

Hamer, Anna

Erziehung - Gewalt - Identität. Erzählungen ehemaliger Adressat*innen über intensivpädagogische Maßnahmen

Weinheim : Beltz Juventa 2026, 321 S. - (Dissertation, Goethe-Universität Frankfurt am Main, 2025)



Quellenangabe/ Reference:

Hamer, Anna: Erziehung - Gewalt - Identität. Erzählungen ehemaliger Adressat*innen über intensivpädagogische Maßnahmen. Weinheim : Beltz Juventa 2026, 321 S. - (Dissertation, Goethe-Universität Frankfurt am Main, 2025) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-353200 - DOI: 10.25656/01:35320

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-353200>

<https://doi.org/10.25656/01:35320>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



Anna Hamer

Erziehung – Gewalt – Identität

Erzählungen ehemaliger
Adressat*innen über
intensivpädagogische Maßnahmen

BELTZ JUVENTA

Anna Hamer

Erziehung – Gewalt – Identität

Erzählungen ehemaliger Adressat*innen über Intensivpädagogische
Maßnahmen

Die Autorin

Dr. Anna Hamer ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang von Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Die Open-Access-Publikation dieses Buches wurde durch den Open-Access-Publikationsfonds der Goethe-Universität Frankfurt am Main unterstützt.

Diese Studie wurde als Dissertation vom Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main unter dem Titel „Erziehung – Gewalt – Identität. Erzählungen ehemaliger Adressat*innen über Intensivpädagogische Maßnahmen“ am 27. Mai 2024 angenommen und am 18. Februar 2025 verteidigt.

Erstgutachter: Prof. Dr. Michael Urban

Zweitgutachter: Prof. Dr. Bernd Dollinger

Drittgutachterin: Prof'in Dr. Sabine Andresen

Siegelziffer D30

Anna Hamer

Erziehung – Gewalt – Identität

Erzählungen ehemaliger Adressat*innen über
Intensivpädagogische Maßnahmen

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen – Keine weiteren Einschränkungen-4.0 International (CC BY-SA 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-SA 4.0-Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe / Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich. ChatGPT wurde von der Autorin zur finalen sprachlich-stilistischen Textrevision eingesetzt (z.B. zur Vereinfachung komplexer Satzstrukturen), ohne Inhalte zu ergänzen oder Argumentationen zu verändern.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-9433-6 Print

ISBN 978-3-7799-9434-3 E-Book (PDF)

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa

Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Alle Rechte vorbehalten

Satz: Datagrafix GSP GmbH, Berlin

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

1	Einleitung	9
	Diskussions- und Forschungsstand	17
2	Intensivpädagogik und Auslandsmaßnahmen	18
2.1	Intensivpädagogik	18
2.2	Auslandsmaßnahmen	27
2.3	Zwischen Effektivität, Zwang und Machtmissbrauch	40
3	Das Verhältnis von Erziehung und Gewalt	43
3.1	Hilfe und Kontrolle, Macht und Disziplinierung in professioneller Erziehung	44
3.2	Die Gewaltanfälligkeit professioneller Erziehung	48
3.3	Zwang und Strafe(n) in der professionellen Erziehung	54
3.4	Forschungsarbeiten zu Gewalt, Strafe und Zwang in der Erziehung	61
3.5	Folgerungen für die vorliegende Arbeit	74
	Theoretische und methodologische Verortungen	77
4	Narrative Identität und Positionierungen	78
4.1	Narrative Identität	78
4.2	Positionierungstheoretische Anschlüsse	86
4.3	Das Interview als Ort der interaktiven Aushandlung von Identitäten	90
5	Erlittene und erzählte Gewalt	93
5.1	Verletzbarkeit und Gewalt (Butler)	94
5.2	Gewalt als erlittene Gewalt und als Verletzung der Integrität (Delhom)	96
5.3	Konstruktionen von Gewalt in lebensgeschichtlichen Erzählungen	100
6	Methodische Umsetzung	104
6.1	Feldzugang	104
6.2	Durchführung der narrativen Interviews	108
6.3	Analyse	111

Interpretationen	117
7 „Hannah“	119
7.1 Kontaktaufnahme und Rahmenbedingungen des Interviews	119
7.2 Chronologische Skizze der Biografie	119
7.3 Die Auslandsmaßnahme als notwendiges, ermöglichendes Moratorium für die eigene Weiterentwicklung	120
7.4 Konstruktionen von Erziehung und Gewalt	139
7.5 Identitätsdarstellungen: Expertin als Ausdruck der Weiterentwicklung	158
8 „Marius“	160
8.1 Kontaktaufnahme und Rahmenbedingungen des Interviews	160
8.2 Chronologische Skizze der Biografie	160
8.3 Die Auslandsmaßnahme als Wechselspiel zwischen deviantem Verhalten und gewaltvoller Sanktionierung	161
8.4 Konstruktionen von Erziehung und Gewalt	175
8.5 Identitätsdarstellungen: Zugleich ausgeliefert, immun und überlegen	191
9 „Dennis“	193
9.1 Kontaktaufnahme und Rahmenbedingungen des Interviews	193
9.2 Chronologische Skizze der Biografie	193
9.3 Die Auslandsmaßnahme als institutioneller Übergriff und eigenständig genutzte Möglichkeit der sozialen Integration	194
9.4 Konstruktionen von Erziehung und Gewalt	204
9.5 Identitätsdarstellungen: Soziale Integration als eigener Verdienst unabhängig von der Auslandsmaßnahme	215
10 „André“	217
10.1 Kontaktaufnahme und Rahmenbedingungen des Interviews	217
10.2 Chronologische Skizze der Biografie	217
10.3 Die Auslandsmaßnahme als harte Arbeit am defizitären Selbst	218
10.4 Konstruktionen von Erziehung und Gewalt	233
10.5 Identitätsdarstellungen: Experte als Distanzierung vom früheren defizitären Selbst	238

Diskussion	241
11 Sinnzuschreibungen von Auslandsmaßnahmen und Positionierungen als ‚Nicht(-mehr)-Adressat*in‘	243
11.1 Das Wechselspiel von Problemzuschreibungen des erzählten Ich und Sinnzuschreibungen der Auslandsmaßnahme	243
11.2 Positionierung als ‚Nicht(-mehr)-Adressat*in‘ zwischen selbst zugeschriebenen Defiziten und performierten Fähigkeiten	246
12 Verhältnisse von Erziehung und Gewalt	254
12.1 Erziehung (als Sorge) als Gegenteil von Gewalt	254
12.2 Grenzüberschreitungen als legitimes erzieherisches Handeln und die theoretische Fortführung zu Erziehung als legitime Gewalt	259
12.3 Gewalt als ‚Erziehung‘	263
12.4 Ambivalente Darstellungen des Verhältnisses von Erziehung und Gewalt	264
12.5 Zusammenführung und erste Kontextualisierungen	266
13 Erzählerische Möglichkeiten, um Gewalt durch Pädagog*innen zu problematisieren	271
13.1 Herstellen von Illegitimität	273
13.2 Temporale Einbettung der Gewalterzählungen	280
14 Aushandeln verschiedener Identitäten: ‚Nicht(-mehr)-Adressat*in‘ Intensivpädagogischer Maßnahmen und Opfer von Gewalt durch Pädagog*innen	283
15 Method(olog)ische Reflexionen	289
16 Fazit	293
Literatur	301
Danksagung	320

1 Einleitung

Die Geschichte der Erziehung ließe sich als Geschichte der Gewalt in Erziehungsverhältnissen erzählen. Einem Kippbild gleich kann je nach Situationswahrnehmung und Blickwinkel die erkannte Figur bzw. Szene Erziehung oder Gewalt sichtbar machen. Erziehung trägt das Risiko, dass Gewalt angewendet wird oder Erziehungsverhältnisse strukturell gewaltförmig sind. (Andresen, 2018, S. 6)

Mit der Metapher eines Kippbildes beschreibt Sabine Andresen das Verhältnis von Erziehung und Gewalt in seiner Ambivalenz. In den letzten 15 Jahren wurde insbesondere vor dem Hintergrund der Aufarbeitung der jüngeren Heimerziehungsgeschichte zwischen den 1950er- und 1980er-Jahren diskutiert, welche gewaltvollen Anteile Erziehung enthalten kann, welche Strukturen im Erziehungsprozess Gewalt begünstigen und ab welchem Punkt Erziehung unmissverständlich in Gewalt umschlägt (z. B. Andresen, 2018; Andresen, Deckers, Kriegel, 2023; Andresen & Heitmeyer, 2012a; Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs, 2019a). Hier standen und stehen die notwendige Aufarbeitung der strukturell ermöglichten Fälle von Machtmissbrauch und (sexualisierter) Gewalt und auch die Frage, wie die Opfer von Gewalt überhaupt ihre Erfahrungen thematisieren und als Opfer anerkannt werden können, im Fokus der Diskussion. Ähnliche Fragen, die bislang weniger thematisiert werden, stellen sich auch im aktuellen Umgang mit der Gruppe derjenigen, die innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe als ‚Systemsprenger*innen‘¹ oder als ‚besonders schwierig‘ umschrieben werden und auf deren Verhalten häufig mit der Anwendung von Zwang und Sanktionen zum Zweck der Verhaltensänderung reagiert wird, nach der Devise „Mildere Maßnahmen sind nicht möglich“ (Hoops & Permien, 2006). Für sie haben sich besondere Maßnahmen im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe, sogenannte Intensivpädagogische Maßnahmen, etabliert (z. B. Baumann, 2015; Freigang, 2014a; Schwabe, 2014). Auffälligerweise thematisiert der wissenschaftliche Diskurs zwar, dass es sich bei der Zielgruppe der Maßnahmen um verletzte junge Menschen handelt, die in ihrer Herkunftsfamilie Traumatisches erlebt haben, jedoch gelangen z. B. im aktuellen Diskurs um Kinderrechte und Kinderschutz die

1 Die in dieser Arbeit genutzten einfachen Anführungszeichen sollen entweder eine Distanzierung von den genutzten Begriffen ausdrücken oder verweisen, im Zusammenhang mit den Interpretationen ab Kapitel 7, auf aus den Erzählungen der jungen Menschen übernommene, jedoch leicht abgewandelte (etwa substantivierte), Ausdrücke. Der Begriff ‚Systemsprenger*in‘ wird in dieser Arbeit, wie üblich, gegendert, trotz des Hinweises von Menno Baumann, dass der Begriff ein „Prozessgeschehen“ (Baumann, 2019a, S. 46) und keine individuelle Zuschreibung meint, da er dennoch individualisierend genutzt wird und auf die Personen selbst verweist (s. Kapitel 2).

Maßnahmen selbst als Orte der Verletzungen kaum in den Blick (Ausnahmen: Degener et al., 2020; Prengel & Winklhofer, 2014). Die darin sich verdeutlichende Problematik, sowohl allgemein zum Verhältnis von Erziehung und Gewalt als auch der Thematisierungsmöglichkeiten von Gewalt in Erziehungsprozessen, bei denen Erziehungsmaßnahmen für als ‚besonders schwierige‘ Jugendliche selbst als potenzielle Orte der Gewalt hervortreten, sind Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Dabei geht es um die Perspektiven der jungen Menschen, die zu Adressat*innen Intensivpädagogischer Maßnahmen wurden.

Erstaunlich wenig ist bekannt über die Selbstsichten und Perspektiven auf die Hilfemaßnahmen dieser Gruppe. Während es eine längere Tradition der Biografie- und Adressat*innenforschung im Kontext der allgemeinen Heimerziehung (z. B. Bitzan, Bolay, Thiersch, 2006a; Finkel, 2004; Graßhoff, 2022; Normann, 2004) und in den letzten Jahren auch Forschungsarbeiten zu der Gruppe der Careleaver*innen (z. B. Ehlke, 2020; Lunz, 2021; Rein, 2020; Strahl & Thomas, 2014) gibt, existieren bislang nur wenige Studien, die sich unter diesem Aspekt mit denjenigen auseinandersetzen, die das Kinder- und Jugendhilfesystem an ihre Grenzen bringen. Relevant sind hier zunächst Untersuchungen, welche die Entwicklung, die zur ‚Entstehung‘ der ‚Systemsprenger*innen‘ geführt hat, nachzeichnen und dabei die Verantwortung des Hilfesystems innerhalb der herausgearbeiteten Dynamiken eines „Verlegen[s] und Abschieben[s]“ (Freigang, 1986) und einer „strukturellen Verantwortungslosigkeit“ (von Freyberg & Wolff, 2005, S. 16, Hervorh. im Orig.) herausarbeiten oder danach fragen, welche Gestaltung der Hilfe ‚aussichtslose‘ doch zu ‚erfolgreichen‘ Fällen werden lässt (Rätz, 2005). Neben diesen Arbeiten, die die erzählten Biografien der jungen Menschen, meist in Verbindung mit etwa Aktenanalysen, eher funktional nutzen, um hieraus Ableitungen für die Gestaltung von Hilfeprozessen und -verläufen zu generieren, existieren nur äußerst wenige Arbeiten, die sich mit den Selbstsichten und Perspektiven der jungen Menschen auf das Hilfesystem auseinandersetzen. Hierbei geht es zunächst um Forschungsarbeiten im Kontext von freiheitsentziehenden Maßnahmen, die das ambivalente Erleben von Zwang und Geschlossenheit zwischen Unterstützung und Autonomieentzug betrachten (Gaßmüller, 2022; Pankofer, 1997; Permien, 2010). Darüber hinaus verdeutlichen Erzählungen von ‚Systemsprenger*innen‘, wie sie Stephan Cinkl (2021), Hubert Höllmüller (2015) und Sabrina Schmidt et al. (2023) skizzieren, deren Problematisierung der Hilfestrukturen und des pädagogischen Handelns, etwa durch pauschale Sanktionierungen und Interventionen und damit einhergehend eine „Erfahrung temporärer Verdinglichung“ (Schmidt et al. 2023, 9). Diese Berichte verweisen darauf, dass die Maßnahmen eher als Schädigung wahrgenommen werden, die weitere Verletzungen nach sich ziehen und teilweise auch deshalb von den jungen Menschen beendet werden (Höllmüller, 2015, S. 169; s. auch Sewing, 2012).

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit stehen daher die Erzählungen der jungen Menschen, die an Intensivpädagogischen Maßnahmen teilgenommen haben

bzw. teilnehmen mussten und diese bereits beendet haben. Ihre Perspektive auf die Maßnahmen soll zentral gesetzt werden, indem der *Prozess des Erzählens*, die Herstellung von Bedeutung in und durch das Erzählen, betrachtet wird. Relevant werden dabei nicht nur die übergreifenden Sinnzuschreibungen der Maßnahmen, sondern insbesondere die damit verbundenen Konstruktionen von Erziehung und Gewalt, die wiederum mit der erzählerischen Auseinandersetzung einer Positionierung als (ehemalige) Adressat*innen von Intensivpädagogischen Maßnahmen korrespondieren. Die Arbeit betrachtet die narrativen Konstruktionen von Wirklichkeit im Anschluss an die Überlegungen von Jérôme Bruner (1987, 1991) und Paul Ricoeur (1987a, 1988, 1996) und ihre Funktionalität im Prozess der interaktiven Aushandlung von Identitäten in der Interviewsituation unter Rückgriff auf die Vorschläge zur Rekonstruktion narrativer Identität von Gabriele Lucius-Hoene und Arnulf Deppermann (2004) sowie zur Positionierungsanalyse von Michael Bamberg (2020).

Um die Zielrichtung der Arbeit zu verdeutlichen, sollen die Begriffe der Konstruktion und der Funktionalität erläutert werden: *Konstruktion* sei in diesem Zusammenhang nicht in dem Sinne zu verstehen, dass die jungen Menschen, mit denen ich narrative Interviews über ihre Erfahrungen im Hilfesystem führte, diese ausschließlich spontan in der Interviewsituation hervorbringen oder sich gar ‚ausdenken‘. Vielmehr soll der Begriff der Konstruktion darauf hinweisen, dass es sich bei der Herstellung von Bedeutung und Identität um einen äußerst komplexen Prozess handelt und das, was innerhalb einer Erzählung hervorgebracht wird, eben nicht als Abbild einstigen Erlebens zu verstehen ist. Damit soll keinesfalls negiert werden, dass die Erzählenden das, was sie erzählen, tatsächlich erlebt haben. Vielmehr soll der Fokus durch den Verweis auf die Konstruktion darauf gerichtet werden, dass gerade in dem ambivalenten Verweisungszusammenhang von Erziehung und Gewalt und der Adressierung der jungen Menschen als ‚besonders schwierig‘ die Einordnung einer erlebten Handlung als Gewalt durchaus voraussetzungsvoll ist und sich weniger aus der vollzogenen Handlung selbst als aus ihrer reflexiven Einordnung als ‚Gewalt‘ – und eben nicht als legitime Erziehung – ergibt. Bedeutung wird in diesem Zusammenhang auf Grundlage reflexiver Leistung (die sowohl die Seite der Gewalt als auch die Einordnung einer Handlung als Erziehung betrifft) nicht nur in der interaktiven Aushandlung mit mir als Interviewerin hergestellt, vielmehr ist hier die Betrachtung der Positionierung und Positioniertheit innerhalb bzw. durch Diskurse (Bamberg, 2004, 2010) zentral. Damit soll es auch um die Frage gehen, unter welchen sozialen und diskursiven Voraussetzungen Handlungen von Pädagog*innen überhaupt als Gewalt problematisiert werden können. Ergänzend dazu verweist der Begriff der *Funktionalität* keinesfalls auf die Annahme, dass die jungen Menschen die hervorgebrachten Problematisierungen von Gewalt bewusst und strategisch einsetzen – eine solche Perspektive wird entschieden abgelehnt –, sondern dass die Gewaltdarstellungen an sich kontingent sind, schließlich hätten sie auch weggelassen oder auf andere Weise erzählt werden können.

Somit kreist die Arbeit übergreifend um die Frage, wie diejenigen, die vom Hilfesystem als ‚besonders schwierig‘ oder als ‚Systemsprenger*innen‘ adressiert werden, über ihre (gewaltvollen) Erfahrungen innerhalb der Maßnahmen sprechen (können) und in welchem Verhältnis diese Thematisierungs- und Problematisierungsweisen wiederum zu ihrer Positionierung als (ehemalige) Adressat*innen Intensivpädagogischer Maßnahmen stehen. Zentral wird somit die Verschränkung von Problematisierungen von Gewalt, Thematisierungen von Erziehung und der innerhalb der Erzählung eingenommenen Positionierungen sein, sodass die Arbeit folgende forschungsleitende Fragen verfolgt:

1. Wie ordnen ehemalige Adressat*innen von Auslandsmaßnahmen ihre Erzählungen über diese in ihre biografische Gesamterzählung ein und welchen Sinn schreiben sie ihnen damit zu?
2. In welches Verhältnis werden in den Erzählungen Konstruktionen von Erziehung und von Gewalt gebracht?
3. Wie stellen sie dadurch in der Erzählung Identität dar?

Für das Verständnis von Aufbau und Argumentation dieser Arbeit ist es hilfreich, deren Entstehungszusammenhang transparent zu machen: Der Aspekt der Gewalt in und durch Erziehung war kein Thema, das ich bereits zu Beginn meiner empirischen Auseinandersetzung mit Identitätskonstruktionen im Kontext Intensivpädagogischer Maßnahmen verfolgte. Erst im Verlauf der Analyse wurde deutlich, dass nahezu alle Interviewten von Erfahrungen mit Machtmissbrauch und Gewalt berichten, weshalb ich diese Themen näher betrachtete und die Arbeit sowohl theoretisch als auch empirisch auf deren Bearbeitung ausrichtete.

Im ersten Teil der Arbeit, der sich mit dem erziehungswissenschaftlichen Diskussions- und Forschungsstand auseinandersetzt, wird deutlich, dass die Auslandsmaßnahmen, von denen die jungen Menschen erzählen, aufgrund ihrer besonderen Struktur die Anwendung von Gewalt durch Pädagog*innen begünstigen und Zwang und Strafen gerade im Umgang mit als ‚schwierig‘ beschriebenen jungen Menschen als legitim erachtet werden. Darüber hinaus zeigt sich, dass Erziehung selbst strukturell gewaltvoll ist bzw. das Risiko der Gewalt in sich trägt, wie dies einleitend mit der Metapher des Kippbildes veranschaulicht wurde. Im zweiten, dem empirischen, Teil setze ich mich intensiv mit den Erzählungen der jungen Menschen auseinander. Ich fokussiere die Frage, welche erzählerischen Funktionen die Problematisierung von Gewalt oder ihre Legitimierung als notwendige Erziehung einnehmen. Dabei interessiert mich, in welchem Zusammenhang diese Erzählungen mit den in den Interviews sichtbar werdenden Identitätsdarstellungen stehen, in denen sie sich insbesondere mit der Zuschreibung, besonders ‚schwierige‘ Jugendliche (gewesen) zu sein, auseinandersetzen.

Entsprechend gliedert sich die Arbeit in folgende Kapitel:

Kapitel 2 ordnet Maßnahmen der Intensivpädagogik, insbesondere Auslandsmaßnahmen, ein und schafft den Kontext für die Erzählungen der jungen Menschen. Zunächst wird die Bezeichnung „Systemsprenger*in“ kritisch im Hinblick auf Individualisierung, Spezialisierung der Maßnahmen und Aspekte von Macht, Zwang und Gewalt diskutiert, bevor Entstehung, Settings und Arbeitsweisen der Auslandsmaßnahmen beschrieben werden. Abschließend wird das Spannungsverhältnis zwischen Wirksamkeit der Maßnahmen und ihrer Anfälligkeit für Machtmissbrauch und Gewalt thematisiert und damit zum nächsten Kapitel übergeleitet.

Kapitel 3 reflektiert das Verhältnis von Erziehung und Gewalt, ausgehend von der These, dass Gewalt der Erziehung inhärent ist. Kapitel 3.1 legt hierzu die rechtmäßige Verfügungsgewalt der Sozialen Arbeit und die Machtasymmetrien im Erziehungsprozess offen, worauf Kapitel 3.2 aufbauend die daraus resultierende Gewaltanfälligkeit analysiert. Kapitel 3.3 und 3.4 thematisieren Zwang und Strafe in freiheitsentziehenden Maßnahmen sowie die Forschungslücke zur Ausübung von Gewalt in der gegenwärtigen professionellen Erziehung. In der Auseinandersetzung mit den Forschungsrichtungen der Nutzer*innen- und Adressat*innenforschung nehme ich in Kapitel 3.5 abschließend erste Konturierungen meines eigenen Forschungszugangs vor.

Im übergeordneten **Kapitel 4** zu theoretischen und methodologischen Verortungen erläutere ich zunächst die Konzepte „narrative Identität“ und „Positionierung“, wobei Erzählungen als Orte der Herstellung von Bedeutung und Identität verstanden werden. Identität wird dabei nicht als feste Entität, sondern als in Interaktionen hervorgebracht und ausgehandelt betrachtet. Dieses Verständnis wird in Kapitel 4.1 mit Bezug auf Jérôme Bruner (1987, 1991) und Paul Ricœur (1987a, 1988, 1996) sowie in Kapitel 4.2 im Anschluss an Michael Bamberg (2004, 2010, 2022a) theoretisch entfaltet. Kapitel 4.3 fokussiert schließlich die interaktive Qualität monologisch gestalteter narrativer Interviews.

In **Kapitel 5** werden theoretische und methodologische Überlegungen zu erlebter und erzählter Gewalt angestellt, wobei in Kapitel 5.1 Judith Butlers (2005) Konzept von Verletzbarkeit und in Kapitel 5.2 Pascal Delhoms (2003, 2010, 2014) Konzept der erlittenen Gewalt unterstreichen, dass Verletzbarkeit und das Erleiden von Gewalt sowohl individuell als auch sozial konstruiert sind. Gewalt ist demnach nur innerhalb sozialer Ordnungen denkbar, in denen Handlungen diskursiv, moralisch und rechtlich als legitim oder illegitim bewertet werden (Lindemann, 2017). Kapitel 5.3 zeigt, dass die Thematisierung von Gewalterfahrungen in Erzählungen ein voraussetzungsreicher Prozess ist. Ich argumentiere dafür, Gewaltproblematisierungen nicht als isolierte Phänomene aus den Erzählungen herauszuarbeiten, sondern in ihrer Einbettung in die Gesamterzählung in den Blick zu nehmen. Dabei steht die Frage im Zentrum, welche Möglichkeiten der Gewaltdarstellung durch die in der Erzählung eingenommenen Positionierungen überhaupt denkbar und möglich sind.

Kapitel 6 stellt den methodischen Zugang dar, beginnend mit einer Reflexion des Feldzugangs in Kapitel 6.1. Kapitel 6.2 beschreibt die Durchführung der narrativen Interviews und den Umgang mit Erzählungen belastender Erfahrungen, einschließlich thematisierter Gewalt. Kapitel 6.3 erläutert den analytischen Prozess nach Lucius-Hoene & Deppermann (2004) und Bamberg (2020), mit dem sowohl Identitätsdarstellungen als auch Thematisierungsweisen von Erziehung und Gewalt herausgearbeitet werden.

Kapitel 7 bis 10 widmen sich den Interpretationen der einzelnen Erzählungen von „Hannah“ (Kapitel 7), „Marius“ (Kapitel 8), „Dennis“ (Kapitel 9) und „André“ (Kapitel 10). Hier beschreibe ich als erstes den Prozess der Kontaktaufnahme und skizziere die erzählte Biografie in chronologischer Reihenfolge. Die daran anschließenden Kapitel sind entsprechend den obigen Fragestellungen strukturiert: Zunächst ordne ich die Auslandsmaßnahme in die Gesamterzählung ein und rekonstruiere die so deutlich werdenden Sinnzuschreibungen. Anschließend fokussiere ich die Konstruktionen von Erziehung und Gewalt und deren Verhältnissetzungen, um die in diesen beiden Analyseschritten deutlich werdenden Identitätsdarstellungen zu verdichten.

Das übergeordnete Diskussionskapitel greift zentrale Erkenntnisse der Arbeit auf. In **Kapitel elf** richte ich den Blick auf die Sinnzuschreibungen der Auslandsmaßnahme und, damit verbunden, die Verhandlungen darüber, ‚Nicht(-mehr)-Adressat*in‘ Intensivpädagogischer Maßnahmen zu sein. Ich skizziere das im Erzählen hergestellte Wechselspiel von Problem- und Sinnzuschreibungen der Auslandsmaßnahmen. Deutlich wird hier insbesondere die erzählerische Notwendigkeit, das erzählte Ich als defizitär zu beschreiben und sich selbst als ‚Problem‘ hervorzubringen, um die Maßnahmen zu legitimieren und sich zugleich auf zwei unterschiedliche Weisen von diesen Defizitzuschreibungen zu distanzieren.

Kapitel 12 stellt die aus den Erzählungen rekonstruierten Verhältnisse von Erziehung und Gewalt dar, die ich unter Hinzuziehung von Literatur verdichte und erweitere. Trotz der zunächst offenkundig differenten Verhältnissetzungen zeigen sich in der Verknüpfung der empirischen Ergebnisse mit erziehungswissenschaftlicher Literatur so letztlich die Ambivalenzen von Erziehung und Gewalt.

In **Kapitel 13** werden Möglichkeiten der Herstellung von Illegitimität innerhalb der Gewalterzählungen analysiert. Dabei gehe ich auf erzählerische Besonderheiten ein, die verdeutlichen, wie die Interviewten die Handlungen der Pädagog*innen als illegitim, als Unrecht, kennzeichnen. Zentral ist insbesondere die Feststellung, dass Gewalterfahrungen recht explizit erzählt und mir als Interviewerin gegenüber als Unrecht problematisiert werden.

Die Erkenntnisse der vorausgehenden Diskussionskapitel binde ich schließlich in **Kapitel 14** unter der Perspektive der Aushandlung von Identitäten zusammen, indem ich die Identitätsdarstellung, ‚Nicht(-mehr)-Adressat*in‘ von Intensivpädagogischen Maßnahmen zu sein, und diejenige, Opfer von Gewalt durch Pädagog*innen geworden zu sein, aufeinander beziehe und deutlich

make, wie beide Identitätskonstruktionen aufeinander verweisen und sich gegenseitig stützen.

In **Kapitel 15** widme ich mich method(olog)ischen Reflexionen und gehe dabei einerseits auf meinen Feldzugang und die Samplebildung ein. Andererseits reflektiere ich die Nutzung des normativen Begriffs ‚Gewalt‘ in meiner Arbeit und die damit verbundenen Herausforderungen sowie die aufgrund der methodischen Anlage meiner Studie notwendigerweise ausgeblendeten weiteren Formen von Gewalt.

Im **Fazit** fasse ich die zentralen Erkenntnisse noch einmal zusammen und ordne sie ein, um die Forschungsfragen zu beantworten. Ich formuliere Konsequenzen meiner Ergebnisse für die Praxis der Jugendhilfe, insbesondere mit Blick auf als ‚schwierig‘ benannte jungen Menschen.

Diskussions- und Forschungsstand

2 Intensivpädagogik und Auslandsmaßnahmen

In diesem Kapitel werden Auslandsmaßnahmen innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe verortet und ihre Funktionsweisen beschrieben. Der Diskurs um die Zielgruppe, die als ‚Systemsprenger*innen‘ gelten, konstruiert die Notwendigkeit intensiver, spezialisierter Maßnahmen. In dieser Lesart stellen Auslandsmaßnahmen eine Ausformung Intensivpädagogischer Maßnahmen dar, bei der Zwang und die Schaffung einer besonderen Abhängigkeit und Angewiesenheit darauf abzielen, eine Verhaltensänderung der jungen Menschen zu erreichen. Dieses Kapitel dient somit einerseits zur Einordnung der Maßnahmen selbst, die im Fokus dieser Arbeit stehen. Andererseits wird im Zuge der Skizzierung dieser bereits enge Verweisungszusammenhang von Erziehung, Macht, Zwang und Gewalt deutlich, der Gegenstand der weiteren Arbeit sein wird.

2.1 Intensivpädagogik

Der Begriff ‚Intensivpädagogik‘ bezeichnet keine spezifischen Maßnahmen, sondern ist als „Oberbegriff“ (Baumann, 2015, S. 8) bzw. „Sammelbezeichnung“ (Schwabe, 2014, S. 279) für sehr verschiedene pädagogische Settings zu verstehen. Dabei bleibt er grundsätzlich beliebig (Baumann, 2015, S. 10) und wird vor allem durch die damit adressierten jungen Menschen, die als ‚besonders schwierig‘, ‚Systemsprenger*innen‘, ‚erziehungsresistent‘ etc. gelten, definiert. Intensivpädagogik bildet somit eine Steigerungsform anderer pädagogischer Maßnahmen, die den zugeschriebenen Bedarfen und Schwierigkeiten der Adressat*innen nicht mehr gerecht zu werden scheinen, sodass sich die Art der Intervention nach den (vermeintlichen) Schwierigkeiten der Adressat*innen gliedert (Freigang, 2014a, S. 166). Die Zuschreibung ‚schwierige Jugendliche‘ dient als Begründung für spezielle Maßnahmen der Intensivpädagogik (Rätz & Keller, 2014, S. 324). Diese sollen im Folgenden skizziert werden. Dazu ist die Wechselbeziehung zwischen Zielgruppe bzw. Zielgruppenbeschreibung und Intensivpädagogik genauer zu beschreiben: Die Intensivpädagogik präsentiert sich als Lösung für sogenannte ‚Systemsprenger*innen‘, die das Jugendhilfesystem selbst mitproduziert hat: Durch die Steigerungsrhetorik um die ‚besonders schwierigen‘ Jugendlichen und die gezielte Schaffung spezialisierter Maßnahmen werden diese Jugendliche als Problempersonen konstruiert, die intensive Interventionen erfordern. Diese Entwicklung soll schließlich in den Kontext der Punitivierung Sozialer Arbeit eingeordnet werden. Das vorliegende Kapitel

entfaltet den Kontext der in Kapitel 2.2 behandelten Auslandsmaßnahmen und ordnet diese in das Feld der Intensivpädagogik ein.

2.1.1 Die Bezeichnung ‚Systemsprenger*in‘ im Kontext von Individualisierung, Steigerungsrhetoriken und Spezialisierungserfordernissen

Intensivpädagogische Maßnahmen richten sich an „Kinder und Jugendliche mit massiven Verhaltensstörungen“, die „eine besondere Herausforderung für erzieherische Hilfen dar[stellen]“ (Baumann, 2015, S. 3). Ebenso wie der Begriff Intensivpädagogik kann auch ‚Systemsprenger*in‘ verstanden werden als ein „rhetorisch offener Sammelbegriff, der diverse ‚Mehrfachauffälligkeiten‘ subsumiert“ (Heuer, 2022, S. 351).

Im Vordergrund stehen die devianten Verhaltensweisen und Probleme der Jugendlichen, etwa „Formen der körperlichen und sexuellen Übergriffigkeit, ein aktiver Substanzenmissbrauch oft in Kombination mit dealen direkt in den Settings sowie ein Entzug aus den Settings durch Fernbleiben, Weglaufen oder [...] Totalverweigerung“ (Baumann, 2015, S. 5). Auffällig ist hierbei die Fokussierung auf individuelle Defizite, etwa eine fehlende Frustrationstoleranz und Neigung zu Aggressivität, fehlende Empathie und Bindungsunfähigkeit (Witte & Sander, 2011, S. 9). Daneben werden deviante Verhaltensweisen hervorgehoben, etwa Drogenkonsum, selbstverletzendes Verhalten, Anwendung von Gewalt, Leben auf der Straße etc. (Rätz, 2016, S. 43). Diese Zuschreibungen führen letztlich zur Attribution der Probleme aufseiten der Jugendlichen und zur Stigmatisierung (ebd.); die Bezeichnung ‚Systemsprenger*in‘ wird letztlich zum „allgemeinen Erklärungsmodell“ (Heuer, 2022, S. 361), das interaktionale und prozessbezogene Erklärungen für das Verhalten ausblendet.

Mit dem Begriff der ‚Sprenger*in‘ geht das Bild der absichtsvollen Störung durch die Jugendlichen einher, die ihr Verhalten explizit gegen die Jugendhilfeeinrichtungen richten. Es handelt sich dabei nicht um eine Selbstbeschreibung, sondern um ein Etikett, das den Jugendlichen angeheftet wird – die Definitionsmacht darüber, wer als ‚Systemsprenger*in‘ gilt, liegt bei den Expert*innen (Heuer, 2022, S. 358, 362; Peters, 2019, S. 7). Aus dieser Perspektive lässt sich der Begriff als „Projektionsfläche für eine Problemgruppe bisher gescheiterter Hilfenkarrieren“ (Heuer, 2022, S. 353) verstehen.

Auch wenn Menno Baumann ‚Systemsprenger*innen‘ als „Hoch-Risiko-Klientel“ definiert, „welches sich in einer durch Brüche geprägten negativen Interaktionsspirale mit dem Hilfesystem, den Bildungsinstitutionen und der Gesellschaft befindet und diese durch als schwierig wahrgenommene Verhaltensweisen aktiv mitgestaltet“ (Baumann, 2019b, S. 7) und damit die interaktionale Herstellung der Klientel zwischen Jugendlichen und Hilfesystem hervorhebt,

wirkt der Begriff selbst dennoch „naturalisierend“ und „vereigenschaftlichend“ (Peters, 2019, S. 7) – er ist eine Zuschreibung an die Jugendlichen selbst. Dass das Etikett ‚schwierige*r Jugendliche*r‘ oder ‚Systemsprenger*in‘ jedoch das Ergebnis eines längeren Prozesses ist, in dem die belastenden Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen mit unpassenden Hilfen und fehlender Kooperation verschiedener Hilfeinstitutionen kulminieren, zeigen mehrere empirische Studien.

So benannte Werner Freigang bereits 1986 die Praxis im Umgang mit ‚schwierigen‘ Jugendlichen in der Heimerziehung als ‚Verlegen und Abschieben‘ und auch Menno Baumann (2012, S. 48–54) definiert im Umgang mit ihnen drei Bewältigungsmechanismen des Jugendhilfesystems, die auf diese Zusammenhänge gründen: Das Durchreichen der Jugendlichen durch die Einrichtungen, die „Nicht-Zuständigkeits-Erklärung“ (Baumann, 2012, S. 50), mit der die Einrichtungen sich gegenseitig die Verantwortung für die Jugendlichen zu- bzw. von sich weisen, sowie im Anschluss an die Arbeit von Thomas von Freyberg und Angelika Wolff das „institutionelle Aufmerksamkeits-Defizitsyndrom“ (von Freyberg & Wolff, 2005, S. 272).

Dass insbesondere Marginalisierungserfahrungen und daran anschließende unpassende Interventionen zu als unangemessen bewerteten Bewältigungsstrategien seitens der Jugendlichen führen, arbeitet Martin Hamberger (2008) heraus. Er zeigt anhand von narrativen Interviews mit den jungen Menschen, interaktionsgeschichtlich-narrativen Interviews mit den fallzuständigen Fachkräften und einer fallbezogenen Aktenanalyse, wie Hilfesuche im Anschluss an prekäre Erziehungsbemühungen im Kontext von familiären Problemlagen, etwa Armut, kultureller Desintegration, sozialer Isolation, Krankheit und Tod, abgewiesen, missverstanden oder nicht gesehen werden (Hamberger, 2008, S. 313). Die Erfahrung sozialer Ausgrenzung setzt sich schließlich im Betreuungsbereich und in der Schule fort; unpassende oder verspätete Interventionen führen schließlich zum Misstrauen in Hilfeangebote. Die als unangemessen bewerteten Bewältigungsstrategien und Verhaltensauffälligkeiten der jungen Menschen werden von Hamberger als Folge der Erfahrungen von Diskontinuität, Unzuverlässigkeit und Haltlosigkeit gelesen, durch die die Jugendlichen versuchen, ihre Handlungsfähigkeit (wieder-)herzustellen (Hamberger, 2008, S. 313f.). In eine ähnliche Richtung argumentiert auch Mechthild Wolff, die das Verhalten der Jugendlichen als Reaktion auf fehlende Partizipationsmöglichkeiten im Hilfeprozess und eine „mögliche erlebte Machtlosigkeit“ (Wolff, 2022, S. 83) begreift, die einerseits durch die generationale Machtasymmetrie und andererseits durch zusätzliche Zwangskontexte innerhalb der Intensivpädagogik (s. u.) bedingt wird.

Anhand von Fallstudien beschreiben Thomas von Freyberg und Angelika Wolff (2005) sowie Sabine Ader (2002, 2005), wie das Hilfesystem mit seinen unzureichenden Fallentscheidungen und der fehlenden Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Institutionen maßgeblich zur Zuspitzung der untersuchten Fälle beiträgt: Von Freyberg und Wolff weisen in ihren Rekonstruktionen zum Verlauf

der Hilfeschichten nicht mehr beschulbarer Jugendlicher auf das Phänomen der „strukturellen Verantwortungslosigkeit“ (von Freyberg, 2013, S. 6) hin. Dieses äußert sich in einer fehlenden Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule, die sich durch „strikte Arbeitsteilung, wechselseitige Instrumentalisierung, gegenseitige Schuldzuweisungen oder gemeinsame Entsorgung der Störer und ihrer Eltern“ (ebd.) auszeichnet. Auch Sabine Ader, die Fallakten der Jugendämter und Protokolle von Fallkonsultationen zwischen Forscher*innen und Professionellen im Jugendamt auswertete, kommt zu dem Ergebnis, dass die schwierigen Erfahrungen in der Kindheit, die den Jugendlichen als „individuelle Faktoren“ (Ader, 2002, S. 119) selbst zugeschrieben werden, alleine nicht ausreichen, um zu einem ‚schwierigen Fall‘ zu werden. Maßgeblich hierfür ist auch „ein Hilfesystem, das so in die Dynamik einer Familie verstrickt und so mit eigenen (Kooperations- und Zuständigkeits-) Problemen beschäftigt ist, dass es den am jungen Menschen orientierten Blick auf eine eskalierende familiäre Situation verliert“ (Ader, 2002, S. 119, s. auch 2005).

Neben diesen interaktionalen Dynamiken auf Ebene der Hilfeplanung, Hilfedurchführung und Kooperation und der Verstrickung in innerfamiliäre Konfliktodynamiken können weitere problematische Interaktionen zwischen Pädagog*innen und Jugendlichen zum Scheitern von Jugendhilfemaßnahmen führen. So weist Nadine Sarfert (2023, S. 11) anhand eines Beobachtungsprotokolls über die Interaktionen zwischen den Bewohnerinnen einer Mädchenwohngruppe und den dortigen Pädagoginnen darauf hin, dass neben dem oft beschriebenen Nicht-Einlassen der Jugendlichen auf die Maßnahme auch ein Nicht-Einlassen der Pädagog*innen auf die Jugendlichen zu beobachten ist, deren Interaktionen von emotionaler Kälte geprägt sind. Auch die Studie zu Abbrüchen in stationären Erziehungshilfen [ABiE] von Harald Tornow, Holger Ziegler und Julia Sewing offenbart zwischenmenschliche Gründe für den Abbruch von Hilfemaßnahmen durch die Jugendlichen. In Interviews gaben die Jugendlichen nicht nur Verletzungen und Bedrohungen durch andere Jugendliche an, sondern auch Grenzüberschreitungen durch Pädagog*innen, die dazu führten, dass sie die Maßnahmen abbrechen: „Wenn das Heim kein Schutzraum ist, sondern im Gegenteil, die Jugendlichen erneut traumatisiert, ergreifen junge Menschen die Flucht oder gehen innerlich auf Distanz, um die nächste Gelegenheit für einen Abbruch zu nutzen.“ (Tornow, Ziegler, Sewing, 2012, S. 109).

Während der Begriff ‚Systemsprenger*innen‘ somit individualisierend genutzt wird und die Tatsache der mehrfach gescheiterten Hilfen den Professionellen als Entlastung und weitere Verantwortungszuweisung dient (Hamberger, 2008, S. 354), zeigen die Fallrekonstruktionen zugleich, dass das Jugendhilfesystem maßgeblich an der Produktion der ‚Schwierigen‘ beteiligt ist.

Die Steigerungsrhetorik um die Schwierigkeiten der Jugendlichen sowie die individualisierte Zuschreibung als ‚besonders schwierig‘, als ‚Systemsprenger*in‘, als ‚unerziehbar‘ oder ‚erziehungsresistent‘ führt schließlich zu einer Legitimierung ‚besonderer‘ Hilfen der Intensivpädagogik: „Von niedrigschwellig, beratend,

sozialraumorientiert und inklusiv hin zu immer ein bisschen enger, immer ein bisschen strenger, immer ein bisschen individualisierter und vor allem immer ein bisschen weiter weg von den bisherigen, oft vom Zusammenleben traumatisierten Wirkungsräumen!“ (Baumann, 2015, S. 8). Besondere Schwierigkeiten legitimieren besondere Maßnahmen, wie es auch mit Blick in die Literatur zur Beschreibung dieser Gruppe deutlich wird:

Bei ihnen versagen vielfach alle Formen der professionellen Hilfe. Die so genannten ‚besonders Schwierigen‘ sind es, die den Rahmen jeder Institution sprengen. Die Jugendlichen pendeln rastlos über viele Jahre zwischen Familie, Jugendhilfe, Straße, Psychiatrie und schließlich auch Gefängnis. (Witte & Sander, 2011, S. 7)

... verhalten sich oftmals ‚unzumutbar‘ für andere Kinder, mit weniger belasteten Biographien, aber auch für nicht spezialisierte Pädagoginnen und Pädagogen. Zudem lassen sie sich manchmal nur durch Methoden und mit Machtmitteln ansprechen und halten, die Kinder mit gelungenerer Entwicklung nicht benötigen. (Schwabe, 2014, S. 282)

Es zeigt sich neben der klaren Differenzierung zwischen Kindern mit hoch belasteten und weniger belasteten Biografien bzw. gelungenerer und weniger gelungener Entwicklung das Erfordernis einer Spezialisierung für die konstruierte Zielgruppe. Damit geht auch eine Pathologisierung der Adressat*innen unter Verwendung psychiatrischer Diagnosen einher, die dann das „methodische und begriffliche Rüstzeug“ (Peters, 2013, S. 154) für die jeweiligen Maßnahmen liefern.² Die Fixierung auf die Symptome bzw. devianten Verhaltensweisen ermöglicht es, für spezifische Probleme auch spezifische Lösungen zu konstruieren, wenn Jugendliche als mit üblichen pädagogischen Maßnahmen nicht mehr erreichbar beschrieben werden (Oelkers, Otto, Schrödter, Ziegler, 2008). Oder mit den Worten Sabine Aders: Die Problemlagen „werden ‚in Scheibchen zerlegt‘ und weitergereicht“ (Ader, 2002, S. 125). Dabei dient gerade die Kategorisierung von Jugendlichen als ‚Systemsprenger*in‘ und die Differenzierung zwischen ‚normal‘ und ‚abweichend‘ zur Legitimierung von Praktiken sozialer Ausschließung (Lutz, 2021, S. 1043).

Intensivpädagogische Maßnahmen, in denen passgenaue Hilfen für als ‚besonders schwierig‘ bewertete Jugendliche angeboten werden, legitimieren sich eben gerade durch die Beschreibung dieser Jugendlichen. Die Maßnahmen, die die spezifischen Bedarfe der Zielgruppe adressieren sollen, konstituieren sich im Zuge einer zunehmenden Spezialisierung des Jugendhilfesystems: Für klar

2 Der Fokus auf psychiatrische Diagnosen und Perspektiven lässt sich auch anhand einiger Evaluationsstudien im Kontext der Intensivpädagogik belegen (z.B. Klein et al., 2011, s. auch Kapitel 2.3), bei denen explizit Kriterien wie aggressives Verhalten, AD(H)S und Bindungsstörungen berücksichtigt werden. Auch in Tagungsbänden zum Thema ‚Systemsprenger*innen‘ wird teilweise explizit eine psychiatrische Perspektive eingenommen (Deutsches Institut für Urbanistik, 2014).

definierte Gruppen werden neue Einrichtungen geschaffen (Freigang, 2014b, S. 339), etwa für traumatisierte oder sexuell übergriffige Jugendliche. Dabei leben die Jugendlichen häufig nicht mehr in der nahegelegenen Wohngruppe, sondern u. U. in weiter entfernten Spezialeinrichtungen, sodass zentrale Maximen der Kinder- und Jugendhilfe, etwa Lebensweltorientierung, regionale Nähe und Elternarbeit, schwieriger zu realisieren sind; stattdessen dominiert die Logik der jeweiligen Organisation (Graßhoff, 2022, S. 368; Peters, 2013, S. 152).

Diese Entwicklung trägt zur weiteren Produktion von Maßnahmenkarrieren bei, indem Hilfen abgebrochen werden und die Verantwortung dafür den Adressat*innen mit ihren besonderen Bedarfen zugeschrieben wird, denen die Einrichtung nicht gerecht werden kann (Freigang, 2014b, S. 341; Hamburger, 2008, S. 24). Friedhelm Peters spricht in diesem Zusammenhang von der „organisierte[n] Unzuständigkeit“ (Peters, 2013, S. 152), die aus der Spezialisierung resultiert. Mit dieser geht auch eine zunehmende Stigmatisierung der Adressat*innen der jeweiligen Maßnahmen einher, wenn diejenigen Merkmale, die die Unterbringung in der Einrichtung begründen, „zu zentralen Merkmalen der Person“ (Freigang, 2014b, S. 342) werden. Nicht zu unterschätzen ist in diesem Zusammenhang auch die „Verbetriebswirtschaftlichung“ (Herz, 2020b) der Erziehungshilfe, in der die Jugendhilfeträger um finanzielle Ressourcen konkurrieren und sich durch Spezialangebote Alleinstellungsmerkmale sichern (Lutz, 2021, S. 1050; Peters, 2013, S. 151). Gerade die spezialisierten Angebote und das Versprechen, spezifische Probleme gezielt ‚behandeln‘ zu können, rechtfertigen dann auch hohe Kosten für die Maßnahmen. Problematisch ist, dass aus der Forschung zur Belegungspraxis freiheitsentziehender Maßnahmen (Hoops & Permien, 2006, S. 50 ff.) bekannt ist, dass das Jugendhilfesystem eben nicht nach Angebots- und Nachfragelogiken funktioniert, sondern die aus der Not und finanziellem Kalkül geschaffenen Maßnahmen sich letztendlich selbst ihre Adressat*innen „schaffen“ (Graßhoff, 2022, S. 368).

Dies macht deutlich, dass ‚Systemsprenger*innen‘ durch entsprechende Praktiken des Weiterreichens erst im Kinder- und Jugendhilfesystem hervorgebracht werden. Diese Dynamik, in der Probleme des Hilfesystems als individuelle Defizite umgedeutet werden, spitzt sich gerade durch die Spezialisierung der Maßnahmen zu, mit der auf die ausgewiesenen besonderen Bedarfe der Zielgruppe reagiert werden soll.

2.1.2 Intensivpädagogische Maßnahmen: Verhaltensänderung und Punitivierung

Mit Blick auf die sich im Zuge der Spezialisierung etablierten Maßnahmen entsteht ein wirres Bild verschiedener ‚Angebote‘. Dabei können sowohl hochstrukturierte Maßnahmen, die ggf. mit Geschlossenheit arbeiten, als auch offene, akzeptierend und Freiräume ermöglichende Maßnahmen der Intensivpädagogik

zugerechnet werden. Verschiedene Autor*innen versuchen, diese heterogene Maßnahmenlandschaft zu systematisieren. Diese Einordnungen sollen kurz nachgezeichnet werden, um anschließend die hochstrukturierten Maßnahmen, die stärker auf Verhaltensänderung und Kontrolle zielen, zu fokussieren, da auch die in Kapitel 2.2 thematisierten Auslandsmaßnahmen zu diesem Maßnahmenkomplex zählen.

Mathias Schwabe operationalisiert die Intensivpädagogik anhand der Sorgfalt eines Fallverstehens mit Diagnostik, Clearing und Settingauswahl, der Dichte der Betreuung (weniger Jugendliche und/oder mehr Pädagog*innen) sowie der Interaktion mit den Peers, der Langfristigkeit und Stabilität des Beziehungsangebots, des Strukturierungsgrades (etwa Tages- und Wochenpläne), der Intensität von Aufsicht und Kontrolle, der Kooperationsbeziehungen und Formen reflektierter Arbeitsteilung sowie der Reflektiertheit der Betreuung (Schwabe, 2014, S. 284–286). Menno Baumann listet verschiedene Maßnahmen auf, die sich als ‚intensivpädagogisch‘ bezeichnen: etwa schulische und außerschulische Spezialangebote in Kleinstgruppen, Individualpädagogische Einzelmaßnahmen, die wie etwa Auslandsmaßnahmen mit einem Kulturwechsel einhergehen, sozialpädagogische Kleinstgruppen mit hohem Betreuungsschlüssel, die meist verhaltenstherapeutisch, sozialtherapeutisch oder traumapädagogisch arbeiten, sowie niedrigschwellige Angebote mit einem akzeptierenden Ansatz (Baumann, 2015, S. 10). Sven Heuer arbeitet diese Differenzierungen weiter aus; er unterscheidet zwischen lebensweltlich-reintegrativen Angeboten, die überwiegend subjektorientiert, bewältigungsbezogen und auf die soziale Integration zielend arbeiten, und verhaltensspezifischen Kriseninterventionen, die sanktions- bzw. tatspezifisch orientiert auf eine Verhaltensänderung zielen (Heuer, 2018a, S. 30). Nach Heuers Einschätzung überwiegt insgesamt der zweite Maßnahmenkomplex (Heuer, 2022, S. 103). Während in den zuerst genannten Maßnahmen die Adressat*innen als ‚hilfebedürftig‘ konstruiert werden und die Intervention überwiegend freiwillig erfolgt, richtet sich der zweite Maßnahmenkomplex an spezifische ‚Gefahren- und Risikogruppen‘, die kontrollierend und unter Anwendung von Zwang ihr Verhalten zum Schutz vor sich selbst und vor anderen ändern sollen (ebd.).

Der letztere Maßnahmenkomplex soll eine „möglichst ununterbrochene Erziehung“ (Freigang, 2014a, S. 163) gewährleisten, die den Jugendlichen wenig Freiräume gibt und wenig Möglichkeiten, „in denen nicht oder zumindest nicht richtig erzogen wird, in denen das Falsche oder nichts gelernt wird“ (ebd.). Gerade durch die Zuschreibung der Jugendlichen zu gefährdenden Risikogruppen, die Pathologisierung ihres Verhaltens sowie die Erklärung ihres Verhaltens durch Persönlichkeitsmerkmale werden verhaltensmodifikatorische Interventionsansätze, auch im Graubereich zu freiheitsentziehenden Maßnahmen (Engelbracht, 2019, S. 130 f.), legitimiert. In diesem Zusammenhang scheint dann auch die fehlende Lebensweltorientierung und die Konstruktion einer Lebenswelt rund um die ermittelten zu verändernden Probleme bzw. Problemverhalten unerheblich,

wird dieses doch in den Jugendlichen und ihren Persönlichkeitsmerkmalen verortet (Freigang, 2014a, S. 164).

Die Konstruktion als ‚Mängelwesen‘ mit einer Fokussierung auf die Defizite begründet schließlich die Verhaltenskorrektur (Lutz, 2021, S. 1054f.). Die jungen Menschen werden zur Risikoklientel, zu Jugendlichen, die die soziale Ordnung bedrohen und durch Intensivpädagogische Maßnahmen zur Normalität erzogen werden sollen (Heuer, 2018a, S. 31 f.; Rätz & Keller, 2014, S. 324; s. auch von Stechow, 2004). Im Zuge der Etablierung von engen Tages- und Wochenstrukturen, Regeln und Standards erscheinen die Jugendlichen als zu verändernde Objekte, während ihr Subjektstatus in den Hintergrund rückt und sie zugleich die Verantwortung für die Verhaltensänderung und die Erarbeitung ihres Rechts auf Teilhabe an der Gesellschaft tragen (Huber & Calabrese, 2022, S. 22; Lutz, 2021, S. 1055).

Die Diskussion um Intensivpädagogische Maßnahmen ist als Teil des Kontrolldiskurses in der Sozialen Arbeit und der zunehmenden Punitivierung zu verstehen.³ Intensivpädagogische Maßnahmen dienen als „Kontrollverstärker“ (Heuer, 2018a, S. 29), durch die die Sozialpädagogik ihrer Aufgabe der „Normalisierungsarbeit“ (Huber & Calabrese, 2022, S. 22) nachkommt. Die oben aufgeführte Beschreibung der Zielgruppe Intensivpädagogischer Maßnahmen legitimiert unter Verweis auf die Gefährdung anderer und die Gefährlichkeit ihrer selbst die Etablierung von Maßnahmen, die mit Zwang, Kontrolle, Sanktionen und Ausschluss arbeiten und letztlich nicht nur dem Wohle der Jugendlichen, sondern auch dem „präventiven Opferschutz“ (Heuer & Kessl, 2014, S. 48) dienen (Lutz, 2021, S. 1048; 1053 f.). Intensivpädagogische Maßnahmen erscheinen aus dieser Perspektive als alternativlose Möglichkeit zur Veränderung der ‚schwierigen‘ Jugendlichen und als sinnvolle Lösung im Umgang mit der Zielgruppe.

In dieser Logik gilt soziale Teilhabe nicht für jede*n, sondern nur für diejenigen, die „kollektiven Gütern keinen Schaden oder Verlust zufüg[en]“ (Dollinger & Schmidt-Semisch, 2011, S. 15). Sozialer Ausschluss erscheint in diesem Diskurs insbesondere dann gerechtfertigt, wenn die ‚Systemsprenger*innen‘ für ihr abweichendes Verhalten selbst verantwortlich gemacht werden. Oben wurde deutlich, dass der Begriff den Eindruck vermittelt, Jugendliche würden sich bewusst mit devianten Verhaltensweisen gegen das Jugendhilfesystem wenden und ihr Scheitern sei vor allem ihnen selbst zuzuschreiben, während empirische Studien die Ursachen eher im Jugendhilfesystem verorten. Zwang und Disziplin werden somit in einer „doppelten Verantwortungsthese“ (Heuer & Kessl, 2014, S. 46) begründet und etabliert: Einrichtungen und Fachkräfte müssen ihrer Verantwortung und ihrem Auftrag nachkommen, wie auch die Jugendlichen Verantwortung für ihr Handeln übernehmen müssen (ebd.).

3 Die Konzepte der Kontrolle, Normalisierung und Punitivität werden in diesem Kapitel lediglich angerissen und im Kontext der Intensivpädagogik betrachtet, um diese einzuordnen. Eine tiefere Auseinandersetzung erfolgt in Kapitel 3.1.

Diese Logik zeigt sich in der Praxis nicht ausschließlich in der unmittelbaren Bestrafung und Kontrolle abweichenden Verhaltens, sondern auch in einem Rekurren auf eine Eigenverantwortung mit dem Zweck der Disziplinierung, die etwa über in der Intensivpädagogik etablierte Stufensysteme erreicht werden soll (Heuer & Kessel, 2014, S. 46 ff.; Lutz & Clark, 2022a; s. auch Kapitel 3.3). Im Vordergrund der Begründung steht somit nicht nur der Rekurs auf die bewusste Schädigung der sozialen Ordnung, sondern zugleich die Fokussierung auf die Defizite der schwierigen Jugendlichen, die durch gezielte Interventionen mehr Ressourcen erwerben sollen, um diese gewinnbringend einsetzen zu können. In diesem Zusammenhang erscheint dann auch die Einschränkung der Autonomie und Partizipationsmöglichkeiten der Jugendlichen legitim – eben nicht als Bestrafung, sondern als herzustellender ‚Schonraum‘, der es den Jugendlichen ermöglicht, schrittweise Eigenverantwortung zu übernehmen.

Jugendhilfe – insbesondere in Form Intensivpädagogischer Maßnahmen – ist somit, gerade aufgrund des Doppelmandats von Hilfe und Kontrolle (Böhnisch & Lösch, 1973; s. auch Kapitel 3.1), daran beteiligt, „Problemdiskurse individueller Abweichung im Spannungsverhältnis zur Sorge um eine Destabilisierung gesellschaftlicher Institutionen“ (Peters, 2019, S. 7) hervorzubringen und gerade dadurch einen Handlungsbedarf im Umgang mit ‚Systemsprenger*innen‘ zu legitimieren – „Als Objekte öffentlicher ‚Sorge‘ unterliegen sie zugleich öffentlicher Kontrolle“ (Herz, 2020a, S. 88).

Die Konstruktion der ‚Systemsprenger*innen‘ und die Spezialisierung von Maßnahmen in der Intensivpädagogik stehen somit in einer Wechselbeziehung: Durch den Rekurs auf die individuellen Probleme der ‚schwierigen‘ Jugendlichen legitimieren sich spezielle Maßnahmen, die dazu geeignet scheinen, den individuellen Bedarfen dieser Gruppe zu begegnen. Dabei trägt gerade die Spezialisierung zu einer Verschärfung des „Verlegen[s] und Abschieben[s]“ (Freigang, 1986) bei, indem die spezifischen Problemlagen der Jugendlichen in spezifischen Einrichtungen bearbeitet werden sollen und diese bei einer fehlenden Passung zwischen Problem und Lösungsvorschlag weitergereicht werden. Das damit einhergehende ‚Scheitern‘ wird dabei den Jugendlichen selbst zugeschrieben und dient zugleich als Begründung eingriffsintensiverer Maßnahmen, mit denen die soziale Ordnung wiederhergestellt werden soll.

Gerade das Etikett ‚Systemsprenger*innen‘ führt dazu, dass das Jugendhilfesystem Verantwortung von sich weisen kann; im Vordergrund der Aufmerksamkeit stehen die Schwierigkeiten und psychischen Probleme der Zielgruppe sowie ihrer Eltern, die ‚unfähig‘ zur Erziehung sind – und weniger die Qualität der Jugendhilfeeinrichtungen selbst und die Frage, ob diese in der Lage waren, den Bedürfnissen der Jugendlichen zu entsprechen (Freigang, 2014a, S. 166). In diesem Zusammenhang wird dafür plädiert, die Ausdifferenzierung Intensivpädagogischer Maßnahmen eben nicht als Ausdruck immer ‚schwieriger‘ werdender Jugendlicher zu sehen und diese als ‚Systemsprenger*innen‘ zu reifizieren (Hiller,

2022, S. 86). Vielmehr gilt es, das Phänomen ‚Systemsprenger*innen‘ als „Seismografen“ (Graßhoff, 2022, S. 373; ähnlich von Freyberg, 2013, S. 10) zu betrachten, als „interessante[n] Hinweisgeber auf zweifelhafte Verhältnisse, bedenkliche Praktiken und fragwürdige Prozesse im System, die dringend einer Veränderung bedürfen“ (Hiller, 2022, S. 85).

2.2 Auslandsmaßnahmen

Auslandsmaßnahmen werden für diese Arbeit in der von Sven Heuer (2018a) soeben beschriebenen Systematik Intensivpädagogischer Maßnahmen im Bereich der verhaltensspezifischen Interventionen verortet. Seit ihrer Entstehung in den 1980er Jahren und insbesondere seit der Jahrtausendwende haben sie sich im Zuge der Spezialisierung von Maßnahmen für ‚schwierige‘ Jugendliche etabliert (Wendelin, 2022, S. 147). Sie bilden den Erzählanlass der in dieser Arbeit geführten Interviews. Damit dienen die Ausführungen zugleich dem Verständnis der Erzählungen sowie der in Kapitel 3 erfolgenden Zuspitzung des Verhältnisses von Erziehung und Gewalt.

Bei den Maßnahmen handelt es sich um Erziehungsmaßnahmen, die im Ausland durchgeführt werden. Durch die überwiegend etablierte Bezeichnung als ‚Individualpädagogische‘ Auslandsmaßnahmen soll auf die spezifische Ausrichtung an den Bedarfen und Bedürfnissen der Jugendliche hingewiesen werden. So werden die Maßnahmen in einer gemeinsamen Definition von Willy Klawe und der Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik e. V. [AIM] als „Entwicklung eines auf den Einzelfall zugeschnittenen Betreuungssettings, das in besonderer Weise auf die persönliche Situation, die Erfahrungen und die Ressourcen des Jugendlichen eingeht“ (Klawe, 2007, S. 9), verstanden. Somit beschreibt der Begriff eigentlich eine Tautologie, sollen doch alle Jugendhilfemaßnahmen am individuellen Bedarf der Jugendlichen ausgerichtet sein, wie Willy Klawe (2007, S. 5) mit Verweis auf die Paragraphen 9, 27 (2) und 36 des SGB VIII deutlich macht. Die Ausgestaltung der ‚Projekte‘⁴ ist insgesamt recht heterogen und auch das, was als ‚individualpädagogisch‘ gefasst wird, bleibt vage. Klawe (2007, S. 6) benennt etwa den Fokus auf die Wünsche, Interessen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen. Dieser Anspruch steht jedoch im Kontrast zur Einordnung als Ultima Ratio und freiheitsentziehende Maßnahme, die gegen den Willen der jungen Menschen umgesetzt wird (Winkler, Witte, Sander, 2006, S. 238). Aus

4 Die Bezeichnung der Maßnahmen als ‚Projekte‘ scheint im Feld der Auslandsmaßnahmen anbietenden Jugendhilfeträger üblich zu sein. Der Begriff wird hier skeptisch betrachtet, suggeriert er doch ein gemeinsames, aufeinander abgestimmtes und freiwillig erfolgreiches Arbeiten an einem gemeinsamen Ziel und, folgt man der Definition nach DIN 69901-1 (DIN e. V., 2009), auch eine zeitliche Begrenzung im Vorhinein, die in den Maßnahmen meist nur eingeschränkt realisiert wird (s. u.).

diesem Grund wird in der Auseinandersetzung mit den Maßnahmen auf die Bezeichnung als ‚individualpädagogisch‘ verzichtet und mit dem Begriff ‚Auslandsmaßnahme‘ gearbeitet.⁵

In diesem Kapitel soll zunächst die Historie der sich aus der Praxis entwickelten Maßnahme im Sinne einer Spezialisierung (s. Kapitel 2.1.1) im Erziehungshilfesystem eingegangen werden. Dabei wird deutlich werden, dass es sich dabei um einen „öffentlich, politisch und wissenschaftlich umstrittenen Grenzbereich der Kinder- und Jugendhilfe“ (Villányi & Witte, 2006, S. 29) handelt, der zunehmend gesetzlich reguliert und empirisch erforscht wurde.

Im weiteren Verlauf der Argumentation wird aufgezeigt, dass die Maßnahmen sich in der Abgeschiedenheit im überwiegend europäischen Ausland durch eine besondere Angewiesenheit und Abhängigkeit der Jugendlichen auf die Pädagog*innen auszeichnen. Auslandsmaßnahmen sind Interventionen, die gezielt mit der von ihnen selbst erzeugten Vulnerabilität der als schwer erreichbar geltenden Jugendlichen arbeiten, um diese in diesem Zustand zu erreichen und ihr Verhalten zu bearbeiten.⁶ Auch wenn die Maßnahmen in dieser Arbeitsweise als erfolgreich gelten und Verhaltensänderungen bei den Jugendlichen bewirken können, darf dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass diese Veränderungen meist durch Machtausübung der Betreuenden angestoßen werden und die Maßnahmen selbst problematische Entwicklungen, Machtmissbrauch und Gewalt begünstigen können, wie es mit Blick auf einige Forschungsarbeiten deutlich werden wird.

2.2.1 Historie und rechtliche Stellung der Maßnahmen

Anhand der historischen Entwicklung und der sich verändernden rechtlichen Stellung im SGB VIII sollen nicht nur erste zentrale Prinzipien der Maßnahmen aufgezeigt, sondern insbesondere deren rechtliche Regulierung im Rahmen der Bemühungen um Qualitätssicherung verdeutlicht werden.

Die ersten Auslandsprojekte etablierten sich zu Beginn der 1980er Jahre in Form von Segelprojekten in Anlehnung an Kurt Hahns (1986) erlebnispädagogische Überlegungen (Güntert, 2016, S. 13). Auch wenn Auslandsmaßnahmen auf Aspekte der Erlebnispädagogik gründen, so haben sie sich in ihrer Weiterentwicklung von diesen Wurzeln entfernt (Wendelin, 2011, S. 211). Bedeutsam war hier insbesondere eine kritische Auseinandersetzung mit der Erlebnispädagogik, vor allem hinsichtlich einer mangelnden Lebensweltorientierung: Die Maßnahmen

5 Eine abschließende Einordnung der Maßnahmen als ‚individualpädagogisch‘ erfolgt auf Grundlage der aus den Interviews der jungen Menschen herausgearbeiteten Konstruktionen im Fazit in Kapitel 16.

6 Diese Feststellung verdeutlicht, dass ich hier keine ‚neutrale‘ Beschreibung der Maßnahmen vornehme, sondern bereits die Frage nach dem „Warum?“ der Gewalterzählungen in den von mir geführten Interviews im Blick habe.

wurden vor allem aufgrund ihrer Alltagsferne in den eigens konstruierten Settings und einer folglich schwierigen Übertragbarkeit der Erfahrungen in den Alltag der Jugendlichen kritisiert (Klawe, 2007, S. 6). Somit finden sich in aktuellen Projekten zwar erlebnispädagogische Elemente, sie sind jedoch nicht ihr konstitutiver Bestandteil (ebd.). Torsten Fischer und Jörg Ziegenspeck verstehen Auslandsmaßnahmen inzwischen eher als „familienähnliche Betreuungsprojekte im Handlungskontext von Arbeitserziehung“ (2009, S. 169). Entsprechend haben sich auch die anfangs häufigeren Segel- und Reiseprojekte zugunsten von Standortprojekten zurückentwickelt (T. Fischer, 2010, S. 81; Villányi & Witte, 2006, S. 30 ff.).

Parallel zu dieser sich weiterentwickelnden Ausgestaltung der Maßnahmen vollzog sich eine Veränderung ihrer rechtlichen Grundlagen. Diese Entwicklungen beruhten einerseits auf politischen Forderungen nach gesetzlicher Regulierung bzw. einem Verbot der Maßnahmen, ausgelöst durch die zunehmende Fokussierung auf Jugendliche als ‚Sicherheitsrisiko‘ statt als Personen mit Hilfebedarf im Zuge der Punitivierung Sozialer Arbeit (Dollinger, 2011; Klawe, 2007, S. 3; Wendelin, 2014, S. 167; s. o.). Andererseits resultierten sie aus bekannt gewordenen Skandalen im Kontext von Auslandsmaßnahmen, die auf fehlende Kontrolle der Betreuungsstellen und unzureichende fachliche Qualifikation des Personals zurückgeführt wurden. Insbesondere die rechtlichen Veränderungen im Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe [KICK] (Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe, 2005) sollten eine Qualitätsentwicklung der Auslandsmaßnahmen bewirken. Eine Maßnahme im Ausland war nun nur noch als Einzelfallentscheidung möglich (§ 27a Abs. 2 SGB VIII) und hierfür eine psychiatrische Stellungnahme zum Ausschluss einer „seelischen Störung mit Krankheitswert“ (§ 36 Abs. 3 Satz 1 SGB VIII) erforderlich. Anbieter von Auslandsmaßnahmen müssen anerkannte Träger der Jugendhilfe oder einer erlaubnispflichtigen Einrichtung im Inland sein. Für die Erbringung der Hilfen müssen Fachkräfte im Sinne § 72 Abs. 1 SGB VIII zuständig sein und die Träger Gewähr dafür tragen, dass die Rechtsvorschriften des Aufenthaltslandes eingehalten werden (§ 78b Abs. 2 SGB VIII). Auch die deutschen Jugendämter wurden verstärkt in die Verantwortung für die Aufsicht über die Maßnahmen genommen, da die dafür eigentlich zuständigen Landesjugendämter diese Aufgabe im Ausland nicht erfüllen konnten (Wendelin, 2014, S. 167). Darüber hinaus fand die Brüssel IIa- bzw. seit 2019 die Brüssel IIb-Verordnung⁷ Anwendung, nach der

7 Die Verordnungen regeln insbesondere Entscheidungen im Umgang mit elterlichen Trennungen in verschiedenen EU-Ländern sowie in diesem Zusammenhang Aspekte internationaler Kindesentführungen. Sie gelten jedoch gleichermaßen für den Aufenthalt Minderjähriger im Ausland im Kontext von Auslandsmaßnahmen. In der Neuerung der Brüssel-IIb-Verordnung wurde insbesondere das Recht des Kindes auf Meinungsäußerung während des Konsultationsverfahrens gestärkt (Brosch, 2020, S. 184). Wie sich diese Änderungen auf den – oft unfreiwilligen – Übergang der jungen Menschen in die Maßnahmen auswirken, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Minderjährige sich nur nach Durchführung eines Konsultationsverfahrens mit den jeweiligen aufnehmenden Ländern im EU-Ausland aufhalten dürfen.

Auch die SGB-VIII-Reform durch das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz im Jahre 2021 führte zu einer Anpassung der rechtlichen Bestimmungen von Auslandsmaßnahmen, die nun einen eigenen Paragraphen § 38 (Zulässigkeit von Auslandsmaßnahmen) erhielten. Hier ist nun explizit die Brüssel-IIb-Verordnung bzw. das Haager Übereinkommen Bedingung für die Erbringung der Hilfe, die weiterhin eine Ausnahmeregelung darstellt. Weitere Bedingung ist eine Qualitätsvereinbarung und die Meldung an das Jugendamt von Ereignissen und Entwicklungen, die zur Beeinträchtigung des Kindeswohls geeignet sind (§ 38 Abs. 2, 2. d), e)). Des Weiteren wird das Jugendamt dafür verantwortlich, die Eignung der Einrichtung oder Person, die mit der Leistungserbringung betraut ist, an Ort und Stelle zu überprüfen (§ 38 Abs. 2, 3.), sodass Mitarbeitende der Jugendämter nun verpflichtet sind, die Betreuungsstellen im Ausland zu begutachten und auch die Überprüfung und Fortschreibung des Hilfeplans am Ort der Leistungserbringung, also im Ausland, durchzuführen.

Die Anpassungen des SGB VIII antworten vor allem auf die nur schwer durchführbare Kontrolle der Auslandsmaßnahmen, denn die Landesjugendämter, die eigentlich mit dieser Aufgabe betraut sind, haben im Ausland keine Handhabe. Zur Sicherstellung der Qualität der Maßnahmen und zur Vorbeugung problematischer Entwicklungen (s. Kapitel 2.2.4) erfolgt einerseits die Umsetzung durch in Deutschland anerkannte Jugendhilfeträger und pädagogische Fachkräfte, andererseits die Kontrolle durch die zuständigen Jugendämter.

2.2.2 Einordnung bestehender Forschungsarbeiten

Auslandsmaßnahmen stellen insgesamt eine Hilfeform dar, die sich aus der Praxis heraus entwickelt hat und im Zuge der Ausgestaltung rechtlich reguliert wurde. Die Arbeitsweisen und Funktionsprinzipien der Maßnahmen waren zunächst längere Zeit unerforscht, sodass sie als „Black Box“ (Villányi & Witte, 2011) beschrieben wurden. Erste Studien fanden Ende der 1990er Jahre statt (Klawe & Bräuer, 1998). Schwerpunkt war die Evaluation der Maßnahmen, indem aus Interviews mit Jugendlichen Erfolgsvariablen bzw. in anschließenden Studien Wirkfaktoren und Auswirkungen auf die Jugendlichen herausgearbeitet wurden (Klawe, 2007; Tautorat, 2004). Summative Evaluationen folgten in den 2010er Jahren. In quantitativen Forschungsdesigns fokussierten sie den Erfolg der Maßnahmen hinsichtlich der Defizit- und Ressourcenentwicklung der Jugendlichen (Klein, Arnold, Macsenaere, 2011) und versuchten, den Erfolg auch über das Maßnahmenende hinaus zu erfassen (Klein & Macsenaere, 2015). Bei all diesen Studien, mit Ausnahme derjenigen von Petra Tautorat (2004), handelt es sich um Auftragsstudien, etwa der Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik e.V. [AIM], einem

Zusammenschluss verschiedener Träger, die Individualpädagogische Maßnahmen im In- und Ausland anbieten (Studien von Klawe, 2007, 2010), oder des Bundesverbands Caritas Kinder- und Jugendhilfe e. V. [BVKE] (Studien von Klein et al., 2011; Klein & Macsenaere, 2015), die ebenfalls selbst Auslandsmaßnahmen anbieten. Daneben existieren weitere Publikationen der durchführenden Träger, die Arbeitsweisen und Erfolge durch Fallanalysen und Statistiken transparent machen sollen (z.B. Felka & Harre, 2011; Riemann, Jöst, Fischer, Berchtold, 2014). Letztere werden in der weiteren Auseinandersetzung nicht berücksichtigt.

Ab den 2010er Jahren entstanden erste unabhängige Studien mit vorrangig qualitativem oder Mixed-Methods-Forschungsdesign. Sie betrachteten die Arbeitsweisen in den Maßnahmen und die Perspektiven der Jugendlichen mittels Akten- und Konzeptanalysen sowie Interviews mit Mitarbeitenden der Jugendhilfeträger, den Betreuenden und den Jugendlichen (Fischer, 2010; Fischer & Ziegenspeck, 2009; Wendelin, 2011)⁸ bzw. Beobachtungen der Maßnahmen vor Ort und dortigen Interviews mit den Beteiligten (Taubе, 2021; Witte, 2009). Internationale Studien scheinen nicht zu existieren, da es sich bei dieser Maßnahmenform offenbar um ein deutsches Konzept handelt (Taubе, 2021, S. 30).

Die folgende Beschreibung der Maßnahmen mit ihren Settings, Arbeitsweisen, Wirkfaktoren, der Bewertung aus Perspektive der Wirkungs- sowie Adressat*innenforschung sowie der Kritik an den Maßnahmen nimmt auf diese Studien Bezug.

2.2.3 Struktur, Settings und Arbeitsweisen

Auf Grundlage der genannten Studien soll nun die Struktur der Maßnahmen mit ihren Settings und etablierten Arbeitsweisen dargestellt werden. Auslandsmaßnahmen sind in diesem Zusammenhang als spezifische Hilfeform zu verstehen, die gezielt mit der Distanz und Abgeschiedenheit im meist ländlichen, strukturarmen Ausland arbeitet, um das Verhalten der als defizitär beschriebenen Zielgruppe zu verändern. Im Vordergrund der Maßnahmen steht die Verhaltensmodifikation, eingebettet in eine meist intensive Beziehungsarbeit und gemeinsame Alltagsgestaltung, die auch durch gemeinsames Arbeiten geprägt ist und in der die Jugendlichen in besonderer Weise von den betreuenden Personen abhängig und auf sie angewiesen sind.

Analog zur Verortung der Auslandsmaßnahmen im Spektrum von Intensivpädagogischen Maßnahmen (Kapitel 2.1) und der entsprechenden Zielgruppenbeschreibung als ‚Systemsprenger*innen‘ oder ‚schwierige‘ Jugendliche werden diejenigen, die Zielgruppe von Auslandsmaßnahmen sind, in der Literatur überwiegend anhand ihrer Defizite dargestellt. So richten sich die Maßnahmen an „Problemjugendliche“, die mit ihrem „grenzüberschreitende[n] Verhalten“ zu

8 Diese Studien basieren überwiegend auf denselben Daten.

„Ohnmacht und Hilflosigkeit von Sozialpädagogen und Sozialarbeitern“ (Villányi & Witte, 2011, S. 285) beitragen und sich den „klassischen Formen der Erziehungshilfe“ „entziehen“ (Villányi & Witte, 2006, S. 29). Sie haben einen „langen Weg des ‚Scheiterns‘ hinter sich“ (Klein et al., 2011, S. 9) und lassen sich durch „beginnende Kriminalisierung, Drogenkonsum, Prostitution, (Auto-)Aggressionen und Schulabbrüche“ (ebd.) charakterisieren. Holger Wendelin arbeitet in einer Aktenanalyse die Problemzuschreibungen der Jugendlichen heraus. Hierbei fallen insbesondere Aggressivität, Schulverweigerung, Konflikte mit Eltern, Kriminalität, Sozialverhalten, Beziehungsunfähigkeit und Entweichung auf (Wendelin, 2011, S. 103). In jeder der analysierten 50 Akten der Jugendlichen, die vor allem Hilfeplanprotokolle, Gutachten bzw. Stellungnahmen und Kurzdarstellungen der Biografie der Jugendlichen beinhalten, werden durchschnittlich 6,1 Problemzuschreibungen, jedoch wenige Ressourcen genannt (Wendelin, 2011, S. 105). Somit steht sowohl in den Akten als auch in der Literatur über die Zielgruppe der Maßnahmen deren „komplexe und heterogene Defizitlage“ (Klein et al., 2011, S. 38) im Zentrum, welche schließlich die Maßnahmen legitimiert.

Auslandsmaßnahmen gelten als ‚Ultima Ratio‘, wenn alternative Angebote im Inland als ungeeignet erscheinen, um den Bedarfen der Jugendlichen gerecht zu werden. Die Jugendlichen haben in der Regel bereits mehrere, durchschnittlich fünf, Vorhilfen durchlaufen und befinden sich seit mehreren Jahren im Hilfesystem (Wendelin, 2011, S. 29). Neben dem meist stationären Aufenthalt in Jugendhilfemaßnahmen umfassen die Vorhilfen auch Aufenthalte in der Kinder- und Jugendpsychiatrie, zu der 74 % der von Holger Wendelin fokussierten Jugendlichen bereits Kontakt hatten, 59 % waren mindestens einmal in stationärer Behandlung (Wendelin, 2011, S. 31).

Dass es sich bei Auslandsmaßnahmen überwiegend um eine Zwangsmaßnahme handelt, wird nicht nur anhand von deren Verortung im Kontext der Intensivpädagogik und der Beschreibung als Alternative zu freiheitsentziehenden Maßnahmen wie Strafvollzug, Kinder- und Jugendpsychiatrie und geschlossener Unterbringung deutlich (Villányi & Witte, 2011, S. 286; Wendelin, 2011, S. 29), sondern auch durch die Perspektiven der Jugendlichen auf die Hilfeinitiation: Lediglich 36 % der 79 Befragten gaben in der Untersuchung von Torsten Fischer und Jörg Ziegenspeck (2009, S. 161) an, freiwillig in der Maßnahme zu sein, während 64 % nicht freiwillig in der Maßnahme waren. Dabei gaben 32 % erhebliche Einschränkungen der Freiwilligkeit an, wenn die Auslandsmaßnahme als frei wählbare Alternative zu einem Aufenthalt in einer geschlossenen Unterbringung in Deutschland oder im Jugendstrafvollzug genannt wurde.⁹ Auch das geringe Wissen der Jugendlichen über die Maßnahme

9 Da diese Alternativen lediglich in 10 % der analysierten Akten dokumentiert waren, stellt Wendelin (2011, S. 30), der sich auf denselben Datensatz bezieht, die Frage, ob in den anderen Fällen lediglich „geblufft“ wurde, um die Jugendlichen zu einer Entscheidung für die Maßnahme zu motivieren.

und die konkrete Betreuungsstelle verweist darauf, dass eine informierte Entscheidungsfindung nicht stattfand. So fühlten sich die meisten Jugendlichen in den von Holger Wendelin (ähnlich auch Witte, 2009, S. 237) geführten Interviews nicht ausreichend über die Maßnahme aufgeklärt und äußerten gar eine Täuschung, um zur Einwilligung bewegt zu werden. Zudem konnten die bereitgestellten Informationen, meist in Form von Fotomappen, von den Jugendlichen, etwa aufgrund von Drogen- und Medikamentenkonsum oder einer „extreme[n] Verweigerungshaltung“ (Wendelin, 2011, S. 157), oft nur eingeschränkt rezipiert werden.

Mit der geringen Informiertheit und Freiwilligkeit zur Maßnahmeninitiierung geht auch eine geringe Vorbereitungszeit einher: In der Hälfte der von Torsen Fischer (2010, S. 495) untersuchten Fälle vergingen zwischen der Entscheidung für die Maßnahme und deren Beginn weniger als eine Woche, sodass etwa ein vorheriges Kennenlernen der Betreuungsperson oder Probe-Besuche vor Ort meist ausgeschlossen waren.

Matthias Witte kommt in einer Aktenanalyse zu dem Schluss, dass meist „eindimensionale, defizitorientierte medizinisch-psychiatrische Gutachten“ vorliegen und auch bei der Zielformulierung der Maßnahme der Schwerpunkt auf dem auffälligen Verhalten der Jugendlichen und nicht auf familialen und lebensweltlichen Strukturen lag (Witte, 2009, S. 236 f.). Dies wird auch in Bezug auf die Gründe bzw. Ziele bei Maßnahmeninitiierung deutlich, die Holger Wendelin (2011, S. 110) anhand einer Aktenanalyse herausarbeitet. Hier werden insbesondere die Bereiche Schule bzw. Ausbildung, Sozialverhalten, sonstige Persönlichkeitsentwicklung, Vermeidung bzw. Bewältigung von Delinquenz und Entweichung, Alltagsbewältigung, Beziehung bzw. Bindung und Distanz zum Milieu und der Familie genannt. Im Vordergrund steht somit eine Vermeidung unerwünschter Verhaltensweisen und die Distanz zu als schädigend bewerteten Sozialkontakten, weniger ein Aufbau interkultureller Kompetenzen, sodass das Ausland selbst als kultureller Ort bei der Maßnahmenbegründung kaum Bedeutung erhält (T. Fischer & Ziegenspeck, 2009, S. 156). Insgesamt zielen die Maßnahmen sämtlich auf eine Verhaltensänderung der Jugendlichen selbst und weniger auf eine langfristige Veränderung der komplexen Bedingungen, die zu deren Problemen geführt haben.

Als Antwort auf die beschriebenen Defizite der Jugendlichen halten Auslandsmaßnahmen die Perspektive bereit, „dem Jugendlichen eine zunächst räumliche Distanz zum gefährdenden, aber gleichzeitig reizvollen Herkunftsmilieu zu bieten, damit neue Lernprozesse ermöglicht werden und der Rückgriff auf alte Lösungsmuster erschwert wird, um eine Wiedereingliederung in die Gesellschaft zu bewirken“ (Villányi & Witte, 2006, S. 33). Die Betreuungsform in Auslandsmaßnahmen ist als „funktionales Äquivalent faktischer Geschlossenheit“ (Witte, 2010, S. 373, Hervorh. im Orig.) zu verstehen, sofern sich die Geschlossenheit nicht durch Mauern und verschlossene Türen, sondern durch die geografische Abgeschiedenheit der Betreuungsstellen und/oder die fremde Kultur und Sprache herstellt. Die schrittweise Aneignung der neuen Kultur ermöglicht

den Jugendlichen jedoch, diese Grenzen zu überwinden und sich eigenständig zu bewegen (Wendelin, 2011, S. 35, 2022, S. 152 f.).

Auslandsmaßnahmen werden vor allem im europäischen Ausland umgesetzt, wobei die Betreuungsstellen überwiegend in Familiensysteme integriert sind oder als Einzelbetreuung erfolgen. Gruppenbetreuungen existieren nur in geringem Umfang und weisen eher institutionelle Strukturen auf, während Familienbetreuungen vor allem informell strukturiert sind. Diese verfügen über eine geringe Fachkraftquote (nur 24 % der Betreuenden sind Fachkräfte); die meisten Betreuenden gehen einem anderen Haupterwerb nach, etwa auf einem landwirtschaftlichen Hof, sodass der Alltag in der Betreuungsstelle diesem untergeordnet ist und die Jugendlichen sich in das Alltagsgefüge integrieren und meist mitarbeiten müssen (Wendelin, 2011, S. 183 f.). In Einzelbetreuungssettings leben maximal zwei Jugendliche mit ihren Betreuer*innen zusammen. Hier ist die Betreuung der Jugendlichen die Hauptaufgabe der Betreuer*innen und das Lebensfeld ist entsprechend den Bedürfnissen der Jugendlichen konstruiert (Wendelin, 2011, S. 185).

Bei den Betreuenden handelt es sich vor allem entweder um deutsche ausgewanderte Fachkräfte, die Betreuungsstellen in Südeuropa anbieten, oder einheimische Gastfamilien in Osteuropa, überwiegend ohne fachliche Qualifikation und teilweise ohne Deutschkenntnisse (Wendelin, 2014, S. 170). Auch die Evaluationsstudie von Joachim Klein et al. (2011, S. 123) zeigt, dass nur ein Viertel der untersuchten Betreuenden dem im KICK formulierten Fachkräftegebot (s. Kapitel 2.2.1) entsprechen. Lediglich die Hälfte der Betreuenden erhält begleitende Supervisionen, die durchschnittlich alle vier bis acht Wochen erfolgen, in einigen Fällen nur einmal in sechs Monaten. Auffällig ist, dass 70 % der Fachkräfte dieses Angebot wahrnehmen, hingegen nur 26 % der Betreuenden, die keine Fachkraft sind (Wendelin, 2011, S. 234); Nichtfachkräfte erhalten paradoxerweise deutlich weniger Unterstützung durch kollegiale Beratung, Weiterbildung und Supervision als Fachkräfte (Wendelin, 2011, S. 239). Verantwortlich für die Begleitung und Beratung der Betreuenden sind Koordinator*innen, die als Bindeglied zwischen der Einrichtungsleitung in Deutschland und den Betreuungsstellen fungieren und auch Kontakte zum zuständigen Jugendamt pflegen. Sie agieren nicht nur als Vorgesetzte der Betreuenden, sondern stehen auch in engem Kontakt zu den Jugendlichen, arbeiten teilweise direkt mit ihnen und unterstützen und beraten sie insbesondere dann, wenn die Betreuung nicht durch Fachkräfte erfolgt (Wendelin, 2011, S. 232 f.).

Im Folgenden wird deutlich werden, dass Auslandsmaßnahmen vor allem verhaltensmodifikatorisch an den identifizierten ‚Defiziten‘ der Jugendlichen arbeiten und dabei auf eine enge Beziehung zwischen den Jugendlichen und den Betreuenden sowie eine Strukturierung des Tages durch Arbeit setzen.

Auslandsmaßnahmen zeichnen sich durch eine hohe *Betreuungsintensität und -kontinuität* aus, ermöglicht durch die ständige Präsenz der Betreuungspersonen und die Belastbarkeit der Settings, bei denen Betreuungen nach Konfliktfällen in

der Regel fortgeführt werden (Klawe, 2007, S. 10; Villányi & Witte, 2006, S. 30). In der täglichen Arbeit spielt somit, laut den von Wendelin analysierten Konzepten und Informationen durch die Träger, die Beziehungsarbeit eine große Rolle (Wendelin, 2011, S. 209). Auch Willy Klawe (2010, S. 17) weist die Beziehung als einen der Wirkfaktoren von Auslandsmaßnahmen aus. Dabei ist auch kritisch zu betrachten, dass die intensiven und oft unausweichlichen Beziehungen, die die Jugendlichen in den Maßnahmen eingehen sollen bzw. die ihnen teilweise „aufge­nötigt[]“ (Wendelin, 2011, S. 210) werden, auch kontraproduktiv sein können (s. ähnlich auch Schrapper, 2006, S. 22). In diesem Zusammenhang betont Willy Klawe die sozialen Kompetenzen, die Haltung und soziale Einbindung der Betreuungspersonen vor Ort als „wichtigsten Faktor für einen gelingenden Verlauf und Erfolg des Betreuungsprozesses“ (Klawe, 2010, S. 17). Die fachliche Qualifikation wird zwar nicht von ihm, jedoch von Petra Tautorat (2004, S. 443) im Kontext von Krisenbewältigungsprozessen als besonders bedeutsam genannt. Die Unausweichlichkeit der Beziehung stellt zugleich die Kontrolle der Jugendlichen und ihre lückenlose Beaufsichtigung sicher.

Ein weiteres zentrales Element ist das *gemeinsame Verrichten von Tätigkeiten*, die einerseits dem Beziehungsaufbau dienen, andererseits tagesstrukturierend wirken und zum Aufbau von Fähigkeiten und Kompetenzen beitragen sollen (Klawe, 2010, S. 18; Villányi & Witte, 2006, S. 33; Witte, 2009, S. 42, 240). Entsprechend wird auch die Alltagsorientierung in den Maßnahmen als Wirkfaktor herausgestellt, indem dieser konstruierte Alltag dazu genutzt wird, Lernprozesse als sich notwendigerweise aus dem Alltag ableitend darzustellen und Lerngelegenheiten nicht künstlich inszenieren zu müssen (Klawe, 2010, S. 18). Die Tätigkeiten in den Betreuungsstellen sind meist mit Landwirtschaft, Handwerk und Tierhaltung verbunden (Wendelin, 2022, S. 153; Witte, 2009, S. 240, 2010, S. 384). Einige Betreuungsstellen nutzen die Arbeit mit Tieren, bei denen den Jugendlichen Verantwortung übertragen wird, auch in Form einer gezielten pädagogischen und therapeutischen Arbeit (Wendelin, 2011, S. 212 f.). Arbeit erfüllt somit spezifische pädagogische Zwecke und wirkt neben dem Aufbau von Kompetenzen und dem Erleben von Selbstwirksamkeit auch disziplinierend (Wendelin, 2022, S. 153).

Auch die *Beschulung*, vor allem in Projektschulen vor Ort, in Fern- und Einzelbeschulung, dient der Tagesstrukturierung (Wendelin, 2011, S. 216). Die damit verbundene Individualisierung von Bildungsprozessen weist Willy Klawe als weiteren Wirkfaktor von Auslandsmaßnahmen aus, da sie geeignet ist, bisherige, meist negative Schulerfahrungen zu verändern und zum Erreichen formaler Bildungsabschlüsse beizutragen (Klawe, 2010, S. 19).

Psychotherapeutische Angebote werden zwar in vielen Fällen als notwendig erachtet, jedoch häufig nicht umgesetzt (Wendelin, 2011, S. 213), sodass auch Torsten Fischer (2010, S. 503) zu dem Schluss kommt, dass psychische Probleme in den Auslandsmaßnahmen nur schwer oder gar nicht bearbeitbar sind.

Wie bisher dargestellt, zielen Auslandsmaßnahmen auf den Aufbau neuer, sozial angemessener Verhaltensweisen. Sie sind als Arbeit an und mit den Jugendlichen zu verstehen, die den familiären und sozialen Kontext zunächst durch räumliche Distanz ausblendet und die Korrektur devianter Verhaltensweisen in den Vordergrund stellt. Es wird davon ausgegangen, dass die in der Maßnahme erlernten Fähigkeiten und Verhaltensweisen auch jene sind, die für die jungen Menschen nach ihrer Rückkehr relevant und funktional sind.

Die dahinterstehenden Funktionsweisen sollen nun anhand des von Matthias Witte (2009) entwickelten Phasenmodells beschrieben werden, das auf zwölf biografischen Interviews mit Jugendlichen in Auslandsmaßnahmen basiert: Unter Bezugnahme auf die Sozialphänomenologie von Alfred Schütz (1972) sowie die Sozialökologie von Urie Bronfenbrenner (1993) gliedert er die Auslandsmaßnahme in sechs chronologisch ablaufende Phasen: 1. *Diagnostizieren*, 2. *Delegitimieren*, 3. *Neustrukturieren*, 4. *Konsolidieren*, 5. *Transfer*, und 6. *Normalisieren*, während er den Übergang ins Ausland zwischen Phase eins und zwei sowie die Rückkehr zwischen Phase vier und fünf als *Strukturbrüche* rahmt (Witte, 2009, S. 38):

Ziel der Phase des *Delegitimierens* ist es, für die Jugendlichen eine „Krisensituation“ (Witte, 2009, S. 41) herbeizuführen, die ihr bisheriges Normalitätsverständnis erschüttert. Die Maßnahmen nutzen die als besonders bedeutsam hervorgehobene Beziehung zu den Betreuungspersonen und unterbrechen parallel den Kontakt nach Deutschland, um alte lebensweltliche Strukturen der Jugendlichen durch neue, bisher unbekannte Aktivitäten, Tätigkeiten und Formen der Kommunikation zu delegitimieren (Witte, 2009, S. 240 f.). Die anschließende Phase des *Neustrukturierens* dient dem Aufbau neuer Strukturen, indem vor allem eine feste Tagesstruktur mit zu verrichtenden Tätigkeiten den Erwerb von Kompetenzen und Fähigkeiten unterstützen soll (Witte, 2009, S. 41 f.). Auch in dieser Phase wird die Bedeutung der Beziehung zur Betreuungsperson hervorgehoben, die für den Jugendlichen zum „signifikanten Anderen“ (Witte, 2009, S. 243) werden soll. Erst die persönliche Beziehung, die Witte von einer „formal asymmetrischen Pädagogen-Educanten-Beziehung“ (ebd.) abgrenzt, ermöglicht das Erreichen der Maßnahmenziele. Die Phase des *Konsolidierens* dient dann der Festigung der etablierten Strukturen und dem Aufbau weiterer Fähigkeiten und Kompetenzen (ebd., S. 43). Die Phase des *Transfers* gilt für alle am Hilfeprozess Beteiligten als besonders herausfordernd: „während der erste Bruch pädagogisch initiiert und instrumentalisiert wird, ist der zweite Bruch ein nur schwer in diese Unternehmung einzubindendes, pädagogisch zu kompensierendes Ereignis“ (Witte, 2009, S. 44). Die Herausforderung liegt insbesondere darin, in der Maßnahme Erlerntes nach Deutschland „hinüberzuretten“ (ebd.) und einen „Rückfall in alte, bereits überwunden geglaubte Verhaltensweisen“ (ebd.) zu verhindern. Witte beschreibt die Phase, die an den zweiten Strukturbruch, die Rückkehr nach Deutschland, anschließt, somit als Phase der besonderen Fragilität, wobei diese im Verhalten der Jugendlichen verortet wird. Ziel der Maßnahme ist es, „eine Transformation subjektiver Wirklichkeit“ (Witte, 2009, S. 251) zu

erreichen und durch das im Ausland erlernte Interpretieren der dortigen Lebenswelt und ihrer Strukturen diese Fähigkeit ebenso in Deutschland anzuwenden. Bei der Rückkehr kommt es jedoch zu einer „Konfrontation seiner subjektiven Wirklichkeit mit den real vorfindbaren lebensweltlichen Strukturen in Deutschland“ (Witte, 2009, S. 255), sodass die fehlende Passung der Lebenswelten und deren mögliche Deutungen problematisch werden – etwa wenn das im Ausland Erlernte in der Lebenswelt in Deutschland nicht funktional ist. Wittes (theoretische) Lösung besteht darin, eine Lebenswelt in Deutschland zu schaffen, die derjenigen im Ausland nachempfunden ist, wohingegen er eine Rückkehr in die „alte“ Lebenswelt als schwierig erachtet (Witte, 2009, S. 45 f.; 241 f.). Die letzte Phase des *Normalisierens* erfordert folglich das Vertrauen der Jugendlichen, dass sie mit den im Ausland erlernten Lösungsstrategien auch zukünftige Probleme bewältigen können und diese Strategien auch in Deutschland sozial akzeptiert sind (Witte, 2009, S. 46).

Wittes Modell gibt nicht nur Einblick in den Ablauf von Auslandsmaßnahmen, sondern auch in zentrale Funktionsweisen und Annahmen: So wird davon ausgegangen, dass die von den Jugendlichen bisher genutzten Lösungsstrategien für die Bewältigung der Herausforderungen in ihrer Lebenswelt (Böhnisch, 2023) unpassend sind und im Rahmen der Maßnahme korrigiert werden müssen. Inwiefern diese Bewältigungsstrategien eine Reaktion auf prekäre Lebensumstände sein können, die das Jugendhilfesystem auch selbst geschaffen hat (s. Kapitel 2.1.1), scheint dabei zunächst nicht berücksichtigt zu werden. Die Annahme ist vielmehr, dass die Jugendlichen, ausgelöst durch eine Krisensituation bzw. einen Moment der Unsicherheit beim Übergang in die Maßnahme, ihr Verhalten ändern können. Dabei werden jedoch „nicht nur die negativen Verhaltensweisen außer Kraft gesetzt [...], sondern gleich das gesamte kulturelle und soziale Verhaltensrepertoire“ (Wendelin, 2011, S. 20). Dieser Zustand wird dann pädagogisch instrumentalisiert, um die Jugendlichen erreichen zu können und durch, anfangs auch aufgenötigte, Beziehungen und Tagesstrukturierung, alternative Verhaltensweisen aufzubauen.

Die Maßnahme kann in dieser Darstellungsform als ein verhaltensmodifikatorisches Arbeiten gefasst werden: Die Begriffe des „Delegitimierens“ und „Normalisierens“ machen dies besonders deutlich: Es geht in den Maßnahmen darum, bisherige Deutungs- und Handlungsweisen als ‚falsch‘ zu identifizieren und gewissermaßen zu verlernen und sozial angemessene, ‚normale‘ Verhaltensweisen zu erarbeiten. Auf die Problematik, dass dieses Verhalten nicht isoliert, sondern stets in der Interaktion mit der Umwelt angewandt wird, weist Matthias Witte selbst hin, wenn er auf die fehlende Passung zwischen den Lebenswelten rekurriert. Dabei wird die Verantwortung für angemessenes Verhalten den Jugendlichen selbst zugeschrieben, die zugleich als passiv dargestellt werden: Durch das Erleben einer Krisensituation zum Maßnahmenbeginn werden die Jugendlichen aufnahmefähig für alternative Verhaltensweisen, die schließlich bei ihrer „Rückbettung“ nach Deutschland „hinübergerettet“ werden müssen, damit sie nicht in den „Regress“ (Witte, 2009, S. 44) fallen.

2.2.4 Macht, Zwang und Gewalt in Auslandsmaßnahmen

Auslandsmaßnahmen sind „fragile Konstrukte“ (Wendelin, 2011, S. 284), die hohe Ansprüche an Planung, Durchführung und Aufsicht stellen. Als spezifisch arrangierte Maßnahmen, die von den meisten Jugendlichen nicht freiwillig genutzt werden und in denen gezielt mit geografischen und/oder kulturellen Barrieren gearbeitet wird, sind die grundsätzlichen Funktionsprinzipien und Arbeitsweisen durch die Anwendung von Macht und Zwang geprägt. Diese wirken insbesondere in der ersten Zeit der Maßnahme besonders stark, da dort explizit damit gearbeitet wird, die Jugendlichen „jeglicher Orientierungsmittel [zu] beraub[en]“ (Wendelin, 2022, S. 155), um sie durch die so geschaffene besondere Verletzlichkeit (s. Kapitel 3.2.1 und 5.1) erreichen zu können. Aber auch in der meist durch Arbeit und Beschulung strukturierten Alltagsorganisation werden die Jugendlichen oft gezwungen, mitzumachen: „Verweigert sich der Jugendliche, hat der Betreuer die Möglichkeit, ihn empfindlich zu bestrafen, sogar festzuhalten oder einzusperren. Auch wenn sichtbare Mauern fehlen, so sind Zwang und Geschlossenheit gerade im Räumlichen und Sozialen präsent“ (Witte, 2010, S. 372).

Die gesamte Maßnahme ist somit grundlegend von einer Angewiesenheit auf und Abhängigkeit von den Betreuenden geprägt: Während Klaus Wolf (2010, S. 548; s. auch Kapitel 3.2.1) die Isolierung, wie sie auch in Auslandsmaßnahmen (zunächst) erfolgt, als Machtstruktur interpretiert, die durch Unterbrechung und Reglementierung externer Kommunikation die Abhängigkeit von den Betreuenden erhöht, führt die Abgeschiedenheit zugleich zu einer geringen Kontrolle der Betreuenden durch Kolleg*innen, Vorgesetzte und Jugendämter. Grenzüberschreitungen, Machtmissbrauch und Gewalt sind in diesen Arrangements von außen teilweise nur schwer zu identifizieren, während die Jugendlichen selbst in ihrer Abhängigkeit nur eingeschränkte Möglichkeiten haben, diese Handlungen zu unterbinden oder zu melden (Witte, 2010, S. 378). Problematisch ist in diesem Zusammenhang einerseits die Unterbringung der Jugendlichen in Ländern, in denen körperliche Sanktionierung und Interessendurchsetzung gesellschaftlich legitimiert sind (Wendelin, 2011, S. 204), andererseits die geringe Fachkraftquote bei gleichzeitig geringer kollegialer und supervisorischer Unterstützung. Beide Aspekte tragen das Risiko problematischer Entwicklungen, gerade weil der Umgang mit der oben beschriebenen Zielgruppe von Gefühlen der Hilflosigkeit geprägt sein kann (Wendelin, 2011, S. 195, 2022, S. 155).

Wie die isolierende Umgebung, die Macht der Betreuenden und die Beziehungsgestaltung in den Maßnahmen zusammenwirken, analysiert Vera Taube (2021) in ihrer Arbeit, in der sie das pädagogische Funktionieren einer spezifischen Maßnahme des Trägers „Erleben, Arbeiten und Lernen“ untersucht. Sie identifiziert mehrere Schlüsselsituationen, in denen das Zusammenwirken deutlich wird. Darin geht es um das Wirken von Macht im pädagogischen, eigens geschaffenen Mikrosystem, das sie als „setting of power“ (Taube, 2021, S. 246) beschreibt:

The closed and secluded setting funnels the general power aspects to the educators' side, and reduces the pupils' power to a minimum. However, this minimum remains with the youngsters in the form of their control over trust, development, and the transfer of insights. Although they may be influenced by the educators' interventions, the final decisions over whether to grant trust or permit change stay with the youngsters. Power can be used to replace a missing bond in order to initiate opportunities for joint experiences and mutual encounters. (Taube, 2021, S. 246)

Deutlich wird, dass Betreuende ihren Machtüberhang systematisch nutzen, indem das Setting die Vorteile des Betreuers und zugleich die Abhängigkeit der Jugendlichen erhöht (Taube, 2021, S. 247), um zu den Jugendlichen in Beziehung zu treten: „force initiates the collaboration, and the benefits of that collaboration are revealed by the experiences during the interaction“ (Taube, 2021, S. 249). Macht wird genutzt, um Lernerfahrungen zu konstruieren (ebd., S. 254). Die Betreuenden tragen dadurch eine große Verantwortung für das Wohl der Jugendlichen (ebd., S. 247 f.), die sich kaum dem pädagogischen Zugriff entziehen können und auf sie angewiesen sind, während sich gleichzeitig aus dieser Relation eine Beziehung entwickeln soll. Taube beschreibt Auslandsmaßnahmen daher als „experience laboratory“ (Taube, 2021, S. 254), in dem „almost all control over nonhuman elements lies with the key worker, who can combine them to create experiences that will trigger personal learning“ (ebd.) und in dem das Setting explizit so arrangiert ist, dass die Betreuungspersonen (key worker) die notwendigen Variablen kontrollieren, um Lernsituationen zu initiieren und zu modulieren (ebd.). Sie kommt zu dem Schluss, dass Macht allein nicht zu Lernprozessen führt. Sie trägt vielmehr zunächst dazu bei, Ablehnung und Vermeidung seitens der Jugendlichen zu überwinden, damit diese durch Vertrauensaufbau und Beziehungsgestaltung Lernprozesse eingehen können (Taube, 2021, S. 259). Gelingt der Beziehungsaufbau nicht, reagieren die Jugendlichen entweder mit Verweigerung der Mitarbeit und blockieren Lernprozesse oder zeigen ihre Unzufriedenheit, die aufgrund der Einzelbetreuung und der Isolation in der Betreuungsstelle nicht zwangsläufig zu einer Veränderung der Situation führt (Taube, 2021, S. 302). In diesem Zusammenhang beschreibt Taube einige Situationen, die im Konflikt mit Kinderrechten und ethischen Prinzipien der Sozialen Arbeit stehen, etwa das Vorenthalten von Nahrung, das Aussetzen extremer Wetterverhältnisse und das Durchsetzen der Macht der Betreuenden (Taube, 2021, S. 297).

Auch die Arbeit von Matthias Witte beschreibt einzelne Fälle, in der es zur Vernachlässigung der Jugendlichen in den Betreuungsstellen oder einer Retraumatisierung durch plötzlich und unreflektiert abbrechende Beziehungen kommt (Witte, 2009, S. 180, 225). Er weist in diesem Zusammenhang auf „Vernachlässigung, Stigmatisierung, Misstrauen, Manipulation und Körperverletzung“ hin und ordnet die Erfahrungen dieser interviewten Jugendlichen als „verbale, symbolische und körperliche Gewalt“ (Witte, 2010, S. 382) ein. Sowohl die Arbeiten

Taubes als auch Wittes weisen darauf hin, dass gerade die Auslandmaßnahme selbst zum Ort der Gefährdung des Kindeswohls werden kann.

Ergänzend zu diesen wissenschaftlichen Betrachtungen berichten Medien regelmäßig über Skandale, in denen etwa unkontrollierte Gewalt der Jugendlichen, Gewalt durch Betreuende oder Zwangsarbeit und Leistungsunterschlagung thematisiert werden (z. B. Frankfurter Rundschau, 2019; Rheinische Post, 2019; Spiegel Ausland, 2023; Spiegel Panorama, 2004). Auch Götz Schmidt-Bremme, Vertreter des Auswärtigen Amtes, weist in seinem Beitrag zur Tagung „Weder Abenteuerland noch Verbannung“ auf problematische Entwicklungen und Umgangsweisen in Auslandsmaßnahmen hin, etwa das Nicht-Melden von Gewalt gegenüber Jugendlichen, Gewalt von Jugendlichen untereinander sowie einzelne Todesfälle durch Suizide oder verhinderbare Unfälle (Schmidt-Bremme, 2008, S. 34 f.; 37).

Macht und Gewalt finden so zwar in einzelnen Forschungsarbeiten eine (teilweise untergeordnete) Erwähnung, bisher liegt aber keine systematischere Auseinandersetzung mit dieser Thematik im Kontext von Auslandsmaßnahmen vor. Der Fokus in den genannten Studien liegt zunächst darauf, das Handeln und die Wirkweise zu verstehen, sodass auf problematisches bis gewaltvolles Handeln der Betreuenden zwar unsystematisch verwiesen wird, für die Ziele der Arbeiten aber weniger relevant scheint und eher den Status einer Ausnahme zugesprochen bekommt.

2.3 Zwischen Effektivität, Zwang und Machtmissbrauch

Während einige wenige Arbeiten Aspekte von Macht und Machtmissbrauch in den Maßnahmen thematisieren, konzentriert sich der überwiegende Teil entweder auf deren grundsätzliche Funktionsweisen oder den Nachweis ihrer Wirksamkeit. Letztere Studien sollen abschließend knapp skizziert werden, um den zugeschriebenen Erfolg der Maßnahmen mit den Befunden zu problematischen Entwicklungen ins Verhältnis zu setzen.

Die Wirksamkeit von Auslandsmaßnahmen untersuchten Joachim Klein, Jens Arnold und Michael Macsenaere (2011) sowie Joachim Klein und Michael Macsenaere (2015) quantitativ. In der ersten Studie erfassten Fragebögen zu drei Messzeitpunkten – zu Beginn, zur Halbzeit und zum Ende der Maßnahme – basierend auf der Jugendhilfe-Effekte-Studie (M. H. Schmidt, 2003) und der EVAS-Studie (Macsenaere & Knab, 2004) die Effektivität und Effizienz der Maßnahmen anhand verschiedener Effektmaße: Ausprägung von Ressourcen und Defiziten; Zielerreichungsgrad der individuellen Hilfeziele; Verlauf der schulischen bzw. beruflichen Ausbildung sowie die von den befragten Jugendlichen angegebenen subjektiven Effekte (Klein et al., 2011, S. 25–28). Die Erhebung wurde in 93 Maßnahmen von elf Jugendhilfeträgern durchgeführt (Klein et al., 2011, S. 32 f.).

In einer zweiten Studie (Klein & Macsenaere, 2015) wurde in einer einmaligen Fragebogenerhebung der weitere Verlauf mindestens sechs Monate nach Maßnahmenbeendigung nachvollzogen, ebenfalls unter Rückgriff auf eine adaptierte Form des EVAS-Fragebogens. Schwerpunkte der Untersuchung waren die Kategorien Sozialbewährung, berufliche Bewährung und Legalbewährung¹⁰ (Klein & Macsenaere, 2015, S. 54).

Die Autoren gelangen zu der Einschätzung, dass im Zuge der Maßnahmen „bedeutsame Zuwächse“ (Klein et al., 2011, S. 131) an Ressourcen zu verzeichnen seien, vor allem in den Bereichen Selbstkonzept und Selbstsicherheit sowie Autonomie bzw. Selbstständigkeit. Parallel zum Ressourcenauf- wird auch ein Defizitabbau festgestellt. Hier weisen die Autoren jedoch auch darauf hin, dass es vor allem in den Bereichen soziale Unsicherheit und Bindungsverhalten in mehr als 10% der Fälle zu einer Verschlechterung kommt (Klein et al., 2011, S. 131 f.). Auffällig ist die hohe Zahl der Jugendlichen, die während der Maßnahme einen Schul- oder Ausbildungsabschluss machen, und die sehr hohe Quote an Zielerreichungen im Sinne des Hilfeplans (Klein et al., 2011, S. 133 f.). Trotz dieser positiven Ergebnisse offenbart die Studie jedoch auch den Optimierungsbedarf hinsichtlich der Einhaltung fachlicher Standards wie Kenntnisse von Sprache und Verwaltungsstrukturen des Gastlandes seitens der Betreuenden, Treffen zwischen Jugendlichen und Betreuenden vor dem Auslandsaufenthalt, die Planung der Reintegration bereits vor dem Auslandsaufenthalt sowie die zeitliche Begrenzung der Maßnahme vor Hilfebeginn (Klein et al., 2011, S. 152). Trotz dieser Mängel kommen die Autoren zu folgender abschließender Einschätzung: „Auch wenn fachliche Standards nicht durchgängig umgesetzt werden und negative Entwicklungen im Einzelfall nicht ausgeschlossen sind, zeigen die Befunde der Studie, dass individualpädagogische Hilfen im Ausland in den allermeisten Fällen wirksame und effiziente Hilfen darstellen“ (Klein et al., 2011, S. 152). Somit werden die nachgewiesenen Erfolge den festgestellten Defiziten der Maßnahmenausgestaltung und den Negativentwicklungen übergeordnet.

Diese Befunde zeigen, dass trotz vorhandener Defizite wie Zwang und Machtmissbrauch die Maßnahmen als legitimes, weil erfolgreiches Mittel im Umgang mit ‚schwierigen‘ Jugendlichen erachtet werden: „solange die Ergebnisse ‚produzierter‘ gesellschaftlicher Nützlichkeit vorzeigbar sind, [ist] die Wahl neuer Mittel ‚interessant‘, weil innovativ“ (Schrapper, 2006, S. 19). Kapitel 2.1.2 wies bereits darauf hin, dass individuelles Leiden der Zielpersonen Intensivpädagogischer Maßnahmen im Diskurs um den (punitiven) Umgang mit ihnen tendenziell ausgeblendet wird. Deutlich wird somit: Der Zweck heiligt die Mittel: Auch wenn

10 Diese Kriterien erscheinen anschlussfähig an kriminologische Studien, was nicht nur die Überschneidung der Zielgruppen von Auslandsmaßnahmen und etwa dem Jugendstrafvollzug verdeutlicht, sondern auch die Tatsache, dass Auslandsmaßnahmen ähnliche Ziele verfolgen und auf die Veränderung des individuellen Verhaltens mittels punitiver Arbeitsweisen abzielen (s. auch Kapitel 2.1.2 und 3.3).

die Maßnahme von Jugendlichen vielleicht als „Bestrafung, Ausgrenzung und Schikane“ (Witte, 2010, S. 372) erlebt wird und sie die Maßnahmen als „rigoroses Erziehungskonzept“ (ebd.) einordnen, „das mit den Instrumenten Zwang und Geschlossenheit“ (ebd.) arbeitet, kommt Witte dennoch zu folgendem Schluss: „Auch wenn das Konzept aus diesem Grund unter berechtigtem Verdacht steht, kann das Ausland als Freiheit einschränkende Maßnahme den Jugendlichen an bestimmten Punkten ihrer Biografie wichtige Entwicklungsimpulse geben und Lernprozesse anstoßen.“ (ebd.). In der Auseinandersetzung mit den Funktionsweisen und der Wirksamkeit von Auslandsmaßnahmen wird somit die auch von Sven Huber und Stefania Calabrese attestierte „tendenzielle Subjektvergessenheit“ (Huber & Calabrese, 2022, S. 23) im Umgang mit ‚schwierigen‘ Jugendlichen offenkundig. Die positive Wirksamkeit der Maßnahmen mit einem Defizitab- und Ressourcenaufbau steht in ihrer Relevanz über den schwierigen Erfahrungen der Jugendlichen selbst; Holger Ziegler spricht in diesem Zusammenhang von der „Auflösung des Nutzers als Subjekt“ (Ziegler, 2003, S. 109): „Die Kinder und Jugendlichen drohen in ihrer Verletzlichkeit wegsimuliert zu werden, gerade auch dann, wenn ihre zukünftige Marktfähigkeit und nicht ihr aktuelles So-Sein im Vordergrund steht“ (Götsch & Bliemetsrieder, 2021, S. 38).

Der Objektstatus der Adressat*innen der Maßnahmen zeigt sich nicht nur in den empirischen Befunden zur Wirksamkeit, sondern insbesondere auch in der Funktionsweise der Maßnahme: Auslandsmaßnahmen stellen eine Interventionsform der Jugendhilfe dar, in der die Jugendlichen zu Maßnahmenbeginn bewusst in eine Krisensituation gebracht werden, um die dadurch erhöhte Verletzlichkeit zu nutzen und als richtig erachtete Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen zu etablieren. Die Jugendlichen sind dabei angewiesen auf das Vertrauen in die Pädagog*innen, nicht nur weil sie in ihren Alltagsbezügen von ihnen abhängig sind, sondern auch weil sie auf die Richtigkeit und Anwendbarkeit der neuen Verhaltensweisen vertrauen müssen (Witte, 2009, S. 46). Dabei wird das Verhalten der Jugendlichen grundsätzlich als korrekturbedürftig dargestellt, sodass in der Auslandsmaßnahme eine grundsätzliche Veränderung ihres Verhaltens im Sinne einer Normalisierung angestrebt wird.

Vor dem Hintergrund dieser Einordnung von Auslandsmaßnahmen innerhalb der Intensivpädagogik und ihrer Spannung zwischen Wirksamkeit und Anfälligkeit für Machtmissbrauch, Kindeswohlgefährdung und Gewalt richtet diese Arbeit den Blick auf das Verhältnis von Erziehung und Gewalt. Zunächst wird dieses Verhältnis im erziehungswissenschaftlichen Diskurs betrachtet, um anschließend die Perspektiven der Adressat*innen von Jugendhilfemaßnahmen in den Blick zu nehmen.

3 Das Verhältnis von Erziehung und Gewalt

Dieses Kapitel dient dem Beleg der in der Einleitung formulierten These des ambivalenten Verhältnisses von Erziehung und Gewalt. Die Feststellung, dass das Phänomen der Gewalt der Erziehung inhärent ist, mag zunächst verwundern, ist doch allgemein bekannt, dass seit dem Jahr 2000 das Recht auf gewaltfreie Erziehung rechtlich festgeschrieben ist (§ 1631 BGB: „Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig.“) und z. B. durch den § 8 im SGB VIII die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen in Belangen, die sie selbst betreffen, an Gewicht gewonnen hat (z. B. Blandow, Gintzel, Hansbauer, 1999; Stork, 2007). So beschreibt Hans Thiersch „eine neue Kultur der Förderung, Unterstützung und Anerkennung von Kindern und Heranwachsenden“ (Thiersch, 2010, S. 216), die sich im Zuge der Demokratisierung der Gesellschaft, der Festlegung auf Kinderrechte und des Rechtes auf Bildung und Erziehung etabliert hat.

Trotz dieser Entwicklungen ist festzuhalten, dass Erziehung einerseits als „Bestandteil [...] der gegenwärtigen Macht- und Herrschaftsverhältnisse“ (Kessl, 2011a, S. 33) verstanden werden muss, andererseits aber auf der Phänomenebene beobachtet werden kann, dass körperliche Gewalt zwar geächtet und rückläufig ist, aber „sublimere[...] Formen verbaler oder indirekter Gewalt“ (Thiersch, 2010, S. 216), Beschämung sowie strukturelle Zwänge (Hafeneger, 2013, S. 10; 68; Prengel, 2013, S. 103; Thiersch, 2010, S. 216) weiterhin angewendet werden. Auch das Reaktionsmuster, mit Gegengewalt auf besondere Gewalttätigkeit der Jugendlichen zu reagieren, hält sich konstant bzw. nimmt etwa mit dem Ausbau der geschlossenen Unterbringung (Hoops & Permien, 2006) oder anderer repressiver Maßnahmen gegenüber als besonders schwierig oder gefährlich wahrgenommenen Jugendlichen zu (Thiersch, 2010, S. 221 f., s. Kapitel 2.1).

Im Folgenden wird aus verschiedenen Perspektiven erläutert, warum Gewalt in ihren direkten (physisch, psychisch und verbal) oder indirekten (symbolisch und strukturell) Formen Bestandteil von Erziehung ist. Dafür thematisiert die Argumentation einerseits die Struktur von Erziehung und der damit einhergehenden grundsätzlichen Anfälligkeit für Gewalt, andererseits bezieht sie sich direkt auf das relevante Feld stationärer Jugendhilfemaßnahmen. Auf dieser Grundlage des aktuellen Standes erziehungswissenschaftlicher Diskussionen erfolgt anschließend die Darstellung des Forschungsstandes zu Gewalterfahrungen in der Kinder- und Jugendhilfe.

Für dieses Kapitel wird bewusst keine Festschreibung eines dezidierten Gewaltbegriffes vorgenommen. Zum einen operieren auch die meisten theoretischen

und empirischen Arbeiten insgesamt eher mit einem unbestimmten Gewaltbegriff. Zum anderen legt sich diese Arbeit auch grundsätzlich nicht auf einen klaren Gewaltbegriff fest, etwa als ausschließlich physische, psychische, sexualisierte, symbolische, strukturelle oder epistemische Gewalt. Gewalt kann sich auf viele verschiedene Arten zeigen und wird von den von Gewalt Betroffenen unterschiedlich erlebt. Bereits an dieser Stelle (und in Kapitel 5 weiter ausgeführt) wird daher betont, dass Gewalt eine beobachterabhängige Kategorie ist, deren Einordnung nicht von der Struktur der Tat selbst ausgeht. Aus diesem Grund richtet sich das Interesse dieser Arbeit besonders auf die Perspektive derjenigen, die Gewalt in und durch Erziehung erfahren. Im zweiten Abschnitt dieses Kapitels stehen daher ihre Sichtweisen im Vordergrund. Betrachtet werden somit Forschungsarbeiten, die sich mit der Perspektive der Adressat*innen auf die Hilfemaßnahmen beschäftigen und in denen Erfahrungen von Machtmissbrauch, Zwang, Strafen und Gewalt verhandelt werden.

3.1 Hilfe und Kontrolle, Macht und Disziplinierung in professioneller Erziehung

Gewalt ist ein ambivalentes Phänomen, das soziale Ordnungen sowohl bedrohen und zerstören als auch stabilisieren kann. Die zwei Wortbedeutungen von „Gewalt“ im Deutschen machen dies deutlich: Einerseits wird Gewalt verstanden als lat. *potestas* (engl. power), als rechtmäßige, institutionelle Verfügungsgewalt, andererseits als lat. *violentia* (engl. violence), als direkte, persönliche, unrechtmäßige Gewalt (Imbusch, 2002, S. 29; Koloma Beck & Schlichte, 2017, S. 39). Gewalt scheint somit dann legitim, wenn sie dazu dient, „die Anwendung von Gewalt überflüssig zu machen“ (Lindemann, 2017, S. 80) und der „Aufrechterhaltung einer rational legitimierten Ordnung“ (Schäfer & Thompson, 2011, S. 9) dient. Zugleich gefährdet Gewalt diese Ordnung oder kann sie verändern (Lindemann, 2017, S. 62; Schäfer & Thompson, 2011, S. 9). Gewalt dient somit dazu, gesellschaftliche Ordnungen zu stabilisieren, indem sie zur Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen eingesetzt wird, „denn für die Aufrechterhaltung und Durchsetzung von Regeln und Normen, nicht zuletzt auch von Gesetzen, ist die Androhung und ggf. auch die Anwendung von Gewalt immer dann unverzichtbar, wenn diese gegen Widerstand durchgesetzt werden sollen“ (Scherr, 2015, S. 51).

Der moderne Staat ist die Instanz, die zur Anwendung von Gewalt befugt ist, um die Rechtsordnung und Demokratie zu sichern (Koloma Beck & Schlichte, 2017, S. 47; Scherr, 2015, S. 51) bzw. diese Befugnis an weitere mit ihm verbundene Instanzen delegiert. Dies sind neben der Polizei etwa auch die Schule und die Soziale Arbeit (Dollinger, Meisch, Schabdach, 2010, S. 14). Somit ist die Androhung oder Anwendung von Gewalt dann notwendig und legitim, wenn die Einhaltung geltender Regeln, Normen und Gesetze auf Widerstand stößt,

sodass Gewalt dazu dient, diese gegen Widerstand durchzusetzen (Scherr, 2015, S. 51), und dadurch anzeigt, dass die entsprechenden Normen nach wie vor Geltung haben (Lindemann, 2017, S. 61). Gewalt ist immer in Machtprozesse und „Prozesse der Regulierung von Integrationsverhältnissen und Hierarchisierungen“ (Dollinger et al., 2010, S. 14) eingelagert. Albert Scherr fordert in diesem Zusammenhang, dass „die Ursachen, Gründe, Formen und die keineswegs unproblematischen Folgen legitimer Gewalt [...] ebenso zu untersuchen [sind] wie die als problematisch geltenden Ausprägungen von illegitimer Gewalt“ (Scherr, 2015, S. 54). Wie sich als legitim bewertete Formen der Gewalt, die etwa im Doppelmandat von Hilfe und Kontrolle in der Sozialen Arbeit angelegt sind, mit als illegitim bewerteter Gewalt verbinden, wird Gegenstand der folgenden Ausführungen sein. Dazu wird die Legitimität der an die Soziale Arbeit delegierten Gewalt zur Aufrechterhaltung sozialer Ordnungen anhand der Figur ihres Doppelmandates von Hilfe und Kontrolle und ihrer Funktion der Normalisierung und Disziplinierung im Anschluss an Michel Foucault (1975/2019) herausgearbeitet.

Das von Lothar Böhnisch und Hans Lösch (1973) für die Soziale Arbeit formulierte Doppelmandat von Hilfe und Kontrolle macht deutlich, dass der Auftrag der Profession nicht nur „auf den Klienten bezogene[s], stellvertretende[s] Handeln“, sondern gleichermaßen auch „öffentlich-rechtliche[...] Funktionen sozialer Kontrolle“ (Böhnisch & Lösch 1973, S. 28) umfasst und ihr dadurch ein normierender und normalisierender Anspruch zukommt (Kessl, 2011b, S. 136f.). Soziale Arbeit übernimmt „ordnungsstaatliche Leistungen und damit Funktionen der Gewaltausübung“ (Dollinger et al., 2010, S. 14) und ist strukturell in diese Gewaltverhältnisse integriert. Diskutiert wird dabei das Verhältnis bzw. der Verweisungszusammenhang beider Dimensionen: Während etwa Siegfried Müller zu dem Schluss kommt, dass Soziale Arbeit „in je spezifischer Gewichtung Hilfe und Kontrolle zugleich“ (Müller, 2001, S. 34) sei bzw. jeweils Momente der Hilfe sowie der Kontrolle beinhaltet und zugleich auf der Inhaltsebene Hilfe wie auf der strukturellen Ebene Kontrolle sein kann (Müller, 2001, S. 34f.), weist Bernd Dollinger darauf hin, dass sowohl dialektische als auch dualistische Verweisungszusammenhänge unzutreffend seien, soziale Hilfe vielmehr *als* soziale Kontrolle zu verstehen sei: „Kontrolle ist der zentrale Modus, in dem Soziale Arbeit agiert. Sie kann helfen, indem sie kontrolliert, oder sie kann auch ausschließlich kontrollieren. Aber sie kann nicht nicht kontrollieren.“ (Dollinger, 2019, S. 20). Letztere Position wird auch in der vorliegenden Arbeit eingenommen. Soziale Arbeit erfüllt die Funktion der Stabilisierung sozialer Ordnungen und der Normalisierung, indem sie Abweichungen von der Norm feststellt und bearbeitet. Der Machtüberhang der Erziehenden ist rechtlich legitimiert und in den pädagogischen Hilfen auch entsprechend implementiert (Swiderek, 2012, S. 51), sodass der Pädagogik der Auftrag zukommt, die „Fähigkeit und Bereitschaft zur Orientierung an gesellschaftlichen Normen zu steigern“ (Scherr, 2013, S. 167) und sie sich hierbei entsprechender Machtmittel bedient.

Ihre Normalisierungsfunktion erfüllt Soziale Arbeit in der Gesellschaft nach Holger Schmidt (2017, S. 174–177) auf dreifache Weise: Erstens, indem sie in alltäglichen Interaktionen zwischen Fachkräften und Adressat*innen Normalität reproduziert; zweitens dadurch, dass Fachkräfte selbst eigene Normalitätsvorstellungen aus gesellschaftlichen Diskursen beziehen und damit auch neoliberale Tendenzen und Punitivität (s. Kapitel 2.1.2) einbringen; und drittens, indem Soziale Arbeit Adressat*innen befähigt, „eigene Normalitätsvorstellungen zu entwickeln, die die bisherigen möglicherweise modifizieren und damit zu einer gesellschaftlichen Entwicklung beitragen“ (H. Schmidt, 2017, S. 176). Soziale Arbeit nimmt dabei selbst die Position eines Ortes ein, der bestimmte Subjektpositionen bereitstellt: Sie normalisiert nicht nur über Kontrolle und Disziplinierung, sondern formt Subjekte, die sich den sozialen Normen unterwerfen und zugleich als erziehungsbedürftig adressiert und objektiviert werden (Farrenberg, 2022, S. 204, s. auch Kapitel 3.4.3).

