

Matthias D. Witte

Freiheit, Zwang und Kindeswohl – Zur immanenten Widersprüchlichkeit der Erziehungshilfe im Ausland

„Wenn nichts mehr geht, geht’s ab ins Ausland.“ Als Ultima Ratio, als „finales Rettungskonzept“¹ für „Problemjugendliche“ wird die Erziehungshilfe im Ausland seit mehr als 30 Jahren eingesetzt. Namibia, Sibirien, Portugal, Polen oder Schweden – weit weg, außerhalb Deutschlands werden erziehungsschwierige Jugendliche rund um die Uhr betreut. Mit diesen intensivpädagogischen Arrangements verbindet sich das Ziel, Konfliktsituationen zu lösen und individuelle und soziale Defizite zu bearbeiten – ganz gleich, ob es darum geht, den Jugendlichen bei der Auseinandersetzung mit Lebenskrisen aller Art zur Seite zu stehen, Entwicklungs- oder Reifungshilfe zu leisten oder Straftäter auf den ‚richtigen Pfad‘ zurückzubringen. Die Jugendlichen werden ihrer Alltagsroutine und ihrer gewohnten Lebensumwelt enthoben und fernab der Heimat unter fremden soziokulturellen Bedingungen pädagogisch betreut. Was nach Urlaub, Abenteuer und Erlebnis in aufregenden Ländern klingen mag, wird von den Adressaten der Betreuungsarrangements mitunter als Bestrafung, Ausgrenzung und Schikane erlebt. Legt man den Fokus auf die Perspektiven der Jugendlichen, dann verbindet sich mit Auslandsmaßnahmen kein Freiheitsversprechen, sondern ein rigoroses Erziehungskonzept, das mit den Instrumenten Zwang und Geschlossenheit arbeitet. 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.²

In der Außendarstellung spricht das Konzept der Erziehungshilfe im Ausland von einem subjektbezogenen Ansatz mit Blick auf den Einzelnen bzw. von individuell auf die Bedürfnisse des Jugendlichen zugeschnittenen, passgenauen Hilfen. Dass sich hinter dem Etikett von Freiwilligkeit, Freiheit und Betonung der Einzigartigkeit von Jugendlichen auch eine „Art von kaschierter geschlossener Unterbringung“³ verbirgt, lässt sich nicht leugnen. Das kulturelle Umfeld ist sprachlich fremd, die Wege nach Deutschland sind zu weit und zu aufwendig, eine Flucht aus dem Projekt ist wenig erfolgversprechend. Mit der Macht zur Bestimmung des Aufenthaltsortes und über die Dauer der Maßnahme wird eine direkte Kontrolle über den Körper des Jugendlichen – und damit Zwang – ausgeübt. Die Ausgestaltung des Alltags setzt den Jugendlichen mitunter zusätzlichen Zwängen aus – im Rahmen strukturbildender Maßnahmen für die Alltagsorganisation wird der Adressat nicht selten dazu gebracht, etwas zu tun, das er eigentlich nicht will bzw. er wird davon abgehalten, etwas zu tun, das er ursprünglich tun wollte.⁴ 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. Dass Auslandsmaßnahmen Hilfen im Zwangskontext sind,

1 Schrapper, C., Intensivpädagogische Auslandsbetreuung – nur ein weiteres „finales Rettungskonzept“ öffentlicher Erziehung oder mehr?, in: Witte, M.D./Sander, U. (Hrsg.), Intensivpädagogische Auslandsprojekte in der Diskussion, Baltmannsweiler 2006, S. 17–28.

2 Witte, M.D., Jugendliche in intensivpädagogischen Auslandsprojekten. Eine explorative Studie aus biografischer und sozialökologischer Perspektive, Baltmannsweiler 2009.

3 Mollenhauer, K./Uhlendorff, U., Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen, Weinheim/München 1992, S. 15.

4 Schwabe, M., Zwang in der Heimerziehung? Chancen und Risiken, München 2008.

wird vonseiten der Profession jedoch nicht deutlich ausgesprochen und erfährt eine Tabuisierung oder Beschönigung, die einer ehrlichen Auseinandersetzung entgegensteht.

Der vorliegende Beitrag will mit einem multiperspektivischen Zugriff die immanente Widersprüchlichkeit der Erziehungshilfe im Ausland diskutieren, die im Spannungsfeld von Freiheit, Zwang und Kindeswohl entsteht. Dazu wird zunächst das Konzept der Auslandsprojekte rekonstruiert, um auf die in seiner Anlage begründete Ambivalenz zu verweisen. In einem zweiten Schritt wird die Adressatenperspektive auf das Verhältnis von Freiheit und Zwang fokussiert. Die Frage nach dem Verhältnis von Autonomie und Abhängigkeit radikalisiert sich nämlich dann, wenn man den Blick auf das Subjekt – den zu Erziehenden selbst – lenkt. Schnell wird aus der empirischen Beschäftigung mit dem Themenfeld Erziehungshilfe im Ausland ersichtlich, dass eine große Diskrepanz zwischen pädagogischem Ziel und praktischer Umsetzung besteht, aus der eine Widersprüchlichkeit resultiert, vor deren Hintergrund die Diskussion um das Kindeswohl (neu) geführt werden muss.

1 Auslandsprojekte zwischen Freiheit, Sicherheit und Zwang

Die Idee von Auslandsprojekten ist, eine räumliche Distanz zum gefährdenden, aber gleichzeitig reizvollen Herkunftsmilieu zu schaffen, um neue Lernprozesse zu ermöglichen und den Rückgriff auf alte Lösungsmuster zu erschweren. Die tägliche Routine mit ihren Ursachen und Verstärkern von fremd- und selbstschädigendem Verhalten soll unterbrochen werden, um eine Wiedereingliederung des Jugendlichen in die Gesellschaft zu bewirken. Der eigentliche Grundgedanke der Kinder- und Jugendhilfe – nämlich den Adressaten die nötige Unterstützung so familiennah wie möglich zu gewähren – wird für mehrere Monate, ja sogar Jahre aufgegeben. Räumliche Distanz und kulturelle Entbettung schaffen die Voraussetzungen dafür, bisherige Denk- und Verhaltensmuster zu erschüttern und diese im Projektverlauf neu zu organisieren. Zugleich erzeugen diese beiden Bedingungen eine Betreuungsform, die als *funktionales Äquivalent faktischer Geschlossenheit* verstanden werden kann. Als Funktionsäquivalent fungieren in Auslandsprojekten kulturelle, aber auch natürliche Grenzen. Die fremde Kultur stellt eine Barriere dar, die es dem Jugendlichen kaum möglich erscheinen lässt, das Setting zu verlassen. Auslandsprojekte können daher auch als eine Form des Freiheitsentzuges verstanden werden, der euphemistisch hinter den Etiketten von Abenteuer, Freiheit und großer weiter Welt getarnt wird. „Ehrlich gibt sich nur die gefängnisähnliche Einrichtung, während die Unterbringung in einem fernen Land ohne Rückkehrmöglichkeit oder erlebnispädagogische Unternehmungen nur täuschen; die Kolonie im finnischen Kuttula erlaubt ebenso wenig eine Flucht wie eine mehrwöchige Fahrt auf einem Segelschoner“⁵. Auslandsprojekte kommen in einer Vielfalt von Formen und Gestaltungsweisen vor. Sie reicht von unterschiedlichen Betreuungsarrangements (Gruppenmaßnahmen, Einzelbetreuung, deutsche Pädagogen, Pädagogen des Gastlandes) über verschiedene geografische und sozialstrukturelle Lagen (Wildnis, Land, Stadt, Industrie-, Schwellen-, Entwicklungsländer) bis zur variablen Alltagsgestaltung (Segeln, Reisen, Standortprojekte). Die drei im Allgemeinen unterschiedenen Formen Segel-, Reise- und Standortprojekt realisieren die faktische Geschlossenheit auf jeweils eigene Weise. Zugleich fokussieren sie in ihrer jeweils eigenen Metaphorik Vorstellungen von

5 Winkler, M., Geschlossene Unterbringung. Gedankliche Experimente zur Annäherung an Bestimmtheit im Ungewissen, in: Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.), Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess, Weilerswist 2003, S. 229.

Freiheit, Abenteuerlichkeit und Welterkundung. Im Folgenden werden die drei Projektformen in ihren Settings und ihrer Ambivalenz von Freiheit und Geschlossenheit skizziert.

