

„Die Würde des Menschen ist etwas Unverfügbares. Die Erkenntnis dessen, was das Gebot, sie zu achten ist, ist jedoch nicht von der historischen Entwicklung zu trennen. Die Geschichte der Strafrechtspflege zeigt deutlich, dass an die Stelle grausamster Strafen immer mildere Strafen getreten sind. Der Fortschritt in der Richtung von roheren zu humaneren, von einfachen zu differenzierten Formen des Strafens weitergegangen, wobei der Weg erkennbar wird, der noch zurückzulegen ist.“ (Bundesverfassungsgericht, 21.06.1977)

Hochschule Neubrandenburg

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

Studiengang Soziale Arbeit

Diplomarbeit zum Thema:

**Der Jugendstrafvollzug in freier Form als konkrete Umsetzung des
Erziehungsgedankens**

– Exemplarisch als alternative Vollzugsform in Mecklenburg – Vorpommern vorstellbar?

16. April – 13. August 2008

vorgelegt bei

1. Korrektor: Prof. Dr. jur. Dipl.-Psych. Robert Northoff

2. Korrektor: Prof. Dr. phil. Brigitta Michel-Schwartze

von

Manuela Gütschow

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2008-0175-4

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und ohne fremde verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt bzw. die wörtlich oder sinngemäß entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Diese Arbeit lag in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vor und wurde bisher noch nicht veröffentlicht.

Rostock, 13.08.2008

Manuela Gütschow

I. Inhaltsverzeichnis

Eidesstattliche Erklärung	
I. Inhaltsverzeichnis.....	
II. Abbildungsverzeichnis	
III. Abkürzungsverzeichnis	
1. Einleitung	
2. Sozialisation, Jugend und Erziehung	
2.1. Sozialisation	
2.1.1. Sozialisation und Identitätsentwicklung	
2.1.2. Sozialisation in der Familie	
2.1.3. Sozialisation im 21. Jahrhundert.....	
2.1.4. Sozialisation in totalen Institutionen.....	
2.2. Lebensphase Jugend	
2.3. Erziehung	
2.3.1. Erziehungsmittel	
2.4. Strafe als Mittel der Erziehung	
2.4.1. Einleitung Strafe in früheren Kulturen	
2.4.2. Strafarten und die Strafe als Erziehungsmittel?.....	
2.4.3. Straftheorien	
3. Jugendkriminalität, Jugendstrafe, Jugendstrafvollzug und der Erziehungsgedanke	
3.1. Ursachen von Jugendkriminalität	
3.2. Das Jugendgerichtsgesetz	
3.2.1. Die Entstehung und Entwicklung des Jugendgerichtsgesetz	
3.2.2. Der Erziehungsgedanke und Sanktionsarten des JGG	
3.3. Die Jugendstrafe	

3.3.1.Rechtsgrundlage bzw. die rechtlichen Rahmenbedingungen des Jugendstrafvollzuges bis Jugendstrafvollzugsgesetz	
3.3.2.Das Jugendstrafvollzugsgesetz	
3.3.3.Das Erziehungsziel des Jugendstrafvollzuges.....	
3.3.4.Erziehungsmittel des Jugendstrafvollzuges.....	
3.3.5.Der Jugendstrafvollzug als totale Institution	
3.4. Die freie Form des Jugendstrafvollzuges	
4. Beschreibung des Modellprojektes „Projekt Chance“	
4.1. Geschichte und Organisation der Einrichtung	
4.2. Finanzen	
4.3. Das Personal.....	
4.4. Ziele und Zielgruppe des Projektes	
4.5. Konzeption	
4.6. Methodische Umsetzung.....	
4.6.1.Der strukturierte Tagesablauf	
4.6.2.Das Stufensystem von Projekt Chance	
4.6.3.Die Umsetzung des positiven Peerkultur-Konzeptes.....	
5. Hypothesenbildung und Methodik der Untersuchung.....	
5.1. Hypothesenbildung.....	
5.1.1.Erste These:	
5.1.2.Zweite These:	
5.1.3.Dritte These:.....	
5.2. Methodik der Befragung	
5.2.1.Einführung und Ziel der Befragung.....	
5.2.2.Die Untersuchungsmethoden	
5.2.3.Die Interviewpartner	
5.2.4.Auswertung der Befragung	

6. Auswertung und Fazit

6.1. Bewertung der Hypothesen

6.1.1. Erste Hypothese

6.1.2. Zweite Hypothese

6.1.3. Dritte Hypothese

6.2. Resümee

IV. Literaturverzeichnis

V. Anlagen

II. **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Aufgaben der Familie

Abbildung 2: Chancen im Projekt.....

Abbildung 3: zeitliche Tagesplanung Projekt Chance

Abbildung 4: Stufensystem im Projekt Chance

Abbildung 5: Sechs Kriterien zur Projektgestaltung

III. Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Bedeutung
Abs.	Absatz
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
CJD	Christliches Jugenddorfwerk Deutschland's
d.h.	das heißt
DM	Deutsche Mark
f;ff	folgende,fortfolgende
gem.	gemäß
Hg.	Herausgeber
i.V.m.	in Verbindung mit
JA	Jugendanstalt
JGG	Jugendgerichtsgesetz
JstVollzG-MV	Jugendstrafvollzugsgesetz Mecklenburg-Vorpommern
Mio.	Millionen
Nr.	Nummer
o.ä.	oder ähnliche
o.g.	oben genannte(n)
PKS	Polizeiliche Kriminalstatistik
RJGG	Reichsjugendgerichtsgesetz
S.	Satz
s.	siehe
SGB	Sozialgesetzbuch
StGB	Strafgesetzbuch
StVollzG	Strafvollzugsgesetz

u.a.	unter anderem
usw.	und so weiter
Verf.	Verfasser
vgl.	vergleiche
VVJug	Verwaltungsvorschriften zum Jugendstrafvollzug
z.B.	zum Beispiel

1. Einleitung

Der Münchener U-Bahn Überfall Ende letzten Jahres, bei dem zwei Jugendliche einen 76-jährigen Mann angriffen und schwer verletzten, löste eine bundesweite Diskussion bezüglich der Jugendkriminalität und dem aktuellen Umgang mit auffälligen Jugendlichen aus. Die Forderung nach härteren Strafen für jugendliche Straftäter folgte umgehend. Im Januar dieses Jahres wurde die Jugendkriminalität in Deutschland zum Wahlkampfthema. Ministerpräsident Roland Koch forderte zum Schutz der Bürger ein schärferes Jugendstrafrecht, mit härteren Haftstrafen (vgl. Koch). Es entstand der Eindruck, als ob auf das Problem der Jugendkriminalität nur noch mit der Umsetzung härterer Jugendstrafen geantwortet werden könne. Eine sachliche Auseinandersetzung mit diesem Thema erfolgte nicht. Unter Berücksichtigung der bundesweiten Rückfallquote inhaftierter Jugendliche von 78%, stellt sich die Frage, warum diese Quote so hoch ist und was im deutschen Jugendstrafvollzug getan werden kann um diese Rückfallquote zu senken. Die Leitidee des Jugendstrafvollzuges ist der Erziehungsgedanke, der in dem § 91 Abs1 JGG verankert ist. Hier heißt es: *„Durch den Vollzug der Jugendstrafe soll der Verurteilte dazu erzogen werden, künftig ein rechtschaffenen und verantwortungsbewussten Lebenswandel zuzuführen“* (§ 91 Abs1 JGG). Die konsequente Umsetzung dieser Anforderung scheint in deutschen Jugendstrafanstalten nur schwerlich möglich.

Eine Alternative zum geschlossenen Jugendstrafvollzug stellt die freie Form des Jugendstrafvollzuges dar. Diese Form des Jugendstrafvollzuges, wurde bis heute in nur zwei Einrichtungen in Baden-Württemberg umgesetzt. Grundgedanke dieser Einrichtungen ist es, jugendlichen Straftätern alternative Werte und Lebensformen zu ihren bisherigen Erfahrungen zu vermitteln. Die Projekte stellen eine alternative Form des Jugendstrafvollzuges, deren Intention in der dauerhaften Veränderung des Lebenswandels durch Erziehung liegt. Die Projektumsetzungen sind bisher nur in Baden-Württemberg realisiert.

Die Intention dieser Arbeit ist es, herauszufinden ob, zum einen die freie Form des Jugendstrafvollzuges dem Erziehungsgedanken mehr gerecht wird als der klassische, geschlossene Vollzug und zum anderen betrachtet werden, in wieweit diese Form des Vollzuges auch für das Bundesland Mecklenburg-Vorpommern interessant wäre und welche konzeptionellen Kriterien sich aus dem Modellprojekt ableiten lassen, die bei einer eventuellen Umsetzung solcher Projekte wichtig wären.

Die Untersuchung soll eine potenzielle Möglichkeit erfolgreichen Jugendstrafvollzuges aufzeigen und die Umsetzung durch konkrete Projekte mittels Gestaltungskriterien vereinfachen.

Um diese Fragen beantworten zu können, erfolgt der Gang der Untersuchung zunächst in einem theoretischen Teil, in dem betrachtet wird, wie Kinder und Jugendliche aufwachsen, bzw. wie

entwicklungstheoretischen Merkmale ihr Verhalten prägen. Dies geschieht durch eine nähere Betrachtung der für die Entwicklung wichtigen Aspekte der Sozialisation und der Erziehung. Hiernach folgt in einem der nächsten Abschnitte der Arbeit eine Darstellung von Ursachen die ein delinquentes Verhalten bei Jugendlichen bedingen. Zusätzlich werden in diesem Abschnitt die rechtlichen Grundlagen des Jugendstrafvollzugs, die Jugendstrafe an sich und der Erziehungsgedanke im Jugendstrafvollzug detailliert untersucht. Nachfolgend an diesen Abschnitt erfolgt eine Vorstellung des Modellprojektes in Creglingen.

Auf Basis der theoretischen Voruntersuchungen werden im fünften Abschnitt Thesen formuliert. Im letzten Abschnitt dieser Arbeit werden die Hypothesen hinsichtlich ihrer Aussage bewertet. Für die Bewertung sollen Fragebögen an Projektteilnehmer und Projektmitarbeiter beider Einrichtungen versendet werden. Außerdem sollen neben diesen Fragebögen auch Fragen an die Jugendanstalt Neustrelitz und an das Justizministerium Mecklenburg-Vorpommern gerichtet werden. Mit Hilfe der so gewonnenen Aussagen der Beteiligten sollen die Hypothesen überprüft werden. Den Abschluss der Arbeit bildet ein Resümee, in dem der Gang der Untersuchung rekapituliert wird und die Ergebnisse hinsichtlich ihrer Aussagekraft kritisch betrachtet werden.

2. Sozialisation, Jugend und Erziehung

2.1. Sozialisation

2.1.1. Sozialisation und Identitätsentwicklung

Sozialisation befasst sich im Wesentlichen mit der Frage wie ein Mensch zum Mitglied einer Gesellschaft wird. Sozialisation ist „ein lebenslänglicher Prozess der Übernahme kultureller Werte einer Gruppe in ein soziales System durch Menschen, die Mitglieder dieser Gruppe sind oder werden wollen, um soziale Fertigkeiten zu erlernen“ (Deimling 1980, S.103).

