

Kulturen pädagogischen Strafens –

Professionelles Handeln im logischen Widerspruch zwischen Fürsorge und Repression

Sven Heuer

Einleitung

Ziel des folgenden Beitrags ist es, die institutionell-normativen wie professionsethischen Rechtfertigungsmuster pädagogischen Strafens in ihren historischen wie aktuellen wohlfahrtsstaatlichen Verlaufsformen und aktuellen Problematisierungen zu diskutieren.

Im pädagogischen Spannungsfeld zwischen politisch gerechtigkeitsorientierten Implementierungsfragen von Kinderrechten¹ und einer zunehmenden Akzeptanz von Straf- und Sanktionsbereitschaft (Exklusion) in Handlungsfeldern Sozialer Arbeit, ist die Frage nach strafenden Handlungsimpulsen professionstheoretisch neu zu stellen.² Pädagogische (Rechts-)Ansprüche auf gewaltfreie Erziehung in öffentlichen Erziehungsfragen werden so selbstverständlich antizipiert wie begriffstheoretisch ausgedehnt. Sobald mit berücksichtigt wird, dass in pädagogischen Arbeitsfeldern rechtlich legitimierbare Eingriffe aufgrund akuter Selbst- und Fremdgefährdung durchaus (unter Aspekten des Schutzes) vertretbar sind, werden dennoch gewaltförmige Zwänge und Straforientierungen zunehmend als fachlich zu erwägende Mittel neu diskutiert: Strafe kann auch pädagogisch ein institutionell wie rechtlich legales Mittel sein, das in seiner fachlichen Dimension immer ambivalent bleibt – wie hier exemplarisch ausgewählte Diskurse zeigen.

In den jüngsten Methodendebatten um die Professionalisierung von „Zwangselementen“ in der Heimerziehung,³ die Renaissance geschlossener Unterbringung (GU)⁴ oder die Konjunktur sogenannter Anti-Aggressivitäts-Programme,⁵ geht es um Problematisierungsformen von pädagogischen Zwangseingriffen:

-
- 1 In Artikel 3 der UN-Kinderrechtskonvention wird die helfende Seite der Wahrung des Kindeswohls rechtsspezifisch definiert – dort heißt es: „Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.“.
 - 2 Vgl. *Dollinger, B./Schmidt-Semisch, H.* (Hrsg.), *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen*, Wiesbaden 2011; *Ziegler, H./Scherr, A.*, *Hilfe statt Strafe? Zur Bedeutung punitiver Orientierungen in der Sozialen Arbeit*, *Soziale Probleme* 24 (1) 2013, S. 118–135.
 - 3 Vgl. *Schwabe, M.*, *Zwang in der Heimerziehung?*, München und Basel 2008.
 - 4 Vgl. *Hoops, S.*, *Freiheitsentziehende Settings in der Kinder- und Jugendhilfe 2010. Einige Schlaglichter auf Diskurs, aktuelle Befunde, Entwicklungen und Herausforderungen*. *Jugendhilfe im Dialog* (4) 2010, S. 2–19; *Wiesner, R.*, *Freiheitsentzug in pädagogischer Verantwortung? Zur Diskussion der Geschlossenen Unterbringung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe*. *Jugendamt* (3) 2003, S. 109–116.
 - 5 Vgl. *Weidner, J./Kilb, R.* (Hrsg.), *Handbuch Konfrontative Pädagogik. Grundlagen zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten*, Weinheim 2011.

- Wie viel strafförmige oder sanktionsförmige Eingriffe sind professionstheoretisch plausibel zu legitimieren, ohne auf straffreie Handlungsalternativen zurückzugreifen?
- Ist der pädagogische Zwangseingriff fachlich angemessen begründet?

Ingesamt lässt sich eine Gemeinsamkeit punitiv ausgerichteter Strukturmuster der genannten Programme bilanzieren: Eine Neuformulierung von „Autorität“, „professionalisierbarem Zwang“, zunehmender Kontrollanteile, sozialrechtlichen Sanktionsinstrumenten und konfrontativer „Härte“ sollen Konformität und Selbstverantwortung fördern und notfalls „erzwingen“ werden – dies ist auch „konzeptionell“ im Detail darzustellen.⁶

Trotz erheblichen Unterschieden im Methodeneinsatz sind die Reetablierungsversuche von übermäßigen Zwangsinterventionen keine Nebeneffekte institutioneller Eingriffe, die nicht nur eine kritische Abgrenzung der Profession verlangen. Vielmehr wird die Straffrage in einem „neuen“ Professionalisierungsrahmen gestellt:

- Sind „härtere“ Vorgehensweisen – unter demokratischen, ethischen und rechtlichen Vorzeichen – gegenüber „verhaltensauffälligen“, „systemsprengenden“ „Problemjugendlichen“, „Risiko- und Gefährdungsgruppen“ in intensivpädagogischen Jugendhilfemaßnahmen und praktischen Extremsituationen legitimierbar und fachlich notwendig oder sogar geboten?

Auch wenn professionsbedingt Grenzziehungen, Sanktionspraktiken und letztlich Strafen zum unbeliebten Kontrollauftrag sozialpädagogischer Akteur*innen dazugehören, kann nicht aufgrund einzelner Handlungsempfehlungen von einem einheitlichen Trend der „Strafflust“ – angesichts einer Vielseitigkeit der Arbeitsfelder Sozialer Arbeit – insgesamt gesprochen werden.⁷ Dennoch können Teilstrategien bei der Erfassung von pädagogisierten Strafkulturen als Unterkategorien einer „übermäßigen“ Sanktions- und Interventionspraxis der Punitivität im Rahmen eines pädagogischen Normalisierungs- und Kontrollauftrags abgebildet werden:⁸ Sobald ein „härteres Durchgreifen“ als plausibel erscheint, gewinnen punitive Programme an praktischer Relevanz – auch wenn die „fachliche“ Notwendigkeit, konkret der unvermittelte Einsatz von „Härte“, in ihrer ethischen Zweckmäßigkeit professionstheoretisch weitestgehend ungeklärt bleibt.⁹

Deshalb wird im folgenden Beitrag das pädagogische Strafproblem in seinen bezugstheoretischen Begründungs-, Rechtfertigungs- und Eingriffsmustern analysiert und handlungstheoretisch begründet.

Unter besonderer Berücksichtigung von sechs Thematisierungsformen werden wesentliche Diskurse und inhaltliche Verortungsversuche des Straffemas zur Debatte gestellt:

-
- 6 Vgl. *F. Kessl/Lorenz, F.* (Hrsg.), Wenn pädagogische Fachkräfte bestrafen, belohnen und festhalten. Eine kritische Reflexion verhaltenstherapeutischer Instrumente in Kinder- und Jugendwohngruppen, Dähre 2015; *Otto, H.-U./Sünker, H.*, (Hrsg.), Demokratische Bildung oder Erziehung zur Unmündigkeit, Neue Praxis (Sonderheft 8).
 - 7 Vgl. *Huber, S./Schierz, S.*, Punitivierung Sozialer Arbeit? Anmerkungen zur gegenwärtigen Debatte, in: *Rieker, P./Huber, S./Schnitzer, A./Brauchli, S.* (Hrsg.), Hilfe! Strafe! Reflexionen zu einem Spannungsverhältnis professionellen Handelns, Weinheim/Basel 2013, S. 102–118.
 - 8 Vgl. *Kessl, F.*, Punitivität in der Sozialen Arbeit – von der Normalisierungs- zur Kontrollgesellschaft, in: *Dollinger, B./Schmidt-Semisch, H.* (Hrsg.), Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen, Wiesbaden 2011, S. 131–145.
 - 9 Vgl. *Heuer, S.*, Pädagogik der neuen Härte und Strafe? Die politische Restaurierung punitiver Kontrollfunktionen als repressive Tendenzen der Sozialen Arbeit, in: *Hußmann, M./Redmann, B.* (Hrsg.), Soziale Arbeit im Jugendarrest: Zwischen Erziehung und Strafe, Weinheim 2015, S. 51–71. Vgl. auch *Brumlik, M.* (Hrsg.), Ab nach Sibirien? Wie gefährlich ist unsere Jugend?, Weinheim 2008.

- Kulturelle und historisch-erziehungswissenschaftliche Rechtfertigungsfiguren des Strafens und spezifische Konzeptualisierungsfragen des Strafproblems (vgl. Kapitel 1 und 2)
- Strafe im Spiegel aktueller Diskurse und als wohlfahrtsstaatliches Integrations-, und Rehabilitations- und Resozialisierungsideal (vgl. Kapitel 3 und 4)
- Adressat*innenbilder und soziale Ausschließung (vgl. Kapitel 5)
- Ethische Legitimationen pädagogischer Eingriffsrechte (vgl. Kapitel 6)
- Punitivität als pädagogische Straf- und Sanktionsmentalität der Profession (vgl. Kapitel 7)
- Straffmentalitäten vor dem Hintergrund von Professionalisierungstendenzen und Organisationsdefiziten in pädagogischen Arbeitsfeldern (vgl. Kapitel 8)

Über die Auswahl der sechs verschiedenen Reflexionsperspektiven ist es möglich die pädagogisch komplexe Thematisierung von Straffunktionen und -kulturen im Hinblick auf ihre professionell begründeten Legitimationsstrategien konzeptionell wie gesellschaftstheoretisch abzubilden. Dem Strafproblem wird sich im folgenden Beitrag in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern handlungs- und bezugstheoretisch angenähert. Staatliche Strafen sind zwangsläufig mit einer normativen Bezugsform (auch pädagogisch) zu begründen, die in ihren verschiedenen Funktionsbestimmungen aufeinandertreffen. Eine handlungstheoretische Differenzierung der wohlfahrtsstaatlichen, strafrechtlichen und pädagogischen Straffunktion ist somit relevant, um die Rechtfertigungslogiken der Strafe als Mittel sozialer Kontrolle unter Aspekten des Zielgruppenbezugs zu analysieren.

1. Die pädagogische Funktion von Strafe zwischen Hilfe und Kontrolle

Institutionell begründete Strafe wird allgemein als Reaktionsweise auf verbotenes Verhalten und strafrechtlich relevante Normverletzungen, als notwendiges „Übel“ mit Abschreckungs- und Vergeltungsabsicht definiert, die rechtlicher wie ethischer Legitimationsstrategien bedarf.¹⁰ Ob in der Strafjustiz oder im wohlfahrtsstaatlichen Hilfesystem, staatliche Funktionen des Strafens sind demnach Formen sozialer Kontrolle, die gesellschaftspolitisch paradox ausgestaltet sind, weil sie gegenläufige Motive im Strafkomples vereinen: Strafe hat die Funktion bei Gesetzesverletzung zwischen der Verhinderung von Straftaten, der Abschreckung vor Straftaten und der Verteidigung von der allgemeinen Rechtsordnung zu vermitteln. Straf- und Schutzfunktion stehen in einem gegenseitigen Legitimationsverhältnis: Wenn normüberschreitendes Verhalten die Rechtsgüter „Dritter“ verletzt oder ordnungspolitische Gefahren beinhaltet, sind die Strafansprüche des Staates die abzuwägenden Mittel staatlicher Eingriffsrechte.¹¹

1.1 Problematisierung der Straffunktion

Die Verhinderung der Straftat als solche, die Schuld des „Täters“ im Hinblick auf die juristische Strafzumessung und die gesellschaftspolitische Wiedergutmachung des Opferleids, geht in modernen (relativen) Strafrechtstheorien über die Konzepte absoluter Strafansprüche (der Vergeltung und Abschreckung) hinaus (vgl. § 46 StGB). Das Präventions- und Resozialisierungs-

10 Vgl. *Hoerster, N.*, Muss Strafe sein. Positionen der Philosophie, München 2012, S. 20 f. Vgl. hierzu ausführlich *Hassemer, W.*, Warum Strafe sein muss. Ein Plädoyer, Berlin 2009.