1.1 Segel-Projekte

„Sail away, dream your dreams.“ Segeln ist Freiheit, Expedition, Entdeckung. Es ist die Auseinandersetzung mit den Elementen, die Erfahrung von Naturkräften und gemeinschaftsstiftenden Wir-Erlebnissen. Mit Segeln verbinden sich Träume von Unabhängigkeit, Ungezwungenheit und Gemeinschaft, körperliche Herausforderungen, Grenzüberschreitungen und breitere Horizonte jenseits des Alltags. Seit Ende der 1970er-Jahre entwickelten sich als Alternative zur traditionellen geschlossenen Unterbringung intensivpädagogische Projekte auf Segelschiffen, die unter therapeutischem Aspekt für schwierigste Jugendliche konzipiert wurden. In der gemeinsamen Zeit auf dem Schiff, im Kontakt mit einer ungewohnten Umgebung, durch Anforderungen auf dem Wasser und die Berührungen mit einer ungestümen Natur kann der Zugang zu Gefühlen freigelegt werden, die in der Alltagsumgebung bisher verschüttet oder tabuisiert waren. Segeln bedeutet aber auch Entbehrungen eines monatelangen Lebens auf See, die Unentrinnbarkeit der Gruppe, das Ausgeliefertsein an die Elemente der Natur und die Kommandos von Kapitän und Steuermann. Diese Strukturbedingungen des Arrangements auf See bilden ein Setting von gegenseitiger Abhängigkeit, aufeinander Angewiesensein und Unmöglichkeit zur Flucht, bieten aber zugleich viele Ansatzpunkte für soziales Lernen. Segeln ist in einem hohen Maße strukturiert, was sich aus den vielen Erfordernissen und den damit verbunden Tätigkeiten an Bord eines Schiffes ergibt. Die unmittelbare Rückkopplung von Aktivitäten auf dem Schiff ist ein wesentliches Merkmal bei der Bewältigung von Aufgaben und Problemen. Erfolg und Misserfolg von gemeinsamen und individuellen Aktionen werden direkt erfahrbar. Dem Segel-Setting liegen Ziele zugrunde wie z.B. die soziale Einbindung in eine Gruppe und damit verbunden das grundsätzlichere Ziel des Erlernens von sozialen Handlungskompetenzen. Weiterhin soll durch diese Projekte die innere Motivation Jugendlicher (wieder)geweckt werden, die aufgrund ihrer bis dahin häufig als perspektivlos erfahrenen Alltagswelt gar nicht oder nur wenig gegeben war. Die Entwicklung von Eigenständigkeit und Selbstverantwortung beim Jugendlichen zählt ebenso zu den Zielen von Segel-Projekten. Ein konstruktives Arbeitsverhalten und die Fähigkeit zur eigenständigen praktischen Versorgung müssen erlernt werden. Im Ergebnis eines solchen Projektes sollen soziale Auffälligkeiten beseitigt werden.

Mit dem therapeutischen Segeln sind hohe pädagogische Anforderungen verbunden. Die dargelegten Ziele lassen sich in der Praxis nur schwer realisieren. Häufig gehen die Initiatoren davon aus, vorgefundene, (natürlich) gegebene Strukturen seien a priori (segel-)pädagogisch nutzbar. Ein intuitives Erschließen von Räumen reicht jedoch nicht aus, um diese für pädagogische Absichten gesichert nutzen zu können. Erst die Bemächtigung von Räumen und Strukturen, d.h. ein systematisch-reflektierter und theoretisch, zumindest aber konzeptionell fundierter Umgang mit ihnen lässt ein pädagogisches Setting entstehen. Gelingt dies nicht, so wirken gegebene Strukturbedingungen den segelpädagogischen Zielen entgegen. Dann wiederholt sich auf dem Schiff nur das, was Erzieher und ‚schwieriger Jugendlicher‘ miteinander immer schon belastet hat: die mangelnde Motivation der Jugendlichen, das bedrückende und ineffektive Klima der Bevormundung, fehlende Partizipationsmöglichkeiten und harsche Erziehungsmittel, die zu Widerstand führen. Die Fallstricke für die Betreuer an Bord sind zahlreich. Hierzu zählt u.a. die Wahrnehmung und Stigmatisierung der Jugendlichen als faul, unfähig, falsch, unzuverlässig und unmotiviert, die sich im Schiffsalltag als selbsterfüllende Prophezeiung ständig bestätigt und verfestigt. Aus der

Tatsache der Geschlossenheit auf dem Schiff ergibt sich schnell eine Nötigung in der Situation – im „bösen Muster“ der totalen Institution.⁶ Fragen nach Freiwilligkeit, Motivation und pädagogischer Verständigung werden durch diese Machtdemonstration schnell obsolet: Man hat die Jugendlichen beisammen, sie können nicht entkommen, sie müssen sich arrangieren.

1.2 Reise-Projekte

„Eine Reise, die ist lustig, eine Reise, die ist schön.“ Reisen sind meist positiv konnotiert und beschreiben eine mehr oder weniger freiwillige Praxis, in der das Zuhause verlassen wird, um an einem anderen Ort etwas hinzuzugewinnen. Die Reise ist eine Zäsur im Jahreslauf, findet meist zur Erholung statt, als Pause vom Alltag und in deutlicher Distanz zum Gewohnten. Das Reisen ist eine am Vergnügen ausgerichtete Ortsveränderung, der die Korrektive und Routinen des täglichen Lebens fehlen. Es findet in Distanz zur Alltagsrealität statt, in einer Zone der Leichtigkeit, die es den Reisenden ermöglicht, die Ich-Kontrolle zu lockern und sich auf das Unbekannte einzulassen. Dass junge Menschen sich auf den Weg machen, um die Welt zu erkunden, ist keineswegs neu. Die Grand Tour der zunächst vorwiegend englischen Aristokraten ist ein Beispiel, was schnell in den Sinn kommt. Auch die Wanderschaft der jungen Handwerker, das Trampen auf dem Hippie-Trail oder das Interrail-Ticket und das Work-and-Travel-Visum sind jeweils zeitgenössische Ausprägungen des Wunsches nach „Welterfahrung“. Das „Herumkommen“ birgt den Impetus der „Erfahrenheit“ als äußerst wichtige Eigenschaft auf dem Weg in das verantwortungsvolle Leben eines Erwachsenen. Im Gegensatz zur Grand Tour wird heute auf Reisen weniger klassische Bildung erworben als vielmehr interkulturelle Kompetenz, die in einer globalisierten Lebenswelt ein vergleichbares Äquivalent darstellt.

Sozialpädagogisch motivierte Reise-Projekte sind allerdings keine Urlaubsprojekte. Das wird an ihren Zielsetzungen und Strukturbedingungen deutlich. Reise-Projekte orientieren sich an strikten pädagogischen Konzepten und sind oftmals Alternative zur traditionellen geschlossenen Unterbringung. Damit ist die Reise nicht freiwillig, sondern verordnet.

In der pädagogischen Idealvorstellung sind Reise-Projekte Medien der individuellen Selbsterfahrung. Der Fokus liegt hier (im Gegensatz zum Segel-Projekt) auf dem individuellen Erleben: Weniger die Gruppe als vielmehr das Selbst des Jugendlichen und seine Entwicklung stehen im Mittelpunkt der Unternehmung. Ein wichtiger Aspekt, der sich aus der räumlichen und z.T. sozialen Veränderung beim Reisen ergibt, ist die Tatsache, dass es aufgrund immer neuen Erlebens nicht – zumindest jedoch nicht schnell – zu einer „Veralltäglichung“ kommt: Die „Aufhebung des gleichförmigen Alltags“⁷ wird permanent in Gang gehalten. Dies trägt der Projektintention Rechnung, dass das intensivpädagogische Auslandsprojekt in seinem Verlauf weiterhin etwas dem Alltag Gegenübergestelltes, Außergewöhnliches bleibt. So soll die Bewegung durch und die Begegnung mit fremden Natur- und Kulturlandschaften für Erlebnisintensität sorgen, so etwa wenn es beispielsweise mit dem schwer gepackten Mountainbike von Agadir/Marokko durchs Atlasgebirge, weiter durch die Nordwestsahara bis hin zur östlichen Grenze Algeriens geht.⁸

6 Sommerfeld, P., *Erlebnispädagogisches Handeln. Ein Beitrag zur Erforschung konkreter pädagogischer Felder und ihrer Dynamik*, Weinheim/München 1993.

7 Klawe, W./Bräuer, W., *Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska. Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen der Erziehung*, Weinheim/München 2001, S. 26.

8 Albertier, P., Agadir, Atlas, Außenwohngruppe. Der lange Weg von der Jugendpsychiatrie in die Hilfen der Erziehung, in: *Erleben und Lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik* 5, H. 5, 1997, S. 4–10.

Das gemeinsame Erkunden der Landkarte, das Erleben von Glücksmomenten, aber auch das gemeinschaftliche Durchleben und Überwinden von Problemen eröffnen hier dem Betreuer einen Zugang zum Jugendlichen, der bis dahin häufig nicht möglich erschien. „Der Begriff Reisepädagogik umschreibt (...) ein gemeinsames Projekt, in das Kinder/Jugendliche und ihre Betreuer tendenziell gleich gehen, weil sie auf sich selbst gestellt selbstorganisierend eine zeitlang (...) konfrontiert werden mit fremden Sitten und Gebräuchen, fremder Sprache und losgelöst von ihren Bezugsgruppen und Versorgungssträngen (über-)leben und dabei die Bedingungen ihres Lebens – bis in alle Details – selbst erarbeiten müssen“.⁹

Der Weg ist das Ziel und die Gegenwart bedeutender als die Zukunft. Die Anbindung des Unterwegsseins an Leiblichkeit, also das Spüren eigener Stärken und Schwächen, scheint in diesem Zusammenhang wesentlich zu sein. Kraft wird, je unvermittelter sie erzeugt ist, als eine leibliche Bewegung erfahren. Schließlich erscheint die Bewegung selbst als spezifischer Schlüssel dieser Projektart. Das Sich-Bewegen impliziert Veränderung, die zugleich initiiert werden muss. Damit hat das Reisen einen ausgesprochen hohen Aufforderungscharakter. Aktivität, zunächst auf der körperlichen Ebene, ist eine Forderung an jeden Reiseteilnehmer. Zudem sind mit einer Reise gleichermaßen kognitive Anstrengungen verbunden, die sich aus der permanenten Veränderung der Umgebung und dem damit einhergehenden Erleben und Erfahren ergeben. Die Veränderung des Außen evoziert Selbstwahrnehmung und -reflexion.