Nach dem Soziologen Emile Dürkheim ist der Mensch nach seiner Geburt nahezu eine Tabula rasa, seine Persönlichkeit erst noch in der sozialen Umwelt entwickeln muss. Durch die Internalisation sprich die Verinnerlichung von Normen und Werten einer Gesellschaft, müsse der Mensch erst vergesellschaftet werden. Sozialisation soll aber nicht als reiner Anpassungsprozess eines Individuums an die Standards einer Gesellschaft verstanden werden. Vielmehr handelt es sich bei der Sozialisation um einen Aneignungsprozess. Das Individuum kann die Normen und Verhaltenskodexe einer Gesellschaft entweder annehmen, dann geht man von einer Konformität des Individuums aus oder diese ablehnen. Die Ablehnung dieser wird als abweichendes Verhalten bezeichnet, wobei die Inhalte und Qualität eines abweichenden Verhaltens von Kultur zur Kultur sich unterscheiden können bzw. anders zu definieren sind (vgl. Zimmermann 2000, 13).

Eng verknüpft mit dem Begriff der Sozialisation ist der Begriff der Erziehung. Neben den unbewussten Einflüssen einer Gesellschaft auf das Individuum, gibt es auch die gezielte Einflussnahme auf die Entwicklung einer Persönlichkeit durch Institutionen der Erziehung, wie z.B. der Schule. Der Großteil der Erziehungsprozesse findet allerdings außerhalb fester gesellschaftlicher Institutionen statt. Besonders hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang Erziehungsprozesse innerhalb der Familien, Freundeskreises und ähnlich persönlich nahen Einflussgruppen.

Auch *Dürkheim* (1973) unterstreicht die große Bedeutung der Erziehung im Sozialisationsprozess. Für ihn ist Erziehung eine methodische Sozialisation. Als einen wesentlichen Bestandteil des Sozialisationsprozesses nennt Dürkheim die Interaktion zwischen dem Kind und dem Erziehenden. Der neugeborene Mensch wird ohne eine Kultur hineingeboren, die ihm fremd und zunächst bedeutungslos erscheint. Durch Erziehung und durch die Hilfe des Erziehenden, soll das Kind sich die Erfahrungen seiner Kultur, wie Sprache, Rituale und Gebräuche aneignen. „*Erziehung ist somit eine Hilfe, eine Unterstützung, damit sich die heranwachsende*

Kinder mit der objektiven Wirklichkeit auseinandersetzen können und damit sie sich die bestehenden Erfahrungen aneignen können“ (Zimmermann 2000, 14).

Es kann gesagt werden, dass Erziehung nicht gleich Sozialisation bedeutet. Jedoch der Prozess der Sozialisation stark von der Erziehung beeinflusst wird, indem sie dem Individuum hilft, sich die Erfahrungen seiner Kultur bzw. der Gesellschaft anzueignen. Neben diesen Aneignungs- und Anpassungsprozessen sozialisiert sich das Individuum bis zu einem gewissen Grad selbst. Hurrelmann spricht in diesem Zusammenhang von einem *“Modell der wechselseitigen Beziehungen zwischen Subjekt und gesellschaftlich vermittelter Realität, eines interdependenten Zusammenhangs von individueller und sozialer Veränderung und Entwicklung. Dieses Modell stellt das menschliche Subjekt in einen sozialen und ökologischen Kontext, der subjektiv aufgenommen und verarbeitet wird, der in diesem Sinn also auf das Individuum einwirkt, aber zugleich immer auch durch das Individuum beeinflusst wird“* (Hurrelmann 1993, 64).

Ein weiterer Begriff der häufig im Zusammenhang mit Sozialisation gebraucht wird, jedoch nicht mit Sozialisation gleichgesetzt werden darf, ist der Begriff der Entwicklung. Die Entwicklung eines Individuums beschreibt zumeist einen Reifungs- und Lernprozess. Wobei unter Reifung des Individuums vor allem das physische Wachstum gemeint ist. In diesem Bereich sind die Möglichkeiten Erfahrungen zu sammeln und daraus zu lernen, nur sehr gering. *„Werden erfahrungsabhängige Komponenten der Entwicklung mit aufgenommen, dann wird zusätzlich von Lernen gesprochen. Die Entwicklung des Menschen vollzieht sich in „Phasen“ oder „Stufen“ und wer Entwicklungsprozesse erklären möchte, betrachtet in der Regel solche verschiedene „Phasen“ oder „Stufen. Die Akzentuierung liegt hierbei in der Konzentration auf fundamentale Eigenschaften von Menschen, seien es Motorik, Sprache, logische Operationen, usw.“* (Zimmermann 2007, 16).

Abschließend wäre festzuhalten, dass Sozialisation als ein Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlichen, vermittelten, sozialen und materiellen Umwelt zu verstehen ist (vgl. Zimmermann 2007, 18).

2.1.2. Sozialisation in der Familie

In dem nun folgenden Abschnitt soll die Sozialisation in der Familie betrachtet werden. Die Familie besitzt ohne Zweifel einen hohen Stellenwert im Prozess der Sozialisation. Ist sie doch der zentrale Bezugsrahmen für die Werte- und Normenvermittlung (vgl. Zimmermann 2000, 74). Die Familie ist als ein soziales System zu betrachten, unabhängig von ihrer strukturellen Voraussetzung. Kennzeichnend für solch ein soziales System ist die Eigenschaft, dass es sich von anderen sozialen Systemen abgrenzt, indem es bestimmte Regeln und Eigenheiten trifft, die nur für dieses System gelten. Dieses zeigt sich, z.B. in der Benutzung

eigenen, für die Familie kennzeichnenden Sprache. Ein weiteres Merkmal stellt die Verbundenheit einzelner Mitglieder dieses Systems dar. Die Beziehungen innerhalb dieses Verbundes werden von jedem einzelnen Familienmitglied selbst strukturiert und geregelt. Ein Versuch, dieses System extern zu beeinflussen, wird durch diese Merkmale erheblich erschwert. Erfolgt in diesem Verbund vermehrte Kommunikation und Interaktionen, bewirkt dies eine Verfestigung des Systems und dessen eigenständige Beziehungsmerkmale.

Das familiäre System lässt sich in einzelne Subsysteme unterteilen. Eine Familie mit zwei Generationen lässt sich demnach in drei Subsysteme untergliedern. Zum einen gibt es das Eltern-bzw. Paarsubsystem, das Eltern-Kind Subsystem und das Geschwister Subsystem. Das Familienbeziehungssystem wird in der Folge dann gefordert sich neu anzupassen, wenn Ereignisse das System beeinflussen. Zum Beispiel durch die Geburt eines neuen Familienmitgliedes oder aber auch durch den Verlust des selbigen, erfährt das System einen Entwicklungsprozess, der eine Neuausrichtung bewirkt. Das Familiensystem zeichnet sich dadurch aus, dass durch Interaktionen innerhalb der Familie, Entwicklungsprozesse der einzelnen Mitglieder des Systems unterstützt werden. Neben der Aufgabe der Gestaltung entwicklungsförderlicher Beziehungen ist es auch der Auftrag der Familie, besonders der der Eltern, für die physischen und psychischen Bedürfnisbefriedigungen des Nachwuchses zu sorgen (vgl. Schneewind 2008, 256ff). Insgesamt können folgende wesentliche Aufgaben von Familien benannt werden:

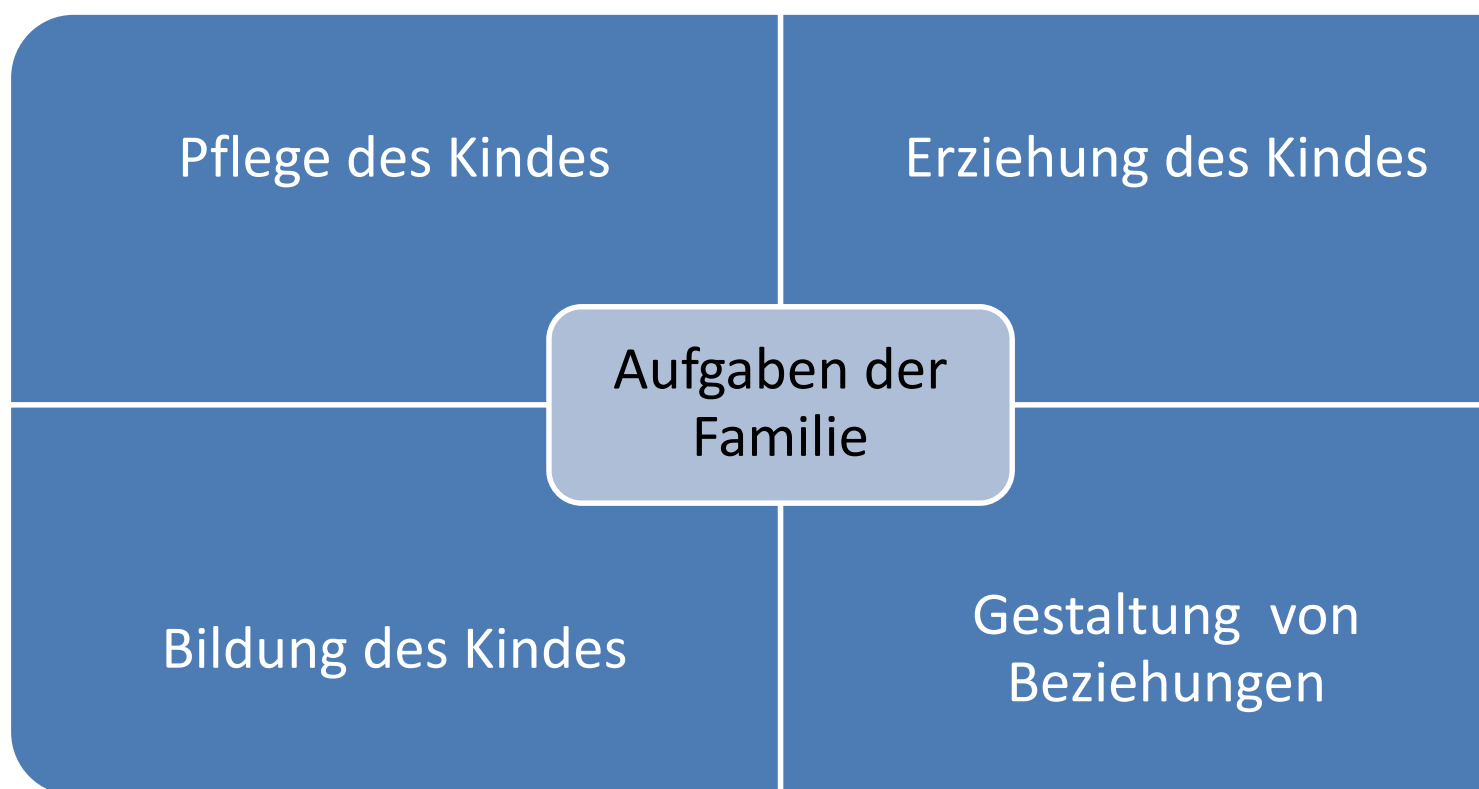


Abbildung 1: Aufgaben der Familie

Eine Ausnahme in den Aufgaben der Familie ist der Bereich der Bildung. Sie wird der Institution Schule zugeschrieben, die als eigentlicher Ort der Bildungsvermittlung verstanden wird. Jedoch ist der Einfluss der Eltern auf die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten ihrer Kinder nicht zu unterschätzen. Tagtäglich nehmen sie Einfluss auf ihre Kinder und haben ihn auch indirekt in der Zusammenarbeit mit den Bildungsinstitutionen.

