

Konkrete Verräumlichungen bzw. Verortungen der geosozialen Frage

Grundrechte und Heimerziehung in Hessen nach der Heimkampagne – Demokratie lernen im Heim

Nadine Schmidt

Einleitung

In den Nachkriegsjahren der 1950er und 1960er Jahre in Westdeutschland war Pädagogik im Allgemeinen und Heimerziehung im Besonderen auf die Herstellung von Disziplin und Ordnung ausgerichtet. Erziehungsheime waren konzipiert als Orte, an denen Kinder und Jugendliche von äußerlichen Einflüssen abgeschirmt ihre Rolle in einer durch kleinbürgerliche Ideale und industrielle Arbeitswelt geprägten Gesellschaft erlernen sollten (Bereswill et al. 2022; Müller-Behme 2021; Eckhardt 2017; Schrapper 2017). Kritik daran regte sich bereits in den 1960er Jahren. Im Zuge von sozialen Bewegungen wie der Studentenbewegung und der Außerparlamentarischen Opposition (APO) entstand 1969 die so genannte Heimkampagne, in der Journalist*innen und Aktivist*innen die Zustände in hessischen Erziehungsheimen durch Berichte und Proteste öffentlich kritisierten. Ein zentrales Anliegen der Heimkampagne war die Forderung nach mehr Selbstbestimmung und Mitbestimmung für in Heimen untergebrachte Kinder und Jugendliche (Bereswill/Stange 2024). Diese Forderung fügt sich in einen gesamtgesellschaftlichen Prozess der Demokratisierung der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft ein (Arbeitsgruppe Heimreform 2000; Köster 2005; Schrapper 2017). In diesem Kontext stehen auch die Rechte von Kindern und Jugendlichen zur Diskussion. Erst 1968 hatte das Bundesverfassungsgericht geurteilt, dass auch Kinder Träger eigener Grundrechte seien. Ursula Carle fasst rückblickend die Debatte um Kinderrechte im 20. Jahrhundert wie folgt zusammen:

»Die Analyse der Kinderrechtsdebatte zeigt einen deutlichen Trend vom Schutz der Gesellschaft vor verwahrlosten Kindern über die karitative Fürsorge für das Wohl der Kinder hin zu einem politischen Konzept, welches Kinder als Subjekte ihrer Entwicklung sieht, die sehr wohl in der Lage sind, ihre eigenen Rechte zu artikulieren und zu vertreten« (Carle 1998: 17, Herv. i. O.)

Hier zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen gesellschaftlicher Eingliederung, Fürsorge und Selbstverantwortung von Kindern und Jugendlichen, das für die öffentliche Erziehung in besonderem Maße gilt.

In der Folge der Heimproteste veröffentlichte das hessische Sozialministerium 1972 den Erlass »Grundrechte und Heimerziehung«, der bis heute »für alle Einrichtungen im Sinne des § 78 JWG, in denen Minderjährige Tag und Nacht betreut werden, verpflichtend« ist (Hessischer Sozialminister 1972: 276). Er konstituiert Kinder und Jugendliche grundsätzlich als mündige Individuen mit einem Recht auf eigene Meinung und Selbstentfaltung, welches mit dem Anspruch auf Erziehung zur Selbstständigkeit verbunden wird:

»Erziehung zu Selbständigkeit und Selbstverantwortung heißt, den Minderjährigen seinem Alter entsprechend an allen Entscheidungen zu beteiligen, die ihn betreffen, und an die Stelle der Fremdbestimmung zunehmend das Recht der Selbstbestimmung treten zu lassen.« (Hessischer Sozialminister 1972: 276)

Damit wird eine neue Perspektive auf Kinder und Jugendliche in öffentlicher Erziehung formuliert und Erziehungsziele und Beteiligung werden miteinander in Zusammenhang gebracht. Mit diesem Erlass nahm Hessen eine Vorreiterrolle in der westdeutschen Heimerziehungslandschaft ein. Er erhielt Einzug in die ersten Entwürfe zum Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), welches 1991 das Jugendwohlfahrtsgesetz von 1961 ablöste (Wolff/Hartig 2007; Blandow et al. 1999). Parallel dazu entstand Ende der 1980er Jahre auf internationaler Ebene die UN-Kinderrechtskonvention, die in Deutschland 1992 in Kraft trat (Maywald 2016; Schnurr 2022; Sünker/Swiderek 2022).