Das Reisen erfüllt aber nicht immer und in jedem Fall diese ihm zugeschriebenen Funktionen. Beispielsweise kann ein Jugendlicher zu einer Reise aufbrechen, ohne daran im eigentlichen Sinne teilzunehmen. Wie soll Anteilnahme möglich sein, wenn die verordnete Reise ihm eigentlich nicht passt oder er sich einen Spaß daraus macht, den Erwartungen gerade nicht zu entsprechen und den Ablauf zu stören? Auch eine Gleichgestelltheit aller Reisenden – also Adressat und Betreuer gleichermaßen – ist streng genommen nicht mehr als eine Fiktion. „Es besteht auch kein Aufeinander-Angewiesen-Sein, kein System gegenseitiger Abhängigkeiten und Verantwortlichkeiten, weil die Erwachsenen im Notfall alleine zurechtkommen, während die Abhängigkeit der Jugendlichen von den Erwachsenen gleichzeitig vollständig erhalten bleibt“.¹⁰ Darin drückt sich eine Macht-Asymmetrie zugunsten der Erzieher aus, die dazu führt, dass eine offene Auseinandersetzung, wenn sie sich gegen die Erzieher oder deren Standpunkte wendet, prinzipiell ohne Aussicht auf Erfolg geführt werden muss. Aus dem Zwangskontext der Reise können schnell Frustrationen und Krisensituationen erwachsen, die eine große Herausforderung für die Betreuenden darstellen. Statt Reiselust herrscht dann Reisefrust.

1.3 Standort-Projekte

Mit einem längeren Auslandsaufenthalt Jugendlicher verbinden sich in spontaner Assoziation eher Arrangements wie Sprachreisen, Schüleraustausch, Workcamps für den „guten Zweck“, Au-Pair-Jahre oder Freiwilligendienste im Ausland. Solche Konzepte sollen die Jugendlichen weit weg von zu Hause befähigen, sich in einer fremden Umgebung unter anderen soziokulturellen Bedingungen zurechtzufinden, die Sprache zu lernen, neue Beziehungen aufzubauen, die räumliche Getrenntheit von allem Vertrauten und Gewohnten zu überwinden, Heimweh zu überstehen und zu lernen, was es heißt, eigene Wurzeln in der Heimat zu haben und zu diesen zurückzukeh-

9 Peters, F., Erlebnispädagogik im Kontext öffentlicher Erziehung/Heimerziehung, in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik 9, H. 6, 1989, S. 26.

10 Vgl. Sommerfeld (Anm. 6), S. 217.

ren. Der Heimkehrer ist ein anderer als der, der fortgegangen ist. Mit dem Auslandsaufenthalt verbindet sich die Hoffnung auf Welterfahrung, auf das Entwickeln von Weltläufigkeit und auf das Erlernen einer schnellen Anpassungsfähigkeit in einer globalen Anforderungen ausgesetzten Ausbildungs- und Arbeitswelt. Jugendliche, die in Standort-Projekte verwiesen werden, haben eine andere Vorgeschichte. Ihre Vergangenheit lässt sich zumeist als eine Geschichte erzählen, die eine Vielzahl von Institutionen der Erziehungshilfe mitgeschrieben hat. Sie haben eine „Jugendhilfekarriere“ hinter sich, die auf die Auslandsbetreuung als „letzten Ausweg“ zugelaufen ist. Für sie verbindet sich mit dem Auslandsaufenthalt nicht per se der Duft von Abenteuer, weiter Welt und Unabhängigkeit vom Elternhaus. Das Ausland ist oftmals eine weitere Station ihrer Unterbringung und Betreuung.

Aus pädagogischer Sicht sind Standortprojekte Betreuungskontexte, die in verfremdeten, vom Herkunftsort weit entlegenen Orten (zumeist im Ausland) realisiert werden. Die Betreuung des Jugendlichen geschieht häufig in der privaten Lebenswelt eines Pädagogen. Betreuer sind sowohl Deutsche, die sich im Ausland niedergelassen haben, als auch Einheimische des jeweiligen Landes. Sie sind mit der Umgebung vertraut, beherrschen die Landessprache und kennen die Gesetzgebung des Landes. Standort-Projekte sind ‚pädagogische Provinzen‘, die negative und unerwünschte, von außen auf die Erziehung und Bildung Jugendlicher einwirkende Einflüsse fernhalten sollen. Begreift man Standort-Projekte als „Außenstellen im Ausland“, ¹¹ so stellt sich die Frage, ob es sich bei dieser Betreuungsform tatsächlich um erlebnispädagogische Maßnahmen handelt oder vielmehr um Alltagspädagogik in einer anderen Umgebung. Denn die Bewegung scheint, wie bei den Darlegungen zu den Reise- und Segel-Projekten deutlich geworden sein dürfte, ein unerlässliches Element der Erlebnispädagogik zu sein. Über die lange Zeitdauer eines Standort-Projektes wandelt sich zunächst Neues, Außergewöhnliches nach und nach in Alltägliches, Routiniertes. Damit liegt die Bedeutung von Standort-Projekten – in Abgrenzung zu den Segel- und Reise-Projekten – in der weitaus stärker gegebenen Bedingung der Möglichkeit der Bildung und Festigung neuer, alternativer Strukturen in der Lebenswelt der Jugendlichen. Diese sind vor Ort in landwirtschaftliche, handwerkliche und haushälterische Tätigkeiten eingebunden, absolvieren ihre schulische Ausbildung und folgen damit einer extern geregelten und kontrollierten Tagesstruktur. Geht man davon aus, dass der Jugendliche nach Beendigung eines Segel-Projektes nicht zur See fahren wird und er auch nicht sein gesamtes weiteres Leben auf Reisen verbringen wird, so sind allein Standort-Projekte in der Lage, explizit alltagstaugliche Muster auszubilden und zu etablieren, die der Jugendliche (zurück in Deutschland) ohne größere Schwierigkeiten anwenden kann. Dennoch sind in der Praxis durchaus Fälle zu beobachten, bei denen die pädagogische Ausgestaltung des Tages unzureichend ist: Der Jugendliche sitzt dann beispielsweise viele Stunden allein vor dem Fernseher oder aber spielend vor dem Computer. Ob solche Routineformen zum hochgesteckten Ziel der Verhaltensänderung führen, lässt sich anzweifeln.

Viele Standorte befinden sich in entlegenen Regionen fernab gut ausgebauter städtischer Infrastruktur und fernab von externer Einflussnahme. Das „Abseits“ nimmt eine zentrale Bedeutung ein, denn die Abgeschiedenheit wird als Betreuungs- und Erziehungsideal gedeutet und vielfach als Idylle verklärt. Es soll vermieden werden, dass die Jugendlichen den Gefahren ihrer Lebenswelt ausgesetzt sind. Dass diese Projekte selbst Gefahr und Risiko darstellen können, ist bisher jedoch unzureichend erwogen worden. Die Ablegenheit verstärkt nämlich ein Charakteristikum von Auslandsprojekten: Sie sind einerseits Institutionen mit geringer Außenkontrolle, andererseits

11 Vgl. Klawe/Bräuer (Anm. 7), S. 21.

erlaubt deren Abgeschiedenheit die totale Kontrolle des Jugendlichen. Während das Betreuungspersonal über die vollständige Kontrolle verfügt, sind die Eingriffsmöglichkeiten des Jugendamts sehr begrenzt. Selbst die Erziehungsleitung vor Ort – wenn es sie denn überhaupt gibt – kommt einmal pro Woche, eher einmal im Monat. Dadurch erlangen die Betreuungssettings im Ausland einen hohen Grad an Autonomie und Ruhe vor möglicherweise störenden Einflüssen durch Ämter und Familienangehörige. Die Projekte können aber auf diese Weise auch eigene, von außen kaum zu evaluierende Gewohnheiten und interne „Kulturen“ ausbilden. Nicht immer wirken sich diese Eigenarten förderlich auf den Hilfeprozess aus. Durch den Mangel an Außenkontakten, fehlende Möglichkeiten zum Ausweichen oder zur Flucht nach außen sind „Unkulturen“¹² kaum zu identifizieren und zu unterbinden. Die in Abhängigkeit lebenden Jugendlichen sind ihnen ausgeliefert. Sie sind gezwungen, sich ihnen zu ergeben, und das erzielte Ergebnis ist dann die „Beschränkung des Selbst“. Ob daraus sogar eine Gefährdung des Wohls des Jugendlichen erwächst, ist für die am Hilfeprozess beteiligten Behörden kaum zu überprüfen.