11 Vgl. *Trenczek, T./Tammen, B./Behlert, W.*, Grundzüge des Rechts, München 2011, S. 561 f.

theorem der relativen Strafzwecktheorien bekommt gerade im pädagogischen Kontext eine hohe Relevanz: Strafe steht im geltenden Jugendstrafrecht¹² unter der Prämisse eines spezialpräventiven Erziehungsrechts, das sich in erster Linie über Ziele der Verhaltenskonformität und die Verhinderung von Straftaten über hohe Diversionsraten, Strategien der Legalbewährung und Resozialisierungsideale realisieren lässt.¹³

Kontrollierende Strafe als Wirksamkeitsidee, die zukünftigen Normbruch und Delikte mit Sanktionen verhindert und zeitgleich auf Verbesserung des konformen Verhaltens abzielt, erscheint deshalb zwischen Erziehung und Strafe paradox angeordnet zu sein. Anders formuliert: „Zentrales Thema ist die Absurditätsannahme, nach der Strafe bewirkt, was sie verhindern sollte: Devianz.“¹⁴ Eingriffsintensive jugendstrafrechtliche Sanktionen und Strafen haben deshalb in vielerlei Hinsicht nicht die Wirkung, dass sie zukünftige Delikte und Straftaten vermeiden, sondern als „Verstärker“ für abweichendes Verhalten dienen. Anders formuliert, ein „härteres“ und hohes Strafmaß führt keineswegs eindeutig zum Ziel der Abschreckung oder verhindert Straftaten. Präventive oder erzieherische Mittel hingegen können einen Erziehungseffekt verbuchen und eine strafrechtrelevante Reduktion von zukünftigen Rechtsbrüchen erwirken – insofern ist „Milde“ und nicht „Härte“ das Mittel der präventiven Wahl.¹⁵ Aus dieser Perspektive kommt dem Hilfesystem der Sozialen Arbeit somit die Aufgabe zu, sich als Interventionsprogramm zur Problembearbeitung von Jugenddelinquenz zwischen unterschiedlichen Interessen und interinstitutionellen „Mandaten“ wie „Aufträgen“ zu begreifen.

1.2 Die Konstituierung von Hilfe und Kontrolle – zum Doppelmandat sozialpädagogischer Praxis

„Strafen“ sind funktionale Handlungsoptionen sozialer Kontrolle und über staatliche Rechtsprinzipien (über Mandate) begründbar. Demgegenüber stehen Termini der Teilhabe als partizipationsorientierte Form der „Hilfe“ synonym für das Adressat*inneninteresse der am „Klienten“ orientierten Fürsorge.

Dem Kontrollanteil (als mögliche Zwangsanwendung und Disziplinierung) ist der Subjektstatus (der Freiheit) gegenüber die zweite große konstante Bezugsgröße sozialpädagogischer Hilfeangebote.¹⁶ „Hilfe“ steht auf der positivistischen Seite als idealtypisches und autonomieorientiertes Mandat (im Sinne der Adressat*innen) stellvertretend für rechtliche Anerkennung und handlungspraktische Unterstützung bei lebensweltlichen Problemen und Bedarfen im Fokus Sozialer Arbeit. Seit den 1970er Jahren ist im Zuge der Verwissenschaftlichung und Professionalisierung Sozialer Arbeit das Doppelmandat der Hilfe und Kontrolle konzipiert.¹⁷

12 Hierzu sogleich näher unter 4.3.

13 Vgl. *Dölling, D.*, Die Straftheorien, in: Förster, Y./Weber, J./Winkelmann, A. (Hrsg.), *Leben unter Strafe. Kritische Kriminologie von der Gefängnisarchitektur bis zum Haftalltag am Beispiel der Vollzugsanstalt Mannheim*, Aachen 2009, S. 37–44.

14 *Peters, H.*, *Devianz und soziale Kontrolle. Eine Einführung in die Soziologie abweichenden Verhaltens*, Weinheim/München 1995, S. 153.

15 Vgl. *Heinz, W.*, Zahlt sich Milde aus? Diversion und ihre Bedeutung für die Sanktionspraxis (Teil 1). *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe* 16 (2) 2005, S. 166–179.

16 Vgl. *Schefold, W.*, Hilfe als Grundkategorie Sozialer Arbeit. *Soziale Passagen* 3 (1) 2011, S. 11–27.

17 Vgl. *Böhmisch, L./Lösch, H.*, Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination, in: *Otto, H.U./Schneider, S.* (Hrsg.), *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Kritische Texte zur Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, Band 2, Neuwied/Berlin 1973, S. 21–40.

Für sozialpädagogische Akteur*innen – so lässt sich handlungstheoretisch einwenden – sind Hilfe und Kontrolle grundsätzlich ein Kontinuum widerstrebender Erwartungen: Pädagogische Mandate gehen, über eine grundsätzliche Dialektik wie fehlender Eindeutigkeiten „sozialer Probleme“, nicht gänzlich in politisch-institutionellen Vorgaben auf und entziehen sich so klar gestalten Problemlösungsangeboten. Während des Problembearbeitungs- oder Hilfeprozesses entstehen Kontingenzen und Differenzen zwischen ethischen Idealen und konkreter Praxis.

Vor diesem Hintergrund sind pädagogische Akteur*innen über ihre institutionellen Aufträge und Mandate angehalten, mögliche soziale Konflikte und widersprüchliche Interessenlagen innerhalb der Zwangs- und Pflichtinterventionen auszugleichen und Aspekte des „Helfens“ als vorrangig zu erklären. Trotz asymmetrischer Machtgefälle sind pädagogische Akteur*innen sowohl für die vermittelnden („intermediären“) Integrationsabsichten zuständig als auch für die soziale Kontrolle. Sozialpädagogische Akteure sind per se „all-zuständig“, um „auch“ als normorientierte Repressions- und Ordnungsinstanz auf abweichendes Verhalten möglichst mehrdimensional zu reagieren.

Anders formuliert geht es Sozialer Arbeit um ein adressatengerechtes „Normalisierungshandeln“:¹⁸ Adressat*innen wohlfahrtsstaatlicher Interventionen sollen Unterstützungsmöglichkeiten bei Bedarf in Anspruch nehmen, die dazu führen, dass Hilfebedarfe, Devianz und sonstige Abweichungen sich „normalisieren“ und gesellschaftliche „Konformität“ und eine eigenständige Lebensführung möglich werden.¹⁹ Zwischen diesen sozialpädagogischen Problembearbeitungsversuchen – verstanden als institutionelles wie adressatengerechtes Mandat der Hilfe wie Kontrolle – stellt sich die Frage nach ethischer Relevanz pädagogischen Handelns im Hinblick auf das Strafproblem. Für Silvia Staub-Bernasconi wird beispielsweise das doppelte Mandat mit einem dritten Mandat des ethischen Handelns, als moralisch-rechtliche Basis einer umfassenden Berufsethik durch die Professionalisierung von Menschenrechten und fachpolitischen Fragen, ergänzt.²⁰ Über eine Orientierung an fachpolitischen Berufskodizes und normativen Idealen hinaus kann vorrangig zwischen Rechtfertigungsebenen des pädagogischen Eingriffs unterschieden werden:²¹

- Legalität als rechtsförmige Dimension sozial- und verfassungsrechtlicher Normativität der Rechtsgewährung im Hinblick auf eine sozialrechtliche Fundierung
- Legitimität als (wissenschaftsbasierte) fachliche Begründung eines pädagogischen Anspruchs auf soziale und berufsethische Wertedimensionen sowie moralische Fragestellungen, die innerhalb und außerhalb des Rechtssystems institutionell bearbeiten werden

Demzufolge muss legales pädagogisches Handeln keineswegs professionstheoretisch legitim sein, allerdings gilt logischerweise umgekehrt, dass pädagogische Eingriffe rechtlicher Legali-

18 *Böhnisch, L.*, Gespaltene Normalität, Weinheim/München 1994, S. 163.

19 In der Diskussion um eine zunehmende Dienstleistungsorientierung Sozialer Arbeit Anfang der 80er Jahre prägte u.a. Claus Offe den Begriff der „Normalisierungsarbeit“. Dabei wird verstärkt die Ausbalancierung zwischen gesellschaftspolitischen Normalitätserwartung der Arbeitsgesellschaft (Systemintegration) und der besonderen Bedeutung des Einzelfalls (Sozialintegration) unterschieden, bzw. beide Mandate sollen pädagogisch vermittelt werden. Vgl. *Offe, C.*, Das Wachstum der Dienstleistungsarbeit, in: *Olk, T./Otto, H.-U.* (Hrsg.), *Soziale Dienste im Wandel*, Band 1, Neuwied 1987, S. 171–198.

20 Vgl. *Staub-Bernasconi, S.*, *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis*, Stuttgart 2007, S. 200 f.

21 Vgl. *Hundeck, M.*, Die Erfahrung von Gewalt und die Sakralität der Person. Überlegungen zu einer Begründung der Menschenrechte und einer Menschenrechtsprofession, in: *Mührel, E./Birgmeier, B.* (Hrsg.), *Menschenrechte und Demokratie*, Wiesbaden 2013.

tät zu Grunde liegen müssen: Die pädagogische Relation der Straffintensität wird im Feld pädagogischer Rechtfertigungsstrategien des „Normalisierungsauftrags“ lokalisiert.

1.3 Zwang zur Mündigkeit – Ausgangspunkte nach Kant

In der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung sind vielfältige historische Problematisierungsformen zu finden, die das handlungsrelevante Spannungsverhältnis zwischen Straffunktion und Erziehungsaufgaben analytisch einfangen und eine ständige Aktualisierung eines professionsbedingten Widerspruchs repräsentieren.²² Einige Beispiele dieser Modernisierungsbewegungen des Strafbegriffs werden hier beispielhaft konkretisiert.

Bereits Immanuel Kant umreißt exemplarisch wie maßgeblich im programmatischen Entwurf „Über Pädagogik“ von 1803 das erziehungstheoretische Diskursfeld einer Pädagogik der Aufklärung als Problematisierung von Zwangseingriffen im Erziehungsgeschehen. Dabei wird davon ausgegangen, dass vier Gestaltungsstufen der erzieherischen Tätigkeit notwendig sind: (1) Disziplinierung als erste Form erzieherischer Tätigkeit, wird abgelöst durch (2) Kultivierung, um (3) Zivilisierung und (4) Moralisierung als konkrete Erziehungspraktiken zu entfalten. Die vier Stadien bilden konkrete Hierarchien der Erziehungsstufen ab, die als emanzipatorisch angelegtes Zusammenspiel von unterschiedlich gewichteten Erziehungsqualitäten ausgehen. Darüber hinaus ist die finale Zielkategorie im kantischen Modell zweckbestimmt, als Autonomie zur Mündigkeit, idealisiert. Erzieherischer Zwang ist qua Definition eine temporäre Unterwerfung des Unmündigen, um Mündigkeit über Erziehung zu erlangen. Folgende weitreichende Problematisierungsform prägt Kant:

„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?“²³

Dem folgend wird Zwang zwar als Moment der Erziehungspraxis vorgesehen, jedoch pädagogisch als zweckdienliches und regelförmiges Mittel ausbuchstabiert. Zudem ist die Begründung im Kontext der kantischen Pflichtenethik einzuordnen. In „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ ist einer der kategorischen Imperative in der Autonomieformel inhaltlich festgeschrieben. „Das Prinzip der Autonomie ist also: nicht anders so wählen, als so, daß die Maxime seiner Wahl im demselben Willen zugleich als allgemeines Gesetz mit begriffen sein.“²⁴

Innerhalb der moralethischen Begründung dient der Strafbegriff bei Immanuel Kant im Vergleich zwischen Strafe und Zwang ordnungspolitischen Interessen der Abschreckung, die einerseits über Imperative des Strafrechts konstituiert werden und andererseits als Erziehungspraktik ausformuliert werden. Die korrigierende Funktion von Strafe ist mit ihrem Argument der Besserungsabsicht eine Ergänzung der moralischen Erziehung. „Überhaupt müssen Strafen den Kindern immer mit der Behutsamkeit zugefügt werden, daß sie sehen, daß bloß ihre Bes-

22 Vgl. Scheibe, W., Die Strafe als Problem der Erziehung. Eine historische und systematische pädagogische Untersuchung, Weinheim und Berlin 1967; Hafeneeger, B., Strafen, prügeln, missbrauchen. Gewalt in der Pädagogik, Frankfurt am Main 2011.