Für viele Familien stellt die Erziehung eines Kindes eine große Herausforderung da, die immer auch im Kontext mit den jeweiligen Eigenheiten des Kindes zu sehen ist. Der Einfluss, den Eltern auf ihr Kind haben, ist ähnlich groß, wie der Einfluss des Kindes auf seine Eltern. Die Beeinflussung des Systems geht einmal vermehrt vom Kind, ein anderes Mal vermehrt von den Eltern aus. Schneewind greift hier den Begriff der *„agentischen Natur“* von Kind und Eltern auf. Hierunter ist zu verstehen, dass Kinder keinesfalls Marionetten, die unter der Regie ihrer Eltern agieren, zu sehen sind. Sie nehmen ähnlich wie ihre Eltern durch *„...ihr implizites oder explizites Wissen um ihre eigenen Bedürfnisse und Ziele, Beziehungserfahrungen bzw. –erwartungen und ihre situationsspezifischen Verhaltensweisen (gleichmaßen auch durch entsprechendes Wissen über ihre Eltern) auf die Gestaltung und den Verlauf der Eltern-Kind-Beziehungen Einfluss“* (Schneewind 2008, 257ff).

Auf die Entwicklung der Persönlichkeit eines Kindes nimmt nicht nur das Subsystem Eltern – Kind Einfluss, sondern auch die Subsysteme Ehe-Eltern, Geschwister- und Eltern –Geschwister- Subsystem und das Gesamtfamiliensystem (vgl. Schneewind 2008, 259ff).

Für die Entwicklung des Kindes ist es von der Seite der Eltern wichtig, in ihrem Verhalten Responsivität und Wärme zu zeigen. Mit Responsivität ist das schnelle und adäquate Reagieren auf das kindliche Verhalten gemeint. Hingegen soll Wärme dem Kind die positive Zugewandtheit seiner Eltern repräsentieren. Bei beiden Begriffen obliegen somit unterschiedliche Aufgaben. Bei der Responsivität wird durch das Handeln bzw. Eingreifen der Eltern in Notsituationen die Bindung zum Kind aufgebaut und gestärkt. Die Bedeutung der Wärme, im Aufwachsen von Kindern spielt vor allem, in positiven und nicht von Nöten gezeichneten Situationen eine große Rolle. Es wurde wissenschaftlich nachgewiesen, dass Wärme, die von den Eltern gezeigt wird, sich nachhaltig auf den Umgang des Kindes mit positiven Gefühlen auswirkt. Die Responsivität vermag dieses nicht, jedoch hilft sie dem Kind mit negativen Emotionen einen besseren Umgang zu finden. Hinzu kommt, dass durch die Responsivität die soziale Kompetenz des Kindes gefördert wird, indem es empathisch auf andere Kinder reagiert, die sich in einer Notlage befinden. Eine weitere Bedeutsamkeit der Responsivität findet sich in der „Folgsamkeit“ der Kinder. Eltern die sich in Notsituationen immer responsive verhalten, bewirken damit eine Gehorsamkeit ihrer Kinder dahin gehend, dass in gefährlichen Situationen die Kinder die Anordnungen ihrer Eltern Folge leisten. Ein folgsames Verhalten bezüglich anderer Situationen

wie z.B. der des Aufräumens oder ähnlichem, konnte im Zusammenhang mit responsiven Verhalten nachgewiesen werden (vgl. Schneewind 2008, 261).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Eltern die schnell und angemessen in Notsituationen Kinder reagieren *“ gut daran tun, dies nicht mit allzu viel positiven Affektbekundungen zu verbinden, damit die Aufmerksamkeit der Kinder sicherstellen und so den Bedrohlichkeitscharakter der Situation ihren Kindern klarer signalisieren können“* (Schneewind 2008, 262).

Die Auswirkung der emotionalen Wärme der Eltern auf ihre Kinder ist von ähnlich großer Bedeutung, wie eben erläuterte Responsivität. Kinder, die von ihren Eltern mit viel emotionaler Wärme bedacht wurden, können auch leichter Emotionen ausdrücken und weitergeben. Des Weiteren wirkt sich dieses positive Verhalten auf die Interaktionen der Eltern-Kind Beziehung aus. Kinder bei denen dies ein fester Bestandteil ihrer Erziehung ist, schätzen vermehrt die gemeinsamen Aktivitäten, mit ihren Eltern. Abschließend festzuhalten, dass eine positive Beziehungsebene zwischen Eltern und Kindern von zentraler Bedeutung ist. Diese positive Beziehungsebene entsteht in krisenarmen Zeiten immer dann, wenn die Familie für angenehme Situationen erfährt. Das können Rituale sein, wie die gemeinsame Einnahme der Mahlzeiten oder gemeinsame Aktivitäten, wie z.B. das gemeinsame Spielen. Durch diese als positiv erlebten Situationen ist es möglich, Sozialisationsprozesse, die sich nachhaltig auf das Kind auswirken in Gang zu bringen (Schneewind 2008, 262). Diese Prozesse ebnen den Weg dafür, dass *“ herausfordernde Situationen, die den Einsatz expliziter elterlicher Erziehungs- und Bildungskompetenzen erforderlich machen, mit großer Wahrscheinlichkeit erfolgreich abgeschlossen werden können“* (Schneewind 2008, 262).

Eine weitere Möglichkeit der Beeinflussung auf die Sozialisation des Kindes ergibt sich, wenn Familien sich in belasteten Situationen befinden. Dies kann z.B. der Tod eines Familienmitgliedes oder die Trennung der Eltern darstellen. Wie eine Familie mit solch einer Belastung umgeht und wie sich dieses auf die Sozialisation auswirkt, ist abhängig von den Kompetenzen über die eine Familie verfügt, um belastende Situationen zu bewältigen. Zu solchen Kompetenzen gehören persönliche Kompetenzen, wie das Bildungsniveau, finanzielle Möglichkeiten und die eigene Bereitschaft sich Hilfe zu organisieren. Aber auch interpersonelle Kompetenzen, wie der eigene Umgang mit sich selbst oder anderen Personen. Auch soziale Netzwerke, wie Freunde, Bekannte oder staatliche Institutionen, z.B. das Gesundheitswesen bzw. die Jugendhilfe können einer Familie in Krisenzeiten helfen. In wieweit krisenhafte Situationen sich auf die Sozialisation eines Kindes belastend auswirken oder es in seiner Entwicklung voranbringt, steht in Abhängigkeit vorhandener und genutzter Ressourcen und der Verfügbarkeit des sozialen Netzwerkes (vgl. Zimmermann 2000, 92f).

Eine weitere Voraussetzung für eine möglichst gelungene Sozialisation des Kindes betrifft die Kompetenz der Eltern mit interparentalen Konflikten umzugehen. Ungelöste und immer wieder aufkeimende Konflikte können beim Kind eine Reihe von externen und internen Verhaltenssituationen hervorrufen. Hierzu zählen aggressives und antisoziales Verhalten genauso wie depressives und ängstliches Verhalten. Anders verhalten es sich, bei Eltern die versuchen konstruktiv ihre Probleme untereinander zu bewältigen. Dieser Lösungsversuch wirkt sich positiv auf das Verhalten des Kindes aus und animiert es dazu, in ähnlichen Situationen solch ein Handlungsmuster nachzuahmen. Zu beachten ist auch, dass übermäßig häufige Elternkonflikte eine Schädigung des Eltern-Kind Subsystems bedeuten und auch negativen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes nehmen. Neben diesen interparentalen Konflikten ist auch für die kindliche Entwicklung maßgebend, wie Eltern in ihrer Rolle als Erziehende miteinander kooperieren. Es gibt verschiedenste Muster wie Eltern „zusammenarbeiten“. Eines dieser Muster ist z.B. die Übereinstimmung beider Elternteile. Dieses muss nicht zwangsläufig bedeuten, dass durch die Einigkeit beider Parteien ein für das Kind klares und förderliches Entwicklungsklima geschaffen wird. Denn wenn sich beide über eine ablehnende Haltung ihrem Sprössling gegenüber einig sind, erzeugt dieses ein aggressives Verhalten beim Kind. Eine Eltern-Kind Beziehung, die durch emotionale Wärme und Verständnis gekennzeichnet ist, hierunter sind auch Eltern zu verstehen, die sich trennen aber einen konstruktiven Weg gefunden haben, um sich mit der Situation und der Erziehung des Kindes zu arrangieren, wirkt sich nachhaltig förderlich auf die Entwicklung des Kindes aus. Ähnlich negierende Auswirkungen, wie das gemeinsam ablehnende Verhalten der Eltern, kann eine stark voneinander abweichende Kooperation bedeuten. Es kann zu starken Auseinandersetzungen und Diskrepanzen beider Elternteile führen und so negativ auf das Kind rückwirken (vgl. Schneewind 2008, 265f).

Eine weitere Form elterlicher Kooperation ist die in der sich ein oder beide Partner nicht loyal zueinander verhalten. Dies wäre z.B. der Fall, wenn ein Erziehungspartner in Anwesenheit des Kindes schlecht über den anderen spricht. Das Kind kann hierdurch in einen Loyalitätskonflikt geraten, was sich wiederum in Verhaltensstörungen münden kann. Positiv hingegen wirkt sich auf die Entwicklung des Kindes ein konsistentes und gemeinsam dem Kind zugewandtes Erziehungsverhalten aus (vgl. Schneewind 2008, 267).

2.1.3. Sozialisation im 21. Jahrhundert

Die Gesellschaft im 21. Jahrhundert ist u.a. gekennzeichnet durch ein zunehmendes Werteverlust und Normenverlust. Durch die immer häufiger geforderte Bereitschaft zur Mobilität und Flexibilität, die kontinuierlichen und überschaubaren Lebens- bzw. Arbeitsweg fast unüberschaubar machen, wächst die Anforderung an die Familien sich neu zu organisieren und sich der aktuellen Situation anzupassen. Auch der Druck auf Berufsanfänger ist durch die Bereitschaft spontan und flexibel zu sein, stark gestiegen.

Diese eben genannten Komponenten, sind nur einige Erscheinungen des 21. Jahrhunderts, die auf der einen Seite, einen größeren Entscheidungsspielraum zur Erweiterung der persönlichen Freiheit bieten. Auf der anderen Seite bedeutet dies jedoch auch ein Verlust an Orientierungshilfen, um eine eigene Identität herauszubilden.