Auch wenn die Beschreibung pädagogischen Handelns kaum noch Begriffe wie Befehlen, Anordnen oder Bestrafen nutzt, die direkt auf die Machtdimension von Erziehung verweisen, sondern mit Begriffen wie Betreuen, Beraten und Bilden die partnerschaftliche Ko-Konstruktion hervorhebt (Scherr, 2013, S. 166 f.), kann ihr Vorhandensein dennoch nicht geleugnet werden: „Macht steckt in Erziehung wie ein Stachel oder Pfahl im Fleisch. Sie ermöglicht Erziehung und kann sie zerstören“ (Meyer-Drawe, 2001, S. 447). Dass auch in pädagogischen Konzepten, die die Autonomie der Kinder in den Vordergrund stellen, Macht wirksam ist, beschreibt Käte Meyer-Drawe (2001) als die „Verhüllung der Macht unter dem Vorwand der Freiheit des Zöglings“ (ebd., S. 447 f.). Am Beispiel heller, glatter Oberflächen, die leicht Verschmutzungen erkennen lassen, oder leicht umkippender Möbel beschreibt sie in Maria Montessoris Pädagogik „Verschleierungstechniken der Macht“ (ebd., S. 449), die sich in der Kindheit leiblich einschreiben und bereits normalisiert sind, bevor sie intellektuell begriffen werden können.

Erziehung wird in diesem Verständnis und im Anschluss an Michel Foucaults Mikrophysik der Macht (Foucault, 1976) zur „Technik [...] der Disziplinar-macht“ (Meyer-Drawe, 2001, S. 450, s. ähnlich auch Grabau & Rieger-Ladich, 2014), durch die gesellschaftliche Vorstellungen und Verhaltensweisen „den Leibern unaufhörlich eingeschrieben und zu Gewohnheiten ausgebildet“ (Meyer-Drawe, 2001, S. 450 f.) werden. Während die Disziplinar-macht darauf ausgerichtet ist, Homogenität und ein Konzept des ‚Normalen‘ zu erzeugen, mit dem Ziel, „fügsame und gelehrige Körper“ (Foucault, 1975/2019, S. 177) zu produzieren, die schließlich als Arbeitskraft nützlich gemacht werden können (Stehr, 2007, S. 30 f.), produziert sie durch die „Vermessung der Abstände zur Norm“ (ebd., S. 31) zugleich eine Vorstellung von der Abweichung. Es sind u. a. die Humanwissenschaften, die mit ihrem erzeugten Wissen das Normale und das Anormale und dadurch die Norm durch Gewohnheit hervorbringen (Foucault, 1976, S. 106):

Der Diskurs, der jetzt die Disziplinarmacht begleiten wird, wird der sein, der die Norm begründet, analysiert und spezifiziert, um sie präskriptiv zu machen. Der Diskurs des Königs kann verschwinden und ersetzt werden durch den Diskurs dessen, der die Norm angibt, dessen, der überwacht, der die Scheidung in das Normale und das Anormale vornimmt, das heißt durch den Diskurs des Lehrers, des Richters, des Arztes, des Psychiaters, schließlich und vor allem den Diskurs des Psychoanalytikers. (Foucault, 1976, S. 107)

Dabei klassifizieren etwa Diagnoseverfahren und Anamnesebögen nicht nur das Anormale, sondern machen es „zur Zielscheibe der Normierungs- und Normalisierungsmacht“ (Stehr, 2007, S. 32). Die Herstellung von Normalität durch Soziale Arbeit produziert zugleich Abweichung. Besonders im Kontext neoliberaler Vorstellungen von Selbstverantwortlichkeit im Sinne eines „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling, 2007) sind Individuen aufgefordert, ständig an der Herstellung von Normalität zu arbeiten, während die Verantwortung für ihre Lebensgestaltung bei ihnen selbst liegt (Stehr, 2016, S. 229f.). Die sich so vollziehende machtvolle Einordnung, die „Individuen in Kategorien einteilt, ihnen ihre Identität zuweist, sie an ihre Identität bindet und ihnen das Gesetz einer Wahrheit auferlegt, die sie in sich selbst und die anderen in ihnen zu erkennen haben [, ...] verwandelt“ Individuen in Subjekte (Foucault, 1994/2015, S. 245). Diese stehen einerseits unter der Herrschaft eines anderen und sind andererseits an die eigene Identität gebunden und somit in doppelter Weise der Macht unterworfen (ebd.).

Insofern Macht im Anschluss an Foucault eben nicht als Gegenteil von Unterdrückung, sondern als alles Handeln durchdringendes Moment verstanden wird, wird einmal mehr deutlich, dass Hilfe und Kontrolle nicht als Gegensatz, sondern als relationale Gleichzeitigkeit zu verstehen sind und am Ende eines Erziehungsprozesses eben nicht die Freisetzung des Individuums, sondern seine Normalisierung steht (Kessl, 2006, S. 68 ff.). Erziehung, Psychologie, Fürsorge und Sozialarbeit rücken seit Beginn des 19. Jahrhunderts zunehmend an die Stelle des Gefängnisses als Disziplinorgan und knüpfen „immer dichter werdende [...] Normalisierungsnetze“ (Foucault, 1975/2019, S. 395). Diese beziehen sich nicht nur auf die einzelnen Individuen, sondern auch auf die Bevölkerung in ihrer Gesamtheit: Auf diese Weise wird es im Zusammenwirken der Disziplinarmacht, die auf einzelne Körper gerichtet ist, und der Bio-Politik, die sich auf die Rationalisierung gesellschaftlicher Probleme im Kontext etwa von Gesundheit und Hygiene bezieht (Foucault, 1994/2015, S. 180), möglich, einen Regierungsstaat herauszubilden, „der sich im Wesentlichen auf die Bevölkerung stützt und in immer umfassenderer und subtilerer Weise auf diese einzuwirken versucht“ (Karl, 2008, S. 65 f.). Regierung meint somit die Regierung der Menschen und weniger der Territorien, wie Foucault es mit dem Begriff der *Gouvernementalität* umschreibt:

die Gesamtheit, gebildet aus den Institutionen, den Verfahren, den Analysen und Reflexionen, den Berechnungen und den Taktiken, die es gestatten, diese recht spezifische und doch komplexe Form der Macht auszuüben, die als Hauptzielscheibe die Bevölkerung, als Hauptwissensform die politische Ökonomie und als wesentliches technisches Instrument die Sicherheitsdispositive hat (Foucault, 1994/2015, S. 171)

Soziale Arbeit kann aus dieser Perspektive als „Teil der Regierung des Sozialen“ (Kessl, 2006, S. 72) beschrieben werden, mit der es gelingt, gleichermaßen durch Fremd- wie Selbstführung die Bevölkerung zu regieren, indem sie zugleich als „Zweck und Instrument der Regierung“ (Foucault, 1994/2015, S. 168) hervortritt, wie es etwa in Fabian Kessls (2005) *Gouvernementalität Sozialer Arbeit* in der aktivierenden Jugendhilfe deutlich wird.

Diese Perspektive auf das selbstverantwortliche Subjekt, das sich selbst regiert, legitimiert dann auch eine Punitivität und den sozialen Ausschluss (s. Kapitel 2.1.2), wenn denjenigen Individuen ihre Disziplinierbarkeit bzw. Gesellschaftsfähigkeit abgesprochen wird, die sich der Disziplinierung und Normalisierung verweigern (Cremer-Schäfer, 2018, S. 46). Es deutet sich an dieser Stelle bereits an, dass der Übergang von einer als rechtmäßig erachteten Verfügungsgewalt hin zu illegitimen Formen von Gewalt fließend ist.

3.2 Die Gewaltanfälligkeit professioneller Erziehung

Erziehung ist nicht nur aufgrund des gesellschaftlichen Auftrags der Sozialen Arbeit zur Kontrolle und Normalisierung direkt mit dem Aspekt der legitimen Verfügungsgewalt verbunden, sondern auch innerhalb der unmittelbaren pädagogischen Beziehungen anfällig für die Ausübung von illegitimer Gewalt. Diese Anfälligkeit lässt sich durch strukturelle Aspekte im Erziehungsprozess begründen: Die der Erziehung inhärente generationale Ordnung und die damit einhergehende Verletzbarkeit der zu erziehenden jungen Menschen ermöglichen eine Machtdurchsetzung auch gegen deren Willen, während die Erziehenden zugleich aufgrund des Technologiedefizits der Erziehung (Luhmann & Schorr, 1982) auf deren Mitwirkung angewiesen sind.

Erziehung ist ein genuin machtvoller Prozess, einerseits aufgrund des öffentlichen Auftrags professioneller Erziehung im Allgemeinen bzw. Sozialer Arbeit im Besonderen zur Stabilisierung sozialer Ordnungen, andererseits aufgrund des generationalen Machtüberhangs, der erst Erziehung ermöglicht. Perspektiviert werden sollen hier der in die generationale Ordnung eingeschriebene Machtüberhang der Erwachsenen, den Klaus Wolf (2010, 2011) im Anschluss an Norbert Elias (1970/2009) aufzeigt, sowie die besondere Verletzbarkeit von jungen Menschen innerhalb der generationalen Ordnung: Erwachsene verfügen einerseits über ein Mehr an Machtquellen gegenüber den jungen Menschen, andererseits sind letztere

durch ihre Angewiesenheit besonders verletzbar. In der Sozialen Arbeit ist es jedoch nicht nur die generationale Ordnung zwischen Erziehenden und zu Erziehenden selbst, die die unterschiedlichen Machtverhältnisse begründet, sondern insbesondere auch die Spezifik der Profession, die notwendige Klientifizierung der jungen Menschen, die Strukturen in der Heimerziehung sowie die Aushandlung von Nähe und Distanz innerhalb professioneller Erziehung.

Im Anschluss an Norbert Elias (1970/2009) argumentiert Klaus Wolf, dass Erziehung als „strukturelle Voraussetzung einen Machtüberhang zugunsten der Erziehenden“ (Wolf, 2011, S. 145) aufweist und erläutert dies anhand verschiedener Machtquellen. So verfügen die Erzieher*innen über ein Mehr an Orientierungsmitteln, sodass die jungen Menschen von ihnen abhängig sind, weil sie dieses Wissen der Erwachsenen einerseits benötigen, um es sich selbst aneignen zu können, und zugleich noch nicht darüber verfügen (Wolf, 2011, S. 147). Sie sind emotional von den Erwachsenen abhängig, da sie sich darauf verlassen müssen, dass diese emotional stabiler sind und entsprechend auch mit Belastungen, die in der Beziehung entstehen, umgehen können (Wolf, 2011, S. 148). Zugleich sind die jungen Menschen den Erwachsenen körperlich unterlegen und insofern auf diese angewiesen. Somit ist der Machtüberhang der Erziehenden aus dieser Perspektive konstitutiv für einen Erziehungsprozess.

Diese besondere Abhängigkeit der jungen Menschen verweist auch auf deren besondere Verletzbarkeit im Generationengefüge. Kinder sind grundsätzlich angewiesen auf Fürsorge und gefährdet durch Misshandlung und Vernachlässigung. Carsten Heinze entwirft folglich die Verletzlichkeit des Kindes als Bedingung und Voraussetzung pädagogischen Handelns (Heinze, 2016, S. 167 f.). Mit Judith Butler (2020) argumentiert er, dass die besondere Verletzlichkeit in der generationalen Ordnung situiert ist.¹¹ Heinze fordert, die Verletzlichkeit junger Menschen stärker im Erziehungsprozess zu berücksichtigen und problematisiert die „Instrumentalisierung der Verletzlichkeit des Kindes“ (Heinze, 2016, S. 182) im Zuge von Bestrafungen. Sowohl aus der Perspektive der Machtdifferenziale als auch der besonderen Verletzlichkeit des Kindes wird deutlich, dass Erziehung sich nicht nur in machtasymmetrischen Ordnungen bewegt, sondern auch gezielt mit diesen arbeitet. Während die jungen Menschen auf die Erzieher*innen angewiesen sind, sind diese zugleich diejenigen, die sie am meisten gefährden können, indem sie ihre Macht und die Verletzlichkeit des Kindes ausnutzen und instrumentalisieren.

Aus professionstheoretischer Perspektive zeigt sich im Anschluss an Ulrich Oevermann (1996), dass Machtunterschiede in der professionellen Erziehung einerseits notwendig sind, um überhaupt erziehen zu können, zugleich aber anfällig für Machtmissbrauch sind: Pädagogische Arbeitsbündnisse vereinen die widersprüchliche Einheit von ganzer Person und unpersönlicher Rolle. Dies

11 Butlers Konzeption von Verletzlichkeit wird in Kapitel 5.1 detaillierter vorgestellt.

kann gerade in der stationären Kinder- und Jugendhilfe als lebenssphärenübergreifendes Setting, das auf ganze Personen Bezug nimmt, ein „Einfallstor“ für Grenzüberschreitungen“ (Ley & Ziegler, 2012, S. 273) entstehen lassen. Das Spannungsfeld von Nähe und Distanz ermöglicht sowohl durch ein Zuviel an Nähe, z. B. emotionale Bindung, als auch durch ein Zuviel an Distanz, z. B. formale Regeln und Sanktionspraktiken, die Anwendung von Gewalt (Ley & Ziegler, 2012).

Die Machtunterschiede zwischen jungen Menschen und Professionellen in der Jugendhilfe werden insbesondere in Studien zur Kommunikation in Hilfeplangesprächen sowie zur Strukturierung der Heimerziehung sichtbar. Dabei wirken ebenfalls die genannten Aspekte der generationalen Ordnung in die Machthierarchien ein, sie werden jedoch durch institutionelle Notwendigkeiten und Logiken verstärkt:

Hilfeplangespräche zeigen die schwache Positionierung der jungen Menschen und ihrer Eltern im Entscheidungsprozess, obwohl das Gremium partizipativ gestaltet werden soll (§§ 8, 36 SGB VIII; Juhila, Dall, Hall, Koprowska, 2021). Messmer (2023) weist konversationsanalytisch die epistemische Asymmetrie nach, durch die Professionelle die Gesprächsführung dominieren, bestehendes Wissen evaluieren und Einigkeit demonstrieren, was konträre Positionen schwächt. Ziel ist die Transformation von Personen in ‚Fälle‘, indem Auffälligkeiten und Defizite hervorgehoben und unter institutionelle Problemdefinitionen subsumiert werden, um so Komplexität und Kontingenz zu reduzieren und sozialarbeiterisches Handeln zu ermöglichen.

In dieser Lesart ist das beschriebene Vorgehen notwendig für die Selbstvergewisserung und Aufrechterhaltung der eigenen Profession, wie es ähnlich auch Wolfgang Krieger (2011) in seinen konstruktivistischen Überlegungen zur Macht in der Sozialen Arbeit beschreibt: Pädagog*innen repräsentieren „hilfemächtige Institutionen“ (Krieger, 2011, S. 45) und müssen entsprechend einen öffentlichen Auftrag wahrnehmen, der vorsieht, ein Arbeitsbündnis zu gestalten, das die Mitarbeit der jungen Menschen beinhaltet (ebd.). Sie verfügen daher nicht nur über die Macht, Hilfebedürftigkeit überhaupt erst festzustellen und dadurch zur Stigmatisierung beizutragen (Krieger, 2011, S. 71 f.), sondern kontrollieren den Zugang zu Ressourcen, bestimmen die Regeln der Kommunikation, inszenieren sich etwa durch den Gebrauch von Fachsprache als Expert*innen und erstellen auf Grundlage ihres Fachwissens Hilfepläne, was die jungen Menschen diesen fachlichen Entscheidungen unterwirft. Sie können belohnen und strafen, etwa indem sie Wertschätzung entziehen, Verhaltensweisen negativ bewerten oder negative Persönlichkeitseigenschaften zuschreiben (Krieger, 2011, S. 71–73).

Der Machtunterschied zwischen jungen Menschen und Pädagog*innen trägt somit zur Aufrechterhaltung in der Kinder- und Jugendhilfe etablierter Ordnungen bei und eröffnet zugleich die Anfälligkeit für Machtmissbrauch. Dies zeigt sich auch mit Blick auf die Strukturen und Praktiken der Heimerziehung. Auf Grundlage

von Beobachtungen und Interviews mit Kindern, Jugendlichen und Erzieher*innen arbeitet Klaus Wolf verschiedene Machtquellen¹² in der Heimerziehung heraus, etwa die Abhängigkeit der Kinder und Jugendlichen von den Erzieher*innen hinsichtlich materieller Leistungen und Versorgung (Wolf, 1999, S. 155) sowie emotionaler Zuwendung, die vom Wohlverhalten der Kinder und Jugendlichen abhängt (Wolf, 1999, S. 156). Die Abhängigkeit verstärkt sich durch den erschwerten Zugriff der Kinder und Jugendlichen auf materielle Leistungen und emotionale Beziehungen jenseits des Heims (Wolf, 1999, S. 155, 191). Auch verfügen die Erzieher*innen über mehr Orientierungsmittel, also den Zugang zu Informationen (Wolf, 1999, S. 233 f.), sowie über die Möglichkeit, offizielle Stellungnahmen über die Kinder und Jugendlichen anzufertigen und den Zugang zu wichtigen Informationen, z. B. Inhalten in den Akten, zu reglementieren (Wolf, 1999, S. 249). Sie sind ihnen körperlich überlegen, wobei Wolf für seine Studie festhält, dass Körperstrafen eine „untergeordnete Rolle“ (Wolf, 1999, S. 234) spielen.

Diese Überlegungen machen deutlich, dass Erziehung grundsätzlich von Machtasymmetrien geprägt ist, die sich durch die besondere Abhängigkeit von und Angewiesenheit auf die Erzieher*innen sowie die spezifischen Anforderungen an das Aushandeln von Nähe und Distanz in der Heimerziehung noch verstärken. Zugespitzt lässt sich formulieren: Machtunterschiede sind nicht nur als generational hergestellt zu betrachten, sondern müssen im Rahmen professioneller Erziehung auch gezielt etabliert werden, um die eigene Profession und das pädagogische Arbeiten zu legitimieren und zu stabilisieren.

Es scheint erziehungswissenschaftlicher Konsens zu sein, dass dieser Machtüberhang und die damit verbundene Möglichkeit der Machtausübung von den Erwachsenen zu reflektieren sind (Andresen, 2013, S. 291). Macht ist nur im Sinne einer advokatorischen Ethik (Brumlik, 1992) einzusetzen, „um die Entwicklung des Menschen anzuregen und zu unterstützen“ (Wolf, 2011, S. 153). Ziel ist die Reduzierung und Aufhebung des Machtüberhangs (ebd.). Machtquellen sind grundsätzlich am Interesse der jungen Menschen auszurichten. Gleichzeitig sind sie anfällig für Missbrauch, wenn das Handeln der Pädagog*innen eben nicht am Wohl der Kinder und Jugendlichen orientiert ist (Lorenz, 2020, S. 26).

Die asymmetrische Verteilung von Machtquellen und Verletzlichkeit in der generationalen Ordnung bildet die Ausgangslage dafür, dass pädagogisches Handeln für Machtmissbrauch und Gewalt empfänglich ist. Zugleich sind die jungen Menschen zwar von den Erwachsenen abhängig, aber dennoch eigensinnig; die

12 Klaus Wolf weist in Anlehnung an Elias' Konzept der Machtbalancen darauf hin, dass zugleich auch die Kinder und Jugendlichen über Macht über die Erzieher*innen verfügen, etwa indem Letztere bei der Sinnkonstruktion auf Erstere angewiesen sind: Erzieher*innen gewinnen Sinn für ihre Arbeit u. a. durch Erfolg, z. B. in Form von beobachtbaren Entwicklungsfortschritten, sowie Anerkennung durch die Kinder und Jugendlichen (Wolf, 1999, S. 214). Dass die Angewiesenheit auf Anerkennung zugleich die Anwendung von Gewalt gegenüber den Kindern und Jugendlichen begünstigt, wird im Folgenden beschrieben.

Erwachsenen können ihre Erziehungsambitionen im jungen Menschen nicht determinieren. Und auch die Erwachsenen sind, wie jeder Mensch, verletzbar und geraten im Erziehungsprozess in Ohnmachtssituationen, in denen sie ihre Anerkennung als Erziehungsperson gefährdet sehen.

Dieser Zusammenhang zwischen Abhängigkeit und Selbstständigkeit kann in Gewalt und Gegengewalt münden, wie Norbert Ricken (2012) es in seinen Überlegungen zum Verhältnis von Macht, Gewalt und Sexualität in pädagogischen Beziehungen hervorhebt. Er verortet pädagogisches Handeln als soziales, kommunikatives Geschehen und daher von Grund auf in Anerkennungsstrukturen verankert. Im Anschluss an Judith Butlers Gedanken zur Verletzbarkeit des Menschen aufgrund seiner Abhängigkeit von und Ausgesetzttheit gegenüber anderen (s. hierzu ausführlicher Kapitel 5.1) folgert er, dass pädagogisches Handeln „notwendigerweise mit allen Facetten der Anerkennungsproblematik – sprich: Wertschätzung und Bestätigung, Identifikation und Versagung, aber auch Macht und Gewalt sowie Begehren und Zurückweisung – strukturell zu tun hat“ (Ricken, 2012, S. 104). Macht und Begehren als Strukturelemente jeglicher Beziehung verschärfen sich einerseits unter den Bedingungen asymmetrischen pädagogischen Handelns und dem Machtungleichgewicht zwischen Erziehenden und zu Erziehenden, andererseits durch den „prekäre[n] Charakter des pädagogischen Handelns selbst“ (Ricken, 2012, S. 109): Pädagogisch Handelnde sind auf die Mitarbeit der zu Erziehenden angewiesen. Da sie diese Mitarbeit jedoch nicht herstellen können, „steht pädagogisches Handeln auch strukturell in der Gefahr, gewaltförmig zu werden, um überhaupt – gemäß den eigenen Vorstellungen und Absichten – wirksam zu sein“ (Ricken, 2012, S. 109).

Die Problematik der ungewissen Determinierung pädagogischer Bemühungen verweist auf das von Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr (1982) formulierte Technologiedefizit der Erziehung. In dem gleichlautenden Aufsatz gehen die Autoren der Frage nach, wie das beschriebene Technologiedefizit, also die Unmöglichkeit, in der Erziehung auf Technologien im Sinne von „eine[m] Zusammenhang von Verfahren, die dazu benutzt werden, um Materialien mit vorhersehbaren Wirkungen und erkennbaren Fehlerquellen von einem Zustand in einen anderen umzuformen“ (Luhmann & Schorr, 1982, S. 14) zurückgreifen zu können, in der Profession kompensiert, überdeckt oder ausgeglichen wird (ebd.). Zurückzuführen ist diese These auf einerseits die Vorstellung der Selbstreferentialität der Subjekte und andererseits auf Kants kategorischen Imperativ:

Wenn nämlich Ego und Alter als jeweils notwendig selbstreferentiell operierende Subjekte ihre Beziehung zueinander kausaltechnologisch aufbereiten wollen, müssen sie die eigene Selbstreferentialität und die des anderen in ein Kausalverhältnis überführen und für jeden Effekt, den sie bezwecken, die selbstreferentiellen Prozesse (das Selbstbewußtsein, das Denken, das Wollen) des anderen als Mittel einsetzen, weil ohne sie ‚nichts geht‘. Das aber verstieß *technisch* gegen die Erfordernisse einer

Subsumptionstechnologie und *moralisch* gegen den kategorischen Imperativ. (Luhmann & Schorr, 1982, S. 12, Hervorh. im Orig.)

Es stellt sich die grundlegende Frage nach den Möglichkeiten, überhaupt erzieherisch Einfluss zu nehmen. Zentrale Bezugspunkte der Argumentation sind dabei einerseits das Problem der Kausalität und andererseits dasjenige der Rationalität: Da der Komplexitätsreduktion dienende „Kausalpläne“ (ebd., S. 18), die das Handeln einer Person erklären, „um in Problemsituationen rasch zu handeln“ (ebd., S. 19), eben nicht die gesamte Komplexität möglicher Gründe berücksichtigen können und diese Gründe linearisiert werden müssen, gibt es „keine Kausalpläne der Natur [...], gibt es auch keine objektiv richtige Technologie, die man nur erkennen und dann anwenden müsste“ (ebd., S. 19). Kausalpläne sind daher immer als verkürzt zu verstehen und somit bleiben ‚Wirkungen‘ der Erziehung ungewiss. Eine „Zweck/Mittel-Rationalität“ (ebd., S. 26) wird zurückgewiesen; es ist nicht möglich zu garantieren, dass die angestrebten Zwecke, die den Kausalplänen enthalten sind, auch erreicht werden können.

Bezogen auf Rickens Argumentation bedeutet dies, dass Pädagog*innen zwar weder die Mitwirkung der zu Erziehenden noch die erzieherischen Wirkungen durch ihr Handeln determinieren können, zugleich jedoch auf diese angewiesen sind und somit strukturell die Möglichkeit bzw. der Versuch entsteht, „das Antwortgeschehen aufseiten der zu Erziehenden, d.h. deren Selbstverhältnis zur machtvollen pädagogischen In-Verhältnis-Setzung, zu figurieren und zu bestimmen“ (Ricken, 2012, S. 109). Dieser Versuch, die geplanten Wirkungen des pädagogischen Handelns durchzusetzen, wird aufseiten der Erziehenden verschärft, indem diese auf Anerkennung als Pädagog*innen durch die Mitarbeit der zu Erziehenden angewiesen sind. Gerade aber weil aufgrund des Technologiedefizits auch die (positiven) Folgen von pädagogischem Handeln kaum sich selbst zugerechnet werden können, bleibt pädagogisches Handeln strukturell anerkennungsarm (Ricken, 2012, S. 109). Wenn pädagogisches Handeln nun aufseiten der zu Erziehenden auf Widerstand oder Verweigerung stößt, „dann ist es sicherlich nicht richtig, aber dennoch strukturell wenigstens erklärbar, warum LehrerInnen – auch wenn sie sich das weder vorgenommen noch jemals für sich selbst für möglich gehalten haben – selbst andere abwerten, verachten, bloßstellen und beschämen, ja auch beleidigen“ (Ricken, 2012, S. 109).

Erziehung kann gewaltvoll sein: Erstens aufgrund der Machtasymmetrie und der besonderen Verletzlichkeit der jungen Menschen, die Erziehung erst konstituiert und im pädagogischen Handeln instrumentalisiert wird; zweitens aufgrund der Tatsache, dass Pädagog*innen die angestrebten Verhaltensänderungen der Jugendlichen nicht determinieren können, aber dennoch auf deren Mitwirkung angewiesen sind, um selbst als Pädagog*innen anerkannt zu werden. Gewalt vollzieht sich somit im Erziehungsprozess selbst, und Erziehung bleibt grundsätzlich anfällig für Gewalt.

3.3 Zwang und Strafe(n) in der professionellen Erziehung

Zwang und Strafen können grundsätzlich im Kontext von Erziehung – und nicht als ihr Gegenteil – entworfen werden. In ihrem Gebrauch zeigt sich die Machtasymmetrie zwischen jungen Menschen und Pädagog*innen im Besonderen. Strafen und Zwang, die eingesetzt werden, wenn Einsicht und Mitarbeit anders nicht mehr erreichbar scheinen und versucht wird, diese zu erzwingen (Heinze, 2016, S. 177), werden in dieser Arbeit als potenziell gewaltvoll verstanden. Dabei ist mit Blick auf den erziehungswissenschaftlichen Diskussionsstand festzustellen, dass Zwang und Strafen zugleich als grundlegendes erzieherisches Mittel *und* als Gewalt diskutiert werden.

Sowohl der öffentliche Auftrag, Kinder und Jugendliche zu einer „selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 1 Abs. 1 SGB VIII) zu erziehen, einschließlich der damit verbundenen Instrumentalisierung pädagogischen Handelns „von außen“ (Helsper & Wenzel, 1995, S. 19), als auch die damit einhergehenden politischen Machtansprüche und ökonomischen Verwertungsinteressen eröffnen die Möglichkeit, Zwang, Strafen und letztendlich Gewalt in der Erziehung anzuwenden (ebd.).

Gerade die Formulierung des Doppelmandats von Hilfe und Kontrolle (s. Kapitel 3.1), das nach den Überlegungen von Fabian Kessl (2011b, S. 136ff.) in den 1970er Jahren dazu beitrug, die bis dahin geltende Punitivitätsprogrammatik durch den Verweis auf Kontrolle und somit einen Normalisierungsauftrag Sozialer Arbeit zu beenden, führte Ende des 20. Jahrhunderts zu einem erneuten Aufflammen der Punitivität in der Sozialen Arbeit (z. B. Dollinger, 2010; Grummt, Schruth, Simon, 2010; Lutz, 2013; s. auch Kapitel 2.1.2). Die Figur von Hilfe und Kontrolle diente Verfechter*innen einer stärker auf Disziplin und Strafe setzenden Sozialen Arbeit als Argumentation dafür, dass die Soziale Arbeit nicht mehr in der Lage sei, „*Mut zur Erziehung*“ (Kessl, 2011b, S. 138, Hervorh. im Orig.) aufzubringen und durch das so formulierte Kontrolldefizit Sozialer Arbeit die Punitivitätsprogrammatik (wieder) aufzunehmen sei, etwa durch Programme einer konfrontativen Pädagogik (Weidner & Kilb, 2010), das Einführen von Time-Out-Räumen sowie eine Ausweitung von Einrichtungen, die mit Freiheitsentzug und Stufensystemen arbeiten.

Gerechtfertigt wird dies insbesondere mit der Figur eines „präventiven Opfer-schutzes“, in dem es darum geht, nicht die „Abweichler*innen“ zu normalisieren und zu integrieren, sondern potenzielle zukünftige Opfer zu schützen (Kessl, 2011b, S. 139). In diesem im 14. Kinder- und Jugendbericht ausgewiesenen „Risiko-, Schutz- und Kontrolldiskurs“ (BMFSFJ, 2013, S. 353) scheint ein hartes Vorgehen legitim, gefährden doch die betreffenden Jugendliche durch ihr Verhalten nicht nur die Ordnung der jeweiligen Einrichtungen, sondern auch der Gesellschaft (Dollinger & Schmidt-Semisch, 2011, S. 13f.). Die überwiegend aus Politik und Medien, teilweise aber auch aus Fachdiskussionen stammenden Forderungen nach mehr Kontrolle und Zwang werden in den „Rationalitäten des

aktivierenden Staates und seiner Formel „Fördern und Fordern“, als „Kehrseite der Betonung von Freiheit und Eigenverantwortung“ (Lutz, 2012, S. 118) verortet.

Die Anwendung von Zwang und Strafen wird daher in den bisher aufgezeigten Zusammenhängen möglich durch die Individualisierung von Problemen und Verantwortungszuweisung eines Fehlverhaltens an das Subjekt sowie die Machtasymmetrie im generationalen Verhältnis, die in der bisherigen Argumentation bereits aufgezeigt wurde.

3.3.1 Zwang

Im Kontext einer punitiven Orientierung in der Sozialen Arbeit wurde intensiv über die Notwendigkeit von (einer Diskussion über) Zwang in der Erziehung sowie seine Institutionalisierung und somit auch Legitimierung sowohl innerhalb als auch jenseits von Zwangsmaßnahmen wie freiheitsentziehenden Maßnahmen diskutiert (z. B. Lutz, 2012; Zeitschrift Widersprüche, Sozialistisches Büro, 2007).

Zwang im Sinne der „*Einschränkung von Entscheidungs- und Handlungsfreiheit*“ (Urban-Stahl, 2009, S. 80, Hervorh. im Orig.), der entweder in der direkten Interaktion oder durch „arrangierte Merkmale des Lebensfeldes“ (Wolf, 2010, S. 541) vollzogen wird, kann im Anschluss an Mathias Schwabe, Thomas Evers und David Vust (2008) in verschiedene Formen differenziert werden. Zwang umfasst danach sowohl Zwangsmomente bzw. -elemente im Sinne eines (meist) spontanen Handelns im Erziehungsprozess als auch Hilfen im Zwangskontext, durch die die Adressat*innen zur Teilnahme gezwungen werden, sowie Aspekte der Erziehung unter der Bedingung von Unfreiheit im Kontext freiheitsentziehender Maßnahmen.¹³ Michael Lindenberg und Tilman Lutz (2021) differenzieren in ähnlicher Weise zwischen einem engen und einem weiten Zwangsbegriff. Während ersterer die „allgegenwärtigen materiellen, sozialen oder zwischenmenschlichen Einschränkungen der Entscheidungsfreiheit und Handlungsfähigkeiten“ (Lindenberg & Lutz, 2021, S. 22), sowohl beabsichtigt als auch unbeabsichtigt, umfasst, meint der enge Zwangsbegriff die „Durchsetzung des eigenen

13 Insbesondere dieser Verweis auf die Zwangsmomente und -elemente schließt an die Argumentation der Autoren an, dass in der Diskussion um Zwang in der Erziehung, anstatt diesen als grundsätzlich illegitim zu bewerten, vielmehr danach gefragt werden sollte, „welche Formen von Zwang bei welchen Kindern zu welchen Zeiten Entwicklungspotentiale aktivieren können“ (Schwabe, 2008, S. 73). Sven Heuer (2018b, S. 515) kritisiert die vorgeschlagene Differenzierung hinsichtlich ihres Potenzials, durch diese Normalisierung von Zwang und begriffliche Reduktion auf „Zwangsmomente und -elemente“ gewaltförmige Praktiken zu verschleiern. Tatsächlich weist auch Mathias Schwabe (2008, S. 71) selbst darauf hin, dass die Grenze von Zwang und Gewalt nicht scharf zu ziehen ist, ohne dies jedoch an dieser Stelle weiter zu problematisieren.

Willens gegen den Willen einer anderen Person, um diese dazu zu bringen, etwas ganz Bestimmtes zu tun oder zu unterlassen“ (ebd.). Konkret bezogen auf die Heimerziehung findet Zwang Anwendung als körpergestützter Zwang, Zwang durch Ausschluss, Zwang durch Gruppendruck, Zwang durch Zuwendungsentzug, Zwang durch Freiheitsentzug sowie Zwang im Zusammenhang mit Privilegiensystemen (Höhler, 2009, S. 90).

Die Debatte um die Legitimität von Zwang als Erziehungsmittel problematisiert insbesondere, ob die von einigen als notwendig erachtete Diskussion über die „wilde Praxis“ (Schwabe, 2007, S. 19) der Zwangsanwendungen zur Institutionalisierung und somit zur „Absolution“ der Zwangsanwendung“ (Lutz, 2012, S. 115) führt. Die Ausübung von Zwang wird von verschiedenen Autor*innen teilweise als pädagogisch legitim, teilweise als illegitim¹⁴ eingeordnet, jedoch mit Blick auf das Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle, in dem Soziale Arbeit agiert (s. o.), davon ausgegangen, dass Zwang grundsätzlich ein Element Sozialer Arbeit darstellt (Urban-Stahl, 2009, S. 77). Der Deutsche Ethikrat kommt hingegen zu dem eindeutigen Schluss, dass die Anwendung von Zwangselementen, „die auf regelkonformes Verhalten durch Konditionierung setzen und damit heteronomes Verhalten fördern“ (Deutscher Ethikrat, 2018, S. 158), nicht gerechtfertigt sei und insbesondere Intensivpädagogische Konzepte mit Zwangselementen eher zur einer Fortschreibung der Ohnmachtserfahrungen der Kinder und Jugendlichen und zur Anpassung führen als dass sie zur Selbstermächtigung beitragen (Deutscher Ethikrat, 2018, S. 159).¹⁵

14 Ulrike Urban-Stahl unterstreicht im Kontext des von Mathias Schwabe (Schwabe, 2007) beschriebenen „Zu-Boden-Legens“ in einer Heimeinrichtung, um auf diese Weise die Einhaltung von Regeln zu erzwingen (dabei ging es um die Verrichtung des Putzdienstes), das Recht der Kinder auf gewaltfreie Erziehung und fragt: „Wenn Professionelle zu Gewalt als legitimer Methode ihrer Arbeit mit Menschen greifen dürfen – warum sollen Eltern das dann in der Erziehung ihrer Kinder nicht tun? Aber wie würden wir wohl auf Eltern reagieren, die berichten, dass sie ihr Kind bei Ungehorsam regelmäßig unter Körpereinsatz auf dem Boden fixieren, um den Gehorsam wieder herzustellen?“ (Urban-Stahl, 2009, S. 83).

15 Diese Argumentation ist anschlussfähig an Immanuel Kants Vorlesung „Über Pädagogik“, die das Verhältnis von Freiheit und Zwang in der Erziehung reflektiert: „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen. Ohne dies ist alles bloßer Mechanismus, und der der Erziehung Entlassene weiß sich seiner Freiheit nicht zu bedienen. Er muß früh den unvermeidlichen Widerstand der Gesellschaft fühlen, um die Schwierigkeit, sich selbst zu erhalten, zu entbehren, und zu erwerben, um unabhängig zu sein, kennen zu lernen“ (Kant, 1777, S. 711). Kants Ausführungen können die notwendige Begrenzung eines Zwangs begründen, der nur insofern legitim ist, als er für die zukünftige Freiheit erforderlich ist. Eine bloße Dressierung reicht nicht aus, es kommt darauf an, dass „Kinder denken lernen“ (Kant, 1777, S. 707) und ihr Handeln nicht lediglich an Strafen oder Verboten ausrichten.

Zwang wird somit nicht (nur) diskutiert als möglichst zu vermeidende Notwendigkeit zum Schutz der Kinder und Jugendlichen, sondern als erzieherische Maßnahme, die „Entwicklungspotenziale“ (Schwabe, 2008, S. 73) entfachen soll und zu diesem Zweck eben nicht nur spontan und ungeplant, sondern auch gezielt angewendet werden kann (Höhler, 2009, S. 89; Wendelin, 2022, S. 148). Dabei wird die Nähe von Zwang und Gewalt insofern herausgestellt, als die mit der Anwendung von Zwang einhergehende (physische oder psychische) Schädigung oder Entwürdigung den Zwang zu Gewalt werden lasse: „Zwangsmittel in der Sozialen Arbeit, die auf die Durchsetzung des eigenen Willens gegen den Willen der betroffenen Person zielen [...], [sind] notwendigerweise mit Gewalt verbunden“ (Lindenberg & Lutz, 2021, S. 82). Sowohl Befürworter*innen als auch Gegner*innen von Zwang in der Erziehung problematisieren die Nähe von Zwang und Gewalt und deren und Illegitimität (Cremer-Schäfer, 2007; Höhler, 2009) oder plädieren für einen wohl dosierten, reflektierten Umgang mit Zwangsmaßnahmen und die Etablierung von Qualitätsstandards (Schwabe, 2007). Die Frage, ob es sich bei Zwangselementen um Strafen oder Gewalt handele, sei hierbei nicht pauschal, sondern immer situational „im Einzelfall“ (Höhler, 2009, S. 99) zu bestimmen. So werden mit Carsten Höhler (2009, S. 99) Sanktionen zum Zwang, wenn sie mittelbar oder unmittelbar eine Verhaltensänderung bei Kindern und Jugendlichen erreichen sollen. Als legitim und konstruktiv bewerteter Zwang unterscheidet sich von Strafe und Gewalt durch den Zweck und das Verfahren sowie das Erleben der Betroffenen (Lutz, 2012, S. 115 f.).¹⁶ An dieser Stelle sei bereits vorweggenommen, dass über die Perspektive der Betroffenen auf Zwangsmaßnahmen im Kontext der Hilfen zur Erziehung bisher nur wenig bekannt ist (s. Kapitel 3.4). Eine Ausnahme bietet, neben den im Kapitel 3.4 dargestellten Studien zu freiheitsentziehenden Maßnahmen, der Sammelband von Lea Degener et al. (2020). Er zeichnet ein auf dem Gelände des Rauhen Hauses stattgefundenes Tribunal über die Verletzung von Kinderrechten in der Heimerziehung nach. Dort kommen insbesondere Betroffene zu Wort, die nach der Schilderung von Demütigungen und Missachtung ihrer Grundbedürfnisse in der geschlossenen Unterbringung sowie der gravierenden Folgen für ihr Leben eine „Heimkampagne 3.0“ fordern: Heimerziehung müsse sich an der Berücksichtigung der UN-Kinderrechtskonvention ausrichten, sodass Zwangsmaßnahmen nicht zu rechtfertigen seien.

16 Zum der Arbeit zugrundeliegenden Gewaltverständnis, das Gewalt als beobachterabhängige Kategorie fasst und die Zuschreibung einer schädigenden Intention in den Mittelpunkt stellt, s. Kapitel 5.2.

3.3.2 Strafe

Ähnlich wie Zwang ist auch die Anwendung von Strafe weniger eine zu vermeidende Ultima Ratio als vielmehr ein „alltägliches Erziehungsmittel“ (Clark, 2018, S. 55), eine „verbreitete und als notwendig erachtete Praxis vieler Einrichtungen“ (ebd., S. 56). Strafe ist dabei nicht als unmittelbare körperliche Züchtigung zu verstehen, sondern wird überwiegend durch Freiheitsentzug oder Freiheitsbeschränkungen, soziale Isolation, Zwang zur (Straf-)Arbeit oder Entzug von Kommunikations- und Informationsmedien angewandt und wirkt dadurch dennoch auf die Körper der jungen Menschen (Clark, 2018, S. 56 f.).

Strafe wirkt durch (die Angst vor) Strafleid und zielt auf die Verletzlichkeit des Kindes (Heinze, 2016, S. 178; Müller, 2001, S. 23), während sie diskursiv in der generationalen Ordnung legitimiert wird: Ihre Unausweichlichkeit wird aus der Unvernunft der nicht einsichtigen Kinder abgeleitet, gleichzeitig werden diese mit steigendem Alter und wachsender Vernünftigkeit für ihr Handeln verantwortlich und somit schuldig. Ziel der Strafe ist die moralische Besserung des Kindes, indem ein idealer Zukunftszustand konstruiert wird, der durch äußeres Einwirken innerlich herbeigeführt werden kann, sodass Strafe als im Interesse des Kindes begründet und legitimiert wird (Heinze, 2016, S. 177). Zu einer ähnlichen Einschätzung gelangt Zoë Clark. Sie beschreibt, ausgehend von Interviews mit betroffenen jungen Menschen und pädagogischen Fachkräften, wie Letztere ihr Handeln im Spannungsfeld zwischen Zwangsanwendung und Partizipationserfordernis als notwendig legitimieren. Dies geschieht, indem die jungen Menschen als „defizitär ‚Andere‘ klassifiziert [werden], die ‚noch‘ nicht zur Freiheit befähigt scheinen“ (Clark, 2018, S. 61). Für sie scheinen strikte Regelkataloge notwendig, deren Übertretung entsprechende, einheitlich festgeschriebene Regeln nach sich zieht, die von den regelüberschreitenden jungen Menschen zu verantworten sind und der Disziplinierung dienen (Clark, 2018, S. 60).

Alltäglich werden Strafen in der stationären Jugendhilfe insbesondere durch etablierte Regelkataloge zuzüglich der bei Übertretung folgenden ‚Konsequenzen‘, sodass die Verantwortlichkeit für diese nicht mehr bei den individuell strafenden Pädagog*innen, sondern bei den regelübertretenden jungen Menschen liegt (Clark, 2018, S. 60; s. auch Magiera & Wilder, 2020, S. 58 f.). Den pädagogisch Handelnden sind damit „formelle Sanktionsbefugnisse [...] zugewiesen, mit denen erwartungskonformes Verhalten bewirkt werden soll“ (Scherr, 2013, S. 167) und durch die zugleich die Gültigkeit der übertretenen Normen unterstrichen wird (Magiera & Wilder, 2020, S. 50).

Trotz der Diskussion um eine zunehmend punitive Orientierung in der Sozialen Arbeit existieren nur wenige empirische Arbeiten, die sich explizit mit der Anwendung von Strafe(n) auseinandersetzen. Im Gegenteil – die Relevanz von Strafe(n) in der Erziehung wurde in den letzten Jahrzehnten überwiegend dethematisiert durch eine Begriffsverschiebung hin zu ‚Disziplin(ierung)‘ und

„Konsequenz“ (Magiera & Wilder, 2020; Richter, 2018, S. 162 ff.). Strafen waren entsprechend, außer in Zwangskontexten, auch selten Fokus empirischer Untersuchungen (Huber, 2022, S. 177).

Dass Strafen trotz ihrer potenziell schädigenden Wirkung und diskursiven Dethematisierung in pädagogischen Institutionen dennoch angewandt und dort auch als „Erziehung“ legitimiert werden, zeigen zwei jüngere Studien im Kontext Schule (Richter, 2019) sowie Heimerziehung (Huber & Kirchschrager, 2019):

Die von Sophia Richter als ethnografische Collage angelegte Studie zu pädagogischen Strafen in der Schule verdeutlicht die Paradoxie eines Lehrer*innenhandelns als pädagogisches Handeln und als „reaktives Disziplinieren“ (Richter, 2019, S. 202). Lehrkräfte bearbeiten dieses Paradox in Interviews einerseits mit Verweis auf die pädagogische Beziehung, die dabei sowohl zur Vermeidung als auch zur Legitimierung reaktiver Disziplinierung genutzt wird, sei es als Ersatz für, Fundament von oder Mittel zur Disziplinierung (Richter, 2019, S. 258). Andererseits dienen „Institutionalisierungen von Disziplinierung“ (Richter, 2019, S. 259), etwa durch ein Bonusleitersystem oder die Etablierung eines Trainingsraums in der Schule, der „Psychologisierung“ reaktiver Disziplinierung und der Entpersonalisierung durch strukturierte Vorgaben im Umgang mit Regelverstößen (ebd.).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Sven Huber und Stephan Kirchschrager (2019), die anhand von Dokumentenanalysen und problemzentrierten Interviews mit sechs Fachkräften verschiedener Wohngruppen der stationären Heimerziehung in der deutschsprachigen Schweiz herausarbeiten, „anhand welcher Überlegungen Sozialpädagog*innen den Jugendlichen Grenzen setzen und welche Rolle Strafe dabei spielt“ (Huber & Kirchschrager, 2019, S. 8). Auch hier sind die angewandten Sanktionen, etwa Auszeiten, Rückstufungen im Stufensystem und damit einhergehender Entzug von Privilegien, eingebettet in etablierte Formen von Regelkatalogen, individuelle Vereinbarungen mit Jugendlichen, Listen, Fallführungssoftware, Stufenpläne und eine reglementierende Tagesstruktur (Huber & Kirchschrager, 2019, S. 115). Aus Perspektive der Mitarbeitenden seien diese Sanktionen aufgrund der prekären biografischen Erfahrungen der Jugendlichen notwendig, die Grenzen suchen und brauchen und zugleich eine Vermittlung und Einübung der „für einen gelingenden Alltag wesentlichen gesellschaftlichen Werte und Normen und die mit ihnen korrespondierenden Verhaltensweisen“ benötigen (Huber & Kirchschrager, 2019, S. 116).

Beide Studien zeigen, dass Pädagog*innen Strafen als Teil des Pädagogischen verstehen, wenn sie in die Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen eingebettet sind und das Wohl der Jugendlichen bei der Regeldurchsetzung berücksichtigen. Gleichzeitig wird, insbesondere anhand der in den Studien thematisierten Stufensysteme, die Gewalthaftigkeit dieser Strafen diskutiert:

Stufensysteme, bei denen sich die Kinder und Jugendlichen durch Wohlverhalten „Privilegien“ erarbeiten müssen, werden in der Praxis als dem Wohle der Jugendlichen dienlich ausgewiesen. Sie ermöglichen Selbstwirksamkeitserfahrungen

sowie Verbindlichkeit und Transparenz durch das zugrundeliegende Regelsystem (Lutz & Clark, 2022, S. 406). In der wissenschaftlichen Literatur erfolgt jedoch eine kritische Auseinandersetzung. Die Systeme werden als „Re-Interpretation von Erziehung im Kontext des aktivierenden Sozialstaats“ (Lutz & Clark, 2022, S. 403) ausgewiesen, durch die repressive Maßnahmen legitimiert werden. Problematisiert wird vor allem die Reduzierung der jungen Menschen auf zu dressierende „Objekte[] der Erziehung“ (Kunstreich & Lutz, 2018, S. 281, Hervorh. im Orig.), bei denen lediglich eine vordergründige Anpassung bewirkt wird, während die Vereinbarkeit der Maßnahme mit der UN-Kinderrechtskonvention infrage gestellt wird (ebd., S. 290). Verstärkersysteme können daher als einer demokratischen Erziehung widersprechend betrachtet werden: Die jungen Menschen müssen die Regeln als gegeben akzeptieren, ohne sie aushandeln zu können (Gaßmöller, 2019, S. 292 f.). Zugleich werden sie als Instrument der Beschämung diskutiert. Die Bewertungen, die mit der Sanktionierung einhergehen, erzeugen das „Gefühl permanenten *Ungenügens*“ (Magyar-Haas, 2019, S. 210, Hervorh. im Orig.) und verweisen auf den Objektstatus der Jugendlichen, was als beschämend empfunden werden kann (ebd., ähnlich für ein schulisches Programm Herz & Heuer, 2014). Besonders deutlich wird der Zusammenhang von Erziehung, Strafen und Gewalt in den Ausführungen von Tilman Lutz und Zoë Clark:

In den Stufenmodellen wird Erziehung dagegen re-interpretiert und eine subjekt-orientierte, reflexive Verständigung und Auseinandersetzung mit den Adressat:innen in ihren situativen und sozialen Verhältnissen ersetzt durch Verhaltenskontrolle und trainingsartige Zurichtung. In dieser erscheinen dann eben auch Strafen, Zwang und Beschämung legitim, indem sie als Erziehung bzw. Bildung umgedeutet werden. (Lutz & Clark, 2022, S. 410)

Strafen und ihre Ausformung in Stufenmodellen werden einerseits als ‚Erziehung‘ und andererseits als (potenziell) gewaltvoll und nicht-pädagogisch¹⁷ ausgewiesen: Neben der allgemeinen Diskussion um Stufenmodelle wird Strafe *als* Gewalt insbesondere in der Aufarbeitung der jüngeren Geschichte der Heimerziehung thematisiert. Dies betrifft sowohl die Heimerziehung der 1950er- bis 1980er-Jahre und die Aufdeckung systematischer Bestrafung sowie die Anwendung physischer, psychischer und sexualisierter Gewalt (Andresen & Heitmeyer, 2012b) als auch die Skandale im Kontext der geschlossenen Unterbringung in der Haasenburg und auf dem Friesenhof, die 2013 bzw. 2015 aufgrund von

17 Sophia Richter (2018) rekonstruiert in ihrer Analyse des Bedeutungswandels der Strafe in pädagogischen Lexika eine Entpädagogisierung der Strafe seit den 1970er Jahren (Richter 2018, S. 117), sie wird vielmehr dem Nichtpädagogischen oder Vorpädagogischen zugerechnet (ebd., S. 126).

Kindeswohlgefährdung geschlossen wurden¹⁸ (s. vertiefend Kapitel 3.4.1 und 3.4.2).

3.4 Forschungsarbeiten zu Gewalt, Strafe und Zwang in der Erziehung

Zwang und Strafe werden als Erziehung(smittel) und zugleich als (potenziell) gewaltvoll diskutiert. Die Bestimmung kann sowohl durch den zu erreichenden Zweck und die Umsetzungsweise, wie in Kapitel 3.3.1 verdeutlicht, als auch durch das Erleben der Betroffenen als Gewalt erfolgen. Letztere Betrachtungsweise steht im Zentrum der folgenden Ausführungen, da für diese Arbeit die Perspektive derjenigen, die Machtmissbrauch, Zwang und Strafen als Gewalt erleben relevant ist. Dafür wird zunächst ein Blick auf die gegenwärtige Thematisierung von Gewalt und Machtmissbrauch in der jüngeren Heimerziehungsgeschichte geworfen und nach den gewaltermöglichenden Strukturen gefragt, um anschließend Forschungsarbeiten zu betrachten, die sich mit aktuellen Fällen von Gewalt in professioneller Erziehung beschäftigen. Da zu diesem spezifischen Themenfeld bisher nur sehr wenige Arbeiten vorliegen, orientiert sich dieses Kapitel einerseits an Befragungen aus dem internationalen Forschungskontext zur Anwendung von Gewalt in der Heimerziehung und andererseits an Arbeiten aus dem Kontext der Adressat*innenforschung. Es wird sich zeigen, dass die Perspektivierung von Gewalt, die junge Menschen in der stationären Jugendhilfe *durch Pädagog*innen* erleben, jenseits der Aufarbeitung der jüngeren Heimerziehungsgeschichte bisher weitgehend ausgeblendet wird oder nur unsystematisch erfolgt.

Bevor diejenigen Forschungsarbeiten skizziert werden, die sich dem Themenkomplex von Gewalt, Strafe und Zwang im Kontext stationärer Hilfen zur Erziehung zuwenden, sei zunächst festgestellt, dass Gewalt, die aktuell in Institutionen und durch Pädagog*innen verübt wird, die mit der Fürsorge für Kinder und Jugendliche betraut sind, in erziehungswissenschaftlichen Diskussionen weitgehend ausgeblendet wird. So ist parallel zur Aufarbeitung sexualisierter Gewalt in der Heimerziehung seit dem Jahr 2010 zu beobachten, dass spätestens mit Einführung des § 1631 BGB im Jahre 2000 gerade die gesellschaftliche Ächtung gewaltförmiger Erziehungsmittel zu einer Tabuisierung dieses Phänomens beiträgt und eine differenziertere Auseinandersetzung erschwert, obwohl Gewalt in der Erziehung nach wie vor Anwendung findet (Heinze, 2016, S. 163). Ähnliche Tendenzen beschreiben Kim Magiera und Nicolaus Wilder (2020) sowie Sophia

18 Ein Urteil des Verwaltungsgerichtes Cottbus entschied im November 2023 die Unrechtmäßigkeit der Schließung der Haasenburg. Das Urteil ist u. a. damit begründet worden, dass nicht feststellbar gewesen sei, dass das Wohl der Kinder und Jugendlichen tatsächlich gefährdet gewesen war. Verfahren gegen einzelne Erzieher*innen wurden eingestellt (rbb24, 2023).

Richter (2022) für den Begriff der Strafe, der seit den 1960er Jahren zunehmend aus der erziehungswissenschaftlichen Debatte verschwindet und unter Synonymen wie z. B. Ordnungsmaßnahmen, Konsequenz oder Disziplin verhüllt wird.

Ein Blick in jüngere einschlägige Handbücher der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit zeigt, dass Kapitel zu Gewalt meist die Gewalt zwischen Jugendlichen in den Mittelpunkt stellen (z. B. Möller, 2018a, Handbuch Soziale Arbeit). Nur am Rande wird darauf verwiesen, dass der „Opferstatus im Kontext gesellschaftlicher Gewalt, die von Erwachsenen – etwa Eltern oder beruflich Erziehenden – ausgeht“, selten thematisiert wird (Möller, 2018b, S. 922, Kompendium Kinder- und Jugendhilfe). Im Handbuch Kindheits- und Jugendforschung stellen Ludwig Bilz, Karl Lenz und Wolfgang Melzer (2021) im Kapitel „Gewalt in Familie und Schule“ zwar fest, dass Kinder in der Familie Gewalt ausgesetzt sind, im Kontext Schule wird dann jedoch ausschließlich die Gewalt zwischen den Schüler*innen betrachtet. Umgekehrt wird auch in „Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch“ (Gudehus & Christ, 2013) im Kapitel „Erziehung“ zwar beschrieben, wie Erziehung aggressives Verhalten befördern kann, auf die Gewalt innerhalb der Erziehung selbst wird jedoch nur in einem historischen Verweis eingegangen (Dollase, 2013). Auch Annedore Prengel (2012, S. 178 f.) konstatiert für das Handlungsfeld Schule, dass das Lehrkräftehandeln in Studien über Gewalt in der Schule nicht betrachtet wird, sondern der Schwerpunkt auf der Gewalt zwischen Schüler*innen liegt. Eine Ausnahme bietet das Handbuch „Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch“, herausgegeben von Sabine Andresen (2013), in dem das Kapitel „Erziehung, Macht und Gewalt“ die „Verletzlichkeit des Kindes durch Erziehung“ (Andresen, 2013, S. 293) betont und explizit Einrichtungen professioneller Erziehung als Orte der Gewalt ausweist.

3.4.1 Machtmissbrauch und (sexuelle) Gewalt in der jüngeren Heimerziehungsgeschichte

Machtmissbrauch und Gewalt in der Heimerziehung werden vor allem seit dem Publikwerden der gewaltvollen jüngeren Heimerziehungsgeschichte zwischen den 1950er und 1980er Jahren diskutiert. Das Jahr 2010 markiert in dieser Hinsicht eine Zäsur im Umgang mit sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten:¹⁹ Betroffene Schüler machten die erlittene Gewalt zunächst im Canisius-Kolleg, im Benediktinerkloster Ettal und in der Odenwaldschule öffentlich. Die

19 2010 war jedoch nicht das erste Jahr, in dem die Gewalt diskutiert wurde, die Kinder und Jugendliche in Institutionen professioneller Erziehung erfahren haben. Die Thematisierung und Skandalisierung erfolgte seit der Weimarer Republik in drei Wellen, 1. im Zuge der Heimrevolten 1928-1932, 2. im Zuge der Heimkampagnen Anfang der 1970er Jahre und 3. mit der Veröffentlichung von Peter Wensierskis Buch „Schläge im Namen des Herrn“ im Jahr 2006 sowie der Einrichtung des Runden Tisches 2010 (Hafeneger, 2017, S. 12).

Politik reagierte mit der Einrichtung eines Runden Tisches (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe, 2010), der vor allem auf die Prävention und den Schutz der heutigen Generation in pädagogischen Settings zielte, sich jedoch weniger mit einer tatsächlichen Aufarbeitung und gleichberechtigten Mitarbeit der von der Gewalt betroffenen Menschen befasste (Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs, 2023, S. VIIIff.; s. auch Kappeler, 2011, 2014). 2015 wurde schließlich eine unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs eingerichtet, um „Ausmaß, Art, Ursachen und Folgen von sexuellem Missbrauch in Institutionen und im familiären Kontext in der Bundesrepublik Deutschland und der DDR von 1949 bis heute [zu] untersuchen“ (Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs, 2023, S. X). Hierbei ging es auch um die Frage nach den Bedingungen, die zur Tabuisierung der früher bereits bekannten Gewalt und ihrem Verschweigen beitrugen. Die Aufarbeitung umfasst somit ebenso eine wissenschaftlich-analytische Perspektive wie eine normative Positionierung (Andresen, 2018, S. 7). Dabei resultierte die wissenschaftliche Auseinandersetzung anfangs weniger aus einem erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresse als aus den Berichten Betroffener, der medialen Berichterstattung und politischem Handlungsdruck (Andresen, Pohling, Schaumann, 2021, S. 100). Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit den Erfahrungen der Betroffenen sowie den institutionellen, die Gewalt und das Schweigen darüber ermöglichenden Strukturen steht die Frage nach den Möglichkeiten für Betroffene, über die erlittene Gewalt zu sprechen, die Anerkennung des erfahrenen Leids, eine Aufarbeitung und ein Verstehen sowie die Implikationen für eine gegenwärtige gewaltfreie Gestaltung von Erziehung (Andresen, 2018, S. 8). Die Auseinandersetzung mit der institutionell ermöglichten Gewalt ist daher mehr als Vergangenheitsbewältigung, sie ist auch für die Gegenwart bedeutsam: „Aber wer die Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen in der Gegenwart gewährleisten will, kann die Rechte inzwischen erwachsener Betroffener nicht ausblenden“ (Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs, 2023, S. XIII). In diesem Zusammenhang geht es auch um eine Verantwortungsübernahme der gewaltausübenden Institutionen sowie eine gesamtgesellschaftliche Enttabuisierung und Entstigmatisierung von (sexualisierter) Gewalt (Dill & Keupp, 2023, S. 18). Auf Grundlage der wissenschaftlichen Diskussion wurden verschiedene Schutzkonzepte für die Prävention von Gewalt und Machtmissbrauch in der gegenwärtigen Heimerziehung formuliert (z. B. Willems & Ferring, 2014; Wolff, 2014).

Für diese Arbeit relevant ist vor allem die Rekonstruktion der Ermöglichungsstrukturen für Machtmissbrauch und Gewalt, wie teilweise bereits in Kapitel 3.2 diskutiert. Benno Hafener beschreibt für die Heimerziehung seit der Weimarer Republik bis in die 1970er Jahre „Gewalt als Erziehungsmittel“ (Hafener, 2017, S. 11), die geprägt war von einem Bild von Kindern und Jugendlichen, die in ihrer Erziehung der ‚Züchtigung‘ bedurften und in der etwa Gehorsam, Fleiß, Ordnung,

Sauberkeit und Arbeit zentrale Erziehungsziele waren. Der Blick auf das Subjekt, das der Gewalt und ihren Folgen ausgeliefert ist, wurde dabei weitgehend ausgeblendet (ebd., S. 11). Gewalt ereignete sich innerhalb eines „Disziplinarsystem[s], das sich durch eine offen autoritäre Struktur und den Missbrauch des Machtgefälles auszeichnete“ (ebd., S. 12), und zwar sowohl in Formen physischer und sexualisierter Gewalt als auch seelischer und Peergewalt (Kollektivstrafen), religiöser Gewalt, Zwang zur Arbeit und politischer Gewalt (ebd., S. 13 f.). Auch Helga Dill und Heiner Keupp beschreiben die Heimerziehung der 1950er bis 1970er Jahre:

Das pädagogische Konzept bestand vor allem aus hartem Drill, eingebettet in einen strikt geregelten Tagesablauf, in dem für individuelle Bedürfnisse kein Platz war. Die Regeln durften nicht infrage gestellt werden. Das Repertoire der Strafen liest sich wie ein Folterhandbuch: Schläge, Prügel mit Gegenständen wie Stöcken, Ruten oder Schlagringen, Spießrutenlaufen. Öffentlich inszenierte Prügelstrafen vor den Augen der anderen Kinder kamen ebenso vor wie Prügelattacken aus heiterem Himmel. In den meisten Heimen wurden Kinder zur Strafe eingesperrt, in kleine dunkle Kammern, auf dem Dachboden, im Keller. Auch das Essen wurde oft zur Strafe. (Dill & Keupp, 2023, S. 12)

Neben gewaltvoller Bestrafung waren die Kinder und Jugendlichen in diesen streng hierarchischen Beziehungen sexueller Gewalt ausgesetzt, die jedoch auch in reformpädagogischen Einrichtungen wie der Odenwaldschule ausgeübt wurde. Insgesamt zeigt sich, dass einerseits rigide, autoritär strukturierte Heime, andererseits auch unterstrukturierte Einrichtungen Gewalt begünstigen. Als besonders anfällig für Machtmissbrauch und Gewalt werden reformpädagogische und familiennahe Ansätze mit einer Vermischung von pädagogischer und freundschaftlicher Beziehung beschrieben, in denen eine Abschottung nach außen ebenso wie eine totale Institutionalisierung erfolgt. Überbelegung und schlechte Ressourcenausstattung können zur Überforderung der Pädagog*innen und daher Gewaltanwendung führen. Entscheidend war in den aufgearbeiteten Fällen vor allem das strukturelle Versagen interner und externer Kontrollsysteme, wodurch die Gewalt nicht öffentlich gemacht und problematisiert werden konnte (Imširović, Loch, Lippitz, 2019; Kessl, Hartmann, Lütke-Harmann, Reh, 2012; Ley & Ziegler, 2012; Mayrhofer, 2019; J. Oelkers, 2012). Wilhelm Heitmeyer spricht in diesem Kontext von der „Entstehung eines institutionellen Schweigepanzers“ (Heitmeyer, 2012, S. 29). Dieser konnte entstehen, weil Betroffene nicht über die erfahrene sexuelle Gewalt sprechen konnten, Täter Normalisierungs- und Neutralisierungstechniken einsetzten und ihre hierarchisch überlegene Position ausnutzten. Bystander, etwa Lehrer*innen, Priester, Trainer*innen oder Eltern, unterminierten zudem die Glaubwürdigkeit der Betroffenen und trugen so zur Normalisierung sexueller Gewalt bei (ebd., S. 29 f.). Hinzu kamen institutionelle Schutzmechanismen wie die Versetzung und Wiedereinsetzung der Täter, die Schuldzuweisung an Kinder

und Jugendliche, ein machtvollcs Schutzumfeld, wie es sich etwa um Gerold Becker an der Odenwaldschule etablierte, die Infragestellung der Glaubwürdigkeit der Opfer sowie ein organisierter ‚Gedächtnisverlust‘ durch die Vernichtung von Akten (ebd., S. 31). Deutlich wird auch, wie Loyalitäten der Kinder und Jugendlichen gegenüber Tätern und Institutionen dazu beitrugen, dass Missbrauch und Unrecht nicht erkannt oder verschwiegen wurden (Ley & Ziegler, 2012, S. 269 f.).

Die Folgen für diejenigen, die Gewalt durch Pädagog*innen erfahren haben, zeigen sich nicht nur in der traumatisierenden Wirkung des Erlebten selbst (Neuner, 2012), sondern vor allem im zerstörten und missbrauchten Vertrauen sowohl in die Täter und nahestehende Personen als auch in die sich selbst schützenden Institutionen (Andresen et al., 2021, S. 112; s. auch Bütow, 2012). Die langfristigen biografischen Folgen der Heimerziehung in den 1950er und 1960er Jahren werden in Carola Kuhlmanns (2008) Studie „So erzieht man keinen Menschen“ sichtbar. Auch in den Berichten von Betroffenen gegenüber der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs wird nicht nur die Leistung des Überlebens in den gewaltvollen Institutionen offenbar, sondern auch die der nachträglichen Bewältigung im Erwachsenenalter (Andresen & Heitmeyer, 2012b; Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs, 2019a, 2019b).

3.4.2 Forschungsarbeiten zu Gewalt in gegenwärtiger professioneller Erziehung

Die mediale und erziehungswissenschaftliche Aufmerksamkeit gegenüber Gewalt in der jüngeren Heimerziehungsgeschichte hat wesentlich dazu beigetragen, pädagogische Institutionen überhaupt als potenzielle „Orte von Verletzungen“ (Janssen, 2018, S. 37) wahrzunehmen. Sie hat den Blick darauf gelenkt, welche Strukturen in der gegenwärtigen professionellen Erziehung Gewalt begünstigen oder verhindern. Dennoch existieren bislang nur sehr wenige Studien, die „konkrete Fälle *aktueller* Gewaltkonstellationen in den Feldern stationärer Hilfen“ (Kessl & Lorenz, 2016, S. 12, Hervorh. im Orig.) betrachten und damit auch gegenwärtige gesellschaftliche und professionelle Bedingungen der Ermöglichung von Gewalt berücksichtigen. Relevant sind hier zunächst die wenigen Studien, die sich auf Gewalt, Beschämung und Missachtung durch Lehrkräfte beziehen (Krumm, 1999; Krumm & Weiß, 2002; Piezunka & Vollmer, 2023; Prengel, 2013). Zwei breiter angelegte Studien liefern einen repräsentativen Überblick über sexuelle Gewalterfahrungen von Kindern und Jugendlichen in Schulen, Internaten und der Heimerziehung: die deutschlandweite Befragung „Sprich mit“ (Rau, Pohling, Andresen, Fegert, Allroggen, 2019) sowie eine Studie des Deutschen Jugendinstituts (2011). In der „Sprich mit“-Studie, die sich auf Internate und Heime konzentrierte und 322 Jugendliche befragte, berichteten 57 % der Teilnehmenden

von sexuellen Gewalterfahrungen, davon 30 % erstmals während ihres aktuellen Aufenthalts in der Einrichtung. 11 % gaben an, dass die sexuelle Gewalt durch Betreuer*innen erfolgte (Rau et al., 2019, S. 30 ff.). Auch die Studie des Deutschen Jugendinstituts (2011) zeigt ein ähnliches Bild: In den 100 befragten Schulen, 100 Internaten und 300 Heimen berichteten 4 % der Schulen und 3 % der Internate von Verdachtsfällen sexualisierter Gewalt durch in der Einrichtung tätige Erwachsene; in den Heimen lag der Anteil bei 10 % (DJI 2011, S. 67). Das Heim stellt damit auch heute einen vergleichsweise unsicheren Lebensort für Kinder und Jugendliche dar.

Gewalt wird auch heute weiterhin in Form drastischer Bestrafungen angewendet und ist teils über spezifische Konzepte institutionell verankert. Dies zeigen Skandale um Einrichtungen wie den Friesenhof, die Haasenburg oder die Liacon, die infolge öffentlich gewordener Gewaltvorfälle schließen mussten oder sich selbst anzeigten. Am Beispiel der Liacon zeigt sich, dass Gewalt insbesondere durch von den Landesjugendämtern legitimierte, verhaltensmodifikatorische Gruppenkonzepte ermöglicht wurde, deren Ziel die Verhaltensanpassung der Jugendlichen war. Der vermeintliche ‚Erfolg‘ dieser Konzepte – verstanden als Anpassung – verdeckte dabei die zugrundeliegende Gewalt (Kessler, Lorenz, Wittfeld, 2017, S. 24 f.). Gewaltermöglichend wirkt dabei die Orientierung an einem „idealen Verhaltensmodell“ (ebd., S. 26), das durch feste Verhaltenserwartungen sowie über Belohnungs- und Bestrafungssysteme – insbesondere in Form institutionalisierter Stufenmodelle – umgesetzt und legitimiert wurde (ebd.). Die Studie von Friederike Lorenz (2020) zum „Vollzug des Schweigens“ innerhalb der Liacon zeigt, wie die institutionalisierte Anwendung von Gewalt in der Wohngruppe, gestützt auf konkrete therapeutische Konzepte und ein therapeutisch-pädagogisches Vokabular, dazu führte, dass Gewalt systematisch eingesetzt, verschleiert und als legitimes Mittel praktiziert wurde (Lorenz, 2020, S. 244 ff.).

Im internationalen Kontext widmen sich einige Studien der Frage nach einer sicheren Umgebung in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie dem Themenkomplex des ‚child maltreatment‘ aus Perspektive der jungen Menschen. Sie zeigen, dass Gewalt in physischen und psychischen Formen weiterhin Anwendung findet. Insbesondere die Forschungsarbeiten zur Perspektive von Kindern und Jugendlichen auf ihr Gefühl von Sicherheit in Heimen (z. B. Moore, McArthur, Death, Tilbury, Roche, 2017) fokussieren neben der Peer-to-Peer-Gewalt teilweise auch von Betreuungspersonen ausgehende Gewalt – sowohl sexuelle (z. B. Death, Moore, McArthur, Roche, Tilbury, 2021) als auch andere Formen von Gewalt und unangemessenen Verhaltens (z. B. Freundlich, Avery, Padgett, 2007). Insgesamt ist auch in der internationalen Forschung die Aufarbeitung der gewaltvollen Geschichte der Heimerziehung von besonderer Bedeutung (z. B. Hawkins & Briggs, 1997 für Australien; Stein, 2006 für UK).

Nur vereinzelt weisen aktuelle Studien darauf hin, dass mit dem Bekanntwerden der vielen Fälle systematischer Gewaltanwendung in der jüngeren Geschichte die Gewalt in der stationären Erziehungshilfe keineswegs endete.

Shalhevet Attar-Schwartz (2011) zeigt anhand einer Befragung von 1.324 Jugendlichen aus 32 stationären Einrichtungen in Israel, dass 25 % der Befragten im letzten Monat vor der Befragung „physical maltreatment“ durch das Personal erfahren: 19 % wurden gepackt oder geschubst, 16 % gekniffen, 12 % geohrfeigt und 11 % getreten oder geschlagen.²⁰ Etwa ein Drittel berichtet von „verbal maltreatment“ in Form von Demütigungen, Beleidigungen und Verspottungen (30 %) oder Beschimpfungen (15 %) durch das Personal (Attar-Schwartz, 2011, S. 655). Insbesondere dort, wo Jugendliche in therapeutischen Einrichtungen leben und höhere „adjustment difficulties“ wie „emotional symptoms“ und „hyperactivity“ attestiert bekommen, kommt es häufiger zu körperlicher Misshandlung (Attar-Schwartz, 2011, S. 656).

Die Befragung von Katarina Hernandez, Maria Barbosa-Ducharne und Joana Soares (2023) unter 423 Kindern und Jugendlichen sowie 266 Betreuenden und 60 Leitungspersonen in 60 stationären Jugendhilfeeinrichtungen in Portugal zeigt, dass im Umgang mit Regelverstößen am häufigsten Disziplinierungsstrategien wie Bestrafung, Machtdurchsetzung und Zuneigungsentzug, etwa Entzug von Privilegien oder temporäre Isolation, eingesetzt werden. Am zweithäufigsten werden Maßnahmen genannt, die die Rechte der Kinder und Jugendlichen verletzen, etwa der Entzug von Nahrung, eine übermäßige Überlastung mit Aufgaben, körperliche Bestrafung, Entzug des Kontakts zur Familie und persönlicher Gegenstände sowie Herabsetzungen, Demütigungen und Beschämungen (Hernandez et al., 2023, S. 5 f., 9). Reflektierende Dialoge, Aktivitäten zur Förderung des Verständnisses des Kindes für sozial angemessenes Verhalten und Anreize für positive Praktiken der Schadensbehebung wurden hingegen am seltensten beschrieben (ebd., S. 10).

Aus beiden Studien lässt sich schließen, dass vor allem diejenigen Personen von Gewalt durch Professionelle betroffen zu sein scheinen, denen emotionale und soziale ‚Defizite‘ zugeschrieben werden und die sich nicht an in den Institutionen geltende Regeln halten. Das beschriebene „maltreatment“ lässt sich als punitives Verhalten deuten, mit dem auf das Verhalten der Jugendlichen reagiert wird. Es sind also gerade jene Jugendlichen, die in Kapitel 2.1.1 als Zielgruppe Intensivpädagogischer Maßnahmen beschrieben werden, besonders häufig von Bestrafungen betroffen, sodass sich dieser Befund in den Diskurs um die Punitivierung Sozialer Arbeit einfügt.

20 Die Autorin merkt explizit an, dass die Anwendung körperlicher Gewalt in der Erziehung gesetzlich verboten ist.

3.4.3 Nutzer*innen- und Adressat*innenforschung: Schädigung durch Jugendhilfe und ambivalente Bewertungen erlebten Zwanges

Für den deutschsprachigen Raum liegen keine aktuellen Studien vor, die explizit Gewalterfahrungen innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe aus Sicht der Betroffenen untersuchen. Stattdessen werden im Folgenden Bezüge zur Nutzer*innen- und Adressat*innenforschung hergestellt: Zum einen rückt die dort eingenommene Perspektive auf Schädigungen durch Jugendhilfe in den Blick, zum anderen das Erleben von Zwang aus Sicht der Adressat*innen freiheitsentziehender Maßnahmen. Zur Einordnung soll das Feld der Nutzer*innen- und Adressat*innenforschung mit ihren jeweiligen Forschungsperspektiven knapp skizziert werden, um anschließend auf die für diese Arbeit relevanten Studien einzugehen.

Seit den 2000er Jahren hat sich die Perspektive auf Adressat*innen und Nutzer*innen sozialer Hilfen im Zuge der stärkeren theoretischen Fokussierung auf die Sichtweisen der ‚Betroffenen‘ in der Sozialen Arbeit etabliert, etwa der von Klaus Grunwald und Hans Thiersch (2004) formulierten Lebensweltorientierung (als eine Bezugstheorie der Adressat*innenforschung) sowie der von Andreas Schaarschuch (1998) vorgeschlagenen neueren Theorie sozialer Dienstleistungen (als Bezugstheorie der Nutzer*innenforschung). Beide Theorien fordern, Hilfen stärker an der Perspektive derjenigen auszurichten, die sie in Anspruch nehmen (müssen). Dabei sollen diese nicht als Objekte der Erziehung betrachtet werden; vielmehr rücken ihr Alltag in seiner zeitlichen, räumlichen und sozialen Spezifität (Grunwald, Köngeter, Zeller, 2018, S. 1286) sowie sie selbst als sich ihre Umwelt aktiv aneignende Subjekte (Oelerich & Schaarschuch, 2013, S. 86) in den Mittelpunkt. Es sind somit die Nutzer*innen selbst, die in Planung, Durchführung und Bewertung sozialer Hilfen zu Wort kommen müssen, da sie „ihr Leben, ihr Verhalten, ihre Gesundheit, ihre Bildung unhintergebar aktiv produzieren, d.h. aneignen (müssen)“ (Schaarschuch & Oelerich, 2005, S. 11). Soziale Arbeit muss sich folglich daran messen lassen, wie sie von ihren Adressat*innen erlebt wird und welchen „Gebrauchswert“ (Oelerich & Schaarschuch, 2006, S. 187) diese ihr zuschreiben.

Während die Adressat*innenforschung von einem relationalen Adressat*innenbegriff ausgeht und die Erfahrungen der Adressat*innen in und mit der Hilfe betrachtet, steht bei der Nutzer*innenforschung die Perspektive der Nutzer*innen als sich selbst durch die Aneignung der Hilfe produzierende Subjekte im Vordergrund. Trotz ihrer Überschneidungen differieren die beiden Forschungsfelder hinsichtlich ihrer Subjektverständnisse: Im Fokus der Adressat*innenforschung steht der Eigensinn der Adressat*innen, des „sich bildenden (oder sich in Sozialer Arbeit verändernden) Individuums“ (Bitzan & Bolay, 2013, S. 36). Adressat*innen gelten hierbei nicht als feststehende Entität, die in Differenz zu den sozialen Hilfen steht, sondern sie werden im Sinne eines relationalen Begriffs erst in der Interaktion zwischen Adressat*in und Sozialer Arbeit konstruiert und *durch* die Soziale

Arbeit und die Feststellung eines Hilfebedarfs hervorgebracht (Bitzan, 2016, S. 99; Bitzan & Bolay, 2013, S. 39). Mit dem Begriff des Eigensinns entsteht der Eindruck eines schwachen Subjekts, das die Problemdeutungen und Hilfezuschreibungen des Hilfesystems in seine biografischen (Selbst-)Deutungen und Erfahrungen aufnehmen und Widersprüche zwischen verschiedenen Deutungen bewältigen muss. Dagegen ist in dem Bild des sich selbst die Hilfe aneignenden Subjekts der Nutzer*innenforschung ein stärkerer Subjektbegriff angelegt, wenn Gertrud Oelerich und Andreas Schaarschuch Nutzer*innen als „aktive Subjekte“ (Schaarschuch & Oelerich, 2005, S. 16) beschreiben. Die Nutzer*innen werden selbst als Produzenten konzipiert, während die Professionellen, die die Angebote bereitstellen und die Nutzer*innen begleiten, lediglich „ko-produktive Hilfestellungen und Anregungen“ (Schaarschuch & Oelerich, 2005, S. 11) geben. Professionelles Handeln kann somit Aneignungsprozesse anregen oder auch behindern, jedoch nicht vollziehen. Entsprechend muss Soziale Arbeit für die autonom handelnden Subjekte einen „Gebrauchswert“ haben und „dem Selbstproduktionsprozess der NutzerInnen dienlich“ sein (Oelerich & Schaarschuch, 2006, S. 187).

3.4.4 Nutzer*innenforschung: Schädigung durch Jugendhilfe

Aus Perspektive der Nutzer*innenforschung geraten nicht nur nutzenfördernde, sondern ebenso „nutzenlimitierende bzw. nutzenverhindernde und den Nutzern schadende Bedingungen“ (Oelerich & Schaarschuch, 2013, S. 89) in den Blick, um die Aneignungsweisen der Nutzer*innen zu analysieren. Das in Kapitel 3.1 dargestellte Doppelmandat von Hilfe und Kontrolle verdeutlicht dabei, dass Soziale Arbeit stets auch normierende und regulierende Elemente enthält, die ihren Gebrauchswert einschränken können (Oelerich & Schaarschuch, 2013, S. 89). Somit interessiert sich die Nutzer*innenforschung empirisch auch dafür, welche Bedingungen aus Perspektive der Nutzer*innen den Nutzen limitieren oder verhindern, sowie für die Frage, wie die Nutzer*innen sich mit diesen Regulierungen und Normierungen auseinandersetzen und den Gebrauchswert verfügbar machen (Herzog et al., 2018, S. 85; Oelerich & Schaarschuch, 2013, S. 91). Die damit verbundene Schädigungsperspektive ist anschlussfähig an die Überlegungen zum Verhältnis von Erziehung und Gewalt, wie es in dieser Arbeit entworfen wurde.

Zentrale Erkenntnis der wenigen Studien zum Nicht-Nutzen bis hin zur Schädigung durch soziale Hilfen ist, dass insbesondere dort Nutzungshindernisse entstehen, wo machtbasierte Hierarchien zwischen Professionellen und Nutzer*innen bestehen. Diese Hierarchien entwerten die subjektiven Relevanzen und Positionierungen der Adressat*innen, ignorieren individuelle Besonderheiten und führen dazu, dass die Inanspruchnahme sozialer Dienstleistungen als Angriff auf die eigene Integrität erlebt wird (Herzog, Kunhenn, May, Oelerich, Schaarschuch, Streck, 2018, S. 99). Damit zeigt sich, dass Fremdbestimmung und Zwang sowie

die damit verbundenen Verletzungen die Inanspruchnahme sozialer Hilfen erheblich beeinträchtigen. Katharina Gundrum und Gertrud Oelerich (2021) zufolge kann eine fehlende Beteiligung nicht nur zu einer eingeschränkten Aneignung der Angebote, sondern darüber hinaus zu Schädigungen führen, die sich auf die weitere alltägliche Lebensführung der (Nicht-)Nutzer*innen beziehen, verbunden mit langfristigen negativen Folgen. Aus dieser Perspektive wird die Beteiligung der Nutzer*innen zur Voraussetzung für den Gebrauchswert der Dienstleistung sowie das Fehlen von Beteiligungsmöglichkeiten als Schädigung konzipiert und mit der Widerständigkeit der Nutzer*innen, dem Objektstatus zu entkommen, begründet (Gundrum & Oelerich, 2021, S. 161, 176). Die Anwendung von Zwang wird in diesen Arbeiten als nutzenbehindernd bis schädigend bewertet.

3.4.5 Adressat*innenforschung: Zwang und Subjektivierung

Im Kontext der Adressat*innenforschung sollen diejenigen Arbeiten beschrieben werden, die explizit Gewalterfahrungen thematisieren oder sich mit Zwangserfahrungen in freiheitsentziehenden Maßnahmen beschäftigen. Anschlussfähig an die vorliegende Arbeit ist auch die Perspektive auf Normalisierung und Subjektivierung durch Jugendhilfe in der Adressat*innenforschung. Entsprechende Arbeiten werden in diesem Kapitel skizziert.

Die Auseinandersetzung mit Arbeiten, die die Adressat*innenperspektive in stationären Jugendhilfemaßnahmen biografieanalytisch untersuchen, zeigt, dass Gewalterfahrungen der Interviewten nur vereinzelt thematisiert werden. Einige dieser Arbeiten widmen sich den erzählten Erfahrungen von Heimerziehung in den 1970er (Bigos, 2014) bzw. 1980er (Gehres, 1997) Jahren. Hier werden die Strafsetzungen der 1970er Jahre als „Machtmittel“ (Bigos, 2014, S. 159) eingeordnet, etwa wenn Pädagog*innen unverhältnismäßige Strafen aussprechen oder psychische und physische Gewalt ausüben (Bigos, 2014, S. 163). Walter Gehres problematisiert die erzählten Erfahrungen aus den 1980er Jahren im Kapitel „Kritische Ausführungen“ als Machtmissbrauch, der sich etwa darin äußert, dass die Erzieher*innen bewusst einen „wunden Punkt“ (Gehres, 1997, S. 132) der Jugendlichen treffen, auf Kinder einprügeln oder die Jugendlichen so provozieren, dass daraus „Handgreiflichkeiten“ (Gehres, 1997, S. 132) resultieren. Diese Darstellungen sind anschlussfähig an die in Kapitel 3.4.1 thematisierte Aufdeckung von Machtmissbrauch und (sexueller) Gewalt in der jüngeren Heimerziehungsgeschichte.

In Studien, die sich auf die Heimerziehung in der Zeit nach Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes im Jahr 1990 oder gar nach dem Gesetz zur Ächtung von Gewalt in der Erziehung im Jahr 2000 beziehen, wurde hingegen kaum eine explizite Thematisierung von Gewalterfahrung gefunden. Die sich auf die Heimerziehung der 1990er Jahre, deren Leistungen und Grenzen beziehende JULE-Studie berichtet von Misshandlungen und Schlägen durch die Hauseltern eines

Jugendlichen, der aus dem Heim weglief, nachdem das Jugendamt an den Verhältnissen nichts zu beanstanden fand (Baur & Thiersch, 1998, S. 553 f.), auch eine Haltung der Gleichgültigkeit wird hervorgehoben (ebd., S. 555 f.). Das Forschungsteam ordnete diese Erfahrungen der Kategorie „Negative Bilder von Heimerziehung“ und damit ansatzweise einem systematischen Platz in der Auswertung zu.

Neuere Arbeiten zum Themenkomplex Zwang, Strafe und Gewalt sind überwiegend im Feld freiheitsentziehender Maßnahmen angesiedelt und schließen an die oben skizzierte Diskussion um die Anwendung von Zwangsmaßnahmen an. Hier steht insbesondere das ambivalente Erleben von Unfreiheit, Autonomieverlust und Repressionen im Vordergrund.²¹

Die Arbeit von Sabine Pankofer (1997) zum Erleben, den Bewertungen sowie langfristigen Auswirkungen geschlossener Unterbringung aus Perspektive der dort lebenden Mädchen zeigt deren zwar grundsätzlich ablehnende, jedoch auch ambivalente Haltung dieser gegenüber. Der durch die Pädagog*innen gewährte Ausgang wird von den interviewten Mädchen als wichtigstes Sanktionsmittel ausgewiesen. Hierin wird die erlebte Macht der Erzieher*innen und die Machtlosigkeit der Mädchen sichtbar, die sich symbolisch in dem Schlüssel, über den Erstere verfügen, manifestiert (Pankofer, 1997, S. 134). Isolierung in Time-out-Räumen ist in den Erzählungen sehr präsent und wird als entwürdigend, retraumatisierend sowie als Auslöser für Selbstverletzungen wahrgenommen (Pankofer, 1997, S. 140). Trotz solcher Erfahrungen zeigt die Arbeit auch die Ambivalenz der Maßnahme zwischen Strafe und Hilfe: Im Sinne der Hilfe kann sie als Moratorium dienen, um sich von belastenden Lebensverhältnissen abzugrenzen und Zeit sowie Raum zum Nachdenken zu gewinnen (Pankofer, 1997, S. 189 f.). Ähnlich kommt auch Hannah Permien (2010) zu dem Schluss, dass die von ihr befragten Jugendlichen den Verlust der Freiheit in freiheitsentziehenden Maßnahmen in Bezug zu ihrem subjektiven ‚Gewinn‘, etwa schulische Erfolge oder eine verbesserte Beziehung zu den Eltern, bringen (Permien, 2010, S. 89 f.). Auch die Studie von Sandra Menk, Vanessa Schnorr und Christian Schrapper (2013) zu den (Aus-)Wirkungen geschlossener Unterbringung zeichnet ein ambivalentes, jedoch grundsätzlich eher positives Bild der Geschlossenheit (Menk, Schnorr, Schrapper, 2013, S. 68 ff.), sofern sie etwa die Erfolgserlebnisse der Jugendlichen durch minimale Anforderungen an sie (ebd., S. 71 f.) und die Vorhersehbarkeit aufgrund klarer Regeln und Strukturen (ebd., S. 72 ff.) hervorhebt.

Arbeiten im Kontext freiheitsentziehender Maßnahmen, die stärker als die zuvor genannten die Einordnungen und Bewertungen der interviewten Adressat*innen im Zusammenhang mit diskursiven Positionierungen sowie der Interviewsituation betrachten und damit besonders anschlussfähig an die

21 Nicht alle der hier skizzierten Arbeiten verorten sich selbst explizit innerhalb der Adressat*innenforschung, weisen jedoch Bezüge zu dieser auf.

methodologische Ausrichtung dieser Arbeit (s. Kapitel 4) sind, werden anhand der Studien von Annika Gaßmüller (2022) und Marei Lunz (2019) betrachtet.

Auf der Grundlage von acht Interviews mit geschlossen untergebrachten Jugendlichen rekonstruiert Marei Lunz unter Verschränkung von Diskurs, Institution und Individuum (Emirbayer & Mische, 1998; Walther & Stauber, 2016) drei Bearbeitungsmodi junger Menschen in geschlossenen Einrichtungen in Luxemburg: Erstens die Distanzierung vom Diskurs um die Einrichtungen als „Jugendgefängnis“ und die damit einhergehende Markierung der Jugendlichen als „Knački“ (Lunz, 2019, S. 87), von der Institution sowie den als gewaltvoll markierten Peers und den Erziehungspraktiken der Professionellen; zweitens die retrospektive Legitimierung institutioneller Praktiken sowie drittens die Konstruktion eines alternativen „Außen“, da innerhalb der Einrichtung aufgrund der Ohnmachtserfahrungen keine Handlungsfähigkeit hergestellt werden kann (Lunz, 2019, S. 94). Diese analytische Perspektive zeigt, wie Deutungen der Interviewten mit gesellschaftlichen Positionierungen verschränkt sind.

Annika Gaßmüller (2022) arbeitet anhand von neun Interviews mit Jugendlichen in Intensivmaßnahmen ein breites Kontinuum an Orientierungsrahmen heraus, das von der Ablehnung pädagogischer Autorität und dem selbstgewählten Nichteinhalten von Regeln bis zur Offenheit gegenüber pädagogischer Einflussnahme reicht (Gaßmüller, 2022, S. 473). Eine Typisierung der in den Interviews erkennbaren Einstellungen zeigt, dass Intensivmaßnahmen einerseits als Ort des Zwangs wahrgenommen werden, an dem eigene Interessen keine Berücksichtigung finden und Jugendliche gegen die Einschränkungen der Selbstbestimmung kämpfen, um der Maßnahme verwiesen zu werden; andererseits werden sie als „Chance“ (Gaßmüller, 2022, S. 444), als letzte alternativlose Option aufgrund fehlender Wahlmöglichkeiten oder als legitime Folge eigenen Fehlverhaltens akzeptiert (ebd., S. 446). Auch Strafen werden in diesem Zusammenhang ambivalent bewertet: Sie können retraumatisierend und eskalationsfördernd wirken oder notwendig für eine Verhaltensänderung sein (Gaßmüller & Oelkers, 2023, S. 332). Diese Einstellungen werden im Zusammenhang mit den erkennbaren Selbstpositionierungen der Interviewten („selbstbestimmter Akteur“, „Abhängigkeit von Anderen“, „Opfer der Verhältnisse“ sowie „selbst das Problem sein“) betrachtet, jedoch nicht in einen diskursiven Kontext eingeordnet (Gaßmüller, 2022, S. 424).

Insgesamt gibt es somit einige wenige Arbeiten, die sich aus Perspektive der Adressat*innen von Jugendhilfemaßnahmen damit auseinandersetzen, wie diese unter Bedingungen von Machtasymmetrie und Zwang erlebt werden. Hier besteht eine grundsätzlich ambivalente Bewertung der Maßnahmen als hilfreich oder einschränkend und repressiv. Die ambivalente Bewertung von Zwangserfahrungen in freiheitsentziehenden Maßnahmen wird unterschiedlich analysiert: In den zunächst skizzierten Arbeiten von Pankofer (1997) und Permien (2019) scheint sie aus der subjektiven Perspektive der Betroffenen selbst zu entstehen, während bei Lunz (2019) und Gaßmüller (2022) die Bewertungen durch

diskursive Positionierungen und Selbstdarstellungen im Rahmen der Interviews geprägt sind.²² Die Ambivalenz wird dabei überwiegend interpersonell betrachtet, indem einzelne Personen die Maßnahmen als hilfreich und andere als einschränkend bewerten. Dass diese Bewertungen selbst jedoch ambivalent sind, deutet sich in den Studien von Pankofer und Gaßmüller zwar an, wird jedoch nicht weiter thematisiert und theoretisiert. In diesen Studien wird auch keine explizite Verbindung dieser Thematisierungsweisen zum Gewaltaspekt hergestellt. An diesen Leerstellen setzt die vorliegende Arbeit an, indem sie das Verhältnis von Erziehung und Gewalt, das die Adressat*innen von Auslandsmaßnahmen in ihrem Erzählen konstruieren, in den Blick nimmt.

Als Arbeit im Kontext der Adressat*innenforschung, die aus subjektivierungstheoretischer Perspektive den Prozess von Ent-Normalisierung und Normalisierung durch Jugendhilfe untersucht und damit die in Kapitel 3.1 dargestellte Machtdimension berücksichtigt, ist die Studie von Angela Rein (2020) hervorzuheben. Sie analysiert biografisch, wie „hegemoniale Normalitätsordnungen und Diskurse sowie interdependente Macht- und Ungleichheitsverhältnisse in biographischen Konstruktionen [von jungen Erwachsenen, die einen Teil ihres Lebens in der stationären Jugendhilfe verbracht haben, A. H.] relevant werden“ (Rein, 2020, S. 91) und richtet dabei besonderes Augenmerk auf subversive Aneignungsformen und deren Veränderung durch die Subjekte (ebd., S. 92). In dieser Perspektive zeigt sich insbesondere das „Ringens um Normalität“ (ebd., S. 333) der Interviewten im Kontext der „ent-normalisierenden Subjektivierungsprozesse“ (ebd., S. 334) im Rahmen ihrer gesellschaftlichen Positionierungen und Jugendhilfeeferfahrungen. Dies ermöglicht zugleich Handlungsfähigkeit durch eine Verschiebung von Normen und damit verbundenen Diskursen. Der Prozess der (Selbst-)Normalisierung zeigt sich unter anderem darin, dass die Interviewten institutionelle Perspektiven auf sich selbst und das Erlebte einnehmen, vermutlich geprägt durch die Jugendhilfemaßnahmen, und pädagogische Deutungen zur Erklärung der eigenen Biografie übernehmen (ebd., S. 368 f.).

Die Arbeit von Angela Rein verdeutlicht, dass das Sprechen der Nutzer*innen bzw. Adressat*innen über ihre Erfahrungen und Aneignungsweisen selbst stärker vor dem Hintergrund der subjektkonstituierenden Diskurse zu betrachten ist. Auf methodologischer Ebene bedeutet dies, die Aussagen der befragten Nutzer*innen nicht als „allgemeingültige Wirklichkeitsdarstellungen“ zu verstehen, sondern als

22 Eine weitere Perspektive auf Ambivalenz wird im internationalen Forschungskontext eingenommen. De Valk et al. (2019) analysieren anhand von Interviews mit Jugendlichen in offenen, geschlossenen und forensischen Einrichtungen in den Niederlanden die unterschiedlichen Wahrnehmungen von Geschlossenheit. Die Bewertung offensichtlicher Zwangselemente als legitim erklären sie mit Gewöhnung an die Maßnahmen, Empathie für die Pädagog*innen und der Rationalisierung der Maßnahmen als passend für den Kontext der Einrichtung (de Valk et al., 2019, S. 774). Hier wird Ambivalenz somit als Folge der Strukturen der Maßnahme selbst begründet.

„aktiv hergestellte Konstruktion ihrer subjektiven Erfahrungs- und Erlebnisweisen im Rahmen spezifischer gesellschaftlicher Kontexte“ (van Rießen, 2020, S. 36), die nicht nur den möglichen Nutzen der Angebote für die jeweiligen Nutzer*innen, sondern auch das mögliche Sprechen und Schweigen über diesen strukturieren.

3.5 Folgerungen für die vorliegende Arbeit

Es konnte gezeigt werden, dass im erziehungswissenschaftlichen Diskurs diskutiert wird, dass Gewalt, Zwang und Strafen keine Randphänomene der Erziehung darstellen, sondern sich grundlegend aus der Struktur pädagogischen Handelns in generationalen Machtasymmetrien und einem gesellschaftlich zu erfüllenden Auftrag ergeben. Die Argumentation zeigt, dass aus der Verletzlichkeit jedes Menschen sowohl die Notwendigkeit von Fürsorge als auch das Risiko von Gewalt erwächst. Gewalt ist zu verstehen als sowohl legitime staatliche Gewalt, die zur Herstellung von Ordnung an die Soziale Arbeit delegiert wird, als auch als illegitime Gewalt. Diese kann strukturell in den Hilfen angelegt sein, wenn berücksichtigt wird, dass Strafe und Zwang gerade für als schwierig erachtete Jugendliche als legitimes Erziehungsmittel diskutiert werden. Die Maßnahmen dienen dazu, sie zur Mitarbeit und Anpassung an gesellschaftliche Ordnungen zu bewegen, wobei gezielt mit der Verletzlichkeit der jungen Menschen gearbeitet wird. Gewalt kann aber auch aus Situationen der Überforderung in der Arbeit mit der als schwierig bewerteten Zielgruppe entstehen oder als gezielter Machtmissbrauch eingesetzt werden. Gewalt wird in dieser Arbeit daher nicht nur als geplante oder ungeplante „Entgleisungen“ bzw. „die Durchsetzung des pädagogischen Willens ohne Berücksichtigung des Anderen“ (Helsper & Wenzel, 1995, S. 19) verstanden, sondern auch als in den Hilfestrukturen etablierte Mittel, um den Auftrag der Erziehung zu gewährleisten. Die Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand zeigt, dass die Frage nach der Legitimität der Handlungen und danach, ob Zwang als Gewalt zu verstehen ist, bislang nur ansatzweise aus der Perspektive der Betroffenen untersucht wurde.

Darüber hinaus ist Gewalt als isoliertes Phänomen nur schwer in pädagogischem Handeln zu entdecken, da es in dieses eingelagert ist und sich nicht parallel zur Erziehung vollzieht. Gerade weil die Anwendung von Gewalt innerhalb der generationalen Ordnung rechtfertigt wird und Zwang aufgrund der zugeschriebenen Defizite der Kinder und Jugendlichen als erforderlich gilt, ist davon auszugehen, dass Gewaltanwendungen teilweise hinter pädagogischem Vokabular verschleiert werden. Dies zeigen etwa die Befunde von Friederike Lorenz (2020, S. 20), die das Schweigen über Gewalt in der von ihr untersuchten Heimeinrichtung herausstellt.

Bisher existieren nur äußerst wenige Forschungsarbeiten zu Gewalterfahrungen aus der Perspektive der Adressat*innen von Jugendhilfemaßnahmen, die

insbesondere solche Gewalt in den Blick nehmen, die von den Pädagog*innen bzw. dem Hilfesystem ausgeht. In dieser Arbeit soll daher die Perspektive derjenigen, die mehr oder weniger freiwillig an Auslandsmaßnahmen teilgenommen haben, betrachtet werden. Die Arbeit verortet sich dabei im Forschungszusammenhang der Adressat*innenforschung, wie in Kapitel 3.4.3 skizziert. Im Vordergrund steht dabei nicht nur die Bewertung und Sinnzuschreibung der Maßnahme selbst, sondern auch das Verhältnis von Erziehung und Gewalt, das in den Erzählungen über die Maßnahmen zum Ausdruck kommt. In der Arbeit wird die Lesart verfolgt, dass die Sinnzuschreibungen der Interviewten immer von einem bestimmten Standpunkt erfolgen und mit den im und durch das Sprechen eingenommenen Positionierungen in Diskursen verwoben sind. So weist Maria Bitzan (2016, S. 106f.) ebenfalls darauf hin, dass die Selbstdarstellung der Adressat*innen geprägt sein kann von z.B. Bildern von Männlichkeit*Weiblichkeit oder Mutterschaft, denen sie durch ihre Darstellung entsprechen wollen oder von Deutungen der Erfahrungen durch die Professionellen, die sich in die Erzählungen einschreiben. Zudem ist die Art und Weise der Erzählung und Einordnung der Maßnahmen abhängig von der Lebenssituation der Adressat*innen (Dollinger, 2020). Fabian Kessl und Alexandra Klein (2010) verweisen darüber hinaus auf die Loyalitätskonflikte der Nutzer*innen, die dazu führen können, dass „die entsprechenden Arrangements besser bewertet [werden,] als sie ‚eigentlich‘ sind“ (Kessl & Klein, 2010, S. 74) und auch Zwang und Kontrolle als nutzbringend eingeordnet werden können. Ähnlich problematisiert Bernd Dollinger (2020, S. 427) die „effort justification“, nach der gerade der hohe Einsatz, der mit der Teilnahme an einer Hilfsmaßnahme einhergeht, zu deren positiver Bewertung führen kann. Somit sind die Bewertung einer Maßnahme und das Erzählen über die eigenen Erfahrungen von verschiedenen Faktoren abhängig, sodass eine Identifizierung *der* nutzenförderlichen Bedingungen aufgrund der Komplexität der Prozesse, die zur Einordnung dieser in der Interviewsituation führen, kaum möglich scheint. Es gilt nicht nur zu berücksichtigen, *dass* diese Faktoren die Bewertung der Maßnahme und das Erzählen über diese beeinflussen, sondern auch, *wie* sie dies tun – etwa indem pädagogisches Vokabular in die Selbstbeschreibung und Begründung der Maßnahmen aufgenommen wird und die Art und Weise betrachtet wird, wie die Bewertung der Maßnahmen mit der aktuellen Selbstpräsentation in der Interviewsituation zusammenhängt. Die Arbeit fragt daher danach, in welchem Zusammenhang die Sinnzuschreibungen der Maßnahmen, die Konstruktionen von Erziehung und Gewalt innerhalb dieser und die Selbstdarstellungen in der Interviewsituation stehen.

Damit grenzt sich diese Arbeit von der beschriebenen Adressat*innen- und Nutzer*innenforschung ab: Es geht nicht darum, Erfahrungen mit den Hilfen selbst zu analysieren oder Nutzungsmöglichkeiten zu untersuchen. Stattdessen werden die Bewertungen und Sinnzuschreibungen der Maßnahme als performative und interaktive Handlung im Erzählen betrachtet, wobei die Her- und

Darstellung von Identität in der Interaktion mit mir als Interviewerin im Mittelpunkt steht. Die Arbeit legt somit stärkeres Gewicht auf die Standortgebundenheit der erzählten Erfahrungen und der Bewertungen von Hilfen.

Die skizzierten Erkenntnisse aus dem Diskussions- und Forschungsstand werden daher folgendermaßen aufgegriffen:

Erstens betrachtet die Arbeit die Sinnzuschreibung der Maßnahmen aus der Retrospektive der Adressat*innen. Dabei sollen sowohl die Sinnzuschreibungen als auch die innerhalb derselben sichtbar werdenden Konstruktionen von Erziehung und Gewalt in ihrer Ambivalenz betrachtet werden; eine Zuschreibung von Nutzen vs. Schädigung mit ihrer inhärenten Dichotomie erfolgt nicht.

Zweitens orientiert sie sich an dem in der Adressat*innenforschung angelegten Subjektverständnis, das in Kapitel 4.2 näher erläutert wird. Folglich gilt es zunächst danach zu fragen, wie die Interviewten sich im Zuge der Sinnzuschreibung der Maßnahmen überhaupt als Adressat*innen hervorbringen und die Auslandsmaßnahme als geeignete Lösung für die thematisierten Defizite und Probleme legitimieren – oder eben nicht.

Drittens geht es dabei jedoch nicht um die Aneignung der Maßnahmen selbst sowie die Aneignungsbedingungen, sodass auf das damalige Erleben und die Aneignungsweisen der Interviewten zurückgegriffen wird. Im Vordergrund steht vielmehr die Hervorbringung der Erzählung als komplexer Prozess, in dem die Erfahrungen in den Hilfen thematisiert werden.

Viertens wird dafür die Erzählung als Positionierung in und durch Diskurse verstanden und als gemeinsam mit mir als Interviewerin hergestellt. Sinnzuschreibungen der Maßnahmen, Selbstpositionierungen in der Interviewsituation sowie die Wirkung von Diskursen, die Möglichkeiten bereitstellen, wer wie worüber sprechen und welche Erfahrungen thematisieren kann, wirken dabei zusammen.

Fünftens konstruieren sich Erziehung und Gewalt auch innerhalb dieses Wirkungsfeldes: Sie werden hergestellt zwischen Sinnzuschreibungen der Maßnahmen, Selbstpositionierungen im Interview und Positionierungen innerhalb und durch Diskurse.

Schwerpunkt der Analyse des empirischen Materials bildet daher das *Erzählen über* die Erfahrungen als Aushandlung von Identität im Spannungsfeld von Selbstbeschreibung und Positionierung – und nicht die Erfahrung und Aneignungsweise selbst.

Diese zunächst aus der Auseinandersetzung mit dem Diskussions- und Forschungsstand zum Themenkomplex von Macht, Strafe, Zwang und Gewalt in der Erziehung sowie der Adressat*innen- und Nutzer*innenforschung abgeleiteten Setzungen werden im folgenden Kapitel methodologisch begründet und erläutert.

Theoretische und methodologische Verortungen

4 Narrative Identität und Positionierungen

Im Zentrum des empirischen Teils stehen autobiografische Erzählungen von jungen Menschen, die an Auslandsmaßnahmen teilgenommen haben. Um die zugrundeliegenden Perspektiven sowohl auf diese Erzählungen, die im Rahmen narrativer Interviews (Schütze, 1983) entstanden sind, als auch auf die interpretative Analyse derselben zu erläutern, wird in diesem Kapitel das Verständnis des Interviews als Ort der Aushandlung narrativer Identitäten dargestellt.

Erzählen erfüllt die Funktion, Bedeutungen herzustellen, und dient zugleich als Ort der Her- und Darstellung von Identität. Identität erscheint in dieser Arbeit nicht als feste Entität, sondern als eine, die in Interaktionen mit anderen hervorgebracht und ausgehandelt wird. Dabei ist die Art und Weise der Identitätsdarstellung und der aufgerufenen Identitäten jedoch nicht beliebig; „this self we live by is not conjured up out of thin air“ (Gubrium & Holstein, 2001, S. 8), sie werden hergestellt mit Bezugnahmen auf die eigenen biografischen Erfahrungen und sozialen Rahmenbedingungen (ebd.). Dabei gilt es vorab hervorzuheben, dass eine Analyse, die die Hervorbringung narrativer Identität innerhalb von Interviewinteraktionen fokussiert, nicht darauf abzielt, am Ende *die* narrative Identität auszuweisen. Es geht nicht darum, eine narrative Identität in ihrer Gänze zu erfassen, wie es auch gar nicht möglich ist, sondern narrative Identität eher zu verstehen als „virtual potential of different stories a person might tell about him- or herself at different times and in different circumstances“ (Lucius-Hoene & Deppermann, 2000, S. 200 f.).

Im Anschluss an Jérôme Bruner (1987, 1991) werden in den folgenden Ausführungen Erzählungen als Orte der Wirklichkeitskonstruktion betrachtet. Paul Ricœur (1987, 1988, 1996) zeigt, dass Identität narrativ angelegt ist: Heterogene, kontingente Erfahrungen werden zu einer mehr oder weniger kohärenten Geschichte verbunden, erhalten dadurch Sinn und vermitteln zwischen den Dimensionen *idem* (Gleichheit) und *ipse* (Selbigkeit) als zentrale Aspekte von Identität. Mit den positionierungstheoretischen Annahmen von Michael Bamberg (1999, 2004, 2010, 2022) richtet sich der Fokus auf die Konstruktion von Geschichten und Identitäten in Interaktionen und in und durch Diskurse, um abschließend das narrative Interview als Ort der interaktiven Aushandlung von Identitäten zu beschreiben.

4.1 Narrative Identität

Narratives are seen as the prime vehicle for expressing identity and narrative analysts have gone so far as to argue that the stories we tell mold us into what we are (De Fina, 2015, S. 351)

Der dieser Arbeit zugrundeliegende Zusammenhang von Erzählung und Identität soll aus zwei Perspektiven diskutiert werden: Erstens aus der des Psychologen Jérôme Bruner, der Erzählungen als wesentlichen Konstruktionsmodus von Wirklichkeit begreift, und zweitens aus der des Phänomenologen Paul Ricœur, der das Verhältnis von Erzählung und Identität betrachtet. Beide Perspektiven stimmen darin überein, dass es sich bei Erzählungen und narrativen Identitäten um aktiv erzeugte Konstruktionen und eben nicht um ein Abbild des Erlebten und einer bereits bestehenden Identität handelt.

4.1.1 Die narrative Konstruktion von Wirklichkeit (Bruner)

Jérôme Bruner (1991) beschreibt Wirklichkeit als grundlegend narrativ konstruiert („The Narrative Construction of Reality“), indem er auf den Zusammenhang von Leben und Erzählung hinweist: „Narrative imitates life, life imitates narrative. ‚Life‘ in this sense is the same kind of construction of the human imagination as ‚a narrative‘ is.“ (Bruner, 1987, S. 13). Lebensgeschichten oder Autobiographien sind somit nicht etwas, das man ‚hat‘, sondern ständig (re)interpretierte Erfahrungen, also kognitive, reflexive Leistungen, in denen Erzähler*in und Figur der Erzählung zusammenfallen (ebd., S. 12 f.).

Zentrale These Bruners ist, dass Erzählungen bzw. Autobiografien nicht lediglich ein zu produzierender Text sind, sondern selbst als Instrument zur Erzeugung von Realität zu verstehen sind (Bruner, 1991, S. 6). Lebensgeschichten werden konstruiert und entspringen nicht einer dahinter liegenden Realität: Sie können nicht verifiziert werden, sondern ausschließlich Wahrhaftigkeit („verisimilitude“) (ebd., S. 4) erlangen. Ihre Akzeptanz als ‚wahr‘ ergibt sich nicht daraus, dass korrekt auf eine ‚Realität‘ Bezug genommen wird, da ein Rückgriff auf diese nicht möglich ist, sondern aus erzählerischen Konventionen und einer narrativen Notwendigkeit innerhalb der Erzählung (ebd., S. 4 f.): „Narrative ‚truth‘ is judged by its verisimilitude rather than its verifiability“ (ebd., S. 13). Ob eine Geschichte als glaubwürdig erscheint, bestimmt sich somit nicht aus den Inhalten der Geschichte, sondern aus ihren diskursiven Bezügen. Dadurch, dass die Wahrheit der Geschichten nicht innerhalb dieser selbst liegt, sind Menschen auf gegenseitige hermeneutische Interpretationen hinsichtlich des Bedeutungsgehalts der erzählten Geschichten angewiesen (ebd., S. 7).

In seiner folk psychology als „instrument of culture“ versteht Bruner Kultur als „constitutive of mind“ (Bruner, 1990, S. 33). Erzählte Lebensgeschichten sind „built around established or canonical expectations and the mental management of deviations from such expectations“ (Bruner, 1990, S. 35). Sie werden maßgeblich geformt durch kulturelle Erzählkonventionen und „language usage“ (Bruner, 1991, S. 14) unter Rückgriff auf kanonische Lebensgeschichten oder formale Bausteine, aus denen eine Geschichte konstruiert wird (ebd., S. 15). Dabei wird

nicht das Gewöhnliche, Alltägliche, Kanonische erzählt, da es selbsterklärend ist, sondern gerade die Ausnahme des Gewöhnlichen, dem erzählerisch Gründe und Bedeutungen zugewiesen werden (Bruner, 1990, S. 48 f.). Diese Erzählweisen sind so habitualisiert, dass sie nicht nur die Erzählung selbst, sondern auch das Erfahrenmachen und Erinnern strukturieren und auch diese Prozesse somit als narrativ und durch kulturelle Konventionen geformt verstanden werden (Bruner, 1987, S. 31). Somit müssen die Lebensgeschichten innerhalb einer Gemeinschaft ineinandergreifen („mesh“) (ebd., S. 21), um einander durch konventionalisierte Regeln darüber, wie ein Leben zu sein hat und darüber erzählt werden kann, verstehen zu können (Bruner, 1987, S. 21).

4.1.2 Erzählungen als „Synthese des Heterogenen“ und Narrative Identität (Ricoeur)

Aus einer ähnlichen Perspektive, in der die Synthese von Erfahrungen zu Geschichten relevant für Identität wird, entwirft Paul Ricoeur sein Konzept narrativer Identität. Er entwirft den Übergang von der prä-narrativen Erfahrung zur Erzählung, indem durch die Synthese heterogener Bestandteile deren narrative Notwendigkeit entsteht. Im Erzählen ist es möglich, sich im Spannungsfeld vom Gleichbleiben und Verändern zu entwerfen und Handlungen einen Sinn zuzuschreiben, während die Figur der Handlung, die der erzählenden Person entspricht, diesen Handlungen folgt.

In seinem gleichlautenden Aufsatz definiert Ricoeur narrative Identität als „jene Art von Identität, zu der das menschliche Wesen durch die Vermittlung der narrativen Funktion Zugang haben kann“ (Ricoeur, 1987, S. 57). Identität weist unter Rückgriff auf die Konzepte *idem* und *ipse* eine semantische Zweideutigkeit auf: Während *idem* ‚gleich‘ (Gegenteil: ‚verschieden‘, ‚veränderlich‘) meint und die Gleichheit über die Zeit betont, bezieht sich *ipse* im Sinne von ‚selbst‘ (Gegenteil: ‚anders‘) auf die Selbstheit im Vergleich zu anderen (Ricoeur, 1987, S. 57). Dieses dialektische Verhältnis von Gleichheit und Selbstheit ist es, das Ricoeur mit Bezug auf Aristoteles’ Poetik zu bestimmen versucht, indem er ausgehend von der Identität der Erzählung zur Identität der erzählten Figuren und von dort zur Identität des Selbst gelangt (ebd., S. 58).

Um die Korrelation zwischen der Identität der Erzählung und derjenigen der Figur der Erzählung näher beschreiben zu können, muss zunächst der Prozess der Fabelkomposition, wie Ricoeur ihn im Anschluss an Aristoteles’ Poetik entwickelt, erläutert werden. Mit ihm wird verständlich, wie man von einer (prä-narrativen) Erfahrung zu einer Geschichte gelangt. Mythos, im Aristotelischen Sinne die Zusammensetzung einzelner Handlungen bzw. Ereignisse, die zugleich die Schließung zur Form der Erzählung bedingt (Meuter, 1995, S. 125), wird bei Ricoeur als Fabelkomposition (im französischen Original ‚mise en intrigue‘)

gefasst. Als Mimesis bezeichnet er den Prozess der Nachahmung bzw. der Darstellung von Handlungen und Ereignissen im Prozess der Fabelkomposition (Meuter, 1995, S. 125). Ricœurs These lautet, dass eine Korrelation besteht „zwischen dem Erzählen einer Geschichte und dem zeitlichen Charakter der menschlichen Erfahrung“ (Ricœur, 1988, S. 87). Dieser Zusammenhang wird durch die Aufgliederung der Dynamik der Fabelkomposition in drei Mimesis verstehbar:

Die *Mimesis I* verortet den Ursprung der Fabelkomposition in einem „Vorverständnis der Welt des Handelns“ (Ricœur, 1988, S. 90). Sie bezieht sich auf die „actual world of action“ (Laitinen, 2002, S. 66), in der Handlungen und Erfahrungen strukturell, symbolisch und zeitlich pränarrativ organisiert sind. Dieses Vorverständnis von Handeln bzw. seinen Handlungskonzepten, die den Übergang von einer paradigmatischen Ordnung des Handelns zu einer syntagmatischen Ordnung der Erzählung mit ihrer Sequenzverkettung beschreiben, bildet die Voraussetzung für die tatsächliche Nachahmung der Handlung in Form der Mimesis II (Ricœur, 1988, S. 103). Erfahrungen erscheinen als „(noch) nicht erzählte Geschichten“, als „virtuelle Geschichte“ (Ricœur, 1988, S. 118). Bezugnehmend auf Wilhelm Schapp argumentiert er: Geschichten widerfahren einem, bevor man sie erzählt, sie haben eine Vorgeschichte und eine Nachgeschichte, sie gehen auseinander hervor und ineinander über (Schapp, 2004, S. 88, 123). Die Geschichten selbst haben keinen Anfang und kein Ende, die Festlegung eines Anfangs bleibt der Wahl der Erzählenden überlassen, während der Hintergrund der Geschichte aus der „lebendigen Verschachtelung aller erlebten Geschichten“ (Ricœur, 1988, S. 119) besteht, aus dem die erzählten Geschichten auftauchen. Anfang und Ende werden erst im Erzählen geschaffen und bestehen nicht außerhalb der erzählten Geschichte.

Die *Mimesis II* umfasst dann den Akt, in dem die einzelnen pränarrativen Erfahrungen in eine Geschichte, die aus Anfang, Mitte und Ende besteht, konfiguriert werden.

Die Mimesis II übernimmt dabei eine vermittelnde Funktion und macht den aktiven, dynamischen Prozess der Fabelkomposition sichtbar. Die Vermittlerrolle nimmt die Mimesis II auf drei Ebenen wahr:

1. Sie vermittelt zwischen individuellen Ereignissen und einer als Ganzes zu betrachtenden Geschichte, indem sie aus einer Vielzahl von Ereignissen eine Geschichte macht. Dabei tragen die jeweiligen Ereignisse zum Fortgang der Geschichte bei, erfüllen also eine gewisse Funktion und sind im Zusammenhang eines Gesamtthemas der Geschichte zu lesen (Ricœur, 1988, S. 106).
2. Sie vermittelt zwischen heterogenen Faktoren wie Handelnden, Zielen, Mitteln, Interaktionen, Umständen etc. und bringt all diese Elemente, die in einem paradigmatischen Bild der Handlungssemantik vorkommen, in eine syntagmatische Ordnung (ebd.).
3. Sie vermittelt zwischen einer chronologischen, der episodischen, Dimension der Erzählung, die die Geschichte als aus Ereignissen bestehend kennzeichnet,

und einer nicht-chronologischen Zeitdimension, die das Zusammennehmen von Einzelhandlungen meint, sodass aus diesen eine „Einheit einer zeitlichen Totalität“ (ebd., S. 107) entsteht. Die Vermittlung dieser Zeitdimensionen führt schließlich dazu, dass die Hörer*innen bzw. Leser*innen die Geschichte nachvollziehen können.

Insgesamt kann die Fabelkomposition als „*Synthesis des Heterogenen*“ (Ricoeur, 1988, S. 106, Hervorh. im Orig.) bezeichnet werden.

Die Konfiguration zu einer Geschichte ist somit ein reflexiver Akt, in dem das pränarrative Verständnis vergangener Erfahrungen und das Wissen über den (vorübergehenden) Ausgang der Episoden integriert werden. Dies impliziert dann auch, dass narrative Konstruktionen stets ein vorläufiges Resultat sind, denn aus der Perspektive eines gegenwärtigen Standpunktes müssen sie u. U. nachjustiert und an den ‚neuen‘ vorübergehenden Ausgang der Geschichte angepasst werden (Polkinghorne, 1998, S. 22 f.).

Nicht durch das Ende der Geschichte, sondern erst durch das Lesen bzw. Hören der Geschichte gelangt die Fabel im Sinne der *Mimesis III* zu ihrem Abschluss (Ricoeur, 1988, S. 114), indem Lesende bzw. Hörende sich die Fabelkomposition aneignen (Ricoeur, 1987, S. 65). Sie bildet einen Schnittpunkt „zwischen der Welt, die das Gedicht konfiguriert, und derjenigen, in der sich die tatsächliche Handlung entfaltet und damit zugleich ihre spezifische Zeitlichkeit entwickelt“ (Ricoeur, 1988, S. 114). Während die *Mimesis I* also die „reference to the world of action“ (Laitinen, 2002, S. 66) bildet, umfasst die *Mimesis III*, das Lesen oder Hören der Geschichte, eine „reference to the world of the reader“ (ebd.), da sich das Lesen bzw. Hören auf Grundlage der Vorverständnisse der Leser*innen vollzieht.

Die drei *Mimesis* sind jedoch nicht als Zirkelschluss zu verstehen, bei dem die *Mimesis III* zur *Mimesis I* zurückführt. Ricoeur zeichnet vielmehr das Bild einer Spirale, „bei der die Vermittlung mehrmals durch den gleichen Punkt führt, jedoch jeweils in anderer Höhenlage“ (Ricoeur, 1988, S. 115). Durch das Lesen oder Hören der Geschichte tritt diese zwar wieder in die Lebenswelt ein, kann die prä-narrativ angelegten Erfahrungen und Geschichten einerseits fortführen und stabilisieren, jedoch auch verändern, sodass diese (partiell neue) *Mimesis I* wieder den Ausgangspunkt für die nächste Konfiguration bildet (Meuter, 1995, S. 169).

Das Verständnis der dreifachen *Mimesis* bildet die Grundlage, um Ricoeurs Konzept narrativer Identität nachvollziehen zu können:

Als zwei verschiedene Modi der Beständigkeit einer Person in der Zeit führt Ricoeur einerseits den Charakter und andererseits das gehaltene Wort ein. Während die Beständigkeit des Charakters eine vollständige Deckung des idem (Selbigkeit) und des ipse (Selbstheit) ausdrückt, zeigt die Treue zu sich selbst im Sinne des gehaltenen Wortes einen Abstand zwischen beiden Polen der Identität, indem „die Selbstheit sich von der Selbigkeit befreit“ (Ricoeur, 1996, S. 147). Mit

„Charakter“²³ bezeichnet Ricœur die Unterscheidungsmerkmale und dauerhaften Habitualitäten, aufgrund derer ein menschliches Individuum als dasselbe wiedererkannt werden kann, und bezieht sich damit auf die Selbigkeit der Person, auf ihre Beständigkeit (ebd., S. 148, 150). Anders verweist das Halten eines Versprechens auf eine Negierung des Wandels der Person, auf ihre Selbst-Ständigkeit, darauf, sich so zu verhalten, dass andere auf einen zählen können (ebd., S. 202).

Dem Konzept der narrativen Identität und der Formation der Zeitlichkeit kommt nun die Rolle zu, im „Zwischenbereich“ (ebd., S. 203) zwischen den Polen des Charakters und des gehaltenen Wortes zu vermitteln. Um dieses Vermittungsverhältnis von *idem* und *ipse* zu erforschen, operiert Ricœur mit der Dialektik von Konkordanz und Diskordanz, die er zunächst für die Erzählung selbst bestimmt, um sie im Anschluss auf die Identität der Figur in der Erzählung zu übertragen:

Die Konkordanz einer Erzählung lässt sich durch drei Aspekte bestimmen: Die Abgeschlossenheit der Geschichte, innerhalb derer jeder ihrer Teile der Auslegung der gesamten Geschichte untergeordnet ist, die Totalität der Geschichte sowie den Umfang der Geschichte (Ricœur, 1987, S. 59). Als Diskordanz wiederum werden diejenigen Wendungen des Schicksals bezeichnet, die die Fabel macht und die die Geschichte bis zu ihrem Abschluss gefährden (ebd., S. 60). In der Erzählung selbst wird Kontingenz in dem Sinne, dass ein Ereignis auch anders hätte sein oder gar nicht existieren können, harmonisiert mit der Notwendigkeit dieses Ereignisses. Ein einfaches Vorkommnis, das die bisherigen Erwartungen, die im Verlauf der Geschichte entstanden sind, zu enttäuschen droht, wird so zu deren notwendigem Bestandteil (Ricœur, 1996, S. 176). Diese Notwendigkeit ergibt sich erst aus dem nachträglichen Verständnis im Fortgang der Geschichte, es handelt sich somit um eine *narrative* Notwendigkeit (ebd.). Das Erzählen von Geschichten eliminiert somit nicht Kontingenz, sondern thematisiert sie, die Erzählung „macht aus der ‚wilden‘ Kontingenz unvorhergesehener Geschehnisse eine *narrativ geregelte* Kontingenz“ (Straub & Zielke, 2005, S. 181, Hervorh. im Orig.) – sie verleiht im Nachhinein den Ereignissen einen Sinn. Die Konfiguration der Erzählung selbst ist es also, die zwischen der Diskordanz und Konkordanz vermittelt und so zur „Synthese des Heterogenen“ (Ricœur, 1996, S. 174) führt.

Mit Verweis auf Wilhelm Schapp's Formulierung „Die Geschichte steht für den Mann“ (Schapp, 2004, S. 103) folgert Ricœur, dass die narrative Identität der Figur der Geschichte nur korrelativ zur diskordanten Konkordanz der Geschichte sein kann in dem Sinne, als die subjektive Transformation der Figur der objektiven Transformation der Geschichte, die sich durch Abgeschlossenheit, Totalität und Einheit der Handlungsverknüpfung auszeichnet (s. o.), entspricht (Ricœur, 1987, S. 61). Der Grund liegt auf der Hand: Die Figur ist diejenige, die in der Geschichte

23 Charakter ist hier nicht als angeboren zu verstehen, sondern besteht aus „verdichteten Narrativen“ (Römer, 2017, S. 264), indem prä-narrativ strukturierte Handlungen sich durch Wiederholungen als Charakterzüge sedimentieren.

die Handlungen vollzieht, die Figur ist somit selbst narrativ und wird zum Gegenstand der Fabelkomposition, sodass die Handlung der Erzählung und die Figur der Erzählung korrelieren (Ricoeur, 1996, S. 181). Indem in der Handlungsverknüpfung die Vermittlung zwischen Permanenz und Veränderung in den Blick gerät, lässt sich das Verhältnis von Konkordanz und Diskordanz anschließend auf die Erzählfigur übertragen (Ricoeur, 1987, S. 59). Es bildet bei der Figur das Gegenstück zur Dialektik der Fabel: Die Figur gewinnt ihre Einzigartigkeit einerseits aus der Einheit des Lebens, andererseits aber gerade aus den in diese Einheit einbrechenden Ereignissen, die diese Einheit bedrohen, sodass die „Kontingenz eines Ereignisses zur gewissermaßen nachträglichen Notwendigkeit einer Lebensgeschichte beiträgt, mit der die Identität der Figur gleichzusetzen ist“ (Ricoeur, 1996, S. 182). Die Dialektik von Konkordanz und Diskordanz der Figur vermittelt somit zwischen den Polen von idem und ipse. Die Figur, die in die Geschichte verstrickt ist (s. Schapp), ist nur im Zusammenhang mit dieser Dialektik zu verstehen (Ricoeur, 1996, S. 182). Somit konstruiert die Erzählung die (narrative) Identität der Figur dadurch, dass sie die Identität der erzählten Geschichte konstruiert und die Identität der Geschichte die Identität der Figur bewirkt (Ricoeur, 1996, S. 182).

4.1.3 Narrative Identität als soziale Konstruktion

Diese Bezugnahmen auf Jérôme Bruner und Paul Ricoeur verdeutlichen, dass das, was wir unser Leben nennen, und die Praktik des Erzählens auf Engste miteinander verbunden sind. Wir konstruieren nicht nur unsere Welt aus Erzählungen, sondern können unsere Identität selbst als grundlegend narrativ verstehen. Innerhalb von narrativen Konstruktionen wird zwar auf unser Erleben Bezug genommen, dieses ist jedoch nicht abbildbar und innerhalb des reflexiven Prozesses der Bezugnahmen ständig veränderbar.

Beide Konzepte betonen die Bedeutung sozialer Kontexte und kultureller Konventionen, durch die die Erzählung – und somit die narrative Identität – maßgeblich geformt und verstehbar wird. Geschichten werden entsprechend sozial akzeptierter, kulturell geprägter Darstellungsformen bzw. Narrationsschemata konfiguriert und artikuliert. Bruner und Ricoeur zeigen, dass Identitäten nicht „frei wählbar“ (Joas & Knöbl, 2004, S. 595) sind. Sie sind erstens an (narrativ strukturierte) Erfahrungen und zweitens an die kulturellen und diskursiven Möglichkeiten des Hervorbringens einer Erzählung gebunden, wobei erstere ebenfalls durch letztere bedingt sind. Das Konzept der narrativen Identität macht es möglich, im Sinne einer „Patchwork“-Identität (Keupp, 1999) verschiedene Identitäten miteinander zu vereinen und Identität als etwas zu begreifen, das „Selbigkeit, Selbstheit und Veränderung zulässt“ (Alheit, 2010, S. 230).