2 Im Spannungsfeld von Freiheit und Zwang – die Sicht der Adressaten

Den schwierigen Umgang mit „schwierigen“ Jugendlichen begleiten pädagogische Stolpersteine, die sich auch in empirischen Studien zeigen¹³. Drei Problemfelder von Betreuungsarrangements im Ausland werden im Folgenden exemplarisch vorgestellt. Sie ergeben sich einerseits aus der strukturellen Anlage von Auslandsprojekten, andererseits resultieren sie aus der Ambivalenz zwischen dem Autonomieanspruch Jugendlicher und einer paternalistischen Einstellung der Verantwortlichen in der Erziehungshilfe, die immer schon zu wissen glauben, was „das Beste“ für die Heranwachsenden ist. Die ausgewählten Spannungsfelder sind Ergebnis eines Forschungsprojektes über „Standortprojekte aus der Adressatenperspektive“.¹⁴ In dieser Studie wurden (a) die biografisch sedimentierte Transformation in der Selbst- und (Um-)Weltdeutung der Adressaten und (b) die mikrologische Auslegung der aktuellen sozialökologischen Umwelt von Auslandsprojekten erforscht. Hierzu wurden insgesamt 12 Fälle erhoben, die sich auf die Länder Russland (1), Polen (1), Portugal (5) und Frankreich (5) verteilen. Die empirischen Daten über die Adressaten wurden während der Auslandsbetreuung über eine 7- bis 10-tägige Beobachtung vor Ort, über biografisch-narrative Interviews und Fotointerviews mit den Jugendlichen erhoben und mit dem narrationsstrukturellen Auswertungsverfahren analysiert. Zudem wurden Interviews mit den Betreuerinnen und Betreuern geführt, deren Analyseergebnisse ebenfalls in die folgende Darstellung eingehen.

2.1 Partizipation vs. Bevormundung

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz betont die Subjektstellung der Adressaten und stärkt zugleich deren Position als gleichberechtigte Partner. Partizipation und Beteiligung sind Maximen im Umgang mit Betroffenen im Hilfeprozess. Damit ist deren Einbeziehung in alle Entscheidungsphasen der Hilfeplanung eingeschlossen. Die empirischen Ergebnisse zeigen aber eine Diskrepanz zwi-

12 Dörr, M./Herz, B., „Unkulturen“ in Bildung und Erziehung, Wiesbaden 2010.

13 Z.B. Ader, S., Was leitet den Blick? Wahrnehmung, Deutung und Intervention in der Jugendhilfe, Weinheim/München 2006; Hamberger, M., Erziehungshilfekarrieren – belastete Lebensgeschichten und professionelle Weichenstellungen, Frankfurt a.M. 2008; Baumann, M., Kinder, die Systeme sprengen. Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern. Baltmannsweiler 2010.

14 Witte (Anm. 2).

schen dem Anspruch einer Klientenbeteiligung auf der einen und der Realität der alltäglichen Praxis auf der anderen Seite: Die gesetzliche „Verordnung“ von Partizipation hat nicht zwangsläufig eine gleichberechtigte Stellung der Adressaten und aushandlungsorientierte Interaktionsprozesse zwischen Jugendlichen und Fachkräften zur Folge. Den Jugendlichen kommt im Hinblick auf die Entscheidungsfindung eine geringe bis keine Bedeutung zu. Bereits den Beginn des Auslandsprojektes erleben sie als nichtbeeinflussbare, unberechenbare Zufälligkeit: „Den genauen Grund weiß ich gar nicht, warum. Also, wie ich das verstanden hab’, soll das ’ne Hilfestellung für mich sein, so’n Projekt“ (Gregor, 16 Jahre, betreut in Russland). Die Entscheidung zum Auslandsaufenthalt wird als Folge einer nichtbeeinflussbaren institutionellen Prozessierung gesehen, die notgedrungen weitreichende und vor allem langfristige lebensweltliche Strukturveränderungen mit sich bringt. Die Adressaten selbst sind zwar beim Hilfeplangespräch anwesend, haben jedoch im Ergebnis stark eingeschränkte Partizipations- und Interventionsmöglichkeiten. Die Jugendlichen erfahren erst sehr kurzfristig von den Plänen zur Betreuung im Ausland, werden von ihnen beinahe überrumpelt. Wahlmöglichkeiten werden nur vereinzelt bei der Entscheidung für das Zielland gegeben: „konnt’ ich mir halt aussuchen, wo ich hin wollte. Ob ich nach Italien, Spanien, Portugal, Namibia, Frankreich und so“ (Markus, 16 Jahre, betreut in Frankreich). Eine andere Möglichkeit der „Partizipation“ ist die Konfrontation der Jugendlichen mit den beiden Alternativen Auslandsprojekt vs. geschlossene Unterbringung: „Irgendwann hab’ ich ’ne Frage gestellt gekriegt: Frankreich oder Gefängnis“ (Sebastian, 21 Jahre, betreut in Frankreich). Die Jugendlichen werden häufig nur noch über die bereits getroffene Entscheidung informiert, so dass die Ausgangssituation eines intensivpädagogischen Auslandsprojektes vielfach als Zwang erlebt wird: „mir wurde gesagt, ‚ja, nächste Woche geht’s los, nach Frankreich. Dann kommt einer, der holt dich ab’.“ (Markus). Der Adressat steht der Wirkungsmacht des Jugendamtes ohnmächtig gegenüber und reagiert nicht selten mit Ablehnung und Verweigerung: „Dann meinte die Jugendamtstante, ‚ja, am Dienstag kommen Leute, die hol’n dich dann, und dann geht’s nach Frankreich’. Und dann meint’ ich, ‚ja, ja, denk mal weiter, du Vogel, ich komm’ bestimmt nicht mit“ (Lucas, 17 Jahre). Das Hilfeplangespräch kategorisiert den Adressaten als ‚schwererziehbar’ und als ‚untragbar’. Diese Etikettierungen zielen nicht auf dessen individuelle Einzigartigkeit ab, sondern bezeichnen diagnostisch eine soziale Kategorie im Rahmen von Abweichungen: „Da haben sie alle gemeint, das war nach’m Jugendamtgespräch, ich wär’ untragbar“ (Heike, 21 Jahre, betreut in Portugal). Auf die Stigmatisierung folgt eine Selbsterfüllung der Diagnose in Form von Ablehnung durch die Jugendlichen: „Ich hab’ erstmal gesagt, nee, geh’ ich nie hin, geh’ ich nie hin, könnt ihr voll vergessen“ (Gregor). Letztlich wird den Jugendlichen aber keine annehmbare Alternative zum Ausland aufgezeigt, sodass sie gezwungenermaßen zustimmen: „Wenn ich gesagt hätte, ‚ich will nicht nach Russland’, da wär ich in so’n geschlossenes Heim gekommen. Und dat war meine Alternative“ (Gregor). Die Jugendlichen befürworten – entgegen ihrer ablehnenden Haltung – das Betreuungsangebot im Ausland und zeigen somit „Einsicht in das Unabänderliche“.¹⁵ Aus diesen Gründen ist das Hilfeplangespräch zur ‚Installierung’ der Auslandsbetreuung eher als ein fremdbestimmter Akt zu interpretieren, in dem Hilfeangebote und -möglichkeiten vom Jugendamt klar gesetzt sind und nur begrenzt ausgehandelt werden (können).

15 Hoops, S./Permien H., „Mildere Maßnahmen sind nicht möglich!“. Freiheitsentziehende Maßnahmen nach § 1631b BGB in Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie, München 2006, S. 84.

2.2 Beziehungsaufbau vs. Beziehungsversagen

Zu Beginn des Betreuungsarrangements im Ausland steht die Diskrepanz zwischen dem Anspruch auf Mitbestimmung und der tatsächlichen Fremdbestimmung in der Praxis der Erziehungshilfe: Der Jugendliche ist nicht gleichberechtigtes Subjekt, sondern wird zum Objekt der Entscheidungen und der Handlungen Anderer. Wie soll vor dem Hintergrund dieses Zwangskontextes eine Beziehung im Ausland aufgebaut werden? Die Entwicklung einer tragfähigen vertrauensvollen Beziehung gilt als wichtiges Instrument gelingender pädagogischer Prozesse. Eine optimistische Deutung der Relevanz von positiven Beziehungserfahrungen geht davon aus, dass durch verlässliche und stabile Beziehungen zu den erwachsenen Betreuern (durchaus auch als mütterliche oder väterliche Objekte) kompensatorische und korrigierende Erfahrungen gemacht werden können, die psychische Strukturbildungsprozesse in Gang setzen.¹⁶ Mitunter stehen die Beziehungen zu den Betreuern in ihrer Qualität in völligem Kontrast zu der traumatisierenden Beziehungserfahrung in der Familie und den zahlreichen Beziehungsabbrüchen im Laufe der „Erziehungshilfekarriere“, die der Jugendliche bislang gemacht hat. Darin liegt die Chance, sich aus den Verstrickungen und Zwängen der eigenen Vergangenheit zu befreien.