Sozialisation im 21. Jahrhundert bedeutet auch, dass Kinder und Jugendliche, maßgeblich durch elektronischen Medien mit sozialisiert werden. Die vielgeschätzten Möglichkeiten von Medien, Kindern und Jugendlichen u.a. als Orientierungshilfe zu dienen, um sich in der Welt zurecht zu finden, beinhaltet zugleich auch den Makel, ihre Identitätsfindung und Entwicklung zu behindern. Medien nehmen durch die Vorgabe diverser Rollenmuster einen starken Einfluss auf die eigene Identitätsfindung. Dass besonders Kinder in jungen Jahren für Medien und deren produzierte Leitbilder sehr empfänglich sind, erkennt man daran, dass sie leicht die Leitsprüche der Werbung aufnehmen und in ihr tägliches Leben integrieren. *Kultfiguren oder Idole und deren Verhaltens- und Sichtweisen...* finden leicht den Zugang in den Alltag von Kindern und können sie dadurch in ihrer Identitätsfindung beeinflussen. Es ist davon auszugehen, dass in naher Zukunft der Anteil der medienvermittelten Identitäten sich weiter stark erhöhen wird. Die Grenze zwischen Realität und der, in den Medien gezeigten Realität schwindet zusehends (vgl. Zimmermann 2005, 195f).

Die Entwicklung im Bereich der Medien zeigt, dass es in der Zukunft, immer wichtiger sein wird, Medienkompetenz zu besitzen, um sich die Welt zu erschließen. Der Aufbau einer solchen Kompetenz beinhaltet aber auch die Möglichkeit, einer Überforderung einzelner zu begegnen. Nicht jeder Mensch ist in der Lage, es aus kognitiven oder sozialen Gründen, solch eine Kompetenz zu entwickeln. Denn die Fähigkeit, mit dem Leben meistern zu können, bedeutet nicht automatisch durch das schnelle Vorantreiben der Medien, auch beherrschen zu können. In diesem Zusammenhang, soll auch darauf hingewiesen werden, dass *„...Wirkungsmöglichkeiten von Medien als Sozialisationsfaktor niemals allein durch ihre Struktur bestimmt werden sondern überwiegend durch den Prozess ihrer sozialen Aneignung“* (Hurrelmann 1999, 118). Durch die Schnelllebigkeit der Medien wird dem Kind bzw. den Jugendlichen suggeriert, dass nichts für immer ist. Eine gewisse Unverbindlichkeit prägt die Lebensmaxime der Heranwachsenden. Alles ist einem schnellen Wandel unterworfen. *„...Medienvermittelte Sozialisation bedeutet deshalb auch Festlegung von Verhaltensweisen und Orientierung auf Zeit“* (Hurrelmann 1999, 119).

Der Einfluss der Medien auf die Sozialisation eines Kindes bzw. eines Jugendlichen nimmt immer weiter zu. Auch andere Bereiche des Lebens sind durch die einziehende Schnelllebigkeit gekennzeichnet. Langfristige Arbeitsverträge und auch der Aufbau von langfristigen, gestärkten sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz sind dem Wandel der kurzweiligen, Unverbindlichkeit unterworfen. Folge dessen ist der Verlust sozial - st

Beziehungen, die früher u.a. gekennzeichnet waren durch „... *Loyalität, Verlässlichkeit und Zusammenhalt*“ (Zimmermann 2007, 218). Auch hier zeigt sich einmal mehr, dass Flexibilität und schnelle Anpassungsfähigkeit zunehmend an Bedeutung gewinnen. Ein Arbeiter wird heutzutage daran gemessen, wie schnell er sich in ein ständig wechselndes Team integrieren und sich in die unterschiedlichsten Aufgaben einarbeiten kann. „...*im Zeitalter der flexiblen Produktion sind die Menschen ständig zum Umtopfen gezwungen. Dies zieht ein Mangel an Kontinuität und Verlässlichkeit nach sich, sei es auf dem traditionellen konstruierten Arbeitsgeflecht bzw. auf dem inzwischen unüberschaubaren und kaum planbaren Lebensgeflecht*“ (Zimmermann 2007, 219).

An dieser Stelle wurden nur einige Komponenten genannt die sich auf die Sozialisation des Kindes bzw. Jugendlichen auswirken. Die Bereiche Arbeitsplatz, Wohnort, Schule und Freunde sind u.a. Gegebenheiten des wirtschaftlichen Lebens unterworfen und haben immer auch eine prägende Wirkung. Beispiel sei hier eine Familie genannt, die ihren Wohnort verlässt, um in einer anderen Stadt zu arbeiten. Für die Kinder ist ein Abbruch sozialer Kontakte häufig schwerer zu verkraften, als für erwachsene Menschen. Kindern fällt es schwerer als ihren Eltern die erworbenen sozialen Kontakte über eine gewisse Entfernung aufrecht zu erhalten, da Freundschaft unter Kindern sehr von gemeinsamen Aktivitäten abhängig ist.

War der Lebensweg von Heranwachsenden noch vor 40 Jahren sehr vorherbestimmt, zeichnet sich heute im 21. Jahrhundert ein unverbindlicher, freierer, aber vielleicht auch deswegen orientierungsloser Weg an. Es gibt kaum noch feste Sozialisationsbestimmungen. Der Raum von Möglichkeiten hat sich vergrößert. Kindern und Jugendlichen stehen mehr Optionen zur Verfügung, aus denen sie wählen können, um ihre eigene Identität herauszubilden. Die Eltern als Orientierungsmodell stehen ihnen hierfür immer weniger zur Verfügung. Daher verlagert sich ihre Konzentration auf die Medien, die ihnen diverse Rollenmuster anbieten und ihnen suggerieren, dass das Leben, so wie es heute ist, morgen schon ganz anders aussehen kann. Die Sicherheit ihr Leben richtig zu planen kann ihnen niemand mehr geben. Die Vorhersehbarkeit und das Planbare des eigenen Lebens gestaltet sich immer schwieriger (vgl. Zimmermann 2007, 222ff).

2.1.4. Sozialisation in totalen Institutionen

Der Begriff der Totalen Institutionen wurde durch den Soziologen Erving Goffman geprägt. Die drei Sozialisationsinstanzen Heim, Strafvollzug und das Militär verbindet, dass in allen drei Institutionen versucht wird, auf die vorhandene Sozialisation Einfluss zu nehmen. Auch wenn jede ein anderes Ziel verfolgt, beabsichtigt, das Heim und auch die Strafvollzugsanstalten mit ihrem Einwirken, auf „...*vermeintliche Sozialisationsdefizite von Kinder, Jugendlichen oder Erwachsenen...*“ (Apelt 2008, 372) zu reagieren. Während hingegen das Militär durch ihren Einfluss versucht, kriegstaugliche Männer und Frauen zu formen.

auszubilden. „...es geht also um eine punktuelle Zerstörung gelungener Sozialisation“ (Apelt 2008, 372). alle drei Institutionen verbindet ist zum einen, dass sie in den Prozess der Sozialisation eingreifen und seit ihrer Gründung immer wieder mit Missgunst von der Gesellschaft und der Pädagogik betrachtet und kritisiert werden und zum anderen, dass sie den Grundsatz verfolgen, dass „Erziehung“ erst möglich ist, wenn der Einschluss in eine Institution bzw. der Ausschluss von der Gesellschaft erfolgte.

Zum Einschluss kann es kommen, wenn z.B. auf ein abweichendes Verhalten reagiert wird. *Freiheitsstrafen bzw. stationäre, sozialpädagogische Maßnahmen werden verhängt, weil ein bestimmtes Verhalten öffentlich sanktioniert und damit von der Gesellschaft nicht mehr toleriert wird“* (Apelt 2008, 372).

Erving Goffman betrachte in seiner Analyse die Wirkung totaler Institutionen auf das Individuum. Goffman prägt nicht das Vergehen des Gefangenen, sondern die Institution bzw. die Strafvollzugsanstalt, der er ausgeliefert ist (vgl. Apelt 2008, 372). Eine Gemeinsamkeit der totalen Institutionen, die Goffman heraushebt, ist, dass die Trennung der einzelnen Bereiche, wie z.B. essen, arbeiten, Freizeit etc. in der totalen Institution keine Trennung erfährt. Auch die wechselseitige Beeinflussung in der Erziehung ist in totalen Institutionen mehr vorhanden. Alle Individuen sind einer „Macht“, einer Autorität untergeordnet. Von ihr gehen alle Regeln und Vorschriften aus. Das Ziel totaler Institution ist es, die Individuen zu verunsichern, um sie dann wieder an den Anschluss neu zu sozialisieren (vgl. Apelt 2008, 372).

Im folgenden Abschnitt wird die Sozialisation im Strafvollzug, als besondere Form der totalitären Institution betrachtet. Seit jeher sind die Begriffe Vergeltung und Besserung eng mit dem Strafvollzug verknüpft. Vergeltung stand eine lange Zeit weit über dem Ziel der Besserung. Die Bedeutung der Besserung nahm erst mit dem Erlass des Strafvollzugsgesetzes im Jahre 1976 zu (vgl. Apelt 2008, 376). Im Gegensatz zum Strafvollzug, der neben dem Ziel, ein Leben ohne Straftaten zu führen, auch den Zweck erfüllt, die Gesellschaft vor weiteren Straftaten zu schützen, soll der Jugendstrafvollzug vor allem den Erziehungsgedanken in den Vordergrund stellen (vgl. Apelt 2008, 376). Demnach soll der delinquente Jugendliche laut dem Jugendgerichtsgesetz im § 91 Abs.1 JGG *„(...dazu erzogen werden, künftig ein rechtschaffenen und verantwortungsbewussten Lebenswandel zu führen“* (§ 91 Abs.1 JGG). Weiter heißt es im § 90 Abs.1 JGG *„Der Vollzug des Jugendarrestes soll erzieherisch gestaltet werden. Er soll den Jugendlichen helfen, die Schwierigkeiten zu bewältigen, die zur Begehung der Strafe beigetragen haben“* (§ 90 Abs.1 JGG).