Während Bruner und Ricoeur zwar die Bedeutung von Kultur für das Erzählen von Geschichten hervorheben, blieb bislang die Frage offen, warum es

überhaupt einer Verzeitlichung von Erfahrungen bedarf. Hierbei handelt es sich weniger um eine ontologische Notwendigkeit als um eine sozial konstruierte. Martin Kohli (1985, 1988) verweist mit seiner Individualisierungsthese auf die Institutionalisierung des Lebenslaufs, in deren Zuge nicht nur „objektivierte Ablaufprogramme des Lebens“ (Kohli, 1988, S. 42), sondern auch die Selbstentfaltung direkt gefordert und kulturell festgeschrieben sind. Damit geht eine verzeitlichte, vom Ich aus strukturierte, biografische Selbst- und Weltauffassung einher, die teleologisch geordnet ist (ebd., S. 39 f.) und sich klassischerweise durch Kohärenz und Authentizität, durch Kontinuität und Autonomie, auszeichnet (Hanses, 2010, S. 255; Straub, 2019, S. 39). Die sogenannte ‚narrative Kompetenz‘, die Fähigkeit, Geschichten zu erzählen, erzählte Geschichten zu verstehen und das eigene Selbst als ‚geworden‘ und temporal strukturiert zu verstehen (Straub, 2000, S. 138 ff.), wird erst im Laufe der Adoleszenz und durch die Sozialisierung erworben (W. Fischer, 2006; Habermas & Bluck, 2000, S. 323).²⁴ Durch Biografiegeneratoren (A. Hahn, 1987, 1988), klassischerweise z. B. die Beichte, Psychoanalyse oder das Schreiben eines Tagebuchs (A. Hahn, 1988, S. 93), aber auch in Bewerbungsverfahren (Nassehi, 1994, S. 53), in sozialen Netzwerken (W. Fischer, 2019, S. 22), im Bildungssystem (Dausien & Kluchert, 2016, S. 224 f.) oder in Einrichtungen der Sozialen Arbeit (Koval, 2012, S. 69) lernen Individuen, ihr Selbst lebensgeschichtlich zu reflektieren und zu thematisieren.

Neben dieser grundlegenden sozialen Ausformung der Verzeitlichung von Erfahrungen beschreiben Jaber Gubrium und James Holstein (2001) mit der Figur der „institutional selves“ die Deprivatisierung („deprivatization“, Holstein & Gubrium, 2000, S. 154) von Identitäten. Institutionen wie etwa Schulen, Selbsthilfegruppen, aber auch Systeme zur Verhaltensmodifikation, wie sie etwa in Kapitel 2.1.2 thematisiert werden und in Form von Auslandsmaßnahmen den Kontext dieser Arbeit bilden, stellen Möglichkeiten bereit, verändern oder reformulieren, auf welche Weise Identitäten zusammengesetzt werden können, um für diese Anerkennung zu finden (Gubrium & Holstein, 2001, S. 9). In verschiedenen Institutionen werden unterschiedliche Perspektiven auf anererkennungsfähige Identitäten entworfen. Vorstellungen etwa von Gesundheit und Krankheit, Normalität und Abweichung, die innerhalb der Institutionen hervorgebracht werden, und damit verbundene Möglichkeiten, Identitäten zu entwerfen, determinieren diese jedoch nicht, sondern sind als Quellen der Identitätsher- und -darstellung zu begreifen (ebd. S. 9 f.).

24 Dabei bestehen gesellschaftlich geteilte Vorstellungen davon, was als eine ‚normale‘ Biografie gelten kann (Dausien & Mecheril, 2006, S. 156). Auch hinsichtlich der Erzählung dieser Biografie gibt es soziale Erwartungen, wie es z. B. auch innerhalb der qualitativen Sozialforschung etwa an Schützes (1984) Ausführungen zu „gelingenden“ und „defekten“ oder „blockierten“ autobiografischen Stegreiferzählungen und seinem Konzept der Zugzwänge und kognitiven Figuren, die zu eben dieser gelingenden Lebenserzählung beitragen, deutlich wird (s. auch Reh, 2003, S. 58).

Wird also davon ausgegangen, dass Erzählungen Realität konstituieren und diese diskursiv hervorgebracht werden, ist auch eine narrative Identität als diskursiv zu verstehen: „Discourse is not more or less correlated with what it represents, but is ‚always already‘ a form of life“ (Holstein & Gubrium, 2000, S. 93). Der Zusammenhang von Diskurs und Identität wird im folgenden Kapitel näher betrachtet.

4.2 Positionierungstheoretische Anschlüsse

Für diese Arbeit von zentraler Bedeutung ist der bislang lediglich angedeutete Aspekt, dass Identitäten nicht für sich selbst konstruiert, sondern in der Interaktion mit anderen performativ hervorgebracht werden. Um einerseits den im vorausgehenden Kapitel bereits beschriebenen Zusammenhang von Identität und Diskurs und andererseits die Hervorbringung von Identitäten in sozialen Interaktionen näher betrachten zu können, wird auf das Konzept der Positionierung zurückgegriffen.

Erste positionierungstheoretische Überlegungen stellten Rom Harré und Luk van Langenhove (1999) an, die unter Positionierung bzw. positioning „the discursive construction of personal stories that make a person’s actions intelligible and relatively determinate as social acts and within which the members of the conversation have specific locations“ (Van Lagenhove & Harré, 1999, S. 16) verstehen. Im Kontrast zu Erving Goffmans (1959/2011) Vorstellungen von Rollen, die eingenommen und innerhalb von Interaktionen performativ dargestellt werden, bildet die Positionierung eine „dynamic alternative“ (Van Lagenhove & Harré, 1999, S. 14). An diese Konzeption schließt Michael Bamberg an, dessen positionierungstheoretische Konzepte in dieser Arbeit zentral sind, und überträgt sie auf Prozesse des Erzählens, welche die empirische Grundlage dafür bieten, Identitäten in ihrer interaktiven Hervorbringung zu betrachten (Bamberg 1997, S. 336; 2004, S. 136).

Bamberg bezieht sich auf sogenannte „small stories“, also kurze Alltagsgeschichten, in denen Identitäten fortlaufend entworfen und erprobt werden (Bamberg, 2010, S. 13). Im Mittelpunkt steht die interaktive Konstruktion von Geschichten und Identitäten – im Gegensatz zu Forschungen, die „big stories“, also ganze Lebensgeschichten, analysieren und dabei weniger deren interaktive Entstehung als vielmehr die Repräsentation von Welt und Identität sowie die Vorstellung eines kohärenten Selbst betonen (Bamberg, 2010, S. 14; De Fina, 2015, S. 352). Unter der Annahme, dass auch narrative Interviews interaktiv hergestellte Geschichten bilden, in denen mit Rückgriff auf Diskurse Wirklichkeit konstruiert wird und Identitätsdarstellungen in einer Lebensgeschichte durchaus widersprüchlich sein können, lassen sich positionierungstheoretische Überlegungen auch auf die in dieser Arbeit im Mittelpunkt stehenden „big stories“ übertragen (s. auch Helsig, 2010; Lucius-Hoene & Deppermann, 2004).

Die obigen Ausführungen zu Jérôme Bruners narrativer Konstruktion von Wirklichkeit machten bereits deutlich, dass Sprache in dieser Arbeit nicht verstanden wird als Referenz auf eine Wirklichkeit, die außerhalb oder innerhalb des Subjekts liegt und durch Sprache abgebildet wird, sondern als performative Praktik, die Wirklichkeit erzeugt. Anhand der zwei Ausrichtungen des Bezugs von Sprache und Welt, „von Welt zur Sprache und von Sprache zur Welt“ (Bamberg 1999, S. 43), expliziert Bamberg, dass die Vorstellungen von Welt immer an sprachliches Sinnverstehen gebunden sind. Dieses sprachliche Sinnverstehen ist dabei als diskursiv zu denken.

Bamberg verortet Identität innerhalb von drei Dilemmata:

- (i) sameness of a sense of self across time in the face of constant change; (ii) uniqueness of the person vis-à-vis others in the face of being the same as everyone else; and (iii) the construction of agency as constituted by self (with a self-to-world direction of fit) and world (with a world-to-self direction of fit). (Bamberg, 2010, S. 4)

Identität lässt sich nicht auf die erzählten Inhalte selbst oder die gemachten Erfahrungen zurückführen, sondern beruht maßgeblich auf der Navigierung zwischen diesen Dilemmata (Bamberg, 2010, S. 16). Im Erzählen erfolgt nicht nur eine Anordnung von erzählten Charakteren in Ort und Zeit, vielmehr ist dieser Prozess an diskursive Mittel gebunden (Bamberg, 2004, S. 135). Während Bronwyn Davies und Rom Harré (1999, S. 35) positionierungstheoretisch von einem „being positioned“ (Bamberg, 2004, S. 136) ausgehen, indem Diskurse Positionierungen bereitstellen und die eigene Handlungsfähigkeit lediglich darin besteht, zwischen unterschiedlichen, teilweise widersprüchlichen Positionen auswählen zu können, verortet Bamberg Agency in einem Spannungsfeld zwischen Selbstpositionierung und Positioniertwerden (Bamberg, 2010, S. 12). Somit ist weder das Erzählen ein Abbild bestehender Identitäten noch wird Identität vollends durch bestehende Diskurse determiniert: „Rather, subjects are argued to agentively construct their situated positions, and in this process both normative discourses as well as their individual sense of self are called into existence“ (Bamberg, 2004, S. 153). Agency wird so gefasst, dass zwischen beiden Polen navigiert werden muss und diskursive Repertoires zugleich Veränderungen zulassen (Bamberg, 2010, S. 7). Im Vordergrund einer Analyse von Positionierungen im Erzählen steht dann der Prozess der Positionierung zwischen den beiden Akteur-Welt-Beziehungen und der Frage danach, wie diese die Konstruktion von Identitäten unterstützen (Bamberg, 2004, S. 136 f.).

Als „discourse“ oder „dominant“ bzw. „master narratives“ bezeichnet Bamberg die gesellschaftlich bereitgestellten Positionierungsmöglichkeiten von Subjekten. Diese bieten entweder – in einem engeren Verständnis – vertraute und allgemein akzeptierte Rahmen, in die sich Erzählungen und Handlungsverläufe einfügen lassen, oder – in einem weiteren Verständnis – übergeordnete Metanarrative, denen Subjekte unterworfen sind und die ihrem Einfluss kaum entkommen

können (Bamberg 2004, 359f.). In diesem zweiten Sinne, bei dem Bamberg sich u. a. auf Jean-François Lyotard (1986) und Michel Foucault bezieht, steht nicht die lokale Bezugnahme auf erzählerische Rahmen im Vordergrund, sondern die grundsätzliche Unterwerfung des Subjekts unter „Macht/Wissen-Komplexe“ (Foucault, 1975/2019, S. 39). In Bambergs Verständnis unterwerfen master narratives die Subjekte unter ihre Handlungsmöglichkeiten, indem sie diese begrenzen, geben aber zugleich Orientierung, sodass sie nicht als ausschließlich hegemonial verstanden werden (Bamberg 2004, S. 360). Die divergierenden Akteur-Welt-Beziehungen, die Bamberg entwirft, ermöglichen es dann, einerseits eine deterministische Perspektive auf master narratives einzunehmen und zugleich zu beobachten, wie diskursive Ressourcen, auf die die Erzählung und Selbstdarstellung fußt, in Interaktionen hervorgebracht werden (Bamberg 2004, S. 366).

Diskurse bzw. master narratives werden somit als grundsätzlich ermöglichend verstanden, indem sie erst einen Horizont eröffnen, von dem aus Geschichten erzählt und Identitäten konstruiert werden können. Zugleich können sie jedoch auch „normative, subjugating, and oppressive“ (Bamberg & Wipff, 2020, S. 25) wirken, wogegen sogenannte counter narratives die Möglichkeit bieten, hegemonialen Normen, die durch Diskurse bereitgestellt werden, zu widersprechen. Durch counter narratives können Hintergrundannahmen, die mit master narratives einhergehen, verändert werden und so auch Kritik ermöglichen (Bamberg, 2022b, S. 39). Dabei wird jedoch keine Dichotomie von master und counter narratives angenommen, sie sind vielmehr als relational zu verstehen: Erst aus Situation und Kontext ergibt sich, was als master und was als counter narrative gefasst werden kann (Bamberg, 2022a, S. 34). Im Erzählen wird also zwischen der Aufrechterhaltung von master narratives, einem Umschreiben derselben bis hin zum Widersprechen navigiert, sodass hier „two sides of the same coin, and are always at play simultaneously in narrative practices across varying contexts“ (Bamberg & Wipff, 2020, S. 25) vorliegen. Folglich ist es grundsätzlich möglich, bestimmten master narratives zu widersprechen und zugleich auf andere im Erzählen Bezug zu nehmen (Hyvärinen, Hatavara, Rautajoki, 2021, S. 27).²⁵

Während Positionierungen grundsätzlich lokal und interaktiv in der Erzählsituation erzeugt werden, wird durch diese Bezugnahme auf Diskurse innerhalb der Erzählung davon ausgegangen, dass die Navigierung zwischen den drei von Bamberg definierten Dilemmata „abfährt“ („rub off“, Bamberg, 2020, S. 252). Durch

25 Diese Perspektiven weisen eine gewisse Nähe zu Judith Butlers (2001) Konzept von Subjektivierung auf, indem Individuen zugleich diskursiv und performativ zu Subjekten gemacht werden und sich selbst immer wieder als solche hervorbringen, während sich ihre Handlungsfähigkeit aus der Widerständigkeit der Unterwerfung ergibt (s. auch Reckwitz, 2012, S. 101f.). Einige Arbeiten (z.B. Spies, 2010) verwenden die von Bamberg vorgeschlagene Positionierungsanalyse und entwickeln sie zur Subjektivierungsanalyse weiter. Die Nähe von Positionierung und Subjektivierung sowie ihrer empirischen Implikationen zeigen sich auch im Herausgeber*innenband von Saša Bosančić et al. (2022) mit dem Titel „Positioning the Subject“.

das wiederholte Erzählen verfestigt sich diese Art der Beteiligung an Sinngebungsprozessen und Identitätsdarstellungen habituell und kann somit – zumindest in Teilen – auch als überlokal gelten. Gerade dieses wiederholte Erzählen kann daher den Effekt haben, zu einem Gefühl von Beständigkeit und Gleichheit beizutragen (Bamberg, 2010, S. 14). Ein ähnliches Bild zeichnen Gubrium und Holstein (2001) mit dem oben beschriebenen Konzept der „institutional selves“: Wenn andere bestimmte Darstellungsweisen bevorzugt anerkennen, erhöht das die Wahrscheinlichkeit, dass diese in künftigen Interaktionen wieder aufgegriffen werden.

Diskurse bzw. master narratives transportieren angenommenes Weltwissen und werden in Erzählungen daher selten direkt thematisiert; sie sind nicht unmittelbar im Material beobachtbar, sondern bleiben implizit (Deppermann, 2015b, S. 383). In der Verortung zwischen Ethnomethodologie und Critical Discourse Analysis geht es der Positionierungsanalyse weder lediglich darum, nachzuvollziehen, wie sich der Prozess des Erzählens in seiner Interaktivität vollzieht, um daraus Aussagen über die Konstruktion von Wirklichkeit zu treffen, ohne auf die diskursive Ebene zu abstrahieren, noch darum, vorab als relevant bestimmte Diskurse an das Datenmaterial heranzutragen und zu beobachten, wie diese Diskurse aufgerufen werden (Benwell & Stokoe, 2010, S. 18; Korobov, 2001). Somit nimmt die Positionierungsanalyse innerhalb der ‚micro-/macro-Debatte‘ (s. hierzu Schegloff, 1997; Wetherell, 1998, 2007) eine mittlere Position ein. In der ‚micro-/macro-Debatte‘, die im Spannungsfeld der Conversation Analysis (als Fortführung ethnomethodologischer Überlegungen) und der Critical Discourse Analysis geführt wurde, wird kritisch danach gefragt, ob und inwiefern es eines externen Diskurswissens bedarf, um durch diesen ‚macro context‘ die Identitätsarbeit, die sich in Erzählungen vollzieht, zu verstehen, oder ob sich Identitätsarbeit unmittelbar in den vollzogenen Handlungen der Erzählung zeigt (Benwell & Stokoe, 2010, S. 13; s. zsf. Deppermann, 2015b; Korobov, 2001; Spitzmüller, Flubacher, Bendl, 2017). Diese Verortung im ‚Dazwischen‘ lässt jedoch die Frage offen, wie eine Bestimmung der relevanten Diskurse konkret erfolgen kann. Auch wenn Bambergs positionierungstheoretische Überlegungen mit der Systematisierung von drei Analyseebenen – den Positionierungen der Figuren innerhalb der Geschichte, den Positionierungen in der Erzählsituation und den Positionierungen in Bezug auf eigene Identitäten innerhalb von Diskursen (s. Kapitel 6.3.3) – zunächst plausibel erscheinen, zeigt sich zugleich, dass diese Ebenen weder trennscharf sind noch klar ist, wie Diskursbezüge bestimmt werden können, wenn sie weder vorab festgelegt noch ausschließlich aus dem Material entwickelt werden können. So fragt etwa Arnulf Deppermann: „How do we get access to relevant background knowledge and how do we decide when which kind of background knowledge matters for understanding what a display of identity is and what it does?“ (Deppermann, 2013a, S. 83). Anna De Fina und Alexandra Georgakopoulou weisen den analytischen Status der dritten Analyseebene als grundsätzlich unklar aus und fragen: „How does level 3 differ from previous accounts of positioning that have been

criticized as static and operating a priori of actual storytelling data? How can master discourses be locatable through fine-grained analysis of specific storytelling instances?“ (De Fina & Georgakopoulou, 2011, S. 164). Verschiedene Arbeiten haben diese Fragen unterschiedlich beantwortet, etwa durch die Analyse größerer Datenkorpusse (De Fina, 2013), eine iterativ arbeitende linguistische Ethnografie (Georgakopoulou, 2013), die Fokussierung auf „default identities“ (Van De Mierop, Miglbauer, Chatterjee, 2017) oder die Betrachtung von counter narratives (Hyvärinen et al., 2021), von denen angenommen wird, dass sie sichtbarer werden als master narratives. Es wird deutlich, dass die Bestimmung der relevanten Diskurse auf der dritten Analyseebene „all but self evident“ (Deppermann, 2015b, S. 381) ist. Auch Bamberg selbst spricht von „attempted answers“, die „*projects of limited range*“ (Bamberg, 2020, S. 252, Hervorh. im Orig.) darstellen.

Solche Herausforderungen sollen in dieser Arbeit jedoch nicht dazu führen, diese Ebene zu vernachlässigen. Stattdessen soll mit der Bestimmung der Diskursbezüge zurückhaltend umgegangen werden. Ausgehend von den bisherigen Überlegungen sowie der Annahme, dass die Erzählenden nicht einem zentralen Diskurs folgen, sondern sich auf vielfältige, teils kompatible, teils widersprüchliche Diskurse beziehen, wird der Analyse kein Diskurs-Determinismus zugrunde gelegt. Die als relevant erachteten Diskurse werden stattdessen als kontingente Kontextualisierungen betrachtet, die der erzählten Praxis der Positionierungen einen Sinn verleihen – der unter Relevantsetzung anderer Diskurse auch anders ausfallen könnte (Gottuck & Mecheril, 2014). Sie werden daher im Zuge der Falldarstellungen zunächst zurückgestellt und erst in den weiteren Theoretisierungen ab Kapitel 11 als Kontextualisierungen der Erzählweisen an das Material herangetragen.

Diese forschungspraktische Vorgehensweise soll jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass aus der soeben dargestellten theoretischen und methodologischen Perspektive Erzählungen, Identität und Diskurse als Wirkungszusammenhang ineinandergreifen.

4.3 Das Interview als Ort der interaktiven Aushandlung von Identitäten

Im letzten Kapitel zeigte sich bereits, dass sich Bambergs positionierungstheoretische Überlegungen und seine Weiterentwicklung zur Positionierungsanalyse auf ‚natürliche‘ Gespräche beziehen, innerhalb derer kleine Geschichten, „small stories“, erzählt werden. Im Gegensatz dazu werden die narrativen Interviews, die die empirische Grundlage dieser Arbeit bilden, als „Ausnahmesituation“ (Deppermann, 2013b, S. 7) gefasst. Vollständige Lebensgeschichten, bei denen lediglich eine Person monologisch redet und überwiegend nur nonverbale Rückmeldung zum Erzählten erhält, haben in dieser Form keine Entsprechung im Alltag (Lucius-Hoene & Deppermann, 2000, S. 204), auch wenn die in dieser Arbeit

Interviewten im Jugendhilfekontext vermutlich bereits Erfahrungen mit dem Erzählen kleinerer oder größerer Episoden ihres Lebens gemacht haben.

Trotz der monologischen Erzählweise und der künstlichen Erzeugung der Erzählung durch ein narratives Interview werden die darin erzählten Lebensgeschichten als „Interaktionsereignisse“ (Deppermann, 2013b, S. 4) verstanden, innerhalb derer gemeinsam Bedeutung ausgehandelt wird. Die komplexen Interaktionen zwischen mir als Forscherin und den Interviewten werden in Anlehnung an das Kommunikationsmodell für autobiografische Interviews von Gabriele Lucius-Hoene und Arnulf Deppermann (2000) dargestellt.

Darin strukturieren sie die Interaktionsprozesse, die dem Interview vorausgehen, in drei Rahmen:

Den *ersten Rahmen* bildet die Vorbereitung auf das Interview durch die Forschenden. So beeinflusst die Auswahl der Interviewtechnik, die Vorannahmen über die zu interviewende Gruppe und die Vorbereitung auf etwaige kommunikative Probleme während des Interviews (s. auch Kapitel 6.2.2) die weiteren Interaktionen im Vorfeld und während des Interviews (Lucius-Hoene & Deppermann, 2000, S. 208).

In einem *zweiten Rahmen* werden sowohl die Kontaktaufnahme als auch die ersten Interaktionen durch das Wissen der Interviewenden beeinflusst, indem sie etwa über Forschungsziele und die Interviewdurchführung informieren und dabei versuchen, von dem Projekt zu überzeugen. Dabei gewinnen sowohl die Interviewenden als auch die zu Interviewenden erste Eindrücke und Erwartungen über das Gegenüber und imaginieren ihre Rollen im Forschungsprojekt (ebd., S. 208).

Den *dritten Rahmen* bildet der informelle Austausch vor dem Interview, wie etwa Begrüßung, Smalltalk und weitere Rollenaushandlungen (ebd., S. 208).

Diese drei Rahmen wirken auf die Interaktionen innerhalb des Interviews, so wenig hör- und sichtbar diese in der Erzählung bzw. dem zu analysierenden Transkript zunächst auch scheinen. So versuchen die Interviewten auf Grundlage der drei Rahmen den formulierten oder angenommenen Erwartungen der Interviewer*in zu entsprechen und erwarten dafür eine, wenn auch nonverbale, Bestätigung (Lucius-Hoene & Deppermann, 2000, S. 209). Die Interviewten werden oft bereits bei der Rekrutierung als Mitglieder bestimmter sozialer Gruppen angesprochen und sind sich meist darüber bewusst, warum gerade sie ausgewählt wurden, sodass sie ihre Erzählung und Identitätsdarstellung an eben diesen Adressierungen ausrichten (De Fina, 2015, S. 360; Deppermann, 2013b, S. 7; Van De Mierop et al., 2017, S. 180). Darüber hinaus orientieren sie ihre Äußerungen am Gegenüber und versuchen, an vermutete Erwartungen und angenommenes Wissen der Interviewenden anzuschließen (‘recipient design’, Sacks & Schegloff, 1979), während die Interviewenden verbal, nonverbal, mimisch, gestisch oder durch Blicke Rückmeldung zum Erzählten geben (Deppermann, 2013b, S. 12f.). Somit werden die Interviewenden zu Co-Autor*innen, die nicht nur durch ihre Fragen die Richtung der Erzählungen lenken, sondern zugleich bestimmte Interessen und Ziele verfolgen, die von den Interviewten imaginiert werden und

ebenso wie die eigenen Ziele der Selbstdarstellung Eingang in die Erzählung finden (Lucius-Hoene & Deppermann, 2000, S. 213 f.).

In die lebensgeschichtlichen Erzählungen, die im Rahmen narrativer Interviews erzeugt werden, fließen nicht nur die erinnerten Erfahrungen, Ziele der Selbstdarstellung und die damit zusammenhängenden diskursiven Vorstellungen darüber ein, wie Geschichten erzählt werden und Identität sozial anerkannt werden kann, sondern auch theoretische Vorannahmen, Erwartungen der Interviewteilnehmenden sowie die imaginierten Erwartungen der interviewenden Person. Darüber hinaus werden die Adressierungen und Positionierungen in den Vorgesprächen und unmittelbar vor Interviewbeginn²⁶ sowie die in narrativen Interviews größtenteils non- und paraverbalen Äußerungen der Interviewenden in die Erzählung aufgenommen. Auf dieser Grundlage wird das Interview selbst zur „spezielle[n] diskursive[n] Praxis“ (Reh 2003, 57), die spezifischen Regeln folgt und in der spezifische Maßstäbe gelten, wann eine Erzählung als ‚gelingen‘ oder ‚misslingen‘ erscheint (Reh 2003, 58). Das Interview selbst wird somit zum Ort der Wissensproduktion (Järvinen, 2000), an dem in Interaktionen Identitätsdarstellungen ausgehandelt werden.

Wie dieser Zusammenhang in der Analyse berücksichtigt wird, erläutert Kapitel 6.3. Zuvor richtet sich der Fokus auf die in dieser Arbeit eingenommene Perspektive auf Gewalterzählungen und -problematisierungen in den narrativen Interviews sowie auf die Möglichkeiten, diese zu identifizieren und zu analysieren.

26 Aus dieser Perspektive kann die innerhalb der Biographieforschung oft als besonders bedeutsam ausgewiesene Interpretation der Erzählaufforderung und daran anschließenden Aushandlung teilweise zurückgewiesen werden. Ebenso relevant für die Erzählung sind die Gespräche im Vorfeld des eigentlichen Interviews, die in der Regel jedoch (aus forschungspraktischen und -ethischen Gründen) nicht aufgezeichnet werden.

5 Erlittene und erzählte Gewalt

In Kapitel 3 wurde zunächst ohne eine zentrale Definition davon, was überhaupt als ‚Gewalt‘ zu verstehen sei, skizziert, inwiefern sich erziehungswissenschaftliche Diskussionen mit dem Verhältnis von Gewalt und Erziehung auseinandersetzen. Der Gewaltbegriff bleibt in der Gesamtschau vage: So wird eine Verbindung zwischen den Phänomenen Zwang, Strafen und Gewalt gezogen, Erziehung als strukturell gewaltvoll verortet und im Kontext der Heimerziehung vor allem Machtmissbrauch und sexualisierte Gewalt relevant gemacht. All diesen Thematisierungen liegt kein spezifischer Gewaltbegriff zugrunde, meist scheint sich das Gewaltverständnis aus dem Gegenstand selbst zu ergeben, wenn etwa sexualisierte Gewalt thematisiert oder die Verletzbarkeit des Kindes betont wird. Trotz der Vagheit des Begriffs der Gewalt und seiner vorrangig in der Soziologie diskutierten und teilweise widersprüchlichen Definitionen soll hier nicht vorab ein dezidierter Gewaltbegriff formuliert und ein ‚enger‘ oder ‚weiter‘ Gewaltbegriff (Braun, 2021; Endreß, 2014; Imbusch, 2002) präferiert werden, denn ein klar umrissener Gewaltbegriff würde den Blick auf das, was die Interviewten als Gewalt konstruieren, teilweise verschließen.²⁷ In diesem Kapitel wird stattdessen untersucht, unter welchen individuellen und sozialen Bedingungen eine Handlung als Gewalt eingeordnet, erzählt und problematisiert werden kann.

Dass nahezu alle Interviewten Handlungen der Pädagog*innen als gewaltvoll markierten, war eines der ersten Ergebnisse meiner Auseinandersetzung mit dem Interviewmaterial. Das Phänomen Gewalt und deren Verhältnissetzung zur Erziehung standen nicht bereits zu Beginn des Forschungsprojekts im Zentrum meiner Analyse, sondern ergaben sich erst im weiteren Verlauf. Diese Schwerpunktsetzung der Arbeit verlangte eine intensive Auseinandersetzung mit dem Phänomen Gewalt sowie dem Umgang mit der Analyse von Gewaltkonstruktionen in Erzählungen, um zu reflektieren, unter welchen Bedingungen erzählte Handlungen mit dem Begriff ‚Gewalt‘ versehen werden können, ohne dass die

27 Die Debatte um Gewaltdefinitionen bzw. -begriffe in der Soziologie scheint überwiegend geprägt von Diskussionen über die Favorisierung von ‚engen‘ oder ‚weiten‘ Gewaltbegriffen. Gewalt ist „keineswegs empirisch evident, sondern an Konstruktionsleistungen gebunden“ (Hoebel & Koloma Beck, 2019, S. 6) und somit abhängig vom jeweils zugrunde gelegten Gewaltbegriff: Ob ausschließlich direkte und absichtlich zugefügte physische Verletzungen (s. physische Gewalt im Sinne von Popitz, 1992), sprachliche Gewalt (Krämer & Koch, 2010), die Verschleierung der Willkür von Herrschaft (s. symbolische Gewalt nach Bourdieu & Passeron, 1971), Wissensstrukturen sowie etwa Prozesse des silencing und othering (s. epistemische Gewalt Brunner, 2020; Spivak, 2015) oder auch das Abhalten von der Nutzung von potenziell möglichen Verwirklichungschancen (s. strukturelle Gewalt nach Galtung, 1984) als Gewalt aufgefasst werden, ist somit abhängig von den jeweils zugrunde gelegten Definitionen und nicht als objektiv gewaltvolle Phänomene feststellbar.

Interviewten diesen Begriff selbst einführten. Diese Notwendigkeit ergibt sich einerseits aus der Normativität des Gewaltbegriffs (Hagemann-White, 2016) und andererseits aus den Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, über Gewalterfahrungen und die eigenen Verletzungen zu erzählen (z. B. Deppermann, 2020).

Dieses Kapitel untersucht daher die sozialen und individuellen Bedingungen, unter denen eine erlebte Handlung als Gewalt eingeordnet werden kann. Zunächst werden Judith Butlers (2001, 2016, 2020) Überlegungen zur grundsätzlichen Verletzbarkeit jedes Menschen herangezogen, die sich aus der Angewiesenheit auf andere ergibt, jedoch ungleich verteilt ist. Anschließend wird Pascal Delhoms (2003, 2010, 2014) phänomenologische Perspektive auf das Erleiden von Gewalt als Verletzung der Integrität betrachtet. Diese verdeutlicht, dass selbst pädagogisch intendierte Handlungen als Gewalt erlitten werden können (Delhom, 2003, S. 63 f.) und dass die Einordnung einer Handlung als Gewalt zugleich ein sozialer Prozess ist, auch wenn Gewalt unmittelbar erlitten wird.

Diese theoretischen Perspektiven dienen der Sensibilisierung für die Voraussetzungen, unter denen eine Handlung überhaupt als Gewalt eingeordnet werden kann und als Unterstreichung dessen, dass Gewalt zugleich als individuell und sozial zu verstehen ist. Da sich diese Arbeit jedoch nicht für die Perspektive der Erfahrung, sondern für die der sprachlichen Konstruktion im Erzählen und die damit eingenommenen Positionierungen interessiert, wird Gewalt innerhalb von Erzählungen und Identitätsdarstellungen, wie im vorausgehenden Kapitel entworfen, konturiert. Deutlich wird dabei insbesondere, dass die Bewertung einer Handlung als Gewalt nicht aus dem Vollzug der Handlung resultiert, sondern aus seiner Kontextualisierung und Problematisierung innerhalb der Erzählung, die die Erzählenden in ihren Darstellungen relevant machen und sich durch die Art und Weise, wie sie Interaktionen als Gewalt aufrufen oder nicht, innerhalb von Diskursen positionieren und dadurch ihre Identität her- und darstellen. Die narrativen Konstruktionen von Gewalt sind somit im Kontext der Identitätsdarstellung zu betrachten, die sie selbst mit hervorbringen, und die in Relationen zu weiteren Identitätsdarstellungen innerhalb der Gesamterzählung stehen können. Bei der Analyse werden also die Konstruktionen der Interviewten fokussiert und keine festgeschriebenen Gewaltkonzepte an das Material angelegt.

5.1 Verletzbarkeit und Gewalt (Butler)

Die Möglichkeit zur Anwendung von Gewalt besteht Heinrich Popitz zufolge aufgrund der gleichzeitigen Verletzungsmächtigkeit und Verletzungsanfälligkeit eines jeden Menschen (Popitz, 1992). Verletzlichkeit und Gewalt sind daher untrennbar miteinander verbunden. In Kapitel 3.2.1 wurde bereits mit Bezug auf Carsten Heinzes (2016) Überlegungen zur Pädagogisierung der Gewalt die Relevanz von Verletzlichkeit für pädagogisches Handeln und ihrer

Instrumentalisierung hervorgehoben. In diesem Kapitel soll grundlegender und ausgehend von Judith Butler (2001, 2005, 2016) auf die Verletzlichkeit eines jeden Menschen als „Bedingung des Menschseins, der nicht zu entkommen ist“ (Janssen, 2018, S. 225) verwiesen werden, um davon ausgehend zur Verletzung durch Gewalt zu gelangen.

Verletzlichkeit stellt mit Butler die „Voraussetzung, eine Bedingung des Lebens, die von Anfang an auf der Hand liegt, über die wir nicht streiten können“ (Butler, 2005, S. 48) dar – man kann ihr nicht entkommen. Die Verletzbarkeit eines jeden Menschen ergibt sich aus der wechselseitigen Abhängigkeit, aus der Angewiesenheit auf Anerkennung und der Tatsache, dass wir „sozial verfaßte Körper“ (Butler, 2005, S. 37) sind: „an andere gebunden und gefährdet, diese Bindungen zu verlieren, ungeschützt gegenüber anderen und durch Gewalt gefährdet aufgrund dieser Ungeschütztheit“ (ebd.). Verletzbarkeit und die Verwundbarkeit des Körpers resultieren somit aus unseren Beziehungen zu anderen, aus der grundsätzlichen Abhängigkeit voneinander und auf „unterstützende Bedingungen“ (Butler, 2016, S. 172); dies gilt nicht nur für Kinder, sondern für alle Menschen, die abhängig sind von infrastrukturellen, menschlichen und technischen Unterstützungsbedingungen (Butler, 2016, S. 173). Körperlichkeit geht daher nach Butler grundsätzlich mit Verwundbarkeit einher, aber auch mit Begehren und Berührung, die selbst ambivalent sind und einerseits zur „Auslöschung unseres Seins“ und andererseits zur „physische[n] Unterstützung unseres Lebens“ (Butler, 2005, S. 48) führen können. Verletzbarkeit meint somit mehr als Verwundbarkeit, nämlich die grundsätzliche körperliche Ausgesetztheit. Sie ist damit nicht ausschließlich negativ konnotiert, meint sie doch zugleich auch die Ausgesetztheit gegenüber z. B. zärtlichen Berührungen (Janssen, 2018, S. 102).

Dabei versteht Butler Verletzbarkeit zwar als körperlich gegeben, jedoch nicht in einem (grundsätzlich) ontologischen Sinne, sondern als Zuschreibung, die von bestehenden Normen der Anerkennung abhängig ist (Butler, 2005, S. 61). Verletzbarkeit wird daher inszeniert, indem sie von anderen anerkannt wird; der Körper erhält so eine öffentliche Dimension (Janssen, 2018, S. 102). Wenn Verletzbarkeit die Grundbedingung des Menschen ist, ergibt sich im Umkehrschluss, dass die Anerkennung als verletzbar die Anerkennung als Mensch bedingt und die Verletzbarkeit von Normen der Anerkennung abhängt (Butler, 2005, S. 60 f.). Verletzbarkeit kann daher als „Moment von Subjektivierung“ (Janssen, 2018, S. 13) verstanden werden, indem das Subjekt angewiesen ist auf „Anerkennung seiner eigenen Existenz in Kategorien, Begriffen und Namen“ (Butler, 2001, S. 25). Auch wenn also alle Menschen verletzbar sind, ist diese Verletzbarkeit ungleich verteilt. Diese Ungleichheiten sind durch den Diskurs und somit durch Machtverhältnisse bedingt und nicht ontologisch an bestimmte Bevölkerungsgruppen gebunden (Janssen, 2018, S. 106), sie sind „politische Effekte“ bzw. „ungleich verteilte Wirkungen eines Machtfeldes, das auf und durch Körper wirkt“ (Butler, 2016, S. 190). Somit werden bestimmte Menschenleben besonders vor Verletzung geschützt,

während andere „nicht einmal als ‚betrauenswert‘ gelten“ (Butler, 2005, S. 49) – und daher auch nicht als Menschen anerkannt werden (Janssen, 2018, S. 97).

Gewalt in diesem Sinne meint „eine Ausbeutung dieser primären Bindung, dieser primären Form, in der wir als Körper aus uns herausgehen und füreinander da sind.“ (Butler, 2005, S. 44). Aufgrund unserer Verletzbarkeit leben wir immer mit der Gefahr, dass uns Gewalt zugefügt werden kann, ohne diese grundsätzliche Verletzbarkeit verhindern zu können (Butler, 2005, S. 45 f.). Butlers Überlegungen zur Verletzbarkeit machen deutlich, dass Menschen einerseits gerade durch ihre Einbindung in soziale Beziehungen verletzbar sind und dass sich andererseits der Grad der Verletzbarkeit nicht ontologisch an bestimmten Bevölkerungsgruppen festmachen lässt, sondern diskursiv hergestellt wird, indem bestimmte Gruppen als besonders vulnerabel hervorgebracht werden und als besonders schützenswert erscheinen, während diese Perspektive bei anderen Gruppen ausgeblendet wird. Somit ist jeder Mensch anfällig für eine Verwundung durch Gewalt und kann sich davor kaum schützen, jedoch sind einige in einem höheren Maße Verwundungen ausgesetzt als andere.

Während Verletzungen bzw. Verwundungen durch Gewalt also in ihrem Ausmaß sozial und politisch bedingt und eng verbunden sind mit unserer Anerkennung als jemand, als Mensch, der verletztbar ist, trifft die Verletzung uns dennoch unmittelbar körperlich-leiblich.

5.2 Gewalt als erlittene Gewalt und als Verletzung der Integrität (Delhom)

Mit Pascal Delhom können aus Perspektive des Erleidens von Gewalt drei Elemente benannt werden, die zu jeder Form von Gewalt gehören: 1. Die Intentionalität im Horizont ihrer Ausübung; 2. Ihre verletzende Wirkung; 3. Die Tatsache, dass sie erlitten wird (Delhom, 2014, S. 155). Delhom verortet die Gewaltsamkeit der Gewalt somit auf der Seite der Widerfahrnis von Gewalt – der Seite des Erleidens²⁸ (Delhom, 2014, S. 158): „Wir erfahren die Phänomene der Gewalt im Ausgang von der (möglichen) Verletzung, die sie mit sich bringen, und nicht von der speziellen Eigenschaft einer Gewalttat oder einer gewaltsamen Struktur her“ (Delhom, 2014, S. 158). Diese Perspektive soll weiter ausgeführt werden.

28 Der Begriff des „Erleidens“ ist bei Delhom nicht ausschließlich an die Perspektive des unmittelbaren Opfers der gewaltvollen Handlung gebunden. So schließt er einerseits auch das Erleiden von z. B. Zeug*innen der Handlung oder der Gewaltausübenden selbst ein. Andererseits können die unmittelbaren Opfer die gewaltvolle Handlung auch aus der Perspektive der Tat betrachten und aus dieser heraus verstehen bzw. rechtfertigen (Delhom, 2014, S. 159).

Gewalt ist kein objektiv feststellbares Phänomen, sondern wird erst durch den Kontext bzw. die Interpretation der Handlung zu Gewalt. Auch Naturereignisse oder Unfälle können verletzen, Gewalt setzt jedoch eine intentional handelnde Person als Ursache voraus, deren Handeln als gewalttätig bewertet wird. Intentionalität meint dabei nicht die tatsächliche Intention der Täter*innen, sondern die *Zuschreibung* einer Intention, die als Ursache für die erlittene Verletzung gesehen wird (Delhom, 2010, S. 128 f.). So kann eine Verletzung zwar nicht intendiert sein, aber trotzdem als gewaltvoll erlitten werden, wenn der gewaltsamen Quelle eine verletzende Intention zugeschrieben wird. Diese Intentionalität lässt sich dabei nicht nur auf von einzelnen Personen ausgeübte physische oder psychische Gewalt beziehen, sondern auch auf die einem weiten Gewaltbegriff folgenden Verständnisse struktureller oder symbolischer Gewalt. Denn auch diese Gewaltformen sind letztendlich auf Menschen zurückzuführen, die durch ihr (Nicht-)Handeln die Auswirkungen natürlicher Ereignisse hätten vermeiden oder kontrollieren können oder für die (Re-)Produktion sozialer Strukturen verantwortlich gemacht werden (Delhom, 2014, S. 156). Die verletzende Wirkung wird nicht nur als unmittelbare körperliche oder psychische Verletzung gedacht, sondern auch als „Behinderungen seines Lebens“ (Delhom, 2014, S. 170) durch die Beeinträchtigung oder den Verlust des Bezugs zur Welt und zu anderen Lebewesen, z.B. durch Ausschluss von sprachlicher Kommunikation oder aus dem politischen oder sozialen Raum (Delhom, 2014, S. 170).

Gewalt verletzt nicht nur, sondern sie wird als Gewalt erlitten, indem sich der Weltbezug des Lebewesens umkehrt: Es wendet sich nicht der Welt zu, sondern wird von etwas getroffen, dem es ausgesetzt ist und sich nicht entziehen kann, es ist dem, was es verletzt, unterworfen (Delhom, 2014, S. 157). Die Perspektive des Erleidens ist vor allem auch deshalb relevant, weil das Erleiden von Gewalt über das hinausgehen kann, was mit der gewaltvollen Handlung intentional verletzt werden sollte, sodass für die Definition von Gewalt nicht entscheidend ist, „dass sie tätig verletzt, sondern dass sie als Verletzung erlitten wird“ (Delhom, 2010, S. 128). Erlittene Gewalt ist als normativ zu denken, als „etwas, das nicht sein soll“ (Delhom, 2010, S. 130). Während tätige Gewalt (d.h. das gewaltvolle Handeln) verboten werden kann, kann das Erleiden nicht verboten oder gerechtfertigt werden. Gewalt wird erlitten als etwas, das nicht sein soll, und ist daher negativ normativ (Delhom, 2014, S. 160). Diese Normativität entsteht aus der Erfahrung der erlittenen Verletzung, weil die Verletzung als etwas erfahren wird, das nicht sein soll, selbst wenn sie aus der Perspektive der Gewaltausübenden intendiert oder gerechtfertigt war (Delhom, 2010, S. 130). Somit kann auch legitime Gewalt als Verletzung erlitten und aus der Perspektive der negativen Normativität problematisiert werden. Die Verletzung muss dabei aus zwei Richtungen gedacht werden: Es wird durch gewaltvolles Handeln sowohl *jemand* verletzt als auch die *Norm*, dass diese Verletzung nicht sein soll (Delhom, 2010, S. 131).

Eine Verletzung wird dann als Gewalt erfahren, wenn diese Norm, dass Verletzung nicht sein soll, verletzt wird, und der Instanz, die als Ursache der Verletzung gilt, zugeschrieben wird, diese Normativität erkennen zu können (Delhom, 2010, S. 131). Gewalt führt zur Verletzung der Integrität, wobei der Begriff der Integrität selbst normativ zu denken ist, setzt er sich doch in seinem lateinischen Ursprung von *integer* aus „in“ als Verneinungspräfix und „*tangere*“ zusammen und bedeutet unversehrt, unberührt bzw. nicht verletzt. Diese „negative Bezeichnung eines als positiv bewerteten Zustands“ (Delhom, 2010, S. 131) macht deutlich, dass Personen verletzt werden können, und zugleich, dass sie nicht verletzt werden dürfen (ebd.). Der Begriff der Integrität bezieht sich auf Verletzungen von Personen und Bereiche ihres Lebens, „auf ihren Leib, ihre Psyche, eine gewisse moralische Haltung, aber auch zum Beispiel auf ihre Privatsphäre, auf ihre soziale Identität oder auf den Raum, den sie bewohnen“ (Delhom, 2010, S. 131).

Menschen können somit in vielfältiger Weise in ihrer Integrität verletzt werden. Von der Art und Weise, wie dies geschieht, ist abhängig, was ihnen nicht angetan werden darf. Die Bestimmung dessen ist für verschiedene Personen(-gruppen) unterschiedlich und abhängig von der eigenen Verletzlichkeit sowie der jeweiligen Abwehr- und Integrationsfähigkeit einer Verletzung und der Art und Weise, wie, wann und von wem diese verübt und erlitten wurde (Delhom, 2010, S. 133). Diese Abwehr- und Integrationsfähigkeit ist nicht nur als etwas dem Individuum Inhärentes zu denken, die etwa abhängig ist von den eigenen Grenzen zwischen eigen und fremd, zwischen innen und außen und der Art und Weise, wer diese Grenze wann und wie überschreiten darf (Delhom, 2010, S. 133). Die Bestimmung der Integrität und ihrer Verletzung sind auch abhängig von dominanten Diskursen, moralischen Vorstellungen und gesetzlichen und gesellschaftlichen Rahmen (Delhom, 2010, S. 134). Das Erleiden der Verletzung der Integrität als Unrecht ist somit zugleich individuell und kollektiv: Sie wird individuell erlitten und jedes Individuum verfügt über einen eigenen normativen Bezug zur eigenen Verletzbarkeit und über eigene Grenzen seiner Integrität. Diese Bezüge können jedoch nur in einem kollektiven Sinne gedacht werden, als dass das Individuum die Bestimmung der Integrität als „soziale, kulturelle und historische Prägung“ (Delhom, 2010, S. 135) mit anderen teilt.²⁹ Anders kann es nicht gedacht werden, dass die Verletzung der Integrität auf Basis der zugeschriebenen Intention als Gewalt erlitten wird. Zugrunde liegt dabei die Annahme, dass das Erleiden der Verletzung auch für andere gilt; sonst könnte der Quelle der Gewalt keine Intentionalität zugeschrieben werden (Delhom, 2010, S. 135). Ob jemand eine Verletzung der Integrität als solche erlebt, hängt von der eigenen Selbstwahrnehmung, den persönlichen Erfahrungen sowie den kulturellen und sozialen Bedingungen ab (Delhom, 2010, S. 134) und

29 Anders als Butler, bei der die Beziehung zu anderen und die Angewiesenheit aufeinander und die gegenseitige Anerkennung die Verletzlichkeit bedingt, denkt Delhom das Erleiden von Gewalt eher vom Subjekt her.

kann damit auch für eine gleiche Art der Verletzung individuell unterschiedlich sein. Diese individuelle Verschiedenheit verweist dabei auch in den Bezugnahmen von Delholm auf das Selbstbild (bzw. die eigene Identität) und auf die eigene Geschichte, auf soziale Prozesse, sodass das Erleiden von Verletzungen verwoben ist mit Positionierungen innerhalb und durch Diskurse, die mitbestimmen, wie verletzlich man sein kann und was man als Gewalt erleiden kann.

Butler und Delholm machen deutlich, dass jeder Mensch aufgrund seiner Bezogenheit auf andere verletzbar ist. Sowohl die Verletzbarkeit als auch das Erleiden einer verletzenden Handlung als Gewalt sind einerseits individuell gegeben, indem der eigene Körper unmittelbar verletzbar ist und der Eindruck der Verwundung ein körperlich-leiblicher ist. Andererseits ist das Erleiden von Gewalt zugleich als reflexiver Akt zu denken, indem einer Handlung eine schädigende Intention zugeschrieben und die Verletzung als Unrecht erlitten wird. Entsprechend sind Verletzbarkeit und das Erleiden von Gewalt als soziale Prozesse zu verstehen: Die Normativität, dass Verletzungen nicht sein dürfen, ist eine kollektiv geteilte. Dabei wird Verletzbarkeit diskursiv hervorgebracht, wobei bestimmte Personengruppen als besonders vulnerabel und schützenswert konstruiert werden, während die Verletzbarkeit für andere Gruppen ausgeblendet wird und auch die Bestimmung einer Verletzung als Unrecht, als Verletzung der Integrität, abhängig ist von dem, was diskursiv, moralisch und rechtlich als legitim und illegitim entworfen wird. Sowohl das Zuweisen von Intentionalität als auch das Verletzen und das Erleiden sind nicht einfach gegeben, sondern abhängig von Diskursen; davon, wem Intentionalität zugeschrieben werden kann, wer als wie verletzbar anerkannt wird, und von den eigenen Geschichten sowie kulturellen und sozialen Gegebenheiten, die die Voraussetzungen bilden, auf deren Grundlage Gewalt erlitten wird. Diese Ausführungen sollen darauf hinweisen, dass es keine ‚reine‘ Erfahrung von Gewalt gibt, die sich im ausschließlich körperlichen Eindruck der Gewalttat manifestiert, sondern diese Erfahrung „immer schon sprachlich vermittelt, eingebunden in normative Sinn- und Bedeutungsbezüge“ (Posselt, 2011, S. 105) zu denken ist.

Gewalt ist somit nur denkbar innerhalb sozialer Ordnungen, innerhalb derer Handlungen als Gewalt konstruiert werden:

Die Gewalt gibt es nicht. Gewalt gibt es vielmehr nur in dem Maße, wie es historisch und kulturell geformte – und mithin unaufhebbar kontingente – Ordnungen gibt, innerhalb welcher einem sozialen Ereignis der Sinn Gewalt zugeschrieben wird. Dies besagt weder, dass Gewalt unabhängig von ihren Akteuren, Rezipienten und Beobachtern zu denken wäre, noch dass sich nicht auch ordnungs- bzw. kulturübergreifende Wesenszüge von Gewalt herausarbeiten ließen. Es besagt lediglich, dass Gewalt als soziales Phänomen notwendigerweise im Horizont einer Ordnung zu denken ist, innerhalb derer darüber verhandelt wird und definiert werden kann, was als Gewalt wahrgenommen wird bzw. als solche gilt und anerkannt wird, und was nicht. (Staudigl, 2014, S. 12)

Ging es in Pascal Delhoms Verständnis des Erleidens von Gewalt um die leibliche und reflexive Einordnung einer Erfahrung als Gewalt, ist im folgenden Kapitel zu betrachten, wie über Gewalt erzählt werden kann und welche Implikationen dies für die Analyse von Gewalt im Rahmen von Erzählungen hat.

5.3 Konstruktionen von Gewalt in lebensgeschichtlichen Erzählungen

Im Anschluss an die Überlegungen in Kapitel 4 zur narrativen Konstruktion von Wirklichkeit und Identität lässt sich zunächst folgern, dass auch Gewalterfahrungen in Erzählungen spezifisch konstruiert, mit Bedeutung versehen und in Identitätsdarstellungen eingebettet werden. Aufbauend darauf sowie auf Butlers Konzept der Verletzbarkeit und Delhoms Verständnis des Erleidens von Gewalt wird deutlich, dass Gewaltthematisierungen stets im Zusammenhang von Erzählung, Identität und Diskursen zu betrachten sind: Was die Erzählenden als gewaltvoll markieren, wirkt zusammen mit der diskursiven Positionierung als verletzbar, mit biografischen Erfahrungen und normativen Vorstellungen von Legitimität und Angemessenheit bzw. der Einordnung einer Handlung als Unrecht sowie mit der innerhalb der Interviewsituation vorgenommenen Positionierung. Die Konstruktionen von Gewalt haben somit gleichermaßen ihre Grundlage in den erinnerten Erfahrungen wie auch in den damit verbundenen diskursiven Positionierungen, die die Einordnung einer Handlung als Gewalt sowie das Erzählen darüber zugleich ermöglichen wie auch beschränken können.

Untersucht wird daher, welche erzählten Phänomene von den Interviewten in welcher Weise als gewaltvoll bis pädagogisch legitim dargestellt werden und wie diese Darstellungen mit den erzeugten Identitätsentwürfen zusammenhängen. Im Zentrum steht dabei die Kontingenz von Gewalt und ihre diskursive Hervorbringung in und durch die Erzählungen sowie deren Wechselwirkungen mit Identitätskonstruktionen. Von Interesse ist also nicht, *welche* Interaktionen als gewaltvoll *erlebt* wurden, sondern *wie* über diese *erzählt* wird: Nicht aus der Handlung selbst heraus erschließt sich die Bewertung einer Interaktion als gewaltvoll, sondern aus den Interpretationen derjenigen, die die Handlung beobachten und als Gewalt bewerten und entsprechend innerhalb der Erzählung problematisieren. Gewalt wird daher im Anschluss an Thomas Hoebel und Teresa Koloma Beck als „deskriptive Vokabel“ (Hoebel & Koloma Beck, 2019, S. 8) verstanden: Die Bedeutung des Begriffs erschließt sich nicht aus diesem selbst heraus, sondern erst auf Grundlage seiner kontextuellen Einbettung, hier innerhalb der Erzählungen der Interviewten. Somit erhält das Phänomen Gewalt den Status eines sensibilisierenden Konzepts für die Analyse, das in deren Verlauf zu präzisieren sein wird (Blumer, 1970; Kelle & Kluge, 2010, S. 30).

Da Erziehung und Gewalt, wie in Kapitel 3 dargelegt, nicht zwei gegensätzliche Pole darstellen, ist die Annahme, der hier gefolgt werden soll, also nicht, aus der Perspektive der Erzählenden Gewalt von Nicht-Gewalt zu unterscheiden, sondern die Beobachterabhängigkeit und Kontingenz der Einordnung einer Interaktion als Gewalt oder Erziehung zu berücksichtigen und die Funktion der erfolgten Art der Darstellung für die Gesamterzählung und Identitätsdarstellung in den Blick zu nehmen.³⁰ Gewalt wird für die Analyse als das verstanden, was von den Erzählenden als Gewalt dargestellt wird. Dafür wird nah am empirischen Material beobachtet, auf welche Art und Weise erzählte Handlungen der Pädagog*innen als legitime Erziehung bis illegitime Gewalt erscheinen. Diese Perspektive hat den Vorteil, sensibel auch für alternative Ausdrucksformen von Gewalt in den Interviews zu sein, in denen die Interviewten sich eben nicht als Opfer von Gewalt und Machtasymmetrien erzählen (müssen), was ein Darstellen eines Erleidens – und damit einhergehende Positionierung als nicht handlungsfähig – zunächst implizieren würde.³¹

Erzählungen, wie sie im Rahmen der narrativen Interviews dieser Arbeit hervorgebracht werden, handeln von den „vicissitudes of human intention“ (Bruner, 1987, S. 18), sodass die Zuweisungen von Intentionalität im Erzählen einen ersten Zugang zu Gewalterzählungen liefern können. Gerade die Positionierungsanalyse ermöglicht, unterschiedliche Positionierungen in der erzählten Zeit, etwa als Täter*in oder Opfer von Gewalt, sichtbar zu machen (Bamberg, 1997, S. 337). Das Erzählen belastender Erfahrungen verlangt nach besonderer Aufmerksamkeit im Erzählprozess, um diesen einerseits Sinn zu verleihen und sie andererseits verstehbar zu machen: „The storyteller is tasked with explaining the causes of the event and its consequences, both for the storyteller themself and for the further development of the story“ (Pemberton, Mulder, Aarten, 2019, S. 399). Von Bedeutung ist dabei die der Erzählung inhärente Zeitlichkeit und die narrative Synthese heterogener Erfahrungen, durch die diesen Sinn zugeschrieben wird (Ricoeur, 1988, S. 106). Auf diese Weise können in der Erzählung die relevant gemachten Folgen der illegitimen Gewalt oder des legitimen (pädagogischen) Handelns berücksichtigt werden (Pemberton et al., 2019, S. 398). Von Interesse ist daher, wie die Erzählenden die erzählten Erfahrungen mit Handlungsmotiven und anschließenden Handlungen verbinden, so eine Ursache-Folge-Beziehung zwischen den Ereignissen und dem Fortgang der Geschichte konstruieren (Pemberton et al., 2019, S. 393) und dadurch das Erleiden von Gewalt in ihre Erzählung einfügen. Dabei ist in jedem Fall zu beachten, dass diese Erfahrungen und Perspektiven auf die Bewertung einer Handlung als illegitimer Gewalt oder

30 Das konkrete methodische Vorgehen wird in Kapitel 6.3 beschrieben.

31 Im Kontext der Heimerziehung als Institution, die eigentlich mit der Fürsorge für die jungen Menschen betraut ist, ist seit 2010 die Dynamik des Schweigens, Schweigenbrechens, Nicht-gehört-Werdens und Nicht-geglaubt-Werdens Betroffener von Gewalt bekannt (Andresen, 2018, S. 9, s. Kapitel 3.4.1).

legitimem (pädagogischen) Handeln nicht festgeschrieben, sondern variabel sind und sich vor dem Hintergrund aktueller Erfahrungen oder Erzählkontexte verändern sowie in sich widersprüchlich sein können (Pemberton et al., 2019, S. 398).

Die Auseinandersetzung dieser Arbeit nicht nur mit Konstruktionen illegitimer Gewalt, sondern auch mit als legitim bewertetem (pädagogischem) Handeln führt zugleich in ein Dilemma: So scheint es zwar möglich, die Erzählungen über problematisierte Gewalt im Text zu identifizieren, indem von den Erzählenden diese Problematisierung in der erzählten Zeit oder der Erzählzeit vorgenommen wird. Alles, was jedoch nicht als Gewalt problematisiert wird, ist als solche nicht zu erkennen, wenn die Arbeit Gewalt ausschließlich aus der Perspektive der Erzählenden thematisieren will und davon ausgeht, dass sich die Bewertung einer Interaktion als Gewalt von der Perspektive des Erleidens, und nicht der Struktur der Handlung, herleitet (s. auch Lindemann, 2017, S. 72). Ziel ist es nicht, Darstellungen zu identifizieren, die von der Interaktionsstruktur her hätten gewaltvoll sein können, aber pädagogisch legitimiert werden und hieraus auf ein Defizit der Erzählenden, Gewalt auch als solche darzustellen, zu schließen (s. etwa Barth, Fröhlich, Lindemann, Mecheril, Schröter, Tilch, 2021, § 4), sondern die Interviewten in ihren Konstruktionen ernst zu nehmen und der Frage nachzugehen, welche Interaktionen wie von gewaltvoll bis pädagogisch legitim dargestellt werden und welche Funktionen dies für die Darstellung von narrativer Identität hat.

Für diese Arbeit bedeutet das, Gewaltdarstellungen in den Erzählungen nicht als isolierte Phänomene zu betrachten, sondern sie innerhalb der Gesamterzählung in ihrem Zusammenhang mit den Sinnzuschreibungen der Auslandsmaßnahmen und den damit verbundenen Positionierungen zu verorten. Grundsätzlich geht es also darum zu untersuchen, wie die Interviewten über Gewalt sprechen können, die sie im Rahmen dieser Hilfen erlitten haben. Analog zu Christine Demmers (2016, S. 81) Überlegungen, dass Frauen mit Behinderungen nur schwer über im Kontext medizinischer Behandlungen erlittene Gewalt sprechen können, weil medizinische Praktiken diskursiv mit *Heilung* statt mit *Gewalt* verknüpft sind, lässt sich hier fragen, welche gesellschaftlichen Vorstellungen über die Jugendhilfe und über die Zielgruppe Intensivpädagogischer Maßnahmen bestehen und wie diese die Selbstdarstellung sowie das Thematisieren von im Hilfekontext erlebter Gewalt beeinflussen können.

In diesem Zusammenhang wird dann auch verstehbar, dass Gewalt, die nicht als Gewalt erzählt wird, nicht bedeutet, dass den jungen Menschen keine Verletzungen widerfahren sind. Vielmehr können nur bestimmte Verhaltensweisen als Gewalt gedacht und anerkannt sowie damit von den Erzählenden als solche markiert werden, während andere eher als pädagogisches Handeln legitimiert erscheinen. Wird andererseits nach den Funktionen der Gewalterzählung für die erzählte Geschichte und die Identitätsdarstellung gefragt, bedeutet dies nicht, dass Gewalterzählungen bewusst oder gar strategisch von den Erzählenden genutzt werden – Funktion meint nicht Intention –, sondern dass die Gewalterzählung

in ihrer Einbettung in die Gesamterzählung und den mit dieser einhergehenden relevant gemachten Folgen analysiert wird, was wiederum im Zusammenhang mit bestimmten Positionierungsweisen zu betrachten ist. Der Begriff der Konstruktion, der im Zusammenhang mit den Gewaltthematisierungen verwendet wird, soll darauf hinweisen, dass das Erzählen von Gewalt eben nicht als Abbild eines tatsächlichen Erlebens, sondern als voraussetzungsvoller Prozess verstanden wird, der neben der Einordnung einer Handlung als Gewalt und den darin inhärenten sozialen Voraussetzungen, wie sie im Anschluss an Judith Butler und Pascal Delhom deutlich wurden, in einer komplexen Interviewsituation innerhalb der Interaktion mit mir als Interviewerin hervorgebracht werden.

6 Methodische Umsetzung

Aus den Überlegungen zum Diskussions- und Forschungsstand zu Auslandsmaßnahmen sowie dem Verhältnis von Erziehung und Gewalt einerseits und den theoretischen und methodologischen Überlegungen andererseits ergeben sich folgende forschungsleitenden Fragen, die bereits in der Einleitung vorgestellt wurden und hier zur besseren Nachvollziehbarkeit wiederholt werden:

1. Wie ordnen die ehemaligen Adressat*innen von Auslandsmaßnahmen ihre Erzählungen über diese in ihre biografische Gesamterzählung ein und welchen Sinn schreiben sie ihnen damit zu?
2. In welches Verhältnis werden in den Erzählungen Konstruktionen von Erziehung und Gewalt gebracht?
3. Wie stellen sie dadurch in ihrer Erzählung Identität dar?

Im Hinblick auf die Beantwortung dieser Forschungsfragen wird im Folgenden das methodische Vorgehen zu beschreiben sein. Hierfür wird zunächst auf die Besonderheiten des Feldzugangs und die damit verbundenen Herausforderungen eingegangen, um anschließend die Durchführung der narrativen Interviews darzulegen. Abschließend wird die Transkription der Interviews sowie ihre Analyse unter Bezug auf die Vorschläge zur Rekonstruktion narrativer Identität (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004) sowie zur Positionierungsanalyse (Bamberg, 2020) expliziert.

6.1 Feldzugang

Die Reflexion des Feldzugangs ist für diese Arbeit aus zwei Gründen zentral: Erstens zeigt sich, dass die Auswahl der Interviewpartner*innen aus feldspezifischen Dynamiken resultierte und dadurch eine bestimmte Richtung erhielt. Zweitens ist hervorzuheben, dass die Interviewten durch den gewählten Zugang bereits als Adressat*innen Intensivpädagogischer Maßnahmen adressiert wurden und sich in ihren Interviews zu dieser Zuschreibung positionieren mussten. Es soll zunächst kurz der Weg der Kontaktaufnahme beschrieben werden, um anschließend genauer auf die dabei aufgetretenen praktischen und forschungsethischen Herausforderungen einzugehen und die Umgangsweisen mit diesen zu erläutern.

Aufgrund der geringen Anzahl an Jugendlichen, die jährlich an Auslandsmaßnahmen teilnehmen, musste gezielt nach potenziellen Interviewpartner*innen gesucht werden. Dafür wurden drei Suchstrategien verfolgt: Erstens wurden Jugendhilfeträger kontaktiert, die Auslandsmaßnahmen anbieten und ggf. noch über

Kontakte zu ehemaligen Teilnehmenden verfügen; zweitens wurde, darauf aufbauend, versucht, über ein Schneeballsystem weitere Teilnehmende zu gewinnen; und drittens wurde der Careleaver e. V. kontaktiert mit der Frage, ob dort junge Erwachsene involviert sind, die an Auslandsmaßnahmen teilgenommen haben.

Lediglich über die erste Strategie konnten Interviewpartner*innen gewonnen werden. Mittels Schneeballsystems wurden mir zwar einzelne Kontakte weitergeleitet, es realisierten sich anschließend jedoch keine Interviews und auch die Kontaktaufnahme über den Careleaver e. V. war nicht erfolgreich. Ein weiterer Kontakt ergab sich zufällig im Rahmen eines Fachforums, bei dem ich mit einem Mitarbeiter einer Jugendvollzugsanstalt ins Gespräch kam und dieser mir von einem inhaftierten Jugendlichen berichtete, der an einer Auslandsmaßnahme teilgenommen hatte.

Für den Feldzugang über die Jugendhilfeträger wurden zunächst alle Träger, die Auslandsmaßnahmen anbieten, über eine einfache Suche im Internet sowie über die Mitgliederlisten der Bundesarbeitsgemeinschaft Intensivpädagogik [AIM] recherchiert. So kam eine Liste von 85 Jugendhilfeträgern zustande, deren Geschäftsführer*innen ich per Mail oder Telefon kontaktierte. Die Kontaktaufnahme zu den potenziellen Interviewpartner*innen erfolgte über Mitarbeitende des Jugendhilfeträgers, die diese mit meinem Anliegen vertraut machten und bei Interesse deren Kontaktdaten weiterleiteten. Nach einem Erstkontakt per WhatsApp klärte ich in telefonischen Gesprächen über das Forschungsvorhaben auf, beantwortete Fragen und vereinbarte bei weiterem Interesse einen Interviewtermin.

Von den insgesamt 85 kontaktierten Jugendhilfeträgern kam mit 15 ein erster Kontakt zustande, woraus sich die Kontaktweiterleitungen von 12 interessierten jungen Menschen ergaben. Mit sechs von ihnen konnte schließlich ein Interview geführt werden.

Der Rücklauf durch die Jugendhilfeträger war somit gering: Ein Großteil der kontaktierten Träger meldete sich nicht zurück oder äußerte, kein Interesse zu haben. Auch bei den verbleibenden Trägern erfolgten einige Absagen, die mit der Sorge um das Wohl der jungen Menschen bei einer Teilnahme, dem Einhalten des Datenschutzes oder fehlenden Kontakten zu Ehemaligen begründet wurden. Die geringe Teilnahmequote verwunderte mich. Ein Mitarbeiter eines Trägers, mit dem ich mich darüber austauschte, vermutete dahinter die allgemeine Skepsis gegenüber einer kritischen Berichterstattung, die etwa an die medial publik gewordenen Skandale anschließen könnte (s. Kapitel 2.2.4). Aus dieser Perspektive ist die geringe Beteiligung der Jugendhilfeträger auch als Sorge um das Bild zu verstehen, das die Befragung der ehemaligen Teilnehmenden über die Maßnahmen erzeugen könnte.

Diese Sorge scheint auch bei denjenigen Trägern, die bereit waren, mir Interviewpartner*innen zu vermitteln, die Auswahl ‚geeigneter‘ Kandidat*innen geprägt zu haben und ist entsprechend bei der Einordnung der Erzählungen zu berücksichtigen. So wurde die Vorauswahl geeigneter Interviewpartner*innen

durch zwei Aspekte beeinflusst: Erstens dadurch, dass die Mitarbeitenden der Jugendhilfeträger lediglich zu einer recht spezifischen Gruppe an ehemaligen Teilnehmenden Kontakt hielten, und zweitens durch die Vorauswahl von als ‚geeignet‘ bewerteten Interviewpartner*innen. Es wurde deutlich, dass Kontakte zwischen den Mitarbeitenden der Jugendhilfeträger und den jungen Menschen vor allem dann aufrechterhalten wurden, wenn zwischen ihnen eine positive Beziehung bestand, die jungen Menschen die Maßnahme für sich als eher sinnvoll bewerten und sie es nach allgemeinen gesellschaftlichen Vorstellungen letztlich ‚geschafft‘ haben – indem sie etwa in einer eigenen Wohnung leben, einer Ausbildung oder Arbeit nachgehen und über stabile Freund- oder Partner*innen-schaften verfügen. Es zeigte sich auch, dass die Mitarbeitenden, anders als von mir erbeten, eine Vorauswahl der Kontakte trafen. Dies offenbarte insbesondere ein Gespräch, in dem eine Mitarbeiterin laut darüber nachdachte, welche jungen Menschen geeignet sein könnten, weil sie „sehr reflektiert“ seien. Die Skepsis, dass negativ über die Maßnahmen berichtet werden könnte, bestand nicht nur bei der Kontaktaufnahme, sondern auch bei der Kontaktvermittlung, als z.B. ein Mitarbeiter fragte, ob ich zusätzlich zu den Interviews auch die Akten der Teilnehmenden einsehen wolle, da deren Wahrnehmung von dem, was in den offiziellen Berichten festgeschrieben sei, oftmals abweiche. Eine weitere Mitarbeiterin fragte, wie ich denn den Erfolg der Maßnahmen definieren wolle. Beide Nachfragen lese ich als eine Sorge bezüglich der Interviewinhalte, die die Maßnahmen selbst oder ihren Erfolg kritisch rahmen könnten. Daneben wurden von anderen Mitarbeitenden aber auch Bedenken geäußert, aufgrund der Vorauswahl über die Jugendhilfeträger ein verzerrtes Bild zu erhalten, da so etwa diejenigen, die die Maßnahmen abgebrochen haben oder eben keinen Kontakt zu den Trägern halten, nicht erreicht werden können.

Die Auswahl der Interviewpartner*innen scheint daher zunächst recht einseitig und von der Sorge um die Außendarstellung der Jugendhilfeträger bestimmt. Tatsächlich handelte es sich bei einem Teil der jungen Menschen, mit denen die Interviews zustande kamen, um diejenigen, die bereits Erfahrungen damit hatten, über ihre Zeit in den Auslandsmaßnahmen zu erzählen. Zwei Interviews, die in (Jugend-)Vollzugsanstalten stattfanden, kamen nicht über den üblichen Kontaktweg zustande, sondern wurden durch gezielte Ansprache von Mitarbeitenden und deren Vermittlung zu bestimmten Jugendlichen initiiert. Bei beiden ist entsprechend davon auszugehen, dass es sich nicht um (bewusst) ausgewählte Repräsentationsfiguren der Jugendhilfeträger handelt, die den Mehrwert der Maßnahmen unterstreichen sollen.

Gerade vor dem Hintergrund, dass die mir vermittelten jungen Menschen überwiegend jene mit positiven Verbindungen zu den Trägern waren, ist auffällig, dass auch sie recht kritisch von den Maßnahmen erzählen und ihre Erfahrungen des Ausgeliefertseins und der Gewalt durch die Pädagog*innen in den Interviews ausdrücklich thematisieren. Die Vorgespräche sowie die Interviews

selbst machten dann auch die Beweggründe der jungen Menschen für die Teilnahme transparent: Es war ihnen ein Anliegen, über ihre Erfahrungen zu sprechen, um die Maßnahmen für andere Jugendliche zu verbessern – dies prägte die Bereitschaft zur Teilnahme an der Studie. Trotz der deutlichen Vorauswahl durch die Träger zeigt sich abschließend ein breites Spektrum an Erfahrungen mit den Maßnahmen: von der Darstellung als durchweg sinnvoll und hilfreich über einzelne kritische Anmerkungen bis hin zu Maßnahmeabbrüchen und expliziten Problematisierungen erlittener Gewalt.

An die Herausforderung der Kontaktaufnahme über die Jugendhilfeträger schließt auch die Sicherstellung der freiwilligen Teilnahme an. Zum Zeitpunkt der Kontaktaufnahme hatte ich keinerlei Kenntnisse über die Verbindungen zwischen den Jugendlichen und den Mitarbeiter*innen des Trägers und darüber, welche Motive mit einer Interviewteilnahme eventuell verfolgt werden, ob etwa Druck auf die Teilnehmenden ausgeübt wurde oder diese aufgrund von Loyalitätskonflikten einem Interview zustimmten.

Eine gestufte Kontaktaufnahme diente dazu, die Wahrscheinlichkeit einer freiwilligen Teilnahme zu erhöhen und mehrfach die Möglichkeit zu geben, aus dem Prozess auszusteigen – was sechs Personen auch in Anspruch nahmen. Um potenziellem Druck in Bezug auf die Interviewteilnahme weiter entgegenzuwirken, wurde im Telefonat und im Informationsschreiben betont, dass keine Rückmeldung an die vermittelnden Fachkräfte erfolgt. Auch der Prozess der informierten Einwilligung war gestuft: In einem ersten Gespräch informierte ich über Ziel und Ablauf des Interviews, betonte die Offenheit hinsichtlich der thematisierten Inhalte und die Möglichkeit zur selbstbestimmten Erzählung. Zudem wies ich darauf hin, dass die Interviews transkribiert, in meiner Dissertation verarbeitet und einzelne Aussagen anonymisiert veröffentlicht werden – wobei nicht ausgeschlossen werden kann, dass enge Bezugspersonen bestimmte Erzählungen wiedererkennen.³² Diese Informationen wurden zunächst mündlich mitgeteilt und konnten anschließend im versendeten Informationsschreiben nachgelesen werden. Hier wurde auf eine klare Strukturierung der Informationen geachtet, Fachbegriffe wurden vermieden und kurze Sätze verwendet, um die Verständlichkeit der Informationen zu erhöhen. Die Einwilligungserklärung selbst wurde schließlich unmittelbar vor dem Interview unterschrieben und die Interviewten darauf hingewiesen, dass sie ihre Einwilligung jederzeit zurückziehen und auch das Interview abbrechen können.

32 Dies begründet sich insbesondere aus der Kontaktaufnahme über die Jugendhilfeträger, deren Mitarbeitende natürlich wissen, welche Kontakte sie mir vermittelt haben, aber auch aus den möglicherweise besonderen Biographien und Erzählweisen der Interviewten.

6.2 Durchführung der narrativen Interviews

Die Interviews wurden als narrative Interviews (Schütze, 1983) an einem von den Interviewten ausgewählten Ort durchgeführt. Die Modalitäten der Interviews sowie ihre Strukturierung sollen kurz vorgestellt werden, um anschließend den Umgang mit Erzählungen über belastende Erfahrungen während und nach den Interviews zu erläutern und zu begründen.

Bei der Durchführung der Interviews richtete ich mich bestmöglich nach den Befindlichkeiten der jungen Menschen und ließ sie Datum, Zeit und Ort der Treffen bestimmen. Zwei Interviews fanden in den Wohnungen der jungen Menschen statt, zwei weitere in einer (Jugend-)Vollzugsanstalt, eines draußen am Wohnort des Interviewpartners und eines in einem Büro an der Universität.

6.2.1 Erzählimpuls und Strukturierung der Interviews

Bei der Durchführung meiner narrativen Interviews orientierte ich mich an den Empfehlungen von Fritz Schütze (1983) und Gabriele Rosenthal et al. (2006), die den Interviewten einen möglichst breiten Raum der Gestaltung ihrer Erzählung gewähren (Rosenthal & Loch, 2002). Für den Einstieg wählte ich eine „autobiographisch orientierte Erzählaufforderung“ (Schütze, 1983, S. 285), bezogen auf das Erzählen des gesamten Lebens. Sie lautete, mit leichten situativen Abwandlungen, folgendermaßen:

Wir haben uns ja über (Name des Jugendhilfeträgers oder der Kontaktperson) kennengelernt. Und mich interessiert aber nicht nur deine Erfahrung zur Zeit im Ausland, sondern deine ganze Lebensgeschichte. Und deshalb würde ich dich bitten, mir deine Lebensgeschichte zu erzählen. Alles, was dir einfällt, was du mir erzählen möchtest. Was du nicht erzählen möchtest, kannst du einfach weglassen. Und ich würde dich auch erstmal gar nicht unterbrechen und dir Fragen stellen, sondern dich erzählen lassen und dir zuhören. Und ich mache mir nebenbei so ein paar Notizen für Dinge, die mich noch interessieren, auf die wir später noch zu sprechen kommen können. Und wenn du möchtest, dann kannst du jetzt loslegen.

Die gewählte Formulierung dieser Erzählaufforderung trug dem Dilemma Rechnung, dass einerseits möglichst offen in das Interview eingestiegen werden sollte, ohne bereits eine thematische Fokussierung vorzunehmen (Rosenthal & Loch, 2002, S. 1 f.), die Interviewten durch die Kontaktaufnahme über die Jugendhilfeträger aber andererseits bereits wussten, dass es um das Thema der Auslandsmaßnahmen gehen sollte. Da die Erzählung nicht ausschließlich die Erfahrungen in der Maßnahme, sondern auch die Zeit davor und danach umfassen sollte, zielte die Erzählaufforderung zugleich auf die Maßnahme wie auf deren Verortung

im weiteren Kontext der Lebensgeschichte. Auf die Erzählaufforderung folgten, teilweise nach kurzen Aushandlungsdialogen, von den Interviewten selbst strukturierte Erzählungen, die zwischen ca. 15 und 60 Minuten dauerten.

Entsprechend den Vorschlägen von Fritz Schütze (1983, S. 285 f.) evozierte ich, nachdem die interviewte Person signalisiert hatte, mit der Erzählung fertig zu sein, narrative Nachfragen zu Aspekten, die etwa nur kurz angedeutet wurden oder unklar geblieben waren. Anschließend stellte ich Fragen zu komplett ausgelassenen Aspekten sowie einige vorab vorbereitete Fragen, die vor allem auf ein Resümee der Biografie abzielten. Die Interviews wurden mit der Frage nach angenehmen Erlebnissen beendet, um möglichst positiv abzuschließen (Rosenthal, Köttig, Witte, Blezinger, 2006, S. 26). Explizit erwähnt sei, dass ich im Nachfrageteil keine vorbereiteten Fragen zu Gewalterfahrungen oder schwierigen Situationen mit den Betreuer*innen während der Maßnahme stellte, da diese zum Zeitpunkt der Interviews noch nicht der Fokus der Arbeit waren. Rückfragen hierzu ergaben sich lediglich aus den Thematisierungen der Interviewten innerhalb ihrer Eingangserzählung.

Die Interviews dauerten jeweils zwischen 2:25 und knapp 5 Stunden.

6.2.2 Umgang mit Erzählungen über belastende Erfahrungen

Im Vorfeld der Interviews war angesichts der bekannten Zielgruppe der Auslandsmaßnahmen (s. Kapitel 2.2) bereits zu antizipieren, dass die Interviewten auch über schwierige und traumatische Erfahrungen erzählen würden. Dies bringt eine besondere Komplexität insofern mit sich, als die Jugendlichen doch meist gerade in der Folge solcher traumatischen Erfahrungen in die Maßnahmen gelangten. Im Sinne der von Werner Kallmeyer und Fritz Schütze (1977, S. 162) formulierten Zugzwänge erscheint es aber kaum möglich, die Maßnahmen zu thematisieren, ohne auch diese früheren Erfahrungen zu berühren, woraus eine Dynamik resultieren könnte, in der die Interviewten mehr erzählen würden, als sie eigentlich beabsichtigten, und sich so erneut mit ihren belastenden Vorerfahrungen konfrontiert sähen.

Vor diesem Hintergrund setzte ich mich zunächst mit möglichen Gesprächsdynamiken und hierbei vor allem mit Umgangsweisen mit möglichen Situationen auseinander, in denen die Interviewten von besonders belastenden Erfahrungen erzählen würden. Ich legte Wert auf eine entspannte Atmosphäre und die Gestaltung einer vertrauensvollen Beziehung zu den Interviewten in einer vorausgehenden Phase des Kennenlernens. So bot ich zu den Interviews stets Kuchen an; in (Jugend-)Vollzugsanstalten zogen wir Süßigkeiten und Getränke aus den Automaten der Besuchsräume, sodass in diesem Rahmen etwas lockerer Smalltalk stattfand. Ein Interviewter bestand darauf, vor dem Interview mit mir in ein Café zu gehen und mir eine kurze Stadtführung zu geben,

auch dies kann als Möglichkeit gelesen werden, einander vor Interviewbeginn etwas kennenzulernen.

Die Interviews führte ich in dem Rahmen, dass die Interviewten den Interviewprozess vorgeben, und kommunizierte dies auch zu verschiedenen Zeitpunkten vor und während des Interviews. Darüber hinaus setzte ich mich insbesondere mit dem Phänomen „Sprechen und nicht sprechen wollen, hören und nicht hören wollen“ auseinander, wie Cornelia Helfferich (2011, S. 150; ähnlich Haubl, 2003) es formuliert hat. Es meint das ambivalente ‚Austesten‘ der interviewten Personen, inwiefern belastende Erfahrungen nicht nur von ihnen erzählt, sondern auch von mir als Interviewerin ausgehalten werden können. Während des Interviews habe ich aufmerksam auf entsprechende verbale wie nonverbale Hinweise geachtet. Ich signalisierte mein Verstehen, teils nonverbal durch z.B. Nicken und Blickkontakt, teils durch aktives Zuhören. Gegebenenfalls fragte ich im Nachfrageteil vorsichtig nach, ob die Interviewten zu einem schwierigen Thema noch mehr erzählen wollten, und wies darauf hin, dass es auch in Ordnung wäre, wenn sie dies nicht wollen würden. Auf Techniken eines „szenischen Erinnerns“ (Rosenthal, 2002, S. 9), mittels derer erinnerte Fragmente von belastenden Erfahrungen durch gezielte Nachfragen zu einer Geschichte zusammengefügt werden sollen, habe ich bewusst verzichtet.

Insbesondere zum Ende des Interviews hin versicherte ich mich, dass das Erzählen die Interviewten nicht übermäßig belastet hatte. Am Tag nach dem Interview fragte ich erneut nach und händigte bei Bedarf Informationen zu Beratungsstellen aus. Etwas schwieriger war die Sicherstellung des Wohlbefindens bei jenen beiden Befragten, die in einer (Jugend-)Vollzugsanstalt interviewt worden waren. Hier musste ich darauf vertrauen, dass die über die Interviews informierten Mitarbeiter*innen der Anstalten meine Bitte, sich nach dem Befinden der Interviewten zu erkundigen, ernst nahmen. Zudem wies ich beide Interviewte auf die Möglichkeit hin, mit dem*der Seelsorger*in der Vollzugsanstalt zu sprechen.

Neben einer Reflexion der Interviewdynamiken war im Nachgang der Interviews auch ein Abwägen darüber nötig, wie mit den Erzählungen über Gewalt, die von Pädagog*innen ausging, umzugehen sei. Zwischen den einzelnen Interviews nahm ich an einer Forschungssupervision teil, die sich explizit an Personen richtete, die zu Gewaltthemen forschen. Hier wurden auch forschungsethische Fragen zum Umgang mit der erzählten Gewalt, die von Pädagog*innen ausging, erörtert. Während davon auszugehen ist, dass die meisten erzählten Inhalte zu Gewalterfahrungen in der Herkunftsfamilie dem Jugendamt bekannt waren, konnte nicht angenommen werden, dass dies auch für die Gewalterfahrungen im Hilfef Kontext galt, sodass hier ein Umgang mit den erhaltenen Informationen gefunden werden musste. Meist ging bereits aus den Interviews hervor, dass die jungen Menschen sich mit ihrer Kritik etwa an Vorgesetzte der Pädagog*innen gewandt und die gewaltvollen Situationen besprochen hatten, sodass diese entsprechend bekannt waren. Einem Interview zufolge wurden die Beschwerden des

jungen Menschen jedoch offenbar nicht ernst genommen, der wiederholt der körperlichen Gewalt seiner Betreuer ausgesetzt war (s. Kapitel 8). In diesem Fall habe ich dem Interviewten schriftlich³³ die Möglichkeit erläutert, die Übergriffe der Ombudsstelle des Bundeslandes zu melden und ebenfalls angeboten, dies zu übernehmen, um so die Autonomie des Interviewten zu wahren und nicht (erneut) über ihn hinweg zu agieren. Ob hiervon Gebrauch gemacht wurde, ist mir nicht bekannt.

6.3 Analyse

Die Analyse der transkribierten Interviews orientiert sich an den Vorschlägen zur Rekonstruktion narrativer Identität von Gabriele Lucius-Hoene und Arnulf Deppermann (2004) sowie der Positionierungsanalyse nach Michael Bamberg (2020). Hierdurch werden zugleich die Erzählungen in ihrer Gesamtstruktur erfasst und Erziehungs-, Gewalt- und Identitätskonstruktionen fokussiert.

Während die erste der analyseleitenden Fragen zur Einordnung der Auslandsmaßnahme in die Gesamterzählung und dadurch erfolgte Sinnzuschreibungen mithilfe des Wechselspiels von grob- und feinstruktureller Analyse nach Lucius-Hoene und Deppermann bearbeitet wurde, diente für die zweite Frage nach dem Verhältnis von Erziehungs- und Gewaltkonstruktionen die Positionierungsanalyse nach Bamberg als methodische Grundlage. Für die Beantwortung der dritten Frage wurden beide Analysetechniken miteinander verbunden. Das konkrete Vorgehen soll entlang der einzelnen Fragestellungen erläutert werden.

6.3.1 Transkription und Anonymisierung

Die Interviews werden als „Verschriftungen [...] mündlicher Kommunikationen“ (Straub, 1993, S. 145) vollständig transkribiert. Dies erfolgt zunächst im einfachen Wortlaut; Sequenzen, die detaillierter interpretiert werden sollen, werden entlang der Vorschläge zur Erstellung des Basistranskripts nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem GAT-2 (Selting et al., 2009) transkribiert. Ziel ist es, möglichst genau die Sprechweise der Interviewpartner*innen einzufangen, ohne jedoch auszublenden, dass es sich bei Transkripten selbst um Konstruktionen handelt (Schuller, 1994). Alle personenbezogenen Daten werden im Transkript pseudonymisiert. Für die Publikation werden die verwendeten Interviewausschnitte sowie referierten Zusammenhänge aus den Interviews entsprechend den Vorschlägen des Forschungsdatenzentrums Qualiservice zur Ersetzung

33 Eine direktere Kontaktaufnahme war aufgrund des Aufenthaltsortes in der Jugendvollzugsanstalt nicht möglich.

personenbezogener Informationen (Mozygemba & Hollstein, 2023, S. 23–42) verfremdet.

6.3.2 Analyse der Einordnung der Auslandsmaßnahme in die Gesamterzählung und ihrer Sinnzuschreibungen

Zur Einordnung der Auslandsmaßnahme in die Gesamterzählung und der damit verbundenen Sinnzuschreibungen liegt der Schwerpunkt auf den biografie- und erzählstrukturellen Aspekten der Erzählung, die mit einer ersten Analyse der sprachlich-kommunikativen Herstellung von Bedeutung und narrativer Identität verknüpft werden (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004, S. 11). Besonders berücksichtigt wird dabei die doppelte Zeitperspektive des Erzählens: Während die Erzählperson von den Erlebnissen und Erfahrungen erzählt, weiß sie bereits, wie die Geschichte ausgegangen ist und verfügt daher über mehr Wissen als zur Zeit der erzählten Geschichte (ebd., S. 24). Die doppelte Zeitperspektive geht mit einer Verdoppelung des Ichs einher: „Das *erzählende Ich* der aktuellen Erzählsituation stellt sein vergangenes Ich, das *erzählte Ich* als erinnerten Handlungsträger dar“ (ebd., Hervorh. im Orig.). Auf dieser Grundlage wird in der Analyse systematisch zwischen der erzählten Zeit und der erzählenden Zeit sowie dem erzählten Ich und dem erzählenden Ich unterschieden – diese Differenzierung entspricht auch den ersten zwei Analyseschritten der Positionierungsanalyse (s. Kapitel 6.3.2).

Um einen ersten Überblick über die Erzählung, die erzählten Themen und Darstellungsformen zu erhalten, wird in der grobstrukturellen Analyse der Inhalt einzelner zu definierender Segmente, ihre Abfolge und sprachliche Vermittlung in einer Übersicht festgehalten (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004, S. 109). Neben der inhaltlichen Abfolge und Verknüpfung der jeweiligen Segmente werden die vorwiegend verwendeten Textsorten, Erzähl- und Zeitperspektiven bestimmt sowie dominierende Themen und Argumentationsmuster identifiziert. Weiter wird nach deren Funktion in der Erzählung gefragt und betrachtet, an welchen Stellen Brüche oder Widersprüche auftauchen, die wiederum Gegenstand einer feinstrukturellen Analyse werden können. Ergänzend zu einer solchen Analyse, die sich am Ablauf der Erzählung orientiert, werden im Rahmen von zusätzlichen Themenübersichten erzählte Ereignisse und Erfahrungen in eine chronologische Reihenfolge gebracht. Dies dient jedoch nicht dazu, die Erfahrungen für die Analyse nachträglich zu ‚ordnen‘ und darzustellen, wie diese ‚tatsächlich‘ abgelaufen sind, sondern dazu, nachzuvollziehen, an welchen Stellen von der chronologischen Darstellung abgewichen wird, auch um die Struktur der nicht-chronologischen Passagen besser zu verstehen.

Auf Grundlage der grobstrukturellen Analyse werden Textpassagen bestimmt, die im Hinblick auf die Forschungsfragen als relevant erscheinen und/oder unklar bleiben. Diese werden sequenzanalytisch ausgewertet.

Für die erste Frage zur Einordnung der Auslandsmaßnahme in die Gesamt-erzählung sind insbesondere jene Segmente relevant, in denen biografische Veränderungen deutlich werden. Dazu gehören etwa der Übergang in das Jugendhilfesystem und in die Auslandsmaßnahme, Wechsel zwischen den Einrichtungen sowie veränderte Beziehungsgestaltung. In diesen Segmenten sind vor allem die Begründungen, Legitimationen und Zurückweisungen der Umbrüche von Belang, durch welche diese für mich als Interviewerin gerahmt werden und den Fortgang der Erzählung plausibilisieren. Neben diesen Interaktionen, die überwiegend innerhalb der Textsorte der Erzählung erfolgen, sind jedoch auch beschreibende und argumentierende Sequenzen von Interesse, die etwas über die Perspektiven der Interviewten auf Hilfe(akteure) und ihre Deutungen und Einordnungen aussagen. Die Feinanalyse orientiert sich an den von Lucius-Hoene und Deppermann (2004, S. 177–184) als „Basisstrategien der Feinanalyse“ (ebd., S. 177) vorgeschlagenen Fragen:

1. *Was wird dargestellt?*
2. *Wie wird es dargestellt?*
3. *Wozu wird das jetzt so dargestellt?*

Einem ersten Schritt geht es darum, durch eine Paraphrase sicherzustellen, dass der Inhalt der Darstellung explizit gemacht wird (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004, S. 179 ff.). In einem zweiten Schritt richtet sich die Analyse auf die Art der Darstellung, etwa sprachliche, rhetorische bzw. stilistische Gestaltungsmittel (ebd., S. 191 f.). Im dritten Schritt wird nach den kommunikativen und interaktiven Funktionen des Inhalts und der Art der Darstellung für die Selbstdarstellung gefragt und analysiert, welche Deutungsmuster diesen zugrunde liegen (ebd., S. 182 ff.). Hierfür wird auf eine Vielzahl von Analyseheuristiken zurückgegriffen, etwa die Variations- und Kontextanalyse. Mithilfe dieser Verfahren werden alternative Darstellungsformen, innertextuelle Kontexte, implizite „Kontextualisierungshinweise“ (ebd., S. 188) sowie Folgeerwartungen und interaktive Konsequenzen der Erzählung untersucht, um deren Funktionen und Deutungsmuster zu rekonstruieren (ebd., S. 184–195).

Auf diese Weise werden Inhalte, Sprechweisen und Funktionen einzelner Erzählsegmente betrachtet und in den Kontext der grobstrukturellen Analyse eingeordnet. So können auch positionierungsanalytisch auszuwertende Sequenzen identifiziert und durch die systematische Differenzierung der beiden Zeitperspektiven – erzählte Zeit und Erzählzeit – erste Eindrücke der Identitätsdarstellung erarbeitet werden. Dabei fließen erste positionierungsanalytische Ergebnisse³⁴ auch in die Darstellung der Sinnzuschreibungen der Auslandsmaßnahme mit

34 Eine Form der Positionierungsanalyse wird ebenfalls im Zuge der Rekonstruktion narrativer Identität von Lucius-Hoene und Deppermann (2004, S. 196–212) als Methode der

ein, um bereits hier Funktionen der Art des Erzählens für die Darstellung von Identität deutlich zu machen.

6.3.3 Analyse von Erziehungs- und Gewaltkonstruktionen im Zusammenhang mit Identitätsdarstellungen

Für die Analyse, wie und auf welche Weise Handlungen als gewaltvoll oder illegitim problematisiert werden und wie sich diese Darstellungen zu solchen verhalten, in denen das Handeln der Pädagog*innen als legitim erscheint, fokussiere ich zunächst Textpassagen, in denen direkte oder indirekte Interaktionen zwischen den jungen Menschen und den Pädagog*innen bzw. „pädagogischen Kollektiven“, etwa dem Jugendamt, thematisiert werden. So soll vermieden werden, die Konstruktionen von Gewalt und Erziehung von vornherein analytisch als Gegenteile zu konzipieren, um stattdessen an dieses Verhältnis offener heranzugehen. Erst im Anschluss werden die analysierten Sequenzen durch Kontrastierungen dimensionalisiert.

Im Mittelpunkt der Analyse steht nicht die Identifizierung einzelner Sequenzen als ‚illegitim gewaltvoll‘ oder ‚legitim erzieherisch‘, sondern die Frage, *wie* eine Erzählung als gewaltvoll oder nicht erscheint – auch dann, wenn die Interviewten die geschilderten Handlungen nicht ausdrücklich als Gewalt benennen. Ziel ist es, die Konstruktionen der Interviewten selbst nachzuvollziehen, ohne sie mit externen Gewaltbegriffen zu kontrastieren. Denn es ist davon auszugehen, dass ein theoretisches Verständnis und das Alltagsverständnis sowie die Erfahrungen von Gewalt seitens der jungen Menschen nicht miteinander deckungsgleich sind (Liebsch, 2014, S. 363 f.). Dennoch ist ein rein induktives Vorgehen, in dem ich allein aus Inhalt und Struktur der Erzählung eine Handlung als Gewalt einordne, kaum möglich³⁵. Aus diesem Grund dienen Pascal Delhoms Überlegungen zur erlittenen Gewalt (s. Kapitel 5.2) als Hintergrundfolie und sensibilisierendes Konzept (Blumer, 1970). Zentral ist hierbei die Zuschreibung einer verletzenden Intentionalität der Instanz, die als Ursache der Verletzung gesehen wird (Delhom, 2010, S. 131), und die Thematisierung eines Erleidens dieser Verletzung.

Für die Analyse der Verhältnisse von Erziehung und Gewalt wird auf die Positionierungsanalyse (Bamberg, 2020) zurückgegriffen. Die Erzählpassagen, in denen Interaktionen mit einzelnen oder mehreren Pädagog*innen oder kollektiven pädagogischen Akteuren thematisiert werden, werden folgendermaßen analysiert:

Feinanalyse vorgeschlagen.

35 S. ähnlich die Überlegungen von Jonas Barth et al., die für die Rekonstruktion von Gewalt in Beobachtungen die Anwendung eines „formal-reflexive[n] Gewaltbegriff[s]“ (Barth et al., 2021, § 8) vorschlagen, um Gewalt als „allgemeinen Phänomentypus“ (ebd.) bestimmen zu können.

Anhand der Positionierungsanalyse *Level I* wird die Positionierung der erzählten Figuren rekonstruiert. Hier werden Fragen nach dem Handeln der Figuren, ihrer Positionierung zueinander und der zugeschriebenen Intentionen berücksichtigt. Zum Beispiel können sich andeutende Dynamiken von Antun und Erleiden, von Handlungsfähigkeit und Handlungsohnmacht und von Verantwortlichkeit und Intentionalität analysiert werden.

Im zweiten Schritt (*Level II*) betrachte ich die wechselseitigen Positionierungen zwischen den Interviewten und mir als Interviewerin. Dabei untersuche ich beispielsweise, wie mir die Umstände der erzählten Interaktion erläutert oder begründet, Verantwortung zugewiesen oder Handlungen legitimiert werden (Bamberg, 2022b, S. 35). Außerdem frage ich, wie die fokussierte Sequenz in die Gesamterzählung eingeordnet ist und welche interaktionale Funktion sie an dieser Stelle erfüllt.

Abschließend (*Level III*) wird analysiert, wie die Interviewten auf dominante Diskurse („master narratives“) Bezug nehmen, ihre Erzählung an diesen ausrichten oder ihnen widersprechen und so lokale Antworten auf die Frage „Wer bin ich?“ entwickeln (Bamberg, 2022b, S. 36). Der Fokus liegt somit auf den diskursiven Bezügen, die den erzählten Interaktionen Legitimität oder Illegitimität verleihen.

Alle drei Analyseebenen sind in diesem Prozess relevant: Eine Handlung kann als gewaltvoll erscheinen, wenn die Interviewten ihr eigenes Ausgeliefertsein betonen oder auf den leiblichen Eindruck verweisen, oder wenn Dritte in der erzählten Situation die Handlung als gewaltvoll bewerten. Auf der Interaktionsebene mit mir als Interviewerin kann dies zudem durch Kommentare in der Erzählzeit geschehen, die die Illegitimität der Handlungen hervorheben. Beide Ebenen verweisen auf die Positionierung der Interviewten in der Erzählsituation, in der sie sich selbst als bestimmte Person darstellen, indem sie die Legitimität oder Illegitimität der Handlungen thematisieren.

Um das Verhältnis der analysierten Sequenzen zueinander zu bestimmen, werden diese anschließend hinsichtlich ihrer maximalen und minimalen Kontrastierungen dimensionalisiert. Hierfür wird eben nicht danach gefragt, welche erzählten Interaktionen potenziell gewaltvoll sein könnten, aber nicht als solche dargestellt werden. Stattdessen werden zunächst im Sinne einer maximalen Kontrastierung (Charmaz, 2014, S. 132 f.; Glaser & Strauss, 1967/2009, S. 105 ff.) solche Sequenzen, die als illegitime Gewalt eingeordnet werden, mit solchen verglichen, in denen die Erzählenden etwa auf pädagogische Deutungsmuster Bezug nehmen und aus diesen heraus die erzählten Interaktionen als legitimes erzieherisches Handeln darstellen. Im Sinne minimaler Kontrastierungen werden anschließend analog weitere Sequenzen analysiert, die zwischen diesen maximalen Kontrasten angesiedelt sind. Die Sequenzen werden hinsichtlich ihres Inhalts, der Art der Darstellung und ihrer Funktion innerhalb der Erzählung vor dem Hintergrund der Selbstdarstellung der Interviewten und der darin eingenommenen

Positionierungen miteinander verglichen und im Sinne der Grounded Theory Methodology (Strauss & Corbin, 1996, S. 75–93) dimensionalisiert.

Die verschiedenen Positionierungen auf Level III als Darstellung von Identität werden abschließend sowohl aus dem ersten Analyseschritt auf der Grundlage der Vorschläge zur Rekonstruktion narrativer Identität als auch dem zweiten der Positionierungsanalyse zusammengetragen. Dabei geht es nicht darum, eine konsistente Form der Identitätsdarstellung über das gesamte Interview hinweg zu rekonstruieren, sondern vielmehr die verschiedenen Positionierungsweisen in ihrer Variabilität und Widersprüchlichkeit aufeinander zu beziehen. Der Herausforderung, bei der Level-III-Analyse auch implizite Diskursbezüge zu identifizieren (s. Kapitel 4.2), wird dadurch begegnet, dass die Frage nach den übergeordneten Diskursen, auf die sich die Interviewten in ihrer Selbstdarstellung beziehen, erst ab Kapitel 11 theoretisch beantwortet wird. Hierfür werden die verschiedenen Positionierungsweisen der einzelnen Interviewten miteinander verglichen, in Beziehung zueinander gesetzt und mit Forschungsliteratur aus dem Kontext der Diskurs- und Subjektivierungsforschung verdichtet. Darüber hinaus wird im Interviewmaterial nach Textstellen gesucht, in denen sich als sozial geteilt anzunehmendes ‚Weltwissen‘ direkt in den Erzählungen manifestiert, z. B. wenn Identitätszuschreibungen im Interviewprozess herausgefordert oder durch „counter narratives“ explizit thematisiert werden (Hyvärinen et al., 2021; Van De Mieroop et al., 2017).

Interpretationen

Im folgenden Kapitel werden die erarbeiteten Interpretationen zu den Erzählungen von „Hannah“, „Marius“, „Dennis“ und „André“ vorgestellt. Dabei folgt die Darstellungslogik insgesamt den drei Forschungsfragen nach erstens den Sinnzuschreibungen der Auslandsmaßnahme, zweitens den Konstruktionen von Erziehung und Gewalt und drittens zusammenfassend den Identitätsdarstellungen.

Die Analyse, wie die Auslandsmaßnahme von den Interviewten bewertet und in die Gesamterzählung eingeordnet wird, nutzt sowohl deskriptive Elemente zum Zusammenfassen des Erzählten als auch interpretative Elemente, um aus dem Zusammenspiel von Grob- und Feinstruktur die Sinnzuschreibungen abzuleiten. Bezüglich der Konstruktionen von Erziehung und Gewalt arbeite ich mit einzelnen kontrastiven Textpassagen, die überwiegend, entsprechend meinem Forschungsinteresse, innerhalb der Auslandsmaßnahme verortet sind. Teilweise, etwa bei „Dennis“ und „Marius“, werden auch Erzählungen und Beschreibungen aus der Zeit vor der Auslandsmaßnahme betrachtet, um hieraus weitere Kontrastierungen zu den Erzählungen über die Auslandsmaßnahme zu entwickeln. Die dritte Betrachtungsebene der Identitätsdarstellungen hat, wie in Kapitel 6.3.3 erläutert, zunächst die Analyseschritte der Positionierungen auf Level I und II zum Schwerpunkt. Die Positionierungen in und durch Diskurse auf Level III deuten sich hier ggf. bereits an, werden jedoch erst im Diskussionskapitel im Sinne einer theoretischen Kontextualisierung der Identitätsdarstellung ausgeführt. Diesen drei an den Forschungsfragen orientierten Kapiteln sind jeweils Ausführungen zur Kontaktaufnahme der Interviewten und dem Verlauf des Interviews sowie eine chronologische Skizze der Biografie vorgeschaltet. Beides soll den Lesenden nicht nur die Einordnung der interpretierten Interviewinhalte erleichtern, sondern wird auch in Bezug auf die anschließenden Interpretationen relevant – insbesondere hinsichtlich der Interaktionen mit mir als Interviewerin und etwa im Zuge der Kontaktaufnahme eingenommenen Positionierungen.

Die Auswahl der vier vorzustellenden Interviews erfolgt auf Grundlage theoretischer Überlegungen zugunsten möglichst kontrastiver Fälle. Dennoch ist zu erwähnen, dass nicht nur der Feldzugang, die Vorgespräche, die Interviewdurchführungen und die Analyse, sondern auch die Fallauswahl für die Ergebnisdarstellung durch eigene Vorannahmen und als relevant erachtete Wissensbestände geprägt ist (Järvinen, 2000, S. 371). Von Bedeutung sind hier Aspekte wie die Informationsdichte und -tiefe und die damit zusammenhängende narrative Kompetenz als „interesting and competent conveyors of thoughts and feelings“ (Järvinen, 2000, S. 371). Nicht nur aus diesem Grund, sondern auch weil „Hannah“ meine erste Interviewpartnerin war, analysiere ich ihr Interview als Erstes. Auch

wenn „Hannahs“ Erzählung nicht diejenige ist, die den maximalsten Kontrast zu den weiteren Interviews bildet, bietet es sich an, ihre Erzählung an den Anfang dieses Kapitels zu stellen, da sich gerade an den deutlich werdenden Ambivalenzen und Vagheiten zeigen lässt, wie ich im Interpretationsprozess vorgegangen bin, und vor allem, auf Grundlage welcher Überlegungen ich erzählerische Konstruktionen mit den Begriffen ‚Gewalt‘ und ‚Erziehung‘ verstehen habe. Die Analysen aller Erzählungen sind notwendigerweise mit Auslassungen und Zusammenfassungen verbunden, es wird jedoch versucht, die Schwerpunkte und Relevanzsetzungen der Interviewten weitestgehend zu berücksichtigen und in der Interpretation nachzuvollziehen.

7 „Hannah“

7.1 Kontaktaufnahme und Rahmenbedingungen des Interviews

Hannah war die erste Person, zu der ich Kontakt für eine Interviewanfrage aufnahm und mit der ich ein Interview führte. Bereits im Telefonat nach der ersten Kontaktaufnahme über WhatsApp präsentiert sie sich als geeignete Gesprächspartnerin. Sie signalisiert, dass sie in der Lage und bereit ist, meine Fragen zu beantworten, und bietet mir bereits eine globale Bewertung von Auslandsmaßnahmen an. In der Zeit zwischen Telefonat und Interview schickt sie mir einige Sprachnachrichten zum Klären der Rahmenbedingungen. Das Interview findet, jeweils bei Kaffee und Kuchen, in ihrer Wohnung an zwei Tagen statt, der zweite Teil ca. drei Monate nach dem ersten Interview. Insbesondere die Gespräche vor und nach der Aufzeichnung sind geprägt von einer fast schon freundschaftlichen Interaktion, bei der Hannah auch mich private Dinge fragt und zugleich ihre Expertise für Auslandsmaßnahmen, die sie ebenfalls innerhalb ihrer Erzählung hervorbringt, deutlich macht.

7.2 Chronologische Skizze der Biografie

Hannah wird Ende der 1990er Jahre in einer kleineren Großstadt geboren, ihre Eltern sind zu diesem Zeitpunkt bereits getrennt. Sie ist das jüngste von insgesamt sechs Kindern, wobei zwei von ihnen ca. zehn Jahre älter und ihre Halbgeschwister sind. Hannah lebt bis zu ihrem dreizehnten Lebensjahr, als sie in die stationäre Jugendhilfe kommt, gemeinsam mit ihren leiblichen Geschwistern im Haushalt ihrer Mutter, ob (zeitweise) auch die Halbgeschwister dort leben, erwähnt sie nicht.

Bei der frühesten von Hannah erzählten Erinnerung ist sie ungefähr sechs Jahre alt, zu diesem Zeitpunkt werden sie und ihre Schwester von einem engen Familienmitglied sexuell missbraucht, dieser Missbrauch scheint jedoch zunächst unentdeckt zu bleiben. Hannah erzählt von mehreren Umzügen innerhalb ihrer Geburtsstadt, die auch mit einem Schulwechsel verbunden sind. In ihrer Grundschulzeit besucht Hannah eine Förderklasse. Zu dieser Zeit ist eine Familienhelferin in der Familie aktiv. In der fünften Klasse wechselt Hannah in ein Internat, das sie anderthalb Jahre lang besucht. In dieser Zeit macht Hannahs Schwester bekannt, dass sie von dem Familienmitglied missbraucht wurde.

Im Alter von dreizehn Jahren eskaliert die Situation zu Hause: Hannah wird in einem Streit von ihrer Mutter geschlagen, woraufhin sie sich betrinkt und ins Krankenhaus kommt. Von dort aus sucht Hannah auf eigenen Wunsch

eine Inobhutnahmestelle auf. Nach zwei Monaten in der Inobhutnahme wechselt Hannah in eine erste Wohngruppe, die sie nach kurzer Zeit jedoch wieder verlässt. Es folgt ein Aufenthalt auf der geschlossenen Station einer Kinder- und Jugendpsychiatrie und ein Aufenthalt in einem Kleinstwohnheim, das sie nach drei Tagen wieder verlässt. Im Anschluss daran lebt Hannah überwiegend auf der Straße.

Auf Initiative einer Mitarbeiterin im Jugendamt gelangt Hannah in eine Auslandsmaßnahme. Nach einem Reiseprojekt lebt sie zunächst 1,5 Jahre in einer Betreuungsstelle bei Helena³⁶ in Polen, wo sie auch ihren Hauptschulabschluss macht. Nach einem kurzen weiteren Reiseprojekt wechselt Hannah in eine zweite Betreuungsstelle bei Danuta, ebenfalls in Polen, die sie jedoch nach kurzer Zeit wieder verlässt. Sie verbringt noch ca. ein Jahr in einer dritten Betreuungsstelle bei Katarzyna und erlangt dort durch Fernbeschulung ihren Realschulabschluss.

Im Alter von siebzehn Jahren kehrt Hannah nach Deutschland zurück, wohnt zunächst in einer weiteren Betreuungsstelle und geht zur Schule. Nach einiger Zeit wird sie aus psychischen Gründen krankgeschrieben und verlässt kurz darauf die Betreuungsstelle aufgrund eines Konfliktes mit ihrer Pädagogin. Hannah wechselt kurz vor ihrem achtzehnten Geburtstag in eine Inobhutnahmeeinrichtung. Sie beschreibt, dass es ihr zu diesem Zeitpunkt sehr schlecht ging, sie sich massiv selbst verletzt habe. Ihr Wunsch nach dem Umzug in eine eigene Wohnung erfüllt sich nach einigen Monaten in der Inobhutnahmestelle. In der neuen mittelgroßen Stadt besucht sie zunächst die Schule, von der sie sich nach einiger Zeit jedoch selbst wieder abmeldet und Maßnahmen vom Jobcenter in Anspruch nimmt. Nach einem halben Jahr in der eigenen Wohnung lernt Hannah ihre Freundin kennen. Zur Zeit des Interviews wohnt sie mit dieser zusammen und besucht eine Berufsfachschule. Das Interview findet ca. 3,5 Jahre nach Beendigung der Auslandsmaßnahme statt.

7.3 Die Auslandsmaßnahme als notwendiges, ermöglichendes Moratorium für die eigene Weiterentwicklung

Nach dieser chronologischen Darstellung von Hannahs erzählter Biografie soll in einem weiteren Schritt nun danach gefragt werden, wie Hannah die Auslandsmaßnahme in ihre Gesamterzählung einordnet und ihr dadurch einen Sinn verleiht. Es soll gezeigt werden, wie Hannah ihren Hilfebedarf als grundsätzlich kontingent darstellt und den Grund hierfür in ihren Erfahrungen in der Familie verortet. Die Auslandsmaßnahme erscheint in diesem Zusammenhang, anders als die

36 Da Hannah in ihrer Erzählung die Projektstellen in der Auslandsmaßnahme jeweils mit dem Vornamen der Betreuerinnen benennt, soll diese Darstellungsart hier schon eingeführt werden (s. Kapitel 7.4.1).

vorausgehenden Hilfen, als eine für sie passende Unterstützung, die ihr wegen des Eingehens auf ihre Bedürfnisse einen ermöglichenden Rahmen bietet, in dem sie sich selbstständig weiterentwickeln kann. Die Maßnahme – von zugleich schützender und einschränkender Struktur – ist dabei als eine Art Moratorium zu deuten, nach deren Verlassen Hannah ihre Überforderung thematisiert und diese als ursächlich für eine weitere temporäre Abwärtsentwicklung darstellt. In diesem Kapitel wird nun der Abfolge der Relevanzsetzungen in Hannahs Stegreiferzählung gefolgt. Dafür wird das interpretative Vorgehen anhand der ersten Sequenz der Eingangserzählung demonstriert und die weitere Analyse ergebnisorientierter dargestellt.

7.3.1 Exemplarische Sequenzanalyse der Eingangserzählung

Begonnen wird die Darstellung mit der Aushandlung des Erzählimpulses, um nachvollziehen zu können, wie sich Hannahs folgende Erzählung an diesen anschließt. Im Vordergrund steht die Frage, wie ich als Interviewerin Hannah in dem Erzählimpuls als Adressatin von Jugendhilfemaßnahmen hervorbringe und welche Schwerpunkte ich dadurch für die folgende Erzählung setze.

I: jetzt könnte es sein dass es AUFnimmt aber gut dass ich ZWEI dabei hab.
doppelt hält besser. okay ähm (.) also ich hab es ja GRAD schon gesagt; wir
haben uns ja über (.) Jugendhilfeträger quasi kennengelernt oder über
matTHias, (.) und mich interessiert aber nicht nur deine Erfahrung zur
AUSlandszeit sondern deine GANze lebensgeschichte ((lacht)) u:nd deshalb würd
ich dich einfach bitten (.) mir deine lebensgeschichte (.) zu erzÄhlen, alles
was (.) dir EINFällt was du mir erzählen MÖCHtest, (.) und ich würd dich auch
erstmal gar nicht unterBREChen; sondern dich erzÄhlen lassen und dir ZUHörn,
(.) und ich mach mir son paar noTizen zwischen[durch]

H: [ja:]

I: für FRAGEN die mich später (.) die ich dir später STEllen kann und sag
vielLEICht nur so aha oder mmh zwischendurch

H: das HEISSt du willst auch so <<rall> FAMILymäßig wissen wie viele geSCHWister,
> bla bli blub

I: alles was du MÖCHtest

H: okay ä:hm (3) <<lachend, leise> also da muss ich jetzt> also ich bin erst mal
ZWANzig, (.) ich komm URsprünglich aus KIEL (.) die namen. also
keine STÄdte nennen ne.

I: NE:=ne: mach ich nicht

(Z. 1-22)³⁷

37 Die Zeilenangaben beziehen sich, wie auch bei den anderen Interviews, auf das vorliegende Transkript von Hannahs Erzählung.

Durch die geäußerte Vermutung, dass „es“, das Diktiergerät, aufnimmt, verweise ich auf den offiziellen Kontext des nun Folgenden: Es handelt sich nicht um ein gewöhnliches Gespräch, sondern um eines, das aufgezeichnet werden soll und bei dem es bedeutsam ist, dass die Aufnahme auch funktioniert. Alles, was ab diesem Zeitpunkt gesagt wird, wird konserviert, um es später zu bearbeiten, wie ich Hannah vor Interviewbeginn erläutert habe. Die etwas flapsig formulierte Aussage „doppelt hält besser“ kann gelesen werden als Bruch dieses offiziellen Rahmens, der nicht durch einen rein formellen Umgang miteinander geprägt sein soll. Auch das Rekurren auf das geteilte Wissen des Jugendhilfeträgers, über den Hannah und ich uns „quasi kennengelernt“ haben, vermittelt den Eindruck einer gewissen Nähe. Zugleich adressiere ich Hannah mit Verweis auf den Jugendhilfeträger als Jugendhilfeferfahrene, ohne dies hier jedoch zu explizieren. Dabei zeige ich auch, dass ich den Jugendhilfeträger, über den ich den Kontakt zu Hannah herstellen konnte, und insbesondere unsere Kontaktperson, persönlich kenne. Ich gehe zudem davon aus, dass Hannah ihn kennt und ebenfalls mit dem Vornamen anspricht.

Während ich unter Verweis auf den Jugendhilfeträger Hannah als (ehemalige) Adressatin von Jugendhilfemaßnahmen anspreche, verklausuliere ich die konkrete Maßnahme durch den Begriff der „AUSlandszeit“, der recht unbestimmt ist und nicht explizit auf eine Jugendhilfemaßnahme rekurriert. Deutlich wird zunächst nur, dass es um eine Zeit geht, die Hannah im Ausland verbracht hat und sich dadurch von anderen Zeiten unterscheidet – sowie sich entsprechend von der ‚ganzen‘ Lebensgeschichte abgrenzt. Sichtbar wird somit, dass ich Hannah zwar als eine Person adressiere, die den Jugendhilfeträger kennt, und sie im Kontext des Interviews als Adressatin von Maßnahmen anspreche, die der Träger anbietet, diese Maßnahmen jedoch nicht direkt benenne.

Es folgt der eigentliche Erzählstimulus, in dem ich Hannah bitte, mir ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Der Begriff „Lebensgeschichte“ betont, dass nicht nur die Erfahrungen in der Auslandsmaßnahme, sondern ihre gesamte Biografie von Interesse sind. Die Formulierung „alles, was dir einfällt“ signalisiert einerseits, dass mich alles interessiert, was Hannah gerade einfällt, und andererseits, dass das, was ihr gerade nicht einfällt, auch nicht erzählt zu werden braucht. Mit „was du mir erzählen möchtest“ überlasse ich ihr die Auswahl der Inhalte und anerkenne, dass es Themen gibt, über die sie nicht sprechen möchte. So übertrage ich die Verantwortung für die Erzählung an Hannah. Dies unterstreicht die anschließende Erklärung, dass ich zunächst nur zuhören und Notizen machen werde und erst später Fragen stelle. Hannah ratifiziert meine Aufforderung bereits während der Formulierung, wodurch ihr Einverständnis deutlich wird.

Ihre Rückfrage, ob ich auch „familiymäßig“ etwas wissen möchte, verweist darauf, dass sie sich trotz dieser von mir formulierten Freiheit bezüglich der Erzählinhalte in einer Interviewsituation befindet, in der ich ein spezifisches Interesse an den Inhalten habe und Hannah ihre Erzählung an meinen Erwartungen ausrichten wird. Auffällig ist die vage Umschreibung „familiymäßig“, die, gemeinsam

mit „bla di blub“ als Fortführung der Aufzählung, recht umgangssprachlich wirkt. Die Frage, ob ich mich auch für familienbezogene Inhalte der Lebensgeschichte interessiere, kann zunächst gelesen werden als neutrale Frage, ob diese für mich zu einer Lebensgeschichte dazugehören. Sie lässt sich auch lesen als Hinweis, dass Hannah über diese Dinge ungern erzählen möchte, es aber täte, wenn ich es möchte. Während ich also im Erzählimpuls unterstrichen habe, dass die Erzählung Hannahs eigenen Relevanzsetzungen folgen kann, positioniert sich Hannah durch ihre Rückfrage als jemand, der meinen Wünschen als Interviewerin nachkommen würde. Schließlich hätte sie die Rückfrage auch weglassen und selbst entscheiden können, ob sie über ihre Familie sprechen möchte oder nicht. Meine Antwort „was du möchtest“ überträgt Hannah die Entscheidung darüber, ob sie von der Familie erzählen möchte oder nicht.

Hannah beginnt sich nach erneuter Ratifizierung mit leiserer Stimme in einem konventionalisierten Muster vorzustellen, indem sie zunächst ihr aktuelles Alter und ihren ursprünglichen Lebensort benennt. Es wirkt wie eine Liste, die Hannah abhakt („erstmal“). Anstatt fortzufahren, unterbricht sie sich jedoch und wendet sich erneut an mich, diesmal jedoch mit keiner Frage, sondern einer Aufforderung, in der sie sich rückversichert, dass ich „keine Städte nenne [...]“.³⁸ Hannah bezieht sich damit, ähnlich wie ich zu Beginn der Sequenz, auf die Rahmung unseres Gesprächs: Ziel ist es, es aufzuzeichnen, um auf der Grundlage dessen, was Hannah erzählt, eine Arbeit zu schreiben, die publiziert werden soll. Die Zusicherung der Anonymität ist somit Hannahs Bedingung dafür, nun zu erzählen.

Bis zu diesem Punkt lassen sich drei Aspekte festhalten: Erstens wird die offizielle Rahmung der Erzählung sichtbar: Ich weise auf die eingeschalteten Diktiergeräte hin, Hannah versichert sich, dass keine Namen genannt werden. Zweitens habe ich Hannah im Erzählimpuls bereits indirekt als ehemalige Teilnehmerin an Auslandsmaßnahmen adressiert, auch wenn ich sie ermunterte, ihre „ganze Lebensgeschichte“ zu erzählen. Vor diesem Hintergrund ordnet Hannah ihre Erzählung um ihre Erfahrungen in der Auslandsmaßnahme herum. Drittens zeigt die Sequenz eine Interaktionsdynamik, die sich durch weite Teile des Interviews zieht: Hannah nimmt die zugewiesene Rolle als ehemalige Teilnehmerin an Auslandsmaßnahmen an, stellt aber gemeinsam mit mir zugleich, durch Umgangssprache und Hinweise auf gemeinsam Bekanntes, Gemeinsamkeiten her und gestaltet die Interaktion auf Augenhöhe, wobei sie auch die Steuerung übernehmen kann. Sie macht aber auch klar, dass ich die Interviewführung inne habe und sie ihre Erzählinhalte daran ausrichtet. Zugleich unterstreicht sie durch die erneute

38 Die Anonymisierung aller personenbezogener Daten war selbstverständlich schon im Gespräch des Interviews sowie erneut vor Beginn des Interviews erläutert worden und ein entsprechendes Formular wurde vorab auch von Hannah unterschrieben. Alle verwendeten Namen sind Pseudonyme.

Zusicherung der Anonymität eigene Wünsche, die Bedingung für das Fortführen des Interviews sind. Hannah wiederum kann nur auf mein beschwichtigendes Bestätigen der Anonymisierung vertrauen.

Hannah fährt zunächst fort mit dem von ihr begonnenen Stil, indem sie nun auf ihre Familie, genauer ihre Geschwister, zu sprechen kommt, und diese unter Nennung der Vornamen und des aktuellen Alters aufzählt. Diese erste Vorstellung, die aufgrund der Schwierigkeit der vollständigen Anonymisierung bzw. Verfremdung dieser spezifischen Familienverhältnisse hier nicht näher betrachtet wird, verweist vor allem auf ihre Positionierung als Jüngste in der Geschwisterfolge.

Hannah liefert anschließend eine Zusammenfassung der Ereignisse, die dazu geführt haben, dass sie in eine Auslandsmaßnahme kam. Die Begründungszusammenhänge dieser gerafften Darstellung sollen ebenfalls noch detailliert dargestellt werden, um meine Interpretationen nachvollziehbar zu machen. Ab dem anschließenden Kapitel, in dem Hannah noch einmal ausführlicher über die Zeit „vor Polen“ (Z. 446) erzählt, werden die Interpretationsergebnisse dann stärker ergebnisorientiert formuliert.

ähm ja: ähm (...) <<p> ja ähm > (4) ja ich WEIß grad nicht wo ich ANfangen soll
ne, ä:hm <<acc> also genau ich fang mal RÜCKwärts an> ne

(Z. 29f.)

Nach der vorausgehenden Aufzählung der Geschwister folgt eine Aneinanderreihung von Verzögerungslauten sowie eine längere Pause. Mit dem anschließenden „ich WEIß grad nicht“ entwirft Hannah sich als Subjekt des Satzes und macht ihr Nichtwissen im Präsens deutlich. Ergänzt um das „ne“ am Ende des Satzes entsteht der Eindruck, dass Hannah sich mit der Äußerung direkt an mich als Interviewerin mit ihrer Erwartung richtet, dass sie nun mit ihrer Erzählung anfängt. Hannahs Einstieg kann als Metakommunikation verstanden werden, mit der sie mir den Grund der vorausgegangenen Pausen erklärt und ihre grundsätzliche Bereitschaft zum Erzählen ausdrückt sowie zugleich ihre Unsicherheit über einen Gesprächsanfang zu erkennen gibt, für den es verschiedene Möglichkeiten zu geben scheint. Nach einem weiteren Verzögerungslaut fährt Hannah mit einer weiteren Metakommunikation fort, mit der sie das nun Folgende einordnet und den Modus der weiteren Erzählung festlegt: Sie fängt „RÜCKwärts“ an. Dieser Modus scheint für Hannah erwähnenswert, vermutet sie doch offenbar die Erwartung, eine Lebensgeschichte nach ihrem chronologischen Ablauf zu erzählen. Nach diesen an mich gerichteten Erklärungen fängt sie an zu erzählen:

also ich kam august zweitausendzwölf nach POlen (.) (I: mhm.) ähm du:rch (.)
ein REIseprojekt mit marTina,

(Z. 41-43)

Hannah beginnt ihre Erzählung im „august zweitausendzwoölf“ mit dem Reiseprojekt, durch das sie „nach Polen“ kam. Diese Art der Bezugnahme zeigt, dass die Auslandsmaßnahme, die während der gesamten Erzählung als „Polen“ umschrieben werden wird, zentraler Bezugspunkt ihrer Erzählung ist, um den herum sie ihre Lebensgeschichte anordnet.³⁹ Auffällig ist die klare Benennung des Jahres und des Monats, was ihren folgenden Ausführungen Bedeutung verleiht: Es entsteht der Eindruck, als handele es sich um ein einschneidendes Erlebnis, das Hannah genau datiert, auch wenn es bereits sechseinhalb Jahre vor dem Interviewtermin liegt. Zugleich wird die Erzählung strukturiert, indem das Datum ihr einen konkreten Startpunkt verleiht. Die Präposition „durch“ macht das „Reiseprojekt“ zum Mittel, um nach „polen“ zu kommen. Dieses bindet Hannah wiederum an die Person „Martina“, die lediglich mit dem Vornamen, jedoch nicht in ihrer Funktion, vorgestellt wird.

Die unbestimmten Ausdrücke – „Polen“, „Reiseprojekt“ und „Martina“ – verweisen auf zweierlei: Zum einen vermittelt Hannah den Eindruck, sie gehe davon aus, dass ich weiß, dass „Polen“ die Auslandsmaßnahme meint, was ein Reiseprojekt ist und dieses häufig als Klärungsphase für den Übergang in die Maßnahme dient, möglicherweise sogar, wer Martina ist. Zum anderen erzählt sie den Übergang in die Jugendhilfemaßnahme, ohne den Kontext herzustellen: Weder die Auslandsmaßnahme noch Martinas Funktion als Reisepädagogin werden expliziert. Dadurch entwirft Hannah sich nur teilweise als Zielgruppe einer Jugendhilfemaßnahme, sondern zunächst lediglich als jemand, der mit einer Frau in ein „Reiseprojekt“ kam.

ähm (--) da: kam ich REIn, hin bez- wie auch immer, weil das als meine LETzte
CHANce golt galt,

(Z. 43-45)

Nach einer Reihung verschiedener Formulierungsversuche, die als Unbestimmtheit des Übergangsmodus in das Reiseprojekt gelesen werden können und bei denen Hannah sich als Patiens der Prozesse entwirft, führt sie eine Begründung („weil“) für den Start des Reiseprojekts ein: Es galt als ihre „letzte Chance“. Damit unterstreicht Hannah zunächst die Alternativlosigkeit und verweist auf die Fremdbestimmung in diesem Prozess. Es fällt auf, dass Hannah sich dabei einer Phrase bedient, die im Kontext der Auslandsmaßnahmen durchaus gängig ist, um diese Hilfeform zu legitimieren. Alle anderen Möglichkeiten einer Hilfe schienen ausgeschöpft. Im Begriff der „Chance“ schwingen Konnotationen von „Chance ergreifen“ und „hoffen/Hoffnung“ mit, was darauf verweist, dass Hannah sich in dieser Hilfe bewähren muss. Sie ist dafür verantwortlich, diese Chance zu nutzen,

39 So gliedert sie ihre Erzählung in eine Zeit „vor polen“ (Z. 446; 821; 4807), „in polen“ (Z. 258 f.; 303) und „nach Polen“ (Z. 3443; 4369).

die ihr vom Jugendhilfesystem gewährt wird, ohne den Ausgang jedoch vollends in der Hand zu haben. Zugleich lässt sie erkennen, dass diese Deutung nicht von ihr stammt, sondern andere, vielleicht die involvierten Pädagog*innen, die Initiierung der Hilfe durch den Ausschluss anderer Wahlmöglichkeiten begründeten („galt“) und distanziert sich von dieser Lesart. Hannah positioniert sich in ihrer Geschichte als den Prozessen und pädagogischen Deutungen ausgeliefert. In der Interviewsituation hinterfragt sie diese jedoch, indem sie die im pädagogischen Kontext gebräuchlichen Begriffe für die Selbstbeschreibung nutzt und sich zugleich von ihnen distanziert (s. auch Kapitel 7.5).

ähm (.) weil ich halt äh (.) in DEUTSCHland (.) <<acc> eigentlich nur noch
abgehauen bin überall;>

(Z. 45-47)

Hannah fügt eine weitere Begründung an, die sich auf die Deutung „letzte Chance“ bezieht und innerhalb derer sie ihr eigenes Verhalten thematisiert. Verschiedene Aspekte sind an der Kausalkette, die Hannah bildet, interessant: Zunächst fällt auf, dass sie zwar tatsächlich „rückwärts“ erzählt, entsprechend auch die Kausalkette rückwärts gestaltet und sich entlang dieser langsam in die Vergangenheit begibt. Der Grund für ihre „letzte Chance“ folgt im weiteren Verlauf der Kausalkette: Hannah ist „abgehauen [...] überall“. Im Gegensatz zur pädagogisch konnotierten Phrase „letzte Chance“, verwendet Hannah hier einen umgangs- bzw. jugendsprachlichen Ausdruck, mit dem sie ihr Verhalten beschreibt. Ähnlich wie der Begriff „letzte Chance“ verweist die Feststellung, sie sei „überall“ abgehauen auf eine gewisse Hoffnungslosigkeit, indem ihr Verhalten nicht vom Aufenthaltsort, etwa zu Hause oder in Jugendhilfemaßnahmen, abhängig war; das Abhauen war die Regel und nicht die Ausnahme. Indem Hannah die Hilfe damit begründet, dass sie in Deutschland nur noch abgehauen sei, und Polen als Ort darstellt, der auf dieses Abhauen Bezug nimmt, zeichnet sie die Auslandsmaßnahme als eine Einrichtung, deren Aufgabe es ist, das Abhauen zu verhindern bzw. zu verunmöglichen. Auch wenn Hannah also die „Chance“ selbst nutzen muss, sind es die Rahmenbedingungen, die für das Ergreifen dieser Sorge tragen sollen.