Neben dieser positiven Auffassung, die in der Beziehung *das* Medium in der Arbeit mit „schwierigen“ Jugendlichen sieht, gibt es eine entgegengesetzte Meinung. Diese kritisiert das intensivpädagogische Arrangement im Ausland, weil gerade für solche Jugendliche, die durch traumatisierende Beziehungen „Beziehungsstörungen“ entwickelt haben, noch mehr Beziehung ungeeignet sein könnte. Für diesen pädagogischen Standpunkt scheint es völlig falsch, hochbelasteten Jugendlichen ein enges Beziehungsangebot mit nur einer erwachsenen Bezugsperson zu unterbreiten, wie es in Auslandsprojekten häufig vorkommt. Stattdessen sollen diese Jugendlichen die Möglichkeit erhalten, mit mehreren erwachsenen Bezugspersonen in Beziehung zu gelangen und den Zeitpunkt der Nähe und Distanz ihrer Bindung zu einer Person selbst zu bestimmen. Dieses multioptionale Arrangement umgeht den Zwang, sich auf die eine Person einlassen zu müssen.

Mit der enormen Bedeutung von Beziehungen zwischen Jugendlichen und Betreuer verbinden sich hohe Anforderungen an die Fachkräfte in der Auslandspädagogik. In meiner empirischen Studie zeigen sich in den narrativen Interviews und Beobachtungsprotokollen verschiedene Strategien, mit dieser anspruchsvollen Aufgabe umzugehen. Mit den nachfolgend aufgezeigten Fällen werden nicht nur die Reaktionen der Betreuer auf die (miss-)glückenden Bindungsversuche kontrastierend nebeneinander gestellt, sondern es wird auch ersichtlich, dass die Betreuungsarrangements sich auf der Beziehungsebene in höchst unterschiedliche Richtungen – von stabilem, vertrauensvollem Verhältnis bis hin zur gewaltsamen Eskalation und Kindeswohlgefährdung – entwickeln können.

Der Fall „Julia“ macht deutlich, dass pädagogische Beziehungen auch unter Zwang möglich sind. Die zum Interviewzeitpunkt 16-jährige Julia hatte während der Zeit bei ihrer Adoptivfamilie als Reaktion auf widrige äußere Umstände das Weglaufen als Handlungsschema entwickelt. Auf ungünstige äußere Rahmenbedingungen reagierte sie mit Fluchtbewegungen, um so den Orten zu entkommen, in denen sich Krisen abzeichnen. Sowohl die Eltern als auch Fachkräfte stehen Ju-

¹⁶ Rauh, B./Wildenhues, C., Problemjugendliche auf der Suche nach dem verlorenen Vater. Zur Notwendigkeit differenzierter theoretischer Beschreibungen in der Erlebnispädagogik und deren Konkretisierung am Beispiel eines delinquenten Adoleszenten, in: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 35, H. 6, 2005, S. 611–624.

lias Verhalten scheinbar hilflos gegenüber, sodass nur noch die Betreuung in Portugal als finales Rettungskonzept infrage kommt. Auf diese Weise werden ihr, mehrere hundert Kilometer vom Wohnort entfernt, durch die Herausnahme aus dem gewohnten Umfeld die Fluchtmöglichkeiten beschnitten. Dem offenen Setting in Portugal könnte sie zwar entkommen, aber eine Flucht nach Deutschland erscheint nicht realisierbar.

Nach den belastenden Familien- und institutionellen Erziehungserfahrungen ermöglicht das Auslandsprojekt Julia die Neuorientierung in einem anderen sozialen Handlungs- und Beziehungsfeld. Das Betreuungssetting erfährt sie als ein Kontrastmilieu, d.h. als kommunikativen Raum, der von einem verständnisorientierten Umgang mit ihr geprägt ist¹⁷: Sie wird von der Betreuerin als individuelle Person mit spezifischen Eigenheiten akzeptiert, respektiert und ernst genommen. Im Interview macht die Betreuerin Kerstin deutlich, dass von ihr im Betreuungskontext eine individuelle Einstellung gefordert ist, die sie auf emotionale und auch rationale Weise realisiert. Sie betont, sich individuell auf die Bedürfnisse und Wünsche ihrer Klienten einzustellen: „Das sind ja alles außergewöhnliche Persönlichkeiten (...). Da muss man sich individuell darauf einstellen“. Die Reflektiertheit der Pädagogin kommt dem Beziehungsaufbau mit Julia zugute. Julia erfährt Zuwendung und verfügt über Entscheidungsautonomie über die Themen, denen sie sich zuwenden oder die sie aussparen will. Sie findet im Ausland zum ersten Mal einen sozialen Ort, an dem sie in ihrer ganzheitlichen Persönlichkeit angenommen wird, mit all dem, was sie mitbringt. Julia ist nach einer langen Odyssee in einem sozialen Beziehungsnetz angelangt, das sie als Mitglied akzeptiert und integriert. Im Kontakt mit der Betreuerin kann Julia vermisste Kindheits- und Jugenderfahrungen zumindest partiell nachholen und über die Beziehung Defizite der mütterlichen Erziehungspraxis ausgleichen. Die Pädagogin ist körperlich und emotional präsent, aber ohne Julia zu dominieren. Sie ist verständnisvoll gewährend, aber gleichzeitig führend und strukturierend, wenn Julia Unterstützung braucht. Julias Beziehung zu ihr ist primär dadurch gekennzeichnet, dass die Betreuerin gleichzeitig Geborgenheit und Autonomie gewährt. Das Erleben von sorgender Zuwendung gibt ein Gefühl der Sicherheit, des Getragenseins und der Verbundenheit, das für das Selbstwerterleben Julias stützend wirkt. Julia findet in Portugal einen sozialen Ort, der ihr eine Rahmung bietet, ihre Problemlösungsstrategie des Weglaufens zu reflektieren und alternative Handlungsansätze zu erproben. In der Regulierung von Julias „Verhaltensauffälligkeit“ wird die Beziehung zu dem Betreuungspersonal eine wichtige Bezugsgröße.

Der Fall „Martin“ macht deutlich, dass trotz der großen räumlichen Nähe und zeitlichen Ausgedehtheit keine langfristige, stabile Beziehung zwischen Adressat und Betreuer möglich ist. Mit einem Beziehungsabbruch wiederholen sich im intensivpädagogischen Setting traumatische Beziehungserfahrungen der Vergangenheit. Der Zwangskontext Auslandsprojekt erlaubt kein Entkommen aus im Hinblick auf Beziehungskonstellationen defizitären Lebensverhältnissen und keine produktive Problembearbeitung. Nach einer konfliktfreien Anfangszeit schaukeln sich Ablehnung, Enttäuschung und Überforderung gegenseitig auf und emergieren zu einer „Beziehungs-Dauerkrise“.

Der 16-jährige Adressat beschreibt mit einer Globalevaluation seine biografische Vergangenheit: „Ich hab’ mein Leben lang Schläge einkassiert“. Infolge der Misshandlungen durch den eigenen Vater werden Schlägereien und Handgreiflichkeiten zu Martins bevorzugter Aushandlungs- und Kommunikationsform. Gewalt erlangt für ihn fraglose Selbstverständlichkeit. Der Jugendliche entlädt seine Aggressionen, die er gegenüber seinem Vater entwickelt und über Jahre

17 Vgl. auch die empirischen Fälle bei Finkel, M., Selbstständigkeit und etwas Glück. Einflüsse öffentlicher Erziehung auf die biographischen Perspektiven junger Frauen, Weinheim/München 2004.

angestaut hat, an Mitschülern, Lehrern, Geschwistern, Nachbarschaftsjugendlichen und später auch an seinem Stiefvater in unkontrollierbaren Wutausbrüchen. Als juveniler Gewalttäter gilt er als pädagogisch kaum erreichbar, sodass die Initiierung des Auslandsprojektes vom Jugendamt aus auch in seinem Fall eine Art „Ultima Ratio“ darstellt. Der Alltag im Auslandsprojekt ist zunächst durch Martins Verhaltensstrategie (mit-)strukturiert, sich anzupassen. Von besonderer Bedeutung für die konfliktfreie Anfangszeit ist, dass Martin zu Beginn des Auslandsprojektes in dem erwachsenen Mann Jerry eine enge Bezugsperson findet. Der amerikanische Lebensgefährte der Betreuerin wird zur Vaterersatzfigur. Die Bedeutsamkeit dieser Beziehungserfahrung speist sich aus den traumatischen frühkindlichen Erlebnissen mit dem leiblichen Vater. Da Martin keine andere Sprachmöglichkeit als die „Gewaltssprache“ kennt, sucht Jerry den Zugang zum Jugendlichen über gemeinsame handwerkliche Tätigkeiten auf seinen Baustellen. Im Umgang mit dem Kommunikationsmittel des Handwerks erfährt Martin in Ilonas Lebensgefährten einen relevanten Anderen und erhält durch die ‚unbekannte‘ Artikulations- und Handlungsmöglichkeit eine neue Perspektive auf das eigene Selbst. Diese positive Selbst-Erlebens-Möglichkeit wird nach nur vier Monaten Projektzeit radikal unterbrochen: Für Martin völlig undurchsichtig und suspekt löst Ilonas Lebensgefährte das Arbeitsbündnis und damit die Bindungsbeziehung auf. Mit dem ‚Wegstoßen‘ und der Ausgrenzung reproduziert Jerry das Interaktionsmuster des Vaters und bewirkt eine Retraumatisierung frühkindlicher Traumatisierungen. Martin bleibt auch im Sozialisationsumfeld der Auslandsbetreuung in dem problematischen Bindungsmodus und der destruktiven Beziehungskonstellation aus seiner Kindheit verhaftet. Nach diesem Vorfall separiert sich Martin von seinen Bezugsbetreuern und nimmt ihnen gegenüber eine auf Abstand bedachte Verweigerungs- und Abwehrhaltung ein. Als ‚aufsässiger Adressat‘ wird er in (gegen-)provokierender Weise sanktionierend aus der gemeinsamen Alltagsgestaltung ausgegrenzt, ohne dass dies reflektiert wird: „Er hat sich selbst auch immer mehr ausgeschlossen von Aktivitäten“ (Ilona). Das Interaktionsverhältnis zwischen den Personen im Betreuungssystem scheint irreparabel zerstört. Die Interaktion im Projekt wird zunehmend auswegloser. Martin, Ilona und Jerry leben nur noch ‚getrennt zusammen‘, was sich durch kommunikativen Rückzug oder aggressiven Vorstoß ausdrückt. Selbst das gemeinsame Essen als geselliger Fixpunkt des Alltags hat keine Bedeutung mehr. Die Folge ist ein völliger Interaktionsausfall zwischen den Personen im sozialen Nahraum des Auslandsprojektes. Für Martin werden auch im intensivpädagogischen Arrangement die Themen Ausgrenzung und Aggression bedeutsam: „Seitdem ich hier bin, ist das extrem geworden, weil die Ilona mich halt immer so auf Hochtouren bringt“ (Martin). Anstelle von Beziehungen bauen die Betreuer Distanzen auf, die das ungleiche Machtverhältnis illustrieren.