Der Sinn einer Jugendstrafe ergibt sich demnach immer nur dann, wenn die Förderung und Entwicklung straffällig gewordenen Jugendlichen im Vordergrund steht. Die Studie von Donald Clemmer (1940), die sich mit Sozialisationsprozessen in Gefängnissen beschäftigt, belegen, dass eine Art Assimilation

Gefangenen an seine Umgebung erfolgt, indem er sich an zwei „Codes“ orientiert. Zum einen, dass sie mit anderen Gefangenen unbedingte Loyalität schulden und zum anderen, dass sie mit dem Strafvollzugspersonal nur auf das nötigste beschränkt zusammenarbeiten. Eine weitere Studie von Greif und Syke (1958) gibt einen Einblick in das soziale System und den Prozess der Rollenfindung in einer Strafvollzugsanstalt. Dieser Studie zufolge ist es für die Gefangenen schwer, wenn sie in Streitereien mit anderen Insassen geraten und sie gezwungen sind *„...mit den eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten eine neue Identität zu entwickeln, die ihnen aber nach der Entlassung zum Problem wird, weil das Rollenangebot im Gefängnis dem der Gesellschaft widerspricht“* (Clemmer und Syke in Schneewind 2008, 376). Für die Herausbildung der eben angesprochenen Identität in dem System des Strafvollzugs ist vor allem die Intention des Gefangenen von großer Bedeutung. Es ist wichtig, ob er sich an die Struktur des Gefängnisses anpasst, bzw. ob er sich danach ausrichtet möglichst schnell wieder in sein altes Leben einzusteigen oder ob er sich daran orientiert, wie sein Leben nach der Zeit in der Strafvollzugsanstalt aussehen könnte. In der Betrachtung von jugendlichen Straftätern in der Untersuchung von Meehan und Bereswill (2001), zur Überlebensanforderungen und Überlebensstrategien innerhalb einer Jugendstrafvollzugsanstalt stellt sie fest, dass *„...die Rahmenbedingungen der Gefängnisorganisation, die dort etablierten Interaktionsritualen und den Identitätskonstruktionen der Jugendlichen ...“* verknüpfen (vgl. M.Bereswill in Apelt 2008, 376). Die inhaftierten Jugendlichen sind demnach keine Marionetten, die der Willkür der Institution und deren Reglement ausgeliefert sind. Sie erleben auf der einen Seite, durch die Inhaftierung, den Verlust ihrer Sicherheit und durch die herrschenden Bestimmungen der Strafvollzugsanstalt den Verlust ihrer Selbstbestimmung. Auf der anderen Seite sind all ihre Aktionen darauf ausgerichtet, diese zurückzuerlangen. Diese daraus resultierenden Handlungsmuster, die darauf ausgerichtet sind, die Sicherheit und die Autonomie des Gefangenen zu sichern, können dazu führen, dass Unsicherheiten und andere Ängste folgen. Durch die Gewalterfahrungen der Jugendlichen im Vorfeld ihrer Inhaftierung und die sie innerhalb der Jugendstrafanstalt erleben, sei es als Opfer bzw. als Täter, werden die Bausteine für ihre weitere Entwicklung der Identität und ihres Selbstwertgefühls gelegt. Wobei an dieser Stelle darauf verwiesen werden soll, dass es nicht nur die klassische Opfer und Täter Rolle gibt. Ein Wechsel der beiden Rollen ist ein konstanter Prozess im Alltag der Jugendlichen einer Jugendstrafvollzugsanstalt. Auch die nicht die Möglichkeiten, die sich den inhaftierten Jugendlichen innerhalb dieses strikt vorgegebenen Rahmens solcher Institutionen bieten, übersehen werden. Die delinquenten Jugendlichen haben innerhalb der Jugendstrafvollzugsanstalt diverse Optionen, die ihnen u.a. zu einem besseren Schulabschluss verhelfen oder sie bei der Bekämpfung ihrer Drogensucht unterstützen (vgl. Apelt 2008, 377). Diese Form diverser Unterstützungen ist im § 91 Abs.2 JGG verankert, hier heißt es *„...Ordnung, Arbeit, Unterweisung, Sportübungen und sinnvolle Beschäftigung in der freien Zeit sind die Grundlagen dieser Erziehung. Beruflichen Leistungen sind zu fördern. Ausbildungsstätten sind einzurichten...“* (§ 91 Abs.2 JGG).

2.2. Lebensphase Jugend

Der Begriff Jugend findet weder in der Pädagogik, der Psychologie, der Soziologie noch im alltäglichen Leben nur einen Bedeutungsinhalt. Soziologisch betrachtet ist Jugend u.a. eine Lebensphase des Menschen, die um das 13. Lebensjahr herum beginnt und bis zum 25. Lebensjahr andauert. Ihr voraus geht die Kindheitsphase anschließend folgt das Erwachsen sein. Sie wird als Jugend bezeichnet, weil in dieser Phase die Individuen Handlungen zeigen, die man als jugendlich bezeichnet. Diese Einteilung reicht zurück bis in die Antike. Weiterhin kennt die Soziologie einige Merkmale, die den Begriff der Jugend ein wenig genauer definieren. So sieht sie die Jugend als eine gesellschaftliche Teilstruktur, eine Subkultur in der das Individuum Fähigkeiten erwirbt, die es für sein späteres, selbstständiges Leben benötigt und vorbereitet. Der Beginn der Jugend wird allgemein mit dem Beginn der Sexualreife bestimmt. Anders sieht es dagegen bei der Bestimmung des Endes dieser Lebensphase aus. Ein Abschluss scheint immer dann erreicht, wenn die Identität des Individuums sozial wie auch persönlich gefunden wurde. Anzeichen für das Erreichen dieses Abschlusses ist z.B. die wirtschaftliche Unabhängigkeit durch eine Berufsausbildung. Weitere Indikatoren sind die Gründung eines eigenen Haushaltes oder die Gründung einer eigenen Familie darstellen. Auffällig ist, dass die sicheren Indikatoren allmählich an Bedeutung verlieren. So gibt es kaum noch klare Abgrenzungen. Relativ deutlich wird dies am häufig vorkommenden Beispiel des jungen Vaters der stillen Reserve und in seiner Position als Student wirtschaftlich abhängig ist. Durch sein studentisches Leben hat er einen Bezug zur Jugendszene und bildet so eine Teilkultur der Jugend. Die amerikanische Kultur-Anthropologin Margaret Mead definiert Jugend als eine Phase mit Höhen und Tiefen, die mit vielen Erwartungen und vielen Enttäuschungen verbunden ist, der aber kaum soziale, psychische oder wirtschaftliche Konsequenzen folgen (vgl. Mead in Hurrelmann 1999, 25).

Der Abschnitt der Phase Jugend hat sich im Durchschnitt durch die längeren Schul- und Ausbildungszeiten deutlich nach hinten verschoben (vgl. Schäfer 1998, 21f). Die zeitliche Spanne dieser Phase lag früher zwischen 4 und 5 Jahren. Heute sind eine zeitliche Dauer von 10 Jahren und eventuell noch eine nachgelagerte Phase von bis zu 5 Jahren realistisch. (vgl. Klaus Hurrelmann, Lebensphase Jugend, S. 10). Hierfür sind vor allem das deutlich höhere Niveau in der Ausbildung und der länger andauernde Bildungsweg verantwortlich (vgl. Goldberg 2003, 30). Der Abschnitt Jugend wird in drei Untergruppen mit verschiedenen Altersgruppen eingeteilt. Denn Anfang bildet die pubertäre Phase. Sie umfasst den Zeitraum der 13 bis 17-jährigen. Hierzu zählen die Jugendlichen im eigentlichen Sinn. Die zweite Phase ist die nachpubertäre Phase. Hierunter fallen alle 18 bis 21-jährigen, die allgemein als Heranwachsende bezeichnet werden. Als dritte Phase wird der Zeitraum zwischen dem 21. Lebensjahr und dem 25. Lebensjahr bezeichnet. Diese Phase wird als die Phase der jungen Erwachsenen bezeichnet und kann auch länger dauern. Die längere zeitliche Dauer der Phase Jugend ist der Verschiebung der Ein- und Austrittsphase geschuldet. Die heutzutage

frühere sexuelle Reifung und der spätere Abschluss der schulischen bzw. beruflichen Ausbildung bei dieser Verschiebung (vgl. Schäfer 1998, 24).

Aus psychologischer Sicht setzt in der Phase Jugend die selbstständige und bewusste Individuation ein. Individuation leitet sich vom lateinischen Wort „individua“ ab, was unteilbar/untrennbar machen bedeutet. In diesem Prozess geht es um die Entwicklung des Menschen zu einem einzigartigen Individuum. Die eigenen Fähigkeiten sollen entdeckt und genutzt werden. (vgl. Schäfer 1998, 25).

Der Schweizer Mediziner und Psychologe Carl Gustav Jung beschreibt die Individuation als eine *innerseelische Entwicklung, bei der die im kollektiven Unbewussten angelegten Anteile der Seele mit dem persönlichen Unbewussten (verdrängte Triebe und Triebanteile) zur Übereinstimmung gelangen*. (Internet, Meyers Lexikon online) Mit der Entwicklung der Individuation soll der Mensch befähigt werden, durch freies, selbständiges Handeln sich seiner Umwelt zu beweisen.

Eng mit dem Begriff der Individuation in der Phase Jugend, ist der Begriff der Identität verknüpft. Identität bedeutet in diesem Fall, dass ein Individuum *„... über verschiedene Handlungssituationen und unterschiedliche lebensgeschichtliche Einzelschritte der Entwicklung hinweg eine Kontinuität des Selbst und des Erlebens wahr“* (Hurrelmann 1999, 36). Voraussetzung hierfür ist die Entwicklung der Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung und der Selbstreflexion. Damit ein Individuum handeln kann, muss es sich mit sich selbst identifizieren und erfahren. Für den Aufbau einer Identität ist es notwendig, dass Interessen, Bedürfnisse und Motive strukturiert und koordiniert werden. Da sie die Balance zwischen den diversen Ansprüchen von innen und von außen bewirken. Es wird davon ausgegangen, dass erst in der Phase der Jugend alle spezifischen Voraussetzungen für den Aufbau einer Identität herausgebildet werden. Mit dem Ende der Jugendphase ist auch das Ende der psychosozialen Krisen ein, für deren Bewältigung das Individuum Fähigkeiten entwickeln muss, die ihm in seiner Persönlichkeit weiterentwickeln lassen. Dies ist für die Herausbildung einer eigenen Identität eine wichtige und notwendige Voraussetzung (vgl. Hurrelmann 1999, 36). *„... die Ergebnisse der Verarbeitung der inneren, körperlichen und seelischen Realität und ihrer Abstimmung mit den Ergebnissen der Verarbeitung der äußeren Realität (soziale Umwelt, ökologische Umwelt) werden im Verlauf der Entwicklung zunehmend dem Bewusstsein verfügbar“* (Hurrelmann 1999, 36.) *„Die reflexive Beziehung eines Menschen zu seinen existentiellen Lebensbedingungen und seinem eigenen Körper und der inneren Struktur von Bedürfnissen, Motiven und Interessen wird differenzierter und komplexer und erreicht in der Jugendphase eine qualitativ, gegenüber dem Kindesalter veränderte Entwicklungsstufe. Auch die Fähigkeit dieses Bewusstsein mit den eigenen Kompetenzen zur Auseinandersetzung mit der äußeren Realität zu koordinieren, erreicht entwicklungsbedingt erst in der Jugendzeit eine qualitative Stufe, die den Aufbau einer Identität ermöglicht“* (vgl. Baacke in Hurrelmann 1999, 37).

