein Problem, das er „(...) aus der geistigen Windstille herausmanövrieren (...)“ (ebd., S. 206) möchte und unter der Überschrift Strafe³ diskutiert.

Bevor wir uns dem Begriff der Strafe zuwenden, wollen wir die Perspektive auf Grenzsetzungen noch etwas erweitern. Wir haben gesagt, dass (Sozial-)Pädagogik vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und eigener normativer Ordnungen immer auch Grenzsetzungen vornimmt, und dass Grenzsetzungen einen Problembereich beschreiben, der sich anhand der o.g. Fragen konturieren lässt. Verhaltensweisen, die als problematisch behauptet und vor dem Hinter-

3 Strafe wird von Redl (1987) dabei nur als eine Möglichkeit besprochen, wenn er sich mit Möglichkeiten der Reaktion auf Grenzverletzungen auseinandersetzt. Er stellt einen ganzen Katalog von „Techniken der Verhaltenssteuerung“ (ebd., S. 206) auf, der von einem feinen Zeichengeben als Hinweis darauf, dass man die Verletzung bemerkt hat, über Humor zur Entspannung der Situation bis zur Strafe reicht (vgl. ebd., S. 206f.). Auch Geissler (vgl. 2006, S. 174ff.) bespricht eine Reihe solcher Techniken (z.B. Erinnerung, Ermahnung, Zurechtweisung und Tadel) im Vorfeld der Strafe.

grund von Grenzsetzungen sicht- und bearbeitbar werden, sind allerdings nicht unstrittig, sozusagen von Natur aus problematisch, die Grenzsetzung impliziert eben eine normative Begründung bzw. Rechtfertigung dieser Behauptung und diese verweist auf (sozial-)pädagogische Wirklichkeitsentwürfe, die ihrerseits kontingent und relational sind. Die grundsätzliche Kontingenz von Sein und Sollen, von Wirklichkeit und Möglichkeit verweist auf die Notwendigkeit von Aushandlungsprozessen, etwa hinsichtlich der Frage, was an einem bestimmten Verhalten in einer bestimmten Situation das Problematische und Abweichende ist (vgl. Heite, Pomey, Spellenberg 2013, S. 251).

Vielleicht verweist das als problematisch etikettierte Verhalten auf einen durchaus wichtigen und wünschenswerten Entwicklungsschritt, vielleicht ist es nicht nur entwicklungs*bedingt*, sondern geradezu entwicklungs*notwendig*. „Das Kind vergewissert sich seiner Freiheit nicht durch Denken, sondern durch Handeln. Indem es das tut, was tabu ist, reduziert es das magische oder mit göttlicher Autorität sanktionierte Verbot auf ein von Menschen gemachtes, dem allenfalls Achtung als einer zwischen Menschen geltenden Regel, doch keine darüber hinausgehende Reverenz gebührt“ (Bittner 2010, S. 34). Damit korrespondiert Grenzsetzungen immer auch die Aufgabe, „(...) grenzüberschreitende Momente der Freiheit zu ‚kultivieren‘“ (Riefling 2013, S. 392). Grenzsetzungen sind mithin immer nur ein Moment eines sehr viel umfassenderen Unterfangens, welches Kessl (2009 & 2016) und Kessl und Maurer (2010) unter dem Titel der „Grenzbearbeitung“ zur Diskussion stellen. Kessl und Maurer (vgl. 2010, S. 163) fassen Grenzsetzungen und auch deren Überwindung als einen Ausdruck von Grenzbearbeitungsprozessen, welche wiederum konkrete Praktiken der Grenzbearbeitung umfassen. Solche Praktiken können Grenzen beständigen bzw. reproduzieren, verändern bzw. verschieben oder auch in Frage stellen bzw. delegitimieren (vgl. ebd., S. 157). In diesem Sinne kann man dann z.B. als schwierig geltende Jugendliche einer Wohngruppe, die sich widerständig gegenüber den Regeln zeigen, als GrenzbearbeiterInnen bezeichnen, die das Ziel verfolgen, Grenzen zu verschieben oder zu delegitimieren (vgl. ebd., S. 156).

Kessl und Maurer geht es mit der Perspektive der Grenzbearbeitung um das, was Foucault (1991, S. 76) „eventalization“ genannt hat und in der deutschsprachigen Debatte u.a. als „Denaturalisierungsstrategie“ (Lemke/Krasmann/Bröckling 2000, S. 21) bezeichnet wird, also darum, den Dingen ihre Selbstverständlichkeit zu nehmen oder die Prozesse aufzuzeigen, die etwas als selbstverständlich erscheinen lassen. Grenzen sind eben nicht absolute, sondern relationale symbolische und soziale Gebilde, sie sind weder einfach voraussetzen noch hinzunehmen, dies ist weiter oben bereits deutlich geworden. Die (Sozial-)Pädagogik müsste entsprechend „(...) Grenzanalysen realisieren, die sich der Dechiffrierung und Dekonstruktion der dominanten Grenzziehungsprozesse widmen (...)“ (Kessl 2009, S. 51). Es kann, so Kessl (ebd., S. 58), der (Sozial-)Pädagogik nicht nur darum gehen, „Kulturvermittlungs-

arbeit“ zu leisten, also darum, die Kinder und Jugendlichen mit den hegemonialen Grenzziehungen vertraut zu machen, und sie mit ihnen zu versöhnen. GrenzkontrolleurInnen sollen (Sozial-)PädagogInnen nicht sein.

Grenzsetzung meint nur die Vermittlung von gegebenen Ordnungslogiken und damit verbundenen Verhaltensregulierungen, und ein pädagogisches Tun, das sich daran orientiert, somit ausschliesslich eine Reproduktion gegebener Grenzsetzungen. (Sozial-)pädagogische Grenzbearbeitung dagegen hat sich um Möglichkeiten der Erweiterung, des Unterlaufens oder der Infragestellung bestehender Grenzen zu bemühen. (Kessl 2016, S. 37)

Letzteres ist die zentrale Aufgabe der (Sozial-)Pädagogik, Kessl (ebd., S. 36) spricht von „Kulturbildungsarbeit“ in Abgrenzung zur „Kulturvermittlungsarbeit“.

Für unsere eigenen Zwecke, die empirische Fallstudie also, erachten wir die hier skizzierte grenzanalytische Perspektive als hilfreich, interessieren wir uns doch für die Grenzbearbeitung in sozialpädagogischen Wohngruppen für Jugendliche. Wir setzen dabei einen Fokus auf Grenzsetzungen und deren Praktiken auf Seiten der Fachkräfte, ein Thema also, das dem Bereich der Kulturvermittlungsarbeit zuzurechnen ist. Dem Ansatz von Kessl und Maurer geht es aber doch gerade um die Kulturbildungsarbeit, um die Verschiebung und ggf. Delegitimierung von Grenzen, um den NutzerInnen neue Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen. Insgesamt sind die Texte entsprechend auch von einer grossen Skepsis gegenüber Grenzsetzung getragen, es geht ja schliesslich auch um eine Perspektive des Überschreitens und Öffnens. Kessl (vgl. 2016, S. 36) stellt fest, dass Grenzbearbeitung und Grenzsetzung nicht identisch sind. Diese Feststellung verwirrt, haben wir doch gerade festgestellt, dass Grenzsetzung nur *ein Ausdruck* von Grenzbearbeitung ist, es also gar nicht zur Debatte steht, dass Grenzsetzung und -bearbeitung identisch sein könnten. Seine Feststellung bringt vor allem die benannte Skepsis gegenüber Grenzsetzungen zum Ausdruck: Grenz*bearbeitung*!, nicht Grenz*setzung*! Letztere wird, zumindest tendenziell, negativ besetzt, als konservativ, als Reproduktion einer gegebenen Ordnung, Verhaltensregulierung etc.

Wir stimmen Kessl und Maurer zu, dass (Sozial-)Pädagogik vor allem Kulturbildungsarbeit zu leisten hat. Skeptisch sind wir gegenüber der grundsätzlich negativen Konnotation der Kulturvermittlungsarbeit, die uns in den Texten, so zumindest unser Eindruck, immer wieder begegnet. Natürlich gibt es Fälle, insbesondere in geschlossenen Settings der Heimerziehung (vgl. Kessl/Koch 2014), in denen diese ein so starkes Übergewicht bekommt, dass Kulturbildungsarbeit faktisch gar nicht mehr stattfindet, dass man also nicht mehr ernsthaft von professionellem (sozial-)pädagogischen Tun sprechen kann. Auf der anderen Seite aber ist zu fragen, inwieweit die Reproduktion einer gegebenen Ordnung, Massnahmen der Verhaltensregulierung etc., inwieweit also Grenzsetzung nicht auch eine notwendige Vorbedingung ist für die Gestaltung

eines Settings, das einen schützenden Rahmen bietet und damit Verlässlichkeit sowie Entwicklungs-, Bildungs- und Lernprozesse ermöglicht. Mögliche Ambivalenzen sind mit dieser Feststellung freilich nicht aus der Welt geschaffen, es ist nur angedeutet, dass Kulturbildungsarbeit durchaus auf Kulturvermittlungsarbeit angewiesen sein kann, so wie Bildung auf Erziehung angewiesen ist.

Das hier angesprochene, stets ambivalente Verhältnis von Grenzöffnung und Grenzsetzung lässt sich am Beispiel konkreter Arbeitsprinzipien zur Gestaltung von Settings in der Heimerziehung konkretisieren. In Bezug auf die Dimension der Grenzöffnung ist vor allem das Prinzip der Heimerziehung als „Ortshandeln“ (Winkler 1999, S. 309) hervorzuheben. Die Heimerziehung stellt Kindern und Jugendlichen einen „anderen Ort“ (ebd.) zu Verfügung. Winkler will darauf hinaus, dass bereits die Entscheidung für die Platzierung an einem bestimmten Ort mit seinen je spezifischen Qualitäten manche Lern-, Entwicklungs- und Bildungsprozesse wahrscheinlicher, andere hingegen unwahrscheinlicher macht. Bereits die Wahl eines bestimmten pädagogischen Ortes legt also bis zu einem gewissen Grad fest, inwieweit dort „Situationen des korrektiven Neuanfangs“ (Sünkel 1994, S. 99) initiiert und ggf. (nicht) realisiert werden können (vgl. Huber/Schmid 2018; Huber/Schierz 2015). Damit verbindet sich ein sozialpädagogischer Auftrag hinsichtlich der Gestaltung dieses neuen, anderen Ortes. Denn die Kinder und Jugendlichen, die hier ihr (temporäres) Zuhause finden sollen, befinden sich häufig in einem „Modus der Differenz“ (Winkler 2011, S. 48), in einem Zustand eingeschränkter Subjektivität also. D.h., dass sie sich aufgrund häufig prekärer Lebensbedingungen in einem psychosozialen Spannungsfeld bewegen, das sie zumindest teilweise die Kontrolle über die eigene, innere und äussere Situation verlieren lässt. Den anderen, neuen Ort gilt es mithin so zu gestalten, dass er diesen Modus der Differenz nicht noch verstärkt. Zu diesem Zweck lassen sich Massstäbe der Gestaltung benennen (vgl. Winkler 2011, S. 55ff.), vor allem soll der neue Ort ein Ort der demokratischen und solidarischen Praxis sein. Gelingt diese Gestaltung, erlaubt Heimerziehung eine Distanzierung gegenüber der die Subjektivität einschränkenden Situation und unterstellt dabei stets ein vielleicht „(...) verschüttetes, aber im wesentlichen ungebrochenes und unzerstörtes ‚Subjektsein‘ (...)“ (Sünkel 1994, S. 106). Heimerziehung hilft in diesem Sinne, die Grenzen (der Entwicklung bzw. Bildungsbewegung), die sich im Modus der Differenz materialisieren, zu öffnen. „Indem ein neuer, differenter Lebensort eröffnet wird, gewinnen Subjekte die Chance ihre eigene Entwicklung, ihren eigenen Bildungsgang aufzunehmen und Kontrolle über sich selbst zu erhalten (...)“ (Winkler 2011, S. 49).

Diese kurze Skizze soll für unsere Zwecke genügen. Winkler betont mit dem Ortshandeln überzeugend die Perspektive der Grenzöffnung bzw. der Kulturbildungsarbeit für die Heimerziehung, die einen anderen Ort bereitstellt, der, entsprechend den Massstäben seiner Gestaltung, vor allem Schutz und

eine gemeinsame, demokratische und solidarische Praxis gewährleisten soll. Gegenüber Prozessen der Grenzsetzung bzw. Kulturvermittlungsarbeit im weitesten Sinne ist er hingegen sehr skeptisch (vgl. dazu auch Kap. 4.6).

In Bezug auf die Verknüpfung der Dimensionen der Grenzöffnung und Grenzsetzung ist eine Perspektive aufschlussreich, die Körner und Ludwig-Körner (1997, S. 77ff.) eröffnen, und die vor allem von Müller und Schwabe (2009, S. 56ff.) für die Heimerziehung fruchtbar gemacht wurde. So interessieren sich Körner und Ludwig-Körner (1997, S. 77ff.) für den „Rahmen“ sozialpädagogischer Situationen. Ihr Interesse gilt diesem Rahmen aus einer psychoanalytisch-pädagogischen Perspektive heraus. Der Rahmen sozialer und auch sozialpädagogischer Situationen steht für eine Gruppe von Regeln, die angeben, wie im jeweiligen Hier und Jetzt zu handeln und zu verstehen ist und welche Phantasien jeweils als angemessen oder nicht angemessen gelten können (vgl. ebd., S. 80). Dem Autor und der Autorin geht es vor allem darum, die Potentiale und Grenzen der sozialpädagogischen bzw. psychoanalytisch-pädagogischen Arbeit in und mit dem Rahmen herauszustellen. Der Rahmen ist nicht starr, er ist begrenzt veränder- und aushandelbar. Er gibt einerseits Vorgaben zum Handeln und Verstehen, andererseits definieren die Beteiligten ihn im Sprechen und Handeln fortlaufend neu. Sozialpädagogisches Handeln zielt also nicht auf die Anpassung an den Rahmen, sondern besteht wesentlich in der Aushandlung dieses Rahmens. Es geht dann vor allem darum, herauszufinden, wie die AdressatInnen den Rahmen durch Handeln und Sprechen entwerfen, um auf diese Weise deren unbewusste Beziehungsfantasien, Absichten und Ziele zu erfahren und das sozialpädagogische Setting vor diesem Hintergrund möglichst förderlich gestalten zu können (vgl. ebd., S. 78ff.). Um es in Anlehnung an Winkler zu formulieren: die gemeinsame Arbeit am Rahmen der sozialpädagogischen Situation hilft in diesem Sinne, die Grenzen, die sich im Modus der Differenz materialisieren, zu öffnen.

Dieser öffnenden Perspektive stellen Körner und Ludwig-Körner allerdings ein grenzsetzendes Moment zur Seite. „Jede Erziehung zielt darauf, den Zögling mit den Merkmalen des sozialen Rahmens zu konfrontieren: Wer nicht lernt, den sozialen Rahmen von Situationen zu erkennen und wer diesen Rahmen nicht als gültige Hintergrundannahme berücksichtigt, gerät unvermeidlich in schwere soziale Konflikte; sein Handeln wird innerhalb seiner sozialen Situation deviant“ (ebd., S. 145). Neben die Aufgabe der Aushandlung des Rahmens tritt die sozialpädagogische Herausforderung, den Rahmen zu wahren; diese Perspektive „(...) bringt die Erwachsenen als Gegenüber wieder stärker ins Spiel und betont, gegen ein naives Verständnis von demokratischer Praxis, deren Verantwortung als den Rahmen wahrende Macht“ (Müller/Schwabe 2009, S. 56). Der Rahmen muss irritierbar und verhandelbar bleiben, muss aber gleichzeitig auch eine Ordnung herstellen und verteidigen können. Mit anderen Worten: Grenzöffnung und Grenzsetzung, Kulturbildungs- und Kulturvermittlungsarbeit, Rahmen-Verhandlung und Rahmen-Wahrung stellen u.E. auch in

der Heimerziehung keine notwendig unvereinbaren, sondern i.d.R. wechselseitig aufeinander bezogene Perspektiven dar, die im Rahmen eines professionellen sozialpädagogischen Handelns in ein entwicklungsförderliches Spannungsverhältnis zu setzen sind.

Noch einmal zurück zu Kessl und Maurer. Ihnen geht es letztlich auch um eine paradigmatische (Neu-)Bestimmung der Sozialen Arbeit als Grenzbearbeiterin. Und natürlich stellt sich die Frage, wie Theoriebildung angesichts der Vielzahl der unter dem Dach der Sozialen Arbeit diskutierten Themen Einheit zu stiften vermag (vgl. Niemeyer 2012, S. 65). Das Paradigma der Erziehung kann man, eingedenk der verhandelten Breite der Themen in der Sozialen Arbeit, vielleicht als überkommen bezeichnen (vgl. ebd.), in der Kinder- und Jugendhilfe, dem Bereich, der uns besonders interessiert, spielt es allerdings durchaus eine konstitutive Rolle⁴ (vgl. Oelerich 2012, S. 348). Grenzbearbeitung verweist, gerade auch in der Perspektive der Öffnung und Überschreitung, auf wesentliche Momente dessen, was man gemeinhin Erziehung nennt. Nur geht Erziehung nicht in Grenzbearbeitung auf. Soll eine programmatische Neubestimmung der Sozialen Arbeit als Grenzbearbeiterin im Feld der Kinder- und Jugendhilfe greifen, so sollte u.E. noch vertiefter diskutiert werden, in welchem Verhältnis das Paradigma der Grenzbearbeitung zu jenem der Erziehung steht, und was man ggf. besser macht und besser versteht, wenn man Grenzbearbeitung betreibt, nicht aber Erziehung.

Kommen wir nun abschliessend noch zur Strafe, wir können sie als eine mögliche Praktik mit potentiell vielfältigen Formen im Zusammenhang mit der Grenzbearbeitung beschreiben. „Strafe besagt Zufügung eines fühlbaren Nachteils um eines geschehenen Unrechts willen“ (Rombach 1967, S. 3). Redl (1987, S. 208) will Strafe wie folgt verstanden wissen: „Mit Bestrafung meine ich den bewussten Versuch eines Erwachsenen, das Verhalten von Kindern [...] dadurch zu steuern, dass er sie einem Unlusterlebnis oder einer unangenehmen Erfahrung aussetzt“. Bei Rombach geht es um einen „fühlbaren Nachteil“, wohl durchaus vergleichbar mit der „unangenehmen Erfahrung“, von der Redl spricht. Rombach bringt dann ein in der Vergangenheit geschehenes Unrecht ins Spiel, und es deutet sich eine moralisch-sittliche Färbung der Strafe an. Redl hingegen bezieht sich nicht auf eine geschehene Missetat, ihm scheint es

4 Vermutlich wird man dies aber auch wieder relativieren müssen, im herrschenden Diskurs steht Erziehung durchaus unter Vorbehalten. „Obwohl Erziehung mit der Anerkennung von individueller Subjektivität verbunden scheint, hält sich in der Sozialen Arbeit beharrlich ein – politisch gewissermassen ‚linker‘ – Vorbehalt gegenüber jeglicher Form der Erziehung, weil diese als die mit illegitimer Macht und Herrschaft verbunden erscheint und allzu rasch der Gefahr erliegt, zu einer Straftechnik zu verkommen“ (Winkler 2014, S. 17). Hinzu kommt der Vorwurf, dass „(...) das Erziehungskonzept kaum technisch ausgearbeitet ist. Es lässt sich also kaum mit dem mittlerweile herrschenden Denken in Einklang bringen, das auf messbare Effizienz und Effektivität gerichtet ist“ (ebd.). So fragwürdig viele dieser Vorbehalte und Vorwürfe auch sind, sie haben eine gewisse Deutungsmacht erlangt.

ausschliesslich um Strafe als Steuerungsmöglichkeit des Verhaltens zu gehen. Doch die Frage, was unterschiedliche VertreterInnen der (Sozial-)Pädagogik der Strafe für Zwecke, Hoffnungen, Ziele, Befürchtungen etc. zuordnen, wollen wir hier mehr andeuten als vertiefen, es soll zunächst bei einer eher formalen, zugegebenermassen recht oberflächlichen Bestimmung bleiben. Grundsätzlich geht es bei der Strafe um die Auferlegung eines Übels, welchem man dann unterschiedliche Begrifflichkeiten zuordnen kann (unangenehme Erfahrung, fühlbarer Nachteil etc.). Redl (ebd., S. 208f.) ergänzt seine Bestimmung der Strafe um eine weitere Setzung, die auch die psychische Gewalt betrifft und uns darüber aufklärt, was Strafe gerade nicht sein kann und soll: „Jedes unsinnige, grausame, niederträchtige und pathologische Verhalten von Erwachsenen bleibt dabei ausgeschlossen, auch wenn sie dafür ihre Vorrechte als Erwachsene in Anspruch nehmen und ihre naive oder sadistische Rachsucht ‚Strafe‘ nennen“. Jede Form der Zufügung körperlichen Schmerzes, physische Gewalt also, schliesst er dabei ebenfalls explizit mit ein (vgl. ebd., S. 216).

Strafe ist aus (sozial-)pädagogischer Perspektive mithin ein auferlegtes und mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten belegbares, nicht willkürliches Übel ohne jeden Bezug zu physischer und psychischer Gewalt. Aber welche diesem Übel korrespondierenden Praxen werden in der einschlägigen Literatur diskutiert? Geissler (2006) unterscheidet in diesem Zusammenhang Disziplinar- und Erziehungsstrafen. Erstere nennt er ein „gewohnheitsfestigendes Lenkungsmittel“ (ebd., S. 193), man könne anstatt von Disziplinarstrafe aber auch von Konsequenzen oder logischen Folgen reden (vgl. ebd., S. 192). Disziplinarstrafen gehören für Geissler nicht im engeren Sinne zur Erziehung selbst, sie sollen vielmehr dabei helfen, die Bedingungen der Möglichkeit von Erziehung zu ermöglichen. Sie zielen auf „eine stabile Disziplin“ (ebd., S. 193) und die Sicherung einer nötigen Ordnung (vgl. ebd., S. 201). Die Disziplinarstrafe materialisiert sich dabei in der Gestalt des Entzugs (vgl. ebd., S. 191), Geissler erläutert dies nicht weiter, gemeint ist aber offensichtlich der Entzug von ‚Privilegien‘ (Handy, Taschengeld o.Ä.).

Erziehungsstrafen ordnet Geissler ebenfalls eine lenkende Funktion zu, diese steht für ihn allerdings deutlich im Hintergrund. Bei der Erziehungsstrafe geht es ihm nicht mehr um die Verletzung der Ordnung (Disziplinarstrafe), vielmehr steht hier wohl die Vorstellung einer höheren Form von Schuld Pate. Erziehungsstrafen stehen seiner Ansicht nach eher am Rande der Erziehung (vgl. ebd., S. 210), dürfen, wie die Disziplinarstrafen auch, nicht mehr als „Unbequemlichkeit“ (ebd., S. 205) verursachen und zielen auf „(...) eine Transformation in der Einstellung (...)“ (ebd., S. 210), welche sich der Reue und Sühne verdankt. Sie materialisiert sich dabei vor allem in drei Formen (vgl. ebd., S. 211ff.): der Wiedergutmachung, als die wohl wichtigste Form, in eher symbolischen Strafen (z.B. Hilfsangebot) oder in der temporären Distanzierung in der Beziehung. Wir werden auf verschiedene der hier im Zusammenhang mit Strafe angesprochenen Aspekte zurückkommen.

Strafen können, um die obigen Ausführungen ohne einen weitergehenden, systematisierenden Anspruch damit zu verfolgen, aus (sozial-)pädagogischer Perspektive als ein von Erwachsenen auferlegtes, nicht willkürliches Übel beschrieben werden, welches weder die psychische noch die physische Integrität der Kinder und Jugendlichen gefährden darf und dem, je nachdem, ob die Strafe eher (1) disziplinarisch und lenkend oder eher (2) erzieherisch und sittlich orientiert ist, unterschiedliche Praxen korrespondieren, in deren Mittelpunkt dann entweder das Motiv des (1) temporären Entzugs oder der (2) Wiedergutmachung steht. Wenn wir vor diesem Hintergrund auf die Definitionen von Rombach (1967) und Redl (1987) zurückkommen, erscheint es zumindest nicht abwegig zu behaupten, dass Redl eher das disziplinarische und Rombach eher das erzieherische Moment betont. Das relativierende „Eher“ erscheint angebracht, da in der Praxis häufiger mit Misch- als mit Reinformen der zwei Ausprägungen von Strafe zu rechnen ist. In diesem Sinne lassen sie sich vermutlich auch als Idealtypen verstehen, ihre Trennung hat keineswegs nur, aber doch auch einen heuristischen Charakter.

4 Grenzen, Grenzsetzung und Strafe im Diskurs

Zu Beginn haben wir drei thematische Schwerpunkte skizziert, die kontroversen Debatten über (zu wenig) Disziplin einerseits und (zu viel) Straflust andererseits, welche vor dem Hintergrund von uns nur angedeuteter gesellschaftlicher Transformationsprozesse geführt werden. Als dritten Schwerpunkt haben wir die historische Debatte über Strafe in der Heimerziehung beschrieben. Wir haben behauptet, dass keineswegs nur, aber auch, diese Debatten einen gewissen Druck zur Positionsnahme generieren, mithin eher einen festen Standpunkt, als eine differenzierte Analyse jener Phänomene herauszufordern scheinen, die uns hier interessieren. Wenn wir uns im Folgenden an einer Zusammenschau der (sozial-)pädagogischen Thematisierung von Grenzen, Grenzsetzung und Strafe versuchen, geht es uns vor allem darum, die *Vielstimmigkeit* des aktuellen Diskurses und seiner Bezugspunkte einzufangen, nicht darum, auf einen festen Standpunkt hinzuarbeiten. Dies ist unserer Zugehörigkeit zur dritten Gruppe geschuldet. Zusammenschau ist dabei nicht als Gesamtschau zu verstehen, es geht nicht um eine allumfassende Würdigung des Diskurses, sondern um eine *exemplarische* Analyse, Bündelung und kritische, zuweilen auch etwas polemische, Kommentierung einiger seiner zentralen inhaltlichen Charakteristika, Ambivalenzen, Widersprüchlichkeiten, argumentativen Engführungen und Blindstellen. Eine in historischer und zeitgenössischer Hinsicht systematischere Analyse findet sich vor allem bei Scheibe (1977) und Richter (2018). Das Bild, das hier vom Diskurs gezeichnet wird, weist somit die Merkmale eines eher groben und nicht die eines besonders feinen Pinselstrichs auf. Die fehlende Systematik im zeitgenössischen Diskurs selbst zwingt unsere Zusammenschau dabei zu einem eher tastenden und mäandernden Vorgehen, der berühmte rote Faden sollte aber dennoch erkennbar bleiben.

Dort, wo man sich grundsätzlich für Grenzen und Strafe ausspricht, wird diese Fürsprache mit einem Aber versehen. Dieses wird dann mal mehr und mal weniger grossgeschrieben, d.h. die Vorbehalte werden entweder als relativierende Einschränkung oder als fast vollständige Relativierung formuliert. Ist Letzteres der Fall, überschattet das Aber das grundsätzliche Ja zu Grenzen und Strafe nahezu vollständig.

Relativierungen gibt es stets, so etwas wie eine Forderung nach Strafe und Grenzen pur, einer vorbehaltlosen Grenzsetzung durch Strafe also, findet sich hingegen nicht. Bei allen immer auch vorgebrachten Vorbehalten kann man aber im (sozial-)pädagogischen Diskurs selbst sogar mit einer gewissen Euphorie an das Thema herantreten. Diese verdankt sich den mit Grenzsetzung und Strafe in Verbindung gebrachten Zwecken. Euphorie und (nahezu) vollständige Ablehnung sind also die zwei Extrempole, zwischen denen die nachfolgenden Ausführungen oszillieren.

4.1 Von Strafe reden, ohne über Strafe zu reden

In der Sozialpädagogik ist es vor allem Thiersch, der in verschiedenen Texten (z.B. 2006 & 2007), vermutlich nicht zuletzt unter dem Eindruck der Bueb-schen Thesen stehend (vgl. Bueb 2006), zu einer aktiveren Auseinandersetzung der Disziplin mit Fragen der Grenzsetzung und Strafe aufruft (vgl. zum Folgenden Huber 2018). Im Vergleich zu den 1950er- und 1960er-Jahren habe die (Sozial-)Pädagogik deutliche Fortschritte im Umgang mit abweichendem Verhalten und schwierigen Jugendlichen gemacht, die Zeit der autoritären und stigmatisierenden Behandlung der AdressatInnen sei zumindest im Wesentlichen überwunden. Allerdings sei dafür ein Preis gezahlt worden, und zwar dergestalt, dass wir

(...) eher auf das Verstehen, eher auf die Rekonstruktion von schwierigem Verhalten gesehen haben, eher darauf, was darin auch an Bewältigungskräften, an Lebensleistungen und an Eigenwilligkeiten steckt und dass wir daneben nicht hinreichend im Blick hatten, wie belastend, nicht hinnehmbar, wie grenzverletzend, grenzüberschreitend Verhaltensformen sein können. (Thiersch 2007, S. 5)

Thiersch übersetzt hier Vorwürfe, wie sie ja mehr oder weniger explizit auch von Bueb und anderen vorgetragen werden und die i.d.R. in eine Charakterisierung der (Sozial-)Pädagogik als Kuschelpädagogik münden, in eine Art Selbstanklage. Während die einen nun vielleicht mit hämischem Unterton bemerken mögen, dass es für Einsicht ja nie zu spät sei, mögen die anderen in der Selbstanklage von Thiersch Wasser auf die Mühlen der KritikerInnen der (Sozial-)Pädagogik erkennen, welches die Grundlagen einer aufgeklärten Fachlichkeit nur weiter unterspült. Folgen wir aber weiter seinem Argumentationsgang, der am Beispiel einer seiner Texte dargestellt werden soll (vgl. Thiersch 2006).

Vor dem Hintergrund seiner Selbstanklage führt er aus, dass über Normverdeutlichungen als Reaktion auf Grenzverletzungen neu zu diskutieren ist. Dies möchte er aber nicht unter dem Begriff der Strafe tun, denn das Konzept der Strafe sei zu hierarchisch konstruiert, schreibe die Rollen von Strafendem und Bestraften in der Interaktion zu sehr fest. „Diese prinzipielle Rollenverteilung zwischen Strafendem und Bestraften ist im Kontext der normativen Offenheit der zweiten Moderne obsolet geworden (...)“ (ebd., S. 124). Zudem blieben beim Strafen die je individuellen Beweggründe sowie die in der Situation der Grenzverletzung liegenden Entwicklungsmöglichkeiten, mithin das Fallverstehen und seine Konsequenzen, unberücksichtigt. Schliesslich sei das Strafkonzepkt auch zu stark vorbelastet durch die Geschichte der (Sozial-)Pädagogik. Angemessener erscheint es ihm, „(...) Grenzverletzungen im Kontext von Konflikten zu verhandeln, also als Differenzen zwischen Positionen, in denen die Frage nach dem individuell Zumutbaren und dem sozial Tragbaren

nicht prinzipiell vorweg entschieden ist, sondern der Verhandlung überlassen bleibt“ (ebd., S. 125). Das Konzept des Konflikts soll also an die Stelle des Konzepts der Strafe treten, es bedarf dann entsprechender Prozesse der „Konfliktbewältigung“ (ebd., S. 128) bzw. des „Konfliktmanagements“ (ebd., S. 129). Kommt es zu Normverletzungen, braucht es, neben dem (Fall-)Verstehen, den Verhandlungen, dem Dialog, der Entwicklung von Perspektiven etc., auch eine „Markierung“ (ebd., S. 128) dieser Normverletzungen im Rahmen des Konfliktmanagements. Als Beispiele für solche Markierungen nennt er u.a. Wiedergutmachung und Einschränkungen (ebd., S. 129).

Soweit zur skizzenhaften Rekonstruktion seines Argumentationsgangs. Das Konfliktkonzept birgt aus seiner Sicht grosses Potential, es ist dialogisch strukturiert, der Ausgang des Konflikts ist prinzipiell offen. Im Strafkonzept hingegen erkennt er eine systematische Schliessung, es ist streng hierarchisch und blendet Dialogisches konsequent aus. Ist das aber notwendig so, gehen Strafen nicht sogar i.d.R. aus dialogisch orientierten Konflikten hervor? Schliesst also Konflikt Strafe systematisch aus? Thiersch scheint den Konflikt geradezu als das Gegenteil von Strafe zu fassen, was allerdings angesichts der vielfältigen Möglichkeiten (nicht Notwendigkeiten) der Verstrickung beider wenig plausibel erscheint. Im Rahmen des Konfliktmanagements soll nicht mehr gestraft, sondern „markiert“ werden, wobei er unter Markierungen Massnahmen diskutiert (z.B. Wiedergutmachung und Einschränkungen), die, wie wir bereits gesehen haben, klassischerweise unter Strafe verhandelt werden. Angesichts der weitgehenden Identität von Strafe und Markierung bleibt völlig unklar, weshalb genau Markierungen dann weniger asymmetrisch oder hierarchisch sein sollten als Strafen dies sind. Der Versuch, das Straf- durch das Konfliktkonzept zu ersetzen ist mithin wenig überzeugend. Er macht aber auf eine weitere, sehr zentrale Problemstellung hinsichtlich der (sozial-)pädagogischen Debatte über Grenzen und Strafen aufmerksam.

Dabei geht es im Kern um das Problem der begrifflichen Verschleierung und eine Trennung von „guten“ und „bösen“ Wörtern“ (Reichenbach 2011, S. 121) in ihrem Dienste. Konflikt und Markierung sind in diesem Sinne ‚gut‘, weil sie symmetrisch angelegt sind, weil die Konfliktparteien sich ja auf Augenhöhe begegnen. Strafe ist hingegen ‚böse‘, sie ist asymmetrisch, verläuft sozusagen von oben nach unten. Tatsächlich aber, so behaupten wir zumindest, sind Strafe und Markierung im hier diskutierten Sinne weitgehend identisch. Reichenbach (ebd., S. 122) bringt das hier implizit angesprochene Problem pointiert auf den Punkt:

Mit diesen, Symmetrie zwischen den Beteiligten vorgaukelnden Bezeichnungen für diffamiertes ‚Altes‘ gehen Versprechen und Hoffnungen einher, die naturgemäss nicht eingehalten werden können bzw. enttäuscht werden müssen. Die dahinter liegenden pädagogischen Phänomene verlieren ihre Grundstruktur ja nicht mit den nun allein noch zugelassenen ‚guten‘ Wörtern, vielmehr werden diese Phänomene in ihrer Machtförmigkeit subtilisiert.

Die begriffliche Verschleierung von Asymmetrien in der Erziehung ändert also nicht nur nichts an der mit den ‚guten‘ Wörtern in den Blick genommenen, asymmetrischen Praxis selbst, sie verdeckt auch die Macht- und Herrschaftsverhältnisse, denen sich diese Praxis verdankt. Genau das aber kann gerade nicht im Interesse einer kritischen (Sozial-)Pädagogik sein. Es macht also durchaus Sinn, dort von Strafe und Grenzen zu sprechen, wo es um Strafe und Grenzen gehen soll, auch wenn der Hinweis von Thiersch (2006), dass gerade die Strafe durch die Geschichte der (Sozial-)Pädagogik und insbesondere der Heimerziehung vorbelastet ist, richtig und nicht von der Hand zu weisen ist (vgl. dazu Kotthaus 2012a; Thiersch 2014; Kappeler 2014).

4.2 Grenzsetzung und Strafe als ‚Höherführung‘

In (sozial-)pädagogischen Institutionen, von der Schule bis zu den stationären Hilfen zur Erziehung, spielen Grenzen eine durchaus wichtige Rolle, d.h. es werden Grenzen gesetzt und es wird auch gestraft. Diese soziale Praxis gilt es, auch empirisch, hinsichtlich ihres Sinns zu reflektieren und zu befragen, „(...) es sei denn, man nimmt an, dass hier pure Unvernunft und Willkür am Werk sind. Das ist aber nicht der Fall“ (Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 145). Strafe als eine Praktik der Grenzsetzung verweist für Prange und Strobel-Eisele auf den Übertritt einer durch bestimmte Regeln markierten Grenze. Können diese Regeln den Heranwachsenden prinzipiell einsichtig sein und sind diese bekannt, wäre ein Verzicht auf Strafe unsinnig. „Dann kann man sich gleich davon verabschieden, Regeln aufzustellen und ihre Befolgung zu erwarten“ (ebd., S. 146). Mit dem Verweis darauf, dass die Regeln den Kindern und Jugendlichen prinzipiell einsichtig sein können müssen ist nicht gemeint, dass sie diesen zustimmen, diese also bejahen müssten. Dann wären Regeln einfache Empfehlungen, deren Befolgung dem individuellen Belieben anheimgestellt wäre.

Grenzsetzungen durch Strafe sollen dem bzw. der Heranwachsenden etwas zeigen, indem sie z.B. Nachteile zufügen und Vorteile entziehen (vgl. ebd., S. 146f.). Was aber soll gezeigt werden? „Wir zeigen ihm [dem Zögling: d. Verf.], so paradox es klingen mag, dass wir ihn als Person anerkennen, der wir zutrauen, dass sie Regeln, die allerdings auch ausgesprochen und verstanden sein müssen, befolgen, Aufgaben wahrnehmen und Pflichten auch tatsächlich ausüben kann“ (ebd., S. 146). Diese Argumentation weist eine grosse Nähe zu einer Argumentationsfigur auf, die Rombach (1967) zurechenbar ist und die nicht nur von Geissler (2006), sondern auch von anderen zeitgenössischen AutorInnen (vgl. z.B. von Lockenvitz 1998; Dietrich 1998) grossteilig übernommen wurde. Rombach geht es um eine personale Auffassung des Menschen, er wendet sich damit gegen einen illusorischen, „versteckten Naturalismus“ (vgl.

ebd., S. 9), welcher der Auffassung zu Grunde läge, dass man gänzlich auf Strafe verzichten soll. „Es heisst den Menschen unterfordern, wenn man für alle Schuldvorfälle Therapie (Hilfe von aussen) statt Gewissensaufruf und Strafe (Hilfe von innen) fordert“ (ebd., S. 8). Er wendet sich damit nicht grundsätzlich gegen das, was er Hilfe von aussen nennt, er wendet sich gegen eine Verabsolutierung dieser, welche den Kindern und Jugendlichen, so könnte man ganz im Sinne von Prange und Strobel-Eisele sagen, die Anerkennung verweigert. Allerdings betont er sehr viel stärker die Momente der Moralität, von Schuld und des Gewissens, ein Grundmotiv, das sich dann auch ganz zentral bei Geissler (vgl. 2006, S. 202ff.) und seinen Ausführungen zur sog. Erziehungsstrafe findet.

Die Schuldfestlegung ist für Rombach (1967) das vielleicht wesentlichste Merkmal der Strafe, welche die Schuld sozusagen verobjektiviert⁵. Das abweichende Handeln und der bzw. die Handelnde selbst erhielten im Prozess dieser Schuldfestlegung eine erhöhte Objektivität für sich. Die Verobjektivierung von Schuld (als Gewissensverstoss) durch Strafe (als Gewissensforderung) sei für viele Heranwachsende der einzige Weg zur „Schärfung unbedingter Selbstpräsenz“ (ebd., S. 14) bzw. zur „Vertiefung des gesamten Personenverständnisses“ (ebd., S. 16). Neben der Hoffnung auf Besserung, die sich wesentlich mit fast allen Formen der Strafe verbindet, sind es vor allem die Schärfung und Vertiefung der Ansicht des eigenen Daseins im hier angesprochenen Sinne, welche für ihn die pädagogischen Aspekte der Strafe kennzeichnen, deren Verbüssung Voraussetzung für die Schuldverarbeitung ist. In diesem Sinne ermöglichen die Strafe und deren Verbüssung eine „charakterliche Höherentwicklung“ (ebd., S. 10) bzw. eine „Höherführung des menschlichen Niveaus“ (ebd., S. 30).

Mangelnde Ambitionen im Zusammenhang mit der (pädagogischen) Strafe wird man Rombach wohl nicht nachsagen wollen. Strafe nimmt im Rahmen dieser Argumentationsfigur den Charakter von Hilfe an, wird zu einem wesentlichen Medium einer Veredelungspädagogik. Nicht mehr Helfen *statt* Strafen (Zulliger 1976), sondern Helfen *durch* Strafen. Strafe *ist* dann Hilfe. Sie hilft den Kindern und Jugendlichen in nicht näher spezifizierten Situationen, in denen Strafe als der einzig gangbare Weg beschrieben wird, in ihrem Entwicklungsprozess voranzuschreiten. Geissler (2006, S. 207), der wie gesagt weite Teile der Argumentation Rombachs übernimmt, spricht davon, dass das mit der pädagogischen Strafe verbundene Strafleid „(...) eine auf Verselbständigung des Heranwachsenden gerichtete transformatorische Wirkung zeitigen

5 Diese Verobjektivierung verweist für Rombach (1967) auf eine „Wesensschwelle“ (ebd., S. 12) der Strafe. „Während alle Rand- und Vorphenomene [Ermahnung, Vorwurf, Drohung etc.: d. Verf.] eine prinzipielle Zurücknehmbarkeit und Vorläufigkeit haben, ist die Strafe, sei sie schwer oder leicht, ein Letztes, das bleibt und mit seiner Unwiderrufflichkeit das personale Dasein in beträchtlichem Masse belastet“ (ebd., S. 13).

muss (...)“⁶. Strafe hilft den Kindern und Jugendlichen also dabei, selbständig und mündig zu werden, hier nicht mehr als Höherführung, sondern als Transformation beschrieben. Strafe als eine Praktik der Grenzsetzung wird mithin als eine Form der Grenzbearbeitung gedacht, die, in nicht näher beschriebenen Situationen aber wohl doch recht häufig, eine unabdingbare Voraussetzung dafür darstellt, dass eine Eröffnung von neuen Handlungsoptionen, bekanntlich das Ziel der Grenzbearbeitung, und eine Entwicklung hin zur Mündigkeit überhaupt erst stattfinden können. Ohne Strafe keine Eröffnung neuer Möglichkeitsräume und eine stockende Entwicklung. Auch Redl (1987, S. 209) konzipiert die Strafe als Hilfe in diesem Sinne, hängt die Ziele aber tiefer: „Wir setzen voraus, dass das unangenehme Erlebnis dem Kind hilft. Wir hoffen, dass es das Kind aufrüttelt und ihm so eine Einsicht verschafft, die es anderweitig nicht gewonnen hätte; und dass ferner das Erlebnis das Kind mit einer Portion Energie zur Selbstkontrolle ausstattet, die andere Formen des Einschreitens in diesem Fall nicht hätten hervorbringen können“. Einsichten und ein Mehr an Selbstkontrolle genügen ihm.

Es sind also durchaus hohe Erwartungen an Strafe im Spiel, die gelegentlich sogar recht euphorisch daherkommen. Die Euphemismen Höherführung und Transformation verdeutlichen das und zeigen, dass die Strafe vor allem von ihrem (idealen) Ende her gedacht und als Hilfe charakterisiert wird. Das Strafleid wird dabei als Mittel und nicht als Zweck der Strafe konzipiert. Die Strafe soll den Heranwachsenden also nicht schaden, ihre Integrität nicht beschädigen. U.E. wird hier allerdings übersehen, dass sich aus dem (selbstverständlichen) Anspruch an eine Erziehungsmassnahme niemandem ernsthaft Schaden zufügen zu wollen, keineswegs ableiten lässt, dass diese dann eine Hilfe im (sozial-)pädagogischen Sinne sei. Vielmehr steht zu befürchten, dass Hilfe in diesem Zusammenhang einen weiteren Euphemismus darstellt, der die in der Praxis der Grenzsetzung angelegte Asymmetrie einerseits rechtfertigen und andererseits so gut wie möglich verschleiern soll.