Der hessische Erlass und die damit einhergehende demokratische Perspektive bildete eine wichtige Grundlage für den Transformationsprozess, den der Landeswohlfahrtsverband Hessen in den Heimen unter seiner Trägerschaft anstieß. Dabei enthalten sowohl die Forderungen der Heimkritiker*innen wie auch die Umstrukturierungsmaßnahmen des Trägers räumliche Implikationen. So wird beispielsweise das Verhältnis zwischen Innen und Außen verhandelt, indem ausgedehntere Ausgangszeiten oder der Besuch von Freund*innen im Heim gefordert werden. Eine Reaktion des Landeswohlfahrtsverbandes auf die Heimkritik war die Abschaffung der Isolation im sogenannten Karzer (Arbeitsgruppe Heimreform 2000: 233). Damit wird der Raum Heimerziehung zum Aushandlungsobjekt eines gesellschaftlichen Demokratisierungsprozesses, an dem sich Entwicklungen, Veränderungen und Widerstände zeigen. Raum ist dabei nicht als rein physischer Ort des Heimes zu verstehen. Vielmehr umfasst er darüber hinaus soziale und gesellschaftliche Aspekte, die darauf verweisen, wie er wahrgenommen und verstanden wird. Dabei kann der Raum des Erziehungsheims auch über den physischen Ort des Heimes hinausreichen, wenn beispielsweise untergebrachte Jugendliche im angrenzenden Ort als solche erkannt werden. Im Folgenden wird das relationale Raumkonzept von Henri Lefebvres (1991) genutzt, um die Diskrepanz zwischen demokratischem Anspruch der Heimreform und der Umsetzung vor Ort im Heim aufzuzeigen.

Um Raum analytisch aufzuschlüsseln, arbeitet Lefebvre die Dimensionen des wahrgenommenen, konzipierten und gelebten Raums heraus. Im zweiten Abschnitt werden

diese am Beispiel des Erziehungsheims erläutert. Anschließend wird der hier im Fokus stehende innerorganisatorische Wandlungsprozess im Landeswohlfahrtsverband Hessen auf der Grundlage von Expert*inneninterviews mit Reformakteur*innen beleuchtet. Die dafür herangezogenen leitfadengestützten narrativen Interviews (Bogner et al. 2014; Rosenthal 2008: 137ff.) wurden im Zuge eines DFG-Forschungsprojekts¹ zur Geschichte der Heimerziehung in den 1970er und 1980er Jahren erhoben. Im dritten Abschnitt werden die Implikationen der Demokratisierungsdebatte in den retrospektiven Erzählungen anhand der zuvor entwickelten relationalen Raumtheorie dargestellt.

Die Produktion des (sozialen) Raums

Die Raumtheorie des Sozialphilosophen Henri Lefebvre (1901–1991) stellt eine Auseinandersetzung mit seinen Erfahrungen als marxistisch geprägter Intellektueller und politischer Aktivist im Pariser Umfeld Mitte des 20. Jahrhunderts dar (Belina 2013: 8f.; Schmid 2010: 14). Als Hauptwerk seiner theoretischen Ausarbeitungen zu Raum kann »La production de l'espace« (1974) gesehen werden, das 1991 ins Englische übersetzt wurde. Die Raumtheorie ist im Kontext seines gesamten wissenschaftlichen Schaffens zu verstehen, wie Christian Schmid (2010) umfassend aufzeigt. Im Kontext von zunehmender Urbanisierung und sozialer Proteste Ende der 1960er Jahre war Lefebvre an der Herausbildung einer kritischen Stadtforschung beteiligt und entwickelte daraus eine gesellschaftliche Raumtheorie, die über die Materialität hinaus die soziale Produziertheit von Raum einschließt. Dadurch wird es möglich, auch Deutungshoheiten und Machtgefüge in den Blick zu nehmen, die sich in räumlichen Strukturen abbilden.

Lefebvres Blick auf Raum ist dabei weder ein naturalisierender, in dem die Materialität als deterministische Erklärung für soziale Phänomene dient, noch ein idealisierender, in dem Raum lediglich durch Ideen, Diskurse und Bedeutungen bestimmt wird und seine Materialität verliert. Vielmehr gewinnt in Lefebvres Überlegungen Raum seine Gestalt und Bedeutung erst durch menschliche Tätigkeit, die soziale Praxis (Belina 2013: 26, 44; Schmid 2010: 28). In Anlehnung an Karl Marx spricht Lefebvre von einer ständigen Produktion und Reproduktion von (sozialem) Raum in einem interaktiven Prozess, der durch die jeweils historisch spezifische gesellschaftliche Konstellation bestimmt ist. Nur durch eine Analyse dieses (Re-)Produktionsprozesses lässt sich der soziale bzw. gesellschaftliche Raum entschlüsseln (Lefebvre 1991: 33ff.). Zur Analyse dieses komplexen Produktionsprozesses schlägt Lefebvre eine dreidimensionale dialektische Betrachtung von sozialem Raum vor (vgl. Schmid 2010: 88ff.). Dabei betont Lefebvre, dass diese theoretische Triade nicht als abstraktes Modell verstanden werden kann. Sie ist als analytische Perspektive zur Untersuchung von räumlichen Produktionsprozessen entwickelt, die das Konkrete erfassen soll und im Abstrakten nur eingeschränkte Aussagekraft besitzt (Lefebvre 1991: 40f.).

1 Das 2021–2024 von Prof. Dr. Mechthild Bereswill an der Universität Kassel geleitete DFG-Projekt (449102739) ist in eine internationale D-A-CH-Kooperation eingebunden, vgl. <https://www.changing-educational-spaces.net/> [abgerufen 24.02.2024].