Damit das Individuum sich selbst als identisch erleben kann, sind demzufolge eine gewisse Befähigung in der Verarbeitung der inneren und äußeren Realität, sowie die Fähigkeit, diese mit der benötigten Bewusstheit und Reflektion zu betrachten, notwendig. Dieser Prozess der Auseinandersetzung und Verarbeitung ist kennzeichnend für die Lebensphase Jugend und kommt so auch nicht in der Phase der Kindheit vor. Wenn diese Entwicklungsaufgaben von dem Individuum bewältigt, ist der Weg geebnet, damit Individuation und Identität sich herausbilden können. Der Prozess dieser Entwicklung muss nacheinander erfolgen. In diesem Lebensabschnitt kommt es zwar nicht zum Abschluss der Herausbildung der Identität und Individuation, jedoch werden in dieser Phase wesentliche Strukturen geschaffen, auf die dann durch die Weiterentwicklung aufgebaut werden kann. Wird der Prozess gestört bzw. erfolgt dieser Abschnitt der Entwicklung nicht, ist auch der reibungslose Übergang in das Erwachsenenalter nicht gegeben. „*Wahrung der Identität gegenüber der drohenden Zerstückelung und Diffusion des Selbstbildes gehört zum Kernkonflikt des Jugendalters*“ (Hurrelmann 1999, 37). Für den Prozess der Identitätsentwicklung ist nicht nur die innere Realität, sprich der Körper und die Psyche von Bedeutung. Auch die äußere Realität, z.B. u.a. die Werte und Normen unserer Gesellschaft gehören, hat ihre Auswirkungen und ihren Einfluss. Die Hinterfragung, der von der Gesellschaft und den Erwachsenen dargebotenen Vorgaben, ist für die Lebensphase sehr charakteristisch. Ambivalenzen zwischen den, von der Gesellschaft dargebotenen Vorgaben und der eigenen Suche nach Orientierung des Individuums können „... *Auslöser für Identitäts- und Selbstwertkrisen sein.*“ (vgl. Erikson in Hurrelmann 1999, 37). Anders als Kinder haben Jugendliche die Möglichkeit, aufgrund ihrer sprachlichen, emotionalen und kognitiven Fähigkeiten, die Umwelt zu reflektieren. Auf die Anforderungen ihrer Umwelt und die Aufgabe erwachsen zu werden reagieren sie mit anpassenden oder ablehnendem Verhalten. Sie zeigen ihren Unmut mit Protesten, Selbstkritik (vgl. Hurrelmann 1999, 38).

Wie gezeigt, muss der Jugendliche diverse soziale und psychische Kompetenzen erwerben. Diese Fähigkeiten werden u.a. benötigt, um ein eigenes Werte- und Normsystem oder soziale Bindungen mit Gleichaltrigen aufzubauen bzw. für die schulische und berufliche Qualifikation. Solche Kompetenzen bilden die Voraussetzungen für den Prozess der Individuation und werden benötigt, um die gesellschaftliche Integration zu meistern. Soziale und oder personelle Beeinflussung in der Phase der Kompetenzbildung können dazu führen, dass sich Fähigkeiten und Handlungsmuster bei dem Jugendlichen entwickeln, die nicht mit institutionellen oder gesellschaftlichen Sichtweisen und Erwartungen vereinbaren lassen. Wenn diesem konträr laufenden Handlungsmuster nicht entgegengewirkt, z.B. durch Veränderungen sozialer Strukturen, kann dies zu Störungen und Belastungen des Jugendlichen führen, woraus sich wiederum eine Belastung des Prozesses der Individuation und Integration ergeben kann. Auch wenn nur ein Feld der Handlungskompetenzen gestört ist, z.B. das der Schule, kann dies sich auf die Gesamtheit aller anderen Handlungsfelder auswirken und auch die Herausbildung weiterer Handlungskompetenzen hemmen.

verhindern. Die größte Belastung entsteht für den Jugendlichen dann, wenn er, entweder noch nicht geeigneten Bewältigungsstrategien für die jeweiligen Entwicklungsaufgaben herausgebildet hat oder eine Vielzahl von unbewältigten Entwicklungsaufgaben auf ihn zurückwirken (vgl. Hurrelmann 1999, 40).

Wie Jugendliche ihre Probleme und Aufgaben bewältigen ist sehr unterschiedlich. Sie entwickeln nach und nach ein festes Handlungs- und Bewältigungsmuster (vgl. Oerter in Hurrelmann 1999, 41). Je höher die Problembewältigungskompetenz eines Jugendlichen ausgeprägt ist, desto besser ist seine Aussicht, Belastungen umgehen zu können. Auch unter sehr ungünstigen Bedingungen ist er in der Lage, angemessen auf Probleme reagieren zu können und „... keine Beeinträchtigungen der psychosozialen Befindlichkeit und keine Symptome von Problembelastung...“ zu zeigen (vgl. Hurrelmann 1999, 195). Gute Voraussetzungen für eine hohe Problembewältigungskompetenz haben Jugendliche, die unter positiven Bedingungen aufwachsen konnten, die ihre Persönlichkeitsentwicklung positiv beeinflussten. Als günstig erwies es sich, wenn ein Kind ein aktives und aufgeschlossenes Wesen zeigt und die Eltern als ein gutes Vorbild eintreten. Ohne solche Bedingungen besteht die Problemlösungsstrategie des Jugendlichen aus passiven und ausweichenden Handlungsweisen (Hurrelmann 1999, 196).

Neben diesen rein personellen Bedingungen sind auch die sozialen Bedingungen von zentraler Bedeutung. Besitzt ein Jugendlicher eine hohe Problemlösungskompetenz bedeutet dies nicht automatisch, dass ein Problem von ihm ohne Unterstützung zu bewältigen ist. Besonders in den Bereichen, in denen Jugendliche nur begrenzt Einfluss auf das Geschehen nehmen kann, wie z.B. bei Schulversagen oder Liebeskummer, zeigt sich die Notwendigkeit eines sozialen Unterstützungssystems.

Bei einer hohen Problembelastung, fehlender Unterstützung und Handlungskompetenzen können Jugendliche Lösungsversuche herausbilden, die Allgemein von der Gesellschaft nicht anerkannt sind und geächtet werden, wie zum Beispiel „... das Ausweichen in psychosoziale Symptome der Problembearbeitung und die Verarbeitung wie Dissozialität und Delinquenz, psychosomatische Störungen, und gesundheitsgefährdendes Verhalten...“ (Hurrelmann 1999, 196).

2.3. Erziehung

Eine genaue Definition für den Begriff Erziehung ist in der Literatur nicht zu finden. Dies stellte bereits Oelkers fest: *„Erziehung als Begriff bezieht sich auf kein einheitliches Sein, d.h. der Begriff hat keine eindeutige Referenz“* (Oelkers 1985, 75). Dieses ist vor allem der Tatsache geschuldet, dass Erziehung häufig anders gedeutet bzw. erklärt wird, ist sie doch immer in Abhängigkeit von der Intention der Erziehenden zu sehen, sowie von den offensichtlichen und verschleierte Interessen verschiedener Gruppen und politischer oder weltanschaulicher Systeme (vgl. Geißler 1973, 15f). Allgemein gesprochen, sind dem Begriff Erziehung alle Handlungen, die dazu beitragen sollen einen Menschen dauerhaft zu beeinflussen, zu verstehen (vgl. Brezinka 1995, 185). Erziehung kann auch nicht eindeutig als eine Handlung zu anderen Handlungen differenziert werden. Sie ist vielmehr als ein Komplex diverser Handlungen zu sehen, deren Wechselwirkungen zu sehen, um ein beabsichtigtes Verhalten zu erzielen.

Der Begriff Erziehung steht demnach für die Vielzahl der menschlichen Handlungen, die darauf abzielen einen Menschen nach einem zumeist gesetzten Ideal zu erziehen, bzw. eine beabsichtigte Norm des Verhaltens zu erreichen (vgl. Brezinka 1995, 85f).

Die Wirkung erzieherischen Verhaltens steht immer auch in Abhängigkeit zum übrigen Verhalten der Erziehenden und anderen sozial-kulturellen Bedingungen, die auf den zu Erziehenden einwirken und die er sich anpassen muss (vgl. Brezinka 1995, 86). Ein Ziel von Erziehung soll es sein, die Individualität des Zöglings zu fördern. Was sich als schwierig erweist, da beabsichtigt oder auch nicht, Erziehung ein weit immer auch funktionale Assimilation bedeutet. Das bedeutet, dass die Prägung unseres Verhaltens von der Gewöhnung, Identifikation und Internalisation abhängig ist. Die Anpassung an die Normen und Werte einer Gesellschaft ist damit, ob gewollt (d.h. direkt beabsichtigt) oder nicht, ein Bestandteil der Erziehung der Heranwachsenden beeinflusst (vgl. Geißler 1973, 16f). Neben der Individualität ist die Verselbstständigung des Zöglings als ein weiteres wichtiges Ziel von Erziehung anzusehen. Diese herauszubilden ist nicht einfach für den Zögling, da sie wie auch die Individualität stark von äußeren Faktoren beeinflusst wird bzw. abhängig ist. Als Beispiel sei hier die Institution Schule genannt. Ihre Auswirkungen sind unbeabsichtigt und von außen lenkend, die Entwicklung von Selbstständigkeit entweder hemmt bzw. teilweise in Bereichen der Freizeit und Hobbys zu lässt. Selbstständigkeit wird zusätzlich auch von äußeren Faktoren wie die Werbung, herrschende Modetrends oder ähnlichem tangiert (vgl. Geißler 1973, 19).

Erziehung ist wie oben schon einmal genannt, eine gezielte Beeinflussung eines Individuums, die beabsichtigt eine *„...dauerhafte Erlebnis- und Verhaltensbereitschaft auf Wissen und Können, Fähigkeiten und Haltungen, Einstellungen und Überzeugungen, Gesinnungen und Fertigkeiten“* (Brezinka 1995, 148)

erlernten Fähigkeiten sollen vom Zögling vertieft und erweitert werden. Die Haltung, des zu Erziehenden diese Fähigkeiten anzueignen, bezeichnet man als psychische Disposition. Der Erziehende nimmt großen Einfluss auf dieses, wenn er erziehen möchte. Durch gezielte Handlungen beabsichtigt er, die von ihm positiv eingestuften Bestandteile zu bewahren und die unerwünschten zu vermeiden. Ein bestimmtes Dispositionsgefüge zu erreichen, ist der Zweck bzw. das Ziel erzieherischen Handlungen. Solch ein Ziel muss nicht immer gleich auch hoch komplex sein. Ein einfaches Ziel könnte z.B. die Fähigkeit sein, alleine die Zähne zu putzen. Das heute häufig im Zusammenhang mit Erziehung gebraucht wird. Ein Erziehungsziel ist so nicht ganz richtig. Da die Erziehung als Begriff keine Ziele haben kann, jedoch ein Mensch, der versucht, mit ihnen seine eigenen Vorstellungen zu verfolgen (vgl. Brezinka 1995, 149). Die Menge von Erziehungszielen ist nahe zu unbegrenzt. Denn ihre Vielfältigkeit liegt in der Anzahl der persönlich gewollten Eigenschaften und Fähigkeiten, bzw. aller zum Erreichen eines bestimmten Zwecks ausgerichteten Handlungen eines Menschen. Die Vielfalt an Klassifizierungsmöglichkeiten von Erziehungszielen scheint ähnlich groß der Anzahl der Möglichkeiten von Erziehungszielen. Zumeist werden sie nach dem Grad ihrer Komplexität strukturiert (vgl. Brezinka 1995, 152f). Je nachdem kann man einfache bzw. komplexere Ziele definieren.