Damit sind wir wieder bei der weiter oben ausgeführten Unterscheidung der ‚guten‘ (Hilfe) und ‚bösen‘ (Strafe) Wörter, die in diesem Fall so übereinandergelegt werden, dass sich, so die Hoffnung, eine Deckungsgleichheit ergeben möge. Darüber hinaus bleibt letztlich unklar bzw. vage, weshalb es unbedingt die Strafe sein muss, die dann Regeln markiert, aufrüttelt, transformiert etc., weshalb also andere Formen des (sozial-)pädagogischen Handelns diese Zwecke⁶ nicht befördern können. Gleichwohl kann vor allem die an Rombach

6 Hinsichtlich der Erreichung der Zwecke durch Strafe gilt es also skeptisch zu sein. Bernfeld (vgl. 1931, S. 285f.) jedenfalls war es bereits, und auch im aktuellen Diskurs kommt Günther (2004) hinsichtlich der üblichen Legitimationsvarianten von (staatlicher) Strafe (Vergeltung, negative Generalprävention und positive Spezialprävention) und der Behauptung ihrer zwingenden Notwendigkeit zu einem ernüchternden Ergebnis: „Entweder treffen die behaupteten Zweck-Mittel-Relationen zwischen der Strafe und ihren Wirkungen nicht oder lassen sich nicht nachweisen, oder Strafe wird zu einem

orientierte, aber weniger stark mit Moral, Schuld und Euphemismen aufgeladene Position von Prange und Strobel-Eisele (vgl. 2006, S. 142ff.) in ihrer Pragmatik vermutlich einige Plausibilität für sich beanspruchen. Auch sie interessieren sich freilich für das Thema der Schuld, belegen deren Verbüßung aber nicht mit Ideen der Höherführung, Transformation etc. oder setzen Hilfe mit Strafe gleich. Strafe ist und bleibt bei ihnen ein Übel, welches Schuld zu beantworten sucht, Grenzen markiert und die Heranwachsenden daran erinnern soll, dass sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten durchaus auch Eigenverantwortung tragen.

Wer darin [in der Strafe: d. Verf.] nur ein archaisches Sühne- oder dumpfes Rachebedürfnis sieht, sollte sich sagen lassen, dass zu einem verantwortlich geführten Leben gehört, für das geradezustehen, was man anrichtet, oder anders und herkömmlich gesprochen: dass es Schuld gibt, die auf uns als Person zurechenbar ist. [...] Wer das bestreitet, hält alle anderen für unzurechnungsfähig, als ob sie dauerhaft kleine Kinder blieben oder debil seien, ausgenommen natürlich sich selber, sonst könnte er ja nicht zwischen zurechnungsfähigen und unzurechnungsfähigen Wesen unterscheiden. (ebd., S. 145)

Dieser Hinweis gilt natürlich immer nur unter der Bedingung, dass man zwischen Schuld und Strafe ein unzerreissbares Band, einen zwingenden Verweissungszusammenhang erkennt. Prange und Strobel-Eisele geht es um die Markierung und Durchsetzung normativer Ansprüche, und gerade vor dem Hintergrund des gesellschaftlich vermittelten und so mit spezifischen Deutungs- und Orientierungsmustern ausgestatteten Normalisierungsauftrages der Sozialen Arbeit in Geschichte und Gegenwart könnte man durchaus zustimmen, wenn Kotthaus (2012a, S. 209) feststellt: „Es ist verwegen anzunehmen, dass ausgerechnet eine Profession, deren Tradition in der Durchsetzung normativer Deutungsansprüche besteht, in einer Gesellschaft, die fest im Glauben an Gerechtigkeit, Sühne und Vergeltung verwurzelt ist, ohne Strafe zumindest als erzieherisches Mittel auskommt“.

4.3 Grenzsetzung und Strafe als abweichendes Verhalten

Auch Schrapper (2014 & 2015a) erkennt, mit Verweis auf die Praxis der Erziehung, in Forderungen nach einer Straffreiheit derselben, vor allem utopische oder ideologische Erwartungen (vgl. ebd. 2014, S. 286). Erziehung habe zwar zentral auf Einsicht und Vernunft zu setzen, gleichwohl gelte es u.U., Norm-

Kommunikationsmedium verdünnt, ohne dass gezeigt werden kann, dass die zu übermittelnden Botschaften notwendig auf Strafe als Übertragungsmedium angewiesen seien“ (ebd., S. 129).

und Regelverletzungen auch durch Strafe als „extreme Ausnahme“ (ebd.) zu beantworten. Die Verletzung von Grenzen ist für ihn dabei allerdings keineswegs nur ein Zeichen von Unvernunft. Zum einen sieht er Grenzverletzungen als ein „Privileg der Jugendzeit“ (ebd. 2015a, S. 17), welches in engem Zusammenhang mit der Identitätsentwicklung steht. Zum anderen verweisen sie aus seiner Sicht auf unsoziale Verhältnisse und können als Reaktion auf diese durchaus vernünftig sein (vgl. ebd., S. 22). Letztlich charakterisiert er die Strafe in der Erziehung wie folgt: „Strafe als Erziehungsmittel kann so auch als ratloser, verzweifelter oder ohnmächtiger Versuch begriffen werden, jenseits von Einsicht und Vernunft doch noch prägende Verhaltenssteuerung durchzusetzen (...)“ (ebd. 2014, S. 286).

Strafe als Reaktion auf Grenzverletzungen und Mittel der Grenzsetzung verweist in dieser Perspektive auf ein Versagen vor allem der Erziehenden. Die Stützung von Einsicht und Vernunft hat nicht gegriffen. Wer straft, scheint kapituliert zu haben, Strafe als eine Art der Kapitulation vor der grossen Aufgabe der Erziehung, als ihre Ultima Ratio. In diesem Sinne hat Erziehung systematisch damit zu rechnen, dass sie hin und wieder kapitulieren muss, und sich ggf. nicht anders als mit Strafe zu helfen weiss. Entsprechend wird das Verhalten der Strafenden auch mit Adjektiven belegt, die das Versagen bekräftigen; es ist ein ohnmächtiges, ratloses und verzweifertes Verhalten. Es ist der Versuch vor dem Hintergrund widrig erscheinender Bedingungen mit dem grenzverletzenden, abweichenden Verhalten der Heranwachsenden zurande zu kommen.

Strafe rückt in dieser Perspektive in eine eigentümliche Nähe zu abweichendem Verhalten selbst. Abweichendes Verhalten wird bekanntlich aus (sozial-)pädagogischer Sicht als ein Bewältigungsverhalten beschrieben, als ein oft ohnmächtiger, rat- und hilfloser Versuch, Handlungsfähigkeit zu erlangen oder zu erhalten (vgl. Böhnisch 2010, S. 20ff.). So gesehen wäre Strafe dann ein abweichendes Verhalten mit dem man auf abweichendes Verhalten reagiert. Abweichung von Seiten der Heranwachsenden trifft auf Abweichung von Seiten der (Sozial-)PädagogInnen, beiden geht es um Bewältigung. Den einen um die Bewältigung prekärer, lebensweltlich vermittelter Bedingungen des Daseins, den anderen um die Bewältigung von Situationen, in denen (fast) alle Möglichkeiten der Verhaltenssteuerung zu versagen scheinen. Wenn Strafe in diesem Sinne Abweichung ist, wäre dann Straffreiheit nicht ‚normal‘? Wenn Straffreiheit in diesem Sinne dann letztlich doch auf ‚Normalität‘ verweist, dann wären die Forderungen nach einer straffreien Erziehung vielleicht immer noch ideologisch und utopisch, wären aber unhintergebar und nicht zur Disposition zu stellen. Vielmehr ginge es um die Einforderung von ‚Normalität‘. Mit anderen Worten: Schraper diskreditiert die Forderung einer straffreien Erziehung als Utopie und Ideologie, führt sie aber implizit durch die Konzipierung von Strafen als abweichendes Verhalten dann doch wieder als Ideal in die eigene Argumentation ein, welche sich grundsätzlich für Stra-

fen ausspricht. Darin drückt sich allerdings weniger ein logischer Fehler aus, vielmehr geht es hier um eine Problematisierungsform des (klassischen) Widerspruchs zwischen pädagogisch-normativen Anforderungen und der (sozial-)pädagogischen Praxis.

4.4 Von Grenzen und ‚wirklich inneren‘ Grenzen

Welche Grenzen werden durch Strafe eigentlich markiert? Folgt man der Argumentation von Bittner (2016) sind dies vor allem Grenzen, die den Heranwachsenden letztlich äusserlich sind und bleiben. Die ganze Debatte über Grenzsetzung verkenne das eigentliche Problem, wie nämlich aus (nur) verinnerlichten und äusserlich bleibenden Grenzen „wirklich innere Grenzen“ (ebd.) werden können. Grenzsetzung ist für ihn ein euphemistischer Begriff, der letzten Endes dann doch auf Strafe verweist. Er stört sich an der Rede über Grenzen in der Erziehung, da diese eine Klarheit suggeriere, die nicht gegeben sei. Er geht dabei nicht von einem relationalen Grenzbegriff aus, sondern konstatiert, dass der Begriff der Grenze im herrschenden Diskurs sehr absolut gebraucht und mit ihm eine territoriale und quasi-juristische Metaphorik eingeführt wird. D.h. Grenzen werden i.d.R. als klar identifizierbar vorgestellt und zudem so, als könnten sie für sich quasi-juristische Verbindlichkeit beanspruchen (vgl. ebd., S. 19).

Tatsächlich aber gehe es im Leben und insbesondere bei Fragen der Moral im Alltag doch vielmehr um Grauzonen (vgl. ebd., S. 30). Die (sozial-)pädagogische Rede von Grenzen ist in diesem Sinne dann nicht nur unzutreffend, da sie Schwarz von Weiss trennt und dabei alle Grautöne missachtet, sie ist darüber hinaus auch wenig hilfreich, weil sie „(...) eine negative Moral von Verbot und Übertretung, Schuld und Strafe“ (ebd., S. 19) vermittele. Diese verkenne, dass die Negation des normativ Erwünschten, das „Nein-Tun“ (ebd., S. 25) durchaus entwicklungsförderliches Potential haben kann, dass ein solches aversives Verhalten eine legitime „(...) Verteidigung gegen den gesellschaftlichen Zwang“ (ebd., S. 26) sein kann und mithin ein Versuch, „(...) das gesellschaftlich verordnete Tadellos-Sein samt moralischer und politischer Korrektheit auf den Prüfstand stellen“ (ebd., S. 31) zu wollen.

Vor dem Hintergrund dieser Diskreditierung der negativen Verbotsmoral kommt Bittner zu seiner Unterscheidung zwischen verinnerlichten und wirklich inneren Grenzen. Erstere entsprächen dem Über-Ich, d.h. es geht um i.d.R. verbal formulierte Ge- und Verbote und deren Verinnerlichung; diese seien „(...) ohne Zweifel notwendig, aber keineswegs als pädagogisches oder moralisches Grossereignis zu preisen“ (ebd., S. 28). Das Verinnerlichte Ge- oder Verbot, die verinnerlichte Grenze also, wird von ihm dabei als eine nur „(...) nach innen geklappte äussere Grenze“ (ebd., S. 29) beschrieben. Wirklich

innere Grenzen hingegen hätten die Funktion einer Orientierung bietenden Landkarte, man hält diese Grenzen, nicht notwendig aus nur egoistischen Gründen, „(...) um der eigenen Lebenserhaltung und des eigenen Glücks willen (...)“ (ebd., S. 24) ein. Oft seien es erst die Grenzüberschreitung und das aversive Verhalten, die aus Grenzen wirklich innere Grenzen machen würden. Ge- und Verbote folge man oder auch nicht, wirklich innere Grenzen aber fungierten als Landkarten, die etwas sichtbar machen würden: „[E]in symbolisch komprimiertes Abbild dessen, was ist, und dem ich im eigenen Interesse folge, wenn ich irgendwo hinkommen will“ (ebd., S. 28).

Bittner spricht sich hier nicht grundsätzlich gegen Ge- und Verbote aus, nicht einmal gegen Grenzsetzung. Diese versucht eine gewisse Ordnung herzustellen, will der Erziehung einen verlässlichen Rahmen geben. Nur sei damit noch nicht viel gewonnen. Denn die Grenzen, die durch die Verpflichtung der Heranwachsenden auf normative Regeln des Zusammenlebens entstehen, bleiben letztlich äussere Grenzen, die zwar notwendig seien, aus (sozial-)pädagogischer Sicht aber nicht im Mittelpunkt stehen sollten. In der Debatte um Grenzsetzung tun sie das seiner Ansicht nach aber. Es wird operiert mit einem verdinglichenden Grenzbegriff, der vorgibt, ein Sollen klar identifizieren zu können, und ein als problematisch etikettiertes Sein mit einer Verbots- und Schuld-moral belegt. Dass die Verletzung von Grenzen wichtig sein kann, nicht zuletzt hinsichtlich der Herausbildung wirklich innerer Grenzen, bliebe dabei aussen vor.

Verinnerlichten Grenzen bzw. Regeln folgt man vielleicht, sie ruhen dabei aber nicht auf eigenen Überzeugungen auf. Sie bleiben äusserlich, werden als Reaktion auf Ge- und Verbote nur nach innen geklappt. Es sind keine ‚wirklichen‘ Grenzen. Vielleicht tut man häufig auch nur so, als sei man von der Bedeutsamkeit der Regel bzw. Grenze überzeugt. Man verhält sich regelkonform, weil man es eben muss oder glaubt es tun zu müssen, um des lieben Friedens willen, um den Schein zu wahren, um einer Strafe zu entgehen etc. Mit anderen Worten: verinnerlichte Regeln im Sinne von Bittner, so könnte man schlussfolgern, verweisen wohl recht häufig auf ein So-Tun-Als-Ob, auf die Akzeptanz von Regeln und Grenzen zumindest dem äusseren Anschein nach. Bernfeld (2012, S. 243) veranschaulicht diesen Punkt sehr schön, indem er einen fiktiven Jugendlichen Folgendes sagen lässt: „Wir wissen, dass ihr Erzieher solche Sachen [Abweichende Verhaltensweisen: d. Verf.] höchst tragisch nehmt, so mögt ihr euren Willen haben; aber ganz unter uns gesagt: weder die Beurteilung noch die sonstigen Ideale und Wertungen die ihr uns aufdrängen wollt, sind wirklich unsere“. Reichenbach (2011, S. 18) spricht in diesem Zusammenhang von „Scheinunterwerfungsleistungen“, wir kommen gleich darauf zurück. Wirklich innere Grenzen verdanken sich im Gegensatz dazu, um in Bittners Bild zu bleiben, wirklich inneren Überzeugungen. Man will sich also z.B. aus einem eigenen, festen Standpunkt heraus an bestimmte Grenzen halten. Es geht dabei nicht um den schönen Schein, den es zu wahren gilt oder

eine Strafordrohung, die im Hintergrund steht. Der Weg von den verinnerlichten zu den wirklich inneren Grenzen verweist für Wolf (2000, S. 201) auf eine „pädagogische Schlüsselfrage“. Wie stellt sich Bittner diesen Weg vor? Für ihn ist es vor allem die Überschreitung von Grenzen, die es ermöglicht, dass aus letztlich äusserlich bleibenden wirklich innere Grenzen werden können. Wir gehen davon aus, dass Bittner dies plausibel dargelegt hat.

Gleichzeitig aber wollen wir diese Perspektive erweitern und gehen dabei davon aus, dass die internalisierten Grenzen und die mit ihnen verbundenen Scheinunterwerfungsleistungen selbst einen Weg hin zu den wirklich inneren Grenzen bahnen können. Wir ziehen mithin gemeinsam mit Bittner eine Grenze zwischen den verinnerlichten und den wirklich inneren Grenzen, sehen diese aber weniger in ihrer Eigenschaft als Trennlinie, so wie Bittner das zu tun scheint, sondern vielmehr als eine Verbindungslinie. Scheinunterwerfungsleistungen beinhalten ein Moment der Täuschung, ein So-Tun-Als-Ob. Dies mag eine moralisch prekäre Angelegenheit darstellen, doch ist „(...) die moralisierende Empfehlung, wonach konsequentes Nicht-Täuschen immer geboten sei, fundamentalistisch und nicht verallgemeinerbar“ (Reichenbach/Maxwell 2007, S. 20). Eine solche Forderung würde verkennen, dass gesellschaftliche Zivilität ganz wesentlich auf die Bewahrung des Anscheins, auf das So-Tun-Als-Ob angewiesen ist. „Voll- und daueraufrichtige Gesellschaften wären unfreundliche, barbarische Verbände (...)“ (Reichenbach 2010, S. 93). Darüber hinaus würde sie verkennen, dass die täuschenden Scheinunterwerfungsleistungen systematisch auf einen Entwicklungsprozess verweisen, an dessen Ende wirklich innere Grenzen stehen können. „Bis zu einem gewissen Grad werden wir [...] gute Charaktere, indem wir so tun, als ob wir gute Personen wären“ (Reichenbach/Maxwell 2007, S. 21). Durch das Täuschungen implizierende Rollenspiel, u.a. durch Scheinunterwerfungsleistungen also, kann sich eine allmähliche Integration normativer Erwartungen in die eigenen moralischen Anschauungen vollziehen. „Denn dadurch, dass Menschen diese Rollen spielen, werden zuletzt die Tugenden, deren Schein sie eine geraume Zeit hindurch nur gekünstelt haben, nach und nach wohl wirklich erweckt, und gehen in die Gesinnung über“ (Kant 1798/1977, S. 442f., zit. nach Reichenbach/Maxwell 2007, S. 20).

Wenn dies zutrifft, dann sind die verinnerlichten Grenzen und die mit ihnen korrespondierenden Scheinunterwerfungsleistungen nicht nur relevant für die Herstellung und/oder Reproduktion einer äusseren Ordnung, die der Erziehung einen schützenden und verlässlichen Rahmen bietet. Darüber hinaus können die Scheinunterwerfungsleistungen im Zuge ihrer Performanz über die Zeit die Form einer „moralischen Bildung des Einzelnen“ (ebd., S. 21) annehmen, die in ihrem Prozess allmählich die Herausbildung wirklich innerer Grenzen befördern kann. Mit Wolf (vgl. 2000, S. 202) kann man sagen, dass die hier beschriebene Wegstrecke von Heranwachsenden häufig auch „(...) einem wichtigen Menschen zuliebe“ gegangen wird. Für (sozial-)pädagogische Überle-

gungen hinsichtlich einer möglichen Unterstützung der Kinder und Jugendlichen bei der Zurücklegung dieser Wegstrecke heisst das: „Es ist unverzichtbare Voraussetzung für unseren Einfluss, dass wir, also ihre Erzieher und Erzieherinnen, ihnen nicht emotional gleichgültig sind, dass sie uns nett finden – jedenfalls manchmal –, dass sie unser prinzipielles Wohlwollen ihnen gegenüber spüren, dass sie uns – zumindest ein wenig – vertrauen. Wo dies ganz fehlt, können wir keine Entwicklungshilfe geben“ (ebd.).

4.5 „Es ist geschafft, dem Jungen wird schlecht“ – Über vertiefte, wirklich innere Grenzen

Bittner (2016) geht es bei seinen Ausführungen zu Grenzen und Grenzsetzung vor allem darum, die Legitimität von aversivem Verhalten und des Nein-Sagens und Nein-Tuns herauszustellen. Er betont damit nicht zuletzt den spielerischen und experimentellen Charakter jenes (abweichenden) Verhaltens, mit dem man gegen den Strom schwimmt (vgl. ebd., S. 24f.). Dass dies, gerade bezogen auf besonders schwierige Heranwachsende in der Heimerziehung, eine etwas zu hoffnungsfrohe Perspektive sein könnte, arbeitet Schwabe (2016) heraus. Viele dieser Heranwachsenden seien getrieben von Grössen- und Allmachtsphantasien und gingen davon aus, dass sie sich alles erlauben können, was ihnen in den Sinn kommt. Er sieht ihr grenzüberschreitendes Verhalten u.a. in einem Fehlen grundlegender „Wahrnehmungs- und Verarbeitungsfähigkeiten“ (ebd., S. 42) und „starken inneren Zwängen“ (ebd.) begründet. Sie wünschten sich etwas Positives, könnten dies dann aber letztlich gar nicht aushalten und würden alles daransetzen, es zu sabotieren. „Das ist kein Spiel mehr, bei dem man fremde Regeln übertritt, um innere Freiheiten zu gewinnen! Das ist kein Tanz zwischen dem ureigenen Willen und fremden Geboten. Das ist ein stumpfer, innerer psychischer Zwang zur Destruktion von aufkeimender Hoffnung, dem sie ausgeliefert sind“ (ebd., S. 43). Viele würden Grenzsetzungen grundsätzlich nicht akzeptieren, was es allerdings keineswegs überflüssig mache, Grenzen immer wieder zu verdeutlichen. „Das ‚Trocken-Brot‘ der Regelsetzung bedeutet dabei Konfrontation mit Regelbrüchen und Grenzverletzungen immer wieder und wieder und wieder. Ohne sich dabei zu sehr aufzureiben, aber auch ohne nachzulassen“ (ebd., S. 54).

Schwabe relativiert hier die eher spielerische Auffassung von Grenzverletzungen von Seiten Bittners, indem er diese hinsichtlich der Erziehung von als besonders schwierig geltenden Jugendlichen einer Art ‚Realitätscheck‘ unterzieht und die Notwendigkeit von Grenzsetzungen herausstellt. Dafür geht Bittner aus seiner Sicht an einer anderen Stelle nicht weit genug, und das betrifft die Idee der wirklich inneren Grenzen, die es zu erweitern und abzusichern gelte durch

(...) die leibhaft gespürte Identifikation mit allem Lebendigen, eine gefühlte Solidargemeinschaft mit den verletzlichen und schmerzenden Körpern in der Welt, dem eigenen und dem der Anderen. Einen Frosch quälen oder einen Menschen foltern, das geht dann ‚einfach nicht‘, oder nur mit anschliessenden quälenden Gewissensbissen [...]. Erst wenn diese einem zusetzen und einem schlecht wird angesichts der eigenen Schuld, wird man das nächste Mal besser, d.h. achtsamer mit dem Zarten und Verletzlichen bei Anderen umgehen (...). (ebd., S. 51)

Wirklich innere Grenzen müssten sich also in den Leib einschreiben und ggf. eine körperliche Reaktion hervorrufen. Allein der Gedanke an das eigene, vergangene oder zukünftige schuldhaftes und grenzverletzende Verhalten müsste einem Übelkeit verursachen, eine solche Übelkeit, dass schuldhaftes Verhalten faktisch unmöglich wird. Erst dann wären es wirklich innere Grenzen. Die Idee, dass sich Grenzen verkörperlichen, sich ihre tatsächliche Wirkungsmächtigkeit an einer einigermassen objektiv erkenn- und beobachtbaren körperlichen Reaktion (Übelkeit) gleichsam ablesen lassen sollten, finden wir u.a. auch in Stanley Kubricks „A Clockwork Orange“⁷.

Mit einer solch dystopischen Vision, die in abgeschwächter Drastik nach wie vor der heimliche Traum vieler SozialtechnologInnen sein dürfte, hat die Argumentation von Schwabe freilich nichts zu schaffen! Es geht uns aber gleichwohl darum, die Problematik der grundlegenden Idee herauszustellen: eine körperliche Reaktion (Übelkeit und Brechreiz), bei Schwabe (2016) das Ergebnis eines über die „(...) leibhaft gespürte Identifikation mit allem Lebendigen (...)“ (ebd., S. 51) abgesicherten Moralisierungprozesses, bei Kubrick das Ergebnis eines brutalen Konditionierungsprozesses, verunmöglicht faktisch ein schuldhaftes Tun und Grenzverletzungen. Man *kann* also gar nicht mehr schuldhaft handeln und Grenzen verletzen. Bittners Idee der wirklich inneren Grenzen hingegen läuft darauf hinaus, dass man bestimmte Grenzen nicht verletzen *will*, was einschliesst, dass man es (ohne Übelkeit oder Brechreiz) *könnte*. Bis zu einem gewissen Grad hebt Schwabe damit die Idee der wahren inneren Grenzen aus den Angeln und unterläuft argumentativ eine Erkenntnis, die Bittner an anderer Stelle formuliert hat. Es geht darum, „(...) dass

7 Alex, Anführer einer Gang, der seine Tage vor allem mit dem Quälen von Menschen, Vergewaltigungen und Schlägereien verbringt, wird, nachdem er dafür vom Gericht verurteilt wurde, im Gefängnis einer neuartigen ‚Therapie‘ zugeführt, die mit dem Versprechen der baldigen Freiheit verbunden ist. In einer Zwangsjacke und mit Klammern zwischen den Augenlidern, die das Schliessen der Augen verhindern, wird Alex nun ‚konditioniert‘, indem man ihm zwei Wochen lang, zunächst zu seiner grossen Freude, Filme voller Gewalt, Sex und Sadismus, unterlegt mit seiner geliebten Hymne an die Freude von Beethoven, vorspielt und ihm dabei kontinuierlich ein geheimnisvolles Serum über die Augen verabreicht. Die ‚Therapie‘ verläuft ‚erfolgreich‘, schon nur der Gedanke an Aggression gleich welcher Art führt bei ihm zu Übelkeit, Brechreiz und Flucht. „So wird der perverse Lustimpuls physisch mit der Übelkeit verbunden“ (Jacke 2009, S. 215).

Moral nur erfahren werden kann, wo es auch Unmoral gibt. Manchmal verhilft gerade unmoralisches Verhalten zu moralischen Einsichten“⁸ (ebd. 1996, S. 172).

Die bei Kubrick auf die Spitze getriebene Vorstellung einer sich physisch artikulierenden Grenze, deren Wirkungsmächtigkeit von aussen beobachtbar und durch Konditionierung herstellbar ist, ist eine sozialtechnologische Perversion, die das Technologiedefizit der Erziehung und den konstitutiven Zweifel eliminiert. Den Zweifel an der Wahrhaftigkeit und Aufrichtigkeit des (problematischen) jugendlichen Gegenübers, den Zweifel, ob es sich bei seinem bzw. ihrem (angepassten) Verhalten nicht vielleicht doch nur um eine Scheinunterwerfungsleistung handelt. Doch macht diese Sorge vor dem schönen Schein und dem So-Tun-Als-Ob vor allem so lange Sinn, wie man in Scheinunterwerfungsleistungen nur etwas (moralisch) Falsches und Verwerfliches, etwas Betrügerisches und Gefährliches erkennen kann. Wir haben weiter oben versucht zu skizzieren, dass dies vermutlich nicht *immer* und *notwendig* der Fall sein muss.

4.6 Grenzsetzung und Strafe betreffen Erziehung nicht

Eine fundamentale Kritik an der öffentlichen Rede über Grenzen und Grenzsetzung übt Behnisch (2006). Seiner Auffassung nach wird diese Rede vor allem im Fernsehen und dort dann in pseudo-dokumentarischen Formaten des Nachmittagsprogramms im Privatfernsehen geführt, bei denen es zumindest dem Anschein nach um Erziehungsfragen geht. Wir haben allerdings bereits gesehen, dass der Begriff der Grenzsetzung (setting limits) vor allem in der psychoanalytischen Pädagogik populär besetzt wurde (vgl. Bittner 2016, S. 17f.) und heute natürlich von einer Vielzahl von AkteurInnen aufgegriffen wird. Grenzsetzung würde im Fernsehen als vielversprechende Massnahme propagiert. Seine Argumentation ähnelt dabei in vielen Punkten jener von Bittner (vgl. 2016).

Es werde mit einem absoluten und starren Grenzbegriff gearbeitet und so getan, als könne man so z.B. eine Eindeutigkeit des Erzieherischen fixieren und unterscheiden, „(...) welche normativen, kulturellen Bestimmungen sich diesseits und jenseits der Grenze befinden“ (Behnisch 2006, S. 251). Kinder und Jugendliche bräuchten aber vor allem Erwachsene, die ihnen helfen, Grenzen zu überwinden (vgl. dazu auch Kessl/Maurer 2010). So ginge es in den ganzen Debatten um Grenzen in der Erziehung gerade nicht um Erziehung.

8 Im Kern argumentiert Schwabe ebenfalls so, konterkariert die Argumentation aber gleichzeitig, indem er zwischen unmoralischem Verhalten und moralischer Einsicht eine lähmende körperliche Reaktion (Übelkeit) verortet.

Vielmehr würden diese an einen gesellschaftlichen Krisendiskurs anknüpfen, der einen Normen- und Werteverfall beklagt und diesen Verfall dann in eine moralisierende Forderung nach mehr Grenzsetzung in der Erziehung übersetzt. Die grosse Nähe zur Kritik an Bueb (2006) wird deutlich, nur, dass es hier nicht um Disziplin, sondern um Grenzen geht. „Der Grenzen-Diskurs meint daher kein Erziehungsdenken, sondern stellt ein erzieherisches Verzweiflungs-Denken dar“ (ebd., S. 250). Wenn aus dem Denken dann ein Tun wird, ein verzweifertes Tun, wären wir wieder nah an der Argumentation, die wir Schrappner (vgl. 2014 & 2015a) unterstellt haben: Grenzsetzung als ein abweichendes Verhalten seitens der Erwachsenen.

Der Grenzdiskurs sei ein Versuch, die prinzipielle Offenheit von Erziehung auf der semantischen Ebene zu bewältigen, wobei die Rede von den Grenzen bzw. deren Notwendigkeit eine grundsätzlich problematische Bildsamkeit der Kinder und Jugendlichen unterstelle und darüber hinaus noch eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den Grenzen, mit welchen sich die Erziehung tatsächlich konfrontiert sieht, verstelle. Bei diesen handele es sich um die „(...) Kontingenz von Absicht, Dauerhaftigkeit und Effekt [...], die Paradoxien der personalen Interdependenz [...] sowie die gesellschaftlichen und sozialen Grenzen (...)“ (Behnisch 2006, S. 254). Man übersche den intersubjektiven Charakter der Erziehung und täte so, als gäbe es einen aktiven, grenzsetzenden Part (Erwachsene) und einen empfangenden und vor allem passiven Part (Kinder und Jugendliche). Dabei würde dann fast jedes Verhalten von Kindern und Jugendlichen als ein Verhalten gedeutet, dem es um das Austesten von Grenzen ginge, anstatt zu erkennen, dass sie etwas anderes suchen. „Erzieherische Stärke und Selbstgewissheit, Eltern, die auf ihre Intuitionen vertrauen, die Sicherheit durch Rituale und Verlässlichkeit bieten“ (ebd., S. 252).

Behnisch will also darauf hinaus, dass die Vorstellung von klar fixierten Grenzen, die eine mindestens ebenso klare Differenz zwischen (problematischem) Sein und (erwünschtem) Sollen produzieren, nicht einem Erziehungsverständnis entspricht, das die Subjektbildung und die Entwicklung hin zur Selbständigkeit propagiert. Überall ertönt die Rede von vermeintlichen Grenzverletzungen, dabei sollte es doch gerade darum gehen, Grenzen zu überwinden, um Entwicklungsprozesse überhaupt erst zu ermöglichen. Die prinzipielle Offenheit und Pluralität von Erziehung wird, so könnte man vielleicht sagen, vor dem Hintergrund des Schwindens lebensweltlicher Gewissheiten in der flüchtigen Moderne (vgl. Bauman 2003) nicht mehr ertragen. Die Rede von Grenzen ist in diesem Sinne getragen von dem Wunsch nach Eindeutigkeiten, von dem Wunsch also, eine Plan- und Kontrollierbarkeit der Erziehung zumindest semantisch (wieder) herzustellen.

Aus grenzanalytischer Perspektive könnte man hier allerdings einwenden, dass Grenzen nicht als starr und scheinbar unverrückbar betrachtet werden, sondern vielmehr als relationale, irritierbare und letztlich auch bewegliche symbolische und soziale Gebilde. Auch eine Einteilung in aktive und passive

AkteurInnen kann so gesehen nicht gehalten werden, alle Beteiligten sind aktive GrenzbearbeiterInnen, was Machtasymmetrien freilich nicht nivelliert. Wenig reflektiert wird auch, dass die (Sozial-)Pädagogik aufgrund ihres gesellschaftlichen Mandats (Normalisierungsauftrag), gesellschaftlicher Normen sowie eigener normativer Interessen stets beteiligt ist an Grenzsetzungen.

Winkler (2016, S. 68) pflichtet Behnisch bei, auch er hält Grenzsetzungen aus (sozial-)pädagogischer Perspektive für sinnlos.

Sie [Grenzen: d. Verf.] halten eine Entwicklung auf, auf die sich die Subjekte berufen könnten. Vor allem aber führen Begrenzungen im Kern zu keinen Lern- und Entwicklungsprozessen [...]. Sich an Grenzen zu stossen, bringt einem nichts bei. Es sei denn, die Begrenzung des Handelns erfolgt mit einer Perspektive, die verdeutlicht, dass und wie das nun Angeeignete doch die Öffnung der Grenzen ermöglicht. (ebd.)

Winkler hat sicherlich Recht, Grenzsetzung und Strafe können nichts vermitteln, man kann mit ihnen bestenfalls etwas festigen (vgl. auch Geissler 2006, S. 195). Der zweite Punkt den Winkler hier anspricht, jenen der perspektivischen Öffnung, verweist nicht nur auf das Konzept der Grenzbearbeitung (vgl. Kessler/Maurer 2010), sondern u.E. auch auf Möglichkeiten, die mit dem kasuistischen Raum des Fallverstehens in Verbindung gebracht werden können, wir werden uns im nächsten Abschnitt damit beschäftigen.

Während Winkler also gegenüber (sozial-)pädagogischer Grenzsetzung äusserst skeptisch ist, will er von Strafe im Zusammenhang mit Erziehung gar nichts wissen, wobei unklar bleibt, was Winkler unter Strafe verstanden wissen möchte. Das ist allerdings, wir haben es bereits gesagt, nicht unüblich, sondern vielmehr die Regel in der Debatte. Er hält fest: „Vor allem aber benötigt Erziehung die angedeutete Balance zwischen pädagogischem Ort und Welt; Strafe und Erziehung kann insofern nicht zusammengehen“ (Winkler 2014, S. 21). Junge Menschen, beispielsweise in einem Heim (als pädagogischem Ort), befinden sich in Entwicklungsprozessen und beziehen sich, ausgehend von diesem pädagogischen Ort, auf die (Aussen-)Welt. Den pädagogischen Ort denkt Winkler dabei vor allem als Schutzraum, der aber gleichzeitig auch die handelnde Auseinandersetzung mit der Welt ermöglichen muss (vgl. ebd., S. 19ff.; vgl. auch Winkler 1999). Wenn Winkler also von Balance spricht ist anzunehmen, dass er die Balance zwischen Schutz und handelnder Auseinandersetzung meint. Inwiefern nun aber Strafe diese Balance gefährdet, bleibt unklar. Er führt dies nicht weiter aus. Dafür ergänzt er an anderer Stelle: „(...) wir sollten eine Strafe als eine Strafe bezeichnen, kluge Ideen zu ihrer Durchführung entwickeln, aber bitte nicht von Erziehung sprechen; denn um eine solche kann es schlicht und einfach nicht gehen“ (Winkler 2014, S. 22).

Während man eben noch einen argumentativen Anhaltspunkt hatte, die gestörte Balance zwischen pädagogischem Ort und Welt also, wird nun nur noch ohne weitere Erläuterung konstatiert, nicht mehr argumentiert. Strafe habe

schlicht und einfach nichts mit Erziehung zu tun. Aus dieser Perspektive stehen Strafe und Erziehung nebeneinander, es kann kein Miteinander geben, sie gehören unterschiedlichen Sphären an. In diesem Sinne steht diese Position ganz in der Tradition der Entpädagogisierung der Strafe (vgl. Richter 2018, S. 117). Wenn man straft, soll man dies möglichst klug tun, aber nicht glauben, dass sich Strafe *erzieherisch* rechtfertigen liesse. Die Frage, ob man Strafe überhaupt zu den (sozial-)pädagogischen Handlungsformen zählen darf (vgl. dazu Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 142ff.), beantwortet Winkler also ganz eindeutig und klar. Wenn Strafe aber gar nichts mit Erziehung zu tun hat, dann haben es Erziehende auch nicht. Sie könnten ein strafendes Tun nicht im Rahmen ihres Erziehungsauftrags begründen, müssten entsprechende Aufgaben ausgliedern oder, begleitet von quälenden Gewissensbissen, in einer Art kontrollierten Schizophrenie doch irgendwie in die Berufsrolle integrieren. Ersteres scheint allerdings nicht der Fall zu sein, Letzteres ist wohl eher unwahrscheinlich, ist aber empirisch zu klären. Ausserdem wäre das Phänomen der Strafe dann kein Gegenstand der sozialpädagogischen oder erziehungswissenschaftlichen Theoriearbeit und/oder Forschung. Auch das ist ja aber nicht zutreffend.

4.7 Von der Leerstelle der Strafrechtfertigung

Einem Problem ähnlicher Art widmet sich Hörster (2012 & 2014). Er fragt danach, wie Strafe im (sozial-)pädagogischen Diskurs (nicht) gerechtfertigt wird, und widmet sich zu diesem Zweck einigen Klassikern der Zunft. Sein Ausgangspunkt ist Schleiermacher. Für diesen stelle die willentliche Verletzung einer Ordnung den Anlass für Strafe dar, wobei er die Art der Ordnung nicht näher spezifiziere. Die allgemeine Strafrechtfertigung bleibt bei Schleiermacher also weitgehend ein „leerer Platz“ (ebd. 2014, S. 279) bzw. unbestimmt. Die Wirkung der Strafe hingegen werde von Schleiermacher klar negativ bestimmt, als „(...) Entwicklung eines ‚knechtischen Sinns‘, ‚Furcht‘, Zerstörung der Freudigkeitsform“ (ebd.). Die tendenzielle Leere der allgemeinen Strafrechtfertigung wurde in der Folge von verschiedenen AutorInnen auf je charakteristische Art gefüllt. Bei Nohl beispielsweise werde die Leerstelle der (sozial-)pädagogischen Strafrechtfertigung mit Vorstellungen von gesellschaftlicher Nützlichkeit (Verhütung, Besserung, Abschreckung etc.) gefüllt und so nicht zuletzt auch in einen juristischen Zusammenhang gestellt (vgl. ebd. 2012, S. 164f.). Bernfeld hingegen wolle genau dies nicht, also die Rechtfertigung der (sozial-)pädagogischen Strafe über gesellschaftlich nützliche Zwecke, zumal diese ohnehin nicht erfüllt werden würden. Allerdings widmet sich Bernfeld durchaus der Frage der Strafrechtfertigung, allerdings nicht in ihrer Allgemeinheit, also nicht losgelöst von konkreten Situationen, sondern

hinsichtlich spezifischer Fälle, die sich z.B. in seinem Bericht zum Kinderheim Baumgarten finden (vgl. ebd. 2012, S. 169f.; vgl. Bernfeld 2012, S. 9ff.).

Einen ganz ähnlichen Zugang zum Problem der (sozial-)pädagogischen Strafrechtfertigung findet Hörster auch bei Mennicke (2001). Für Mennicke ist die Frage, ob Strafe pädagogisch sinnvoll und vertretbar ist, falsch gestellt, da „(...) das Treffen oder Nicht-Treffen von dergleichen Massnahmen abhängig ist von der Annäherung oder Nichtannäherung an das Optimum des Transcendierens und Inscendierens“ (ebd., S. 179). Inscendieren und Transcendieren stehen bei Mennicke im Zusammenhang mit dem Fallverstehen, wobei Inscendieren bei ihm sehr stark mit (sozial- und entwicklungspsychologischem) Wissen und Transcendieren vor allem mit der Entwicklung von Verantwortungsfähigkeit in Zusammenhang gebracht wird (vgl. ebd., S. 176ff.). Hörster (2012, S. 180) erkennt im Inscendieren das „kasuistische ‚Erspüren‘ und Erwägen“ (ebd.) als die eine Hälfte des Fallverstehens, die sich mit der zweiten Hälfte, dem Transcendieren bzw. einem „transzendierenden‘ Fluchtpunkt“ (ebd.) verbinden muss. Dabei geht es darum, ein über die jeweilige Situation hinausweisendes Entwicklungspotential auszumachen.

Hörster erkennt in Zugängen, wie sie vor allem Bernfeld und Mennicke repräsentieren, ein grosses Potential. Die Frage der Strafrechtfertigung wird individuell im Rahmen des Fallverstehens gestellt und beantwortet. Bis dahin bleibt der Platz der Strafrechtfertigung bzw. Straf-Verneinung leer. Im kasuistischen Raum ist dann mit einer Vielstimmigkeit unterschiedlicher normativer Positionen, unterschiedlicher Wissensbestände und subjektiver Empirie zu rechnen. Diese Vielstimmigkeit bezieht sich, soweit es unser Thema betrifft, auf die Frage nach dem Sinn oder Unsinn von Grenzsetzung und Strafe und die jeweiligen Antworten darauf. „Vermittelt über die Besonderheit eines kontroversen Sachverhaltes kämen unterschiedliche Positionen aber nicht mehr fundamentalistisch ins Spiel, da sie fortan an die Sichtbarkeit und die Fülle des je besonderen Falles gebunden wären und von ihm und seinen Relevanzkriterien absorbiert würden“ (Hörster 2014, S. 283). Der Geltungsanspruch auch und gerade jener Antworten also, die mit einem besonderen Wahrheitsanspruch vorgetragen werden, würden im kasuistischen Raum des Fallverstehens relativiert und irritiert werden. Erst hier entsteht im Wechselspiel zwischen Inscendieren und Transcendieren die „(...) entscheidungsrelevante Normativität einer erzieherischen Situation (...)“ (ebd. 2012, S. 185), vor deren Hintergrund dann die beratenden (Sozial-)PädagogInnen letztlich Entscheidungen für oder gegen Strafe treffen können.

4.8 Vor- und Rahmenbedingungen von Grenzsetzung und Strafe

Diejenigen AutorInnen, die sich grundsätzlich für Grenzsetzung und Strafe aussprechen, tun dies stets unter Vorbehalt. Einige dieser Vorbehalte und Relativierungen sind bereits zur Sprache gekommen, sie standen bislang allerdings nicht im Vordergrund. Im Folgenden soll es nun um einige zentrale Vor- und Rahmenbedingungen gehen, die in der Debatte häufig benannt werden und die hier in gebündelter Form vorgestellt werden sollen.

- *Beziehungen*: Die Beziehungsebene spielt in der Debatte eine entscheidende Rolle, kann diese durch Strafe doch massiv beeinträchtigt werden (vgl. Hinz/Becker 2012, S. 597). Im Kern geht es darum, dass Grenzsetzungen und Strafe über die Beziehungsebene zu vermitteln sind und dass die Beziehung zu den Heranwachsenden dabei nicht gefährdet werden soll. Böhnisch (vgl. 2010, S. 188 & 194ff.; vgl. auch Huber/Schierz 2015, S. 75) diskutiert dies unter Rückgriff auf Nohl als pädagogischen Bezug und betont dabei die Notwendigkeit einer emotionalen Gegenseitigkeitsstruktur⁹, auf Grundlage derer es den Jugendlichen gelingen kann, Einsicht in die Strafe zu erlangen. Erst vor diesem Hintergrund kann eine Auseinandersetzung mit dem eigenen (problematischen) Verhalten erfolgen. Auch soll so verhindert werden, dass eine zentrale Voraussetzung von Erziehung, das Grundgefühl der Geborgenheit, verlustig geht (vgl. von Lockenvitz 1998, S. 55; Geissler 2006, S. 201; Schrapper 2015a, S. 20f.). Somit hat die Strafe „(...) einen Ort in der Erziehung nur, wenn sie erstens in die Beziehung von Erwachsenen und Kindern integriert ist, wenn sie zweitens die Grundlagen dieser Beziehung nicht zerstört und wenn sie drittens die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit der Verfehlung nicht blockiert“ (Müller 2001, S. 23; vgl. auch Flitner 1989, S. 111). Die zentrale Bedeutung der Beziehungsebene mag Ideen vom Liebesentzug (vgl. Flitner 1989, S. 108; vgl. Geissler 2006, S. 213) befördern, also von dem bewussten und demonstrativen Rückzug aus der Beziehung als Reaktion auf grenzverletzendes Verhalten. Eine solche Idee aber, Liebe strategisch entziehen zu können und zu wollen, ist durchaus problematisch und resultiert wohl „(...) aus dem Geist der Gefühlstechnologie“ (Flitner 1989, S. 108). Die Beziehungsebene ist keine strategische Masse. „Man darf deshalb weder die eigene Enttäuschung noch

9 Diese verlangt zunächst auch eine gewisse Konfliktbereitschaft seitens der Fachkräfte, um den Jugendlichen die Erfahrung einer emotionalen Gegenseitigkeit und neuer Beziehungsstrukturen zu ermöglichen. „ErzieherInnen reagieren emotional auf Kinder und Jugendliche und können diese Emotionen dazu nutzen, den Kindern und Jugendlichen andere, bessere Beziehungserfahrungen zu ermöglichen als sie bis dato häufig erlebt hatten – auch und gerade durch den Ausdruck von Emotionen wie Wut oder Ärger“ (Ahmed/Bauer 2012, S. 109).

die folgende Distanzierung dramatisieren, muss sich selber überwinden und alsbald Kontakte wieder aufnehmen“ (Geissler 2006, S. 213).