Am Beispiel des Erziehungsheims lässt sich diese analytische Perspektive wie folgt erläutern: Grundlage ist der gebaute Raum eines Heimes als Ort der Gemeinschaftsunterbringung von Kindern und Jugendlichen und als Arbeitsplatz für Erzieher*innen und anderes Personal. In dem gebauten Raum findet das Alltagshandeln statt, die Zimmernutzung und die alltäglichen Wege, die sich daraus für verschiedene Personen(gruppen) ergeben. Je nach Zuschnitt kann es Gruppenschlafsäle oder Einzelzimmer geben, Funktionsräume für die Freizeitgestaltung aller Jugendlichen im Heim oder kleinere Bauabschnitte mit Gruppenräumen. Die Ausstattung der Zimmer kann einheitlich oder von den Jugendlichen individuell gestaltet sein. All dies kann mit Lefebvre als räumliche Praxis bzw. wahrgenommener Raum bezeichnet werden, der alles sinnlich Wahrnehmbare umfasst. Diese Dimension beschreibt die materielle Produktion des Raumes durch die menschliche Praxis und erfordert daher ein geteiltes Wissen im Umgang mit Orten und räumlichen Ensembles (Lefebvre 1991: 31ff.; Schmid 2010: 210f., 305).

Dieser physische Raum muss konzipiert werden: Welche Zimmer werden wie wofür genutzt und zu welchem Zweck? Der eingangs angesprochene hessische Erlass »Grundrechte und Heimerziehung« beispielsweise verbindet die Alltagshandlungen im Heim mit dem Konzept eines demokratischen Raums. So können Einzelzimmer vorgesehen sein, um deren Gestaltung und Sauberkeit sich die Jugendlichen kümmern müssen. Dies soll dem Zweck der Erziehung zur Selbstständigkeit dienen. Mit Lefebvre wäre dies als Repräsentation des Raums bzw. als konzipierter Raum zu bezeichnen. Hier wird raumbezogenes Wissen produziert, das auf der Ebene des Diskurses erscheint. Mit dieser Dimension der Raumproduktion werden vorrangig verbalisierte oder verbildlichte Formen wie etwa räumliche Planungen und Konzeptionen von Raum gefasst (Lefebvre 1991: 41f.). Trotz der analytischen Trennung zwischen wahrgenommenem und konzipiertem Raum müssen beide Dimensionen zusammen gedacht werden: »Es wäre, wie Lefebvre feststellt, ein grosser theoretischer Irrtum, zu glauben, einen Raum sehen zu können ohne ihn dabei gleichzeitig zu konzipieren« (Schmid 2010: 217).

In Abgrenzung zum verbalisierten Wissen des konzipierten Raums unterscheidet Lefebvre noch eine dritte Dimension, die sich mehr der impliziten Bedeutungsgebung widmet. Für das Erziehungsheim bedeutet dies, dass beispielsweise das als Raum der Selbstständigkeit und Individualität für die Jugendlichen konzipierte Einzelzimmer für die Erzieher*innen weiterhin mit einer Bedeutung von Disziplinierung und Ordnung verbunden sein kann. In ihrer Perspektive bleibt dann das Einzelzimmer ein Ort, an dem Regeln der Zimmergestaltung und Sauberkeit befolgt und durchgesetzt werden. Diese symbolische Dimension bezeichnet Lefebvre als Räume der Repräsentation bzw. gelebter Raum, der vorrangig nonverbale Symbole umfasst. Während sich für Lefebvre in der Wissensproduktion der Repräsentation des Raums eine Form von (staatlicher) Macht findet, stellt die Bedeutungsproduktion der Räume der Repräsentation das Subversive dar, das diese Macht infrage stellt und untergräbt (Lefebvre 1991: 39ff.; Schmid 2010: 304). Übertragen auf das Beispiel Erziehungsheim hiesse dies, dass das an Selbstständigkeit und Individualität orientierte Raumkonzept des hessischen Sozialministeriums konterkariert wird, wenn das Heim für die dortigen Mitarbeiter*innen weiterhin ein Ort der Disziplin und Ordnung darstellt.

Diese drei Raumdimensionen – räumliche Praxis, Repräsentation des Raums und Räume der Repräsentation – stehen nach Lefebvre in einem dialektischen Verhältnis