23 Kant, I., Über Pädagogik, in: Weischedel, W. (Hrsg.), Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Band VI, Darmstadt 1964, S. 691–761, S. 711.

24 Kant, I., Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Hamburg 1999, S. 68.

serung der Endzweck derselben sei.“²⁵ Immanuel Kant unterscheidet dabei zwischen physischen und moralischen Strafvarianten, die Beschämungsgesten und absichtliche Überzufügung einschließen, jedoch vor allem unter Aspekten der moralischen Zweckmäßigkeit ausgestaltet werden. Diese zweckdienliche Zuweisung der Strafe als „Hilfsmittel der Moralität“²⁶ und Sittlichkeit wird damit ethisch eingegrenzt. Bei dieser Perspektive der kantischen Aufklärungspädagogik geht es weniger um eine inhaltliche Klärung des pädagogischen Strafens und ihre mögliche Rechtfertigung, sondern um einen Systematisierungsversuch eines Erziehungsbegriffs, der beide Pole (Zwang und Freiheit) als Ausgangspunkt moralpädagogische Überlegungen fixiert.

Die moralphilosophische Perspektive einer „Kultivierung der Erziehung“ innerhalb der jeweiligen Gesellschaftsordnung spielt für Immanuel Kant eine Schlüsselrolle, die Erziehung als Zivilisierungsvorgang gezielter Kulturtechniken begreift. Einerseits ist danach geboten, den als notwendig deklarierten Zwang im Erziehungsgeschehen zu reduzieren, sobald der eigene Gebrauch der Freiheit individualisiert wird (!). Andererseits wird hervorgehoben, dass Zwangseingriffe „nur“ zugunsten der personenbezogenen Förderung der Autonomie als pädagogische Rechtfertigung des Zwangs funktional legitimierbar sind.

2. Konzeptualisierungsfragen und Differenzierungen des Strafproblems

Strafe als erzieherisches Prinzip dient in erziehungswissenschaftlichen Theoriediskursen des 20. Jahrhunderts vor allem als Frage nach der inhaltlichen Problematisierung vom Übergang autoritätsorientierter Disziplinierung (körperliche Züchtigung, Beschämungsrituale der „Härte“ und gezielte Gewalthandlungen) in „neue“, mildere und subjektorientierte Erziehungspraktiken der Fürsorge.

2.1 „Strafe“ im 20. Jahrhundert

Was Reformpädagog*innen bereits im frühen 20. Jahrhunderts idealtypisch forderten, nämlich die Fokussierung auf den Abbau erzieherischer Beziehungsarbeit als Ausgestaltung eines kindorientierten „pädagogischen Bezugs“²⁷ in Schule und Jugendfürsorgepraxis, wird mit der zunehmenden Verrechtlichung des Subjektstatus von Kindern und Jugendlichen von einem individualisierten Erziehungsbegriff moderner Pädagogik abgelöst. Erzieherische Handlungsmaxime der Anerkennung, des Vertrauens und bildungs- wie sozialisationsbezogenen Förderung wurden als idealtypische Ausgangspunkte erziehungswissenschaftlich entworfen.²⁸ Diesen Paradigmenwechsel formuliert Hermann Nohl wie folgt:

„Die alte Erziehung ging von den Schwierigkeiten, die das Kind macht aus, die neue von denen, die das Kind hat. [...] Überall handelt es sich darum, die Selbsttätigkeit wachzurufen

25 Kant, I. (Anm. 23), S. 743.

26 Kant, I. (Anm. 23), S. 742.

27 Nohl, H., Gedanken zur Erziehungstätigkeit des einzelnen, in: Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge. Leipzig, 1927, S. 71-84, S. 74.

28 Vgl. hierzu ein umfassender Überblick: Sünkel, W., Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung. Band 1, Weinheim 2013.

*und den Willen zu gewinnen, wo die alte Pädagogik, besonders in der Fürsorgeerziehung und dem Strafvollzug mit Dressur, Zwang und Gewohnheit vorwärtszukommen dachte.*²⁹

Diese Pädagogisierungsversuche von entwicklungspsychologischen Fragestellungen des Kindes gewannen – nach den Gewaltexzessen des dritten Reichs³⁰ – erziehungswissenschaftlich an konzeptionell gedachter Plausibilität, auch wenn kulturell pädagogische Strafen in der frühen Nachkriegsgesellschaft ein gewöhnliches wie „normalisiertes“ Erziehungsmittel darstellten. Zwar wurde in der Gewerbeordnung von 1951 körperliche Gewalt als erzieherisches Züchtigungsrecht gegenüber Lehrlingen abgeschafft, Körperstrafen im Schulsystem 1973 unter Verbot gestellt und 1980 die gewaltförmige Erziehungsmacht per Gesetz zur „elterlichen Sorge“ umformuliert, jedoch blieben Strafen bis ins späte 20. Jahrhundert ein legitim empfundenes Erziehungsmittel.³¹

Im Zuge des Mentalitätswandels der 70er Jahre, unter dem Einfluss antiautoritärer Trends, gesetzlicher Modernisierung im Hinblick auf Stärkung der Kinder- und Jugendphase und vielfältiger Pädagogikmoden, ändern sich diese Normalitätsvorstellungen einer gewaltförmigen Strafpraxis. Strafe verliert zunehmend an gesellschaftspolitischer Selbstverständlichkeit und Akzeptanz. Neben eindeutigen Ablehnungen und Tabuisierungen von Strafpraktiken wird für ausgewogene Strafen als „normales“ Mittel, als pädagogisches Prinzip (in Institutionen öffentlicher Erziehung), plädiert.³² Dennoch entwickeln sich generelle Tendenzen der Strafkritik. Hier eine exemplarische Einschätzung aus einem Lehrbuch der Entwicklungspsychologie aus dem Jahr 1973:

*„Strafende Erzieher sind keine angemessenen Modelle für soziales Verhalten, sondern Modelle für Aggression, für den Gebrauch von Gewalt, für die Geringschätzung der Würde des Menschen, für unsoziales Verhalten, für geringe Selbstkontrolle, Quälereien oder gar Sadismus.“*³³

Dieser pädagogische „Common Sense“ realisierte sich kulturell wie gesellschaftspolitisch nicht im Maße seines ethisch-konzeptionellen Ideals.³⁴ Auch wenn der gezielt „strafende“ pädagogische Akteur*in appellativ auf generelle Ablehnung stößt, weil Liberalisierungseffekte im späten 20. Jahrhundert neue Erziehungskulturen und -stile realisieren, entspricht die binäre Gegenüberstellung strafend/straffrei weder den kulturellen Praktiken jener Zeit noch dem eigentlichen Strafproblem.

29 Nohl, H. (Anm. 27), S. 78.

30 Vgl. Tenorth, H.E., Pädagogik der Gewalt. Zur Logik der Erziehung im Nationalsozialismus, Jahrbuch für Historische Bildungsforschung (9) 2003, S. 7–36.

31 Vgl. Hafeneeger, B., Strafen, Prügel, missbrauchen. Gewalt in der Pädagogik. Frankfurt am Main 2011, S. 118 f.

32 Vgl. Willmann-Institut (Hrsg.), Pädagogik der Strafe, Freiburg 1967.

33 Tausch/Tausch, Erziehungspsychologie, Göttingen 1973, S. 109.

34 In Abgrenzung zu diesen offensichtlichen Grenzüberschreitungen, den Missbrauchsfällen in der Heimerziehung der 70er Jahre, geht es in der Gesamtdarstellung vielmehr um den symbolischen und disziplinierenden Moment strafenden Erziehungsmodelle und Methoden, die im Grauzonen und Grenzbereich zwischen Legalität, Legitimität und Unverhältnismäßigkeit wie Unzulässigkeit angesiedelt sind. Eindeutig missbräuchliches Gewalthandeln – wie sexueller Missbrauch – wird in diesen Beitrag nicht problematisiert. Vgl. hierzu Kappeler, M., Unrecht und Leid – Rehabilitation und Entschädigung? Der Abschlussbericht des runden Tisches Heimerziehung, Neue Praxis 41 (1) 2011, S. 3–19.

2.2 Pädagogische Handlungsprinzipien und -logiken der Strafe

Der Frage nach der „richtigen“ Praktizierung von Strafen folgten methodische Überlegungen, die unter Aspekten der Grenzziehung „Strafe“ als Handlungskategorie konzipierten. Der Psychoanalytiker Fritz Redl, der mit konflikttherapeutischen Methoden eine Pädagogik des „behavioral management“ für verhaltensauffällige Kinder etablierte, fragt im oben geschilderten Kulturverständnis gesellschaftlichen Disziplinierens nach der pädagogischen Funktion von Grenzziehung. Der verhaltensbezogene therapeutisch-pädagogische Ansatz zeigt deutlich, dass der Begriff des Strafens inhaltlich um die Frage nach der pädagogischen Grenzziehung in ihrer sozialen Dynamik ergänzt wird:

„Wie bringen wir Kinder dazu, die Grenzen, die wir ihnen setzen, zu akzeptieren? [...] Wie bringen wir fertig, daß sie innerhalb dieser Grenzen leben wollen? Wie helfen wir ihnen, sie zu internalisieren?“³⁵

Es ist besonders hervorzuheben, dass die professionelle Konsequenz der „Grenzverletzung“ nicht vorrangig dazu führt, dass Disziplinierungsstrategien als pädagogisch „richtige“ Mittel abgeleitet werden, sondern stattdessen als Anlass dienen, Verhaltensveränderungen zu begünstigen. Im Vordergrund stehen Verhaltensstörungen, Anpassungsleistungen und die Steigerung der Selbstregulationskräfte, die wiederum die pädagogisch-therapeutischen Interventionen legitimieren. Somit ist das pädagogische Mandat festgeschrieben: Seitens der pädagogischen Akteur*innen ist zu beantworten, wie über Verfahrenstechniken und Methoden die betreffenden Lebenssituationen umzugestaltet sind, emotionale Hemmnisse abgebaut werden können, um die Gleichzeitigkeit von Grenzen und die Erweiterung individueller Freiheit zu garantieren.

Es geht Fritz Redl konkret um die Gestaltung eines therapeutisch-pädagogischen Settings, in welchem Strafe als Mittel zur Verhaltensänderung und nicht als Selbstzweck der Strafe eingesetzt wird. Dieser Perspektivwechsel betont die relationale Vermittlung von Grenzziehung in pädagogischen Interaktionen: Grenzüberschreitungen und Abweichungen werden hier innerhalb eines sozialen Interaktionsverhältnisses einer Eltern-Kind, Therapeuten-Kind-Beziehung begriffen, die Verhaltensveränderung als subjektbezogene, lerntheoretische und entwicklungs- wie umweltbezogene Aufgabe versteht.

Die Verarbeitungsfähigkeit von erzieherisch zugefügter Strafe spielt demzufolge in diesem lerntheoretischen Ansatz eine entscheidende Rolle, die aufgrund des Subjektstatus des Kindes darüber entscheidet, ob und wie gestraft wird: Der Einsatz von Strafen bemisst sich daran, ob der Jugendliche oder das Kind überhaupt den strafenden Eingriff bewältigen kann. Die professionelle Grundüberzeugung ist hier zwangsläufig, dass das pädagogische Ziel der Verhaltensmodifikation nur über eine pädagogische Strukturierung der Problembewältigung verändert werden kann. Neben der zwingenden Ermöglichung eines Lernprozesses durch strafende Interventionen wird die moralische Dimension akzentuiert, wenn nach Fritz Redl pädagogische Strafe keine „Rachsucht“ sein darf. Strafe kann zwar als „Unlusterlebnis“ und „unangenehme Erfahrung“ eingesetzt werden, muss aber auch in Krisen- und Konfliktsituationen eine aufbauende Komponente beinhalten.

35 Redl, F., Erziehung schwieriger Kinder. Beiträge zu einer psychotherapeutischen Pädagogik, München 1987, S. 205. Vgl. hierzu den Überblick in Redl, F./Wineman, D., Kinder, die hassen, München 1984 sowie dies., Steuerung aggressiven Verhaltens beim Kind, München 1986.