- *Person und Verhalten*: Die Forderung, zwischen der Person und ihrem Verhalten zu unterscheiden, steht in engem Zusammenhang mit dieser Bedingung. „Nicht der Person, nur ihrem delinquenten Verhalten werden Grenzen aufgezeigt. Das muss immer aus der persönlichen Einstellung heraus geschehen und nicht etwa unter Verweis auf geltendes Recht“ (Enke 2003, S. 175). Vermittelt über die Beziehungsebene und vor dem Hintergrund einer eigenen Betroffenheit, nicht mit Verweis auf ein abstraktes Regelsystem soll es mithin darum gehen, ein bestimmtes Verhalten als problematisch zu markieren, nicht aber die Person als solche. Grenzsetzung und Strafe dürfen „(...) nicht das substantielle Sein der Person (das so und so Geartetsein) treffen“ (Rombach 1967, S. 25), nur dem Verhalten werden Grenzen gesetzt. Selbst dies aber sollte mit einer gewissen Vorsicht geschehen. Eine etwaige Überidentifikation mit gesellschaftlichen Normen könnte leicht dazu führen, in sämtlichen als problematisch empfundenen Verhaltensweisen nicht hinnehmbare Provokationen seitens der Heranwachsenden zu erkennen. Idealerweise sollte man „(...) mit den gesellschaftlichen Normen nur soweit identifiziert [...] sein, dass die andere (sic) Seite noch leben kann: die des Grenzhassers und -überschreiters“ (Bittner 2016, S. 20). In diesem Sinne geht es auch um eine Identifikation, zum einen mit dem (problematischen) Verhalten der Jugendlichen¹⁰, zum anderen mit eigenen, sozial aversiven Tendenzen. Es braucht also einerseits die Fähigkeit, den „(...) Genuss mitempfinden zu können, der in der Grenzübertretung liegt (...)“ (ebd.) und andererseits den Versuch, die „(...) Position des delinquenten oder verhaltensauffälligen Grenzhassers und -überschreiters als die eigene zu erkennen und emotional wieder zu besetzen (...)“ (ebd., S. 21).
- *Regeln*: Neben diese Identifikation muss auf Seiten der ErzieherInnen freilich die Identifikation mit gesellschaftlichen Normen und institutionellen Regeln treten, es geht schliesslich nicht darum, dass „(...) ein Erwachsener seine eigenen dissozialen Tendenzen an die Jugendlichen delegiert und dort ‚stellvertretend‘ mitgeniesst“ (Schwabe 2016, S. 41). Regeln sind im

10 Auch Bernfeld (2012) fordert ganz in diesem Sinne eine Form der Solidarität. „Die Erzieher müssen zunächst einmal vom Piedestal sittlicher Autorität herabsteigen, um sich mit den Übeltätern im Ziel ihrer Tat zu solidarisieren. Sie gewinnen dann ihr Ohr für die Kritik ihrer Methode, dies anerkannte Ziel zu erreichen“ (ebd., S. 243). Die ErzieherInnen sollen also die sittliche Distanz zwischen sich und den Kindern und Jugendlichen verringern und Verständnis für das angestrebte Ziel zeigen. Erst dann kann eine Öffnung der Heranwachsenden gelingen und eine gemeinsame Suche nach funktionalen Äquivalenten beginnen. Das Ausmass der Solidarisierung und des Verständnisses in dem hier angesprochenen Sinne sind natürlich in nicht unerheblichem Masse abhängig vom Ziel der Tat. Bei Bernfeld geht es um eine Gruppe von Kindern, die regelmässig Schokolade im Dorf stiehlt. Neben dem Ziel, Schokolade zu essen, sind ja aber auch andere, weniger solidarisierungsfähige Ziele denkbar.

Rahmen der Heimerziehung ein wichtiges und vieldiskutiertes Thema. An Regeln entzündeten sich Konflikte und es stellen sich eine ganze Reihe von Fragen, etwa wie man Regeln verbindlich aufstellen kann, wie man ihre Einhaltung kontrolliert, wie man auf Regelverstöße reagieren soll etc. (vgl. Müller/Schwabe 2009, S. 42f.). Die Auffassungen hinsichtlich der Bewirtschaftung von Regeln sind durchaus unterschiedlich. Dies lässt sich am Beispiel der Frage veranschaulichen, ob Regeln bzw. deren Ausgestaltung Verhandlungsmasse sind, ob also Heranwachsende an der Gestaltung von Regeln partizipieren sollten oder nicht. Böhnisch (vgl. 2010, S. 192) plädiert eindeutig dafür, es gelte, sich gemeinsam auf strafwürdige Verstöße zu Strafformen zu einigen. Geissler (2006) hingegen lehnt dies, zumindest für den Bereich der Familienerziehung, völlig ab. „Oft liest man, solche Regelwerke sollten gemeinsam besprochen und beschlossen werden. Vor solchen ‚Aushandlungshaushalten‘ kann man nur warnen, weil die Erwartungshaltungen der Eltern hier der Kinder dort höchst unterschiedlicher Art sind und das regelmässig zu Lasten der Erwachsenen geht“ (ebd., S. 195). Sollen Regeln allerdings von den Heranwachsenden nicht als willkürliche Gängelung, sondern als Hinweise auf Grenzen erfahren werden, die mit einer Werthaltung verbunden sind, sollte man wohl besser nicht hinter den Anspruch der Heranwachsenden auf Partizipation zurückfallen. Dies gilt insbesondere für Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung, die vor ihrem Aufenthalt dort häufig die Erfahrung gemacht haben, dass Regeln und Grenzen willkürlich gesetzt und die dann so deklarierten Regel- bzw. Grenzverletzungen mit drastischen Strafen verbunden werden (vgl. Schmid/Lang 2013, S. 289f.). Aushandlungen sind folglich zentral und es spricht einiges dafür, möglichst viele individuelle Absprachen zu treffen und dafür weniger stark auf institutionalisierte Regeln zu vertrauen. „Interessanterweise argumentieren die pädagogischen MitarbeiterInnen oft damit, dass die Individualisierung von Regeln bei den Jugendlichen wegen deren Gerechtigkeitsempfinden nicht oder nur sehr aufwändig zu realisieren sei. Die Erfahrung zeigt aber, dass eine Individualisierung, wenn diese als Haltung für alle transparent vertreten wird, sehr gut von den Heranwachsenden angenommen wird, da die Kinder und Jugendlichen sich auf einer Wohngruppe sehr gut kennen und ihnen die Stärken und Schwächen der einzelnen Jugendlichen derart präsent sind, dass sie die Unterschiede im pädagogischen Zugang rasch verstehen“ (ebd., S. 296). Ob stark oder weniger stark individualisiert oder institutionalisiert, stets wird gefordert, dass die Regeln klar, verständlich und grundsätzlich einsichtig sein müssen, und dem Alter angepasst begründet und erklärt werden sollen (vgl. Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 146ff.; Geissler 2006, S. 195ff.). Prange und Strobel-Eisele (vgl. ebd., S. 148f.) verweisen zudem auf einen weiteren wichtigen Aspekt. Für die Institutionen gilt es, ihre jeweiligen Regeln selbst immer wieder auf ihre Sinnhaftigkeit und Brauchbarkeit hin kritisch zu hinterfragen. Gelingt dies, werden Grenzen als grundsätzlich verschiebbar erkannt und nicht als verabsolutiert und verdinglicht.

- *Fallverstehen*: Die Forderungen nach Transparenz, Verständlichkeit, Erklärung und Begründung werden nicht nur hinsichtlich des Umgangs mit Regeln, sondern auch die Strafe betreffend vorgebracht. So habe sich empirisch gezeigt, „(...) dass die Wirksamkeit von Strafen durch den Einsatz von Erklärungen und Begründungen (...)“ (Uhl 2012, S. 83) gesteigert werden kann. Auch die Forderung nach der Individualisierung von Strafen findet sich immer wieder, d.h. die Strafe soll individuell auf die Heranwachsenden zugeschnitten sein, soll ihren Entwicklungsstand, die Einsichtsfähigkeit, die spezifische Situation, die subjektiven Gegebenheiten und zukünftige Entwicklungspotentiale berücksichtigen (vgl. Peters 1999, S. 933; vgl. Rombach 1967, S. 22; vgl. Prange-Strobel-Eisele 2006, S. 146f.). Die damit verbundenen Aufgaben verweisen auf den kasuistischen Raum des Fallverstehens, nur hier können die je individuelle Situation und die etwaigen Konsequenzen adäquat befragt und diskutiert werden. Für einen vorgefertigten Strafkatalog spricht folglich nur sehr wenig, da das sich mit ihm verbindende ‚Giesskannenprinzip‘ innere und äussere Ungleichheiten der Heranwachsenden überdeckt. (Sozial-)Pädagogische Strafen können vor diesem Hintergrund nur individuelle Ermessensstrafen sein (vgl. Hörster 2012 & 2014).
- *Nebenwirkungen*: Unter unerwünschten Nebenwirkungen von Grenzsetzung und Strafe werden Phänomene diskutiert, die i.d.R. der Nicht-Beachtung der soeben diskutierten Punkte zugeschrieben werden. Werden Strafen zu streng, ohne personalen Bezug oder zu häufig angewandt, kann sich niemand geborgen fühlen und es kommt zu Regressionen im sozialen Verhalten, Apathie etc. (vgl. Geissler 2006, S. 206). Fehlen Begründungen und bleibt die Beziehungsebene aussen vor, erkennen Heranwachsende in der Strafe häufig nur einen feindseligen und willkürlichen Akt der Aggression von Seiten der Erwachsenen (vgl. Peters 1999, S. 935). Es werden aber hinsichtlich einer Gruppe besonders vulnerabler Kinder und Jugendlicher auch Nebenwirkungen beschrieben, die so eklatant werden können, dass auf Strafe verzichtet werden soll. Dies betrifft etwa traumatisierte Kinder, da diese „(...) sich gerne die Aufmerksamkeit der Erziehungspersonen durch Fehlverhalten holen, auch wenn diese negativ ist, immerhin kümmert sich jemand zuverlässig um das Kind“ (Schmid/Lang 2013, S. 292). Auch bei besonders aggressiven und besonders ängstlichen und unsicheren Kindern und Jugendlichen können sich Strafen besonders negativ auswirken. Das Verhalten verschlechtert sich noch, es kommt zu einer Abstumpfung, einer Verschlechterung der Selbsteinschätzung etc. (vgl. Uhl 2012, S. 86).

5 Stand der Forschung

Empirische Studien zur Frage der Grenzsetzung und Strafe in der Heimerziehung gibt es nur wenige. Es erscheint vor diesem Hintergrund sinnvoll, die Perspektive etwas zu weiten und auch Studien mit einzubeziehen, die sich zum einen mit dem Bestrafungsverhalten von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten beschäftigen, und die sich zum anderen in einem weiteren Sinne auf unseren Problembereich beziehen lassen.

In der Schweiz wurde 2004 eine Studie zum Bestrafungsverhalten von Erziehungsberechtigten vorgelegt (vgl. Schöbi/Perrez 2004), die im Wesentlichen eine Wiederholung einer Studie ist, die bereits 1989 von der Zentralstelle für Familie am Bundesamt für Sozialversicherung in Auftrag gegeben wurde. Es handelt sich um eine quantitative Fragebogenuntersuchung aus der 1240 nutzbare Fragebögen resultierten. Im Vergleich zu der ersten Studie wird deutlich, dass die Eltern ersichtlich stärker zu Bestrafungsverhalten neigen. Dies gilt insbesondere für Verbotsmassnahmen und Liebesentzug (vgl. ebd., S. 40). Körperliche Bestrafung hat insgesamt abgenommen, gleichwohl werden insbesondere Kinder unter 2.5 Jahren häufig körperlich gestraft. „Das heisst: schweizweit werden über 35000 Kinder unter 2.5 Jahren ‚manchmal‘ bis ‚sehr häufig‘ mit Schlägen auf den Hintern bestraft“ (ebd., S. 41). Der häufigste Strafanlass ist Ungehorsam (vgl. ebd.).

Für Deutschland bzw. für Bayern hat Luedtke (2003) eine Studie zu Strafen und Gewalt bei der Erziehung Jugendlicher vorgelegt. Es ist ebenfalls eine quantitative Studie mit 1241 realisierten Telefoninterviews in Bayern. Auch in diesem Sample stehen Verbotsmassnahmen oben auf der Liste, z.B. TV- und PC-Verbote, Ausgehverbote etc. Diese Verbotsmassnahmen werden recht streitspezifisch eingesetzt, haben also häufig direkten Bezug zum Streitthema (z.B. zu viel Zeit vor dem TV führt zu einem TV-Verbot) (vgl. ebd., S. 171). Gewalt wird in dieser Studie unterschieden in eine ‚weiche‘ Form (Wegschubsen und Schläge mit der flachen Hand) und eine ‚harte Form‘ (Faustschläge und Schläge mit einem Gegenstand). Etwa ein Drittel der Befragten gibt an, die ‚weiche‘ Form zu nutzen. Auch hier ist der benannte Strafanlass vor allem Ungehorsamkeit, noch wichtiger ist für vier von fünf Elternteilen aber, dass sie sich durch ihre Kinder provoziert gefühlt haben (vgl. ebd., S. 173).

Schäfer (2015) hat eine Studie zu Handlungsvollzügen der Sanktionierung in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung für 20 männliche Jugendliche im Alter von 14-18 Jahren vorgelegt. Ihr Aufenthalt dort steht häufig im Zusammenhang mit begangenen Gewalttaten. Er fragt danach, wie Sanktionen, wie würden von Grenzsetzungen sprechen, im Alltag zustande kommen. Dazu wählt er einen ethnographischen, stark interaktionistisch orientierten Zugang zum Feld. Die formalen Sanktionen in der beforschten Einrichtung bestehen häufig in der Anweisung, sportliche (Straf-)Übungen verschiedenster Art

durchzuführen bis hin zum Ausschluss aus der Einrichtung (vgl. ebd., S. 231). Schäfer interessiert sich allerdings weniger für das Handeln der SozialpädagogInnen sondern für die konkrete Beobachtung von Sanktionshandlungen der Jugendlichen selbst. Die Heranwachsenden in ihrer Eigenschaft als sanktionierende Parteien werden also zum Gegenstand der Untersuchung. An einem Beispiel (vgl. ebd., S. 232ff.) aus dem institutionellen Alltag zeigt er auf, dass es eben nicht nur die offiziellen Instanzen sind, die sanktionieren, und wie solche Sanktionen in ihrem Vollzug beschaffen sein können. Das ist eine innovative Perspektive, für unsere Zwecke aber weniger relevant.

Schmidt (2015) fokussiert in seiner ethnographischen Studie im Feld der Kinder- und Jugendarbeit auf die Reproduktionsprozesse von Normen im sozialpädagogischen Alltag durch die AdressatInnen. Er interessiert sich für die Frage, inwieweit Normen und Normalitätsvorstellungen im sozialpädagogischen Alltag der Kinder- und Jugendarbeit zwischen den beteiligten Fachkräften und Jugendlichen ausgehandelt werden. Er geht davon aus, dass es gerade vor dem Hintergrund einer lebensweltorientierten Fachlichkeit zu einer Aushandlung von sozialen Normen kommen müsste (vgl. ebd., S. 170f.). Tatsächlich finden Aushandlungen auch statt, allerdings betreffen diese nicht die Normen als solche, sondern nur die strittigen Situationen, d.h. „(...) dass die Besucherinnen und Besucher in Konflikten um normabweichendes Verhalten hinsichtlich der von den Professionellen vertretenen sozialen Norm keine Gegenposition einnehmen. Vielmehr werden von ihnen die sozialen Normen, die durch die Professionellen situativ konstruiert werden, akzeptiert. Ausgehandelt wird hingegen, ob die von den Adressatinnen oder Adressaten vollzogenen Handlungen tatsächlich abweichend von den Handlungserwartungen der Professionellen sind“ (ebd., S. 171). Die Normen und die korrespondierenden Normalitätsvorstellungen der Fachkräfte werden von den Heranwachsenden mithin akzeptiert, strittig ist die Ausdeutung eines konkreten Handelns in der jeweiligen Situation, die Frage also, ob ein Handeln als abweichend gewertet werden soll oder eben nicht. Schmidt kommt im Rahmen seiner Studie zu dem Ergebnis, dass die SozialpädagogInnen sich häufig zu wenig auf die Situationsdeutungen der Jugendlichen einlassen, sich also gegenüber unterschiedlichen Wertigkeiten bei der Auslegung von Situationen zu wenig öffnen (vgl. ebd., S. 177ff.). Vor diesem Hintergrund plädiert er für eine Intensivierung der sozialpädagogischen Debatte über eine „sozialpädagogische Theorie sozialer Normen“ (ebd., S. 184).

Kessl und Koch (2014) haben eine qualitative Fallstudie in einer geschlossenen Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe durchgeführt. Zu diesem Zweck führten sie narrativ-biographische Interviews mit den hauptamtlichen MitarbeiterInnen. Sie interessieren sich für die Frage, wie sich sozialpädagogisches Handeln unter den Bedingungen von Zwang und Sanktion, als den Grundprinzipien geschlossener Unterbringung, realisieren lässt. Einige wesentliche Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen. Das Schliessungs-

prinzip der Einrichtung wird von den Fachkräften einerseits als hilfreich erfahren, da nur so eine Chance für Entwicklungsprozesse und den Aufbau von verlässlichen Beziehungen bestünde. Andererseits wird es als belastend erlebt, da es auch zu einem „Beziehungszwang“ (ebd., S. 6) führt, Ausweichmöglichkeiten existieren nicht. Neben das Schliessungs- tritt das Verregelungsprinzip, d.h. es gibt einen äusserst straff strukturierten Alltag und einen umfangreichen Regelkatalog. Die MitarbeiterInnen bewirtschaften diesen Regelkatalog schwerpunktmässig, d.h. ihr Hauptaugenmerk liegt auf der Überwachung der Einhaltung der Regeln und der Sanktionierung von Regelverstössen. Die damit verbundenen eindeutigen Handlungsanweisungen an die MitarbeiterInnen erleben diese als belastend, als strukturelle Einschränkung ihrer Professionalität, als Verhinderung der Möglichkeit auf individuelle Bedürfnisse einzugehen etc. (vgl. ebd., S. 7). Und natürlich erleben auch die Heranwachsenden die Konsequenzen aus dem Schliessungs- und Verregelungsprinzip als grosse Belastung. Die Institution arbeitet zur Verhaltensregulierung mit ‚Verstärkerplänen‘ und unterscheidet zwischen positiven und negativen Sanktionen, wobei Letztere eher negativ bewertet werden (vgl. ebd., S. 5). Doch diese Unterscheidung ist im Rahmen geschlossener Unterbringung durchaus problematisch. „Denn jede ‚positive Sanktion‘ ist hier auf die grundlegende ‚negative Sanktion‘, die bauliche Einschliessung ihres alltäglichen Tuns, konstitutiv verwiesen“ (ebd., S. 6).

Disziplin, Ordnung und Kontrolle haben in diesem Setting höchste Priorität, auch wenn die MitarbeiterInnen selbst sich dies anders wünschen würden. Tatsächlich kam es noch während der Untersuchung von Kessl und Koch zu ersten Anfängen einer vorsichtigen Öffnung des Settings. Gleichwohl konstatieren sie, dass professionelles sozialpädagogisches Handeln unter solchen Bedingungen so stark deformiert wird, dass man realistischerweise kaum noch von einem solchen sprechen kann. „Es zeigt sich dabei, dass die Voraussetzung des Zwangsmoments für (sozial-)pädagogisches Tun nicht weniger als die Gefahr einer Verunmöglichung von dessen angemessener, das heisst professioneller Erbringung mit sich bringt“ (ebd., S. 9).

Günder, Müller-Schlotmann und Reidegeld (2009) haben eine quantitative Studie zum Thema Strafe in der stationären Erziehungshilfe vorgelegt. Sie haben ihren Fragebogen an 1276 Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe in sieben deutschen Bundesländern geschickt, 544 Fragebögen konnten schliesslich ausgewertet werden. Befragt wurden die (sozial-)pädagogischen MitarbeiterInnen auf den jeweiligen Wohngruppen. Die wesentlichen Ergebnisse können wie folgt zusammengefasst werden. 63% der Befragten geben an, dass das Strafthema ein häufig diskutiertes und relevantes Thema in ihrem Arbeitsfeld ist (vgl. ebd., S. 17). In den unterschiedlichen Einrichtungen wird die Strafproblematik unter verschiedenen Begrifflichkeiten verhandelt. 52% sprechen von „logischen Konsequenzen“, 41% von „Sanktionen“ und 18% von „Reaktionen auf unerwünschtes Verhalten“ (vgl. ebd., S. 16). 29%

geben an, über einen schriftlich fixierten Katalog mit Reaktionen auf unerwünschtes Verhalten zu verfügen, 52% aller Befragten halten solche Kataloge für äusserst sinnvoll. Die ForscherInnen haben mögliche Formen des Fehlverhaltens vorgegeben und um eine Gewichtung nach Häufigkeit gebeten. Auf dieser Grundlage haben sie eine Rangordnung des Fehlverhaltens erstellt. Die Liste wird angeführt von „verbaler Aggression“ (78%), gefolgt von „Verstoss gegen Gruppenregeln“ (67%), „Zerstörung von Sachen“ (53%), „Gewalt der Heranwachsenden untereinander“ (35%), „Verweigerung des Schulbesuchs“ (32%), „Alkohol- oder Drogenmissbrauch“ (26%), „Diebstahl“ (25%) und schliesslich „Gewalt gegen MitarbeiterInnen“ (4%) (vgl. ebd., S. 17). Analog zu dieser Rangordnung haben die ForscherInnen auch die Reaktionen (Sanktionsmittel) auf dieses unerwünschte Verhalten nach Häufigkeit geordnet. Die häufigste Reaktion ist das „Reflexions- bzw. Gruppengespräch“ (89%), gefolgt von „Wiedergutmachung“ (84%), „Arbeitsauflagen“ (57%), „Verstärkerprogrammen“ (51%), „Ausschluss von Aktivitäten“ (45%), „Hausarrest/Ausgehverbot“ (44%), „Fernsehverbot“ (42%), „Teilnahme an bestimmten Gruppen“ (35%), „Täter-Opfer-Ausgleich“ (34%) und „Taschengeldentzug“ (29%), um nur die ersten 10 Reaktionen zu benennen (vgl. ebd., S. 18). Hinsichtlich der Frage der Beteiligung der Heranwachsenden an der Auswahl und Bemessung der Reaktionen auf unerwünschtes Verhalten geben 44% der Befragten an, dass eine solche Mitwirkung häufig vorkommt, nur selten kommt dies bei der Hälfte vor. Auf die Frage, welche Reaktionsweisen seitens der Heranwachsenden auf die o.g. Sanktionsmittel häufig beobachtet werden, geben 55% „Einsicht“, 51% „positive Verhaltensänderung“, 41% „Aggression“, 29% „Enttäuschung“, 27% „Traurigkeit“ und 25% „Rückzug“ an, während 10% gar keine Reaktion erkennen (vgl. ebd., S. 21). Eine Reflexion über Nebenwirkungen und Rahmenbedingungen des Strafens findet in diesem Zusammenhang durchaus statt. So wird z.B. häufig die potentielle Gefährdung der Beziehung benannt und betont, dass die Strafe nicht willkürlich sondern nachvollziehbar sein muss und dass das Alter und der Entwicklungsstand berücksichtigt werden sollen (vgl. ebd., S. 22f.).

Für die Zeitschrift SozialAktuell hat Binggeli (2014) die LeiterInnen von drei grossen Heimen (AH Basel, Gfellergut, Arxhof) für auffällige und straffällig gewordene Jugendliche in der Schweiz interviewt und gefragt, wie dort jeweils gestraft wird. Das Thema Strafe spielt in allen Einrichtungen eine durchaus wichtige Rolle und wird häufig diskutiert. Für Binggeli schält sich trotz aller Unterschiede ein gemeinsames sozialpädagogisches Verständnis der Befragten heraus, welches sie wie folgt auf den Punkt bringt. „Eine ideale Sanktion hat eine pädagogische Wirkung. Sie ist auf den Einzelnen zugeschnitten, sie ist der jeweiligen Situation angepasst, und sie steht in einem inhaltlichen Zusammenhang mit der fraglichen Regelverletzung“ (ebd., S. 6f.). Auch bezüglich der von den Befragten beschriebenen tatsächlichen Wirkungen der Strafe herrsche weitgehende Einigkeit. Sie veranschaulicht diese am Beispiel

eines Zitats einer der Befragten: „Strafen nützt nichts, muss aber sein“ (ebd., S. 7). Die Begründungen für diese Haltung fallen dann unterschiedlich aus. Was den ersten Teil des Zitats, also die Unwirksamkeit von Strafe, betrifft, wird vor allem das Argument ins Feld geführt, dass es Einsicht auf Seiten der Jugendlichen brauche, die sich aber nicht erzwingen liesse. Den zweiten Teil des Zitats betreffend, die Notwendigkeit von Strafe, wird u.a. betont, dass ohne Strafe als letztes Mittel die Arbeit in den Einrichtungen gar nicht zu leisten wäre und dass ansonsten „Anarchie“ (ebd., S. 6) herrschen würde. Ferner vermittele das Sanktionssystem eine gemeinsame Haltung und sei auch eine wesentliche Orientierungshilfe für die MitarbeiterInnen (vgl. ebd., S. 6ff.). Wie dies genau zu verstehen ist bleibt allerdings offen. Arxhof und AH Basel arbeiten mit verhaltenstherapeutisch orientierten Verstärkerprogrammen, sie sprechen von „(...) Progressionsstufen, die gleichzeitig Bonus- und Malussystem sind: Wer Fortschritte macht, wer sich gut entwickelt, kommt auf eine höhere Stufe und erhält damit mehr Freiheiten und mehr Verantwortung. Umgekehrt kann man bei Regelübertretungen aber auch wieder heruntergestuft werden“ (ebd., S. 8). Daneben arbeiten das Gfellergut und AH Basel mit schriftlich fixierten Sanktionslisten, im Arxhof geht man hingegen davon aus, „(...) dass solche ‚Preislisten‘ für Regelverstösse eher kontraproduktiv sind“ (ebd.). Im Gfellergut und im Arxhof spielt Partizipation und die Grossgruppe im Zusammenhang mit Strafe eine Rolle, d.h. MitarbeiterInnen und BewohnerInnen verhandeln über Regelverstösse und ihre Konsequenzen (vgl. ebd.).

6 Forschungsdesign

Wir interessieren uns für die (sozial-)pädagogische Grenzbearbeitung auf unterschiedlichen Wohngruppen eines Jugendheims. (Sozial-)Pädagogische Grenzbearbeitung hat, so haben wir festgestellt, zwei zentrale Perspektiven. In der einen geht es ganz wesentlich um die Erschließung von neuen Handlungs- und Entwicklungsoptionen. Zu diesem Zweck gilt es im Sinne einer ‚Kulturbildungsarbeit‘, Grenzen zu überprüfen, zu überschreiten und ggf. zu deligitimieren, um eine Öffnung hin zu neuen Möglichkeitsräumen und Ressourcen zu ermöglichen. In der anderen, eher verfemten Perspektive, stehen Grenzsetzung und auch Strafe als eine mögliche Form dieser Grenzsetzung im Mittelpunkt. Hier geht es im Sinne einer ‚Kulturvermittlungsarbeit‘ darum, eine gemeinsame Ordnung (wieder-)herzustellen, eine normative Ordnung, der Hierarchien und Machtstrukturen eigen sind und aus der Ein- und Ausschlussprozesse erwachsen.

6.1 Entwicklung der Fragestellung

Die von uns vorgestellte Studie von Kessl und Koch (2014) macht deutlich, dass ‚Kulturvermittlungsarbeit‘ das Andere der ‚Kulturbildungsarbeit‘ sein kann, dass Grenzsetzung also Grenzbearbeitung in der öffnenden Perspektive nahezu gänzlich verhindern kann. Da geschlossene und hochgradig verregelte Settings in der Kinder- und Jugendhilfe aber nicht der Regelfall sind, kann man davon ausgehen, dass andere, weniger destruktive Ausprägungen des Verhältnisses zwischen Grenzsetzung und Grenzöffnung möglich sind. Aus diesem Grund erscheint es uns legitim und notwendig, den Fokus auf die eher verfemte Perspektive der Grenzsetzung zu legen und im Rahmen einer Fallstudie empirisch näher zu betrachten. Dies wurde, in einem engeren Sinne, bisher nur von Günder, Müller-Schlotmann und Reidegeld (2009) geleistet. Allerdings erfahren wir aus dieser oben diskutierten Studie vor allem etwas über Häufigkeiten, also darüber, wie oft bestimmte unerwünschte Verhaltensweisen und bestimmte Sanktionen vorkommen, und nichts darüber, mit welchen Überlegungen die (sozial-)pädagogischen Fachkräfte den Phänomenbereich der Grenzbearbeitung und -setzung im Arbeitsalltag anreichern.

Unsere Fragestellung lautet vor diesem Hintergrund:

Wie und auf der Grundlage welcher Überlegungen setzen bzw. bearbeiten die (sozial-)pädagogischen Fachkräfte Grenzen und welche Rolle spielen Strafen dabei?

Wir haben uns dabei von der Fragestellung Hörsters (2012, S. 159) beeinflussen lassen, der hinsichtlich seiner Analyse von (sozial-)pädagogischen Klassikern fragt:

Wie kontextualisiert und strukturiert die Sozialpädagogik die Plätze der Begründung und Wirkung von Strafe, womit reichert sie diese an? Welche Intention, welcher Sinn wird mit der Strafe in pädagogischen und pädagogisch relevanten Darstellungen verbunden, welche Wirkungen schreibt man ihr zu?

Hörster geht es um die Analyse von Texten und er konzentriert sich vor allem auf die Frage der Strafrechtfertigung. Uns geht es um die Analyse des Deutungswissens von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und ihre Deutungen der Aussagen im Kontext einer konkreten Institution der Heimerziehung. Auch wir interessieren uns für die Frage der Strafrechtfertigung, allerdings hat die Auseinandersetzung mit dem theoretischen und empirischen Diskurs einige weitere Motive, Themen und Fragen aufgeworfen.

6.2 Konzeption der Untersuchung als Fallstudie

Das in der Auseinandersetzung mit dem theoretischen Diskurs und dem Stand der Forschung entwickelte Forschungsinteresse legt einen empirischen Zugang in Form einer Fallstudie nahe. Fallstudien erlauben es, einen empirischen Gegenstand, der für einen theoretischen Diskurs von Interesse ist, mit diesem in Beziehung zu setzen (Hering/Schmidt 2014, S. 530).

Bevor die Konzeption der Fallstudie und das daraus abgeleitete Forschungsdesign näher ausgeführt werden, soll der äussere Rahmen des Forschungsprojekts kurz skizziert werden. Die äusseren Bedingungen eines Forschungsvorhabens bilden insofern einen Rahmen für das gewählte Forschungsdesign, als dass sie gegenüber den oftmals „idealtypischen Darstellungen in Methodenhandbüchern“ eine Reihe von „Methoden-Modifikationen“ erforderlich machen. Diese werden bei Methodendarstellungen i.d.R. ausgeblendet (Kuckartz 2006, S. 282).

Das Forschungsprojekt wurde wie eingangs erwähnt von der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit mit internen Fördermitteln finanziell unterstützt. Die Vergabe von Drittmitteln sowohl im Rahmen einer Auftragsforschung als auch in der Zuwendungsforschung, bspw. im Rahmen von DFG- oder SNF-Projekten, konstituiert ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen Drittmittelgebenden und -nehmenden (ebd., S. 268f.). Bei der Vergabe von internen Fördermitteln an der Hochschule ist dies nicht im gleichen Masse der Fall. Weder wird ein Vertrag geschlossen, auf dessen Basis die Forschung durchgeführt wird, noch müssen eine Reihe von fixen Vorgaben bei der Beantragung eingehalten werden. Dennoch üben sowohl der finanzielle Rahmen als auch das bereits vorab

für die interne Antragsstellung skizzierte Forschungsdesign einen Einfluss auf den tatsächlichen Ablauf der Forschung aus. Da, realistisch betrachtet, nur ein Teil der für das Projekt tatsächlich verwendeten Zeit über das Budget verrechnet werden konnte, wäre die hier vorgelegte Forschung ohne das kombinierte Vorwissen und den zusätzlichen Einsatz der Autoren in dieser Form nicht möglich gewesen. Zudem sind beide Autoren in unterschiedlichem aber nicht geringem Ausmass in der Lehre und in andere Projekte eingebunden sowie mit internen Aufgaben betraut. Für das Projekt standen demzufolge beschränkte zeitliche Ressourcen zur Verfügung. In der Konsequenz bedeutete dies, dass auf intensive Phasen der Theoriearbeit oder der Auseinandersetzung mit dem Material kürzere oder längere Pausen folgten, in denen die Arbeit an der Forschung aufgrund anderer Verpflichtungen unterbrochen werden musste. Auch galt es, die vorab festgelegte Dauer der Forschung insgesamt, genauso wie in Drittmittel geförderten Projekten, von in unserem Fall zwei Jahren, einzuhalten.

Die Beschreibung des äusseren Rahmens soll nun keineswegs als Wehklage verstanden werden, er gilt in vergleichbarer Form vermutlich für viele Forschungsprojekte im Hochschulkontext. Vielmehr steht seine Offenlegung im Kontext der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit des Forschungsdesigns. Die auch aufgrund des äusseren Rahmens vorgenommenen Methoden-Modifikationen bei der Kontextualisierung der Fälle, dem Prinzip der methodischen Offenheit, der Auswahl des Fall-Samples und bei der Analyse des Materials, werden von uns in der folgenden Ausformulierung des methodischen Designs dargelegt und begründet.

Obwohl bei Fallstudien standardisierte Erhebungs- und Auswertungsverfahren zum Einsatz kommen können (Yin 1981, S. 58), stehen (Einzel-)Fallstudien der qualitativen Sozialforschung nahe. Diese „setzt in der Regel an einem Einzelfall an und ist bestrebt, diesen Fall im Hinblick auf seine Bedeutungsstrukturen und generativen Mechanismen möglichst vollständig, also exhaustiv zu untersuchen“ (Bergmann 2006, S. 21). Der Gegenstand von Fallstudien, die Fälle, können dabei vielgestaltig sein und beispielsweise Personen und Personengruppen, Organisationen oder ihre Untereinheiten, Netzwerke, Dokumente oder Prozesse, wie bspw. Entscheidungsverfahren umfassen (siehe auch Baur/Lamnek 2017, S. 292). Diese Untersuchungseinheiten werden dann im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse in ihren Binnenstrukturen und Umweltverhältnissen möglichst umfassend untersucht (Hering/Schmidt 2014, S. 529). Dabei stellt sich allerdings das Problem der Abgrenzung eines Falls zu seiner Umwelt. Jeder Fall ist in einen ihn umgebenden Kontext aus relevanten Umwelten eingewoben. Aufgrund seiner wechselvollen Verlaufsgeschichte und prinzipiell durchlässigen Grenzen, lässt sich ein Fall einerseits nicht eindeutig vom Kontext abgrenzen (Baur/Lamnek 2017, S. 293). Andererseits erschliessen sich wesentliche Bedeutungsstrukturen erst aus dem

Kontext heraus (Bergmann 2006, S. 18). Es stellt sich also die Frage, welcher Kontext berücksichtigt werden soll.

Sowohl die Einheit „Fall“ als auch das Ausmass an Kontextualisierung, das in die Analyse mit einfließt, sind nicht einfach gegeben, sondern müssen von den Forschenden auf Basis der theoretischen Konzeption der Studie und des qualitativen Forschungsdesigns entschieden werden (Baur/Lamnek 2017, S. 293).¹¹ In der hier vorgelegten Studie haben wir uns entschlossen, den Fokus auf sozialpädagogische Fachkräfte zu legen. Diese Personengruppe integriert und verantwortet alltäglich Grenzbearbeitungsprozesse in ihrer Arbeit mit den Jugendlichen im Wohnheim. In dieser Qualität kann die Personengruppe der nachstehenden Definition von Bogner, Littig und Menz folgend als eine Gruppe von Expertinnen und Experten behandelt werden (2014, S. 13):

Experten lassen sich als Personen verstehen, die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzba- ren Problemkreis bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren.¹²

Im Verlauf der Analyse hat sich gezeigt, dass weniger die einzelnen Fachper- sonen per se ins Zentrum rücken (bspw. mit ihrer je individuellen Berufsbio- graphie). Vielmehr wurde aufgrund der kontextspezifischen Ausprägung des Deutungswissens das Augenmerk auf die alltägliche Arbeit mit den Jugendli- chen, die routinierten Abläufe und Verfahren in der Institution und den orga- nisational verankerten Austausch im Kollegenkreis gelegt, sofern diese As- pekte in Beziehung zum Erkenntnisinteresse standen. Der Kontext, der in die- ser Studie in die Analyse eingeflossen ist, lässt sich daher folgendermassen umgrenzen:

- Die Organisation als Arbeitgeberin und dementsprechend Professionelle als Organisationsmitglieder
- Die offene Unterbringungsform der Jugendlichen im Wohnheim
- Die in der Organisation verankerten Regeln, Abläufe und Verfahren
- Die Einbettung in ein übergeordnetes Team (peers)
- Die jugendlichen Bewohner des Wohnheims und die Ebene der Wohn- gruppe

11 Was dabei als ‚Kontext‘ gilt und in die Forschung einbezogen wird, ist generell in der qualitativen Forschung sehr divers und reicht vom situativen Äusserungskontext einzelner Redebeiträge bis hin zu gesamtgesellschaftlichen sozialen Tatbeständen (Bergmann 2006, S. 18).

12 Auch die Personengruppe der Jugendlichen ist mit ihren Deutungen handlungsleitend für andere an Grenzbearbeitungsprozessen beteiligt, wenn auch nicht in gleichem Masse strukturierend. Auf den Einbezug der Perspektive der Jugendlichen musste aufgrund des äusseren Rahmens der Studie verzichtet werden.

- Verschiedene für die Arbeit bedeutsame Dokumente der Organisation (z.B. die Hausordnung)

Weniger bis kaum Berücksichtigung finden:

- Die räumliche Dimension vor Ort
- Der rechtliche Kontext
- Die Einzel-Fallarbeit mit den Jugendlichen und ihre individuelle Biographie
- Die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten
- Die interorganisationale Zusammenarbeit mit behördlichen Vertreterinnen und Vertretern
- Die Zusammenarbeit mit weiteren organisationalen Stellen und Personen, wie bspw. Lehrpersonen
- Konkrete Interaktionen und Prozesse in ihrer situativen Dynamik und ihrem Verlauf
- Interne Weiterbildungen

Bei der Auswahl und Gewichtung der aufgeführten Kontextdimensionen haben wir uns neben dem äusseren Rahmen der Studie, der theoretischen Konzeption der Studie und des gewählten Erkenntnisinteresses ebenso von den Darstellungen der Mitarbeitenden leiten lassen. Um ihre ‚Welt‘, ihre Beobachtungen und Erklärungen deutend verstehen zu können, ist es notwendig, die von den Befragten und der Organisation verwendeten Konzepte und Unterscheidungen in die Analyse einzubeziehen (Bergmann 2006, S. 23). Die hier vorgenommene Kontextualisierung erhebt allerdings weder den Anspruch auf Vollständigkeit, noch ist sie in der Beschreibung objektiv neutral. Sie ist vielmehr gefärbt durch die forschungsleitende Fragestellung und auch inspiriert durch einen organisationssoziologischen Blick auf das Wohnheim. Aus diesem Grund werden bestimmte Details ausführlicher dargestellt und in diesem Sinne hervorgehoben, manche Aspekte, die der kontextuellen Einbettung dienen, lediglich kurz beschrieben. Wiederum andere der oben aufgeführten Kontextdimensionen aus der zweiten Liste werden kaum beachtet oder gänzlich aussen vor gelassen, obwohl sie ebenfalls für die Organisation und die sozialpädagogische Arbeit in anderen, hier weniger thematisierten, Aspekten bedeutsam sind. Daher sind auch die eher deskriptiven Passagen, in denen der Kontext thematisiert wird, Teil der Analyse.

6.3 Feldzugang zur ausgewählten Organisation und zum Personal

Welches Wohnheim und welches sozialpädagogische Personal für die Fallstudie in Frage kommen, wurde vor dem Hintergrund der theoretischen Konzep-

tion und der Fragestellung beantwortet (Akremi 2014, S. 265). Mit dem hier vorgestellten Wohnheim konnte ein Fallkontext gefunden werden, der in der Heimlandschaft der Schweiz typisch ist. Das Fallbeispiel erlaubt es, neue Aspekte im Hinblick auf den spezifischen Fachdiskurs zum Thema Grenzsetzung und Strafen zu thematisieren. Dieses Vorgehen ist in der hier vorgelegten Fallstudie in dreierlei Hinsicht vielversprechend. Erstens liegen bislang nur wenige empirische Forschungen zu Grenzbearbeitung und Grenzsetzungen, die auch Strafen beinhalten, in einem offenen Setting der Kinder- und Jugendhilfe vor. Da offene Settings eher die Regel sind, stellen sie einen für das Feld der Kinder- und Jugendhilfe demnach typischen Fall dar. Zweitens beleuchtet der gewählte Fall einen bislang eher wenig thematisierten Aspekt, denn in dem untersuchten Wohnheim kommen auch Massnahmen und Instrumente zum Einsatz, die in geschlossenen Institutionen gebräuchlich sind und bislang lediglich in diesem Setting untersucht wurden. Daher sind die gewonnenen Erkenntnisse drittens potentiell in der Lage, bestehende Vorstellungen im (sozial-)pädagogischen Fachdiskurs über Grenzsetzungen in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe zu erweitern.

Der Zugang zur Organisation konnte über einen der beiden Autoren vermittelt werden. Organisationen haben für gewöhnlich Regeln für den kommunikativen Kontakt ihrer Mitglieder nach aussen, wenn diese als Organisationsmitglieder angesprochen werden. Die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen konnten in diesem Fall nicht direkt für ein Interview angefragt werden. Stattdessen lief der Zugang über eine Leitungsperson, die für das Forschungsvorhaben gewonnen werden konnte und anschliessend bei der Geschäftsleitung die nötige Zustimmung für die geplanten Interviews einholte. Das darauffolgende Erstgespräch mit der Leitungsperson konnte mehrfach genutzt werden. Einmal diente es als exploratives Interview (Honer 1994), bei dem im ‚quasi-normalen‘ Gesprächsrahmen die Relevanz unserer Forschungsgegenstände für die alltägliche Arbeit des pädagogischen Personals im Vorfeld der eigentlichen Erhebung bereits abgeklärt werden konnte. Zweitens wurden uns die zentralen internen Dokumente ausgehändigt, die zusammengenommen das offizielle pädagogische Konzept des Wohnheims in schriftlich niedergelegter Form abbilden. Wir konnten uns also im Vorfeld der Befragungen mit den gebräuchlichen Konzepten und Begriffen vertraut machen. Die Eindrücke, die in Gesprächsnotizen festgehalten wurden, sowie die Auseinandersetzung mit den Dokumenten, versetzten uns in die Lage, die Themen und Leitfragen für die späteren Gespräche an die Gegebenheiten vor Ort anzupassen. Darüber hinaus warb die Leitungsperson bei den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen für unser Vorhaben. Sie half bei der Suche nach Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern und organisierte Gesprächstermine und eine Führung durchs Haus. Letztlich konnten sechs Interviewpartnerinnen und -partner gefunden werden. Die Befragten im Alter von Ende zwanzig bis Mitte fünfzig arbeiten auf verschiedenen Wohngruppen und sind unterschiedlich lange in der Insti-

tution tätig. Sie verfügen über einen Abschluss entweder auf der Ebene der Höheren Fachschule für Sozialpädagogik oder einen Fachhochschulabschluss im Bereich der Sozialen Arbeit.