zueinander. Veränderungen müssen sich nicht in allen drei Dimensionen gleichzeitig zeigen. Sie können sich auch in einzelnen Dimensionen entwickeln, wodurch ein konstruktiver Widerspruch entsteht. In der dialektischen Triade der sich wechselseitig beeinflussenden Dimensionen wird dieser Widerspruch zugleich aufgehoben wie auch bewahrt und bildet im Sinne von Marx ein immerwährendes Spannungsverhältnis im gesellschaftlichen Entwicklungsprozess (Schmid 2010: 90ff.): »Zentral an diesem Konzept ist die Gleichzeitigkeit der drei Momente: Der Raum wird zugleich konzipiert, wahrgenommen und gelebt. Diese drei Aspekte sollten zwar nicht miteinander vermischt werden, aber sie lassen sich auch nicht voneinander trennen« (ebd.: 208). Das theoretische Konstrukt, das Lefebvre aufbaut, ist nicht als abgeschlossenes Theoriegebäude zu verstehen, sondern als ein Versuch und ein Angebot, seine Gedanken und Ideen aufzugreifen und weiterzuentwickeln (Schmid 2010: 30, 231). Lefebvre dekliniert nicht alle Begriffe eindeutig aus und teilweise sind seine Darstellungen widersprüchlich. So tragen beispielsweise alle drei Dimensionen eine subjektorientierte und eine gesellschaftliche Komponente in sich. Die Begriffe des Wahrgenommenen, Konzipierten und Gelebten verweisen auf ein Subjekt, während die Begriffe räumliche Praxis, Repräsentation des Raums und Räume der Repräsentation sich auf einen gesellschaftlichen Produktionsprozess beziehen. Nach Schmid's Lesart kann hierin ein Aufspannen eines konfliktgeladenen Spannungsfelds gesehen werden, dass das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft kennzeichnet. Raum lässt sich demnach nur aus der jeweiligen Gesellschaft heraus erschließen und verstehen (ebd.: 30, 230, 244f.).

Lefebvre zufolge ist Raum also nicht als vorsoziales, sondern als gesellschaftlich hervorgebrachtes Phänomen zu betrachten, das seinerseits Gesellschaft strukturiert. Die Heimerziehung stellt eine gesellschaftliche Institution dar, der im Kontext gesellschaftlicher Ordnung eine Disziplinierungs- und Erziehungsfunktion zugewiesen wird. Daraus lässt sich ein Konzept ableiten, welches Aufschluss darüber gibt, wie der Ort, an dem die Erziehung durchgeführt wird, d.h. das Erziehungsheim, zu gestalten und zu nutzen ist. Gleichzeitig entsteht diese räumlich verortete Praxis erst durch das Zusammenspiel von Individuen, die diesem Ort eine je eigene Bedeutung und Konzeptionierung zuweisen (vgl. Groenemeyer 2010). Der Raum der Heimerziehung ist damit eingebunden in kultur- und zeitspezifische Deutungshorizonte und als ein je zeithistorisches Phänomen zu betrachten, dessen fortwährender (Re-)Produktionsprozess durch stabilisierende wie auch sich wandelnde Elemente gekennzeichnet ist (Rau 2013; Schmid 2010: 313). Die dialektische Triade aus wahrgenommenem, konzipiertem und gelebtem Raum schärft dabei den Blick für die Komplexität und Widersprüchlichkeit der Raumproduktion: »Da die einzelnen Dimensionen steten Änderungen unterlegen sind, verändern sich auch jeweils die Beziehungen zu den anderen Raumdimensionen, so dass Raum insgesamt nur noch als Prozess begriffen werden kann« (Ronneberger/Vogelpohl 2018: 255). Durch diese analytische Aufschlüsselung können Diskontinuitäten im Prozess der Raumproduktion zu Tage treten, die insbesondere für die Analyse von (historischen) Transformationsprozessen fruchtbar gemacht werden können.

Am Beispiel des hessischen Landeswohlfahrtsverbandes (LWV) kann die Umsetzung des hessischen Erlasses in den Alltagsroutinen der Jugend- und Erziehungsheime gezeigt werden. Hier wird auch die Verwobenheit eines gesellschaftlichen Demokratisierungsprozesses mit der öffentlichen Erziehung ab den 1970er Jahren sichtbar. In der Fol-

ge der Heimkampagne unterliegt die Heimerziehung unter der Trägerschaft des LWV einem Transformationsprozess, an dem sich die gesellschaftlichen Aushandlungsprozesse dieser Demokratisierung zeigen.

Beteiligung und Mitbestimmung in der hessischen Heimerziehung

Im Zuge des eingangs genannten Forschungsprojektes wurden leitfadengestützte narrative Expert*inneninterviews (Bogner et al. 2014; Rosenthal 2008: 137ff.) mit Reformakteur*innen geführt, die unter anderem auf verschiedenen Ebenen der Verwaltung des hessischen Landeswohlfahrtsverbands oder in der Heimleitung tätig waren. Die Analyse dieser Interviews zeigt, wie in der retrospektiven Erzählung ein Prozess der Demokratisierung der Heimerziehung in einem komplexen Zusammenspiel von *spatial practice*, *representations of space* und *spaces of representation* dargestellt wird. In der Erzählung eines ehemaligen Heimleiters erscheint das Landesjugendamt als ein progressiver Akteur, der Veränderungen auf konzeptioneller Ebene voranbringen und damit einen Top-Down-Veränderungsprozess in hessischen Erziehungsheimen anstoßen möchte:

»Und das war ganz wichtig gewesen, dass in dieser Zeit mit dem Land Hessen, dem Landesjugendamt, in Persona mit [Name], [...] die Grundrechte und Heimerziehung entwickelt wurden. Das wurde richtig verabschiedet vom Sozialministerium. [...] Dieses wurde sogar vom Landesjugendamt dann, ich sage das mal in Lehrgängen mit Vertretern von den Einrichtungen damals hier in der Nähe von [Stadt 1], in [Stadt 2], da war der [Landesbildungsstätte], [...] da wurden zu diesem Thema Grundrechte und Heimerziehung, wurden die Jugendlichen eingeladen, hierfür ein Bewusstsein zu entwickeln, ich sage das flapsig, auch so etwas wie Demokratie zu üben, dass sie also A merkten, ich habe Rechte als Jugendlicher im Heim. Nicht nur zu gehorchen oder Pflichten, denen ich mich unterwerfen muss. Das war eine ganz wichtige Sache, das in die Köpfe der Mitarbeiter zu bekommen, dass dieses eigentlich zusammengehört.« (E.F.)²

Hier wird der hessische Erlass »Grundrechte und Heimerziehung« als wichtiges Konzept beschrieben, um den Bereich der Heimerziehung zu demokratisieren. Diese Konzeption muss allerdings auch im »Bewusstsein« der Jugendlichen verankert werden und mit einer veränderten Raumpraxis einhergehen. Dazu verlassen die Jugendlichen den Ort des Heimes, um in einer Landesbildungsstätte, einem Übungsraum der politischen Bildung, eine neue Praxis der Mitbestimmung zu erlernen. Bewusstsein und praktische Einübung scheinen dabei in direktem Zusammenhang zu stehen. Durch das Einüben von »Demokratie«, also das wiederholte Durchführen einer Praxis, entwickelt sich in der Vorstellung dieses Interviewpartners auch ein Bewusstsein für das Konzept Demokratie. Dieses neue Bewusstsein der Mitbestimmung soll nun vom Übungsraum auf das Heim übertragen werden, beispielsweise in der individuellen Gestaltung der Zimmer, der Mitbestimmung beim Essen oder der Freizeitgestaltung, und so den Raum des Heimes verändern. Um eine gewünschte Veränderung in der Heimerziehung anzugehen, müssen

2 Die Namen der Interviewpartner*innen wurden pseudonymisiert.

also die Dimensionen der räumlichen Praxis und der Repräsentation des Raums zusammengedacht werden. Gleichzeitig findet die Raumproduktion aber im Zusammenspiel verschiedener Akteur*innen statt. Im Interview geht es wiederholt um die Lehrgänge, in denen die Jugendlichen die Praxis der demokratischen Mitbestimmung erlernen sollen. Dennoch entsteht der Eindruck, dass vorrangig die pädagogischen Mitarbeiter*innen etwas lernen, verinnerlichen und verändern sollen. Zwar werden die untergebrachten Kinder und Jugendlichen geschult, aber der Interviewpartner stellt auch fest: »Das war für die Mitarbeiter genauso wichtig, Demokratieprozesse zu lernen, (lacht) wie für die Jugendlichen. Kannten die zum großen Teil auch nicht ne« (E.F.). Hier werden Beharrungstendenzen sichtbar, die auch durch vorherrschende Machtverhältnisse aufrechterhalten werden. In der retrospektiven Erzählung reicht es nicht aus, die Jugendlichen zu bemächtigen. Um den relationalen Raum des Heims zu verändern, müssen alle an diesem dynamischen Beziehungsgefüge Beteiligten mitmachen.

Diese Beharrungstendenzen werden in den Interviews in eine gesamtgesellschaftliche Zeitdiagnose eingebunden, die nicht spezifisch für den Bereich der Heimerziehung ist, sondern in den Augen der Interviewpartner*innen ein gesellschaftliches Phänomen darstellt:

»Oder Beteiligten von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung, gar nicht daran zu denken. [...] Das ist alles zu der Zeit wirklich erst ins Leben gerufen worden. Kinder hatten zwar Rechte, auch im JWG, Paragraph eins hieß ja, jedes deutsche Kind hat ein Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit. Das haben wir mal in der Akademie Remscheid 1972, da gab es ein Städtifestival und wir haben einen Straßentheaterlehrgang da gemacht. Haben eine Leiter hingestellt und nur mit Megafon herunter gesprochen, jedes jedes deutsche deutsche Kind Kind hat hat, und so weiter. Wir hatten in kürzester Zeit Leute am Stand, an der Leiter die gesagt haben, (verstellt die Stimme) »geht lieber arbeiten, was soll das ei-« hat doch niemanden interessiert, dass ein Kind Rechte hat.« (A.B.)