Erziehung ist immer auch in Abhängigkeit der Gesellschaft zu sehen, in der der zu Erziehende lebt. Umkehrschluss bedeutet dies, dass Erziehung immer auch die weitere Existenz einer Gesellschaft, durch die überwiegende Vermittlung von Homogenität bezüglich Normen und Werten, sichert. Die Aufgabe des Individuums innerhalb einer Gesellschaft besteht nicht nur daraus, die geltenden Werte und Normen zu übernehmen und sein Überleben zu sichern, sondern auch, sich seinen Fähigkeiten nach bestmöglich zu entfalten. Erziehungsziele, ob nun aus dem Blickwinkel einer Gesellschaft betrachtet, oder aus der Perspektive des Individuums sind immer in Abhängigkeit der jeweiligen Gesellschaft zu sehen. So sind Erziehungsziele, in denen die Bereitschaft zur Kritik an der Gesellschaft und zur Befreiung „Emanzipation“ von ihren sogenannten Zwängen zur obersten Norm erhoben werden, sind durch die Gesellschaft bedingt, d.h. durch eine ihrer Untergruppen und deren Subkulturen “ *Ganz gleich wie Erziehungsziele vorherrschen die Ziele von Erziehung sind in der Regel soziale Ziele. Besonders gemeinschaftliche Ziele definiert werden*“ (Brezinka 1995, 157f).

2.3.1. Erziehungsmittel

Eng verknüpft mit dem Wort der Erziehung, ist der Begriff Erziehungsmittel. Mit der Bezeichnung Erziehungsmittel ist die Gesamtheit aller Handlungen und Situationen gemeint, die darauf abzielen, Verhaltensänderungen bei Zögling zu erreichen. Zu dieser Gesamtheit gehören die Mittel des Lobes

Tadels, die Erinnerung und die Ermahnung sowie die Strafe. Der Begriff des Erziehungsmittels kann weitgehend ausgedehnt werden, dass Gewöhnung bzw. Vorbild als ein Erziehungsmittel erachtet werden.

Für eine grobe Untergliederung der Erziehungsmittel, werden diese in direkte und indirekte Erziehungsmittel eingeteilt. Wenn es um eingreifende Maßnahmen geht, indem ein Erziehender seinen Zögling mahnt, tadeln, lobt, wird von einem direkten Erziehungsmittel gesprochen. Während im Falle von initiierten Situationen, indem ein Zögling dazu gebracht wird, sich z.B. die Zähne zu putzen, von indirekten Erziehungsmitteln gesprochen wird. Diese Mittel sollen den effektiveren Nutzen in Hinblick auf die Erziehung eines Zöglings haben. Vielleicht deshalb weil der zu Erziehende die Maßregelung bzw. das Einwirken von Erziehungsmitteln spürt (vgl. Geißler 1973, 23f).

Erziehung trägt unabhängig vom Erziehungsziel und den dafür eingesetzten Mitteln immer auch einen Widerspruch in sich. Mit ihrer Hilfe soll der Zögling durch Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung erzogen werden. Kinder, die durch die Normierung der Eltern und Lehrer immer auch einer gewissen Abhängigkeit unterliegen, sollen zur Unabhängigkeit erzogen werden *„...deutet sich hier zugleich die Widersprüchlichkeit des erzieherischen Prozesses an: Wie kann aus Abhängigkeit Autonomie werden, aus einem Verhältnis von Hilflosigkeit und Angewiesen sein Unabhängigkeit und Eigenständigkeit“?* (Gudjons 1997, 183). Allgemein gesprochen kann festgehalten werden, dass Erziehung den Zu Erziehenden immer in den Mittelpunkt stellt und eine Verbesserung erreichen möchte. Ihr Ziel ist es den Zögling dahin zu erziehen, dass er sich in der Gesellschaft integrieren kann und zurechtfindet und so zu einem selbstständigen und unabhängigen Menschen heranwächst. Um dieses zu erreichen werden erzieherische Mittel wie z.B. Lob, Tadel, Ermahnung, Belohnung und die Strafe eingesetzt. Inwieweit Strafe als Erziehungsmittel für das Erreichungserziehungsmittel hilfreich sein kann ist noch unklar.

2.4. Strafe als Mittel der Erziehung

2.4.1. Einleitung Strafe in früheren Kulturen

Der Einsatz der Strafe zum Zwecke der Erziehung, wird, seit dem die Menschheit erzieht gebraucht. Die Art und Weise des Strafens kann dabei von mild und lässig bis zu hart und konsequent reichen. Es anzunehmen, dass zu jeder Zeit und in allen Kulturen das Verhalten von Kindern sanktioniert wurde. Im alten China waren die Achtung und Gehorsam des Kindes ein wesentliches Merkmal der Erziehung. Durch die Autorität, die der Vater der Familie genoss, wurde die inner familiäre Ordnung und der sittliche Umgang mit anderen Familien gewährleistet. Die Erziehung der Kinder war gekennzeichnet durch einen festen Rahmen von Regeln und Gesetzen, die das Zusammenleben prägten. Das Familienoberhaupt hatte unbeschränkte Gewalt über seine Kinder. Widerwille bzw. Willkür stand dem chinesischen Ordnungsgedanken gegenüber. *„Strafe war ein Teil dieser Ordnung. Dass sie gegenüber anderen Mitteln der Leitung und Führung sekundär sein sollte, ist in Weisheitsbüchern der Chinesen ausgesprochen. Trotz grausamer Foltern und Todesstrafe im chinesischen Strafrecht und strenger Erziehung, kennzeichnet die maßgebliche vorbildliche Lebensweise der Mandarinen die Tugenden des Maßhaltens, der Nachsicht und der Milde“* (Scheibe 1967,17f).

Auch in der griechischen Philosophie gab es gedankliche Auseinandersetzung mit dem Thema Strafe und Erziehung. In Platons Werk „ Staat“ erklärt er, dass alle Strafgewalt, dazu zählt auch die, die vom Staat ausgeht, eine erzieherische Funktion beinhaltet. Ihren Ausdruck findet sie in der doppelten Zwecksetzung dieser.

Dazu gehört zum einen das objektive Ziel der Strafe. Hierunter ist zu verstehen, dass derjenige, der die Ordnung stört, von der Gesellschaft verbannt wird und erst nach seiner Besserung wieder in die Gesellschaft integriert werden kann. Zum anderen beschreibt Platon die subjektive Funktion von Strafe. Sie ist noch im Schuldigen in der Seele zu spüren. Damit soll Strafe eine erzieherische Funktion besitzen und die Besserung nach sich ziehen. *„...sie gibt den höheren Seelenkräften des Menschen wieder die Herrschaft über die niederen. Das Verlangen des Übeltäters selbst nach Strafe, um dieser ihrer Wirkung willen, ist damit die Bejahung der Strafe, ist der tiefste Grund für ihre erzieherische Wirkung“* (Scheibe 1967, 18f). Weiteren hält Platon fest, dass das Gerechte, was den Schuldigen wiederfährt, zu gleich auch immer Erziehende sei. *„...wenn man etwas begangen habe, das Schläge verdiene, so müsse man sich die Schläge stellen, den Fesseln, wenn es der Fesselung, der Geldstrafe, wenn es der Geldstrafe würdig sei, der Verbannung, wenn sie als Buße dafür gesetzt sei, dem Tod, wenn es den Tod verdiene, sein und sein Verwandten erster Ankläger müsse man selber sein und dazu die Rhetorik gebrauchen, dass man sein Vergehen ganz offen darlege und sich dadurch befreie von dem größten Übel, der Ungerechtigkeit“* (Scheibe 1967, 19f).

1967, 19). Die Erziehung im alten Griechenland war nicht wie häufig vermutet von einer regierten Bräutigam geprägt, auch wenn körperliche Strafen zu der alltäglichen Erziehung und zum Unterricht gehörten. Malereien auf alten griechischen Vasen sind noch heute ein Zeugnis für diese Art der Erziehung und Bestrafung. Auf ihnen ist häufig ein Aufseher bzw. ein Trainer zu sehen, der mit einer Lederrute ausgedehnt über die Zöglinge wacht. Eine Lebensregel der alten Griechen an deren Text Lesen und Schreiben gelehrt wurde lautete: „*arbeite gut, mein Kind, damit du nicht Schläge bekommst*“. Die Angedrohten Hiebe sollten beim Zögling die äußerste Anstrengung und Aufmerksamkeit hervorrufen, ähnlich wie ein Reiter versucht durch der Peitsche sein Pferd nicht zu züchtigen, sondern es zur Höchstleistung anzutreiben. Während griechische Jugend mit der Peitsche animiert werden sollte, im Sport bzw. im musischen Bereich die Höchstleistungen zu erzielen, diente sie auch dazu, die von den Griechen ungeliebte Arbeiten durch Sklavinnen anzutreiben. Auch in der antiken griechischen Stadt Sparta hatte die Strafe als Erziehungsmittel einen großen Einfluss.

Von jeher galt die Erziehung der Spartaner als hart und teilweise unmenschlich. Die Leitidee der Spartaner war die Erziehung durch absolute Gehorsamkeit und dieses galt es durch teils sehr harte Strafen zu sichern. Die Strafe die eigentlich zum Ziel hatte, eine Verhaltensänderung zu erzeugen, stand im Widerspruch mit der Idee der Spartaner mit härteren Strafen die psychische und physische Abhärtung zu trainieren und diese Wirkung weitestgehend auf (vgl. Scheibe 1967, 20f).

2.4.2. Strafarten und die Strafe als Erziehungsmittel?

Wer über Strafe an sich urteilen möchte, muss auch ihre Erscheinungsformen kennen. Die Literatur unterscheidet in mehr oder weniger viele Arten des Strafens auf. Windisch untergliedert die Strafe im Wesentlichen in drei große Gruppen. Hierzu gehören die psychische, die physische und die materielle Gruppe. Zur physischen Gruppe gehört jegliche Form von körperlicher Gewalt, worauf später noch ein wenig näher eingegangen wird. Die psychische Form der Bestrafung kann z.B. der Liebesentzug oder die öffentliche Bloßstellung sein. Bei der materiellen Bestrafung wird zum Beispiel das Einbehalten des Taschengeldes verstanden oder sie äußert sich durch ein Nutzungsverbot von Gegenständen wie Fernseher oder Computer.

Die physische Art des Strafens ist die am häufigsten diskutierte Form des Sanktionierens. Sie differenziert sich noch hinsichtlich ihrer Intensität in leichte und schwere Züchtigungen. Unter leichter Züchtigung verstanden Windisch, das Geben einer Ohrfeige, wo gegen unter schwerer Züchtigung das Schlagen des Zöglings mit Gegenständen, oder aber der häufige Gebrauch von leichten Strafen verstanden wird. Starke körperliche Gewalt gegen Kinder z.B. in Form von Faustschlägen ins Gesicht oder ähnlichem können nicht als Sanktion angesehen werden und verlieren sogleich auch ihren Strafcharakter. Denn da, wo als Ziel der Strafe

Veredelung bzw. die Besserung des Zöglings steht, keimt Angst und Unsicherheit im Zu Erziehenden, die schädigende Folgen nicht abschätzbar sind. Die weitbekannte Prügelstrafe, unter der das Bestrafen des Zöglings mit Hilfe eines Stockes bzw. aus Zorn heraus gemeint ist, kann nur als Misshandlung und nicht als Strafe bezeichnet werden, da auch hier der eigentliche Strafcharakter verloren geht. Ein zweiter relevanter Begriff ist die Körperstrafe. Hierunter fallen alle Formen von körperlicher Gewalt. Eine klare Differenzierung dieses Begriffes ist kaum möglich (vgl. Windisch 2005, 40f). Seit Ende 2000 ist mit der Änderung des § 16 BGB und der Ergänzung des § 16 SGB VIII eine gesetzliche Grundlage geschaffen worden, die Gewalt in der Erziehung von Kindern verbietet (vgl. BMFSFJ).