Das Sample wurde zum einen durch die zur Verfügung stehenden zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen begrenzt (Akremi 2014, S. 277; Bogner, Littig/Menz 2014, S. 35). Die im Vergleich zu anderen Studien relativ kleine Stichprobe aus sechs Personen lässt sich zum anderen aber auch hinsichtlich der folgenden, an Akremi (2014, S. 278) angelegten, inhaltlichen Aspekte begründen:

- Einmal aufgrund der *Eingrenzung der Fragestellung*: Gegenstand der Untersuchung ist nicht der sozialpädagogische Alltag im Wohnheim generell, sondern das Thema der Grenzen, Grenzsetzung und Strafe.
- Weiterhin rechtfertigt die im Verlaufe der Erhebung festgestellte relative *inhaltliche Homogenität* in den Ausführungen der Befragten ein kleines Sample. Die Erzählungen unterscheiden sich zwar in einzelnen Facetten, jedoch ist ihr Grundtenor vergleichsweise homogen, so dass das Gütekriterium der theoretischen Sättigung beachtet werden konnte.
- Schliesslich spielt auch die *Qualität der Daten* eine Rolle. Alle geführten Interviews können als gelungen bezeichnet werden. Zum einen liessen Vorkenntnisse über die ausgewählte Organisation den Schluss zu, dass das Interviewthema im Wohnheim und damit für die Befragten in ihrem Berufsalltag genügend Bedeutung aufweist. Auf diese Weise konnte vorab sichergestellt werden, dass die Mitarbeitenden in der späteren Interviewsituation nicht mit Fragen und Problemen konfrontiert werden, die ihnen in ihrem Alltag gar nicht begegnen (Honer 1994, S. 635). Zum anderen gaben die Befragten allesamt bereitwillig und ausführlich Auskunft.

Allerdings sind der verbalen Auskunftsfähigkeit bei Interviewverfahren wesentliche Grenzen gesetzt. Zu diesen gehören: „Motivationsprobleme, Erinnerungslücken, Wissensgrenzen, Grenzen der Reflexion und Selbstbeobachtung, Affekte wie Scham- und Schuldgefühle oder Angst vor sozialen Konsequenzen des Sprechens“ (Hirschauer 2001, S. 436). Die genannten Aspekte sind jeweils in der Lage, die Qualität des generierten Interviewmaterials negativ zu beeinflussen. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle der Frage, inwiefern die Befragten überhaupt in der Lage sind, Auskunft zu geben, ein besonderes Augenmerk geschenkt:

Als Grundlage für die bereitwillige Auskunftsbereitschaft kann einmal die Unterstützung der Wohnheimleitung angeführt werden: diese vermag mögliche Besorgnisse vor potentiellen innerorganisationalen Folgen des Erzählens zumindest einzuschränken. Motivationsprobleme konnten durch die freiwillige Teilnahme am Interview minimiert werden, auch wenn die Forschenden bei diesem Auswahlverfahren die Kontrolle über das Sample ein Stück weit aus der Hand geben. Auch die Grenzen der Reflexion und Selbstbeobachtung sind aufgrund der sozialpädagogischen Ausbildung und der organisations-

internen Gefässe, in denen der Alltag und der Umgang mit den Jugendlichen regelmässig thematisiert werden, weiter gesteckt als dies bei anderen Personengruppen der Fall ist. Aus diesen Gründen stellen auch Wissens- und Erinnerungslücken ein eher geringes Problem dar. Die Befragten sind es mithin gewohnt, von ihrer Arbeit intern und mit externen Personen wie bspw. Eltern und in der interorganisationalen Zusammenarbeit zu berichten. Sie tun dies regelmässig und eloquent und sind vor allem in der Lage, diejenigen Dimensionen und Überlegungen ihrer Arbeit zu verbalisieren, die aus einer ethnografischen Beobachterposition verschlossen bleiben: Dazu gehören die hier in den Fokus gestellten Begründungszusammenhänge der Grenzbearbeitung. Gegenüber den Jugendlichen werden diese nicht vollständig dargelegt. Zwar werden die Gründe für eine Grenzsetzung nach Aussage der Befragten transparent gemacht. Es muss aber davon ausgegangen werden, dass etwaige Widersprüche, Ambivalenzen und organisationale Verfahrenslogiken hierbei geglättet oder ausgespart bleiben. In Teamkonstellationen brauchen wiederum bestimmte Aspekte des Begründungszusammenhangs aus anderen Gründen nicht gänzlich offengelegt werden, da ein Teil immer schon als bekannt vorausgesetzt werden kann.

Neben diesen Überlegungen im Hinblick auf die Auskunftsfähigkeit und Bereitschaft auf Seiten der Befragten, kommt den Forschenden als Interviewer eine bedeutsame Rolle zu. Durch das Zutun der Forschenden werden die Grenzen des Sagbaren ebenfalls eingengt oder erweitert. Aus diesem Grund wird das Gesprächssetting im Folgenden kurz ausgeführt.

Eine gewichtige Rolle spielen hierbei die Ausgestaltung des Interviewleitfadens und die verwendeten Gesprächstechniken. Die geführten Interviews lassen sich der Kategorie des „problemzentrierten Interviews“ zuordnen (Witzel 2000). Diese Form des Interviews zielt auf „eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel 2000, Abs. 1). Sowohl die Erhebung als auch die Auswertung orientieren sich dabei an einem induktiv-deduktivem Wechselspiel (ebd.). Das Vorwissen der Autoren fließt bereits in den Auswahlprozess und die Gestaltung des Leitfadens ein. Die Leitfragen organisieren den thematischen Verlauf des Gesprächs im Vorhinein und interaktionsunspezifisch. Gleichzeitig haben wir im Gespräch durch verschiedene Sprechreize, wie bspw. Nach- und ad-hoc-Fragen, erzählerische Räume eröffnet. Diese Formen des Sprechreizes orientieren sich an dem aus der Konversationsanalyse stammenden Prinzip des „rezipientenspezifischen Zuschnitts von Äußerungen“ (Bergmann 1987/88, S. 40). In unserer Studie haben wir antizipiert, dass wir aufgrund unserer Zugehörigkeit zur Hochschule Luzern – Soziale Arbeit in der Interaktion eher als Co-Experten behandelt werden. Allzu laienhafte (Rück-)Fragen hätten die Erwartungshaltung der Befragten und damit die Situation negativ zu irritieren vermocht. Unsere eigenen Beiträge mussten also entsprechend armiert werden: Einmal

wurde der Leitfaden situativ an den Gesprächsfluss angepasst. Darüber hinaus haben wir mit Frageformulierungen gearbeitet, die auf spezifische Beispiele, konkrete Erlebnisse oder spezifische Abläufe und Verfahren im Wohnheim abstellten, von denen wir auch als Co-Experten keine genaue Kenntnis haben konnten.

Die Eröffnung von Erzählräumen hatte mit Blick auf die spätere Auswertung noch eine weitere Funktion. Obwohl wir mit unserer empirischen Forschung auf die Deutungen, Interpretationen und Bewertungen der Befragten abzielten, sind wir in der Interviewsituation der Empfehlung von Bogner, Littig und Menz (2014, S. 64) gefolgt und haben Bewertungen und Stellungnahmen nicht direkt elizitiert (bspw. in Form von: Wie stehen Sie zu den Regeln?). Auf als Interviewfragen ‚getarnte‘ Forschungsfragen antworten Befragte nicht selten im Aktivitätstypus einer Rechtfertigung. Diese wiederum geben i.d.R. wenig über „handlungspraktische normative Orientierungen“ (ebd.) preis, auf welche die Forschenden mit ihren Fragen eigentlich abzielen. Die potentiell erzählgenerierenden Formen von Sprechreizen haben es uns hingegen ermöglicht, den thematischen Relevanzsetzungen der Befragten zu folgen, ohne dabei die „Problemzentrierung“ in der Interviewsituation als Ganzes aufzugeben (Witzel 2000, Abs. 4). Die Identifikation und Analyse der in den Erzählungen verpackten handlungspraktischen normativen Orientierungen ist wesentlicher Bestandteil der Auswertung und nicht Bestandteil der Interviewsituation.

Auch die im Projekt zum Zuge kommenden Auswertungsverfahren sind durch eine „gegenläufige Bewegung von gleichzeitiger Annäherung und Distanzierung“ an das Material gekennzeichnet (Bergmann 2006, S. 24). Die Grundlage für die Arbeit an den Daten bilden die transkribierten Interviews.¹³ Dabei musste in forschungspraktischer Hinsicht ein Kompromiss zwischen dem Prinzip der Offenheit und den zur Verfügung stehenden Ressourcen gefunden werden, der es erlaubt, für das Forschungsfeld und den Fachdiskurs neuartige Erkenntnisse zu generieren, ohne dabei zentrale Qualitätskriterien qualitativen Forschens preiszugeben.

Die im folgenden beschriebenen Kode-basierten Auswertungsschritte orientieren sich an der Auswertung von „problemzentrierten Interviews“ (Witzel

13 Die Transkription erfolgte forschungspragmatisch nach dem Grundsatz: so detailliert wie für die Interpretation nötig (Bogner, Littig/Menz 2014, S. 42). Das heisst, es wurde vollständig und wortwörtlich transkribiert, so dass auch Satzabbrüche und Neuanfänge enthalten sind, da diese häufig bedeutungstragende Selbstkorrekturen des Sprechenden darstellen. Gleiches gilt für längere Sprechpausen von mehr als einer Sekunde, da diese unter Umständen auf Irritationen oder Denkpausen der Interaktionspartner verweisen. Da die Analyse wesentlich auf den Inhalt des Gesagten abzielte, wurde der Bedeutungsreichtum der lebendig gesprochenen Sprache, also das wie etwas gesagt wird, als Materialverlust hingenommen. Dazu gehören auch etwaige orthografische Glättungen mundartspezifischer Satzkonstruktionen und Helvetismen, die ausserhalb der Sprachgemeinschaft wenig geläufig sind.

2000, Abs. 19ff.), an dem von Meuser und Nagel formulierten Analyseprozess für die Auswertung von Interviewmaterial (1991) als auch an der äusseren und inneren Konzeption unserer Fallstudie.

Das in den Interviews formulierte Expertenwissen wird dabei von uns aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive als im Zuge der Interviewsituation hervorgebrachte Rekonstruktion einer Praxis und damit als Deutungswissen verstanden, und nicht als ein blosses Abbild der Praxis. Diese Rekonstruktion ist aufgrund der wechselseitigen Orientierung der Gesprächsbeteiligten in der Interviewsituation darüber hinaus in Ko-Produktion entstanden. Unsere Rekonstruktionen im Auswertungsprozess wiederum hatten zum Ziel, die Konstruktionsleistungen der Experten im Hinblick auf diejenigen Prinzipien, Regeln und Werte zu erschliessen, welche dem Deutungswissen zu Grunde liegen (Bogner/Littig/Menz 2014, S. 78).

Im ersten Auswertungsschritt wurden Beobachtungen während der Interviewsituation und des Aufenthalts vor Ort schriftlich in Notizen festgehalten und im Autorenteam diskutiert. Diese Beobachtungen können bereits erste wichtige Hinweise für die spätere Analyse liefern (Hirschauer, Hoffmann und Stange 2015).¹⁴ Anschliessend wurde zunächst ein Interview, bei dem nahezu alle vorbereiteten Leitfragen der Reihe nach gestellt werden konnten, ohne den Gesprächsfluss zu stören, Satz für Satz im Team gelesen. Im Zuge dessen wurde der Text sowohl mit Stichworten markiert, die dem Leitfragebogen entstammten (theoriegeleitet), als auch mit weiteren Merkworten, die auf neue thematische Aspekte des Themenspektrums hindeuteten (induktiv) (Witzel 2000, Abs. 19). Als ein Ergebnis dieses Arbeitsschrittes entstand ein Kodierschema, das fallübergreifend auf die anderen Interviews angewendet wurde, um wesentliche Themen, mögliche Schlüsselkategorien und Verbindungen und Bezüge zwischen den Fällen aufdecken zu können (Hirschauer/Heimerl/Hoffmann/Hofmann 2014, S. 18).

Daraufhin wurden die Interviews zwischen den Autoren aufgeteilt und anhand des Schemas kodiert und die Ergebnisse mithilfe von Atlas.ti organisiert. Bei den anschliessenden, gemeinsamen Datensitzungen wurden sowohl die einzelnen Fälle als auch die kodierten Passagen aus den einzelnen Interviews miteinander abgeglichen (und zum Teil mit weiteren Kodes und Notizen versehen). Als nächster Schritt war ursprünglich eine Einzelfallanalyse vorgesehen, bei der eine Falldarstellung von jeder befragten Person in Form von deskriptiven Fallvignetten angefertigt werden sollten, um damit eine fundierte Basis für die späteren Fallvergleiche zu erlangen (Witzel 2000, Abs. 22). Allerdings stach in den Datensitzungen die relative Homogenität der bereits

14 Beispielsweise fielen uns beim Rundgang auf einer Wohngruppe verschiedene Listen und Regeln auf, die gut sichtbar an schwarzen Brettern angepinnt waren. Diese Beobachtung lieferte einen weiteren Hinweis auf die Praxis im Umgang mit Listen und auf die Bedeutung von Schriftlichkeit im Umgang mit Regeln im Wohnheim (vgl. Kapitel 7.12).

aufscheinenden Relevanzstrukturen im Deutungswissen, trotz des teilweise unterschiedlichen thematischen Verlaufs der Interviews, über alle Fälle hinweg ins Auge. Der weitere Auswertungsprozess wurde aufgrund dieser spezifischen Besonderheit der Fälle angepasst und das Material anschliessend vergleichend im Hinblick auf das „Überindividuell-Gemeinsame“ (Meuser/Nagel 1991, S. 452) in den Deutungen der Befragten durchgearbeitet. Ziel war es, Aussagen über „gemeinsam geteilte Wissensbestände, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster“ treffen zu können (ebd. S. 452). Die Ergebnisse dieses Schritts, bei dem die sequenzlogische Ebene der Einzelinterviews verlassen wird, thematisch ähnliche Passagen zusammengetragen und mit Notizen und zusätzlichen Paraphrasen ange-reichert werden, führte zu einer erheblichen Verdichtung der Daten. Dabei wurde darauf geachtet, Unterschiede und Widersprüche aufzudecken, um vor-schnelle Generalisierungen zu vermeiden (Bogner/Littig/Menz 2014, S. 79).

Anschliessend wurden in einer weiteren Datensitzung das mit Hilfe der Ko-dierungen geordnete und dimensionierte Material unter stärkerem Rückgriff auf die theoretischen Konzepte des Fachdiskurses zu zentralen Kategorien entlang des Erkenntnisinteresses gebündelt (ebd.). Die Hauptkategorien wurden im Autorenteam auf Basis des Vorwissens aufgeteilt und im nächsten Schritt wiederum entlang des Materials zu theoriesensiblen Memos weiterverarbeitet. Diese Memos bildeten dann die Grundbausteine für die abschliessende Ergebnisdarstellung und die Kapitelstruktur in der vorliegenden Publikation.

Aus Gründen der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Analysen und Ergebnisse sind in den folgenden Kapiteln immer wieder eine Reihe von Ankerbeispielen eingeflochten. Die von den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern gewährten Einblicke in die Organisationswirklichkeit und das damit entgegengebrachte Vertrauen verlangt nach Vorkehrungen, die den Schutz dieser Organisation und ihres Personals gewährleisten können, ohne dass sie den Blick auf die Praxis zu sehr verzerren. Die in den Interviews und den Dokumenten auftauchenden Begriffen, Wendungen und Sprechweisen sind wesentlicher Bestandteil der gelebten Fachkultur der Institution, ohne ihren Gebrauch wäre eine Darstellung der Ergebnisse kaum möglich. Gleichzeitig würde ihre Verwendung die Organisation leicht identifizierbar machen. Aus diesem Grund wurden für die Publikation in der Einrichtung gebräuchliche Begriffe und Wendungen ‚maskiert‘, ohne dabei ihre kontextuelle Bedeutung zu schmälern. Die in der Institution verwendete Fachsprache entstammt einer Gemengelage aus organisatorischer Geschichte, institutionellem Berufsfeld, pädagogischer Fachkultur und der beruflichen Sozialisation des Personals. Diesen Umstand haben wir uns zu Nutze gemacht. Viele dieser und alternativer Begriffe und Wendungen werden nämlich auch in anderen Institutionen in der Schweiz und allgemein im deutschsprachigen Raum in synonyme Weise verwendet. Damit eine Rückführung auf die Organisation verhindert werden kann oder um den Aufwand zumindest unverhältnismässig zu erschwe-

ren, wurden Begriffe der Fachsprache sinngemäss ausgetauscht und auf diese Weise anonymisiert. Dieses Vorgehen wird exemplarisch am Beispiel des Namens der Organisation und der Bezeichnung der Befragten illustriert.

Bei den Eigennamen der in der Schweiz vom Bundesamt für Justiz geführten Verzeichnis der anerkannten Erziehungseinrichtungen ist eine Häufung von Einrichtungen mit Namen, welche auf die geografische oder lokale Lage, die Funktion der Einrichtung oder die landschaftliche Besonderheit, sowie eine Kombination daraus zu beobachten.¹⁵ Beispiele hierfür sind das ‚Basler Aufnahmeheim‘, ‚Time Out‘, ‚Jugendheim alte Post‘ oder ‚Wohngruppe Sennwald‘. Das Pseudonym ‚Wohnheim Grünblick‘ gewährleistet eine Anonymisierung des untersuchten Wohnheims und verweist gleichzeitig auf diese im Feld übliche Praxis der Namensgebung.

Bei der Bezeichnung der Interviewten wurde ähnlich verfahren. Anstelle der kollegialen Anrede mit Vornamen, die unter den Mitarbeitenden des Wohnheims üblich ist, verwenden wir die bestehend aus Anrede und anonymisiertem Nachnamen zusammengesetzte förmliche Personenbezeichnung, die im Umgang mit den Jugendlichen verwendet wird.¹⁶

15 Das Verzeichnis kann online unter folgender Adresse bezogen werden (letzter Zugriff am 03.08.2018): <https://www.bj.admin.ch/dam/data/bj/sicherheit/smv/dokumentation/heimverzeichnis-d.pdf>

16 Zusätzlich wurden nur männliche Namen vergeben, um eine Rückführung auf die einzige Interviewpartnerin zu verhindern. In der Institution arbeiten mehrheitlich männliche Sozialpädagogen und nur wenige weibliche Fachkräfte. Dieser Umstand wurde beim Sample berücksichtigt. Genderbezogene Aspekte in der Arbeit mit den männlichen Jugendlichen wurden in dem Interview mit der Sozialpädagogin von ihr thematisiert. Da sie ansonsten aber kaum im Material auftauchen und nicht im Fokus stehen, wurden Genderthematiken nicht eigens aufgegriffen.

7 Empirischer Teil

7.1 Das Wohnheim Grünblick

Bei dem untersuchten Wohnheim Grünblick handelt es sich um eine vom Bundesamt für Justiz anerkannte Institution der stationären Jugendhilfe mittlerer Grösse, die strafrechtliche oder zivilrechtliche Massnahmen im Bereich der Jugendhilfe umsetzt und bereits auf eine langjährige Tradition zurückblicken kann. Grünblick nimmt gegenwärtig verhaltensauffällige männliche Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 14-20 Jahren stationär in verschiedenen Wohngruppen auf. Als rechtliche Grundlage für die Aufnahme bedarf es einer Einweisungsverfügung, ausgesprochen entweder durch eine jugendstrafrechtliche (Jugendanwaltenschaft oder Jugendgericht) oder aber eine zivilrechtliche Behörde (Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde oder einer Fachstelle der ambulanten Jugend- und Sozialhilfe).

Bereits in die von der Organisation festgelegten Aufnahmebestimmungen sind zwei für Grünblick zentrale sozialpädagogisch konzeptionelle Arbeitsweisen eingeschrieben. Der Gruppenkontext und das Zusammenleben in einer Gruppe, auf den wir bei der weiteren Analyse noch genauer eingehen werden, sowie die Hinzunahme von für die Jugendlichen bedeutsamen Personen aus unterschiedlichen Bezugssystemen, die in dieser Studie allerdings nur ganz am Rande eine Rolle spielt. Aufgenommen werden männliche Jugendliche, sofern sie in einem offenen Rahmen in eine Wohngruppe integrierbar sind. Dafür müssen sie zunächst einmal eine minimale Motivation für ihren Aufenthalt äussern und genügende Deutschkenntnisse mitbringen. Jugendliche, die akute und schwerwiegende Alkohol-, Drogen- oder Medikamentensucht, eine psychotische Symptomatik oder eine akute Suizidalität aufweisen, können hingegen genauso wenig aufgenommen werden wie Jugendliche mit einer geistigen und/oder körperlichen Behinderung. Aufgrund der pädagogischen Konzeption im Wohnheim Grünblick müssen darüber hinaus die Erziehungsberechtigten sowie eine zuständige Person aus der einweisenden Behörde und ggf. weitere zentrale Bezugspersonen ihre Bereitschaft erklären, an für den Jugendlichen bei der Aufnahme individuell festgelegten Zielen mitzuarbeiten.

Für die Zuordnung in die unterschiedlichen Wohngruppen spielen dann in erste Linie die schulische und berufliche Vorbildung sowie die Zuweisungsgründe eine Rolle. Im Wohnheim Grünblick werden Jugendliche, welche die obligatorische Schulpflicht noch nicht abgeschlossen haben, solche, die eine Ausbildung anstreben oder bereits eine begonnen haben und Jugendliche, die ‚besonders verhaltensauffällig‘ sind und bei denen zunächst eine mehrmonatige Abklärung erfolgt, in jeweils einer eigenen Wohngruppe mit bis zu acht Plätzen zusammengenommen. Das Alter der Jugendlichen spielt hingegen eine

untergeordnete Rolle bei der Zuteilung in eine Wohngruppe. Die Wohngruppen werden jeweils von einer sozialpädagogischen Fachkraft geleitet, die sowohl für das Team aus Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen als auch für die Jugendlichen verantwortlich ist. Jedem Jugendlichen wird ferner ein Sozialpädagoge bzw. eine Sozialpädagogin als eine für ihn zuständige Bezugsperson (ZBP) zugeteilt. Die Bezugspersonen sind ebenfalls mit der aktenmässigen Fallführung betraut. Zusammen mit dem sozialpädagogisch ausgebildeten Wohngruppenteam sollen die Bezugspersonen die Jugendlichen sowohl bei Gruppenprozessen als auch in der Bewältigung von Krisen unterstützen und begleiten. Der Unterstützung bei der Bewältigung von Krisen wird gemäss sozialpädagogischem Konzept ein besonderes Augenmerk gewidmet. Es geht aus der Perspektive des Heims darum, den Jugendlichen einen festen Rahmen während einer Krise zu bieten und durch eine aktive Auseinandersetzung in konstruktiver Weise Entwicklungschancen freizusetzen.

Für alle Jugendlichen, unabhängig in welcher sozialpädagogischen Wohngruppe sie untergebracht sind, werden zu Beginn individuelle Entwicklungsziele und Förderpläne erstellt. Während des Aufenthalts finden in regelmässigem Turnus Überprüfungsgespräche statt, bei denen der Grad der Zielerreichung besprochen und ggf. neue Ziele vereinbart werden. An diesen Gesprächen nehmen neben dem Jugendlichen sowohl die zuständige Bezugsperson als auch Lehrpersonen aus Schule und Ausbildung, die Abteilungsleitung und die Erziehungsberechtigten teil. Ein weiterer fester Bestandteil im Heim bilden die tagesstrukturellen Angebote auf dem Areal und bei kooperierenden Betrieben in der näheren Umgebung. Dazu gehören ein Schulbetrieb, eigene Werkräume und Angebote im Sport- und Freizeitbereich.

7.2 Die Regelwerke des Wohnheims

Bei der Einrichtung Grünblick handelt es sich zunächst einmal sowohl juristisch gesehen als auch dem eigenen Selbstverständnis nach um eine offene Einrichtung. Die einzelnen Gebäude verfügen über keine gesonderten baulichen Vorrichtungen der Ein- oder Ausschliessung oder andere Sicherungsvorkehrungen (wie zum Beispiel Kameraüberwachung oder Bewegungssensoren). Das Areal ist geradezu idyllisch inmitten von Wiesen gelegen. Dennoch verfügt das Wohnheim über eine Reihe von Massnahmen, welche die Sicherstellung der Anwesenheit in der Einrichtung gewährleisten sollen.

Das wesentliche Bezugssystem im Erziehungsheim für die Kontrolle der An- und Abwesenheiten, für die Gestaltung des Zusammenlebens und für die pädagogische Arbeit mit den männlichen Jugendlichen bildet das pädagogisch-konzeptionelle Modell des Wohnheims. Das in der Einrichtung historisch gewachsene Modell findet seinen Niederschlag in mehreren schriftlichen Unter-

lagen. Dazu gehören in erster Linie die sogenannten Basisverhaltensregeln, der praktizierte Stufenplan, eine Hausordnung und die Tages- und Wochenstruktur. Letztere ist auf die verschiedenen Wohngruppen hin angepasst. Die Unterlagen werden den Jugendlichen neben dem Stufenplan und den Basisverhaltensregeln bereits im obligatorischen Vorgespräch und dann erneut am ersten Tag ihres Aufenthalts ausgehändigt. Auch wir haben bei unserem ersten Gespräch im Grünblick eine Mappe mit den genannten Unterlagen erhalten. Ihre Lektüre offenbart, dass viele Lebensbereiche, darunter auch die An- und Abwesenheiten der Jugendlichen im Wohnheim, zumindest aus der Perspektive eines Aussenstehenden, in hohem Masse reglementiert sind. Diese Einschätzung wird jedoch auch von den interviewten Mitarbeitenden geteilt:

Herr Klemm: Wir sind hier in einem sehr starken Regelwerk, wir sind ein Justizheim, in einem Kinderheim oder so wäre das etwas anderes (Z. 206-207).

Für die weitere Analyse lohnt es sich zunächst, die Unterscheidung von offenen und geschlossenen Settings etwas genauer zu betrachten. Hierzu greifen wir auf die deutschsprachige Debatte um geschlossene Unterbringungen, die vor allem im sozialpädagogischen Fachdiskurs geführt wird, zurück. Die Debatte hat gezeigt, dass aus einer analytischen Perspektive auf die Praxis eine eindeutige Unterscheidung zwischen offenen und geschlossenen Unterbringungsformen oftmals schwierig ist: „so wenig es die Heimerziehung gibt, so wenig gibt es auch die geschlossene Unterbringung“ (Thiersch 1994, S. 227, zitiert nach Koch/Kessl 2012, S. 10). Auch Hanna Permien beobachtet in einer mehrjährigen Studie eine Annäherung von offenen und geschlossenen Unterbringungsformen in den von ihr untersuchten Einrichtungen:

So findet sich in allen Settings, wenn auch in unterschiedlichen Mischungsverhältnissen, ein intensives Beziehungsangebot, kombiniert mit stark strukturierten Tagesabläufen und auf Verhaltensmodifikation ausgerichteten Konzepten. Weiter gibt es überall Stufenpläne, die u.a. den Einsatz unmittelbarer Konsequenzen auf Fehl- wie auf erwünschtes Verhalten vorsehen, sowie Sozialtrainings für die Jugendlichen, Elemente von Erlebnispädagogik oder auch Berufspraktika außerhalb der Einrichtung. (Permien 2010, S. 9)

In der Praxis von Einrichtungen mit geschlossener Unterbringung hat Hoops (2004, S. 22) eine ganze Bandbreite an Instrumenten und Massnahmen in den untersuchten Heimen feststellen können, die sich wie folgt unterscheiden:

- Die bauliche Ausstattung: Die Spannweite der baulichen Sicherheitsvorkehrungen und Technologien.
- Variationsbreite im Hinblick auf die Dauer der ersten Phase der absoluten Geschlossenheit ohne Ausgang, Telefonkontakte und Besuch.
- Die Heimregeln und der Grad der Reglementierung von Verhaltensweisen und der Strukturierung des Alltags.

- Angebote im Bereich der Erlebnispädagogik oder in Form von Anti-Gewalttrainings.
- Die angestrebte Verweildauer (von drei Monaten bis hin zu anderthalb Jahren).
- Der Umgang mit Entweichungen (Bandreite zwischen Einschliessungen über Nacht bis hin zum Verzicht auf Einschlüsse).
- Unterschiedliche Praxen von Auszeiten (Isolierraum, Time-Out-Room, Chill-Out-Room).

Das Fehlen von genuin geschlossenen Bestandteilen (Einschlüssen) im Wohnheim Grünblick weist die Einrichtung als ein offenes Setting aus. Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass „Geschlossenheit an sich [...] kein pädagogisches Konzept [ist], sondern erst einmal eine bauliche Gegebenheit“ (Pankofer 1997 S. 53, zitiert nach Oelkers et al. 2015, S. 4). Vergleicht man die Liste mit den Instrumenten und Massnahmen, die im Wohnheim Grünblick praktiziert werden, dann fällt auf, dass mit Ausnahme der baulichen Gegebenheiten, Einschlüssen in Zimmern oder eigens vorgesehenen Auszeiträumen, alle anderen der aufgeführten Instrumente und Massnahmen in einer Variante auch in der von uns untersuchten Einrichtung in Gebrauch sind.

Folglich sind die Jugendlichen keineswegs frei in ihrem Bewegungs- und Handlungsspielraum. Sie werden zwar nicht durch Einschluss am Verlassen des Wohnheims gehindert, jedoch haben ein Entweichen (auf ‚Kurve gehen‘) sowie auch ein unerlaubtes Fernbleiben am durch den Tages- und Wochenplan vorgezeichneten Aufenthaltsort Sanktionen zur Folge.

7.3 Stufenplan

Ein wesentlicher Anreiz für die Jugendlichen, sich an die Regeln zu halten, bietet aus Sicht der Mitarbeitenden der im Wohnheim praktizierte Stufenplan. Dieser gewährt mit jeder erreichten Stufe mehr Freiheiten in Bezug auf die Freizeitgestaltung (Besuche), Kommunikationsmöglichkeiten mit der Aussenwelt (Mobiltelefon) und das erlaubte Fernbleiben am Abend, an den Wochenenden oder einen Urlaub. Der Stufenplan des Wohnheims Grünblick ist vergleichbar mit Phasen-, Verstärker- oder Stufenplänen aus anderen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. u.a. Koch/Kessl 2012, S. 14f., Engelbracht 2015, S. 63ff., Schwabe/Thimm 2018, S. 344ff.). Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Stufenplänen in Deutschland wird in erster Linie im Lichte der kontroversen Debatte um geschlossene Unterbringung geführt. Dies gilt es bei der folgenden Beschäftigung mit dem Stufenplan im Wohnheim zu berücksichtigen, da Stufenpläne in dem wissenschaftlichen Diskurs in der Kritik stehen (Kessl/Lorenz 2015). Stufenpläne stellen beispielsweise nach Ansicht von Engelbracht eine „methodische Form von strukturellem Zwang“ dar

(2015, S. 51) und werden von der Mehrzahl der Diskursteilnehmenden in der Debatte über Jugendhilfe im deutschsprachigen Raum abgelehnt (Schwabe/Thimm 2018, S. 344). Ungeachtet der Kritik an ihnen, sind gemäss Oelkers et al. (2013, S. 168) Stufenpläne dennoch in nahezu allen geschlossenen Einrichtungen in Gebrauch. Auch Schwabe und Thimm halten fest, dass Punkte- und Stufenpläne allgemein in vielen Einrichtungen der Heimerziehung weiterhin „als Strukturierungshilfen für den Alltag genutzt“ werden (2018, S. 344). Im Folgenden steht die Frage im Vordergrund, welchen Nutzen und welche Wirkungen die Fachkräfte in ihrem Arbeitsalltag dem verhaltenstherapeutischen Instrument des Stufenplans beimessen.

Der Stufenplan im Wohnheim Grünblick enthält zusätzlich zur Startstufe zu Beginn des Aufenthalts und drei basalen, zeitlich aufeinander aufbauenden Stufen, drei weitere Stufen (‚Halt‘, ‚Bewährung‘, ‚Time-Out‘), in die Jugendliche im Falle eines Vergehens und je nach Schwere versetzt werden, wenn sie dem erwünschten Verhalten zuwiderhandeln. Die einzelnen Stufen sind im Hinblick auf ihre Voraussetzungen, Dauer, Erfüllungsgrade, Rechte und Pflichten eingehend beschrieben. Die Voraussetzungen für das Erreichen der nächst höheren Stufe steigen dabei kontinuierlich an. Der Stufenplan bildet sowohl für das Personal als auch für die Jugendlichen einen zentralen Bezugspunkt im Regelwerk, da ein nicht unerheblicher Bereich von Privilegien aber auch Pflichten oftmals auch über die jeweilige Stufe geregelt und verhandelt wird.

In der ersten Stufe sind kein individueller Ausgang, kein Aufenthalt zu Hause, kein Urlaub und keine externen Freizeitaktivitäten erlaubt, sofern diese nicht zusammen mit der Gruppe erfolgen. In den weiteren Stufen steigen die Freiräume, in denen ein Jugendlicher nicht unter Aufsicht steht, kontinuierlich an. Diese reichen von einem freien Nachmittag über Wochenendaufenthalte zu Hause bis zur Möglichkeit, Urlaub zu beziehen. Sobald Jugendliche mehrmals gegen die Regeln der Hausordnung oder gegen die Basisverhaltensregeln im Wohnheim verstossen, werden sie je nach Beurteilung der Schwere des Vergehens vorübergehend in eine Stufe versetzt, in denen besondere Aufenthaltsregeln gelten. Im Wesentlichen zielen diese darauf ab, die in der erreichten Stufe bereits gesicherten Privilegien für eine begrenzte Dauer wieder zu entziehen. In die Halt Stufe wird ein Jugendlicher unmittelbar im Anschluss an eine schwere Regelverletzung versetzt. Sie dauert ein paar Tage und endet mit einer Sitzung, in der unter Beteiligung der Wohngruppe über das weitere Vorgehen entschieden wird. Je nach Bewertung des Verhaltens, beim Vorfall und während des Halts, darf der Jugendliche entweder in seine bereits erreichte Stufe zurückkehren oder er wird in eine Bewährungsstufe versetzt, die mindestens eine Woche dauert. Ein Verstoß gegen die Basisverhaltensregeln des Heims, wie beispielsweise Drogenkonsum, zieht zumeist eine Bewährungsstufe nach sich. Hält sich ein Jugendlicher auch während einer Halt- oder Bewährungsstufe in gravierende Weise nicht an die Regeln, wird er in der Regel

in ein Time-Out versetzt, dass zumindest zwei Wochen dauert. Auf eine Time-Out-Stufe folgt wiederum eine Bewährungsstufe. Bei positiver Evaluation ihres Verhaltens durch die Fachkräfte und durch die Wohngruppe können Jugendliche anschliessend wieder in ihre ursprüngliche Stufe zurückkehren.

Das pädagogische Konzept fusst auf dem Stufenplan und dieser koppelt die Reglementierung der Freiheitsgrade an die Verhaltensentwicklung der Jugendlichen. Obwohl es sich beim Wohnheim Grünblick um ein offenes Setting handelt, bedienen sie sich in der konkreten Ausgestaltung der Reglemente, ihrem pädagogischen Konzept und im pädagogischen Alltag Massnahmen, welche die Jugendlichen vor allem zu Beginn ihres Aufenthalts und in den verordneten Rückstufungen in ihrem Handlungs- und Bewegungsspielraum z.T. stark einschränken. Stufenpläne sind nach Ansicht von Schwabe und Thimm als ein Machtmittel in den Händen der Mitarbeitenden anzusehen, das auf einem Machtungleichgewicht zwischen Fachkräften und Klientel beruht und gegen das aus fachlicher Sicht erst einmal nichts einzuwenden sei (2018, S. 347). Es lassen sich, so die Autoren weiter, in der Praxis der Heimerziehung unterschiedliche Reaktionsweisen von Jugendlichen beobachten. Sie können sich entweder darauf einlassen, die Fachkräfte können aus ihrer Sicht dann gut mit ihnen arbeiten. Allerdings können sich die Jugendlichen auch herausgefordert fühlen, die Machtmittel zu unterwandern oder mehr oder weniger offen dagegen zu rebellieren. Auch können Jugendliche, die im Heimkontext angepasst sind, im Anschluss an die Heimunterbringung umso heftiger gegen die mit dem Heim assoziierten gewünschten Verhaltensweisen rebellieren (ebd.).¹⁷ Da wir in unserer Studie die Jugendlichen nicht befragt haben, können wir keine Aussagen über Reaktionsweisen der Jugendlichen im Grünblick machen. Dennoch finden sich Aussagen von den Mitarbeitenden hinsichtlich der verschiedenen Reaktionen der Jugendlichen, die uns später im Text immer wieder begegnen werden.

Der im Wohnheim Grünblick praktizierte Stufenplan ist so konzipiert, dass er erwünschtes Verhalten unterstützen soll und unerwünschtes Verhalten sanktioniert. Er ist in dieser Eigenschaft als Verstärkerplan entworfen. Das Einhalten eines von Seiten des Wohnheims definierten und gewünschten Verhaltens und das Erreichen von individuell festgelegten, kleinschrittigen Zielen führt nach einer bestimmten Zeit der Bewährung auf einer Stufe zu einem Stufenanstieg. Da die jeweils nächsthöhere Stufe mit Privilegien ausgestattet ist, soll

17 Schwabe und Thimm haben unterschiedliche Umgangsweisen von Jugendlichen mit Stufenplänen herausgearbeitet. Es gibt diejenigen, die sich darauf einlassen und „(Selbst-)Kontrollgewinne und damit auch Selbstwirksamkeit erleben“ (2018, S. 349). Jugendliche, die berechnend auf ihre Einstufung schauen und sich je nach Situation anpassen oder Regeln überschreiten. Daneben Jugendliche, die sich so gut es geht verweigern und dabei aber „ihre ‚Würde‘ bewahren“ (ebd.) oder solche, die nicht mit dem System klarkommen und ihm entweichen (ebd.). Und schliesslich diejenigen, die sich nur scheinbar anpassen (ebd.,S. 347) (vgl. hierzu Kapitel 7.13.4).

das Erreichen dieser einen Anreiz für die Jugendlichen darstellen. Damit diese sich stetig an den Verhaltensregeln orientieren, führt ein Zuwiderhandeln, wie bereits weiter oben geschildert, i.d.R. zu einem zeitweiligen Verlust der bereits erworbenen Privilegien durch temporäre Rückstufung. Auf diese Weise soll eine dauerhafte Verhaltensänderung bewirkt werden (vgl. hierfür auch: Koch/Kessl 2012, S. 14). Dieses intendierte Wirkungsziel greift aus Sicht der befragten pädagogischen Fachkräfte in der Regel gut, wie der folgende exemplarische Ausschnitt deutlich macht:

Herr Lauf: Und spannend ist, dass wirklich, dass wenn dann Jugendliche ein Jahr, zwei, bei uns sind, in dem Stufenplan aufsteigen oder wirklich umsteigen, sage ich auch, dass sie dann wirklich auch ganz an einem anderen Ort stehen nachher (Z. 377-380).

Herr Maurer beurteilt das Erreichen der dritten und höchsten Stufe im Wohnheim an sich als ein „riesen Privileg“ für einen Jugendlichen:

Herr Maurer: Das absolute Nonplusultra ist sozusagen die Stufe 3. Es ist für sehr viele Jugendliche, es ist wirklich ein riesen Privileg. Der Anreiz, denke ich, ist, (3) von diesem Modell (1) das eine ist, umso höher man kommt, umso einen besseren Eindruck hinterlässt man auch so. Also ich denke es ist sicher kein Kompliment, wenn man irgendwie, ich sage jetzt mal nur in der Stufe 1 ist, obwohl das ja auch eine gewisse Berechtigung hat. Bei Jugendlichen, die wirklich so darauf aus sind, in der Stufe zu steigen, mit denen kann man sehr gut arbeiten (Z. 297-303).

Das hierarchisch aufgebaute Stufensystem stellt aus Perspektive der Befragten ein probates Mittel dar, anhand dessen der Entwicklungs- und Veränderungsprozess eines Jugendlichen individuell bemessen wird. Das Erreichen einer höheren Stufe bedeutet für die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im Alltag, dass sie sehr gut mit den Jugendlichen arbeiten können. Das Stufensystem ist aber zugleich eine Schablone und Kontrastfolie, die es ermöglicht, die Jugendlichen einzuordnen und untereinander zu vergleichen. Es erlaubt mit anderen Worten eine an das pädagogischen Konzept des Wohnheims geknüpfte Kategorisierung der Jugendlichen.¹⁸ Die Stufen im Stufensystem sind mit

18 Die ethnomethodologische Kategorisierungsanalyse untersucht Alltags- und institutionen- gebundene Praktiken der Kategorisierung. Die Kategorisierung von Personen beispielsweise ist ein wesentlicher Eckpfeiler unseres Alltagshandelns. In diesem Zusammenhang weist Bergmann darauf hin, dass wir „im Alltag fortwährend damit befasst sind, andere Handelnde mit personalen Kategorien zu belegen, und dass natürlich auch wir selbst unablässig von unseren Mitmenschen kategorial typisiert und eingestuft werden. Es gibt keine Möglichkeit, diesen kategorialen Zuordnungen zu entgehen; in ihnen wird kulturelles Wissen aktualisiert – Wissen, das den Handelnden dazu dient, Sachverhalte und Ereignisse zu interpretieren und sich sinnhaft anzueignen. Kategorien sind gewissermassen Ankerpunkte des Alltagswissens, an denen auch normative Erwartungen angedockt sind. Ihre Analyse eröffnet deshalb auch Einblicke in die moralische

Personenkategorien gekoppelt, an die wiederum bestimmte Zuschreibungen, typische Eigenschaften und Verhaltenserwartungen geknüpft sind (Bergmann 2010, S. 162).¹⁹ Mit dem Erreichen einer höheren Stufe steigt aus Sicht der Befragten der Eindruck, den ein Jugendlicher hinterlässt, wohingegen das Verbleiben in einer niedrigen Stufe, ihrer Einschätzung nach, eher mit einem Makel behaftet ist.

Der Stufenplan fungiert im Wohnheim als eine spezifische Technik der Grenzbearbeitung. Je nach Stufe sind unterschiedliche Grenzverläufe zwischen Möglichem und Unmöglichem festgeschrieben. Die in die jeweiligen Stufen eingeschriebenen Berechtigungen und Pflichten ermöglichen und rechtfertigen bestimmte Formen der Grenzsetzung und gewähren darüber hinaus Freiheitsgrade bzw. Grenzöffnungen. Die damit verbundenen Aushandlungsprozesse zwischen pädagogischen Fachkräften und den Jugendlichen sind Orte der Grenzbearbeitung, in denen die Voraussetzungen und Bedingungen für einen Stufenanstieg oder eine Versetzung in eine der Sonderstufen verhandelt werden:

Herr Maurer: Also ich habe gerade gestern wieder ein Gespräch gehabt, wo ein Jugendlicher zu mir kam und fand: Sie Herr Maurer, ich möchte in die Stufe 3. Und dann fand ich, ja hast du das und das und das erledigt? Dann können wir dann weiter darüber reden (Z. 303-306).

Nicht zuletzt stellt der Stufenplan ein Instrument bereit, mit dem der pädagogische Erfolg oder Misserfolg der Organisation in der Arbeit mit den Jugendlichen messbar und ausweisbar wird.