7.3.2 „vor Polen“: „nicht mehr HALTbar“ sein aufgrund familiärer Erfahrungen und unpassender Hilfen

Nachdem anhand des Erzählbeginns im Interview mit Hannah das konkrete Verfahren der Interpretation und erste relevante Aspekte für die weitere Interpretation aufgezeigt wurden, soll sich für die weiteren Interpretationen von der sequenziellen Darstellung gelöst und stärker ergebnisorientiert erläutert werden, wie Hannah die Auslandsmaßnahme in die Gesamterzählung einordnet. Die

Struktur der Interpretationen wird sich dabei an der Strukturierung von Hannahs Erzählung in eine Zeit „vor Polen“, „in Polen“ und „nach Polen“ orientieren.

Für die Segmente „vor Polen“ werden insbesondere die familiären Erfahrungen und als unpassend dargestellte Hilfen relevant, die in Hannahs Erzählung dazu führen, dass sie sich als „nicht mehr HALTbar“ (Z. 59) beschreibt und damit die Initiierung der Auslandsmaßnahme begründet.

Familiäre Erfahrungen als Grund für einen selbst artikulierten Schutz- und Hilfebedarf

Im Anschluss an die soeben interpretierte Sequenz setzt Hannah zunächst ihre antichronologische Erzählweise fort. Es wird deutlich, dass der von ihr gewählte Ausgangspunkt noch nicht genügt, um mir zu erklären, warum sie in die Auslandsmaßnahme gekommen ist, das ‚Abhauen‘ ist noch keine ausreichende Begründung. Der anschließend erzählte Streit mit ihrer Mutter bildet somit den vorübergehenden Endpunkt der rückwärtsgerichteten Kausalkette und kann auch als Ausgangspunkt für ihren Weg in das Jugendhilfesystem gelesen werden. Während Inhalte des Streits nicht genannt werden, werden insbesondere Verantwortlichkeiten ausgehandelt:

H: (.) also ich ka:m, also genau also im januar zweitausendundzwölf bekam ich ja also (.) hatten meine MÜtter und ich streit so? (.) also PEtra und ich ähm (.) ja: dann ist ihr die HANDrausge ausgerutscht ne <<lachend, hohe Stimme, ausatmend> in ANführungszeichen > (.) ähm dann bin ich daraufhin in die JOtt ess ess also jugendschutzs:telle, sagt dir das was?

I: mhmm,

H: okay gut;

(Z. 47-55)

In der Darstellung des Streits erscheinen zunächst dessen beide Akteure als gleichermaßen beteiligt („meine Mutter und ich“). Für den weiteren Verlauf der Auseinandersetzung schreibt Hannah ihrer Mutter eine aktive Rolle zu, während sie selbst sich nicht als Teil der Szene, als diejenige, die geschlagen wird, positioniert. Die Formulierung der ausrutschenden Hand und deren anschließende Zurücknahme durch den Kommentar „in Anführungszeichen“ verweist darauf, dass Hannah sich hier nicht auf eine aufgrund der Affektgesteuertheit zu entschuldigende Handlung bezieht. Vielmehr ordnet sie sie implizit als Gewalt der Mutter gegenüber ihrer Tochter ein, wodurch sie dann auch ihren Weg in die Jugendschutzstelle begründet. Die entsprechende Benennung als „JSS“, also Jugendschutzstelle, und die Rückversicherung bei mir als Interviewerin stellt die Funktion der Hilfeeinrichtung, Hannah als Jugendliche zu schützen – hier vor der körperlichen Gewalt der Mutter – in den Vordergrund. Hannah begründet ihren

Übergang in das Jugendhilfesystem also mit den Handlungen anderer: Der notwendige Weg in die Jugendschutzstelle erfolgte aufgrund des körperlichen Übergriffs der Mutter, der sie die Verantwortung für die Inobhutnahme zuschreibt.

In einer stark gerafften Darstellung, in der sie nun chronologisch erzählt, benennt Hannah anschließend ihre Aufenthaltsorte nach der Jugendschutzstelle:

ähm ja und dann von da aus halt ähm (2) <<rall> erstmal STRAße dann WOHNheim
wieder STRAße (2) WIEder wohngruppe (1) dann STRA:ße so halbwegs bei PETra >
und dann kam ich halt ins ausland einfach weil ich nicht mehr HALTbar war,

(Z. 55-59)

Unklar bleibt, wie es überhaupt zu diesen Wechseln kam. Im Vordergrund der Darstellung steht der Wechsel zwischen den Orten, nicht der Aufenthalt in ihnen. Durch die wiederholte Verwendung des Wortes „wieder“ wirkt die Auflistung wie eine Spirale, in der sich die kurzen Aufenthalte wiederholen und sich Hannahs Situation bis hin zur Auslandsmaßnahme zuspitzt; eigene Handlungsmöglichkeiten innerhalb dieser Spirale thematisiert sie nicht.

Als Endpunkt wird das „Ausland“ aufgeführt, gemeint ist hiermit wohl die Auslandsmaßnahme, deren Initiierung Hannah folgendermaßen begründet: Sie war „nicht mehr HALTbar“. Das „mehr“ verweist dabei auf eine Grenze, die erreicht bzw. überschritten wurde, Hilfen können bis zu einem gewissen Punkt die Jugendlichen halten, wenn dieser überschritten wird, sind sie „nicht mehr HALTbar“. Dabei stellt Hannah den Weg in die Auslandsmaßnahme als logische Schlussfolgerung dar: Die Negativindikation, in anderen Maßnahmen „nicht mehr HALTbar“ gewesen zu sein, verweist sowohl auf Hannahs Verhalten als auch auf das Unvermögen der Jugendhilfeeinrichtungen, sie zu halten, und fungiert als Legitimation der Maßnahme. Somit scheint die Teilnahme an einer Auslandsmaßnahme als spezieller Jugendhilfeleistung besonders begründungsbedürftig.

In einer weiteren Hintergrundgeschichte, die an die antichronologische Darstellung anschließt, begründet Hannah das schwierige Verhältnis zu ihrer Mutter, auch hier weist sie dieser die Verantwortung für die Situation zu und entlastet sie zugleich. In dieser Geschichte thematisiert Hannah ihre Missbrauchserfahrungen durch ein nahes Familienmitglied und insbesondere den Umgang ihrer Mutter damit; diese Erfahrungen gibt sie als Grund für die ‚Eskalation‘ zu Hause an. Deutlich wird in dieser Erzählung die Problematisierung des familiären Umgangs mit dem Missbrauch. Erstmals benennt Hannah hier einen eigenen Hilfebedarf, der aus ihren Missbrauchserfahrungen resultierte, stand doch in ihrer bisherigen Erzählung der Schutz vor der Mutter im Vordergrund. Weil ihre Mutter diesem Hilfebedarf nicht entsprochen hat und mit ihr keine Opferschutzverbände aufgesucht hat, weist Hannah diesem Beratungsangebot die Stellung einer Hilfe zu, deren Wahrnehmung zu einer anderen Entwicklung hätte führen können: Wäre

Hannahs Mutter mit ihr dorthin gegangen, wäre die Situation nicht eskaliert und sie wäre nicht in die Jugendschutzstelle und somit die Jugendhilfe gekommen.

Es ist somit das (Nicht-)Handeln der Mutter, das Hannah als Begründung für ihren Übergang in das Jugendhilfesystem deutlich macht: einerseits deren fehlende Unterstützung, andererseits das Schlagen von Hannah im Streit, das schließlich zur Inobhutnahme geführt hat. Hannah belastet ihre Mutter mit Vorwürfen und entlastet sie zugleich tendenziell, auch indem sie klarmacht, dass es eben nicht nur das problematisierte Handeln der Mutter war, das dazu führte, dass sie ‚nicht mehr haltbar‘ war, sondern auch eine für sie unpassende Hilfeplanung bzw. Ausgestaltung der Maßnahmen, wie im Folgenden dargelegt wird.

Diskrepanz zwischen Hilfestaltung und eigenen Bedürfnissen

Neben ihren familiären Erfahrungen thematisiert Hannah „vor Polen“ Erfahrungen mit Jugendhilfeeinrichtungen, die nicht in der Lage waren, ihre Bedarfe zu adressieren und sie zu ‚halten‘. Dieses Zusammenspiel zwischen Konflikten mit der Mutter, deren mangelnder Unterstützung und die daran anschließende Unfähigkeit des Kinder- und Jugendhilfesystems, ihr passende Hilfen anzubieten, sind es also, aus denen in Hannahs Darstellung resultiert, dass sie sich als „nicht mehr HALTbar“ beschreibt.

Den Ausgangspunkt bildet der Hinweis, dass sie freiwillig und aus eigener Initiative sowohl die Inobhutnahme als auch die Kinder- und Jugendpsychiatrie aufsuchte und damit herausstellt, grundsätzlich Schutz und Hilfe gebraucht und auch gewollt zu haben. Diese Freiwilligkeit und die Thematisierung eines Schutz- und Hilfebedarfs stehen in Diskrepanz dazu, dass Hannah diese Hilfen jeweils nach kurzer Zeit wieder verlässt. Hannah begründet dies mit der Unfähigkeit der Hilfeinstitutionen, auf ihre Bedürfnisse einzugehen und deren Forderung, dass sie sich der Einrichtungen anpasst, was sie jedoch nicht als eine mögliche Option herausstellt. Durch die Beschreibung allgemeiner Strukturen des Wohnheims, etwa die Erwartung des gemeinsamen Betens vor dem Essen, und deren Kontrastierung mit zeitunabhängigen Einstellungen und Eigenschaften ihrer selbst, indem sie diese Praktiken z. B. als „nicht mein Lebensstil“ (Z. 138f.) ausweist, problematisiert sie eine grundlegende Diskrepanz zwischen der Hilfestaltung und ihren persönlichen Bedürfnissen und Präferenzen. Dadurch verleiht sie ihrer eigenmächtigen Hilfebeendigung, die schließlich zum Leben auf der Straße und dazu, ‚nicht mehr haltbar‘ zu sein, führte, Legitimität, denn sie scheint unausweichlich.

Bis zu diesem Punkt zeichnet sich ab, dass Hannah ihre Zugehörigkeit zur Zielgruppe von Auslandsmaßnahmen nicht als Ergebnis persönlicher Eigenschaften, sondern als Folge äußerer Umstände konstruiert. Sie unterstreicht, dass weder die Mutter noch die Wohngruppe ihre Bedürfnisse erkannt bzw. berücksichtigt haben, und begründet daraus ihren Zustand als ‚nicht mehr haltbar‘. Beide Instanzen stellt Hannah als wirkmächtig dar: Während die Familie als

verantwortlich für Hannahs Schutz- und Hilfebedarf konstruiert wird, ist es die Hilfe, die diesen Bedarf nun adressieren soll und dadurch Einfluss auf Hannahs weitere Biografie hätte nehmen können, dies aber nicht getan hat. Die Formulierung, Hannah sei ‚nicht mehr haltbar‘, die an Argumentationen aus dem Kontext der Jugendhilfe erinnert, wirkt zunächst, als würde Hannah den Grund für den Übergang in die Auslandsmaßnahme allein in sich selbst bzw. ihrem Verhalten verorten. Bei näherer Betrachtung wird jedoch erkennbar, dass diese Formulierung genau die Diskrepanz zwischen Hannahs Bedürfnissen und der Unfähigkeit der Jugendhilfe, diese zu adressieren, widerspiegelt.

Dass sie daher in die Auslandsmaßnahme kam, präsentiert Hannah als logische Folge, auf die sie selbst wenig Einfluss nehmen konnte: Aufgrund der familiären Bedingungen konnte sie nicht anders handeln und die Hilfe konnte ihr nicht helfen. Es wirkt, als betone Hannah implizit die Kontingenz ihrer eigenen Biografie, ihr Schutz- und Hilfebedarf hätte unter anderen Umständen nicht bestanden; hätte sie im Fortgang eine passende Hilfe erhalten, wäre sie nicht ‚nicht mehr haltbar‘ gewesen und somit zur Zielgruppe von Auslandsmaßnahmen geworden.

7.3.3 „in Polen“: eigenständige Weiterentwicklung in passenden Hilfen

Auf diese Erörterung der Gründe für die Auslandsmaßnahme folgt eine längere Episode, in der Hannah den Übergang in die Auslandsmaßnahme thematisiert. Die überwiegende Textsorte ist die Beschreibung; so benennt Hannah bei jeder der drei Betreuungsstellen zunächst die Umgebung und die involvierten Pädagog*innen, teilweise folgen darauf einzelne Erzählungen. Auffällig ist, dass Hannahs Darstellungen durchzogen sind von pädagogischen Argumentationen bzw. dem Ausführen ihrer Ziele in der jeweiligen Projektstelle. Hannah strukturiert diese Passage entlang der verschiedenen Betreuungsstellen, die sie, mit Ausnahme des von ihr sogenannten „Reiseprojekts“, mit den jeweiligen Vornamen der Betreuerinnen bezeichnet.

Die Entscheidung für die Auslandsmaßnahme als gewollter Zwang

Hannah thematisiert nicht direkt, wie es überhaupt zur Entscheidung für die Auslandsmaßnahme kam. Deutlich macht sie jedoch, dass der Prozess des Übergangs als gewollter Zwang zu verstehen ist, sodass sich folgendes Bild ergibt: Sie wollte grundsätzlich Hilfe und hatte auch keine andere Möglichkeit, als diese Hilfe anzunehmen. Die vom Jugendhilfesystem in Aussicht gestellte Alternative einer geschlossenen Unterbringung war keine, die für sie infrage kam, wobei sie jedoch in der Erzählzeit die Korrektheit dieser Drohung infrage stellt:

also ich <<hohe Stimme> WOLLte raus aus meiner familie;> ähm (--) mmh also ich bin auch SELBST zu der jugendschutzstelle hin und alles ähm (--) also ich WOLLte raus, es war auch klar dass ich NICHT zurück gehe und es war auch klar dass ich nicht zurück nach DEUTSCHland gehe. so das war alles klar; so, (.) ähm eigentlich AUch <<all> weil es als meine letzte CHANce galt und ich SONST angeblich in eine EINrichtung in deutschland geSCHLÖssen untergebracht worden wäre> bis zum achtzehnten LEBensjahr so °hh° ja ähm (.) genau.

(Z. 197-208)

Hannah rekurriert darauf, dass sie einerseits freiwillig in die Jugendhilfe kam, sich aber andererseits auf der Grundlage einer Drohung für die Auslandsmaßnahme entschieden hat: Durch den Verweis auf die Geschlossenheit und die lange, schon im Voraus festgelegte Dauer der geschlossenen Unterbringung lässt sie erkennen, dass diese Alternative letztendlich keine für sie war. Auch die Formulierung „war klar“ lässt durch den fehlenden Dativ offen, für wen diese Entscheidung klar war. Hannah verweist durch die distanzierte Darstellung zugleich darauf, die Strategien der Hilfeplanung durchschaut zu haben, und stellt diese infrage („angeblich“). Während sie in der Erzählzeit ihre Ambivalenz zwischen dem Wollen der Maßnahme, fehlenden Alternativen und den mit der Maßnahme zusammenhängenden Schwierigkeiten thematisiert und daraus ihren Verbleib in dieser begründet, unterstreicht sie in der erzählten Zeit ihre Skepsis gegenüber den damals benannten Alternativen zur Auslandsmaßnahme.⁴⁰

„Reiseprojekt“

Das Reiseprojekt zu Beginn der Auslandsmaßnahme erscheint als Moratorium und dient der Orientierung und Klärung ihrer Wünsche und Bedürfnisse, um davon ausgehend die folgende Hilfe entlang dieser zu planen. Hannah beschreibt das Reiseprojekt als planvolle, auf sie eingehende Hilfe, in der gezielt nach ihren Präferenzen gefragt wird. Sie artikuliert nicht nur ihren eigenen Wunsch, in der Auslandsmaßnahme zu bleiben, sondern begründet diesen und die Hilfestaltung, indem sie auf ihre Persönlichkeitseigenschaften rekurriert, die sie als unveränderlich darstellt („einfach weil ich halt ein mensch bin der (.) geWOHNheiten doch recht liebt so und der auch ECHT viel sicherheit (.) braucht“, Z. 212 ff.). Aus diesen heraus ergibt sich die Hilfestaltung: Das Projekt entsprach Hannahs Sicherheitsbedürfnis und Gewohnheitsliebe. Dies geht so weit, dass der Kern des Reiseprojekts – das Reisen – zugunsten von Hannah Bedürfnissen aufgegeben wurde. Mit den Tätigkeiten während des Reiseprojekts, die Hannah auflistet, etwa spazieren gehen, malen, lesen und Musik hören, während Hannah keine Interaktionen mit

40 Diese im Referieren über die Hilfeplanung sichtbar werdenden Ambivalenzen betrachtet Kapitel 7.4.3 genauer.

der Reisepädagogin benennt, entsteht der Eindruck, dass Hannah vor allem die Distanz, Ruhe und Beständigkeit als relevant dafür hervorhebt, sich mit sich selbst auseinandersetzen zu können und dieser Prozess zwar als pädagogisch gestaltet, jedoch nicht durch Interaktionen gesteuert erscheint.

Erste Projektstelle „bei Helena“

Hannah thematisiert die Projektstelle bei Helena überwiegend im Modus von Beschreibungen, etwa indem sie sie innerhalb einer „anhäufung von BAUernhäuschen im wald“ (Z. 279) lokalisiert, das Alter von Helena benennt und ihr Zimmer sowie die Umgebung beschreibt. Sie rekurriert auf ihre erfolgreiche Fernbeschulung und den in dieser Zeit erreichten Hauptschulabschluss, bewertet die Zeit insgesamt jedoch grundsätzlich ambivalent. Sie umschreibt die Zeit bei Helena als „ne relativ SCHWIERige zeit einfach“ (Z. 304) und begründet dies mit sich selbst, indem sie vage auf „diverse aggressionsprobleme“ (Z. 305) verweist und sich als „sehr sehr impulsiv“ (Z. 306) beschreibt. Entsprechend greift sie auf psychologische Beschreibungen ihres Verhaltens zurück und ordnet die Schwierigkeiten aus dieser Perspektive ein, bezieht sie jedoch nicht auf konkrete Interaktionen mit Helena.

Im weiteren Verlauf der Erzählung führt Hannah die Schwierigkeiten nicht mehr ausschließlich auf sich als Person zurück, sondern weist auf Problematiken hin, die mit der neuen Umgebung in dem kleinen Dorf in Polen aufkamen. So benennt sie „kultuRElle schwierigkeiten“ (Z. 340) in der Auseinandersetzung mit Helena, ein Gefühl der Fremdheit als „DIE DEUtsche die FREMde“ (Z. 344) in dem kleinen Dorf sowie Probleme, die daraus resultierten, dass sie aufgrund der ausschließlich Polnisch sprechenden Betreuerin Schwierigkeiten hatte, mit ihr zu kommunizieren und dabei auch nicht mehr ihre bewährten Strategien in der Interaktion anwenden konnte (s. ausführlich Kapitel 7.4.3). Trotz dieser Herausforderungen zeichnet Hannah auch hier das Bild einer auf sie zugeschnittenen Hilfe, deren Rahmenbedingungen – erneut ohne Erwähnung von Interaktionen mit der Betreuerin Helena – ihr ermöglichen, zu sich selbst zu finden, in der Projektstelle ‚anzukommen‘ und sich ‚weiterzuentwickeln‘. Das ‚Ankommen‘ erscheint dabei dem Ziel der ‚Weiterentwicklung‘ untergeordnet: Ein vorübergehendes Innehalten dient lediglich der Orientierung und Vorbereitung auf Fortschritt, wie Hannahs Formulierung „dass ich ANkomme, dass ich mich WEIterentwickle so ähm (.) dass ich halt ähm RUNterkomme“ (Z. 354f.) verdeutlicht.

Ausgehend von dem Referieren dieser Ziele begründet Hannah den Projektstellenwechsel: Durch Verweis auf das hohe Alter der Betreuerin und die ländliche Lage der Betreuungsstelle sowie ihren eignen Wunsch nach Weiterentwicklung markiert sie die begrenzten Möglichkeiten hierzu und entwirft den Aufenthalt in einer Familie im städtischen Umfeld als geeigneten Gegenhorizont. Sowohl die ländliche Umgebung als auch die 1:1-Betreuung bei Helena werden als hinderlich für die eigene Weiterentwicklung benannt, während Stadt und Familie ihr

einen solchen Möglichkeitsraum bieten würden. Sie konstruiert die Stadt, die als Chiffre für Freiheit gelesen werden kann, als Gegensatz zum Leben bei Helena, die sie als rückständig darstellt. Diese Rückständigkeit steht somit im Gegensatz zur jungen, zielorientierten Hannah.

Mit den Beschreibungen der Betreuungsstelle bei Helena konstruiert Hannah ein recht spezifisches Bild von (für sie passenden) Hilfen: Sie bieten einen Entwicklungskontext und können durch das Schaffen günstiger Rahmenbedingungen die Entwicklung Hannahs zwar positiv beeinflussen, die Leistung der Weiterentwicklung erbringt sie jedoch selbst. Anreiz und Weiterentwicklung bedingen sich somit gegenseitig, Hilfen können Fortschritt ermöglichen, aber auch verhindern, wenn das Setting nicht das richtige ist. Zugleich begründet und legitimiert Hannah hierdurch den Projektstellenwechsel: Sie war in die pädagogischen Prozesse der Hilfe eingeweiht und hat die formulierten Ziele mitgetragen und für sich übernommen. So positioniert sie sich in der Erzählzeit selbst als pädagogische Expertin, die Ideen und Konzepte der Hilfe durchdrungen hat und, z. B. durch die Benennung der Ziele der Maßnahme, für die eigene Argumentation nutzen kann. Hannah erzählt dadurch den Betreuungsstellenwechsel als Erfolgsgeschichte und Ausdruck ihrer Weiterentwicklung.

Zweite Projektstelle: „bei Danuta“

In den Beschreibungen der zweiten Betreuungsstelle, in die sie nach einem kurzen zwischengelagerten Reiseprojekt gelangt, macht Hannah insbesondere deutlich, dass diese zwar entsprechend ihren oben formulierten Bedürfnissen und somit städtisch und familiär gestaltet, trotzdem jedoch unpassend war, weil die Betreuer*innen Hannah nicht in ihrem Sosein akzeptiert haben und von ihr eine Anpassung an die Bedingungen des Projekts forderten, die für sie inakzeptabel war.

Hannah bewertet direkt zu Beginn der Passage über die zweite Projektstelle diese als „HORror“ (Z. 422) und begründet dies mit Eigenschaften der Betreuerin und ihrer Familienmitglieder, die sie als „sportlich“ und „diszipliniert“ (Z. 436) beschreibt und diese Eigenschaften in Differenz zu sich selbst setzt, die damit „nichts anfangen kann“ (Z. 437). Mit dieser Gegenüberstellung unterstreicht sie, dass nicht die Attribute der Familie selbst problematisch waren, sondern die Problematik aus der Diskrepanz zu ihren eigenen Eigenschaften resultiert. Hannah führt hierzu noch einen weiteren Aspekt ein, indem sie auf ihre damalige Auseinandersetzung mit ihrer Geschlechtsidentität verweist und problematisiert, dass die Familie sie in dieser Findungsphase nicht akzeptiert habe, sondern sie „in theraPIE stecken wollten“ (Z. 486, s. ausführlich Kapitel 7.4.2). Hannah verortet den Grund für das Scheitern der Betreuungsstelle darin, dass sich die Familie nicht auf sie als Person eingestellt, sondern sie in ihrer Identität abgewertet hat. Insgesamt rahmt Hannah den Abbruch der Hilfe als notwendige Befreiung von übergriffigen Pädagog*innen und nicht als persönliches Scheitern, indem diese

als objektiv nicht für sie geeignet erscheint. Dadurch kann sie das Bild der persönlichen Weiterentwicklung trotz des Hilfewechsels aufrechterhalten.

Dritte Projektstelle: „Bei Katarzyna“

Die dritte Projektstelle bei Katarzyna war eigentlich nur als Übergangslösung nach dem konfliktreichen Wechsel von Danuta gedacht, wird dann aber durch eine gemeinsame Entscheidung von Hannah und Katarzyna zu einer dauerhaften Lösung; Hannah bleibt dort, bis sie nach Deutschland zurückkehrt. Auch bei dieser Projektstelle beschreibt Hannah zunächst die Betreuerin Katarzyna mit mehreren Adjektiven: Sie sei „AUCH streng aber halt Anders streng. So eine relativ distanzIERte kühle person“ (Z. 512f.). Anders als in der vorigen Projektstelle kommt Hannah hier aber zu einem anderen Fazit: „tat gut“ (Z. 512; 516f.) und hebt ihre Errungenschaften, vor allem den erreichten Realschulabschluss als objektiven Erfolgsmarker, hervor.

Die Begründung für das Ende der Auslandsmaßnahme liefert Hannah anschließend mit erneutem Rekurs auf ihren erfolgreichen Realschulabschluss, nach dem „klar“ (Z. 585) war, dass sie nach Deutschland zurückkehrt. Schulischer Erfolg, der sich im entsprechenden Zertifikat ausdrückt, wird somit zur Zäsur und zum Ausdruck dafür, dass sie sich ausreichend weiterentwickelt hat und die Auslandsmaßnahme beenden kann. Dabei bleibt hier, analog zu ihrer Darstellung zu Beginn des Reiseprojekts, offen, *wem* dies „klar“ war und ob die Entscheidung der Rückkehr nach Deutschland zu diesem Zeitpunkt überhaupt in ihrem Sinne war oder lediglich für andere, etwa die Verantwortlichen beim Jugendamt, klar war.

Zusammenführung

Zusammenfassend erscheint die Auslandsmaßnahme als Bedingung für Hannahs Weiterentwicklung, die sich am Ende der Erzählung über die Maßnahme schließlich in der Betonung ihres sehr guten Realschulabschlusses ausdrückt.

Ausgehend von ihrer Problematisierung, sie sei ‚nicht mehr haltbar‘ gewesen, und der damit verbundenen Funktion dieser Beschreibung als Legitimation der Auslandsmaßnahme, zeigt sich, dass die Maßnahme in Hannahs Darstellung gerade darin erfolgreich erscheint, sie zu ‚halten‘ – einerseits, weil sie kaum eine andere Wahl hat, als ihr zuzustimmen, andererseits, weil die Hilfe ausdrücklich an ihren Bedürfnissen ausgerichtet und entsprechend gestaltet wird. Bedeutsam ist jedoch nicht (nur) die konkrete Gestaltung der Rahmenbedingungen der jeweiligen Betreuungsstelle, sondern auch ein Eingehen auf und Annehmen von Hannah als Person, wie es insbesondere in Hannahs Erzählung über die Projektstelle bei Danuta, wo dies nicht der Fall war, deutlich wird. Als übergeordneten Bezugspunkt nutzt Hannah immer wieder ihre eigene Weiterentwicklung, die in den Projektstellen entweder ermöglicht wird, sodass sie über die Hilfen hinauswächst (Helena und

Katarzyna), oder beschränkt wird aufgrund der rigiden Ausgestaltung (Danuta). In ihrer Darstellung bedingen sich damit die Orientierung an den eigenen Bedürfnissen und die Möglichkeit zur Selbstentwicklung gegenseitig. Nicht die Interaktionen mit den Betreuerinnen stehen im Vordergrund, sondern die Schaffung von Rahmenbedingungen, die Raum für eigenständige Entwicklung eröffnen.

7.3.4 „Nach Polen“: Überforderung und Erleichterung aufgrund der Struktur der Auslandsmaßnahme

Während Hannah die Auslandsmaßnahme in ihrer Gesamtheit bisher überwiegend positiv darstellt, verschiebt sich dieser Eindruck mit der Erzählung über ihre Rückkehr nach Deutschland. Diese, und insbesondere ihre Erfahrungen in einer weiteren Betreuungsstelle in Deutschland, sind es, die Hannah als Ausgangspunkt einer erneuten Abwärtsentwicklung erzählt, in der es ihr zunehmend schlechter ging. Diese Entwicklung bringt Hannah in Zusammenhang mit der Struktur der Auslandsmaßnahme, die sie in einem anderen Licht erscheinen lässt. Hannah konzipiert in dieser Gesamtschau die Maßnahme als eine Art Moratorium, in dem sie in einem eigens für sie gestalteten Umfeld und losgelöst von ihren biografischen Erfahrungen eine Weiterentwicklung vollziehen kann. Mit ihrer Rückkehr wird dann jedoch deutlich, dass dieser individuell zugeschnittene Schutzraum zunächst wenig Anknüpfungspunkte an ihre Lebensrealität in Deutschland bereithält. Dabei entwirft sie einerseits die als problematisch gerahmten Interaktionen mit einzelnen Pädagog*innen in den sich in Deutschland anschließenden Hilfen, andererseits die Struktur der Auslandsmaßnahme selbst als ursächlich für die temporäre Abwärtsentwicklung ihrer Geschichte.

„bei Gerlinde“ und Kinderschutzhaus

In der anschließenden Projektstelle in Deutschland, die Hannah, erneut mit Verweis auf die Erfüllung ihrer Bedürfnisse, zunächst als passend für sich beschreibt, problematisiert sie die Interaktionen mit der Betreuerin Gerlinde. Daran wird deutlich, dass die Maßnahme trotz ihrer grundsätzlich passenden Ausrichtung in der konkreten Umsetzung für sie nicht geeignet war. Die Erzählung weist Parallelen zu derjenigen über die ebenfalls als unpassend dargestellte Projektstelle bei Danuta in Polen auf.

Hannah rahmt bereits das „PRObewohnen in deutschland“ (Z. 587) als problematisch und begründet hieraus bereits den konfliktreichen Ausgang ihrer Zeit in dieser Betreuungsstelle, für die sie sich nach dem Probewohnen trotz ihres unguuten Gefühls entschied. In einigen kurzen Erzählungen führt Hannah schließlich die Konflikte zwischen sich und der Betreuerin aus. Neben der Erfahrung eines wenig willkommen heißenden Starts, bei dem sie ihre Sachen allein in

ihr Zimmer tragen musste, und der Erkenntnis, dass sie in der Betreuungsstelle nicht die einzige Jugendliche ist, erzählt sie im Fortgang von der Verschlechterung ihrer psychischen Gesundheit. Das Scheitern des Schulbesuchs begründet sie mit einem Gefühl der Fremdheit, der Rückkehr in eine „völlig fremde welt“ (Z. 742). Deutlich wird nicht nur die Unkenntnis über Aspekte des technischen Fortschritts, die sie an Handygenerationen und Apps veranschaulicht, sondern das Nicht-Mithalten-Können im für die Peergroup relevanten popkulturellen Bereich, sodass das Gefühl der Fremdheit, das sie zu Beginn der Auslandsmaßnahme problematisiert, sich bei ihrer Rückkehr nun wiederholt. Als weiteren Aspekt führt sie die fehlende psychologische Begleitung während der Auslandsmaßnahme an. Es sind somit vor allem strukturelle Aspekte der vorausgehenden Gestaltung der Auslandsmaßnahme, die hier als Gründe für ihre Schwierigkeiten nach der Rückkehr aufgeführt werden. Darüber hinaus erzählt sie die Zuspitzung der Konflikte mit der Betreuerin Gerlinde, deren Beziehung zueinander sich vor allem durch Misstrauen, Verrat und Übergriffigkeit auszeichnet. Deutlich wird dies etwa an der Erzählung über die Borderlinediagnose, die Hannah von Gerlinde bekam, und die Tatsache, dass diese Hannah anschließend „immer mehr krankgeredet“ (Z. 787) habe. Sie weist ihr dadurch die Verantwortung für ihre schwierige Situation zu (s. ausführlich Kapitel 7.4.2).

Mit der Unterstützung der Sachbearbeiterin beim Jugendamt wird Hannah schließlich kurz vor ihrem achtzehnten Geburtstag in Obhut genommen. Hannah macht deutlich, dass es ihr in der Einrichtung „einfach immer und immer und immer und immer sch-schlechter“ (Z. 872 f.) ging und thematisiert in dieser Episode erneut vor allem ihren psychischen Zustand. Sie erzählt von selbstverletzendem Verhalten und Drogen- und Alkoholkonsum, den sie mit der Konfrontation mit den Missbrauchserfahrungen begründet, die, zurück in Deutschland, wieder präsent werden. Zentral wird hier ihre Überforderung mit dem Leben in Deutschland und vor allem den Aspekten, die während der Auslandsmaßnahme ausgeblendet wurden.

In diesem übergeordneten Erzählsegment über die Zeit in der Betreuungsstelle in Deutschland und im Kinderschutzhaus fällt insbesondere Hannahs distanzierte Art auf, über ihre Probleme zu reden, diese mit psychiatrischen Kategorien einzuordnen und zu reflektieren. Als zentrale Gründe für ihre schwierige Situation stellt sie einerseits das problematisierte Verhalten der Pädagogin Gerlinde heraus, andererseits die Struktur der Auslandsmaßnahme selbst, die sie in einen kausalen Zusammenhang mit ihrer Überforderung und ihrem Ausgeliefertsein bringt.

Eigene Wohnung: austoben und nachholen

„nach vier abartigen monaten im kinderschutzhaus“ (Z. 960) kommt Hannah schließlich, wie von ihr gewünscht, in eine eigene Wohnung. Ohne Besitztümer, nur mit einer Matratze ausgestattet, zieht sie ein. Hannah markiert insbesondere

ihre Abhängigkeiten vom Jugendamt und Jobcenter, die ihr nicht rechtzeitig ausreichend Geld zur Verfügung stellen, sowie von einer Freundin, die sie mit Geld und Lebensmitteln unterstützt. Hannah verweist zunächst auf den „unglaublich guten anschluss an die klasse“ (Z. 1033), die sie besuchte, und bezieht sich damit nicht nur auf ihren Schulbesuch selbst, sondern auch auf die bestehenden sozialen Beziehungen. Vor dem Hintergrund dessen, dass Hannah in ihrer gesamten Erzählung eher Probleme in der Interaktion mit Gleichaltrigen als mit ihren Schulleistungen thematisiert, markiert Hannah durch die Betonung sozialer Aspekte eine Differenz zu ihren bisherigen Schulbesuchen. Der Verweis auf den Schulbesuch und ihre soziale Integration in der gesamten Klasse fungieren als Belege, in der neuen Stadt und der neuen Wohnung zunächst einen guten Start gehabt zu haben. Hannahs soziale Integration unter Gleichaltrigen wird hier als Erfolg hervorgehoben.

Im Fortgang der Erzählung problematisiert Hannah jedoch, „abgestürzt“ (Z. 1034) zu sein und begründet dies folgendermaßen:

achtzehn, eigene wohnung, drogen, falsche leute, gute freunde, falsche freunde, nochmal falsche freunde (--) diverse andere drogen, gras, bla di blub ne,

(Z. 1035 ff.)

Hier werden lediglich einzelne Schlagworte genannt, sodass es mir als Interviewerin überlassen bleibt, für die Aufzählung einen Kontext zu konstruieren. Hannah begründet ihren Absturz zunächst durch „Drogen“ sowie durch Personen, zu denen sie Kontakt hatte. Während Hannah die Aufzählung zunächst als Grund für ihren Absturz markiert, sind insbesondere die Drogen und die falschen Freunde zugleich als Ausdruck des Absturzes selbst zu lesen.

Hannah konzipiert im Anschluss den Übergang aus der stationären Jugendhilfe in eine eigene Wohnung als legitime Phase des Ausprobierens, in der sie „GANZ viel nachgeholt“ (Z. 1042) habe und sich dabei auf die Unmöglichkeiten des Auslebens der Jugendphase im Kontext der stationären Jugendhilfe bezieht. Im Gegensatz zu anderen Episoden ihrer Erzählung, die sie als schwierige Phasen rahmt, scheint diese durch ihre weitgehende Folgenlosigkeit aufzufallen. Hannahs psychischen Probleme, von denen sie in den Episoden in der Projektstelle bei Gerlinde sowie im Kinderschutzhaus erzählt, werden ab dem Zeitpunkt ihres Umzugs in eine eigene Wohnung nicht mehr erwähnt und ihr Verhalten wird anders gerahmt: Es war kein Ausdruck ihres schlechten psychischen Zustands, sondern eine legitime und notwendige Phase des Ausprobierens und Nachholens.

Aus dieser Phase heraus und dem daran anschließenden ‚Einbekommen‘ erzählt sie dann vom Beginn ihres Bundesfreiwilligendienstes, dem Zusammenziehen mit ihrer Partnerin sowie dem Beginn ihrer Ausbildung im Gesundheitsbereich und unterstreicht unter anderem, „Klassenbeste“ und „Klassensprecher“

(Z. 1128) zu sein, und hebt ihre erreichte Stabilität hervor, indem sie auf diese Erfolgsfaktoren rekurriert.

Im übergeordneten Erzählsegment ‚nach Polen‘ beschreibt Hannah zunächst eine Phase psychischer Instabilität, die sie sowohl auf die schwierigen Interaktionen mit Gerlinde als auch auf die isolierende Ausgestaltung der Auslandsmaßnahme zurückführt. Zudem bezieht sie ihre erneute Konfrontation mit belastenden Erfahrungen aus der Herkunftsfamilie im Zuge ihrer Rückkehr mit ein. Aus beiden Entwicklungen heraus begründet sie die Verschlechterung ihrer Situation, sodass auch in diesem Erzählsegment deutlich wird, dass es zwar Hannah selbst ist, der es psychisch schlechter geht, die Verantwortung dafür jedoch einzelne Pädagog*innen sowie die Ausgestaltung der Maßnahmen tragen. Dies zeigt sich auch in der mit dem gewünschten Umzug in eine eigene Wohnung einsetzenden Aufwärtsentwicklung ihrer Geschichte: Die Wohnung markiert für Hannah zugleich Ziel und Voraussetzung, um ihre Situation zu verbessern. In diesem Zusammenhang erfolgt dann eine reflexive Umdeutung ihrer Lage: Es sind nicht mehr ihre psychischen Probleme und ihre Überforderung in der neuen Umgebung, sondern eine legitime Phase des Ausprobierens, aus der heraus sie etwa ihren Drogenkonsum legitimiert. Auffällig ist insgesamt ein sehr reflektiertes Sprechen unter Verwendung von psychiatrischen und pädagogischen Begriffen, mit der Entwicklungen problematisiert und zugleich das eigene Verhalten legitimiert wird.

7.3.5 Zusammenführung

Hannah zeigt in ihrer Stegreiferzählung, dass sie aufgrund belastender familiärer Erfahrungen in das Jugendhilfesystem gelangte und aufgrund der daran anschließenden, als unpassend dargestellten Hilfen, die sie abgebrochen hat, schließlich in die Auslandsmaßnahme gelangte. Diese beschreibt sie als notwendige Bedingung für ihre selbstständige Weiterentwicklung, sofern diese an ihren Bedürfnissen ausgerichtet wird. Besonders in der Gegenüberstellung der einzelnen Projektstellen wird deutlich: Maßnahmen, die auf ihre individuellen Bedürfnisse eingehen, erscheinen als förderlich für ihre Weiterentwicklung, während solche, die Anpassung an bestehende Strukturen verlangen, diese hemmen. Als zentrales Zeichen ihres Fortschritts betont Hannah vor allem ihren schulischen Erfolg; andere Aspekte bleiben vage.

Hannah rahmt ihre Rückkehr zunächst als Erfolg, indem sie diese mit dem Erwerb ihres Realschulabschlusses verbindet. Im Verlauf der Erzählung zeigt sich jedoch, dass dieser Übergang eine vorübergehende Abwärtsentwicklung markiert, für die sie die Auslandsmaßnahme verantwortlich macht: Ihre psychischen Probleme führt sie auf deren Struktur zurück, die ihr den Zugang zu digitalen Medien, popkulturellen Trends und zu Gleichaltrigen in Deutschland verwehrte. Darüber hinaus stellt Hannah mehrfach heraus, dass eine begleitende

(Psycho-)Therapie während der Auslandsmaßnahme notwendig gewesen wäre, um den Übergang nach Deutschland besser zu bewältigen. Auch ihr Nachholen, das Hannah am Ende ihrer Erzählung thematisiert, folgt dieser Logik, lässt es sich doch als notwendiges Ausprobieren in der Zeit der Adoleszenz lesen, das ihr während der Auslandsmaßnahme nicht möglich war.

7.4 Konstruktionen von Erziehung und Gewalt

In den bisherigen Rekonstruktionen schienen in mehreren Passagen bereits Konstruktionen von Erziehung und Gewalt auf, die nun noch einmal fokussierter betrachtet und in den Kontext der Funktion der Auslandsmaßnahme als notwendiges, ermöglichendes Moratorium gesetzt werden. Hier zeigt sich, dass Erziehung als Gegensatz zur Problematisierung von Gewalt verstanden wird. Gleichzeitig werden Ambivalenzen in Hannahs Bewertung einzelner Handlungen von Pädagog*innen sichtbar, sodass zwischen Erziehung und Gewalt ein ambivalentes „Dazwischen“ entsteht.

7.4.1 Erziehung als bedingungslose Annahme Hannahs in ihrem Sosein

Hannah entwirft in ihren Erzählungen über Interaktionen in der Auslandsmaßnahme ein recht spezifisches Bild eines pädagogischen Handelns, das insgesamt als bedingungslose Annahme von ihr als Person und Ausrichtung der Hilfeplanung und -gestaltung an ihren Bedürfnissen konzeptualisiert werden kann. Anhand einer Sequenz soll dies nachvollzogen werden.

Die Sequenz stammt aus dem Nachfrageteil des Interviews, in dem ich noch einmal gezielt die Projektstelle bei Helena ansteuerte und auf Hannahs Beschreibung des Aufenthalts als „SCHWIERIGE Zeit“ (Z. 2545) zurückkomme (s. auch Kapitel 7.4.3). Hannah erzählt zunächst, dass sie viel mit sich selbst „zu kämpfen“ (Z. 2548) hatte und viel „verarbeitet“ (Z. 2550) hat und bezieht dies insbesondere auf ihre schwierigen familiären Erfahrungen. In diesem Zusammenhang beschreibt sie Helenas akzeptierende Haltung:

H: ja; ähm (--) joa. (---) ja (--) wurd halt einfach herzlich aufgenommen irgendwie. (.) so. in die familie integriert so (.) stückweise, °hh° ähm (--) und hatte einfach GANZ viel abgepuffert vor allem (.) so also (.) man MUSste mich echt AUSHalten, weil ich bin ein ANstrengenderMENSCH gewesen, bin ich IMmer noch teilweise, und (.) sie muss halt GANZ viel abpuffern; ja. (--)

I: was heißt das?

H: aggression, wut, enttäuschung, trauer; °hh° ähm (.) impulsausbrüche, ähm (.) beleidigungen, ähm (.) schuld-schulduweisungen (.) ganz viel schulduweisungen, ganz ganz viele ähm (--) ja ähm (.) sei vierzehn, komm ins AUSland mit nem (.) FETten paket auf deinen schultern so, (.) wo dir nie jemand erklärt hat wie du das ha- handhaben kannst so, [...] ⁴¹ und ja das hat sie halt echt einfach alles ABgepuffert so; ähm (.) hat mich MACHen lassen, hat mir GRENzen ge- hat mir echt viele grenzen gegeben so ähm °hh° aber auch GANZ ganz viele freiheiten so ähm (--) und ja sie hat halt echt (.) FETT was abpuffern müssen und (.) also=sie MUSS mich einfach AUShalten; so das respekt, so dass sie das gemacht hat; auch an mar(.) tina, aber mar- mar- martina ist HART im nehmen °hh° ((lacht)) und ja. ja

I: hast du da BEIspielsituationen für mit diesem abpuffern und so?

H: °hh° pppppfff ((lacht))

I: damit ich mir das VORstellen kann?

H: (3) ich kanns nur metaphorisch erklärn.

I: mmh

H: ähm (2) du hast ne tickende zeitbombe; ne, in der hand. so (--) und diese (.) bombe exploDIERT, und du kugelst dich UM die (.) so und die explodiert halt in dir DRIN.

I: mhm

H: also hier ne; da so.

I: mhm mhm

H: nicht (.) zerstört mehr, sondern nur DA. und das hat sie halt abgepuffert

I: okay

H: so irgendwie ähm (--) oder halt ähm (---) °hh° sie war die gummizelle in der ich mich wild umhergeschleudert habe. so keine ahnung, ähm (--) irgendwie ähm (.) sie hats AUSgehalten wenn ich (--) wütend (.) außer haus gerannt bin, alle türen ge- ge- ge- geknallt hab und einfach so hinten über den ZAUN in den wald, so (.) also ich kam IMmer wieder, so °hh° ähm (.) hat sie alles MITgemacht. so ich war ECHT ARschig, so ich war echt ein arschloch, ich war echt scheiße ähm (.) hat sie halt abgepuffert so ähm °hh° ja. (--) ja.

(Z. 2598-2647)

Es werden zunächst die Positionierungen der in der Sequenz auftauchenden Figuren rekonstruiert, um anschließend zu betrachten, wie das erzählte Handeln von Helena auf dieser Grundlage interpretiert werden kann.

Als Figuren treten Hannah und Helena auf, wobei Helena nur durch den Kontext der Erzählung oder meiner Nachfrage erkennbar ist. Die Beschreibung der

41 Dieser Ausschnitt wurde aufgrund der schwierigen Anonymisierbarkeit herausgenommen.

Aufnahme als „herzlich“ und der Bezug auf die Familie zeigen, dass Hannah auf familiär konnotierte Kategorien zurückgreift, die ein Interesse an ihr als Person signalisieren. Dass es sich dabei nicht um eine rein private Beziehung handelt, macht der Hinweis auf die schrittweise Integration deutlich, die einem planvollen Prozess und pädagogischen Intentionen folgt. Auffällig ist, dass Hannah kaum als handelnde Akteurin erscheint und sich überwiegend in Passivkonstruktionen („wurde [...] aufgenommen“) darstellt, während Helenas Handeln im Vordergrund steht.

Hannah zeichnet im Fortgang das Bild von sich als einer kaum kontrollierbaren Jugendlichen. Die aufgelisteten Emotionen und Verhaltensweisen, z. B. „Aggression“, „Impulsausbrüche“, „Wut“, „Enttäuschung“ und „Trauer“ scheinen einfach „da“ zu sein; Hannah tritt kaum als deren Besitzerin auf, die diese bearbeiten bzw. ihr Verhalten ändern kann. Durch den Ausdruck „mit nem [...] FETten paket auf deinen schultern“ wird jedoch auch deutlich, dass Hannah ihr Verhalten in der neuen Situation im Ausland zwar an Helena orientierte, es jedoch nicht gezielt gegen sie richtete. Helena muss und kann die Emotionen und Verhaltensweisen ‚aushalten‘ und ‚abpuffern‘, da sie unabhängig von ihrer Person bestehen und Hannah selbst sie nicht verändern konnte. Die positive Art der Darstellung von Helenas Handeln vermittelt somit den Eindruck eines auf Hannah ausgerichteten, unterstützenden Umgangs, der im Kontrast zu ihren eigenen herausfordernden Verhaltensweisen steht.

Da mir der Begriff des ‚Abpufferns‘ in der Interviewsituation zunächst unverständlich schien, ich mir darunter wenig Konkretes vorstellen konnte, fragte ich gleich zweimal nach, was damit gemeint sei („was heißt das?“) bzw. fragte nach „Beispielsituationen“. Anstatt dieser Frage nachzukommen, nutzt Hannah zwei weitere Metaphern, um die Metapher des Abpufferns zu erläutern.

In den Metaphern der „Zeitbombe“ und der „Gummizelle“ zeigt sich Hannahs Unfähigkeit, ihre Emotionen selbst zu kontrollieren, während Helenas Körper wie ein Schutzschild wirkt, der Schäden an Hannah und der Umgebung abmildert. Hannah thematisiert dabei Helenas Selbstaufgabe: Sie fängt die Wucht von Hannahs Ausbrüchen ab und neutralisiert deren Schädlichkeit. Das „Abpuffern“ begrenzt die Auswirkungen von Hannahs Emotionen, das „Aushalten“ zeigt darüber hinaus, dass Helena eigene Bedürfnisse zugunsten von Hannah zurückstellt: Sie lässt Hannahs Emotionen gewähren, ohne Sanktionen oder den Abbruch der Hilfe. Hannahs Wut richtete sich direkt auf Helena – etwa beim Rausrennen, Türenknallen oder Weglaufen in den Wald; bemerkenswert scheint für Hannah zu sein, dass Helena, obwohl Hannah diese durch ihr Verhalten herausgefordert hat, „alles mitgemacht“ hat. Hannah betont, wie herausfordernd dies für Helena war, indem sie ihre eigenen Verhaltensweisen in der Erzählung drastisch beschreibt („ARSCHig“, „Arschloch“, „scheiße“), wodurch Helenas Engagement und Orientierung an Hannahs Bedürfnissen hervorgehoben wird. Helena erscheint in den Metaphern und den konkreten

Beschreibungen als Person, die alles erduldet und ihre eigenen Bedürfnisse zurückstellt. Sie begrenzt Hannahs Verhalten nicht, sondern gibt sich vollständig hin und bietet einen Rahmen, in dem Hannah ihre Emotionen ausleben kann, ohne Konsequenzen fürchten zu müssen.

In der Betrachtung der Positionierungen in der Interviewsituation lässt sich konkretisieren, wie die beschriebenen Interaktionen zwischen Hannah und Helena als bedingungslose Annahme und Ausrichtung an ihren Bedürfnissen als Person eingeordnet werden können.

Hannah scheint darauf bedacht, mir ihr Verhalten, das sich ja gegen die als ihr zugewandt dargestellte Helena richtete, zu erklären und dessen Hintergründe nachvollziehbar zu machen, wenn sie mich direkt adressiert und durch die Formulierung „sei vierzehn, komm ins Ausland“ eine Perspektivübernahme für ihre Situation evoziert. Auch die Erläuterung der Metaphern Zeitbombe und Gummizelle dient als Unterstreichung dessen, nicht aus Böswilligkeit oder Antipathie entsprechend reagiert zu haben, sondern weil ihre biografischen Erfahrungen und die neue Situation nichts anderes zugelassen haben.

Hannah beschreibt ihr Verhalten aus einer distanzierten Perspektive: Einerseits grenzt sie sich durch Selbstbezeichnungen wie „Arschloch“ oder „scheiße“ von ihrem erzählten Ich ab, andererseits zieht sie eine Kontinuitätslinie, indem sie sich als „anstrengende[r] Mensch“ charakterisiert, der sie „immer noch teilweise“ ist. Dabei handelt es sich um eine übergreifende Bewertung, die sich nicht auf einzelne negative Emotionen oder Verhaltensweisen bezieht. Durch die Verwendung von Metaphern zeigt Hannah ihre Reflexivität und ordnet Helenas Handeln als pädagogisch ein. Sie benennt nicht nur ihre eigenen Verhaltensweisen und die damit verbundenen Emotionen, sondern versetzt sich auch in Helenas Lage und bewertet deren Herausforderungen („Respekt, so dass sie das gemacht hat“). Auch Helenas Handeln selbst, das Setzen von Grenzen und Gewähren von Freiheiten, kann sie als solche benennen und ordnet Helenas Handeln explizit als pädagogisches ein: Helenas Reaktionen auf ihr Verhalten waren dafür geeignet, langfristig ihre Emotionen kontrollieren zu lernen.

Durch diese reflexive Perspektive auf sich selbst und auf Helenas Handeln, das im Kontrast zu ihrer Positionierung in der erzählten Zeit steht, entsteht der Eindruck, dass Hannah die damals erlebte Form von Helenas Zuwendung inzwischen überwunden hat: Sie bringt sich in Distanz zu ihrem erzählten Ich als Objekt, das unfähig zur Emotionskontrolle und in dieser Hinsicht angewiesen auf Helena ist und weist auch im Fortgang ihrer Erzählung die langfristige Notwendigkeit dieser Form der Zuwendung zurück.

In der Gesamterzählung Hannahs markiert das Angenommensein durch Helena eine Zäsur: Die Selbstbeschreibung des erzählten Ichs als „nicht haltbar“ wandelt sich zu einer Geschichte kontinuierlicher Weiterentwicklung. Helenas Annahme ihres So-Seins bildet den Ausgangspunkt dieser Entwicklung.

Gleichzeitig wird deutlich, dass radikale Akzeptanz und ein konsequentes Eingehen auf Hannahs Bedürfnisse zwar entwicklungsförderlich sind, ihre Weiterentwicklung aber auch begrenzen können, wenn Hannah erzählt, den Rahmenbedingungen der Projektstelle entwachsen zu sein (s. o.). Eine radikale Akzeptanz wird von Hannah zwar als Ausgangspunkt einer selbstständigen Weiterentwicklung konstruiert, zugleich kann diese auch Entwicklung begrenzen und hätte diese ohne eine Anpassung der Hilfe an Hannahs Entwicklungen verhindert. Die von Hannah dargestellte Zuwendung baut nicht nur auf Helenas konsequenzloser Akzeptanz auf, sondern entwickelt sich parallel zu Hannahs Fortschritten zu einem Bereitstellen neuer, als entwicklungsförderlich konstruierter Anreize.

Diese Lesart, dass Hannah der ausschließlich akzeptierenden Haltung Helenas entwachsen ist, bestätigt sich durch das Hinzuziehen weiterer Sequenzen, in denen Hannah sich zunehmend als Interaktionspartnerin auf Augenhöhe darstellt. In diesen nimmt sie zur Beschreibung der genannten Personen und der Interaktionen mit diesen Bezug auf private Kategorien: Hannah beschreibt Helena zunächst als jemanden, der sie „wie ihr Kind behandelt“ und bezeichnet sich selbst als „Enkelin“ (Z. 2838), wodurch sie eine generationale Ordnung konstruiert, die wohlwollende Annahme ohne primäre Erziehungsverpflichtung signalisiert. Im Verlauf ihrer Weiterentwicklung wandelt sich diese Darstellung jedoch. Hannah betont zunehmend den freundschaftlichen Charakter ihrer Beziehung zu einzelnen Pädagog*innen, jedoch zugleich deren professionellen Kontext. Dieser Eindruck manifestiert sich beispielweise in Passagen, in denen Hannah darauf verweist, von Pädagog*innen nach Hause „eingeladen“ (Z. 3763) worden zu sein oder explizit die Kategorie „Freunde“ (Z. 2513) aufruft. Hannah macht durch den Hinweis auf den weiterhin bestehenden Kontakt zu verschiedenen Pädagog*innen deutlich, dass deren Interesse an ihr über den Jugendhilfekontext hinausgeht. In diesem Prozess erzählt Hannah sich heraus aus ihrer Rolle als Zielgruppe von Jugendhilfemaßnahmen, die angewiesen ist auf Zuwendung in Form eines bedingungslosen Annehmens und Aushaltens seitens der Pädagog*innen hin zu einer Freundin auf Augenhöhe, bei der der Jugendhilfekontext zweitrangig scheint.

Hannah konzipiert Erziehung insgesamt als Annahme ihrer Person und als Orientierung an ihren Bedürfnissen. Dass sie dies nur schwer in konkreten Beispielsituationen erzählen kann und auf der metaphorischen Ebene verharrt, lässt sich so lesen, dass sich Helenas Handeln nicht als konkret beschreibbare Tätigkeit, sondern als grundsätzliches Gefühl des Angenommenwerdens ausdrückt. Diese Praktiken sind zugleich professionell verortet: Die Pädagog*innen werden zunächst in ihrer Funktion benannt und ihr Handeln mit pädagogischen Kategorien reflektiert, zugleich mit privaten Attributen versehen. In Kapitel 12.1 wird diese spezifische Form von Erziehung, die Hannah zeichnet, weiter theoretisiert und als ‚Sorge‘ beschrieben.

7.4.2 Gewalt als Missachtung eigener Bedürfnisse und Sichtweisen

Im Kontrast zu den Beschreibungen, in denen Hannah die Annahme von ihr als Person thematisiert, stehen Erzählungen, in denen die Nichtberücksichtigung ihrer Bedürfnisse problematisiert wird und die von mir am Ende des Interpretationsprozesses als Gewalt eingeordnet wurden. Der Fokus liegt hier darauf, wie Hannah eine Handlung als Gewalt konstruiert: Die Positionierungen der erzählten Figuren werden in Beziehung zu den Problematisierungen und Kommentierungen in der Erzählzeit gesetzt und deren Einbettung in die Gesamterzählung sowie die Konsequenzen für ihre Identitätsdarstellung betrachtet. Grundlage hierfür bilden zwei Sequenzen aus Hannahs Stegreiferzählung.

„Borderliner“

Die erste Sequenz ist verortet in einer Erzählung über die Projektstelle bei Gerlinde, in der Hannah nach ihrer geplanten Beendigung der Auslandsmaßnahme lebte, nachdem sie dieser Hilfe trotz ihres schlechten Bauchgefühls zustimmte. Sie steht im Kontext des unmittelbar vor dieser Sequenz beschriebenen Gefühls der Überforderung, das Hannah sowohl auf ihren Schulbesuch als auch ihre „Rückkehr in eine für mich völlig fremde Welt“ (Z. 742) bezieht (s. Kapitel 7.3.4). Hieran schließt die folgende Sequenz an, in der Hannah eine Abwärtsentwicklung erzählt, für die sie der Betreuerin Gerlinde die Verantwortung zuweist und deren Handeln problematisiert:

DANN meinte gerlinde auf einmal ja du bist borderliner. so mein wenn man mir sagt irgendwie ja hier ne borderliner, so dann ich erstmal ja ne google sag mal WAS ist denn borderliner? (I: mmh) voll dagegen. ge ge gesträubt. ähm (.) ja (.) dann kam ich zu nem psychologen in uelzen, ähm (--) also ähm (--) mmh der mich dann auch halt äh diag- diagnostiziert hat mit dem kam ich aber kam ich aber nicht so KLAR, so (.) dann stand ich auf der WARTeliste für (.) nen anderen therapeuten, (--) klappte aber dann AUCh nicht weil ich dann da wieder WEGkam, (.) aus uelzen, ((lacht auf)) so ähm (.) ja (.) ähm SCHULE hat dann irgendwann ABgebrochen, wurde KRANKgeschrieben, so (.) einfach aus psychischen gründen, so (I: mh) ähm (--) und dann bin ich (--) also eskaliERT ist es echt <<gedehnt> da:durch dass halt gerlinde> mich immer mehr krankgeredet hat, so (-) u:nd einfach ähm (.) zum beispiel ähm (.) sie meinte ich solle zwei jahre mal NACHreifen, so (.) ich hab auch irgendwie durch ein beRICHT von ihr ÜBER mich, wo halt echt eins zu eins <<auflachend> drinsteht > dass ich doch ähm (--) zurückgeblieben wäre in meiner entWICKlung °hh° richtig nett (.) so ähm (--) u:nd wo sie halt echt meinte <<gedehnt> ich müsste echt irgendwie NACHreifen anthropilosophische EINrichtung bitte, so

ein selbstversorger waldorfmäßiges ding halt> ähm (--) Gutes konzept, aber
net für misch. einDEutig nicht °hh° so ähm (.)

(Z. 770-797)

Die Interpretation, dass Hannah in dieser Sequenz Gerlindes Handeln als Gewalt problematisiert, ergibt sich aus mehreren Aspekten. Im Fokus von Hannahs Konstruktionen steht die Wirkmächtigkeit von Gerlindes Zuschreibungen, die Hannah in der Erzählzeit überwiegend als unzutreffend zurückweist:

Hannah entwirft das Bild einer Pädagogin, die sich selbst als autorisierte Diagnostikerin positioniert und damit jede Möglichkeit eines Austauschs über ihre Zuschreibungen ausschließt. Gerlinde trifft ihre Aussage „ja du bist Borderliner“ mit absoluter Gewissheit und nicht als noch zu überprüfende Vermutung. Hannah selbst erscheint dabei als verkörperte Diagnose, sie *ist* Borderliner und somit die Diagnose in Person, sie ist unveränderlicher Bestandteil ihrer selbst und nicht etwas, was sich wegdiskutieren oder abschütteln lässt. Auch Hannahs Thematisierung ihres Umgangs mit der Diagnose weist in diese Richtung: Zur Klärung dessen, was „Borderliner“ überhaupt sei, wendet sie sich nicht an Gerlinde, sondern konsultiert das Internet. Hannah stellt ihre eigenständige Informationsbeschaffung in direkten Zusammenhang mit der Art, wie Gerlinde ihr die Diagnose mitgeteilt – oder vielmehr an den Kopf geworfen – hat („ja hier ne Borderliner“). Dadurch unterstreicht sie, dass diese Form der Kommunikation keine Möglichkeit zur Nachfrage oder Auseinandersetzung bot. Sowohl ihre selbstständige Informationssuche als auch der Begriff des ‚Sträubens‘ verweisen auf eine innere Auseinandersetzung mit der Zuschreibung, nicht jedoch auf einen offenen Konflikt, in dem sie der Diagnose hätte widersprechen können.

Hannah zeigt sich nicht nur der Diagnose selbst ausgeliefert, sondern auch dem daran anschließenden Prozess, wie es sprachlich die vielen Passivkonstruktionen zum Ausdruck bringen: Hannah „kam“ zu dem Psychologen, „stand [...] auf der Warteliste“, „klappte nicht“, weil sie „dann da wieder WEGkam“, „SCHULE hat [...] abgebrochen“, sie „wurde krankgeschrieben“. Hannah entwirft sich als Objekt institutioneller Abläufe, eigene Handlungsmöglichkeiten thematisiert sie nicht. Diese Entwicklung steht in Hannahs Darstellung im zeitlich-kausalen, ja ursächlichen, Zusammenhang mit Gerlindes Diagnosestellung. Dabei bleibt zunächst offen, inwiefern das Krankgeschriebenwerden und auch das Krankkreden mit entsprechenden psychischen Prozessen korrespondierten. Da Hannah die Aussage des Krankkredens nicht einschränkt, kann diese so verstanden werden, dass Gerlinde damit tatsächlich Erfolg hatte: Durch ihr Reden hat sie dazu beigetragen, dass es Hannah zunehmend schlechter ging. Hannahs eigenes Erleben bleibt dabei weitgehend offen; ihre Darstellung bietet hierzu nur wenige Bezugspunkte – etwa das Sträuben, das auf eine Abweisung der Diagnose in der erzählten Zeit verweist. Gerlinde wird somit als wirkmächtig Handelnde eingeführt

und das Krankreden als sich steigernder, eskalierender Prozess beschrieben, dem Hannah in der erzählten Zeit ausgeliefert ist.

Die Diagnosestellung erscheint als Zäsur, die Hannah durch die einleitenden Rahmenschaltelemente „dann“ und „auf einmal“ als plötzlich einsetzende, aus dem Nichts kommende Handlung präsentiert. Gerlindes Aussage wird nicht in einen größeren Prozess eingebettet, sondern markiert den Ausgangspunkt der anschließenden Erzählung. Welche Anhaltspunkte Gerlinde für ihre Diagnose gehabt haben könnte, bleibt unerwähnt. Die Zäsur zeigt sich im weiteren Verlauf durch eine Kaskade institutioneller Handlungen, die schließlich in der „Eskalation“ münden.

Obwohl Hannah die Diagnose als Ausgangspunkt der beschriebenen Entwicklung setzt, wird im Verlauf der Sequenz deutlich, dass sie nicht (nur) die Diagnose selbst problematisiert, sondern vor allem das Absprechen ihrer Weiterentwicklung und die Zuweisung eines weiteren Hilfebedarfs. Insgesamt zeigt sich, dass es Gerlindes wirkmächtige Fremddeutungen sind, die Hannahs Selbstsicht untergraben und daher als gewaltvoll interpretiert werden können. In diesem Zusammenhang erscheint der Verweis auf das ‚Nachreifen‘ sowie den Bericht als offizielles Dokument über ihren Entwicklungsstand als Ausdruck der Macht Gerlindes, eigene Deutungen absolut zu setzen und Hannahs Perspektive nicht zu berücksichtigen. Gerlinde markiert somit schwarz auf weiß, dass Hannah nicht der Norm entspricht und weiterhin einen großen Unterstützungsbedarf hat. Im Fortgang der Zitation aus dem Bericht präsentiert Gerlinde die Lösung für das von ihr identifizierte Problem: Hannah solle „NACHreifen“, und zwar in einer „anthrophilosophischen EINrichtung bitte“.⁴² Durch die als unumstößliche Forderung formulierte Lösung schreibt Hannah Gerlinde erneut einen von dieser selbst beanspruchten Expertinnenstatus zu: Gerlinde weiß am besten, was für Hannah geeignet ist, ohne dafür jemand anderen, auch nicht Hannah selbst, einbeziehen zu müssen.

Die interpretierte Sequenz gewinnt ihre Brisanz vor allem durch ihre Stellung in Hannahs Gesamterzählung: Wie in Kapitel 7.3 gezeigt, rahmt Hannah ihre Erfahrungen in der Auslandsmaßnahme als Erfolgsgeschichte und ihre Rückkehr nach Deutschland als Ausdruck dieses Erfolgs. Mit dem Begriff des Nachreifens verweist Gerlinde jedoch auf eine interpersonelle Norm, die Hannah verfehlt: Sie sei zu spät in ihrer Entwicklung. Indem Gerlinde Hannah mit einem gesellschaftlichen Durchschnitt vergleicht, anstatt ihre Entwicklung an ihr selbst zu messen, weist sie Hannahs in der Auslandsmaßnahme erzielte Fortschritte, die in Hannahs Erzählung zentral sind, als unzureichend zurück. Der Begriff des Nachreifens steht dabei im deutlichen Kontrast zu Hannahs eigenem Begriff des *Weiterentwickelns* (s. o.): Während Nachreifen – in Analogie zu Obst – lediglich günstige Bedingungen voraussetzt, in denen Entwicklung passiv geschieht, betont Hannah ihre aktive Arbeit an sich selbst, auch wenn sie hierfür ebenfalls

42 Gemeint ist vermutlich eine anthroposophische Einrichtung.

passende Rahmenbedingungen benennt. Mit ihrer lapidaren Aussage negiert Gerlinde somit Hannahs Selbstdeutung auf zwei Ebenen: zum einen Hannahs Verständnis, in der Auslandsmaßnahme die Fähigkeit zum eigenständigen Leben erworben zu haben, und zum anderen ihre Darstellung dieser Entwicklung als Ergebnis eigener Anstrengung.

Auf der Ebene der Positionierungen in der Interviewsituation weist Hannah Gerlindes Deutungen explizit zurück und beansprucht die von Gerlinde übernommene Deutungshoheit für sich selbst: Sie stellt sich zunächst durch die allgemeine und zeitunabhängige Selbstcharakterisierung „wenn man mir sagt“ als jemand dar, die diagnostische Zuschreibungen bzw. pädagogische oder psychiatrische Deutungen nicht einfach übernimmt, sondern hinterfragt und sich durch weitere Recherchen eine eigene Meinung bildet. Auch der Begriff des ‚Krankredens‘ weist in eine ähnliche Richtung: Während Hannah sich zwar als Gerlindes Deutungen ausgesetzt entwirft, unterstreicht der analytisch-reflexive Begriff des Krankredens zugleich ihre Fähigkeit, Gerlindes Handeln in der Erzählzeit einzuordnen und entsprechend zu kritisieren. Vor allem durch die Formulierung „wo halt echt eins zu eins <<auflachend> drinsteht“ verbürgt Hannah mit der Zitation aus dem Bericht nicht nur deren Authentizität, sondern macht zugleich ihre eigene Empörung über seinen Inhalt deutlich und zweifelt diesen an. Auch durch den ironischen Kommentar „richtig nett“ distanziert sie sich von Gerlindes Einschätzung und unterstreicht, dass diese nicht ihrem eigenen Selbstbild entspricht. Auch die konkretisierende Beschreibung „so ein selbstversorger waldorfmäßiges ding halt“ stellt Gerlindes Lösung infrage, während sie zugleich zu verstehen gibt, die Maßnahmen zu kennen bzw. einordnen zu können. In einem Kommentar in der Erzählzeit („Gutes Konzept, aber net für misch. einDEUTig nicht“) setzt Hannah sich ins Verhältnis zu dem Konzept, indem sie einerseits hervorhebt, dieses insgesamt einschätzen und andererseits auf die Passung für ihre Situation und Bedürfnisse beziehen zu können. Auf dieser Grundlage weist sie Gerlindes Einschätzung als für sich selbst ungeeignet zurück, indem sie eine pädagogische Perspektive auf ihr damaliges Selbst einnimmt. Somit markiert Hannah hier, pädagogische Konzepte nach ihrer Geeignetheit für sich selbst bewerten zu können.

Bezogen auf die Einbettung dieser Sequenz in die Gesamterzählung und ihre Funktion für die Darstellung von Identität, lässt sich diese Sequenz lesen als Begründung dafür, warum die Projektstelle bei Gerlinde zum Scheitern verurteilt war. Dabei werden die Gründe für das Scheitern objektiviert: Nicht die Beziehung zu Gerlinde selbst ist ursächlich dafür, sondern das falsche Verhalten von Gerlinde. Somit macht Hannah deutlich, dass der Wechsel in das Kinderschutzhaus kurz vor ihrem achtzehnten Geburtstag, anstatt in eine eigene Wohnung zu ziehen, nicht als ihr persönliches Versagen zu verstehen ist, sondern grundlegend auf das unpädagogische Handeln Gerlindes zurückzuführen ist. Auf diese Weise kann Hannah das Bild, das sie in ihrer Gesamterzählung von sich entwirft,

nämlich dass sie sich in und nach der Auslandsmaßnahme kontinuierlich weiterentwickelt hat und ihrer Darstellung als Jugendliche, die ‚nicht haltbar‘ war, entwachsen ist, aufrechterhalten.

Es wird deutlich, dass Hannah hier eine Verletzung durch Gerlinde thematisiert, die darin besteht, dass diese ihre Deutungen von Hannahs psychischem Zustand als absolut setzt, ohne darüber in Interaktion mit ihr zu treten. Damit trägt sie nicht nur dazu bei, dass sich Hannahs Zustand tatsächlich verschlechtert, sondern erschüttert zugleich Hannahs bis zu dieser Sequenz tragende Perspektive, sich in der Auslandsmaßnahme weiterentwickeln zu können und zeitnah die Jugendhilfe verlassen zu können. Hannah problematisiert Gerlindes Handeln aus zwei Perspektiven, sodass die erzählten Handlungen und ihre Wirkungen auf Hannah als Gewalt eingeordnet werden können: Erstens unterstreicht Hannah auf Ebene der erzählten Zeit ihr Ausgesetztsein und die negativen Folgen von Gerlindes Deutungen und zweitens problematisiert sie diese aus einer pädagogisch-fachlichen Perspektive in der Erzählzeit. Damit beansprucht sie die Deutungshoheit über die damalige Situation für sich selbst in der Interviewsituation.

„Trans“

Diese Interpretation soll nun durch eine weitere Sequenz im Interview, in der Hannah ebenfalls das Erleiden von Gewalt durch Pädagoginnen thematisiert, angereichert und verdichtet werden.

In dieser Sequenz, die in Hannahs Erzählung während der Auslandsmaßnahme in der zweiten Projektstelle bei Danuta verortet ist (s. Kapitel 7.3.3), thematisiert Hannah auf ähnliche Weise, deren Deutungen ausgesetzt zu sein. Unmittelbar vor dieser Sequenz betont Hannah die Bedeutung der Bekanntgabe ihrer sexuellen Orientierung für die Gestaltung der Beziehung zu den Pädagog*innen. Es scheint wichtig, sich ihnen gegenüber nicht nur als „lesbisch“ (Z. 445) zu positionieren, sondern auch ihre Unsicherheit darüber, ob sie auch „trans“ (Z. 460) sei, diesen nicht nur bekanntzugeben, sondern sich auch darüber auszutauschen. Diese Erfahrungen der Akzeptanz in ihrem Sosein durch einzelne Pädagog*innen und des auch äußerlich sichtbaren Experimentierens mit Geschlechterrollen kontrastiert sie dann mit den Reaktionen von Danuta und ihrer Familie und führt deren Umgang als Grund für die Eskalation in der Betreuungsstelle und den anschließenden Wechsel ein:

dann halt weil ICH (.) wusste dass ich ja LESbisch bin, (I: mh) so, und
<<verwaschen> ich halt auch irgendwann gesagt hab gesagt hab> dass ich
eventuell TRANS bin, so; woraufhin DIE mich halt ähm <<lachend> in theraPIE
stecken wollten> so da muss man was machen Hannah, das geht ja mal GAR nicht
so. (.) jedem seine meinung aber bitte nicht sagen das ist ne KRANKheit so

(Z. 481-489)

Die Betreuenden positionieren Hannah als eindeutig behandlungsbedürftig und beziehen sich dabei auf einen allgemeinen Geltungsanspruch („man“). Damit wird deutlich, dass sie nicht Hannahs individuelle Lage der Ungewissheit berücksichtigen, sondern Trans-Sein insgesamt als behandlungsbedürftig einstufen, wodurch Hannah sie als transphob positioniert. In einem Kommentar in der Erzählzeit lehnt Hannah die Idee einer Therapie zur Behandlung ihrer vermuteten Transsexualität ab. Durch Lachen und einen ironischen Unterton („da muss man was machen hannah“) legt Hannah den Pädagog*innen eine gewisse Weltfremdheit nahe, weist die Idee der Betreuenden in der Interview-situation klar zurück und zieht sie ins Lächerliche. Hannah positioniert sich somit als den Betreuenden moralisch überlegen, indem sie die Grenze dessen, was jedem als eigene Meinung zusteht, benennt. Die Kommentierung der Positionen der Betreuenden („bitte nicht sagen das ist ne KRANKheit“) kann zunächst als Hannahs Appell an die Betreuenden, zugleich jedoch auch als allgemeiner Appell gegen Stigmatisierungen gelesen werden, der sich auch an mich als Interviewerin richtet.

Im Fortgang der Erzählung präsentiert Hannah die übergreifigen Deutungen und Bewertungen ihrer Identität sowie weitere grenzüberschreitende Handlungen der Pädagog*innen, wie etwa das Durchsuchen ihres Zimmers, als legitimen Grund für den Wechsel der Projektstelle. Während Hannah den Wechsel von Helena zu Danuta als Zeichen ihrer Weiterentwicklung rahmt, indem sie Helena entwachsen ist (s. o.), verlässt sie die Projektstelle bei Danuta aufgrund konfliktreicher Interaktionen. So wird auch hier der Abbruch dieser Hilfe nicht, wie zu Beginn von Hannahs Erzählung, als ‚Nicht-Haltbar-Sein‘ und somit als persönliches Scheitern im Kontext einer Hilfe gedeutet, die Weiterentwicklung zum Ziel hat, sondern als notwendige Befreiung von übergreifigen Pädagog*innen, sodass das Bild der persönlichen Weiterentwicklung trotz des Hilfewechsels aufrecht-erhalten werden kann.

Zusammenführung

In Hannahs Erzählungen, die als Thematisierungen von Gewalt gelesen werden können, rückt vor allem das Missverhältnis zwischen Selbst- und Fremddeutungen in den Fokus. Hannah positioniert sich in den interpretierten Sequenzen auf der Ebene der erzählten Zeit als den Fremddeutungen der Pädagoginnen ausgeliefert, ohne diese korrigieren bzw. ihnen etwas entgegensetzen zu können. Die Wirkmächtigkeit der Fremddeutungen lässt sich mit Blick auf die jeweils im Fortgang erzählte Abwärtsentwicklung in zwei Richtungen interpretieren: einerseits als Folge der pathologisierenden Fremdzuschreibungen selbst, die Hannah, etwa durch das Sprechen über ihre Borderline-Diagnose oder die Unsicherheit, „trans“ zu sein, als krank markieren und so zu einer tatsächlichen Verschlechterung ihrer Situation beitragen (s. „krankgeredet“);

andererseits als Folge der Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremddeutungen, aus der die Hilflosigkeit entsteht, sich den Vorstellung der Pädagoginnen über einen weiterhin bestehenden Hilfe- bzw. Behandlungsbedarf kaum widersetzen zu können.

Dass Hannah vor allem das Sprechen *über* sie und das Absolutsetzen der Fremddeutungen der Pädagog*innen problematisiert, zeigt sich auch daran, dass sie in beiden interpretierten Sequenzen den konkreten Ausgang der Situationen offenlässt. Statt auf ihre damaligen Reaktionen oder die auf die Fremddeutungen folgenden Handlungen einzugehen, bewertet sie die Szenen aus der Perspektive der Interviewsituation heraus kritisch. So stellt Hannah zwar dar, dass die von Gerlinde formulierte Borderline-Diagnose von einem Psychiater bestätigt wurde und sie auf der Warte eines Therapeuten stand, dieser Erzählstrang bricht jedoch mit dem Wechsel der Projektstelle und dem Übergang in das Kinderschutzhaus ab. Auch in der Erzählung zur Pathologisierung von Hannahs sexueller Orientierung und Unsicherheit über ihre Geschlechtsidentität erzählt Hannah nicht, inwieweit Danuta erfolgreich damit war, sie ‚in Therapie zu stecken‘. Hieraus lässt sich folgern, dass Hannah nicht die konkreten Interventionen der Pädagog*innen als gewaltvoll problematisiert, sondern die Nichtberücksichtigung von ihrer Selbstsicht.

Trotz der klaren Zuordnung von gewaltvollen Handlungen zu bestimmten Personen kann nicht geschlossen werden, dass diese jeweiligen Personen ausschließlich als gewaltvoll dargestellt werden und nicht als pädagogisch Handelnde in Erscheinung treten. Vielmehr fällt auf, dass beide Pädagoginnen aus eigener Sicht in Hannahs Interesse agieren: Gerlinde schreibt Diagnosen zu und verfasst Gutachten, um darauf aufbauend eine Hilfe zu planen, die sie für geeignet hält. Danuta fordert eine Therapie, um Hannahs von ihr identifizierte ‚Krankheit‘ zu heilen. Beide Pädagoginnen treten in Hannahs Erzählung als Figuren auf, die ihr Handeln als pädagogisch legitim und angemessen erachten, um Hannah zu unterstützen. Erst durch Hannahs eigenen, zu den Deutungen der Pädagoginnen konträren, Bezugsrahmen bzw. durch moralische Kommentierungen wird die Illegitimität der Handlungen erkennbar. In ihrer Expertise nicht nur über sich selbst und ihre Bedürfnisse zum Zeitpunkt der Erzählung, sondern auch über pädagogische und psychologische Konzepte und Diskurse – etwa die Geeignetheit einer anthroposophischen Einrichtung für sich oder die Einschätzung, dass eine Unsicherheit über die eigene Geschlechtsidentität grundsätzlich keine behandlungsbedürftige „Krankheit“ ist – positioniert sich Hannah in der Interviewsituation über den erzählten Pädagog*innen. Sie weist deren Deutungen nicht nur aus der Perspektive einer Betroffenen, sondern als Expertin mit entsprechendem Wissen als objektiv falsch zurück. Somit entsteht der Eindruck, dass Hannah sich zwar als Opfer von Gewalt durch Danuta und Gerlinde darstellt, sie diesen jedoch entwachsen ist und sich dadurch als den Gewaltausübenden überlegen positioniert.

7.4.3 Das „Dazwischen“: Ambivalenzen zwischen Legitimierung und Problematisierung pädagogischer Entscheidungen

Hannahs Erzählung markiert darüber hinaus auch ein „Dazwischen“, das sich der klaren Zuordnung zu Erziehung oder Gewalt entzieht und von Ambivalenzen geprägt ist. Auffällig ist eine vage Positionierung Hannahs als den Entscheidungen der Pädagog*innen ausgeliefert unter gleichzeitigem Rückgriff auf legitimierende pädagogische Argumentationen, die sich jedoch als offenkundig brüchig erweisen.

„Sprache benutze[n]“

Die folgende Sequenz stammt aus der von Hannah selbst strukturierten Stegreiferzählung und ist in der ersten Projektstelle bei Helena verortet. Kurz vor dieser Sequenz thematisiert Hannah ihre „Aggressionsprobleme“ (Z. 305) und führt ihre schwierige Interaktion mit Helena auf ihr eigenes Verhalten zurück. In dieser Sequenz begründet Hannah diese Schwierigkeiten mit Entscheidungen in der Hilfeplanung, die dazu führten, dass Hannah in eine Projektstelle zu jemandem kam, „der kein DEUTSCH kann“ (Z. 338):

ja mit helena war es halt sehr sehr schwierig einfach weil ich halt sprache
benutze ((lacht auf)) (.) ähm warte ((schnalzt)) wie hat das matthias immer
formuliert ähm (.) also ich kann mit (.) SPRACHE wenn ich möchte sehr gut
umgehn, so, (I: mmh) und ich kann auch MENschen fertig machen auf verBALer
ebene. und ich kann auch leuten freundlich ins geSICHT lächeln und denen
sagen dass sie scheiße sind und das <<lachend> klingt höflich> so und das
WOLLte man halt nicht ähm so sondern ich sollte halt irgendwie mit mir SELBST
erstmal klarkommen so. DESwegen jemand der kein DEUTSCH kann. °hh° ja ähm

(Z. 327-338)

Die Teilnehmenden der Interpretationsgruppen, denen ich diese Sequenz vorstellte, kamen auf Grundlage der erzählten Ereignisse schnell zu dem Schluss, dass Hannah hier Gewalt problematisiert: Angesichts dessen, dass Hannah aus einer schwierigen Situation heraus – mit familiären Konflikten und Missbrauchserfahrungen – in eine Maßnahme in einem anderen Land und einer ihr fremden Umgebung kam, in der es ihr unmöglich war, verbal mit ihrer Bezugsperson zu kommunizieren und ihre Ängste, Unsicherheiten und Belastungen auszudrücken, scheint diese Einordnung nachvollziehbar. Da in vorliegender Arbeit jedoch nicht die Ereignisse selbst, sondern die Art und Weise ihrer Erzählung im Vordergrund der Interpretationen stehen, lässt sich schlussfolgern, dass diese Einordnung hier nicht so leicht zu treffen ist.

Die Ambivalenz in der Konstruktion des Verhältnisses von Gewalt und Erziehung ergibt sich einerseits aus dem Spannungsfeld zwischen der auf Hannahs

Charakter und Sprachverhalten ausgerichteten Hilfeplanung und den daraus jedoch entstehenden Interaktionsproblemen mit Helena sowie andererseits der Brüchigkeit der in dieser Sequenz angeeigneten pädagogischen Argumentation.

Hannah führt die Schwierigkeiten „mit Helena“ auf ihr eigenes, bewusstes Nutzen von Sprache zurück und verortet diese somit zunächst in sich selbst. Dabei erscheint Hannahs sprachliche Fähigkeit durch die Verwendung der Partikel „einfach“ und „halt“ als etwas zeitlich Überdauerndes, Unabänderliches. Die referierte Hilfestaltung orientiert sich an Hannahs (nicht gewünschten) Fähigkeiten: Durch die Wegnahme dieser soll dann ein Ziel in Hannahs Sinne, mit sich selbst klarzukommen, erreicht werden. Die pädagogische Argumentation der Hilfeplanung lautet also: Hannahs Fähigkeit hindere sie daran, sich auf sich selbst zu konzentrieren. So, wie Hannah Sprache nutzt, hat sie keine Kapazitäten, sich auf sich selbst zu konzentrieren, um mit sich selbst klarzukommen. Das ‚Klarkommen‘ als vorrangiges Ziel bildet dann die Voraussetzung für weitere Entwicklungen („erstmal“) und Hannahs eigentliche Fähigkeit wird als Defizit gedeutet. Anstatt die Folgen für die Beziehung zwischen Hannah und den Menschen, die sie ‚fertig macht‘ zu thematisieren, steht hier Hannahs Wohl im Fokus der referierten Argumentation der Pädagog*innen. Sie stellt jedoch heraus, dass die Entscheidungen der Pädagog*innen direkt auf ihr Erleben in der Projektstelle und ihre Beziehung zu Helena wirken, wenn sie die Zeit bei Helena als „sehr sehr schwierig“ einführt. Was genau schwierig war, bleibt jedoch unklar, sei es die Tatsache der Sprachbarriere und die Unmöglichkeit, verbalsprachlich miteinander zu kommunizieren; die Unmöglichkeit, Sprache wie bisher gewohnt einzusetzen und Sprache als Werkzeug für die Steuerung von Interaktionen zu nutzen, oder die Wegnahme von etwas, das sie gut konnte und ihr Sicherheit gab.

Hannah thematisiert hier eine Verschiebung hinsichtlich ihrer Handlungsfähigkeit, die mit der Entscheidung der Pädagog*innen einhergeht: Während in der indirekten Wiedergabe von Matthias' Kommentar vor allem deutlich wird, dass Hannah ihre Fähigkeiten bewusst einsetzen und steuern kann („umgehn“, „wenn ich möchte“) und sie von Matthias als ausgesprochen aktiv und handlungsfähig positioniert wird, ist es im Fortgang der Sequenz ein anonym bleibendes „man“, das handelt und Entscheidungen über sie trifft, mit der Folge, dass es „sehr sehr schwierig“ mit Helena war. In dieser Lesart erscheint das Wegnehmen der Sprache als Hierarchisierungsmaßnahme. Das implizierte Hierarchieproblem der Pädagog*innen – Hannah kann etwas, das die Pädagog*innen selbst vielleicht nicht durchschauen oder gegen das diese wenig ausrichten können, wenn sie bei ihren Beleidigungen freundlich klingt – wird hier weder von ihr selbst noch von den Pädagog*innen, die sie durch die pädagogische Argumentation zu Wort kommen lässt, direkt angesprochen.

Fokussiert man die Ebene der sprachlichen Darstellung bzw. des Aufbaus von Hannahs Argumentation, fällt auf, dass diese explizit auf pädagogische

Instanzen („Matthias“ und „man“) Bezug nimmt, sodass der Eindruck entsteht, dass Hannah pädagogische Argumentationen nutzt, um die Art der Hilfeplanung und daraus resultierende Schwierigkeiten in der Interaktion mit Helena zu begründen. Bei genauerer Betrachtung wird jedoch die Brüchigkeit dieser Argumentationen offenkundig, sodass Hannah sich diese nicht vollends aneignet und als ihre eigenen ausgibt:

Hannah begleitet den Verweis auf ihre Fähigkeiten mit Lachen und Schnalzen und bricht ihren ersten Versuch der Begründung der Schwierigkeiten mit Helena ab, um in einem erneuten Ansetzen schließlich Matthias zu zitieren. Hannah führt jedoch kein direktes Zitat an, in dem Matthias sich unter Verwendung des Personalpronomens „du“ an Hannah richtet, vielmehr verweist sie zwar auf Matthias' Sprechweise, bringt die folgenden Aussagen aber dennoch als Selbstcharakterisierung in der ersten Person Singular hervor. Diesen Darstellungsduktus, in dem sie mit „ich kann“ beginnt und dann ihre Fähigkeiten ausführt, führt Hannah auch fort, wenn sie diese dann auch explizit mit negativen Verweisen rahmt. In der Art der Zitation bleibt daher unklar, ob Hannah auch die schädigenden Handlungen auf Matthias' Zitation bezieht oder diese als Selbstbeschreibung zu lesen sind. Betrachtet man, dass diese Beschreibungen der eigenen Fähigkeiten im Fortgang der Sequenz die Entscheidung begründen sollen, dass Hannah in der Projektstelle zu jemandem kommt, mit dem sie nicht sprachlich kommunizieren kann, lässt sich schließen, dass Hannahs Argumentation zwar mit dem Verweis auf Matthias' und ihre Kompetenzen als eine auf pädagogische Überlegungen bezugnehmende erscheint, diese jedoch brüchig ist, indem sie mit umgangssprachlichen Beschreibungen ihrer Handlungen durchzogen ist („MENSchen fertig machen“, „sagen dass sie scheiße sind“).

Auch die anschließende pädagogische Argumentation wirkt brüchig. Hannah referiert zwar Grund und Ziel der Entscheidungen der Pädagog*innen, doch der Weg dorthin bleibt unklar. Die lapidare Forderung, Hannah solle „halt irgendwie mit mir SELBST erstmal klarkommen“, kann als implizite Kritik an der Strategie der Pädagog*innen gelesen werden. Der referierten Argumentation liegt offenbar die Annahme zugrunde, dass das Vermeiden von Konflikten, die aus Hannahs Sprachnutzungsverhalten resultieren, automatisch dazu führt, dass sie mit sich selbst klar kommt. Zwar gestaltet die Hilfe das Setting, in dem Hannah nicht sprachlich kommunizieren kann, und bewertet dies als förderlich, doch die Verantwortung, mit sich selbst klarzukommen, wird vollständig auf Hannah zurückgeworfen – ohne dass diese benennen kann, wie dies überhaupt gelingen soll („irgendwie“).

Diese Brüche in der pädagogischen Argumentation lassen sich aus zwei Perspektiven lesen. Zum einen zeigt sich, dass Hannah sich von den Fremdzuschreibungen negativer Eigenschaften distanziert, die von den Pädagog*innen als Begründung für die Hilfeplanung herangezogen wurden. Es ist die Perspektive der Pädagog*innen auf sie selbst und nicht ihre eigene; Hannah verweigert sich, sich diese Eigenschaften selbst zuzuschreiben. Zum anderen verweist die brüchige

Argumentation darauf, dass Hannah versucht, ihr Wissen über pädagogische Entscheidungen in ihre eigene Darstellung einzubeziehen. Die Übernahme der pädagogischen Argumentation kann so als Ausdruck gelesen werden, dass sie die Schwierigkeiten mit Helena einer pädagogischen Logik unterordnet und den Entscheidungen der Pädagog*innen einen nachvollziehbaren Sinn zuschreibt.

Ähnliche, rückblickend die Entscheidungen der Pädagog*innen legitimierende Sequenzen, bei denen Hannah auf pädagogische Argumentationen zurückgreift, finden sich an verschiedenen Stellen und betreffen überwiegend Entscheidungen im Übergang in die Auslandsmaßnahme, der von Hannah nur bedingt als freiwillig erzählt wird (s. Kapitel 7.3.3). In ihnen gibt Hannah zwar die Argumentation der Pädagog*innen wieder und macht damit deutlich, über diese Kenntnis gehabt zu haben, gibt jedoch auch zu verstehen, an der darauf beruhenden Entscheidung nichts hätte ändern können. Hannah lässt in diesen Passagen weitgehend offen, inwieweit sie in die Entscheidungsprozesse involviert war und das nötige Wissen darüber besaß, der Maßnahme zuzustimmen. In diesen Sequenzen tritt Hannah somit in der erzählten Zeit latent als Objekt der Entscheidung hervor, während sie in der Erzählzeit ihre Kenntnis über die Hintergründe der Entscheidung deutlich macht.

„das beste [...] aber das schlechteste“

Bevor mögliche Erklärungen zur Kontextualisierung dieses Phänomens herangezogen werden, soll an einer anders strukturierten Sequenz gezeigt werden, dass sich die beschriebene Ambivalenz zwischen Erziehung und Gewalt auch als explizite Kritik an pädagogischen Entscheidungen auf der Ebene der Erzählzeit ausdrückt.

Die folgende Sequenz stammt aus dem Nachfrageteil des Interviews, in dem ich Hannah zu der Phase, die sie als ‚Nicht-Haltbar-Sein‘ beschreibt (s. o.), bitte, noch mehr zu der Jugendamtsmitarbeiterin Frau Petrowski (im Folgenden von Hannah „Maria“ genannt) zu erzählen. In der Sequenz problematisiert Hannah eine Diskrepanz zwischen dem vorhandenen Wissen von Maria und der dennoch unterlassenen Hilfe, die sie jedoch aus Perspektive der Erzählzeit einordnet und ihr eine gewisse Legitimität zuschreibt:

maria: (.) kennt mich schon seit dem internat, weil da einfach kam jugendamt mit ins spiel, weil irgendwie (.) nach ess=ge:=be acht gab es ne AUßenstationäre BLAblabla whatever, [...] die WUSste bescheid, so ähm (.) von vornherein was LOS ist (.) mit kenan, hat mich NIE aus der familie genommen, weil sie was ich sie echt übel nehme, was ich IHR echt übel nehme, sorum. ähm (--) so sie wusste mit abdullah bescheid, wo ich bin, was ich mache, (.) hat auch nie was unternommen; so ähm (.) sie wusste immer wo ich SCHLAFE, ich hab ihr immer die adressen gegeben, ähm (---) falls (.) was ist. falls man mich nicht mehr erREichen kann, so sie hatte immer IRgendwie was so und

°hh° wir haben uns regelmäßig getroffen so. (I: mh) das ist echt alles; °hh°
 (--) im im graue- im grauen bereich oder wie man das nennt; also ganz ganz
 (.) RiSikoreich, so (.) war irgendwo das BEste was sie hätte machen können,
 war aber (irgendwie) das schlechteste was sie hätte machen können so °hh°
 ähm (.) ja DANN halt ähm (--) ja. (--) mmh (.) sie WUSste halt bescheid, hat
 mich nicht RAUSgenommen, was ich SCHAd e fand einfach,

(Z. 2259-2290)

Hannah führt zunächst Marias formale Zuständigkeit aus, indem sie diese in einen Zusammenhang mit der Institution des Jugendamtes und den für die damalige Hilfestellung relevanten Paragraphen des SGB VIII bringt. Sie problematisiert, dass Maria „von vornherein“ wusste, „was LOS ist (.) mit kenan“ und nimmt dabei Bezug auf den sexuellen Missbrauch durch ein Familienmitglied (s. Kapitel 7.3.1). Neben dem Wissen um die Situation in ihrer Familie schreibt Hannah Maria ein weiteres Wissen zu, das sie zum Handeln hätte bewegen müssen, nämlich ihre Lebensumstände auf der Straße, als sie bei verschiedenen Männern, vorwiegend dem namentlich genannten Abdullah, gegen „diverse Gegenleistungen“ (Z. 154) schlafen konnte. Im Vordergrund steht somit die Kritik, dass Maria trotz des Wissens und des Schutzauftrages, den sie durch ihre Funktion als Jugendamtsmitarbeiterin innehat, nicht gehandelt hat.

Durch die Kontrastierung dieses formellen Auftrags, Hannah zu schützen, mit dem Nichthandeln trotz Wissens um die Gefahren, denen Hannah ausgesetzt ist, entsteht zunächst das Bild einer unterlassenen Hilfe durch Maria. Hannah unterstreicht ihren Schutzbedarf durch ihre aktive Position, wenn sie Maria Adressen gibt, sodass diese weiß, wo sie Hannah finden könnte „falls (.) was ist. falls man mich nicht mehr erREichen kann“. Sowohl Maria als auch Hannah wussten um die gefährliche Lage und haben sich über die Gefahren, zumindest implizit durch das Aushängen der Adressen, ausgetauscht. Maria ist ihrer Aufgabe, sie zu schützen, nicht nachgekommen, obwohl sie um die Lebensumstände Hannahs Bescheid wusste.

Dieses Bild unterstreicht Hannah auch durch Kommentierungen und Einordnungen auf der Ebene der Erzählzeit, wenn sie expliziert, dass die Interaktionen mit Maria „im grauen Bereich“ bzw. „ganz ganz (.) RiSikoreich“ gewesen seien. Auch diese Kategorisierungen verweisen zunächst auf die Gefährdung Hannahs, die mit dem Nichthandeln von Maria einherging, markieren jedoch zugleich auch ein pädagogisches Ziel: Maria hat nicht aus z. B. Desinteresse nicht gehandelt, sondern es sprachen Gründe für das Nichteingreifen, die Hannah durch den Rekurs auf jugendhilfenähe Begriffe als solche zu erkennen gibt. Anstatt also ihr damaliges Erleben zu thematisieren, nimmt Hannah hier eine pädagogische Bewertung vor, mit der sie dem Handeln von Maria einen Sinn zuschreibt.

Durch ihre Einordnung, es „war irgendwo das BESt e was sie hätte machen können, war aber (irgendwie) das schlechteste was sie hätte machen können“, drückt Hannah ihre Ambivalenz in der Bewertung von Marias Entscheidung aus.

Im Kontext einer pädagogisch motivierten Entscheidung lässt sich die Aussage folgendermaßen lesen: Es war das Beste, weil Hannah an verschiedenen Stellen ihrer Erzählung auf die Kontinuität der Beziehung hinweist („immer“, „regelmäßig“). Es war aber auch das „schlechteste“, weil sie so in den schwierigen und gefährlichen Situationen verbleiben musste, vor denen Maria sie hätte schützen können und müssen. Die abschließende Bewertung, dass Hannah Marias Entscheidung „schade fand“, erscheint vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Äußerungen als schwaches Resümee, betrachtet man die Hilflosigkeit, die in Hannahs Darstellung damit einhergeht, dass Maria sich dagegen entschied, sie aus der Familie herauszunehmen.

Die Ambivalenzen drücken sich somit darin aus, dass Hannah einerseits auf die Jugendamtsmitarbeiterin angewiesen war und die als notwendig dargestellte Unterstützung bzw. das Herausnehmen aus der Familie, trotz Wissens um Hannahs Lage, ausgeblieben ist. Andererseits reflektiert Hannah Marias Entscheidung aus der Perspektive der Interviewsituation vor dem Hintergrund ihres Wissens über die langfristig bestehende Beziehung zu Maria, wodurch Marias Handeln eine gewisse Legitimität erhält.

Zusammenführung

In der Zusammenschau zeigt sich die Ambivalenz in Hannahs Darstellung folgendermaßen: Sie positioniert sich in der erzählten Zeit vage als ausgeliefert und schutzbedürftig, greift zugleich auf pädagogische Argumentationen zur Legitimierung der Entscheidungen zurück, übernimmt diese jedoch nicht vollständig, sondern kritisiert sie implizit oder explizit und ergänzt sie durch eigene Deutungen. Im Kontext der Gesamterzählung werden diese Ambivalenzen besonders dann sichtbar, wenn Hannah von pädagogischen Entscheidungen erzählt, bei denen sie offenlässt, inwieweit sie in diese involviert oder über die Hintergründe informiert war, aber anschließend an diese Entscheidungen ein positives Bild der darauf folgenden Maßnahme zeichnet.

Die Nutzung pädagogischer Argumentationen kann als Versuch gelesen werden, den Entscheidungen, denen Hannah ausgeliefert war, Sinn zu verleihen und sich dabei als wissend – wenn auch nicht handlungsfähig – darzustellen. Dabei scheint die Gewalttätigkeit Hannahs in der ersten Sequenz zur Nutzung von Sprache eine Gegengewalt in Form des Entzugs ihrer eigenen Sprache und Handlungssicherheit zu legitimieren. In der zweiten Sequenz rechtfertigt ihre Hilflosigkeit gegenüber den angedeuteten Gefahren eine Gegengewalt als legitimen Zwang: Sie hätte aus der Familie ‚rausgenommen‘ oder, wie an anderer Stelle deutlich wird, gegen ihren Willen in eine geschlossene Einrichtung „irgendwo ein[gewie]sen“ (Z. 6073 f.) werden sollen. Diese Legitimität ergibt sich jedoch erst in der biografischen Rückschau, aus Hannahs Wissen um den Ausgang der Situation, und aus ihrer eigenen pädagogischen Expertise heraus. Somit erfüllt

die Legitimierung in der Interviewsituation auch die Funktion, sich erneut vom damaligen Selbst zu distanzieren: Während sie in den erzählten Situationen nicht eigenverantwortlich handeln konnte, ist sie nun in der Position, ihre Lage einzuordnen und aus dieser Position das Handeln der Pädagog*innen zu kritisieren.

7.4.4 Zusammenführung

In der gemeinsamen Betrachtung der interpretierten Sequenzen, die als Erziehung, Gewalt oder als „Dazwischen“ interpretiert wurden, zeigt sich folgendes:

Hannah stellt die Auslandsmaßnahme als eine entlang ihrer Bedürfnisse geplante Hilfe dar, innerhalb derer eine bedingungslose Zuwendung einen zentralen Bestandteil ausmacht. So unterstreicht sie nicht nur die Zuwendung von Helena und ihre absolute Akzeptanz in ihrem Sosein bis hin zur Selbstaufgabe, ohne dass Hannah von außen auf sie einwirkende Versuche zur Veränderung ihres Verhaltens thematisiert, sondern beschreibt einige Pädagog*innen zunehmend mit privaten Kategorien. Während sie sich zunächst als abhängig und angewiesen auf die Pädagog*innen hervorbringt, ermöglicht gerade der haltende, akzeptierende Rahmen bei Helena eine Weiterentwicklung und erscheint somit in Hannahs Erzählung als Zäsur.

Hannahs Erzählungen über Interaktionen, die ich als Gewalt interpretiert habe, bilden in diesem Kontext der insgesamt an Hannahs Bedürfnissen ausgerichteten Hilfe eine Ausnahme, die an bestimmte Pädagoginnen, namentlich Gerlinde und Danuta, gebunden ist. Gewaltvoll erscheint hier insbesondere ein Sprechen *über* sie, ein Absolutsetzen der Perspektive der Pädagoginnen und die Nichtberücksichtigung von Hannahs Sichtweise auf sich selbst. Die Passagen über diese Erfahrungen erscheinen als (kleine) Zäsuren in Hannahs Gesamterzählung, so führen sie jeweils zu einer (zeitweisen) Verschlechterung ihrer Situation, als dessen Ursache eben das Handeln der Pädagoginnen erscheint. Hannah positioniert sich in der erzählten Zeit als Opfer der Pädagoginnen. Diese werden in ihrer Funktion als Pädagoginnen dargestellt, indem ihre Deutungen über Hannah in größere Prozesse der Hilfeplanung eingebunden sind, die Hannah jedoch in der Erzählzeit als ungeeignet zurückweist. Hannah problematisiert die Deutungen der Pädagoginnen durch ihre eigene pädagogische Expertise als falsch und unzutreffend. Die Verantwortung für das ‚Scheitern‘ der jeweiligen Projektstellen liegt dadurch bei den objektiv falsch handelnden Pädagoginnen, sodass Hannah trotz des ungeplanten Wechsels insgesamt ihre Geschichte der kontinuierlichen Weiterentwicklung aufrechterhalten kann.

Können bisher Erziehung und Gewalt weitgehend als gegenteilige Handlungen beschrieben werden, schiebt sich zwischen diese beiden Pole eine ambivalente Bewertung von pädagogischen Entscheidungen im Hilfeprozess. Diese betreffen insbesondere Entscheidungen zu Beginn der Auslandsmaßnahme, in

denen Hannah sich zur Begründung und Legitimierung dieser zwar weitgehend eine pädagogische Argumentation aneignet, jedoch auch die für sie daraus resultierenden Schwierigkeiten benennt und insgesamt vage Kritik übt. Trotz dessen legitimiert Hannah die Entscheidungen vor dem Hintergrund von deren positivem Ausgang.

Sowohl die Konstruktionen von Erziehung und Gewalt als auch die ambivalente Darstellung von Entscheidungen der Pädagog*innen in Bezug auf Hannah weisen einen gemeinsamen Bezugspunkt auf: die Ausrichtung des Handelns an Hannahs Bedürfnissen. Während Hannah die bedingungslose Annahme und Ausrichtung Helenas an ihr als besonders positiv darstellt, problematisiert sie genau das Ausbleiben einer solchen Berücksichtigung als gewaltvoll. Die Ambivalenz reiht sich dazwischen ein, indem Hannahs Bedürfnisse und Charaktereigenschaften zwar in den Entscheidungen berücksichtigt wurden, dies jedoch zunächst zu einer Verschlechterung ihrer Situation führte. In der Retrospektive, als Expertin ihrer Biografie und der pädagogischen Entscheidungen (s. Kapitel 7.5), kann sie dies nun erkennen und die Entscheidungen entsprechend legitimieren.

7.5 Identitätsdarstellungen: Expertin als Ausdruck der Weiterentwicklung

Abschließend sollen die bis hier hin rekonstruierten Positionierungen in der erzählten Zeit und in der Erzählzeit zusammengefasst und sodann auf die Frage bezogen werden, wie Hannah durch die Art ihrer Positionierungen Identität darstellt.⁴³

Hannah entwirft sich zu Beginn ihrer Erzählung durchaus als Zielgruppe von Jugendhilfemaßnahmen, indem sie auf ihren Schutz- und Hilfebedarf rekurriert, der sich aus ihren familiären Erfahrungen ergibt. Zu nennen sind hier einerseits die fehlende Hilfe im Umgang mit dem Missbrauch durch ein Familienmitglied und andererseits die gewaltvollen Eskalationen mit ihrer Mutter. Während Hannah hier einen eigenen Wunsch nach Hilfe thematisiert, der ihr zunächst verwehrt bleibt, zeigt sich in Hannahs weiterer Darstellung, dass die Hilfen, die sie schließlich erhält, nicht zu ihren Bedürfnissen passen, woraus Hannah das Weglaufen aus den Maßnahmen begründet. Hannah positioniert sich als den Entscheidungen der Erwachsenen, sowohl der Mutter als auch der pädagogischen Fachkräfte, ausgeliefert und rahmt ihr Verhalten, das sie als ‚nicht mehr haltbar‘ umschreibt, als Folge davon. Es waren die Umstände, die sie in diese Situation gebracht haben, ihr Hilfebedarf erscheint entsprechend kontingent. Dabei kritisiert sie an allen Parteien denselben Aspekt: Die fehlende Ausrichtung der Unterstützung an ihren individuellen Bedürfnissen.

43 Die Positionierung gegenüber Diskursen wird, wie in Kapitel 5.3 und 6.3.3. begründet, ab Kapitel 12 betrachtet.

Die Auslandsmaßnahme konstruiert Hannah entsprechend als Gegenpol dieser Nichtberücksichtigung ihrer Person, indem sie unterstreicht, wie die Maßnahmen in Polen entlang ihrer Bedürfnisse geplant und umgesetzt wurden. Der Beginn der Maßnahme erscheint in diesem Zusammenhang als Zäsur innerhalb ihrer Biografie, die es Hannah ermöglicht hat, sich kontinuierlich weiterzuentwickeln. Während Hannah sich zunächst als angewiesen und abhängig von der Pädagogin Helena entwirft, weil sie selbst kaum in der Lage scheint, ihre Emotionen zu regulieren, manifestiert sich ihre Weiterentwicklung erstens an ihrem Wechsel der Projektstelle, als sie alle ihre Ziele erreicht hat, sowie an ihrem schulischen Erfolg, zweitens an der Beschreibung der Beziehung zu Pädagog*innen anhand von privaten Kategorien und drittens in ihrer spezifischen Darstellungsform in der Interviewsituation, in der sie als Expertin nicht nur über sich selbst und ihre Biografie, sondern auch über pädagogische Fragen und die Gestaltung von Jugendhilfemaßnahmen spricht. Insgesamt erzählt sich Hannah also, mit Rekurs auf ihre Weiterentwicklung, im Verlauf ihrer biografischen Erzählung aus der Position der schutz- und hilfebedürftigen, von Erwachsenen abhängigen Jugendlichen heraus zu einer jungen Erwachsenen, die selbst eigene Entscheidungen trifft und in der Interviewsituation reflektiert auf ihre Biografie zurückblickt. Aus dieser Position kann Hannah nicht nur die Maßnahme selbst einordnen, sondern auch das Handeln der Pädagog*innen innerhalb derselben, wie sich insbesondere in Kapitel 7.4 zeigte. Sowohl die annehmende, zugewandte Beziehung zu Helena als auch die Gewalt, die von Gerlinde und Danuta ausging, kommentiert Hannah aus einer pädagogischen Perspektive und schreibt ihr Bedeutung zu. Durch diese Positionierungen macht sie auch deutlich, in der Interviewsituation weder Objekt der Erziehung noch Opfer von Gewalt durch Pädagoginnen zu sein, sondern beide Aspekte entsprechend reflektieren zu können und sich aus diesen Positionen herauszuerzählen.

Insgesamt unterstreicht Hannah gerade durch die differenten Positionierungen in der erzählten Zeit (als abhängig, schutz- und hilfebedürftig) und in der Erzählzeit (als Expertin der eigenen Biografie und pädagogischer Fragen) ihre Weiterentwicklung und hebt die Bereitstellung von für sie passenden Rahmenbedingungen als dafür notwendige Bedingung hervor. So entsteht das Bild, dass Hannah ihre Weiterentwicklung aus eigener Kraft vorangetrieben und sich dadurch – im Sinne des Sprechens als Expertin – gewissermaßen ‚professionalisiert‘ hat.

8 „Marius“

8.1 Kontaktaufnahme und Rahmenbedingungen des Interviews

Der Kontakt zu Marius kommt, anders als bei den anderen Interviewten, nicht über einen Jugendhilfeträger, sondern über einen Sozialarbeiter einer Jugendvollzugsanstalt zustande, mit dem ich zufällig ins Gespräch kam. Bereits im Zuge dieser ersten Kontaktherstellung steht das Thema Gewalt in den Auslandsmaßnahmen im Fokus, der Sozialarbeiter berichtet von einem Jugendlichen in der Vollzugsanstalt, der davon erzählte, innerhalb der Maßnahme geschlagen worden zu sein. Auch unmittelbar vor dem Interviewbeginn in der Vollzugsanstalt rahmt der Sozialarbeiter das Interview direkt als Möglichkeit, über Gewalt in der Auslandsmaßnahme zu sprechen. Auch ich habe den Eindruck, dass Marius sich zum Interview vor allem deshalb bereiterklärt hat, um von seinen gewaltvollen Erfahrungen zu erzählen. Das Interview findet unter schwierigen akustischen Bedingungen in einem Besuchsraum der Vollzugsanstalt statt. Dabei stellt die Frage, wer sich in welcher Maßnahme (nicht) für ihn interessiert hat und in welcher Maßnahme er welche Gewalt erlebt hat, ein zentrales Strukturierungselement seiner Erzählung dar. Das Interview ist von einer spezifischen Interviewdynamik geprägt, die in den folgenden Kapiteln zum Ausdruck kommen wird.

8.2 Chronologische Skizze der Biografie

Marius kommt Anfang der 2000er Jahre⁴⁴ in einer Großstadt zur Welt. Er berichtet, dass sein Vater zu diesem Zeitpunkt anfängt, Drogen zu nehmen, kurz darauf auch seine Mutter. Ein oder zwei Jahre nach ihm wird sein Bruder geboren, die folgenden Jahre sind von vielen Umzügen geprägt. Im Alter von vier Jahren kommt er gemeinsam mit seinem Bruder in eine Bereitschaftspflegefamilie, ein Jahr später dann in eine langfristige Pflegefamilie. Im Zuge dieses Wechsels werden er und sein Bruder getrennt. Marius bleibt acht oder neun Jahre in der Pflegefamilie. In der Erzählung über diese Zeit betont er seinen Schulbesuch mit zunächst guten Noten und Gymnasialempfehlung sowie das Aufwachsen in einem familiären, dörflichen Umfeld und erzählt von zwei Psychiatrieaufenthalten im Alter von acht und zehn Jahren. Im Alter von zwölf Jahren wechselt er in ein

44 Anders als Hannah verwendet Marius, abgesehen vom Datum seiner Inhaftierung, in seiner Erzählung keine Jahreszahlen und bleibt mit den Zeitangaben vage, sodass sich nicht alle Daten rekonstruieren lassen.

Kinderheim.⁴⁵ Über diese Zeit erzählt er vom Fernbleiben von der Schule, Wechsel auf den Hauptschulzweig, dem ‚Runterfliegen‘ von der Schule, Weglaufen aus der Einrichtung sowie von Alkohol-, Nikotin- und Cannabiskonsum. Nach einem halben Jahr muss er die Einrichtung verlassen und bleibt in der folgenden einen Monat, bis er wieder ‚rausfliegt‘. In der darauffolgenden Einrichtung bleibt er ein halbes Jahr und gelangt von dort in eine Auslandsmaßnahme nach Spanien. Dabei handelt es sich um eine Betreuung in (Klein-)Gruppen. Auch hier muss er aufgrund seines als problematisch gerahmten Verhaltens mehrfach die Gruppe wechseln. Er kommt zu einer Maßnahme bei einer Pädagogin mit deren Kind, die er wiederum nach zwei Tagen verlassen muss. Er wechselt zu einem Betreuer, bei dem er ebenfalls nach einer Woche ‚rausfliegt‘. Marius kehrt schließlich nach Deutschland zurück und wohnt zunächst in einer Inobhutnahmeeinrichtung, die er nach zwei oder drei Monaten aufgrund seines Drogenkonsums verlassen muss. Er kommt für einen Monat in einem Obdachlosenheim unter und begeht zahlreiche Straftaten zur Finanzierung seiner Drogensucht, bis er bei der Begehung einer Straftat von der Polizei festgenommen wird und Ende 2017 für ein Jahr in Untersuchungshaft kommt und schließlich zu einer Jugendstrafe verurteilt wird. Das Interview fand ca. 1,5 Jahre nach seiner Inhaftierung statt.

8.3 Die Auslandsmaßnahme als Wechselspiel zwischen deviantem Verhalten und gewaltvoller Sanktionierung

Marius’ Stegreiferzählung ist ca. 15 Minuten lang und kann in drei größere Abschnitte unterteilt werden: Erstens die Zeit in seiner Familie, der Übergangspflegefamilie sowie der Pflegefamilie, über die Marius wenig erzählt, die von vielen Wechseln geprägt ist, aber dennoch, zumindest bei der Thematisierung der Pflegefamilie, den Eindruck einer gewissen Kontinuität vermittelt. Zweitens alle folgenden Wohngruppen und Auslandsmaßnahmen, bei denen die Wechsel der Maßnahmen und die damit zusammenhängende Sanktionslogik sowie Marius’ Reaktionen darauf im Vordergrund der Erzählung stehen. Drittens die Zeit nach der Rückkehr nach Deutschland, in der Marius überwiegend seine Drogensucht und damit einhergehende Probleme thematisiert.

Insgesamt erzählt Marius eine Geschichte der Wechsel von Institutionen, welche seine Geschichte strukturieren. Die Erzählung über einzelne Maßnahmen richtet sich vor allem auf deren Beendigung bzw. das ‚Rausfliegen‘, ein Alltag in den Maßnahmen wird hingegen nur ansatzweise thematisiert. Die Auslandsmaßnahme reiht sich dabei nahtlos in Marius’ Geschichte der Wechsel und Hilfeabbrüche ein, ohne dass dieser eine substanziell andere Funktion zugewiesen

45 Die Gründe für diesen Wechsel bleiben in Marius’ Erzählung unklar und wurden von mir versäumt explizit zu erfragen.

wird, abgesehen von einer Zunahme der nun gewaltvollen Sanktionierungen. Es entsteht der Eindruck, als erfülle die Auslandsmaßnahme die Funktion, sein Verhalten zu bestrafen, nicht nur beim Übergang in diese Maßnahme, den er als Reaktion auf sein Verhalten darstellt, sondern auch im Ausland selbst, deren dortige Betreuer⁴⁶ anhand ihrer (überwiegend körperlichen) Sanktionierung beschrieben und die Güte der Maßnahme daran bemessen wird. Marius entwirft sich dazu als Antagonist und beschreibt, wie das sanktionierende Verhalten der Betreuer im Wechselspiel mit seiner Reaktion, dann noch mehr ‚Scheiße zu bauen‘⁴⁷ schließlich dazu führt, dass er zurück nach Deutschland kommt. Er realisiert, dass sein gegen die Maßnahmen gerichtetes Verhalten zu einem persönlichen Problem in Form von Drogensucht und Schwierigkeiten der Finanzierung dieser wurde. In Marius Erzählung wird besonders sichtbar, dass auch narrative Interviews als Interaktion zwischen den Interviewten und der Interviewerin zu verstehen sind, wie in Kapitel 4.3 entworfen. Daher soll im Nachvollzug von Marius’ Stegreiferzählung auch nachgezeichnet werden, wie ich durch meine Fragen und nonverbalen Reaktionen auf das Erzählte zu seiner Positionierung als dem (Hilfe-)System überlegen und immun beitrug.

8.3.1 Familie und Pflegefamilien zwischen Unbeständigkeit und Beständigkeit

Marius beginnt seine selbst strukturierte Stegreiferzählung direkt im Anschluss an die Erzählaufforderung⁴⁸ und ohne Nachfragen und begründet aus dem Drogenkonsum seiner Eltern heraus seinen Übergang in das Jugendhilfesystem.

Er beginnt seine Erzählung mit der Nennung seines Geburtsortes und der Dauer des dortigen Aufenthalts, der seiner Aussage nach ungewöhnlich kurz ausfiel („nur EIN Jahr“, Z. 17). Sowohl seine Geburt als auch die seines jüngeren Bruders bringt er in Zusammenhang mit dem Drogenkonsum seines Vaters und später auch seiner Mutter. Er präsentiert seine frühe Kindheit als Phase der Unbeständigkeit, die von vielen Umzügen geprägt war, Marius gibt weder weitere Informationen über seine Familie noch über konkrete zeitliche und örtliche Referenzpunkte. Im Vordergrund steht das Umziehen als Zustand. Es entsteht der Eindruck, dass Marius durch die zeitlich-kausale Konstruktion seinem Vater die Verantwortung für den Drogenkonsum seiner Mutter gibt, der im inhaltlichen Zusammenhang mit den Umzügen steht, und schließlich auch mit seinem Übergang in das Jugendhilfesystem. Auffällig sind die vielen Pausen und

46 Marius verwendet in seiner Erzählung konsequent die männliche Form.

47 Dies ist die Art und Weise, wie Marius sein Verhalten umschreibt, sie wird daher übernommen und in einfache Anführungszeichen gesetzt.

48 Der Erzählimpuls lautet ähnlich dem in Kapitel 7.3.1 interpretierten, weshalb auf eine erneute Darstellung verzichtet wird.

Verzögerungslaute, die darauf hinweisen, dass es Marius schwerfällt, einen Anfang für seine Geschichte zu finden bzw. dass vielleicht gerade der Beginn seiner Geschichte, das Erzählen über seine Familie, schwierig für ihn ist, aber notwendig, um den Übergang in das Kinder- und Jugendhilfesystem zu begründen.

dann (2) mit VIER bin ich dann in ne Übergangspflegefamilie gekommen (I: mmh) mit meinem bruder, (2) ja (--) mit FÜNF dann in meine erste RICHTIGE pflegefamilie, da hab ich (.) ACHT jahre oder NEUN jahre gewohnt, (.) das war das LÄNGSte so. ((leises Auflachen)) dann (2) ja da hab ich dann (.) SCHULE gemacht,

(Z. 31-38)

Marius fährt zunächst fort mit der Darstellung von Diskontinuität, wenn er die Pflegefamilie, in die er gelangt, als „Übergangspflegefamilie“ einführt. Es wird nicht erkennbar, wie er und sein Bruder überhaupt in die Pflegefamilie gelangten, die Erzählung steht aber im inhaltlichen Zusammenhang mit dem Drogenkonsum der Eltern, sodass dieser von Marius als ausreichende Begründung erachtet zu werden scheint.⁴⁹ Er positioniert sein erzähltes Ich als diesen Prozessen ausgeliefert; weder bei der Darstellung der familiären Umzüge noch bei der Thematisierung der Pflegefamilien wird ein eigenes Erleben thematisiert. Vielmehr scheint es, als blicke er von außen auf diese Prozesse.

Die Formulierung, Marius sei in seine „erste RICHTIGE pflegefamilie“ gekommen, legt die Vermutung nahe, dass diese einerseits anders gestaltet war als die „Übergangspflegefamilie“, nämlich auf Dauer ausgelegt, und andererseits auf diese weitere Pflegefamilien folgten.⁵⁰ Marius rekurriert zwar auf eine gewisse Kontinuität, wenn er darauf verweist, dort acht oder neun Jahre gewohnt zu haben, markiert dabei aber parallel die Diskontinuität, wenn er zugleich seinen Wechsel mit zwölf oder 13 Jahren impliziert. Auch die Einordnung „das war das LÄNGSte“ kann als Hinweis auf die weitere von Diskontinuitäten geprägte Lebensgeschichte gelesen werden; sein Auflachen lässt sich als Markieren der Abweichung von diesbezüglichen Normalitätserwartungen interpretieren. Bemerkenswert ist, dass Marius als einzige Information über diese acht oder neun Jahre seinen Schulbesuch thematisiert. ‚Schulemachen‘ als erste aktive Handlung in Marius’ Erzählung verweist nicht nur auf eine kontinuierliche physische Anwesenheit,

49 Im Nachfrageteil des Interviews, in dem ich explizit nach weiteren Erzählungen zu dieser Zeit bzw. zu seinen Eltern frage, äußert Marius, dass seine Mutter ihn „abgegeben“ (Z. 412) habe, dass sie ihm gesagt habe, „der wurd das SORgerecht entzogen“ (Z. 413). Auch hier bleiben also die Hintergründe unklar und Marius Darstellungsform lässt auf die vage In-schutznahme der nicht handlungsfähigen Mutter schließen, wenngleich das ‚Abgeben‘ zunächst als aktive Handlung konzipiert wird.

50 Dies wird jedoch in Marius Erzählung nicht erkennbar, auf die hier genannte Pflegefamilie folgten verschiedene Aufenthalte in Heimen bzw. Wohngruppen.

sondern kann als aktives Arbeiten verstanden werden. Es steht hier als Symbol für einerseits Kontinuität, Verlässlichkeit und feste (Tages-)Abläufe, andererseits für eine eigene Involviertheit und die Annahme einer gesellschaftlich geforderten Leistungsambition.

Bis hierhin macht Marius deutlich, dass er aufgrund der familiären Umstände, dem Drogenkonsum der Eltern, in eine Pflegefamilie kam. Ein eigenes Erleben oder ein eigener Hilfebedarf treten dabei kaum hervor; Marius selbst erscheint in seiner Darstellung fast gar nicht. Es wirkt vielmehr, als fertige er einen Bericht über sich selbst an, in dem er den Grund für den Übergang ins Kinder- und Jugendhilfesystem knapp mit den Schlagworten ‚Drogen nehmen‘ und ‚viel umziehen‘ benennt und anschließend lediglich die Dauer seiner Aufenthalte in den Pflegefamilien angibt. Er präsentiert in seiner Stegreiferzählung keine weiteren Details zu den Pflegefamilien⁵¹, im Vordergrund der Darstellung steht der vergleichsweise lange Verbleib sowie sein Schulbesuch. Beide Hinweise können, gerade im Kontrast zur Darstellung seiner Familie sowie den folgenden Sequenzen, in denen Marius seine Erfahrungen in verschiedenen Wohngruppen und Auslandsmaßnahmen thematisiert, als Verweis auf eine gewisse Kontinuität gelesen werden.

8.3.2 Wechselnde Maßnahmen als Abfolge von Sanktionen

Der nach der Pflegefamilie erfolgende Wechsel in das Kinderheim bildet den Ausgangspunkt für eine Vielzahl an weiteren Hilfewechseln, die Marius stets auf seinen eigenen Verhalten (‚Scheiße bauen‘) zurückführt. Die Beschreibungen der Gruppen erfolgen alle nach einem ähnlichen Muster: Er benennt die Dauer seines Aufenthalts sowie den Grund seines Wechsels und bewertet die Gruppe bzw. die Betreuer anhand von deren (Des-)Interesse und Reaktionen auf sein Verhalten des ‚Scheißebaus‘. Die Beschreibungen der Gruppen bleiben sehr vage, es werden keinerlei Namen, weder der Einrichtungen selbst noch der Betreuer, genannt. Im Vordergrund der Erzählungen über die Auslandsmaßnahme, die sich nahtlos in diese Art der Darstellung einfügt, stehen dann die sanktionierenden und gewaltvollen Handlungen der Betreuer, die in Kapitel 8.4.2 näher ausgeführt werden. Die Auslandsmaßnahme erscheint insgesamt als Sanktion, die einerseits dazu führt, dass Marius immer mehr ‚Scheiße baut‘, und in der er andererseits durch die von ihm dargestellte Unfähigkeit der Betreuer seine eigene Überlegenheit gegenüber dem Hilfesystem hervorhebt.

Marius kontrastiert seine Beschreibung der Pflegefamilie mit der Diskontinuität, die mit dem Wechsel in ein Kinderheim einsetzte. Dieser Übergang von

51 Sequenzen aus dem Nachfrageteil werden in Kapitel 8.4.1 interpretiert.

der Pflegefamilie, bei der er acht oder neun Jahre lebte und zur Schule ging, in ein Kinderheim, in dem er nicht mehr zur Schule ging und Alkohol und Nikotin konsumierte, bildet innerhalb seiner Erzählung eine Zäsur. Marius verortet den Grund für sein Verhalten im Wechsel selbst. Das Handeln der Betreuer stellt er jedoch in Bezug zu seinem eigenen, sodass ihr mangelndes Interesse seine Devianz verstärkt und als Vorwurf lesbar wird. Die Aussage „was die beTREUER nicht wirklich interessiert hat“ (Z. 48) kann als Kritik an fehlendem Interesse an ihm als Person verstanden werden, wodurch Marius sich durchaus als schutz- und hilfebedürftig positioniert (zum Interesse und Desinteresse der Betreuer s. ausführlicher Kapitel 8.4.1).

Marius begründet sein ‚Rausfliegen‘ damit, „ZU viel Scheiße gebaut“ zu haben, sodass sein Verhalten eine Schwelle erreicht hat, an dem die Betreuer dann doch tätig wurden und mit einem Rausschmiss reagierten. Es ist somit Marius’ beobachtbares, deviantes Verhalten selbst, das er als Ursache für den Wechsel angibt. Auch die nächste Wohngruppe präsentiert Marius aus der Perspektive seines Rausfliegens nach einem Monat, weil er „reBELLisch“ (Z. 70) war (s. Kapitel 8.4.1).

In die Auslandsmaßnahme gelangt er schließlich von der darauffolgenden Wohngruppe, hier erzählt er ein spezifisches Ereignis, mit dem er den Übergang in die Auslandsmaßnahme begründet:

M: dann bin ich in (.) ne andre wohngruppe gekommen, in hersbruck,

I: mh

M: ja: (--) ich weiß nicht ein HALbes jahr hab ich da geWOhnt, glaub ich.auf jeden fall nicht LÄNger, (--) hab ich am ende die (.) GARTenhütte abgebrannt,

I: die GARTenhütte abgebrannt?

M: ja.

I: okay,

M: deswegen bin ich auch nach SPAnien dann gekommen,

(Z. 76-86)

Marius begründet die Initiierung einer Maßnahme in Spanien direkt mit dem Abbrennen der Gartenhütte („deswegen“). Es scheint, als sei der Übergang in die Auslandsmaßnahme besonders erklärungsbedürftig, ein einfaches Umschreiben reicht nicht mehr aus, um die Maßnahme zu legitimieren. Auch ich als Interviewerin verleihe dieser Handlung durch meine überraschte Nachfrage den Status einer Außergewöhnlichkeit und zweifle sie latent an. Marius schildert weder die Intentionen seines Handelns noch ein Erleben, das mit den Handlungen und deren Folgen einherging. Die Hilfewechsel und auch den Übergang in die Auslandsmaßnahme konstruiert er offenbar als direkte Folge seines regelverletzenden

Verhaltens, das, wenn es eine bestimmte Schwelle überschreitet, für die Einrichtung nicht mehr tolerierbar ist. Der Wechsel, als Reaktion auf dieses Verhalten, erscheint einerseits als direkte Sanktion von Marius' Verhalten, die aber andererseits nicht seinem Interesse, sondern dem der Institution entspricht.