Dieser Interviewpartner, der im Bereich der Berufsausbildung in der Jugendhilfe tätig war, schildert hier eine Szene Anfang der 1970er Jahre, die er beispielhaft für einen Konflikt innerhalb der westdeutschen Gesellschaft um das Thema Kinderrechte erzählt. Das Straßentheater kann dabei als eine Raumpraxis gesehen werden, in der die agierenden Fachkräfte in den öffentlichen Raum treten und dort mit ihrer Forderung die öffentliche Ordnung hinterfragen und irritieren. Die Kritik der Passant*innen, »geht lieber arbeiten«, offenbart den Konflikt zwischen autoritären und antiautoritären Vorstellungen. Der öffentliche Raum steht dabei auch für das Erziehungsheim. So, wie die Aufmerksamkeit für Kinderrechte die öffentliche Ordnung stört, stört auch die Forderung nach Demokratisierung die Ordnung im Heim. In den Interviews wird dieser gesellschaftliche Konflikt in Zusammenhang mit den unterschiedlichen Raumkonzeptionen im Rahmen der Heimerziehung gebracht. So erzählt der bereits zitierte Heimleiter über das Vorhaben, Rechte für die untergebrachten Kinder und Jugendlichen im Erziehungsheim zu etablieren:

»Sie müssen das ganz einfach so verstehen, etwas in einen Kopf hineinzugeben, wo das noch nie drin war. Das war nicht die Auseinandersetzung. Die waren nicht dagegen oder so was ne, dass sie sagten, also, das hatte nichts mit radikal oder so was, sondern das gehörte nicht in die Wahrnehmung, dass ein, ein Jugendlicher, der jetzt von einem Gericht in Ha- der hatte erst mal nichts zu sagen.« (E.F.)

Dem Heimleiter zufolge gibt es von Seiten des Personals keinen direkten Widerstand gegen die Idee der Mitbestimmung. Vielmehr scheint es schlicht nicht möglich für die Erzieher*innen, Mitbestimmung zu denken, da Heimerziehung für sie mit einer anderen Bedeutung belegt ist. Aus der Sicht des Heimleiters hat das Personal die Jugendlichen als deviante (bzw. kriminelle) Subjekte deklariert, die kein Recht auf Meinungsäußerung haben. Hier wird erkennbar, wie eine angestrebte Veränderung der vorherrschenden Bedeutungsproduktion entgegensteht. Für die Erzieher*innen ist das Erziehungsheim ein Ort für als deviant oder kriminell markierte Jugendliche. Damit erhält das Heim eine Funktion der Bestrafung und Korrektur von unerwünschtem Verhalten. Dies ist nicht mit der durch den Heimleiter skizzierten Vorstellung einer anzustrebenden Praxis vereinbar, in der Jugendliche das Recht haben sollen, ihre Meinung zu äußern und mitzubestimmen. Der Interviewpartner konstruiert hier Konzeptionen, die im Widerspruch zueinanderstehen, da diese für die Erzieher*innen nicht zusammen denkbar sind. Dies wird ebenfalls in der Erzählung des anderen Interviewpartners deutlich, der hier offenbar ein*e Erzieher*in zitiert:

»(verstellt die Stimme) mach mal halblang, die werden//die springen uns noch über den Kopf und die gehen uns über Tische und Bänke. Am Ende sagen sie noch, sie wollen das Taschengeld schon vorher haben. Kleidergeld, das ist doch ein Mittel, mit dem ich erziehen kann, wenn ich denen kein Kleidergeld gebe. Ich gebe denen doch nicht freiwillig das Kleidergeld, so einfach ist das.« (A.B.)

Das Einfordern von Kinderrechten und die Bildung von Heimräten führt in deren*dessen Vorstellung zu chaotischen Zuständen und Ungehorsam. Das Bild des »über den Kopf«-Springens und »über Tische und Bänke«-Gehens verdeutlicht, wie grundlegend dadurch die tägliche Ordnung in Frage gestellt wird. Dieser Ungehorsam kulminiert dann im Einfordern von weiteren Rechten, wie dem Taschen- oder Kleidergeld, dessen Entzug als Erziehungsmaßnahme konstruiert wird. Das Kleidergeld kann dabei auch für eine zunehmende Individualisierung durch selbstgewählte Kleidung stehen. Durch unterschiedliche Kleidung wird im Raum optisch wahrnehmbar die vorherrschende Ordnung infrage gestellt und angegriffen. Während der aktuell gelebte Raum mit Ordnung assoziiert wird, kann dem gegenüber scheinbar nur ein chaotischer Raum stehen.

In den Interviewerzählungen wird das Motiv der Selbstständigkeit und Selbstverantwortung, das sich auch im Erlass »Grundrechte und Heimerziehung« findet, aufgegriffen und in direkten Zusammenhang mit einem Demokratisierungsprozess gebracht. Dabei wird ein demokratisches Zusammenleben im Heim mit der Hervorbringung von in der Gesellschaft selbstständig zurechtkommenden Individuen verknüpft. Damit rückt die angestrebte Veränderung auch auf die Ebene der Alltagshandlungen und spricht genau diese Dimension des gelebten Raumes an. An vielen Stellen werden

Prozesse der Dezentralisierung erzählt, wie z.B. die Verlegung der Zentralversorgung in größeren Erziehungsheimen – beispielsweise Mahlzeiten im großen Speisesaal – in kleinere Unterstrukturen von Wohngruppen. Den Interviewpartner*innen zufolge reicht es allerdings nicht aus, lediglich die Organisationsstrukturen des Heimalltags zu ändern. Es entsteht vielmehr der Eindruck, dass vor allem eine Verschiebung des symbolischen Gehalts des gemeinsamen Raumes entscheidend ist, in dem die Jugendlichen als Individuen in Erscheinung treten können. Möglicherweise verbinden die Interviewpartner*innen damit die Strategie, schrittweise die Gegenüberstellung von Ordnung und Chaos aufzubrechen.