Schwabe und Thimm beschreiben die Festlegung von Freiheits- und Bewegungsspielräumen, die graduell erweitert und wieder reduziert werden können, als charakteristisch für Stufenpläne (2018, S. 345). Auch die Verknüpfung und Begründung des Stufenplans mit der Hoffnung auf eine Verhaltensmodifikation, bei der gewünschtes Verhalten nach und nach ‚verstärkt‘ auftritt und unerwünschtes mit der Zeit ausbleibt, ist eine weit verbreitete Ansicht unter MitarbeiterInnen in der Heimerziehung (S. 346). Demgegenüber wenden die Autoren ein, dass hierbei wesentliche theoretische Prämissen der Verhaltensmodifikation ausser Acht gelassen werden: Um eine begründete Verknüpfung von Verhaltensweisen und ‚Verstärkern‘ nachweisen zu können, müsste zunächst eine „genaue Bestandsaufnahme der erwünschten und unerwünschten Verhaltensweisen“ erfolgen (ebd.). Sofern auf dieser Basis eine Veränderung festgestellt wird, müsste weiterhin geklärt werden, welche ‚Verstärker‘ diese Verän-

Ordnung, auf die sich die Interagierenden wie selbstverständlich einlassen und wechselseitig verpflichten“ (2010, S. 160).

19 Das normativ aufgeladene Wissen, das in den Stufenplan auf jeder Stufenkategorie eingelassen ist, erzeugt „auch Erwartungen im Hinblick auf die typischen Aktivitäten, Motive und Eigenarten desjenigen, der in einer bestimmten Kategorie wahrgenommen wird“ (Bergmann 2010, S. 162).

derung herbeigeführt haben. Jugendliche erleben nämlich, je nach individuellen Vorlieben, verschiedene Dinge als Belohnungen. Während die einen das Erreichen von Freiheitsspielräumen bevorzugen, ist anderen eine bestimmte Form der Zuwendung wichtiger (S. 346). Schwabe und Thimm argumentieren daher, dass die zugeschriebene Wirkung von Stufen- und auch Punktesystemen selten aufgrund ihrer ‚Verstärkerfunktion‘ zu Stande kommt, sondern aufgrund anderer Wirkfaktoren, die allerdings in der Praxis selten hinterfragt werden (S. 347). Von den von Schwabe und Thimm aufgeführten Wirkfaktoren ist vor allem der erste in dem von uns untersuchten Wohnheim prominent vertreten. Demnach spielen Stufenpläne insofern eine wichtige Rolle bei der Gestaltung des Alltags, als dass die dort formulierten Verhaltensanforderungen, Regeln und Privilegien für alle transparent festgeschrieben sind. Damit wird der Anspruch und die Erwartung verbunden, dass alle Beteiligten dies eindeutig wissen können. Ein zweiter Wirkfaktor stellt die an den Stufenplan geknüpfte Kategorisierung der Jugendlichen dar. Die Kategorien erlauben einen Vergleich der Jugendlichen untereinander sowie eine Einschätzung von pädagogischem Erfolg, Misserfolg und einer individuellen Entwicklung. Drittens wirkt der Stufenplan als eine Technik der Grenzbearbeitung, da er u.a. immer wieder Anlass zu Aushandlungsprozessen gibt, die von den Fachkräften als positiv angesehen werden.

7.4 Die ankommenden Jugendlichen aus Sicht des pädagogischen Personals

Wenn wir nun den Blick auf die im Grünblick ankommenden Jugendlichen richten, fällt zunächst auf, dass die Zuschreibungen, mit denen die Befragten die in die Institution eintretenden Jugendlichen belegen, in einem Entsprechungsverhältnis zu den zentralen Charakteristika der Institution stehen. Die Jugendlichen werden dabei in einer spezifischen Art und Weise porträtiert, die einer verbreiteten Annahme entspricht, dass nämlich „(...) Kinder und Jugendliche im Heim diejenigen Strategien zur Durchsetzung ihrer Geltungsansprüche weiterverfolgen, die sie auch in der vorangegangenen Zeit zum Einsatz gebracht hatten und die vom sozialen Umfeld als problematisch eingestuft worden waren“ (Böhm 2017, S. 191).

Herr Lauf: Wir haben sehr viele eingewiesene Jugendliche, die natürlich gerade mit dem Einhalten von Regeln und mit dem Umsetzen von Sanktionen grosse Probleme gehabt haben vorher (Z. 6-8).

Herr Maurer: (...), das heisst wir haben effektiv Jugendliche hier, die oftmals keine Grenzen erfahren hatten, die das auch massiv suchen (Z. 31-32). (...)

Weil jeder Jugendliche hat vielfach auch seine Muster und seine Handlungsstrategien, wie er mit Konflikten umgeht (Z. 378-379).

Herr Gabriel: Die Jugendlichen kommen zu uns und sind meistens völlig losgelöst von Regeln und Sanktionen, sie haben zu Hause gemacht was sie wollten, es hat teilweise zu Hause auch eine Hierarchieumkehr gegeben. Und die Eltern auch gar keine Möglichkeit mehr hatten, um den Jugendlichen diese Grenzen zu setzen (Z. 8-13).

Herr Sanders: Es sind Jugendliche, die sehr orientierungslos und verloren sind (Z. 753-754).

Die Jugendlichen werden als weitgehend desorganisiert, orientierungslos und schwierig beschrieben, losgelöst von gesellschaftlichen und familiären Normalitätserwartungen. Sie kommen mit erlernten, inadäquaten Mustern zur Konfliktlösung in die Institution, suchen dort aber letztlich Orientierung, Grenzen und Halt. Aus Sicht der Befragten liefert die Institution nun insbesondere durch das umfassende Regelwerk und die klaren Strukturen die passenden Antworten auf diese Suchbewegung der Jugendlichen.

Herr Maurer: Viele haben einen verschobenen Tag-Nacht-Rhythmus, die halt den Tag zur Nacht gemacht haben und umgekehrt, und das kann sich dann hier wieder einpendeln (Z. 93-95) (...) Also die Jugendlichen schätzen das auch wenn man ihnen Grenzen setzt und ihnen sagt, hey guck mal, in diese Richtung musst du jetzt gehen (Z. 49-51).

Herr Sanders: Es ist für viele zwar streng, aber es gibt ihnen einfach, es gibt ihnen wirklich den richtigen Halt (Z. 776-777).

Herr Gabriel: Und ich glaube ganz fest, dass sie das auch brauchen, die klare Struktur und die klaren Regeln, die wir einfordern von ihnen und halt auch stark sanktionieren (Z. 603-604).

Das Verhältnis zwischen dem institutionellen Setting und den Bedürfnissen der Jugendlichen lässt sich aus der Sicht der Befragten mithin als ein komplementäres beschreiben: die Jugendlichen sind schwierig, suchen und brauchen Orientierung, Halt, verbindliche Regeln und Grenzen, finden diese in der Institution und wissen das mehrheitlich auch sehr zu schätzen.

Durch die Charakterisierung der Jugendlichen in der beschriebenen Art und Weise ziehen die Befragten symbolische Grenzen (vgl. Kapitel 3), d.h. sie wählen Beschreibungen, die verdeutlichen, dass die Jugendlichen mit ihren Verhaltensweisen ausserhalb hegemonialer Normalitätswürfe stehen. Dabei scheinen sie den Jugendlichen zu unterstellen, dass diese das auch so sehen, für sich selbst also eine neue, anerkennungsfähigere Normalität entwickeln möchten. Denn schliesslich suchen sie ja aus Sicht der Mitarbeitenden klare Grenzen, Regeln und Sanktionen. Hier zeigt sich eine Gefahr, auf die Behnisch (2006) hinweist und die sich einer (tendenziellen) Engführung von Erziehung

auf Grenzen und Grenzsetzung verdankt. So kann dann nämlich „(...) nahezu jede Entäusserung eines Kindes als ‚Grenzsuche‘ missgedeutet werden und als Verdacht, es wolle seine Grenzen austesten“ (ebd., S. 252).

7.5 Die Reglementierung des Alltags: Hausordnung und Tages- und Wochenpläne

Es macht nun Sinn, die Ordnungen des Heims näher in Augenschein zu nehmen, da sich diese durchaus als eine Antwort auf das eben skizzierte Adressantenbild interpretieren lassen.

Beim Lesen der Hausordnung wird klar, dass, obwohl es sich beim Wohnheim um ein offenes Setting handelt, es den Jugendlichen ausserhalb der Teilnahme an Unterricht und Ausbildungswerkstätten keineswegs freigestellt ist, über ihre (Frei-)Zeit und ihren Aufenthaltsort selbst zu bestimmen. Die Bestimmungen zur An- und Abwesenheit nehmen in der mehrere Seiten umfassenden Hausordnung einen prominenten Platz ein und sind dort detailliert beschrieben. Der Aufenthaltsort und damit die Bewegungsfreiheit der Jugendlichen werden beinahe zu jedem Zeitpunkt ihrer Verweildauer im Wohnheim reglementiert. In der Regel bedeutet dies auch, dass ein Verlassen der Wohngruppe bei der diensthabenden Betreuungsperson angemeldet werden muss. Im Einzelnen sind folgende Fälle in der Hausordnung erfasst und ein spezifisches Vorgehen für diese festgelegt:

- Das Verlassen oder Betreten der eigenen Wohngruppe
- Der Besuch einer anderen Wohngruppe
- Pausen und Rauchen erfolgen an den dafür vorgesehenen Plätzen auf dem Areal
- Die Benutzung von Freizeiträumen
- Der Ausgang erfolgt erst nach Erledigung aller zugeteilten Aufgaben und nur dann, wenn keine Gruppenaktivität stattfindet
- Genaue Reglementierung bei Arztterminen ausserhalb des Wohnheims
- Genaue Reglementierung des Verhaltens und Aufenthalts bei Krankheit
- Ferien sind zwei Wochen zuvor per Antrag anzumelden

Diese Regeln gelten für alle Jugendlichen während ihres Aufenthalts. Sie sind aber auch für die SozialpädagogInnen verbindlich, da schliesslich sie es sind, die die Einhaltung der Regeln überwachen und durchsetzen müssen. Wenn wir uns noch einmal das am Eingang des Kapitels 7.2 angeführte Zitat von Herrn Klemm vor Augen führen („Wir sind hier in einem sehr starken Regelwerk, wir sind ein Justizheim“), dann bezieht sich das Personalpronomen ‚wir‘ nicht nur auf die Jugendlichen, sondern auf das Wohnheim als Ganzes und damit auch auf die in der Organisation tätigen Mitarbeitenden. Die befragten Sozial-

pädagogInnen sind sich einhellig im Klaren darüber, dass sie für die Einhaltung der Regeln verantwortlich sind. Herr Gabriel bringt die Verbindlichkeit der geltenden Regeln, auch für die Mitarbeitenden selbst, folgendermassen auf den Punkt:

Herr Gabriel: Wir müssen uns ja schlussendlich auch an die Regeln halten, an die sich die Jugendlichen halten müssen (Z. 307-309).

Einen wichtigen Aspekt des Zusammenlebens in der Einrichtung, den die Mitarbeitenden durchsetzen, ist die Tages- und Wochenstruktur auf den einzelnen Wohngruppen. Aufgrund der Tages- und Wochenpläne wird der jeweilige Aufenthaltsort der Jugendlichen wesentlich vorgezeichnet. Aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte ermöglicht die Reglementierung der An- und Abwesenheiten zugleich das Einüben und Einhalten eines strukturierten Tagesablaufs. Dabei ist ein Arbeits- bzw. Schultag folgendermassen aufgebaut. Die mit einem * gekennzeichneten Punkte sind abhängig von der jeweiligen Stufe im Stufenmodell, in der sich der Jugendliche befindet:

06:30 – 07:15	Eigenständiges Aufstehen und Frühstück einnehmen
07:30 – 11:45	Arbeit in Betrieben / 08:00 – 11:45 Schule oder Werkunterricht
12:00 – 13:00	Gemeinsames Mittagessen in den Wohngruppen, Erledigung von Diensten*
13:00 – 17:30	Arbeit in Betrieben oder ab 13:30 Werkunterricht oder 13:00 – 15:00 Schule (danach Hausaufgaben, anschliessend frei verfügbare Zeit*)
18:00	Gemeinsames Abendessen in den Wohngruppen
19:00	Abendprogramm gemäss Wochenplan (Beurteilungsgespräche, Gemeinsame Abendgestaltung, wie bspw. Sport, freier Abend*)
Ab 21:30	Vorbereiten auf die Nachtruhe und Nachtruhe*

Das Einhalten des Tagesablaufs, so die Mitarbeitenden, fällt dem einen oder anderen Jugendlichen insbesondere zu Beginn nicht leicht. Laut Einschätzung eines Mitarbeiters sind viele Jugendliche, die ins Wohnheim kommen, nicht mehr gewohnt, ihren Tag nach festen Zeiten zu gestalten. Die Strukturen und Ordnungen des Wohnheims werden aber gleichsam als Lösung für dieses Problem verstanden:

Herr Maurer: Grundsätzlich ist diese Tagesstruktur etwas sehr Wichtiges, was den Jugendlichen auch sehr gut tut. Viele haben einen verschobenen Tag-Nacht-Rhythmus (...) die halt den Tag zur Nacht gemacht haben und umgekehrt. Und das muss sich dann hier wieder einpendeln. Also ich habe schon Jugendliche erlebt, die haben den ganzen Tag nur geschlafen, die waren so müde. Die sind dann arbeiten gegangen, am Mittag sich schlafen gelegt, sind am Abend zurückgekommen, sind völlig durch gewesen, sind wieder schlafen

gegangen und dann hat sich das wieder eingependelt. Und ich glaube, so dieser Rhythmus ist sehr wichtig (Z. 92-99).

Neben dieser Rhythmisierung des Alltags, der für viele Jugendlichen zu Beginn ungewohnt sei, müssen sie sich an ein ganzes Arrangement von Regeln und Verhaltensweisen gewöhnen, die um einzelne Blöcke der Tages- und Wochenpläne angeordnet sind. Folgende Regeln und Verhaltensweisen werden in den Interviews angesprochen oder finden sich in den Dokumenten:

- Ein der jeweiligen Situation angemessenes Tragen von Kleidungsstücken (keine Trainingshosen ausserhalb der Wohngruppe, keine Löcher in den Hosen, keine Kopfbedeckungen während des Unterrichts oder während der Mahlzeiten, das Anlegen von Hausschuhen beim Betreten der Wohngruppe, die vorgesehene Kleidung beim Joggen anziehen – Joggingschuhe und Trainingshose)
- An- und Abmelden bei der Betreuungsperson beim Verlassen der Wohngruppe oder in den Werkstätten
- Sauberkeits-, Hygiene und Reinigungsvorschriften, die den eigenen Körper, die Kleidung, das Zimmer und die gemeinsam genutzten Räume betreffen (sich am Morgen adäquat waschen, die Küche sauber verlassen, das Zimmer reinigen)
- Benehmen während der gemeinsam eingenommenen Mahlzeiten („Tischmanieren“, den Tisch decken und abräumen, die massvolle Verwendung von Gewürzen)
- Verhaltensweisen, die an den jeweiligen Aufenthaltsort gebunden sind, wie bspw. in den Werkstätten, den Aufenthaltsräumen, dem Büro der Mitarbeitenden, der Schule oder auf dem Zimmer (kein Essen während des Unterrichts, das Zimmer am Morgen oder vorm Wochenende aufgeräumt hinterlassen, Nachtruhe einhalten, Anklopfen vor dem Betreten eines Büros etc.)
- Keine gewaltverherrlichende oder bestimmte Personengruppen diskriminierende Musik hören
- Schriftliche Vorbereitungen für die Gruppengespräche am Abend

In den Ordnungen werden ebenso Vollzüge des alltäglichen Lebens reglementiert, die ausserhalb des Heimkontexts dem Entscheidungsspielraum der Handelnden überlassen sind. Diese Reglementierungen schränken die Freiheitsgrade aller Beteiligten (Jugendliche und das Personal) in den Bereichen des alltäglichen und professionellen Handelns ein.

7.6 Einstellung der Mitarbeitenden zu den Regeln des Wohnheims

Die Interviewten zeigen grundsätzlich eine hohe Zustimmung zum Regelwerk der Institution und den vorhandenen Sanktionsmöglichkeiten. Sie identifizieren sich stark mit dem Regelsystem, welches bis in die Verästelungen des gemeinsam gelebten Alltags hineinreicht. Es stellt für sie eine gemeinsame Sprache bereit, wie es ein Interviewpartner²⁰ ausgedrückt hat. Dem Regelwerk wird mit Hinweis auf die organisatorische Tradition, pädagogische Lernprozesse und Erfahrungen mithin eine grosse Bedeutung beigemessen. Die SozialpädagogInnen zeigen in den Interviews, so lässt sich mit Ahmed und Bauer formulieren, ein „organisatorisch gerahmtes Verständnis von Professionalität“ (2012 S. 115). Auch vor diesem Hintergrund erscheint ihnen das Regelwerk als zentrales Arbeitsinstrument, dass nicht nur den Jugendlichen, sondern auch dem Personal selbst Orientierung und Halt bietet, gerade in der Anfangsphase der Anstellung. Gleichzeitig wird das Regelwerk mehrheitlich als eine Grundlage der pädagogischen Arbeit wahrgenommen, die auch Spielräume und alternative Zugänge zulässt.

Herr Klemm: Wir sind sehr gut aufgestellt mit einem sehr klaren Regelwerk (Z. 35-36). (...) Ich würde gerne manchmal etwas individueller können. Ich merke, manchmal ist mir, wo ich früher froh war um das Gerüst, ist es mir manchmal zu stur mittlerweile (Z. 808-810).

Herr Winter: Wenn man sich jetzt so diese Hausordnung, Regeln anguckt, das sind Worte, die stehen da jetzt so geschrieben, aber da steckt ja unglaublich viel Arbeit dahinter (Z. 72-74). (...) Das Regelwerk, das ist wie die Säulen im Raum, die sind im Prinzip nicht zu verrücken, und dazwischen stehen die Jugendlichen mit uns zusammen. Wir können sie da drin begleiten aber es gibt einfach Sachen, die sind klar (Z. 500-503).

Herr Maurer: Wir fahren grundsätzlich einmal dieses Konzept. Ich finde es gibt Halt und Sicherheit, vor allem am Anfang. Also als ich hier angefangen habe vor Jahren, war das eine ziemlich gute Orientierung gewesen, weil es verschriftlicht war. Wir hatten so eine gemeinsame Sprache miteinander gehabt und man wusste wovon man spricht (Z. 21-25). (...) Und mit der Zeit habe ich einen anderen Umgang damit bekommen, d.h. vermehrt darauf geachtet, wann es Sinn macht sozusagen mit einer Sanktion der Institution zu kommen und wo gibt es dann auch andere Möglichkeiten, wo man anders pädagogisch arbeiten kann (Z. 27-30).

20 Zur Erinnerung: Wenn wir im Folgenden von Interviewpartner, also in der männlichen Form, die Rede ist, geschieht dies, um eine Rückführung von Aussagen auf die einzige Interviewpartnerin zu verunmöglichen.

Herr Sanders: Mit den Regeln kann ich mich schon sehr gut identifizieren, und sie geben schon noch so ein bisschen den Interpretationsspielraum (Z. 110-111). Jetzt z.B. mit der Musik, das nehme ich mir jetzt einfach raus, dass ich das anders mache, weil ich mir von meiner Kompetenz auch zutraue, dass ich das anders anschauen kann. Und das wird auch vom Team so akzeptiert (Z. 829-832). In dem Sinn gehe ich dann halt über die Texte, dann finde ich den Zugang zu den Jungs (Z. 100-101).

Beim letzten Zitat geht es darum, dass der Befragte eigentlich im Wohnheim verbotene, deutsche Rap-Musik mit sexistischen und gewaltaffinen Inhalten während seinen Einsatzzeiten zulässt, da er glaubt, über die Musik besser mit den Jugendlichen und ihren Themen in Kontakt kommen zu können.

Die Charakterisierung des Regelwerks als Säulen im Raum (Herr Winter) erscheint besonders interessant und verdeutlicht exemplarisch, wie hoch die Befragten die Relevanz des Regelwerks für die Aufrechterhaltung des Rahmens des Settings und dessen Verlässlichkeit einschätzen. Das Regelwerk gibt Auskunft über die beständig zu reproduzierenden Grenzen, aus Sicht der Fachpersonen allerdings nicht in einem Ausmass, dass die pädagogische Autonomie hinsichtlich fachlicher Entscheidungen zu stark beschneiden würde. Grenzzlinien werden mithin vermittelt, lassen sich aber mehrheitlich und ausreichend flexibel bewirtschaften.

Aus Sicht des Personals sind die Regeln zwar streng, wie ein Befragter es formuliert, korrespondieren aber mit Verhaltensweisen, die auch ausserhalb der Einrichtung üblich und vor allem in der Gesellschaft als normativ erwartbar gelten können. Dennoch verdeutlichen die Interviews, dass nicht jede einzelne Regel von allen gleichermassen als zeitgemäss oder bedeutsam beurteilt wird:

Herr Klemm: Es gibt auch Regeln, die ich persönlich nicht als prioritär empfinden würde für mich, wo man aber einfach sagen muss, das gehört bei uns dazu (Z. 39-40).

Herr Klemm unterscheidet hier zwischen seiner persönlichen Einstellung zu den im Wohnheim praktizierten Regeln und der Geltung des Regelkanons. Letzter wird aber, wie oben bereits deutlich wurde, vom Personal nicht in Frage gestellt und zwar unabhängig davon, ob einzelne bestimmte Regeln für wichtig erachtet werden oder nicht. Auch Herr Sanders distanziert sich von einzelnen geltenden Vorschriften und verdeutlicht seine Haltung dazu am Beispiel des Tragens einer Trainerhose:

Herr Sanders: Dann gibt es schon solche Regeln, wo ich nicht immer ganz vollkommen kann dahinterstehen, weil ich das eigentlich auch in meinem Privaten vielleicht halt auch anders mache, wie beispielsweise rausgehen mit, mit der Trainerhose. Ich gehe auch ab und zu mal mit der Trainerhose in die Bäckerei schnell ein Brot kaufen oder so. Und dann, das ist mir auch dann egal und mir

ist es eigentlich, da ist ganz klar, ähm, Wohngruppe verlassen oder so oder irgendwohin gehen, hat man einfach Jeans an. Also (Z. 48-54).

Ähnlich wie bei Herrn Klemm im Ausschnitt zuvor steht die Gültigkeit der Regeln, zum Beispiel hinsichtlich des Umgangs mit Trainerhosen im Wohnheim, für Herrn Sanders ausser Frage, auch wenn sie für ihn selbst als Privatperson keine derartige Gültigkeit besitzt.

Die interviewten Mitarbeiter begründen ihre Haltung gegenüber der Gültigkeit des Regelkanons sowohl aus einer Loyalitätsperspektive gegenüber der Organisation als auch aus einer normativen Sichtweise. Das pädagogische Personal arbeitet systemtheoretisch formuliert auf Grenzstellen der Organisation, da ein wesentlicher Teil ihrer Arbeit in Interaktionen mit KlientInnen geleistet wird (Luhmann, 1964, S. 220ff.). In diesem Fall in der Arbeit mit den Jugendlichen. Das Handeln einer Person auf einer Grenzstelle kann dabei prinzipiell sowohl von den Mitgliedern der Organisation als auch vom Klientel als ein „Handeln aller Mitglieder“ einer Organisation behandelt werden (ebd. S. 221). Handeln die Grenzstellen unterschiedlich, wird das Organisationshandeln als widersprüchlich offenbar und angreifbar. Aus diesem Grund haben Organisationen ein Interesse daran, dass ihre Mitarbeitenden im Sinne der Organisation handeln, auch wenn dieses Handeln mit ihren ausserhalb der Organisation praktizierten Handlungsweisen nicht immer deckungsgleich sein mag. Obwohl wie im obigen Beispiel organisationale und private Ansichten in Bezug auf die Gültigkeit einzelner Regeln und daraus resultierende Handlungsweisen im Umgang mit den Jugendlichen im Einzelfall voneinander abweichen mögen, sind sich die Befragten in einem weiteren Punkt durchaus einig: Für sie stellt das Einüben von Verhaltensvorschriften ein Mittel dar, mit dem sie den Jugendlichen die Bedeutung von gesellschaftlichen Normen zu vermitteln suchen. Die grundsätzlich hohe Akzeptanz der Regeln ist daher zusätzlich auf diese Sichtweise zurückzuführen. Für sie spiegeln die Regeln der Institution und der Wohngruppen zentrale gesellschaftliche Normen wider, die die Jugendlichen befolgen müssten, um sich mehr oder weniger erfolgreich in die Gesellschaft integrieren zu können, wie die folgenden Ausschnitte exemplarisch verdeutlichen:

Herr Gabriel: Es geht nicht darum, den Jugendlichen weh zu tun, sondern es geht ja um eine Annäherung an gesellschaftliche Verhaltensnormen (Z. 718-719).

Herr Lauf: Eigentlich geht es immer um das Zusammenleben in der Gesellschaft und wo bewege ich mich in der Gesellschaft. Wenn ich ein Gewalttäter bin, werde ich irgendwann sicher von der Gesellschaft ausgeschlossen. Also lernen die das hier schon, dass die Gesellschaft das nicht will, weil das nicht geht (Z. 533-538).

Herr Klemm: Ein drogenfreies Leben, keine Gewalt, keine Diebstähle, das sind von mir aus gesehen Grundsätze, die man braucht in der Gesellschaft. Das ist

nicht so heimmässig etwas Konstruiertes, sondern das sind wirklich Dinge, die sie mitbekommen und lernen müssen (Z. 134-137).

Die durch Regeln konstituierten Grenzen sitzen auf normativen Begründungen und je spezifischen Ordnungslogiken auf (vgl. Kapitel 3). Diesbezüglich findet sich im Material eine durchgängige, mal mehr und mal weniger konkrete, Bezugnahme auf gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen, denen sich die Jugendlichen aus Sicht der Befragten im eigenen Interesse annähern sollten. Es geht dabei explizit nicht um etwas „heimmässig Konstruiertes“ (Herr Klemm), also nicht um die (Re-)Produktion institutionsspezifischer Ordnungslogiken. Grenzen werden so konstruiert als unabhängig von eigenen normativen Vorstellungen. Kritisch wird im Fachdiskurs häufig danach gefragt, ob Grenzen und Grenzsetzung eher „(...) der Aufrechterhaltung der Funktionalität der Einrichtung oder einer erzieherisch indizierten Verhaltensänderung (...)“ (Kottaus 2012b, S. 135) dienen. Aus Sicht der Befragten scheint es schwerpunktmässig um Letzteres, um einen erzieherisch indizierten und über gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen abgesicherten Auftrag im (Eigen-)Interesse der Jugendlichen zu gehen.

Aus der Fülle der Regeln und Vorgaben sind einige wenige in besonderem Masse in der Einrichtung hervorgehoben. Sie werden im Wohnheim Grünblick als Basisverhaltensregeln bezeichnet und sind auf einzelnen ‚Verbots- und Gebotsschildern‘ gesondert festgehalten. Wird von den Mitarbeitenden ein Verstoß gegen diese Verbote und Gebote festgestellt, greift ein eigens dafür festgelegtes Verfahren mit bestimmten Sanktionen. Die Basisverhaltensregeln und die angegliederten Verfahrensweisen stehen im Mittelpunkt des folgenden Kapitels.

7.7 Die Basisverhaltensregeln und ihre organisatorische Einbettung

Die Basisverhaltensregeln bezeichnen Verbote, die in ihrer Kurzform folgendermassen lauten: Keine Gewalt, keine Drogen, keine Beleidigungen, keine Erpressungen, kein Entweichen, keine Diebstähle und keine Sachbeschädigungen. Diese ausgeflaggten Verbote und das Einhalten der den Verboten diametral entgegengestellten Gebote des respektvollen Miteinanders sollen im Wohnheim laut Konzept ein konstruktives Zusammenleben in den jeweiligen Wohngruppen ermöglichen. In den Interviews betonen die Fachkräfte, dass im Wohnheim eine ‚null Toleranz-Politik‘ in Bezug auf die Verletzung dieser Basisverhaltensregeln gelebt werde.

Organisationssoziologisch gewendet stellen die Basisverhaltensregeln wie alle formalen Regeln in Organisationen Verhaltenserwartungen dar. Diese sind

per se nicht in der Lage, „bestimmte Handlungen präzise vorzuzeichnen“, sie liefern aber den „Spielraum für faktisches Verhalten“ (Luhmann 1964, S. 272, zitiert nach Kühl 2018, S. 10), so kann z.B. ein Zuwiderhandeln formal geahndet werden. Verstösse gegen die Basisverhaltensregeln kommen im Alltag des Wohnheims immer wieder vor. Dazu gehören Drogenkonsum, körperliche Gewalt und Sachbeschädigungen, Diebstahl, aber auch Bedrohungen und Beleidigungen, Fernbleiben vom Unterricht, dem Atelier oder dem Betrieb sowie Entweichungen aus der Einrichtung insgesamt. Derlei Übertretungen des Regelkanons werden nach Auskunft der Befragten konsequent geahndet.

Ungeachtet dieser sowohl schriftlich niedergelegten als auch in den Interviews geäußerten rigiden Vorgehensweise, gibt es im Vorfeld einer Sanktion, nämlich in Bezug auf die Anwendung der Basisverhaltensregeln, gewisse interpretative Handlungsspielräume. Konkret gilt das für die Frage, ob ein bestimmtes Verhalten bereits eine Verletzung der Regeln darstellt. Beispielsweise trägt ein Ausspruch, der in anderen alltäglichen Kontexten mehr oder weniger eindeutig als Beleidigung gewertet werden dürfte, im sozialen Verkehr der Jugendlichen untereinander keineswegs diese Bedeutungsschwere. Es wird demnach nicht jede in Frage kommende Handlungsweise automatisch als eine Übertretung der Regeln gewertet. Vielmehr wird die Regelverletzung in einen Kontext aus der Schwere des Vergehens (,Türe schlagen‘ oder ,ins Gesicht schlagen‘), situativen Faktoren (z.B. Beleidigung als Antwort auf eine Provokation seitens eines beteiligten Jugendlichen) und der individuellen Fallgeschichte gestellt (Gibt es eine Vorgeschichte? Hat der Jugendliche zum Beispiel gerade Streit mit der Freundin oder handelt es sich um ein wiederholtes Fehlverhalten?).

In den Erzählungen der Interviewpartner über die praktische Anwendung der Basisverhaltensregeln kommt ein Spannungsverhältnis zwischen organisatorisch festgelegten Verfahren einerseits und der Anwendung dieser Regeln andererseits zum Ausdruck. Die von der Organisation festgelegten offiziellen Regeln und Sanktionsvorschriften liefern gemäss ihrer formal-logischen Gestalt lediglich schematische Verhaltensvorschriften für die Beteiligten (Bergmann 2005, S. 2). Zwischen ihnen und dem praktischen Tun in konkreten Situationen besteht daher eine prinzipielle Kluft (ebd.). Von den pädagogischen Fachkräften muss die Anwendbarkeit einer allgemeinen Vorschrift, hier der Vorschrift, Verletzungen der Basisverhaltensregeln rigoros zu ahnden, zunächst in eine konkrete Situation „hineinvermittelt“ werden (ebd.). Wie die Mitarbeitenden mit Verstössen gegen die Basisverhaltensregeln und anderen Regeln umgehen, ist Gegenstand des folgenden Kapitels

7.8 Die Unterscheidung von ‚kleinen‘ und ‚grossen‘ Regeln in der Institution

Angesprochen auf die Art Regeln der Institution differenzieren die Befragten.

Herr Lauf: Die obersten Regeln, keine Gewalt, keine Drogen, das wollen wir gar nicht, das sanktionieren wir sofort, aber all die kleinen Regeln (...) lernen sie nachher step by step (Z. 104-107).

Systematisch unterscheiden die Interviewpartner zwischen obersten oder grossen und den kleinen und individuellen Regeln. Die obersten Regeln bezeichnen die eben diskutierten Basisverhaltensregeln. Über die Gültigkeit dieser lassen die Mitarbeiter nicht mit sich diskutieren. Wird ein gravierender Regelbruch festgestellt, folgt automatisch eine Rückstufung, die in ihrer Dauer variieren kann. Mögliche Massnahmen, die dann greifen, umfassen ein zweiwöchiges Time-Out, Einfordern von Gesprächen, frühere Nachtruhe, Bericht zum Vorfall verfassen, temporären Entzug des Mobiltelefons, Streichung des Wochenendes bei den Erziehungsberechtigten, Einschränkung des Medienkonsums, engere Begleitung des Jugendlichen im Alltag etc. Die kleinen Regeln umfassen u.a. die Erscheinungsform (Kleidung), die Tischmanieren, die Erledigung der Ämter, die Ausdrucksformen und die Ordnung und Hygiene auf der Wohngruppe und den Zimmern. Ebenfalls dazu gehören Regeln, die aus dem konkreten Zusammenleben auf der Gruppe resultieren.

Herr Klemm: Da haben wir jetzt aktuell eine Regelung, dass wenn sie nicht am Frühstückstisch erscheinen, müssen sie am Abend eine halbe Stunde früher in die Nachtruhe (Z. 166-168).

Hinsichtlich dieser kleinen Regeln (z.B.: Wir frühstücken gemeinsam) und den ihnen etwaig korrespondierenden Sanktionen (z.B.: Eine halbe Stunde früher ins Bett) sehen die Fachkräfte mehr Spielräume und Möglichkeiten zur Diskussion. Sie wünschen sich diese mehrheitlich sogar, da sie ihnen eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Jugendlichen über Regeln und deren Auslegung ermöglicht.

Herr Sanders: Es gibt eben den Interpretationsspielraum, und das gibt eine gute Basis, um mit den Jungs darüber zu reden (Z. 113-114).

Die Mitarbeitenden berichten ebenfalls davon, dass die Jugendlichen ferner bei Verletzungen der grossen Regeln in eine Diskussion eintreten. Die Mitarbeitenden setzen sich auch in diesen Fällen mit den Jugendlichen auseinander, allerdings legen sie hier den Fokus darauf, die Regel zu erklären und sie durchzusetzen:

Herr Gabriel: Und natürlich gibt es auch immer wieder Diskussionen, was ist jetzt eine Beleidigung, was ist jetzt eine Drohung? Und dann muss man sich

auch gut mit den Jugendlichen auseinandersetzen und ihnen das sehr gut und genau erklären (Z. 115-118).

Mit der unterschiedlichen Qualität der Regeln konstituiert sich gleichsam eine Unterscheidung zwischen eher flexiblen Grenzen, deren Überschreitung durch die Jugendlichen dennoch mit Möglichkeiten der inhaltlichen Auseinandersetzung und Aushandlung verbunden bleibt, und eher starren Grenzen, deren Verletzung ein (vorläufiges) Ende von Aushandlungsprozessen und die Auslösung von sanktionsbezogenen Automatismen (einer in ihrer grundsätzlichen Rahmung festgeschriebenen Stufe) nach sich zieht. Bei der Bewirtschaftung der eher flexiblen Grenzen erachten die Befragten die Jugendlichen als legitime Grenzbearbeiter, sie stellen ihre normativen Begründungen der betreffenden Grenze zur Disposition und laden die Jugendlichen ein, über deren Sinn oder Unsinn zu debattieren. Hier lässt sich zumindest ein Potential der Öffnung und/oder Überschreitung von Grenzen ausmachen. Bei Verletzung der eher starren Grenzen fungieren sie hingegen in der Rolle der GrenzwächterInnen, die den Jugendlichen (vorläufig) den Status der legitimen Grenzbearbeiter aberkennen. Es wird in diesen Situationen lediglich die Gültigkeit der betreffenden Regel erklärend vermittelt.

Mit Ahmed und Bauer lassen sich Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe als professionelle Organisationen betrachten, „die auf eine hohe Autonomie der ErzieherInnen in der Gestaltung des pädagogischen Alltags angewiesen sind, da der pädagogische Umgang immer nur angeleitet oder reflektiert, aber nicht vorbestimmt oder angewiesen werden kann“ (ebd., 2012, S. 115). Für das Wohnheim trifft dies also in erster Linie auf die Bewirtschaftung der flexiblen Grenzen zu. Der Autonomie des pädagogischen Personals im Umgang mit den vom Wohnheim gesetzten Basisverhaltensregeln sind jedoch Grenzen gesetzt. Zwar muss, wie weiter oben geschildert, ein konkretes Verhalten zunächst einmal als eine Verletzung der Basisverhaltensregeln eingeordnet werden. Inwiefern das Personal im Alltag hier von Interpretationsspielräumen Gebrauch macht und ein Verhalten zwar missbilligt, aber nicht gleich ahndet, lässt sich aus den Interviews nicht eindeutig erschliessen. Wird die Übertretung jedoch festgestellt, besteht lediglich in der individuellen Ausgestaltung der Sanktionen ein gewisser Handlungsspielraum für das Personal.

7.9 Die Wohngruppe als Adressat und pädagogisches Instrument

Was die Diskussion über und Durchsetzung von Regeln und Sanktionen betrifft, kommt der Wohngruppe eine recht grosse Bedeutung zu. Die Gruppe kann im Rahmen der wöchentlichen Gruppentreffen Regeln zur Diskussion

stellen und über Sanktionen mitbestimmen. Dies sind einmal gruppenspezifische Vereinbarungen und Regeln, die für einzelne Jugendliche als Zielsetzungen aufgestellt wurden. Das Erreichen der Zielsetzungen ist für die Jugendlichen sehr bedeutsam, da sie nur auf diese Weise in die nächsthöhere Stufe aufsteigen können. In jedem Fall wird von den Jugendlichen eine regelgeleitete Begründung und Rückmeldung verlangt.

Herr Lauf: Wir haben eine Auswertungsrunde eines Jugendlichen und die Jugendlichen sehen es aber ganz anders und haben das Gefühl, das stimmt so nicht, dann kann es gut sein, dass sie eine andere Zielsetzung formulieren oder dass sie etwas anderes als wichtiger formulieren als wir, und wir sagen ok, wir hätten es jetzt anders gesagt (Z. 423-428).

Herr Klemm: Man ist im Team an einem Punkt wo man sagt, es könnte mal eine (Name einer Sanktion) geben, können die Jugendlichen eigentlich entscheiden. Das müssen sie dann aber begründen können (Z. 221-222).

Hinsichtlich der Durchsetzung von Regeln und Sanktionen wird die Gruppe auch als Instrument betrachtet und strategisch genutzt. D.h., dass die Gruppe von den Fachkräften systematisch als Ressource eingesetzt wird. Dies gilt sowohl für Situationen, die den Befragten als schwierig erscheinen, als auch für alltäglichen Momente des Zusammenlebens in der Gruppe. Die Rolle der Befragten beschränkt sich in diesem Falle auf die eines Korrektivs, d.h. sie greifen erst ein, wenn ihnen die gruppenspezifische Form der Durchsetzung der Regeln oder Sanktionen inadäquat erscheint. Mögliche Ambivalenzen der Nutzung der Gruppe als strategische Ressource werden implizit von Herrn Sanders im letzten der Interviewausschnitte benannt.

Herr Klemm: Ein Jugendlicher muss ins Zimmer, hat Regelverstöße begangen, er setzt sich einfach vor den Fernseher, dann kann das soweit gehen, dass ich einfach den Fernseher ausstelle. Es sind dann die anderen Jugendlichen die finden, so jetzt, ist mir egal wo du hingehst aber jetzt geh einfach, wir wollen hier in Ruhe einen Film schauen oder Fifa zocken (Z. 241-246).

Herr Maurer: Es gibt Jugendliche, die springen voll auf die Gruppe an, die sind voll drin, die kannst du wirklich auch steuern über die Gruppe, auch Konsequenzen aussprechen über die Gruppe (Z. 227-229).

Herr Lauf: Wenn sie es selber können, können wir uns sehr gut zurückziehen, aber grundsätzlich sind wir Erwachsene halt schon für die Sicherheit da, also müssen wir manchmal halt wirklich Klarheit schaffen (Z. 481-484).

Herr Sanders: Dass mit der Gruppe geschafft wird, hilft natürlich schon auch zum Durchsetzen der Regeln in dem Sinne (Z. 253-254). (...) Die Jugendlichen sollten auch nicht irgendwie instrumentalisiert werden, dass sie nachher für uns der verlängerte Arm sind, um die Regeln durchzusetzen (Z. 269-271).

Heimerziehung zeichnet sich heute grundsätzlich durch eine individualistische Orientierung aus, d.h. „(...) der Gemeinschaft als Ganzes [wird] konzeptionell (...) weder professionelle noch wissenschaftliche Aufmerksamkeit geschenkt“ (Schöne/Sommer/Wigger 2013, S. 81). Winkler (2002, S. 81) spricht gar von einer „Amnesie“ hinsichtlich von Modellen kollektiver Erziehung. Entgegen diesem Trend finden sich in der untersuchten Institution, das machen die obigen Zitate deutlich, durchaus Ansätze des Versuchs einer Erziehung durch die Gruppe. Die Befragten lösen z.B. ein Setting aus und ziehen sich dann zurück. Sie geben „(...) einen Anstoß für die Gruppe, der sich dann wiederum auf den Einzelnen auswirkt; andererseits aber entwickelt sich die Gruppe selbst wesentlich durch ihre eigene Auseinandersetzung mit ihren Umweltbedingungen“ (ebd., S. 78). Die Eigendynamik des Ganzen kann mit Druck (Peer-Pressure) einhergehen und lässt sich, Herr Sanders weist implizit auf diese Gefahr hin, auch instrumentalisieren.

Kollektivpädagogik zeichnet sich neben den genannten Aspekten u.a. durch das Fehlen eines unmittelbaren pädagogischen Bezugs und mithin eine tendenzielle Entpersonalisierung des pädagogischen Geschehens aus (vgl. ebd., S. 78ff.). Das ist bei der untersuchten Institution nicht der Fall, im Gegenteil, Beziehungsarbeit und eine enge, individuelle Begleitung treten als zentraler Anspruch neben die Erziehung durch die Gruppe. Die Gruppe bzw. die Gemeinschaft als ein Ganzes wird von den Befragten als eigenständige Akteurin der Grenzbearbeitung beschrieben, und zwar in einer doppelten Funktion. Auf der einen Seite hat sie die Möglichkeit und Funktion, gegebene Grenzen und etwaige Sanktionen im Rahmen von Aushandlungsprozessen in dem strukturell verankerten Gefäß der Gruppentreffen gemeinsam mit den Fachkräften zur Disposition zu stellen und zu bearbeiten. Hier lässt sich, diesmal auf der Ebene der Gruppe, erneut ein Potential zur Öffnung und Überschreitung von Grenzen ausmachen. Auf der anderen Seite nutzen die Fachkräfte die Gruppe und ihre situationsspezifischen Dynamiken, um Grenzverletzern gegebene Ordnungslogiken und Regeln zu vermitteln und etwaige Sanktionen durchzusetzen. Die Gruppe spielt also sowohl im Rahmen der „Kulturbildungsarbeit“ als auch im Rahmen der „Kulturvermittlungsarbeit“ (Kessl 2016, S. 36; vgl. die Diskussion im Kapitel 3) eine entscheidende Rolle.

7.10 Formale Mitbestimmungsmöglichkeiten der Jugendlichen

Neben den weiter oben besprochenen Mitbestimmungsmöglichkeiten auf der Gruppe im Rahmen der Gruppensitzungen gibt es auf der Ebene der Institution noch ein Gefäß, in dem Delegierte aus den unterschiedlichen Wohngruppen sitzen. Dort besteht u.a. die Möglichkeit, Regeln, die für die gesamte Insti-

tution gelten, zur Diskussion zu stellen. Hier kommen neben den Jugendlichen auch einige TeamleiterInnen und eine Person aus der Geschäftsleitung zusammen. In den Interviews wurde eine Regeländerung genannt, die aus der Initiative der Jugendlichen heraus vorgenommen wurde.

Herr Gabriel: Früher war es so, dass es einfach nur am Dienstag und am Freitag ein Dessert gegeben hat für die Jugendlichen. Sie haben sich dann dafür eingesetzt, dass sie frei wählen dürfen, an welchen zwei Tagen sie ein Dessert wollen und das hat man nachher auch so angepasst (Z. 89-93).