Deshalb ist das konzeptionelle wie psychologisch begründete Handlungsmuster von Fritz Redl, bei aller fehlenden rechtlichen wie methodischen Aktualität, sowohl für Kritiker und Befürworter pädagogischen Strafens von Rechtfertigungsinteresse. Befürworter*innen repressiver Eingriffe fokussieren das Subjekt als rational handelnde Person:³⁶ Die Attraktivität des vorgestellten Strafansatzes zeigt sich vor allem darin, dass im Hinblick auf gewaltpräventive Programme verhaltensspezifische Techniken kurzfristige Bearbeitungsformen bei abweichenden Verhalten versprechen und in einem gewissen Sinne affirmativ – also unkritisch – argumentieren. Problem-, delikt-, und tatspezifische Verhaltensmodifikation sind naturgemäß auf die „Korrigierung“ von Verhaltensweisen angelegt. Kritiker*innen beklagen hingegen, dass gesellschaftspolitische Kontexte, milieubezogene Faktoren und Lebenssituationen – kurz: soziale Vergesellschaftungsprozesse – bei verhaltensspezifischen Programmen im Hilfeverlauf nahezu ausgeklammert werden.

Es kann dennoch festgehalten werden, dass ein pädagogisch ausformulierter Strafbegriff vor allem einen paradigmatischen Wechsel umfasst. Strafe wird im Gegensatz zum späten 20. Jahrhundert in pädagogischen lern- und verhaltensorientierten Konzepten des 21. Jahrhunderts nicht als Dressurstrategie konkreter Gewalteinwirkung begriffen. Vielmehr werden Strafelemente mit Besserungsabsichten und Argumentationsmustern der Wiedergutmachung, der Selbstverantwortung und Grenzziehung verknüpft, die körperliche „Züchtigung“ und vergeltende Straffunktionen (auf den ersten Blick!) kategorisch ausschließen.

3. Aktuelle Diskurse pädagogischen Zwangs und Strafens

Die pädagogische Institutionalisierung von Strafe ist dem Wohl der Adressat*innen verpflichtet, während zeitgleich sozialrechtlich ausgewiesene Kontrollaufträge repressive Eingriffsrechte beanspruchen. Aktuelle Funktionsbestimmungen zeigen die Schwierigkeit, wie und warum pädagogische Straf- und Zwangsinterventionen grundsätzlich zu rechtfertigen sind.

3.1 Strafende Pädagogik – Funktionen und Widersprüche

Für die Praxis gilt: Professionelle Abwägungen und situative Ermessensspielräume der Grenzziehung ermöglichen erst einen professionellen Umgang mit Abweichung und können über die konkreten Strafintensitäten mitentscheiden. Grundsätzlich ist die Funktionsbestimmung sozialpädagogischer Repression folgendermaßen festzulegen:

„Strafende Pädagogik im staatlichen Auftrag meint die erziehungsmächtige Besserung von Verhaltensweisen (eines jungen Menschen) durch körperliches Strafen (körperliche Züchtigung), materielles sozialrechtliches Strafen (Geldentzug bis zur Existenzgefährdung), nicht richterlich geprüften, unverhältnismäßigen Freiheitsentzug, willkürliche Freiheitseinschrän-

36 Rainer Kilb und Jens Weidner, Vertreter der konfrontativen Pädagogik, beziehen sich in ihrem kontrovers diskutierten Methodenkonzept, sowohl auf die Bezugsgrößen rationalen Handelns als auch auf psychoanalytische Bausteine des theoretischen Ansatzes von Fritz Redl. Vgl. Kilb, R./ Weidner, J., Einführung in die konfrontative Pädagogik, München und Basel 2013, S. 87. Vgl. zur Kritik der konfrontativen Pädagogik: Heuer, S., Konfrontative Pädagogik als Risikoprävention. Anmerkungen zur punitiven Reproduktion von Macht und Kontrolle, Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe 23 (2) 2012, S. 195–202.

kungen sowie auch die absichtsvolle Vorenthaltung bedarfsgerechter Hilfen des Sozialrechts“.³⁷

Diese Definition umfasst eine Vielzahl sozialpädagogischer Strafpraktiken, die in einer Grauzone des legalen und legitimen pädagogischen Handelns anzusiedeln sind. Deshalb ist zeitgleiche Problematik zwischen ethischer Relevanz der „Übelzufügung“ und deren qualitativer Bestimmung der Legitimation von Strafen im Einzelfall sozialpädagogischer Praxis zu bestimmen.

Der logische Widerspruch pädagogischen Zwangs wie Strafens wird vor allem dann plausibel, wenn das „Wohl des Kindes oder des Jugendlichen“ (§ 27 Abs. 1 SGB VIII) die pädagogische Grundlage für den „Schutzauftrag“ (vgl. § 8a SGB VIII) legitimierbar macht. Freiheitsentziehende Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe außerhalb des gesetzlichen Rahmens der „Inobhutnahme“ (vgl. § 42 Abs. 5 SGB VIII) sind an die besondere Genehmigung der Familiengerichte gekoppelt und bedürfen gutachtlicher Prüfung.³⁸ Die inhaltlich argumentative Verbindung zwischen Legalität und einer fachlich begründeten Legitimität kommt hier besonders zum Tragen, wenn man bedenkt, dass staatliche Eingriffe seitens der lokalen sozialen Dienste schwerwiegende Interessenkonflikte beinhalten.

3.2 Zwang und Strafe im aktuellen Fachdiskurs

Fachliche Kontroversen thematisieren – vor dem Hintergrund der tatsächlich ausgeübten Freiheitseinschränkungen und Strafpraktiken – die Frage, wie mögliche (De-)Professionalisierungstendenzen von Zwangsinterventionen argumentativ ausgestaltet sind.

Im Mittelpunkt – der Befürworter*innen einer Versachlichung von zwangsförmigen Eingriffen – steht die Forderung, dass Zwang zugunsten der Transparenz als ambivalente Handlungsoption pädagogisch normalisiert werden soll, weil eine professionelle Ausgestaltung des Zwangs erst durch den (selbst-)bewussten Gebrauch ermöglicht wird.³⁹ Aus dieser Perspektive ist Zwang in der sozialpädagogischen Praxis zwar allgegenwärtig präsent, allerdings ohne aus der Willkür der konkreten Praxis befreit zu werden – so der argumentative Einwand für eine Professionalisierung von Zwang. Dem kann entgegnet werden, dass Zwang nicht per se ein institutionalisiertes Erziehungsmittel ist, was zweckdienlich professionalisiert oder normalisiert werden muss, sondern einer kritischen Überprüfung standhalten muss, die auch darüber aufklärt, wo die (ethischen und rechtlichen) Grenzen des Zwanges liegen. Mit Blick auf alternative Vorgehensweisen kann vielmehr die Zurückdrängung von zwangsförmigen Eingriffen in den Mittelpunkt von Professionalisierungsdebatten gerückt werden.

37 Grummt, R./Schruth, P./Simon, T., Neue Fesseln der Jugendhilfe: Repressive Pädagogik. Historische Bezüge, rechtliche Grenzen und aktuelle Diskurse. Baltmannsweiler 2010, S. 147.

38 Vgl. Drucksache 18/11487 vom 29.3.2017 – Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Klein-Schmeink, M./Rüffer, C./Terpe, H., Die Anwendung von Zwang bei Kindern und Jugendlichen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie sowie in Heimen. Vgl. hierzu auch *Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ*, Diskussionspapier: „Freiheitsentziehende Maßnahmen im aktuellen Diskurs. Konsequenzen für die Weiterentwicklung der Hilfen zur Erziehung“ 2015, abrufbar unter https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2015/Freiheitsentziehende_Ma%C3%9Fnahmen_neu.pdf.

39 Vgl. Schwabe, M., Die Bedeutung frühkindlicher Zwangserfahrungen für die Klient/innen und Akteur/innen in der Sozialen Arbeit, in: Huxoll, M./Kotthaus, J. (Hrsg.), Weinheim/Basel 2012, S. 96–112.

Darüber hinaus bleibt zu diskutieren, ob normalisierte Zwänge als gezielte Handlungsstrategien – in spezifischen Kontexten – nicht längst als gewaltförmige Praktiken entzaubert werden müssen.⁴⁰ Einer Versachlichung und Normalisierung von Zwangsinterventionen sind nicht nur verfassungsrechtliche Grenzen gesetzt, sondern orientieren sich auch an der professionsethischen Frage nach einer subjektbezogenen Angemessenheit von repressiver „Härte“ oder vermittelnder „Milde“.⁴¹ Begriffe wie „Zwangselemente“ können dem folgend auch euphemistische, illegitime wie entschärfte Alternativen zum Strafvokabular anbieten. Die Einführungen von repressiven Synonymen, die als fachlich abgesicherte Praxis- und Handlungsempfehlungen „normalisiert“ werden, markieren einen rhetorischen Wechsel der Begrifflichkeiten, ohne in letzter (praktischer) Konsequenz auf das Übel gewaltförmigen Strafens tatsächlich zu verzichten oder dies ausreichend in Frage zu stellen.⁴²

3.3 Paternalismus, Erzwingung, Strafe und „Adressatenwohl“

Der deutsche Ethikrat thematisierte kürzlich das begriffliche Doppelmandat – zwischen Fürsorge- und Eingriffsfunktionen sozialpädagogischer Hilfeformen – in dem nach der pädagogischen Zwecksetzung und institutionellen Legitimation von „wohltätigem Zwang“⁴³ gefragt wird.

In den aktuellen Diskursen zu Straf- und Zwangspraktiken nimmt Holger Ziegler die Debatte auf und unterscheidet beispielsweise zwischen den Begriffskategorien „Paternalismus“, „erzwingender Überwältigung“ und „Strafe“,⁴⁴ um darauf zu verweisen, dass Hilfeaufträge nach Kriterien zu differenzieren sind, die durchaus legitimierbare wie professionell befürwortende Zwangs- wie Strafeingriffe enthalten (können).

Unter „erzwingender Überwältigung“ wird jener Zwang gemeint, der aus Perspektive der pädagogischen Akteur*innen als „guter“ Eingriff interpretiert wird, jedoch das Maß an „Unfreiwilligkeit“ mit dem Wohl der Adressat*innen begründet wird. Das Handlungsziel der Erzwingung der pädagogischen Akteur*innen stimmt folglich nicht mit den Handlungsideal der Betroffenen überein. „Strafe“ als konkretes „Übel“ meint hingegen den direkten Eingriff, das absichtsvolle Einwirken auch unter Aspekten der Leidzufügung. In der dritten Begriffsbestimmung (dem paternalistischen Prinzip)⁴⁵ wird davon ausgegangen, dass es objektivierbare Kriterien gibt, die Zwang rechtfertigen, um allgemeines Wohlergehen (als individuell „guten“ Wert) zu erzeugen oder wieder herzustellen: Zwangsanwendung des Experten wird in enger Abstimmung mit dem „individuellen Wollen“ in ein Verhältnis gesetzt.⁴⁶

40 Vgl. *Lindenberg, M./Lutz, T.*, Zwang und Zwangskontexte in der Sozialen Arbeit, in: Hußmann, M./Redmann, B. (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Jugendarrest: Zwischen Erziehung und Strafe*, Weinheim/Basel 2015, S. 42–50.

41 Hierzu sogleich näher unter 6.1.

42 Zur ausführlichen Kritik Vgl. *Cremer-Schäfer, H.*, Populistische Pädagogik und das „Unbehagen in der punitiven Kultur“, *Widersprüche* 29 (106) 2007, S. 59–75.

43 *Deutscher Ethikrat*, „Wohltätiger Zwang“ in der Kinder- und Jugendhilfe“ Öffentliche Anhörung vom 18. Mai 2017, abrufbar unter <http://www.ethikrat.org/dateien/pdf/anhoeung-18-05-2017-transkription.pdf>.

44 Vgl. *Ziegler, H.*, Antworten und Ausführungen zu den Fragen für die Anhörung des Deutschen Ethikrates „Wohltätiger Zwang“ in der Kinder- und Jugendhilfe 2017, abrufbar unter: <http://www.ethikrat.org/dateien/pdf/anhoeung-18-05-2017-ziegler-fragenkatalog.pdf>, S. 6.