Fazit und Ausblick

Durch die theoretische Perspektive einer relationalen Raumtheorie nach Henri Lefebvre konnte gezeigt werden, wie widersprüchlich und ungleichzeitig die Transformationsprozesse in der spezifischen Organisationskonstellation der hessischen Heimerziehung ablaufen. In der Retrospektive der Zeitzeug*innen spielt der von oben durch das hessische Sozialministerium angestoßene Prozess eine wichtige Rolle, bei dem der alltäglich gelebte Raum in der Heimerziehung vor Ort entscheidend ist. Der von den dortigen Akteur*innen mit dem Raum verknüpfte Bedeutungsgehalt kann, den auf einer politischen Ebene formulierten Wandel subversiv unterminieren. Wie deutlich wurde, werden am Thema der Heimerziehung Forderungen und Prozesse der gesellschaftlichen Demokratisierung verhandelt. Die angestrebte Demokratisierung der Heimerziehung stellt dabei eine Reaktion auf eine antizipierte gesellschaftliche Veränderung dar, auf die die Jugendlichen vorbereitet werden sollen:

»sie sollten lernen [...] im Rahmen der gesellschaftlichen Bedingungen und unter Berücksichtigung ihrer Interessen und Fähigkeiten zu entscheiden und zu handeln« (A.B.)

Die verhandelte Konzeption einer demokratischen, ›fortschrittlichen‹ Erziehung konstruiert damit das Heim als einen Übungsraum in Vorbereitung auf das daran anschließende ›reale‹ Leben in der Gesellschaft. In der Umsetzung zeigt sich allerdings, dass dieser Übungsraum nicht unabhängig von gesellschaftlich geteilten Vorstellungen geschaffen werden kann und im Heim vorherrschende Raumkonzepte ein großes Beharrungsvermögen aufweisen. Das Heim als Ort der Disziplinierung ist in dieser Konzeption nur schwer mit demokratischen Mitbestimmungsrechten vereinbar. Hier zeigt sich die Verwobenheit von Mikro-, Meso- und Makroebene: Veränderungen auf gesellschaftlicher Ebene stehen im Wechselverhältnis zu Veränderungen in der Heimerziehung und beides entwickelt sich nicht unabhängig voneinander. In den Expert*inneninterviews wird dabei die Arbeit an einem gesellschaftlichen Umdenken und die Veränderung auf der konkreten Ebene der Erziehungsheime als notwendig gleichzeitig erzählt.

Die Beharrungstendenzen, die die Interviewpartner*innen bei den pädagogischen Mitarbeiter*innen verorten, zeigen das spezifische Spannungsverhältnis auf, in dem sich öffentliche Erziehung zwischen Disziplinierung, gesellschaftlicher Eingliederung und Ermächtigung von selbstständigen Individuen bewegt. Dieses Spannungsverhältnis

löst sich auch in der Fortentwicklung der Kinderrechtsdebatte nicht auf. Auch nach dem Untersuchungszeitraum 1970–1990 zeigt sich eine Umsetzung von Partizipationsmöglichkeiten in den stationären Hilfen zur Erziehung trotz der schon frühen Forderungen nach mehr Beteiligung nur schleppend (Equit/Witzel 2017; Knauer/Sturzenhecker 2016; Peyerl/Züchner 2022; Schröer 2024).