Auch in den Beschreibungen der Wohngruppen in Spanien setzt Marius seinen Erzählduktus grundsätzlich fort. Hinzu kommen Darstellungen der Schläge durch die Betreuer, die in Kapitel 8.4.2 genauer betrachtet werden:

M: und dann bin ich nach SPAnien gekommen, das war ((lacht auf))
I: ((lacht auf))
M: ja. das war () dann bin ich in meine ERste gruppe gekomnn und (.) ich weiß nicht genau wo die da in den BERgen was das jetzt für ne stadt war, (.) mmh (--) ja also da die betreuer die warn (.) SCHEIße,
I: ((lacht))
M: die JUgendlichen die GINGen eigentlich, (--) die warn (--) immer viel SCHEIße gebaut, (.) und (.) schule war zwei mal die WOche für zwei stunden, (.) da sind wir immer (.) ja (.) fast NIE gewesen, (.) sind immer HOCH ins DOrf um gras <<lachend> und so zu kaufen
I: ((lacht auf))
M: mmh (.) was die betreuer nicht wirklich interessiert hat, (I: mhm) ä:h der be- da hab ich auch das erst mal äh vom ähm erzieher SCHLÄge bekommen, äh (--) also (--) der hat auch schon ANDere geschlagen.

(Z. 94-115)

Zunächst fällt auf, dass Marius den Wechsel eines Zustands beschreibt, an dem er nicht beteiligt war, Hintergründe werden, abgesehen vom Abbrennen der Gartenhütte, nicht erkennbar. Auch hier führt Marius die Gruppe in Form einer Durchnummerierung ein, wobei er wieder von vorne zu zählen beginnt. Somit markiert Marius hier zwar einen Unterschied zu den bisherigen Gruppen und auch seine Beschreibungen und Erzählungen zu den einzelnen Gruppen in Spanien werden ausführlicher, jedoch ändert er nicht die grundsätzliche Darstellungsform, nach der er die Gruppen anhand seines Weggangs beschreibt und als Grund hierfür sein Verhalten, umschrieben als ‚Scheißebauen‘, nennt.

Marius positioniert sich einerseits als den Handlungen der Betreuer ausgeliefert, indem er weder den Prozess der Entscheidung für die Maßnahme wiedergibt noch den Namen des Ortes kennt sowie explizit das Desinteresse und die Gewalt der Betreuer thematisiert. Parallel dazu entwirft sich Marius in der Gruppe jedoch als durchaus handlungsfähig, wenn er etwa den Schulbesuch für eigene Zwecke nutzt. Statt zur Schule zu gehen, haben er und die anderen Jugendlichen die Gelegenheit ergriffen, „HOCH ins Dorf“ zu gehen und dort „gras“ zu kaufen. Sein Lachen wirkt, als erzähle Marius eine lustige Anekdote, in der er die Findigkeit der Jugendlichen hervorhebt, und positioniert sich dadurch als den Betreuern

überlegen.⁵² Gleichwohl problematisiert Marius auch, dass die Betreuer darauf nicht reagiert haben. Er weist ihnen die Verantwortung zu, sich eigentlich dafür interessieren zu müssen, wenn die Jugendlichen, für die sie zuständig sind, nicht nur die Schule schwänzen, sondern diese Zeit zum Drogenerwerb nutzen. Darüber hinaus führt er in das zentrale Thema der Auslandsmaßnahmen ein, nämlich die Gewalttätigkeit der Betreuer, die sich gegen ihn und andere Jugendliche richtete (s. ausführlich Kapitel 8.4). Insgesamt entsteht der Eindruck, dass Marius sich im Ausgeliefertsein als Antagonist der Betreuer*innen inszeniert und sich dem Programm der Projektstelle entzieht, die in seiner Darstellung – abgesehen vom geplanten Schulbesuch – bisher kaum pädagogische Zielsetzungen erkennen lässt.

Auch die folgende Gruppe führt Marius durch eine Aufzählung („nächste“) ein und beschreibt die Lage anhand der Länge der Autofahrt, ohne einen Ort zu benennen. Anders als in seinen bisherigen Thematisierungen der Gruppen, beschreibt er recht ausführlich die luxuriöse Ausstattung dieser. Marius macht deutlich, mit seinem Verhalten an die vorige Gruppe angeschlossen zu haben.

M: ja da (haben wir) auch (.) nur SCHEIße gebaut, da kommt man eigentlich
HIN wenn man zu viel scheiße baut,

I: ((lacht))

M: also da sind dann sieben acht jugendliche aus dem ganzen proJEKT die
immer nur SCHEIße baun

I: okay

M: (--) für mich war das eigentlich eher ne AUSzeichnung.

I: ne auszeichnung?

M: ja

I: okay.

M: weil da nur die leute hinkommen die (.) SCHEIße baun.

(Z. 153-166)

Die Aussage, „da kommt man eigentlich HIN wenn man zu viel scheiße baut“ verweist auf eine bestehende Zuweisungslogik zu den verschiedenen Gruppen. „Eigentlich“ kann hier gelesen werden als Hinweis darauf, dass die in dieser Logik implizierte Zielsetzung der Gruppe verfehlt wurde, das ‚Scheißebauen‘ zu verhindern. Durch mein Lachen bewerte ich Marius’ Aussage latent, was ihn zu einer weiteren Erläuterung der Gruppe veranlasst.

Mit der Aussage, dass dort „dann sieben acht jugendliche aus dem ganzen proJEKT [sind] die immer nur SCHEIße baun“, problematisiert er diese Logik: Grund für den Umzug in diese Gruppe, auch der anderen Jugendlichen, war das

52 Diese Lesart wird in Kapitel 8.5 fortgeführt. Die Möglichkeit, dass es sich beim Lachen um eine Distanzierung vom damaligen Verhalten handelt, erscheint angesichts der weiteren Erzählung weniger plausibel.

‚Scheißebauen‘, diese treffen in der neuen Gruppe alle aufeinander. Marius beschreibt den Wechsel in diese Gruppe als „Auszeichnung“, woraufhin ich meine Irritation über die positive Umdeutung des Gruppenwechsels durch eine Nachfrage äußere. Hintergrund dafür sind vermutlich unterschiedliche Annahmen über den Zweck von Jugendhilfemaßnahmen: Marius deutet die Wechsel, wie bereits oben gezeigt, eher als Sanktion denn als Hilfe. Mit seiner Einordnung entzieht er sich der angenommenen Logik des Hilfesystems und deutet den Wechsel für sich um. Es war keine Bestrafung, sondern eine Auszeichnung, weil er als ‚besonders schwierig‘ eingeschätzt wurde und dadurch auch die Hilflosigkeit der Betreuer sichtbar wird: Er ist zu schwierig, als dass die Betreuer in der Lage wären, auf sein ‚Scheißebauen‘ angemessen und wirkungsvoll zu reagieren.

Der Eindruck, dass Marius sich in der von ihm präsentierten Sanktionslogik der Maßnahmen nicht mehr als ausgeliefert, sondern als überlegen positioniert, bestätigt sich im Fortgang seiner Erzählung. Insbesondere das gewaltvolle Handeln der Betreuer (s. Kapitel 8.4.2) wird von ihm als Grund dafür hervorgebracht, erst „Richtig an[zu]fangen scheiße zu bauen“ (Z. 199 f.). Der repressive Charakter der Maßnahmen verstärkt somit das ‚Scheißebauen‘. Analog dazu vollzieht sich auf der Ebene der Erzählzeit eine ähnliche Verschiebung: Marius fängt zunehmend an, sein Handeln sowie das der Betreuer zu kommentieren und unterstreicht so auch in der Erzählzeit seine Überlegenheit. Diese Tendenz wird womöglich von mir als Interviewerin durch das latente Infragestellen seiner Deutungen herausgefordert, indem ich mit Lachen oder Rückfragen reagiere und dadurch meine Skepsis an seinen Bewertungen und Einordnungen äußere.

Auch diese Gruppe, die eigentlich auf Jugendliche, die nur ‚Scheiße bauen‘, ausgerichtet sein soll, muss er verlassen, nachdem er andere Jugendliche dazu „an[...]stiftet“, in ein anderes Dorf „abzuhaun“ (Z. 218 f.), sodass er direkt am Morgen danach in eine weitere Gruppe gelangt. Während er in der vorherigen Gruppe aufgrund des Geschlagenwerdens ‚Scheiße baut‘, macht er dies nun aufgrund der ausbleibenden Schläge. Es sind also die fehlenden Konsequenzen, die zu einer Zunahme seines devianten Verhaltens führen. Marius deutet dies als Desinteresse an den Jugendlichen, das er nun aber, anders als in der Wohngruppe in Deutschland (s. o.), als positiv für sich resümiert. Betont Marius dadurch einerseits sein strategisches Denken und Handeln in der erzählten Zeit, bei dem ausbleibende Reaktionen der Betreuer „gut“ (Z. 236) für ihn waren, um weiterhin „drogen nehmen, rauchen und trinken“ (Z. 234) zu können, fällt im Vergleich zu seinen früheren Erzählungen zum Desinteresse der Betreuer ein Widerspruch auf: Desinteresse wird nun einerseits positiv und andererseits als Ermöglichung des Scheißebauens gedeutet. Diese erzählerische Entwicklung lässt sich durch drei – miteinander verbundene – Lesarten plausibilisieren: Erstens erzählt Marius sich aus seiner Kindheit, in der Kümern als angemessen galt, in seine Jugend und

betont zunehmend seine Unabhängigkeit von den Reaktionen der Erwachsenen. Als Jugendlicher, der in den Maßnahmen den Reaktionen der Betreuer ausgesetzt ist und sich durch ‚Scheißebauen‘ dagegen wehrt, ist ein Interesse an ihm und seinem Verhalten nicht mehr nötig, da er sich als Reaktion auf die Restriktionen und gewaltvollen Handlungen der Betreuer von diesen gelöst hat. Zweitens kann die positive Bewertung des Desinteresses als Strategie zur Aufrechterhaltung seiner Handlungsfähigkeit gelesen werden: Marius verweigert sich einer Positionierung als ausgeliefert – sowohl den Betreuern als auch seinem Drogenkonsum – und bewahrt durch die Betonung des strategischen Nutzens seiner Freiräume seine Autonomie. Drittens könnte die Umbewertung des Desinteresses der Interviewdynamik geschuldet sein. Sie lässt sich als Reaktion auf mein Infragestellen seiner Deutungen lesen, durch die er seine Unabhängigkeit von anderen Menschen und deren Bewertungen – einschließlich meiner – demonstriert. Diese Lesart wird zum Ende dieses Kapitels noch weiter ausgeführt.

Marius gelangt nach dieser Wohngruppe in eine Betreuungsstelle bei einer Frau mit ihrem Kind und rahmt diese erneut durch die kurze Dauer seines dortigen Verbleibs:

M: dann bin ich, (.) boah dann war ich (.) richtig tief in die BERge bin ich dann gekommen,

I: ((ausatmen/auflachen))

M: in ne faMIlie. (--) das war nur ne frau und n KInd, (.) aus österreich (.) warn die DAmals angekommen, (.) da war ich aber nur zwei tage dann <<verwaschen> bin ich da rausgeflogen>,

I: ((ausatmen))

M: ja, die KONnte das irgendwie nicht so aushalten (I: mh) mmh (--) ja weil ich bin dann immer in son dorf das hieß (libros), (.) da: das hat ist irgendwie so ein PARtydorf so. reeperbahn als n ganzes dorf halt

(Z. 260-274)

Auffällig ist, dass Marius hier nicht wie bisher von „Betreuern“ spricht, sondern die Kategorien „Familie“ und „Frau“ verwendet. Dadurch entsteht der Eindruck, dass er einen anderen Kontext als bei den bisherigen Maßnahmen zeichnet und den Jugendhilfekontext zugunsten familiärer Kategorien zurückweist. Vielleicht entspricht das Hilfesetting auch nicht der von Marius erwarteten Sanktionslogik der Hilfen, wenn er ‚nur‘ zu einer Frau und ihrem Kind kommt. Zudem wird die „Frau“ durch die Bezeichnung nicht als Mitarbeiterin im Jugendhilfesystem sichtbar. Sie wird von Marius als Neuankömmling beschrieben und erscheint durch diese Kategorisierung entsprechend unsicher und vulnerabel. Auch Marius’ Kommentar, dass sie „das irgendwie nicht so aushalten konnte“ weist in

diese Richtung: Erstmals in Marius' Darstellung begründet er das Rausfliegen aus einer Maßnahme aus Perspektive der Betreuenden und nicht aus seinem eigenen Verhalten. Marius macht hier explizit die Geschlechtlichkeit der Pädagogin erkennbar und verknüpft ihre Weiblichkeit mit der Unfähigkeit, auszuhalten. Entsprechend ist die Begründung des Scheiterns dieser Hilfe nicht als Perspektivübernahme für die Belastungen der Pädagogin einzuordnen, sondern als Abwertung ihrer Fähigkeiten. Im Zusammenhang mit meinen (para)verbalen Bewertungen von Marius' Deutungen, hier etwa mein lautes Ausatmen, ließe sich die Bezugnahme auf die weibliche Inkompetenz im Umgang mit ihm auch als subtiler Angriff auf mich als weibliche Interviewerin lesen.

Im Anschluss an diese Maßnahme erzählt Marius, für eine Woche „direkt am meer“ (Z. 268) gewesen zu sein und dort „PARTY gemacht“ (Z. 292) zu haben. Dass es sich hierbei auch um eine Jugendhilfemaßnahme handelte, wird nur dadurch deutlich, dass Marius den Betreuer erwähnt, von dem sie die Wii „gegen DROgen verkauft“ (Z. 291 f.) haben, ansonsten wirkt es eher, als schildere Marius eine eigenverantwortliche Urlaubsgestaltung, bei der er den in Spanien besonders leichten Zugang zu Partymöglichkeiten als Minderjähriger betont, etwa durch den Verweis auf „SPANische türsteher“ (Z. 294), die „nicht lange nein sagen“ (Z. 295 f.) können. Somit betont Marius in diesen letzten Sequenzen zu seiner Zeit in Spanien vor allem, wie er sich die Besonderheiten der Region, einerseits die „besonders gute[n] clubs“ (Z. 293), andererseits die Lockerheit spanischer Türsteher, zunutze machen konnte, um eigenen Bedürfnissen nachzugehen. Ein Handeln der Betreuer, sei es nur eine Einordnung ihres Interesses oder Desinteresses, erfolgt hier nicht mehr, vielmehr wirkt es, als habe Marius sich in seiner Erzählung vom Jugendhilfekontext losgesagt und stelle die Maßnahme lediglich als Wohnort und Nähe zu Partymöglichkeiten dar.

In diesem Erzählsegment wird zusammenfassend deutlich, dass Marius sein ‚Scheiße bauen‘ sowohl als Reaktion auf drastische Gewalt als auch auf das Ausbleiben von Konsequenzen bzw. das Desinteresse der Betreuer darstellt. Pädagogisches Handeln zwischen diesen Extremen thematisiert er nur punktuell (ausführlicher in Kapitel 8.4.1). Strukturen der Maßnahmen und die Umgebung, etwa die Nähe zum „Partydorf“ oder die Lockerheit spanischer Türsteher, werden als Verstärker seines devianten Verhaltens interpretiert. Die Auslandsmaßnahme erscheint somit als Faktor, der Marius' Ausgeliefertsein und das Desinteresse sowie die Hierarchisierung durch Gewalt der Betreuer verstärkt. Dabei positioniert er sich als Antagonist der Betreuer, reagiert auf deren als illegitim bewertetes Verhalten und provoziert neue Reaktionen (ausführlich in Kapitel 8.4.2). Die Interviewdynamik trägt zusätzlich dazu bei, dass Marius seine Rolle als Antagonist und seine Überlegenheit betont, indem meine Rückfragen und Reaktionen seine Darstellungen latent infrage stellen.

8.3.3 Rückkehr nach Deutschland als Beginn der Drogensucht

Diese Art der Erzählung als Wechselspiel zwischen seinem devianten Verhalten und den sanktionierenden, gewaltvollen Reaktionen der Betreuer ändert sich im Zuge der Rückkehr nach Deutschland. Hier steht seine Erkenntnis im Vordergrund, dass der Drogenkonsum, der in der Auslandsmaßnahme als Freizeitbeschäftigung und Provokation in Erscheinung trat, schließlich zu einem persönlichen Problem wurde.

M: dann bin ich wieder nach deutschland gekommen. (2) ja. (.) dann war ich
in (.) (neumarkt)

I: wo?

M: neumarkt in der oberpfalz.

I: (.) okay

M: mmh (.) da war ich das war (nur) so ne (--) wie ne inobhutnahme,
schutzstelle

I: mh

M: ja (.) weil das halt so schnell gehn musste, (2) ja: da war ich zwei drei
monate, bin ich rausgeflogen weil ich zu viel drogen genommen hab, (--) so
da hat die SUCHT dann angefangen so. das war nicht mehr nur PARTY sondern
ich bin nach deutschland gekommen, (.) und dann ich kann- ich wusste ja
nicht mal (.) WO ich da war, (I: mh) kannt ich halt niemanden. (I: mh)
dann musst ich ja irgendwie an drogen kommen, (.) ja. (--) ich WUSSte das
bis dahin gar nicht so dass ich das (wi-) LANGzeit so BRAuche, ja.

(Z. 298-223)

Nach seiner Rückkehr nach Deutschland beschreibt Marius zunächst die neue Einrichtung, benennt sie mit den Fachbegriffen „Inobhutnahme“ und „Schutzstelle“ und gibt die Dauer seines Aufenthalts an. Er begründet seine Aufnahme mit der Aussage, „weil es schnell gehn musste“, was nicht auf eine geplante Hilfeentscheidung, sondern auf eine kurzfristige Notlösung verweist. Auch hier wird Marius aufgrund eines ‚Zuviel‘ – diesmal zu viel Drogenkonsum – entlassen.

Bemerkenswert ist Marius' anschließende Einordnung: Während er seinen Drogenkonsum zuvor als gegen die Betreuer gerichtet oder mit dem ‚Partymachen‘ verbunden darstellte, beschreibt er ihn nun als „Sucht“. Diese erscheint als eigenständige, ihn bestimmende Instanz außerhalb seines Einflussbereichs. Marius unterscheidet klar zwischen gelegentlichem Konsum und dem *Brauchen* von Drogen und verknüpft den Beginn der Sucht mit seiner Rückkehr nach Deutschland. Entscheidend ist dabei weniger die Rückkehr selbst als die damit verbundene Orientierungslosigkeit: Er wusste nicht, wo er war und kannte niemanden. Er problematisiert dadurch, dass sein früherer Konsum an soziale Kontexte gebunden war, während sich nun ein anlassunabhängiges Bedürfnis einstellt. Damit verschiebt sich

die Perspektive: Nicht mehr der Widerstand gegen die Betreuer steht im Vordergrund, sondern die langfristigen Folgen dieses Handelns. Seine frühere Auflehnung mündet in ein persönliches Problem – dem Erkennen seiner Abhängigkeit und dem Problem, an einem fremden Ort irgendwie an Drogen kommen zu müssen.

Marius kommt, nachdem er nach zwei oder drei Monaten aufgrund seines Drogenkonsums aus der Einrichtung rausfliegt, in ein „Obdachlosenheim“ (Z. 339), in dem er auch tagsüber bleiben konnte, „wenn das jugendamt dazu bereit war“ (Z. 340); diese Entscheidung war die Ausnahme und abhängig vom Wohlwollen des Jugendamtes. Er stellt seinen gegenwärtigen Aufenthaltsort im Jugendvollzug in kausalen Zusammenhang mit seiner Drogensucht, indem er die begangenen Straftaten zunächst als „klein“ (Z. 359) beschreibt, etwa „SACHBeschädigung DIEBstähle und drogenhandel“ (Z. 359f.), dann jedoch „kam noch RAUB dazu, deswegen SITZ ich auch, (.) ja. EINbruch und so,“ (Z. 360 ff.). Dies begründet er wiederum mit Spezifitäten in Deutschland, wo gerade Kokain „sehr sehr teuer“ (Z. 367) sei und er dieses durch die Straftaten finanzieren musste. Er beendet seine Stegreiferzählung anschließend mit den Worten „ja und dann bin ich inn knast gekommen. (2) ja. (2) das war so alles“ (Z. 374f.). Über die Zeit im Jugendvollzug erzählt er nichts.

Marius entwirft in der Erzählung seiner Rückkehr nach Deutschland eine Abwärtsentwicklung, der er zunehmend ausgeliefert ist. Entscheidend ist hier jedoch nicht, entsprechend seiner Erzählung über die Wohngruppen in Spanien, der institutionelle Kontext bzw. das Handeln der Betreuer an sich, sondern sein Drogenkonsum, der ihm erst in Deutschland bewusst und zum Problem wird und den er auf seine Rückkehr aus der Auslandsmaßnahme zurückführt. Zeichnet man Marius' gesamte Erzählung nach, entsteht das Bild, dass Marius' Auflehnung gegen die Betreuer als Reaktion auf deren Desinteresse und gewaltvolle Sanktionierungen letztendlich zur Etablierung eines persönlichen Problems führt.

8.3.4 Zusammenführung

Marius weist in der Eingangserzählung den verschiedenen Wohngruppen und Auslandsmaßnahmen insgesamt am ehesten die Funktion eines Wohnraums und einer Beaufsichtigung durch anonym bleibende Betreuer zu. Er entwirft sein Handeln als Reaktion auf das der Betreuer, indem er dieses an geltenden oder zu brechenden Regeln und bestehenden oder ausbleibenden Konsequenzen ausrichtet. Es erscheint dadurch als intentional, wodurch er die Position eines aktiven Antagonisten nicht nur der einzelnen Betreuer einnimmt, sondern des gesamten Hilfesystems bzw. der Logik, ihn weiterzureichen, wenn er zu viel ‚Scheiße baut‘. Durch das Weiterreichen entsteht der Eindruck, als konzipiere Marius die Maßnahmen als Abfolge von Sanktionen, bei denen die Betreuer auch willkürlich Übergriffe ausüben.

Marius positioniert sich somit als zugleich den Reaktionen der Betreuer ausgeliefert und als überlegen, indem er implizit die Hilflosigkeit der Betreuer, die dem

‚Weiterreichen‘ zugrundeliegt, offenbart und deren Handeln kommentiert (zur Fortführung dieser Lesart s. Kapitel 8.4.2). Marius erzählt inhaltlich zwar eine Geschichte der Abwärtsentwicklung, denn sein Kampf gegen das Hilfesystem mündet schließlich in ein persönliches Problem: seine Drogensucht und die Schwierigkeiten, diese zu finanzieren. Zugleich konstruiert er aber eine Heldengeschichte, in der er zunehmend die Handlungsunfähigkeit nicht nur der Betreuer, sondern des gesamten Hilfesystems auf die Probe stellt und sich als diesem überlegen positioniert. Seine Geschichte des ‚Scheiterns‘ wird somit überschrieben von einer Geschichte des Erfolgs, in der er die Hilf- und Machtlosigkeit des Jugendhilfesystems vorführt.

Diese Entwicklung im Interview lässt sich anhand zweier Kontexte erklären: erstens der Interaktionen mit mir und meiner Reaktionen, Kommentare und Nachfragen, in denen ich Marius Positionierungen latent anzweifle, und zweitens des Ortes des Interviews, der Jugendvollzugsanstalt, die Marius in seiner Erzählung selbst zwar wenig direkt thematisiert, die aber unausgesprochen dennoch präsent ist. Dies soll abschließend erläutert werden:

Marius’ Positionierung als zugleich überlegen und unabhängig lässt sich als Reaktion auf meine Bewertungen seiner Erzählung lesen. Diese äußern sich in Irritationen über seine fehlende Distanzierung zu den eigenen Handlungen und Deutungen, die in anderen Interviews ganz selbstverständlich vorgenommen wurde. Während Marius vor allem das Handeln der Betreuer und weniger sein eigenes kritisch reflektiert, reagiert er auf meine Skepsis mit einer verstärkten Betonung seiner Unabhängigkeit – nicht nur von den Betreuenden, sondern auch von gesellschaftlichen Normalitätserwartungen. Dadurch provoziert er erneut ein Infragestellen meinerseits. Besonders deutlich verdichtet sich diese Dynamik gegen Ende des Nachfrageteils des Interviews, als sich die wechselseitige Zuspitzung in der folgenden Interaktion zeigt.

Vor dieser Interaktion beschreibt Marius die Betreuenden in der Obdachlosenunterkunft, in der er bis zu seiner Inhaftierung lebt, und unterscheidet diejenigen Betreuenden, die die Straftaten der dort Untergebrachten ignorieren, von denjenigen, die „soZIAL“ seien:

M: aber manche, die warn (.) soZIAL? (1) wort was ich LANG nicht mehr gehört hab. ja.

I: was heißt das für dich?

M: sozial?

I: ja?

M: ja: de das heißt für mich (.) LANGweilig. (.) vor allem weil sozial das ist (1) ja ich seh darin kein SINN, (.) so weil (.) die leute werden geboren, gehn zur schule und arbeiten. so. um geld zu haben für (.) ihr LEBen, und (.) ja irgendwie so=ne manche machen irgendwelche FIRmen auf, (.) aber alle machen das nur so fürs eigene leben, (.) aber ICH, (.) nehm mir einfach das alles.

I: mh

M: und HAB mein eigenes leben. und (.) wenn mir dann jemand sagt (.) die sagen jemand hat gesagt ja stell dir mal vor das würden ALLE menschen so machen, (.) aber da das IS ja nicht so. also kann ICH das ja ruhig machen,

I: mhm

M: weil ich ich weiß ganz genau das äh (.) ich weiß nicht SIE ham wahrscheinlich nicht diese einstellung oder dass sie das so machen würden?

I: ((lacht)) ne:. ((lacht))

M: ja sehen sie? das ist schon mal wieder gut für MICH,

I: ja.

M: weil dann gibts leute die halten die wirtschaft am laufen, (.) und ich kann (.) das genießen.

I: mh

M: so. ((schnaubt)) ja wenn ich dann paar mal in sowas wie hier lande ist das nicht so schlimm. (--) ((schnaubt)) is=eGAL, hauptsache ich geh nich arbeiten und so.

(Z. 2819-2854)

Ausgehend von seiner Beschreibung der Mitarbeitenden in der Obdachlosenunterkunft als „soZIAL“ und meiner Nachfrage nach der Bedeutung dieses Begriffs, bei der ich bereits vermute, dass Marius ihn anders als üblich verwendet, formuliert er eine deutliche Ablehnung – nicht nur gegenüber der Kategorie „sozial“, sondern auch gegenüber gesellschaftlich geteilten Werten insgesamt. Indem er diese als „langweilig“ und sinnlos bezeichnet, drückt er nicht nur Distanz, sondern offene Ablehnung aus. Im weiteren Verlauf macht er zudem deutlich, dass diese Werte für ihn nicht gelten und er vielmehr davon profitiert, wenn andere ihnen folgen.

Er vergleicht die ‚sozialen‘ Leute, die arbeiten, um sich Geld für den eigenen Lebensunterhalt zu erwirtschaften und ihr gesamtes Leben um die Arbeit organisieren bzw. den Sinn ihres Lebens im Arbeiten sehen (sie werden geboren, gehen zur Schule und arbeiten anschließend), mit seiner eigenen Haltung: Er selbst ordnet sein Leben nicht der Arbeit unter, sondern ‚nimmt‘ sich einfach. Am Beispiel anderer Stimmen („jemand“) weist er den moralischen Appell, den er vielleicht auch bei mir vermutet, von sich und legt die darin implizite Kritik als Vorteil für sich selbst aus: Dadurch, *dass* alle anderen den beschriebenen gesellschaftlichen Erwartungen folgen, kann er selbst auf Kosten der Gesellschaft leben. Er positioniert sich hier als dem Großteil der Gesellschaft und auch denjenigen, die ihn direkt mit dem moralischen Gehalt seiner Einstellung konfrontierten, überlegen, indem er strategisch das gesellschaftliche System für sich selbst nutzt. Interessant ist, dass er mich als Vertreterin dieses Systems direkt anspricht und anhand meiner Antwort sein Argument plausibilisiert. Dabei ist die direkte Ansprache auch als Provokation

zu lesen, sodass er sich hier auch als mir überlegen darstellt und persönliche Freiheiten auch auf meine Kosten „genießen“ kann, während andere, wie ich, sich für ihn abarbeiten.

Dass Marius hier auch Bezug auf den Ort des Interviews, die Jugendvollzugsanstalt, nimmt, wird in seinem abschließenden Kommentar sichtbar. Die Inhaftierung erscheint aus dieser Sicht als bewusst in Kauf genommenes Übel zur Realisierung seines Lebensstils: Das Übel der Arbeit für den eigenen Lebensunterhalt und somit auch für die Gesellschaft wird von Marius als höher bewertet als der (temporäre) Aufenthalt in der Vollzugsanstalt. Implizit verweist er dabei auf seine fehlende Schulbildung, die er in anderen Passagen des Interviews ansprach. Auch diese ist aus Marius' Perspektive überflüssig, dient sie ebenfalls nur dem von ihm nicht als relevant erachteten Ziel der Erwerbsarbeit.

Indem er die Werte der Leistungsgesellschaft ausdrücklich ablehnt, weist er das Stigma ab, ein straffälliger Jugendlicher ohne Schulabschluss zu sein. So positioniert er sich als dem gesellschaftlichen System überlegen und fordert mich zugleich als Interviewerin heraus.⁵³ Diese Beobachtungen werden in Kapitel 11.2 weiter theoretisiert werden.

8.4 Konstruktionen von Erziehung und Gewalt

Marius greift zur Beschreibung der Maßnahmen und der Interaktionen mit den Pädagog*innen auf drei Strukturierungselemente zurück: erstens die Benennung der Dauer der Maßnahme (s. o.), zweitens die Frage danach, ob sich die Pädagog*innen für sein Verhalten ‚interessiert‘ haben oder nicht, und drittens die Frage danach, ob er in der Maßnahme geschlagen wurde oder nicht. Das Interesse bzw. Desinteresse sowie das Geschlagenwerden bilden zentrale Bezugsmomente in Marius' Erzählungen über die Auslandsmaßnahme und sind weitgehend die einzigen Informationen, die man über die Maßnahmen erhält. So erscheinen die Pädagog*innen als anonym bleibende Betreuer, Namen nennt Marius nicht. Es entsteht der Eindruck, als fertige Marius einen Bericht über die Maßnahmen an, an denen er teilgenommen hat, und als sei sein zentrales Anliegen, mir als Interviewerin zu zeigen, inwiefern er dem Desinteresse und der Gewalt in den verschiedenen Maßnahmen ausgesetzt war. Marius' ambivalente Positionierungen als zugleich ausgeliefert und überlegen können, neben einer Folge der bereits beschriebenen Interviewdynamik, auch als

53 Das Bild, das Marius hier zeichnet, ist in der Gesamtbetrachtung des Interviews jedoch inkonsistent. So finden sich Passagen, in denen er schulische Bildung als für sich relevant hervorhebt, indem er sich mit seinem Bruder vergleicht: „der geht sogar aufs gymnasium! (.) und ich hab nichtmal nen abschluss“ (Z. 424 f.) oder in Bezug auf seine fehlende Schulbildung darauf verweist, verpasste Inhalte „NACHlernen“ (Z. 884 f.) zu können. Auch diese Beobachtung unterstreicht, dass Marius' Positionierung in der soeben dargestellten Interviewpassage auch als Reaktion auf die zuvor beschriebene Interviewdynamik zu lesen ist.

Versuch verstanden werden, auf diese schwierigen Erfahrungen hinzuweisen und sie problematisieren zu können, ohne sich als Opfer der gewaltvollen Betreuer und somit als verletzlich hervorzubringen (s. Kapitel 8.5).

Im Folgenden wird deutlich, dass die Bezugspunkte ‚Interesse‘ und ‚Geschlagenwerden‘ keine Gegensätze sind, sondern dass ein Interesse an seinem Verhalten – nicht an ihm als Person – sich auch im Geschlagenwerden, nämlich als Reaktion auf sein deviantes Verhalten, ausdrücken kann. Analog dazu kann ein Desinteresse auch als Gewalt gelesen werden, die sich jedoch auf einer anderen Ebene als der physischen Gewalt abspielt.

8.4.1 Zwischen Interesse und Desinteresse: Marius als aufgegebenes Objekt der Kontrolle

Marius beschreibt das Handeln der Betreuer ihm gegenüber anhand der in den Institutionen vorhandenen oder nicht vorhandenen ‚Gerechtigkeit‘ und in diesem Zusammenhang mit dem ‚Interesse‘ oder ‚Desinteresse‘ der Betreuer an seinem Verhalten. Das ‚Interesse‘ erscheint dabei als disziplinierende Reaktion auf sein deviantes Verhalten und weniger als Interesse an ihm als Person. In Marius’ Erzählung erscheint das Handeln der Betreuer vor allem als Mittel, sein Verhalten zu kontrollieren. Es wird die Lesart aufgestellt, dass er sich in den Beschreibungen der Maßnahmen durchweg als ‚Fall‘ positioniert, als deviant handelnden Jugendlichen, der durch Konsequenzen kontrolliert wird bzw. werden müsste. Anhand von Ausschnitten aus Marius’ Stegreiferzählung und dem Nachfrage- teil wird untersucht, wie Marius auf das Interesse bzw. Desinteresse der Betreuer Bezug nimmt und dieses zu seinem eigenen Handeln in Beziehung setzt. Das Kapitel gliedert sich in drei Teile, die jeweils unterschiedliche Kontexte und Deutungen von ‚Interesse‘ beleuchten: Erstens wird gezeigt, wie Marius ‚Interesse‘ als Strukturierungselement zur Beschreibung der Maßnahmen nutzt. Zweitens wird seine Darstellung der Pflegefamilie betrachtet, in der er sich zwar als Teil der Familie verortet, zugleich aber den institutionellen Charakter betont und sich als zu kontrollierendes ‚Risikokind‘ – und damit als ‚Fall‘ – beschreibt. Drittens wird anhand einer Sequenz zur Zeit nach seiner Rückkehr nach Deutschland dargestellt, wie das Desinteresse der Betreuer im Verlauf seiner Erzählung bis hin zu einem völligen Aufgeben Marius’ anwächst.

Beschreibung der Maßnahmen anhand von Interesse und Desinteresse

Zunächst soll gezeigt werden, wie Marius die Begriffe ‚kümmern‘ und ‚interessieren‘ nutzt, um die verschiedenen Wohngruppen zu beschreiben, in denen er nach der Pflegefamilie und während der Auslandsmaßnahme lebte.

da hab ich Angefangen zu RAUchen, und zu TRINKen, (1) bin (immer) ABgehaun (I: mh) (2) ja was die beTREUer nicht wirklich interessiert hat, (2) <<creaky> ja: > (--) dann bin ich da nach dem HALben Jahr RAUSgeflogen, (.) weil ich ZU viel scheiße gebaut hatte.

(Z. 45-51)

In diesem Ausschnitt, in dem Marius sein Verhalten beim Übergang aus der Pflegefamilie in die erste Wohngruppe beschreibt, wird deutlich, dass er den Betreuer vorwirft, nicht auf sein Rauchen, Trinken und Abhauen reagiert zu haben. Das Interesse der Betreuer hätte sich somit darin ausdrücken müssen, Marius' deviante Handlungen zu unterbinden. Interessant ist, dass es genau diese Handlungen – beziehungsweise ein ‚Zuviel‘ des ‚Scheißebauens‘ – sind, die schließlich zu seinem Rausfliegen aus der Wohngruppe führen. Das ausbleibende Interesse der Betreuer erscheint damit nicht nur als enttäuschte Erwartung, sondern zugleich als Auslöser für den Ausschluss. Ein persönliches Eingehen auf ihn thematisiert Marius dabei nicht. Stattdessen beschreibt er das Handeln der Betreuer als Konsequenz auf sein Verhalten.

Ähnlich strukturierte Beschreibungen finden sich in weiteren Interviewpassagen, wenn Marius z. B. in der ersten Wohngruppe in der Auslandsmaßnahme thematisiert, dass er, statt in die Schule zu gehen, „HOCH ins DORF um gras und so zu kaufen“, gegangen ist und zu dem Schluss kommt: „was die betreuer nicht wirklich interessiert hat“ (s. Kapitel 8.3.2). Auch hier wird die nicht erfüllte Erwartung erkennbar, dass die Betreuer auf dieses Verhalten hätten einwirken müssen. Betont werden muss an dieser Stelle, dass sich das formulierte (Des-) Interesse der Betreuer in Marius' Darstellung immer auf sein Verhalten bezieht, das begrenzt werden müsste, und nie auf ein Interesse an ihm als Person.

Kontrastierend dazu findet sich eine Passage, in der Marius im Zuge der Wohngruppenbeschreibung auf ein ‚Kümmern‘ der Betreuer rekurriert und dieses positiv bewertet, jedoch seine eigene diesbezügliche Nicht-Erreichbarkeit hervorhebt:

das war so eine der norMALsten gruppen (.) wo die betreuer alles GUT machen, die sich um die (.) jugen- KINder beziehungsweise kümmern, (I: okay) ich war da VIERzehn, das war von (.) SECHS jahren bis einungZWANzig (I: ja) ja. (--) die warn nicht GROß, aber da warn (.) GUTE betreuer, (--) ja (--) ich war sehr reBELLisch halt ne

(Z. 62-71)

Marius verbindet die positive Bewertung als „eine der norMALsten Gruppen“ und „Gute Betreuer“ mit deren Handeln, sofern sie „alles GUT machen“ und sich „kümmern“. Auch wenn unklar bleibt, wie dieses Kümmern konkret aussieht, wird

deutlich, dass es für Marius eine erfüllte Erwartung darstellt. Seine Korrektur von „jugend-“ zu „KINder“ lässt darauf schließen, dass man sich um Kinder kümmern müsse, um Jugendliche hingegen weniger. Entsprechend bleibt offen, ob Marius sich selbst überhaupt als Adressat des Kümmerns einschließt, wenn er betont, mit vierzehn Jahren kein Kind mehr gewesen zu sein und keine Interaktion zwischen sich und den Betreuern beschreibt. Dass das Kümmern der Betreuer ihn – ob intendiert oder nicht – nicht mehr erreicht, verdeutlicht er durch die Gegenüberstellung der „Guten“ Betreuer mit seiner Selbstbeschreibung als „rebellisch“. Anders als in der vorherigen Sequenz ist es nun er selbst, der ein Einwirken der Betreuer verhindert.

In diesen kurzen Sequenzen aus der von Marius selbst strukturierten Eingangserzählung beschreibt er die Wohngruppen anhand des Interesses der Betreuer und setzt dieses ins Verhältnis zu seinem eigenen Handeln, ohne jedoch eine Interaktion zu erzählen, denn er verbleibt auf der Ebene der Beschreibung. Während ein ‚Interesse‘ sich vorrangig auf eine Reaktion auf sein deviantes Handeln zu beziehen scheint, kann das ‚Kümmern‘ stärker als Interesse an ihm als Person interpretiert werden, auch wenn er sich als von diesem nicht erreichbar darstellt.

Betreuerhandeln als Versuch der Steuerung seines Verhaltens

Anhand einer kontrastierenden Sequenz soll gezeigt werden, dass Marius sich auch in Beschreibungen seiner Pflegefamilie, zu der er vage einen emotionalen Bezug andeutet und sich innerhalb dieser – jedoch nicht als Teil von ihr – positioniert, als ‚Risikokind‘ entwirft: Aufgabe ist es, diesem Risiko entgegenzuwirken, sodass auch die Pflegeeltern in einem institutionellen Kontext und Marius selbst als ‚Fall‘ dieser erscheint.

Die folgende Sequenz stammt aus dem Nachfrageteil des Interviews, in dem ich Marius frage, ob er noch etwas mehr zu seinen Pflegeeltern erzählen kann. Die Passage ist zur besseren Übersichtlichkeit in zwei Abschnitte unterteilt:

I: magst du noch ein bisschen was zu denen erzählen? dass ich mir das vorstellen kann wie das so WAR?

M: (2) also vom leben her? (.) mh (--) ja das war halt sehr (.) naja schon geregelt, aber nicht ZU sehr, (I: mhm) und (--) ja (sie) sind viel in die KIRche gegangen, ich war eher weniger so dafür, (--) zu weihnachten bin ich mal so (.) aus nettigkeit mitgegangen (--) ähm. ja. (.) wir ham halt mitten im DORF gewohnt, (I: mhm) ich fand das nie so gut. dorf. aber (.) naja am ende konnt ich mich damit ANfreunden ich hab da viel leute kennengelernt, (--) mmh (.) naja gut die (.) zeiten wann ich rausdurfte waren nicht- das war auch komisch so (.) wie in spanien ich durfte mittags zum beispiel nicht raus, (I: okay) abends durfte ich dafür irgendwie voll lange raus (I: mh) ähm (.) naja eigentlich (.) konnte ich da alles machen was ich wollte solange ich nicht zu viel scheiße (bauen würde). (--) die

(.) ähm pflegekinder die ham auch alle im dorf gewohnt, (.) warn verteilt,
 (--) mhh (.) ja s- (.) mal nach ner zeit nach acht jahren so (.) warens
 so wie meine EIGenen geschwister, (.) mh (.) dann bin ich halt immer zu
 DEnen hingegangen und so, (.) wenn ich zocken wollte bin ich (--) auch
 wenn ich irgendwas HATte halt, (2) joa. (.) ja. [...] ⁵⁴ große familie halt.
 (--) (sind) auch immer zuSAMmen irgendwo in urlaub gefahrn, (.) immer an
 die nordsee eigentlich. NUR an die nordsee. (2) ja (2) ja. (--) so das war
 halt so. recht FREI.

(Z. 519-564)

Auf meine Frage, die auf die Pflegeeltern („zu denen“) sowie auf die grundsätzliche Ausgestaltung der Pflegefamilie („wie das so war“) abzielt, antwortet Marius mit der Bewertung der Gerechtigkeit. Er lehnt seine gesamte Beschreibung hieran an, wenn er sowohl einführend („schon geregelt, aber nicht ZU sehr“) als auch in seinem Fazit („so das war halt so. recht FREI“) ein Mittelmaß der geltenden Regeln deutlich macht, das er als für sich angemessen bewertet.

Er verortet die Pflegekinder⁵⁵ zunächst in der dörflichen Struktur und greift schließlich zur Beschreibung seiner Beziehung zu ihnen auf familiäre Kategorien zurück, wenn er diese als „wie meine Elgenen geschwister“ beschreibt. Auch wenn Marius sich explizit in Beziehung bringt zu der Pflegefamilie und der Eindruck entsteht, mit der Familie im Alltag und auch emotional verbunden gewesen zu sein, wenn er etwa „aus Nettigkeit“ mit in die Kirche geht, entsteht dennoch der Eindruck, dass Marius sich nicht als vollständigen Teil der Familie darstellt: Er beschreibt den Alltag weniger als gemeinsames Handeln, sondern stellt auch hier die geltenden Regeln, etwa wann er rausgehen durfte, in den Mittelpunkt. Insgesamt beschreibt Marius die Pflegefamilie anhand institutionell geltender Strukturen, wie sie sich ähnlich auch in seinen Darstellungen der Wohngruppen finden, und weniger als gemeinsam gestalteter familiärer Alltag.

Im direkten Anschluss an diese Sequenz frage ich erneut nach Erzählungen über die Pflegeeltern, die Marius im Hinblick auf das Aufstellen von Regeln beschreibt. Besonders interessant ist dabei, wie Marius die Interessen und Ziele des Pflegevaters in Bezug auf bzw. für ihn thematisiert:

I: mmh (3) magst du ein bisschen was zu den pflegeeltern erzählen? wie, wie die so warn?

M: (1) oh die warn eigentlich nicht (--) ah die WARN eigentlich schon
 bisschen älter, (I: mmh) <p> mein pflegevater ich weiß gar nicht wie

54 Die gekürzte Passage fügt einerseits keinen neuen Inhalt hinzu und ist andererseits teilweise akustisch unverständlich, sodass sich aus ihr keine weiteren Interpretationen ergeben.

55 Aus Marius' Darstellung wird nicht ganz ersichtlich, ob es sich dabei tatsächlich um weitere Pflegekinder des Ehepaares handelte oder ob er die leiblichen Kinder seiner Pflegeeltern als „Pflegekinder“ bezeichnet.

alt der JETZT ist. sechsnfünfzig glaub ich, (--) mmh (--) aber halt gut DRAUF, also (--) NETT (immer). (--) hat alles gekauft was ich wollte, (2) äh, (2) joa. die ham mich halt (.) gel- auch so was internet angeht, äh (--) (man hat mir selten so gesagt (--) so) (.) dass ich NICHT zu viel veröffentlichen sollte und so, vielleicht haben die da ein bisschen WENIG drauf geachtet,

I: okay?

M: weil ich zu viel, jetzt hab ich (.) fünf sechs facebookprofile die krieg ich nicht mehr raus, (--) ja. (.) ja:. (2) verboten ham die mir eigentlich NIE wirklich was. die ham immer nur geguckt dass ich (2) ah nicht geguckt dass ich nicht (.) von ner GÜten bahn abrutsche dafür war ich noch zu jung. (--) ja:. (2) die ham mich immer so bei JÜgendezentrum wenn die irgendwelche ausflüge gemacht haben ham die mich da angemeldet, (2) sonst hab ich mich eigentlich (.) immer mit freunden getroffen, so ja. (--) also die WARN nicht wirklich (.) streng.

(Z. 565-590)

Marius belegt seinen Pflegevater mit positiven Attributen wie „nett“ und „gut drauf“ und bringt diese Bewertung in Zusammenhang damit, dass der Pflegevater ihm gekauft hat, was er wollte. Es entsteht der Eindruck, als habe der Pflegevater auf ihn gehört und Marius die Nettigkeit des Pflegevaters strategisch für eigene materielle Wünsche ausgenutzt. Marius positioniert sich somit als dem Pflegevater überlegen, wobei jedoch der in der Äußerung implizite Hinweis, dass Marius sich nicht einfach selbst die Dinge kaufen konnte, die er haben wollte, und somit auf den Pflegevater angewiesen war, auch in die entgegengesetzte Richtung lesen lässt.

Sichtbar wird hier vor allem Marius' Erwartung, dass es Aufgabe der Pflegeeltern war, ihn davor zu bewahren, dass er sich selbst langfristig schadet, und ihm dabei dennoch möglichst viele Freiheiten zu lassen: Marius bewertet die Freiheiten zwar positiv, kritisiert jedoch die unzureichende Kontrolle seiner Internetaktivitäten, deren Folgen bis heute spürbar sind. Diese Erwartung zeigt sich auch an der Beschreibung, dass die Pflegeeltern Marius wenig verboten, sondern „geguckt“ hätten, dass er „nicht von der guten Bahn abrutsch[t]“. Marius korrigiert, dass er zu diesem Zeitpunkt noch zu jung war, um abzurutschen. Damit wird deutlich: Einerseits verortet er sich selbst noch auf der „guten Bahn“, andererseits handelten die Pflegeeltern so, dass sein Verhalten ihm langfristig nicht schadete. Im Vergleich zu den beschriebenen Wohngruppen zeigt sich hier ein stärkerer Bezug auf Marius und sein Interesse. Gleichzeitig versteht er es als Aufgabe der Pflegeeltern, ein potenzielles Risiko – das Abrutschen von der „guten Bahn“ – zu verhindern. Das ‚Nicht achten‘ und ‚gucken‘ stehen dabei im Gegensatz zu ‚streng sein‘ und ‚verbieten‘ im Sinne einer Autoritätsthroughsetzung, markieren

aber ebenfalls eine Form der Kontrolle, mit der das in Marius liegende Risiko, von der guten Bahn abzurutschen, eingehegt werden soll.

Auch wenn Marius hier Bezug nimmt auf Handlungsmotive der Pflegeeltern und sich innerhalb der Familie verortet, entwirft er sich in der Beschreibung der Handlungen und Handlungsmotive der anonym bleibenden Pflegeeltern als Risikokind: Aufgabe der Pflegeeltern ist nicht, ihm ein Aufwachsen als Kind in einer Familie zu ermöglichen und auf seine Bedürfnisse einzugehen, sondern das Risiko, das von ihm ausgeht, im Sinne eines ‚Falls‘, der bearbeitet werden muss, zu kontrollieren.

Ambivalente Bewertung des Aufgegebenwerdens

Marius bewertet das (Des-)Interesse der Betreuer im Verlauf seiner Erzählung unterschiedlich. So verändert sich die Einordnung eines Interesses als positiv bzw. eines Desinteresses als negativ in den Beschreibungen der Pflegefamilien und der ersten Wohngruppen hin zu einer positiven Bewertung des Desinteresses in der Auslandsmaßnahme. Diese Entwicklung kann gelesen werden als Möglichkeit, sich trotz des zunehmenden Desinteresses, der immer schneller aufeinander folgenden Maßnahmenwechsel und vor allem der physischen Gewalt, der Marius ausgesetzt war, als immun gegenüber den Handlungen der Betreuer und als unverletzbar zu entwerfen (s. Kapitel 8.5 zur Ausführung dieser Lesart). In Kapitel 8.3.3 wurde bereits darauf hingewiesen, dass Marius' Erzählung einer Heldengeschichte, in der er sich zunehmend als dem Handeln der Betreuer überlegen positioniert, am Ende seiner biografischen Erzählung bricht, wenn sein Handeln schließlich zu einem persönlichen Problem wurde. Anhand einer Sequenz aus diesem Teil der Erzählung soll gezeigt werden, wie Marius das Desinteresse der Pädagog*innen, das sich als ein Aufgeben von ihm zeigt, ambivalent bewertet, und er sich zugleich als ausgeliefert und immun positioniert.

In der Sequenz, in der Marius seinen Aufenthalt in der Inobhutnahmestelle im Anschluss an seine Rückkehr nach Deutschland beschreibt, zeigt sich eine Gleichzeitigkeit einer persönlichen Betroffenheit und eines Inszenierens von Gleichgültigkeit:

mja: ich hab da halt zwei drei monate gelebt, (.) und bin da rausgeflogen.
((schnaubt)) ich habe (.) die ham mich erst gar nicht in der schule angemeldet
oder so. (I: mh) (das war krass ab dann,) hat sich das jugendamt nicht mehr
um mich gekümmert, (.) also. inoffiziell, (.) offiziell war jugendhilfe noch
da, (I: mhm) die ham (.) wahrscheinlich gedacht dem kann man sowieso nicht
helfen, (.) mh (.) für mich war das auch GUT so persönlich. (.) mh (.) meiner
MEInung nach. (I: mh) ja. (.) und keine schule ham die mich angemeldet, (.)
leider ham die mir auch kein äh kein geld mehr gegeben, weil (.) in den

ganzen berichten stand von positiven drogentests in spanien und was wir da alles geMACHT haben für die drogen, (.) wir ham verkauft, verkauft, (I: mh) ja und dann ham die mir kein geld mehr gegeben, (.) GAR kein geld. nicht mal mehr ein kleines geld. (I mh) weil das hätt ich auch für drogen ausgegeben.

(Z. 2535-2560)

Marius positioniert sich in dieser Sequenz als angewiesen auf das Jugendamt, das sich nicht mehr „gekümmert“ und ihm kein Geld mehr ausgezahlt hat, und formuliert Gründe für dieses Handeln. Es wird eine Perspektive auf Marius sichtbar, bei dem sich ein Kümmern nicht mehr lohnt und dem man aufgrund seiner Drogensucht nicht trauen kann. Marius präsentiert den Grund dafür, kein Geld zu erhalten, aus einer offiziellen Perspektive, wenn er auf den Bericht als offizielles Dokument und die positiven Drogentests verweist. Auch hier wird Marius Positionierung als ‚Fall‘ deutlich, wenn er sich auf die Berichte aus Spanien bezieht, aus denen sich das Handeln der Pädagog*innen ableitet.

Zentral an dieser Sequenz ist Marius Kritik daran, dass seine Erwartungen an die Schulanmeldung und die Zuständigkeit des Jugendamtes nicht erfüllt wurden. Berücksichtigt man, dass Marius seit seinem Wechsel von der Pflegefamilie in die erste Wohngruppe betont hat, nicht mehr (regelmäßig) zur Schule gegangen zu sein, verwundert dies zunächst. Die Schulanmeldung kann als Ausdruck des Glaubens an ihn gelesen werden, an seine akademische Leistungsfähigkeit und an die grundsätzliche Möglichkeit zur Integration in die Gesellschaft durch Schule und Arbeit, anstatt durch das Leben in der Inobhutnahmestelle von dieser ausgeschlossen zu werden. Dies drückt sich auch darin aus, wie Marius den Grund für das Nichthandeln mutmaßt: „dem kann man sowieso nicht helfen“. Marius kritisiert, als ‚hoffnungsloser Fall‘ geführt worden zu sein, obwohl den Pädagog*innen eigentlich „offiziell“ die Aufgabe zukäme, sich um ihn zu kümmern.

Auffällig ist die persönliche Betroffenheit, die sich in Marius’ Darstellung ausdrückt. Zweimal verweist er darauf, dass das Jugendamt ihn bewusst nicht in der Schule angemeldet habe. Durch die Formulierungen „erst gar nicht“ und „keine schule haben die mich angemeldet“ drückt Marius seine Verwunderung und seinen Unglauben aus, dass dies tatsächlich so geschehen ist. Auf diese Weise und auch in seinem Kommentar „das war krass“ artikuliert er seine Kritik am Jugendamt, die jedoch ambivalent bleibt: Marius führt einen Teil der vermuteten Beweggründe in seine eigene Argumentation über, wenn er am Ende erzählt, dass die Pädagog*innen ihm kein Geld gegeben haben, weil sein Drogenkonsum in den Akten dokumentiert war. Er kommt zu dem Schluss, „das hätt ich auch für Drogen ausgegeben“, und verifiziert damit die Einschätzung der Pädagog*innen.

Die Sequenz offenbart eine grundsätzlich ambivalente Bewertung des pädagogischen (Nicht-)Handelns. Während er die Betreuer einerseits kritisiert und seine persönliche Betroffenheit andeutet, übernimmt er andererseits deren Begründung, die er bekräftigt. Diese Ambivalenz kann nicht vollends aufgelöst

werden, jedoch durch folgendes Erklärungsangebot eingeordnet werden: Sie kann gelesen werden als differente Darstellung in der erzählten Zeit und der Erzählzeit, sofern Marius sich in der erzählten Zeit zwar als aufgegeben und ausgeliefert positioniert, diese Perspektive aber in der Erzählzeit zurückweist, um seine Positionierung als immun gegenüber dem (Nicht-)Handeln der Betreuenden aufrechtzuerhalten. So gelingt ihm eine grundlegende Kritik am Jugendamt, das den eigens formulierten Auftrag („offiziell“), sich um ihn zu kümmern, nicht erfüllt und sich dennoch als überlegen und strategisch handelnd darzustellen. Entsprechend kann Marius Kommentierung seiner Gleichgültigkeit über dieses Nichthandeln auch als eine Möglichkeit gelesen werden, sich trotz der Kritik daran nicht als verletzbar zu zeigen. Dieses Zusammenwirken der parallelen Hervorbringung von Verletzungen und Unverletzbarkeit wird in Kapitel 8.5 vertieft.

Im Kontext seiner biografischen Gesamterzählung zeigt sich, dass sich parallel zu Marius' Darstellung zunehmender Unabhängigkeit vom Desinteresse der Pädagog*innen eine Entwicklung hin zu dem delinquenten Jugendlichen vollzieht, der er durch die Kontrolle der Pflegeeltern eigentlich nicht werden sollte. Unter dieser Perspektive kann die positive Bewertung des Aufgegebenwerdens als Ausdruck seiner eigenen Hoffnungslosigkeit gelesen werden: Es gibt keine negative Entwicklung, kein Abrutschen von der „guten Bahn“ (s. o.) mehr, das aufzuhalten wäre, er ist ein Jugendlicher, der durch das Desinteresse der Pädagog*innen nichts mehr zu verlieren hat.

8.4.2 Physische Gewalt als Charakteristikum der Auslandsmaßnahme

Ein weiteres Strukturierungselement seiner Beschreibung der verschiedenen Auslandsmaßnahmen ist für Marius die Frage, ob er dort von den Betreuern geschlagen wurde oder nicht. Seine Erzählungen kreisen um Szenen der Gewalt. Jenseits von Schlagen, Drohen und Vertuschen von Gewalt kommt das Handeln der Betreuer in Marius' Darstellungen nicht vor, abgesehen vom Verweis auf deren ‚Interesse‘ oder ‚Desinteresse‘. Die ihm widerfahrene Gewalt erscheint als zentrales Charakteristikum der Auslandsmaßnahme. Eindrücklich ist vor allem die von Marius angesprochene Vielzahl der Gewaltereignisse in Spanien, die auch mit der Nationalität „spanische Betreuer“ (Z. 1650) verbunden wird. Dieses Kapitel zielt neben der Darstellung der verschiedenen Facetten der Gewalt und der diesbezüglichen Positionierung von Marius auch darauf, das Ausmaß der Gewalt über verschiedene erzählerische Kontexte hinweg aufzuzeigen.

Die erste Sequenz, in der Marius explizit gegen ihn gerichtete Gewalt thematisiert, ist verortet in der Passage zur ersten Gruppe in Spanien, nachdem er erzählt hat, dass er und die anderen Jugendliche, statt zur Schule zu gehen, „immer HOCH ins Dorf“ gegangen sind, um Gras zu kaufen und dies die Betreuer nicht

interessiert hat (s. Kapitel 8.3.2). Zur weiteren Beschreibung der Gruppe führt er nun die Betreuer ein:

ä:h der be- da hab ich auch das erste mal äh vom ähm erzieher SCHLÄge bekommen, äh (--) also (--) der hat auch schon ANdere geschlagen. (I: mh) einen hat der n tisch so mitm tisch gegen die wand ge- (.) mich hat der (.) äh in den BAUCH geboxt und so und rausgeworfen und sowas. (I: mh) mh (--) ja dann einer der CHEFS, (.) von dem hab ich auch mal schläge bekommen, (.) weil wir die (.) büROtür eingetreten haben und <<lachend/ausatmend>> geld geklaut haben>°hh/hh°° ((lacht?)) mmh (.) ja man darf da (.) TABak rauchen so und vier kippen am tag, und deswegen haben wir auch immer (.) im büRO gegangen einfach KIPpen genommen, und haben GELD geholt und sind damit KIPpen kaufen gegangen,

(Z. 113-128)

Marius benennt durch „SCHLÄge“ und „in den BAUCH geboxt“ direkt die Gewalt der Betreuer ihm gegenüber und positioniert sich, neben anderen Jugendlichen, als der Gewalt ausgesetzt. Es steht dabei weniger die Handlung selbst im Vordergrund, sondern das an ihm vollzogene Ergebnis („SCHLÄge bekommen“), dem Marius sich nicht widersetzen konnte und dem er als Objekt ausgeliefert ist. Marius führt die Gewalttätigkeit der Betreuer als neues Thema ein; der Hinweis das „erste Mal“ impliziert, dass weitere Male folgten. Diese Einführung in das Thema lässt sich damit auch als Zusammenfassung der gesamten Zeit in der Auslandsmaßnahme lesen, in der Marius an verschiedenen Passagen bzw. in verschiedenen Gruppen die Gewalttätigkeit der Betreuer beschreibt. In dieser Lesart, die über die folgenden Sequenzen weiterentwickelt werden wird, lassen sich die Schläge der Betreuer als Charakteristikum der Auslandsmaßnahmen verstehen.

Marius beschreibt in dieser Sequenz den Betreuer als grundsätzlich gewaltbereit, indem er betont, dass dieser nicht nur ihn, sondern „auch schon andere“ geschlagen hat, und dafür Beispiele nennt. Marius bettet dies dabei nicht in einen weiteren erzählerischen Kontext ein, sodass das Schlagen nicht als situative, sondern vielmehr als allgemeine Handlung des Betreuers erscheint. Interessant ist, dass Marius hier einen Betreuer erstmals als „Erzieher“ benennt und damit dessen pädagogischen Auftrag unterstreicht, der jedoch im diametralen Verhältnis zu seinem Handeln steht. Die Kategorisierung als „einer der CHEFS“, von dem er Schläge bekommen hat, erweckt den Eindruck, dass es kaum möglich war, den Schlägen zu entkommen, wenn selbst diejenigen, die solches Handeln unterbinden könnten, Gewalt gegenüber den Jugendlichen anwenden und dadurch legitimieren. Auf diese Weise beschreibt Marius die Gruppe nicht nur durch einzelne Betreuer als Ort der Gewalt, sondern als in ihrer Gesamtstruktur aktiv Gewalt nutzend.

Während Marius die Gewalt der Betreuer zunächst als grundlegende Struktur der Maßnahme einführt, das nicht nur auf ihn ausgerichtet war, wird im Fortgang erkennbar, dass es für die Schläge, die er von einem der „CHEFS“ bekommen hat, einen Grund gab „(weil“); sie sind als Reaktion auf sein eigenes Handeln zu verstehen. Durch die Kontextualisierung, dass er selbst die Bürotür eingetreten und Geld gestohlen habe, räumt Marius die Unrechtmäßigkeit seines eigenen Verhaltens ein. Die Schläge des Chefs erscheinen als Sanktionierung dieses Verhaltens. Im Fortgang normalisiert Marius dann jedoch sein Handeln, indem er auf die in der Gruppe geltenden Regeln rekurriert. Es scheint selbstverständlich, dass er und die anderen Jugendlichen sich einfach im Büro an Zigaretten und Geld bedient haben. Dadurch entsteht der Eindruck, dass Marius sich, trotz der Darstellung als den Schlägen ausgeliefert, zugleich als immun gegenüber den Handlungen der Betreuer entwirft: Auch wenn die Schläge als Reaktion auf sein Verhalten zu verstehen sind, führen sie bei Marius nicht zu einer Anpassung seines Verhaltens.

Diese erste Thematisierung von Gewalt in Marius' Erzählung ist gleichsam die Einlösung des vor Interviewbeginn erklärten Ziels, über in der Auslandsmaßnahme erfahrene Gewalt seitens der Betreuer zu berichten (s. Kapitel 8.1). Marius erreicht dies, indem er das Handeln der Betreuer direkt als gewaltvoll benennt, deren körperliche Überlegenheit hervorhebt und durch die Kontextualisierung der Betreuer als „Erzieher“ problematisiert. Marius bricht dabei seine Sätze und auch einzelne Wörter ab und nutzt Unbestimmtheitsformen („und so“, „sowas“), sodass er einerseits darauf bedacht scheint, die thematisierte Gewalt mit konkreten Beispielen zu füllen und andererseits Schwierigkeiten damit zu haben, diese klar zu verbalisieren.

Marius beschreibt sich einerseits als den Schlägen der Betreuer ausgeliefert, zugleich aber als unbeeindruckt davon. Er spricht weder über sein Erleben noch über mögliche Folgen und macht deutlich, dass ihn die Gewalt nicht davon abhielt, weiter Zigaretten und Geld zu entwenden. Diese Gleichzeitigkeit von Ausgeliefertsein und Überlegenheit ermöglicht eine Kritik am Handeln der Betreuer und verhindert zugleich eine eindeutige Opferpositionierung. Ähnliche Ambivalenzen finden sich auch in anderen Sequenzen, in denen Marius die Gewalt der Betreuer thematisiert. Im Verlauf der Erzähldynamik (vgl. Kapitel 8.3.4) verschiebt sich der Fokus zunehmend auf seine Überlegenheit gegenüber den gewaltausübenden Betreuern, die er vor allem durch kommentierende Einwürfe in der Erzählzeit betont. Diese Entwicklung wird im Folgenden anhand ausgewählter Sequenzen nachgezeichnet.

Die folgende Sequenz stammt aus der Darstellung der Gruppe, in die man kommt, „wenn man zu viel scheiße baut“ (s. o.):

so die betreuer die waren halt NOCH impulsiver, (--) mmh (--) ja. da wars (--)
so wenn wir DROgen zum beispiel, äh (.) wir sind manchmal so zum (.) höhle
gefahren zum beispiel, das ist so ne höhle wo wasser rauskommt, (.) da kann
man von der klippe springen zum beispiel, (.) ja da gibts halt viel zigeuner
die gras haben (I: mh) spanische zigeuner sind halt sehr (.) korrekt. mh si-

(.) äh zum beispiel (.) adrian der wurde einmal, der hatte RICHTig nach GRAS gerochen, der musste sich am auto komPLETT AUSziehn, mit unterhose allem, vor allen leuten, (.) was die eigentlich nicht DÜRFen, (.) und (--) (der hat sich bei gras kenn) mh (--) ja (--) sonst. (.) ja doch geschlagen, aber ich wurd da nicht geschlagen (.) aber adrian mit BAMbusstock. der von den betreuern hat ihm ans BEIN geschlagen (I: mh) aus SPaß. ((lacht auf)) mmh. (.) der betreuer ist auch immer mit (.) KNALLroten augen aus der mittagspause gekommen. (1) ähm (.) ja. der hat halt immer so SACHen gesagt so (.) ja als es das jugendschutzgesetz noch nicht gab da (.) da hätten wir euch dafür die TREPPen runtergeklatscht und so. ((lacht auf/atmet aus?)) (1) ja:. (2) ja DA hab ich eigentlich dann (.) Richtig angefangen scheiße zu baun. (I: mh) also (--) BOah. wir ham (.) vom auto unsres betreuer (.) () kaputt gestochen, Reifen (und so) äh (.) ja. (.) sowas alles eben. da war son BAUer, den ham wir auch immer abgezogen, (.) ja aber so WIRklich intrressiert hat die das im endeffekt AU=nicht alles,

(Z. 172-206)

Marius beschreibt die Betreuer als „NOCH impulsiver“ und markiert damit eine Steigerung der Gewalt im Vergleich zur zuvor dargestellten Gruppe. Durch den Komparativ und den Verweis auf ‚Impulsivität‘ macht er deutlich, dass es sich nicht um rational begründete, sanktionierende Gewalt, sondern um affektgesteuerte Willkür handelte.

Er problematisiert den Umgang mit seinem Freund Adrian, der sich „komPLETT AUSziehn“ musste. In der Hintergrundgeschichte wird deutlich, dass sie Cannabis von Personen an einer Klippe erhalten hatten. Das Ausziehen beschreibt Marius als Reaktion auf den vermuteten Konsum, der sich im Geruch zeigte. Seine Darstellung macht jedoch deutlich, dass er die Situation als Erniedrigung und nicht als angemessene Leibesvisitation versteht. Dies zeigt sich besonders in seiner Spezifizierung, dass Adrian auch die Unterhose ausziehen musste und dies vor allen Anwesenden geschah. Mit dem Kommentar „was sie eigentlich nicht dürfen“ verweist Marius zudem auf die Unrechtmäßigkeit des Betreuerhandelns.

Die Willkür der Betreuer zeigt sich weiterhin einerseits im Schlagen „aus Spaß“. Mit der Einordnung der Motivation des Betreuers wird diese nicht als Reaktion auf das Verhalten der Jugendlichen verstehbar. Der Betreuer erscheint so geradezu als Un-Pädagoge, der sich das Machtgefälle zu den Jugendlichen zur eigenen Belustigung zunutze macht. Andererseits weist Marius darauf hin, dass der Betreuer selbst mit „KNALLroten augen“ aus der Mittagspause gekommen sei und impliziert damit einen Drogenkonsum auch des Betreuers. Die Äußerung des Betreuers „als es das jugendschutzgesetz noch nicht gab da (.) da hätten wir euch dafür die TREPPen runtergeklatscht“ kann gelesen werden als an die Jugendlichen gerichtete Drohung, in der diese ihre Macht verbalisieren: Sie drücken ihre grundsätzliche Bereitschaft aus, mit den Jugendlichen äußerst gewaltvoll („runtergeklatscht“)

umzugehen, lediglich die geltenden rechtlichen Bestimmungen als extrinsische Faktoren hindern sie daran. Die direkte Redewiedergabe verstärkt noch die Drastik der Aussage und fungiert als Authentizitätsbeweis. Die Betreuer haben nicht nur durch ihr direktes Handeln ihre Macht signalisiert, sondern auch durch die Androhungen dessen, wozu sie noch bereit wären.

Marius stellt sein eigenes Verhalten als Reaktion auf das gewaltvolle und willkürliche Handeln der Betreuer dar. Im Fortgang der Sequenz verknüpft er den Beginn seines zunehmenden ‚Scheißebauens‘ direkt mit deren Machtausübung. Offen bleibt, ob seine Reaktion als bewusste Provokation oder als Kapitulation zu deuten ist: Einerseits beschreibt er, dass sich sein Handeln gezielt gegen die Betreuer richtete, etwa wenn er deren Autoreifen zerstach. Auch seine Bemerkung „so WIRKlich interessiert hat die das im endeffekt AU=nicht alles“ deutet darauf hin, dass er stärkere Konsequenzen erwartet hatte, die jedoch ausblieben. Andererseits erscheint sein Verhalten zugleich als Ausdruck von Resignation, da er sich einer willkürlichen Gewalt ausgesetzt sieht, die unabhängig davon droht, ob er Regeln befolgt oder nicht. Der Verweis auf das fehlende Interesse der Betreuer verstärkt diesen Eindruck: Sie schlagen „zum Spaß“, erniedrigen die Jugendlichen und drohen mit Gewalt, zeigen aber kein Interesse an den Hintergründen des Verhaltens, das sich gegen sie richtet.

Marius problematisiert hier somit, teilweise am Beispiel anderer Jugendlicher, die Willkür und Machtdemonstration der Betreuer gegenüber den Jugendlichen. Zentral sind dabei die Verwendung drastischer Begriffe, die den Eindruck der Gewalt explizit transportieren, sowie Verweise auf geltende Rechte bzw. Regeln. Die Betreuer erscheinen als gewaltvoll auf die Jugendlichen einwirkend, ohne ein Interesse an ihnen zu zeigen; vielmehr gebrauchen sie sie für ihre eigene Machtdarstellung und ihren Spaß, wodurch sie einen Objekt-Status erhalten.

Die folgende Sequenz stammt aus dem Nachfrage teil und enthält entsprechend weit mehr Kommentare von Marius bezüglich seiner Unabhängigkeit und Überlegenheit gegenüber Mitgliedern des Jugendhilfesystems (s. Kapitel 8.3.4 zur Interviewdynamik). Darin markiert Marius im Zusammenhang mit seinen bisherigen Schilderungen von Gewalt einen weiteren Aspekt: Es war nicht nur so, dass er geschlagen wurde, vielmehr führte sein Publikmachen dieser Tatsachen zu keinerlei Konsequenzen – die Gewalt wurde verschwiegen:

M: auch was die betreuer angeht so die die HÖRN darauf einfach so

I: mh

M: so die ham wahrscheinlich angst geschlagen zu werden, (.) aber ich seh das so wenn ich was mache und dafür geschlagen werde (.) zu UNrecht dann (.) naja dann (.) sollt ich sollt ich das schon AUSHalten so weil im endeffekt war das falsch von denen. (.) dacht ich mir so, (.) sag ich das mein jugendamt und so ((lacht))(I: mhm) die ham nichts gemacht.

I: okay?

M: die ham einfach nichts gemacht.
 I: das heißt (.) du hast das schon immer dem jugendamt gesagt,
 M: mhm
 I: und die ham aber gar nichts gemacht.
 M: ne.
 I: okay
 M: ich hab das auch den CHEFS gesagt so ich bin damit sehr OFFen umgegangen.
 (.) andere halt nicht, (.) adrian ist damit auch offen umgegangen zum
 beispiel der hat ja hier (.) diesen fetten blauen fleck vom betreuer, (I:
 mh) am ende hieß es dass n jugendlicher den geschlagen hat. (I: mhm)
 obwohl der jugendliche auch gesagt hat nein hab ich GAR nicht, ((räuspert
 sich; schnaubt?)) ja die konnten das sehr gut, (.) vertuschen. (I: mh)
 ich mein die verdienen damit ja sehr sehr gut, (.) das is ja (.) zum einen
 weil die da wirklich ne komplette WOche bleiben, (.) auch nachts und so,
 (.) und dann eben (.) in einem monat halt nur zwei wochen (I: mh) mit
 ihrer familie verbringen können, (.) und die chefs verdienen sowieso. (.)
 die sind da immer mitm fetten porsche angefahren und so ((schnaubt/lacht))
 (Z. 1725-1767)

In dieser Sequenz ist vor allem interessant, wie sich die Machtlosigkeit auf Ebene der erzählten Zeit hin zu einer Kontextualisierung und Öffentlichmachung der Strategien der Betreuer in der und durch die Interviewsituation verlagert:

Marius zeigt zunächst eine Strategie der Überlegenheit, indem er die sichtbaren Folgen der Schläge als Beleg für das ihm widerfahrene Unrecht und damit für seine moralische Überlegenheit deutet. Er grenzt sich von den anderen Gruppenmitgliedern ab, die auf die Betreuer hören, und erklärt deren Verhalten mit Angst vor Konsequenzen. Damit gesteht er den Betreuern zwar Macht über die anderen zu, nicht jedoch über sich selbst. Im Präsens („ich seh das so“) formuliert Marius seine Haltung als zeitunabhängige Überzeugung, auch wenn er sie auf eine konkrete Situation in der Vergangenheit bezieht. Das Schlagen als Reaktion auf sein Verhalten („wenn ich was mache“) bezeichnet er als „UNrecht“. Das ‚Aushalten‘ der Schläge erscheint ihm als Möglichkeit, das falsche Handeln der Betreuer sichtbar zu machen und dem Jugendamt vor Augen zu führen. Die damit verbundene Erwartung einer Intervention wird jedoch enttäuscht. Sein Lachen an dieser Stelle lässt sich sowohl als Ausdruck von Überlegenheit als auch als Zeichen von Resignation deuten, da das Jugendamt „nichts gemacht“ hat.

Ausgehend von meiner Nachfrage schließt sich eine Interaktion an, in der ich mein Unverständnis über die Reaktion des Jugendamts zum Ausdruck bringe. Damit weise auch ich dem Jugendamt die Rolle zu, in bekanntwerdenden Fällen von Gewalt in Jugendhilfemaßnahmen etwas ‚machen‘ zu müssen. Zugleich stelle ich aber auch Marius’ Geschichte latent infrage, sodass dieser die Richtigkeit

seiner Darstellung noch einmal betont und ein weiteres Beispiel, das Nichthandeln der „Chefs“, anführt.

Im weiteren Verlauf betont Marius, dass er „offen damit umgegangen“ sei, geschlagen worden zu sein. Diese Formulierung verweist einerseits auf den möglichen Makel einer Opferposition, andererseits auf eine potenzielle Gefährdung durch die Betreuer, wenn er ihr gewaltvolles Handeln offenlegt. Marius zeigt sich davon unbeeindruckt und inszeniert sich als Kontrahent der Betreuer, indem er dem Jugendamt und den Chefs offen berichtet, geschlagen worden zu sein. Dass diese Strategie jedoch wirkungslos blieb, verdeutlicht er anhand einer kurzen Episode: Adrians sichtbarer „fette[r] blaue[r] Fleck“ wird von den Erwachsenen nicht als Folge der Betreuergewalt erkannt, sondern als Ergebnis eines Streits unter den Jugendlichen umgedeutet. So wird die Möglichkeit, dass die Betreuer verantwortlich sind, gar nicht erwogen. Marius macht hier die Ohnmacht der Jugendlichen deutlich: Selbst ein sichtbarer Beweis und die Versicherung des Betroffenen („nein hab ich GAR nicht“) bleiben wirkungslos gegenüber der autoritären Deutung der Betreuer („hieß es“).

Marius bricht seine Erzählung durch ein Räuspern bzw. Schnauben ab und zieht aus der Geschichte das Fazit, dass die Betreuer „das sehr gut, (.) vertuschen“ konnten. Damit wird deutlich, dass Marius das Vorgehen der Betreuer als intentional begreift. Er kontextualisiert dieses mit einem Wissen um die finanzielle Ausgestaltung der Auslandsmaßnahme bzw. die Gehälter der Betreuer Aus dem Arbeitsmodus, in dem die Betreuer eine Woche in der Gruppe tätig sind, schließt er auf ihr hohes Gehalt. Die Erklärung für das Verschleiern lautet also: Die Betreuer und Chefs haben ein Eigeninteresse, die Gewalt zu vertuschen, weil sie in den Maßnahmen so gut verdienen, dass sie bei einem Bekanntwerden der gewaltvollen Handlungen ihre eigene Beschäftigung bzw. das Weiterbestehen der Maßnahme und somit ihre gute Bezahlung gefährden.

Auf diese Weise führt Marius einerseits erneut seine Machtlosigkeit in der erzählten Zeit vor. Zugleich macht Marius in der Interviewsituation deutlich, diese Interessen durchschaut zu haben, und entlarvt die Betreuer und Chefs als gleich dreifach falsch handelnd: Erstens schlagen sie die Jugendlichen, zweitens vertuschen sie die Gewalt bewusst und drittens stellen sie ihren eigenen monetären Vorteil, der daraus erwächst, über das Wohl und die Rechte der Jugendlichen. Somit schließt sich auch hier die oben bereits angedeutete Lesart an, dass Marius die Betreuer in seiner Erzählung als Un-Pädagogen konstruiert: Marius thematisiert nicht nur keinerlei an den Jugendlichen ausgerichtetes, an ihnen als Person interessiertes Handeln, sondern unterstreicht die persönliche Bereicherung an den Maßnahmen als Priorität der Betreuer. Marius problematisiert somit, dass seine eigene Strategie, durch den offenen Umgang mit dem Geschlagenwerden seine moralische Überlegenheit zu demonstrieren, indem er das Unrecht, das ihm widerfahren ist, öffentlich macht, nicht aufgegangen ist.

Die bereits zu Beginn angekündigte Thematisierung seiner Gewalterfahrungen in der Auslandsmaßnahme kann als Fortführung dieser Strategie verstanden werden. In der Interviewsituation und im Wissen um die spätere Veröffentlichung der Dissertation gelingt es Marius nun, sich Gehör zu verschaffen und das Handeln der Betreuer als Unrecht zu benennen.

8.4.3 Zusammenführung

Aus Marius' Erzählung lässt sich insgesamt die Funktion der Jugendhilfemaßnahmen, sowohl der Pflegefamilie als auch der Wohngruppen und der Auslandsmaßnahme, als disziplinierende und sanktionierende Reaktion auf sein deviantes Verhalten herausarbeiten. Das Interesse bzw. Desinteresse, das er zur Maßnahmenbeschreibung nutzt, ist dabei weniger als Interesse an ihm als Person, sondern als Interesse und entsprechende Reaktion auf sein deviantes Verhalten zu verstehen. Dabei steigert sich diese Darstellungsform im Zuge seiner Erzählung: Während bei der Thematisierung seiner Pflegefamilie teilweise noch ein Interesse an ihm als Person aufscheint und er Kategorien aus dem Kontext der Familie, wie z. B. „Geschwister“, verwendet, beschreibt er die folgenden Maßnahmen anhand des Desinteresses und der Sanktionierung seines Verhaltens bis hin zur körperlichen Bestrafung. Zurück in Deutschland überwiegt dann das Aufgegebenwerden durch das Jugendamt. Selbst in den Erzählpassagen zu der Pflegefamilie, in denen noch am ehesten ein Interesse an ihm als Person erkennbar ist, wird das Handeln der Pflegeeltern als ein Management von ihm als ‚Fall‘ sichtbar, als ‚Risikokind‘, das gefährdet ist, ‚von der guten Bahn abzurutschen‘ und bei dem entsprechend interveniert werden muss.

Insbesondere in den Beschreibungen der sich an die Pflegefamilie anschließenden Wohngruppen hebt Marius einerseits die (fehlenden) Reaktionen auf sein Verhalten hervor und setzt andererseits sein Verhalten in einen kausalen Zusammenhang mit den erfolgenden oder ausbleibenden Sanktionierungen. Die Reaktionen auf sein beobachtbares Verhalten, sei es das Anzünden der Gartenhütte, das Weglaufen oder der Drogenkonsum, sind das, was Marius als Aufgabe der Betreuer konstruiert, die entweder erfüllt wird (im Sinne eines ‚interessieren sich‘) oder ausbleibt (im Sinne eines ‚interessieren sich nicht‘). Die Maßnahmen haben in Marius Darstellung somit die Funktion der Disziplinierung und Sanktionierung, der Steuerung seines Verhaltens. Dabei problematisiert er sowohl das Desinteresse, also das Ausbleiben von Sanktionen, als auch das Interesse als Sanktionierung gleichermaßen.

In diese Disziplinierung durch Sanktionen – hierzu zählt auch das ständige Weiterreichen, wenn Marius ‚zu viel Scheiße gebaut‘ hat – reiht sich nahtlos die physische Gewalt ein, die Marius in der Auslandsmaßnahme thematisiert. Auch diese erscheint zunächst als Reaktion auf sein deviantes Verhalten und wandelt

sich auf dem Weg durch die verschiedenen Gruppen hin zur willkürlichen Gewalt und deren Vertuschen durch offizielle Stellen.

Gewalt kann insgesamt aufgrund der Allgegenwärtigkeit und ihrer Legitimierung durch die ‚Chefs‘ der Maßnahmen sowie das Jugendamt als Charakteristikum der Auslandsmaßnahme selbst beschrieben werden. Auch wenn Marius die Gewalt als Reaktion auf sein deviantes Verhalten darstellt, bedeutet dies nicht, dass er sie als legitim begreift. Im Gegenteil, er problematisiert sie auf drei Ebenen: erstens durch ihre Allgegenwärtigkeit, da sie nicht nur ihn, sondern auch andere Jugendliche in verschiedenen Gruppen in Spanien betraf; zweitens durch die Bezugnahme auf moralische und juristische Kategorien, die die Illegitimität der Handlungen unterstreichen; und drittens durch seine Reaktion auf die Gewalt, indem er, aus Resignation oder Konfrontation, noch mehr ‚Scheiße baute‘.

Marius erzählt seinen Weg durch die verschiedenen Jugendhilfemaßnahmen als Geschichte der Gewalt, die sich sukzessive steigert vom Desinteresse an ihm über die körperliche Sanktionierung seines Verhaltens bis hin zum willkürlichen Schlagen und letztendlich zum Aufgegebenwerden durch das Jugendamt. Dahinter steht die Erwartung, sein Verhalten durch Sanktionen zu kontrollieren. Damit können die Maßnahmen letztlich als Versuch der Verhinderung einer Entwicklung vom ‚Risikokind‘ zum delinquenten Jugendlichen durch Disziplinierung und Sanktionierung konzipiert werden, der schließlich scheitert. Parallel zur Gewalt in den Maßnahmen steigern sich Marius‘ Reaktionen in Form von deviantem Verhalten. Zunächst dienen diese in der Erzählung dazu, die Ohnmacht der Betreuer zu verdeutlichen, führen letztlich jedoch zu persönlichen Problemen (s. Kapitel 8.3.3). Im folgenden Kapitel wird abschließend erläutert, wie Marius‘ Darstellungen des Betreuerhandelns und seine Selbstdarstellungen zusammenwirken, um eine bestimmte Identität in seiner Erzählung zu konstruieren.

8.5 Identitätsdarstellungen: Zugleich ausgeliefert, immun und überlegen

Marius positioniert sich sowohl in der erzählten Zeit als auch in der Erzählzeit als den Betreuern zugleich ausgeliefert, überlegen und immun, wie es in den letzten Kapiteln deutlich wurde. Diese Gleichzeitigkeit soll nachgezeichnet werden, um ihre Funktion für Marius‘ Identitätsdarstellung zu beleuchten.

Marius positioniert sich in der erzählten Zeit fast durchweg als den Entscheidungen und Handlungen der Betreuer ausgeliefert sowie zugleich als davon unabhängig. Einerseits wird er von einer Einrichtung in die nächste verschoben, ohne dass sein eigenes Erleben erkennbar wird, vielmehr wirkt es, als fertige Marius aus einer Außenperspektive einen Bericht über sich selbst an. Dabei erscheint er selbst als zu kontrollierender Fall ohne Handlungsmotive und

Bedürfnisse. Andererseits entwirft er sich als den Sanktionen der Betreuer bis hin zur Anwendung von physischer Gewalt zwar ausgeliefert, unterstreicht dabei jedoch, dass dies nicht zu einer Änderung seines Verhaltens führte. Im Gegenteil verstärkte dies sein deviantes Verhalten, sodass er Gewalt dafür in Kauf nahm. Es entsteht der Eindruck, dass Marius die Gewaltausübung der Betreuer auch dazu nutzt, um deren Schwäche ihm gegenüber vorzuführen. Durch seine Reaktionen auf die Gewalt positioniert er sich als aktiv handelnder Antagonist und demonstriert ihre eigene Machtlosigkeit, indem die Betreuer – abgesehen von weiterer Gewaltanwendung oder einem nächsten Wohngruppenwechsel – ihm nichts entgegenzusetzen haben.

Trotz dessen ist Marius' Geschichte insgesamt auch eine Geschichte des ‚Geworden-Seins‘: Er war nicht nur Opfer der ihm widerfahrenen Gewalt, sondern der sich anschließenden Dynamik zwischen Gewalt und noch mehr ‚Scheiße bauen‘, die schließlich in seine Drogensucht und die Notwendigkeit, für deren Finanzierung Straftaten zu begehen, mündet. Somit bildet das gewaltvolle Handeln der Betreuer den Ausgangspunkt für seine Drogensucht. Aus dieser Perspektive weist Marius also den Betreuern die Verantwortung für seine aktuelle Situation zu.

Betrachtet man Marius' Positionierungen in der Interviewsituation, wird deutlich, dass er sich auch hier als immun gegenüber dem Handeln der Betreuer darstellt. Er realisiert dies vor allem über Kommentierungen des Betreuerhandelns: Einerseits verweist er auf moralische und juristische Kategorien, um das Unrecht der Gewalt zu markieren, andererseits betont er seine eigene Immunität und Unverletzbarkeit. Im Verlauf der Erzählung, besonders im Nachfrageteil des Interviews, nimmt diese Positionierung zu. Es zeigt sich, dass die flüchtigen Interaktionen mit mir, etwa Auflachen, Schnauben oder skeptische Rückfragen, vermutlich seine Darstellung von Unabhängigkeit gegenüber den Betreuern und den gesellschaftlichen Zuschreibungen, die ich als Wissenschaftlerin repräsentiere, verstärkten.

In Marius' Erzählungen treten damit zugleich mehrere, auf den ersten Blick widersprüchliche Positionierungen auf: Er erscheint dem Handeln der Betreuer ausgeliefert, gleichzeitig aber immun dagegen; er lehnt gesellschaftliche Erwartungen bezüglich des eigenständigen Bestreitens des Lebensunterhalts ab, während er sich zugleich als autonomes Subjekt und als Opfer des Betreuerhandels darstellt. Ohne diese Gleichzeitigkeit komplett auflösen und vereindeutigen zu wollen, lässt sie sich durch folgende Überlegungen kontextualisieren: Marius' auf den ersten Blick widersprüchliche Positionierungen verweisen auf die dadurch realisierte Möglichkeit, sich als Opfer des Jugendhilfesystems zu positionieren und durch die Gewalt Kritik an diesem zu üben und sich gerade *dadurch* als dem System überlegen zu positionieren. So kann er Gewalt anprangern, muss sich jedoch nicht als den Betreuern unterlegenes Opfer positionieren.

9 „Dennis“

9.1 Kontaktaufnahme und Rahmenbedingungen des Interviews

Der Kontakt zu Dennis kommt über meine breit gestreute Anfrage an Auslandsmaßnahmen anbietende Jugendhilfeträger zustande (s. Kapitel 6.1). Kurz nachdem ich eine Rundmail an alle Träger geschrieben habe, meldet sich ein Koordinator per Mail bei mir, der bereits Kontakt zu Dennis aufgenommen hat. Dieser hat sich bereiterklärt, mit mir ein Interview zu führen. Er schickt die Kontaktdaten direkt mit und setzt auch Dennis in CC. Die weitere Absprache erfolgt dann per Telefon mit Dennis. Das Interview findet am Wohnort von Dennis statt, er holt mich am Bahnhof ab und beschließt, dass wir erst einmal einen Kaffee trinken gehen. Im Bahnhofscafé erzählt er bereits einiges über seine Zeit in der Auslandsmaßnahme und äußert seine Unsicherheit über einen geeigneten Ort für ein Interview. Eigentlich war ausgemacht, dass wir das Interview bei ihm zu Hause führen, dies ist ihm aber, wie er sagt, aufgrund seiner Wohnumstände unangenehm. Er gibt mir zunächst eine kleine Stadtführung und entscheidet sich dann für eines der vielen an dem Ort leerstehenden Gebäude, dies passe gut zu seiner Geschichte. Wir gehen über das Gelände zu einer Halle, die über eine Treppe gut zugänglich ist. Wir sind allein. Der Boden ist überall nass, die Fenster kaputt. Wir führen das gesamte Interview im Stehen und wechseln zwischendurch, als zwei Frauen in die Halle kommen, auf Dennis' Initiative hin in das Nachbargebäude. Insgesamt können wir das ca. zweistündige Interview, trotz einiger Unterbrechungen aufgrund der Ortswechsel, recht ungestört führen.

9.2 Chronologische Skizze der Biografie

Dennis wächst am ländlichen Rande einer Großstadt als jüngstes von sechs Kindern auf. Im Alter von sechs Jahren verlässt der Vater die Familie. Mit dem Eintritt in die Schule wird er als „hyperaktiv“ (Z. 25) diagnostiziert und erhält vom Psychiater Medikamente. Nach einer insgesamt als problematisch beschriebenen Grundschulzeit wechselt Dennis aufs Gymnasium, auf dem seine Noten schlechter werden. Er schwänzt die Schule und besucht für einen Monat eine Tagesklinik der Psychiatrie, von der er in die vollstationäre Psychiatrie gelangt

und dort drei Monate bleibt. Er muss die Schulklasse wiederholen, kommt erneut in die Psychiatrie, in der er zwei Wochen bleibt, bis er erfährt, dass für ihn im Raum stehe, zu einer Auslandsmaßnahme nach Italien geschickt zu werden. Er bittet seine Mutter, die Einrichtung verlassen zu dürfen, was die Maßnahme verhindert. In der achten Klasse gelangt er erneut in die Psychiatrie, in diesem Zusammenhang wird der Mutter das Sorgerecht entzogen. Ohne Vorbereitung kommt er in die Auslandsmaßnahme nach Bulgarien. Nach einem ersten Monat mit seinem Betreuer, in dem sie vor allem wandern gehen, ziehen sie um in eine andere Wohnung. Zu dieser Zeit beginnt der Betreuer, sich sehr stark in einem Ehrenamt zu engagieren, bei dem Dennis ihn zunächst unterstützt. Im Zuge dessen zieht der Betreuer sich zunehmend aus der Interaktion mit Dennis zugunsten seines Ehrenamtes zurück. Dennis ist weitgehend auf sich allein gestellt und beginnt, selbst Kontakte zu Gleichaltrigen zu knüpfen. Nach seinem erfolgreichen Schulabschluss beschließt er, in seinen Heimatort zurückzukehren und lebt in einer WG, die im Kontext der Jugendhilfe begleitet wird. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Dennis seit sechs Monaten wieder zurück in seiner Heimatregion.

9.3 Die Auslandsmaßnahme als institutioneller Übergriff und eigenständig genutzte Möglichkeit der sozialen Integration

Dennis konstruiert in seiner Erzählung die Probleme, die zur Maßnahme führten, ausgehend von einem ‚Problememachen‘ im schulischen Kontext. Auf dieses ‚Problememachen‘ wird seitens des Hilfesystems mit Medikamenten und mehreren Psychiatrieaufenthalten reagiert, die Dennis als für sich unpassend und auch ungewollt darstellt. Nicht nur diese Aufenthalte, sondern vor allem der damit einhergehende Entzug des Sorgerechts der Mutter und die von anderen getroffene Entscheidung, nach Bulgarien zu gehen, werden von Dennis als institutioneller Übergriff erzählt. Die Auslandsmaßnahme selbst erscheint zunächst als zu den Psychiatrieaufenthalten konträre Bewegungserfahrung, die von Dennis positiv hervorgehoben wird, bis Dennis’ Betreuer zunehmend eigene Interessen verfolgt und abwesend ist. Während er hier insbesondere seine Abhängigkeit vom Betreuer deutlich macht, betont er jedoch auch, dass er sich selbstständig um neue Kontakte bemüht hat, sodass die Auslandsmaßnahme insgesamt als Möglichkeit der sozialen Integration erscheint, die sich jedoch selbstgesteuert von Dennis – und nicht als eine Folge der pädagogischen Arbeit mit dem Betreuer – vollzogen hat. Dennis Eingangserzählung soll entlang dieser zentralen Elemente nachgezeichnet werden:

9.3.1 Hilfemaßnahmen als Abfolge institutioneller Übergriffe

Dennis beginnt seine Erzählung mit einer Verortung im familiären Gefüge, indem er sich als jüngstes von sechs Geschwistern vorstellt und seine Mutter als alleinerziehend beschreibt. Bereits hier deutet sich die enge Beziehung zur Mutter an, die in Dennis' Erzählung als kontinuierliche Bezugsperson auftaucht, im Gegensatz zum Vater, der ausschließlich hier eingeführt wird.

Im Anschluss beginnt Dennis mit einer Problembeschreibung:

gut die sache ist ich bin hyperaktiv, (.) u::nd ich bin nicht immer der
Einfachste gewesen, ich hab sehr viele Probleme gemacht, °hh° ich hab SEHR
viel(.)e strafen bekommen zu schreiben ich konnte so oft NACHsitzen, °hh°
u::nd (.) ich glaube (.) äh als ich in die erste klasse gekommen bin da
hat man auch identifiziert dass ich hyperaktiv bin, (.) u::nd ich hab einen
psyCHIater bekommen, ich hab medikamente bekommen so, (1) äh war nicht
immer geil. (.) ich (.) hab sehr VIEle medikamente bekommen ich war einfach
wirklich nur so ZUGedröhnt dass ich gar nichts mehr MACHen konnte das war
SEHR scheiße. (I: mh) °hh° u::nd ich hab (.) sehr (.) das problem war
einfach ich hab nich ZUGehört und so alles ich hab sehr viel probleme gemacht
meiner mutter, ich bin weggelaufen, ich hab mich mit leuten gestritten,
geschlagen, °hh° ä:::h ja. war (.) ziemlich:: (.) PROblematisch immer.

(Z. 24-43)

Dennis verortet die Probleme mit dem Verweis auf die Diagnose „hyperaktiv“ in sich selbst und in der Wirkung seines Handelns auf seine Umgebung („Probleme machen“ – nicht ‚haben‘). Dabei setzt er die Problematisierung in den schulischen Kontext. Die Diagnose erscheint als im Zuge der Einschulung erkannter Teil von Dennis und drückt sich durch Interaktionsprobleme aus. Als Folge der Diagnose benennt Dennis die Zuweisung zu einem Psychiater, sodass Dennis' Probleme als medizinisch-psychiatrische Probleme erscheinen, die entsprechend durch Medikamente zu lösen sind. Er kritisiert diese Praxis durch die Folgen, die die Medikation für ihn hatte: Er war so „zugedröhnt“, dass er „nichts mehr machen konnte“. Dennis steigt somit direkt mit einer Problembeschreibung in seine Erzählung ein, in der er sich selbst durch die psychiatrische Diagnose die Verantwortung hierfür zuweist. Die „Probleme“ sollen zwar durch Medikamente und Sanktionen bearbeitet werden, scheinen in Dennis' Darstellung jedoch wirkungslos zu sein bzw. verschlechtern seinen Zustand.

Er erzählt im Anschluss hieran die weitere Entwicklung im Zusammenhang von Schule und medizinischem System: Mit dem Wechsel auf das Gymnasium

beginnt er die Schule zu schwänzen („ich bin (.) war oft KRANK, (I: mh) so. in Anführungszeichen“, Z. 54-57) und wird daraufhin erst in eine Tagesklinik und anschließend in eine Psychiatrie „verlegt“ (Z. 58). Nicht nur durch diesen Ausdruck, sondern auch durch anonym bleibende Personen, die Dennis seine weitere Behandlung in der Tagesklinik und anschließend in der stationären Psychiatrie bekanntgeben, wird deutlich, als wie passiv sich Dennis in diesem Prozess beschreibt. Zusätzlich zu der darin aufscheinenden Kritik, problematisiert er den Aufenthalt folgendermaßen:

ich muss EHRlich sagen die psychiatrie (.) war scheiße. (.) es PASST nicht für leute wie mich, (I: mh) ich hab keine menTalen probleme, (I: mh) ich hab einfach nur keinen bock zuzuhören.

(Z. 69-75)

Obwohl Dennis sich also mit einer psychiatrischen Diagnose zu Interviewbeginn vorstellt, weist er die Zuständigkeit der Psychiatrie für seine „Probleme“, bzw. für eine Personengruppe ohne ‚mentale Probleme‘, zurück. Es ist eben kein mentales Defizit, das zum Psychiatrieaufenthalt führte, sondern, so stellt er es dar, das Schuleschwänzen und der Unwille, „zuzuhören“. Es entsteht der Eindruck, als sei es nicht die eingangs eingeführte Hyperaktivität, die für ihn eine Problematik darstellt, sondern die daran anschließende Behandlung durch Medikamente und der Aufenthalt in der Psychiatrie. Während die Hyperaktivität Teil von ihm zu sein scheint, sind es eher die Interaktionen mit anderen und das Nicht-Wollen seinerseits, die hier als Problem gerahmt werden.

Dennis unterstreicht im Fortgang entsprechend die Unwirksamkeit der Psychiatrie, indem er betont, dass er nach Beendigung des Aufenthalts „WIEder probleme gemacht“ (Z. 90 f.) habe und drei Monate später wieder in die Psychiatrie „verlegt“ (Z. 92) wurde. Er beschreibt einen Wechsel zwischen Problemen im schulischen Kontext, die sich insbesondere auf die schwierigen Interaktionen mit seinen Mitschüler*innen beziehen, und Psychiatrieaufenthalten, ohne dass sich eine Veränderung seiner Situation abzeichnet:

und da wurd ich WIEder in die psychiatrie verlegt, (.) °hh° äh dort war ich glaub ich zwei MONate lang. (.) und da wu- wurde das jugendamt eingeschaltet. das heißt meine mutter bekam das sorgerecht entzogen, °hh° ich wurde in die psychiatrie verlegt, und (.) dann innerhalb von drei TAGen wurde mir gesagt (.) am ERsten tag (.) ich geh weg, (.) am zweiten tag (.) ja ich geh nach bulgarien=am dritten tag war ich weg. (1) ich hatte fast GAR keine zeit (.) mich vorzubereiten, irgendwie etwas zu erFAhren, °hh° und (.) da::: war eben das projekt in bulgarien.

(Z. 125-136)

Dennis konstruiert die Verlegung in die Psychiatrie als wiederkehrenden Prozess, dem er, ebenso wie den anschließenden Handlungen, ausgesetzt ist. Dennis und seine Mutter stehen den Institutionen der Psychiatrie und des Jugendamtes machtlos gegenüber und werden vor vollendete Tatsachen gestellt. Im Vordergrund der Erzählung steht die Information des Weggehens, vor allem des Verlassens seiner Mutter, über Hintergründe der Entscheidungen gibt Dennis keinerlei Informationen und gibt auch zu verstehen, dass er diese gar nicht hatte. Dennis präsentiert den Übergang in die Auslandsmaßnahme somit aus Perspektive seines damaligen Kenntnisstandes, ohne diesem Wissen über die Maßnahme Informationen, die er ggf. im Verlaufe der Maßnahme erhalten hat, hinzuzufügen. Damit schildert Dennis mir die Dramatik der damaligen Situation: Gegen seinen Willen den Entscheidungen von Psychiatrie und Jugendamt ausgesetzt zu sein, sich dabei nicht auf seine Mutter als Rückhalt stützen zu können und keinerlei Kenntnisse über das zu haben, was ihn in Bulgarien erwartet. Dennis präsentiert den Übergang in die Auslandsmaßnahme als institutionellen Übergriff, den er auch nicht durch z. B. Kommentierungen in der Erzählzeit legitimiert.

In Dennis' Erzählung wird bis hierhin deutlich, dass er explizit die „Probleme“ benennt, die zu den Psychiatrieaufenthalten und schließlich zur Auslandsmaßnahme führten. Zwar beschreibt er sich zu Beginn als „hyperaktiv“, dies wirkt jedoch nicht wie eine Selbstpathologisierung, sondern eher wie die Benennung einer für ihn bedeutsamen Eigenschaft. Die eigentlichen Probleme entstehen demnach weniger aus dieser Eigenschaft selbst, sondern aus der Interaktion mit den Reaktionen auf sein Verhalten – etwa Nachsitzen, Medikamentierung und die als unangemessen dargestellten Psychiatrieaufenthalte. Durch die Betonung seines Ausgeliefertseins gegenüber den Entscheidungen des Hilfesystems kritisiert Dennis die Entwicklung, die zur Auslandsmaßnahme führte, als unverhältnismäßig.

9.3.2 Das Reiseprojekt als gemeinsame Bewegungserfahrung

Dennis fährt fort, indem er das Kennenlernen des Betreuers thematisiert, der ihn an seinem Wohnort abholt, von dem sie direkt losgefahren sind, ohne dass sie einander vorab kennenlernen konnten. Die ersten Stunden miteinander beschreibt Dennis durch ein Gefühl der Fremdheit. Nach einiger Zeit auf einem Hof, bei dem Dennis vor allem die gemeinsame Beschäftigung, „den ganzen tag ARbeiten“ (Z. 198), hervorhebt, ziehen sie um.

Der Übergang ins Reiseprojekt erscheint als eine Zäsur: Während er bis hierhin vor allem die machtvollen Entscheidungen der Hilfesysteme, sein Unwissen über die Auslandsmaßnahme und die Fremdheit des Betreuers betont hat, stehen nun die gemeinsamen Aktivitäten im Vordergrund:

und, (.) de- (2) der erste tag das war (.) die erste wanderung das war das
SCHLIMMste und gleichzeitig das schönste, wir (.) ich (.) warn drei stunden
unterWEGS, ich hatte (.) SCHMERzen wie kein zweiter (.) aber wir sind oben
angekommen unds war WUNderschön

(Z. 221-226)

Das Wandern und Radfahren erscheinen als von Dennis bewältigte Abenteuer. Er erzählt diese Erlebnisse als Grenzerfahrungen, die Herausforderungen an seine körperliche Fitness stellten, die er jedoch bewältigt hat und positiv bewertet. Erkennbar wird hier das gemeinsame Handeln mit dem Betreuer, das, wie in Kapitel 9.4.2 deutlich werden wird, jedoch auch als von Machtasymmetrien geprägt beschrieben wird. Auch die Beziehung insgesamt und das gemeinsame Verrichten von Tätigkeiten, insbesondere das Campen und Wandern, hebt Dennis positiv hervor („es warn wirklich FÜNF monate wo wir fast immer unterwegs waren (I: mhm) jeden abend, wir haben uns super verstanden“, Z. 297 f.).

Dennis thematisiert anschließend eine Veränderung, die zunächst durch einen Umzug und den nun wieder erlaubten Kontakt zu seiner Mutter eingeleitet wird und sich im Fortgang auch verändernd auf die Beziehung zum Betreuer auswirkt, der zunehmend ehrenamtlich aktiv wird. Während Dennis zunächst das gemeinsame Handeln und die eigene Involviertheit in die ehrenamtlichen Aktivitäten des Betreuers unterstreicht, ändert sich dies im Laufe der Erzählung und Dennis recurriert für die Beschreibung gemeinsamer Aktivitäten zunehmend auf andere soziale Kontakte außerhalb des Betreuungssettings:

Aber er wurde irgendwann se:hr (.) beschäftigt. (I: mh) da war ich öfters
alLEIN, da hab ich auch meine (.) zweite MUTter sozusagen kennengelernt.
ich hab eine person dort gefunden die wirklich wie wirklich wie eine zweite
mutter für mich ist. (I: mh) ich geh jetzt in den ferien zu ihr WIEder,
°hh° erstens dort schlaf ich GRAtis, ((lacht)) und zweitens das ist meine
familie. das ist super. [...] und sie ham sind sehr aktiv. °hh° das heißt ich
bin mit ihnen WANdern gegangen, ich bin mit ihnen sachen machen, ich hab
ihnen geholfen, (.) ähm (.) freunde von ihnen die ham eine pension (.) mitten
im wald aufgebaut und ich hab geholfen anzustreichen, aufzubauen alles, ich
hab (.) bei ihnen schon woche zwei wochen gewohnt, °hh° das war wunderschön.

(Z. 329-355)

Dennis bewertet das Alleinsein als unerwünschten Zustand, der einerseits daraus resultiert, dass der Betreuer sich zunehmend auf sein Ehrenamt konzentriert, und andererseits gelöst wird, indem Dennis seine „zweite Mutter“ kennenlernt. Während der Kontext des Kennenlernens unklar bleibt, zeigt sich, dass Dennis die familiären Kategorien zwar für die Beschreibung des Verhältnisses zur zweiten Mutter nutzt, nicht jedoch für die Beziehung zum Betreuer. Auch der Hinweis, dass Dennis in den

kommenden Ferien zu ihnen fahren wird, weist in diese Richtung: Die Beziehung besteht auch noch zum Interviewzeitpunkt, nach Beendigung der Jugendhilfemaßnahme. Dennis markiert hier eine Verbindung, die nicht auf den Jugendhilfekontext bezogen, sondern als ‚privat‘ zu verstehen ist und die nicht nur den Rückzug des Betreuers, sondern auch die Distanz zur Mutter an seinem Heimatort kompensiert. Dabei betont Dennis gemeinsame Aktivitäten und Arbeiten, von denen nicht nur er den Vorteil hat, nicht mehr allein sowie aktiv zu sein, sondern auch die zweite Mutter, indem er ihr hilft und sich als hilfsbereit und geschickt präsentiert.

Dennis erzählt hier eine veränderte Beziehung zum Betreuer, von einer eher partnerschaftlichen und an gemeinsamen Abenteuern ausgerichteten Verbindung hin zu einer zunehmenden Abwesenheit des Betreuers. Während Dennis diese Entwicklung zunächst nicht weiter problematisiert, sondern auch hier das gemeinsame Ausüben des Ehrenamts hervorhebt, tritt in der weiteren Erzählung seine daraus resultierende Einsamkeit hervor. Dennis stellt sich in diesem Zusammenhang durchaus als aktiv handelnd dar, indem er den Zustand des Alleinseins durch Kontakte zu anderen Menschen, wie seiner ‚zweiten Mutter‘, kompensiert hat. Auffällig ist, dass Dennis die veränderte Beziehung auf den Betreuer als Privatperson zurückführt, der eigene Interessen verfolgt, anstatt seine Funktion als Betreuer auszuüben, und nicht etwa auf eine Veränderung im Hilfeprozess, die ihm mehr Freiheiten gewähren soll. Somit scheint der Rückzug des Betreuers sich in Dennis’ Darstellung außerhalb eines planvollen Hilfesettings zu ereignen.

9.3.3 Zunehmende Abhängigkeit und Beendigung der Maßnahme

In der weiteren Erzählung problematisiert Dennis verstärkt die Abhängigkeit vom abwesenden Betreuer und dessen Verhalten. Aus diesen Entwicklungen heraus präsentiert er die Beendigung der Maßnahme auf seinen Wunsch als erfolgreiche Emanzipation (ausführlicher s. Kapitel 9.4.2).

Er macht deutlich, dass er, obwohl er mittlerweile auf den Hof der Eltern des Betreuers gezogen ist, kaum Verbindungen zu ihnen hatte, sie jedoch die Aufgabe hatten, auf ihn ‚aufzupassen‘:

auf dem elternhof da hat sein vater gelebt. Mit seiner schwester, (.) und
mein betreuer selber der hat zwei straßen weiter gewohnt. (I: mhm) °hh° und
dort hatte ich mein eigenes ZIMmer und ich wurde von ihnen auch ein bisschen,
sie haben auf mich aufgepasst

(Z. 373-380)

Dennis macht deutlich, dass durch die ehrenamtliche Tätigkeit des Betreuers die Verantwortung auf dessen Eltern übergang. Im Fokus stehen dabei sowohl der durch den Umzug veränderte Privatraum von Dennis als auch die als ‚Aufpassen‘

beschriebene Aufgabe der Eltern. So entsteht der Eindruck, dass Dennis sich selbst außerhalb eines intensiven Erziehungssettings der Maßnahme als Jugendlichen darstellt, der nur gelegentlich beaufsichtigt werden muss, jedoch keiner tiefergehenden Erziehungsarbeit bedarf.

Auch im weiteren Verlauf der Darstellung sind es die Umstände des Betreuers und seiner Familie, die Dennis als Grund für Veränderungen im Betreuungsverhältnis aufführt. Als Zäsur erzählt er den Tod des Vaters des Betreuers, auf den er einen weiteren Rückzug des Betreuers und eine zunehmende Einsamkeit und Abhängigkeit von diesem zurückführt (s. Kapitel 9.4.2). Auch hier zeigt sich somit, dass Dennis die veränderte Beziehung auf die Bedürfnisse des Betreuers als Privatperson zurückführt.

Diese Problemerkzählungen sind durchbrochen von solchen, in denen Dennis seine soziale Einbindung betont, die er auch dadurch realisiert, dass er sich nachts aus dem Haus herausschleicht und mit Freunden „gekitzt“ (Z. 431) hat. Dabei erscheint Dennis' Verhalten nicht als weiteres Problem, sondern als jugendtypisches Verhalten, das nicht weiter problematisiert wird. Im Zusammenhang mit problematisch gerahmten Handlungen des Betreuers – etwa das Ausbleiben der Essensgeldzahlung, Einsperren als Sanktion, Einbehalten seines Ersparnten und Druckausübung, als Dennis die Maßnahme beenden wollte (s. Kapitel 9.4.2) – führt Dennis die Beendigung der Maßnahme durch einen Besuch in seinem Heimatort ein. Gemeinsam mit seiner Mutter entscheidet er dort, die Maßnahme nach dem Abschluss der Realschule zu beenden. Auch hier betont Dennis die als „sehr stressig“ (Z. 574) gerahmte Zeit aufgrund der Reaktionen des Betreuers, der versucht, ihn zum Bleiben zu überreden.

Dennis macht deutlich, den Schulabschluss in der letzten Zeit der Maßnahme priorisiert zu haben, und drückt die Distanz zwischen ihm und dem Betreuer aus:

und ich hab wirklich nur noch gearbeitet für meinen abschluss. (.) u:nd ähm
(.) joa. °hh° der tag das war am ersten JULi, da hatt ich meine abschluss
äh zeremonie [...] denn (.) ich hatte GAR keine lust mehr. °hh° es war nicht
mehr schön, (I: mh) ich wollte nur noch mit anderen leuten sein=ich hatte
keine lust mehr mit meinem betreuer zeit zu verbringen (I: mh, mh) denn er
war einfach er war kalt (.) er w- er wollte nichts mehr zu tun haben er war
einfach nur noch gestresst, (I: mh) und so. °hh° es war nicht mehr schön.

(Z. 590-598)

Dennis verbindet den Schulabschluss mit dem Ende der Maßnahme und begründet seinen Unwillen, Zeit mit dem Betreuer zu verbringen, mit einer Beschreibung von dessen Verhalten. Die Maßnahmenbeendigung erscheint einerseits als Ausdruck des erfolgreichen Schulabschlusses, andererseits auch als notwendige Entscheidung, die direkt aus dem Verhalten des Betreuers resultiert und von dem Dennis sich sowohl in der erzählten Zeit durch die Rückkehr als auch in der Erzählzeit durch die

Bewertung seines Verhaltens distanziert. Auffällig ist die durchaus aktive Positionierung von Dennis in der erzählten Zeit, der sich zunehmend vom Betreuer emanzipiert und eigene Ziele verfolgt. Dies setzt er wiederum in Bezug zum Verhalten des Betreuers. In welcher Weise Dennis das Verhalten des Betreuers mit seinem eigenen Handeln in Zusammenhang bringt, soll in Kapitel 9.4 vertieft werden.

9.3.4 Die Rückkehr als Befreiung und als Zeichen der Veränderung

Im Zuge seines Realschulabschlusses beendet Dennis die Maßnahme und kehrt in seine Heimatregion zurück. Dieser Übergang kann als weitere Zäsur in der Erzählung gelesen werden: Dennis betont seine Eigeninitiative beim Organisieren eines Schulplatzes und einer Wohnung.

D: äh zweitausendachtzehn war ich irgendwann nach ort extra um mich an der schule ANzumelden, (.) denn, (.) es ist die in- DIE schule aus de::r (.) von der ich ähm (.) in die psychiatrie und nach bulgarien [gekommen bin]

I: [oh okay, ja]

D: °hh° ich hatte: (.) pfft was=wars (.) fast ne stunde lang gespräch mit der äh °hh° rektorin. (.) <<lebhafter> ah sie konnte mich aber sie kann mich gut LEIden>

I: ja?

D: das ist nicht das

I: cool

D: °hh° sie hatte schon sehr viel verständnis. und sie hat gesagt man kann sehn dass ich mich verändert habe (I: ja) und ich war schon super froh, (I: ja) denn (.) ich wurde ANgenommen.

(Z. 613-634)

Dennis macht seine Befürchtung deutlich, aufgrund der eingangs beschriebenen ‚Probleme‘ an seiner ehemaligen Schule nicht wieder aufgenommen zu werden. Zentraler Grund für die Aufnahme sind die Sympathie der Rektorin sowie deren Beobachtung, dass er sich „verändert“ habe. Das persönliche Gespräch, in dem er von sich überzeugen kann, wird somit zur Bedingung für die Zusage, sodass er sich zugleich als selbst handelnd und angewiesen auf andere positioniert. Darüber hinaus fungiert die Darstellung als Beleg seiner Veränderung: Er hat sich so sehr in Distanz zu seinem als problematisch beschriebenen früheren Ich gebracht, dass die Rektorin die Veränderung bemerken kann und ihn wieder an der Schule aufnehmen will.

Zum Ende seiner Eingangserzählung betont Dennis somit seinen Erfolg, der sich durch die Fähigkeit, sich eine Wohnung, einen Schulplatz und eine Arbeit zu organisieren und dabei auch Spaß zu haben auszeichnet, wie er es am Ende der Erzählung abschließend resümiert:

für mich war letztes jahr ab dem moment wo ich in ort (.) ANgekommen bin, hat für mich das leben endlich mal angefangen. (I: ja) °hh° ich hatte drei jahre bulgarien das war für mich nicht (.) meine KINDheit oder a irgendwie SPAß haben also das war einfach nur °hh° überLEben und versuchen wieder RAUSzukommen. (1) und (.) jetzt bin ich ehrlich gesagt (.) noch nie so glücklich wie vorher. (.) also ich bin momentan (.) SÜper froh mit meinem leben. Wirklich.

(Z. 647- 657)

Trotz der vorherigen Bezugnahmen auf die gemeinsamen Aktivitäten und die sozialen Kontakte zu seiner ‚zweiten Mutter‘ sowie, dies wird vor allem im Nachfrageteil deutlich, zu Gleichaltrigen, zieht Dennis am Ende seiner Erzählung eine negative Bilanz. Bulgarien war eine Zeit, die er einfach ausgehalten hat, mit dem Ziel, wieder zurück in seinen Heimatort zu kommen. Dennoch bezieht er seine oben beschriebene Veränderung und die Aussage, nun „noch nie so glücklich wie vorher“ zu sein, auch auf die Zeit in der Maßnahme, die eben die Veränderung bewirkt hat.

9.3.5 Zusammenführung

Dennis rahmt die Auslandsmaßnahme als institutionellen Übergriff, der gegen seinen Willen und den seiner Mutter durchgesetzt wurde. Im Hintergrund stehen vor allem schulische Probleme und Schwierigkeiten in der Interaktion mit Mitschüler*innen, die Dennis sowohl als Anlass der Auslandsmaßnahme als auch als deren Abschluss betrachtet – einerseits durch seinen Schulabschluss, andererseits durch die Bestätigung seiner Veränderung durch die Rektorin seiner ehemaligen Schule. Die schulischen Probleme werden zwar im Kontext seiner Hyperaktivität thematisiert, doch erscheint diese Diagnose nicht selbst als durch die Hilfeinstitutionen zu lösendes Problem. Vielmehr wirkt es, als sei die Hyperaktivität, mit der Dennis sich zu Interviewbeginn vorstellt, ein Teil von ihm, der vielleicht zwar Ausgangspunkt seiner Hilfesgeschichte war, jedoch nicht das eigentliche ‚Problem‘ darstellt. Dieses verortet er eher in der Wechselwirkung zwischen seinem Verhalten und den Reaktionen des Hilfesystems.

Auch retrospektiv in der Interviewsituation benennt Dennis keine Gründe und Ziele der Auslandsmaßnahme, sondern stellt den Zwang zur Maßnahme in den Vordergrund. Auch sein Resümee am Ende der Erzählung zeugt nicht davon, dass Dennis mit der Maßnahme selbst einen positiven Sinn verbindet. Zwar rekurriert er zu Beginn der Maßnahme auf positive Erfahrungen wie das gemeinsame Aktivsein und die für ihn ungewohnten Bewegungserfahrungen, jedoch stehen die negativen Erfahrungen wie die zunehmende Abwesenheit des Betreuers und die Sanktionierung von Dennis' Verhalten (s. Kapitel 9.4.2) im Zentrum der

Erzählung. Dennis bezieht den Auslöser dieser Entwicklung auf den Betreuer als Person, der eigene Interessen, Bedürfnisse und Emotionen hat und die seine Distanzierung von Dennis begründen. Erst im Zuge dieser Entwicklung thematisiert Dennis Konflikte mit dem Betreuer, sodass der Anlass hierfür in der Privatperson des Betreuers verortet wird. Weitgehend unklar bleibt dabei, was den Betreuer in seiner Funktion überhaupt ausmacht, erscheint er in Dennis' Erzählung doch einerseits als Partner von Aktivitäten bzw. gemeinsamen Abenteuern und andererseits als abwesend und sanktionierend aufgrund von privaten Entwicklungen.

Insgesamt distanziert Dennis sich in seiner Erzählung von der Zuschreibung, Adressat einer Auslandsmaßnahme zu sein. Dieser Eindruck fußt nicht nur auf der Art und Weise, wie er seine ‚Probleme‘ als in Interaktion mit dem Hilfesystem hergestellt darstellt, sondern auch auf Dennis' Erzählungen über die Auslandsmaßnahme selbst: Die Beobachtung, dass Dennis den Betreuer entweder als Partner gemeinschaftlicher Aktivitäten oder als Privatperson positioniert und auch die Aufgabe der Eltern des Betreuers als ‚aufpassen‘ rahmt, korrespondiert damit, dass Dennis in seinen Selbstbeschreibungen vor allem seine soziale Integration hervorhebt, etwa mit Verweis auf seine ‚zweite Mutter‘ oder eher als jugendtypisch denn als besonders problematisch dargestellte Regelübertretungen. Es entsteht nicht das Bild, als würde sich Dennis aufgrund eines erzieherischen ‚Defizits‘ in der Maßnahme befinden, das es entsprechend zu korrigieren gilt.

Dennoch resümiert Dennis am Ende der Erzählung seine ‚Veränderung‘ im Zuge der Maßnahme. Diese wird auch auf Ebene der Erzählstruktur sichtbar: Mit Beginn der Auslandsmaßnahme wandelt sich seine Erzählung von der Beschreibung mit Passivkonstruktionen und der Betonung des Ausgeliefertseins im Hilfesystem hin zu einer aktiven Darstellung eigener Handlungen. Diese zeigen sich nicht nur in den gemeinsamen Aktivitäten mit dem Betreuer, sondern auch darin, dass Dennis eigenständig Kontakte zu anderen Personen knüpft, wenn der Betreuer sich in sein Ehrenamt zurückzieht, er sich den Anweisungen und Sanktionen des Betreuers widersetzt (s. u.) und, gerade auch im Hinblick auf die Beendigung der Maßnahme, für eigene Belange einsteht. Es wirkt, als schreibe Dennis seine Veränderung nicht der Maßnahme oder den Betreuerinteraktionen zu, sondern deute sie als einen Prozess, der unabhängig von der Maßnahme ablief. Abschließend lässt sich die Hypothese aufstellen, dass Dennis der Maßnahme eine ambivalente Funktion zuschreibt: Einerseits konstruiert er sie als nicht-professionelles Sanktionieren und Alleinlassen, andererseits beschreibt er sich als selbstwirksam, indem er den mit der Abwesenheit des Betreuers entstehenden Möglichkeitsraum nutzt, um soziale Kontakte außerhalb des Hilfesettings einzugehen. Das sich in diesem Zusammenhang aufspannende Verhältnis zwischen Betreuerhandeln und eigenem Handeln im Kontext von Abwesenheit, Abhängigkeit und Sanktionierung und der daraus erwachsenden Initiative von Dennis wird im folgenden Kapitel näher betrachtet.

9.4 Konstruktionen von Erziehung und Gewalt

Im Folgenden sollen Dennis' Erzählungen über Interaktionen mit seinem Betreuer betrachtet werden. Im vorausgehenden Kapitel wurde bereits deutlich, dass sich Dennis' Erzählungen von einem eher partnerschaftlich orientierten, gemeinsamen Erleben von Abenteuern hin zu Vernachlässigung und Bedrohung wandeln. Während die Partnerschaftlichkeit zunächst im Kontrast zu Dennis' Erfahrungen in der Psychiatrie, die von Fremdbestimmung geprägt sind, und dem ungewollten Übergang in die Auslandsmaßnahme steht, wird die Abhängigkeit vom Betreuer als Folge einer problematischen Entwicklung im Hilfeverlauf gerahmt. Dabei tritt der Betreuer als Privatperson mit eigenen Bedürfnissen hervor, die konträr zu einer Beziehung auf Augenhöhe stehen. Die Hypothese, dass Dennis seine Entwicklung gerade auf die im Zuge der Vernachlässigung wegfallende Kontrolle und die damit einhergehende Möglichkeit zur eigenständigen Gestaltung von Sozialkontakten zurückführt, soll in den folgenden Interpretationen weiterverfolgt werden.

9.4.1 Die Psychiatrie als Kontrollinstanz

Da Dennis vor dem Hintergrund und im Kontrast zu seinen Psychiatrieerfahrungen von der Auslandsmaßnahme erzählt, soll deren Beschreibung hier ebenfalls thematisiert werden. Es wurde bereits Dennis' negative Bewertung der Psychiatrie als eine für ihn nicht geeignete Einrichtung deutlich. Im Nachfrageteil des Interviews antwortet Dennis auf meine Frage, ob er noch etwas zu der Zeit in der Psychiatrie erzählen möchte, indem er 15 Minuten lang anhand verschiedener Beispiele die rigiden Strukturen der Psychiatrie kritisiert. Ein Ausschnitt aus dieser Passage soll zeigen, wie Dennis die Psychiatrie als Kontrollinstanz entwirft, die außer der Machtdurchsetzung nicht dazu in der Lage scheint, an seiner Situation etwas zu ändern:

die psychiatrie ist, (.) [...] ⁵⁶ das reinste höllenhaus. (I: mh) es ist das DÜMmste was es gibt es hat GAR keinen sinn. °hh° die psychia- in die psychiatrie wird gestochen jeder der irgendwie probleme bereitet. °hh° auch wenn du einfach nur soziale probleme hast, (I: mh) oder ob du ähm wirklich mentale psychische probleme hast, du kommst in die psychiatrie. (I: mh, mh) °hh° kommst du in die psychiatrie, wirst du auf medikamente gesetzt. (I: mh) egal wie. (I: mh) es gibt dort keinen der keine medikamente nimmt. (I: ja.) °hh° und de- das system [...] ist (.) dir wird nicht geHOLfen, du wirst einfach SO, drogiert, °hh° dass du nix mehr machst, bis dass sie denken du

56 Auslassung aufgrund der schwierigen Anonymisierbarkeit.

bist wieder gut, und dann lassen sie dich wieder raus. °hh° ich hab äh in diesen monaten wo ich dort war, das war meine schlimmste zeit

(Z. 1469-1495)

Dennis rahmt diesen Beginn seiner langen Beschreibung explizit mit den negativen Bewertungen „das reinste höllenhaus“, „das DÜMmste was es gibt“ und „das war meine schlimmste zeit“. Erkennbar wird vor allem das hohe Maß an Fremdbestimmung („wird gestochen“), die Medikalisierung, das Nichthelfen, sondern „drogieren“ mit dem Ziel, „wieder gut“ zu sein, obwohl dieses Ziel lediglich der Wirkung der Medikamente zugeschrieben wird, anstatt dass einem „geHOLfen“ wird. Interessant ist, dass Dennis zwischen ‚sozialen‘ und ‚mental‘en Problemen unterscheidet. Er sieht sich dadurch selbst nicht als Zielgruppe der Psychiatrie und kritisiert, dass dennoch alle Patient*innen die gleiche Behandlung erhalten. Dennis konstruiert die Psychiatrie als übermächtige Institution, der die Patient*innen ausgeliefert sind, mit dem Ziel, diese lediglich ruhigzustellen.

Im weiteren Verlauf fährt Dennis mit der Beschreibung der rigiden Behandlung der Patient*innen fort: Er problematisiert den regelmäßig wiederkehrenden Speiseplan mit ungenießbarem Essen, die strenge Kleiderordnung und das Verbot von Hygieneartikeln wie Deo, den durchgeplanten Tagesablauf mit darin geregelten Bedingungen für Telefonzeiten, die körperliche Durchsuchung, nachdem die Patient*innen stundenweise die Psychiatrie verlassen durften, die Reglementierung von Süßigkeiten, das Einsperren im Zimmer, wenn man ‚Probleme macht‘, das sich durch eine höhere, erzwungene Medikalisierung und das Fesseln ans Bett steigern kann, den Time-Out-Raum, in dem man 24 Stunden ohne jegliche Beschäftigungsmöglichkeit bleiben muss, die ständig gleichen Freizeitaktivitäten am Wochenende, die Abhängigkeit von den Erzieher*innen beim Gewähren von Ausgang und die lange Zeit, die jeden Tag auf dem Zimmer verbracht werden muss. Während er diese Übermächtigkeit der Psychiatrie und der dort arbeitenden Personen ausführt, beschreibt er in wenigen Passagen die Umgangsweisen von ihm und den anderen Patient*innen, die sich miteinander solidarisieren und versuchen, die geltenden Regeln zu umgehen, indem sie z. B. Zigaretten in die Zimmer schmuggeln und einander helfen: „wir waren alle irgendwie gut miteinander, denn °hh° wir hatten jede jede das selbe problem. wir wollten raus hier“ (Z. 1796ff.). Dennis unterstreicht somit nicht nur seine eigene Perspektive auf die Psychiatrie, sondern auch, dass die anderen Patient*innen diese ähnlich wie er erlebt haben. Bis auf kleine Handlungsfelder, die sie sich durch ihre Kreativität verschaffen, wenn sie Zigaretten mit Bindfäden durch die Fenster ihrer Zimmer befördern und anschließend, um bei der regelmäßigen Zimmerdurchsuchung nicht gefunden zu werden, in der Stereoanlage verstecken, zeigt sich vor allem, wie ausgeliefert sie den geltenden Regeln und Strukturen sind. Dennis deutet in diesem Zusammenhang die Probleme der Patient*innen, derentwegen sie aus Perspektive der Einrichtung in der Psychiatrie sind, in ein kollektives Problem um: ‚Raus‘ zu wollen, aber nicht zu können.

Insgesamt kann die Psychiatrie in Dennis' Erzählung als Verstärker seiner ‚Probleme‘ gelesen werden. Die Psychiatrie erscheint als Kontrollinstanz, die letztendlich nicht nur für die Steigerung seiner Probleme in der Interaktion mit der Institution, sondern auch für die gegen seinen Willen getroffene Entscheidung der Auslandsmaßnahme verantwortlich gemacht wird.

9.4.2 Wechselseitige Abhängigkeiten in der Auslandsmaßnahme als gewaltvoller Raum

Im Folgenden sollen Dennis' Erzählungen über Interaktionen mit dem Betreuer während der Auslandsmaßnahme betrachtet werden. Diese sind geprägt von einer ambivalenten Darstellung zwischen Partnerschaftlichkeit und Ermöglichung sowie Vernachlässigung und Sanktionierung, wobei jedoch der Fokus auf dem Schildern problematischer Handlungen des Betreuers liegt. In diesem Kapitel wird deutlich werden, dass Dennis' Erzählungen sich in den Sphären der Macht und Ohnmacht bzw. Abhängigkeit und Unabhängigkeit, jeweils sowohl aufseiten von Dennis als auch des Betreuers, verorten lassen.