45 Hierzu sogleich näher unter 6.1 und 6.2.

46 Vgl. *Mohr, S./Ritter, B./Ziegler, H.*, Zwang als erzieherische Mittel in der Kinder- und Jugendhilfe? *Sozial Extra* (5) 2017, S. 19–23.

Es entstehen über diese Begriffsvorschläge abstufende Differenzierungen der Zwangsintensität und deren vollzogenen Einsatz im Sinne des Wohlergehens „gegen“ den temporären Willen des Adressat*innen, aber auch „für“ zwangsförmige Hilfeprozesse, die den persönlichen Willen innerhalb dieser Zwangskontexte und „Unfreiwilligkeiten“ maßgeblich berücksichtigen.

4. (Post)wohlfahrtsstaatliche Integrationslogik

Straf- und Sanktionsmechanismen sind strategisch-staatliche Instrumente sozialer Kontrolle. Die hier vorgeschlagene Perspektive auf das Strafthema bezieht sich auf die institutionalisierte Reichweite des pädagogischen Strafens als Querschnittsaufgabe.

Je nach den rechtlich-normativen Rahmungen zeigt das Prinzip der wohlfahrtsstaatlichen Arbeitsteilung zwischen Akteur*innen der Justiz und Sozialer Arbeit, Jugendhilfe und Familiengerichten, Jobcentern und Fachkräften der lokalen Beschäftigungsförderung deutlich, dass Kontrolle und Repression keine gesellschaftspolitischen Funktionalismen sind, denen man sich als pädagogischer Fachpraktiker einseitig entledigen kann. Strafe ist sowohl im Arbeitsmarkt- wie kriminalpolitischen Kontext eine normativ-rechtliche Bezugsgröße, die unter Aspekten fehlender wohlfahrtsstaatlicher Fundierung an ihrer punitiven Dynamik gewinnt.

4.1 Repression und Wohlfahrtsstaatlichkeit

Ein genereller Zuwachs einer „neuen Lust am Strafen“ in der Bevölkerung und Justiz ist in kriminalpolitischen Studien weitestgehend nicht belegbar: Bei der „These von zunehmender Punitivität der deutschen Sanktionierungspraxis“ handelt es sich „um einen zwar dem Zeitgeist entsprechenden, empirisch aber nicht hinreichend belegten Mythos.“⁴⁷ Dennoch zeichnet sich ein neues Selbstverständnis sozial- und kriminalpolitischer Wohlfahrtsstaatlichkeit ab, das strafende Handlungslogiken freisetzt. Allerdings nicht unter den Vorzeichen gezielter Strafpraktiken, sondern unter Aspekten „neuer“ wohlfahrtsstaatlicher Legitimationsmuster.

Die These des britischen Kriminologen David Garland, der für den angloamerikanischen Raum Anfang der 80er Jahre eine „punitiv Wendung“, eine neue „Kultur der Kontrolle“⁴⁸ attestiert, trifft für die deutsche Strafrechtspraxis so im Detail nicht zu. Dennoch ist die Frage nach der Akzeptanz von wohlfahrtsstaatlichen Resozialisierungsidealen für das „Punitivitätsproblem“ durchaus relevant. Die pädagogisch-institutionellen Varianten „neuer Straflust“ sind folglich vor allem dann problematisch, wenn sie nicht auf alternative – weniger repressive – Interventionsformen zurückgreifen, sondern ein Effektivitätsversprechen der „Härte“ und „Abschreckung“ favorisieren. Steuerungseinflüssen aus vorpädagogischen Hilfesystemen der Sozial-, Arbeitsmarkt- und Kriminalpolitik, bedürfen jedoch einer grundlegenden verfassungsrechtlichen, ethischen wie institutionellen Legitimationsbasis. Diese Legitimierung verlangt wiederum eine komplexe interinstitutionelle Rechtfertigungslogik der Profession.⁴⁹

47 Heinz, W., Neue Straflust der Strafjustiz – Realität oder Mythos?, Neue Kriminalpolitik 23 (1) 2011, S. 14–27.

48 Garland, D., Kultur der Kontrolle, Frankfurt am Main 2008.

49 Hierzu sogleich näher unter 6.

4.2 Schwächung der wohlfahrtsstaatlichen Fundierung

Strafpraktiken sind mit wohlfahrtsstaatlichen Veränderungsprozessen von Sanktionskulturen als Verteidigungsmotive für „härtere“ staatliche Interventionsformen verknüpft, die alles andere sind als neutrale Reaktionen auf Normabweichungen.⁵⁰

Die Schwächung der wohlfahrtsstaatlichen Fundierung Sozialer Arbeit vollzieht sich sowohl in der Kriminal- als auch in Sozialpolitik als „Ökonomisierung des Sozialen“.⁵¹ Diese Entwicklung einer „postwohlfahrtsstaatlichen Transformation“ bezieht sich vor allem auf die Behauptung, dass die Doppelstruktur zwischen Sozialpolitik und Sozialpädagogik ihrer stabilisierenden Wirkung entzogen und wohlfahrtsstaatlich ausgehöhlt wird.⁵² Die Pädagogik einer aktivierenden Arbeitsmarktpolitik – nach dem Prinzip des „Fördern und Fordern“ und der Implementierung der Hartz IV-Reformen – markiert den programmatisch-normativen Politikwechsel von Welfare-Politiken zu Workfare-Strategien, die den Steuerungslogiken eines „Sozialinvestitionsstaates“ folgt.⁵³

„Eigenverantwortung“, „Flexibilisierung“ und Beschäftigungsfähigkeit („employability“) werden als aktivierungspolitische Schlüsselbegriffe für eine neue Strukturierung pädagogischer Hilfeprozesse transformiert, die zeitgleich den Pflichtcharakter „vertragsgerechter“ sozialpädagogischer Interventionen mit dem Anspruch „kontrollierender Hilfe“ verbinden.

„Rechte und Pflichten“ werden nicht nur zum Indiz für eine „willentliche“ Verantwortungsübernahme, sondern gelten auch als justiziabel belastbare Handlungskategorien, die (sozial-)staatliche Bestrafung zum integralen Bestandteil der Akteur*innen formalisiert.

Ein Beispiel: Wird der Eingliederungsvertrag (vgl. § 31 SGB II) zwischen „Kunde“ und „Arbeitsagentur“ (als Kontrakt) gebrochen, sind Exklusionsfolgen aus dem Hilfesystem administrativ als „selbstverschuldet“ und als nicht mehr „förderrelevant“ einzuleiten. Ziele des „selbstverantwortlichen Handelns“ und die wettbewerbsorientierte Steigerung werden als konzeptionelle Größen mit einer Negation – einer Straffunktion – ausgestattet. Materielle Regelsatzkürzungen bei „schweren Pflichtverletzungen“ und Sperrfristen symbolisieren eine härtere sanktionsorientierte Gangart bei dem Integrationsweg in den Arbeits- und Ausbildungsmarkt. Das wohlfahrtsstaatlich eingebettete Fürsorgeideal nicht-paternalistischer Leistungserbringung weicht somit der individualisierten Verantwortung („responsibility“) und wird zur sogenannten Responsibilisierungsstrategie umgestaltet. Responsibilisierungsstrategien sind neue staatliche Ausgestaltungsprozesse, die individuelle Selbst- und gesellschaftspolitische Steuerungsverantwortung nicht idealtypisch-kooperativ im Hilfeprozesse zwischen Akteur*innen und Adressat*innen verorten, sondern das rational generierte Handeln – die alleinige Selbstverantwortung – der Adressat*innen zum Ausgangspunkt der Hilfeleistung erheben. Deshalb wird „Stra-

50 Vgl. *Winkler, M.*, Repressive Sicherheit – Soziale Arbeit und die dunkle Seite der Inklusion, *Zeitschrift für Sozialpädagogik* (2) 2012, S. 205–218.

51 Vgl. *Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.)*, Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt am Main 2000.

52 Vgl. *Kessl, F.*, Kulturen der Post-Wohlfahrtsstaatlichkeit. Sozialpädagogische Interventionen angesichts der Transformation wohlfahrtsstaatlicher Arrangements, in: *Melzer, W./Tippelt, R. (Hrsg.)*, Kulturen der Bildung, Opladen 2009, S. 261–269. Vgl. *Münchmeier, R.*, Hält die Doppelstruktur des Wohlfahrtsstaates noch?, in: *Krauß, E. J./Möller, M./Münchmeier, R. (Hrsg.)*, Soziale Arbeit zwischen Ökonomisierung und Selbstbestimmung, Kassel 2007, S. 207–229.

53 Vgl. *Olk, T.*, Transformationen im deutschen Sozialstaatsmodell. Der „Sozialinvestitionsstaat“ und seine Auswirkungen auf die Soziale Arbeit, in: *Kessl, F./Otto, H.-U. (Hrsg.)*, Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven, Weinheim/München 2009, S. 23–34.

fe“ (im Kontext aktivierungspolitischer Eingriffe) auch nicht als Strafe verstanden, sondern als Empfehlung zur wettbewerbsorientierten Verhaltensänderung mit Ausschließungsrisiko.⁵⁴

4.3 Rehabilitations- und Resozialisierungsideale im Umbruch

Bereits 1923 wurde im Rahmen der Jugendgerichtsbeziehung unter dem Slogan „Erziehung statt Strafe“ das erste deutsche Jugendgerichtsgesetz (JGG) verabschiedet: Zwischen Reform und Ideal wurde das erzieherische Fundament einer jugendorientierten Strafbemessung gelegt.⁵⁵ Der Erziehungsgedanke im Jugendstrafrecht (JGG) regelt maßgeblich ein wesentliches Bezugsfeld einer kooperativen Ausrichtung zwischen Sozialer Arbeit und Justiz. Als zweite Perspektive dient das Jugendstrafrecht als wichtige Referenz, die erzieherische Funktionen dem Verständnis gesellschaftlichen Strafens entgegensetzt. Grundlegend orientiert sich die Strafbemessung sowohl pädagogisch wie juristisch am Resozialisierungsideal (vgl. § 2 StVollzG). Jugendrechtliche Sanktionsinstrumente sind beispielsweise Erziehungsmaßregeln und Weisungen (§ 9 u. 10 JGG), Zuchtmittel (§ 13–16 JGG) und Auflagen (§ 15 JGG).

Wenn die Schwere der Straftat reinen Erziehungsmaßnahmen entgegen steht, folgt als logische Konsequenz, dass Arrest- und Jugendstrafen als einzige Mittel des *regulären Strafrechts* Freiheitsentzug beinhalten (vgl. §§ 16, 17, 4 JGG). Jegliche richterlich erwirkte Strafe in ihrer Erziehungsabsicht, die sich sowohl am Bedarf des Abweichlers und deren Reintegration bemisst als auch der ordnungspolitischen Normdurchsetzung, erhält in pädagogischen Interventionen einen besonderen Eingriffscharakter. Die Arbeitsteiligkeit zwischen Jugendrichtern wie -staatsanwälten und Akteuren der Straffälligen- wie Jugendgerichtshilfe stellt folglich auf ein Erziehungsziel ab, das durch Präventions- und Abschreckungseffekte abweichendes Verhalten „verbessert“ und sich den Leitvorstellungen der Kinder- und Jugendhilfe unterordnet (grundlegend nach § 1 Abs. 3 SGB VIII).