Handelt es sich hier aber um eine Regeländerung? Nein, denn die Regel lautet, dass es nur zweimal in der Woche ein Dessert gibt. Diese Regelung bleibt auch bestehen. Die Jugendlichen greifen, zumindest aus der Sicht der Befragten, nicht die Regel selbst an, sondern deren Auslegung. Offensichtlich sind sie grundsätzlich einverstanden mit der Dessert-Regelung, sie möchten aber selbst entscheiden, wann diese Regel für sie greift, wann sie also ein Dessert essen möchten. Ähnliche Befunde liefert die Studie von Schmidt (2015) zur Ausgestaltung sozialer Normen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, auf die gleich zurückzukommen sein wird.

Darüber hinaus werden weitere Regeländerungen genannt, deren Ursache die Befragten allerdings nicht in den Mitbestimmungsstrukturen oder pädagogischen Motiven, sondern in dem Ansinnen der Institution verorten, ihre Attraktivität nach aussen zu erhöhen und ‚wettbewerbsfähig‘ zu bleiben. Dies betrifft u.a. die regelmässige Nutzung des Mobiltelefons, mehr Möglichkeiten des Aufenthalts bei den Erziehungsberechtigten und frühere Aufstiegsmöglichkeiten im Stufenmodell.

Herr Sanders: Das letzte, was sich wahrscheinlich eben verändert hat, ist ein regelmässiger Handygebrauch. Aber das ist irgendwo auch, wenn ich das richtig vernommen habe, gewesen um die Attraktivität der Institution zu steigern (Z. 195-198).

Herr Klemm: Ich sage jetzt einmal, gewisse Sachen sind halt wirklich auch wirtschaftsabhängig, da muss man jetzt ehrlich sein, gewisse Sachen sind wirklich nicht nur pädagogisch (Z. 746-747).

Als zentraler Gegenstand der Diskussionen im genannten Gefäss wird übereinstimmend der Kleiderkodex genannt. Die Jugendlichen wünschen sich diesbezüglich eine Lockerung. So sind zerrissene Jeans verboten, wenn die Haut unter den Rissen sichtbar wird. Jogging-Hosen werden nur beim Sport erlaubt, man darf mit ihnen aber nicht das Gelände verlassen. Kleidungsstücke, die auf einer symbolischen Ebene als drogenverherrlichend interpretiert werden können, sind ebenfalls nicht erlaubt. Diskussionen über die Lockerung mancher dieser Vorschriften sind auf der Ebene der Leitung im Gang, die Mitarbeitenden diskutieren untereinander und mit den Jugendlichen momentan vor allem über die unterschiedliche Auslegung dieser Regeln.

Herr Winter: Er [ein Kollege, d. Verf.] hat gesagt, es fängt bei mir an, wenn der nur die Farben von Jamaika trägt, weil das ist eine Message, das ist eine Botschaft, da braucht er mir gar nicht zu erzählen, dass er die Farbkombination so gut findet. Und der andere der setzt erst an bei einem Kappchen wo Dope oben draufsteht oder das Cannabisblatt, das ist ein No-Go (Z. 201-206).

Die Regeln, hier den Kleiderkodex betreffend, erweisen sich als sehr widerstandsfähig gegenüber Veränderungen. Die Jugendlichen nehmen aber, zumindest aus Sicht der Befragten, keine grundsätzliche Gegenposition zu diesen Regeln ein, sie wünschen sich aber eine Lockerung. Wie bei der Dessert-Regelung geht es dann auch hier um Diskussionen über die Auslegung der Regeln, nicht um diese selbst. Die Grenzbearbeitung der Jugendlichen bestätigt aus dieser Perspektive letztlich die Grenzen und verfolgt nicht die Absicht, bestehende Grenzen grundsätzlich zu delegitimieren. Die weiter oben bereits erwähnte Studie von Schmidt (2015) kommt zu sehr ähnlichen Ergebnissen. „Die nachfolgenden empirischen Erkenntnisse zeigen jedoch, dass die BesucherInnen [von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit: d. Verf.] in Konflikten um normabweichendes Verhalten hinsichtlich der von den Professionellen vertretenen sozialen Normen keine Gegenposition einnehmen. [...] Gegenstand des Aushandlungsprozesses ist somit keine soziale Norm bzw. Normalitätsvorstellung, sondern lediglich die Situationsdeutung: Weicht eine Handlung von einer Normalitätsvorstellung ab oder nicht?“ (ebd., S. 171; vgl. auch Kap. 5).

Als ein grundsätzliches Problem im Zusammenhang mit dem Mitbestimmungs-Gefäss auf Ebene der Institution wird die stark formalisierte und hierarchische Organisation des Prozesses beschrieben. Die Kommunikation der Anliegen der Jugendlichen von unten nach oben gestaltet sich schwierig. Beteiligungsmöglichkeiten sind somit zwar strukturell verankert, allerdings weist diese Struktur Defizite auf.

Herr Sanders: Also, zuerst geht das nachher an die Teamleiter, die Teamleiterkonferenz von den verschiedenen Wohngruppen. Und nachher schlussendlich, wenn die es als veränderungswert erachtet, zu der Heimleitung. Das ist ein recht grosser Schritt, die Anliegen von den Jugendlichen sind für viele nicht so einfach zu verstehen (Z. 222-228).

7.11 Das Einüben der Reglemente oder die Sozialisation in die Organisation

Im Rahmen der bisherigen Auseinandersetzung sind wir stillschweigend davon ausgegangen, dass die Regeln allen Beteiligten mehr oder weniger voraussetzungslos bekannt sind und beherrscht werden. Für gerade aufgenommene

Jugendliche, wie für neue Mitarbeitende (und uns Forschende), ist die Fülle an Regeln, Vorgaben und Bestimmungen allerdings zunächst ungewohnt und überraschend. In dem nun folgenden Abschnitt widmen wir uns der Frage, wie neu aufgenommene Jugendliche und neue Mitarbeitende das Regelwerk und den Umgang mit ihm erlernen.

Eine sozialpädagogische Fachkraft rekonstruiert ihren Ersteindruck vom Regelwerk im Interview folgendermassen:

Herr Sanders: Ich bin am Anfang auch erschrocken, als ich da zu arbeiten angefangen habe. Es gibt für so viel Zeug irgendeine Regelung. Nicht nur, nicht nur in Bezug auf die Jugendlichen, sondern es gibt (.) für alles gibt es (.) für wie man die Wäsche in die Wäscherei bringen muss, gibt es eine Regel. Es gibt ein Regelwerk. Also es ist so massiv (Z. 721-725).

Die von den Mitarbeitenden in den Interviews immer wieder hervorgehobene Fülle von Regelungen bringt es ihrer Ansicht nach mit sich, dass neu aufgenommene Jugendliche genauso wie neu eingestellte Mitarbeitende eine gewisse Zeit der Anpassung benötigen, bevor sie eine Handlungssicherheit im Umgang mit den Regeln erworben haben:

Herr Gabriel: Es hat extrem viele Regeln, ich merke das auch bei Mitarbeitenden, die neu kommen, es braucht eine sehr lange Zeit, bis man sich da wirklich sicher bewegt, dass man alles kennt, was wir hier für Vorgaben haben. Und das ist natürlich bei den Jugendlichen auch so. Teils Jugendliche haben das schneller intus oder befassen sich auch mehr mit dem, es gibt aber auch immer wieder Jugendliche, die es etwas auf sich zukommen lassen und dann ist es etwas learning by doing, oder. Also wenn sie eine Grenzüberschreitung machen, dann spüren sie es nachher oder sie merken es dann eben, dass sie die Grenze überschritten haben (Z. 108-115).

Die Sozialisation in die Organisation verläuft für Mitarbeitende und Jugendliche freilich unter anderen Vorzeichen. Wenden wir uns zunächst der von den Mitarbeitenden in den Interviews nachgezeichneten Sicht auf die Sozialisation der Jugendlichen in die Organisation zu.

Im obigen Interviewausschnitt unterscheidet Herr Gabriel zwei Muster, die er im Laufe seiner Karriere bei neu aufgenommenen Jugendlichen beobachtet hat. Die Unterscheidung läuft entlang der zwei Seiten „Grenzeinhaltung“ und „Grenzüberschreitung“. Während die eine Gruppe von Jugendlichen sich eingehender mit dem Regelwerk auseinandersetzt und dieses ‚schneller intus‘ hat, benötigen Jugendliche, die Herr Gabriel einer zweiten Gruppe zuordnet, mehr Zeit. Jugendliche dieser Gruppe befassen sich in den Augen des Pädagogen weniger ausführlich mit den Regeln, was dazu führt, dass sie notgedrungen die eine oder andere Regeln verletzen. Folgerichtig werden sie früher ermahnt bzw. sanktioniert als die Jugendlichen aus der ersten Gruppe. Das erstgenannte Muster lässt sich als eine Form des instrumentellen Lernens der Regeln umschreiben, während das zweite Muster eher als ein Grenzen-Austesten um-

schrieben werden könnte. Der Ausschnitt lässt kaum Rückschlüsse darüber zu, wie viele Jugendlichen aus Sicht von Herrn Gabriel in die erste oder zweite Gruppe gehören. Lediglich die Formulierung „es gibt auch immer wieder“ deutet darauf hin, dass diese Gruppe kleiner ausfällt als die Gruppe der Jugendlichen, die sich intensiver mit den Regeln auseinandersetzen. Auch äussert sich Herr Gabriel nicht dazu, welche Gruppe er aus seiner Sicht präferiert. Wir werden an späterer Stelle aufzeigen, dass die befragten Personen aus einer organisational geprägten Perspektive heraus eine Präferenz für die zweite Gruppe entwickelt haben, da mit ihnen früher und besser gearbeitet werden kann (vgl. Kap. 7.13.4).

Während Herr Gabriel für die Jugendlichen eine Art Alltagstheorie entwickelt hat, lässt die Passage offen, inwiefern er die neu ankommenden Mitarbeitenden intern in Bezug auf das Erlernen und Anwenden des Regelwerks differenziert. Wie geht die Organisation und ihr Personal beispielsweise mit neuen KollegInnen um, die länger brauchen, um sich im Regelwerk sicher zu bewegen?

Die Bedeutung der internen Regeln und Vorgaben zeigt sich auch daran, dass die Jugendlichen am Beginn ihres Aufenthalts ausführlich Gelegenheit bekommen, sich mit den Reglementen auseinanderzusetzen. Einem Jugendlichen, der für eine Massnahme in Frage kommt, werden noch vor einer möglichen Aufnahme im obligatorischen Vorgespräch die Reglemente (Hausordnung, Tages- und Wochenpläne, sowie der Stufenplan) ausgehändigt. Beim Eintritt in die Organisation bekommt der Jugendliche dann den Auftrag, die Regeln und Vorgaben genau zu lesen. Zudem bespricht ein neu aufgenommener Jugendlicher das Regelwerk mit drei unterschiedlichen Instanzen:

Herr Lauf: Zum einen bekommt er von den älteren Jugendlichen, die schon hier sind, bekommt ein neu eingetretener Jugendliche einen Paten. Und der erklärt ihm die Hausordnung, der erklärt ihm den Stufenplan, auf Augenhöhe. Also es sind beides Jugendliche, der sagt ihm oh, der sagt ihm natürlich vielleicht auch schon ein wenig wo die Trickli und Lücken sind, aber das gehört auch dazu. Dann ist die ZBP, das ist die zuständige Bezugsperson, die immer auch ein wenig abfragt, was hast du schon gehört, wo hast du noch Probleme, wo hast du noch Fragen. Und dann ist die ganze Wohngruppe, die natürlich immer auch relativ schnell Neueingetretenen klarmacht, hey pass auf, dort ist dann die und die Regel oder schau, hier gilt diese Hausordnung oder da haben wir den Aufgabenplan (Z. 80-92).

Die Jugendlichen lernen die Regeln demnach nicht nur von den Mitarbeitenden, sondern auch durch ihre Peers, den Paten und die Wohngruppe. Pate kann nur werden, wer im Stufensystem bereits aufgestiegen ist. Wie bereits weiter oben geschildert, werden an Jugendliche in höheren Stufen andere Anforderungen gestellt und höhere Erwartungen in Bezug auf regelkonformes Verhalten geknüpft. Auffällig ist im Ausschnitt in diesem Zusammenhang die Passage in der Herr Lauf ausführt, dass es beides Jugendliche sind und der Neu-

ankömmling ebenfalls auf mögliche „Lücken“ und „Tricks“ im praktischen Umgang mit dem Regelwerk hingewiesen wird. In seiner Bewertung „aber das gehört auch dazu“ kommt zum Ausdruck, dass den Mitarbeitenden klar ist, dass die Jugendlichen untereinander nach Schlupflöchern im Regelwerk suchen, diese ausnutzen und dieses Wissen auch mit neuen Jugendlichen teilen. Obwohl das Stufensystem darauf ausgelegt ist, eine nachhaltige Verhaltensänderung zu erzielen, sind den Mitarbeitenden die Grenzen dieses Systems bewusst. Sie erwarten also nicht, dass die Verhaltensänderung so weit geht, dass die Jugendlichen sich untereinander Schlupflöcher vorenthalten. In der Passage kommt wiederum zum Ausdruck, dass die Gruppe als Ressource genutzt wird (siehe Kap. 7.9). Da die Einhaltung von Regeln zum Teil auch über die Gruppe gesteuert wird, haben die Gruppenmitglieder zumindest teilweise ein Eigeninteresse, dass sich der neue Jugendliche an die Regeln hält, da ihnen ansonsten selbst Nachteile im Gruppenkontext erwachsen können. Gleichwohl kann auch hier davon ausgegangen werden, dass die Gruppe den Neankömmling ebenfalls auf Schlupflöcher im Alltag auf der Wohngruppe hinweist. Die Jugendlichen Peers haben demnach eine wichtige Funktion innerhalb der Eingewöhnungsphase, da sie neue Jugendliche in die alltägliche Praxis der Grenzbearbeitung insbesondere in Bezug auf Handlungsspielräume einführen.

Den Mitarbeitenden kommt die Aufgabe zu, bei einer (drohenden) Missachtung der Regeln, die entsprechenden Passagen in Erinnerung zu rufen oder einen Verstoß gegen die Vorgaben zu ahnden. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, müssen neue Mitarbeitende das Regelwerk ebenfalls studieren. Auch hier reicht ein passives Lernen nicht aus, sondern sie müssen aktiv in den Reglementen bewegen und diese im Alltag praktisch und adäquat anwenden können.

Erfahrene, langjährige Mitarbeitende weisen neue Mitarbeitende in Teamgesprächen und während der gemeinsamen Schicht auf der Wohngruppe von Beginn an auf die potentiell negativen Folgen einer fehlenden Regelbefolgung für die pädagogische Arbeit im Wohnheim hin. Darüber hinaus sind die Mitarbeitenden in ein vielschichtiges Netz aus gegenseitiger Unterstützung aber auch der gegenseitigen Kontrolle eingespannt, das sich aus unterschiedlichen Besprechungen, der doppelten Betreuung auf der Wohngruppe und den verschiedenen zu leistenden schriftlichen Einträgen in Form von Berichten und der Fallführungssoftware zusammensetzt (siehe hierfür Kap. 7.12). Ein Interviewpartner formuliert dazu folgende Einschätzung:

Herr Gabriel: Es ist so, dass wir das Privileg haben, sage ich jetzt mal, in Grünblick, dass wir jede Woche eine Teamsitzung miteinander verbringen dürfen, das heisst wirklich den ganzen Montag von morgens bis nachmittags haben wir Zeit im Team, dass wir genau solche Situationen miteinander besprechen können und uns gegenseitig auch so ein Controlling bieten können. (...) Wir geben uns sehr offen Feedbacks, wir sind zu zweit auf der Wohngruppe im Dienst. (...) Auch dort ist schon eine gegenseitige Überwachung in dem Sinne auch

etwas da und es bringt auch sehr viel wenn man sich in den Situationen auch gleich etwas austauschen kann. Hättest du jetzt anders reagiert in der Situation, braucht es jetzt da eine Sanktion, reicht eine Verwarnung, was hast du für einen Eindruck, dass wir uns da gegenseitig unterstützen und das funktioniert aber sehr gut, also ich bin sehr überzeugt auch von dem System, der gegenseitigen Kontrolle und auch von der Teamsitzung und vom Austausch. Es ist auch so, dass man am Morgen jeweils an den Morgenrapport geht, wo jemand von der Geschäftsleitung den Morgenrapport leitet und schwierige Situationen auch dann benannt werden müssen. Auch dort findet eine Kontrolle statt, das heisst, wenn eine schwierige Situation gewesen ist oder eine Auseinandersetzung dann wird auch nachgefragt, haben sie Grenzen gehabt oder nicht, wenn ja, was für welche, wenn nicht, wieso nicht, also es findet eigentlich dauernd eine Auseinandersetzung statt mit dem Regelwerk und mit den Strukturen, die wir verlangen (Z. 239-277).

Das Regelwerk wird auch auf der Ebene der Mitarbeitenden in erster Linie über Peers erlernt. Während es bei den Jugendlichen auch darum geht, Lücken im System und persönliche Präferenzen hinsichtlich der Regelauslegung von Mitarbeitenden zu vermitteln, drehen sich die Besprechungen in erster Linie um Abstimmungsfragen bezüglich des einheitlichen Auftretens gegenüber den Jugendlichen. Der Austausch auf der Wohngruppe und in anderen Besprechungen dienen auch der gegenseitigen Kontrolle und für neue Mitglieder der Adaption gängiger Handlungspraktiken. Im Hinblick auf die Autonomie des pädagogischen Personals in der Ausgestaltung des Alltags stellt die Ebene des Teams daher ein Korrektiv dar, da das Team sicherstellt, dass alle MitarbeiterInnen den Regelkanon auch durchsetzen. Das Team und die Leitung sind auf diese Weise bemüht, dass die Spielräume der Grenzbearbeitung im von der Organisation vorgesehenen Rahmen bleiben.

Wie weiter oben bereits angeführt, hat eine Organisation ein Interesse daran, dass Mitarbeitende auf Grenzstellen nicht unterschiedlich agieren. Herr Klemm, der kurz vor dem unten zitierten Interviewausschnitt betont, dass Transparenz im Umgang mit Regeln enorm wichtig sei, damit die Jugendlichen wissen, was auf sie zukommt, antwortet auf die relativ offene Anschlussfrage des Interviewers, welche Rolle denn das Team dabei spielt, folgendermassen:

Herr Klemm: Das Team spielt natürlich, also in erster Linie müssen natürlich alle diese Regeln so durchziehen, sonst wird es ganz schwierig. Es ist allgemein in unserer Arbeit so, dass gegeneinander ausspielen der Teammitarbeiter ist eine grosse Stärke unserer Jugendlichen und dort geht es halt wirklich darum, dass man sich austauscht (Z. 420-423).

Die Jugendlichen werden hier als mikro-politische Akteure präsentiert, die Grenzen austesten und diskutieren, indem sie vermeintliche Aussagen abwesender Pädagogen ins Feld führen, um kommunikativ ihre Position in einer Konfliktsituation zu untermauern. Die Jugendlichen agieren hier zunächst einmal insofern als kompetente Akteure, als dass sie in einer Konfliktsituation

einen abwesenden Kollegen oder eine Kollegin und damit eine der anwesenden Fachkraft gleichgestellte Autorität ‚zitieren‘ und sich auf deren Aussage berufen. Erst einmal verwundert es nicht, dass die Jugendlichen nach Ansicht von Herrn Klemm, in dieser kommunikativen Praxis eine „grosse Stärke“ entwickelt haben. Hierbei handelt sich um eine Praxis der Grenzbearbeitung. Die kommunikative Praxis des Gegeneinander-Ausspielens, die ab einer Dreier-Konstellation wie sie bspw. Eltern-Kind(er) Beziehungen darstellen, im Alltag ja durchaus gebräuchlich ist, stellt die pädagogischen Fachkräfte im Wohnheim vor ein alltagspraktisches Problem, dass Herr Klemm folgendermassen formuliert:

Herr Klemm: Der [Name], mit dem arbeite ich seit 8 Jahren zusammen, wenn mir ein Jugendlicher irgendetwas sagt, sie, der hat aber gesagt ich dürfe, dann muss ich gar nichts, dann sage ich einfach, nein, das hat der Herr [Name] nicht gesagt, das weiss ich 100%. Wenn ich einen Mitarbeiter habe, den ich noch nicht so gut kenne, dann kann ich das nicht sagen, weil vielleicht ist es wirklich so. Wenn ich einen Mitarbeiter habe, der vielleicht die Regeln nicht so durchzieht, ist es auch schwierig, weil dann kann ich es auch nicht einfach sagen, weil vielleicht hat der Jugendliche wirklich recht (Z. 432-449).

Die beschriebene Problematik lässt sich an dem obigen Beispiel als ein Glaubwürdigkeits- oder Loyalitätsdilemma übersetzen. Schenkt Herr Klemm in einer Konfliktsituation dem Jugendlichen Glauben (Herr [Name] hat gesagt...), dann verhält er sich zwar dem Jugendlichen loyal gegenüber, weil er seine Aussagen als zutreffend akzeptiert. Gleichzeitig diskreditiert er aber indirekt seinen Kollegen, da dieser sich, der Darstellung des Jugendlichen folgend, über die bestehenden Regeln hinweggesetzt hat. Folgt Herr Klemm hingegen den Aussagen des Jugendlichen nicht, dann verhält er sich loyal gegenüber seinem Teamkollegen, dessen Integrität intakt bleibt, gleichzeitig zweifelt Herr Klemm die Glaubwürdigkeit des Jugendlichen an – er bezichtigt ihn der Lüge. Damit gerät auch die Arbeitsbeziehung zu dem Jugendlichen potentiell in Gefahr, da dieser die Infragestellung als ungerechtes und unangemessenes Verhalten auffassen mag und als Vertrauensbruch erleben könnte. An diesem Beispiel lässt sich zeigen, dass zwei für die Mitarbeitenden bedeutsame Logiken in Konflikt miteinander treten: eine organisatorische Logik, die der kollegialen Loyalität der Mitarbeitenden untereinander, mit einer Logik der vertrauensvollen Beziehungsgestaltung zwischen Pädagogin oder Pädagoge und dem Jugendlichen.

Die Interviews zeigen deutlich, dass von beiden Gruppen erwartet wird, dass sie das Regelwerk der Organisation studieren und sich an dessen Bestimmungen halten. Diese Erwartungshaltung entspricht einer Vorstellung von Sozialisation in Organisationen, die laut Klatetzki vor allem in den 1960er- und 1970er-Jahren prominent vertreten wurde: Das Neumitglied hat in dieser Sichtweise in erster Linie die Aufgabe, sich den Organisationsregeln anzupassen (ebd. 2015, S. 518). Anpassungsleistungen von Mitarbeitenden und Jugend-

lichen als auch Missachtungen der bestehenden Regeln seitens der Jugendlichen, sofern sie geahndet werden, sorgen dann dafür, dass der Rahmen des Regelwerks in der Organisation als zentrale Bezugsgrösse stabil gestellt wird. Bereits die Sozialisation neuer Mitglieder in die Organisation, seien es Mitarbeitende oder Jugendliche, stellt in dieser Hinsicht einen Kontrollmechanismus dar, der es erlaubt, den Status quo in der Organisation aufrechtzuerhalten (Etzioni 1964, zitiert nach Klatetzki 2015, S. 520).

Neben dieser bei den interviewten Personen prominent vertretenen Vorstellung vom Prozess der Sozialisation in die Organisation, bei der den Mitgliedern eine aneignende Rolle zukommt (siehe Klatetzki, ebd.) findet sich eine weitere, die eher beiläufig erwähnt wird. Neben den notwendigen und von der Organisation eingeforderten Anpassungsleistungen der Mitglieder sind diese nicht gänzlich passiv. Die Jugendlichen nehmen aktiv Einfluss auf die Organisation, wenn auch in einem weitaus geringeren Masse. Ein Beispiel dafür sind die Tricks und Schlupflöcher, welche von den Paten an die neuen Jugendlichen weitergegeben werden. Bei der Befolgung der Verhaltensvorschriften sind beide Parteien demnach nicht passive Akteure, sondern sie entwickeln sich im Laufe ihrer Organisationskarriere vermittelt über ‚alte Hasen‘, die ständige Auseinandersetzung (im Team, in den Gruppensitzungen mit Jugendlichen, die Jugendlichen unter sich) und die eigene Erfahrung zu kompetenten Akteuren im Umgang mit dem Regelwerk. Auch hier zeigt sich anhand des Sprachgebrauchs in den Interviews ein asymmetrisches Verhältnis. Während die Jugendlichen Schlupflöcher und Tricks finden oder versuchen, die Mitarbeitenden gegeneinander auszuspielen um Handlungsfreiheiten zu gewinnen, macht das pädagogische Personal Ausnahmen, ermahnt oder verwarnt. Ihnen obliegt die Deutungshoheit in Bezug auf die situative Anwendung der Regeln auf ein bestimmtes von ihnen beobachtetes oder ihnen zugehöriges Verhalten.

7.12 Listen, Fallführungssoftware und andere Dokumente der Einrichtung

Wie in anderen Organisationen auch ist der tägliche Gebrauch von Texten unterschiedlichster Art wesentlich für die Arbeit des Personals. Schriftlichkeit und Texte sind gemäss Smith grundlegend für die Existenz von Organisationen und für die Objektivierbarkeit der dort geleisteten Tätigkeiten (vgl. ebd. 2001, S. 160). Dies gilt auch für Einrichtungen der Heimerziehung, in denen die Dokumentation von pädagogischen Tätigkeiten wesentlich dazu gehört (vgl. Schwabe/Timm 2018, S. 226). Nach aussen hin müssen die Dokumentationen der Informations- und Rechenschaftspflicht gerecht werden. Innerhalb der Organisation dienen sie zur Abstimmung von arbeitsteilig organisierten Teams, der wechselseitigen Information über Fallverläufe, Vorkommnisse etc. und

schliesslich als Unterstützung bei der Auswertung der gemeinsamen Arbeit (vgl. ebd.) Daher verwundert es nicht, dass diverse Praktiken des Dokumentierens, deren Bedeutung und ihre Handhabung in den Interviews immer wieder zur Sprache kommen. Neben den bereits diskutierten Dokumenten (Hausordnung, Tages- und Wochenplänen, Stufenmodell oder dem pädagogischen Konzept) berichten die Interviewten von folgenden Formaten:

- der Plus-Minus-Liste
- schriftlich festgehaltenen, individuellen oder für die Gruppe geltenden Ziele
- Einträgen ins elektronisch basierte Fallführungssystem
- Einträgen ins Tagesjournal
- Protokollen von (Gruppen-)Sitzungen
- schriftlich formulierten Feedbacks an Jugendliche
- Aufgabenplänen auf den Wohngruppen
- dem Selbstbericht nach einem Fehlverhalten
- Aushängen am schwarzen Brett

Aufgrund des Materials können hier in erster Linie zwei Aspekte hervorgehoben und näher diskutiert werden. Dies ist zum einen der Umgang mit dem Tagesjournal und zum anderen der Gebrauch von Listen.

Für die pädagogischen Fachkräfte startet die Schicht auf der Wohngruppe für gewöhnlich mit einer Konsultation des Fallführungsjournals und gegebenenfalls dem Lesen weiterer Dokumente, die während ihrer Abwesenheit entstanden sind:

Herr Klemm: Das ist eigentlich auch das erste was man macht, sich erstmal einlesen (Z. 432-449).

Für die pädagogische Arbeit mit den Jugendlichen ist nicht nur ihre Anwesenheit wesentlich erforderlich. Selbstverständlich muss hierfür ferner die Anwesenheit des pädagogischen Gegenübers sichergestellt werden. Aufgrund der arbeitsteiligen Organisation auf den Wohngruppen kommt es hierbei zu einem rhythmisierten Wechsel des pädagogischen Personals. Aus Sicht der Mitarbeitenden versuchen die Jugendlichen den schichtbedingten Personalwechsel regelmässig auszunutzen, wie bereits am Beispiel des Gegeneinander-Ausspiels geschildert. Neben der Vertrautheit langjähriger Mitarbeitender untereinander, die eine Einschätzung über deren Verhalten in einer fraglichen Situation erleichtert, greift hier der Umgang mit dem elektronischen Fallführungssystem:

Herr Winter: Festgehalten werden [Vorkommnisse] einmal in unserer Fallführungssoftware. Auch wichtig, dass der folgende, der in den Dienst kommt, eben weiss, was ist denn da gegangen, gell. Sprich, Jugendlicher geht raus vor die Wohngruppe, ist am Rauchen und plagt zum Beispiel einen anderen Jugendlichen, ärgert den. Ein Mitarbeiter, der hinkommt, hat das eben mitbekommen,

schreibt das auf, es ist eine Regelüberschreitung, vielleicht nicht etwas, wo gleich eine Basisverhaltensregel überschritten wurde. Wo ein Mitarbeiter entschieden hat, ihn darauf hinzuweisen und hat es ihm gesagt, aber es steht schon mal drin. Und der nächste der in den Dienst kommt kann es dann vielleicht auch wieder aufnehmen das Thema. Bemerkt es nochmal, weiss dadurch, hey, jetzt hast du ihn am Morgen schon so geärgert, lass es doch mal sein, was soll denn das, noch einmal dann gibt es ein Verwarnschild und beim nächsten Mal kriegst du ein Sanktionsschild, wenn das nochmal passiert, zum Beispiel. Dann kommt also die böse Sanktion, sage ich mal. Natürlich ja (Z. 161-174).

In diesem exemplarischen Ausschnitt schildert Herr Winter den Gebrauch der Fallführungssoftware. Die Beschreibung zeigt, dass die PädagogInnen ein von ihnen beobachtetes und als regelwidrig eingeschätztes Verhalten und ihre Reaktion darauf im System dokumentieren. Einen Eintrag im System vorzunehmen bedeutet in diesem Zusammenhang, wie Ahmed und Bauer betonen, einen (Vor-)Fall aktenkundig zu machen und ihn „aus der Sphäre des Alltäglichen in die der Organisation“ zu übertragen (2012 S.113).

Der Gebrauch der Software verweist dabei ganz grundsätzlich gesehen sowohl auf eine organisatorische Praxis des Dokumentierens als auch auf eine organisatorische Praxis des Lesens der Einträge. Die Praxis im adäquaten Umgang mit der Verschriftlichung von Ereignissen ist bereits für sich genommen voraussetzungsvoll (Relevanz der Ereignisse, Deutungsschemata, Codierungspraxis, ähnliches):

Herr Gabriel: Es ist so, dass wir auch mit dem [Name Software] arbeiten, mit dem Fallführungssystem, wo jeden Abend verschiedene Situationen oder schwierige Situationen dargelegt werden müssen, auf die eine Seite für den Bericht, dass wir konkrete Beispiele haben, dass unsere Berichte auch nachvollziehbar sind, auf die andere Seite aber auch dafür, dass wir alle wissen, was ist vorgefallen, was ist abgegangen und wir über solche schwierigen Situationen über Haltungsfragen miteinander auch sehr gut diskutieren können an den Teamsitzungen (Z. 239-277).

Herr Lauf: Wenn uns die zuständige Betreuungsperson sagt, ich habe dann übrigens mit dem und dem Jugendlichen die und die neue Regel aufgestellt, weil das und das funktioniert überhaupt nicht, bitte überwacht das, gibt es natürlich auch einen Eintrag in dem Journal. Wo man nachher sagt, eben es gibt nicht immer bei jeder Regelüberschreitung eine Sanktion, aber es gibt immer bei jeder Regelüberschreitung sicher eine Notiz oder den notwendigen Eintrag, damit die zuständige Betreuungsperson oder ich als Wohngruppenleiter sagen kann, seht ihr, der haltet die Regel gar nicht ein, entweder es ist die falsche Regel oder man haltet sie nicht sauber ein, oder, es kann ja mal sein, dass einer über mehrere Tage eine Regel, die mit ihm abgemacht wurde, nicht einhält, dann muss man über die Bücher, (dann) ist es sicher die falsche Regel (Z. 187-199).

Herr Klemm: Und dann geht es darum, wir haben hier [Name Software], das ist unser Fallführungsprogramm, wo wir auch Tagesjournal machen, allgemeiner Teil, Teil bei den Jugendlichen, eigentlich solche Sachen werden notiert. Das ist auch für Neue, gerade so Praktikanten, die das Ganze noch nicht so ganz kennen oder ein Hospitant, der findet, ja kommt es da wirklich darauf an, ob du dem jetzt gesagt hast, er dürfe noch eine rauchen gehen nach der Nachtruhe. Und das kommt eben genau darauf an, weil der, der morgen im Dienst ist, liest dass er gestern schon durfte und dann kann er sagen, aber du warst doch gestern schon und wenn er sagt, nein bin ich nicht gewesen, kann man sagen, doch warst du. Oder wenn er zwar ehrlich ist, aber man sagen muss, hey jetzt warst du gestern schon, vorgestern auch, jetzt ist dann mal gut mit den Ausnahmen (Z 432-449).

Regeln helfen, den Alltag zu strukturieren und sind ein „konstitutives Moment pädagogischen Tuns“ (Kessl 2015, S. 11). Die Verschriftlichung von als relevant erachteten Vorkommnissen, neuen Regeln, Problemen mit Regeln, Ausnahmeregelungen etc. im elektronischen Fallführungssystem soll gewährleisten, dass dieses konstitutive Moment aufrechterhalten und ggf. modifiziert werden kann. Das Fallführungssystem des Wohnheims kann damit in die Kategorie von Dokumenten in Organisationen gezählt werden, die dreierlei leisten: Sie rahmen Tätigkeiten in einer Art und Weise, dass sie erkennbar und belegbar den Standards einer Organisation entsprechen, sie stellen zweitens eine Sichtbarkeit her und gewährleisten drittens eine Koordination von einzelnen Handlungen über zeitlich und räumlich auseinanderliegende Ereignisse hinweg (Smith 2001, S. 160). Diese Koordination dient dann freilich auch dazu, die oben diskutierten „Schlupflöcher“ zu schließen. In die Dokumentation fließt darüber hinaus die selektive Sichtweise des bzw. der Dokumentierenden, sein oder ihr pädagogisches Fachverständnis, Erfahrungswissen sowie seine bzw. ihre Wertvorstellungen, ein (vgl. Schwabe und Thimm 2018, S. 228). Zu betonen ist folglich, dass die Texte, Dokumente und Einträge nicht lediglich eine Organisationsrealität abbilden. Genauso wenig sind sie ‚die Wirklichkeit‘, wie Schwabe und Thimm hervorheben (ebd.). Vielmehr tragen sie als konstitutives Element dazu bei, eine pädagogische und organisationale Realität herzustellen.

Grenzanalytisch gesprochen sind diese Listen und Texte dann ein Verständigungs- und Kommunikationsmedium im Rahmen des Grenzmanagements der Mitarbeitenden. Sie liefern, neben den vielen anderen Dokumenten, wie z.B. der Hausordnung, den Regelkatalogen etc., das Ausgangsmaterial für die Begründung, Konstruktion, Aufrechterhaltung oder Veränderung von symbolischen und materiellen Grenzen.

Der konstitutive Bestandteil solcher Listen und Texte für die pädagogische Arbeit im Wohnheim lässt sich anschaulich am Beispiel des Führens einer Plus-Minus-Liste aufzeigen. Die Liste ist mit dem Stufensystem der Einrichtung verbunden. Damit ein Jugendlicher in die nächsthöhere Stufe aufsteigen kann, darf er eine bestimmte Menge an „Minus-Einträgen“ nicht überschreiten

haben. Der Schwellenwert ist zugleich an das Taschengeld oder den Lohn gekoppelt. Erreicht ein Jugendlicher den Sollwert, also genügend Pluspunkte und kaum Minuspunkte, erhält er einen kleinen Bonus. Ähnlich wie schon das Stufensystem selbst sehen die Befragten das Token-System als ein Instrument und pädagogisches Hilfsmittel an, wie im folgenden Ausschnitt erläutert wird:

Herr Klemm: wir haben im Büro bei uns so die Jugendlichen mit dem Namen, mit dem Ziel was sie haben, so von der Gruppe bekommen sie immer ein Ziel vorgegeben, auch diese Plus-Minus-Liste, dass sie die eben auch ansehen können, wenn sie zu uns ins Büro kommen, dass sie sie auch präsenter haben und dann kommen solche Dinge meistens auch dahin. Ist auch für uns, weil es ist relativ viel und man ist dann vielleicht 2-3 Tage nicht da gewesen, dass man es dann nachgucken kann und man kann auch sagen, komm mal her, sieh mal hin, lies es dir doch mal wieder durch. Also es ist für uns ein Instrument, aber es ist natürlich auch ein pädagogisches Hilfsmittel (Z. 180-188).

Die Kriterien, nach denen ein Jugendlicher am Tag beurteilt wird, sind umfangreich. Erfüllt er die etwa siebzehn Kriterien auf der Liste erhält er ein Plus. Verletzt er einen oder mehrere Punkte auf der Liste, folgt ein Minus. Die Kriterien wiederum sind zum Teil mit den Regeln des Wohnheims gekoppelt, bspw. die Sauberkeit des Zimmers, oder es werden neue Regeln eingeführt, bspw. jeden Morgen Zähne putzen.

Genauso wie das sichere Bewegen im Regelwerk des Wohnheims einige Übung und Erfahrung braucht, setzt die adäquate Verwendung der Liste im Alltag eine Könnerschaft voraus. Die praktische Nutzbarmachung von Listen in Organisationen, so Brückner und Wolff, hängt dabei von einem gekonnten Umgang zwischen Informalität und Formalität ab (2015, S. 343). Der folgende Ausschnitt verdeutlicht diesen Aspekt im Umgang mit der Plus-Minus-Liste.

Herr Klemm: Wir haben so eine Plus-Minus-Liste mit ganz vielen Kriterien, sind etwa 17 je nachdem, wo die Jugendlichen am Tag eigentlich bewertet werden. Wenn alles normal läuft, ist das einfach ein Plus, das ist gut und wenn etwas, eben ein erstes Mal jetzt, ich bleibe gerade bei diesen Hausschuhen. Einmal ist das noch kein Minus, wenn ich aber drei Mal sagen muss, jetzt geh sie aber anziehen, dann ist das ein Minus. Oder wenn es dann gröber ist oder z.B. auch kurz vor einem Warn- oder Sanktionsschild, gerade auch verbal oder so, kann es ein Doppel-Minus sein (Z. 69-111).

Das Tragen von Hausschuhen auf der Wohngruppe gehört zu den Verhaltensvorschriften auf der Wohngruppe. Die formale Regel unterscheidet nicht zwischen der Häufigkeit einer Regelverletzung, sondern kennt nur das Befolgen oder Nichtbefolgen. Ab wann eine Verletzung zu einem Eintrag in der Minus-Liste führt, liegt im Ermessensspielraum des Mitarbeitenden. Dieser Spielraum wird jedoch nicht ausschliesslich individuell festgelegt. Vielmehr verweist er auch auf den in der Organisation praktizierten informellen Gebrauch im Umgang mit der Liste und zugleich auf die Praxis des Umgangs mit kleineren

und/oder einmaligen Regelverstößen. Der Ausschnitt zeigt darüber hinaus auf anschauliche Art und Weise die feinen Abstufungen auf, mit denen auf bestimmte als negativ bewertete Verhaltensweisen reagiert werden kann.

7.13 Sanktionen

7.13.1 Verstehen und Durchziehen

Die Befragten betonen übereinstimmend, dass nicht aus jeder Regelverletzung eine Sanktion erwachsen muss oder soll, es sei denn, es handelt sich um einen Verstoss gegen die grossen Regeln. Bei den kleineren Regelverletzungen reichten zunächst i.d.R. Gespräche mit den Jugendlichen. Zudem wird die Wichtigkeit einer fehlerfreundlichen Kultur betont, die Grenzen flexibel hält.

Herr Lauf: Ich sage unseren Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen immer, unsere Jugendlichen müssen Fehler machen dürfen (Z. 788-789).

Herr Gabriel: Wir müssen mit dieser Grenze auch etwas spielen, wir müssen auch mal etwas vorgeben und etwas nachgeben (Z. 705-706).

Die Notwendigkeit und Relevanz der Möglichkeit, Grenzen zu überschreiten, wird von allen Interviewpartnern betont. Dies scheint vor allem damit zusammenzuhängen, dass sie nicht als eine „deontische Sanktions-Autorität“ (Langenohl et al. 2009, S. 77) wahrgenommen werden wollen, als eine Autorität also, der die Jugendlichen letztlich aus Angst vor Sanktionen gehorchen.

Auch die Möglichkeit zur Ungleichbehandlung der Jugendlichen wird als wichtig erachtet, d.h. die Befragten gehen davon aus, dass die ungleichen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Jugendlichen auch bei der individuellen Regelsetzung und der Bewertung von kleineren Regelüberschreitungen Berücksichtigung finden müssen. Dies gegenüber den Jugendlichen zu kommunizieren, empfinden sie als Herausforderung, deren Meisterung viel Transparenz und Erklärungen notwendig macht, letztlich aber gut gelingt (vgl. dazu auch Kap. 4.8).

Herr Maurer: Wenn einer verweigert und wir bei einem anderen Verweigerer eine Auszeit aussprechen und bei einem anderen genau nicht, dann sprechen wir das an und dann kommt auch der Jugendliche an und dann müssen wir das vertreten können. Also Transparenz ist eine der höchsten Sachen was das anbelangt (Z. 731-734).

Herr Gabriel: Grundsätzlich erwarten sie schon das Giesskannenprinzip, sie haben das Gefühl, dass alle immer die gleichen Sanktionen bekommen müssen.

Wenn man es ihnen aber begründet, wenn man mit ihnen hinhoct und man sich Zeit für die Jugendlichen nimmt, dann verstehen sie es schon (Z. 836-839).

Herr Sanders: Es ist so, dass nicht für alle die gleichen Massstäbe gelten, und das ist schwer nachvollziehbar für die Jugendlichen. Wenn einer von sich selber sehr viel hält und grosse Ziele hat, dann erwartet man von ihm auch eine Top-Leistung. Und von einem anderen Jugendlichen, wo das nicht hat, da mitzukommen, sagen wir bald mal: Es ist ok. Aber das müssen wir dann auch immer wieder transparent hinlegen (Z. 715-719).

Wenn es aber zu Verstössen gegen die grossen Regeln kommt bzw. sich die kleineren Regelverstösse häufen, kommt es, variierend mit dem „Schweregrad“ (Herr Gabriel: Z. 524), seitens der Befragten zu klaren Reaktionen. Dabei geht es zunächst darum, Präsenz zu zeigen, möglichst früh zu intervenieren und den bzw. die Jugendlichen mit dem Regelverstoss zu konfrontieren.

Herr Winter: Natürlich hingucken und dass die Jugendlichen sofort merken, wir sprechen sofort darauf an. (...) Hinschauen und hinstehen. Auch ganz schnell irgendwie da sein und spürbar sein (Z. 299-304).

Herr Maurer: Wenn einer eine Grenze überschreitet, dann arbeiten wir sehr konfrontativ, d.h. wir sind sehr nah bei den Jugendlichen im Alltag, wir sind dann eigentlich permanent an ihnen dran (...) (Z. 130-131).

Nun beginnt die weiter oben beschriebene, zum Teil mehrtägige Stufe, in der Sanktionen für den Jugendlichen greifen. Die Planung und Festlegung dieser Stufe übernimmt der Mitarbeiter bzw. die Mitarbeiterin, der bzw. die im Dienst ist, mehrheitlich in Absprache mit den KollegInnen, bei denen der entsprechende Vorfall passiert ist und ggf. in Absprache mit Vorgesetzten. Ziel ist, herauszufinden, wie die unterschiedlichen Akteure die Situation, den Auslöser etc. bewerten und welche Massnahmen sie für angemessen halten. Dabei ist häufig Eile geboten, insbesondere bei Gewaltvorfällen auf engem Raum.

Herr Winter: Also da müssen manchmal schnell Lösungen her (Z. 482).