Partnerschaftlichkeit mit Machtüberhang zu Maßnahmenbeginn

Dennis' Erzählungen über die Interaktionen mit dem Betreuer in der Auslandsmaßnahme thematisieren zunächst eine gewisse Form der Partnerschaftlichkeit im Anschluss an den ungewollten Übergang in die Maßnahme. Dennis recurriert auf gemeinschaftliche Aktivitäten in der Natur, bei denen er vom Betreuer herausgefordert wird, seine Grenzen zu überschreiten. Trotz des gemeinschaftlichen Planens und Durchführens der Aktivitäten wird vor allem auch deutlich, dass der Betreuer ihm nicht nur in seiner Fitness überlegen ist, sondern auch als jemand positioniert wird, der ihm Anweisungen geben kann, die Dennis dann ausführt. Die Beziehung wird von Dennis zu Beginn der Maßnahme zwar als partnerschaftlich, jedoch mit Machtüberhang aufseiten des Betreuers, konstruiert.

Die folgende Sequenz stammt aus der Eingangserzählung von Dennis, er spricht von den ersten Wochen in der Maßnahme, die er als „Reiseprojekt“ rahmt:

D: ich hab in dieser zeit also in einem MONat, (.) hab ich sehr viel gemacht,
wir sind abends ANgekommen in dieser neuen wohnung, sonntags sind wir
das erste mal wandern gegangen. (.) also die idee des projekts war (1)
ähm (.) dass ich wandern gehe, fahrradfahren, (.) einfach (.) es war ein
REIseprojekt. also wir REIsen sehr viel. wir sind dann sehr viel WANdern
gegangen, (I: mh) im WINter. °hh° waren wir drei tage lang ähm zelten.
(.) bei minus zwanzig grad. und dreißig zentimeter schnee.
I: ((lacht leise)))

D: drei tage lang. °hh° das wa:r, (.) die hölle. wir wir m- wir hatten uns vorgenommen, wir wandern von a: nach be: (I: mh) wir nehmen uns drei tage zeit, wir sind nicht mal bis zur HÄLFte gekommen weil ich nicht KONnte. °hh° aber (---) in der nacht, das war, (.) <<lachend> es war WINTer> und dann dennis geh holz suchen. (1)

I: ((lacht)))

D: am BODen alles nass, was hab ich gemacht, ich bin die b- BÄUme rauf geklettert.

I: scheiße ((lacht)))

D: damit ich irgendwie holz gefunden hab.

I: ((lacht)))

D: das war (.) super schlimm. und auch in der nacht (.) minus zwanzig grad. (I: ja. ja) zum SCHLafen. fast GAR nicht. (I: ja. ja) ((zieht die nase hoch)) sehr viel WANdern. im winter eben.

(Z. 213-258)

Wie bereits in Kapitel 9.3.2 ausgeführt, ordnet Dennis den Beginn der Maßnahme als Bewegungserfahrung in der Natur ein. Im Vordergrund stehen die Aktivitäten des Wanderns und Fahrradfahrens, die zugleich als pädagogische Idee des Projekts präsentiert werden. Dennis ist der Adressat dieser Aktivitäten, die eigens für ihn geplant und vom Betreuer begleitet werden.

Dennis konstruiert sich und seinen Betreuer zunächst als Einheit („wir“). Man nimmt sich etwas vor und setzt dies gemeinsam um, bis Dennis' mangelnde Fitness die Vorhaben limitiert und zu deren vorzeitigem Ende führt. Auch die anschließende Anekdote verdeutlicht, dass Dennis und dessen Betreuer zwar gemeinsam wandern, die Aktivität jedoch als eine Art Bewährungsprobe für Dennis konzipiert ist: Hier erscheint der Betreuer nicht als Partner auf Augenhöhe, der gemeinsam mit seinem Schützling Lösungen findet. Vielmehr erhält Dennis vom Betreuer, formuliert als Befehl, den kaum erfüllbaren Auftrag, bei Schnee Holz für ein Feuer zu suchen. Dennis verweist zwar auf die Unmöglichkeit, diesen Auftrag auszuführen, präsentiert dann jedoch seine Lösung, indem er erzählt, auf Bäume geklettert zu sein, und bringt darin seinen Ideenreichtum zum Ausdruck. Innerhalb dieser offenkundigen Hierarchisierung erscheint der Betreuer nicht als Teampartner, vielmehr delegiert er die notwendigen kreativen Lösungen für sich stellende Probleme an Dennis.

Während Dennis diese Erfahrung zwar als kaum erträglich („das war die Hölle“ und „das war super schlimm“) bewertet, scheint er die Geschichte insgesamt jedoch nicht zu erzählen, um die Wanderungen und die Interaktionen mit dem Betreuer zu problematisieren, sondern um seinen Ideenreichtum und seine Durchhaltefähigkeit hervorzuheben:

Dass Dennis die Geschichte als lustige Anekdote erzählt, zeigt sich an der detaillierten Beschreibung des Problems, der direkten Rede des Betreuers und der Spannung aufbauenden Kommentierung „was hab ich gemacht“. Auch meine

Reaktion – Lachen und der Einwurf „scheiße“ – verstärkt dies. Die Anekdote präsentiert Dennis als ideenreich: Er nimmt die Herausforderungen des Betreuers an und meistert die eigentlich unmögliche Situation. Selbst die Ausschmückung durch die große Kälte wird nicht als Problem für ihn selbst thematisiert, sondern unterstreicht seine Rolle als Held der Anekdote.

Abwesenheit des Betreuers als Vernachlässigung und Möglichkeit der Normalisierung

Während Marius sich zu Beginn der Maßnahme als zu Betreuenden darstellt und den Betreuer als seinen Begleiter konstruiert, verschiebt sich diese Beziehung im weiteren Verlauf der Erzählung. Dennis markiert hier vor allem die ambivalenten Folgen, die aus der Abwesenheit des Betreuers und der Vernachlässigung resultieren.

In der folgenden Sequenz erzählt Dennis das sich verändernde Verhalten des Betreuers. Dieses kontextualisiert er mit dem Tod des Vaters des Betreuers und schreibt ihm somit einen Sinn zu, der außerhalb seines Einflussbereichs verortet ist. Unmittelbar vor dieser Passage expliziert Dennis die Umstände des Todes, sodass die nun anschließende Beschreibung des Betreuers „danach“, nach dem Tod, als direkte Folge und somit Erklärung für sein verändertes Verhalten gelesen werden kann:

D: er wurde danach sehr kalt. (I: mh) einfach, (.) GRUNDSätzlich war er sehr, (1) er war nicht mehr so nett, er war einfach, er hatte so ne downphase glaub ich einfach, (I: mh) aber es war eben nicht gut, (.) ich hab alLEine gelebt. (.) ich wa:r (.) abhängig von dem was er mir gibt; von geld und alles, (I: mh) °hh° er war dann manchmal drei vier tage lang weg, (I: mh) und ich hatte kein geld in der tasche. (.) seine schwester hat gearbeitet, ich hab sie nicht gesehn, ich hatte dann drei vier tage nichts zu essen;

I: scheiße

D: und da hab ich auch angefangen sehr viel enger mit mark auch (.) zusammenzuarbeiten mit meiner mutter, denn mir ist es (.) nicht gut gegangen.

(Z. 399-419)

Dennis positioniert sich als den Veränderungen des Betreuers ausgesetzt, die mit dem Tod von dessen Vater einhergehen. Sofern diese Veränderung als auf den Tod folgende „Downphase“ gerahmt wird, kann Dennis ihr nichts entgegensetzen: Weder ist er verantwortlich für die Entwicklung noch kann er sie aufhalten oder ihr entgegenwirken. Neben den interaktionalen („kalt“ und „nicht nett“ sein) und räumlichen wie emotionalen („alLEine gelebt“) Folgen thematisiert Dennis die Abhängigkeit vom Betreuer, die auch durch Übertragung der Verantwortung

an die Schwester nicht gemildert wird. Er problematisiert das Nicht-Handeln des Betreuers durch Einordnungen („aber es war eben nicht gut“), die klare Benennung der Abhängigkeit und die drastische Darstellung der Konsequenz, drei oder vier Tage ohne Essen zu sein.

Dennis verleiht dem veränderten Verhalten des Betreuers durch die Fokussierung auf dessen Trauer um den Vater eine nachvollziehbare Legitimität. Er macht deutlich, dass das Verhalten des Betreuers verständlich ist und dieser als Privatperson mit eigenen Bedürfnissen erscheint. Dennoch problematisiert Dennis, dass die Konsequenzen für ihn bestehen bleiben und sich durch die Erklärung des Todes nichts an der grundlegenden Problematik ändert.

Der Aufruf der Personen, mit denen Dennis im Kontext der Vernachlässigung zusammenarbeitet, zeigt nicht nur seine Fähigkeit, sich Hilfe zu holen, sondern dient zugleich als Verifizierung seiner Kritik durch die Zeug*innenschaft der Beteiligten, die seine Perspektive teilen. Die Problematisierung wird auch von mir als Interviewerin interaktional durch meinen Ausruf „scheiße“ gestützt.

Im Kontrast zu dieser problematisierten Abhängigkeit vom Betreuer enthält das Interview auch andere Passagen, die zeigen, dass die Abwesenheit des Betreuers für Dennis zugleich eine Möglichkeit war, sich aus dem Betreuungssetting zu lösen und eigenständig Kontakte einzugehen. So wird das Handeln des Betreuers als Möglichkeitsraum konstruiert, innerhalb dessen Dennis selbst tätig werden und sich als ‚normaler‘ jugendlicher außerhalb der engen Kontrolle des Hilfesystems erleben kann:

D: °hh° als wir (.) UMgezogen sind, da war er auch schon bisschen beschäftigter, °hh° das heißt er war dann ähm morgens schon weg und ist abends wiedergekommen. (.) und ich hab ihn dann gefragt ja kann ich dann auch mal RAUS gehn und so, °hh° ((lacht)) und das war witzig. °hh° ähem. er hat mir dann immer gesagt ähm (.) äh du sollst zu hause sein wenn es dunkel wird. und ich dann, ich bin dann gegen äh elf uhr dann zurück gekommen, (I: mh) und er so ja wo warst du. ja draußen. ich hab gesagt du sollst wenn es dunkel wird. ja wann WIRD es dann denn dunkel. °hh° ich so ich kann ja nicht sagen JETZT wird es dunkel, und jetzt ((stammelt)) die genaue zeit, so und ich hab (.) total verarscht. °hh° und ich hab dann langsam auch leute kennengelernt. ich hab das erste mal kontakt mit anderen leuten aus bulgarien gehabt wo ich ähm (.) ich war draußen, (.) und äh ich bin (.) an der schule vorbei die dort war. °hh° und dort warn MENschen, ich saß einfach dort, hatte nichts zu tun, °hh° irgendwann komm (die an bei mich) fragt mich auf bulgarisch ja wer bist du. und ich so (.) english, ne: whatever. °hh° problem. SEHR wenige leute dort können gut english. (I: ja.) SEHR wenige. °hh° (.) und dann gings los. bis dort mal jemand irgendwie jemand war der bisschen english konnte, (I: mh) war ich schon so äh:: was läuft jetzt?

I: ((lacht))

D: das war super witzig. (.) und ähm ((lacht)) ich hab angefangen dann jeden tag immer dann dort hin zu gehen wenn die gerade pause hatten und so (I: mh) °hh° immer mehr mit denen ins gespräch gekommen und dort hatt ich auch noch sehr gute freunde kennengelernt. (I: mhm) das dann hab ich auch angefangen meinem betreuer zu sagen ja:, (.) ja können wir äh (.) ich geh nochmal raus, ich treff mich mit (.) und dann hat mein betreuer mich auch mehr rausgelassen. (I: mh) äh das problem war eben äh (.) sehr oft ich bin viel zu spät nach hause gekommen und so dann hat er mich wieder mal NICHT gelassen, und (.) da hatten wir da mal bisschen stress,

(Z. 2246-2295)

Dennis beschreibt den Umzug, die Abwesenheit des Betreuers und die daraus entstehenden Freiräume als Chance, selbstständig soziale Kontakte zu knüpfen. Die soziale Kontaktaufnahme wird als etwas erzählt, das sich gerade durch die Abwesenheit des Betreuers ereignete und nicht etwas, das als mögliches Ziel der Auslandsmaßnahme erscheint: Er betont, aus eigenem Antrieb heraus Freundschaften geschlossen zu haben, indem er die Schule als Treffpunkt Gleichaltriger aufsuchte. Sein Interesse an anderen, seine Motivation und seine Beharrlichkeit führten schließlich dazu, dass er „sehr gute Freunde“ fand.

Dennis muss den Betreuer zwar fragen, ob er rausgehen darf – jedoch ist Dennis derjenige, der die Anweisungen des Betreuers kreativ ausreizen kann. Er positioniert sich somit als dem Betreuer intellektuell überlegen, wie es der Kommentar „das war witzig“ und das Fazit, den Betreuer „total verarscht“ zu haben, deutlich machen. Auch der präsentierte Dialog verweist darauf, dass der Betreuer gar nicht versteht, wie Dennis die eigenen Regeln des Betreuers dazu nutzt, die Rausgehzeiten zu verlängern, und sich über ihn lustig macht. Allerdings reagiert der Betreuer auf Dennis' Abweichen von den Regeln „viel zu spät nach hause gekommen“ zu sein, mit einer Beschränkung des Rausgehens. Dieses Aushandeln und die Konsequenzen eines zu späten Nachhausekommens werden von Dennis als „bisschen stress“ und durch das zweifach verwendete „mal“ als lapidare Konsequenz gerahmt – und nicht, wie es die unten interpretierte Sequenz sichtbar macht, als Durchsetzung der Macht des Betreuers.

Die erzählten Interaktionen erwecken den Anschein, als handle es sich um gewöhnliche Konflikte zwischen einem Jugendlichen, der seine Freund*innen treffen will und dafür mehr Freiraum möchte, und dem für diesen verantwortlichen Erwachsenen. Im Vordergrund der Darstellung steht somit ein intergenerationsales Aushandeln der Freiräume und deren jugendtypisch gerahmtes Nutzen. Während Dennis als ‚ganz normaler‘ Jugendlicher erscheint, kommt dem Betreuer die Aufgabe zu, die Regeln für das Rausgehen zu bestimmen und dabei jedoch auch mit sich verhandeln zu lassen. Während der Betreuer zwar Dennis hierarchisch überlegen ist, weil er derjenige ist, der die Regeln bestimmt, positioniert sich Dennis als intellektuell überlegen.

In der Interaktion mit mir als Interviewerin entsteht der Eindruck, dass Dennis mich mit der Anekdote unterhalten und sich zugleich als jemand zeigen will, der den Betreuer durchschaut und ihm überlegen ist. Das zeigt sich besonders in seiner Korrektur von einer Frage zu einer Feststellung („ja können wir äh (.) ich geh nochmal raus“), mit der er eigene Forderungen formuliert. Zugleich nutzt er die Einordnung der Englischkenntnisse der Bulgar*innen, um sowohl den Hintergrund der Szene zu erläutern als auch seine soziale Integration und sein Wissen über die lokale Bevölkerung hervorzuheben.

Während in der obigen Sequenz die Abwesenheit als Vernachlässigung rekonstruiert wurde, kann sie hier auch als Möglichkeit der Normalisierung interpretiert werden. Dennis konnte dadurch Freiräume nutzen, um Kontakte mit Gleichaltrigen einzugehen, was letztlich seinem vorrangigen Ziel der Maßnahme, der sozialen Integration, zuträglich war. Die Lesart der Normalisierung durch Abwesenheit erscheint auch bezogen auf die weiteren in den beiden Sequenzen herausgearbeiteten Interpretationen plausibel: Dennis konstruiert den Rückzug des Betreuers nicht als etwas pädagogisch Intendiertes und sich selbst als zu Erziehenden, sondern den Betreuer als Privatperson und sich selbst als Jugendlichen, der die sich ihm bietenden Freiräume nutzt. Er erscheint somit nicht mehr als Adressat der Jugendhilfe, der entweder kontrolliert werden (s. Kapitel 9.4.1 zur Psychiatrie) oder auf den gezielt pädagogisch eingewirkt werden soll, sondern konstruiert die sich ihm bietenden Freiräume als selbst genutzte Möglichkeiten, die außerhalb eines Betreuungs- bzw. Hilfesettings verortet werden. Die soziale Integration ereignet sich somit in Dennis' Darstellung außerhalb der Maßnahme selbst und gerade *durch* die Abwesenheit des Betreuers.

Dennis und sein Betreuer als Antagonisten im Kontext gegenseitiger Abhängigkeiten

Abschließend soll der Fokus noch einmal auf weitere Problematisierungen des Betreuerhandelns gelegt werden. Im Zentrum steht die Frage, wie Dennis sich als Antagonist des Betreuers sowohl in der erzählten Zeit als auch in der Interviewsituation entwirft. Hier thematisiert Dennis zwar sein eigenes Ausgeliefertsein, um das Handeln des Betreuers zu kritisieren, positioniert sich aber zugleich auf Ebene der erzählten Zeit sowie der Erzählzeit als diesem überlegen, indem er die (v. a. finanzielle) Abhängigkeit des Betreuers von ihm hervorhebt.

Dennis problematisiert im Interview mehrfach die Sanktionen, die der Betreuer wegen Regelmisssachtungen bzw. des Nichteinhaltens von Absprachen ausübte:

als er rausgefunden hat dass ich rauche hat er mich zehn tage lang in das
haus eingesperrt. (.) und ich durfte keinen kontakt haben mit meiner mutter
mit gar (.) Niemandem.

(Z. 421-424)

Der erzwungene Kontaktabbruch wird hier als direkte Folge des Rauchens und somit als Sanktionierung erzählt. Und auch die Konsequenz des nächtlichen Rausschleichens, um sich mit einer Freundin zu treffen (s. o.), ist, dass Dennis „eingesperrt“ (Z. 474) wird. An den Sequenzen, in denen Dennis das Handeln des Betreuers kritisiert, fallen nicht nur die Versuche des Betreuers auf, seine Macht durchzusetzen, sondern vor allem die Reaktionen von Dennis darauf: Er positioniert sich stets als Antagonist, der vor dem Betreuer seinen Standpunkt vertritt und sich Unterstützung durch Erwachsene holt, die das Fehlverhalten des Betreuers dadurch verifizieren. So kommt etwa Dennis' Mutter nach Bulgarien, als sie davon erfährt, dass Dennis „eingesperrt“ wurde, mit der Folge, dass der Betreuer von ihr „SEHR sehr sehr stark ausgeschimpft“ (Z. 494 f.) wird.

In Dennis' Erzählung steigern sich die negativen Bewertungen des Betreuers. Parallel dazu entwirft er sich immer mehr als Antagonist, der seine Rechte durchsetzt, diese formuliert und zudem den Chef des Betreuers und Koordinator der Maßnahme als Unterstützer seiner Belange aktiviert. Somit unterstreicht Dennis das Unrecht, das ihm widerfahren ist, durch eine direkte Problematisierung des Betreuerhandelns in der Erzählzeit, das Widersprechen in der erzählten Zeit und die Zeug*innenschaft der dem Betreuer hierarchisch überstellten Personen, die Dennis' Rechte umsetzen.

Indem Dennis die Motive des Betreuers ausführt und dessen Abhängigkeit von ihm betont, positioniert er sich in der Interviewsituation als moralisch überlegen. Durch den Verweis auf eigene Rechte und allgemeine Verantwortlichkeiten erscheint die Haltung des Betreuers als unangebracht. Dies zeigt sich besonders in der folgenden Sequenz, die an das zuvor beschriebene Eingesperrtwerden anschließt und das problematische Handeln des Betreuers weiter verdeutlicht:

D: (.) er wurde auch schon aggressiv zu mir. (I: mh) ähm (.) wegen GELD, (.) ich hab ähm (.) taschengeld bekommen und die HÄlfte immer nur (.) bekommen, (I: mh) den rest den der wurde auf die SEite gelegt.

I: ja

D: und als ich meine achte- als ich achtzehn (.) wurde, (.) da wurde dann gesagt ja ich ha- hab das geld dann zur verfügung. er wollt es mir aber nicht GEBen. (.) ich hab ihm gesagt dass ich hab ein RECHT auf das geld und er hat mir irgendwas vorgeworfen ja ich hab dir °hh° n hau- zu HAUse gegeben, ich hab mich um dich gekümmert=ich mir nur gedacht das ist dein JOB. (I: mhm) °hh° ich bin dir schon DANKbar aber das ist dein job (I: mh) das ist nichts was du mir VORwerfen kannst. (.) und er wurde HANDgreiflich hat mich gepackt, wir warn im AUto, (.) er war am FAHren. und also er ist STEHN geblieben, ist rausgegangen, hat ja komm was WILLST du was WILLST du? (.) ich hatt noch nie so viel angst vor einem menschen ehrlich gesagt.

(Z. 497-524)

Auf der Ebene der erzählten Zeit schildert Dennis einen Konflikt mit seinem Betreuer, der einen Teil seines Taschengeldes einbehalten hatte, um es ihm zu seinem achtzehnten Geburtstag auszuzahlen. Dennis führt die Motive des Betreuers, ihm das Geld nicht zu geben, aus, indem er einen Dialog inszeniert. In wörtlicher Rede präsentiert Dennis die Argumente des Betreuers, der in einer schwachen, beinahe bittenden Position erscheint: Er versucht, Dennis durch emotionale Bezüge, etwa, ihm ein „ZuHAUse“ gegeben und sich „gekümmert“ zu haben, zum Verzicht zu bewegen und beruft sich damit auf eine vermeintliche Schuld von Dennis ihm gegenüber. Dennis weist dies zurück, indem er betont, dass der Betreuer für seine Tätigkeit bezahlt wurde und das ‚Kümmern‘ Teil seines Jobs war. Damit verweist er auf die formale, professionelle Beziehung und stellt sich dem Betreuer als Antagonist gegenüber, der dessen Forderungen moralisch und rechtlich als unzulässig erkennt. Auffällig ist, dass Dennis diese Entgegnung nur „gedacht“ und nicht ausgesprochen hat, womit er unterstreicht, sich nicht vom Betreuer und seinen Forderungen unter Druck setzen zu lassen, ohne diesen Dialog in der erzählten Zeit vollends auszuführen.

Die anschließende Erzählung, in der Dennis die Aggressivität des Betreuers beschreibt, kann als weitere Form von Gewalt gelesen werden. Dennis macht die Machtposition des Betreuers deutlich, der sowohl das Auto steuert als auch ihn körperlich „gepackt“ hat. Das Aussteigen aus dem Auto und der Ausruf „ja komm was WILLST du was WILLST du?“ erscheinen als Provokation und zugleich als körperliche Aufforderung zur Auseinandersetzung, in der der Betreuer seine Macht demonstriert. Dennis erzählt nicht, wie er reagierte, sondern schließt mit einer emotionalen Bewertung, wenn er betont, „noch nie so viel Angst vor einem Menschen“ gehabt zu haben, wodurch er die Bedrohlichkeit der Situation hervorhebt.

Auf der Ebene der Interviewinteraktion zeigt sich die Kritik des Betreuerverhaltens in der expliziten Rahmung der geschilderten Handlungen als problematisch sowohl durch ein einführendes Abstract als auch durch die erklärenden Hinweise für mich als Interviewerin. Dennis erläutert den üblichen Umgang mit dem Taschengeld und kritisiert ausgehend von der als offizielle Regelung erscheinenden Praxis die Abweichung durch den Betreuer, der ihm das Geld verweigert, und betont die Unrechtmäßigkeit der Forderung. Der ausgeführte Dialog und die anschließende Reflexion verdeutlichen, dass Dennis sich als den Betreuer und dessen Argumentation durchschauend positioniert. Er distanziert sich dabei nicht nur von der Forderung, sondern auch vom Betreuer selbst, indem er mir gegenüber deutlich macht, die Aufgaben des Betreuers zu kennen und als ‚beruflich‘ einzuordnen. Obwohl er sich als abhängig vom Betreuer positioniert, entwirft er sich also zugleich auch als handlungsfähig, wenn er sich Unterstützung sucht oder dem Betreuer widerspricht. Auch die in Kapitel 9.3.4 dargestellte von Dennis eigenständig getroffene Entscheidung, aufgrund des schwierigen Verhältnisses die Maßnahme zu beenden, kann als Performanz der Handlungsfähigkeit gelesen werden.

Es werden somit wechselseitige Abhängigkeiten deutlich: Einerseits positioniert sich Dennis als vom Betreuer abhängig, indem er dessen Abwesenheit und die daraus resultierende Vernachlässigung problematisiert. Andererseits konstruiert er den Betreuer selbst als finanziell von ihm abhängig. Der Betreuer erscheint als Bittsteller, der nicht nur Dennis' Ersparnis beansprucht, sondern später auch versucht, ihn zum Verbleib in der Maßnahme zu bewegen, um weiter von dieser zu profitieren. Aus beiden Perspektiven lässt sich das Verhalten des Betreuers als gewaltvoll interpretieren. Auf der Ebene der erzählten Zeit erfolgt die Problematisierung erstens durch die thematisierte Machtausübung (etwa Einsperren, Provokationen), wobei Dennis sich zunächst als ausgeliefert darstellt; zweitens durch entworfenen Dialoge, in denen er die Unrechtmäßigkeit des Betreuerhandelns markiert; drittens durch die Darstellung der emotionalen Wirkung („Angst haben“); und viertens durch das Einbeziehen Dritter, die seine Sicht bestätigen. Auf der Ebene der Erzählzeit rahmt Dennis das Verhalten gegenüber mir als Interviewerin explizit als problematisch („aggressiv“) und verweist zugleich auf seine Rechte, um seine Kritik zu untermauern.

9.4.3 Zusammenführung

Dennis beschreibt in seiner Erzählung eine Entwicklung der Beziehung zum Betreuer: Sie beginnt mit dem unerwünschten Start in die Auslandsmaßnahme, führt über gemeinsame Aktivitäten, bei denen er sich bewähren muss, und endet schließlich damit, dass der Betreuer seine Aufgaben nicht mehr erfüllt, ihn vernachlässigt und unter Druck setzt. Zunächst beschreibt Dennis die Beziehung ausgehend von gemeinsamen Aktivitäten, später schildert er, wie sich durch den Tod des Vaters des Betreuers dessen Verhalten verändert und macht zunächst ein grundsätzliches Verständnis für diese Entwicklung deutlich.

Die Vernachlässigung und die Sanktionierung ereignen sich somit aus der Konstruktion des Betreuers als Privatperson mit eigenen Emotionen und Interessen, die konträr zu seiner Aufgabe als Verantwortlicher für Dennis zu stehen scheinen. Sowohl die Vernachlässigung als auch das Unterdrucksetzen von Dennis aus finanziellen Motiven können aus dieser Perspektive eingeordnet werden. Die Gewalt, die Dennis kritisiert, scheint sich außerhalb des Betreuungssettings zu vollziehen, sie wird von Dennis nicht mit erzieherischen Hintergründen in Verbindung gebracht, sondern auf die Privatperson des Betreuers zurückgeführt. Als Betreuer, der in Dennis Wohle handelt, taucht dieser im weiteren Verlauf der Erzählung gar nicht mehr auf.

Dennoch macht Dennis' Erzählung auch deutlich, dass gerade dieses problematische Handeln des Betreuers zu seiner ‚Veränderung‘ beigetragen hat, ermöglichte es Dennis doch, die Freiheiten zu nutzen und in Kontakt mit Personen

außerhalb des Betreuungssettings zu treten. Dennis' Kritik der Vernachlässigung wird von ihm somit als grundsätzlich ambivalent eingeordnet – als Gewalt sowie als Ermöglichung.

9.5 Identitätsdarstellungen: Soziale Integration als eigener Verdienst unabhängig von der Auslandsmaßnahme

In der Zusammenführung der Positionierungen kann herausgearbeitet werden, dass Dennis sich in der Interviewsituation als insgesamt sozial integriert entwirft und sich diesen Verdienst selbst zuschreibt. Dennis erzählte Veränderung erscheint somit als unabhängig von einer Erziehungsmaßnahme, wie die Auslandsmaßnahme (eigentlich) eine ist – jedoch nicht unabhängig von seinen in der Maßnahme gemachten Erfahrungen außerhalb des Betreuungssettings. Die soziale Integration äußert sich dabei durch Bezugnahme auf sowohl im Ausland geschlossene als auch vor Ort bestehende Freundschaften, die er auch vor und nach dem Interview hervorhebt. So weist er nicht nur darauf hin, nach dem Interview auf einen Geburtstag eingeladen zu sein, auch der besondere Ort des Interviews auf einem verlassenen Industriegelände kann als Ausdruck der sozialen Integration gelesen werden, hebt Dennis auch hier mehrfach hervor, diesen Ort mit seinen Freund*innen aufzusuchen und daher besonders gut zu kennen.

In der Gesamtschau entwirft sich Dennis nicht als explizite Zielgruppe einer Auslandsmaßnahme: Seine Hyperaktivität, mit der er sich selbst beschreibt, scheint nicht Teil der eingangs aufgeführten Probleme zu sein, sondern selbstverständlicher Teil von ihm. Die Probleme entstanden erst in der Auseinandersetzung mit den Hilfesystemen, v. a. der Psychiatrie. Auch innerhalb der Auslandsmaßnahme entwirft sich Dennis nur ansatzweise als zu Erziehenden, vielmehr als entweder – auf den Wanderungen – mit dem Betreuer gemeinsam Planenden oder als Antagonist des Betreuers. Die Auslandsmaßnahme selbst erscheint in diesem Zusammenhang nicht als eine erzieherische Hilfe, sondern entweder als gemeinsame Bewegungserfahrung oder als Vernachlässigung, in der der Betreuer als Privatperson hervortritt. In beiden Darstellungsweisen entwirft sich Dennis nicht als Adressat einer erzieherischen Hilfe, die geplant auf eine Veränderung seines Verhaltens zielt, sondern als jemand, der entweder vom Betreuer Herausforderungen gestellt bekommt, die er bewältigt, oder als jemand, der dem Betreuer zugleich ausgeliefert, aber auch in der Lage ist, sich aus diesem Verhältnis zu befreien. Somit thematisiert Dennis seine eigene Veränderung, die er auf die Zeit im Ausland zurückführt. Sie wird jedoch nicht mit der Maßnahme selbst begründet, sondern bestenfalls mit einem Betreuer, der Dennis durch seine Abwesenheit Freiheiten ermöglicht, die er zu seinen Gunsten zu nutzen versteht. Dennis' Erzählung scheint sich insgesamt um die Aspekte Kontrolle und Ausgeliefertsein zu organisieren. Während er die Psychiatrie vor allem als

machtvoll System thematisiert, dem er ausgeliefert ist, erscheint die Erfahrung der gemeinsamen Aktivitäten mit dem Betreuer zunächst als Gegenentwurf, der sich jedoch im weiteren Verlauf aufzulösen scheint, sodass im Fortgang auch hier seine Abhängigkeit in den Vordergrund rückt sowie die Frage danach, wie er sich aus dieser befreit hat.

Im Zusammenhang mit erfahrener Vernachlässigung und Sanktionierungen positioniert sich Dennis als ausgeliefert und problematisiert aus dieser Position heraus das (Nicht-)Handeln des Betreuers. Er entwirft sich jedoch zugleich als handlungsfähig, wenn er sich dem Betreuer entgegenstellt, und führt durch sein erzähltes Handeln sowie seine einordnenden Kommentierungen in der Interviewsituation die Abhängigkeit des Betreuers von ihm vor. Dabei changiert er zwischen einer initialen Bezugnahme auf die Partnerschaftlichkeit und der Vernachlässigung. Dennis kritisiert die formalen Aufgaben des Betreuers als nicht erfüllt, dieser erscheint als Privatperson mit eigenen Interessen (emotionaler Rückzug nach dem Tod des Vaters, Ausüben des Ehrenamtes, finanzielle Abhängigkeit von der Arbeit). Dennis' Erzählung ist insgesamt geprägt von einer Auseinandersetzung mit der Rolle des Betreuers im Hilfekontext – dieser wird dabei selten explizit benannt, ist aber stets als „er“ präsent. Im Verlauf seiner Geschichte weist Dennis letztlich die private Verbindung zum Betreuer zurück. Er betrachtet die Beziehung als formales Verhältnis, innerhalb dessen der Betreuer als grundsätzlich für ihn verantwortlich entworfen wird, zugleich entwickelt Dennis jedoch seine Unabhängigkeit und problematisiert das Handeln des Betreuers als Unrecht.

10 „André“

10.1 Kontaktaufnahme und Rahmenbedingungen des Interviews

Der Kontakt zu André kommt über die Geschäftsführerin eines Jugendhilfeträgers zustande. Die Kontaktaufnahme erfolgt zunächst per WhatsApp, anschließend telefonieren wir. André duzt mich im ersten Telefongespräch, er erzählt davon, schon mehrere Interviews zu seiner Zeit im Ausland gegeben zu haben, und betont seinen Beruf im Gesundheitsbereich. Als Interviewort schlägt André zunächst ein Café vor, wir einigen uns dann jedoch auf ein Treffen in einem Büro, das ich für das Interview nutzen kann, um ungestörter zu reden. Dort findet das Interview dann eine Woche später statt, es dauert ca. 2:45 Std. und wird lediglich durch eine kurze Pause nach der 1:14 Std. dauernden Eingangserzählung unterbrochen.

10.2 Chronologische Skizze der Biografie

André wächst gemeinsam mit seinen drei Geschwistern und seinen Eltern in einer Kleinstadt im Westen Deutschlands auf. Seine Eltern arbeiten viel, sodass auch seine Tante und sein Onkel in seine Erziehung involviert sind. André betont vor allem die vielen Konflikte mit seinen Eltern sowie in der weiterführenden Schule. Aufgrund von gewaltvollen Handlungen gegen seine Mitschüler*innen wird er von der Schule verwiesen. Mit 14 Jahren beginnt er zu rauchen und zu trinken, er erwähnt im Interview Strafanzeigen wegen Körperverletzung und Bandendiebstahl. Die Eltern suchen sich Hilfe beim Jugendamt, die Unterstützung durch zwei Sozialarbeiter währt jedoch nur kurz. Nach einer Auseinandersetzung mit seinen Eltern kommt André in einer Notschlafstelle unter und entscheidet sich gemeinsam mit den Eltern für eine Heimunterbringung. Nach einem körperlichen Übergriff von André auf einen anderen Jugendlichen muss er die Einrichtung verlassen und entscheidet sich gemeinsam mit seinen Eltern für eine Auslandsmaßnahme. André kommt nach Finnland und lebt mit dem Betreuer auf einem Selbstversorgerhof. Nach seinem Schulabschluss kehrt er zusammen mit seinem Betreuer nach Deutschland zurück. Er erhält zunächst eine Ausbildungsstelle im pädagogischen Bereich und wohnt gemeinsam mit seinem Freund in einer Wohnung. Er bricht die Nachbetreuung durch einen anderen Pädagogen ab und tritt seine Ausbildung nicht an. Auch eine darauffolgende Ausbildung ist von kurzer Dauer; André wohnt vorübergehend bei seinen Eltern und geht Gelegenheitsjobs nach. Von Bekannten hört er von einer Ausbildungsmöglichkeit im Gesundheitsbereich, die er wahrnimmt und auch abschließt. Zum Zeitpunkt des

Interviews arbeitet André in seinem Ausbildungsberuf und zusätzlich als Dozent im Bereich der Ausbildung für Gesundheitsberufe.

10.3 Die Auslandsmaßnahme als harte Arbeit am defizitären Selbst

Die Analyse der Eingangserzählung und der darin vollzogenen Einordnung der Auslandsmaßnahme verdeutlicht insbesondere, wie präzise André die Probleme analysiert, die zu seinem Übergang in das stationäre Jugendhilfesystem und schließlich in die Auslandsmaßnahme führten, sowie die Darstellung der spezifischen Arbeitsweisen seines Betreuers. Im Vordergrund seiner erzählten Problemgeschichte stehen dabei die Eigenschaften und das Verhalten seiner Eltern, die von André als Ursache seines problematischen Verhaltens herausgestellt werden. Beschreibt sich André im Vorfeld der Auslandsmaßnahme als durch das familiär erlernte Verhalten schwierig, als „Terrorteenie“ (Z. 132, s. u.), so steht in der Auslandsmaßnahme die harte Arbeit an diesem als defizitär markierten Selbst im Mittelpunkt. André schafft es in seiner Geschichte, gezielt an seinem Verhalten zu arbeiten und auch nach seiner Rückkehr bei vor allem strukturell bedingten ‚Rückschlägen‘ auf diese Verhaltensstrategien zurückzugreifen. Dabei präsentiert er den Erfolg der Auslandsmaßnahme auch durch seine reflektierte Erzählweise in der Interviewsituation.

10.3.1 Problemgeschichte als Analyse dessen, was „schiefgelaufen“ ist

Andrés Beginn der Eingangserzählung ist insgesamt zu lesen als eine Analyse der Probleme, die letztlich dazu geführt haben, dass er zunächst in die stationäre Jugendhilfe und schließlich in eine Auslandsmaßnahme kam. Hierfür reflektiert er, wie das Verhalten seiner Eltern auf ihn gewirkt hat, und was bei ihm in der Kindheit „schiefgelaufen“ (Z. 506) ist. Neben den Interaktionen mit den Eltern, deren Verhalten er zugleich problematisiert und rechtfertigt, betrachtet er auch die Rolle der Angebote aus dem Jugendhilfesystem hinsichtlich ihrer Wirkung auf ihn. Andrés sehr stark argumentierende Darstellungsweise ist durchbrochen von einigen wenigen, dafür jedoch recht detaillierten Erzählungen von Schlüsselmomenten, die auf die notwendige erzählerische Arbeit verweisen, um die Entscheidung der Eltern zu legitimieren, ihn nach einem Konflikt nicht wieder in die Familie zurückkehren zu lassen.

André beginnt seine Eingangserzählung mit einer Beschreibung seines Elternhauses und hebt hier zunächst gute Aufwuchsbedingungen hervor, wenn er darauf verweist, aus einem „auch eigentlich echt aus nem äh guten elternhaus“

(Z. 22f.) im ländlichen Raum zu kommen. Von hier ausgehend, macht er direkt „das ERste problem“ deutlich:

Ich glaub so das ERste Problem war schon ganz früh, °hh° das kam so, meine Eltern haben sehr viel gearbeitet. (I: mhm,) °hh° ähm, mein Papa ist Handwerker, meine Mutter war ähm (.) in der Fabrik tätig, °hh° und die hatten immer, ähm. sag ich mal sehr wenig ZEIT für uns. (I: mh) mein Vater (.) war immer, Oder immer NOCH, °hh° ähm mega liebevoll und konnte uns auch ähm. (1) mega viel Liebe geben, (I: mh) °hh° und meine Mutter, die ist so ziemlich konservativ aufgewachsen. (I: mhm,) auch STRENG, und sie war zwar jetzt äh, (1) Hat ihre sag ich mal ihre Konsequenzen nie durchgezogen, (1) aber sie war halt so, konnte auch nicht so viel LIEBe zeigen, (I: mh) Also wenn sie uns umarmt hat, dann war das Eher so. (1) son <<lachend> Abklopfen> (I: okay) und ähm. (1) Ich glaub DA ging schon so ein bisschen mein ERstes problem los, dass ich dann irgendwie eine kleine Abneigung gegen FRAUen. (1) (I: mhm,) entwickelt habe. Ich habe als Kind nicht verstanden, warum (1) <<schneller> kann meine Mama mich nicht so in den Arm nehmen wie andere Mütter ihre Kinder.> (I: mhm,) Oder (1) warum konnte meine Mama nicht so. (1) Für mich immer DA sein, sondern weil die waren halt immer ARbeiten.

(Z. 23-42)

Für seine Probleme macht André seine Mutter verantwortlich, bei der Zeitmangel und die Unfähigkeit, Liebe zu zeigen, in seinem Gefühl kulminieren, dass sie nicht für ihn da sei. Zugleich verweist er auf die Arbeit der Mutter als den legitimen Grund für ihren Zeitmangel und wiederum auf deren Aufwachsen in einer konservativen Umgebung, womit er ihre Verantwortung einschränkt: Sie konnte nicht anders handeln, war einerseits an die Arbeit, andererseits an die eigenen Erfahrungen des Aufwachsens gebunden.

Mit diesem Einstieg zeichnet André das Bild eines jungen Mannes, der die eigenen Erfahrungen reflektieren kann. Er kann nicht nur die Herkunft seiner Probleme benennen, sondern grenzt sich dabei zugleich von anderen Jugendlichen, die ebenfalls im Jugendhilfesystem aufwuchsen, ab, deren Herkunft eben nicht im ländlichen Raum und in einem guten Elternhaus verortet ist. Dabei bleibt seine Einordnung ambivalent: Zwar zeigen die kindlich formulierten Fragen am Ende der Sequenz eine gewisse Distanz zu seinem erzählten Ich, doch bleibt die kindliche Beobachtung unerklärt und unkommentiert. Der Vorwurf, seine Mutter habe keine Zeit für ihn gehabt, wird zwar mit ihrer Arbeit begründet, bleibt jedoch aufgrund der geschilderten Wirkung auf ihn bestehen.

Auch im Fortgang der Erzählung unterstreicht André, dass sich das Gefühl, von der Mutter nicht geliebt zu werden, verstärkte, etwa weil sie ihn nicht zu seinen Fußballspielen begleitete und sich die Inkonsistenz der Eltern sowie seiner Tante und seines Onkels fortsetzte, die zeitweise mit der Beaufsichtigung betraut

waren. Hieraus erklärt André, aus dem Handeln der Erwachsenen gelernt zu haben, wenn die Eltern auf sein Weinen oder Türenknallen mit einer Aufweichung der Regeln reagieren. André stellt sein als „Aggression“ umschriebenes Verhalten als durch die elterliche Reaktion erlernt dar und leitet aus der Generalisierung dieses Verhaltens auch seine „Problematiken in der schule“ (Z. 128) ab, die er damit konkretisiert, andere „geschlagen, bespuckt, gemobbt,“ (Z. 129 ff.) zu haben, und sich als „kleiner Terrorteenie“ (Z. 131 f.) beschreibt.

Insgesamt fällt Andrés distanzierte Sprechweise auf, die sich sowohl in der Reflexion der Gründe seines Verhaltens als auch in der Selbstbeschreibung als „kleiner Terrorteenie“ zeigt. Durch die Bezugnahme auf gängige Bilder ‚schwieriger‘ Jugendlicher problematisiert er sein Verhalten, relativiert es zugleich („kleiner“) und distanziert sich von seinem damaligen Ich.

André skizziert im Fortgang eine weitere Abwärtsentwicklung, wenn er zunächst auf fünf Klassenkonferenzen und den darauf folgenden Schulwechsel verweist. Seine Suche nach Freiheit, die er anhand der Freunde expliziert, mit denen er anfang zu trinken und die er als „FALsche[r] umgang“ (Z. 151) beschreibt, führt er ebenfalls auf die Strenge der Mutter zurück. Zugleich werden seine Eltern als diejenigen entworfen, die versuchen, gegen Andrés Entwicklung „dagegen zu arbeiten“ (Z. 184), und sich Unterstützung beim Jugendamt suchen, sodass „diese leute nach hause“ (Z. 187) kamen, die André jedoch „rausgemobbt“ (Z. 211) habe. Währenddessen erzählt er eine weitere Abwärtsentwicklung, die sich durch „strafanzeigen wegen KÖRperverletzung, strafanzeige wegen organisiertem bandendiebstahl“ (Z. 212 ff.) ausdrückt, sodass André hier sein Verhalten auf der Grundlage juristischer Straftatbestände problematisiert, ohne die Handlungen selbst zu thematisieren.

André beschreibt den anschließenden Übergang in die stationäre Jugendhilfe einerseits als Prozess der Läuterung, indem er auf die Beobachtung verweist, dass seine kleine Schwester auf seine Aggressivität mit selbstschädigenden Handlungen reagiert hat („und sie gemerkt hat dass ich laut geworden bin und aggressiv geworden, hat sich ihre Puller genommen, °hh ° sich die gegen den Kopf gehauen. dass das blau geworden ist. Und DA war für MICH das ERste Mal das Signal boah andré, (I: mh) irgendwas läuft hier geWALtig schief“, Z. 217-223). Diesen Zustand stellt André als nicht hinnehmbar dar, als einen Moment, in dem er selbst erkannt hat, Hilfe zu brauchen. Andererseits erzählt er eine Schlüsselsituation – einen eskalierenden Konflikt mit seinen Eltern, die schließlich die Polizei rufen, woraufhin André in Obhut genommen wird. Diese Erzählung fällt im Vergleich zu Andrés sonst recht analytischer Darstellung durch ihren hohen Detaillierungsgrad auf. Es werden vor allem die Stimmen der Eltern genutzt, um deren Entscheidung dafür, dass André die Familie verlassen muss und in die stationäre Jugendhilfe kommt, zu rechtfertigen. Ein Teil dieser recht langen Sequenz, in der André an der Sinngebung der elterlichen Entscheidung für eine Inobhutnahme zu arbeiten scheint, soll daher genauer betrachtet werden:

Im Kontext dieser Sequenz erzählt André, dass sein kleiner Bruder, den er als „hundert Prozent geistig behindert“ (Z. 231) beschreibt, Andrés Spielekonsole benutzen durfte, obwohl André sie selbst mit zu einem Spieleabend nehmen wollte, woraufhin André „komPLETT, komPLETT ausgeklinkt. Aber KOMplett.“ (Z. 239f.) sei. Er beschreibt den Ort, an dem seine Mutter unter der Treppe Shampoos und Waschmittel gelagert habe, und fährt fort:

A: und da hab ich gedacht SO. (1) jetzt (.) REICHTS. dann hab ich die ganzen (.) shampooflaschen RAUSgenommen, °hh° und die
[GANzen wände, AN die decke, ALles.]

I: [oa:::::h]

A: <<lachend> ALles VOLL gemacht.> °hh° u::nd genau. mein vater konnte mich nicht mehr BÄndigen, und dann hat mein papa gesagt; bevor ich jetzt meinen EIGenen sohn verkloppe, rufe ich die polizei.

I: mh

A: und dann ist die polizei geKOMmen und dann bin ich schnell HOCH, und hab (.) vor diesem treppenaufgang meine Couch auf- HINGeschoben, mein SCHRANK davor geschoben, °hh° <<lachend> ALles was ich hatte dann VORGeschoben.> °hh° Und so eine LÜCKe gelassen und stand da mit Deo und nem FEUerzeug. wenn die Polizei HOCHKommt, dass ich mit <<lachend> Deo und FEUerzeug machen konnte>

I: ((lacht leise))

A: u:nd ja so WAR das dann, <<schneller> kommt Polizei da HOCH und ich stand dann natürlich mit> (1) Feuerzeug. (1) Und dann kam meine Mama WEInend hoch und hat gesagt boah bitte andré komm RUNter, dir pasSIERT nichts. (1) und wenn meine mutter WEINT, das ist bei mir AUSknopf. (

I: mh

A: mama WEINT, aus. ruhig jetzt.

I: ja.

A: Ja und dann war das so, da bin ich runtergegangen ((schluckt)) und ins BAdezimmer (1) du (1) das ist so, so ein RAUM wie hier. man kommt nicht RAUS. °hh° Du kommst nicht WEG. (1) Ja, und dann kamen die drei polizisten da hoch und dann gab es ein RICHTiges gemangel. ich habe mich echt mit den polizisten gekLOPPT. (1) IM BAdezimmer. °hh° und, dann haben mich zwei so FESTgehalten und der dritte kam (.) von hinten und hat mir die BEIne weggezogen. (1) ja, HANDschellen an und ((pfeift)) ab zur POLIZEI, (1) und ähm, ((schluckt)) dann kamen meine ELtern, °hh° und das war für mich auch noch mal RICHTig schlimm, (1) meine MÄma so weinen zu sehen. meine mutter wollte mich MITnehmen, wieder von der polizei, (I: mh) mein papa gesagt NEIN. (1) so geht's nicht. wir haben die KLEIne, wir müssen an die KLEIne denken. wir haben den Vorname des Bruders, (I: mh) (1) der ist geistig BEHINDert wie gesagt, und das GEHT nicht.

(Z. 248-291)

Andrés von seiner sonst rationalen und reflektierten Sprechweise abweichende Erzählung lässt sich als Versuch lesen, der insgesamt als bedrohlich dargestellten Situation und den Entscheidungen der Eltern – dem Einschalten der Polizei, der Inobhutnahme und dem Übergang in die Jugendhilfe – nachträglich einen legitimen Sinn zu geben.

Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die szenische Darstellung des Konflikts, wenn André neben seinem Handeln die Räumlichkeiten und seine Position darin beschreibt. Aus dieser Konstellation heraus resultiert die Reaktion der Eltern, sowohl das Rufen der Polizei als auch das Weinen der Mutter, die André dazu bewegt, sein Zimmer zu verlassen, in dem er sich verbarrikadiert hat. Auch die räumliche Situation des Badezimmers, aus dem man nicht herauskommt – es gibt nur eine Tür und an dieser steht die Polizei – erklärt das „Gemangel“ mit der Polizei, dem André nicht ausweichen kann, sodass er schließlich körperlich überwältigt wird.

André legitimiert die Entscheidungen der Eltern mit deren eigenen Stimmen: So führt die Überlegung des Vaters, den eigenen Sohn nicht „verkloppe[n]“ zu wollen, dazu, dass dieser die Polizei ruft. Die Polizei zu alarmieren, weil André die Räumlichkeiten zerstört und der Vater den Sohn nicht unter Anwendung körperlicher Gewalt daran hindern will, erscheint somit als legitim. Und auch bei der Polizei sind es die Stimmen der Eltern, die genutzt werden, um deren Entscheidung zu begründen: Während seine Mutter ihn wieder „MITnehmen“ wollte, stellt sich der Vater ihr entgegen und argumentiert, ebenfalls in wörtlicher Rede, mit dem Wohl der Geschwister, das André durch sein Verhalten gefährde. Dabei erscheinen sowohl die Schwester als „die kleine“ als auch der Bruder als „geistig behindert“ als besonders schützenswert, weshalb die Entscheidung des Vaters nachvollziehbar erscheint.

Durch diese Art der Darstellung wird deutlich: Die Eltern wollten ihn nicht einfach weggeben, um sich eines Problems zu entledigen, sondern hatten gute Gründe für ihr Handeln: Einerseits die Verantwortung für André selbst, die sich darin, ihn „nicht mehr BÄNDigen“ zu können, sowie im Verzicht auf Gewaltanwendung seitens des Vaters ausdrückt, andererseits die Verantwortung für Andrés Geschwister. Andrés Eltern handeln hier verantwortungsvoll, wenn sie sich für seine Inobhutnahme entscheiden. Dennoch kann die Entscheidung in Andrés Darstellung, obgleich sie rational verständlich erscheint, als eine für die Geschwister und gegen ihn gelesen werden. Auch wenn sie im Rückblick, vor dem Hintergrund von Andrés später positiver Bewertung der Auslandsmaßnahme, als sinnvoll erscheint, zeigt sich in dieser Sequenz weniger rationales Argumentieren als vielmehr ein fortgesetztes Bemühen, den elterlichen Entscheidungen einen Sinn zu verleihen.

Den Prozess, ausgehend von der Inobhutnahme nach der häuslichen Eskalation, eine geeignete Heimeinrichtung zu finden, beschreibt André als eine mit seinem Vater gemeinschaftliche Suche unter verschiedenen Einrichtungen. Auch hier erscheint der Vater als für André verantwortlich Handelnder, der die

Entscheidung für bzw. gegen bestimmte Einrichtungen auf Grundlage der Sorge um seinen Sohn trifft.

Den Heimaufenthalt selbst rahmt André als ambivalent. Gewisse Erfahrungen wie das „Aggressionstraining“ (Z. 357) und das gemeinsame Boxen mit den Erziehern hätten „geholfen“ (Z. 365). Jedoch habe er sein aggressives Verhalten fortgeführt, gesteigert durch die Anwesenheit vieler Jugendlicher in der Pubertät, wobei er gezeigt hat „wer der STÄRKere ist“ (Z. 334). Das Verlassen der Einrichtung führt André darauf zurück, dass er einen Jugendlichen „ganz ganz ganz böse verknoppt“ habe, legitimiert dadurch, dass er den Jugendlichen als Sexualstraftäter darstellt und für dessen fehlende Distanzierung von seiner Tat kritisiert.

Nachdem André zu seinen Eltern zurückgezogen ist, haben sich die Konflikte aufgrund der fehlenden Konsequenz der Eltern fortgesetzt. In diesem Zusammenhang erläutert André erneut, was zu seinen Problemen geführt hat, und benennt unter anderem die Psychologin in der Heimeinrichtung, die nicht nach dem „Urproblem“ (Z. 452), das in seiner Kindheit verortet ist, gesucht hat. Auch hier erfolgt eine distanzierte Bewertung der Professionellen, deren Handeln er aus Perspektive der Interviewsituation einordnen kann. Der Metakommentar „ich überleg grad noch was noch so in meiner kindheit (1) schiefgelaufen ist“ (Z. 505 f.), verstärkt den Eindruck, dass André in seiner Eingangserzählung eine Analyse der Probleme anfertigt, die dazu geführt haben, dass er in die Auslandsmaßnahme kam.

Insgesamt problematisiert André sein Verhalten, das dabei stets als Resultat der Interaktion mit anderen dargestellt wird. Den Ursprung seiner Probleme verortet André bei seinen Eltern, insbesondere bei seiner Mutter, wobei sich seine Reaktionen nicht nur im familiären Umfeld äußerten, sondern er die Aggressivität, die er als aus dem Verhalten der Eltern erlernt interpretiert, auch in der Schule zeigte. Dabei werden die Eltern zugleich als ihm zugewandt dargestellt, wie es sich auch in der Passage zum Übergang in die stationäre Jugendhilfe zeigt. Insgesamt nimmt André eine verstehende Perspektive auf sich selbst ein und legitimiert auch gegenüber mir als Interviewerin sein Handeln in der erzählten Zeit. Auf der Ebene der Erzählzeit drückt er durch diese Art der Darstellung zugleich seine Distanz zum erzählten Ich aus: Er ist nun in der Lage, sein damaliges Verhalten einzuordnen.

10.3.2 Der Übergang in die Auslandsmaßnahme

Den Übergang in die Auslandsmaßnahme erzählt André als selbst und gemeinsam mit seinen Eltern getroffene Entscheidung. Ähnlich wie in Bezug auf die Heimeinrichtung erörtern er und seine Eltern verschiedene Anbieter und entscheiden sich schließlich für eine Maßnahme in Finnland. Dabei liegt der Fokus auf dem Vater als treibende Kraft der Entscheidungsfindung, Andrés eigene Perspektive bleibt vage:

und da waren MEHrere träger dabei, °hh° EIner war nur sechs wochen nach SPAnien und die ganze zeit mit dem koffer da RUMreisen, (1) das ging GAR nicht, da hatt ich GAR keinen Bock drauf, (1) ja, dann (.) nach Polen, (I: mh) da wollt ich auch nicht hin, (I: ((lacht leise))) und. also polen war AUCH von Jugendhilfeträger, (I: mhm,) (1) und da kam FINNland. Hm, (1) und ich war, (.) mein papa, (1) das finde ich HEUTE noch schön, der ist, als wir KLEIN waren immer mit uns in wald gegangen. PILze sammeln. hallimasch und er hat uns immer alles erKLÄRT, und das macht er HEUTE noch, auch mit meiner kleinen schwester. (I: ja. ja.) und wir gehen immer als geSAmmelte familie im Wald spazieren, °hh° und (1) dann hat mein papa mir FINNland so ein bisschen SCHÖNGeredet, oh andré naTUR, und (.) es war okay.

(Z. 587-604)

André und seine Eltern interessieren sich für mehrere Angebote, aus denen sie frei wählen können, und tauschen sich über deren jeweilige Vor- und Nachteile aus. Zentral scheinen dabei Assoziationen zu einzelnen Ländern: Während André feststellt, nicht nach Polen zu wollen, entscheidet er sich für Finnland mit den erörterten Assoziationen von Wäldern und Wildnis. Die Entscheidung für Finnland fällt aufgrund einer biografischen Passung, wenn André die familiäre Erfahrung des Pilzesammelns in den Kontext der Hilfeentscheidung einführt. Auch hier rekurriert André auf das Bild einer grundsätzlich intakten Familie, die gemeinsame Freizeit miteinander verbringt. André führt dabei die Argumente des Vaters aus und macht deutlich, dass diese nicht seine eigenen waren. Auch wenn André den Entscheidungsprozess als partnerschaftlich darstellt, ist es der Vater, der ihm Finnland ‚schönredet‘, und auch sein Fazit „es war okay“ weist in die Richtung, dass André sich nicht komplett aus freien Stücken für die Maßnahme entscheidet.⁵⁷

10.3.3 Gezieltes Arbeiten an Andrés Verhalten in der Auslandsmaßnahme

Der Übergang in die Auslandsmaßnahme erscheint als Zäsur, die sich sowohl erzählerisch als auch inhaltlich ausdrückt: Im Vordergrund der Darstellung steht nun nicht mehr die Erörterung seiner Probleme, sondern die Beschreibung der Arbeitsweisen des Betreuers sowie der hilfreichen Faktoren, die André teilweise

57 Später im Interview tritt zutage, dass André sich wegen der schweren Körperverletzung an dem Jugendlichen aus der Heimerziehung (s. o.) zwischen einer Inhaftierung und einer Auslandsmaßnahme entscheiden musste. Jedoch unterstreicht André auch hier, dass er sich bereits vor der Gerichtsverhandlung in Rücksprache mit dem Jugendamt gemeinsam mit seinen Eltern für die Maßnahme entschieden hatte. Dennoch erscheint die Entscheidung für die Maßnahme vor diesem Hintergrund in einem anderen Licht.

generalisiert und als allgemeine, auch für andere Jugendliche gültige Funktionsprinzipien von Auslandsmaßnahmen ausweist. André entwirft sich in diesem Zusammenhang nicht mehr als Problemjugendlicher bzw. ‚Terrorteenie‘, sondern als jemand, der durch Anreize des Betreuers Frank gezielt an seinem Verhalten arbeitet. Auch hier ist es das Handeln anderer, des Betreuers, das als Grund für diese Verhaltensänderungen beschrieben wird. Insgesamt erscheint die Zeit in der Maßnahme als intensive Phase, in der der Betreuer sehr gezielt mit ihm ‚gearbeitet‘ hat und André so sein Verhalten ändern konnte.

Die Zäsur innerhalb der Erzählung wird zunächst dadurch markiert, dass André die Begegnung mit Frank „wie liebe auf den ersten blick“ (Z. 609) und ihn als jemanden mit „top menschenkenntnis“ (Z. 618) beschreibt, mit dem er sich direkt verstanden habe. Er hebt positiv hervor, dass Frank zu Beginn für ihn Partei ergriffen habe und seine Akten nicht lesen wollte mit dem Argument, sich ein eigenes Bild zu machen, ihn vielmehr durch „versteckte[] fragen“ (Z. 652) kennenlernen wollte, anstatt ihn auf die „anklagebank“ (Z. 634) zu setzen. Kern der Beschreibung ist Wertschätzung und das Gefühl, ernstgenommen zu werden, das sich durch Andrés gesamte Erzählung der Auslandsmaßnahme zieht, jedoch aufgrund der machtvollen Position des Betreuers in Andrés Darstellung (s. vertiefend Kapitel 10.4) grundsätzlich ambivalent bleibt.

Trotz der insgesamt positiven Bewertung nicht nur seines Betreuers, sondern der Auslandsmaßnahme insgesamt, betrachtet André den Abschied von seiner Familie als „harte Zeit“ (Z. 677), in der seine Mutter und er viel geweint haben. An dieser Stelle fängt André auch im Interview an zu weinen und thematisiert das schlechte Gewissen, das er seinen Eltern gegenüber noch immer habe. Dies drückt, wie oben bereits angedeutet, trotz dem positiven Resümee der Maßnahme und der freiwilligen Entscheidung für diese auch ein Hadern mit diesem Teil seiner Lebensgeschichte aus. In diesem „schlechte[n] gewissen“ (Z. 681) über das, was er „seinen eltern angetan hat“ (Z. 682 ff.), zeigt sich erneut Andrés Ideal einer intakten Familie, das er durch sein Verhalten und letztlich den Übergang in die Auslandsmaßnahme gefährdet hat.

Die Auslandsmaßnahme beschreibt André als harte Arbeit an sich selbst, indem er die Arbeitsweisen seines Betreuers Frank erörtert. Diese beschreibt er als analytischen Prozess: Frank habe zu Beginn seine „trigger“ (Z. 702) gedrückt, um zu beobachten, wie er reagiert, wann er „aus[] flippt“ (Z. 706, s. Kapitel 10.4). Dies führt im Verlauf der Maßnahme dazu, dass André sich „wirklich beHERrschen konnte“ (Z. 776).

Die Sequenzen, in denen André die Auslandmaßnahme thematisiert, sind insgesamt recht ähnlich aufgebaut. Zunächst beschreibt er die Arbeitsweise des Betreuers, erläutert die Erkenntnisse, die er daraus gewonnen hat, und leitet daraus wiederum Empfehlungen für die grundsätzliche Gestaltung von Auslandsmaßnahmen auch für andere Jugendliche ab. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen:

er hat mich dann ähm (.) sachen bauen lassen. ich habe hühnerstall gebaut, schafstall gebaut und so was war halt n SELBSTversorgerhof, (.) mussten holz hacken und so, dass wir im winter n warmen HINTern hatten, es gab keine toilette erst mal plumpsklo, DÜschen war im bach und so, ja, das war halt schon kultURschock. (I: joa.) und, ich glaube, jugendliche brauchen diesen schock. (1) weil dann hat man auf einmal so eine andere SICHTweise, weil, (.) sonst fährt man ja immer in seinem geWOHNten tritt weiter, weil man versucht sich, egal wo man ist, (1) seinen gewohnten tritt aufzubauen. (I: mh, mh,) aber wird man einmal so richtig geSCHOCKT, (1) dann (1) wird man irritiert, sag ich jetzt mal. so paralysiert schon fast. (1) und da ist dann so eigentlich ein punkt, wo man oder bei mir war dann da ein punkt wo der frank dann direkt mit diesem sozialpädagogischen arbeiten angefangen hat. (1) er hat gemerkt, oh, jetzt ist er gerade nicht in seiner komfortzone. (1) zack. pack ich den an die angel und zieht ihn mal da raus. und so ging dann wirklich das ARbeiten los.

(Z. 804-824)

Im Vordergrund steht zunächst Andrés Einordnung des Hofes als „SELBSTversorgerhof“. Daraus leitet er das Bauen der Ställe und die einfache Ausstattung ab – weniger als Beschreibung des Ortes, sondern als Hinweis auf die dort geforderten Tätigkeiten. André spricht in diesem Zusammenhang nicht unmittelbar über sein Erleben, sondern fasst seine Erfahrung mit dem Begriff „kultURschock“ zusammen, den ich als Interviewerin mit einem „joa“ bestätige. Der Begriff, im Kontext von Auslandsmaßnahmen gängig, dient häufig dazu, die Erfahrung der Teilnehmenden zu beschreiben und zugleich die Maßnahme zu legitimieren (s. Kapitel 2.2). Auch André nutzt ihn, um die deutliche Differenz zu seinem bisherigen Alltag und den prägenden Eindruck dieser Erfahrung zu markieren, die er anschließend verallgemeinernd weiter erläutert und rechtfertigt: Der „schock“ wird als hilfreiche Erfahrung im Hilfeprozess gerahmt, damit Jugendliche aus ihrem „tritt“ herauskommen, eine „andere SICHTweise“ entwickeln und so die Betreuer beginnen können, mit ihnen zu arbeiten. Der Kulturschock, der einen „irritiert“ oder „paralysiert schon fast“, ist somit die notwendige Bedingung für die anschließende Arbeit. André hebt die Bedeutung der Fremdheit des Ortes für den Hilfeprozess hervor, die letztlich dazu führt, angewiesen auf den Betreuer zu sein.

André positioniert sich dabei explizit als Objekt: Frank hat ihn nicht nur „sachen bauen lassen“, sondern mit ihm „sozialpädagogisch“ gearbeitet, indem er ihn „an die angel“ packt und aus seiner Komfortzone zieht. Im Mittelpunkt steht dabei Franks analytischer Blick, der den richtigen Moment erkennt und nutzt. André beschreibt sich hingegen als denjenigen, mit dem gearbeitet wird – Frank plant, analysiert und handelt, während André den Interventionen ausgesetzt ist und gewissermaßen bearbeitet wird.

André rahmt das Verhältnis zwischen sich und dem Betreuer somit als Arbeitsbeziehung, in der er sich eindeutig als zu Erziehenden entwirft. Zugleich reflektiert er aus Perspektive der Interviewsituation nicht nur sein eigenes Erleben als ‚Kulturschock‘, sondern ordnet auch das Handeln von Frank ein. Dabei zieht er eine Verbindung zwischen sich und anderen Jugendlichen, die ebenfalls „diesen schock“ brauchen – André expliziert hier nicht, dass es nicht um die breite Masse an Jugendliche geht, sondern um solche wie ihn, die als ‚Terrorteenie‘ in eine Auslandsmaßnahme kommen. Er rahmt die Auslandsmaßnahme somit als intensiven Prozess, bei dem es verschiedene „entwicklungsschritt[e]“ zu bewältigen gilt. Die weiteren Arbeitsweisen des Betreuers sollen nun zusammenfassend dargestellt werden:

So beschreibt er das gemeinsame Reflektieren mit Frank, das er im Kontext der „gewaltfreie[n] kommunikation nach marshall rosenberg“ (Z. 997f.) verortet. Dabei dienen auch öffentliche Orte wie der Flughafen, den sie im Zuge eines Heimatbesuchs als Momente der Beobachtung anderer Menschen nutzen, um deren Verhalten zu „analySIERN“ (Z. 1012) und Rückschlüsse auf das eigene Verhalten zu ziehen, als Lern- und Reflexionsgelegenheiten. Im Fokus steht dabei das Üben, „menschliches verhalten zu verSTEHen“ (Z. 1023), das durch regelmäßige abendliche Reflexionen gefestigt wird.

Weiter beschreibt er das „Belohnungsprinzip“ (Z. 846), das Frank anwendet und bei dem sich André den Besuch einer entfernten Bibliothek, in der er das Internet nutzen konnte, verdient oder sich durch Liegestütze Zigaretten erarbeiten kann. André beschreibt diese „konditionierung“ (Z. 899) zugleich als begrenzt wirksam, sodass er nicht nur die Arbeitsweise selbst und ihre Wirkung auf sich reflektiert, sondern auch deren Nutzen verallgemeinernd einordnet.

In seiner Darstellung der Auslandsmaßnahme positioniert André seinen Betreuer als überlegen Wissenden, der einen klaren Plan verfolgt und André Anweisungen gibt, die es umzusetzen gilt. Dies zeigt sich auch an Andrés Thematisierung der Fernbeschulung, bei der er zunächst den Vorteil der freien Zeiteinteilung hervorhebt, dabei jedoch auch unterstreicht, dass es Frank ist, der Andrés Arbeit an den Aufgaben steuert:

und ich konnte immer (.) mir das SELber einteilen, ich konnte drei stunden MACHen und wenn ich dann SELber gemerkt hab, (1) oder frank ist auch manchmal gekommen, hat gefragt ist noch alles GU:T? und so, wenn er gemerkt hat nein ich war ZICKig oder so, (1) konnte mich nicht konzentRIERN, dann hat er mich aus dieser situation RAUSgeholt. sind dann KANufahren. ne Stunde ne komm wir gehen jetzt KANufahren. und nach der STUNde, wo ich mich dann einfach erHOLT hab und wieder konzentRIERT hab hat er gesagt so andré, (.) jetzt gehst du noch mal zwei stündchen SCHule machen und dann gibt es mittag oder abendessen. (I: mh) ne und DAS, dieses KONZEPT der Schule (1) finde ich genial. (1) GENial. man lernt in seinem eigenen TEMpo.

(Z. 1223-1237)

Frank ist hier derjenige, der André aus der „situation RAUSgeholt“ und in seinem Sinne gehandelt hat und ihn auch zum Weiterarbeiten auffordert. Es entsteht der Eindruck, dass Frank André besser kennt als dieser sich selbst, denn André selbst scheint in der erzählten Situation nicht zu erkennen, dass er sich nicht konzentrieren kann bzw. die Arbeit zumindest nicht eigenständig beendet.

Im Zuge dieser intensiven Arbeit thematisiert André nicht nur seine eigene Entwicklung, sondern auch die sich verändernde Beziehung, indem er auf seine „Bindung“ (Z. 948) und das freundschaftliche Verhältnis zu Frank verweist. Die parallele Hervorbringung von sich selbst als Adressat von Erziehung, mit dem etwas ‚gemacht‘ wird oder mit dem Verhalten ‚geübt‘ wird, scheint für André dabei nicht im Widerspruch zur Kategorie „freunde“ (Z. 1039) zu stehen. Vielmehr wirkt es, als habe sich André durch die harte Arbeit an sich selbst und der damit einhergehenden Veränderung seines Verhaltens die Freundschaft zum Betreuer erarbeitet und verdient.

10.3.4 Rückkehr: Überwindung von Rückschlägen als Ausdruck der erfolgreichen Arbeit am Selbst

André thematisiert das Ende der Auslandsmaßnahme und die Rückkehr nach Deutschland im Kontext des erfolgreich absolvierten Realschulabschlusses. Der Entscheidungsprozess selbst wird nicht weiter erläutert, vielmehr wirkt es, als sei der Schulabschluss das Kriterium für die Maßnahmenbeendigung gewesen. Insgesamt stellt André die Zeit nach seiner Rückkehr als Phase der Rückschläge dar, in der verschiedene Personen oder Institutionen das Umsetzen seiner Pläne und Erreichen seiner Ziele gefährden. Aufgrund seiner während der Auslandsmaßnahme erworbenen Ressourcen gelingt es ihm jedoch, diese aus eigener Kraft zu überwinden, sodass dies als Ausdruck der erfolgreichen Arbeit am Selbst erscheint.

Hierzu rahmt er die Rückkehr zunächst durch den anschließenden Prozess der näheren Zukunftsplanung, in der Bewerbungen geschrieben und eine Wohnung gesucht werden. Die notwendige Wohnungssuche erläutert er folgendermaßen und verweist dabei auf den ersten Rückschlag: Obwohl er selbst davon ausgegangen ist, dass er zu seinen Eltern zurückkehren kann, wird ihm diese Option im Hilfeplangespräch verwehrt. Während er sich einerseits als kindlich positioniert, wenn er seine Reaktion auf diese Information als „trotzphase“ (Z. 1328) rahmt und damit den „Rückfall“ (Z. 1313) unterstreicht, gibt er zugleich zu verstehen, durch seine zunehmende Reife und den „anderen blick“ (Z. 1338) diese Phase überwunden zu haben. Er beschreibt den mittlerweile guten Kontakt zu seinen Eltern, die seine „besten freunde HEUTE“ (Z. 1315) seien. Im Fortgang erzählt André schließlich, wie er überzeugt wurde, nicht bei den Eltern zu wohnen:

ich hatte nämlich ne w- äh ne woche ne PHase, wo ich nur geheult habe, (.)
 ich will zu meinen ELtern, und ähm. (.) wo FRANK dann (.) meine ELtern, (.)
 gehOLT hat, (.) und wo wir uns dann AUßerhalb des jugendamtes einfach an
 einer neuTRAlen stelle (I: mh) getroffen haben, (1) und (.) meine eLtern und
 frank, (.) mir wirklich FEInsäuberlich, (.) DERen EntSCHEIdung erklärt haben.
 (I: mh) ne, (.) dass einfach (.) <<gedehnt> wenn man in sein ALtes Umfeld
 zuRÜCKkommt, (.) besteht die geFAHR,> (1) alte verhaltensweisen ANzunehmen.
 (I: mh) (.) also ich würde wirklich (1) jugendlichen empFEhlen, die älter
 sind, (.) NICHT mehr zurück zu gehen. (1) auch nicht in den gleichen ORT.
 (I: mh) an einen anderen ort zu gehen, NEU zu starten.

(Z. 1347-1365)

Auch hier setzt André sich in Differenz zu seinem erzählten Ich, indem er zunächst erklärt, „geheult“ zu haben; Eltern und Betreuer mussten ihm die Hintergründe der Entscheidung erläutern. Diese werden in den Worten der Erwachsenen mit den Risiken einer Rückkehr an den alten Wohnort begründet: „Alte Verhaltensweisen“ von vor der Auslandsmaßnahme könnten wieder angenommen werden und den Erfolg der Maßnahme gefährden. Auch wenn André deutlich macht, mit der Entscheidung zunächst nicht einverstanden gewesen zu sein, spricht er sogar eine allgemeine Empfehlung dafür aus: Dieses Risiko bestand nicht nur bei ihm im Speziellen, sondern bei Jugendlichen (die an Auslandsmaßnahmen teilgenommen haben) im Allgemeinen. Die Perspektive der Erwachsenen verifiziert er damit aus heutiger Sicht als richtig.

Im Fortgang problematisiert André seinen neuen Wohnort als „Ghettoviertel“ (Z. 1379). Die daraus resultierenden schlechten Startbedingungen begründet er mit der kurzen Zeit, die ihm vom Jugendamt für das Finden einer Wohnung gewährt wurde, sowie der Schwierigkeit, ohne Ausbildung und Arbeit eine Wohnung zu erhalten. Auch das erneute Zusammenkommen mit seinem Freund, den er als „Problemjugendlicher“ (Z. 1398) beschreibt und der mit Erlaubnis des Jugendamts bei ihm einzieht, bewertet André als seinen „größte[n] fehler“ (Z. 1404), da er durch den Freund angefangen habe, Cannabis zu konsumieren.

Auch die weitere Erzählung stellt die Verkettung problematischer Entwicklungen in den Vordergrund, die André Institutionen oder anderen Personen zuschreibt, jedoch durch die Handlungsweisen, die er während der Auslandsmaßnahme erlernt hat, überwinden konnte:

und (1) ich habe zwar von jugendhilfeträger jemanden bekommen, (.) der mich
 NACHbetreut, °hh° ähm (.) aber mit DEM war das äh von anfang an, das hat
 nicht gePASST. (I: mh) das habe ich auch geSAGT, aber es war (.) <<langsamer,
 betont> zurzeit keine andere kapazität.> (1) weil es musste ja jetzt SCHNELL
 gehn. MAßnahme ist nach drei wochen beENDet. (I: ja) (1) ähm (.) ja. und
 so ging es dann LOS, ähm, dass ich mir dann wieder von ihm nichts hab

Sagen lassen. (1) [...] und da- das problem WAR, (.) im endeffekt hat er (.) jetzt wo ich drüber nachdenke RECHT gehabt, hat er sich in meine beziehung eingemischt. (I: mh) er hat gesagt (.) das ist ein problemjugendlicher der probleMe hat, andré das tut dir JETZT grade nicht gut, <<gedehnt> wo du frisch aus dem ausland kommst und noch nicht geFESTigt bist.> (I: mh) (1) und wenn man einen menschen LIEBT. (I: mh) (1) ähm, dann (.) SIEHT man das nicht so. (I: ja) und man denkt dann wat will der. was redet der in meine beziehung rein. halt die SCHNAUze. (1) und ähm dann hab ich die nachbetreuung ABgebrochen. (I: mhm,) (1) ((schnalzt)) u:nd hab dann SCHNELL gemerkt, gott sei dank schnell gemerkt, (1) dass ich ähm (1) ich sag mal den graden pfad, fast verLASse. ich sag mal ich hatte einen fuß DA, einen fuß DA, [...] u:nd (.) genau. <<lauter werdend> dann habe ich die *Ausbildung im sozialen Bereich* nicht angefangen?> (1) schlechte entscheidung gewesen, (1) u:nd ähm. ja hab aber hab mich gottseidank von SELBST wieder gefangen, (1) ähm weil ich dann meine geSCHENke aus meinem rucksack genommen habe, (.) frank hat immer zu mir gesagt andré. wenn du an einem punkt stehst. (1) wo du MERKST, es geht bergAB. (.) erinner dich an die zeit zurück was du geTAN hast, (.) damit es BESSer geworden ist. (I: mh) weil er hat gesagt, <<gedehnt> geNAU wenn du DAS wieder tust, (.) was deine situation BESSer gemacht hat. wird auch zu einem SPÄteren zeitpunkt deine situation wieder besser machen.> (I: mh) °hh° und das hab ich dann geTAN, (1) ja, und dann habe ich mich als *Ausbildung im Gesundheitsbereich* beworben in kleinstadt.

(Z. 1419-1485)

André beschreibt einen Schwebzustand, das beinahe Verlassen des „geraden Pfad[es]“, den er auf eine unpassende Betreuungsperson zurückführt, die in seine Beziehung eingegriffen hat. Die als unpassend beschriebene Betreuungssituation, an der er aus strukturellen Gründen („keine andere Kapazität“) nichts ändern konnte, erscheint als Grund dafür, dass er in alte Muster zurückfiel und sich „nichts ha[t] Sagen lassen“. Seine Entscheidung, das Betreuungsverhältnis zu beenden, erscheint vor diesem Hintergrund legitim, da ihm keine Alternativen blieben.

Durch die Begründung des Betreuers, die Beziehung zu seinem Freund tue ihm nicht gut, verweist dieser erneut auf das Risiko der Rückkehr: André sei noch nicht „geFESTigt“ genug, um sich mit einem anderen „Problemjugendlichen“ einzulassen. Damit wird deutlich, dass André zwar nicht mehr als solcher gilt, sich aber in einem instabilen Zustand befindet, der weiterhin das Risiko einer erneuten Zuschreibung birgt. Diese Fragilität zeigt sich dann auch im Fortgang der Erzählung, wenn André deutlich macht, nicht nur das Betreuungsverhältnis beendet, sondern auch seinen Ausbildungsplatz im sozialen Bereich nicht angetreten zu haben und somit im Begriff gewesen zu sein, den „graden pfad“ zu verlassen.

André befreit sich schließlich selbst aus diesem Schwebzustand, sinnbildlich mit einem Fuß auf dem geraden und mit dem anderen auf dem schiefen Pfad zu stehen.

Als Technik des ‚Sich-Fangens‘ beschreibt er das Entnehmen seiner „GeSCHENke“ aus dem Rucksack, die als Metapher für die in der Auslandsmaßnahme von Frank vermittelten Verhaltensstrategien zu verstehen ist. In direkter Rede lässt André Frank erneut zu Wort kommen, der die Übertragbarkeit dieser Strategien auf Situationen außerhalb der Maßnahme betont. Damit zeigt André, dass er aus eigener Kraft, zugleich aber auf Basis der in der Maßnahme erlernten Strategien, seine Abwärtsentwicklung stoppen konnte und die Bewerbung um einen Ausbildungsplatz im Gesundheitsbereich als Ausdruck dieser erfolgreichen Anwendung versteht.

Insgesamt zeigt André, dass ihn die Auslandsmaßnahme befähigt hat, die Schwierigkeiten nach seiner Rückkehr zu bewältigen. Er erscheint zugleich schwach und gefährdet, den „geraden Pfad“ zu verlassen, und stark, weil er diesen Zustand erkennt und aktiv gegensteuert. Im Zentrum steht seine Fähigkeit, die in der Maßnahme erlernten Strategien bewusst zu aktivieren und so den Schwebezustand zu beenden. Damit betont André die nachhaltige Wirkung der Maßnahme und stellt sich als rational handelnd und reflektiert dar, wodurch er den Erfolg der Maßnahme unterstreicht.

Auch im Fortgang der Erzählung thematisiert André weitere ‚Rückschläge‘, die er bewältigt. Anders als in der soeben skizzierten Sequenz beschreibt er sich in diesem Zusammenhang und bei dem darauf folgenden notgedrungenen Umzug zurück zu den Eltern als „gefestigt“ (Z. 1526). Von Dritten wird er dazu ermutigt, sich erneut um einen Ausbildungsplatz zu bewerben und erhält schließlich eine Zusage.

Als weiteren ‚Rückschlag‘ benennt er finanzielle Schwierigkeiten im Übergang von seinem Gelegenheitsjob zur Ausbildung, als er aufgrund einer eigenständigen Kündigung vom Jobcenter gesperrt wurde und, ergänzend zur finanziellen Unterstützung durch seine Eltern, einen Kredit aufnehmen musste, den er noch immer abzahle. Trotz der als ‚Rückschlag‘ gerahmten Herausforderung, über Geld verfügen zu müssen, um die Miete und den Strom zahlen zu können, erscheint auch hier Andrés Handeln als ein rationales, das im Kontrast zu seinem erzählten Ich vor der Auslandsmaßnahme steht.

Als Wendepunkt erscheint schließlich der Beginn der Ausbildung, bei der André vor allem auf die Personen rekurriert, die er durch diese kennengelernt hat und die er als „kleine Familie“ (Z. 1574), mit der er in den Urlaub fährt, beschreibt.

Ein erstes Resümee seiner Biografie zieht André anschließend, kurz vor Ende der Eingangserzählung:

und jetzt gehe ich komplett MEinen weg. bin halt jetzt *Berufsbezeichnung auf
ner Abteilung*, (.) hab meinen doZENTenschein gemacht, bin dozent für X- und
Y- *berufe*, unterrichte halt an der schule schüler, die X- oder Y- *ausbildung*
machen. und ich würde schon sagen. ähm. ich bin auf jeden fall MEga geFESTigt
in meinem leben.

(Z. 1610-1618)

André entwirft sich im Kontrast zu den skizzierten strukturellen Hürden nun als unabhängig und aktiv handelnd und belegt dies mit seinem beruflichen Erfolg: Er hat nicht nur seine Ausbildung beendet und arbeitet in einer Weiterbildung seiner Berufsausbildung, sondern auch als Dozent für seinen Ausbildungsberuf. Erneut beschreibt er sich als „gefestigt“. In dem Risiko, auch nach erfolgreich beendeter Auslandsmaßnahme vom ‚geraden Pfad‘ abkommen zu können, spiegelt sich das Nachwirken des Labels ‚Problemjugendlicher‘ bzw. ‚Terrorteenie‘, das seine Biografie geprägt hat.

Abschließend kritisiert André die Nachbetreuung und formuliert allgemeine Vorschläge für den Übergang aus der Maßnahme, etwa ein früheres Kennenlernen der Nachbetreuungsperson sowie finanzielle und praktische Unterstützung für das Leben in Deutschland. Seine Rückschläge erscheinen damit weniger als persönliches Versagen, sondern als strukturelles Problem, das aus der unzureichenden Gestaltung des Übergangs resultiert.

10.3.5 Zusammenführung

Andrés Geschichte lässt sich in drei Abschnitte gliedern: Erstens eine Problemgeschichte, in der er sein Verhalten, umschrieben als Aggressivität, als Folge der Interaktionen mit seinen Eltern hervorbringt, zweitens die Darstellung der Auslandsmaßnahme als gemeinsames, zielgerichtetes Arbeiten an seinem Verhalten und drittens die Zeit nach der Auslandsmaßnahme mit ihren zahlreichen Rückschlägen und deren Überwindung durch Rückgriff auf erlerntes Verhalten.

Insgesamt schreibt André der Auslandsmaßnahme die Funktion harter Arbeit an einem defizitären Selbst zu. Sein als problematisch dargestelltes Verhalten sieht er als grundsätzlich im familiären Kontext, etwa durch die fehlende Konsequenz der Eltern, erlernt. Seine Aggressivität und auch der „falsche umgang“ (Z. 151) mit anderen Jugendlichen, mit denen er Straftaten begeht, werden als Folge des Handelns der Eltern konstruiert, vor allem der Mutter, die keine Zeit für ihn hat, streng ist und keine Liebe zeigen sowie sich nicht durchsetzen kann.

Die Auslandsmaßnahme erscheint in diesem Zusammenhang als Gegenentwurf, in dem der Betreuer André viel Zeit und Aufmerksamkeit widmet. Durch Andrés Darstellung von Franks Arbeitsweise entsteht der Eindruck, dass er – analog zum Erlernen des problematischen Verhaltens – dieses auch wieder verlernen kann. Im Zentrum stehen dabei das Beobachten eigener Reaktionen, das Reflektieren von Auslösern („Triggern“) und eine gezielte „Konditionierung“. Dabei wirkt Franks Vorgehen planvoll und analytisch. André betont aber auch die Bedeutung des Ortes, verbunden mit der Einsicht, diesen wegen seiner abgeschiedenen Lage nicht verlassen zu können, keine anderweitige Unterstützung zu erfahren und sich daher zwangsläufig auf die Betreuungskonstellation einlassen zu müssen (s. ausführlich Kapitel 10.4).

Hinsichtlich seiner Rückkehr aus der Maßnahme beschreibt André mehrere ‚Rückschläge‘, die den Erfolg der Maßnahme hätten gefährden können. Somit schwingt in seiner Darstellung nach dem Ende der Maßnahme immer das Risiko mit, wieder zum ‚Problemjugendlichen‘ zu werden, etwa wenn er die Nachbetreuung abbricht und den Ausbildungsplatz nicht antritt. Auch die Beziehung zu seinem damaligen Freund wird von André aus Perspektive der Interviewsituation als problematisch gerahmt. Er betont, unter Rückgriff auf seine in der Auslandsmaßnahme erlernten Fähigkeiten und Strategien diese Rückschläge bewältigt zu haben. Somit wirkt die Auslandsmaßnahme in zwei Richtungen nach: Einerseits birgt sie das im Hintergrund stets wahrnehmbare Risiko des Scheiterns einer bisher positiven Entwicklung, andererseits ermöglicht sie das langfristige Aufgreifen des in der Maßnahme Erlernten.

Auffällig ist Andrés meist rationale, analytische Erzählweise. Er erörtert die Probleme, die zur Auslandsmaßnahme geführt haben, er vermag die Arbeitsweise des Betreuers Frank genau wiederzugeben und er erläutert, wie er nach seiner Rückkehr die auftretenden Probleme bewältigte. Offenbar schlägt sich die in der Auslandsmaßnahme erlangte Rationalität, die Fähigkeit, sein Verhalten zu beobachten und auf dieser Grundlage planvoll zu handeln, auch in seiner Erzählstruktur nieder: André beschreibt hilfreiche und weniger hilfreiche Interaktionen in seiner Biografie aus einer pädagogisch reflektierenden Perspektive, in der er die Antwort auf die Frage, wie er die Situationen damals erlebt hat, weitgehend ausblendet.

10.4 Konstruktionen von Erziehung und Gewalt

André erzählt von der Auslandsmaßnahme als einem gezielten Arbeiten an seinem Verhalten. Dabei positioniert er den Betreuer Frank als Handelnden und Autoritätsperson sowie sich selbst als überwiegend Reagierenden. Diese Weise des Arbeitens führt letztendlich dazu, dass er lernt, sich selbst zu reflektieren – eine Fähigkeit, die er schließlich auch in der Interviewsituation performiert. In der Darstellung dieser Arbeitsweise kommt ein Machtungleichgewicht zugunsten des Betreuers zutage, dem André überwiegend ausgeliefert scheint und in dem Frank seine Grenzen überschreitet. Im vorliegenden Kapitel soll anhand einer Sequenz gezeigt werden, dass André dieses Handeln jedoch keineswegs als Gewalt problematisiert, sondern als legitimen und hilfreichen Aspekt der Arbeit des Betreuers thematisiert.

Eine Passage aus der Eingangserzählung, die von den ersten Wochen in Finnland handelt, soll hier in zwei Abschnitten dargestellt werden, um anschließend die Ergebnisse der Analyse zusammenzuführen:

ja, (1) und dann gings LOS nach finnland ((lacht auf, schnieft)) ah. (1)
ja und DREIzehn stunden fahrt, und. (1) da ging halt schon viel dies

ABchecken los. (1) und (1) was ich GUT fand, frank hat die ersten drei wochen in finnland (1) meine KNÖPfe gedrückt. (1) ich NENne sie jetzt mal knöpfe, (1) meine TRIGger. (1) so was, er hat halt durch diese gespräche immer RAUSgefunden, was TRIGgert mich. (1) und hat beWUSST, in den ERsten drei wochen, meine TRIGger ausgelöst. <<gedehnt>ein nach dem ANderen.> so wirklich, dass ich JE:des mal ausgeflippt bin, (1) um einfach zu wis- (1) um zu SEhen, weil der frank und ich, wir sind beFREUNdet heutzutage. (1) ne ich war, (1) erzähl ich gleich. ja, wir sind echt echt gut beFREUNdet (1) und. (2) hat dann einfach geGUCKT, (1) wie weit bin ich distANZlos, wie weit bin ich geWALTbereit? °hh° (1) ähm. um DAran dann immer so zu knüpfen, (1) WoRan kann er mit mir ARbeiten.

(Z. 697-712)

André beschreibt das Handeln seines Betreuers Frank, das er zunächst über die lange Fahrt als Beginn der Auslandsmaßnahme kontextualisiert. Das Drücken seiner „KNÖPfe“ erscheint als technisch-mechanischer Vorgang, innerhalb dessen die Gespräche zwischen ihm und Frank als Mittel zum Zweck dienen. André erscheint hier nicht als selbst handelnder Mensch mit Bedürfnissen, sondern als Maschine und Informationsobjekt, das entsprechend vorhersehbar reagiert, indem er jedes Mal „aus[]flippt“. Der Betreuer hingegen wird als rational und analytisch handelnd positioniert: Er ist derjenige, der ihn „AB[ge]checkt“ und seine Schwachstellen „RAUSgefunden“ hat. André scheint diesem ausgeliefert zu sein, er kann seine Reaktion auf das ‚Knöpfedrücken‘ nicht steuern, vielmehr wirkt es, als seien sowohl das Handeln des Betreuers als auch seine Reaktionen verlässlich und vorhersehbar, wenn er sie mit „immer“ und „JE:des mal“ als regelmäßig darstellt. Es entsteht der Eindruck, als müsste der Betreuer die Schwachstellen von André kennen, die bisher im Verborgenen liegen. Durch seine Arbeitsweise holt er sie an die Oberfläche, um überhaupt mit ihm arbeiten zu können. Dabei verortet André das Handeln des Betreuers im pädagogischen Kontext und verleiht diesem dadurch eine Legitimität, wie es auch an den Tätigkeiten, etwa „ARbeiten“ und „knüpfen“, deutlich wird.

Diese Darstellung auf der Ebene der erzählten Zeit steht im Kontrast zu seinen Positionierungen in der Erzählzeit. Hier zeigt sich André als wissend: Er ist in der Lage, das damalige Handeln des Betreuers einzuordnen und sein Verhalten mit reflexiven Begriffen, die eine Nähe zu gebräuchlichem Vokabular im Jugendhilfekontext aufweisen, wie „disTANZlos“ und „geWALTbereit“, zu beschreiben. Auch der Begriff des „TRIGgers“ ist in diesen Zusammenhang einzuordnen. Somit entsteht insgesamt der Eindruck einer distanzierten Betrachtung der Arbeitsweisen des Betreuers und seiner Reaktionen. Es fällt die explizit positive Einordnung („was ich GUT fand“) gleich zu Beginn der Sequenz auf: André stellt seiner Beschreibung des systematischen Triggerdrückens und seiner Reaktion darauf eine positive Bewertung – formuliert im Präteritum – voran und umgeht dadurch

die Möglichkeit, dass ich als Interviewerin das Handeln des Betreuers problematisch finden könnte: Bereits zu dem Zeitpunkt, zu dem er sich hier als Objekt der Erziehung positioniert, habe er das Handeln des Betreuers verstanden und für positiv befunden.

Der mehrfache Verweis auf die heutige Freundschaft zum Betreuer unterstreicht nochmals diese positive Bewertung und auch den Erfolg des Handelns: Die Art der Arbeit war erfolgreich, wenn so aus dem ‚Terrorteenie‘ (s. o.) ein Freund auf Augenhöhe werden konnte, und andererseits hat Franks systematische Arbeit an ihm trotz des Machtungleichgewichts der Beziehung nicht geschadet.

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass André zwar auf der Ebene der erzählten Zeit sein Ausgeliefertsein durch die Beschreibung von Franks Arbeitsweisen deutlich macht, dieses aber zugleich – durch die Nutzung pädagogischer und psychologischer Fachbegriffe, die positive Bewertung und den Verweis auf die fortbestehende Freundschaft – als legitimes Handeln rahmt. Andrés eigenes Erleben bleibt dabei unklar und zeigt sich allenfalls im Begriff „ausgefippt“, der seine starke Reaktion auf das Drücken der Trigger andeutet. Insgesamt positioniert er sich durch die analytische Darstellung in Distanz zu seinem damaligen Ich und spricht eher aus einer pädagogisch-reflektierenden Perspektive – fast so, als beschreibe er die Arbeitsweisen aus Franks Perspektive.

Im Fortgang der Passage erzählt André eine Geschichte aus der ersten Zeit in Finnland, in der die Interaktionen zwischen ihm und dem Betreuer Frank konkreter werden. Auch hier wird die machtvoll Situation, in der der Betreuer sich im Vergleich zu André befand, sichtbar. Anstatt diese zu problematisieren, erzählt André sie dann als Ausgangspunkt einer bei ihm einsetzenden Einsicht:

und am dritten tag, das war auch so ein erLEbnis, wo ich glaube, DA gings, LOS für mich, (1) dass ich sag mal, wo ich gebROchen worden bin. (.) sag ich mal, wo diese (1) so mei- meine SCHale, die mich geschützt hat, mein inneres geSCHÜTZT hat, was ich keinem preisgeben wollte, "hh" wo der frank so das erste mal so pch:::iu ((sausendes geräusch)) daDURCH ge (.) rast ist, (1) Ähm. (1) ich sollte zum frühstück kommen hatte keine LUST, (1) und da hat er mir die DECKe weggezogen, WIEder ein trigger. (2) und ähm (1) da hab ich ihn beSCHIMPFT und so und dann hat er nur so geTAN und ich bin dann RAUSgelaufen. da hat er so getan, als ob er mir den HAMMER hinterher schmeißt. (1) und ((lacht auf)) DA war ich so das erste mal so (.) fuck andré du bist hier ganz alleINE. (1) MITten im wald haben wir gelebt. VIERzich kilometer war die nächste bushaltestelle, (1) fümünzwanzig kilometer war ein kleiner tante EMma laden, (1) drum herum, (.) WALD. (1) nix. SELBSTversorgerhof. also wenn du sauer warst, lauf forrest, lauf, aber du KOMMT nicht <<lachend>weit,> (1) und so was war so das ERste erlebnis, (1) wo ich geDACHT habe so, weil ich bin da auch geLAUfen, ich glaub locker (.) achtzehn kilometer oder so, bin ich gelaufen vor wut, (1) und ähm (.) DA ging es dann das erste mal los. wah

SCHEIße. du hast jetzt kein mama papa, (1) und DA kommt man so (.) LANGsam
 ins NACHdenken. (I: mh) so scheiße, du bist alLEine, du hast keine peergroup
 (.) in der du dich (.) WOHLfühlen kannst, wo du dich, (1) sag ich mal so (.)
 deine unterSTÜTzung holen kannst, die du brauchst für das was du so, wenn du
 dich DURCHsetzen willst oder so, sondern ich war auf mich alLEIN gestellt.
 (2) und ähm. (2) k- kein handy, nix. (1) und da ging es dann so langsam
 LOS, dass man. (1) <<lauter>man musste zwangsläufig sich mit sich> <<lachend>
 auseinandersetzen.> es gibt ja dann keine andere MÖglichkeit,

(Z. 712-742)

André rahmt das erzählte Ereignis zunächst als ein besonderes, indem er es als „erLEBnis“ bezeichnet, den Tag benennen kann und als Initiation der darauffolgenden Erkenntnis präsentiert. Auch in dieser Sequenz erscheint André bereits in der der Erzählung vorgelagerten Einleitung als dem Handeln des Betreuers ausgeliefert, wenn André seine schützende Schale nicht aufrechterhalten kann und die Dinge, die er versucht hat, nicht „preis[zu]geben“, durch das Arbeiten von Frank an die Oberfläche kamen. Gerade der Begriff des ‚Gebrochenwerdens‘, aber auch das ‚Durchrasen‘ durch die schützende Schale verweisen auf einen (psychischen) Kraftakt des Betreuers.

Im Anschluss erzählt André eine Geschichte, die als ein Ringen um Macht gelesen werden kann: Der Betreuer wird zunächst als gezielt handelnd dargestellt, wenn er erneut einen „trigger“ drückt: Er zieht André seine schützende Decke weg. Daraufhin läuft André raus, entzieht sich der Situation, woraufhin der Betreuer das Werfen eines Hammers nach André vortäuscht. André kontextualisiert somit sein Handeln, er läuft nicht einfach so weg, sondern erst nachdem der Betreuer einen „Trigger“ gedrückt hat, sodass seine Reaktion grundsätzlich legitim wirkt. Im Kontrast dazu erscheint das vorgetäuschte Werfen des Hammers als Ausdruck der (körperlichen) Überlegenheit des Betreuers. Nicht nur das vorge-täuschte Werfen des Hammers wirkt dabei bedrohlich, denn unklar bleibt, wann André gemerkt hat, dass der Betreuer den Hammer nicht wirklich nach ihm wirft, sondern auch die von André beschriebene Lage des Hofes. Mit dem Ausspruch „lauf, forrest, lauf, aber du KOMMST nicht weit“, nimmt André Bezug auf den Film „Forrest Gump“: Während es Letzterem gelingt, sich durch Weglaufen aus unangenehmen Situationen zu befreien, ist dies André nicht möglich. Er kann es zwar versuchen, wird aber aufgrund der Lage der Betreuungsstelle nicht weit kommen. Es ist sowohl das Handeln des Betreuers, der seine Macht demonstriert, als auch die Beobachtung, den Hof nicht verlassen zu können, die letztlich zu der Erkenntnis führen, „alLEIN“ zu sein und sich der Situation und dem Betreuer nicht entziehen zu können. Er kann sich nicht gegen den Betreuer „DURCHsetzen“, da er sich hierfür als auf seine „peergroup“ angewiesen darstellt. Das hier thematisierte Machtungleichgewicht und das Ausgeliefertsein werden sowohl auf der Interaktionsebene offenkundig, indem der Betreuer systematisch seine Trigger

auslöst, als auch auf der räumlichen Ebene, indem er sich diesem Handeln nicht durch Weglaufen oder das Kontaktieren von Dritten entziehen kann.

André positioniert sich somit als machtlos und ausgeliefert, präsentiert diesen Moment jedoch auch als Wendepunkt, an dem er begann, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen, wobei das Gefühl des Alleinseins zwangsläufig einen Prozess des Nachdenkens auslöst. Diese Darstellung verleiht dem Handeln des Betreuers eine gewisse Legitimität.

André blickt aus der Interviewsituation heraus, als Experte, als der er sich durch die Einordnungen und die Verwendung von Fachausdrücken darstellt, auf den erzählten Wendepunkt zurück. Die dadurch erreichte Distanzierung von der Szene macht es möglich, anhand der Reflexion des Betreuerhandelns und seiner Reaktionen ein recht spezifisches Bild von Erziehung bzw. „sozialpädagogischem Arbeiten“ (Z. 821) zu zeichnen, das überwiegend auf Konfrontation und Konditionierung beruht. In diesem erzählten Prozess ist es stets der Betreuer Frank, der die Konfrontationen initiiert, worauf André reagiert, zu Erkenntnissen gelangt, sich mit sich selbst auseinandersetzt und letztlich sein Verhalten ändern kann. Somit wird die Konfrontation zum notwendigen Bestandteil von Franks Arbeit mit ihm. Auch in dieser Sequenz entsteht der Eindruck, als blicke André als Experte auf diese Betreuungskonstellation und legitimiere aus dieser Perspektive das Handeln des Betreuers als notwendig für seine Veränderung. Auch der in der Audiodatei erkennbare lockere Plauderton beim Erzählen der Geschichte täuscht über die Drastik der geschilderten Situation hinweg, die ich zunächst überhörte und erst in der gemeinsamen Interpretation in einer Auswertungsgruppe auf die dargestellte Macht des Betreuers und Andrés thematisiertes Ausgeliefertsein aufmerksam wurde.

Trotz dieser Beobachtung der der Erzählung impliziten Hierarchien und Grenzüberschreitungen ordnet André dies nicht erzählerisch als Gewalt ein, sondern als legitimen und notwendigen Bestandteil der harten Arbeit am defizitären Selbst. Auch in anderen Szenen wird eine ähnliche Einordnung erkennbar, etwa wenn André in einer Konfliktsituation mit einem anderen Jugendlichen erzählt, vom Betreuer „gepackt und so auf den Boden geschmissen“ (Z. 970 f.) worden zu sein. Dies beschreibt er als „lichtmoment“ (Z. 973), in dem er erkennt: „es gibt immer jemand der stärker ist als du und es bringt nichts einen (.) MENSchen (1) mit geWALT zu unterdrücken“ (Z. 973-974). Auch hier wird also der erfahrene körperliche Machtüberhang des Betreuers als Erkenntnismoment gedeutet, der zu Einsicht geführt hat und daher legitim erscheint, während die Ebene der möglicherweise auch verletzenden Wirkung der Handlungen des Betreuers nicht thematisiert wird.

André konstruiert Macht, Autorität und Grenzüberschreitungen als legitime Bestandteile der erzieherischen Arbeit des Betreuers. Franks Handeln – Regeln aufstellen, Trigger drücken, körperliche Überwältigung – erscheint durch Andrés Beschreibung als notwendiger Teil eines pädagogischen Prozesses, den er selbst mit Begriffen wie „Konditionierung“ oder „Aggressionstraining“ rahmt.

Die damit verbundene Machtausübung deutet er als Lernmoment, der Selbsterkenntnis ermöglicht habe. Zugleich kann diese Einordnung als Versuch gelesen werden, den gewaltvollen Erfahrungen nachträglich Sinn zu verleihen und sie durch die Verwendung pädagogischer Fachsprache zu entschärfen. Diese Lesart wird in Kapitel 12.2 theoretisierend fortgeführt.

10.5 Identitätsdarstellungen: Experte als Distanzierung vom früheren defizitären Selbst

André bringt sich in seiner Erzählung zunächst als Problem hervor, indem er Begriffe wie ‚Terrorteenie‘ zur Beschreibung von sich selbst nutzt und explizit darauf verweist, was in seiner Kindheit „noch so [...] schiefgelaufen“ (Z. 505 f.) ist. Diese Probleme konzipiert er als Resultat der ebenfalls als problematisch dargestellten Interaktionen mit anderen, sodass das eigentliche Defizit nicht in ihm verortet ist, sondern im Verantwortungsbereich der Eltern liegt. Gleichwohl investiert André in seiner Geschichte viel erzählerische Arbeit, um die Eltern als grundsätzlich in seinem Sinne handelnd zu positionieren. So grenzt er sich durch ein Rekurren auf das „gute[] Elternhaus“ (Z. 3297) oder die gemeinsame Entscheidungsfindung im Zusammenhang mit Maßnahmenoptionen von gängigen Narrativen über Eltern der Zielgruppe von Auslandsmaßnahmen ab: Die Eltern waren an seinem Wohle interessiert, konnten aber aufgrund von Erwerbsarbeit und eigenen biografischen Erfahrungen nicht anders handeln.

Entsprechend verortet André sich insgesamt innerhalb von Interaktionen und begründet aus diesen heraus sein Handeln: Es sind die Eltern, bei denen er aufgrund von deren Inkonsequenz gelernt hat, dass er dazu in der Lage ist, und es sich lohnt, den eigenen Willen durchzusetzen. Auf dieser Grundlage beschreibt André sich als „fremdaggressiv“ (Z. 76) und veränderungsbedürftig. Analog dazu positioniert er sich auch in der Interaktion mit dem Betreuer Frank als auf dessen Handeln reagierend, wenn er zunächst auf das ‚Ausflippen‘ als Reaktion auf das systematische Drücken seiner ‚Trigger‘ durch Frank rekurriert, aber auch wenn er Ratschläge und angebotene Reflexionsanlässe nicht nur annimmt, sondern auch im Interview als hilfreiche Faktoren ausweist und hier zugleich seine erworbene Reflexivität performiert.

Nicht nur die grundsätzliche Hervorbringung von sich selbst als Objekt der Erziehung, sondern auch die Legitimierung der Grenzüberschreitungen des Betreuers können als Ausdruck des als defizitär dargestellten Selbst gelesen werden: Andere Herangehensweisen, die André nicht auf die Erkenntnis, alleine oder schwach zu sein, zurückwerfen, scheinen nicht möglich, um eine Einstellungs- und letztendlich Verhaltensänderung zu bewirken. Grenzüberschreitungen des als ihm überlegen dargestellten Betreuers werden daher aus einer rationalen Perspektive legitimiert.

Insgesamt schreibt André der Auslandsmaßnahme auch den Wert eines Erlangens von Rationalität zu, indem er sich zunehmend nicht mehr als reagierend, sondern als reflektierend hervorbringt. Diese Rationalität ist es dann auch, die sich in Andrés Art und Weise des Erzählens niederschlägt: Er erörtert die Herkunft der Probleme, die zur Auslandsmaßnahme geführt haben, und reflektiert, welche Wirkung der Betreuer auf ihn hatte, um davon ausgehend allgemeine Funktionsweisen der Maßnahme sowie hilfreiche Faktoren herauszuarbeiten. Durch diese Art der Erzählung wirkt es, als blicke er als Betreuer auf sich und erörtere aus dieser Perspektive seine Probleme und den Zweck der Maßnahme.

Diese reflektierende Sprechweise, in der die Arbeit des Betreuers und weniger sein eigenes Erleben im Vordergrund steht, erweckt den Eindruck, als spreche André als Experte zu mir – während des Interviews hatte ich das Gefühl, mit ihm eher ein Fach- bzw. Expert*innengespräch zu führen als mit einem Betroffenen zu sprechen, der seine eigenen Erfahrungen mit den Maßnahmen schildert. Dabei ist zu berücksichtigen, dass André im Vorgespräch erwähnte, bereits mehrfach Interviews über die Auslandsmaßnahme gegeben zu haben. Seine Positionierung als Experte hängt somit vermutlich mit diesen Erfahrungen zusammen, in denen es vielleicht eher darum ging, die allgemeinen Arbeitsweisen der Maßnahme zu erläutern und zu bewerten, weniger jedoch, das eigene Erleben zu thematisieren. Genau diese Sprechweise scheint es zu sein, die im Kontext der Jugendhilfe auf Anerkennung trifft und als Zeichen der erfolgreichen Arbeit am Selbst gelesen wird. Dies wird Kapitel 11.2 theoretisierend aufgreifen.

Diskussion

Gewalt steht nicht nur in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, sondern auch in den Erzählungen der Interviewten in einem von Grund auf ambivalenten Verhältnis zur Erziehung. Betrachtet man sowohl den Forschungsstand zu Auslandsmaßnahmen als auch die Thematisierungen von Gewalt in den Interviews, so wird deutlich, dass gerade diese Maßnahmenform anfällig ist für die Anwendung von Gewalt: Die Initiierung der Maßnahme wurde in fast allen Interviews als – teils legitimer, teils illegitimer – Zwang dargestellt. Vor allem wird die hohe Abhängigkeit von den Betreuenden deutlich, die sowohl für die Grundversorgung mit Nahrung verantwortlich sind als auch in der Abgeschiedenheit der neuen Umgebung im Ausland mitunter die einzigen Kontaktpersonen darstellen. Thematisiert wurde auch der direkte Zugriff auf die jungen Menschen in der Abgeschiedenheit, dem diese kaum ausweichen können, und die Rolle der Betreuenden bei Entscheidungen über den weiteren Maßnahmenverlauf, etwa indem sie Berichte im Kontext der Hilfeplanung verfassen. In allen Erzählungen wird daher das Machtungleichgewicht zwischen Erziehenden und Jugendlichen als gewaltermöglichender Kontext deutlich. In einzelnen Interviews tritt darüber hinaus das geschlossene, sich selbst stützende System innerhalb der Maßnahme hervor, durch das Gewalt aus Eigeninteresse der Betreuenden und deren monetären Vorteilen verschleiert werden kann. Hinzu kommt der Umstand, dass die Betreuenden, die allein und jederzeit für die Jugendlichen zuständig sind, zugleich Privatpersonen mit eigenen Emotionen, Bedürfnissen und Interessen sind.

Die vorliegende Arbeit würde jedoch zu kurz greifen, würde sie lediglich herausarbeiten, was von den Interviewten als Gewalt dargestellt wird. In Kapitel 5 wurde argumentiert, dass diese Arbeit nicht die erlebte Gewalt selbst fokussiert, sondern sich für die Thematisierungsweisen des Verhältnisses von Erziehung und Gewalt im Erzählen und ihre kontextuelle Einbettung innerhalb der Erzählung interessiert. Mit dieser Perspektive soll nicht negiert werden, dass die Interviewten die Gewalt, über die sie erzählen, tatsächlich erlitten haben. Die analytische Perspektive soll die Möglichkeit gewährleisten, einerseits den jeweiligen und sehr unterschiedlichen Konstruktionen von Gewalt aufmerksam zu folgen und so die verschiedenen Arten von Gewalt und vielfältigen Thematisierungsweisen herauszuarbeiten. Andererseits soll so aufgezeigt werden, wie voraussetzungsfull das Erzählen über Gewalt ist, sodass die in der Interviewsituation hergestellten Kontexte das Erzählen über Gewalt einerseits erst ermöglichen, andererseits jedoch auch begrenzen.

In Kapitel 5 wurde deutlich, dass Gewalt als beobachterabhängige Kategorie ihre Bedeutung erst aus der kontextuellen Einbettung und der Bewertung einer Handlung als gewaltvoll erhält. In den Interviews zeigt sich zugleich, dass den

Maßnahmen durchaus ein biografischer Sinn im Verständnis einer ‚Hilfe‘ oder einer insgesamt positiven Erfahrung zugeschrieben wird. Die Konstruktionen von Gewalt, die auf Abhängigkeiten, Machtausübung und körperlicher Überlegenheit beruhen, sind daher stets im Verhältnis zu den jeweils unterschiedlichen Konstruktionen von ‚Erziehung‘ zu betrachten.

Das ambivalente Verhältnis von Erziehung und Gewalt ist eingebettet in thematisierte biografische Erfahrungen, mit denen die Maßnahme legitimiert wird, sowie in die mit den Erzählungen der Interaktionen zwischen dem erzählten Ich und den Pädagog*innen verknüpften Normen, Werten und moralischen Zuschreibungen. Das Interviewmaterial zeigt zudem, dass sowohl die Beschreibung einer Interaktion als legitimes erzieherisches Handeln als auch ihre Problematisierung als Gewalt immer eine Offenlegung der eigenen Verletzlichkeit erfordert. Diese wird in den Erzählungen auf unterschiedliche Weise zugleich thematisiert und verdeckt und steht in engem Zusammenhang mit der jeweiligen Selbstpositionierung – etwa als ‚Opfer‘, ‚Überlegene*r‘, ‚Erziehungsobjekt‘ oder ‚Expert*in‘. Die Bezugnahmen der Interviewten auf das Phänomen ‚Gewalt‘ sind somit keine festen Größen, sondern gewinnen ihre Bedeutung erst im jeweiligen Kontext und können nur vor diesem Hintergrund verstanden werden.

Um diesen komplexen Zusammenhang zwischen biografischer Einordnung, Konstruktionen von Erziehung und Gewalt in ihrer Ambivalenz, möglichen Thematisierungsweisen im Kontext von Intentionalität, Moralität und der eigenen Verletzlichkeit sowie den entsprechenden Identitätsdarstellungen entfalten zu können, sollen zunächst die Sinnzuschreibungen der Maßnahmen und die damit einhergehenden Positionierungen der jungen Menschen als ‚Nicht(-mehr)-Adressat*innen‘⁵⁸ von Intensivpädagogischen Maßnahmen betrachtet werden. Anschließend wird gefragt, in welches Verhältnis sich die Konstruktionen von Gewalt und Erziehung setzen lassen, um danach den Thematisierungsweisen von Gewalt in den Erzählungen nachzugehen. Abschließend wird darüber zu reflektieren sein, warum die jungen Menschen auf eben diese Weise Gewalt thematisieren, sich dadurch als ‚Opfer‘ von Gewalt durch Pädagog*innen positionieren und in welchem Verhältnis diese Positionierung zu der als ‚Nicht(-mehr)-Adressat*innen‘ steht.

58 Die gewählte Bezeichnung als ‚Nicht(-mehr)-Adressat*in‘ wird in Kapitel 11.2 erläutert.

11 Sinnzuschreibungen von Auslandsmaßnahmen und Positionierungen als ,Nicht(-mehr)-Adressat*in‘

Die Konstruktionen von Erziehung und Gewalt sind eingelassen in die Gesamt-erzählungen der jungen Menschen über Auslandsmaßnahmen. Darin verleihen sie nicht nur den Maßnahmen einen spezifischen Sinn, sondern bringen zugleich Aspekte einer narrativen Identität hervor (s. Kapitel 4). Beides, sowohl die Sinnzuschreibungen als auch die Identitätsdarstellungen in ihrer wechselseitigen Bezogenheit, bilden somit einen Kontext für die Verhältnissetzungen von Erziehung und Gewalt, die im Erzählen vorgenommen werden. Daher soll nun zunächst betrachtet werden, wie die Erzählenden die Auslandsmaßnahme in die Gesamterzählung einordnen und dabei die Zuschreibung verhandeln, ‚Nicht(-mehr)-Adressat*in‘ Intensivpädagogischer Maßnahmen zu sein. Diese Adressierung resultiert daraus, dass sie durch die Teilnahme an Auslandsmaßnahmen zu Adressat*innen gemacht wurden (s. Kapitel 3.4.3), sie wiederholte sich jedoch auch in meiner Kontaktaufnahme zu den Interviewpartner*innen über die Jugendhilfeträger und im Erzählstimulus (s. Kapitel 6.2), in dem ich sie explizit als ehemalige Adressat*innen von Auslandsmaßnahmen ansprach.

In ihren Erzählungen konstruieren die jungen Menschen ihre Geschichte entlang einzelner Hilfestationen und gliedern diese grundsätzlich in eine Zeit vor – während – nach der Auslandsmaßnahme. In diesem Zuge begründen die Interviewten ihre Teilnahme an der Maßnahme und ordnen sie ein. Die Art und Weise dieser Begründungen soll zunächst beschrieben werden, um anschließend zu fokussieren, wie die jungen Menschen Verbindungen zwischen den Problem-beschreibungen und den Sinnzuschreibungen der Auslandsmaßnahme ziehen, durch die sie sich zu der mit der Maßnahme und meiner Reaktualisierung der Adressierung impliziten Zuschreibung als ‚besonders schwierig‘ verhalten und dabei auf etablierte Erzählmuster zurückgreifen.

11.1 Das Wechselspiel von Problemzuschreibungen des erzählten Ich und Sinnzuschreibungen der Auslandsmaßnahme

Die jungen Menschen erzählen die Zeit vor der Auslandsmaßnahme als Eskalationsgeschichten, in denen sich ihre als problematisch bewerteten

Verhaltensweisen in der Interaktion mit der Familie und dem Hilfesystem zuspitzen und zu in ihnen selbst verorteten Problemen werden. Mit diesen begründen sie letztlich die Auslandsmaßnahme. Auf diese Weise erscheint diese als Reaktion auf ihr als ‚schwierig‘ gerahmtes Verhalten: Die sich selbst zugeschriebenen Probleme erklären die Intervention, während zugleich durch deren damit einhergehende Alternativlosigkeit die Probleme als besonders gravierend erscheinen. In den Erzählungen wird deutlich, dass diese Problemkonstruktionen ‚passend‘ zu den Sinnzuschreibungen der Auslandsmaßnahmen hervorgebracht werden.

Beschreibungen des eigenen, als problematisch bewerteten Verhaltens vor der Maßnahme finden sich in allen Erzählungen, auch in jenen, in denen die Interviewten die Maßnahme als Zwangsmaßnahme darstellen, die gegen ihren Willen eingeleitet wurde und nicht mit einem positiven Sinn belegt wird. So baut Marius „Scheiße“ (z. B. Z. 51), ist Hannah „nicht mehr zu halten“ (Z. 157), hat Dennis „Probleme gemacht“ (Z. 26 f.) und verweist André auf seine „Aggression“ (Z. 110). Auffällig ist dabei auch die Bezugnahme auf psychiatrische Diagnosen wie Dennis’ Beschreibung von sich selbst als „hyperaktiv“ (Z. 25) oder Hannahs als „suizidal“ (Z. 86). Auch wenn diese Problemzuschreibungen in den Erzählungen erklärt werden aus den wechselseitigen Zuspitzungen zwischen ihren als problematisch gerahmten Verhaltensweisen, ihren familiären Erfahrungen und unpassenden Hilfen, sind es letztendlich die Problemzuschreibungen, die an den jungen Menschen selbst festgemacht werden und als Grund für die Maßnahmen erscheinen, sodass die Teilnahme entsprechend durch diese begründet wird (ähnlich Rein, 2020, S. 340 f.).

Obwohl die an die jungen Menschen gebundenen Zuschreibungen als Erklärung für die Auslandsmaßnahme genutzt werden, wird in den Erzählungen auch deutlich, dass diese wiederum aus schwierigen familiären Erfahrungen und unpassenden Hilfen resultieren. Sie können daher nicht im Sinne einer Individualisierung von Problemen (z. B. Störmer, 2016) und alleinigen Verantwortungsübernahme der jungen Menschen verstanden werden, sondern verweisen auf die Eskalationsgeschichten in Interaktion mit Familie und Hilfesystem:

So wird das eigene Verhalten in Bezug gesetzt zu familiären Erfahrungen und erscheint als Reaktion auf die schwierigen Bedingungen im häuslichen Umfeld (André und Hannah). Dabei wird eine Ambivalenz deutlich: Das Verhalten der Eltern wird als problematisch gerahmt und sie als aktiv handelnd dargestellt, während sie parallel in Schutz genommen werden, indem wiederum die Hintergründe ihres Handelns erläutert werden, etwa die eigenen biografischen Erfahrungen der Eltern. Zugleich wird auch der Hilfeplanung und -gestaltung eine Verantwortung für die Eskalation zugesprochen. Zentral scheint dabei einerseits die Erwartung der Einrichtungen, insbesondere der Psychiatrie (Dennis) und spezieller Wohngruppen (Hannah), dass die jungen Menschen sich den teilweise rigiden Strukturen unterordnen müssen, woraus die Interviewten den Abbruch der Maßnahme begründen. Andererseits wird das schlichte Reagieren auf das beobachtete Verhalten der jungen Menschen erkennbar, etwa indem

Marius aufgrund seines ‚Scheißebausens‘ in eine neue Wohngruppe gelangt. Auf diese Weise erscheinen die Hilfewechsel als Ausdruck der Probleme, die zwischen dem Verhalten der jungen Menschen und den auf ihre Bedürfnisse nicht bezugnehmenden Institutionen entstehen, wie es etwa auch in den Fallrekonstruktionen von Sabine Ader (2005), Martin Hamberger (2008) und Thomas von Freyberg und Angelika Wolff (2005) (s. Kapitel 2.1) deutlich wird. Die Interviewten verorten zwar das ‚Problem‘ in sich selbst, nehmen diese individualisierende Perspektive jedoch durch die parallelen Verantwortungszuweisungen an Familie und Hilfesystem zurück. So sind es letztendlich die unpassenden Bezugnahmen der Familie und der Jugendhilfe auf ihr Verhalten, die zur Eskalation und somit zur Auslandsmaßnahme führten. Die Problemzuschreibungen dienen der Begründung und Legitimierung der Auslandsmaßnahme: Für besonders schwierige Jugendliche brauche es besondere Maßnahmen (s. Kapitel 2). Diese Logik spiegelt sich in den Erzählungen wider, in denen die Jugendlichen ausführlich erläutern, wie die Probleme entstanden, die zur Maßnahme führten. Die Teilnahme erscheint besonders begründungsbedürftig, ein bloßer Verweis auf Schwierigkeiten genügt nicht, um die Maßnahme zu rechtfertigen. Vielmehr bedarf es weitergehender Einordnungen, um einerseits mir als Interviewerin das als problematisch gerahmte Verhalten in seiner Schwere darzustellen, verständlich zu machen und sich eben nicht als ‚moralisch schlecht‘ zu positionieren, sondern das eigene Verhalten als Reaktion auf schwierige Bedingungen verstehbar zu machen.

Andererseits wird aus diesen Problemkonstruktionen heraus die Teilnahme an der Auslandsmaßnahme begründet: Hier beziehen sich die jungen Menschen nicht nur auf ihr als problematisch gerahmtes Verhalten, sondern zugleich auf die Alternativlosigkeit der Maßnahme. So wird diese etwa als „letzte Chance“ (Hannah, Z. 45) gerahmt, bei der, abgesehen von der geschlossenen Unterbringung oder dem Jugendvollzug, kaum noch Optionen bestehen (Hannah, André). Alternativlos sind die Auslandsmaßnahmen jedoch auch aufgrund ihrer Initiierung unter Zwang. So gelangt Dennis gegen seinen Willen in die Auslandsmaßnahme und in Marius’ Erzählung stellt sie eine logische Reaktion auf ein ‚Zuviel‘ des ‚Scheißebausens‘ dar und erscheint als Sanktionierung. Diese Narrative finden sich nicht nur in den Erzählungen der jungen Menschen, sondern auch in der Literatur, wo Auslandsmaßnahmen etwa als „finales Rettungskonzept“ (Schrapper, 2006) beschrieben werden. Sie stützen die Problembeschreibungen der Jugendlichen und unterstreichen, dass ihr Verhalten ein solches Eingreifen erforderlich machte. Es scheint in allen Erzählungen notwendig, sich selbst als Problem hervorzubringen, um dadurch den Übergang in die Auslandsmaßnahme zu begründen. Somit verweisen die Problematisierung des eigenen Verhaltens und die Begründung der Maßnahme eben durch diese Problematisierung aufeinander, sodass übergreifend Verbindungen zwischen Problemkonstruktionen und Sinnzuschreibungen der Maßnahmen erkennbar werden:

(Nicht-)Eingehen auf individuelle Bedürfnisse als Problemkonstitution und -lösung: Hannah beschreibt, dass sich ihre Situation vor allem deshalb zugespitzt hat, weil weder ihre Familie noch die Jugendhilfe auf ihre Bedürfnisse eingegangen ist. Erst in der Auslandsmaßnahme erlebt sie, dass ihre Wünsche und Vorstellungen berücksichtigt werden, was ihr ermöglicht, sich weiterzuentwickeln. Sobald die Planung jedoch nicht mehr an ihren Bedürfnissen ansetzt, gerät diese Entwicklung erneut in Gefahr.

Wechselspiel von deviantem Verhalten und Sanktionierung als fortdauernde Eskalation: In Marius' Erzählung schaukelt sich sein ‚Scheiße bauen‘ sukzessive in Wechselwirkung mit der Sanktionierung seines Verhaltens auf, bis er letztendlich „zu viel“ (Z. 50) ‚Scheiße baut‘ und in die Auslandsmaßnahme kommt. Diese Logik der Sanktionierung und Steigerung seines devianten Verhaltens setzt sich auch in der Auslandsmaßnahme fort und führt letztendlich insbesondere nach seiner Rückkehr nach Deutschland zu einer Verschlechterung seiner Situation.

Zurückweisung eigener ‚Probleme‘ und Sinnzuschreibungen außerhalb des Betreuungssettings: Dennis verweist zwar darauf, „Probleme gemacht“ (Z. 26 f.) zu haben, diese scheinen aber überwiegend durch andere definiert zu werden, während seine Hyperaktivität, die er sich zuschreibt, nicht als Teil seiner Probleme, sondern als Persönlichkeitseigenschaft, erscheint. Er bringt sich entsprechend nur bedingt als Zielgruppe von Auslandsmaßnahmen hervor und rahmt den Übergang in diese als nicht angemessenen institutionellen Übergriff. Entsprechend erhält die Auslandsmaßnahme in seiner Darstellung die Funktion, neue Erfahrungen im Bereich von Körperlichkeit und sozialer Integration zu ermöglichen, die sich überwiegend jedoch außerhalb des Betreuungssettings vollziehen.

Erlernte und verlernte Probleme: André entwirft seine Probleme als in der Interaktion mit seinen Eltern erlernt. Die Auslandsmaßnahme erscheint als Möglichkeit, durch harte Arbeit diese als problematisch gerahmten Verhaltensweisen zu verlernen. André schließt auch nach seiner Rückkehr explizit an die in der Maßnahme erlernten Strategien an, die er als hilfreich rahmt, um seine Probleme zu überwinden.

Die biografischen Erzählungen ziehen somit Verbindungslinien zwischen den Problemzuschreibungen und -begründungen und den Funktionen, die den Auslandsmaßnahmen zugeschrieben werden: Die Interviewten konstruieren ihre Probleme ‚passend‘ zur Bezugnahme auf diese in den Auslandsmaßnahmen, so dass den Maßnahmen auf unterschiedliche Weise Sinn verliehen wird.

11.2 Positionierung als ‚Nicht(-mehr)-Adressat*in‘ zwischen selbst zugeschriebenen Defiziten und performierten Fähigkeiten

Innerhalb dieser Problemkonstruktionen und Sinnzuschreibungen zeichnen die Interviewten ein bestimmtes Bild von sich selbst, indem sie sich in der erzählten

Zeit als (nicht) erziehungsbedürftige ‚Problemjugendliche‘ hervorbringen und sich zu dieser Adressierung – wiederholt auch durch meine Ansprache im Vorfeld des Interviews – in der Interviewsituation verhalten (müssen). In den Erzählungen nehmen die Interviewten Bezug auf einerseits zugeschriebene Defizite, die als Begründung der Maßnahme fungieren, und weisen diese zurück bzw. modifizieren sie durch Positionierungen in der Interviewsituation und den Rückgriff auf konventionalisierte Erzählmuster, die eine Identitätsdarstellung als ‚Nicht(-mehr)-Adressat*in‘ von Intensivpädagogischen Maßnahmen stützen.

Die Bezugnahme auf die eigenen früheren Schwierigkeiten kann mit Dorien van den Mierop et al. (2017) als eine auf sogenannte „default identities“ gelesen werden: „interviewees are usually well aware of why they were selected for a research interview and that this already makes relevant certain identities that interviewees often orient to, in one way or another, in the interview itself“ (Van De Mierop et al., 2017, S. 180). Die sich in der Adressat*innenwerdung durch „Außendefinition[en]“ (Bitzan, Bolay, & Thiersch, 2006b, S. 271) konstituierende Zuschreibung von Problemen, Scheitern und Bedürftigkeit (ebd., S. 271 f.) spitzt sich in diesen Adressierungsweisen zu, die ich durch den Feldzugang wiederholt habe und zu denen sich die jungen Menschen in ihren Erzählungen verhalten (müssen).

Die Identitätsdarstellung der jungen Menschen lässt sich als eine ‚Nicht(-mehr)-Identität‘ beschreiben, auf die sie sich beziehen (müssen) und von der sie sich zugleich distanzieren. Daher wurde die Bezeichnung ‚Nicht(-mehr)-Adressat*in‘ gewählt. Sie soll darauf aufmerksam machen, dass die Interviewten unterschiedliche Strategien nutzen, um sich von der Adressat*innenzuschreibung zu distanzieren: Sie betonen, keine Adressat*innen *mehr* zu sein, indem sie sich vom früheren, als defizitär beschriebenen Selbst abgrenzen, oder weisen die Zuschreibung bereits in der erzählten Zeit zurück und stellen sich damit insgesamt als *nicht*-Adressat*innen dar. Diese beiden Distanzierungsweisen sind in den einzelnen Erzählungen jedoch nicht komplett trennscharf.

11.2.1 Distanzierung durch performierte Fähigkeiten in der Erzählzeit

Eine Umgangsweise besteht darin, die Zuschreibung als ‚Problemjugendliche*r‘ zunächst anzunehmen und sich gleichzeitig davon abzugrenzen, indem die Interviewten auf eigene Fähigkeiten und erreichte Erfolgskriterien wie Schulabschluss, Berufstätigkeit oder eine eigene Wohnung verweisen. Diese Erfolge werden im Erzählen zugleich performativ hervorgebracht.