Im Spiegel der Jugendstrafrechtsreform der Nachkriegsgesellschaft und der Reformierung des JGG, mit dem Änderungsgesetz im Jahr 1990, werden die Eingriffsintensitäten bei jugendlichen Straftaten neu justiert: Die Strafaussetzung zur Bewährung und die Neuregelung der Diversion (nach §§ 45, 47 JGG) gleichen sich grundlegend dem allgemeinen Strafrecht an.⁵⁶ Die punktuelle Infragestellung von wohlfahrtsstaatlicher Fürsorgementalität als erzieherische Reintegrationsaufgabe hat für die sozialpädagogische Profession Folgen, sobald sicherheitspolitische Interessen sich wohlfahrtsstaatlich als vorrangig erweisen.⁵⁷

5. Ausschließungsprozesse einer Pädagogik der Strafe

Lösungsangebote, Interventionen und Maßnahmen Sozialer Arbeit zu kreieren, bedeutet auch, von institutionalisierten Adressat*innenmodellen auszugehen: Zwischen Täter- und Opferfiguren, Intensivtätern und Präventions-, Risiko- und Gefährdungsgruppen zu differenzieren, heißt

54 Vgl. *Legnaro, A.*, Arbeit, Strafe und der Freiraum der Subjekte, Berliner Journal für Soziologie 13 (1) 2008, S. 52–72.

55 Vgl. *Streng, F.*, Jugendstrafrecht, München 2016, S. 20.

56 Vgl. *Heinz, W.* Jugendstrafrechtliche Sanktionierungspraxis auf dem Prüfstand. Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe 23 (2) 2012, S. 129–147, S. 134.

57 *Boers, K. P./Schaerff, M.*, Abschied vom Primat der Resozialisierung im Jugendstrafvollzug?, Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe 19 (4) 2008, S. 316–324.

eben auch, die Intensität des (helfenden oder strafenden) Eingriffs festzulegen. „Kriminalitätskarrieren“ und Abweichungen unter Aspekten der Topoi der „Unerziehbarkeit“⁵⁸ und „Erziehungsresistenz“ zu bewerten, muss zwangsläufig dazu führen, dass von einem pädagogischen Determinismus ausgegangen wird. „Determinismus“ ist hier als ideologische Deutungslogik zu verstehen, die Adressat*innenbilder professionell nicht ausreichend bewertet und die optionale Veränderungsmöglichkeiten der Zielgruppen weitestgehend negiert.

5.1 Kriminologie und Soziale Arbeit – Adressaten zwischen Fürsorge und Strafe

Helga Cremer-Schäfer und Heinz Steinert zeigten Ende der 90er Jahre in ihrem Standardwerk der kritischen Kriminologie „Straflust und Repression“⁵⁹ wie die populistischen Wellenbewegungen der Kriminalisierung und Degradierung von Personengruppen funktionalisiert werden. Indem zwischen den Institutionen „Verbrechen & Strafe“ und „Fürsorge & Schwäche“ politisch unterschieden wird, entstehen auch neue Adressat*innenbilder der jeweiligen Arbeits-, Kriminal- und Sozialpolitik, die wiederum über unterschiedliche Herrschaftsformen und Stigmatisierungen ausgewiesen werden. Diesem Ansatz nach wird nach dem interpretativen Zusammenspiel zwischen Adressat*innenmodell und sozialer Ausschließung gefragt.

Ausschließungs- und Einschließungsprozesse⁶⁰ können als politische Praktiken verdeckte Formen der Desintegration beinhalten: Soziale Ungleichheiten, als räumliche Separation oder „Einschließung“ sozialer Armut, soziale Benachteiligung oder arbeitgesellschaftliche Selektion aufgrund fehlender Wettbewerbsfähigkeit, rufen weitere Exklusionsprozesse hervor, die eine Zugehörigkeit der Adressat*innen zu potenziellen Risikogruppen tendenziell erhöhen. Dem Erklärungsmuster folgend formulieren Helga Cremer-Schäfer und Heinz Steinert ihren Ausgangspunkt: „Die hilflose Lust an der Strafandrohung und der Wunsch nach ein wenig Repression gegenüber den ‚richtigen‘ Taten und Leuten haben sich durchgesetzt.“⁶¹ Mit der Folge, dass Strafbereitschaften als ein politisch legitimierbares Zusammenspiel von „richtigen“ Taten und den „passend“ dazugehörigen Problem-, Täter- und Gefährlichkeitsgruppen interpretiert werden. Michaela Pfadenhauer konkretisiert den professionstheoretischen Zusammenhang zwischen Problemstellung und pädagogischem Lösungsansatz, wenn sie schreibt:

*„Professionelle lassen sich demnach als Akteure verstehen, die Probleme, mit denen sie sich auseinandersetzen, so zu definieren vermögen, dass diese weitgehend den Lösungen entsprechen, über die sie je (professionell) verfügen“.*⁶²

58 Oelkers, N./Otto, H.-U./Schröder, M./Ziegler, H., "Unerziehbarkeit" – Zur Aktualität einer Aussonderungskategorie, in: Brumlik, Micha (Hrsg.): Ab nach Sibirien? Wie gefährlich ist unsere Jugend? Weinheim/Basel 2008, S. 184–216.

59 Cremer-Schäfer, H./Steinert, H., Straflust und Repression. Zur Kritik der populistischen Kriminologie, Münster 1997.

60 Vgl. Cremer-Schäfer, H./Steinert, H., Soziale Ausschließung und Ausschließungs-Theorien: Schwierige Verhältnisse, in Peters, H. (Hrsg.), Soziale Kontrolle. Zum Problem der Normkonformität in der Gesellschaft, Wiesbaden 2000, S. 43–67. Vgl. hierzu auch: Kommission Sozialpädagogik, Praktiken der Ein- und Ausschließung in der Sozialen Arbeit, Weinheim und Basel 2015.

61 Cremer-Schäfer, H./Steinert, H. (Anm. 59), S. 18.

62 Vgl. Pfadenhauer, M., Die Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung, in: Pfadenhauer, M. (Hrsg.), Professionelles Handeln, Wiesbaden 2005, S. 9–22, S. 14.

Der Strafbereitschaft geht eine Rhetorik von Kriminalitätskarrieren und einer Vorstellung von Abweichung voran, die Adressat*innen über prognostische Gefährlichkeits- und Präventionsanalysen zu Klient*innen punitiver Kontrollpraktiken etikettiert.⁶³

5.2 Das Prinzip „Klientifizierung“

Aus dieser geschilderten Perspektive werden potenzielle Adressat*innengruppen sozialarbeiterischer Interventionen zu „Klienten“, „Kunden“ oder „Abweichlern“ sozialer Ein- und Ausschließungen und müssen ein zugeschriebenes „Problem“ einer spezifischen „Abweichung“ innerhalb institutioneller Hilfeangebote bearbeiten.

„Dissoziale Verhaltensauffälligkeiten“, „Devianz“ oder negativ konnotiertes „Stör- und Fehlverhalten“ sind für verhaltensspezifische Angebote, die auf die „Korrigierung“ von Verhaltensweisen setzen, von hoher Relevanz. Präventionsprogramme gegen „Kriminalität“ oder soziale Gruppenarbeit als Anti-Gewalt-Training arbeiten mit diesem Muster simplifizierter Ursache-Wirkung-Argumentationen, die konkretes „Gewalthandeln“ der gewaltaffinen Zielgruppe verhindern sollen. Die pädagogischen Akteur*innen können durch ihre beratende wie kontrollierend-repressive Tätigkeit die hilfeschuchende Person „einschließen“ und vom Hilfesystem „abhängig“ machen. Elmar Knieschewski nennt diesen Umstrukturierungsprozess „Klientifizierung“,⁶⁴ weil Adressat*innen durch ihren „Einschluss“ ins Hilfesystem für Ausschließungsrituale – gemäß paternalistischer Pflichtenprinzipien – erst als Adressaten in Frage kommen. „Strafe“ kann optional – über die inszenierte Notwendigkeit (moralisierend zugeschrieben) zum pädagogischen Mittel – als funktionaler Bestandteil ins Professionskonzept integriert werden. Die Rechtfertigung von Strafe wird dem folgend nicht über den angezeigten Hilfebedarf ermittelt, sondern nur über defizitär ausgewiesene Adressat*innengruppen. Hilfe wird somit die substantielle Rechtfertigung der Fürsorge entzogen. Verhaltensauffälligkeiten werden mit Maßnahme- und Kriminalitätskarrieren in Verbindung gebracht, die unter Aspekten von „Unerziehbarkeit“ und „Erziehungsresistenz“ deshalb bewertet werden, weil ihnen Verantwortung per Definition abgesprochen wird. Strafe wird zur logischen Schlussfolgerung des pädagogischen Handelns. Diese Rhetorik der Verantwortungszuschreibung muss zwangsläufig dazu führen, dass von einem pädagogischen Determinismus ausgegangen wird. Danach erscheint Strafe als gesellschaftlich normalisierte Konsequenz ohne Widerspruchspotenzial.

5.3 Opfer-Täter-Polarisierungen

Die oben geschilderten Sichtweisen zeigen, dass Labeling-Prozesse bei der Bildung von Adressat*innenfiguren eine wesentliche Rolle spielen. Zudem wird deutlich, dass Abweichung nicht gesellschaftstheoretisch als erklärbar fixiert wird, sondern „Kriminalität“ und „Delinquenz“ als Kosten-Nutzen-Kalkül – als ökonomisierbares Prinzip – verantwortungsbezogenen Handelns

63 Vgl. *Walter, M.*, Verfeinerung der Prognoseinstrumente in einer neuen Kontrollkultur: Fortschritt oder Gefahr?, *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe* 21 (3) 2010, S. 244–249.

64 Vgl. *Knieschewski, E.*, Das Klientifizierungsproblem in der Sozialarbeit eine empirische Untersuchung zur Sozialarbeiter-Klienten-Beziehung, Münster 1976.

lokalisiert wird. Diese beiden Theorieperspektiven des „labeling approach“⁶⁵ und der „rational choice theory“⁶⁶ sind im soziologischen Diskurs abweichenden Verhaltens nichts Neues, dennoch scheinen sich hinter den Kombinationsrhetoriken „Opfer versus Täter“, „Aktivierbare versus Inaktive“ komplexe Deutungsmuster zu manifestieren, die über „Affirmationen“ darüber entscheiden, ob geholfen oder gestraft wird. Symbolische Deutungsmuster entscheiden über die Repräsentationstechniken und Sichtbarkeit sozialer Probleme und folglich auch, ob den sozialen Konfliktfeldern ihre pädagogische Problembearbeitung entzogen wird.⁶⁷

6. Ethische Legitimationen pädagogischer Eingriffsrechte

„Strafe“ ist sozialrechtlich und verfassungsrechtlich relativierbar und ohne ausgewogene Unterstützungformen in modernen Wohlfahrtsstaaten – bei aller kritischen Differenzierung um konkrete Strafpraktiken – kaum zu konstituieren: Die normativen Modernisierungen des bürgerlichen Rechts fixieren den „Bürger“ somit als Adressat*innen zivilgesellschaftlichen Gemeinwohls.

Rechtsstaatlichkeit (als Dimensionen der legalitätsbedingten Rechtfertigung) und moralisches Handeln (als Argumentationsfigur fachlicher Legitimität) lassen sich als zwei grundlegende Bezugspunkte einer strafkritischen Positionierung sozialarbeiterischer Praxis konzipieren. Es lässt sich folglich fragen, wie rechtliche – und somit normative – Funktionen gewaltfreier Erziehungsmandate im Kontext von pädagogischen Zwangseingriffen zu bewerten sind.

6.1 Rechtsgüterschutz – normative Ausgangspunkte

Die ethisch-institutionellen Fragen⁶⁸ einer als notwendig erachteten Einschränkung der elterlichen Personensorge Sozialer Dienste – im Fall von Kindeswohlgefährdung – kann als Beispiel für notwendige Bevormundungen und staatliche Zwangsinterventionen im Sinne eines staatlichen Schutzauftrags (als Rechtsgüterschutz Dritter) herangezogen werden.

Der Hilfeauftrag, „Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl zu schützen“ (§ 1 Abs. 3 Nr. 3 SGB VIII) und dies zugunsten der „elterlichen Sorge“ (vgl. § 1626 ff. BGB), findet eine breite Entsprechung normativer Rechtsgrundlagen im Familienrecht des Bürgerlichen Gesetzbuches (BGB). Einschränkungen diesbezüglicher Rechtstitel implizieren Stellvertreterhandeln. Dabei ist die Gefährdungslage des Kindes oder Jugendlichen ein kooperativ ausgerichtetes Legitimationsrecht, das Familiengerichte, Gesundheits- und Jugendämter, die Polizei und andere beteiligte Leistungsträger mit einbezieht (vgl. 8 a SGB VIII Abs. 1–4). Der Rechts- und Subjektstatus der Eltern sowie der betroffenen Kinder und Jugendlichen ist aus fachlichen wie

65 Vgl. *Dollinger, B.*, Kritik als Label? Die Provokation der Sozialen Arbeit durch den „Labeling Approach“, in: B. Hünersdorf/J. Hartmann (Hrsg.), Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit, Wiesbaden 2013, S. 69–84.