Die Fälle „Heike“ und „Conny“ zeigen, dass Auslandsprojekte nicht nur Hilfen unter Zwangsbedingungen sind, sondern auch Gewaltkontexte ausprägen können, in denen verbale, symbolische und körperliche Gewalt zu einem Element von alltäglicher Kommunikation wird. Heike und Conny werden nacheinander von derselben Pädagogin betreut. Beide Adressatinnen sind im Projekt einer desaströsen „Beziehungsarbeit“ ausgesetzt und erleben Vernachlässigung, Stigmatisierung, Misstrauen, Manipulation und Körperverletzung. In diesen beiden Fällen muss man von Kindeswohlgefährdung *innerhalb* eines pädagogischen Projektes im Ausland sprechen.

Heikes Vergangenheit ist geprägt von jahrelangem sexuellem und körperlichem Missbrauch durch die gewalttätigen und mit rigider Härte agierenden Lebensgefährten ihrer heroinsüchtigen Mutter. Sie hat aufgrund permanenter Misshandlungen im familiären Milieu eine durchweg krisenhafte Kindheit durchlebt. Im Alter von neun Jahren wird sie von der Mutter verstoßen, eine Treibezeit auf der Straße beginnt, bis es zur Heimeinweisung kommt. Die Adressatin durchläuft verschiedene Einrichtungen der Ersatzerziehung, denen sie sich durch Flucht entzieht. Als Be-

ziehungsanker fungiert immer wieder die Gleichaltrigengruppe, in der sie befriedigende soziale Beziehungen unter Gleichgesinnten erlebt. Die emotionale Verbundenheit mit der Clique stellt aber ein Verstrickungspotenzial dar, denn sie bildet einen Berührungspunkt mit strafrechtsrelevanten Handlungen. Infolgedessen werden staatliche Kontrollinstanzen auf Heike aufmerksam. Als Heike 13 Jahre alt ist, weist die Jugendamtsmitarbeiterin die stationäre Unterbringung in einem intensivpädagogischen Auslandsprojekt an. In einer ‚Nacht- und Nebelaktion‘ wird Heike nach Portugal überführt. Im Ausland angekommen, wird sie über einen Zeitraum von zwei Monaten zur organisatorischen Überbrückung bis zur Installierung eines längerfristigen Hilfesettings auf einem Campingplatz untergebracht. „Ich war zwei Monate (...) auf einem Campingplatz. Hab’ auf einem Campingplatz gewohnt. Mit irgendwelchen fremden Leuten. Und mein Projekt, ich wusste nicht den Nachnamen von meinen Betreuern. Es hat dir keiner irgendwas gesagt“ (Heike). Heike fühlt sich abgeschoben und lediglich verwahrt. Sie sucht nach einer unterstützenden Person, der sie ihr Vertrauen schenken kann. Auf die Bezugsbetreuerin kann sie jedoch nicht zurückgreifen, denn diese fällt als Begleiterin und Beraterin in der Rolle der Vertrauten völlig aus. Die Beziehung, die die Betreuerin zu Heike etablieren kann, lässt sich mit dem Satz umschreiben: Sie bleiben einander völlig Fremde!

Der Grund für Heikes negative Einschätzung der Beziehung zur Fachkraft ist in deren mangelndem Engagement und Gleichgültigkeit zu sehen. In Heikes Wahrnehmung gibt es keine engagierte Betreuungsarbeit durch eine professionelle Fachkraft, sondern eher einen ‚Schein-Betreuungsprozess‘ innerhalb geschlossener Rahmenbedingungen. Sie sieht sich ausschließlich als finanzielle Stütze der Fachkraft instrumentalisiert, die durch die Betreuung ihren Lebensunterhalt finanziert. In der Folge eskaliert Heikes Lebenssituation im Ausland: Als Ausgleich zu ihrem als mangelhaft empfundenen Betreuungskontext sucht sie Kontakt zu subkulturzentrierten Jugendlichen aus dem Rauschgift-Milieu. In der Drogenszene findet sie vertrauensvolle (Gesprächs-) Partner und den Halt, den ihr die Betreuerin nicht bieten kann. „Keiner der Menschen, die ich heute in den Drogen kennengelernt hab’, oder während den Drogen, hat mich wirklich verarscht (...) oder mein Vertrauen missbraucht (...). Immer wenn ich sie gebraucht hab’, waren sie da. Die Leute, denen ich vertraut hab’, weil ich’s musste oder halt das sollte, die waren nie für mich da, wenn ich sie gebraucht hab’“ (Heike). Die Adressatin beginnt, Heroin zu nehmen. Die Droge entwickelt sich mehr und mehr zum Fixpunkt ihrer Lebensführung. Mit Diebstählen, Einbrüchen und Prostitution bewältigt und finanziert Heike ihren Drogenalltag. Die Jugendamtsmitarbeiterin in Deutschland nimmt die gesundheitsgefährdende Entwicklung der Adressatin zunächst überhaupt nicht wahr. Heikes Leben im Drogen-Milieu entzieht sich vollends der Kontrolle der Entsendestelle, bis die gesundheitlichen und körperlichen Folgen nicht mehr zu übersehen sind und eine schnelle Krisenintervention erzwingen. Nach dem Beziehungsversagen mit der ersten Betreuerin wird Heike der zweiten Betreuerin Birgit zugewiesen. Mit Birgit kann Heike ihr Bedürfnis nach einer vertrauensvollen Beziehung befriedigen und ansatzweise frühere Fälle von Beziehungsversagen ausgleichen. Birgit sei wie eine ‚zweite‘ Mutter zu ihr; eine Mutter, die sie nie gehabt habe. Nach nur drei Monaten wird diese Vertrauensbeziehung jedoch massiv erschüttert: Birgits respektloser Umgang mit Heikes Privatsphäre in der Öffentlichkeit unterminiert die Beziehungsgrundlage: „Birgit hat in ganz L-Dorf und Umgebung alles erzählt, jeder Mensch, den ich kenne, kennt meine Lebensgeschichte. Aus der übelsten Sicht und Weise“ (Heike). Heike erlebt den Vertrauensmissbrauch als besonders krisenhaft. Es wird deutlich, dass von diesem Ereignis eine traumatisierende Verletzung ausgegangen sein muss, auf die Heike mit einer elementaren Abneigung reagiert: „wo ich dann von Leuten gehört hab’, Dinge, wo ich echt sagen muss, mein Gott, das kann sie doch nicht machen“ (Heike). Die Jugendliche macht in ihrer Biografie

erneut die Erfahrung, hintergangen zu werden. Die Verletzung von Heikes Privatsphäre zerstört das Interaktionsverhältnis zwischen beiden irreparabel.