Dies wird in den Erzählungen von André und Hannah deutlich. Bei beiden zeigen sich Konstruktionen der Verhaltensproblematisierung und der besonderen Bedürftigkeit, wobei die Verantwortung dafür der Familie und dem Hilfesystem zugeschrieben wird. Die Auslandsmaßnahme nimmt Bezug auf diese Bedürftigkeit und schafft es, das Verhalten zu verändern. Dabei wird eine

Positionierung als erziehungs- und veränderungsbedürftig bzw. als sorgebedürftig eingenommen: Während André erklärt, sich mit den Interventionen des Betreuers selbst verändert zu haben, sieht Hannah nicht die Notwendigkeit einer Arbeit am Selbst, sondern rekurriert auf die sorgenden, sie akzeptierenden Rahmenbedingungen der Hilfen, innerhalb derer sie sich weiterentwickeln kann.

Der Umgang mit einer solchen Defizitperspektive auf sich selbst wird schließlich so gelöst, dass sich beide in der Interviewsituation durch die Hervorhebung ihres eigenen Expert*innenstatus in absolute Differenz zum erzählten Ich setzen: Sie waren Adressat*innen von Intensivpädagogischen Maßnahmen, haben diesen Status aber inzwischen aus eigener Kraft und im Rahmen der Auslandsmaßnahmen überwunden. Sie führen nicht nur ‚ganz normale‘ Leben, sondern können reflektiert über ihre Erfahrungen erzählen. Etwa indem sie ihr eigenes Handeln und das der Pädagog*innen pädagogisch einordnen und bewerten, sich selbst und die Pädagog*innen mit pädagogischen Begriffen beschreiben und dabei changieren zwischen einer Erörterung ihrer Erfahrungen und einem Fachgespräch mit mir als jemandem, der sich wissenschaftlich mit pädagogischen Fragen auseinandersetzt. Auffällig ist die Verwendung von psychologischen bzw. pädagogischen Begriffen zur Selbstbeschreibung, wenn Hannah sich etwa als „nicht mehr haltbar“ (Z. 58 f.) und „suizidal“ (Z. 86) und André seine „Aggression“ (Z. 110) beschreibt. Der Rekurs auf pädagogisches und psychologisches Vokabular bzw. entsprechende Deutungen kann gelesen werden als Normalisierungstechnik, die mit den Adressierungen als ‚unfähig‘, ‚hilfebedürftig‘, und ‚defizitär‘ korrespondiert. Dies verdeutlicht auch Angela Reins biografische Studie zu Subjektivierungsprozessen im Übergang aus der stationären Jugendhilfe: „In diesem Sinne ermöglichen die hier herausgearbeiteten Erklärungsfolien aus pädagogischen Institutionen Ansatzpunkte auf einer individuellen Ebene für die Arbeit am Selbst in den Bereichen, die institutionell als abweichend und defizitär konstruiert werden“ (Rein, 2020, S. 371).

Neben der Begründungsbedürftigkeit der Maßnahmen aufgrund ihrer Ausnahmestellung und der damit einhergehenden Verbesonderung, die sich eben nicht nur aus der Zuschreibung von Problemen, sondern auch aus der Anwendung einer so spezifischen Hilfeform ergibt, scheint es, als seien die Interviewten gewohnt, über ihre Probleme zu erzählen und zu reflektieren. Vor allem bei André zeigt sich die Tendenz, seine Probleme analytisch zu erörtern und dabei auf pädagogische und psychologische Erklärungsmuster zurückzugreifen. Aber auch in den anderen Interviews finden sich Hinweise, die darauf schließen lassen, dass die Erläuterung und Deutung der eigenen Probleme als ‚nicht haltbar‘ oder ‚hyperaktiv‘ Bezug nehmen auf Deutungen, die z.B. im Kontext von Reflexionen der eigenen Biographie oder Problembeschreibungen in Hilfeplangesprächen eingeübt wurden. Die Jugendhilfe erscheint damit als „Biographiegenerator“ (A. Hahn, 1987): Sie ordnet nicht nur Erfahrungen biografisch, sondern prägt auch ein spezifisches Sprechen über das eigene Selbst, in dem die Jugendlichen sich als ‚Problem‘ hervorbringen (s. auch Rein, 2020, S. 369 f.).

Erzählungen, die maßgeblich auch der Identitätsdarstellung dienen, werden in der Interviewsituation konstruiert vor dem Hintergrund der erinnerten Erfahrungen, der eigenen Geschichten, die wiederum sowohl im Erleben als auch im Erinnern und Erzählen diskursiv durchdrungen sind (s. Kapitel 4). Dabei scheint einerseits relevant, welche Art der Selbstdarstellung etwa im Kontext der Jugendhilfemaßnahmen gefordert und eingeübt wurde und andererseits dann auch in der Interviewsituation vor dem Hintergrund meiner Erwartungen, die die Interviewten antizipieren, als anerkennungswürdig eingeordnet wird. Ähnlich formulieren es auch Jaber F. Gubrium und James A. Holstein:

We speak of ourselves in ways that are recognizable and meaningful within the various social contexts in which we communicate. When we refer to ourselves, we do so with respect to the identities in question, in terms that others will recognize. (Gubrium & Holstein, 2001, S. 7)

Ohne einen Kausalzusammenhang zwischen dem Handeln in der Auslandsmaßnahme und dem Erzählen in der komplexen Interaktionssituation des Interviews (s. Kapitel 4.3) zu ziehen, scheint es dennoch plausibel, dass sich diese Sprechweisen, die im Kontext der Jugendhilfemaßnahmen Anerkennung erfahren haben, in die Selbstdarstellungen der jungen Menschen einschreiben (Bamberg, 2020, S. 252). Sie werden entsprechend auch innerhalb des Interviews genutzt, um sich als fähig darzustellen und sich von dem früheren, defizitären Selbst zu distanzieren. Diese Beobachtung lässt sich aus zwei Perspektiven kontextualisieren⁵⁹ und begründen: Erstens vor dem Hintergrund meiner Erfahrungen im Feldzugang über die Jugendhelfeträger (s. Kapitel 6.1), andererseits mit Blick auf Forschungen zu Subjektivierung im Kontext der Jugendhilfe.

So schien die Einschätzung der reflexiven Fähigkeiten seitens der Jugendhelfeträger ein entscheidender Faktor bei der Auswahl als für die Interviews ‚geeigneter‘ Kandidat*innen zu sein, sodass hier bereits Reflexionsfähigkeit als Zeichen des Erfolgs der Maßnahme gewertet und entsprechend anerkannt wird. Wie in Kapitel 2.2 dargelegt, zielen Auslandsmaßnahmen auf eine „Transformation subjektiver Wirklichkeit“ (Witte, 2009, S. 250) und eine „Umdeutung biografisch relevanter Ereignisse“ (ebd., S. 225), sodass sich in diese Umdeutungen solche einschreiben, die im weiteren Sinne als ‚pädagogische‘ Deutungen verstanden

59 Diese Kontextualisierungen sind als grundsätzlich kontingent, jedoch nicht beliebig, zu verstehen (Gottuck & Mecheril, 2014). Eine weitere Kontextualisierung, die hieran auf übergeordneter Ebene anschließt, wäre die Diskussion um eine Therapeutisierung nicht nur der Sozialen Arbeit (Anhorn & Balzereit, 2016), sondern aller Lebenszusammenhänge, indem die Bezugnahme auf psychiatrische Konzepte als „therapeutische Ideologie“ (Boger, 2018 o. S.) gelesen wird, die als therapeutisches Sprechen Diskursmacht entfaltet, indem „Begriffe der Psychopathologie in die Alltagssprache eingesickert sind und unser Selbst- und Weltverständnis mitformen“ (ebd., s. auch Illouz, 2011).

werden können. Die subjektivierende Wirkung von Jugendhilfemaßnahmen thematisiert die Arbeit von Birte Klingler im Kontext von Hilfeplangesprächen: In diesen wird gefordert, sich um „Subjekttransformation“ (Klingler, 2019, S. 241) zu bemühen und sich als „*verantwortliches Subjekt*“ (ebd., S. 238, Hervorh. im Orig.) zu konstituieren. Insbesondere die Erzählungen von Hannah und André lassen erkennen, wie im Erzählen ein Blick von ‚außen‘ auf sich geworfen wird und das eigene Handeln sowie das der Pädagog*innen aus einer fachlich-pädagogischen Perspektive eingeordnet und bewertet wird.

Jaber F. Gubrium und James A. Holstein beschreiben diesen Prozess, in dem Identität maßgeblich von öffentlichen Institutionen wie etwa Wohlfahrtsverbänden und psychiatrischen Kliniken, aber auch Selbsthilfebüchern und Fernseh-Talkshows konstruiert, verändert und neu formuliert wird, als Deprivatisierung („The personal self [...] is increasingly *deprivatized*.“, Gubrium & Holstein, 2001, S. 2, Hervorh. im Orig., s. auch Holstein & Gubrium, 2000, S. 153–161). Bezugnehmend auf Michel Foucault (1975/2019) formulieren sie, wie „troubled identities“ (Gubrium & Holstein, 2001, S. 9) erst innerhalb von Institutionen hervorgebracht werden und diese schließlich durch die Identifizierung und Bewältigung von Problemen Identitäten bereitstellen, die als „sources of the ‚institutional selves‘“ (ebd., S. 10) dienen:

Institutional identities are locally salient images, models, or templates for self-construction; they serve as resources for structuring selves. But as ubiquitous, prominent, and varied as troubled identities have become, the process of assembling them into institutional selves is anything but a matter of simply picking and choosing. Making connections between the personal self and a troubled identity involves a great deal of interpretive activity, work that is conditioned by the setting in which it is conducted. (Gubrium & Holstein, 2001, S. 11)

Somit lässt sich formulieren, dass die Interviewten auf die innerhalb des Jugendhilfesystems hervorgebrachte Erziehungs- und Sorgebedürftigkeit Bezug nehmen. Sie beschreiben ihre ‚Defizite‘, die zur Notwendigkeit der Maßnahme geführt haben, reflektieren über die innerhalb der Maßnahme bereitgestellten Möglichkeiten zur Arbeit am Selbst und schreiben diesen Bedeutungen zu. Die biografischen Erzählungen können in Anlehnung an Angela Rein als „Hilfebio-graphien“ (Rein, 2020, S. 368) beschrieben werden, deren Struktur institutionellen Ablaufmustern folgt; die eigene Selbstdarstellung wird hierbei im Rahmen der geforderten Möglichkeiten der Identitätsdarstellung konstruiert.

In dieser Distanznahme vom früheren defizitären Selbst durch Bezug auf aktuelle Fähigkeiten greifen die Interviewten überwiegend auf das Erzählmuster einer Konversion zurück mit der Auslandsmaßnahme als deren ausschlaggebendem Wendepunkt. So spricht etwa Hannah von ihrer ‚Weiterentwicklung‘ innerhalb der Maßnahmen und Dennis, wenn auch mit einer anderen Kontextualisierung,

von seiner ‚Verwandlung‘, durch die sich vom früheren, defizitären Selbst distanziert wird:

Inasmuch as the present gives meaning to the past, inasmuch as the narrating self is the subject, and the self in the past is the object of the narrative, the self of today must take command over the self of yesterday. Whereas the self of yesterday acted irresponsibly, the self of today must act responsibly; where the object was passive, the subject should be active; whereas the self in the past could escape from unpleasantness, the present self must confront it. (Järvinen, 2000, S. 286 f.)

Die Konversion wird zur sozial und vor allem in pädagogischen Kontexten akzeptierten Erzählweise, die früheres Verhalten als fehlerhaft bewertet und eine Distanz zur defizitorientierten Selbstbeschreibung herstellt. Insbesondere bei André findet sich eine Erzählung über den Moment der Wandlung: die Erkenntnis darüber, der Maßnahme nicht entkommen zu können, sich dieser fügen zu müssen und dies als Ausgangspunkt für seine Arbeit am Selbst zu nutzen. So wird der Maßnahme selbst die Funktion der Wandlung vom ‚Problem-‘ zum fähigen Jugendlichen zugeschrieben.

11.2.2 Distanzierung durch Zurückweisung pädagogischer Deutungen und Problematisierung pädagogischen und institutionellen Handelns

Die zweite Art, mit der Zuschreibung als ‚besonders schwierige‘ Adressat*innen von Auslandsmaßnahmen umzugehen, besteht darin, diese bereits in der erzählten Zeit zurückzuweisen. Die Erzähler*innen sprechen zwar über die ihnen zugeschriebenen Defizite, deuten sie jedoch (teilweise) um: So macht Dennis zwar deutlich, dass er „Probleme gemacht“ (Z. 26 f.), jedoch nicht, dass er solche auch ‚gehabt‘ habe. Die Entscheidungen im Hilfeprozess werden weniger auf seine Probleme bezogen, sondern vielmehr als ungerechtfertigte institutionelle Übergriffe gerahmt, sodass die mit dem Übergang in die Auslandsmaßnahme einhergehende Adressierung eher abgelehnt wird. Auch die Sinnzuschreibung der Maßnahme weist in diese Richtung. Auch hier positioniert er sich nicht als erziehungs- oder allgemeiner gesprochen, als veränderungsbedürftig, sofern er vor allem die neuen Erfahrungen, die eher Nebenprodukt der Maßnahmen waren, hervorhebt. Auch Marius weist die Zuschreibungen, die mit der Adressierung durch Auslandsmaßnahmen einhergehen, zurück, stärker als Dennis jedoch in dem Sinne, dass er die Probleme im Hilfesystem bzw. bei den Pädagog*innen selbst verortet. Er erzählt seine gesamte Geschichte als Abfolge von Sanktionierungen und der Ausübung von Gewalt, gegen die er ankämpft, sodass sich sein ‚Scheiße-bauen‘ erst aus dem Handeln der Pädagog*innen ergibt. Er ist der Einzige, der

sich mit keinerlei Begriffen aus dem Jugendhilfesystem beschreibt, was ebenfalls einer Zurückweisung der Zuschreibungen als Adressat*in der Intensivpädagogik entsprechen mag.

Während sich bei Dennis auch Ansätze des Erzählmusters der Konversion finden, deren Ursache jedoch nicht in der pädagogischen Arbeit in der Auslandsmaßnahme, sondern in den neuen Erfahrungen außerhalb des Betreuungskontextes verortet wird, weist Marius' Erzählung ein differentes Erzählmuster auf, das sich jedoch parallel auch bei Dennis zeigt: Im Verlauf distanziert er sich eben nicht von einem früheren, defizitären Selbst, sondern problematisiert vielmehr das Handeln der Pädagog*innen als unangemessen bzw. als Unrecht. Im Vordergrund der Erzählung über die Auslandsmaßnahme steht dann einerseits das Ausgeliefertsein gegenüber den gewaltvollen und vernachlässigenden Handlungen der Betreuer und andererseits die eigene Handlungsfähigkeit, sich aus dieser Abhängigkeit zu befreien: Bei Dennis, indem er sich an den Vorgesetzten des Betreuers wendet und letztendlich seine Rückkehr in seinen Heimatort organisiert, bei Marius, indem er durch sein deviantes Verhalten die Sanktionslogik der Betreuer an ihre Grenzen treibt, bis er schließlich nicht nur einzelner Wohngruppen, sondern der Maßnahme in Spanien selbst verwiesen wird.

Beide erzählen Geschichten des Widerstands und der Überwindung: Sie stellen ihre Erfahrungen als Auseinandersetzung mit Antagonisten dar, von denen sie sich schließlich befreien konnten. Im weiteren Sinne erzählen sie damit Heldengeschichten: Sie stellen sich als den Pädagog*innen oder dem (Jugendhilfe-) System überlegen dar und machen zugleich dessen strukturelle Probleme sichtbar, die ihre eigenen Schwierigkeiten überhaupt erst mitbedingt haben.

Es zeigt sich eine, teilweise sehr explizite, Ablehnung der geforderten Art der Selbstbeschreibung, die auf eine Distanzierung vom früheren Selbst und die Annahme gesellschaftlich geteilter Werte fußt, wenn Marius etwa die Bedeutsamkeit von Arbeit, um sich selbstständig einen Lebensunterhalt zu erwirtschaften, für sich selbst ablehnt. Stattdessen entwirft er für sich alternative Erfolgskriterien, wie eben die moralische Überlegenheit gegenüber dem Hilfesystem, dem er sich nicht unterordnen will. Seine Darstellung von Erfolg unterscheidet sich damit von derjenigen, auf die die anderen Interviewten sich beziehen, etwa akademischer und beruflicher Erfolg und soziale Integration.⁶⁰ In Kapitel 8.3 wurde deut-

60 Diese Positionierungen können im Sinne einer weiteren „default identity“ (Van De Mierop et al., 2017) gelesen werden: Da das Interview in einer Jugendvollzugsanstalt stattfand, musste Marius sich mit der entsprechend impliziten Zuschreibung als ‚Straftäter‘ auseinandersetzen, der sich zugleich nicht auf die in den anderen Interviews genutzten Verweise auf ‚Erfolg‘ beziehen konnte. Daher rekurriert er in seiner Identitätsdarstellung, zumindest teilweise (und wohl auch bedingt durch meine Reaktionen auf seine Äußerungen, s. Kapitel 8.3), darauf, gesellschaftlich geteilte Werte als für sich nicht relevant zu erachten und die eigene Identität aus seinen devianten Handlungen, durch die er das Hilfesystem an seine Grenzen geführt hat (sodass er hierdurch ebenfalls eine Form von Erfolg darstellt), zu konstruieren.

lich, wie sehr sich diese Positionierung als überlegen und unabhängig durch meine wertenden oder seine Deutungen anzweifelnden Rückfragen bedingt. In der Annahme, dass das Erzählmuster der Konversion dasjenige ist, das Interviews auch in sich kohärent erscheinen lässt und im Kontext von Devianz am ehesten akzeptiert ist (Järvinen, 2000, S. 389), können meine skeptischen Rückfragen als Reaktion auf die Art der Selbstdarstellung, in der Marius sich eben nicht in Distanz zu seinem früheren devianten Selbst bringt, gelesen werden. Diese Rückfragen führten wiederum dazu, dass Marius seine widerständige Haltung zuspitzte und sich deutlich von den Deutungen abgrenzte, die meine Fragen nahelegten.

Damit wird klar, dass Problem- und Sinnzuschreibungen nicht nur aufeinander verweisen, sondern eng mit bestimmten Identitätsdarstellungen verknüpft sind. Die Interviewten setzen sich mit der von mir implizit unterstellten Zuschreibung als (ehemals) ‚schwierige‘ Jugendliche auseinander und distanzieren sich auf unterschiedliche Weise davon. Besonders in der zweiten Distanzierungsstrategie wird deutlich, dass die Problematisierung pädagogischen Handelns – insbesondere die explizite Thematisierung von Gewalterfahrungen – diese Abgrenzung unterstützt. Auf diesen Aspekt wird in Kapitel 14 nochmals genauer eingegangen.

12 Verhältnisse von Erziehung und Gewalt

In den Erzählungen wurden verschiedene Verhältnissetzungen zwischen Erziehung und Gewalt deutlich. Diese sollen hier noch einmal zusammengetragen und unter Rückbezug auf die Überlegungen aus Kapitel 3 verdichtet werden. Dafür bleibt zur Übersichtlichkeit an dieser Stelle zunächst überwiegend unberücksichtigt, *wie* die Konstruktionen von Erziehung und Gewalt in die Erzählung eingeflochten werden und für diese eine bestimmte Funktion erfüllen (s. Kapitel 13.1 und 14). Stattdessen werden die Thematisierungsweisen zunächst aus ihrem erzählerischen Kontext herausgelöst. Dieses Kapitel fokussiert somit stärker das „Was?“ der Konstruktionen⁶¹, sowohl dessen, was als Gewalt und als Erziehung erscheint als auch der Verhältnissetzungen zwischen Erziehung und Gewalt. Dafür wird die hinzugezogene erziehungswissenschaftliche Literatur genutzt, um in den in den Kapiteln 7 bis 10 erarbeiteten Interpretationen teilweise weitere Aspekte der Verhältnissetzung zu entdecken. Hier geht es weniger darum, die Konstruktionen der Interviewten mit den erziehungswissenschaftlichen Überlegungen zu kontrastieren, vielmehr wird angestrebt, die theoretischen Bezüge als weitere Sensibilisierung zu nutzen.

Betrachtet werden sollen in diesem Kapitel die folgenden Verhältnissetzungen:

- Erziehung (als Sorge) als Gegenteil von Gewalt
- Grenzüberschreitungen als legitime erzieherische Handlungen (und die theoretische Fortführung zu Erziehung als legitime Gewalt)
- Gewalt als ‚Erziehung‘
- Die Ambivalenzen von
 - Zwang als (hypothetisch) legitime Erziehung
 - Erziehung als „pädagogischen Orten“ (Winkler, 2015)

12.1 Erziehung (als Sorge) als Gegenteil von Gewalt

Dass Gewalt und Erziehung als gegensätzliche Kategorien zu verstehen sind, wird in den Erzählungen von Hannah sowie von Dennis erkennbar, unterscheidet sich jedoch zugleich in ihren Ausformungen. Während Hannah dieses Gegenteil innerhalb von pädagogischen Beziehungen verortet, sodass es

61 Dabei gilt zu berücksichtigen, dass das „Was“ grundsätzlich nicht ohne das „Wie“ der Darstellung zu denken ist, wie es einerseits in den Kapiteln 4 und 5 argumentiert wurde und sich andererseits auch in den Ausführungen dieses Kapitels zeigen wird. Dennoch perspektiviert dieses Kapitel stärker die „Was“-Seite der Erzählung, um im Kapitel 13 die Art und Weise der Gewaltthematisierungen zu diskutieren.

die Betreuerinnen in ihrer Rolle als Pädagog*innen sind, die sowohl erziehen als auch gewaltvoll handeln, ereignet sich Gewalt in Dennis' Erzählung außerhalb eines Erziehungsverhältnisses und bildet aus diesem Grund das Gegenteil von Erziehung; sie wird nicht von dem Betreuer in seiner Rolle als Erzieher ausgeübt, sondern kommt erst dadurch zustande, dass der Betreuer als Privatperson handelt. Trotz der unterschiedlichen Thematisierungsweisen, der Darstellung von Sorge in ihrer Positivität (Hannah) als auch in ihrer Negativität als ihr Ausbleiben (Dennis), wird grundlegend erkennbar, dass beide Interviewten Erziehung als Sorge im Sinne einer Bezugnahme auf sich als ganze Person darstellen, die im Gegensatz zu dem steht, was von ihnen als Gewalt problematisiert wird.

Um dieses Verhältnis zu erläutern, wird zunächst begründet, warum die von Hannah und Dennis geschilderten Interaktionen mit den Betreuer*innen in der Auslandsmaßnahme als Sorge bezeichnet werden können. Unter Bezugnahme auf theoretische Sorgekonzepte werden die unterschiedlichen Thematisierungen skizziert. Anschließend wird das Verhältnis von Sorge und Gewalt in den Erzählungen untersucht und dieses innerhalb und außerhalb der Erziehungsverhältnisse zwischen Jugendlichen und Pädagog*innen verortet. Dabei zeigt sich, dass Sorge und Gewalt nicht einfach Gegensätze sind: Sorge kann aufgrund der ihr innewohnenden Verletzbarkeit und Angewiesenheit selbst anfällig für Grenzüberschreitungen und Gewalt sein.

Wie in Kapitel 7.4 gezeigt, rekurriert Hannah zur Beschreibung des Verhältnisses zur Betreuerin Helena insbesondere auf deren bedingungslose Zuwendung und radikale Akzeptanz. Im Vordergrund ihres Handelns steht das ‚Aushalten‘ und ‚Abpuffern‘ von Hannahs Emotionen und Handlungen, zu deren Kontrolle Hannah sich als unfähig entwirft.

Caring involves stepping out of one's own personal frame of reference into the other's. When we care, we consider the other's point of view, his objective needs, and what he expects of us. Our attention, our mental engrossment is on the cared-for, not on ourselves. Our reasons for acting, then, have to do both with the other's wants and desires and with the objective elements of his problematic situation. (Noddings, 2013, S. 22f.)

Die Beschreibung, wie Nel Noddings (2013) in ihrer Sorgeethik die Handlung des Sorgens fasst, scheint anschlussfähig an Hannahs Beschreibung der Beziehung zu Helena. Im Vordergrund von Helenas bedingungsloser Zuwendung und radikaler Akzeptanz scheint kein zielgerichtetes Verändern von Hannah zu stehen, keine Unterstützung bei der Emotionsregulation, sondern ein Aushalten der Emotionen, wie Hannah es mit den Metaphern der Zeitbombe und der Gummizelle (s. Kapitel 7.4.1) formuliert. In Dennis' Erzählung erscheint die Sorge-Dimension in anderer Weise: In ihrer Negativität als nicht erfüllte Bezugnahme des

Betreuers auf Dennis' Angewiesenheit, die sowohl emotionale als auch materielle Bedürfnisse beinhaltet.

Dass Sorge Bezug auf „ganzheitliche Personen“ (Nohl, 2020, S. 122; s. auch Oevermann, 1996, S. 147) – und nicht nur auf eine bestimmte Rolle – nimmt, wird insbesondere in Hannahs Erzählung deutlich und ist als zentrales Element ihrer Sorgekonstruktionen zu verstehen. So verweist sie in Erzählungen zur Hilfeplanung bzw. Entscheidung für oder gegen eine Hilfe stets auf die Kompatibilität der Hilfestaltung mit ihren eigenen Bedürfnissen und Charaktereigenschaften, so dass die Hilfe sich an ihr als Person ausrichten muss. Es geht nicht darum, dass eine Wohngruppe etwa dazu in der Lage wäre, sie bei der Bearbeitung etwaiger Probleme zu unterstützen, sondern darum, ob sie für sie *als Person* geeignet ist. In ihrer Weiterentwicklungsgeschichte entwickelt Hannah sich vom Objekt der Sorge zur gleichberechtigten Interaktionspartnerin und betont private Aspekte der Beziehung zu Pädagog*innen. Auch hier ist ein Interesse an ihr als Person zentral und nicht an ihrer Rolle als Adressatin von Jugendhilfemaßnahmen. Auch Dennis beschreibt sich zu Beginn seiner Erzählung eher als ganze Person, auf die der Betreuer im Handeln Bezug nimmt, etwa wenn sie gemeinsam Ausflüge planen und umsetzen.⁶²

Sorgehandlungen stellen sowohl in Hannahs als auch in Dennis' Erzählung den einzigen Handlungsmodus der Betreuenden dar (sowohl in ihrer Positivität bei Hannah als auch in ihrer Negativität bei Dennis), sodass Sorge auf Grundlage der erzählerischen Konstruktionen *als* Erziehung erscheint. Sorge wird somit nicht als eine Tätigkeit neben weiteren konzipiert, sondern als einzig akzeptabler Modus eines pädagogischen Bezugs. Hannahs Beschreibungen von Handeln in anderen Modi, die eine Unterordnung unter die Verhaltenserwartungen der Pädagog*innen oder eine Betrachtung von ihr als veränderungsbedürftig beinhalten, werden von ihr entsprechend kritisiert und als gewaltvoll erzählt. Bei Dennis gibt es keine weiteren Thematisierungen der Beziehung zum Betreuer jenseits des gemeinschaftlichen Handelns im Kontext von Ausflügen und der Vernachlässigung durch die emotionale und physische Abwesenheit.

Noddings zufolge ist Sorge nicht lediglich auf den privaten Bereich begrenzt, sondern kann auch darüber hinaus Anwendung finden (Noddings, 2009, S. 110). Unter dieser Perspektive können Hannahs Konstruktionen als fundamental auf Sorge bezogenes professionelles Handeln verstanden werden. Ähnlich verstehen Cornelia Dietrich und Niels Uhlendorf Sorge als „anthropologische und damit auch allgemeinpädagogische Kategorie“ (Dietrich & Uhlendorf, 2020, S. 10) und auch Jürgen Zinnecker versteht Sorge als erziehungswissenschaftliche

62 Dass dieses Verständnis von Erziehung als Sorge und das damit einhergehende Rekurren auf sich als ganze Person zugleich bestimmte Möglichkeiten der Darstellungen von Identität evoziert, in denen die Erzählenden sich eben nicht als grundlegend erziehungsbedürftig und defizitär hervorbringen müssen, wird in Kapitel 11 und 14 betrachtet.

Grundkategorie, wenn er Pädagogik als „alle sorgenden Verhältnisse zwischen allen zu einer Zeit lebenden Generationen“ (Zinnecker, 1997, S. 201), beschreibt, für das eine Seite der Generation für die andere eine „stellvertretende Einbeziehung (Inklusion) in das gesellschaftliche System in Form eines Moratoriums übernimmt“ (ebd.) und dabei diese sorgenden Verhältnisse als Bildung und Unterrichtung, Erziehung und soziale Hilfe fasst. Sowohl in Hannahs Darstellungen, in der Sorge als ein spezifischer und der einzig akzeptable Modus der Erziehung erscheint, als auch bei Till-Sebastian Idel und Anna Schütz zum Verhältnis von Pädagogik und Sorge wird deutlich, dass Sorge „als grundlegendes Bezugsmoment jedes pädagogisch-professionellen Handelns“ (Idel & Schütz, 2018, S. 158) zu verstehen ist.

Sorge kann in einer „zwar reziproken, aber auch nicht-symmetrischen Beziehung“ (Dietrich & Uhlenhof, 2020, S. 11) verortet werden, als „Beziehungen von Ungleichen in Hinsicht auf die Fähigkeiten der eigenen Lebensführung“ (ebd.). Sorgebeziehungen zeichnen sich daher durch eine Angewiesenheit der Sorgeempfangenden aus und verweisen auf ihre Verletzbarkeit, wie es auch in den Erzählungen von Hannah und Dennis erkennbar wird: Hannah positioniert sich als angewiesen auf Helenas Annahme der Emotionen, Empathie und Perspektivübernahme, Dennis als angewiesen auf emotionalen Austausch, ein Anwesend-Sein des Betreuers und die Versorgung mit Nahrung.

Sorge impliziert zugleich Sorge für sich wie Sorge für die Anderen und die Umwelt (Henkel, Karle, Lindemann, Werner, 2016, S. 21). Sorge für andere geht mit Für-Sorge einher, die sich ganz grundlegend aus „der tendenziellen Grenzlosigkeit von Bedürfnissen“ (Brückner, 2018, S. 216) ergibt. Während in Hannahs Erzählung die Möglichkeit der Selbst-Sorge Helenas ausgeblendet wird, sofern diese sich für die Aufnahme von Hannahs Emotionen geradezu aufzuopfern scheint – wie in den von Hannah aufgerufenen Metaphern suggeriert –, steht in Dennis' Erzählung die Selbst-Sorge des Betreuers im Vordergrund: Der Betreuer als Privatperson mit eigenen Bedürfnissen, Wünschen und Emotionen ist dann nicht mehr zur Fürsorge für Dennis in der Lage, Dennis' Bedürfnisse werden vom Betreuer vernachlässigt.

Unter Einbezug von theoretischer Literatur zum Konzept der Sorge kann Sorge nicht nur als Gegenteil von Gewalt begriffen werden, vielmehr ist Sorge selbst anfällig für Grenzverletzungen, Missbrauch und Gewalt. Dies wird anschließend mit erneutem Blick in die erarbeiteten Interpretationen zur Konstruktion von Sorge und Gewalt in Hannahs und Dennis' Erzählungen gespiegelt.

Sorge zeigt sich nicht nur als „verlässlicher, Halt gebender Rahmen mit ausreichend Gestaltungsspielraum und ein von beziehungsorientierter Aktivität von Unterstützenden und Unterstützten gemeinsam geprägtes Handlungsfeld auf der normativen Basis gegenseitiger Akzeptanz und der Wahrung des Selbst“ (Brückner, 2015, S. 30), der die ganze Person fokussiert. Im Konzept der Sorge ist zugleich eine Fragilität der Sorgebeziehung angelegt: Die Verantwortung für

den Anderen als grundlegendem Bezugsmoment einer Fürsorgeethik ergibt sich erst aus dem Ausgesetzt- und Ausgeliefertsein (Butler, 2005, s. auch Kapitel 5.1), sodass Ausgeliefertsein, Verletzbarkeit und Verantwortung miteinander verstrickt sind (Dederich, 2020, S. 22). Da Sorgeverhältnisse stets asymmetrisch sind, entsteht hieraus ein Machtungleichgewicht (Kohlen, 2016, S. 189). Sorge selbst kann somit in sich bereits als ambivalente Kategorie gefasst werden: Beim Sorgen ist die Ausrichtung des Handelns am Interesse des Anderen zentral; je nach Konzeption ist ein Handeln gegen den Willen, aber im Interesse des anderen, ausgeschlossen (Althans, Blasse, Budde, Huf, Raggl, Schütz, 2016, S. 55). Sorge ist somit nicht nur anfällig für Machtmissbrauch, sondern zugleich für ein Missverstehen und Besser-Wissen, indem etwa Bedürfnisse und der Standpunkt des anderen von den Sorgenden nicht in deren Sinne gedeutet werden (Dietrich & Uhlendorf, 2020, S. 11). Darüber hinaus ist Sorge ganz grundsätzlich nicht als ein „unschuldiges Handeln“ (Idel & Schütz, 2018, S. 156) zu verstehen, das ausschließlich ermächtigt, sondern zugleich auch unterwirft: Sie zielt auf eine Anpassung der Sorgeempfangenden, wie Till-Sebastian Idel und Anna Schütz es für den schulischen Kontext aufzeigen.

In Hannahs Erzählung wird erkennbar, dass diejenigen Handlungen der Pädagog*innen, die eben nicht am Interesse Hannahs und der Berücksichtigung von ihr als Person ansetzen, als Gegenteil von Sorge, als Gewalt, erzählt werden. Hierin manifestiert sich die soeben umrissene Ambivalenz: Hannah problematisiert die Zuschreibung einer psychiatrischen Diagnose durch die Betreuerin Gerlinde und die offizielle Festschreibung ihres nach wie vor bestehenden Entwicklungsbedarfs, den Hannah für sich zu diesem Zeitpunkt als nicht mehr geltend erachtet. Die Einschätzung Gerlindes mag aus deren Perspektive legitim und in Hannahs Interesse sein, sie ist jedoch aufgrund der Missachtung von Hannahs dazu differenter Selbstsicht und der aus dem Bericht resultierenden Folgen für diese gewaltvoll.

Erziehung erscheint in der spezifischen Ausformung von Sorge als ambivalentes Gegenteil von Gewalt: Während Sorge um die Anerkennung des Gegenübers als verletzte Person mit eigenen Wünschen, Bedürfnissen und ihrer grundsätzlichen Angewiesenheit kreist und dabei in asymmetrischen Ordnungen angelegt ist, kann die Nichtberücksichtigung dieser Bedürfnisse, die Vernachlässigung des (ver-)sorgenden Auftrags und die Betrachtung nicht als Person, sondern als ‚Fall‘ als Gewalt verstanden werden. Sorge und Gewalt sind im Anschluss an die Darstellungen von Hannah und Dennis zwar als Gegenteile zu entwerfen – das Ausbleiben von Sorge kann als Gewalt gefasst werden –, zugleich wird jedoch auch die Nähe beider Begriffe zueinander erkennbar: In der Angewiesenheit auf Sorge ist man besonders verletzlich und Sorgehandlungen der Pädagog*innen können paternalistisch und gewaltvoll sein. Indem Sorge auf den ganzen Menschen (Oevermann, 1996) abzielt, sind diese besonders verletzlich und abhängig. Diese Diffrusität kann zum „Einfallstor“ für Grenzüberschreitungen“ (Ley & Ziegler, 2012, S. 273) werden. Der Sorge scheint somit zugleich die Gewalt inhärent.

12.2 Grenzüberschreitungen als legitimes erzieherisches Handeln und die theoretische Fortführung zu Erziehung als legitime Gewalt

Dass Grenzüberschreitungen sowie ein Ausgeliefertsein im Erziehungsprozess als dessen legitime Bestandteile betrachtet werden können, zeigt Andrés Erzählung. Er schildert, wie sein Betreuer systematisch seine ‚Trigger‘ drückte, denen er in der Abgeschiedenheit der Betreuungsstelle kaum ausweichen konnte. Er rahmt dies und weitere Handlungen des Pädagogen als notwendige erzieherische Mittel, um eine Verhaltensänderung bei sich zu evozieren. Der Begriff der Grenzüberschreitungen wurde gewählt, da André durchaus zu erkennen gibt, dem Handeln des Betreuers ausgeliefert gewesen zu sein; dies wird jedoch nicht als Gewalt erzählt, sondern als legitimer Bestandteil eines planvollen erzieherischen Handelns.

In Kapitel 10.4 wurden Andrés Konstruktionen zunächst für sich stehen gelassen. In diesem Kapitel sollen sie einerseits theoretisch verdichtet werden, andererseits soll eine alternative hypothetische Lesart entwickelt werden, die sich aus eben dieser theoretischen Auseinandersetzung ergibt. Darin werden die thematisierten Grenzüberschreitungen nicht als Erziehung aufgefasst, sondern umgekehrt wird Erziehung als legitime Anwendung von Gewalt verstanden. In diesem Zusammenhang wird das pädagogische Einordnen des Ausgeliefertseins, das André vornimmt, nicht als Legitimierung, sondern als Rationalisierung und somit Verschleierung einer hinter dieser Sprechweise aufscheinenden Gewalt gelesen.⁶³ So wird die Gewalt der erzählten Situationen durch das Verwenden pädagogischer Bezugnahmen unsichtbar gemacht.

Dafür soll zunächst erneut kurz Andrés Erzählweise skizziert werden.

André thematisiert in seiner Erzählung das systematische ‚Drücken‘ seiner ‚Trigger‘ und die Unmöglichkeit, diesem Handeln zu entkommen, als einen

63 Die Begriffe zur Beschreibung der erzählerischen Handlung als Rationalisierung und Legitimierung dürfen hier nicht als von André im Erzählen bewusst und intentional genutzt verstanden werden. Vielmehr wird im weiteren Verlauf der Diskussion argumentiert, dass in den erzählten Handlungen selbst und im Diskurs darüber eine Rationalisierung und Verschleierung angelegt ist.

Streng genommen löse ich mich mit diesem theoretischen Weiterdenken zugunsten einer dadurch gewonnenen größeren theoretischen sowie empirischen Tiefe meiner Interpretationen, trotz der bewusst vorsichtigen Formulierungen, von meinem Anspruch, die sprachlichen Konstruktionen der Interviewten in den Fokus der Betrachtung zu setzen, indem ich mich auf vermeintliche ontologische Tatsachen beziehe, die ‚hinter‘ diesen Konstruktionen stehen und eine Erklärung für die Sprechweise bieten. Diesem theoretischen Widerspruch, der ausführlich in der Soziologie sozialer Probleme als „ontological gerrymandering“ (Woolgar & Pawluch, 1985) diskutiert wurde, ist an dieser Stelle nicht zu entkommen – außer durch den Hinweis, dass die sprachlichen Konstruktionen immer in gesellschaftliche Prozesse eingebettet sind (s. Kap. 4) und damit kontextuell auf als ontologisch erachtete Aspekte ihres Zustandekommens verweisen (Best, 2003).

(psychischen) Kraftakt seitens des Betreuers. Dieses Ausgeliefertsein erscheint als Wendepunkt, der dazu führte, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen. In dieser Erzählweise legitimiert er das Handeln des Betreuers aus zwei Perspektiven: Erstens wird es von André explizit positiv bewertet. Zweitens ergibt sich die Legitimität aus Andrés Defizitbeschreibungen über sich selbst und aus der durch die Interventionen ermöglichten Änderung seines Verhaltens: Während er selbst zunächst unfähig war, seine Reaktionen zu kontrollieren, ermöglichte ihm das in seinem Ausgeliefertsein erfahrene systematische Drücken seiner ‚Trigger‘ und die Reflexion über sein Verhalten eine Veränderung. Das enge Arbeiten an seinem Verhalten, ohne sich diesem entziehen zu können, wird somit als notwendig für eine Wendung in seiner Biografie hin zu mehr Reaktionskontrolle und Verhaltensreflexion dargestellt.

Diese Lesart schließt an eine Argumentation für Intensivpädagogische Maßnahmen (s. Kapitel 2) an, deren Notwendigkeit sich aus den identifizierten ‚Defiziten‘ der Kinder und Jugendlichen ergibt. In Andrés biografischen Erzählungen und der ihnen inhärenten Kontrastierung zwischen den vorherigen Versuchen zur Verhaltensänderung durch ambulante und stationäre Jugendhilfemaßnahmen und schließlich der Auslandsmaßnahme wird offenkundig: „Mildere Maßnahmen sind nicht möglich“, wie Sabrina Hoops und Hannah Permien (2006) es mit dem Titel ihrer Untersuchung zu freiheitsentziehenden Maßnahmen formulieren und als genutzte Argumentation für freiheitsentziehende Maßnahmen ausweisen (Hoops & Permien, 2006, S. 30 f.).

André selbst stellt das Handeln des Betreuers in den Kontext von Konditionierung und Anti-Aggressivitäts-Trainings, wenn er diese zwar aufgrund der Dauer der Arbeit von ihm und dem Betreuer abgrenzt, die Einordnung selbst jedoch bestehen lässt:

A: so und das hat echt <<gedehnt> über ein Jahr lang gedauert,> bis ich ich
sag mal mich wirklich beHERrschen konnte, (I: mh) °hh° ähm, DA ist mit
sechs Wochen acht Wochen Aggressionstraining,
I: ((lacht kurz auf))
A: Das kann man sich sparen.
I: ja.
A: Definitiv, das kann man sich sparen.

(Z. 775-783)

Die Arbeit zwischen seinem Betreuer und ihm erscheint in dieser Darstellung als langfristig angelegte Form des Anti-Aggressivitäts-Trainings⁶⁴, aus deren

64 An dieser Stelle bleibt natürlich offen, ob André hier tatsächlich auf das Anti-Aggressivitäts-Training in der von Jens Weidner und Rainer Kilb (2010) formulierten Konzeption rekurriert oder sich davon unabhängig auf das gezielte Bearbeiten aggressiven Verhaltens

Langfristigkeit eine besondere Wirksamkeit abzuleiten scheint. Das Anti-Aggressivitätstraining mit seinen Bezügen zu den Glen-Mills-Schools (Colla, 2002) wird der konfrontativen Pädagogik zugerechnet (Weidner & Kilb, 2010). Diese wiederum wird im Fachdiskurs über diese Maßnahmen als eine der „Unkulturen in Bildung und Erziehung“ (Dörr & Herz, 2010a) kritisiert, als eine „Kultur der Punitivität mit einem zunehmenden Bedeutungszuwachs von Zwang und Disziplinierung“ (Dörr & Herz, 2010b, S. 8), welche die für Bildung und Erziehung bedeutsamen Aspekte der „politische[n] Mündigkeit, Partizipation, Selbstbestimmung“ (ebd.) entwerten. Die Etablierung konfrontativer Methoden gilt als Ausdruck der punitiven Wende in der Sozialpädagogik, welche die Lebenserfahrungen der jungen Menschen zur Bearbeitung der identifizierten Probleme nicht berücksichtigt (s. auch Kapitel 2.1.2. und 3.1). Sie wird legitimiert mit der Figur der „aggressive[n] oder abweichende[n] Mehrfachauffällige[n]“ (Weidner, 2010, S. 24), dem damit in Verbindung gebrachten notwendigen Opferschutz und der durch die Konfrontation erreichten Verhaltensänderung, die auch als dem Wohle der Betroffenen dienlich ausgelegt wird (Plewig, 2010, S. 154). Andrés Erzählung verdeutlicht, wie er eine ähnliche Figur von sich als defizitärem aggressiven Jugendlichen zeichnet, an diese Darstellungsform die harte Arbeit an seinen Verhaltensweisen in der Auslandsmaßnahme anschließt und dadurch legitimiert. Erst diese Arbeit, die sich insbesondere über Konfrontation, Reflexion und Konditionierung, im weiteren Verlauf über Beziehungsarbeit, vollzog, ermöglichte ihm, sein Verhalten zu ändern und sich zu „beherrschen“ (Z. 776). Somit ist die Grenzüberschreitung, die das ‚Gebrochenwerden‘ (s. Kapitel 10.4) und damit den Beginn einer Verhaltensänderung erwirkte, legitimer Bestandteil der erzieherischen Arbeit des Betreuers.

In einer anderen, an diese Überlegungen anschließenden, Lesart kann formuliert werden, dass gerade das pädagogische Sprechen, etwa die Verweise von André auf pädagogische Methoden, wie das Drücken von ‚Trigger[n]‘, die ‚Konditionierung‘ und das ‚Aggressionstraining‘, die erfahrene Gewalt in der Erzählung rationalisiert und verschleiert. Diese Arbeit zielt, wie bereits dargestellt, nicht auf einen Rückgriff auf das einst Erlebte, sondern betrachtet die Art und Weise des Erzählens in der Interviewsituation. Auch die nun zu begründende Lesart soll nicht so verstanden werden, dass hinter der beschriebenen Erzählweise von André das ‚eigentliche‘ Erleben der erzählten Szenen als Gewalt vermutet wird. Es geht eher darum, auf einer theoretischen Ebene darüber nachzudenken, wie gerade solche von André beschriebenen Arbeitsweisen eine Rationalisierung erlittener Gewalt begünstigen können.

durch systematisches Drücken von ‚Trigger[n]‘ und Verhaltensreflexionen bezieht. Dies ist für die weitere Argumentation auch unerheblich, geht es doch um zentrale Legitimationsmuster der Anwendung der Methoden, die sowohl in Andrés Beschreibungen als auch der Konzeption von Weidner und Kilb zu finden sind.

Kapitel 5 zeigte, dass Gewalt nicht als universale Entität feststellbar ist, sondern unterschiedlich erlitten wird und sich in sozialen Ordnungen ereignet, „innerhalb derer definiert wird, was als Gewalt zählt und als Gewalt erlebt werden kann“ (Staudigl, 2014, S. 12). Betrachtet man den wissenschaftlichen Diskurs etwa um die Anwendung von Zwang in der Erziehung und die Bedeutung von Strafe(n) (s. Kapitel 3.3), wird eine Nähe dieser Praktiken zum Begriff der Gewalt erkennbar. Zwang und Strafe als legitime Erziehungsmittel verweisen auf eine spezifische Sprache der Legitimierung ihrer Anwendung. Besonders deutlich wird dies etwa mit Blick auf im Kontext freiheitsentziehender Maßnahmen etablierte Stufensysteme, in denen sich die Jugendlichen (meist recht basale) ‚Privilegien‘ durch die Einhaltung der geltenden Regeln erarbeiten. Friederike Lorenz (2020) stellt die Nähe solcher Konzepte zur Anwendung von Gewalt heraus (s. Kapitel 3.4.2): Gerade das innerhalb der Konzepte etablierte pädagogische und therapeutische Sprechen legitimiert vermeintlich und verschleiern somit die Gewalttätigkeit (Lorenz, 2020, S. 20). Solche Konzepte und Methoden, die auch André thematisiert, etwa das systematische ‚Triggerdrücken‘ und die Konditionierung, durch die er sich ebenfalls Privilegien wie etwa Zigaretten ‚verdienen‘ kann, nutzen ein Machtungleichgewicht zwischen Pädagog*innen und jungen Menschen. Die jungen Menschen sind angewiesen auf die und abhängig von den Pädagog*innen, die ihr angepasstes Verhalten erkennen müssen und ihnen anschließend ihre Privilegien zuteilen. Die Einhegung dieser machtvollen Praktiken in ein pädagogisches Konzept birgt somit selbst die Gefahr der Verdeckung der Gewalt, erscheint sie als Erziehung. Dies zeigt sich etwa am Konzept der konfrontativen Pädagogik, das aus kritischer Perspektive als gewaltvoll gilt und die hierarchischen Machtverhältnisse zwischen Pädagog*innen und Jugendlichen ausnutzt (Plewig, 2010). Die gewaltvolle Seite dieser Praktiken wird diskursiv ausgeschlossen und kann so von den jungen Menschen auch nur schwer als Gewalt erfahren werden. Zugleich ermöglicht eine gemeinsame Reflexion über die Verhaltensweisen und das pädagogische Handeln, wie André es beschreibt, eine weitere Rationalisierung gewaltvoller Praktiken. Sie können nicht nur nicht als Gewalt erlebt werden, sondern darüber hinaus nicht als solche erzählt werden, wenn ihnen im Reflexionsprozess durch das gemeinsame Erarbeiten von Situationsdeutungen ein pädagogischer Sinn verliehen wird und sie mit entsprechenden pädagogischen Codes überlagert werden.

An Andrés Erzählung wird die Nähe von Erziehung und Gewalt besonders sichtbar, werden Grenzüberschreitungen durch die Pädagog*innen von ihm einerseits als pädagogisch legitim, notwendig und angemessen dargestellt, während sich andererseits bei einer näheren und theoretisch kontextualisierten Betrachtung die Entgrenzung der Phänomene Erziehung und Gewalt zeigt.

12.3 Gewalt als ‚Erziehung‘

Das Bild, dass Gewalt als Form der ‚Erziehung‘ eingesetzt wird, ergibt sich aus der Analyse von Marius’ Erzählung. Im Fokus steht, dass sein Verhalten nur sanktioniert wurde, wodurch er ständig weitergereicht, ignoriert und schließlich geschlagen wurde, während diese Gewalt vertuscht und von den ‚Chefs‘ der Einrichtung sowie dem Jugendamt gedeckt wurde. Hier geht es nicht um die Einordnung erzieherischer Praktiken als gewaltvoll, die am Wohl der jungen Menschen ansetzen, sondern darum, dass außer Gewalt keine weiteren ‚erzieherischen‘ Praktiken in den erzählten Interaktionen zwischen Marius und den Betreuern bzw. dem Hilfesystem feststellbar sind. Der Begriff ‚Erziehung‘ ist hier vielmehr als Euphemismus zu verstehen und soll nicht bedeuten, dass die Handlungen in irgendeiner Weise als Erziehung eingeordnet werden. Er steht daher in einfachen Anführungszeichen.

Die erfahrene Gewalt eignet sich in Marius’ Erzählung innerhalb der dargestellten ‚erzieherischen‘ Ordnungen (und nicht wie bei Dennis außerhalb derselben, indem der Betreuer als Privatperson erscheint) und stellt in ihrer Form als Machtmissbrauch und Sanktionierung devianten Verhaltens das einzige erkennbare ‚Erziehungsmittel‘ in der Auslandsmaßnahme dar. In seiner Erzählung zeigt sich, dass die ‚erzieherischen‘ Handlungen zunächst auf sein Verhalten ausgerichtet sind: In der Pflegefamilie dienen sie der Einhegung des in ihm gesehenen Risikos. Mit dem Übergang in die Wohngruppe und schließlich in die Auslandsmaßnahme lösen sich diese Handlungen zunehmend von ihm als Person, sodass Gewalt als „zielgerichtete, Menschen physisch und psychisch schädigende Form des Machtmissbrauchs“ (Andresen, 2018, S. 6f.) zum zentralen Merkmal der Auslandsmaßnahme wird. Dass die erlittene Gewalt von Marius nicht nur als physisch, sondern auch als psychisch schädigend konstruiert wird, wird an den Folgen der gewaltvollen Interaktionen ersichtlich: Auf die Gewalt der Betreuer folgt eine Reaktion Marius, indem er noch mehr ‚Scheiße baute‘, woraufhin er wieder sanktioniert wurde. Dies steigerte sich so sehr, dass sich das Verhalten, das er als Reaktion auf die Gewalt hervorhebt, schließlich zu einem persönlichen Problem für ihn entwickelte: Das ‚Scheiße bauen‘ beinhaltete vorrangig auch den Konsum von Drogen⁶⁵, sodass die Drogensucht und die Notwendigkeit, diese zu finanzieren, schließlich auch Jahre später Folgen für ihn hatten.

Marius’ Thematisierungen können somit grundsätzlich als erzählte Gefährdung des Kindeswohls eingeordnet werden, das durch die Teilnahme an den Maßnahmen überhaupt erst sichergestellt werden sollte (ähnlich Witte, 2010).

65 Dass der Drogenkonsum auch als Möglichkeit denkbar wäre, mit der erlittenen Gewalt umzugehen, wird von Marius nicht einmal andeutungsweise thematisiert und würde auch seiner Identitätsdarstellung als Antagonist der Betreuer (s. Kapitel 8.5) zuwiderlaufen.

12.4 Ambivalente Darstellungen des Verhältnisses von Erziehung und Gewalt

Die Ambivalenz von Erziehung und Gewalt wurde in den bisherigen Ausführungen insbesondere durch das Hinzuziehen von erziehungswissenschaftlicher Literatur deutlich. In diesem Kapitel soll gezeigt werden, dass auch die Interviewten selbst Ambivalenzen in ihren Konstruktionen thematisieren. Sie beinhalten einerseits die Fragen nach einer legitimen oder illegitimen Anwendung von Zwang zum Wohle der jungen Menschen und dem Verhältnis zwischen Abhängigkeit und Autonomie. Andererseits wird die ambivalente Bedeutung des pädagogischen Ortes der Auslandsmaßnahme zwischen Ermöglichung und Einschränkung erkennbar.

12.4.1 Ambivalenzen zwischen Zwang und Erziehung

Die ambivalente Bewertung der Zwangsanwendung wird vor allem bei Hannah und Dennis deutlich. Während Hannah die hypothetische Möglichkeit der Anwendung von Zwang als Option eines geeigneten erzieherischen Einwirkens thematisiert, zeigt sich bei Dennis vor allem die ambivalente Bewertung der Maßnahme selbst, deren Teilnahme er einerseits als nicht gewollt, als institutionellen Übergriff, erzählt, diese zugleich jedoch auch positiv bewertet und ihr eine Wirksamkeit auf sich selbst zuschreibt. Diese Einordnung steht im Kontrast zu den Vernachlässigungserzählungen im Betreuungskontext selbst.

Zwang im Sinne der „Durchsetzung des eigenen Willens gegen den Willen einer anderen Person, um diese dazu zu bringen, etwas ganz Bestimmtes zu tun oder zu unterlassen“ (Lindenberg & Lutz, 2021, S. 22) wird von Hannah als hypothetische Möglichkeit einer anderen Biografie imaginiert, während zugleich die Nichtberücksichtigung der eigenen aktuellen Bedürfnisse als Gewalt problematisiert wird (s. Kapitel 7.4.3). Zwang wird hier nicht als Gewalt thematisiert, sondern als ambivalente Eröffnungsmöglichkeit für neue Erfahrungen, als pädagogisch legitimes Gestaltungselement neuer Beziehungen sowie als Chance, der eigenen Hilflosigkeit zu entkommen. Zwang erscheint in Form von stellvertretenden Zwangsentscheidungen, durch die die jungen Menschen (hypothetisch oder tatsächlich) in Maßnahmen gelangt sind bzw. wären, die ihrem eigenen Wohle dienlich waren bzw. gewesen wären. Zwang kann in diesem Zusammenhang, in Anlehnung an die Überlegungen des Deutschen Ethikrates, als „wohlätiger Zwang“ (Deutscher Ethikrat, 2018, S. 9) verstanden werden, der sich immer im Spannungsfeld zwischen Selbstbestimmung und Selbstgefährdung befindet. Hannah konstruiert das Herausnehmen aus ihrer Familie als mögliche Lösung ihrer Selbstgefährdung.

Zwang unterscheidet sich von Gewalt insbesondere durch den Zweck der Anwendung, die Art der Anwendung und das Erleben der Betroffenen (Lutz, 2012, S. 115 f.; s. Kapitel 3.3). So problematisiert Dennis vor allem die Art der Anwendung, wenn er sich kritisch dazu äußert, wie wenig Zeit ihm nach Bekanntgabe der Teilnahme an einer Auslandsmaßnahme blieb, um sich mental auf diese vorzubereiten. Dennis bewertet den Übergang in die Maßnahme negativ, da er sowohl Vernachlässigung als auch die Gewaltausübung des Betreuers erfährt. Gleichzeitig ermöglicht die Maßnahme neue soziale Beziehungen. So entsteht der Eindruck, dass Dennis die Maßnahme als illegitim und die Beziehung zum Betreuer als gewaltvoll einschätzt, sie jedoch für sich nutzt, wodurch die Maßnahme als Möglichkeitsraum für Autonomie und soziale Integration erscheint (s. Kapitel 9.4.2). Hannah legitimiert eine hypothetische Anwendung von Zwang auf Ebene des Zwecks. Dieser wäre gerechtfertigt gewesen, weil er im Sinne eines wohlwollenden Zwangs weiteres Leid hätte verhindern können. So kritisiert sie zugleich den tatsächlich ausgebliebenen Zwang seitens des Jugendhilfesystems als Chance, ihrer Biografie bereits früher eine positive Wendung zu geben (s. Kapitel 7.4.3).

Diese ambivalenten Bewertungen der Zwanganwendung sind vor allem aus dem Kontext freiheitsentziehender Maßnahmen bekannt (s. Kapitel 3.4.3; Henriksen & Øye, 2023). Diskutiert wird hier etwa die nachträgliche Sinnzuschreibung, darüber hinaus wird die Ambivalenz selbst als Bewältigungsstrategie gedeutet, indem Zwangsmaßnahmen rationalisiert werden (de Valk, Kuiper, van der Helm, Maas, Stams, 2019, S. 774 f.; Wendelin, 2011, S. 155 f.). Ohne diese Ambivalenz auflösen zu wollen, gilt es zunächst festzuhalten, dass Zwang von den jungen Menschen ambivalent als Durchsetzung gegen den eigenen Willen und als Möglichkeit für neue Erfahrungen bzw. andere biografische Entwicklungen eingeordnet wird.

12.4.2 Ambivalenzen pädagogischer Orte

Jenseits der Konstruktionen von Sorge, gezielter Verhaltensmodifikation und Gewalt beziehen sich die Erzählungen auch auf die Betreuungsorte, die die Interviewten beschreiben und zu denen sie sich in Beziehung setzen. Sie lassen sich im Anschluss an Michael Winkler (2022) als Bezugnahmen auf pädagogische Orte fassen. In Auslandsmaßnahmen werden eigens Orte geschaffen, die etwa durch die Distanz zum bisherigen Lebensumfeld erzieherisch wirksam werden sollen (s. Kapitel 2.2). Pädagogische Orte sind „*künstlich geschaffen, organisiert, arrangiert*“ (Winkler, 2022, S. 527, Hervorh. im Orig.). Innerhalb dieser Orte verständigen sich die beteiligten Akteure, eignen sich den Raum an, können sich diesem aber auch (bedingt) entziehen. Zugleich verändert sich der Ort mit den Akteuren und passt sich diesen an (ebd., S. 528 f.).

Die Orte der Betreuungsstellen werden in allen Erzählungen beschrieben.⁶⁶ Bei Dennis werden vor allem die neue Umgebung und die neuen Erfahrungen sichtbar, die sich zunächst auf die Betreuungsstelle beziehen, sich im weiteren Verlauf und im Zuge der Abwesenheit des Betreuers auf deren räumliche und soziale Umgebung ausweiten. Hannah beschreibt zu Beginn der Auslandsmaßnahme die vielen Ausflüge und besichtigten Städte und weist den verschiedenen Umgebungen (Land vs. Stadt) unterschiedliche Potenziale zu: Während der ländliche Raum zunächst als Ort des Ankommens dient, begrenzt er im Zuge der Weiterentwicklung Hannahs Möglichkeitsraum, sodass ein städtisches Umfeld als passender für ihre Entwicklung entworfen wird (s. Kapitel 7.3).

Mit den Orten werden jedoch nicht nur positive Eigenschaften verbunden, vielmehr wird ihre ambivalente Deutung erkennbar: André weist dem Ort der Betreuungsstelle mitten im Wald eine zentrale Stellung für seine Verhaltensänderung zu, indem er zu der Erkenntnis kommt, der Abgelegenheit und damit auch dem Betreuer nicht entkommen zu können. Hannah beschreibt die Bäume des Waldes, der die erste Projektstelle umgibt, als „Käfig“ und „Gitterstab“ (Z. 2559) und zeichnet somit das Bild eines Gefängnisses, wenn sie zugleich auch die positive Beziehung zur sorgenden Helena herausstellt. In Marius' Erzählung zeigt sich vor allem die negative Wirkung des Ortes. So sind die Betreuungsstellen selbst Orte der Gewalt. Er rahmt vor allem die Orte, die diese umgeben, als bevorzugte Aufenthaltsorte, die er mit seinem Drogenkonsum verbindet. Das Land, in dem er sich aufhalten musste, habe seine Situation jedoch verschlechtert: zum einen, weil er die Nationalität der Betreuer mit deren Gewaltbereitschaft in Verbindung bringt, zum anderen, weil Drogen dort günstiger und leichter verfügbar waren (s. Kapitel 8.4).

Die Betreuungsstellen erscheinen somit als ambivalente Erziehungsorte, die Weiterentwicklung ermöglichen und verhindern, die Orte der Gewalt, der Abhängigkeit und Angewiesenheit sein können, denen man sich notgedrungen stellen (André) oder auszuweichen versuchen kann (Marius) und die eine eigenständige Aneignung provozieren können (Dennis).

12.5 Zusammenführung und erste Kontextualisierungen

In der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Konstruktionen von Erziehung und Gewalt wurden sowohl verschiedene Verständnisse dieser Phänomene als auch unterschiedliche Beziehungen zwischen ihnen sichtbar. Im Folgenden

66 Dies erklärt sich auch aus der Besonderheit dieser Orte, die als grundlegend anders als die Erziehungssettings in Deutschland entworfen werden und daher mir als Interviewerin aufgrund der fehlenden geteilten Erfahrung erzählt werden (müssen).

werden diese Konstruktionen und Verhältnissetzungen zusammengefasst und kontextualisiert.

Erziehung und Gewalt werden zunächst als *gegenteilig* konstruiert, wobei Gewalt innerhalb wie außerhalb der pädagogischen Beziehung verortet werden kann. Erziehung ist in diesem Verhältnis vornehmlich als Sorge zu verstehen, die sich durch die besondere Angewiesenheit der sorgeempfangenden jungen Menschen auf die Betreuenden auszeichnet. Sorge verweist auf die jungen Menschen als ganze Personen mit ihren individuellen Bedürfnissen, auf die die Betreuenden Bezug nehmen müssen und die aufgrund der Angewiesenheit abhängig und verletzlich sind. Hieraus ergibt sich das Gegenteil von Sorge: die Gewalt. Sie zeigt sich in der Missachtung der Bedürfnisse der jungen Menschen, etwa im Anspruch der Pädagog*innen, besser zu wissen, was gut für sie ist, und in der Vorrangstellung der Selbstsorge der Betreuenden gegenüber den Bedürfnissen der Jugendlichen. Hieraus folgt, dass Sorge und Gewalt sich ambivalent zueinander verhalten.

In einem anderen Konstruktionsmodus werden *Grenzüberschreitungen als legitim* und als konstitutiv für die pädagogische Beziehung und Verhaltensänderung herausgestellt. Das Ausgeliefertsein, das vor allem darin besteht, dem Handeln des Betreuers nicht entkommen zu können, wird als pädagogisch legitim und damit als Erziehung dargestellt. Aus einer anderen Perspektive lässt sich diese Legitimierung jedoch als Rationalisierung erlittener Gewalt verstehen, die durch den Rückgriff auf pädagogische Konzepte zugleich zu ihrer Verschleierung beiträgt. Die daran anschließende theoretische Verhältnissetzung würde „*Erziehung als legitime Gewalt*“ lauten.

In einer weiteren Erzählung wird Gewalt als einziger Modus der ‚Erziehung‘ konstruiert und erscheint somit *Gewalt als ‚Erziehung‘*. In der dargestellten Sanktionierungslogik des Hilfesystems wird stets auf das deviante Verhalten des jungen Menschen reagiert, was zugleich eine Reaktion auf die Sanktionierung seitens des jungen Menschen provoziert. In der Auslandsmaßnahme wendet sich die Sanktionierung schließlich zur Anwendung körperlicher Gewalt und deren Vertuschung durch die Einrichtungsleitung und das Jugendamt. Da jenseits dieser Handlungsweisen der Pädagog*innen keine weiteren beschrieben werden, lässt sich das Verhältnis zwischen Erziehung und Gewalt als Gewalt als ‚Erziehung‘ fassen. Dabei wird die Seite der Erziehung vollständig suspendiert – sichtbar bleibt allein die Gewalt, sodass von ‚Erziehung‘ nicht die Rede sein kann.

Darüber hinaus wurde das ambivalente Verhältnis zwischen Zwang und Erziehung sichtbar, sofern einerseits Zwang als Handeln gegen den Willen der jungen Menschen problematisiert, zugleich jedoch auch als (hypothetisches) Schaffen eines Möglichkeitsraums erzählt wird. Ähnliches zeigt sich in den Thematisierungen der Betreuungsstellen als pädagogische Orte (Winkler), die einerseits Entwicklungen ermöglichen, andererseits auch die Ausgesetztheit der jungen Menschen unterstreichen.

In der Gesamtbetrachtung der herausgearbeiteten Verhältnissetzungen wird somit übergreifend vor allem die Ambivalenz von Erziehung und Gewalt deutlich.

Die beschriebenen Verhältnissetzungen sind, dies wurde bisher überwiegend ausgeblendet, innerhalb des Erzählkontextes verortet und ergeben nur aus diesem heraus einen Sinn. Dabei ist einerseits das, was jeweils als Gewalt und Erziehung erzählt wird, konstitutiv für die Art der Verhältnissetzung, andererseits sind die Konstruktionen von Erziehung und Gewalt wiederum spezifisch in die erzählerischen Sinnzuschreibungen der Maßnahmen eingelassen.

Was jeweils als Erziehung oder Gewalt verstanden wird, bestimmt maßgeblich ihr Verhältnis zueinander. Besonders deutlich zeigt sich das bei der Konstruktion von Erziehung als Sorge – dem Gegenstück zur Gewalt. Dieses Verhältnis entsteht erst durch die Art und Weise, wie im Erzählen auf das Bezug genommen wird, was als Sorge rekonstruiert wurde. Erst aus Hannahs Konstruktion dessen, was als Sorge gefasst wurde, die bedingungslose Annahme von ihr als ganzer Person, ergibt sich ihr Gegenteil als Gewalt, indem sie als Person übergangen und für sie – und nicht mit ihr – entschieden wird. Umgekehrt resultiert die Verhältnissetzung auch aus dem, was als Gewalt hervorgebracht wird. So wird die physische Gewalt, wie Marius sie erzählt, kaum als legitimer Erziehungsbestandteil, wie ihn André darstellt, erzählt werden können. Dies hängt somit auch mit dem diskursiven Rahmen zusammen, in dem bestimmte Handlungen der Pädagog*innen als legitim und andere als illegitim eingeordnet werden: Physische Gewalt ist spätestens seit dem Inkrafttreten des Gesetzes zur Ächtung der Gewalt in der Erziehung im Jahre 2000 kein legitimer Bestandteil von Erziehung und wird daher auch unwahrscheinlich in der Erzählung als Erziehungspraktik legitimiert werden.⁶⁷

In der Gesamtbetrachtung der erzählerischen Bezugnahmen auf Erziehung fällt auf, dass die Seite der Erziehung, die sich jenseits von Sorge, Verhaltensmodifikation und der Bedeutung des Ortes bewegt, weitgehend unbestimmt bleibt. Aus dieser Feststellung soll jedoch nicht geschlossen werden, dass andere Erziehungsmethoden in den Auslandsmaßnahmen nicht angewendet werden. Vielmehr handelt es sich bei Erziehung ebenso wie bei Gewalt um ein analytisch schwer greifbares Konzept, das sich nicht nur aus seiner Vielgestalt, sondern auch aus seiner grundlegenden Struktur und der (Un-)Möglichkeit, von Erziehung zu erzählen, ergibt. Daher soll an dieser Stelle über mögliche Gründe dieser Leerstelle nachgedacht werden.

Erziehung ereignet sich im Alltag und ist dabei unsichtbar, sie stellt „kein einfaches, anschaulich und dinglich aufzeigbares Objekt dar“, wie Michael Winkler (2010, S. 63) im Anschluss an Jürgen Oelkers (1985) Überlegungen zu einer analytischen Perspektive auf Pädagogik formuliert. Erziehung kann nur als

67 Geächtet sind ebenso Formen emotionaler sowie sexualisierter Gewalt, Erstere scheint jedoch sowohl in der öffentlichen Debatte als auch in der Forschung bisher vernachlässigt zu werden (Piezunka & Vollmer, 2023, S. 184; Prengel & Winklhofer, 2014, S. 17).

solche erkannt werden, wenn ein Verständnis von Erziehung bereits vorliegt und von diesem ausgehend eine Handlung als Erziehung interpretiert wird. Dieses kann sich nach dem alltäglichen oder wissenschaftlichen Verständnis unterscheiden (Winkler, 2010, S. 63). Erziehung ereignet sich im Alltag und wird in diesem Kontext kaum als Erziehung erkannt. Sie ist in sich flüchtig und lässt sich „als höchst komplexe Mischung von Begebenheiten und Ereignissen von noch unterschiedlicher Dauer nur in Erinnerungsspuren festhalten“ (Winkler, 2010, S. 64). Um eine Handlung als Erziehung einzuordnen, bedarf es einer Reflexion der vollzogenen und erfahrenen Interaktionen (ebd.). Aus dieser Perspektive ist es dann nicht verwunderlich, wenn vor allem in der Erzählung von André, der auf die gemeinsame Reflexion seines Verhaltens und der Interaktionen mit dem Betreuer als konstitutives Element der Arbeit in der Auslandsmaßnahme verweist, Interaktionen als Erziehung rekonstruiert werden können. Diese Reflexionen ermöglichen nicht nur das Erkennen einer Interaktion als Erziehung, sondern auch eine Versprachlichung derselben. Somit ist Erziehung, ebenso wie es für Gewalt herausgestellt wurde (s. Kapitel 5), sprachlich gebunden und existiert nicht jenseits des Diskurses.

Die Herausforderung im Sprechen über die Erfahrung, erzogen worden zu sein, liegt jedoch nicht nur im Erkennen und der Versprachlichung selbst, sondern zugleich in der dafür wenig geeigneten Textsorte der Erzählung. Erzählungen konstituieren sich wesentlich durch Krisen- und Wandlungsmomente, ihnen ist eine Zeitlichkeit inhärent und die Auswahl der erzählten Inhalte bemisst sich an ihrer „Erzählwürdigkeit“ (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004, S. 127; s. auch Labov & Waletzky, 1967; Ricoeur, 1988, S. 106 f.), anhand derer eine Bewegung durch die Geschichte erkennbar wird. Über Alltag, in dem sich die Erziehung vollzieht, kann somit schwer erzählt werden, zeichnet er sich doch eher durch seine Gleichförmigkeit aus. Daher scheint es auch aus erzähltheoretischer Perspektive plausibel, dass der Fokus der erzählten Interaktionen auf Krisen und Konflikten liegt und etwa Hannah die sorgende Bezugnahme auf sich selbst in Form von Metaphern beschreibt.

Die Erzählungen über Gewalt oder Erziehung sind verbunden mit den entsprechenden Sinnzuschreibungen der Maßnahme, wie in Kapitel 11 diskutiert. Sie bedingen bestimmte Selbstpositionierungen, etwa als erziehungsbedürftig oder Opfer von Gewalt, die mit diesen Sinnzuschreibungen kompatibel sein müssen. Die Konstruktion von Erziehung geht mit einer Positionierung als hilfe- bzw. erziehungsbedürftig einher: Wenn auf Sorge oder die Arbeit am eigenen defizitären Verhalten Bezug genommen wird, geschieht dies im Rahmen der Darstellung, dass es notwendig sei, sich an den eigenen Bedürfnissen zu orientieren (wie bei Hannah) und als problematisch bewertete Verhaltensweisen zu verlernen (wie bei André). Umgekehrt erscheint es unmöglich, auf erzieherisches Handeln des Betreuers zu verweisen, ohne sich zugleich als erziehungsbedürftig zu positionieren. Dies wird bei Dennis deutlich, der das Handeln des Betreuers eben nicht in

den Kontext von Erziehung stellt, sondern entweder auf gemeinschaftlich durchgeführte Aktivitäten oder eine (ausbleibende) Versorgung durch den Betreuer als Privatperson verweist. Dies korrespondiert mit seiner Weigerung, sich selbst als Problem, das der Erziehung bedarf, hervorzubringen (s. Kapitel 11).

Ebenso ist die Konstruktion von Gewalt eingelassen in die Sinnzuschreibungen der Auslandsmaßnahme. So entwirft Hannah Gewalt als Gegenteil einer sorgenden, auf sie als Person eingehende Beziehungsgestaltung, als die sie die Auslandsmaßnahme konstruiert. Marius weist in seiner Erzählung vor der Auslandsmaßnahme bereits auf die sanktionierende Logik der Wohngruppen hin; diese Erzählung setzt sich dann in der Auslandsmaßnahme fort und spitzt sich zum Weiterreichen bis hin zu Schlägen als Bestrafung zu, sodass die gesamte Maßnahme als Abfolge gewaltvoller Praktiken der Betreuer erscheint, als deren Kontrahent sich Marius entwirft.

Die Konstruktionen von Erziehung und Gewalt und ihre Verhältnissetzungen sind somit erst im Kontext der Gesamterzählung und der darin eingenommenen Positionierungen verstehbar. Dieser Zusammenhang wird in den beiden folgenden Kapiteln dargestellt.

13 Erzählerische Möglichkeiten, um Gewalt durch Pädagog*innen zu problematisieren

Bisher wurde deutlich, dass die Interviewten in ihren biografischen Erzählungen für sie bedeutsame Erfahrungen darstellen, ihnen rückblickend einen Sinn zuschreiben und sich im Erzählen – und damit in der Herstellung von Identität – in gesellschaftlichen Diskursen positionieren. Der Schwerpunkt der bisherigen Ergebnisdiskussion lag dabei auf der Positionierung als ‚Nicht(-mehr)-Adressat*in‘ sowie auf den Verhältnissetzungen zwischen Erziehung und Gewalt.

In diesem Kapitel richtet sich der Fokus stärker auf die Gewalterzählungen selbst. Es wird untersucht, auf welche Weisen die jungen Menschen die erzählten Interaktionen als ‚Gewalt‘ problematisieren und welche Formen der Positionierung als Opfer damit verbunden sind. Zentral ist die „subjektiven Erleidens-/ Verletzungsperspektive“ (Demmer, 2016, S. 67) der Erzählenden, die in einer biografischen Erzählung hervorgebracht wird. Diese Erleidensperspektive ist nicht als rein individuell zu denken, sie ist abhängig von gesellschaftlichen Vorstellungen darüber, wem gewaltvolle Intentionen zugeschrieben werden können und wer als Opfer von Gewalt anerkannt wird (s. Kapitel 5). Wenn Erzählende über Gewalterfahrungen sprechen, hängt dies davon ab, welche Bedeutung die Einordnung einer Handlung als Gewalt für ihre Geschichte und ihre Positionierung in der Interviewsituation hat. Das Erzählen über Gewalt wird hier nicht als Abbild des erlebten Erleidens verstanden, sondern als kommunikative Handlung innerhalb der Erzählsituation. Im Mittelpunkt steht daher die Frage, wie Gewalt thematisiert wird und warum sie auf genau diese Weise zur Sprache kommt.

Erzählen über erlittene Gewalt ist voraussetzungsreich, dies wurde in Auseinandersetzung mit methodologischer Literatur (s. Kapitel 5), empirischen Studien zur Thematisierung von Gewalt sowie dem Interviewmaterial deutlich. Betrachtet man das Interview als komplexe Kommunikationssituation, wird deutlich, dass die leiblich erfahrene Gewalt erst sprachlich gefasst werden muss. Damit gehen verschiedene Herausforderungen einher, die das Erzählen von Gewalt besonders anspruchsvoll machen:

In den theoretischen Überlegungen Pascal Delhoms zum Erleiden von Gewalt wurde in Kapitel 5 herausgestellt, dass die Einordnung eines Ereignisses als Gewalt immer sprachlich zu denken ist, dies gilt aber nicht gleichermaßen für das leibliche Erleiden von Gewalt. Das Erleiden einer Verletzung beschädigt oder zerstört die leibliche oder psychische „Grundlage von Erfahrung und Bewegung in der Welt“ (Delhom, 2014, S. 160 f.) und kann dadurch zunächst schwer als Erlittenes erzählt werden. Die Herausforderungen, das eigene Erleiden von Gewalt

zu verbalisieren, macht Andrea Pohling (2021) in ihrer Arbeit über das Sprechen über Erfahrungen sexueller Gewalt deutlich. Sie arbeitet verschiedene Modi des Übergangs zum Sprechen heraus und zeigt die vielfältigen Möglichkeiten auf, wie Gewalterfahrungen innerhalb der Biografie zur Sprache kommen können. Weitere empirische Studien⁶⁸ unterstreichen, dass erlittene Gewalt im Erzählen oft nicht direkt artikuliert, sondern langsam „ausgepackt“ (Deppermann, 2020) wird, oft zunächst als vage Andeutungen (Rosenthal, 2002), die im weiteren Gesprächsverlauf aufgrund der Zugzwänge des Erzählens (Kallmeyer & Schütze, 1977) oder von Nachfragen der Interviewenden nach und nach konkretisiert werden. Neben der grundsätzlichen Schwierigkeit, über bisweilen traumatische Erfahrungen zu sprechen, und dem Versuch, dabei sowohl sich selbst vor überflutenden Erinnerungen als auch das Gegenüber vor einer emotionalen Belastung durch die erzählten Inhalte zu schützen (Haubl, 2003; Helfferich, Kavemann, Kindler, 2016; s. auch Kapitel 6.2.2), erfordert das Erzählen über gewaltvolle Erfahrungen die Einnahme einer bestimmten Sprechposition. Diese dient dazu, einerseits dem Erlebten Glaubwürdigkeit zu verleihen (Hourigan, 2019, S. 161) und andererseits die damit verbundene Positionierung als verletzbar und Opfer von Gewalt mit weiteren Bestandteilen der Identität in Einklang zu bringen (Åkerström, Burcar, Wästerfors, 2011; Leisenring, 2006). In den Blick kommen so die Zuschreibungen von Intentionen und moralische Einordnungen, um eine Handlung erst als Gewalt problematisieren zu können (s. Kapitel 5). Dabei müssen die Erzählenden ihre eigene Verletzung und Verletzlichkeit thematisieren, ohne diese zu sehr zu akzentuieren, da mit den Gewalterfahrungen auch eine entsprechende Positionierung als Opfer einhergeht:

Both narrative and questions of victimization are steeped in morality, and this makes the narrative approach an apt methodology to study the experience of victims of crime. The key topics that the narrative approach helps address are those that make the experience of harm firmly embedded within the moral domain. They are the attribution of intent, the experience of having something done to us and the intertwining of narrative and identity, which is both exposed and endangered in the light of victimization. (Pemberton et al., 2019, S. 406)

Im Folgenden wird daher genauer betrachtet, wie in den Erzählungen Intentionen zugeschrieben, Handlungen begründet und moralisch bewertet werden.

68 Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Studien sich zumeist auf Gewalt im Familiensystem, etwa als partnerschaftliche Gewalt oder Gewalt von Eltern gegen Kinder, beziehen. Forschungen, die Gewalt in den stationären Hilfen zur Erziehung thematisieren und im Kontext von deren Aufarbeitung verortet werden, fokussieren bislang überwiegend nicht das Erzählen über die erlittene Gewalt, sondern nehmen Bezug auf die dahinterliegenden Erfahrungen. Solche Erzählungen wurden also bislang weniger aus erzählstruktureller Perspektive betrachtet.

Dadurch entstehen Konstruktionen und Bedeutungszuschreibungen, durch die bestimmte Interaktionen als illegitime Gewalt erscheinen. Auf dieser Grundlage kann im anschließenden Kapitel 14 untersucht werden, warum die Interviewten Gewalt auf genau diese Weise thematisieren.

13.1 Herstellen von Illegitimität

Die Illegitimität der Handlungen wird in den Erzählungen auf vielerlei Weisen hergestellt. Die erzählerischen Möglichkeiten, gewisse Handlungen als Gewalt darzustellen und zu problematisieren, sollen in diesem Kapitel noch einmal zusammenfassend und hinsichtlich ihrer Wirkungen und Funktionen in der Erzählung betrachtet werden. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage nach der Zuschreibung von Intentionen der Handelnden, dem Thematisieren der leiblichen Wirkungen der Handlungen auf das erzählte Selbst, der Herstellung von Authentizität und den damit verbundenen moralischen Einordnungen, welche die erzählten Handlungen als illegitim erscheinen lassen.

13.1.1 Zuschreibung von Intentionen und Darstellung von Verletzungen

Kapitel 5.2 zeigte, dass Gewalt sich in asymmetrischen Beziehungen zwischen Antun und Erleiden vollzieht. Aus der Perspektive des Erleidens, wie sie Pascal Delhom (2010, 2014) entwickelt, geht Gewalt mit der Zuschreibung von Intentionalität einher, einer verletzenden Wirkung und der Tatsache, dass sie erlitten wird (Delhom, 2014, S. 155). In Gewalterzählungen, wie sie Gegenstand dieser Arbeit sind, werden Handlungen zwischen denen, die Gewalt antun und denjenigen, die die Gewalt erleiden, aufeinander bezogen und in dieser Bezugnahme grundsätzlich Aktivität und Intentionalität aufseiten der Gewaltausübenden und Passivität und Ausgeliefertsein aufseiten der Gewalterleidenden ausgedrückt.⁶⁹ Diese Zuschreibung von Intentionalität gilt als „a key defining element of the experience of victimization“ (Pemberton et al., 2019, S. 393) und ermöglicht es, Handlungen als Gewalt zu thematisieren und zu problematisieren. In der Auseinandersetzung mit dem Interviewmaterial zeigt sich, dass die zugeschriebene Intentionalität der Schädigung sowohl mittelbar als auch unmittelbar hervorgebracht wird. Dagegen

69 In dieser Grundsätzlichkeit bezieht sich dies jedoch zunächst ausschließlich auf die Thematisierungen im erzählten Moment der Gewaltanwendung in der erzählten Zeit. Dass sich die Interviewten im Fortgang der Interaktionen und insbesondere innerhalb der Interview-Interaktion, der Erzählzeit, als handlungsfähig entwerfen, wird in Kapitel 12.2 und Kapitel 14 diskutiert.

erfolgt die Bezugnahme auf die Verletzungen durch die gewaltvollen Handlungen in einer recht direkten und expliziten Form.

So erzählt Hannah über ihre Borderline-Diagnose und die daran anschließende Abwärtsentwicklung (s. Kapitel 7.4.2), dass ihre Betreuerin sie zunehmend „krankgeredet“ (Z. 788) habe. In diesem Begriff drückt sich zugleich die Handlung der Betreuerin und deren Wirkung auf Hannah aus. Die Diagnose wird dabei keineswegs als unterstützend und als Zugang zu Hilfeangeboten gerahmt, sondern als Ausgangspunkt einer daran anschließenden Abwärtsentwicklung, die sich in der Erzählung durch eine Verschlechterung von Hannahs psychischer Gesundheit und eine grundsätzliche Orientierungslosigkeit äußert. Die zugeschriebene Intentionalität einer Schädigung wird in Hannahs Darstellung nur mittelbar erkennbar, wenn sie darauf verweist, wie die Betreuerin in einem Bericht Hannahs Entwicklung einschätzt und sie diesbezüglich als „zurückgeblieben“ (Z. 792) beschreibt. Nicht das Schreiben des Berichts selbst wird kritisiert, sondern dass dies ohne Hannahs Wissen und ohne Berücksichtigung ihrer Sicht geschah. Daraus ergibt sich eine indirekte Schädigungsabsicht, da die Betreuerin Hannahs Perspektive hätte einbeziehen können, anstatt mit ihren abwertenden Worten über Hannahs Entwicklungsstand deren Weiterentwicklung zu behindern.

Auch Dennis' Erzählung beinhaltet eine gewisse Mittelbarkeit der intentionalen Schädigung. Er kontextualisiert die Abwesenheit des Betreuers, indem er auf diesen als Privatperson verweist. Dessen Abwesenheit begründet er mit ehrenamtlichen Interessen sowie mit der emotionalen Reaktion auf den Tod eines nahen Familienmitglieds (s. Kapitel 9.4.2). Somit unterstellt Dennis dem Betreuer zunächst keine Intention der Schädigung, sondern problematisiert dessen Handeln anhand der Folgen für sich selbst: „ich hab aLEine gelebt. (.) ich war: (.) abhängig von dem was er mir gibt; von geld und alles, (I: mh) °hh° er war dann manchmal drei vier tage lang weg, (I: mh) und ich hatte kein geld in der tasche. (.) [...] ich hatte dann drei vier tage nichts zu essen“ (Z. 405-414). Die schädigende Wirkung auf sich selbst ist Bezugspunkt der Problematisierung, sofern Dennis sich als der Abwesenheit des Betreuers ausgesetzt entwirft und die damit verbundenen existenziellen Nöte hervorhebt. Die Schädigungsabsicht zeigt sich indirekt durch die Abhängigkeit vom Betreuer und seine Verantwortung, der er durch seine Abwesenheit nicht gerecht wird. Gerade indem der Betreuer als Privatperson erscheint und seine eigenen Bedürfnisse höher als die existenziellen Nöte von Dennis priorisiert, tritt die Missachtung seiner Fürsorgepflicht hervor.

Eine unmittelbar schädigende Intention zeigt sich in Marius' Erzählung, in der er berichtet, „Schläge bekommen“ (Z. 114) zu haben. Diese werden teils als Sanktion seines Verhaltens dargestellt – etwa, als er die Bürotür eintrat, um Geld für Zigaretten zu stehlen –, teils als „Spaß“ (Z. 192) der Betreuer. Die Problematisierung der Gewalt ergibt sich dabei nicht nur aus der klaren Benennung der Schläge, der Ausnutzung körperlicher Überlegenheit und den Beschämungen und Bloßstellungen, bei denen er auch auf die erlittenen Verletzungen, etwa den „fetten blauen

fleck vom betreuer“ (Z. 1749) eines anderen Jugendlichen, rekurriert.⁷⁰ Sie wird darüber hinaus durch die wiederholten Darstellungen der Gewalt deutlich, sodass diese nicht als singuläres Ereignis erscheint, sondern von verschiedenen Betreuer in verschiedenen Einrichtungen ausgeht und daher allgegenwärtig wirkt. Auch der in Kapitel 8.4.2 beschriebene Eindruck, dass Marius die Auslandsmaßnahme insgesamt über ihre Gewalthaftigkeit rahmt, ergibt sich nicht nur aus den geschilderten Gewalterfahrungen selbst, sondern auch aus der von ihm zugeschriebenen Intention der Vertuschung durch die Betreuer und dem ausbleibenden Eingreifen des Jugendamts: „dacht ich mir so, (.) sag ich das mein jugendamt und so ((lacht)) (I: mhm) die ham nichts gemacht.“ (Z. 1734 ff.). Hier setzen sich die gewalttätigen Handlungen im Nichthandeln des Jugendamtes fort; seine mit dem ‚Sagen‘ geplante Handlungsfähigkeit läuft durch das Unterlassen des Jugendamtes ins Leere.

Eine ähnliche unmittelbare Intentionalität zeigt sich auch bei Dennis. Er erzählt, dass der Betreuer „HANDgreiflich“ (Z. 520) wurde und ihn „gepackt“ (ebd.) hat, weil er das für Dennis angesparte Taschengeld einbehalten wollte, und beschreibt die Wirkung auf sich selbst, „noch nie so viel angst vor einem menschen“ (Z. 523) gehabt zu haben.

Von diesen mittelbaren und unmittelbaren Zuschreibungen einer intentionalen Schädigung durch die Pädagog*innen ist Andrés Darstellung abzugrenzen. Zwar beschreibt er den leiblichen Eindruck des Betreuerhandelns auf sich selbst, wenn er vom Betreuer „gebrochen“ (Z. 714) worden ist. Auch wenn André ein Ausgeliefertsein gegenüber dem Betreuer thematisiert, das sich nicht nur in der Unmöglichkeit ausdrückt, dem Drücken seiner „Trigger“ zu entgehen, sondern auch in der Erkenntnis, dem Betreuer räumlich nicht ausweichen zu können, attestiert er diesem keine schädigende Intention. Vielmehr legitimiert er das Handeln des Betreuers damit, dass es Teil seiner pädagogischen Arbeit gewesen sei, um eine Verhaltensänderung bei André zu bewirken.

Die Gewalterzählungen der jungen Menschen zeichnen sich somit dadurch aus, dass einerseits den Pädagog*innen mittelbar oder unmittelbar nicht nur die Verantwortung für ihr Handeln, sondern darüber hinaus die Intention der Schädigung zugeschrieben wird. Hierin begründet sich dann auch die Abgrenzung der Erzählung von André, der die Grenzüberschreitung des Pädagogen als legitime Handlung entwirft.

In den Gewalterzählungen spielt es eine zentrale Rolle, die Illegitimität der Handlungen durch ein „performing suffering and thus staging violence“ (Koloma Beck, 2011, S. 354) sichtbar zu machen. Das Hervorheben des eigenen Leidens dient dazu, die Gewalttätigkeit der Handelnden zu problematisieren. Die Interviewten thematisieren ihre Gewalterfahrungen ausdrücklich als solche, sodass

70 Trotz der Beobachtung, dass Marius die Verletzungen benennt, um das Handeln der Betreuer zu problematisieren, sei an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, dass er seine eigenen Verletzungen und seine Verletzbarkeit insgesamt eher dethematisiert (s. Kapitel 8.5).

sich die identifizierte Darstellungsweise von derjenigen, die überwiegend in der Literatur diskutiert wird, zu unterscheiden scheint: Hier wird häufig ein Verschleiern oder Andeuten der Gewalt beschrieben (im Kontext von elterlicher Gewalt z. B. Deppermann, 2015a, 2020), das Herunterspielen der leiblichen Folgen der Gewalt (als „belittling wounds“ im Kontext von Körperverletzungen und Überfällen Åkerström et al., 2011, S. 114) oder die Bedeutungszuschreibung der Erfahrungen als „Nicht-Gewalt“ (im Kontext häuslicher Gewalt, z. B. Nef, 2020, S. 140).

Auffällig ist, dass die Interviewten die erlebte Gewalt von sich aus direkt thematisieren, obwohl ich im Interview nicht gezielt danach gefragt habe. Diese selbstinitiierten Erzählungen verweisen auf ihre Bedeutung für die persönliche Geschichte und Identitätsdarstellung. In Kapitel 14 wird darauf eingegangen, welche Funktion diese Form der Thematisierung für die Erzählungen und die Selbstpositionierungen der Interviewten hat, nachdem zuvor weitere Formen der Gewaltdarstellung herausgearbeitet wurden.

13.1.2 Herstellen von Glaubhaftigkeit und Authentizität

Insbesondere in den Gewalterzählungen scheint es den Interviewten wichtig zu sein, ihren Erfahrungen Glaubwürdigkeit zu verleihen. Eben wurde deutlich, dass Gewalterzählungen mit der Betonung der eigenen Verletzungen einhergehen. Dadurch machen sich die Erzählenden besonders verwundbar: Sie positionieren sich als Opfer von Gewalt, laufen jedoch zugleich Gefahr, nicht als solche anerkannt zu werden (Hourigan, 2019, S. 265 f.). In diesem Zusammenhang investieren sie Arbeit darin, ihre Erzählungen glaubhaft zu gestalten, um in ihrer Verletzlichkeit anerkannt zu werden. In der Viktimologie wird in Anlehnung an Nils Christies Konzept des „ideal victim“ betont, dass bestimmte Eigenschaften von Opfern, etwa Schwäche oder die fehlende Verbindung zum* zur Täter*in, deren Anerkennung als Opfer begünstigen (Christie, 2018, S. 13). Die Frage nach der Glaubwürdigkeit der Gewalterzählungen von Kindern und Jugendlichen wurde insbesondere anhand der sexuellen Gewalterfahrungen im Kontext der jüngeren Heimgeschichte und ihres (strukturellen) Verschweigens diskutiert und problematisiert (Pohling, 2021, S. 116 ff.).

Zwei Erzählweisen fördern die Glaubwürdigkeit und Authentizität der Interviewten: Erstens die direkte oder indirekte Wiedergabe der Aussagen der Pädagog*innen, zweitens der Rückgriff auf erzählte Zeug*innen, die die Unrechtmäßigkeit der Handlungen bestätigen und die erlittene Verletzung anerkennen. Beide Strategien finden sich in allen Gewalterzählungen und scheinen zentral für die Problematisierung von Gewalt zu sein.

Die direkte und indirekte Rede der Pädagog*innen wird in den Erzählungen inszeniert, um die Absurdität ihrer Handlungen zu unterstreichen, auf deren Unrechtmäßigkeit und Drastik hinzuweisen und auf übergeordneter Ebene

zu unterstreichen, dass diese Interaktionen tatsächlich stattgefunden haben. Die Absurdität der Positionen der Pädagog*innen wird besonders in Hannahs und Dennis' Erzählungen deutlich:

Hannah zitiert in der Borderline-Erzählung nicht nur „eins zu eins“ (Z. 791) aus dem Bericht der Betreuerin, sondern nutzt auch deren wörtliche Rede, um die Forderungen für aus ihrer Sicht angemessene Hilfe zu formulieren: „sie meinte ich solle zwei Jahre mal NACHreifen“ (Z. 789). In einer weiteren Gewalterzählung der zweiten Betreuungsstelle referiert sie die Notwendigkeit von Maßnahmen im Zusammenhang mit ihrer Unsicherheit über die Geschlechtsidentität ebenfalls in den Worten der Betreuerin: „da muss man was machen hannah“ (Z. 486 f.). So verwendet Hannah die Stimmen der Pädagog*innen, um deren Forderungen und Positionen zu verdeutlichen und zugleich deren Absurdität herauszustellen.

Dennis verweist in einem inszenierten Dialog im Streit um das vom Betreuer einbehaltene Taschengeld darauf, im Recht zu sein, indem er in seiner Rede direkt auf dieses Bezug nimmt, und den Betreuer als Bittsteller positioniert, der mit seiner Forderung, das Taschengeld von Dennis zu behalten, im Unrecht ist: „ich hab ihm gesagt dass ich hab ein RECHT auf das geld und er hat mir irgendwas vorgeworfen ja ich hab dir 'hh ° n hau- zu HAUse gegeben, ich hab mich um dich gekümmert“ (Z. 510 ff.). Aus diesem Dialog entfaltet sich anschließend eine handfeste Auseinandersetzung: „und also er ist STEHn geblieben, ist rausgegangen, hat ja komm was WILLst du was WILLst du?“ (Z. 521 ff.), sodass Dennis hier die Bedrohlichkeit der Situation inszeniert.

Auch Marius unterstreicht durch die wörtliche Redewiedergabe eines Betreuers die Drastik und Bedrohlichkeit seiner Aussage: „der hat halt immer so Sachen gesagt so (.) ja als es das jugendschutzgesetz noch nicht gab da (.) da hätten wir euch dafür die TREPPen runtergeklatscht und so.“ (Z. 195 ff.). Die Unrechtmäßigkeit ergibt sich hier aus dem expliziten Bezug auf das Jugendschutzgesetz⁷¹, das zwar als handlungsleitend anerkannt wird, zugleich jedoch, mit drastischen Worten, die Drohung seiner Missachtung beinhaltet.

Die direkten und indirekten Reden der Betreuer werden zur Darstellung von Absurdität und Drastik verwendet und unterstreichen die Authentizität der Handlungen: Diese Handlungen haben tatsächlich stattgefunden, das widerfahrene Unrecht drückt sich direkt in inszenierten Reden der Pädagog*innen aus.

Ein weiterer Hinweis darauf, dass die erzählten Handlungen nicht nur tatsächlich stattgefunden haben, sondern auch von Dritten als Unrecht oder Gewalt anerkannt werden, entsteht durch das Rekurrieren auf Zeug*innenschaft. In Hannahs und Dennis' Erzählungen sind es andere Pädagog*innen, deren Handeln die Illegitimität der Ereignisse bestätigt. Bei Hannah folgt auf die gewaltvollen

71 Die Aussage bezieht sich hier vermutlich nicht auf das tatsächliche Jugendschutzgesetz, sondern auf ein Gesetz (z.B. § 1631 BGB), das die Jugendlichen (vor der Gewalt der Erwachsenen) schützt.

Handlungen der Betreuerinnen in beiden erzählten Szenen (s. Kapitel 7.4.2) ein Wechsel der Betreuungsstelle, indem die für Hannah verantwortlichen Pädagog*innen des Jugendhilfeträgers Hannah aus der Betreuungsstelle „rausgeholt“ (Z. 506) bzw. angeboten haben, sie in Obhut zu nehmen. Dennis erzählt, wie er im Zuge der Vernachlässigung durch den Betreuer begonnen hat, „sehr viel enger mit mark auch (.) zusammenzuarbeiten, mit meiner mutter, denn mir ist es (.) nicht gut gegangen“ (Z. 417 ff.). Bei Hannah und Dennis wird so durch das an die Gewaltdarstellung anschließende Handeln der Pädagog*innen nicht nur deren Unrechtmäßigkeit unterstrichen, sondern ebenso die Verletzung der jungen Menschen anerkannt.

In Marius' Erzählung hingegen sind die Zeug*innen der Gewalt die anderen Jugendlichen, die ebenfalls der Gewalt der Betreuer ausgesetzt sind. Hier hat der Rekurs auf andere Beteiligte nicht nur die Funktion, die erlittene Gewalt als Unrecht zu verifizieren, sondern auch zu unterstreichen, dass die Gewalt der Betreuer nicht ausschließlich auf ihn gerichtet war und er somit, etwa durch sein ‚Scheißebauen‘, für die Gewalt verantwortlich gemacht werden könnte. Durch die Allgegenwärtigkeit der Gewalt darf diese eben nicht als singuläre Sanktionierung verstanden werden, vielmehr ist Gewalt das Charakteristikum der Maßnahme.

Die jungen Menschen betonen die Illegitimität der Handlungen nicht nur durch die Zuschreibung einer absichtlichen Schädigung und die Hervorhebung ihrer erlittenen Verletzungen, sondern belegen diese auch, indem sie zeigen, dass intervenierende Pädagog*innen die Situation als problematisch anerkennen und Handlungsbedarf zur Änderung erkennen. Auch die Stimmen der gewaltvoll Handelnden belegen deren Unrechtmäßigkeit sowie Fehleinschätzungen und verbürgen zugleich die Authentizität des Erlebten.

13.1.3 Moralisierende Kommentierungen

Die Problematisierungen der gewaltvollen Handlungen erfolgen nicht ausschließlich auf der Ebene der erzählten Zeit, wie bisher herausgestellt, sondern auch auf der Erzählzeit. An mich als Interviewerin gerichtete Kommentierungen der jungen Menschen betonen die Einordnung des Handelns der Pädagog*innen als moralisch falsch, als Unrecht (ähnlich Deppermann, 2015a, S. 74).

Hannahs moralische Verurteilung der Betreuerin Gerlinde zeigt sich im ironischen Kommentar „richtig nett“ (Z. 793). Damit macht sie nicht nur die falsche und drastische Einschätzung der Betreuerin über Hannahs ‚Zurückgebliebenheit‘ deutlich, sondern kritisiert auch, dass diese Bewertung im Bericht festgehalten wurde. Hannah problematisiert somit, in einem offiziellen Dokument folgenreich kategorisiert worden zu sein. Auch in der Erzählung über die

Betreuerin Danuta kommentiert sie die gewaltvollen Fremddeutungen ähnlich, indem sie deren Auslegung ihrer Unsicherheit bezüglich ihrer Geschlechtsidentität als Krankheit ablehnt: „das geht ja mal GAR nicht so. (.) jedem seine meinung aber bitte nicht sagen das ist ne KRANKheit so“ (Z. 487 ff.). Hier bezieht Hannah sich auf Deutungen von Homosexualität und Transgender als Krankheit, die sie als grundsätzlich falsch zurückweist.

Auch Marius betont durch Kommentierungen die Betreuerhandlungen als Unrecht. Dies scheint für seine Art der Gewaltdarstellungen von besonderer Relevanz, entwirft er sich eben nicht als unschuldiges, ausgeliefertes Opfer, sondern als Antagonist der Betreuer (s. Kapitel 8.5). Die Kommentierungen können somit als Ausdruck dessen verstanden werden, dass auch ein deviantes Verhalten, etwa der Konsum von Drogen, der Einbruch in das Büro der Betreuer zur Beschaffung von Geld für Zigaretten oder das Anstiften anderer Jugendlicher, nachts gemeinsam das Gelände der Betreuungsstelle zu verlassen, nicht die Anwendung von Gewalt rechtfertigt. So unterstreicht er die Illegitimität des Betreuerhandelns: „adrian der wurde einmal, der hatte Richtig nach GRAS gerochen, der musste sich am auto komPLETT AUSziehn, mit unterhose allem, vor allen leuten, (.) was die eigentlich nicht DÜRFen“ (Z. 182 ff.). Ein derartiges Vorgehen war somit nicht legitim, auch wenn der Jugendliche sich durch den Konsum von Gras etwas hat zuschulden kommen lassen. Noch expliziter wird die Einordnung von Marius im Nachfrageteil des Interviews: „aber ich seh das so wenn ich was mache und dafür geschlagen werde (.) zu UNrecht dann (.) naja dann (.) sollt ich sollt ich das schon AUShalten so weil im endeffekt war das falsch von denen“ (Z. 1730-1734). Auffällig ist, wie Marius das Geschlagenwerden explizit als „Unrecht“ und „falsch“ rahmt. So entsteht der Eindruck, das Schlagen als Reaktion auf sein deviantes Verhalten („wenn ich was mache“) könnte theoretisch von mir als Interviewerin als legitim eingeordnet werden, weshalb Marius die Illegitimität der Handlung ausdrücklich betont.

Die Interviewten wenden sich mit ihren Kommentierungen direkt an mich als Interviewerin und stellen so sicher, dass wir das gleiche Verständnis von der erzählten Situation haben: Das Zuschreiben von Entwicklungsrückständen war kein hilfreicher diagnostischer Prozess, Hannas Homosexualität und Unsicherheit über ihre Geschlechtsidentität war keine Krankheit, sondern diese Deutung eine Diskriminierung und körperliche Züchtigung durch erzwungenes Ausziehen vor anderen oder durch Schläge ist keine legitime Reaktion auf Drogenkonsum.

In dieser Zusammenstellung wird die erzählerische Arbeit deutlich, die die jungen Menschen leisten: Sie unterstreichen ihre eigenen Verletzungen, weisen den Pädagog*innen eine schädigende Intention zu, schaffen Authentizität und kommentieren moralisch. All dies dient dazu, sicherzustellen, dass ich als Interviewerin die erzählten Interaktionen als Gewalt erkenne, kritikwürdig einschätze und den Erzählungen Glauben schenke.

13.2 Temporale Einbettung der Gewalterzählungen

Gewalterfahrungen können für sich als Zäsuren verstanden werden, die, zumindest bei singulären Gewaltereignissen, eine Einteilung in ein Leben ‚davor‘ und ‚danach‘ evozieren (Jung, Reymann, Sutterlüty, 2019, S. 9). Dem Phänomen Gewalt ist grundsätzlich eine narrative Struktur inhärent, die einzelne Handlungen in einer zeitlichen Abfolge miteinander verbindet (Labov & Waletzky, 1967). Auch mit Bezug auf Paul Ricoeur wurde in Kapitel 4.1.2 deutlich, dass im Erzählen kontingente Ereignisse zu einer Geschichte zusammengesetzt werden und ihnen dadurch ein Sinn zugeschrieben wird. Diese Sinnzuschreibungen wurden in Kapitel 11 bereits ausführlich für die Auslandsmaßnahme selbst herausgearbeitet, sie lassen sich aber auch für die Einbettung der Gewalterzählung mit ihrem ‚Davor‘ und ‚Danach‘ bestimmen (Pemberton et al., 2019, S. 394 f.). Insbesondere die Folgen der Gewalterfahrungen und ihrer Bewältigung werden in Erzählungen erkennbar:

Utilizing a narrative approach points to the difficulties in understanding victims' attempts to cope in abstract, outside of their own interpretations of their situation. It is the way in which the events make sense and are given meaning from the victim's vantage point that should be kept in mind. (Pemberton et al., 2019, S. 398)

Die Bedeutung, die den jeweiligen Gewalterfahrungen im Erzählen zugeschrieben wird, soll in zwei Erzählkontexten betrachtet werden: in ihrer Einbettung erstens in die Gesamtgeschichte und zweitens in das unmittelbare Davor und Danach der Gewalterzählung, um so Bedingungen und Folgen der erzählten Gewalt zu bestimmen.

Ausgehend von den Überlegungen in Kapitel 5 zum Erleiden und Erzählen von Gewalt wird angenommen, dass die Gewalterzählungen spezifisch in die jeweiligen Gesamtgeschichten der Interviewten eingebettet sind und aus dieser Einbettung deren Relevanz hervorgeht. So scheint es plausibel, dass das Erlebte vor dem Hintergrund möglicherweise vorausgehender Gewalterfahrungen (etwa im familiären Umfeld) eingeordnet und hierarchisiert, also hinsichtlich der Schwere der Gewalt bewertet wird und sich daraus auch die Erzählwürdigkeit der Ereignisse ergibt: Jemand, der wie Marius im Grunde eine Geschichte der Gewalt erzählt, die, ausgehend von der körperlichen Gewalt und Vernachlässigung in der Herkunftsfamilie, über das Desinteresse in der stationären Jugendhilfe bis hin zu wiederholt körperlicher Gewalt reicht, bewertet möglicherweise subtilere Formen der Gewalt als weniger gravierend und weniger „worth telling“ (Sacks, 2006, S. 776). Dennis, der den Übergang in die Auslandsmaßnahme als nicht gewollten institutionellen Übergriff schildert, kommt dann möglicherweise hinsichtlich der Abwesenheit des Betreuers zur in Kapitel 9.4.2 herausgearbeiteten ambivalenten Bewertung: Einerseits problematisiert er sie

als Vernachlässigung, andererseits betont er die Chancen, dadurch außerhalb des Jugendhilfesettings soziale Kontakte zu knüpfen. Hannah hingegen schließt in ihrer Erzählung über die erlittene Gewalt in der Auslandsmaßnahme an ihre familiären Erfahrungen der fehlenden Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse an, wenn sie die Überlagerung ihrer Selbstdeutungen durch die Fremddeutungen der Pädagog*innen problematisiert. Bei André, der in seiner Geschichte bis zur Auslandsmaßnahme seine Verhaltensprobleme und deren Ursachen erörtert, erscheinen die Versuche des Betreuers, sein Verhalten dadurch zu verändern, dass André von ihm „gebrochen“ (Z. 713) wird, angesichts des Erfolgs dieser Arbeitsweise als angemessen und letztlich legitim. Somit können die Gewalterzählungen selbst vor dem Hintergrund der Gesamterzählung kontextualisiert und dieser ein spezifischer Sinn zugeschrieben werden.

Betrachtet man die den Gewalterzählungen vorausgehenden und die auf sie folgenden Interaktionen, so begründen die Gewalterzählungen Veränderungen in der Biografie, vor allem in den Hilfesettings, und können daher selbst als erzählerische Zäsuren verstanden werden.

Insbesondere in Hannahs Erzählung wird die Zäsur jeweils erzählerisch vorbereitet: Sowohl in der Betreuungsstelle bei Danuta als auch bei Gerlinde problematisiert sie die eigentliche Ungeeignetheit der Pädagog*innen für sich selbst, indem sie etwa die Sportlichkeit und Diszipliniertheit von Danutas Familie mit ihren eigenen Charaktereigenschaften kontrastiert und so die Nicht-Passung zwischen sich selbst und den Betreuungspersonen unterstreicht oder bei dem Wechsel zu Gerlinde ihr schlechtes Gefühl mit der Betreuungsstelle hervorhebt. Beide Gewalterfahrungen bilden jeweils den Höhepunkt der Auseinandersetzungen, auf die schließlich ein Wechsel der Betreuungsstelle folgt. Sowohl die Darstellung der Nicht-Passung als auch die Gewalterzählungen verstärken den Eindruck, dass die Hilfewechsel eine logische Folge dieser Erfahrungen sind und die Verantwortung dafür bei den Pädagog*innen liegt, die sich falsch verhalten haben.

Auch in Dennis' Erzählung erscheinen die Auseinandersetzungen mit dem Betreuer als Grund, die Maßnahme zu beenden, sodass Dennis hier seine Entscheidung für das Maßnahmenende mit den gewaltvollen Handlungen begründet und die Rückkehr in seine Heimat als Erleichterung rahmt.

In Marius' Erzählung hingegen wird die Gewalt eben nicht als Zäsur dargestellt bzw. kann aufgrund der ständigen Wiederkehr in allen Wohngruppen auch gar nicht als solche erzählt werden. Vielmehr zeigt sich in seiner Erzählung die Wechselbeziehung zwischen seinem devianten Verhalten, dem ‚Scheißebauen‘, der gewaltvollen Sanktionierung dieses Verhaltens durch die Betreuer und seiner Reaktion, dann noch mehr ‚Scheiße zu bauen‘. Somit erscheint die Steigerung seines devianten Verhaltens, das schließlich in Form der Drogensucht zu einem persönlichen Problem wird, als Folge der erfahrenen Gewalt.

Insbesondere nach den Gewalterzählungen thematisieren die jungen Menschen deren Folgen und ihre Strategien zu deren Bewältigung, wodurch sie den

Ereignissen einen bestimmten Sinn zuweisen (Pemberton et al., 2019, S. 394). Die Erzählungen zeigen damit Veränderungen, die sich sowohl in der Hilfeplanung als auch im Verhalten der Jugendlichen niederschlagen. Durch die Gewalt-erzählungen werden Hilfewechsel und -beendigungen sowie eine Zunahme devianten Verhaltens begründet, legitimiert und außerhalb der Verantwortung der jungen Menschen selbst verortet.⁷²

72 Dies darf ausdrücklich nicht als bewusst eingesetzte Erzählstrategie der jungen Menschen missverstanden werden, sondern ergibt sich maßgeblich aus den Sinnzuschreibungen der gewaltvollen Erfahrungen sowie der innerhalb dieser vorgenommenen Darstellungen von Identität (s. Kapitel 14).

14 Aushandeln verschiedener Identitäten: ‚Nicht(-mehr)-Adressat*in‘ Intensivpädagogischer Maßnahmen und Opfer von Gewalt durch Pädagog*innen

In diesem Kapitel wird gezeigt, wie die jungen Menschen Teile ihrer Identitätskonstruktionen – als ‚Nicht(-mehr)-Adressat*innen‘ von Intensivpädagogischen Maßnahmen und als Opfer von Gewalt durch Pädagog*innen – miteinander verknüpfen. So wird abschließend untersucht, wie diese beiden Identitätsdarstellungen vereinbar sind und warum die Jugendlichen ihre Gewalterfahrungen auf die soeben beschriebene Weise thematisieren.

Die Antwort auf die Frage, warum sich die Interviewten als Opfer von Gewalt durch Pädagog*innen hervorbringen, scheint auf der Hand zu liegen: weil sie diese Gewalt erfahren haben. In den folgenden Überlegungen soll dieser Frage jedoch weiter nachgespürt werden: Warum erzählen die jungen Menschen auf die soeben beschriebene Weise von Gewalt? Welche Funktion hat diese für ihre Geschichte und ihre Darstellung von Identität? Schließlich ist das, was innerhalb einer Lebensgeschichte thematisiert wird, grundsätzlich kontingent: Erstens hätten die jungen Menschen diese Erzählungen auslassen können, schließlich habe ich als Interviewerin auch gar nicht nach Gewalterfahrungen oder schwierigen Situationen mit den Pädagog*innen gefragt. Zweitens hätten die Gewaltgeschichten auf eine andere Weise erzählt werden und folglich zu anderen Positionierungen führen können.

Identität wurde in dieser Arbeit (s. Kapitel 4) nicht als singuläre Entität konzipiert, sondern als eine narrative Identität, die im Erzählen in der Interviewinteraktion her- und dargestellt wird (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004). Unter Bezug auf das von Paul Ricœur formulierte dialektische Verhältnis von idem und ipse, von Gleichheit und Selbstheit, und der Figur der „Synthesis des Heterogenen“ (Ricœur, 1988, S. 106) wird das Erzählen als reflexive Handlung verstanden, die kontingente Ereignisse in eine narrative Notwendigkeit transformiert und ihnen dadurch Sinn verleiht, während die narrativen Figuren mit ihren Handlungen den Transformationen der Geschichte folgen (Ricœur, 1987, S. 61, 1996, S. 176). Erzählungen zeichnen sich somit durch die Verknüpfung verschiedener „small stories“ (Bamberg & Georgakopoulou, 2008) aus, die durchaus widersprüchlich sein können und in denen verschiedene Identitäten aufscheinen, die in mehr oder weniger sinnhafte Gesamtzusammenhänge gebracht werden, wie es etwa Heiner Keupp mit dem Begriff der „Patchworkidentität“ (Keupp, 1999, 2020, S. 57) ausdrückt.

In den Erzählungen der jungen Menschen werden verschiedene Identitäten sichtbar. Dieses Kapitel wird in den Fokus stellen, wie sich die Interviewten zugleich als ‚Nicht(-mehr)-Adressat*innen‘ von Intensivpädagogischen Maßnahmen und als Opfer von Gewalt durch Pädagog*innen entwerfen und in welchem Verhältnis diese beiden Identitätsdarstellungen zueinander stehen. Dabei sind diese Identitätsdarstellungen selbst ambivalente Konstruktionen.

Die Thematisierungsweisen von Gewalt durch Pädagog*innen, etwa die Herstellung von Illegitimität durch Hervorhebung der eigenen Verletzungen und schädigenden Folgen, die Zuschreibung einer schädigenden Intentionalität sowie moralisierende Einordnungen, verweisen auf eine Positionierung als Opfer von Gewalt. Die Handlungen werden von den Interviewten explizit problematisiert, indem sie durch Kommentierungen gegenüber mir, der Interviewerin, als illegitim eingeordnet werden – und eben nicht als pädagogisch gebotene Handlungen im Erziehungsprozess. Diese Kommentierungen lassen sich lesen als Verweise auf das enge Verhältnis von Erziehung und Gewalt, indem die jungen Menschen bestimmte Handlungen der Pädagog*innen als *nicht* pädagogisch legitimierbar unterstreichen und damit die Möglichkeit eröffnen, dass die Handlungen auch anders, als legitim, verstanden werden könnten. Sie verweisen darüber hinaus auf die Positionierung der jungen Menschen als (ehemalig) ‚schwierige‘ Jugendliche, bei denen ein entsprechendes Handeln, etwa Schläge als Reaktion auf Devianz oder das Anfertigen eines pathologisierenden Berichts zur Gewährung weiterer Hilfen, als grundsätzlich legitim erscheinen könnte. Die Gewaltthematizierungen sind vor diesem Hintergrund zu verstehen als explizite Bezugnahmen auf erfahrenes Unrecht, das sich in Institutionen, die diskursiv eigentlich mit ‚Hilfe‘ und ‚Unterstützung‘ verbunden sind, ereignete und in denen Gewalt als solche daher schwerer zu erkennen ist (s. ähnlich für den medizinischen Kontext Demmer, 2016). Vor dem Hintergrund ihrer Positionierung als ‚Nicht(-mehr)-Adressat*innen‘ von Intensivpädagogischen Maßnahmen, verbunden mit Zuschreibungen wie Defiziten, devianten Verhaltensweisen und teils eigener Gewalttätigkeit (vgl. Kapitel 2), ist es besonders herausfordernd, erlittene Gewalt überhaupt zu thematisieren. Deshalb müssen die jungen Menschen dies auf besonders explizite Weise tun, damit ihre Erfahrungen als solche (an)erkannt werden. In ihren Problematisierungen von Gewalt beziehen sich die jungen Menschen dabei nicht auf einen Diskurs um Gewalt in der jüngeren Heimgeschichte (s. Kapitel 3.4.1) und schließen ihre Positionierungen an diesen an. Vielmehr wird gerade ihre Positionierung als ‚Nicht(-mehr)-Adressat*innen‘ von Intensivpädagogischen Maßnahmen in Verbindung mit der Problematisierung von Gewalt gebracht, sodass die Aussage folglich zu sein scheint: Auch für ‚schwierige‘ Jugendliche ist die Anwendung von Gewalt nicht legitim und gerade die Gewaltanwendung durch die Pädagog*innen trug maßgeblich zu einer Verschlechterung der persönlichen Situation bei.

Die jungen Menschen scheinen vor dem Hintergrund der durch das Interview erfolgten Adressierung als ehemalige Adressat*in von Intensivpädagogischen

Maßnahmen explizit in eine Positionierung als Opfer zu investieren⁷³, damit das erfahrene Unrecht überhaupt (an)erkannt wird. Das Einnehmen einer Positionierung als Opfer geht grundsätzlich mit Konnotationen von Passivität, Schwäche und Verletzlichkeit einher (Holstein, Miller 1990, zit. n. Åkerström et al., 2011, S. 109; s. Kapitel 13) und gilt damit als eher weniger bevorzugte Form der Identitätsdarstellung (Åkerström et al., 2011, S. 109). In der Forschung zu Viktimisierung, auch in anderen Kontexten von Gewalterzählungen⁷⁴ zeigt sich, dass Opferstereotype es Betroffenen oft erschweren, sich selbst als Opfer darzustellen. Diskurse darüber, wie ein Opfer zu sein habe – etwa schwach und unschuldig – können einerseits eine Positionierung als Opfer ermöglichen, andererseits aber auch blockieren (z. B. Leisenring, 2006). Eine erfolgreiche Positionierung als Opfer geht meist mit der Darstellung einher, nicht selbst für die erlittene Gewalt verantwortlich zu sein und als schwach zu erscheinen. Diese Zuschreibungen fügen sich jedoch nicht immer in das Selbstbild der Betroffenen ein (Åkerström et al., 2011 für von Männern erlittene Gewalt; Leisenring, 2006 im Kontext häuslicher Gewalt). Dies führt dazu, dass sich Opfer von Gewalt selbst nicht als solche sehen und zwischen den als wenig miteinander vereinbar betrachteten Identitäten im Erzählen hin- und hergewechselt oder diese durch verschiedene Erzählweisen ausbalancieren (Åkerström et al., 2011).

Im Gegensatz dazu stellen die Interviewten der vorliegenden Arbeit sich sehr wohl und recht explizit sowohl als Opfer von Gewalt durch die Pädagog*innen dar als auch als ‚Nicht(-mehr)-Adressat*innen‘ Intensivpädagogischer Maßnahmen. Beide Positionierungen stehen gewissermaßen im Kontrast zueinander, sind zugleich jedoch ineinander eingelagert und äußerst kompatibel:

Die Positionierung als Opfer geht in den Erzählungen einher mit einer Darstellung als passiv und ausgeliefert, um so das Handeln der Pädagog*innen zu kritisieren. Zugleich betonen die Interviewten jedoch bereits auf der Ebene der erzählten Zeit ihre Handlungsfähigkeit, wenn Marius etwa seine bewusste Entscheidung erzählt, auf die Gewalt der Pädagog*innen mit einer Steigerung seines devianten Verhaltens zu reagieren. Auch Dennis betont seine Handlungsfähigkeit, wenn er Umgangsweisen mit der Vernachlässigung durch den Betreuer schildert. Bezogen auf die Gesamterzählung wird schnell deutlich, dass die Positionierung als Opfer nicht diejenige ist, die den überwiegenden Raum der Erzählung ausfüllt, sondern lediglich punktuell eingenommen wird, um Handlungen

73 In Kapitel 15 wird nochmals unterstrichen, dass der Begriff der Investition hier *nicht* ein strategisches, intentionales Einnehmen dieser Position meint.

74 Die meisten Forschungsarbeiten, in denen verschiedene Identitätsdarstellung miteinander ins Verhältnis gesetzt werden, haben häusliche Gewalt zum Gegenstand und bearbeiten die Frage, unter welchen (diskursiven) Bedingungen sich Frauen, die Gewalt durch ihre Ehepartner erlitten haben, als Opfer häuslicher Gewalt sehen oder nicht (z. B. Andrus, 2020; Dunn, 2008; Leisenring, 2006; Nef, 2020). Die Ergebnisse werden auf übergeordneter Ebene in die Diskussion aufgenommen und auf die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bezogen.

der Pädagog*innen zu problematisieren. Die Darstellungen als Opfer erfolgen daher nicht zum Selbstzweck, als Teil der bevorzugten Identitätsdarstellung, sondern als Möglichkeit, von dieser Position aus das Handeln der Pädagog*innen legitimerweise kritisieren zu können und ihnen die Verantwortung für die Entwicklung im Hilfeverlauf zuzuschreiben.

Die Positionierung als Opfer hängt somit direkt mit derjenigen als ‚Nicht(-mehr)-Adressat*in‘ von Intensivpädagogischen Maßnahmen zusammen: In ihrer diskursiven Positionierung als defizitär und erziehungsbedürftig wird den jungen Menschen in der Regel die Verantwortung für ihr Handeln zugeschrieben. Sie sind es, die ‚dissoziales‘ Verhalten zeigen, straffällig werden und gewalttätig sind, weglaufen, Drogen konsumieren, sich auf der Straße herumtreiben, prostituieren (Baumann & Macsenaere, 2021, S. 243 f.) und aufgrund ihres Verhaltens ‚nicht mehr tragbar‘ für die Einrichtungen sind. Dass die jungen Menschen in den Einrichtungen selbst auch Gewalt erleiden und diese Gewalterfahrungen Hilfeabbrüche bzw. -wechsel ebenfalls bedingen können, wird äußerst selten betrachtet (Ausnahme: ABiE-Studie, Tornow et al., 2012), sodass diskursiv weitgehend ausgeblendet wird, dass Adressat*innen Intensivpädagogischer Maßnahmen Opfer von Gewalt jenseits des Herkunftssystems werden können.

Indem die Interviewten nun Gewaltgeschichten als erzählerische Zäsuren einsetzen, weisen sie dieses Bild von sich: Der Grund für die Wechsel der Betreuungssettings während der Auslandsmaßnahme – in der sie sich ihrer Erzählung zufolge oft bereits auf dem Weg der Verhaltensänderung bzw. Weiterentwicklung befanden – ist nicht ihr als schwierig bewertetes Verhalten, sondern das der Pädagog*innen. Insbesondere die moralischen Kommentare und die explizite Thematisierung erlittener Verletzungen zeigen, dass im Kontext der Positionierung als ‚Nicht(-mehr)-Adressat*in‘ von Intensivpädagogischen Maßnahmen – vor allem durch den Hinweis auf die eigenen ‚Defizite‘ in der erzählten Zeit – das Handeln der Pädagog*innen theoretisch als legitime Reaktion auf das abweichende Verhalten gedeutet werden könnte. Hieraus erklärt sich die erzählerische Aufwendung der jungen Menschen, das Handeln eben als *nicht* legitim, sondern als illegitim – als erlittene Gewalt – zu entwerfen. Aus dieser Perspektive scheint eine Positionierung als Opfer notwendig, um innerhalb der durch das Interview zugewiesenen (und darin modifizierten) Positionierung als ‚Nicht(-mehr)-Adressat*in‘ das Handeln der Pädagog*innen kritisieren zu können. Durch die Problematisierung des Handelns als Gewalt, als Unrecht, wird eine alternative Lesart der Handlungen, etwa indem die jungen Menschen selbst für die Konflikte Verantwortung tragen oder das Handeln der Pädagog*innen als verständliche Reaktion auf ihr deviantes Handeln gedeutet wird, explizit ausgeschlossen. Mit der Botschaft, dass dieses Handeln eben nicht legitim ist, weil Verletzung nicht sein darf (Delhom, 2010), gelingt es den jungen Menschen, in ihrer defizitären Positionierung eine legitime Sprechposition einzunehmen und andere Lesarten auszuschließen.

Betrachtet man die Positionierung als Opfer von Gewalt im Kontext der in Kapitel 11.2 herausgearbeiteten Distanzierungsweisen zur Adressierung als ‚schwierige‘ Jugendliche, so zeigt sich innerhalb beider Positionierungen eine spezifische Funktionalität der in Kapitel 13 skizzierten Weise der Problematisierung erlittener Gewalt:

Die Positionierung als ‚Nicht(-mehr)-Adressat*in‘ von Intensivpädagogischen Maßnahmen beinhaltet neben dem Herausstellen eigener Defizite auch die Betonung der eigenen Fähigkeiten in der Interviewsituation. Diese zeigen sich darin, dass die jungen Menschen schwierige Erfahrungen reflektieren, ihr eigenes Verhalten und das der Pädagog*innen mit pädagogischem und psychologischem Vokabular beschreiben und auf ‚objektive‘ Erfolge wie Schulabschluss, Ausbildung oder eigene Wohnung verweisen. Indem sie zeigen, dass sie es ‚geschafft‘ haben und sich als „*verantwortliches Subjekt*“ (Klingler, 2019, S. 238, Hervorh. im Orig.) präsentieren, können sie die erlittene Gewalt legitim kritisieren. Besonders deutlich wird dies in Hannahs Erzählung, die die Gewalt der Betreuerinnen aus pädagogischer Perspektive auf sich selbst kritisch betrachtet und so ihre Sichtweise legitimiert. Andrés Geschichte zeigt dagegen, dass dieses reflektierende Sprechen, orientiert an den Begriffen des Jugendhilfesystems, genau zum Gegenteil beitragen kann: Gewalt wird dabei nicht thematisiert, sondern, in der theoretischen Fortführung von Andrés Konstruktionen von Erziehung, durch die Verwendung pädagogischer Codes als solche nicht erkennbar.

Auch die zweite Distanzierungsweise von der Zuschreibung als ‚schwierige*r Jugendliche*r‘ lässt sich mit der Positionierung als Opfer von Gewalt durch Pädagog*innen verbinden: Die Opferrolle dient hier selbst als Distanzierungsstrategie, während zugleich eine Positionierung als erziehungsbedürftig zurückgewiesen wird. Im Mittelpunkt der Erzählung stehen Vernachlässigung und Gewalt durch die Pädagog*innen. Die Problematisierung der erlittenen Gewalt, wie sie bei Dennis und Marius erfolgt, hebt das Fehlverhalten der Pädagog*innen hervor: Sie handeln moralisch falsch, während Dennis und Marius den Übergriffen ausgeliefert sind und sich aus eigener Kraft daraus befreien. So kehren die Erzählungen die Perspektive auf Devianz um: Die Pädagog*innen sind die Handelnden, die sich falsch verhalten haben.

Abschließend und übergreifend kann formuliert werden, dass die jungen Menschen sich einerseits innerhalb ihrer Selbstdarstellung als ‚Nicht(-mehr)-Adressat*in‘ von Intensivpädagogischen Maßnahmen – mit den damit einhergehenden Positionierungen als (nicht mehr) defizitär und (mittlerweile) fähig – legitimerweise als Opfer von Gewalt durch Pädagog*innen darstellen, indem sie von einem moralisch höheren Standpunkt die erlittene Gewalt kritisieren. Paradoxerweise führt diese Selbstdarstellung als Opfer von Gewalt durch Pädagog*innen andererseits nicht, wie in der Viktimisierungsforschung herausgestellt (z. B. Dunn, 2008, S. 1609), zur Stigmatisierung als handlungsunfähiges Opfer. Vielmehr scheint sie der Stigmatisierung als ‚schwierige‘ Jugendliche

entgegenzuwirken: Die moralisch falsch handelnden Pädagog*innen haben die als schwierig dargestellte Lebenssituation der Erzählenden selbst herbeigeführt.

Die Positionierung als ‚Opfer von Gewalt‘ greift somit eigentlich zu kurz: Alle Interviewten stellen dar, diese Erfahrungen hinter sich gelassen zu haben. Sie nehmen die Opferrolle nur in der erzählten Zeit ein, während sie sich in der Erzählzeit davon distanzieren. Ihre Darstellung von Identität entspricht, der Differenzierung von Lindsey J. Thomas folgend, weniger der als Opfer („victims“) oder Überlebende („survivors“), sondern kann als „victors“ beschrieben werden: „Victors have survived and achieved successes; individual agency outweighs institutional structure“ (Thomas, 2014, S. 88).