Die Gruppe kann dann, wie weiter oben aufgezeigt, noch Einfluss auf die Sanktionierung nehmen, zumindest wenn dies aus Sicht der Mitarbeiter gut begründet ist. Wie häufig das erfolgreich ist, wird nicht ersichtlich. Darüber hinaus gibt es einmal die Woche eine ganztägige Teamsitzung, in der u.a. auch die verhängten Sanktionen besprochen werden. Hier besteht eine weitere Möglichkeit zur Modifikation oder Korrektur der Sanktionen. Grundsätzlich werden hier alle Jugendlichen der Wohngruppe, ihre Entwicklung, ihre Schwierigkeiten, ihre Vor- und Rückschritte etc. besprochen. Auch KollegInnen aus anderen Organisationseinheiten, z.B. Schule oder Betrieb, sind dabei regelmässig anwesend, externe Fall- und Fachberatungen gibt es ebenfalls in regelmässigen Abständen.

Herr Sanders: An diesen Teamsitzungen wird jeder Jugendliche besprochen. Was sind die Themen? Wo steht er? Was steht an? Wie geht er weiter? Wie ist er in Bezug auf seine Ziele unterwegs? Und eben, allenfalls wird er dort sanktioniert oder es werden irgendwelche weiteren Massnahmen für diesen Jugendlichen besprochen (Z. 494-498).

Die Teamsitzung wird von allen Befragten als sehr wichtig und zentral eingeschätzt. Sie ermögliche den intensiven Austausch untereinander und die Eini-gung und Festlegung auf eine gemeinsame Haltung hinsichtlich der pädagogischen Bemühungen um die einzelnen Jugendlichen. Man kann, anknüpfend an die Debatte in Kapitel 4.7 (vgl. Hörster 2014), sagen, dass hier ein kasuistischer Raum eröffnet wird, in dem es keineswegs nur, aber auch, um Sanktionen geht. Die Festlegung der Sanktion(en) erfolgt i.d.R. nicht in den Teamsitzungen, sondern, wir haben es bereits erwähnt, zeitnah nach dem Regelverstoss durch die Fachkräfte, die gerade im Dienst sind. Die Teamsitzungen bieten aber die Möglichkeit der kollegialen Beratschlagung hinsichtlich der je individuellen Angemessenheit der festgelegten Sanktionen und zu deren etwaiger Korrektur. Wie und ob sich dabei tatsächlich ein Wechselspiel zwischen „Inscendieren“ und „Transcendieren“ (vgl. ebd.) vollzieht, kann anhand des vorliegenden Materials nicht beantwortet werden. Die Teamsitzungen bieten auch einen Ort der Grenzbearbeitung für die Befragten, d.h. sie nutzen diesen Raum zum einen zur Reflexion über die Bildungsbewegungen der Jugendlichen innerhalb der vorgegebenen Grenzen und über Massnahmen, die notwendig erscheinen, um diese Bildungsbewegungen zu unterstützen. Zum anderen geht es um die Auseinandersetzung mit der Frage der Angemessenheit und Anpassung konkreter Sanktionen bzw. Praktiken der Grenzbearbeitung, und z.T. auch um deren Festlegung während der Teamsitzungen. Die Teamsitzungen bieten in diesem Sinne auch ein Potenzial zur Infragestellung von Grenzen und mithin die Möglichkeit, gegebene Grenzen zu überschreiten und/oder zu öffnen. Es scheint dabei nicht zuletzt um eine Selbstvergewisserung hinsichtlich der gemeinsamen Grenzbearbeitung und der mit ihr verbundenen Haltung zu gehen, da diese als Voraussetzung für die (Re-)Produktion des Rahmens und der Verlässlichkeit des Settings betrachtet werden, wie bereits weiter oben angesprochen wurde.

Wenn die Sanktion(en) letztlich festgelegt ist bzw. sind, plädieren die Befragten für eine grosse Eindeutigkeit und Bestimmtheit bei der Durchsetzung der Sanktion(en). Dabei betonen sie die grundsätzliche Asymmetrie in der Beziehung der Fachkräfte zu den Jugendlichen, insistieren darauf, dass es keine „Schlupflöcher“ bei der Bestrafung geben darf und gehen davon aus, dass die Jugendlichen diese Eindeutigkeit und Bestimmtheit der Sanktionierung und Grenzsetzung brauchen und suchen. Das habe auch damit zu tun, dass man die Jugendlichen andernfalls nicht ernst nehmen würde.

Herr Maurer: Ja, es gibt auch gewisse Punkte, die kann man mit uns verhandeln, aber grundsätzlich was Sanktionen anbelangt, ist es eigentlich effektiv so,

die werden durchgezogen (Z. 480-482). (...) Also die Jugendlichen schätzen das auch, wenn man Grenzen setzt (Z. 49-50).

Herr Lauf: Aber wichtig ist schon, dass grundsätzlich, wenn man eine Regel oder Sanktion abgemacht hat, dass sie auch durchgezogen wird. Ich glaube, das sind die ganz, ganz schlimmen Fälle, Jugendliche die dann irgendwie merken, dass die Erwachsenen nicht durchziehen und auch irgendwo Schlupflöcher bieten (Z. 171-174). (...) Weil dann setzt sich das irgendwo im Hirn oben bei ihm etwas fest, du musst es einfach geschickt machen, und das ist natürlich ganz schlecht (Z. 310-312). (...) Also, wenn ich einen Jugendlichen wirklich ernst nehme, dann verlangt er von mir auch, dass ich ihn, auch wenn er es nicht gern hat, reflektiere, ups, das kommt nicht gut (Z. 688-689)

Herr Gabriel: Für uns ist es halt auch ganz wichtig, ihnen aufzuzeigen, dass sie Jugendliche sind, dass sie noch nicht achtzehn sind (...), sondern, dass das ganz, ganz wichtig ist auch für die spätere Entwicklung, die Schule, Beruf, dass man sich an grundlegende Regeln des Zusammenlebens hält (...) (Z. 23-27).

Herr Winter: Also wenn es um Konsequenzen geht, dann ist es ganz wichtig, dass er merkt, es gibt eine Hierarchie und die wird er auf keinen Fall umdrehen können (Z. 497-499). (...). Dass die merken, der nimmt mich ernst, der ist interessiert an mir (Z. 534-535). Also die werden noch enger begleitet und das wird von den Jugendlichen auch geschätzt (Z. 291-292).

Wenn es um die Durchsetzung der Sanktionen geht, scheint es den Befragten wesentlich, die den Beziehungen zwischen Jugendlichen und Erwachsenen immanente Hierarchie (wieder-)herzustellen. Stärker symmetrisch orientierte Beziehungen scheinen in diesem Moment an ihre Grenzen zu kommen. Während sich die Befragten und die Jugendlichen bei Verstößen gegen die kleinen Regeln als legitime, mehr oder weniger gleichberechtigte GrenzbearbeiterInnen begegnen, werden im Falle der Verletzung von grossen Regeln die Grenzbearbeitungsversuche der Jugendlichen seitens der Fachkräfte delegitimiert, und ein wesentliches Instrument dieser Delegitimation ist die Verweigerung einer eher symmetrischen Beziehung. Eine Beobachtung von Schwabe (1996) könnte in diesem Zusammenhang interessant sein:

Grundsätzlich sind Pädagogen meiner Einschätzung nach um so (sic!) bereiter, symmetrisches Verhalten von bzw. zu Kindern/Jugendlichen zuzulassen und zu kultivieren, je klarer die Kinder/Jugendlichen ihre grundsätzlich komplementäre Position (Erwachsene bestimmen, Kinder gehorchen) anerkennen. Viele Konflikte in stationären Einrichtungen haben allerdings gerade das Nichtanerkennen der Komplementarität der Pädagogen von seiten (sic!) der Kinder und Jugendlichen als Thema (ebd., S. 46).

Das Insistieren auf die Notwendigkeit der Vermittlung und Durchsetzung einer asymmetrischen Beziehung seitens der Fachkräfte könnte auch hier darauf hinweisen, dass das abweichende Verhalten der Jugendlichen im Sinne einer

Verletzung der grossen Regeln als Angriff auf die grundsätzlich komplementäre Position verstanden wird. Die Betonung der notwendigen Bestimmtheit und Eindeutigkeit bei der Sanktionierung von Verstössen gegen die grossen Regeln scheint dabei auch auf die „Wesensschwelle“ (Rombach 1967, S. 12; vgl. Kap. 4.2) der Strafe bzw. Sanktion zu verweisen. Die Sanktion verobjektiviert die Abweichung und die Gültigkeit der Regeln gleichermassen und wird mit einer Unwiderrufflichkeit verbunden. Es geht dann darum, die Sanktion unbedingt durchzuziehen.

Darüber hinaus wird ein weiteres Motiv von den Befragten stark gemacht. Sanktionen würden den Jugendlichen vermitteln, dass die Erwachsenen sie ernst nehmen und sich für sie interessieren. Genauere Ausführungen zu diesem Motiv finden sich nicht, wir finden allerdings einen möglichen Anknüpfungspunkt bei den Diskussionen im Kapitel 4.2, bei denen auf die Position von Prange und Strobel-Eisele (2006) eingegangen wird, die einen engen Zusammenhang zwischen Sanktionen und personaler Anerkennung konstatieren.

Was zeigen wir dem Lernenden, wenn wir ihn nicht nur auffordern, positiv dies oder jenes zu üben, sich klarzumachen und in Zukunft zu beachten, sondern ihn negativ traktieren, ihm Vorteile entziehen und Nachteile Zufügen? Wir zeigen ihm, so paradox das klingen mag, dass wir ihn als Person anerkennen, der wir zutrauen, dass sie Regeln (...) befolgen, Aufgaben wahrnehmen und Pflichten auch tatsächlich ausüben kann (ebd., S. 146).

7.13.2 Nebenwirkungen und Beziehungsgestaltung

Angesprochen auf mögliche Nebenwirkungen von Sanktionen, geben die Interviewpartner an, dass sie durchaus Sorge vor Vertrauensverlust und Überforderung der Jugendlichen haben. Als weitere mögliche Nebenwirkungen bei Sanktionierung werden genannt: lautes Brüllen und Fluchen der Jugendlichen, die Drohung, wegzulaufen, Sachbeschädigungen, Toben und Beleidigungen der Fachkräfte. Von diesen Nebenwirkungen dürfe man sich aber nicht davon abhalten lassen, die Sanktion durchzuziehen. Um sie allerdings möglichst gering zu halten und die Sanktion erfolgreich durchzusetzen, brauche es eine gute Beziehung zu den Jugendlichen.

Herr Gabriel: Beziehung ist das A und O unserer Arbeit. (...) Beziehung ist ganz wichtig bei Grenzsetzung, je nachdem wie die Jugendlichen auch reagieren (Z. 554-559). (...) Und da braucht es halt wieder viel Investition in die Beziehung, viele Gespräche, dass man den Jugendlichen erklären kann, dass es ja nichts mit unserer Beziehung zu tun hat, sondern mit dem Verhalten, ich strafe ja nicht die Person, sondern ich bestrafe quasi das Verhalten der Person (Z. 573-577).

Herr Lauf: Wenn die Jugendlichen mal ein gewisses Vertrauen zu den Leuten bekommen und sie wissen, sie sanktionieren nicht einfach nach Lust und Laune

(...), sondern sie schaffen wirklich Klarheiten, sind transparent, dann können sie wirklich auch Sanktionen durchziehen. Da ist die Beziehung das absolute A und O (Z. 505-511).

Herr Sanders: Und viele Jugendliche, das unterschätzt man vielleicht auch, suchen auch Beziehungen über Konflikte. Ich habe schon ein paar mal energische Diskussionen gehabt, wo die Jugendlichen nachher das Gespräch explizit mit mir haben wollten. Weil ich mich so hineingegeben habe, dass ich nachher eine bessere Beziehung mit diesen Jungs gehabt habe als vorher (Z. 586-592).

Herr Klemm: Beziehung ist von mir aus gesehen das A und O. Also sanktionieren kann ich einen Jugendlichen selbstverständlich, wenn ich keine Beziehungsmittel mehr habe, aber ich kann ihn ganz sicher nicht beruhigen, und dann geht es ja wirklich nicht um die Sanktion, sondern um das gemeinsame Arbeiten und die Auseinandersetzung, ich kann mich dann nämlich ganz anders mit ihm auseinandersetzen (Z. 593-598).

Herr Maurer: Ich habe so das Gefühl, dass wenn irgendeine Krise ist oder eine Situation, bei der sie sich aufregen oder sie etwas belastet, dass dann vielfach darüber eine Regelüberschreitung passiert und vielfach ist dann hintenrum so was, hey, mich belastet etwas (Z. 175-178). (...) Ich habe dann (Name einer Sanktion) ausgesprochen und ihm gesagt, hey, das ist aber nicht das eigentliche Problem, was belastet dich? Und er meinte dann, er könne seine Freundin nicht treffen. Ah gut, ok. Aber weisst du was, es gibt auch andere Lösungen, du kannst zu mir kommen und darüber reden (Z. 182-185).

Hier werden nun verschiedene Motive angesprochen, die sich durchgängig im erhobenen Material und sehr ähnlich auch in der Diskussion in Kapitel 4.8 finden. Die Beziehung wird als ein Instrument zur Abmilderung etwaiger Nebenwirkungen der Sanktionierung verstanden und gleichsam als Türöffner für die gemeinsame Arbeit und Reflexion nach der Sanktion. Dafür brauche es zumindest eine basale Vertrauensbasis und eine kontinuierliche Beziehungsarbeit, nicht zuletzt in der Form, sich aktiv auf Konflikte einzulassen. Viele Regelverstöße seien dabei faktisch nicht so sehr gegen die betreffende Regel gerichtet, vielmehr seien manche dieser Verstöße als Versuch seitens der Jugendlichen zu dechiffrieren, stärker in die Beziehung mit dem Gegenüber zu kommen oder auf persönliche Probleme aufmerksam zu machen, die sie nur ungern oder schwer thematisieren können oder wollen. Grenzbearbeitungsversuche seitens der Jugendlichen in Form von Regelverstößen haben aus dieser Perspektive also häufig eine Art Stellvertreterfunktion, dienen also letztlich gar nicht der Delegitimation oder Verschiebung von Grenzen.

Neben der Beziehung wird eine Reihe weiterer Faktoren für die erfolgreiche Bewältigung der Sanktion benannt. Dazu zählen vor allem Transparenz in Form intensiver Erklärungen, weshalb sanktioniert wird und mithin die Vermeidung jeden Anscheins von Willkür und der Abhängigkeit von Sympathie

oder Antipathie. Auch die Trennung von Person und Verhalten wird regelmässig als zentral benannt.

7.13.3 *Wirkungen*

Die Wirkung von Sanktionen auf die Jugendlichen werden mehrheitlich sehr positiv eingeschätzt. Herr Lauf bringt eine im Material typische Einschätzung auf den Punkt.

Herr Lauf: Die Wirkung ist wirklich eine Weiterentwicklung des Jugendlichen. In kleinen Schritten manchmal, auch ein Rückschritt wieder, das gehört alles dazu, aber die Wirkung ist wirklich eine Weiterentwicklung, ein Erwachsenwerden (Z. 529-532).

Das, was wir im Kap. 4.2 unter den Motiven der Höherführung und Transformation kritisch diskutiert haben, findet sich hier wieder. Die Idee also, dass Sanktionen den Jugendlichen dabei helfen, selbstständig und mündig zu werden. Sanktionen haben in diesem Sinne eine „transformatorische Wirkung“ (Geissler 2006, S. 207), eröffnen neue Handlungsoptionen und ermöglichen letztlich die Weiterentwicklung zum (verantwortungsvollen) Erwachsenen. Grenzsetzung wird hier mithin als wesentliche Voraussetzung für Grenzöffnungsprozesse im Sinne der Realisierung von als positiv erachteten Entwicklungsfortschritten konzipiert.

Häufig wird in diesem Zusammenhang mit dem Bild der „Leitplanke“ argumentiert, wobei die Trias aus SozialpädagogInnen, Regelwerk und Sanktionen diese Leitplanken bildet. Die Leitplanken zeigen dem Jugendlichen eine Richtung und einen Weg auf, dem der Jugendliche aus Sicht der Befragten folgen sollte, von dem der Jugendliche aber ggf. abweicht, indem er Regelverstöße begeht. Die Leitplanken wollen und können das verhindern, indem sie den Jugendlichen im Falle der Abweichung, mal mehr und mal weniger behutsam, auf den (richtigen) Weg zurückführen. Daneben werden Sanktionen auch als erfolgreich erlebt, weil sie auf die Gültigkeit einer Regel verweisen und diese Gültigkeit der Regel dem Jugendlichen dann bewusst werden würde. Das mit Sanktionen verbundene Strafleid der Jugendlichen wird dabei tendenziell, ähnlich wie bei der Einschätzung von Nebenwirkungen durch Sanktionen, der wahrgenommenen Funktionalität von Sanktionen untergeordnet.

Herr Winter: Ich sehe es manchmal ganz gern, sagen wir mal wie auf einer Strasse auf der sich Leitplanken befinden links und rechts. Die Leitplanken bestehen manchmal aus Gummi, manchmal sind sie etwas starrer, das kommt sehr darauf an (...), welche Art von Leitplanke braucht er wirklich (Z. 22-28). Es funktioniert auch häufig sehr, sehr gut. Wie gesagt, wenn Leitplanken da sind, dann führen die ja auch in eine Richtung (Z. 539-540).

Herr Maurer: Also ich habe da immer so ein Bild vor mir, der Jugendliche fährt auf einer Strasse und wir Sozialpädagogen sind wie Leitplanken, wenn er zu weit rüberkommt, dann schieben wir ihn wieder zurück auf die Strasse, in diese Richtung kannst du gehen (Z. 55-58). (...) Wir haben viele Handlungsmöglichkeiten, Sanktionen dann auch, wenn es denn sinnvoll ist und wieder auf die Strasse zurückführt (Z. 60-62).

Herr Gabriel: Ich beurteile die als sehr positiv, also die Wirkung ist wirklich positiv, gerade mit diesen (Name einer Sanktion) und halt diese (Name einer Sanktion) (Z. 584-585). (...) Einer durfte jetzt am Wochenende nicht nach Hause und der musste am Abend weinen auf der Gruppe, weil es für ihn so schlimm war. Und trotzdem hatte das eine sehr positive Wirkung in dem, dass er einfach gemerkt hat, für mich gelten diese Regeln ja auch und ich muss mich auch daran halten (Z. 591-594).

Die Befragten bemühen hier ein Bild, das eine grosse Eindeutigkeit vermittelt. Es scheint, zumindest dem Grundsatz nach, nur einen legitimen Weg, nur eine legitime Richtung zu geben. Die Strasse mit ihren Leitplanken entlang des Weges konstituiert die Grenzen und ein Sollen, denen der Jugendliche mit seinem Sein begegnet. Solange sich der Jugendliche auf der Strasse bewegt und der Richtung folgt, fallen Sein und Sollen mehr oder weniger zusammen. Die Bildungsbewegung, die der Jugendliche auf der Strasse vollzieht, wird dabei von dem Jugendlichen erzeugt, d.h. er sitzt selbst am Steuer. In diesem Sinne scheint mit diesem Bild die grundsätzliche Anerkennung des pädagogischen Technologiedefizits einherzugehen. Schliesslich sind es nicht die Befragten, die den Jugendlichen zum Ziel fahren. Die hier nicht näher bestimmte Breite der Strasse steht für die Bewegungsfreiheit, die Spielräume und damit für das Ausmass der legitimen Möglichkeiten der Grenzbearbeitung der Jugendlichen innerhalb der durch die grossen Regeln konstituierten Grenzen. Die Befragten rechnen damit, dass die Jugendlichen Schlangenlinien fahren und ggf. auch den Rückwärtsgang einlegen. Stossen sie dabei an die Leitplanken, werden sie von diesen wieder auf die Strasse gelenkt. Sanktionen sind ein Instrument dafür und weiter oben wurde deutlich, dass diese von den Befragten positiv besetzt werden. Die Leitplanken bieten in diesem Sinne Halt, sie halten den Jugendlichen im Setting, vermitteln ihm Orientierung, eröffnen ihm neue, bessere Optionen, helfen ihm, auf ‚seinem‘ Weg zu bleiben.

Hinsichtlich der Legitimation von Zwangsmomenten in der Erziehung stellt Wolf (2010, S. 541) fest, dass es letztlich immer darum gehen müsse, dass die Jugendlichen dabei unterstützt werden, „(...) wie Nohl es formuliert hat, dass sie zu ihrer Form kommen. Also nicht zu der standardisierten Form in der Produktion des zuverlässigen Menschen, sondern zu ihrer persönlichen Form“ (ebd.). Inwieweit es in den von uns hier diskutierten Zusammenhängen um die Unterstützung bei der Entwicklung dieser je individuellen und persönlichen Form geht, muss offen bleiben. Die Leitplanken-Metapher als eine Version der Grenzen-Metapher lässt sich darüber hinaus auch als ein Versuch der

Reduktion von Komplexität lesen. „Die Grenzen-Metapher simplifiziert [...] als Sehnsuchtsdiskurs die Herausforderungen an Erziehung angesichts von Pluralität, und versucht sie semantisch sowie unter dem Ideal eines kulturell assimilierten Kanons zu bewältigen“ (Behnisch 2006, S. 251; vgl. auch Kap. 4.6). Dieser Kanon, der auf gesellschaftliche Normalitätsmuster verweist, scheint dabei einigermassen eindeutig vorausgesetzt zu werden, was angesichts der Pluralisierung von (legitimen) Lebensentwürfen und Normalitätsmustern recht bemerkenswert erscheint. Lange vor den Debatten über gesellschaftliche, spätmoderne Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse hält Eyferth bereits 1961 fest, dass (sozial-)pädagogische Strafen und Sanktionen vor allem deshalb eine alltägliche Verlegenheit darstellen, „(...) weil wir weniger denn je wissen, aus welcher und aus wessen Vollmacht wir noch strafen dürfen; denn unsere Normen, um deren willen wir strafen zu müssen meinen, sind vielfach fragwürdig geworden (Eyferth 1961, S. 337). Die normative Offenheit der Spätmoderne (vgl. Thiersch 2006, S. 124; vgl. Kap. 4.1) löst offensichtlich keine grösseren Irritationen bei den befragten Fachkräften aus. Dieser Umstand überrascht hinsichtlich relativ eindeutiger sozialer Normen (z.B. Gewalt, Drogen etc. betreffend) weniger. Er überrascht aber angesichts der Vielzahl weniger eindeutiger sozialer Normen (z.B. den Kleiderkodex, die Kommunikationsformen, die Ordnung auf der Gruppe etc. betreffend), anhand derer das alltägliche Zusammenleben in der Gemeinschaft in den unterschiedlichen Teilbereichen organisiert und ggf. sanktioniert wird. Das folgende Beispiel vermag dies zu verdeutlichen:

Herr Klemm: Und dann gibt es Regeln, wo man wirklich persönlich auch findet, das gehört zur Gesellschaft, das müssen die Jugendlichen mitbekommen, das setzen wir durch. Das fängt damit an, dass der Jugendliche am Mittag auf die Gruppe kommt und die Hausschuhe nicht anzieht und man findet, du gell, Hausschuhe anziehen! Das geht weiter mit, man sitzt am Tisch und der erste hat seine Kappe nicht abgesetzt. Und das ist zum Beispiel wirklich so etwas, wo ich finde, das schadet definitiv niemandem, wenn man dies internalisiert, dass man an einem Tisch keine Kopfbedeckung trägt (Z. 39-46).

Schaut man insgesamt auf die Problematisierung von Sanktionen durch die Befragten, fällt auf, dass dieses Thema mit wenig Unsicherheiten oder Ambivalenzen verbunden zu sein scheint. Sanktionen werden mithin zu keinem Zeitpunkt als ein ohnmächtiges, ratloses oder verzweifertes Verhalten beschrieben, wie es die Ausführungen von Schrapper (2014; vgl. Kap. 4.3; vgl. auch Kap. 4.6: Behnisch und Winkler) nahelegen. Ähnlich den Befunden der Studie von GÜnder/Müller-Schlotmann/Reidegeld (2009, S. 20; vgl. Kap. 5) scheinen die Befragten gut mit der Sanktionspraxis vor Ort zurechtzukommen. Dies vermutlich deshalb, weil sie ihr Wirksamkeit im Sinne pädagogischer Erfolge zuschreiben.

7.13.4 Scheinanpassung

Das Thema der Scheinanpassung bzw. Scheinunterwerfungsleistungen der Jugendlichen spielt für alle Befragten eine Rolle für die eigene Arbeit, wobei die Problematisierung des Themas facettenreich erfolgt. Scheinanpassung wird dabei als eine Art Täuschungsversuch verstanden, eine strategische, nicht authentische Anpassungsleistung begleitet von nicht authentischen Kommunikationsformen.

Herr Gabriel: Um an einen anderen Ort zu kommen oder sich wieder mehr Freiheiten zu erarbeiten, probieren sie sich anzupassen und uns etwas vorzumachen (Z. 653-655).

Herr Klemm: Also, ein Anzeichen ist eben so eine Überfreundlichkeit, auch jetzt wenn sie z.B. die anderen Jugendlichen auf etwas aufmerksam machen, aber man merkt, es ist nicht echt (Z. 663-664).

Herr Lauf: Dass sie mit einem Lächeln vor uns hinstehen und eigentlich wollen sie uns lieber sagen, ihr seid ja alles Idioten (Z. 638-639).

Scheinanpassung wird dabei allerdings keineswegs nur negativ beurteilt. Für viele der Befragten ist auch Scheinanpassung eine Kompetenz und einigermaßen voraussetzungsvoll. Sie könne, für eine bestimmte Zeit oder auch dauerhaft, zu Erfolgen führen, z.B. durch die Gewöhnung an regelkonformes Verhalten im Heim.

Herr Klemm: Es sind vielfach auch die sehr intelligenten Jugendlichen die das viel besser können, oder zumindest die intelligenten Jugendlichen (Z. 650-651). Wir haben hier schon Jugendliche lange Jahre gehabt, die noch eine Scheinanpassung gemacht haben, wenn sie aber ihre Lehre mit einer Scheinanpassung abgeschlossen haben, bin ich halt trotzdem der Meinung, es hat etwas gebracht (Z. 635-638).

Herr Winter: Also, Jugendliche, die das können, das sind eher so unsere stärkeren Jugendlichen (Z. 580-581). Weil auch das ist ja eine Leistung, und wenn ein Jugendlicher eine Zeit lang so etwas bringen kann, dann kann er sich auch daran gewöhnen und lernt, dass er erfolgreich ist, also prima (Z. 587-589).

Hier findet sich auch eine Idee wieder, die wir im Kapitel 4.4 diskutiert haben. Es geht um das Spannungsverhältnis zwischen Grenzen und wirklich inneren Grenzen. Insbesondere beim Zitat von Herrn Winter wird deutlich, dass er sich im Rahmen der (temporären) Scheinanpassung eine Art Gewöhnungseffekt vorstellt, der über Erfolgserlebnisse zu einer allmählichen Integration normativer Erwartungen in eigene moralische Anschauungen führen kann, also zu einer Herausbildung wirklich innerer Grenzen.

Die Zeit ist für die Interviewpartner dabei allerdings ein zentraler Faktor. Für die meisten Jugendlichen sei es letztlich nicht möglich, eine Schein-

anpassung dauerhaft durchzuhalten. Sie sei vor allem ein Phänomen bzw. eine Strategie der Anfangszeit in der Wohngruppe, beispielsweise um zu zeigen, dass man gar nicht in diese Institution und/oder Gruppe gehöre. Grössere oder kleinere Konflikte mit MitarbeiterInnen oder Jugendlichen in der Wohngruppe würden die Scheinanpassung dann letztlich zusammenbrechen lassen. Diese Konflikte können sich spontan aus der jeweiligen Situation ergeben, werden z.T. aber auch absichtlich provoziert von Seiten der Befragten. Der Zusammenbruch der Scheinanpassung mit der Zeit, der mehrheitlich als mit Grenzverletzungen einhergehend beschrieben wird, wird als Voraussetzung für die eigentliche pädagogische Arbeit beschrieben. Erst mit dem Ende der Scheinanpassung würden die ‚echten‘ und ‚wahren‘ Probleme der Jugendlichen sichtbar und bearbeitbar. Es zerbricht die Fassade der Jugendlichen, und das was hinter dieser zerbrochenen Fassade sichtbar wird, wird als authentisch beschrieben und von den einen Befragten als ‚das wahre Gesicht‘ und von den anderen als ‚ein anderes Gesicht‘ charakterisiert.

Herr Maurer: Jugendliche sind in der Lage, sich drei Monate anzupassen, das schaffen gewisse Jugendliche erstaunlich gut, bei anderen fällt schon nach ein paar Tagen die ganze Fassade ab. Ich finde das immer einen schönen Moment, weil dann können wir anfangen mit dem Jugendlichen zu arbeiten, weil sonst kratzen wir einfach nur an der Oberfläche (Z. 514-519).

Herr Gabriel: Ab dem Moment ist die Fassade gebröckelt und dann hat er gemerkt, ou, jetzt haben sie vielleicht mal das Gesicht gesehen, wie ich auch noch tun kann (Z. 675-677).

Herr Sanders: Und dann irgendwann ist die Vorderbühne mal zusammengefallen und der Jugendliche hat sein wahres Gesicht gezeigt, also nachher sind Sachen vorgefallen und wir haben gewusst, aha, hier dran sind wir bei dem (Z. 330-333). Dass sie ihr wahres Gesicht zeigen halt, dass wir ihnen irgendwelche Auflagen geben, die für sie sehr schwierig zu erfüllen sind. Dass wir sie extra aus dieser Reserve locken, weil wir denken: „Es kann nicht sein, dass XY sich so gut verhält“ (Z. 345-348).

Herr Klemm: Eben, der die Türe zuhaut, ist in den Emotionen, das ist schon mal einfacher als die, die ihre Fassade wahren (Z. 640-641).

Dauerhafte Scheinanpassung verstellt also, so könnte man sagen, die Möglichkeit des pädagogischen Zugangs zu den Jugendlichen und damit die Möglichkeit eines „korrekativen Neuanfangs der Erziehung“ (Sünkel 1994, S. 99; vgl. Huber/Schierz 2015, S. 73). Die pädagogischen Bemühungen und mit ihnen die Regel- und Grenzsetzungen bleiben den Jugendlichen äusserlich, es kann so nicht zu einer Herausbildung wirklich innerer Grenzen und einem Wandel von Überzeugungen kommen (vgl. Kap. 4.4). Ganz in diesem Sinne argumentiert auch Witte (2011, S. 179): „Die Scheinanpassung setzt die Absicht der Delegitimation [von alten Strukturen: d. Verf.] ausser Kraft, sie macht die

pädagogische Arbeit am Jugendlichen unmöglich“. Es gilt mithin, Schein Anpassung zu überwinden, und das ist, zumindest aus der Sicht der Befragten, i.d.R. nur eine Frage der Zeit, bis dies auch gelingt. Gegebenenfalls wird zu diesem Zweck etwas ‚nachgeholfen‘, beispielsweise indem Situationen herbeigeführt werden, von denen angenommen wird, dass der Jugendliche keine andere Wahl mehr hat, als ein anderes oder sein ‚wahres‘ Gesicht zu zeigen. Daraus ergibt sich aus der Perspektive der Jugendlichen eine eigentümliche und ambivalente Situation, die Böhm (2017, S. 198) pointiert auf den Punkt bringt: „Einerseits wird von den Kindern und Jugendlichen erwartet, dass sie ihre bisherigen Handlungsstrategien ablegen oder zumindest im Rahmen von als gesellschaftlich akzeptabel kommunizierten Vorgaben von Alter und Geschlecht dosieren. Andererseits sollen sie sich schlecht benehmen, um den Erwartungshaltungen der Familie und des Helfersystems zu entsprechen und ihren Aufenthalt in der stationären Einrichtung zu legitimieren“.

Weiter oben wurde erwähnt, dass alle Interviewpartner betonen, dass Grenzüberschreitungen möglich sein müssen. Zum Teil verweist diese Forderung seitens der Fachkräfte auf die Debatte, die wir in Kapitel 3 geführt haben, also auf die Anerkennung einer entwicklungsbedingten Notwendigkeit von Grenzüberschreitungen. Darüber hinaus verweist diese Forderung aber auch auf eine Erwartungshaltung der Fachkräfte. Sie erwarten und rechnen mit Ärger und Grenzüberschreitungen, ansonsten kann etwas nicht stimmen.

8 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Folgenden werden wesentliche Ergebnisse kurz zusammengefasst und die Fragestellung beantwortet. Bei der Zusammenfassung verzichten wir auf eine erneute Rahmung der Befunde durch die Diskussionen im Theorieteil, entsprechende, kritische Bezüge wurden im vorherigen Kapitel hergestellt.

- Das Wohnheim Grünblick ist eine offene Einrichtung der Heimerziehung, sie verfügt über keine baulichen Sicherheitsvorkehrungen zum Ein- und Ausschluss. Dennoch finden sich durchaus Merkmale, die (auch) typisch für Formen der geschlossenen Unterbringung sind, z.B. eine starke Reglementierung des Verhaltens und des Alltags, ein Stufenplan, umfangliche Regelwerke etc.
- Die Einrichtung arbeitet mit einem Stufenplan, der von den Mitarbeitenden vor allem in der Funktion eines Anreizsystems verstanden wird, welches die Jugendlichen motiviert, in der Hierarchie aufzusteigen und sich mehr Privilegien zu sichern. Der Stufenplan kann dabei verstanden werden als ein spezifisches Instrument der Grenzbearbeitung, welches, variierend mit der jeweiligen Stufe und in einer öffnenden Perspektive, systematisch geknüpft an ein Wohlverhalten der Jugendlichen, unterschiedliche Grenzen, mögliche Freiheitsgrade und Grenzöffnungen festzuschreiben erlaubt. Darüber hinaus ermöglicht dieses Instrument, bezogen auf diese Stufen, die hierarchische Zuordnung der Jugendlichen zu einem ‚Unten‘ und einem ‚Oben‘, woraus sich sowohl für die Mitarbeitenden als auch für die Jugendlichen selbst Möglichkeiten des Vergleichs und der Kategorisierung ergeben.
- Das Handeln der Jugendlichen vor der Einweisung in die Institution repräsentiert für die befragten Fachkräfte ein gesellschaftliches Aussen. Die Normalisierung dieses Handelns im Sinne einer Integration in ein gesellschaftliches Innen, insbesondere durch die Vermittlung klarer Grenzen, wird gleichzeitig als zentrale und erfolgswahrende sozialpädagogische Aufgabe und als Wunsch bzw. Bedürfnis der Jugendlichen konzipiert.
- Die gültigen Grenzen erwachsen aus dem Regelwerk der Institution und den Regeln, die auf der Gruppe mit den einzelnen Jugendlichen ausgehandelt und/oder gesetzt werden. Diese Regeln repräsentieren aus Sicht der Interviewpartner gesellschaftliche Normalitätserwartungen und werden als wesentlich frei von eigenen, normativen und institutionsspezifischen Erwartungen geschildert.
- Die neuen Mitarbeitenden (Novizen) lernen die vielfältigen Regeln und die Praxis ihrer Umsetzung von den erfahreneren KollegInnen (‚alte Hasen‘) und durch das Studium der einschlägigen, verschriftlichten Materialien. Der kollegial vermittelte Lernprozess hat dabei zum einen die Funktion der Unterstützung, zum anderen die der gegenseitigen Kontrolle. Die Kontrolle dient vor allem dazu, eine möglichst einheitliche Bewirtschaftung von

Regeln, Regelverstößen und Strafen sicherzustellen, um so möglichst wenig Lücken und Uneinheitlichkeiten zuzulassen.

- Auch die neuen Jugendlichen müssen lernen und die verschriftlichten Materialien studieren, bekommen Unterstützung von den Mitarbeitenden und zudem noch einen Paten (Peer) zur Seite gestellt. Der Pate würde, so die befragten Fachkräfte, den Neuankömmling in diesem Zusammenhang auch oft auf bestehende Lücken (im Regelwerk) bzw. unterschiedliche und uneinheitliche Praxen der Bewirtschaftung der Regeln (z.B. durch unterschiedliche Personen) aufmerksam machen. Diese Lücken und Uneinheitlichkeiten verweisen zumindest potenziell auf mögliche Freiheitsräume und damit auf Chancen der Grenzbearbeitung und -öffnung für die Jugendlichen. Aus Sicht der Befragten ist der Versuch seitens der Jugendlichen, Mitarbeitende gegeneinander auszuspielen, eine typische Form dieser Art der Grenzbearbeitung.
- Die unterschiedlichen Listen und die Fallführungssoftware sind ein wesentliches Element der Regelüberwachung bzw. -durchsetzung und der Verhinderung von Lücken und Uneinheitlichkeiten im System, da sie als ein Kommunikationsmedium von den Mitarbeitenden genutzt werden. Sie dienen der Quasi-Verobjektivierung von Verstößen und Problemen und bilden in dieser Hinsicht die Realität auf den Wohngruppen nicht nur ab, sondern konstituieren diese auch ganz wesentlich über Feststellungen, Zuschreibungen, Kategorisierungen etc.
- Hinsichtlich des ‚Wie‘ der Grenzbearbeitung seitens der Fachkräfte finden wir eine breite Palette von Vorgehensweisen. Diese umfasst u.a. das Gespräch und Aushandlungen, Humor, Belohnungen und Sanktionen mit den ihnen verbundenen Beschränkungen. Die Grenzbearbeitung der Jugendlichen umfasst aus ihrer Sicht die Verletzung von Grenzen und die Aushandlung von Grenzen im Gespräch und in formalisierten Gefäßen der Mitbestimmung auf Ebene der Institution und der Gruppe. Die Mitbestimmung auf der Ebene der Institution betreffend sehen einige der befragten Fachkräfte die stark hierarchisch organisierte Kommunikation der Anliegen der Jugendlichen als potenziellen Hemmschuh bei der Mitbestimmung.
- In diesen Gefäßen können die Jugendlichen als Gruppe streitbare Regeln und etwaige verhängte Sanktionen gemeinsam mit den Mitarbeitenden zur Disposition stellen, regelgeleitet und begründet kritisieren und alternative Vorschläge machen. Grenzen und Grenzsetzungen können hier bearbeitet und ggf. auch verändert werden, womit sich zumindest ein Potenzial zur Grenzöffnung und -überschreitung verbinden kann. Die Jugendlichen bzw. die Wohngruppe ist aber darüber hinaus noch in einem weiteren Sinne GrenzbearbeiterIn. Denn sie wird auch als strategische Ressource bei der Durchsetzung von Regeln und Sanktionen eingebunden. Die Gruppe der Jugendlichen wird mithin zu einer wesentlichen Akteurin nicht nur der „Kulturbildungsarbeit“ im Sinne der Erschließung neuer Handlungsoptionen und Freiheitsgrade, sondern auch der „Kulturvermittlungsarbeit“

(Kessl 2009, S. 58) im Sinne der Reproduktion und Vermittlung gegebener Grenzsetzungen.

- Die MitarbeiterInnen haben eine ausführliche, wöchentliche Teamsitzung, in der die je individuellen Entwicklungsverläufe der Jugendlichen und auch Sanktionen besprochen werden. Im Rahmen dieser kollegialen Beratschlagung werden Möglichkeiten des Fallverstehens geschaffen und es besteht zumindest die Möglichkeit, Grenzen und Grenzsetzungen kritisch zu hinterfragen und Alternativen zu entwickeln.
- Die Wahl der Form der Grenzbearbeitung und die mit ihr verbundenen Spielräume hängen seitens der Befragten ab von der Art der verletzten Grenze bzw. davon, ob kleine oder grosse Regeln gebrochen wurden. Ist Ersteres der Fall, werden die Jugendlichen als grundsätzlich legitime Grenzarbeiter verstanden und es gibt Raum für Gespräche, Aushandlung etc. Sanktionen erfolgen nicht zwangsläufig. Auch finden die unterschiedlichen, je individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Jugendlichen Berücksichtigung. Ist Letzteres der Fall, entziehen die befragten Fachkräfte den Jugendlichen temporär den Status der legitimen Grenzarbeiter und sanktionieren sie. Die Betonung und Durchsetzung der Asymmetrie in der Beziehung spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle, möglicherweise weil grosse Regelverstöße auch als ein Angriff auf die grundsätzlich komplementäre Beziehung zwischen den Jugendlichen und den Erwachsenen gewertet werden. Sind die Sanktionen schliesslich festgelegt, muss die Gültigkeit dieser Sanktionen den Jugendlichen gegenüber klar kommuniziert werden, den Befragten ist es wichtig, dass es keine Schlupflöcher geben darf, dass die Sanktion also durchgezogen wird.
- Sanktionen werden insgesamt als ein zentrales Moment der Grenzbearbeitung beschrieben und mehrheitlich sehr positiv eingeschätzt. Die Einschätzung bezieht sich auf die wahrgenommene Wirkung. Sanktionen haben die Funktion von Leitplanken und werden als Hilfe beschrieben, als Entwicklungsförderung, als Möglichkeit, den Jugendlichen im Falle der Abweichung wieder auf den ‚richtigen‘ Weg und in die ‚richtige‘ Richtung zu bringen. Ob hier die Unterstützung des Jugendlichen bei der Suche nach seiner eigenen, je individuellen Form oder eine Euphemisierung des Kontroll- und Normalisierungsauftrags im Vordergrund stehen, muss offen bleiben. Die mit der Annahme einer transformatorischen Wirkung von Strafe verbundenen Ambivalenzen haben wir in Kapitel 4.2 kritisch besprochen.
- Mögliche Nebenwirkungen von Sanktionen werden von den befragten Fachkräften erkannt und benannt. Die Sorge vor Nebenwirkungen, wie auch das mit Sanktionen verbundene Strafleid der Jugendlichen werden, zumindest der Tendenz nach, eher marginalisiert. Nebenwirkungen und Strafleid dürften nicht davon abhalten, die Sanktion konsequent durchzusetzen. Um Strafleid und Nebenwirkungen aber möglichst gering zu halten, brauche es professionelle Beziehungsarbeit.

- Die Grenzbearbeitungsversuche der Jugendlichen werden von den Interviewpartnern mehrheitlich gar nicht als Angriff auf bestehende Grenzen betrachtet, also nicht als Versuche, diese Grenzen grundsätzlich zu delegitimieren. Vielmehr würden die Jugendlichen die gegebenen Grenzen im Wesentlichen akzeptieren. Es ginge ihnen vor allem um Diskussionen und Aushandlungen darüber, ob z.B. ein bestimmtes Verhalten überhaupt eine Grenze verletzt (z.B. Kleiderkodex) oder ob eine Neuauslegung der Anwendung einer Grenze denkbar ist (z.B. Dessert-Regel). Die MitarbeiterInnen führen solche Diskussionen auch untereinander. Viele Regelverstöße hätten darüber hinaus gar nichts mit den Regeln oder den durch sie konstituierten Grenzen zu tun, es seien vielmehr Versuche der Jugendlichen, über Konflikte mit den Fachkräften stärker in die Beziehung zu kommen, oder auf persönliche Probleme aufmerksam zu machen, die anzusprechen den Jugendlichen schwerfällt. Grenzverletzungen haben in diesem Sinne also häufig eine Stellvertreterfunktion und dienen wiederum nicht der Delegitimation von Grenzen.
- Scheinanpassung bzw. Scheinunterwerfungsleistungen werden von einigen Befragten grundsätzlich als eine Kompetenz verstanden. Normative äussere Erwartungen könnten mit der Zeit und vermittelt über das Erleben von Erfolgen, die mit der Anpassung verbunden sind, in eigene moralische Anschauungen übersetzt werden. Letztlich sei es aber eine Frage der Zeit, bis die Scheinanpassung zusammenbreche, ggf. müsse aber auch nachgeholfen werden, z.B. über Provokation. Erst mit dem Zusammenbruch der täuschenden Scheinanpassung werden die ‚echten‘ Jugendlichen und ihre ‚echten‘ Probleme sichtbar und pädagogisch bearbeitbar. Erst dann können aus den, den Jugendlichen letztlich äusserlich bleibenden Grenzen, wirklich innere Grenzen werden. Anpassung als solche ist in diesem Sinne immer mit einem Verdachtsmoment belegt, die befragten Fachkräfte rechnen systematisch mit Abweichung, bleibt diese aus, erscheint das verdächtig. Daraus können für die Jugendlichen diffuse und ambivalente Handlungserwartungen erwachsen.