Conny wird im Alter von 16 Jahren zu der Betreuerin Birgit verbracht, nachdem sich alternative Maßnahmen der Ersatzerziehung für die aggressive Conny als ungeeignet erweisen. Gewalt ist das familiäre Kommunikationsmedium, mit dem Conny in ihrer Kindheit alltäglich konfrontiert wird. Unberechenbarkeit, Alkoholprobleme, Aggressivität und körperliche Gewalt sind lebensweltliche Bestandteile ihrer primären Sozialisation. Die erlittene Gewalt führt bei Conny zu ihrer generellen Gewaltbereitschaft. Die Gewalthandlungen ihres Vaters bieten ihr eine Handlungsorientierung, mit der sie in der Nachbarschaft, in der Schule und schließlich im Heim auffällt. Der Einweisung ins Auslandsprojekt gehen lange und massive Konflikte in ihrer Lebenswelt voraus. Im intensivpädagogischen Setting setzt sich Connys Problem fort, nie positive tragfähige Beziehungserfahrungen gemacht zu haben, an die sich anknüpfen ließe. Ihr Betreuungsalltag in Portugal ist geprägt vom Fehlen verlässlicher Bezugspersonen und einer mangelnden Bindung zur Betreuerin; hinzu kommen Erfahrungen der Isolation und Einsamkeit. Die Betreuerin begegnet Conny mit Misstrauen und Stigmatisierung. „Das sind tickende Zeitbomben“, ist ihre Umschreibung erziehungsschwieriger Jugendlicher. Anstelle von Beziehungsaufbau und Sicherheit, die mit dem Projekt intendiert sind, erfährt Conny erneut Kränkung und Verletzung. Weder ein gemeinsames Essen wird als Element der Alltagsgestaltung installiert, noch wird eine auf positive Selbsterfahrung angelegte Ausgestaltung des Alltags gefördert: Als Conny sich allein eine Mahlzeit zubereitet, kommentiert Birgit „Das Monster frisst, mir die Haare vom Kopf“; als Conny sich um einen neuen Hund in Birgits Tierpension kümmern soll, heißt es „Haben wir das Asi-Kid wieder beschäftigt“. Birgits würdelosem Umgang mit Conny liegt eine Angst vor der gewaltbereiten Jugendlichen zugrunde. Um sich vor „der tickenden Zeitbombe“ zu schützen, hat sie im Schuppen eine Pistole versteckt; Reizgas liegt für den Notfall im Schlafzimmer bereit. Hinter diesem Verteidigungsszenario tarnt Birgit, dass sie sich selbst der Körperverletzung Connys schuldig macht. Mehrfach gibt sie Conny heimlich Beruhigungstabletten, um deren Aggressionsschübe unter Kontrolle zu bringen. Diese von den verantwortlichen Institutionen unentdeckte Praxis steht sinnbildlich für Birgits Einstellung zum Betreuungsprozess und stellt eine Kindeswohlgefährdung im Projekt dar.

2.3 Alltagsgestaltung vs. Zeit-Absitzen

Der Raum des Auslandsprojekts ist nicht a priori ein pädagogischer Raum. Dieser entsteht allein aufgrund von Aktivitäten, Tätigkeiten und Kommunikation, die durch die jeweilige Spezifik ihrer Absichten, Inhalte und Formen bestimmt werden. So bleibt das Holzhacken im sibirischen Wald zunächst eine beliebige und willkürlich erscheinende Tätigkeit, sofern sich mit dieser keine konkret formulierte pädagogische Intention des Betreuers verbindet. Erst eine dahinterstehende erzieherische Absicht macht die an den Jugendlichen herangetragene Aufgabe (etwa Holz zu hacken) mit Blick auf die Projektziele begründbar. So kommen einer Vielzahl von beiläufig erscheinenden Aktivitäten des Jugendlichen im Alltag besondere Funktionen zu. Wird das diesen Handlungen inhärente Wirkungsmoment erkannt, kann es pädagogisch nutzbar gemacht werden.¹⁸ Der Betreuer wäre somit in der Lage, die Lebenswelt des Adressaten entsprechend vorzustrukturieren, d.h. als pädagogisches Setting zu arrangieren. Im idealtypischen pädagogischen Setting wird über gemeinsame Aktivitäten der Zugang des Betreuers zum Adressaten hergestellt,

18 Vgl. hierzu bereits *Mollenhauer/Uhlendorff* (Anm. 3).

da die Jugendlichen insbesondere zu Beginn des Auslandsprojektes für eine intensive und direkte verbale Kommunikation mit dem (fremden) Betreuer vereinzelt noch nicht bereit sind. Wie die Beobachtungen vor Ort gezeigt haben, erweisen sich indirekte Formen der Kommunikation zwischen Betreuer und Adressat vielfach als besonders geeignet, um Vertrauen und Bindung herzustellen. Da die Tätigkeiten im Betreuungskontext zumeist mit Landwirtschaft, Handwerk oder Tierhaltung verbunden sind, erscheinen beispielsweise Tiere – bei männlichen Jugendlichen nicht selten auch Autos – als besonders geeignet, um als Medien indirekter Kommunikation zu fungieren. Die gemeinsame Auseinandersetzung von Adressat und Betreuer mit und durch diese Medien schafft eine zunächst unverbindliche Atmosphäre zwischenmenschlicher Nähe und die Basis für den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses. Wie jedoch die empirischen Ergebnisse zeigen, gelingt es einigen Betreuern nicht, ihre Stellung als Vertraute aufzubauen und zu behaupten. Solide Beziehungen können hier entweder grundsätzlich nicht hergestellt werden oder aber sie werden später durch Enttäuschungen wieder zerstört.

Die Ausgestaltung eines gemeinsamen Alltags verliert ohne Näheverhältnis ihre Sinnhaftigkeit. Warum sollte man sich auf gemeinsame Unternehmungen und Aktivitäten einlassen, wenn man einander nichts zu sagen hat, wenn einen mit dem Gegenüber nichts verbindet? Eine Alltagsgestaltung durch den Betreuer – oft mit unzureichender Entscheidungsautonomie aufseiten des Jugendlichen – hat häufig Bevormundungen und Zwang zur Folge. Diese Kommunikationsformen sind den Jugendlichen aus ihrer biografischen Vergangenheit hinlänglich bekannt, und hierfür haben sie bereits eine ausreichend „robuste Abwehrmaschinerie“,¹⁹ d.h. oftmals auch verblüffende Abwehrmechanismen und funktional bewährte Widerstandsstrategien entwickelt. Im Fall Martin etwa kommt es nach dem Beziehungsversagen zu Isolation und Einsamkeit, von der sich der Adressat mit exzessiver Mediennutzung ablenkt: „ich hab’ immer nur vor [der] Playstation gegessen, vor’m Fernseher gegessen. Abends mal draußen gewesen. Aber sonst sitz’ ich nur in meinem Zimmer ’rum“. Da sich der komplette Alltag im Betreuungssetting realisiert, verlässt Martin das unmittelbare Projekt oft überhaupt nicht. Die noch zu überstehende Projektzeit wird also durch ‚Playstation spielen‘ und ‚fernsehen‘ ausgefüllt. Er weiß genau, dass er nach einem Jahr wieder zu seiner Familie zurückkommen wird. „Absitzen“ ist seine Strategie, das Projekt zu überstehen. In der Rolle des ‚Überlebenskünstlers‘ hat Martin gelernt, sich in Situationen der krisenhaften Mehrfachbelastung ‚zur Wehr zu setzen‘. In diesem Fall begegnet er dem Beziehungschaos, indem er sich ihm entzieht. Der Wunsch, der Betreuung und ihrer Allgegenwart zu entkommen, ist stark ausgeprägt. Das Problem sei für ihn das ‚Wegkommen‘ aus Frankreich. In Deutschland untergebracht, würde Martin aus dem Zwangsetting weglaufen. Hier im Ausland dagegen harret er (allein in seinem Zimmer) aus.

Eine andere beobachtbare Verhaltensstrategie einiger Adressaten ist die Scheinanpassung. Diese Form der Problembewältigung ist für Außenstehende nur schwer erkennbar. Mit dem Bewusstsein, im Ausland zeitlich befristet pädagogisch betreut zu werden, verändert dieser Jugendliche für die Dauer des Projektes sein (äußeres) Verhalten, nicht jedoch seine Einstellung. Der Jugendliche handelt scheinbar angepasst an die lebensweltlichen Strukturen im Auslandsprojekt, denkt jedoch in alten Wertekategorien. Die Frage lautet: Wie komme ich am bequemsten über die Projektzeit? Im Fokus des Jugendlichen steht somit die von pädagogischen Maßnahmen befreite Zeit danach. Der Adressat lässt sich als Vermittler zweier Welten beschreiben: der äußeren, d.h. wahrnehmbaren *Scheinwelt* des Betreuungssystems auf der einen Seite und seiner inneren,

19 Vgl. hierzu bereits Redl, F./Wineman, D., Kinder, die hassen. Auflösung und Zusammenbruch der Selbstkontrolle, München/Zürich 1979.

subjektiven *Seinswelt* auf der anderen. Insofern kann sein Verhalten als ‚schauspielerische Inszenierung‘ gelesen werden. Sein (äußeres) ‚Ja‘ zum Auslandsprojekt ist ein temporäres ‚Ja‘, d.h. ein ‚Ja-auf-Zeit‘.

Eine ähnliche Strategie zeichnet sich in der Skizze von Markus' Grundeinstellung zum Projekt ab. Ihm wird die Auslandsbetreuung als Alternative zum Gefängnis angeboten, weshalb ihm das Projekt von Beginn an als Funktionsäquivalent zum „Einsitzen“ erscheinen muss. Die ihm „aufgebrummt“ Strafe sitzt er nicht im „Knast“, sondern in Frankreich ab: „Und da meinte der Richter, ich hab' halt jetzt, äh, ich kann aussuchen, ob ich halt für ein Jahr, für anderthalb Jahre in Knast geh'. Oder ob ich für anderthalb Jahre hierhin geh'. Und dann hab' ich mir dann halt überlegt, boah, anderthalb Jahre in Knast, wollt' ich auf keinen Fall. Da guckst dir lieber an, wie das in Frankreich ist, da in so'm Auslandsprojekt. Na, und da war ich dann halt hier und ... Jetzt sitz' ich meine Zeit hier ab. Jetzt wart' ich, bis das Jahr, anderthalb Jahre zu Ende sind“. Einer gelingenden pädagogischen Intervention steht bei Markus von Beginn an der bittere Beigeschmack der Zwangsmaßnahme entgegen. Mit seiner „Augen zu und durch-Reaktion“ zeigt er die in der Vergangenheit oft praktizierte Abwehrhaltung, mit der er sich Zwangssituationen entzieht. Seinem Drang nach Freiheit und Autonomie geht er nach, indem er wartet, bis die Zeit vorüber ist.