66 Vgl. *Becker, H. S.*, Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance, New York 1963.

67 Siehe hierzu *Denzin, N.K.*, Symbolischer Interaktionismus, in: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.), Qualitative Forschung, Reinbek bei Hamburg 2012, S. 136–150.

68 Vgl. *Martin, E.*, Sozialpädagogische Berufsethik: Auf der Suche nach dem richtigen Handeln, Weinheim/München 2007. Vgl. *Brumlik, M.*, Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe, Berlin/Wien 2004.

rechtstheoretischen Gründen im besonderen Maße beim Hilfeprozess als Wahlrecht zu berücksichtigen (vgl. Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG; § 36 Abs. 1 SGB VIII).

Neben dem gezielten Rechtsgüterschutz, der sich sozialrechtlich auf die Adressat*innengruppen Sozialer Arbeit bezieht, sind grundlegende Ansprüche der Würde, der Freiheit und körperlichen Unversehrtheit universalistisch orientierte Rechtsdimensionen (vgl. Art. 2 und 3 GG), die zivilrechtliche Regelungen des individuellen Rechtsgüterschutzes (z.B. § 823 BGB – Schadensersatzpflicht) nach sich ziehen.

„Strafe“ steht vor diesem Hintergrund als Mittel sozialer Kontrolle in einem engen Verhältnis zu Verhältnismäßigkeitsfragen der Strafzumessung (nach § 46 StGB) und Verfahrens- und Strafgerechtigkeit,⁶⁹ um die heterogenen Adressat*innengruppen (auch in ihren polarisierten Teilgruppen, die „Täter“ und „Opfer“) gegen staatliche Willkür zu schützen und Strafen als rechtstheoretische „Strafzwecke“ durch Verfassung und Prozessordnung zu garantieren.

Diese rechtliche Legitimierung verlangt wiederum eine komplexe interinstitutionelle Rechtfertigungslogik der Profession, die normative Relativierungen von Gewaltpraktiken als unzulässig erklärt. Kinderschutzrelevante im Erziehungsgeschehen umfassen auch psychodynamische Grenzüber tretungen eines würdelosen Umgangs als pädagogisch begründete Strafe. Das Gewaltverbot⁷⁰ ist in § 1631 Abs. 2 BGB rechtssystematisch konkretisiert: „Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. [...] Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig.“ Dies gilt auch für die Verschmelzung zwischen gewaltförmigen Rechtfertigungslogiken und zwangsförmigen Relativierungen des professionellen Handelns.⁷¹

„Der in der pädagogischen Praxis und Literatur verwendete Begriff des Zwangs und darauf bezogene Begriffe [...] sind keine Rechtsbegriffe der das familienrechtliche Eltern-Kind-Verhältnis gestalteten Rechtsnormen des BGB. [...] Da Zwang und Gewalt immer auch miteinander verbunden sind, müssen sich alle zur Erziehung eingesetzten Handlungen und Konzepte [...] an dem uneingeschränkten Gewaltverbot [...] messen lassen.“⁷²

Trotz einer Strafverfolgung bei erheblicher Gewalteinwirkung im Einzelfall eines missbräuchlich pädagogischen Eingriffs, bleiben Zwangs- und Strafinderventionen auch innerhalb rechtlicher Legalität im Grauzonenbereich des legitimierbaren Eingriffs.

6.2 Anwaltschaftliches Handeln zwischen Moral, Bevormundung und Paternalismus

Zwangs- und Strafprobleme sind nicht nur ein ethisch-moralisches Konfliktfeld, sondern zeigen unterdessen, dass die Eingriffe zwischen der Ausgestaltung von Zwang und gezielter

69 Vgl. *Trenczek, T./Tammen, B./Behlert, W.* (Anm. 11) S. 81.

70 Vgl. hierzu *Bussmann, K.D.*, Recht und Praxis gewaltfreier Erziehung. Zu den Chancen eines rechtlichen Gewaltverbots in der Familie aus internationaler und kriminologischer Perspektive, *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 49 (2) 2001, S. 35–53.

71 Vgl. *Häbel, H.*, Das Recht des Kindes auf gewaltfreie Erziehung und seine Bedeutung für die Zulässigkeit körperlichen Zwangs in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe – Teil 1. *Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe* (5) 2016, S. 168–173. Vgl. hierzu: *Herz, B.*, Das Recht auf Bildung und gewaltfreie Erziehung, in: Hagen, B. (Hrsg.), „Und wer nimmt mich?“ Teilhabe braucht viele Wege, *Dähre* 2015, S. 11–25.

72 *Häbel, H.*, Das Recht des Kindes auf gewaltfreie Erziehung und seine Bedeutung für die Zulässigkeit körperlichen Zwangs in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe – Teil 2. *Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe* (6) 2016 a, S. 204–211, S. 209.

„Schmerzvermeidung“⁷³ auch symbolische Rhetoriken der Rechtfertigung erhalten. Dabei ist zu bedenken, dass die rechtlichen Eingriffsrechte keiner Relativierung über pädagogische Argumentationsformen standhalten. Stellvertretendes Handeln „für“ Adressat*innengruppen Sozialer Arbeit ist elementarer Teil des sozialpädagogischen Professionsverständnisses. Abseits juristischer Normativität, die zum Beispiel die Frage nach der institutionellen Reichweite im Hinblick auf Einschränkungen des Sorgerechts (vgl. § 1666 BGB) definiert, ist die ethische Legitimationsfrage pädagogischen Handelns allerdings auch professionsmoralisch durchzuspielen.

Auch wenn bei Sorgerechtsverletzungen (vgl. §§ 1626–1698 BGB) temporäre Einschränkungen der Personensorge anderen juristisch-formellen Handlungsschritten folgen, sind Zwangsinerventionen an zielorientierte Integrationsfortschritte gekoppelt, die strafende Eingriffe darstellen können. Micha Brumlik, so ein beispielhafter Ausgangspunkt seiner „advokatorischen Ethik“,⁷⁴ fragt nach der paternalistischen Legitimität⁷⁵ des pädagogischen Eingriffs in der kantianischen Denktradition:

„Ist es legitimierbar, in nicht vernünftig begründete Willensartikulationen von Menschen einzugreifen mit dem Ziel, sie durch diese Intervention direkt oder indirekt, mittelfristig oder langfristig dazu zu disponieren, ihr Leben künftig nur nach begründeten Entscheidungen, d.h. vernünftig zu führen?“⁷⁶

Es ist hier sehr entscheidend, ob der freiheitliche Anspruch auf Autonomie, die berechtigte Berücksichtigung des individuellen Willens, weiterhin als jenes Handlungsziel bestehen bleibt, dem alle pädagogischen Interventionsmandate idealtypisch folgen. An dieser Stelle ist genauer zu klären, wie das Paternalismusproblem professionsmoralisch bearbeitet wird:

„Paternalismus liegt demnach vor, wenn eine Person A ohne Zustimmung einer Person B stellvertretend für diese handelt oder entscheidet, wenn als A die Entscheidung oder Handlung übernimmt, die grundsätzlich in Bs Autonomiedomäne gehört. Es kann hinzugefügt werden, dass die bevormundende Person A in solchen Fällen der Überzeugung ist, ihr Handeln oder Entscheiden sei demjenigen Bs überlegen.“⁷⁷

Diese Grundfigur pädagogischer Eingriffe ist selbstverständlich moralisch komplex, weil die Legitimation für die Einschränkung personenbezogener Freiheitsrechte nur im Hinblick auf ein „vernünftiges“ pädagogisches Ziel „unterbrochen werden“ darf. Anders formuliert: „Die Einschränkung der Freiheit zu einem bestimmten Zeitpunkt ist legitim, wenn dadurch zu einem späteren Zeitpunkt ein größeres Maß an Freiheit erlangt wird, wenn also die letztlich erreichte Freiheitssumme positiv ist.“⁷⁸ Damit scheint jedoch noch nicht geklärt, in welchen „Fällen“ freiheitsentziehende und autonomiebeschränkende staatlich-pädagogische Eingriffe gerechtfertigt sind.

73 Vgl. Brumlik, M. (Anm. 68), S. 83.

74 Vgl. Brumlik, M. (Anm. 68), S. 83.

75 Vgl. grundsätzlich: Dworkin, G., „Paternalism“, in: Zalta, E. N. (Hrsg.), The Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2017, verfügbar unter: <https://plato.stanford.edu/entries/paternalism/>.

76 Vgl. Brumlik, M., (Anm. 68), S. 237.

77 Giesinger, J., Autonomie und Verletzlichkeit. Der moralische Status von Kindern und die Rechtfertigung von Erziehung. Bielefeld, 2007, S. 91.

78 Giesinger, J., (Anm. 77), S. 96.

Aber wann darf pädagogisch „legitim“ – im Sinne der Adressat*innen – bevormundet oder in die Lebensführung eingegriffen werden? Ein Vorschlag, der zwischen „weichem“ und „hartem“ Paternalismus unterscheidet, gibt dahingehend eine Antwort, dass „selbstinduzierte Fremdbestimmung“⁷⁹ in zweierlei Hinsicht zu gewichten ist: Wenn der hilfebedürftige Adressat*in sich in einem Zustand befindet – beispielsweise aufgrund einer schwerwiegenden Depression –, der es ihm nicht ermöglicht „frei“ zu entscheiden, ist ein „weicher“ paternalistisch begründeter Eingriff legitimiert. Ein massives Übergehen der Entscheidung von Adressat*innen aufgrund von massiven Selbstgefährdungsrisiken wird als „harter“ Paternalismus“ ausgewiesen.⁸⁰

Für Kinder und Jugendliche ist Zwang sowie Strafe jedoch in der unmittelbaren Schmerzzufügung so wenig relativierbar wie der rechtliche Anspruch auf gewaltfreie Erziehung. Dennoch ist eine Pädagogik der Repression und Strafe kontrafaktisch aufgebaut: „Helfen“ wie „Strafen“ gehören auch politisch wie praktisch offenbar zusammen, ohne sich fachlich (oder inhaltlich sinnvoll) zu ergänzen.

7. „Punitivität“ als pädagogische Straf- und Sanktionsmentalität der Profession

Die gegenwärtigen Programme und Überzeugungen „für“ einen repressiven Einsatz von Zwang und Strafe stehen in einem grundsätzlichen Widerspruch zur fachlichen wie professionstheoretischen Überzeugung, dass zwischen Hilfe und Kontrolle – den Adressat*inneninteressen und wohlfahrtsstaatlich-institutionellen Vorgaben – durch den pädagogischen Akteur*in vermittelt werden muss: Fachliche Verantwortung heißt mit den Ambivalenzen eines nicht komplett beherrschbaren Ausgangs pädagogischen Handelns umzugehen, ohne mit vermeintlich einfachen „Lösungen“ Handlungssicherheit zu suggerieren.⁸¹

7.1 Punitive Argumentationsmuster

Professionelles Handeln bleibt, bei aller Uneindeutigkeit der verfügbaren Studien, davon geprägt, dass strafverschärfende, abschreckende, autoritäre wie vergeltende Argumentationsmuster versöhnende wie vermittelnde Integrationsvorstellungen teilweise verdrängen und unterlaufen – kriminologisch diskutiert als Punitivität.⁸² Die Frage nach konkreten Einstellungen pädagogischen Akteur*innen in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern ist somit für die Straffrage von großer Bedeutung.⁸³

79 Lob-Hüdepohl, A. „People first“. Die ‚Mandatsfrage‘ sozialer Professionen aus moralphilosophischer Sicht. *Ethikjournal* 1 (1) 2013, S. 7.