Bezugnehmend auf unsere forschungsleitende Fragestellung („Wie und auf der Grundlage welcher Überlegungen setzen bzw. bearbeiten die (sozial-)pädagogischen Fachkräfte Grenzen und welche Rolle spielen Strafen dabei?“) können wir mithin folgende wesentliche Aspekte festhalten.

Die Mitarbeitenden nutzen eine ganze Reihe von Hilfsmitteln bzw. Instrumenten zum Zwecke der Grenzbearbeitung und Grenzsetzung. Dazu gehören vor allem die Regelkataloge (Hausordnung, Gruppen-Regeln etc.), individuelle Vereinbarungen mit den Jugendlichen, Listen, Fallführungssoftware, der Stufenplan und eine stark reglementierte Tagesstruktur. Sie bringen sich im Rahmen der Grenzbearbeitung als Person ein, die Beziehungsangebote macht, diskutiert, konfrontiert, erklärt, Präsenz zeigt etc. Das Team übernimmt in diesem Zusammenhang eine Kontrollfunktion, das Ziel ist eine möglichst einheitliche Vorstellung vom Wie und Was der Grenzbearbeitung. Auch die Gruppe

der Jugendlichen wird eingebunden, zum einen als Grenzbearbeiterin im Rahmen von unterschiedlichen Partizipationsmöglichkeiten, zum anderen als Akteurin bzw. Instrument der peerbezogenen Grenzsetzung im Zusammenhang mit Konflikten auf der Wohngruppe.

Strafe, in der Einrichtung wird allerdings von Sanktionen oder Massnahmen gesprochen, wird vor allem dann ein Thema, wenn die Jugendlichen gegen die sogenannten grossen Regeln verstossen. Es greifen dann, je nach Schweregrad, sehr unterschiedliche Sanktionen, z.B. verschiedene Formen von Auszeiten, die dann etwa mit einer temporären Rückstufung im Stufensystem und dem temporären Verlust von Privilegien (in Bezug auf Urlaubsmöglichkeiten, die Nutzung des Handys, die Verfügung über Taschengeld etc.) verbunden sein können. Auch werden immer schriftliche Selbstberichte zu Konfliktvorfällen erwartet. Diese Sanktionen, für deren Durchsetzung z.T. auch die Jugendlichen auf den Wohngruppen selbst in Dienst genommen werden, sind aus Sicht der Befragten ein wesentliches Instrument der professionellen Grenzbearbeitung, wobei sich diese Annahme aus spezifischen Überlegungen und Überzeugungen speist.

Aus Sicht der Mitarbeitenden brauchen und suchen die Jugendlichen, vor dem Hintergrund ihrer bisherigen, prekären biographischen Werdegänge, neben haltgebenden Strukturen vor allem Grenzen, die eben auch mit Strafen bzw. Sanktionen durchgesetzt werden müssen und im Grünblick auch durchgesetzt werden können. Denn hier gibt es ein umfassendes, zentrale gesellschaftliche Werte und Normen widerspiegelndes Regelwerk, einen engen, den Alltag organisierenden strukturellen Rahmen und professionelle Beziehungsangebote. Hier können aus Sicht der Fachkräfte die für einen gelingenden Alltag wesentlichen gesellschaftlichen Werte und Normen und die mit ihnen korrespondierenden Verhaltensweisen aufgezeigt und im Gruppenzusammenhang geübt, durchgesetzt und gelebt werden. Grenzbearbeitung und mit ihr auch Sanktionen werden in diesem Sinne als Hilfe für die Jugendlichen verstanden, sie stossen notwendige Entwicklungen an und normalisieren diese, helfen ihnen dabei, ‚erwachsen‘ zu werden. Auf diesem Weg sollen die Jugendlichen im Grünblick auch Fehler machen dürfen, es sollen nicht ständig Sanktionen drohen und sie werden von den Mitarbeitenden auch grundsätzlich als legitime Grenzbearbeiter anerkannt, die allerdings ihr ‚wahres‘ Gesicht zeigen müssen, um den skizzierten Weg erfolgreich bewältigen und wahre innere Grenzen ausbilden zu können.

9 Ausblick

Die Befunde dieser Studie sind durchaus aufschlussreich und können, so hoffen wir zumindest, die Debatte über Grenzen, Grenzsetzung und Strafe in der Heimerziehung bereichern. Gleichwohl lassen sich eine Reihe von blinden Flecken nicht übersehen. Diese sind aber, so behaupten wir zumindest, weniger einer konzeptionellen Blindheit gegenüber den komplexen Anforderungen an Forschung zur Grenzbearbeitung in der Heimerziehung, sondern eher äusserst knappen zeitlichen und finanziellen Ressourcen geschuldet. Im Folgenden wollen wir exemplarisch Parameter, Zugänge und Themen benennen, deren Berücksichtigung und Bearbeitung u.E. für einen umfassenderen Einblick in das Themenfeld hilfreich sein können.

- Hinsichtlich der vorliegenden Studie fällt das Fehlen der Perspektive der Jugendlichen immer wieder schmerzlich ins Gewicht. Sie werden von den befragten Fachkräften in einer spezifischen Art und Weise als Akteure und Adressaten der Grenzbearbeitung beschrieben, die eine Kontrastierung mit der Perspektive der Jugendlichen geradezu herausfordert. Der Einbezug dieser Perspektive erscheint mithin unumgänglich, um in einer vergleichenden Perspektive (Mitarbeitende, Jugendliche und relevante Dritte) einen vertieften, nicht monoperspektivisch verzerrten Einblick in Praxen, Möglichkeitsräume und Bewältigungsstrategien der Grenzbearbeitung und den mit ihnen verbundenen Widersprüchen und Ambivalenzen zu erhalten.
- Um ein Gesamtbild im o.g. Sinne zu entwickeln, erscheinen qualitative Fallstudien als durchaus geeignetes Mittel, allerdings sind diese konsequent vergleichend auszurichten. Es geht dabei um einen systematisch angelegten Vergleich der Praxen der Grenzbearbeitung von allen relevanten AkteurInnen in unterschiedlichen Institutionen der stationären Heimerziehung, wobei dieser Vergleich, nicht zuletzt wegen der föderalistischen Struktur der Schweiz, auch etwaige regionale oder konfessionelle Unterschiede abbilden können muss. Zur vergleichenden Rekonstruktion von unterschiedlichen Erfahrungs- und Bewältigungsmustern wäre es darüber hinaus sinnvoll, Vergleiche mit Praxen der Grenzbearbeitung in benachbarten Arbeitsfeldern (z.B. Behindertenhilfe) anzustellen (vgl. auch Lengwiler et al. 2013, S. 50).
- Hinsichtlich der methodischen Ausrichtung erscheinen Interviews grundsätzlich als probates Mittel, wobei idealerweise alle beteiligten AkteurInnen zu Wort kommen. Ergänzend dazu wären u.E. auch teilnehmende, beobachtende Verfahren geeignet, da diese einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn hinsichtlich der situationalen und interpersonalen Dynamiken von Prozessen der Grenzbearbeitung versprechen. So wäre, beispielsweise durch die dichte Beschreibung von einschlägigen Situationen anhand von Feldnotizen, eine anschauliche Beantwortung von Fragen möglich, deren Problematisierung in der vorliegenden Studie eher schemenhaft bleibt. Dies

betrifft z.B. die konkrete Nutzung der Teamsitzungen als kasuistischen Raum und Ort der Grenzbearbeitung seitens der befragten Fachkräfte oder die konkrete Ausgestaltung und Nutzung der Beteiligungsmöglichkeiten und von Praxen der Grenzbearbeitung seitens der Jugendlichen in der Interaktion untereinander und mit den Mitarbeitenden.

Die Studie hat trotz ihrer eingeschränkten Aussagekraft einige z.T. problematische, sicherlich aber Streitbare und in diesem Sinne neuralgische Motive, Themen, Motivationen, Vorannahmen und Rahmenbedingungen der Grenzbearbeitung in der Heimerziehung sichtbar gemacht, die es nun im Rahmen sozialpädagogischer Forschung zu vertiefen und zu erweitern gälte. Abschließend sollen nur drei Möglichkeiten für eine solche Vertiefung zumindest grob skizziert werden.

- Die Befragten charakterisieren die Jugendlichen, ihre Bedarfe und Bedürfnisse in einer spezifischen Art und Weise. Neben einem haltgebenden Milieu, welches ihnen i.d.R. vorher gefehlt hat, und verlässlichen Beziehungen brauchen und suchen sie vor allem Regeln, Grenzen und Grenzsetzung. Die Fachkräfte arbeiten hier mithin mit einem bestimmten Adressatenbild, das die konzeptionelle Ausrichtung der Einrichtung mit ihrem Fokus auf enge Strukturen, Regeln und Grenzen zu rechtfertigen und zu bestätigen scheint. Gleichzeitig finden sich in den Interviews immer wieder Stellen, an denen verschiedene Fachkräfte über ihre Anfangszeit in der Einrichtung berichten, dass sie eine Art milden Schock angesichts der Strenge und Regelflut im Grünblick erlebten. Es macht den Eindruck, als wären sie zunächst mit einem anderen Adressatenbild in die Einrichtung gekommen. In unserem Fall scheint die Sozialisation in diese spezifische Organisation eine wesentliche Rolle für die Ausbildung des o.g. Adressatenbilds und der mit ihm verbundenen pädagogischen Handlungsorientierungen zu spielen. Empirische und berufsbiographisch orientierte Rekonstruktionen solcher Adressatenbilder und der ihnen korrespondierenden Handlungsorientierungen, ihrer Genese, ihrer Veränderung und Irritierbarkeit über die Zeit würden u.E. wichtige Hinweise auf das Verhältnis zwischen fachlichen, pädagogisch-normativen Ansprüchen, organisationalen Strukturen bzw. Kulturen und der erzieherischen Praxis der Heimerziehung liefern.
- Scheinanpassungs- bzw. Scheinunterwerfungsleistungen werden von einigen Befragten zumindest *auch* positiv konnotiert, z.T. sogar als eine spezifische Kompetenz der Jugendlichen angesehen. Früher oder später aber bröckelt die ‚Fassade‘ und die Jugendlichen zeigen ihr ‚wahres‘ Gesicht, ein problematisches Verhalten also. Zur Not muss zu diesem Zweck, in unserem (pädagogisch höchst problematischen) Fall durch Provokation, von den Mitarbeitenden ‚nachgeholfen‘ werden, um dann mit dem ‚wahren‘ Jugendlichen adäquat arbeiten zu können. Angepasstes Verhalten steht damit stets unter einem Verdacht. Vielleicht tut er nur so, vielleicht ist es nur schöner Schein. Daraus erwachsen zumindest implizite, widersprüchliche und problematische Handlungsaufforderungen an die Jugendlichen, die

sich wie folgt auf den Punkt bringen lassen: „Pass dich an, aber pass dich nicht an!“. Dafür, dass manche Autoren Scheinanpassung bzw. deren Überwindung als „pädagogische Schlüsselfrage“ (Wolf 2000, S. 201) konzipieren, wissen wir theoretisch und empirisch enorm wenig über diesen Themenkomplex. Es stellt sich folglich die Frage, ob, in welcher Art und Weise und von wem die Themen Scheinanpassungs- bzw. Scheinunterwerfungsleistungen (und deren Überwindung) in verschiedenen Einrichtungen der Heimerziehung problematisiert werden. Auch stellt sich die Frage, ob und wie diese Problematisierungen vor Ort in Praxis übersetzt werden und welche Probleme, Ambivalenzen und Zumutungen daraus erwachsen.

- Weiter oben haben wir darauf hingewiesen, dass die Frage des (Fall-)Verstehens in unserer Studie nur sehr schemenhaft beantwortet wurde. Es gibt zeitlich ausgiebige Teamsitzungen mit kollegialem Austausch über Entwicklungen und Probleme der einzelnen Jugendlichen und auch der Gruppen, Sanktionspraxen werden ggf. auch diskutiert. Zudem gibt es seltener auch externe Fallberatungen. Insgesamt entsteht allerdings der Eindruck, dass dem (Fall-)Verstehen von den Fachkräften keine besonders herausgehobene Rolle zugewiesen wird. Auch eine methodisch-konzeptionelle Rahmung von Verstehensprozessen wird nicht angesprochen. Das verwundert freilich nicht wirklich, die Problematik ist durchaus bekannt. „[D]ass Heimerzieher ihrerseits Nennenswertes auf diagnostischem Gebiet beitragen können, wird in der Regel ausgeschlossen, und zwar auch von diesen selbst“ (Niemeyer 2015, S. 78). Häufig wird in diesem Zusammenhang das Argument der fehlenden zeitlichen Ressourcen von den PraktikerInnen ins Spiel gebracht, wäre mehr Zeit verfügbar, würden sie diese gerne in das (Fall-)Verstehen investieren (vgl. Schraper 2015b, S. 70). In unserem Beispiel aber betonen alle Befragten explizit, dass sie sich privilegiert fühlen, extensive zeitliche Ressourcen für Teamsitzungen nutzen zu können. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Rolle dem (Fall-)Verstehen in unterschiedlichen Einrichtungen der Heimerziehung zugewiesen wird und wie, auf Grundlage welcher konzeptionell-methodischer Zugänge, organisatorischer Rahmungen sowie personaler und organisational-struktureller Hemmnisse, Prozesse des Verstehens (nicht) realisiert werden. Entsprechende Studien sind von elementarer Bedeutung, nicht zuletzt, weil auch und gerade Fragen der professionellen Grenzbearbeitung in der Heimerziehung systematisch auf Fragen des sozialpädagogischen Verstehens verweisen.

Quellenverzeichnis

- Ahmed, Sarina und Petra Bauer. 2012. Zwischen Organisation und Profession. Fallkonstitution in Einrichtungen der Erziehungshilfe. In *Sorgende Arrangements*, Hrsg. Werner Thole, Alexandra Retkowski und Barbara Schäuble, 107-120. Wiesbaden: VS.
- Akermann, Martina, Markus Furrer und Sabine Jenzer. 2012. Bericht Kinderheime im Kanton Luzern im Zeitraum von 1930-1970. Luzern: PDF-Ausgabe.
- Akremi, Leila. 2014. Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Hrsg. Nina Baur und Jörg Blasius, 265-282. Wiesbaden: Springer VS.
- Bauman, Zygmunt. 2003. *Flüchtige Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Baur, Nina und Siegfried Lamnek. 2017. Einzelfallanalyse. In *Qualitative Medienforschung* (2. überarb. Auflage), Hrsg. Lothar Mikos und Claudia Wegener, 290-300. Konstanz: UVG.
- Behnisch, Michael. 2006. „Kinder brauchen Grenzen“. *Sieben Einwände gegen eine öffentliche Erziehungs-Metapher*. *Pädagogische Rundschau* 3: 249-254.
- Bergmann, Jörg. 1987/88. *Ethnomethodologie und Konversationsanalyse*. Studienbrief 3. Hagen: FernUniversität GHS Hagen.
- Bergmann, Jörg. 2005. *Studies of Work*. In *Handbuch Berufsbildungsforschung*, Hrsg. Felix Rauner, 639-646. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bergmann, Jörg. 2006. *Qualitative Methoden der Medienforschung*. Einleitung und Rahmung. In *Qualitative Methoden der Medienforschung*, Hrsg. Ruth Ayaß und Jörg Bergmann, 13-41. Reinbek: Rowohlt.
- Bergmann, Jörg. 2010. Die kategoriale Herstellung von Ethnizität. *Ethnomethodologische Überlegungen zur Ethnizitätsforschung*. In *Ethnowissen. Soziologische Beiträge zu ethnischer Differenzierung und Migration*, Hrsg. Marion Müller und Darius Zifonun, 155-169. Wiesbaden: VS.
- Bernfeld, Siegfried. 1931. Über die allgemeinste Wirkung der Strafe. *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* 8/9: 285-300.
- Bernfeld, Siegfried. 2012. *Sozialpädagogik*. Werke, Band 4. Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Binggeli, Ursula. 2014. „Strafen nützt nichts, muss aber sein“. *Wie Heime für verhaltensauffällige und straffällig gewordene Jugendliche Regelverletzungen sanktionieren*. *SozialAktuell* 4: 6-9.
- Bittner, Günther. 1996. *Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bittner, Günther. 2010. *Der Weg ins Leben – eine Polarreise „mit Karten von den oberitalienischen Seen“ (S. Freud)?*. In „Unkulturen“ in Bildung und Erziehung, Hrsg. Margret Dörr und Birgit Herz, 19-38. Wiesbaden: VS.
- Bittner, Günther. 2016. *Drama um ein Kaugummi. Über äussere, verinnerlichte und wirklich innere Grenzen*. In *Innere und äussere Grenzen. Psychische Strukturbildung als pädagogische Aufgabe*, Hrsg. Bernd Ahrbeck et al., 14-34. Giessen: Psychosozial-Verlag.

- Bogner, Alexander, Beate Littig und Wolfgang Menz. 2014. Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Böhnisch, Lothar. 2010. Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung. Weinheim und München: Juventa.
- Böhm, Thomas. 2017. (Un-)Ordentliches Benehmen. Moral in der Heimerziehung. In *Neue Anstöße in der Sozialen Arbeit*, Hrsg. Süleyman Gögercin und Karin E. Sauer, 181-206. Wiesbaden: VS.
- Bröckling, Ulrich, Susanne Krasmann und Thomas Lemke (Hrsg.). 2000. Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brückner, Fabian und Stephan Wolff. 2015. Die Listen der Organisation. Und der Blick zwischen die Zeilen. In *Formalität und Informalität in Organisationen*, Hrsg. Sylvia Wilz und Victoria von Groddeck, 341-370. Wiesbaden: Springer VS.
- Brumlik, Micha (Hrsg.). 2007. Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bueb, Bernhard. 2006. Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin: List.
- Dahme, Heinz-Jürgen und Norbert Wohlfahrt. 2002. Aktivierender Staat. Ein neues sozialpolitisches Leitbild und seine Konsequenzen für die Soziale Arbeit. *Neue Praxis* 1: 10-32.
- Dietrich, Theo. 1998. Zeit- und Grundfragen der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dollinger, Bernd und Jürgen Raithe. 2005. Problematisierungsformen sozialpädagogischer Praxis. Eine empirische Annäherung an Einstellungen zu sozialen Problemen und ihrer Bearbeitung. *Soziale Probleme* 2: 92-111.
- Engelbracht, Mischa. 2015. Ethnografie in freiheitsentziehenden Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe. *Soziale Passagen* 1: 51-66.
- Enke, Thomas. 2003. Sozialpädagogische Krisenintervention bei delinquenten Jugendlichen. Weinheim und München: Juventa.
- Expertenkommission Ingenbohl. 2013. Ingenbohler Schwestern in Kinderheimen. Erziehungspraxis und institutionelle Bedingungen unter besonderer Berücksichtigung von Rathausen und Hohenrain. Schlussbericht. Ohne Ort: PDF-Version.
- Eyferth, Hans. 1961. Die Strafe als tägliche Verlegenheit. *Unsere Jugend* 1: 337-341.
- Flitner, Andreas. 1989. Konrad, sprach die Frau Mama. Über Erziehung und Nicht-Erziehung. München: Piper.
- Foucault, Michel. 1978. Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel. 1991. Questions of Method. In *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*, Hrsg. Graham Burchell, Colin Gordon und Peter Miller, 73-86. Chicago: Chicago University Press.
- Garland, David. 2001. *The Culture of Control. Crime and Social Order in Contemporary Society*. Chicago: Chicago University Press.

- Geissler, Erich E. 2006. Die Erziehung. Ihre Bedeutung, ihre Grundlagen und ihre Mittel. Würzburg: Ergon.
- Günder, Richard, Richard Müller-Schlotmann und Eckart Reidegeld. 2009. Reaktionen auf unerwünschtes Verhalten in der Stationären Erziehungshilfe. *Unsere Jugend* 1: 14-25.
- Günther, Klaus. 2004. Kritik der Strafe. *WestEnd: Neue Zeitschrift für Sozialforschung* 1: 117-132.
- Heite, Catrin, Marion Pomey und Charlotte Spellenberg. 2013. Ein- und Ausschlusspraktiken als Konstituierung von Grenzen. *Soziale Passagen* 5: 245-257.
- Hering, Linda und Robert J. Schmidt. 2014. Einzelfallanalyse. In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Hrsg. Nina Bauer und Jörg Blasius, 529-541. Wiesbaden: Springer VS.
- Hinz, Arnold und Brigitte Becker. 2012. Belohnung und Bestrafung. In *Handbuch Erziehung*, Hrsg. Uwe Sandfuchs et al., 596-599. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hirschauer, Stefan. 2001. Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. *Zeitschrift für Soziologie* 30: 429-451.
- Hirschauer, Stefan, Birgit Heimerl, Anika Hoffmann und Peter Hofmann. 2014. *Soziologie der Schwangerschaft. Explorationen pränataler Sozialität*. Stuttgart: Lucius.
- Hirschauer, Stefan, Anika Hoffmann und Annkathrin Stange. 2015. Paarinterviews als teilnehmende Beobachtung. Präsenze Abwesende und zuschauende DarstellerInnen im Forschungsgespräch [64 Absätze]. *FQS: 16(3)*, Art. 30, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1503306>.
- Honer, Anne. 1994. Das explorative Interview. Zur Rekonstruktion der Relevanzen von Expertinnen und anderen Leuten. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 20 (3): 623-640.
- Hoops, Sabrina. 2004. Die „Geschlossene Unterbringung“ nach § 1631b. *Sozialextra*: 20-25.
- Hörster, Reinhard. 2012. Veranlassungen, von Strafe in der Pädagogik zu reden – Sozialpädagogische Lektüren. In *Vergeltung ohne Ende? Über Strafe und ihre Alternativen im 21. Jahrhundert*, Hrsg. Heinz Sünker und Knut Berner, 155-188. Lahnstein: Verlag Neue Praxis.
- Hörster, Reinhard. 2014. Das Problem, Strafe in der Sozialpädagogik zu rechtfertigen. *ZJJ* 3: 276-284.
- Huber, Sven und Sascha Schierz. 2013. Punitivierung der Sozialen Arbeit? Anmerkungen zur gegenwärtigen Debatte. In *Hilfe! Strafe! Reflexionen zu einem Spannungsverhältnis professionellen Handelns*, Hrsg. Peter Rieker et al., 102-118. Weinheim und Basel: Juventa.
- Huber, Sven und Sascha Schierz. 2015. Was charakterisiert „das Sozialpädagogische“ an sozialpädagogischen Zugängen zu Devianz? In *Neue disziplinäre Ansätze in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*, Hrsg. Rita Braches-Chyrek, 70-85. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.

- Huber, Sven. 2018. Grenzsetzung und Strafe in der Heimerziehung. *Jugendhilfe* 1: 34-40.
- Huber, Sven und Peter A. Schmid. 2018. Herausforderndes Verhalten Jugendlicher in institutionellen Kontexten der Jugendhilfe. In *Herausfordernde Verhaltensweisen in der Sozialen Arbeit*, Hrsg. Eva Büschi und Stefania Calabrese. Stuttgart: Kohlhammer (im Druck).
- Jacke, Andreas. 2009. Stanley Kubrick. Eine Deutung der Konzepte seiner Filme. Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Kappeler, Manfred. 2014. „Ich konnte nicht länger schweigen – aber wer wird mir glauben?“ Über die Traumatisierungen ehemaliger Heimkinder. *Widersprüche* 131: 9-20.
- Kessl, Fabian. 2009. Soziale Arbeit als Grenzbearbeiterin. Einige grenzanalytische Vergewisserungen. In *Kultur und Bildung: neue Fluchtpunkte für die sozialpädagogische Forschung*, Hrsg. Sascha Neumann und Philipp Sandermann, 43-61. Wiesbaden: VS.
- Kessl, Fabian. 2011. Punitivität in der Sozialen Arbeit – von der Normalisierung zur Kontrollgesellschaft. In *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen*, Hrsg. Bernd Dollinger und Henning Schmidt-Semisch, 131-143. Wiesbaden: VS.
- Kessl, Fabian. 2015. Stufenpläne in der „geschlossenen Unterbringung“. Eine Kontextualisierung auf Basis empirischer Einsichten in die Logik fachlichen Tuns in fakultativ geschlossenen Settings. In *Wenn pädagogische Fachkräfte bestrafen, belohnen und festhalten. Eine kritische Reflexion verhaltenstherapeutischer Instrumente in Kinder- und Jugendwohngruppen*, Hrsg. Fabian Kessl und Friederike Lorenz, 8-15. EREV-Themenheft 12.
- Kessl, Fabian. 2016. „Vermittlung trotz(t) Zwang?“ Einige Einsichten aus der empirischen Analyse geschlossener Unterbringung für eine Perspektive der Grenzbearbeitung. In *Vermitteln: Eine Aufgabe von Theorie und Praxis Sozialer Arbeit*, Hrsg. Mirjana Zipperle und Petra Bauer, 27-39. Wiesbaden: VS.
- Kessl, Fabian und Nicole Koch. 2014. Zwang und Sanktion als pädagogische Prinzipien? Pädagogisches Tun unter den Bedingungen der Geschlossenheit. *ZJJ* 1: 4-10.
- Kessl, Fabian und Friederike Lorenz (Hrsg.). 2015. Wenn pädagogische Fachkräfte bestrafen, belohnen und festhalten. Eine kritische Reflexion verhaltenstherapeutischer Instrumente in Kinder- und Jugendwohngruppen. EREV-Themenheft 12.
- Kessl, Fabian, Friederike Lorenz und Meike Wittfeld. 2018. Machtmissbrauch und Gewalt in den stationären Hilfen. Strukturmerkmale gegenwärtiger Gewaltkonstellationen. *Unsere Jugend* 1: 21-28.
- Kessl, Fabian und Susanne Maurer. 2010. Praktiken der Differenzierung als Praktiken der Grenzbearbeitung. Überlegungen zur Bestimmung Sozialer Arbeit als Grenzbearbeiterin. In *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*, Hrsg. Fabian Kessl und Melanie Plösser, 154-169. Wiesbaden: VS.

- Klatetzki, Thomas .2015. Sozialisierungen in Organisationen. In Handbuch der Sozialisationsforschung, Hrsg. Klaus Hurrelmann, Ulrich Bauer, Matthias Grundmann und Sabine Walper, 518-536. Weinheim: Juventa.
- Koch, Nicole und Fabian Kessl. 2012. Fachliche Haltungen und Kompetenzen von Fachkräften in einer Jugendhilfeeinrichtung mit fakultativ geschlossener Unterbringung. Essen.
- Körner, Jürgen und Christiane Ludwig-Körner. 1997. Psychoanalytische Sozialpädagogik. Eine Einführung in vier Fallgeschichten. Freiburg: Lambertus.
- Kotthaus, Jochem. 2012a. Strafe in der Kinder- und Jugendhilfe. „Wehe dem, der Wehe tut!“ – Karl May, im Lande des Mahdi. In Vergeltung ohne Ende? Über Strafe und ihre Alternativen im 21. Jahrhundert, Hrsg. Heinz Sünker und Knut Berner, 189-212. Lahnstein: Verlag Neue Praxis.
- Kotthaus, Jochem. 2012b. „Wehe dem, der Wehe tut“. Über den Einsatz von Strafe als Instrument der Durchsetzung von Macht in der Sozialen Arbeit. In Macht und Zwang in der Kinder- und Jugendhilfe, Hrsg. Martina Huxoll und Jochem Kotthaus, 122-139. Weinheim und Basel: Juventa.
- Kuckartz, Udo. 2006. Quick and dirty? – Qualitative Methoden drittmittelfinanzierter Evaluation in der Umweltforschung. In Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung, Hrsg. Uwe Flick, 267-283. Reinbek: Rowohlt.
- Kühl, Stefan. 2018. Organisationskulturen beeinflussen. Eine sehr kurze Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Langenohl, Sabrina et al. 2009. Wider die undemokratischen Tendenzen der neuen Disziplinierung. In Demokratische Bildung oder Erziehung zur Unmündigkeit. Pädagogisch-politische Alternativen heute, Hrsg. Hans-Uwe Otto und Heinz Sünker, 68-94. Lahnstein: Verlag Neue Praxis.
- Lemke, Thomas, Susanne Krasmann und Ulrich Bröckling. 2000. Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Hrsg. Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann und Thomas Lemke, 7-40. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lengwiler, Martin et al. 2013. Bestandsaufnahme der bestehenden Forschungsprojekte in Sachen Verding- und Heimkinder. Bericht zuhanden des Bundesamts für Justiz EJPD. Basel: EJPD.
- Lessenich, Stephan. 2009. Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: Transcript.
- Luedtke, Jens. 2003. Strafen und Gewalt bei der Erziehung Jugendlicher: Vorkommen und Hintergründe. Sozialwissenschaften und Berufspraxis 2: 165-180.
- Luhmann, Niklas. 1964. Funktionen und Folgen formaler Organisation. Berlin: Duncker & Humblot.
- Lutz, Tilmann. 2010. Soziale Arbeit im Kontrolldiskurs. Jugendhilfe und ihre Akteure in postwohlfahrtsstaatlichen Gesellschaften. Wiesbaden: VS.
- Mennicke, Carl. 2001. Sozialpädagogik. Grundlagen, Formen und Mittel der Gemeinschaftserziehung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Meuser, Michael und Ulrike Nagel. 1991. ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*, Hrsg. Detlef Garz und Klaus Kraimer, 441-471. Opladen: Westdt. Verl.
- Müller, Siegfried. 2001. Erziehen – Helfen – Strafen. Das Spannungsverhältnis von Hilfe und Kontrolle in der Sozialen Arbeit. Weinheim und München: Juventa.
- Müller, Burkhardt und Mathias Schwabe. 2009. Pädagogik mit schwierigen Jugendlichen. Weinheim und München: Juventa.
- Niemeyer, Christian. 2012. Sozialpädagogik. In *Handbuch Erziehung*, Hrsg. Uwe Sandfuchs et al., 62-66. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Niemeyer, Christian. 2015. Sozialpädagogisches Verstehen verstehen. Eine Einführung in ein Schlüsselproblem Sozialer Arbeit. Weinheim und Basel: Juventa.
- Oelerich, Gertrud. 2012. Kinder- und Jugendhilfe und Erziehung. In *Handbuch Erziehung*, Hrsg. Uwe Sandfuchs et al., 343-349. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oelkers, Jürgen. 2011. „Kuschelpädagogik“, die Achtundsechziger und die Frage der Disziplin. In *Die Volksschule zwischen Innovationsdruck und Reformkritik*, Hrsg. Lucien Criblez, Barbara Müller und Jürgen Oelkers, 84-97. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Oelkers, Nina und Holger Ziegler. 2009. Punitivität, Verantwortung und Soziale Arbeit. *ZJJ* 1: 38-44.
- Oelkers, Nina. 2013. Punitive Haltungen in der Sozialen Arbeit. Kontroll- und Straforientierung im Umgang mit Abweichenden und Wohlfahrtsempfängern bei Studierenden der Sozialen Arbeit. *Sozial Extra* 9/10: 34-38.
- Oelkers, Nina, Nadine Feldhaus und Annika Gaßmüller. 2015. Zusammenfassende Ergebnispräsentation aus dem Projekt: Geschlossene Unterbringung strafmündiger Kinder- und Jugendlicher in Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe am Beispiel der Geschlossenen intensivtherapeutischen Wohngruppe für Kinder und Jugendliche in Trägerschaft des Caritas-Sozialwerks St. Elisabeth. Vechta: VVSWF.
- Otto, Hans-Uwe und Heinz Sünker (Hrsg.). 2009. Demokratische Bildung oder Erziehung zur Unmündigkeit? Lahnstein: Verlag Neue Praxis.
- Permien, Hanna. 2010. Erziehung zur Freiheit durch Freiheitsentzug? Zentrale Ergebnisse der DJI-Studie „Effekte freiheitsentziehender Maßnahmen in der Jugendhilfe.“ München: DJI Eigendruck.
- Peters, Friedhelm. 1999. Strafe und Heimerziehung. In *Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa*, Hrsg. Herbert Colla et al., 931-943. Neuwied: Luchterhand.
- Prange, Klaus und Gabriele Strobel-Eisele. 2006. Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rätz, Regina, Wolfgang Schröer und Mechthild Wolff. 2014. Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven. Weinheim und Basel: Juventa.
- Redl, Fritz. 1987. Erziehung schwieriger Kinder. München: Piper.
- Reichenbach, Roland und Bruce Maxwell. 2007. Moralerziehung als Erziehung der Gefühle. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 1: 11-25.

- Reichenbach, Roland. 2010. Strategie und Authentizität in der pädagogischen Interaktion. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1: 85-96.
- Reichenbach, Roland. 2011. Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Richter, Sophia. 2018. Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen. Weinheim und Basel: Juventa.
- Riefing, Markus. 2013. Die Kultivierung der Freiheit bei der Macht. Eine pädagogische Betrachtung von Grenzziehung und Grenzüberschreitung. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 3: 392-409.
- Rombach, Heinrich. 1967. Das Wesen der Strafe – Philosophische Untersuchungen in pädagogischer Hinsicht. In Pädagogik der Strafe, Hrsg. Willmann Institut, 3-31. Freiburg, Basel und Wien: Herder.
- Runder Tisch Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren. 2010. Abschlussbericht. Berlin: Eigenverlag.
- Schäfer, Maximilian. 2015. Handlungsvollzüge der Sanktionierung im erzieherischen Kontext. Befunde einer ethnographischen Feldstudie in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung. In Devianz als Risiko. Neue Perspektiven des Umgangs mit abweichendem Verhalten, Delinquenz und sozialer Auffälligkeit, Hrsg. Bernd Dollinger, Axel Groenemeyer, Dorothea Rzepka, 222-244. Weinheim und Basel: Juventa.
- Scheibe, Wolfgang. 1977. Die Strafe als Problem der Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schmid, Marc und Birgit Lang. 2013. Überlegungen zum traumapädagogischen Umgang mit Regeln. In Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik, Hrsg. Birgit Lang et al., 280-308. Weinheim und Basel: Juventa.
- Schmidt, Holger. 2015. Normalität im sozialpädagogischen Alltag. In Sozialpädagogische Perspektiven auf Devianz, Hrsg. Bernd Dollinger und Nina Oelkers, 168-185. Weinheim und Basel: Juventa.
- Schöbi, Dominik und Meinrad Perrez. 2004. Bestrafungsverhalten von Erziehungsberechtigten in der Schweiz. Eine vergleichende Analyse des Bestrafungsverhaltens von Erziehungsberechtigten 1990 und 2004. Fribourg: Universität Fribourg.
- Schöne, Mandy, Antje Sommer und Annegret Wigger. 2013. Vergemeinschaftungsprozesse als vergessene Dimension der stationären Jugendhilfe. Eine ethnografische Fallstudie. In Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz, Hrsg. Stefan Schnurr und Edith Maud Piller, 79-100. Wiesbaden: VS.
- Schrappner, Christian. 2014. Zum Verhältnis von Erziehung und Strafe. 15 Thesen zu einem Paradox, das nicht gelöst, aber in der Kinder- und Jugendhilfe praktisch gestaltet werden muss. ZJJ 3: 285-288.
- Schrappner, Christian. 2015a. „Warum tun junge Menschen nicht, was vernünftig ist?“ Über die Vernunft normverletzenden Verhaltens Jugendlicher und die Paradoxie von Erziehung und Strafe. In Soziale Arbeit im Jugendarrest. Zwischen Erziehung und Strafe, Hrsg. Björn Redmann und Marcus Hussmann, 15-22. Weinheim und Basel: Juventa.

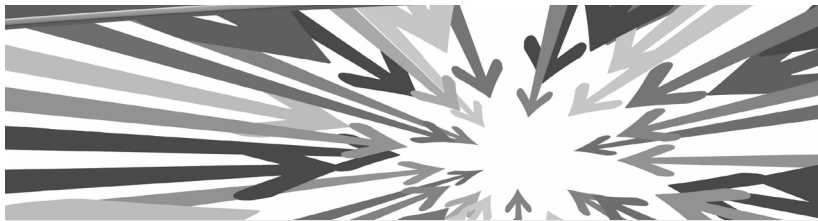
- Schraper, Christian. 2015b. Durchblicken und verstehen, was der Fall ist? Zur ‚unendlichen Geschichte‘ der Kontroversen um eine (sozial)pädagogische Diagnostik. In *Methodisches Handeln. Beiträge zu Maja Heiners Impulsen zur Professionalisierung Sozialer Arbeit*, Hrsg. Eberhard Bolay et al., 61-75. Wiesbaden: VS.
- Schwabe, Mathias. 1996. Eskalation und De-Eskalation in Einrichtungen der Jugendhilfe. Konstruktiver Umgang mit Aggression und Gewalt in Arbeitsfeldern der Jugendhilfe. Frankfurt a.M.: IGfH-Eigenverlag.
- Schwabe, Mathias. 2016. Auf dem „Bösen“ kann man nicht lange genug „herumkauen“! Gedanken zum Text von Günther Bittner. In *Innere und äussere Grenzen. Psychische Strukturbildung als pädagogische Aufgabe*, Hrsg. Bernd Ahrbeck et al., 35-56. Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Schwabe, Mathias und Karlheinz Thimm. 2018. Alltag und Fachlichkeit in stationären Erziehungshilfen. Erkenntnisse aus dem Modellprojekt „Qualitätsagentur Heimerziehung“. Weinheim und Basel: Juventa.
- Smith, Dorothy E. 2001. Texts and the Ontology of Organizations and Institutions. *Studies in Cultures, Organizations and Societies* 7 (2): 159-198.
- Sünkel, Wolfgang. 1994. Im Blick auf Erziehung. Reden und Aufsätze. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thiersch, Hans. 2006. Normen, Grenzen, Strafen – eine Skizze. In *Das Soziale gestalten: über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik*, Hrsg. Tarek Badawia und Helga Luckas, 113-131. Wiesbaden: VS.
- Thiersch, Hans. 2007. Wie geht die Sozialpädagogik mit Regelverletzungen junger Erwachsener um? Online-Texte der Evangelischen Akademie Bad Boll.
- Thiersch, Hans. 2009. Die Verführung rigider Verkürzungen. Zur Attraktivität von Bernhard Bueb: Lob der Disziplin. In *Demokratische Bildung oder Erziehung zur Unmündigkeit. Pädagogisch-politische Alternativen heute*, Hrsg. Hans-Uwe Otto und Heinz Sünker, 15-35. Lahnstein: Verlag Neue Praxis.
- Thiersch, Hans. 2014. Schwarze Pädagogik in der Heimerziehung. *Widersprüche* 131: 23-30.
- Uhl, Siegfried. 2012. Lob und Tadel, Belohnung und Strafe als Mittel der Erziehung. In *Jugendliche in Krisen. Über den pädagogischen Umgang mit Schulverweigerern*, Hrsg. Joachim Henseler, 77-96. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Von Lockenvitz, Thomas. 1998. Strafe muss sein. Das Prinzip Strafe in der Erziehung. *Unsere Jugend* 2: 51-55.
- Winkler, Michael. 1999. „Ortshandeln“. Die Pädagogik der Heimerziehung. In *Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa*, Hrsg. Herbert Colla et al., 307-323. München: Luchterhand.
- Winkler, Michael. 2002. Ansätze einer Theorie kollektiver Erziehung. Einige Bemerkungen zur Pädagogik der Glen Mills Schools vor dem Hintergrund der Aufgaben der Jugendhilfe, Hrsg. DJI, 76-97. München: DJI.
- Winkler, Michael. 2009. Lob der Freiheit – Wie Bernhard Bueb durch Missverständnis das Problem der Erziehung sichtbar macht. In *Demokratische Bildung oder Erziehung zur Unmündigkeit. Pädagogisch-politische Alternativen heute*,

- Hrsg. Hans-Uwe Otto und Heinz Sünker, 95-121. Lahnstein: Verlag Neue Praxis.
- Winkler, Michael. 2011. Der pädagogische Ort. In *Erziehungswissenschaft und Gesellschaft. Handbuch der Erziehungswissenschaft 6*, Hrsg. Norbert Meder et al., 30-68. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Winkler, Michael. 2014. Pädagogik und Kriminalität – Überlegungen zum Sinn der Erziehung bei jungen Mehrfachauffälligen. *ZJJ 1*: 16-23.
- Winkler, Michael. 2016. Verhärtete Subjektivität. Über die Grenzen pädagogisch gemeinter Grenzziehung. In *Innere und äussere Grenzen. Psychische Struktur- bildung als pädagogische Aufgabe*, Hrsg. Bernd Ahrbeck et al., 57-73. Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Witte, Matthias. 2011. Grenzüberschreitende Erziehungshilfe – Die pädagogische Nutzung des Auslands in der Arbeit mit ‚schwierigen‘ Jugendlichen. In *Jugend- hilfeforschung. Kontroversen, Transformationen, Adressierungen*, Hrsg. Arbeitskreis Jugendhilfe im Wandel, 175-186. Wiesbaden: VS.
- Witzel, Andreas. 2000. Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. *FQS 1* (1): Art. 22, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>.
- Wolf, Klaus. 2000. Macht, Pädagogik und ethische Legitimation. *Evangelische Jugend 4*: 197-206.
- Wolf, Klaus. 2010. Machtstrukturen in der Heimerziehung. *Neue Praxis 6*: 539-557.
- Yin, Robert K. 1981. The Case Study Crisis. Some Answers. *Administrative Science Quarterly 26* (1): 58-65.
- Ziegler, Holger und Albert Scherr. 2013. Hilfe statt Strafe? Zur Bedeutung punitiver Orientierungen in der Sozialen Arbeit. *Soziale Probleme 1*: 118-135.
- Zulliger, Hans. 1976. Helfen statt Strafen. Auch bei jugendlichen Dieben. Stuttgart: Klett.

Autoren

Sven Huber, Prof. Dr.: Dozent und Projektleiter Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, Institut für Sozialpädagogik und Bildung

Stephan Kirchschrager, Dr.: Dozent und Projektleiter Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, Institut für Soziokulturelle Entwicklung



Pascal Bastian

Sozialpädagogische Entscheidungen

Professionelle Urteilsbildung
in der Sozialen Arbeit

utb M

2019 • 141 Seiten • Kart. • 14,99 € (D) • 15,50 € (A)

ISBN 978-3-8252-5151-2 • eISBN 978-3-8385-5151-7

Die Soziale Arbeit stellt ein Tätigkeitsfeld dar, in dem Menschen fortwährend fachliche Urteile und Entscheidungen treffen müssen. Das Buch befasst sich mit unterschiedlichen theoretischen Zugängen zur sozialpädagogischen Urteilsbildung, wobei konventionelle Modelle auch durch die Anbindung an die sozialpädagogische Theoriebildung kritisch überprüft werden. Die einzelnen Themen und Aspekte werden anhand empirischer Forschung und anhand von Fallbeispielen anschaulich diskutiert und kontextualisiert.

www.utb-shop.de

Sven Huber, Stephan Kirchschlager

Grenzen und Strafe in der Heimerziehung

Eine sozialpädagogische Studie

Das Buch setzt sich exemplarisch und kritisch mit aktuellen (sozial-)pädagogischen Debatten über Grenzen, Grenzsetzung und Strafe in der Heimerziehung auseinander. Ihre wesentlichen Argumentations- und (De-)Legitimationsfiguren sowie ihre Engführungen und Blindstellen werden diskutiert. Im Rahmen einer empirischen Fallstudie werden dann zentrale Dimensionen, Parameter und organisationsspezifische Rahmenbedingungen der Grenzbearbeitung herausgearbeitet und in einen systematischen Zusammenhang mit den aktuellen Debatten gestellt.



Die Autoren:

Prof. Dr. Sven Huber, hauptamtlicher Dozent, Institut für Sozial-pädagogik und Bildung, Department Soziale Arbeit, Hochschule Luzern



Dr. Stephan Kirchschlager, hauptamtlicher Dozent und stellvertretender Institutsleiter, Institut für Soziokulturelle Entwicklung, Department Soziale Arbeit, Hochschule Luzern

BUP 978-3-86388-812-1



9 783863 888121 >