3 Fazit

Die Vorstellung des Konzeptes und die Diskussion der Problemfelder von Auslandsprojekten machen deutlich, dass Auslandsprojekte – egal ob Segel-, Reise- oder Standortprojekte – Erziehungshilfen sind, die mit den Instrumenten Zwang und Geschlossenheit operieren. Was nach Abenteuer, weiter Welt, Entdeckungen fremder Kulturen und ferner Landstriche duftet, ist aus der Sicht der Adressaten vor allem eine ihre Freiheit beschneidende Hilfsmaßnahme. Das Faktum des Zwangs und der Geschlossenheit muss zunächst als solches angenommen werden. Dies ist notwendig, um in einem weiteren Schritt die Bedeutung von Zwang, Abhängigkeit, Geschlossenheit und Kontrolle für das pädagogische Setting zu reflektieren. Das Auslandsprojekt ist gleichwohl wie kaum ein anderes pädagogisches Arrangement in der Lage, individuell auf die Bedürfnisse, Wünsche und Lebenswelten der Jugendlichen einzugehen. Fernab der Heimat mit all ihren gefährdenden Umständen ist die Auslandsmaßnahme eine Möglichkeit, die Jugendlichen in einem intensiven Betreuungsprozess als Subjekte mit Entwicklungspotenzial und Chancen zu sehen, zu fördern und zu begleiten. Trotz der faktischen Geschlossenheit des Hilfssettings können sich in ihm die Chancen der Jugendlichen auf ein selbstständiges und auch subjektiv gelingendes Leben verbessern.

Obwohl die Jugendhilfe im Ausland verpflichtet ist, sich bei ihrer Hilfestellung am Kindeswohl zu orientieren, prägen sich in Projekten mitunter unbemerkt „Unkulturen“²⁰ aus. Die Auslandspädagogik hat zwar dafür zu sorgen, dass der Adressat die Lebensbedingungen erhält, die ihm in seiner Persönlichkeitsentwicklung unterstützen und ihn notfalls davor bewahren, dass seine Entwicklung Schaden nimmt. In der Praxis der Auslandsbetreuung jedoch gibt es Fälle, in denen gravierende professionelle Fehlleistungen das Wohl des Adressaten gefährden, obwohl dieser gerade wegen Kindeswohlgefährdung der Familie entzogen worden ist.

Wie kann man pädagogischen Fehlleistungen präventiv und aufdeckend begegnen? Diese Frage kann hier nur skizzenhaft und unvollständig beantwortet werden. Aufseiten der Betreuer ist das bisherige Handeln in der Praxis der intensivpädagogischen Auslandsprojekte ein erfahrungsgeleitetes Handeln. Es ist ein Handeln, das aufgrund selbstgemachter und/oder weitergetragener Erfahrungen in der Praxis die Praxis selbst bestimmt. Damit folgt das erfahrungsgeleitete Handeln einem einfachen, der Natur selbst entnommenen Prinzip: dem Prinzip von ‚trial and error‘. Dieses Prinzip bedeutet aber zugleich, dass – gleichgültig, wie erfolgreich unsere Entscheidungen und unser Handeln auch sein mögen – keine gesicherten Aussagen über die Prozesse selbst gemacht werden können. Sie bleiben verschlossen. Auf Grundlage von erfahrungsgeleitetem Wissen und Handeln können mehr oder weniger wahrscheinliche Aussagen über das Ergebnis eines Prozesses getroffen werden. In den Prozess selbst einzugreifen, ist demjenigen, der auf diese Form von Wissen und Handeln setzt, nicht möglich. Nur auf Grundlage gesicherter Erkenntnis, die sich eben nicht aus ‚Alltagstheorie‘ speist, kann pädagogisches Handeln in verdichteten Räumen von Ungewissheit, wie Auslandsprojekte und deren Settings, mit systematischen Erfolgen, d.h. mit nicht zufälligen Erfolgen rechnen. Damit muss die Praxis von ‚Versuch und Irrtum‘ auf Steuerung umstellen.

Zweitens kennzeichnet Selbstreflexivität das Profil sozialpädagogischen Handelns. „Sozialpädagogisches Handeln (...) kann nur als reflexives Handeln praktiziert werden, also kritisch, bestimmt durch den Takt in der Situation, selbstkritisch und gewillt zur strengen Abklärung und Prüfung des eigenen Handelns im Spiel von Ziel und Einlösung, von Absicht und Realisierung und in besonderer Achtsamkeit auf Neben- und Folgewirkungen“. ²¹ Diese Selbstreflexion kann und muss auch durch einen Mediator systematisch angeregt werden. Mediation kann helfen, potenzielle Überforderungen in der anspruchsvollen und intensiven Arbeit der Betreuer zu erkennen und zu bewältigen.

Die Aufgabe der Qualitätssicherung und Fehlervermeidung ist auch durch das Jugendamt zu bewältigen. Die Jugendhilfe in Gestalt des Jugendamtes hat bislang jedoch kaum akzeptable unmittelbare Überprüfungsmechanismen für die Betreuung im Ausland entwickelt. Es finden keine regelmäßigen Überprüfungen statt, ob die ursprünglichen erzieherischen Annahmen sich als tragfähig erweisen und in welcher Weise die realisierte Hilfeform wirkt. Das in der Regel alle sechs Monate stattfindende Hilfeplangespräch direkt vor Ort oder die Wochenprotokolle des Betreuungspersonals lassen genügend Spielraum für pädagogisch nicht-intendierte Entwicklungsverläufe des Adressaten. Die fallverantwortlichen Fachkräfte aus den Jugendämtern nehmen oftmals nur das „Äußere“ des Betreuungssystems und nicht dessen „Inneres“ wahr, denn die Fallverantwortlichen sind auf der praktischen Ebene sehr stark mit den Folgen räumlicher Entfernung konfrontiert. „In der Praxis lässt sich tendenziell feststellen, daß sich die Jugendämter häufig auf Aktivitäten des Trägers verlassen, die eine Fachaufsicht und Kontrolle gewährleisten sollen“. ²² Hier muss zunächst bei der Verbesserung der Informationsübermittlung zwischen Betreuer, Erziehungsleitung, Träger und Jugendamt angesetzt werden, denn Informationstransfer ist *die* notwendige Arbeitsgrundlage. Darüber hinaus ist es dringend notwendig, entdeckte Fehler und Fehlentwicklungen offensiv zu diskutieren. Personenbezogene und strukturelle Mängel, Inkompetenzen, Überforderungen und auch Willkürhandlungen müssen offen thematisiert werden. Welche Fehlerquellen bzw. Ursachenzusammenhänge liegen den Fehlleistungen zugrunde? Nur eine professionsinterne Diskussion von Fehlern einerseits und Standards andererseits kann zur

21 Thiersch, H., Sozialpädagogik – Handeln in Widersprüchen?, in: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.), Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz, Opladen 2002, S. 221.

22 Klawe/Bräuer (Anm. 7) S. 72.

Sicherung der Qualität führen. In diesem Zusammenhang könnten „Scharnierpersonen“²³ hilfreich sein, die gleichermaßen Zugang zu den Adressaten und den Hilfeinstanzen haben, weil sie die Entwicklung im pädagogischen Arrangement aus verschiedenen Blickwinkeln kontrollieren, protokollieren und kritisieren könnten.

Auslandsprojekte benötigen von professioneller Seite eine „Kultur der Achtsamkeit“, die stets mit dem Blick auf das Wohl des Adressaten, auf seine aktuelle Lebensrealität und ebenso auf seine Vergangenheit ihr eigenes Tun reflektiert. Von einer „Kultur der Achtsamkeit, die dahin führt, dass Fehler aufmerksam wahrgenommen, regelmäßig untersucht, die Ursachen ergründet und daraus für die Weiterqualifizierung professionellen Handelns, Entwicklungen im System und individuelle Lernprozesse die notwendigen und richtigen Konsequenzen gezogen werden“²⁴ ist die Erziehungshilfe im Ausland aber noch weit entfernt.

Verf.: Prof. Dr. Matthias D. Witte, Professor für Pädagogik des Abenteurers und für Jugendforschung, Institut für Sportwissenschaft und Motologie, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Barfüßerstraße 1, 35037 Marburg, E-Mail: matthias.witte@staff.uni-marburg.de

23 Schefold, W., Sozialstaatliche Hilfen als „Verfahren“. Pädagogisierung der Sozialpolitik – Politisierung Sozialer Arbeit?, in: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Beiheft, Weinheim/Basel 1999, S. 288.

24 Hamberger, M., Erziehungshilfekarrieren – belastete Lebensgeschichten und professionelle Weichenstellungen, Frankfurt a.M. 2008, S. 375.