80 Vgl. Lob-Hüdepohl, (Anm. 79), S. 7.

81 Vgl. Heuer, S./Kessl, F., Von der funktionalistischen Umformatierung von Erziehung auf Menschentraining. *Sozial Extra* 38 (5) 2014, S. 46–49.

82 Vgl. Lautmann, R./Klimke, D., Punitivität als Schlüsselbegriff für eine Kritische Kriminologie, in: Lautmann, R./Klimke, D./Sack, F. (Hrsg.), *Punitivität*. *Kriminologisches Journal* (8. Beiheft), 2004, S. 9–30. Vgl. Cornel, H., *Neue Punitivität durch Reduzierung der Strafrestaussatzung im deutschen Strafvollzug?* Bad Godesberg 2013.

83 Vgl. Dollinger, B., Punitive Pädagogen? Eine empirische Differenzierung von Erziehungs- und Strafeinstellungen. *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 9 (3) 2011, S. 228–247. Vgl. auch Mohr, S./Ziegler, H., Zur Kultur der Kontrolle in der Kinder- und Jugendhilfe, *Forum Erziehungshilfen* (5) 2011, S. 277–280.

Die Frage, ob „punitiv“ Haltungen für das Hilfesystem indirekte Begründungsmuster formen oder konkret sozialstaatlich gestraft wird, ist zu differenzieren: Punitivität bleibt als Modus der fachlichen Deutungslogik indifferent.

7.2 „Straflust“ pädagogischer Fachkräfte? – Exemplarische Einblicke

Ein Blick in Untersuchungen zur professionellen Wahrnehmung von Strafe als pädagogisches Mittel zeigt, dass Irritationen und fallende Akzeptanzschwellen einer sanktionierenden Förderpraxis zu beobachten sind.

Die professionstheoretische Frage, welche konkreten Wahrnehmungsmuster einer Strafbereitschaft zugrunde liegen und warum die Akzeptanzschwellen gegenüber Strafe als pädagogisches Mittel sinken, wird im Folgenden am Beispiel von aktuellen Untersuchungen beantwortet. Im Arbeitsfeld der Schulpädagogik liegen Wiederholungsbefragungen von Lehramtstudierenden vor, die zwischen 1974 und 2004 Aufschlüsse über die Steigerung von Punitivitätsforderungen geben. Die Aussage, dass mit „Kindern heutzutage zu freizügig“ umgegangen werde, bejahten 1974 16% und im Jahr 2004 hingegen 31%.⁸⁴

Aktuelle quantitativen Studien aus Begleitforschungen der Jugendhilfepraxis stützen ebenfalls die Annahme, zwischen einer gesteigerten Strafbereitschaft sozialpädagogischer Akteur*innen und den institutionellen Herausforderungen (bzw. Überforderungen) zu differenzieren: In einer laufenden Befragung von ca. 2000 Fachkräften aus 60 Jugendhilfeeinrichtungen wird nach den priorisierten Kriterien von pädagogischer Fachlichkeit gefragt.⁸⁵ Über 36 % halten eine „stärkere Betonung der Werte von Disziplin und Ordnung in der Sozialen Arbeit“ in diesen Verlaufsstudien für wichtig; es sind „zwei Fünftel der Befragten“ dafür, „mangelndes Kooperationsverhalten der KlientInnen zu bestrafen und ebenfalls zwei von fünf Befragten forderten mehr Möglichkeiten als bisher, um mangelndes Kooperationsverhalten der KlientInnen zu sanktionieren“.⁸⁶ Interessant sind die Untersuchungsergebnisse der Bielefelder Arbeitsgruppe um Holger Ziegler im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen Strafbereitschaft und professionellem Selbstverständnis:

„Professionalität, im Sinne von fachlich guter Arbeit, wird vor allem in Organisationen ermöglicht, die sich primär am Hilfebedarf der Klient_innen orientieren, den Mitarbeitenden ein hohes Maß an Autonomie bei der pädagogischen Arbeit gewähren und in denen wichtige Entscheidungen kollegial im Team getroffen werden. [...] Es sind auch diese Einrichtungen, in denen die Mitarbeitenden am seltensten unter emotionalen Erschöpfungszuständen leiden – und, was hier zentral ist: Es sind die Einrichtungen, in denen sich die geringste Strafbereitschaft und individualisierende Verantwortungszuschreibung finden lässt.“⁸⁷

84 Vgl. *Krieger, R.*, Vom Wertewandel zur „Zeitenwende“: Rückkehr zu traditionellen Erziehungsvorstellungen auch bei Lehramt-Studierenden, in: *Bildung und Erziehung* 61 2008, S. 99–113, S. 107.

85 Vgl. *Ziegler, H.*, Der aktivierende Sozialstaat und seine Pädagogik. Gerechtigkeitsideologien Studierender in der Sozialen Arbeit. (Sonderheft 10) *Neue Praxis* 2011, S. 74–77. Vgl. *Mohr, S./Ziegler, H.* (Anm. 83), S. 279. Vgl. *Mohr S./Ritter B./ Ziegler H.* (Anm. 46), S. 19–23. Vgl. *Mohr, S.*, Abschied vom Managerialismus. Zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Sozialen Arbeit, Bielefeld 2017.

86 *Mohr, S./Ziegler, H.* (Anm. 83), S. 279.

87 *Mohr/Ritter/Ziegler* (Anm. 46), S. 22.

In dem geschilderten Problemkontext repressiver Interventionsstrategien formiert sich ein neues Selbst- bzw. Missverständnis pädagogischer Profession als Strafinstanz.⁸⁸

7.3 Repressive Professionalität

Wo Machtquellen verdeckt, unreflektiert oder asymmetrisch als Gewalt missbraucht werden, weil professionelle Akteur*innen keinerlei Begrenzung unterliegen, können Willkür, Überforderung und fachliche Beliebigkeit zum Strafproblem werden.⁸⁹

Eine punitive Professionsperspektive zielt dementsprechend auf Grenzziehung mit den Argumenten der Passgenauigkeit ab, die zwischen individualisierten Problemen (z.B. auf Phänomenebene: „Jugendgewalt“) und der professionsbezogenen Lösung (z.B. auf der Interventionsebene: gewaltpräventive Trainingskonzepte) ein effektives Angebot suggeriert. Hier geht es nicht etwa nur um einen Grundkonflikt der Adressat*innen-Expert*innen-Beziehung, sondern um eine kritiklose Polarisierung. Machtansprüche sind nicht folgenlos:

„Schon die unübersehbare Sanktionsbereitschaft verändert die wechselseitigen Beziehungsdefinitionen. Wer eine Drohung ausspricht, demonstriert Überlegenheit; einseitig kehrt er eine faktische oder fiktive Überlegenheit hervor und zerstört damit jede Fiktion von Gemeinsamkeit und Egalität.“⁹⁰

Punitive Handlungsformeln sind schlussendlich auf Top-Down-Prinzipien und Segregation angelegt: Nicht die Lösungsebene des Konflikts von Abweichung ist relevant, sondern notfalls die kurzfristige Kontrolle, die restriktive Eindämmung, die optionale Ausschließung, die Abschreckung oder die Bestrafung. Mit der Senkung staatlicher Eingriffsschwellen zugunsten „härterer“ Interventionen wird der Balanceakte Sozialer Arbeit als Mittlungsinstanz zurückgedrängt:

„Wer meint, man müsse allgemein strenger und härter gegen Kriminelle vorgehen, wird – so ist zu vermuten – auch bei jugendlichen Tätern eher auf harte Sanktionen setzen als jemand, der meint, man müsse sich sozialpolitischer Maßnahmen und Hilfen bedienen.“⁹¹

Insofern ist die Suggestivkraft einer „professionellen“ Pädagogik des „Strafens“ in eine gegenseitige Drohkulisse des Misstrauens verstrickt.

8. Fazit – Aspekte einer punitiven (De-)Professionalisierung

Professionelle Überforderungen mit „schwierigen“ Zielgruppen steigern folglich „punitiv“ Haltungen, die wiederum – wie am Beispiel von Handlungskonzepten gezeigt werden konnte – Lösungen für Widersprüche als Lösungen inszenieren. Es ist anzunehmen, dass eine generelle

88 Vgl. Kessl, F. (Anm. 8), S. 131–145.

89 Vgl. Sagebiel, J./Pankofer, S., Soziale Arbeit und Machttheorien: Reflexionen und Handlungsansätze, Freiburg 2015.

90 Paris, R., Stachel und Speer. Machtstudien, Frankfurt am Main 1998, S. 21.

91 Reuband, K.-H., Einstellungen der Bevölkerung gegenüber jugendlichen Straftätern. Eine empirische Analyse ihrer Erscheinungsformen und Determinanten, in: Dollinger, B./Schmidt-Semisch, H. (Hrsg.), Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog, Wiesbaden 2011, S. 507–535, S. 519.

Strafkritik seitens der pädagogischen Akteur*innen durch Deutungsmuster eines zunehmenden Wohlfahrtskeptizismus abgelöst wird.⁹²

Die eingangs aufgestellte These, dass Strafmoralitäten im sozialpädagogischen Arbeitsfeld als antagonistisch erscheinen, weil sie in Zeiten gerechtigkeitsorientierter Innovationen – zwischen Inklusion und Kinderrechtsstatus – „Strafe“ als pädagogisch eingesetztes Mittel relativieren oder normativ begrenzen, konnte sich im Detail bestätigen.

Die Entweder-Oder-Frage pädagogischen Strafens scheint bei aller Relativierung des ethisch-moralischen Gebrauchs nicht jenen Konflikten und Herausforderungen zu entsprechen, die sozialpädagogischen Berufen zugeschrieben werden. Pädagogisches Strafen ist nicht nur als ambivalentes Mandat konstituierbar, sondern grundsätzlich im Hinblick auf Zwang, Kontrolle und Repression insofern professionstheoretisch problematisch, weil Differenzen des „Strafproblems“ im Hinblick auf konkretes pädagogisches Handeln unvermeidbar sind. Gerade in jenen Hilfesystemen, in denen eine Ablehnung von institutionalisierter Strafe nicht über die Wahlmöglichkeit der pädagogischen Akteur*innen entschieden wird, bleibt Strafe als „unbeliebtes“ Mandat der Negation von Autonomie erhalten.

Dennoch sind pädagogisch-fachliche Legitimationen im Hinblick auf die institutionell-kontrollierende Funktion von Strafen nicht beliebig, sondern in ihren Problematisierungsformen vorrangig pädagogisch zu unterscheiden: Direkte (legale) pädagogisch eingebundene Strafformen sind vor allem dann problematisch,

- wenn die bezugsfeldbezogene Differenz zwischen Erziehung (Hilfe) und Strafe (Repression) aufgehoben wird,
- sobald normative Prinzipien der Strafimpulse den Hilfecharakter aushöhlen,
- wenn Grenzen nicht zugunsten eines aufbauenden Prinzips individueller Freiheit eingesetzt werden,
- wenn pädagogische Konflikträume, die notwendig sind, um Bewältigungsformen der Adressat*innen zu mobilisieren, nicht gewährt werden,
- wenn die substanzielle Beteiligung an (legalen) Strafpraktiken nicht reflexiv gegenüber gewaltförmigen Zwangseingriffen abgegrenzt wird,
- wenn Gewaltförmigkeiten über Rhetoriken der Exklusion legitimiert werden,
- wenn Machtprinzipien nicht mittels alternativer methodischer Handlungsprinzipien (reflektiert) konterkariert werden.

Demnach gilt es, dass Interventionen professionskritisch die komplementären Gleichzeitigkeiten von helfenden Motivlagen und sozialstaatlichen wie ordnungspolitischen Kontrollaktivitäten kritisch reflektieren. Die diesbezügliche Praxiskritik verlangt auch von den pädagogischen Akteur*innen die Widersprüche und divergierenden Interessenlagen aushalten zu „müssen“.

Verf.: Sven Heuer, Werkstattschule Bremerhaven, Hinrich-Schmalfeldt-Straße 26, 27576 Bremerhaven,

E-Mail: s.heuer@schulen.bremerhaven.de

92 Vgl. Mohr, S./Ritter, B./Ziegler, H. (Anm. 46), S. 19–23.