Literaturverzeichnis

- Arbeitsgruppe Heimreform (2000): *Aus der Geschichte lernen: Analyse der Heimreform in Hessen (1968–1983)*, Frankfurt a.M.: IGfH Eigenverlag.
- Belina, Bernd (2013): *Raum. Zu den Grundlagen eines historisch-geographischen Materialismus*, Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Bereswill, Mechthild/Müller-Behme, Patrik/Buhr, Henrike (2022): *Die Verwaltung des Falls. Die Rekonstruktion institutioneller Handlungsvollzüge*, Weinheim: Beltz Juventa
- Bereswill, Mechthild/Stange, Sabine (2021): »Wir fordern ...«. Selbstermächtigungen so genannter Fürsorgezöglinge in der hessischen Heimkampagne 1969«, in: *Traverse* 3, S. 48–58.
- Blandow, Jürgen/Gintzel, Ullrich/Hansbauer, Peter (1999): *Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung. Eine Diskussionsgrundlage*, Münster: Votum.
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014): *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*, Wiesbaden: Springer VS.
- Carle, Ursula (1998): »75 Jahre Rechte der Kinder – Was haben drei Generationen aus den Forderungen der 20er Jahre gemacht?«, in: Ursula Carle/Astrid Kaiser (Hg.): *Rechte der Kinder*, Hohengehren: Schneider, S. 12–23.
- Eckhardt, Lina Edith (2017): »Ein Raum der Ausgrenzung. Soziale Kontrolle zwischen Mauern und als institutionelle Praxis im Jugendheim Fulda in den Jahren 1953–1973«, in: Ulrich Leitner (Hg.): *Corpus Intra Muros. Eine Kulturgeschichte räumlich gebildeter Körper*, Bielefeld: transcript, S. 419–435.
- Equit, Claudia/Flößer, Gaby/Witzel, Marc (Hg.) (2017): *Beteiligung und Beschwerde in der Heimerziehung. Grundlagen, Anforderungen und Perspektiven*, Frankfurt a.M.: IGfH-Eigenverlag.
- Equit, Claudia/Witzel, Marc (2017): »Beteiligung und Beschwerde in der Heimerziehung, eine Einführung«, in: Claudia Equit/Gabriele Flößer/Marc Witzel, *Beteiligung und Beschwerde in der Heimerziehung*, S. 5–10.
- Groenemeyer, Axel (2010): »Doing Social Problems – Doing Social Control. Mikroanalysen der Konstruktion sozialer Probleme in institutionellen Kontexten – Ein Forschungsprogramm«, in: Axel Groenemeyer (Hg.): *Doing Social Problems. Mikroanalysen der Konstruktion sozialer Probleme und sozialer Kontrolle in institutionellen Kontexten*, Wiesbaden: VS, S. 13–56.
- Hessischer Sozialminister (1972): »Richtlinien über »Grundrechte und Heimerziehung«, in: Wolfgang Bäuerle/Jürgen Markmann (Hg.) (1974): *Reform der Heimerziehung. Materialien und Dokumente*, Weinheim/Basel: Beltz, S. 276–281.

- Knauer, Rainard/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.) (2016): *Demokratische Partizipation von Kindern*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Köster, Markus (2005): »Holt die Kinder aus den Heimen! – Veränderungen im öffentlichen Umgang mit Jugendlichen in den 1960er Jahren am Beispiel der Heimerziehung«, in: Matthias Frese/Julia Paulus/Karl Teppe (Hg.): *Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch. Die sechziger Jahre als Wendezeit der Bundesrepublik*. 2. Aufl. Paderborn et al., S. 667–681.
- Lefebvre, Henri (1991 [1974]): *The production of space*, Oxford: Blackwell.
- Maywald, Jörg (2016): »Recht haben und Rechte bekommen. Der Kinderrechtsansatz in der Kinder- und Jugendhilfe«, in: Luise Hartwig/Gerald Mennen/Christian Schrapper (Hg.): *Kinderrechte als Fixstern moderner Pädagogik?*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 29–42.
- Müller-Behme, Patrik (2021): *Soziale Ordnung im Einweisungsdiskurs. Eine diskurstheoretische Dokumentenanalyse von Anträgen auf öffentliche Erziehung*, Wiesbaden: Springer.
- Peyerl, Katrin/Züchner, Ivo (Hg.) (2022): *Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe. Anspruch, Ziele und Formen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Rau, Susanne (2013): *Räume. Konzepte, Wahrnehmungen, Nutzungen*, Frankfurt/New York: Campus.
- Ronneberger, Klaus/Vogelpohl, Anne (2018): »Henri Lefebvre: Die Produktion des Raumes und die Urbanisierung der Gesellschaft«, in: Jürgen Oßenbrügge/Anne Vogelpohl (Hg.): *Theorien in der Raum- und Stadtforschung*, Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Rosenthal, Gabriele (2008): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*, Weinheim/München: Juventa.
- Schmid, Christian (2010): *Stadt, Raum und Gesellschaft. Henri Lefebvre und die Theorie der Produktion des Raumes*, Stuttgart: Franz Steiner.
- Schnurr, Stefan (2022): »Zu Bedeutung von Partizipation für die Kinder- und Jugendhilfe«, in: Katrin Peyerl/Ivo Züchner (Hg.): *Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe*, S. 14–25.
- Schraper, Christian (1990): »Voraussetzungen, Verlauf und Wirkungen der »Heimkampagnen««, in: *Neue Praxis* 20, S. 417–428.
- Schraper, Christian (2017): »Beschwerdemöglichkeiten und Ombudschaften in der Kinder- und Jugendhilfe. Historische Begründungen und systematische Überlegungen«, in: Claudia Equit/Gabriele Flößer/Marc Witzel (Hg.): *Beteiligung und Beschwerde in der Heimerziehung*, S. 12–26.
- Schröer, Wolfgang (2024): »100 Jahre Jugend: Das Recht auf Erziehung und die Verwirklichung der Rechte junger Menschen«, in: *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe: ZJJ* 35 (1), S. 4–11.
- Sünker, Heinz/Swiderek, Thomas (2017): »Kinderpolitik und Kinderrechte«, in: Katrin Peyerl/Ivo Züchner, *Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe*, S. 26–39.
- Wolff, Mechthild/Hartig, Sabine (2007): *Beteiligung in der stationären Erziehungshilfe*, in: *Wohin steuert die stationäre Erziehungshilfe?*, München: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V., S. 60–82.