Entsprechend erfüllt die Darstellung als ‚Nicht(-mehr)-Adressat*in‘ durch eine Distanzierung vom erzählten Selbst und den Verweis auf aktuellen Erfolg und Fähigkeiten auch die Funktion, sich eben nicht dem passiven Bild des erleidenden Opfers hinzugeben. Gerade *durch* die Thematisierung der erlittenen Gewalt positionieren sie sich als fähig – zur Reflexion der Handlungen der Pädagog*innen als illegitim und eben nicht pädagogisch zu rechtfertigen sowie zur legitimen Äußerung dieser Kritik – und unterstreichen damit das Bild der ‚Nicht(-mehr)-Adressat*in‘. Anders als in den bisherigen Arbeiten zur Viktimisierung, die überwiegend davon ausgehen, dass die über erlittene Gewalt Erzählenden zwei konträre Identitäten, nämlich einerseits als Opfer mit den Assoziationen von Schwäche und Passivität, und andererseits etwa als Mann mit den Assoziationen von Stärke und Unverletzbarkeit, in Einklang miteinander bringen müssen (z. B. Åkerström et al., 2011; Leisenring, 2006), wird mit den Interpretationen der vorliegenden Arbeit darüber hinaus deutlich, dass sich auf den ersten Blick konträre Identitätsdarstellungen als einerseits aktiv und fähig, wie es im Kontext der Darstellung als ‚Nicht(-mehr)-Adressat*in‘ deutlich wurde, und andererseits als passiv und verletzt, nicht nur miteinander vereinbar sind, sondern auch einander stützen können.

15 Method(olog)ische Reflexionen

Bevor die Erkenntnisse dieser Arbeit im Fazit pointiert zusammengefasst werden, sollen die Entstehungszusammenhänge dieser reflektiert werden. Dafür wird der Umgang mit dem empirischen Material aus zwei Perspektiven betrachtet: Erstens bezogen auf den Feldzugang und die daraus resultierende Samplebildung, zweitens bezogen auf den Umgang mit dem Begriff ‚Gewalt‘, insbesondere im Interpretationsprozess.

Zum Feldzugang und der Samplebildung: Mein Sample wurde einerseits durch die Fokussierung auf Auslandsmaßnahmen und andererseits durch die Kontaktaufnahme über die Jugendhilfeträger, die solche Maßnahmen anbieten, begrenzt. Damit bleibt die Frage offen, ob die Verhältnissetzungen von Erziehung und Gewalt sowie die damit einhergehenden Identitätsdarstellungen auch in Erzählungen über Erfahrungen mit anderen (intensiv-)pädagogischen Maßnahmen ähnlich ausfallen würden oder spezifisch für Auslandsmaßnahmen sind. In Kapitel 6.1 habe ich dargelegt, wie der Feldzugang und die Kontaktaufnahme zu potenziellen Interviewpartner*innen sowohl von einer Zurückhaltung der Jugendhilfeträger bezüglich meines Forschungsprojektes als auch von der Vorauswahl aus ihrer Sicht ‚geeigneter‘ Interviewpartner*innen geprägt waren. Obwohl das Sample somit aus lediglich sechs Interviews bestand und die Interviewpartner*innen teilweise von den Trägern vorausgewählt wurden, zeigen die Inhalte und Erzählweisen doch eine große Bandbreite an Sinnzuschreibungen der Maßnahmen und an Identitätsdarstellungen. Dies wurde allerdings vor allem durch den zufällig geglückten Kontakt zu dem Interviewteilnehmer Marius möglich, der nicht über Kontakte zu Jugendhilfeträgern zustande kam. Auffällig ist jedoch, dass auch die Interviewpartner*innen, die mir über die Jugendhilfeträger vermittelt wurden, das Interview als Möglichkeit der Kritik an den Maßnahmen nutzten und ebenfalls Gewalterfahrungen thematisierten. Teilweise machten die Interviewten explizit, dass das Sprechen und Öffentlichmachen ihrer schwierigen Erfahrungen innerhalb der Maßnahmen, aber auch ihrer hilfreichen Aspekte, Grund für die Interviewteilnahme war, in der Hoffnung, die Bedingungen für andere Jugendliche zu verbessern.

Zur Nutzung des Begriffs ‚Gewalt‘ in der Arbeit: In dieser Arbeit habe ich erzählte Handlungen, die die jungen Menschen in ihren Erzählungen auf verschiedene Weise problematisiert haben, mit dem Begriff ‚Gewalt‘ belegt und ins Verhältnis zu ihren Identitätsdarstellungen gesetzt. Beide Prozesse, sowohl die Belegung der erzählten Handlung mit dem Begriff Gewalt als auch die Verhältnissetzung und die Frage nach der Funktionalität für die Identitätsdarstellung, sollen kritisch reflektiert werden.

In fast allen Interviews nahm ich die Einordnung eines erzählten Phänomens als Gewalt vor – und nicht die Interviewten selbst. Lediglich Marius ordnet an einer Stelle im Interview die Betreuer als „gewaltbereit“ (Z. 3176) ein, in den anderen Erzählungen erfolgt eine solche explizite Zuschreibung nicht. Während des Interpretierens setzte ich mich mit der Frage auseinander, ob der Begriff der Gewalt angemessen ist für das, was die Interviewten thematisieren. In dem Wissen, dass die Verwendung des Gewaltbegriffs nicht überstrapaziert werden sollte – „Wer sich über soziale Zumutungen und Ungerechtigkeiten, über Herrschaftsverhältnisse empört und davon befreit werden möchte, der tut gut daran, das als Fall von ‚Gewalt‘ anzubieten“ (Cremer-Schäfer, 1992, S. 26) – und der Gewaltbegriff „moralisch aufgeladen“ (Hagemann-White, 2016, S. 13) ist, habe ich mich dennoch für die Benennung als Gewalt entschieden: Die Erzählungen der jungen Menschen sind mehr als Aushandlungen von Macht und Zwang, sie thematisieren ihre unmittelbare Verletzung und weisen auf diese hin – als ihnen widerfahrenes Unrecht, wie es insbesondere die moralisierenden Kommentierungen verdeutlichen.

Da ich, um möglichst nah an den Konstruktionen der Interviewten selbst zu bleiben, in meinen Analysen überwiegend die erzählten Interaktionen zwischen einzelnen und kollektiven Pädagog*innen und den jungen Menschen selbst sowie ihre Problematisierungsweisen betrachtete, können so auch nur bestimmte Formen von Gewalt sichtbar gemacht werden – nämlich solche, die sich auch in konkreten, erzählbaren Interaktionen ereigneten. Es soll daher an dieser Stelle nochmals unterstrichen werden, dass die Gewalterzählungen nicht als Abbild der Gewalterfahrungen zu verstehen sind und daher innerhalb der Erzählungen nur ein recht spezifischer Ausschnitt der Gewalterfahrungen thematisiert wurde: Es wurde das als Gewalt erzählt, was von den Interviewten als Gewalt eingeordnet, für das Erzählen der Geschichte relevant und erzählwürdig bewertet wurde und im Diskurs als Gewalt anerkennungsfähig ist. An andere Gewaltkonstruktionen ist mit dem gewählten Zugang des narrativen Interviews und der an den Problematisierungen der Interviewten orientierten Analyse nicht heranzukommen. Insgesamt legt meine Analyseperspektive daher einen Schwerpunkt auf Aspekten physischer und psychischer bzw. verbaler Gewalt nahe, während implizite Gewaltformen, die in einem ‚weiten‘ Gewaltbegriff angelegt sind, etwa symbolische und strukturelle Gewalt, weniger zum Gegenstand werden.

Die Analysen zeigen außerdem, dass eine Problematisierung als Gewalt eine reflexive Verfügbarkeit der Einordnung voraussetzt. Dadurch werden nur bestimmte Formen von Gewalt als solche erkannt und reflektiert. So ließen sich sicherlich weitere Aspekte der Verletzungen und der Gewalt herausarbeiten, die von den jungen Menschen jedoch nicht explizit gemacht wurden. Ohne diese im Detail auflisten zu können, seien einige mögliche Anschlüsse hier genannt, etwa ganz grundlegend die Verletzung, als ‚schwierige‘ Jugendliche klassifiziert zu werden mit den vielen negativen Zuschreibungen, die in der zitierten Literatur

in Kapitel 2 und auch in den Erzählungen der jungen Menschen deutlich wurden. So könnte man auch das Interview als eigenen Ort der Verletzung verstehen, indem ich die Interviewten auf ihre Identität als „Jugendliche, die in Einrichtungen der Jugendhilfe gelebt haben“, wie ich es in meinem Informationsschreiben an sie formulierte, reduzierte und damit implizit auf die ihnen zugeschriebenen Defizite verwies. Sich selbst als ‚Problemjugendliche*r‘ zu erzählen, wie es vor allem in Andrés Geschichte, aber auch in den anderen, erfolgt, und diese Zuschreibung zwar durch familiäre Erfahrungen und solche im Hilfesystem zu kontextualisieren, aber spätestens durch den Übergang in die Auslandsmaßnahme dennoch als solcher hervorgebracht zu werden, stelle ich mir als durchaus schmerzhaft vor. Daher kann vielleicht auch das Einnehmen einer ‚pädagogischen‘ Perspektive auf sich selbst, wie es sich insbesondere in den Erzählungen von Hannah und André zeigte, als eine (paradoxe) Möglichkeit gelesen werden, sich gerade durch diese Erzählweise von dem (erneuten) Erleben dieses Schmerzes zu distanzieren.

Auch die subtile Gewalt, die mit der ersten Zeit in der Auslandsmaßnahme einhergeht, wird in den Erzählungen deutlich. Die Interviewten beschreiben sich in dieser Phase als besonders angewiesen auf die Betreuenden und thematisieren, dass sie der Betreuungsstelle und der Beziehung zu den Betreuenden kaum entkommen konnten. Diese Form von Gewalt wird in meinen Analysen nur bedingt sichtbar, da sie von den Interviewten nur ansatzweise als gewaltvoll reflektiert wird (s. Kapitel 12.4). Gerade dieses ‚pädagogische Sprechen‘, wie ich es genannt habe, um auf die Nähe der von den Interviewten genutzten Begriffen zu denjenigen, die mir aus dem Jugendhilfesystem, der (wissenschaftlichen) Literatur und Beobachtungen in der Jugendhilfe bekannt sind, hinzuweisen, kann in einer daran anschließenden Lesart auch als Form der symbolischen Gewalt gedeutet werden. Symbolische Gewalt, bei der die Macht „die Willkür, die ihr zugrunde liegt, unkenntlich machen und sich damit als legitim anerkennen lassen [muss]“ (Bourdieu, 2004, S. 322), sodass die Beherrschten selbst an der Sicherung der Macht der Herrschenden mitwirken, äußert sich insbesondere in ihrer sprachlichen Form:

Über sprachliche Akte des Benennens, Setzens, Trennens und Zusammenführens können sich performative Machtwirkungen entfalten: solche sprachlichen Akte können zugleich erzeugen, was sie benennen. Sie können Bedeutungen, Klassifikationen, Auf- und Abwertungen durchsetzen. Die Durchsetzungskraft sprachlicher symbolischer Gewalt hängt dabei von der Verankerung der Sprechakte in Institutionen ab. (R. Schmidt, 2014, S. 233)

Indem sie sich selbst mit Begriffen aus dem Kontext der Jugendhilfe beschreiben, übernehmen sie zugleich die Perspektive des Jugendhilfesystems auf sich selbst. Sie klassifizieren sich dadurch als von der gesellschaftlichen Norm abweichend und damit defizitär, ordnen ihre Selbstbeschreibung dem Bewertungssystem der Jugendhilfe unter und zeigen durch das pädagogische Sprechen zugleich, dass sie

diese Abweichung überwunden haben. Aus dieser Perspektive erscheinen dann z. B. auch die pädagogischen Interventionen zu Beginn der Maßnahmen als legitime Reaktionen auf die herausgestellten eigenen Defizite.

Somit kann die These aufgestellt werden, dass gerade Aspekte symbolischer Gewalt dazu beitragen, dass bestimmte Formen der Gewalt, die etwa rationalisiert und mit pädagogischen Deutungsweisen beschrieben werden, in der von mir gewählten Analyseform nicht herausgearbeitet werden können.

Im Anschluss daran können meine Beobachtungen im Feldzugang (s. Kapitel 6.1) als Aspekte epistemischer Gewalt gelesen werden, indem bereits durch die Jugendhilfeträger eine Vorauswahl ‚geeigneter‘ Interviewpartner*innen getroffen wurde. So wurde etwa laut darüber nachgedacht, welche der Ehemaligen, zu denen der Träger noch Kontakte pflegt, über ausreichend Reflexivität für die Interviewteilnahme verfügen. Die Fähigkeit, die eigene Biografie zu reflektieren, also auch sich selbst mit pädagogischen Begriffen zu beschreiben und pädagogisches Handeln entsprechend zu deuten, scheint seitens der Jugendhilfeträger ein Auswahlkriterium für die Teilnahme an den Interviews gewesen zu sein.

Ein weiterer Aspekt, der reflektiert werden soll, ist die in Kapitel 5 theoretisch und in Kapitel 14 empirisch hergestellte Verbindung zwischen Gewalterzählungen und Positionierungen. In Kapitel 14 wurde gezeigt, dass die Interviewten in eine Positionierung als Opfer von Gewalt durch Pädagog*innen „investieren“, um sich von der Zuschreibung zu distanzieren, sie seien ‚besonders schwierig‘ gewesen und hätten daher einer Intensivpädagogischen Maßnahme bedurft. Dies ist nicht misszuverstehen als ein strategisches, intentionales Einnehmen der Opferrolle und soll ganz entschieden *nicht* einer Relativierung der Gewalterfahrungen Vorschub leisten, indem diese hier in strategischer Absicht zur Selbstdarstellung aufgerufen werden. Vielmehr handelt es sich um eine *funktionale* Investition, die aus der Verschränkung von Diskursen und Identitätsdarstellungen entsteht (s. Kapitel 4): Die Art und Weise, sich als Opfer zu positionieren, ist diejenige, in die die Interviewten auch aufgrund der Adressierung als (ehemalige) Adressat*innen von Intensivpädagogischen Maßnahmen gedrängt werden: Sie müssen ihre Gewalterfahrungen besonders deutlich benennen, damit ich als Interviewerin sie auch als solche (an) erkennen kann und die erlebte Gewalt nicht als legitime Reaktion auf ihr deviantes Verhalten erscheint. Gerade durch diese Investition in eine Positionierung als Opfer von Gewalt durch Pädagog*innen wird das enge Verhältnis von Erziehung und Gewalt sichtbar. Die explizite Problematisierung des pädagogischen Handelns dient dabei dazu zu verdeutlichen, dass die beschriebenen Handlungen nicht Teil legitimer Erziehung, sondern Ausdruck von Gewalt sind.

16 Fazit

Übergreifendes Thema dieser Arbeit sind die in Interviews erzählten Identitätskonstruktionen ehemaliger Adressat*innen von Intensivpädagogischen Maßnahmen im Ausland. Der ursprüngliche Fokus meiner Analyse war dabei zunächst nicht der Aspekt der Gewalt durch Pädagog*innen, dieser entfaltete sich erst im Zuge meiner interpretativen Auseinandersetzung mit dem Interviewmaterial und der Beobachtung, dass nahezu alle Interviewten das Handeln von Pädagog*innen als gewaltvoll problematisieren.

Die Literatur zu Intensivpädagogischen Maßnahmen und deren spezifischer Ausprägung als Auslandsmaßnahmen verdeutlicht, dass diese auf eine grundsätzliche Veränderung des Verhaltens der jungen Menschen abzielen. Legitimiert wird eine solche intensivpädagogische Bearbeitung mithilfe einer (temporären) lokalen Absonderung über den Rekurs auf die ‚Defizite‘ der betroffenen Jugendlichen. Zu Beginn der Auslandsmaßnahmen werden die jungen Menschen gezielt in eine vulnerable Position gebracht, indem ihre bisherigen, als problematisch bewerteten Verhaltensweisen und Lebenszusammenhänge ‚delegitimiert‘ werden (Witte, 2009, S. 40f.). Sie befinden sich in einer neuen, meist abgelegenen Umgebung, beherrschen überwiegend nicht die jeweilige Landessprache und können daher unter Umständen auch nicht mit den Betreuungspersonen verbalsprachlich kommunizieren. Diese Situation macht sie abhängig von und angewiesen auf die Betreuenden, die wiederum überwiegend als ‚Einzelkämpfer*innen‘ (Wendelin, 2022, S. 155) rund um die Uhr mit den jungen Menschen arbeiten, oftmals nur über beschränkte formale pädagogische Qualifikationen verfügen und nur begrenzt an Supervisionsangeboten oder kollegialem Austausch teilnehmen (können) (Wendelin, 2011). Somit scheinen Auslandsmaßnahmen strukturell bereits anfällig für Machtmissbrauch und die Ausübung von Gewalt, zumal die Maßnahmen selbst meist gegen den Willen der jungen Menschen initiiert werden und die Kontrolle der Betreuungsstellen durch die (Landes-)Jugendämter in Deutschland nicht oder nur bedingt möglich ist.

Betrachtet man das Verhältnis von Erziehung und Gewalt in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, wird deutlich, dass Erziehung strukturell das Risiko der Anwendung von Gewalt in sich trägt. Dies leitet sich nicht nur aus der Delegation der legitimen Verfügungsgewalt an die Soziale Arbeit mit ihrem Doppelmandat von Hilfe und Kontrolle ab. Die strukturelle Ermöglichung von Gewalt in der Erziehung zeigt sich grundlegend auch in einer der generationalen Ordnung inhärenten besonderen Verletzlichkeit der jungen Menschen, während die Erziehenden über ein Mehr an Machtmitteln verfügen. Somit sind die zu Erziehenden einerseits angewiesen auf Fürsorge, andererseits besteht das Risiko der Instrumentalisierung der Verletzlichkeit zu Erziehungszwecken, wie es etwa

mit Carsten Heinze (2016) für die Anwendung von Strafen gilt. Insbesondere die Aufdeckung der zahlreichen Missbrauchsfälle in der jüngeren Heimerziehungsgeschichte, die nach 2010 publik wurden, zeigt, dass gerade die Strukturen der stationären Jugendhilfe zu Machtmissbrauch und systematischer Anwendung von Gewalt beitragen. Viele der in diesem Zusammenhang diskutierten Strukturen, etwa das Leben in einem familienähnlichen, nach außen teilweise abgeschlossenen System, treffen auch auf Auslandsmaßnahmen und weitere Formen Intensivpädagogischer Maßnahmen zu. Anhand von freiheitsentziehenden Maßnahmen und Stufensystemen wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs die (Il-)Legitimität der Anwendung von Zwang und Strafe diskutiert. Dabei werden diese einerseits als etablierte Erziehungsmittel, andererseits aber auch in ihrer Nähe zur Gewalt beschrieben. Ein Blick auf den (internationalen) Forschungsstand verdeutlicht, dass gerade jene jungen Menschen, die als ‚schwierig‘ gelten, denen etwa emotionale ‚Defizite‘ zugeschrieben werden oder die wiederholt gegen institutionelle Regeln verstoßen, häufig übermäßigen Bestrafungen ausgesetzt sind, bei denen Kinderrechte missachtet werden.

Auf Grundlage dieser theoretischen Vorüberlegungen und Ableitungen aus dem Forschungsstand fokussierte ich im empirischen Teil der Arbeit die Perspektive der Betroffenen, der ehemaligen Adressat*innen Intensivpädagogischer Maßnahmen. Hierfür arbeitete ich die Sinnzuschreibungen der Maßnahmen sowie die Konstruktionen von Gewalt und Erziehung innerhalb der biografischen Erzählungen heraus und setzte diese in Bezug zu den damit einhergehenden Identitätsdarstellungen. Diese Betrachtungsweise resultierte aus der Überlegung, dass Erzählungen als Ort der Konstruktion von Wirklichkeit und der Her- und Darstellung von Identität verstanden werden können, in denen unter reflexivem Bezug auf die eigenen Erfahrungen und auf Diskurse, die bestimmte Arten zu sprechen und sich darzustellen erst ermöglichen und zugleich begrenzen, bestimmte Bilder von sich und der Welt konstruiert werden. Hierbei muss die Einordnung einer erfahrenen Handlung als Gewalt als reflexiver, zu versprachlichender Akt gefasst werden, der sich nicht nur aus dem unmittelbaren Erleiden von Gewalt, sondern der reflexiven Zuschreibung einer schädigenden Intention und der innerhalb der Erzählung diskursiv möglichen Positionierung als anerkanntes Opfer von Gewalt ergibt.

Um sich dem Zusammenhang der Identitätsdarstellungen und der Konstruktionen von Erziehung und Gewalt zu nähern, wurden zunächst die *Sinnzuschreibungen der Auslandsmaßnahmen* in ihrer Einbettung in die Gesamterzählung innerhalb der vier vorgestellten narrativen Interviews betrachtet. Sichtbar wird hier vor allem die erzählerische Schwerpunktsetzung auf den Weg in die Auslandsmaßnahme, die entsprechend begründungs- und legitimierungsbedürftig erscheint. Hierfür rekurrten die Erzählenden auf ihre eigenen Defizite, die zu der Auslandsmaßnahme geführt haben. Auch wenn diese wiederum im Kontext des überwiegend als problematisch ausgewiesenen Familiensystems und schwieriger Hilfedynamiken verortet werden, sind es letztendlich die individuell

zugeschriebenen Defizite der jungen Menschen selbst, aus denen heraus die Auslandsmaßnahmen begründet werden.

Mit der erzählerischen Notwendigkeit, ihr erzähltes Selbst über Defizitbeschreibungen zu konstruieren und sich zugleich mit der durch meinen Feldzugang reproduzierten Adressierung als Zielgruppe Intensivpädagogischer Maßnahmen auseinanderzusetzen, gehen die Interviewten auf zwei Weisen um, die jedoch nicht eindeutig voneinander abzugrenzen sind:

Erstens durch das *Performieren von Fähigkeiten* innerhalb der Interviewsituation, indem sie sich durch den Verweis auf ‚objektive‘ Erfolgskriterien wie den Schulabschluss, einen Ausbildungs- und Arbeitsplatz oder eine eigene Wohnung sowie durch eine Betonung der eigenen Reflexivität und Expertise in maximale Distanz zum erzählten Ich bringen und die Defizitzuschreibungen somit als überwunden darstellen. In dieser Perspektive erscheinen die Erzählenden als zu verändernde Subjekte, denen es innerhalb der Auslandsmaßnahme gelungen ist, an sich selbst zu arbeiten und die herausgestellten Probleme zu überwinden, sodass den Auslandsmaßnahmen der Sinn eines entwicklungsförderlichen Moratoriums (Hannah) bzw. der Ermöglichung eines harten Arbeitens am defizitären Selbst (André) zugeschrieben wird.

Zweitens durch eine Zurückweisung der individualisierten Defizitzuschreibungen und eine *Verantwortungszuschreibung* an die Hilfeinstitutionen und Pädagog*innen, deren Handeln als Unrecht problematisiert wird. In dieser Perspektive erscheinen nicht die jungen Menschen als im eigentlichen Sinne veränderungs- oder erziehungsbedürftig, sondern vielmehr das Hilfesystem, das durch übergriffige bis sanktionierende Entscheidungen die Situation der jungen Menschen zusätzlich verschärft. Aus dieser haben sie sich schließlich selbst befreit und betonen somit ihre Handlungsfähigkeit und Überlegenheit gegenüber dem Hilfesystem bzw. den Betreuenden.⁷⁵

Die *Positionierungen* der Interviewten als (nicht) erziehungsbedürftig sowie als Opfer von Gewalt durch Pädagog*innen verschränken sich mit den Sinnzuschreibungen der Maßnahmen und den damit verbundenen Zurückweisungen der Zuschreibung, sie seien defizitäre Adressat*innen Intensivpädagogischer Maßnahmen, und stützen sich wechselseitig. So ermöglicht gerade die Positionierung als Expert*in in der Interviewsituation einen reflektierenden, distanzierten Blick auf das Handeln der Betreuenden und erlaubt eine Kritik daran, indem Deutungen und Handlungen der Pädagog*innen aus dieser Perspektive

75 Zumindest auf Grundlage dieses Befundes der Sinnzuschreibungen der Interviewten kann die in Kapitel 2.2 artikulierte Skepsis, ob Auslandsmaßnahmen als grundsätzlich ‚individualpädagogisch‘ bezeichnet werden können, wie es häufig praktiziert wird, verneint werden. Lediglich Hannah und André verweisen auf die individuelle Bezugnahme auf sich selbst als Person bzw. als ‚Fall‘, an denen sich die Hilfeplanung und -umsetzung orientiert. Marius und Dennis machen eher das Gegenteil deutlich, wenn ihre Erzählungen über die Auslandsmaßnahme insbesondere um Themen der Vernachlässigung und Sanktionierung kreisen.

legitimerweise und begründet zurückgewiesen werden können. Auch die Betonung des unmittelbar erfahrenen Unrechts durch den Verweis auf die Folgen der Handlungen der Pädagog*innen für sich selbst ermöglicht eine Zuweisung der Verantwortung an die Pädagog*innen. Zugleich sind die Problematisierung der gewaltförmigen Handlungen der Pädagog*innen und die damit verbundene Positionierung als Opfer funktional für die Zurückweisung einer Positionierung als ‚Nicht(-mehr)-Adressat*in‘ Intensivpädagogischer Maßnahmen: Indem die Verantwortung für die damalige Situation (auch) den Pädagog*innen zugeschrieben und die Illegitimität ihrer Handlungen betont wird, wird eine Kritik sowohl an den Pädagog*innen als auch an den Maßnahmen selbst ermöglicht.

Die *Konstruktionen von Erziehung und Gewalt* sind im Zusammenhang mit den soeben skizzierten Positionierungen zu betrachten (s. Kapitel 12). Erzählungen über Erziehung und Gewalt und ihre Bedeutungszuschreibungen sind nicht als isolierte Phänomene aus den Erzählungen herauszuarbeiten, sondern die Art der Aufrufungen von Erziehung und Gewalt sowie auch das, was überhaupt als Erziehung und Gewalt hervorgebracht werden kann, sind abhängig von in der Interviewsituation eingenommenen Positionen. So weisen die meisten Interviewten eine Selbstpositionierung ihres erzählten Ich als veränderungs- und erziehungsbedürftig in dieser Absolutheit zurück. Durch diesen Zusammenhang der Konstruktionen von Erziehung und Gewalt und den damit verbundenen Möglichkeiten zur Positionierung können auch Erstere verstehbar werden:

Die Fokussierung in den Erzählungen auf die sorgende Zuwendung als Person mit eigenen Bedürfnissen (Hannah) und auf die gezielte Arbeit am defizitären Verhalten (André), während andere Aspekte von Erziehung kaum vorkommen bzw. bei Dennis und Marius nur in der Negation von Sorge und als Begrenzung der Risikoentwicklung erscheinen, deutet – neben der möglicherweise dafür ungeeigneten Textsorte der Erzählung – auch auf eine Verweigerung hin, sich selbst als erziehungsbedürftig zu positionieren. Gleiches gilt für das Problematisieren von Gewalt, wobei die Interviewten hier eindeutig(er) eine Position als Opfer einnehmen, um ihre Kritik zu unterstreichen. Auffällig ist auch hier die Verschränkung dieser Positionierung mit derjenigen der performierten Fähigkeiten bzw. der der eigenen (moralischen) Überlegenheit, sodass die Positionierung als Opfer im eigentlichen Sinne ebenfalls als eine ‚Nicht(-mehr)-Identität‘ zu verstehen ist, von der sich durch den Rekurs auf die eigenen Fähigkeiten abgegrenzt wird.

Insgesamt zeigt sich, sowohl in der Auseinandersetzung mit dem in Kapitel 3 dargestellten Diskussions- und Forschungsstand als auch auf der empirischen Ebene, wie eng Erziehung und Gewalt miteinander verbunden sind.⁷⁶

76 Dabei gilt zu bedenken, dass Theorie und Empirie nicht als dualistisch zu verstehen, sondern aufeinander bezogen sind sowie sich „gegenseitig informieren“ und „von einer Ausrichtung oder Formatierung der empirischen Forschung durch Theorie respektive der theoretischen Forschung durch Empirie auszugehen [ist]“ (Kalthoff, 2008, S. 10).

So wurden zunächst die Verhältnissetzungen als 1. Erziehung (als Sorge) als Gegenteil von Gewalt; 2. Grenzüberschreitungen als legitime erzieherische Handlungen; 3. Gewalt als ‚Erziehung‘ sowie 4. die Ambivalenzen der Verhältnissetzungen aufgezeigt.

In der Auseinandersetzung mit diesen Konstruktionen und ihrer Verknüpfung mit erziehungswissenschaftlicher Literatur wurde deutlich, dass – mit Ausnahme der Ausprägung ‚Gewalt als Erziehung‘, bei der Machtmissbrauch und körperliche Gewalt im Vordergrund stehen und Formen pädagogischer Zuwendung ausgeblendet bleiben – in allen Verhältnissetzungen die Nähe und Ambivalenz von Erziehung und Gewalt sichtbar wird. Dies zeigt sich etwa in Hannahs Erzählung, in der Sorge und Gewalt zwar als Gegensätze erscheinen, Sorge jedoch paternalistisch und damit gewaltvoll werden kann, wenn eigene Bedürfnisse und Selbstsichten übergangen werden. Auch in Andrés Darstellung des Betreuerhandelns, das er grundsätzlich legitimiert, wird, insbesondere in den daran anschließenden theoretischen Überlegungen, deutlich, dass die Hervorbringung als Experte nicht nur eine pädagogisch begründete Kritik ermöglicht, sondern zugleich auch dazu führen kann, potenziell gewaltvolle Handlungen unter pädagogische Konzepte wie ‚Anti-Aggressivitätstraining‘ oder ‚Konditionierung‘ zu fassen und damit zu legitimieren. Die Nähe zeigt sich darüber hinaus auf der Ebene der Positionierungen: So kann gerade eine so explizite Positionierung als Opfer von Gewalt durch Pädagog*innen, wie in Kapitel 13 herausgearbeitet, darauf verweisen, dass grundsätzlich die Möglichkeit besteht, das kritisierte Handeln als legitimes pädagogisches zu verstehen. Die Interviewten unterstreichen das erfahrene Unrecht und thematisieren dadurch implizit die ebenfalls denkbare Möglichkeit, dass ich als ihnen gegenüberstehende Interviewerin das kritisierte Handeln auch als legitim einordnen könnte.

Die Arbeit hat zugleich der Versuch unternommen, das Verhältnis von Erziehung und Gewalt auf Grundlage der erzählerischen Konstruktionen der Interviewten näher zu beleuchten und weiter zu theoretisieren sowie die Identitätsdarstellungen ehemaliger Adressat*innen im Kontext dieser Konstruktionen in ihren wechselseitigen Bezügen zu Positionierungen in und durch Diskurse in den Blick zu nehmen. Damit schließt diese Arbeit gleich an mehrere erziehungswissenschaftliche Diskurse an: Erstens an eine grundsätzliche, *erziehungswissenschaftliche Theoriebildung zum Verhältnis von Erziehung und Gewalt*, über das weiter und systematischer, als es im Rahmen dieser Arbeit möglich war, nachgedacht werden sollte. Zweitens und daran anschließend, an *professionstheoretische Bezüge zu den Ambivalenzen von Erziehung und Gewalt*, die bislang insbesondere mit dem Dilemma um Nähe und Distanz in professioneller Erziehung sowie den Antinomien professionellen Handelns, hier etwa der Ungleichverteilung von Macht (Helsper, 2021, S. 170f.), reflektiert werden. Drittens knüpft die Arbeit an den Diskurs um *Normalisierung, Disziplinierung und Subjektivierung in und durch Jugendhilfe* an, indem aufgezeigt wird, wie im (Jugend-)Hilfekontext eingeübte

Sprechweisen von den Interviewten genutzt werden, um sich einerseits von den im Erzählen aufgerufenen eigenen ‚Defiziten‘ zu distanzieren und andererseits legitime Kritik am pädagogischen Handeln zu artikulieren. Viertens, und damit eng verbunden, knüpft die Arbeit an die im Zuge der Aufdeckung zahlreicher Missbrauchsfälle in der jüngeren Geschichte der Heimerziehung aufgeflammt Diskussionen um *die Frage nach Möglichkeiten der Thematisierung erlittener Gewalt und erfahrenen Unrechts* an. In den Interviews wurde erfahrenes Unrecht besonders explizit gemacht, um als solches (an)erkannt zu werden. In diesem Zusammenhang wird auch der Beitrag und die Verantwortung der Erziehungswissenschaften offenkundig, erfahrenes Unrecht auch als solches zu würdigen und nicht vorschnell als für die Adressat*innen Intensivpädagogischer Maßnahmen legitimes pädagogisches Handeln einzuordnen – und eben die Perspektive der als ‚Systemsprenger*innen‘ konstruierten Gruppe auf ihre Erfahrungen im Hilfesystem überhaupt näher zu betrachten.

Anschließend an diese Bezüge soll am Ende dieser Arbeit über Konsequenzen für die Praxis der Jugendhilfe und insbesondere den Umgang mit als ‚schwierig‘ benannten jungen Menschen nachgedacht werden. Im Vordergrund soll hierbei weniger die konkrete Ausgestaltung der Maßnahmen stehen, sondern vielmehr die sich in meiner Arbeit andeutende Perspektive auf die Gruppe der von diesen Maßnahmen adressierten jungen Menschen.

Ausgehend von dem Konzept der „institutional selves“ (Gubrium & Holstein, 2001), das beschreibt, wie sich bestimmte Erzähl- und Selbstdarstellungsweisen, die im Zuge der Interaktionen mit dem Jugendhilfesystem gefordert und anerkannt werden, in Identitäten einschreiben (s. Kapitel 4.1), lassen sich die Erzählungen und Positionierungen der jungen Menschen auch als Ausdruck der vom Hilfesystem vorgenommenen Übersetzung „turning troubles into problems“ lesen, wie Jaber F. Gubrium und Margaretha Järvinen (2014) in ihrem gleichnamigen Sammelband ausführen: Während „troubles“ durch Vagheit gekennzeichnet sind, irgendetwas nicht stimmt, aber unklar ist, was und warum, arbeiten Hilfeeinrichtungen mit klar umrissenen „problems“, „to establish the taken-for-grantedness of a problem in what is otherwise vaguely understood, and to marshal proof for making that evident“ (Gubrium & Järvinen, 2014, S. 4). Die Hervorbringung eines ‚Falles‘ mit klar umrissenen ‚Problemen‘ und sich daraus ergebenden Lösungsmöglichkeiten ist konstitutiv für sozialarbeiterisches Handeln (Messmer, 2023). Hieraus ließe sich erklären, warum die Interviewten sich selbst ebenfalls mit recht klar umrissenen Problemdefinitionen und Defizitformulierungen beschreiben und hieraus den Übergang in die Auslandsmaßnahme begründen. Daran ließen sich zwei Überlegungen anschließen: Das pädagogische Sprechen, wie ich es genannt habe, kann so einerseits als ein machtvolles Umdeuten der vagen, vielleicht auch flüchtigen, Gefühls des biografischen Gewordenseins und der hierin deutlich werdenden „troubles“ verstanden werden, indem mithilfe des Jugendhilfesystems klare Ursachen und Lösungsmöglichkeiten für die eigenen

Probleme formuliert werden können. Die Notwendigkeit, sich in dem Prozess der Adressat*innenwerdung von Intensivpädagogischen Maßnahmen selbst mit klar umrissenen Defiziten beschreiben zu müssen und für diese Beschreibungen und Deutungen des eigenen Gewordenseins und der eigenen darin zum Ausdruck kommenden Reflexivität entsprechende Anerkennung zu erhalten, kann aus dieser Perspektive als ebenfalls gewaltvoller Prozess beschrieben werden. Auf die „Gewalt der eigenen Subjektbildung“ hat Judith Butler (2010, S. 155) hingewiesen. Andererseits bieten diese pädagogischen Deutungen belastender Erfahrungen den Erzählenden auch eine Möglichkeit, diese Erfahrungen überhaupt zu verbalisieren und ihnen eine Bedeutung im biografischen Gewordensein zu verleihen. Etwa bei Hannah, die ihr Leben auf der Straße mit dem im Jugendhilfekontext gebräuchlichen Terminus des ‚Nicht-haltbar-Seins‘ verbalisiert, oder bei André, der mit der Beschreibung von sich selbst als „fremdaggressiv“ (Z. 76) eben nicht einzelne problematische Situationen aufrufen und über diese erzählen muss. Diese Zweigleisigkeit, die sich für die jungen Menschen aus der Umdeutung von „troubles“ in „problems“ ergibt, sollte im Zuge der ganz praktischen Adressat*innenwerdung in der Kommunikation mit den jungen Menschen stets berücksichtigt werden.

Bei diesen Überlegungen und der Problematisierung von Gewalt in den Erzählungen drängt sich die Vulnerabilität der jungen Menschen auf. Im Anschluss an Gotthilf-Gerhard Hiller wird dafür plädiert, zu berücksichtigen, dass es sich auch bei der Zielgruppe Intensivpädagogischer Maßnahmen um „verletzte, verletzende und verletzbare junge Menschen“ (Hiller, 2022, S. 90, Hervorh. A. H.) handelt. Mit Judith Butler (2001, 2020) wurde deutlich, dass Verletzbarkeit zwar einerseits als Grundbedingung des Menschseins zu verstehen ist, die Ungleichverteilung der Verletzbarkeit dabei jedoch diskursiv zu verorten ist, indem bestimmte Gruppen als vulnerabel gedacht werden und die Verletzbarkeit anderer Gruppen ausgeblendet oder dethematisiert wird. Gerade durch die Responsibilisierung, Punitivierung und Fokussierung auf die Eigenverantwortung als zu erreichendes Ziel der Sozialen Arbeit im aktivierenden Sozialstaat (Dollinger, 2011; Lutz, 2016, 2018) wird diese Perspektive – und insbesondere die *Verletzbarkeit in und durch den Erziehungsprozess* – bisher weitgehend ausgeblendet (s. ähnlich Andresen et al., 2015). Somit zeigt sich die grundsätzliche Schwierigkeit der Anerkennung als Opfer von Gewalt durch Pädagog*innen gerade für als ‚schwierig‘ bewertete Jugendliche, sodass hier mit Christiane Thompson die Frage gestellt werden kann, „aufgrund welcher Bedingungen eine betroffene Person anerkennbar wird, wie sie sich zeigen muss, um Anerkennung und Wiedergutmachung erwarten zu können (z. B. als ‚Opfer‘)“ (Thompson, 2012, S. 126). Dieses Problem manifestiert sich in den Interviews anhand der Explizitheit, mit der sich als Opfer von Gewalt durch Pädagog*innen positioniert wird. In diesem Zusammenhang sei dann auch auf die Gefahr der Verschleierung der Gewalt durch entsprechende Konzepte der Sozialen Arbeit, die mit Zwang, Strafe und Verhaltensänderung

arbeiten, hingewiesen, wie sie sich in dieser Arbeit andeuten und von Friederike Lorenz (2020) explizit als Techniken der Verschleierung von Gewalt benannt wurden.

In diesem Sinne gilt es, sowohl in zukünftigen Forschungsarbeiten als auch in der Praxis der pädagogischen Arbeit mit jungen Menschen deren Verletzlichkeit und die Anfälligkeit von Erziehung für Gewalt, auch und gerade in gegenwärtigen Praktiken der Erziehung, zu berücksichtigen.

Literatur

- Ader, S. (2002). Wie werden aus Kindern in Schwierigkeiten die „besonders Schwierigen“? Erkenntnisse aus den Fallkonsultationen und Fallanalysen. In J. Henkel, M. Schnapka, & C. Schrapper (Hrsg.), *Was tun mit schwierigen Kindern? Sozialpädagogisches Verstehen und Handeln in der Jugendhilfe. Bericht zum „Kölner Modellprojekt“* (S. 108–147). Votum.
- Ader, S. (2005). *Was leitet den Blick? Wahrnehmung, Deutung und Intervention in der Jugendhilfe*. Juventa.
- Åkerström, M., Burcar, V., & Wästerfors, D. (2011). Balancing Contradictory Identities—Performing Masculinity in Victim Narratives. *Sociological Perspectives*, 54(1), 103–124. <https://doi.org/10.1525/sop.2011.54.1.103>
- Alheit, P. (2010). Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In B. Gries (Hrsg.), *Subjekt—Identität—Person? Reflexionen zur Biographieforschung* (S. 219–249). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92488-5_11
- Althans, B., Blasse, N., Budde, J., Huf, C., Raggl, A., & Schütz, A. (2016). Care in der Grundschule – ein Forschungsdesiderat? In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler, & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (S. 45–60). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11944-7_7
- Andresen, S. (2013). Erziehung, Macht und Gewalt. In S. Andresen, C. Hunner-Kreisel, & S. Fries (Hrsg.), *Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 291–295). J. B. Metzler.
- Andresen, S. (2018). Gewalt in der Erziehung als Unrecht thematisieren. Perspektiven aus der Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(1), 6–14. <https://doi.org/10.25656/01:22178>
- Andresen, S., & Heitmeyer, W. (Hrsg.). (2012a). *Zerstörerische Vorgänge: Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen*. Beltz Juventa.
- Andresen, S., & Heitmeyer, W. (2012b). Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen—Eine Einleitung. In S. Andresen & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen* (S. 11–21). Beltz Juventa.
- Andresen, S., Deckers, D., & Kriegel, K. (Hrsg.). (2023). *Das Schweigen beenden. Beiträge zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs* (2., korrigierte Auflage). Springer VS.
- Andresen, S., Koch, C., & König, J. (Hrsg.). (2015). *Vulnerable Kinder: Interdisziplinäre Annäherungen*. Springer VS.
- Andresen, S., Pohling, A., & Schaumann, N. (2021). Pädagogik als Gefahrenzone: Vertrauen, Verletzbarkeit und Verantwortung als Erkenntniskategorien für Aufarbeitung sexueller Gewalt in pädagogischen Kontexten. In B. Aschmann (Hrsg.), *Katholische Dunkelmräume* (S. 96–115). Brill | Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657791217_007
- Andrus, J. (2020). *Narratives of domestic violence: Policing, identity, and indexicality*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108884280>
- Anhorn, R., & Balzereit, M. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Therapeutisierung und Soziale Arbeit*. Springer VS.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (Hrsg.). (2010). *Runder Tisch – Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren: Abschlussbericht*. AGJ.
- Attar-Schwartz, S. (2011). Maltreatment by Staff in Residential Care Facilities: The Adolescents' Perspectives. *Social Service Review*, 85(4), 635–644. <https://doi.org/10.1086/664009>
- Bamberg, M. (1997). Positioning Between Structure and Performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1–4), 335–342. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.42pos>
- Bamberg, M. (1999). Identität in Erzählung und im Erzählen. Versuch einer Bestimmung der Besonderheit des narrativen Diskurses für die sprachliche Verfassung von Identität. *Journal für Psychologie*, 7(1), 43–55.
- Bamberg, M. (2004). Positioning with Davie Hogan: Stories, Tellings, and Identities. In C. Daiute & C. Lightfoot (Hrsg.), *Narrative analysis: Studying the development of individuals in society* (S. 135–158). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412985246.n23>

- Bamberg, M. (2010). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory & Psychology*, 21(1), 1–22. <https://doi.org/10.1177/0959354309355852>
- Bamberg, M. (2020). Narrative Analysis: An Integrative Approach. Small stories and narrative practices. In M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Hrsg.), *Qualitative Analysis. Eight Approaches for the Social Sciences* (S. 243–264). Sage.
- Bamberg, M. (2022). Positioning the Subject. Agency Between Master and Counter. In S. Bosančić, F. Brodersen, L. Pfahl, L. Schürmann, T. Spies, & B. Traue (Hrsg.), *Positioning the Subject: Methodologien der Subjektivierungsforschung/Methodologies of Subjectivation Research* (S. 25–42). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38539-2_2
- Bamberg, M., & Georgakopoulou, A. (2008). Small Stories as a New Perspective in Narrative and Identity Analysis. *Text & Talk*, 28(3), 377–396. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018>
- Bamberg, M., & Wipff, Z. (2020). Counter-Narratives of Crime and Punishment. In M. Althoff, B. Dollinger, & H. Schmidt (Hrsg.), *Conflicting Narratives of Crime and Punishment* (S. 23–41). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47236-8_2
- Barth, J., Fröhlich, J., Lindemann, G., Mecheril, P., Schröter, T., & Tilch, A. (2021). Wie Gewalt untersuchen? Ein Kodierschema für einen reflexiven Gewaltbegriff. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 22(1). <https://doi.org/10.17169/FQS-22.1.3470>
- Baumann, M. (2012). *Kinder, die Systeme sprengen* (2. Auflage). Schneider Hohengehren.
- Baumann, M. (2015). „Intensivpädagogik“—Das Gegenteil von Inklusion? Versuch einer Standortbestimmung. socialnet Materialien. <http://www.socialnet.de/materialien/221.php> [Zugriff am 13.11.2025].
- Baumann, M. (2019a). Faktencheck—Die häufigsten Sachfragen zu „Systemsprenger“. In M. Baumann & A. Oltrop (Hrsg.), *Bilderflut, die nicht nur Kinoleinwände sprengt... Der Film „Systemsprenger“ und seine Geschichten* (S. 45–52). Schöneworth Verlag.
- Baumann, M. (2019b). *Impulse, Zugangswege und hilfreiche Settingbedingungen für Jugendliche und Schule*. Schneider Hohengehren.
- Baumann, M., & Macsenaere, M. (2021). Bis an die Grenzen und einen Schritt weiter. Aktueller Forschungsstand zur Jugendhilfe mit riskant agierenden jungen Menschen und „Systemsprengern“. *unsere jugend*, 73(6), 242–252. <https://doi.org/10.2378/uj2021.art41d>
- Baur, D., & Thiersch, H. (Hrsg.). (1998). *Leistungen und Grenzen von Heimerziehung: Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen*. Kohlhammer.
- Benwell, B., & Stokoe, E. (2010). Analysing Identity in Interaction: Contrasting Discourse, Genealogical, Narrative and Conversation Analysis. In *The SAGE Handbook of Identities* (S. 82–103). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446200889.n6>
- Best, J. (2003). But Seriously Folks. The Limitations of the Strict Constructionist Interpretation of Social Problems. In J. A. Holstein & G. Miller (Hrsg.), *Challenges and Choices: Constructionist Perspectives on Social Problems* (S. 51–69). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003571841>
- Bigos, S. I. (2014). *Kinder und Jugendliche in heilpädagogischen Heimen*. Beltz Juventa.
- Bilz, L., Lenz, K., & Melzer, W. (2021). Gewalt in Familie und Schule. In H.-H. Krüger, C. Grunert, & K. Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 1–43). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24801-7_53-1
- Bitzan, M. (2016). Adressat_innen zwischen Konstruktion und Eigensinn- zur Vermittlung eines kritischen Adressatenbegriffs mit methodologischen Fragen der Genderforschung. In M. Zippeler, P. Bauer, B. Stauber, & R. Treptow (Hrsg.), *Vermitteln* (S. 99–111). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08560-5_8
- Bitzan, M., & Bolay, E. (2013). Konturen eines kritischen Adressatenbegriffs. In G. Graßhoff (Hrsg.), *Adressaten, Nutzer, Agency* (S. 35–52). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19007-5_3
- Bitzan, M., Bolay, E., Thiersch, H. (Hrsg.). (2006a). *Die Stimme der Adressaten: Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe*. Juventa.
- Bitzan, M., Bolay, E., & Thiersch, H. (2006b). Die Stimme der AdressatInnen. Biographische Zugänge in den Ambivalenzen der Jugendhilfe. In M. Bitzan, E. Bolay, & H. Thiersch (Hrsg.), *Die Stimme der Adressaten: Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe* (S. 257–288). Juventa.
- Blandow, J., Gintzel, U., & Hansbauer, P. (1999). *Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung: Eine Diskussionsgrundlage*. Votum.
- Blumer, H. (1970). What Is Wrong with Social Theory? In N. K. Denzin (Hrsg.), *Sociological Methods: A Sourcebook* (S. 84–95). Aldine. <https://doi.org/10.2307/2088165>

- BMFSFJ (Hrsg.). (2013). *14. Kinder- und Jugendbericht*.
- Boger, M.-A. (2018). Depathologisierung – Diagnostik der emotionalen und sozialen Entwicklung im inklusiven Kontext. *Zeitschrift für Inklusion*, 3. <https://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/462> [Zugriff am 13.11.2025].
- Böhnisch, L. (2023). *Lebensbewältigung: Ein Konzept für die Soziale Arbeit* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Beltz Juventa.
- Böhnisch, L., & Lösch, H. (1973). Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In H.-U. Otto & S. Schneider (Hrsg.), *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit* (2. Aufl., Bd. 2, S. 21–40). Luchterhand.
- Bosančić, S., Brodersen, F., Pfahl, L., Schürmann, L., Spies, T., & Traue, B. (Hrsg.). (2022). *Positioning the Subject: Methodologien der Subjektivierungsforschung / Methodologies of Subjectivation Research*. Springer VS.
- Bourdieu, P. (2004). *Der Staatsadel*. UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Braun, A. (2021). Strukturelle Gewalt – ein analytisch überschätzter Begriff. *Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung*, 10(1), 5–35. <https://doi.org/10.1007/s42597-021-00057-1>
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. Suhrkamp.
- Bronfenbrenner, U. (1993). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Fischer Taschenbuch.
- Brosch, M. (2020). Die Neufassung der Brüssel IIa-Verordnung. *Zeitschrift für das Privatrecht der Europäischen Union*, 17(4), 179–189. <https://doi.org/10.9785/gpr-2020-170406>
- Brückner, M. (2015). Care als beziehungsorientierte Tätigkeit: Perspektiven von Professionellen und NutzerInnen Sozialer Arbeit. *Sozial Extra*, 39(1), 26–31. <https://doi.org/10.1007/s12054-015-0003-y>
- Brückner, M. (2018). Care—Sorgen als sozialpolitische Aufgabe und als soziale Praxis. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (6., überarbeitete Auflage, S. 212–218). Ernst Reinhardt Verlag.
- Brumlik, M. (1992). *Advokatorische Ethik: Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. KT-Verlag.
- Bruner, J. (1987). Life as Narrative. *Social Research*, 54(1), 11–32.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21. <https://doi.org/10.1086/448619>
- Brunner, C. (2020). *Epistemische Gewalt: Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne*. Transcript.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Suhrkamp.
- Butler, J. (2005). Gewalt, Trauer, Politik. In *Gefährdetes Leben: Politische Essays* (S. 36–68). Suhrkamp.
- Butler, J. (2010). *Raster des Krieges: Warum wir nicht jedes Leid beklagen*. Campus.
- Butler, J. (2016). *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*. Suhrkamp.
- Bütow, B. (2012). Sexuelle Gewalt in der Heimerziehung. Ein Versuch, die pädagogische Kategorie des Vertrauens in die Analyse einzuführen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(6), 824–836.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2nd edition). Sage.
- Christie, N. (2018). The Ideal Victim. In M. Duggan (Hrsg.), *Revisiting the „Ideal Victim“* (S. 11–24). Bristol University Press. <https://doi.org/10.46692/9781447339151.004>
- Cinkl, S. (2021). Selbstdeutungen von „Systemsprengern“. In D. Kieslinger, M. Dressel, & R. Haar (Hrsg.), *Systemsprenger*innen: Ressourcenorientierte Ansätze zu einer defizitären Begrifflichkeit* (S. 99–112). Lambertus.
- Clark, Z. (2018). No Excuses – Über das Verhältnis von Strafen und verzeihenden Care-Beziehungen in der Heimerziehung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13(1), 55–68. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i1.05>
- Colla, H. E. (2002). Glen Mills Schools—A private out-of-state residential facility. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *Die Glen Mills Schools, Pennsylvania, USA: ein Modell zwischen Schule, Kinder- und Jugendhilfe und Justiz?; eine Expertise* (2., geringfügig erg. Aufl. S. 9–28). Dt. Jugendinstitut.
- Cremer-Schäfer, H. (1992). Skandalisierungsfallen. Einige Anmerkungen dazu, welche Folgen es hat, wenn wir das Vokabular „der Gewalt“ benutzen, um auf gesellschaftliche Probleme und Konflikte aufmerksam zu machen. *Kriminologisches Journal*, 24(1), 23–36.
- Cremer-Schäfer, H. (2007). Populistische Pädagogik und das „Unbehagen in der punitiven Kultur“. *Widersprüche*, 27(4), 11–12.

- Cremer-Schäfer, H. (2018). Soziale Ausschließung als Voraussetzung und Folge Sozialer Arbeit. In R. Anhorn, E. Schimpf, J. Stehr, K. Rathgeb, S. Spindler, & R. Keim (Hrsg.), *Politik der Verhältnisse—Politik des Verhaltens* (S. 35–50). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17954-0_3
- Dausien, B., & Kluchert, G. (2016). „Mein Bildungsgang“ – Biographische Muster der Selbstkonstruktion im historischen Vergleich Beispiele und Argumente für eine historisch-empirische Forschungsperspektive. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 29(2), 220–240. <https://doi.org/10.3224/bios.v29i2.06>
- Dausien, B., & Mecheril, P. (2006). Normalität und Biographie. Anmerkungen aus migrationswissenschaftlicher Sicht. In W.-D. Bukow (Hrsg.), *Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess: Individuelle Standortsicherung im globalisierten Alltag* (S. 155–178). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Davies, B., & Harré, R. (1999). Positioning and Personhood. In R. Harré & L. Van Langenhove (Hrsg.), *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action* (S. 32–52). Blackwell.
- De Fina, A. (2013). Positioning level 3: Connecting Local Identity Displays to Macro Social Processes. *Narrative Inquiry*, 23(1), 40–61. <https://doi.org/10.1075/ni.23.1.03de>
- De Fina, A. (2015). Narrative and Identities. In A. De Fina & A. Georgakopoulou (Hrsg.), *The Handbook of Narrative Analysis* (S. 351–368). Wiley Blackwell.
- De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (2011). *Analyzing Narrative: Discourse and Sociolinguistic Perspectives*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139051255>
- de Valk, S., Kuiper, C., van der Helm, G. H. P., Maas, A. J. J. A., & Stams, G. J. J. M. (2019). Repression in Residential Youth Care: A Qualitative Study Examining the Experiences of Adolescents in Open, Secure and Forensic Institutions. *Journal of Adolescent Research*, 34(6), 757–782. <https://doi.org/10.1177/0743558417719188>
- Death, J., Moore, T., McArthur, M., Roche, S., & Tilbury, C. (2021). Young People's Perceptions of Sexual Assault in Residential Care: "It Does Happen a Lot". *Journal of Child Sexual Abuse*, 30(1), 4–20. <https://doi.org/10.1080/10538712.2020.1715521>
- Dederich, M. (2020). Ethik der Sorge: Verantwortung, Anerkennung, Gerechtigkeit im Zeichen radikaler Andersheit. In C. Dietrich, N. Uhlendorf, F. Beiler, & O. Sanders (Hrsg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen* (S. 18–28). Beltz Juventa.
- Degener, L., Kunstreich, T., Lutz, T., Mielich, S., Muhl, F., Rosenkötter, W., & Schwagereck, J. (Hrsg.). (2020). *Dressur zur Mündigkeit? Über die Verletzung von Kinderrechten in der Heimerziehung*. Beltz Juventa.
- Delhom, P. (2003). Erlittene Gewalt verstehen. In B. Liebsch & D. Mensink (Hrsg.), *Gewalt verstehen* (S. 59–78). Akademie Verlag. <https://doi.org/10.1524/9783050082196.59>
- Delhom, P. (2010). Verletzte Integrität. In S. Krämer & E. Koch (Hrsg.), *Gewalt in der Sprache: Rhetoriken verletzenden Sprechens* (S. 127–140). Wilhelm Fink. https://doi.org/10.30965/9783846749333_007
- Delhom, P. (2014). Phänomenologie der erlittenen Gewalt. In M. Staudigl (Hrsg.), *Gesichter der Gewalt: Beiträge aus phänomenologischer Sicht* (S. 155–174). Wilhelm Fink. https://doi.org/10.30965/9783846754047_008
- Demmer, C. (2016). „Grenzverletzungen“. Medizinische Behandlungen als Gewalterfahrung in den biografischen Rekonstruktionen von Frauen mit Behinderung. In J. Bilstein, J. Ecarius, N. Ricken, & Stenger (Hrsg.), *Bildung und Gewalt* (S. 67–84). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10810-6_4
- Deppermann, A. (2013a). How to get a grip on identities-in-interaction: (What) Does 'Positioning' offer more than 'Membership Categorization'? Evidence from a mock story. *Narrative Inquiry*, 23(1), 62–88. <https://doi.org/10.1075/ni.23.1.04dep>
- Deppermann, A. (2013b). Interview als Text vs. Interview als Interaktion. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 14(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-14.3.2064>
- Deppermann, A. (2015a). Agency in Erzählungen über Gewalterfahrungen in Kindheit und Jugend. Sprachliche Praktiken der Zuschreibung von Schuld und Verantwortung an Täter und Opfer. In C. E. Scheidt, G. Lucius-Hoene, A. Stukenbrock, & E. Waller (Hrsg.), *Narrative Bewältigung von Trauma und Verlust* (S. 64–75). Schattauer.
- Deppermann, A. (2015b). Positioning. In A. De Fina & A. Georgakopoulou (Hrsg.), *The Handbook of Narrative Analysis* (S. 369–387). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch19>

- Deppermann, A. (2020). Unpacking Parental Violence in Narratives: Agency, Guilt, and Pedagogy in Narratives about Traumatic Interpersonal Experiences. *Applied Linguistics*, 41(3), 428–451. <https://doi.org/10.1093/applin/amz068>
- Deutscher Ethikrat. (2018). *Hilfe durch Zwang? Professionelle Sorgebeziehungen im Spannungsfeld von Wohl und Selbstbestimmung. Stellungnahme*. URL: <https://www.ethikrat.org/fileadmin/Publikationen/Stellungnahmen/deutsch/stellungnahme-hilfe-durch-zwang.pdf> [Zugriff am 13.11.2025].
- Deutsches Institut für Urbanistik (Hrsg.). (2014). *Grenzgänger, Systemsprenger, Verweigerer: Wege, schwierig(st)e Kinder und Jugendliche ins Leben zu begleiten: Dokumentation der Fachtagung in Kooperation mit der Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik AIM e. V. (Köln), dem Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e. V., Dortmund sowie dem Bundesverband katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen e. V., Freiburg i. Br. am 3. und 4. April 2014 in Potsdam*. Dt. Inst. für Urbanistik.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). (2011). *Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen: Abschlussbericht des DJI-Projekts*. DJI, Abt. Familie und Familienpolitik.
- Dietrich, C., & Uhlenhof, N. (2020). Einleitung. In C. Dietrich, N. Uhlenhof, F. Beiler, & O. Sanders (Hrsg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen* (S. 9–15). Beltz Juventa.
- Dill, H., & Keupp, H. (2023). Übergriffen und Gewalthandlungen schutzlos ausgesetzt. In S. Andresen, D. Deckers, & K. Kriegel (Hrsg.), *Das Schweigen beenden – Beiträge zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs* (2., korrigierte Auflage, S. 9–16). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39995-5_2
- DIN e. V. (Hrsg.). (2009). *DIN 69901-1 Projektmanagement – Projektmanagementsysteme, Teil 1: Grundlagen*. Beuth-Verlag.
- Dollase, R. (2013). Erziehung. In C. Gudehus & M. Christ (Hrsg.), *Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 17–24). J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05296-4>
- Dollinger, B. (2010). Wie punitiv ist die Soziale Arbeit? Anmerkungen zu einer notwendigen Debatte. *Sozial Extra*, 34(7–8), 6–10. <https://doi.org/10.1007/s12054-010-0071-y>
- Dollinger, B. (2011). Punitivität in der Diskussion: Konzeptionelle, theoretische und empirische Referenzen. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Gerechte Ausgrenzung?* (S. 25–73). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94083-0_2
- Dollinger, B. (2019). Hilfe als Konditionalprogramm: Eine Systematisierung sozialer Kontrolle als Kernaufgabe Sozialer Arbeit. *Kriminologisches Journal*, 1, 7–23. <https://doi.org/10.3262/KJ1901007>
- Dollinger, B. (2020). Folgen der Nutzung sozialer Hilfen. Argumente für eine nutzer-orientierte Folgenforschung Sozialer Arbeit. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 18(4), 417–431. <https://doi.org/10.3262/ZFSP2004417>
- Dollinger, B., & Schmidt-Semisch, H. (2011). Mit dem Hochdruckreiniger gegen soziales Elend? Zur Einleitung. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen* (S. 11–24). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94083-0_1
- Dollinger, B., Meisch, C., & Schabdach, M. (2010). Gewalt und Soziale Arbeit. In W. Schröer & C. Schweppe (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/EEO14100069>
- Dörr, M., & Herz, B. (Hrsg.). (2010a). „Unkulturen“ in Bildung und Erziehung. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dörr, M., & Herz, B. (2010b). Einleitung: Kulturen und Unkulturen in Bildung und Erziehung. In M. Dörr & B. Herz (Hrsg.), „Unkulturen“ in Bildung und Erziehung (S. 7–15). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92178-5_1
- Dunn, J. L. (2008). Accounting for Victimization: Social Constructionist Perspectives. *Sociology Compass*, 2(5), 1601–1620. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2008.00150.x>
- Ehlke, C. (2020). *Care Leaver aus Pflegefamilien: Die Bewältigung des Übergangs aus der Vollzeitpflege in ein eigenverantwortliches Leben aus Sicht der jungen Menschen*. Beltz Juventa.
- Elias, N. (1970/2009). *Was ist Soziologie?* (11. Aufl.). Juventa.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Endreß, M. (2014). Grundlagenprobleme einer Soziologie der Gewalt. Zur vermeintlichen Alternative zwischen körperlicher und struktureller Gewalt. In M. Staudigl (Hrsg.), *Gesichter*

- der Gewalt: Beiträge aus phänomenologischer Sicht (S. 87–113). Wilhelm Fink. https://doi.org/10.30965/9783846754047_005
- Engelbracht, M. (2019). Formen von Freiheitsentzug und Freiheitsbegrenzung in der Jugendhilfe. In A. Neuber & F. Zahradnik (Hrsg.), *Geschlossene Institutionen: Theoretische und empirische Einsichten* (S. 127–144). Beltz Juventa.
- Farrenberg, D. (2022). Zur Machtförmigkeit pädagogischer Institutionen. Kindheiten als Effekte pädagogisch-institutioneller Subjekt- und Ordnungsbildungen. In R. Bak & C. Machold (Hrsg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken* (S. 201–215). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36760-2_13
- Felka, E., & Harre, V. (Hrsg.). (2011). *Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung: Rechtliche Grundlagen, Adressaten, Settings und Methoden*. Schneider Hohengehren.
- Finkel, M. (2004). *Selbständigkeit und etwas Glück: Einflüsse öffentlicher Erziehung auf die biographischen Perspektiven junger Frauen*. Juventa.
- Fischer, T. (2010). *Intensivpädagogik im Ausland* (2. vollständig bearbeitete und erweiterte Auflage). Shaker Verlag.
- Fischer, T., & Ziegenspeck, J. (2009). *Betreuungsreport Ausland: Eine empirische Analyse zur Wirklichkeit und Wirksamkeit intensivpädagogischer Auslandsmaßnahmen*. Verl. Ed. Erlebnispädagogik.
- Fischer, W. (2006). Über die allmähliche Verfertigung des Selbst beim Sprechen von sich. Begrenzung und Entgrenzung der Erinnerung im autobiographischen Dialog. In B. Strauß & M. Geyer (Hrsg.), *Psychotherapie in Zeiten der Globalisierung* (S. 307–336). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fischer, W. (2019). Der „Gegenstand“ biographischer Fallrekonstruktionen: Biographische Strukturen. In G. Jost & M. Haas (Hrsg.), *Handbuch soziologischer Biographieforschung: Grundlagen für die methodische Praxis*. Barbara Budrich.
- Foucault, M. (1975/2019). *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses* (19. Auflage). Suhrkamp.
- Foucault, M. (1976). *Mikrophysik der Macht. Über Strafrecht, Psychiatrie und Medizin*. Merve Verlag.
- Foucault, M. (1994/2015). *Analytik der Macht* (6. Auflage). Suhrkamp.
- Frankfurter Rundschau. (2019). *Schwer erziehbare deutsche Jugendliche in Rumänien misshandelt*. URL: <https://www.fr.de/politik/schwer-erziehbare-deutsche-jugendliche-sollen-misshandelt-worden-sein-12961328.html> [Zugriff am 13.11.2025].
- Freigang, W. (1986). *Verlegen und Abschieben: Zur Erziehungspraxis im Heim*. Juventa.
- Freigang, W. (2014a). Intensivpädagogik. In D. Düring, H.-U. Krause, F. Peters, R. Rätz, N. Rosenbauer, & M. Vollhase (Hrsg.), *Kritisches Glossar Hilfen zur Erziehung* (S. 163–166). Internationale Gesellschaft für Erzieherische Hilfen.
- Freigang, W. (2014b). Spezialisierung. In D. Düring, H.-U. Krause, F. Peters, R. Rätz, N. Rosenbauer, & M. Vollhase (Hrsg.), *Kritisches Glossar Hilfen zur Erziehung* (S. 339–344). Internationale Gesellschaft für Erzieherische Hilfen.
- Freundlich, M., Avery, R. J., & Padgett, D. (2007). Care or scare: The Safety of Youth in Congregate Care in New York City. *Child Abuse & Neglect*, 31(2), 173–186. <https://doi.org/10.1016/j.chabu.2006.09.002>
- Galtung, J. (1984). *Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung*. Rowohlt.
- Gaßmüller, A. (2019). Volle Punktzahl für gutes Benehmen?! Verstärkersysteme in stationären Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe. In M. Köttig & D. Röh (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Demokratie—Demokratieförderung in der Sozialen Arbeit: Theoretische Analysen, gesellschaftliche Herausforderungen und Reflexionen zur Demokratieförderung und Partizipation* (S. 289–300). Verlag Barbara Budrich. <http://doi.org/10.2307/j.ctvfjd144.31>
- Gaßmüller, A. (2022). *Sick Boys – Intensivmaßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe als Erziehungsorte*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37409-9>
- Gaßmüller, A., & Oelkers, N. (2023). Mit Strafe zum Wohlverhalten? Empirische Perspektiven auf Strafen in Intensivmaßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe. *Sozial Extra*, 47(6), 329–333. <https://doi.org/10.1007/s12054-023-00632-1>
- Gehres, W. (1997). *Das zweite Zuhause: Institutionelle Einflüsse, Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung von dreißig ehemaligen Heimkindern*. Leske + Budrich.
- Georgakopoulou, A. (2013). Building Iterativity Into Positioning Analysis: A Practice-Based Approach to Small Stories and Self. *Narrative Inquiry*, 23(1), 89–110. <https://doi.org/10.1075/ni.23.1.05geo>
- Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz – KICK) (2005).

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967/2009). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (4. paperback printing). Aldine.
- Goffman, E. (1959/2011). *Wir alle spielen Theater: Die Selbstdarstellung im Alltag* (19. Auflage). Piper.
- Götsch, M., & Bliemsrieder, S. (2021). „Systemsprenger*innen“ als kapitalistisch durchdrungene Subjektivierungsweise. Soziologische und sozialphilosophische Reflexionen der Kinder- und Jugendhilfe. In D. Kieslinger, M. Dressel, & R. Haar (Hrsg.), *Systemsprenger*innen: Ressourcenorientierte Ansätze zu einer defizitären Begrifflichkeit* (S. 21–42). Lambertus.
- Gottuck, S., & Mecheril, P. (2014). Einer Praxis einen Sinn zu verleihen, heißt sie zu kontextualisieren. Methodologie kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. In F. von Rosenberg & A. Geimer (Hrsg.), *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität* (S. 87–108). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19038-9_6
- Grabau, C., & Rieger-Ladich, M. (2014). Schule als Disziplinierungs- und Machtraum. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 63–79). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_4
- Graßhoff, G. (2022). Systemsprenger:innen: Eine ambivalente Diskussion in der Kinder- und Jugendhilfe. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 67(4), 366–374. <https://doi.org/10.3262/SZ2204366>
- Grummt, R., Schruth, P., & Simon, T. (2010). *Neue Fesseln der Jugendhilfe: Repressive Pädagogik. Historische Bezüge, rechtliche Grenzen und aktuelle Diskurse*. Schneider Hohengehren.
- Grunwald, K., & Thiersch, H. (Hrsg.) (2004). *Praxis lebensweltorientierter sozialer Arbeit: Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern*. Juventa.
- Grunwald, K., Köngeter, S., & Zeller, M. (2018). Lebensweltorientierung. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompodium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 1281–1302). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9_62
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (Hrsg.) (2001). *Institutional Selves: Troubled Identities in a Postmodern World*. Oxford University Press.
- Gubrium, J. F., & Järvinen, M. (Hrsg.) (2014). *Turning Troubles Into Problems: Clientization in Human Services*. Routledge.
- Gudehus, C., & Christ, M. (Hrsg.) (2013). *Gewalt: Ein interdisziplinäres Handbuch*. Verlag J. B. Metzler.
- Gundrum, K., & Oelerich, G. (2021). Beteiligung und Schädigung im Rahmen der Inanspruchnahme Sozialer Arbeit. *Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit*, 1, 155–180. <https://doi.org/10.30424/OEJS2103155>
- Güntert, F. (2016). *25 Jahre Individualpädagogik: Von der Heimerziehung zu individualpädagogischen Betreuungsformen 1990/91–2015*. Schneider Hohengehren.
- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a Life: The Emergence of the Life Story in Adolescence. *Psychological Bulletin*, 126(5), 748–769. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.748>
- Hafeneger, B. (2013). *Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen: Beschämung in der Pädagogik*. Brandes & Apsel.
- Hafeneger, B. (2017). Gewalt als Erziehungsmittel in der Heimerziehung: Machtmissbrauch im Kontext pädagogischer Geschichtsaufarbeitung. *Sozial Extra*, 41(5), 11–14. <https://doi.org/10.1007/s12054-017-0081-0>
- Hagemann-White, C. (2016). Grundbegriffe und Fragen der Ethik bei der Forschung über Gewalt im Geschlechterverhältnis. In C. Helfferich, B. Kavemann, & H. Kindler (Hrsg.), *Forschungsmanual Gewalt* (S. 13–31). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06294-1_2
- Hahn, A. (1987). Identität und Selbstthematisierung. In A. Hahn & V. Kapp (Hrsg.), *Selbstthematisierung und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis* (S. 9–24). Suhrkamp.
- Hahn, A. (1988). Biographie und Lebenslauf. In H.-G. Brose & B. Hildenbrand (Hrsg.), *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende* (S. 91–106). Leske + Budrich.
- Hahn, K. (1986). *Erziehung und die Krise der Demokratie: Reden, Aufsätze, Briefe eines politischen Pädagogen*. Klett-Cotta.
- Hamberger, M. (2008). *Erziehungshilfekarrieren: Belastete Lebensgeschichte und professionelle Weichenstellungen*. IGfH.
- Hanses, A. (2010). Biographisches Wissen: Heuristische Optionen im Spannungsfeld diskursiver und lokaler Wissensarten. In B. Griesse (Hrsg.), *Subjekt—Identität—Person? Reflexionen zur Biographieforschung* (S. 251–270). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92488-5_12
- Harré, R., & Lagenhove, L. van (Hrsg.). (1999). *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Blackwell.

- Haubl, R. (2003). Riskante Worte. Forschungsinterviews mit Traumatisierten. *Psychosozial-Verlag*, 26(1), 63–77.
- Hawkins, R. M. F., & Briggs, F. (1997). The Institutionalised Abuse of Children in Australia: Past and Present. *Early Child Development and Care*, 41–55. <https://doi.org/10.1080/0300443971330104>
- Heinze, C. (2016). Die Pädagogisierung der Gewalt und die Verletzlichkeit des Kindes. In C. Heinze, E. Witte, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), „... Was den Menschen antreibt ... „: Studien zu Subjektbildung, Regierungspraktiken und Pädagogisierungsformen (S. 163–187). Athena.
- Heitmeyer, W. (2012). Sozialer Tod. Sexuelle Gewalt in Institutionen: Mechanismen und System. In S. Andresen & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Zerstörerische Vorgänge: Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen* (S. 22–35). Beltz Juventa.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferich, C., Kavemann, B., & Kindler, H. (2016). *Forschungsmanual Gewalt: Grundlagen der empirischen Erhebung von Gewalt in Paarbeziehungen und sexualisierter Gewalt*. Springer VS.
- Helsig, S. (2010). Big stories co-constructed: Incorporating micro-analytical interpretative procedures into biographic research. *Narrative Inquiry*, 20(2), 274–295. <https://doi.org/10.1075/ni.20.2.03hel>
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich.
- Helsper, W., & Wenzel, H. (1995). Einleitung—Reflexionen zum Verhältnis von Pädagogik und Gewalt. In W. Helsper & H. Wenzel (Hrsg.), *Pädagogik und Gewalt: Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns* (S. 9–36). Leske + Budrich.
- Henkel, A., Karle, I., Lindemann, G., & Werner, M. (2016). Drei Dimensionen der Sorge. In A. Henkel, I. Karle, G. Lindemann, & M. Werner (Hrsg.), *Dimensionen der Sorge: Soziologische, philosophische und theologische Perspektiven* (S. 21–34). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845272597>
- Henriksen, A.-K., & Øye, C. (2023). The Ambiguities of Coercion: Mapping Adolescents' Experiences of Coercion in Institutional Everyday Life. *Children & Society*, 37(5), 1376–1391. <https://doi.org/10.1111/chso.12699>
- Hernandez, K., Barbosa-Ducharne, M., & Soares, J. (2023). What Happens to Children who don't Belong in Residential Care? A Multi-Informant Mixed-Methods Study on Discipline Strategies. *Children and Youth Services Review*, 154, 107–144. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107144>
- Herz, B. (2020a). Ist Intensivpädagogik gleich Intensivprofessionalität? *Sozialmagazin*, 45(11–12), 83–89.
- Herz, B. (2020b). Von der „Verbetriebswirtschaftlichung“ der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe zu Macht und Ohnmacht in pädagogischen Beziehungen. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 2, 14–27. <https://doi.org/10.25656/01:25195>
- Herz, B., & Heuer, S. (2014). Trend: Eine Pädagogik der Beschämung? Emotionale Gewalt als Disziplinartechnik. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(3), 246–249. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art21d>
- Herzog, K., Kunhenn, J., May, M., Oelerich, G., Schaarschuch, A., & Streck, R. (2018). Beschränkungen des Nutzens Sozialer Arbeit. In J. Stehr, R. Anhorn, & K. Rathgeb (Hrsg.), *Konflikt als Verhältnis – Konflikt als Verhalten – Konflikt als Widerstand* (S. 83–103). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19488-8_4
- Heuer, S. (2018a). Intensivpädagogische Eingriffe zum Wohle der Kinder und Jugendlichen?! Zur Debatte intensivpädagogischer Programme mit sogenannten „Systemsprengern“ und „Schwierigen“ zwischen Integrationsideal und Zwangskontrolle. *Dialog Erziehungshilfe*, 3, 29–35.
- Heuer, S. (2018b). Kulturen pädagogischen Strafens – Professionelles Handeln im logischen Widerspruch zwischen Fürsorge und Repression. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 66(4), 504–527. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2018-4-504>
- Heuer, S. (2022). Problemfigur: Systemsprenger:innen –Begriffstransformationen, Metapher und Adressat:innenkonzept. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 67(4), 351–365. <https://doi.org/10.3262/SZ2204351>
- Heuer, S., & Kessl, F. (2014). Von der funktionalistischen Umformatierung von Erziehung auf Menschentraining: Eine verantwortungslose Perspektive. *Sozial Extra*, 38(5), 46–49. <https://doi.org/10.1007/s12054-014-0117-7>

- Hiller, G.-G. (2022). Warum die Jugendhilfe Systemsprenger:innen nötig hat und was Landesjugendämtern deshalb zu raten ist. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 67(1), 84–92. <https://doi.org/10.3262/SZ2201084>
- Hoebel, T., & Koloma Beck, T. (2019). *Gewalt und ihre Indexikalität. Theoretische Potenziale einer kontextsensiblen Heuristik*. ORDEX Working Paper. <https://doi.org/10.4119/unibi/2937026>
- Höhler, C. (2009). Zwangselemente in der Heimerziehung und ihre Bewertung durch die Kinder und Jugendlichen. *Widersprüche*, 31, 89–102.
- Höllmüller, H. (2015). „Geh dich ritzen, Elefant!“ Aktuelle Erfahrungswelten von als „besonders schwierig“ etikettierten Jugendlichen in der Kinder- und Jugendhilfe. *soziales_kapital. Wissenschaftliches Journal Österreichischer Fachhochschul-Studiengänge Soziale Arbeit*, 14, 156–170.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2000). *The Self We Live By: Narrative Identity in a Postmodern World*. Oxford University Press.
- Hoops, S., & Permien, H. (2006). „Mildere Maßnahmen sind nicht möglich!“. *Freiheitsentziehende Maßnahmen nach § 1631 b BGB in Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie. Projektbericht*. Deutsches Jugendinstitut.
- Hourigan, K. L. (2019). Narrative Victimology: Speaker, Audience, Timing. In J. Fleetwood, L. Presser, S. Sandberg, & T. Ugelvik (Hrsg.), *The Emerald Handbook of Narrative Criminology* (S. 259–277). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-78769-005-920191024>
- Huber, S. (2022). Strafe als pädagogischer Zugang zu herausfordernden Verhaltensweisen in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe? In S. Huber & S. Calabrese (Hrsg.), *Herausforderndes Verhalten in stationären Einrichtungen: Konzeptionelle, methodische, organisationale und rechtliche Zugänge* (S. 174–181). Kohlhammer.
- Huber, S., & Calabrese, S. (2022). Sozial- und sonderpädagogische Zugänge zu herausfordernden Verhaltensweisen in stationären Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe: Eine Skizze. In S. Huber & S. Calabrese (Hrsg.), *Herausforderndes Verhalten in stationären Einrichtungen: Konzeptionelle, methodische, organisationale und rechtliche Zugänge* (S. 19–29). Kohlhammer.
- Huber, S., & Kirchschläger, S. (2019). *Grenzen und Strafe in der Heimerziehung*. Budrich UniPress. <https://doi.org/10.3224/86388812>
- Hyvärinen, M., Hatavara, M., & Rautajoki, H. (2021). Positioning with master and counter-narratives. *Narrative Inquiry*, 31(1), 97–125. <https://doi.org/10.1075/ni.20014.hyv>
- Idel, T.-S., & Schütz, A. (2018). Steigerung von Ungewissheit im Wandel von Lernkultur und pädagogischer Professionalität an Ganztagschulen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 141–162). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_7
- Illouz, E. (2011). *Die Errettung der modernen Seele: Therapien, Gefühle und die Kultur der Selbsthilfe*. Suhrkamp.
- Imbusch, P. (2002). Der Gewaltbegriff. In W. Heitmeyer & J. Hagan (Hrsg.), *Internationales Handbuch der Gewaltforschung* (S. 26–57). Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80376-4_2
- Imširović, E., Loch, U., & Lippitz, I. (2019). Totale Institutionalisierung als Gewalt an Kindern und Jugendlichen. *Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit*, 49–76. <https://doi.org/10.30424/OEJS1901049>
- Janssen, A. (2018). *Verletzbar Subjekte: Grundlagentheoretische Überlegungen zur conditio humana*. Budrich UniPress.
- Järvinen, M. (2000). The Biographical Illusion: Constructing Meaning in Qualitative Interviews. *Qualitative Inquiry*, 6(3), 370–391. <https://doi.org/10.1177/10778004000600306>
- Joas, H., & Knöbl, W. (2004). *Sozialtheorie: Zwanzig einführende Vorlesungen*. Suhrkamp.
- Juhila, K., Dall, T., Hall, C., & Koprowska, J. (2021). Introduction. In K. Juhila, T. Dall, C. Hall, & J. Koprowska (Hrsg.), *Interprofessional collaboration and service user participation: Analysing meetings in social welfare* (S. 1–7). Policy Press.
- Jung, M., Reymann, A., & Sutterlüty, F. (2019). Narrative der Gewalt: Eine Einleitung. In F. Sutterlüty, M. Jung, & A. Reymann (Hrsg.), *Narrative der Gewalt: Interdisziplinäre Analysen* (S. 9–29). Campus.
- Kallmeyer, W., & Schütze, F. (1977). Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In D. Wegner (Hrsg.), *Gesprächsanalysen. Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn, 14. – 16. Oktober 1976* (S. 159–274). Helmut Buske.

- Kalthoff, H. (2008). Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In H. Kalthoff, S. Hirschauer, & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie: Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 8–32). Suhrkamp.
- Kant, I. (1977). *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*. Suhrkamp.
- Kappeler, M. (2011). Runder Tisch Heimerziehung—Ein kritischer Kommentar des Abschlussberichtes. *Soziale Arbeit*, 60(3), 86–95. <https://doi.org/10.5771/0490-1606-2011-3-86>
- Kappeler, M. (2014). Anvertraut und ausgeliefert. In K. Böllert & M. Wazlawik (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt: Institutionelle und professionelle Herausforderungen* (S. 7–20). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19095-2>
- Karl, U. (2008). Agency, Gouvernementalität und Soziale Arbeit. In H. G. Homfeldt, W. Schröer, & C. Schweppe (Hrsg.), *Vom Adressaten zum Akteur: Soziale Arbeit und Agency* (S. 59–80). Barbara Budrich.
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarbeitete Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessl, F. (2005). *Der Gebrauch der eigenen Kräfte: Eine Gouvernementalität sozialer Arbeit*. Beltz Juventa.
- Kessl, F. (2006). Soziale Arbeit als Regierung—Eine machtanalytische Perspektive. In *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft* (S. 63–75). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90194-7_4
- Kessl, F. (2011a). Macht—(K)ein Thema Sozialer Arbeit. In B. Kraus & W. Krieger (Hrsg.), *Macht in der Sozialen Arbeit: Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung* (2. überarb. u. erw. Aufl., S. 29–44). Jacobs.
- Kessl, F. (2011b). Punitivität in der Sozialen Arbeit – von der Normalisierungs- zur Kontrollgesellschaft. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Gerechte Ausgrenzung?* (S. 131–143). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94083-0_5
- Kessl, F., & Klein, A. (2010). Das Subjekt in der Wirkungs- und Nutzerforschung. In H.-U. Otto, A. Pollutta, & H. Ziegler (Hrsg.), *What Works—Welches Wissen braucht die Soziale Arbeit? Zum Konzept evidenzbasierter Praxis* (S. 62–83). Barbara Budrich. <http://dx.doi.org/10.2307/j.ctvd0h4z.5>
- Kessl, F., & Lorenz, F. (2016). *Gewaltförmige Konstellationen in den stationären Hilfen: Eine Fallstudie*. Schöneworth Verlag.
- Kessl, F., Hartmann, M., Lütke-Harmann, M., & Reh, S. (2012). Die inszenierte Familie: Familialisierung als Risikostruktur sexualisierter Gewalt. In S. Andresen & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Zerstörerische Vorgänge: Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen* (S. 164–177). Beltz Juventa. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18001-0_4
- Kessl, F., Lorenz, F., & Wittfeld, M. (2017). Machtmissbrauch und Gewalt in den stationären Hilfen. Strukturmerkmale gegenwärtiger Gewaltkonstellationen. *Unsere Jugend*, 70(1), 21–28. <https://doi.org/10.2378/uj2018.art04d>
- Keupp, H. (Hrsg.). (1999). *Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Rowohlt.
- Keupp, H. (2020). Individualisierte Identitätsarbeit in spätmodernen Gesellschaften: Riskante Chancen zwischen Selbstsorge und Zonen der Verwundbarkeit. In U. Deppe (Hrsg.), *Die Arbeit am Selbst* (S. 41–65). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23580-2_3
- Klawe, W. (2007). *Evaluationsstudie. Jugendliche in Individualpädagogischen Maßnahmen*. AIM Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik e. V.
- Klawe, W. (2010). *Verläufe und Wirkfaktoren Individualpädagogischer Maßnahmen: Eine explorativ-rekonstruktive Studie*. AIM Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik e. V.
- Klawe, W., & Bräuer, W. (1998). *Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska: Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung*. Juventa.
- Klein, J., & Macsenaere, M. (2015). InHaus 2.0—Katamnestiche Untersuchung individualpädagogischer Hilfen im Ausland. In J. Klein & M. Macsenaere (Hrsg.), *InHaus 2.0: Individualpädagogische Hilfen im Ausland und ihre Nachhaltigkeit* (S. 53–119). Lambertus.
- Klein, J., Arnold, J., & Macsenaere, M. (2011). *InHaus: Individualpädagogische Hilfen im Ausland: Evaluation, Effektivität, Effizienz*. Lambertus.
- Klingler, B. (2019). *Arbeit am Subjekt? Kinder und Jugendliche in der Hilfe-Planung*. Beltz Juventa.
- Kohlen, H. (2016). Sorge als Arbeit ohne ethische Reflexion? Entwicklungslinien der deutschen Debatte um Sorge als Arbeit und der internationale Care-Ethik (sic!). In A. Henkel, I. Karle,

- G. Lindemann, & M. Werner (Hrsg.), *Dimensionen der Sorge: Soziologische, philosophische und theologische Perspektiven* (S. 189–208). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845272597>
- Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37(1), 1–29.
- Kohli, M. (1988). Normalbiographie und Individualität: Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes. In H.-G. Brose & B. Hildenbrand (Hrsg.), *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende* (S. 33–54). Leske + Budrich.
- Koloma Beck, T. (2011). The Eye of the Beholder: Violence as a Social Process. *International Journal of Conflict and Violence (IJCV)*, 345–356. <https://doi.org/10.4119/IJCV-2877>
- Koloma Beck, T., & Schlichte, K. (2017). *Theorien der Gewalt zur Einführung* (3., überarbeitete Auflage). Junius.
- Korobov, N. (2001). Reconciling Theory with Method: From Conversation Analysis and Critical Discourse Analysis to Positioning Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2(3). <https://doi.org/10.17169/FQS-2.3.906>
- Koval, A. (2012). Her- und Darstellung von Kohärenz in der autobiographischen Erzählung. Selbstthematisierungsmuster und ihre Erzählfiguren. *BIOSt*, 1(25), 69–86.
- Krämer, S., & Koch, E. (Hrsg.). (2010). *Gewalt in der Sprache: Rhetoriken verletzenden Sprechens*. Wilhelm Fink.
- Krieger, W. (2011). „Macht jenseits der konstruierten Selbstunterwerfung?“ Begriffe, Formen, Quellen der Interaktionsmacht. Konstruktivistische Ansätze zur Mikrophysiologie der Macht in der Sozialen Arbeit. In B. Kraus & W. Krieger (Hrsg.), *Macht in der Sozialen Arbeit: Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung* (2. überarb. u. erw. Aufl., S. 45–93). Jacobs.
- Krumm, V. (1999). Machtmissbrauch von Lehrern. Ein Tabu im Diskurs über Gewalt in der Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 3, 38–52.
- Krumm, V., & Weiß, S. (2002). *Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich*. <http://www.a-ch-d-eu/MATERIALIEN/hoefflichkeit/machtmissbrauchvonlehrerninoesterreich2002.pdf> [Zugriff am 13.11.2025].
- Kuhlmann, C. (2008). *So erzieht man keinen Menschen! Lebens- und Berufserinnerungen aus der Heimerziehung der 50er und 60er Jahre*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kunstreich, T., & Lutz, T. (2018). Dressur zur Mündigkeit? In J. Stehr, R. Anhorn, & K. Rathgeb (Hrsg.), *Konflikt als Verhältnis – Konflikt als Verhalten – Konflikt als Widerstand* (S. 281–294). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19488-8_18
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. In J. Helm (Hrsg.), *Essays on the Verbal and Visual Arts. Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society* (S. 12–44). University of Washington Press.
- Laitinen, A. (2002). Charles Taylor and Paul Ricoeur on Self-Interpretations and Narrative Identity. In R. Huttunen, H. Heikkinen, & L. Syrjälä (Hrsg.), *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers* (S. 57–71). SoPhi.
- Leisenring, A. (2006). Confronting „Victim“ Discourses: The Identity Work of Battered Women. *Symbolic Interaction*, 29(3), 307–330. <https://doi.org/10.1525/si.2006.29.3.307>
- Ley, T., & Ziegler, H. (2012). Rollendiffusion und sexueller Missbrauch. Organisations- und professionstheoretische Perspektiven. In S. Andresen & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Zerstörerische Vorgänge: Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen* (S. 264–280). Beltz Juventa.
- Liesch, B. (2014). Was (nicht) als Gewalt zählt. Zum Stand des philosophischen Gewaltdiskurses heute. In M. Staudigl (Hrsg.), *Gesichter der Gewalt: Beiträge aus phänomenologischer Sicht* (S. 355–381). Wilhelm Fink. https://doi.org/10.30965/9783846754047_017
- Lindemann, G. (2017). Verfahrensordnungen der Gewalt. *Zeitschrift Für Rechtssoziologie*, 37(1), 57–87. <https://doi.org/10.1515/zfrs-2017-0004>
- Lindenberg, M., & Lutz, T. (2021). *Zwang in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Handlungswissen*. W. Kohlhammer.
- Lorenz, F. (2020). *Der Vollzug des Schweigens: Konzeptionell legitimierte Gewalt in den stationären Hilfen*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lucius-Hoene, G., & Deppermann, A. (2000). Narrative Identity Empiricized: A Dialogical and Positioning Approach to Autobiographical Research Interviews. *Narrative Inquiry*, 10(1), 199–222. <https://doi.org/10.1075/ni.10.1.15luc>

- Lucius-Hoene, G., & Deppermann, A. (2004). *Rekonstruktion narrativer Identität: Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews* (2. Auflage). VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N., & Schorr, K.E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K.E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Suhrkamp.
- Lunz, M. (2019). Geschlossene Jugendhilfeeinrichtungen. Empirische Ergebnisse aus der Perspektive betroffener Jugendlicher. *Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit*, 1, 77–99. <http://dx.doi.org/10.30424/OEJS1901077>
- Lunz, M. (2021). *Handlungsfähigkeit junger Erwachsener in Übergängen aus der Heimerziehung. Eine qualitative Längsschnittstudie*. Beltz Juventa.
- Lutz, T. (2012). „Und bist du nicht willig...“. Institutionalisierte Zwang zum Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen? In M. Huxoll (Hrsg.), *Macht und Zwang in der Kinder- und Jugendhilfe* (S. 112–121). Beltz Juventa.
- Lutz, T. (2013). Punitive Sozialarbeit? Neuer Kontrolldiskurs in der Sozialen Arbeit? In P. Hammer-schmidt, J. B. Sagebiel, & C. Steindorff-Classen (Hrsg.), *Unheimliche Verbündete: Recht und Soziale Arbeit in Geschichte und Gegenwart* (S. 135–154). AG-SPAK-Bücher.
- Lutz, T. (2016). Therapeutisierung(en) und Pathologisierung(en) als Professionalisierungsmuster der Sozialen Arbeit: Responsibilisierung als Neuer Wein in Alten Schläuchen. In R. Anhorn & M. Balzereit (Hrsg.), *Handbuch Therapeutisierung und Soziale Arbeit* (S. 749–766). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10870-0_27
- Lutz, T. (2018). Wandel der Sozialen Arbeit: Von der Pathologisierung zur Responsibilisierung. In R. Anhorn, E. Schimpf, J. Stehr, K. Rathgeb, S. Spindler, & R. Keim (Hrsg.), *Politik der Verhältnisse—Politik des Verhaltens* (S. 355–367). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17954-0_25
- Lutz, T. (2021). Soziale Ausschließung in der Kinder- und Jugendhilfe: Entwicklungen im aktivieren-den Staat und das Beispiel der Stufenmodelle. In R. Anhorn & J. Stehr (Hrsg.), *Handbuch Soziale Ausschließung und Soziale Arbeit* (Bd. 26, S. 1043–1062). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19097-6_42
- Lutz, T., & Clark, Z. (2022). Repressive Stufenmodelle in der Heimerziehung als Ausdruck der aktivierenden Re-Interpretation von Erziehung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 67(1), 401–413. <https://doi.org/10.3262/SZ2204401>
- Lyotard, J.-F. (1986). *Das postmoderne Wissen: Ein Bericht* (vollst. überarb. Aufl.). Böhlau.
- Macsenaere, M., & Knab, E. (Hrsg.). (2004). *Evaluationsstudie erzieherischer Hilfen (EVAS): Eine Einführung*. Lambertus.
- Magiera, K., & Wilder, N. (2020). Von der Strafe zur Konsequenz. Alter Wein in neuen Schläuchen? In B. Rauh, N. Welter, M. Franzmann, K. Magiera, J. Schramm, & N. Wilder (Hrsg.), *Emotion—Disziplinierung—Professionalisierung. Pädagogik im Spannungsfeld von Integration der Emotionen und „neuen“ Disziplinierungstechniken* (S. 83–96). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv15r56t4.6>
- Magyar-Haas, V. (2019). Beschämende Aspekte verhaltenstherapeutischer Stufenpläne. *Forum Erziehungshilfen*, 4, 208–212. <https://doi.org/10.3262/FOE1904208>
- Mayrhofer, H. (2019). Stigmatisierende Deutungsrahmen und institutionalisierte Verantwortungslosigkeit. Strukturelle Ermöglichungsbedingungen für Gewalt und Vernachlässigung von Kindern und Jugendlichen in stationärer Unterbringung in der jüngeren Geschichte Wiens. *Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit*, 1, 22–48. <https://doi.org/10.30424/OEJS1901022>
- Menk, S., Schnorr, V., & Schrapper, C. (2013). „Woher die Freiheit bei all dem Zwange?“. *Langzeitstudie zu (Aus-)Wirkungen geschlossener Unterbringung in der Jugendhilfe*. Beltz Juventa.
- Messmer, H. (2023). *Wissen wie es gemacht wird: Funktion und Pragmatik im Wissensgebrauch Sozialer Arbeit*. Barbara Budrich.
- Meuter, N. (1995). *Narrative Identität: Das Problem der personalen Identität im Anschluss an Ernst Tugendhat, Niklas Luhmann und Paul Ricoeur*. J. B. Metzler.
- Meyer-Drawe, K. (2001). Erziehung und Macht. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 77(4), 446–457. <https://doi.org/10.30965/25890581-07704006>
- Möller, K. (2018a). Gewalt und soziale Desintegration. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (6. überarbeitete Auflage, S. 579–589). Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.2378/ot6a.art057>

- Möller, K. (2018b). Gewalt – Verständnisse, Phänomene, Erklärungsansätze und Konsequenzen für die Kinder- und Jugendhilfe. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 921–942). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9_43
- Moore, T., McArthur, M., Death, J., Tilbury, C., & Roche, S. (2017). Young people's views on safety and preventing abuse and harm in residential care: "It's got to be better than home". *Children and Youth Services Review*, 81, 212–219. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.08.010>
- Mozygemba, K., & Hollstein, B. (2023). Anonymisierung und Pseudonymisierung qualitativer textbasierter Forschungsdaten – eine Handreichung. *Qualiservice Working Papers 5-2023*, <https://doi.org/10.26092/ELIB/2525>
- Müller, S. (2001). *Erziehen – Helfen – Strafen: Das Spannungsverhältnis von Hilfe und Kontrolle in der sozialen Arbeit*. Juventa.
- Nassehi, A. (1994). Die Form der Biographie. Theoretische Überlegungen zur Biographieforschung in methodologischer Absicht. *BIOS*, 1, 46–63.
- Nef, S. (2020). *Ringens um Bedeutung: Die Deutung häuslicher Gewalt als sozialer Prozess*. Beltz Juventa.
- Neuner, F. (2012). Traumatisierung durch Gewalterfahrungen in Institutionen des Aufwachsens. In S. Andresen & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Zerstörerische Vorgänge: Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen* (S. 36–48). Beltz Juventa.
- Noddings, N. (2009). Care. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, & S. Larcher Klee (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 106–118). Beltz.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics & moral education* (2. aktualisierte Aufl.). University of California Press.
- Nohl, A.-M. (2020). Zur Fundierung von Erziehung in der Sorge: Beobachtungen in verschiedenen Lebensaltern. In C. Dietrich, N. Uhendorf, F. Beiler, & O. Sanders (Hrsg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen* (S. 116–128). Beltz Juventa.
- Normann, E. (2004). *Erziehungshilfen in biografischen Reflexionen: Heimkinder erinnern sich*. Juventa.
- Oelerich, G., & Schaarschuch, A. (2006). Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit. Konturen sozialpädagogischer Nutzerforschung. In M. Bitzan, E. Bolay, & H. Thiersch (Hrsg.), *Die Stimme der Adressaten: Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe* (S. 185–214). Juventa.
- Oelerich, G., & Schaarschuch, A. (2013). Sozialpädagogische Nutzerforschung. In G. Graßhoff (Hrsg.), *Adressaten, Nutzer, Agency* (S. 85–98). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19007-5_6
- Oelkers, J. (1985). *Erziehen und Unterrichten: Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Oelkers, J. (2012). Die Anfälligkeit reformpädagogischer Konzepte. In S. Andresen & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Zerstörerische Vorgänge: Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen* (S. 130–151). Beltz Juventa.
- Oelkers, N., Otto, H.-U., Schrödter, M., & Ziegler, H. (2008). "Unerziehbarkeit"—Zur Aktualität einer Aussonderungskategorie. In M. Brumlik & S. K. Amos (Hrsg.), *Ab nach Sibirien? Wie gefährlich ist unsere Jugend?* (S. 184–220). Beltz.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. 8. Aufl. (S. 70–182). Suhrkamp.
- Pankofer, S. (1997). *Freiheit hinter Mauern: Mädchen in geschlossenen Heimen*. Juventa.
- Pemberton, A., Mulder, E., & Aarten, P. G. M. (2019). Stories of Injustice: Towards a Narrative Victimology. *European Journal of Criminology*, 16(4), 391–412. <https://doi.org/10.1177/1477370818770843>
- Permien, H. (2010). *Erziehung zur Freiheit durch Freiheitsentzug? Zentrale Ergebnisse der DJI-Studie „Effekte freiheitsentziehender Maßnahmen in der Jugendhilfe“*. DJI.
- Peters, F. (2013). Spezialisierung der Erziehungshilfen? Über Gründe und Abgründe der neuen Spezialisierung. *Forum Erziehungshilfen*, 19, 151–155.
- Peters, F. (2019). Die soziale Konstruktion der „Schwierigen“. Ein soziologischer Blick. *Forum für Kinder- und Jugendarbeit*, 3, 4–9.
- Piezunka, A., & Vollmer, J. (2023). Seelische Gewalt im Kontext von Unterrichtsstörungen. In S. Richter (Hrsg.), *Unterrichtsstörungen und Konflikte im schulischen Feld: Pädagogische Perspektiven* (S. 183–199). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742748>

- Plewig, H. J. (2010). Konfrontative Pädagogik. In M. Dörr & B. Herz (Hrsg.), „Unkulturen“ in Bildung und Erziehung (S. 151–168). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pohling, A. (2021). *Artikulationen Sexueller Gewalt: Biographien, Diskurse und der Übergang zum Sprechen*. Springer VS.
- Polkinghorne, D. E. (1998). Narrative Psychologie und Geschichtsbewusstsein. Beziehungen und Perspektiven. In J. Straub (Hrsg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte: Bd. Erinnerung, Geschichte, Identität* (S. 12–45). Suhrkamp.
- Popitz, H. (1992). *Phänomene der Macht* (2., stark erw. Aufl.). J. C. B. Mohr.
- Posselt, G. (2011). Sprachliche Gewalt und Verletzbarkeit. Überlegungen zum aporetischen Verhältnis von Sprache und Gewalt. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Gewalt* (S. 59–88). Schöningh.
- Prenzel, A. (2012). Respekt und Missachtung. Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. In S. Andresen & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Zerstörerische Vorgänge: Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen* (S. 178–194). Beltz Juventa.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Barbara Budrich.
- Prenzel, A., & Winkhofer, U. (2014). *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen*. Barbara Budrich.
- Rätz, R. (2005). *Gelingende Jugendhilfe bei „aussichtslosen Fällen“! Biographische Rekonstruktionen von Lebensgeschichten junger Menschen*. Ergon-Verl.
- Rätz, R. (2016). Was tun, wenn Kinder und Jugendliche und Erziehungshilfen aneinander scheitern? Aktuelle Studienergebnisse. In Deutsches Institut für Urbanistik (Hrsg.), *Systemsprenger verhindern: Wie werden die Schwierigen zu den Schwierigsten?: Dokumentation der Fachtagung am 3. und 4. Dezember 2015 in Berlin* (S. 41–60). Deutsches Institut für Urbanistik gGmbH.
- Rätz, R., & Keller, S. (2014). Schwierige Jugendliche. In D. Düring, H.-U. Krause, F. Peters, R. Rätz, N. Rosenbauer, & M. Vollhase (Hrsg.), *Kritisches Glossar Hilfen zur Erziehung* (S. 324–330). Internationale Gesellschaft für Erzieherische Hilfen.
- Rau, T., Pohling, A., Andresen, S., Fegert, J. M., & Allroggen, M. (2019). Sexuelle Gewalterfahrungen von Jugendlichen in Heimen und Internaten: Ergebnisse einer deutschlandweiten Befragung. In M. Wazlawik, H.-J. Voß, A. Retkowski, A. Henningsen, & A. Dekker (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten* (Bd. 3, S. 25–38). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18001-0_3
- rbb24. (2023). Schließung der Haasenburg-Heime war unrechtmäßig. *rbb24*. <https://www.rbb24.de/studiocottbus/panorama/2023/11/cottbus-urteil-schliessung-haasenburg-heime-unrechtaes-sig.html> [Zugriff am 13.11.2025]
- Reckwitz, A. (2012). *Subjekt* (3. Aufl.). transcript.
- Reh, S. (2003). *Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekanntnisse“: Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. Klinkhardt.
- Rein, A. (2020). *Normalität und Subjektivierung: Eine biographische Untersuchung im Übergang aus der stationären Jugendhilfe*. transcript.
- Rheinische Post. (2019). *Schwere Kritik an Jugendhilfe Wildfang*. https://rp-online.de/panorama/ausland/kritik-an-jugendhilfe-wildfang-jugendliche-sollen-in-rumaenien-misshandelt-worden-sein_aid-45758573 [Zugriff am 13.11.2025].
- Richter, S. (2018). *Pädagogische Strafen: Verhandlungen und Transformationen*. Beltz Juventa.
- Richter, S. (2019). *Pädagogische Strafen in der Schule: Eine ethnographische Collage*. Beltz Juventa.
- Richter, S. (2022). Pädagogisches Strafen und Schweigen. Entstehung und Effekte des Straf-Tabus in erziehungswissenschaftlichen Diskursen und schulischer Praxis. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 98, 288–304. <https://doi.org/10.30965/25890581-09703051>
- Ricken, N. (2012). Macht, Gewalt und Sexualität in pädagogischen Beziehungen. In W. Thole, M. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert, & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 103–117). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0b6p.9>
- Ricoeur, P. (1987). Narrative Identität. In E. Mittler (Hrsg.), *Heidelberger Jahrbücher* (Bd. 31, S. 57–67). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-71777-2_5
- Ricoeur, P. (1988). *Zeit und Erzählung, Band 1: Zeit und historische Erzählung*. Wilhelm Fink.
- Ricoeur, P. (1996). *Das Selbst als ein Anderer*. Wilhelm Fink.
- Riemann, J., Jöst, S., Fischer, C., & Berchtold, N. (2014). *Beziehungsweise Bindung: Intensivpädagogische Hilfeverläufe unter der Lupe*. ZIEL.

- Römer, I. (2017). Narrative Identität. In M. Martínez (Hrsg.), *Erzählen* (S. 263–269). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05364-0_40
- Rosenthal, G. (2002). Biographisch-narrative Gesprächsführung: Zu den Bedingungen heilsamen Erzählens im Forschungs- und Beratungskontext. *Psychotherapie und Sozialwissenschaft*, 4(3), 204–227.
- Rosenthal, G., & Loch, U. (2002). Das Narrative Interview. In D. Schaeffer & G. Müller-Mundt (Hrsg.), *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (S. 221–232). Hans Huber.
- Rosenthal, G., Köttig, M., Witte, N., & Blezinger, A. (2006). *Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen: Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen*. Barbara Budrich.
- Sacks, H. (2006). *Lectures on conversation: Volumes I & II* (Repr.). Blackwell.
- Sacks, H., & Schegloff, E. A. (1979). Two preferences in the organization of reference to persons in conversation and their interaction. In G. Psathas (Hrsg.), *Everyday language: Studies in ethnomethodology* (S. 15–21). Irvington Publishers.
- Sarfert, N. (2023). Das Sich-nicht-einlassen (in) der Jugendhilfe: Wie „Systemsprenker*innen“ und Abbrüche durch die Institution (mit-)produziert werden. *Gesellschaft – Individuum – Sozialisation. Zeitschrift für Sozialisationsforschung*, 4(1). <https://doi.org/10.26043/GISo.2023.1.3>
- Schaarschuch, A. (1998). *Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung. Perspektiven eines sozialpädagogischen Handlungsmodus. Habilitationsschrift*. https://www.erziehungswissenschaft.uni-wuppertal.de/fileadmin/erziehungswissenschaft/fach_sozialpaedagogik/Schaarschuch_Soz_Dienstleistung_Habilschrift.pdf [Zugriff am 13.11.2025]
- Schaarschuch, A., & Oelerich, G. (2005). Theoretische Grundlagen und Perspektiven sozialpädagogischer Nutzerforschung. In G. Oelerich & A. Schaarschuch (Hrsg.), *Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht: Zum Gebrauchswert sozialer Arbeit* (S. 9–25). Reinhardt.
- Schäfer, A., & Thompson, C. (2011). Gewalt—Eine Einleitung. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Gewalt* (S. 7–30). Schöningh.
- Schapp, W. (2004). *In Geschichten verstrickt: Zum Sein von Mensch und Ding* (4. Aufl.). Klostermann.
- Schegloff, E. A. (1997). Whose Text? Whose Context? *Discourse & Society*, 8(2), 165–187. <https://doi.org/10.1177/0957926597008002002>
- Scherr, A. (2013). Macht, Herrschaft und Gewalt. In A. Scherr (Hrsg.), *Soziologische Basics* (S. 165–171). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19879-8_19
- Scherr, A. (2015). Legitime und illegitime Gewalt. In W. Melzer, D. Hermann, U. Sandfuchs, M. Schäfer, W. Schubarth, & P. Daschner (Hrsg.), *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen* (S. 51–54). Klinkhardt.
- Schmidt, H. (2017). Normativität und Normalität. In F. Kessl, E. Kruse, S. Stövesand, & W. Thole (Hrsg.), *Soziale Arbeit—Kernthemen und Problemfelder* (S. 173–181). Barbara Budrich.
- Schmidt, M. H. (Hrsg.). (2003). *Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe*. Kohlhammer.
- Schmidt, R. (2014). Symbolische Gewalt (violence symbolique). In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch* (S. 231–235). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-01379-8_51
- Schmidt, S., Gietz, L., Prangenberg, N., & Wen, S. (2023). „also war halt auch immer so ‚Hallo‘ und dann so bald ‚Tschüss‘“: Perspektiven jugendlicher „Systemsprenker*innen“ auf die eigene Hilfesgeschichte. *Gesellschaft – Individuum – Sozialisation. Zeitschrift für Sozialisationsforschung*, 4(1). <https://doi.org/10.26043/GISo.2023.1.4>
- Schmidt-Bremme, G. (2008). Positionierung aus Sicht des Auswärtigen Amtes. Zwischen den Ländern—Probleme zwischen Herkunftsland und Aufenthaltsort. In Verein für Kommunalwissenschaften (Hrsg.), *Weder Abenteuerland noch Verbannung. Auslandsaufenthalte als Bestandteil der Hilfen zur Erziehung: § 27 SGB VIII: Dokumentation der Fachtagung in Kooperation mit dem Bundesverband Erlebnispädagogik, dem Arbeitskreis Individualpädagogischer Maßnahmen NRW e. V. (AIM) und dem Bundesverband katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfe (BVKE) am 10./11. Dez. 2007 in Berlin*. Verein f. Kommunalwissenschaften.
- Schrappner, C. (2006). Intensivpädagogische Auslandsbetreuung—Nur ein weiteres „finales Rettungskonzept“ öffentlicher Erziehung oder mehr? In M. D. Witte & U. Sander (Hrsg.), *Intensivpädagogische Auslandsprojekte in der Diskussion* (S. 17–28). Schneider Hohengehren.
- Schuller, M. (1994). Zur Wahrheit der Dichtung des narrativen Interviews. Literaturwissenschaftliche Stichworte zu „Felix“. In H.-C. Koller & R. Kokemohr (Hrsg.), *Lebensgeschichte als Text: Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse* (S. 79–89). Deutscher Studien Verlag.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.

- Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli & G. Robert (Hrsg.), *Biographie und Soziale Wirklichkeit: Neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (S. 78–117). Metzler.
- Schwabe, M. (2007). Zwang in der Erziehung und in den Hilfen zur Erziehung. *Widersprüche*, 27(4), 11–12.
- Schwabe, M. (2008). Zwangsmomente in der Familienerziehung: Warum und wie Zwangsmomente „Bildungsimpulse“ darstellen können. In M. Schwabe (Hrsg.), *Zwang in der Heimerziehung? Chancen und Risiken* (S. 44–73). Reinhardt.
- Schwabe, M. (2014). Brauchen wir „Intensivpädagogik“ und wenn ja welche für was? Zur Konturierung eines zu Recht umstrittenen Begriffes. *Evangelischer Erziehungsverband EREV*.
- Schwabe, M., Evers, T., & Vust, D. (2008). Zwang im Rahmen von Hilfeprozessen. Eine erste Klärung von Begriffen und Zusammenhängen. In M. Schwabe (Hrsg.), *Zwang in der Heimerziehung? Chancen und Risiken* (S. 16–42). Reinhardt.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A., & Uhmman, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402.
- Sewing, J. (2012). „Da hatt'ich keinen Bock mehr drauf, weil...“ Eigene Sichtweisen Jugendlicher auf Abbrüche in der Heimerziehung—Ergebnisse einer Interviewstudie. In H. Tornow & H. Ziegler (Hrsg.), *Ursachen und Begleitumstände von Abbrüchen stationärer Erziehungshilfen (ABiE)* (Bd. 3). Schöneworth.
- Sozialistisches Büro (Hrsg.). (2007). *Wer nicht hören will, muss fühlen? – Zwang in öffentlicher Erziehung*. Kleine.
- Spiegel Ausland (2023). *Er sollte im Ausland ein besseres Leben beginnen—Nun steht er wegen Mordes vor Gericht*. <https://www.spiegel.de/ausland/rumaenien-wie-ein-deutscher-systemsprenger-mordete-a-ab6679b3-0d8a-4b03-8156-314b03e64390> [Zugriff am 13.11.2025].
- Spiegel Panorama (2004). *Erlebnispädagogik soll eingeschränkt werden*. <https://www.spiegel.de/panorama/nach-mord-an-sozialarbeiter-erlebnispaedagogik-soll-eingeschraenkt-werden-a-286109.html> [Zugriff am 13.11.2025].
- Spies, T. (2010). *Migration und Männlichkeit: Biographien junger Straffälliger im Diskurs*. transcript.
- Spitzmüller, J., Flubacher, M.-C., & Bendl, C. (2017). Soziale Positionierung: Praxis und Praktik. Einführung in das Themenheft. *Wiener Linguistische Gazette*, 81, 1–18.
- Spivak, G. C. (2015). Can the Subaltern Speak? In P. Williams & L. Chrisman (Hrsg.), *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. A Reader* (S. 66–111). Columbia University Press.
- Staudigl, M. (2014). Leitideen, Probleme und Potentiale einer phänomenologischen Gewaltanalyse. In M. Staudigl (Hrsg.), *Gesichter der Gewalt: Beiträge aus phänomenologischer Sicht* (S. 9–47). Wilhelm Fink. https://doi.org/10.30965/9783846754047_002
- Stein, J. (2007). Normierungs- und Normalisierungsschübe—Zur Aktualität des Foucaultschen Disziplinbegriffes. In R. Anhorn, F. Bettinger, & J. Stehr (Hrsg.), *Foucaults Machtanalytik und soziale Arbeit: Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme* (S. 29–40). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stehr, J. (2016). Normalität und Abweichung. In A. Scherr (Hrsg.), *Soziologische Basics* (S. 225–231). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11928-7_24
- Stein, M. (2006). Missing Years of Abuse in Children's Homes. *Child & Family Social Work*, 11(1), 11–21. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00381.x>
- Stork, R. (2007). *Kann Heimerziehung demokratisch sein? Eine qualitative Studie zum Partizipationskonzept im Spannungsfeld von Theorie und Praxis*. Juventa.
- Störmer, N. (2016). Probleme der Individualisierung, Pathologisierung und Biologisierung von unerwünschten, störenden und herausfordernden Handlungsweisen. In B. Herz & D. Zimmermann (Hrsg.), *Ausgrenzung und Teilhabe: Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung* (S. 45–61). Klinkhardt.
- Strahl, B., & Thomas, S. (2014). (Er)wachsen ohne Wurzeln? Der Weg aus stationären Erziehungshilfen. Übergangsbegleitung zwischen „Verselbstständigung“ und Erlangung von Handlungsmächtigkeit. *Forum Erziehungshilfen*, 20(3), 132–137.

- Straub, J. (1993). Zeit, Erzählung, Interpretation. Zur Konstruktion und Analyse von Erzähltexten in der narrativen Biographieforschung. In H. Röckelein (Hrsg.), *Biographie als Geschichte* (S. 143–183). Edition Diskord.
- Straub, J. (2000). Biographische Sozialisation und narrative Kompetenz. Implikationen und Voraussetzungen lebensgeschichtlichen Denkens in der Sicht einer narrativen Psychologie. In E. M. Horning (Hrsg.), *Biographische Sozialisation* (S. 137–164). Lucius & Lucius.
- Straub, J. (2019). *Das erzählte Selbst: Konturen einer interdisziplinären Theorie narrativer Identität*. Psychosozial-Verlag.
- Straub, J., & Zielke, B. (2005). Autonomie, narrative Identität und die postmoderne Kritik des sozialen Konstruktivismus. „Relationales“ und „dialogisches“ Selbst als zeitgemäße Alternativen? In F. Jaeger & J. Straub (Hrsg.), *Was ist der Mensch, was Geschichte? Annäherungen an eine kulturwissenschaftliche Anthropologie*. (S. 165–212). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839402665-010>
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Swiderek, T. (2012). Macht und Ohnmacht aus Sicht der Klient/innen. In M. Huxoll (Hrsg.), *Macht und Zwang in der Kinder- und Jugendhilfe* (S. 48–62). Beltz Juventa.
- Taube, V. (2021). *Experiencing, working, learning: A grounded theory of intensive pedagogy with hard-to-reach youngsters*. Publications of the University of Eastern Finland.
- Taurat, P. (2004). *Auswirkungen einer Intervention der Jugendhilfe auf die Lebensbewältigungsstrategien von jungen Erwachsenen am Beispiel der Intensiven Sozialpädagogischen Einzelbetreuung (§ 35 SGB VIII) in Form eines Auslandsstandprojektes*. Dortmund. <https://eldorado.tu-dortmund.de/server/api/core/bitstreams/ab67bf18-c565-43df-b94e-b139b23ca8ed/content> [Zugriff am 13.11.2025].
- Thiersch, H. (2010). Gewalt in pädagogischen Interaktionen: Überlegungen zur Reaktivierung eines Modus der Kontrolle. *Soziale Passagen*, 2(2), 215–226. <https://doi.org/10.1007/s12592-010-0058-3>
- Thomas, L. J. (2014). “Once a Foster Child ...”: Identity Construction in Former Foster Children's Narratives. *Qualitative Research Reports in Communication*, 15(1), 84–91. <https://doi.org/10.1080/017459435.2014.955596>
- Thompson, C. (2012). Die Gewalt der Sprachlosigkeit. In W. Thole, M. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sierlert, & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 103–117). Barbara Budrich.
- Tornow, H., Ziegler, H., & Sewing, J. (2012). *Abbrüche in stationären Erziehungshilfen (ABiE). Praxisforschungs- und Praxisentwicklungsprojekt. Analysen und Empfehlungen*. EREV Schriftenreihe.
- Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (2019a). *Geschichten, die zählen. Bilanzbericht 2019 Band I*. https://www.aufarbeitungskommission.de/wp-content/uploads/2019/05/Bilanzbericht_2019_Band-I.pdf [Zugriff am 13.11.2025].
- Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (2019b). *Meine Geschichte. Bilanzbericht 2019 Band II*. https://www.aufarbeitungskommission.de/wp-content/uploads/2019/05/Bilanzbericht_2019_Band-II.pdf [Zugriff am 13.11.2025].
- Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (2023). Die Aufarbeitung sexueller Gewalt steht erst am Anfang. In S. Andresen, D. Deckers, & K. Kriegel (Hrsg.), *Das Schweigen beenden – Beiträge zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs* (2., korrigierte Auflage, S. VII–XV). Springer VS.
- Urban-Stahl, U. (2009). Nicht ob, sondern inwiefern: Soziale Arbeit braucht die Debatte um die Legitimation von sozialer Kontrolle. *Widersprüche*, 31, 77–87.
- Van De Mierop, D., Miglbauer, M., & Chatterjee, A. (2017). Mobilizing master narratives through categorical narratives and categorical statements when default identities are at stake. *Discourse & Communication*, 11(2), 179–198. <https://doi.org/10.1177/1750481317691867>
- Van Lagenhove, L. van, & Harré, R. (1999). Introducing Positioning Theory. In R. Harré & L. Van Lagenhove (Hrsg.), *Positioning theory: Moral Contexts of Intentional Action* (S. 14–31). Blackwell.
- van Rießen, A. (2020). Die Analyse von Nutzen – ein integriertes Modell der Nutzenstrukturierung oder Nachdenken über die Ambivalenz des Subjekts in der Nutzer*innenforschung. In A. van Rießen & K. Jepkens (Hrsg.), *Nutzen, Nicht-Nutzen und Nutzung Sozialer Arbeit* (S. 27–40). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23250-4_3
- Villányi, D., & Witte, M. D. (2006). Überlegungen zur wissenschaftlichen Fundierung intensivpädagogischer Auslandsprojekte. In M. D. Witte & U. Sander (Hrsg.), *Intensivpädagogische Auslandsprojekte in der Diskussion* (S. 29–47). Schneider Hohenghenen.

- Villányi, D., & Witte, M. D. (2011). Intensivpädagogische Auslandsprojekte—Ein Lichtschimmer ins Dunkel der Blackbox. In *Erziehungsresistent? „Problemjugendliche“ als besondere Herausforderung für die Jugendhilfe* (S. 285–303). Schneider Hohengehren.
- von Freyberg, T. (2013). Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher—Über: „Störer und Gestörte“. *Evangelische Jugendhilfe*, 3–12.
- von Freyberg, T., & Wolff, A. (Hrsg.). (2005). *Störer und Gestörte*. Brandes & Apsel.
- von Stechow, E. (2004). *Erziehung zur Normalität: Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walther, A., & Stauber, B. (2016). „Doing Transitions“. *Formen der Gestaltung von Übergängen im Lebenslauf. Graduiertenkolleg gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG). Forschungsprogramm*. <https://doingtransitions.org/wp-content/uploads/2020/02/Doing-Transitions-Forschungsprogramm.pdf> [Zugriff am 13.11.2025].
- Weidner, J. (2010). Konfrontation mit Herz: Eckpfeiler eines neuen Trends in Sozialer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In J. Weidner & R. Kilb (Hrsg.), *Konfrontative Pädagogik* (S. 23–36). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92406-9_2
- Weidner, J., & Kilb, R. (Hrsg.). (2010). *Konfrontative Pädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wendelin, H. (2011). *Erziehungshilfen im Ausland. Konzeptionen, Strukturen und die Praxis von intensivpädagogischen Auslandshilfen*. Beltz Juventa.
- Wendelin, H. (2014). Intensivpädagogische Auslandsmaßnahmen. In D. Düring, H.-U. Krause, F. Peters, R. Rätz, N. Rosenbauer, M. Vollhase, & Internationale Gesellschaft für Erzieherische Hilfen (Hrsg.), *Kritisches Glossar Hilfen zur Erziehung* (S. 167–174). Internationale Gesellschaft für Erzieherische Hilfen.
- Wendelin, H. (2022). Körperlichkeit im Grenzbereich stationärer Erziehungshilfen. In E.-U. Huster, S. Schache, & M. Wendler (Hrsg.), *Körper(lichkeit) im Grenzbereich sozialer Ausgrenzung* (S. 137–159). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34013-1_8
- Wensierski, P. (2006). *Schläge im Namen des Herrn: Die verdrängte Geschichte der Heimkinder in der Bundesrepublik*. Deutsche Verlags-Anstalt.
- Wetherell, M. (1998). Positioning and Interpretative Repertoires: Conversation Analysis and Post-Structuralism in Dialogue. *Discourse & Society*, 9(3), 387–412. <https://doi.org/10.1177/0957926598009003005>
- Wetherell, M. (2007). A step too far: Discursive psychology, linguistic ethnography and questions of identity. *Journal of Sociolinguistics*, 11(5), 661–681. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2007.00345.x>
- Willems, H., & Ferring, D. (Hrsg.). (2014). *Macht und Missbrauch in Institutionen: Interdisziplinäre Perspektiven auf institutionelle Kontexte und Strategien der Prävention*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04297-4>
- Winkler, M. (2006). Vom Mythos in der Realität und der Realität im Mythos – widersprüchliche Überlegungen zu freiheitsentziehenden Maßnahmen. In M. D. Witte & U. Sander (Hrsg.), *Erziehungsresistent? „Problemjugendliche“ als besondere Herausforderung für die Jugendhilfe* (2. Aufl., S. 231–260). Schneider Hohengehren.
- Winkler, M. (2010). Erziehung. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführungskurs Erziehungswissenschaft. 1: Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Aufl., S. 57–78). Barbara Budrich.
- Winkler, M. (2015). Der pädagogische Ort. In G. Mertens, W. Böhm, U. Frost, & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft: Bd. III/2 Umwelten* (S. 581–619). Brill | Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657784691_181
- Winkler, M. (2022). Pädagogischer Ort. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Sozialraum* (S. 523–531). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29210-2_43
- Witte, M. D. (2009). *Jugendliche in intensivpädagogischen Auslandsprojekten: Eine explorative Studie aus biografischer und sozialökologischer Perspektive*. Schneider Hohengehren.
- Witte, M. D. (2010). Freiheit, Zwang und Kindeswohl – Zur immanenten Widersprüchlichkeit der Erziehungshilfe im Ausland. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 58(3), 372–388. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2010-3-372>
- Witte, M. D., & Sander, U. (2011). Einleitung: „Problemjugendliche“ als Herausforderung für die Jugendhilfe. In M. D. Witte & U. Sander (Hrsg.), *Erziehungsresistent? „Problemjugendliche“ als besondere Herausforderung für die Jugendhilfe* (2. Aufl., S. 7–15). Schneider Hohengehren.

- Wolf, K. (1999). *Machtprozesse in der Heimerziehung: Eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung*. Votum.
- Wolf, K. (2010). Machtstrukturen in der Heimerziehung. *Neue Praxis*, 6, 539–557.
- Wolf, K. (2011). Zur Notwendigkeit des Machtüberhangs in der Erziehung. In B. Kraus & W. Krieger (Hrsg.), *Macht in der Sozialen Arbeit: Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung* (2. überarb. u. erw. Aufl., S. 103–142). Jacobs.
- Wolff, M. (2014). Missbrauch von Kindern und Jugendlichen durch Professionelle in Institutionen. Perspektiven der Prävention durch Schutzkonzepte. In K. Böllert & M. Wazlawik (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt: Institutionelle und professionelle Herausforderungen* (S. 95–110). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19095-2>
- Wolff, M. (2022). Partizipation als Zugang zu „schwierigen“ jungen Menschen in der Kinder- und Jugendhilfe. In S. Huber & S. Calabrese (Hrsg.), *Herausforderndes Verhalten in stationären Einrichtungen: Konzeptionelle, methodische, organisationale und rechtliche Zugänge* (S. 82–90). Kohlhammer.
- Woolgar, S., & Pawluch, D. (1985). Ontological Gerrymandering: The Anatomy of Social Problems Explanations. *Social Problems*, 32(3), 214–227.
- Ziegler, H. (2003). Diagnose, Macht, Wissen und 'What Works?'—Die Kunst dermaßen zu regieren. *Widersprüche*, 23(2), 101–115.
- Zinnecker, J. (1997). Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebensverlauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes. In D. Lenzen & Niklas Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 199–227). Suhrkamp.

Danksagung

Allen voran möchte ich den jungen Menschen danken, die mich an ihren Geschichten in und mit dem Jugendhilfesystem haben teilhaben lassen und die im Zentrum dieser Arbeit stehen. Danke für eure Offenheit und das Vertrauen, sowohl schöne als auch schwierige Erfahrungen mit mir zu teilen, ohne genau zu wissen, wie eure Erzählungen Eingang in meine Arbeit finden. Ich hoffe, dass sich euer Anliegen, das ihr im Rahmen der Interviews formuliert habt, zumindest ansatzweise erfüllt: durch die Publikation eurer Perspektiven die Bedingungen im Jugendhilfesystem zu verbessern.

An der Entstehung dieser Dissertation waren viele Menschen beteiligt, die durch ihre Bereitschaft und Freude, mich bei dem Entstehungsprozess der Arbeit zu begleiten, diese maßgeblich geprägt haben.

Prof. Dr. Michael Urban danke ich dafür, offen für die Wendungen dieser Arbeit gewesen zu sein und den Prozess gleichermaßen durch Verbundenheit wie Freiheit begleitet zu haben. Vielen Dank für das kritische Mitdenken und Nachfragen, für das Gegenlesen und dafür, dass du meine inhaltlichen und methodischen Entscheidungen mit Offenheit und Vertrauen begleitet hast.

Prof. Dr. Bernd Dollinger danke ich für die Zweitbetreuung der Dissertation und insbesondere für die tiefen Einblicke in theoretische und methodologische Fragen, die du durch hilfreiche Literaturhinweise bestärkt hast. Auch dein konstruktives Feedback zum Abschluss der Arbeit hat die Ausrichtung und Schärfung meiner Argumentation maßgeblich unterstützt.

Profⁱⁿ Dr. Sabine Andresen danke ich für die Übernahme des Drittgutachtens sowie für ihre wertschätzenden und unterstützenden Rückmeldungen, die mir in der finalen Phase des Projekts wichtige Orientierung gaben.

Der Arbeitsprozess wurde von einer Vielzahl weiterer Menschen begleitet, die mich inhaltlich und mental unterstützten, kritische Fragen stellten, Theorien und ihre Anwendbarkeit diskutierten, Texte gegenlasen, gemeinsam mit mir Interviewausschnitte interpretierten und meine Ideen zur Rekonstruktion von Erziehung und Gewalt immer wieder auf die Probe stellten.

Mein besonderer Dank gilt hier den (ehemaligen) Mitarbeitenden des Instituts für Sonderpädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt, insbesondere Jana Helbig, Jonas Becker, Alica Strecker, Alicia Hanf, Jule Kaufmann, Stefan Klings und Julia Gasterstädt.

Außerdem danke ich den vielen Mitstreiter*innen der DGfE Summer School und der Herbstwerkstatt (hier entstand aus einer Nebenbemerkung von Prof. Dr. Paul Mecheril überhaupt auch erst der Gedanke, mich den Gewaltkonstruktionen in den Erzählungen zu widmen) sowie der daraus entstehenden Interpretations- und Schreibgruppen, die diese Arbeit wesentlich mitgeformt haben.

Vielen Dank an Ingrid Walther für das gründliche Lektorat.

Meiner Familie danke ich von Herzen für ihre bedingungslose Unterstützung, inhaltliche Diskussion, mentale Bestärkung, Zuversicht, Entlastung, Zerstreuung und so vieles mehr.