Bei der psychischen Art des Strafens soll der Mensch als geistig-sittliches Individuum angesprochen werden und sein Gewissen und seine Ehre erreicht werden. Die Möglichkeit des psychischen Strafens ist gering und nur durch das gesprochene Wort im Tadel, in der Zurechtweisung und in der Rüge gegeben. Auch eine körperliche Strafe kann eine seelische Empfindung beim Zögling hervorrufen und als eine Doppelstrafe angesehen werden (vgl. Scheibe 1967, 196f). Zusammenfassend kann festgehalten werden: Strafe bedeutet Sanktionen an Personen, durch die eine Besserung erhofft wird. Der Zweck des Strafens, kann von der Sühne über die Wiedergutmachung bis hin zur Abschreckung dienen. Wer straft, muss in seinen Handlungen gerecht und verständlich agieren. Regelungen müssen bekannt sein und Strafe sollte nicht aus einer persönlichen Motivation des Erziehers heraus erfolgen und auf den jeweiligen Zögling abgestimmt sein (vgl. Windisch 2005, 42).

Ob die Strafe als Erziehungsmittel im Prozess der Erziehung zur Anwendung kommen sollte oder nicht darüber findet man in der Literatur verschiedenste Aussagen. Allzu oft wird mit dem Begriff der Strafe der Einsatz von körperlicher Gewalt assoziiert. Dass dieses jedoch nur eine Art bzw. Form der Strafe darstellt wurde bereits erwähnt. Eine Antwort auf diese Frage ist nicht schon allein deshalb schwierig, da sie positive Bestandteile wie die (Ver-) Besserungsabsicht des Zöglings sowie negative Komponenten wie Vergeltung und Abschreckung in sich trägt (vgl. Windisch 2005, 101ff). *„...bei vernünftiger Anwendung der Regeln das Strafen können sie (...) trotz ihrer Problematik und der mit ihnen verbundenen Gefahren ein erfolgversprechendes und moralisch akzeptables Erziehungsmittel sein“* (Uhl 1996, 233).

2.4.3. Straftheorien

Im Wesentlichen existieren zwei Straftheorien. Zum einen gibt es die tatbezogenen Strafen -hierbei handelt es sich um Strafen, „ die verhängt werden, weil ein Rechtsverhältnis verletzt worden ist“ (Geißler 1973, 197). Die Merkmale dieser Straftheorie sind, dass die Tat immer im Mittelpunkt steht und sie sich immer auf die Vergangenheit bezieht. Sie wird auch als retrospektive-retributive Strafe bezeichnet, da durch die Strafe

ursprüngliche Zustand wiederhergestellt werden soll. Als Voraussetzung dieser Theorie gilt die Freiheit, wenn ein Mensch frei ist, ist seine Entscheidung unabhängig und autonom und er kann demnach abweichende bzw. gegen Recht verstoßende Handlungen bestraft werden. Zentral für diese Straftheorie sind die Begriffe der Tat und der Sühne, denn Ziel der tatbezogenen Strafe ist es „zwischen Tat und Sühne wägen und einen objektiven Ausgleich wiederherzustellen“ (Geißler 1973, 152). In diesem Zusammenhang tut sich der Gedanke auf, dass die Strafe dazu instrumentalisiert werden kann, persönlichen Rachegehlüsten nachzugehen. Von dieser Motivation distanziert sich die Theorie. Im Mittelpunkt ihres Strebens steht der Ausgleich zwischen der Schwere der Tat und der Größe der Schuld. Der Aspekt der Schuld der retrospektiv-retributiven Straftheorie wurde von der deutschen Rechtsprechung im § 46 des Strafgesetzbuch aufgegriffen (vgl. Windisch 2005, 24). Im ersten Absatz des Paragraphen heißt es: *„Schuld des Täters ist Grundlage für die Zumessung der Strafe“* (§ 46 StGB). Die retrospektiv-retributive Straftheorie stößt dann an Grenzen bzw. wird problematisch, wenn sie die Wiedergutmachung von Taten verlangt, die in diesem Verständnis nicht Wiedergut zumachen sind, wie z.B. eine Vergewaltigung. In diesen Fällen ist eine Wiedergutmachung bzw. die Schaffung eines Ausgleiches unmöglich (vgl. Windisch 2005, 24). Als zweiten Punkt, den es kritisch zu betrachten gilt, ist der Gedanke *„...wie man das Ideal der Proportionalität zwischen Größe des Verbrechens und Schwere der Schuld auf der einen Seite und dem Strafmaß auf der anderen Seite erreichen will. Die Metaphern der Wiederherstellung eines gestörten Gleichgewichts oder der Rückzahlung einer Schuld mögen zwar verständlich und einleuchtend klingen, bei näherem Hinschauen erweisen sie sich jedoch als ungenau, um nicht zu sagen ungeeignet. Vom Talionsrecht einmal abgesehen ist nicht zu erkennen, wie sich Unrecht bemessen, mit der Verhängung einer Strafe oder der Zufügung von Leiden aufwiegen lässt. Hinzu kommt als drittes, dass durch Bestrafung das Opfer das Verlorene wieder zurückerhält und dass umgekehrt der Täter aus der Strafe keinen Nutzen zieht, falls er nicht zu bereuen bereit sein sollte, woraufhin aber seine Bestrafung fast überflüssig würde“* (Wetz 1997, 18). Das größte Problem der retrospektiv-retributiven Straftheorie ist die schon erwähnte Freiheit, die als Voraussetzung für die Entscheidungen, die in delinquenten Verhalten münden können, autonom trifft bzw. inwiefern er durch eine zweite Person beeinflusst wurde. Hat er seine Verfehlungen aus Unwissenheit oder aus Berechnung begangen? (vgl. Windisch 2005, 26). *„bei jeder Tatstrafe ist ein bessernder Einfluss auf den Täter ein sekundärer Effekt. ...da tatbezogene Strafen nicht unter dem Aspekt eines möglichen bessernden Einflusses auf den Täter ausgewählt werden, kann eine Besserung allenfalls funktional und das bedeutet zu einem Zeitpunkt zustande kommen. Deshalb kann man Erziehungsstrafen nicht am formalen Strafprinzip messen. Täterorientierten Strafen lassen sich also per definitionem nicht als Erziehungsmaßnahmen in Betracht ziehen“* (Geißler 1973, 152f).

Als zweite Straftheorie gibt es die täterbezogene Strafen. Im Gegensatz zu den tatbezogenen Strafen, hier der Täter im Mittelpunkt. *„Diese Theorien stellen ausdrücklich eine Relation, einen Bezug zum Täter, es geht weniger um sein vergangenes, sondern um sein zukünftiges Verhalten. Die Strafe, die er erleiden muss, möchte verhindern, dass er ein weiteres Mal gültige Sittengesetze verletzt“* (Geißler 1981, 31). Verübte Taten sind selten korrigierbar, deshalb liegt das Hauptaugenmerk auf der Verhinderung weiterer Verbrechen, die potenziell von diesem Täter ausgehen. Im Gegensatz zu der retrospektiv-retributiven Straftheorie stehen nicht die Schuld, die Verantwortlichkeit und die Wiedergutmachung im Mittelpunkt. Die sogenannte prospektiv-präventive Straftheorie vertritt die Auffassung, dass die Vergangenheit sich nicht mehr ändern lässt, jedoch die Möglichkeit besteht dafür zu sorgen, dass sich ein Fehlverhalten zukünftig nicht mehr wiederholt. Die Besserung des Täters ist die Intention dieser Theorie. Dieser Ansatz ist den Erziehungsgedanken deutlich näher, als die tatbezogene Strafe. Der Präventionsgedanke der prospektiv-präventiven Straftheorie gliedert sich in zwei Dimensionen. Zum einen der Spezialprävention und der Generalprävention. *„Wenn sie [die Strafe, Anm. des Verf.] einen bestimmten Gesetzesbrecher abschrecken soll, heißt sie Spezialprävention. Mit diesem Strafzweck verbindet die Theorie in aller Regel einen zweiten, alle anderen möglichen Rechtsbrecher ebenfalls abzuschrecken. Die Generalprävention“* (Deißler 1981, 31). Eine Unterteilung gliedert diese Präventionsformen in positive und negative Formen. Die positive Individual- bzw. Spezialprävention hat zur Aufgabe, eine Besserung des Täters zu bewirken und ihn in die Gesellschaft zu integrieren. Ihre praktische Umsetzung findet sie z.B. dann, wenn Jugendliche Sozialstunden ableisten. Ob diese Form erfolgreich ist sei dahingestellt. Kritiker betonen diesen Zusammenhang, zudem die auffällig hohe Zahl der Wiederholungstäter.

Die Bestrafung der positiven Generalprävention kann dafür sorgen, dass Menschen darin bestärkt werden, die Gesetze einzuhalten. Die negative Form soll die Abschreckung des Täters bewirken, um zukünftige Fehlverhalten zu meiden (vgl. Windisch 2005, 28). Diese Form fand man vor allem in den öffentlichen Hinrichtungen im Mittelalter. Die Todesstrafe als Rechtsstrafe gab es noch bis zum Ausgang des Mittelalters (vgl. Scheibe 1967, 271). Ein anderes Beispiel sind die im US-amerikanischen Fernsehen übertragene Hinrichtungen. Die vorgestellten Präventionsarten erfahren in der Anwendung der Strafe nur selten eine scharfe Trennung. Zumeist werden sie in der Praxis durchmischt angewendet. Kritik erfährt die täterbezogene Straftheorie vor allem im Bereich der generalpräventiven Prävention (vgl. Windisch 2005, 29). *„Der generalpräventive Strafvollzug sei...mit der Würde des Menschen unvereinbar, weil der Einzelne dadurch zum bloßen Objekt staatlichen Handelns, Mittel zum Zweck, Werkzeug und Instrument degradiert wird“* (Wetz 1997, 18). Ähnlich ergeht es der Spezialprävention, weil: *„sie mit der Idee der Menschenvorwürde unverträglich sei, da auch sie den Straftäter nicht als Person respektiere, sondern zum bloßen übergeordneten Zwecke degradiere. Ob das Strafziel Abschreckung, Besserung oder Resozialisierung hat, in jedem Fall sei die Gefahr der Herabwürdigung des Straftäters zu einem bloßen Behandlungsobjekt,“*

sozialtherapeutische Instrumentalisierung zu groß, als dass sie unwidersprochen hingenommen werden könne“ (Wetz 1997, 22). Trotz einigen kritischen Aspekten, ist die täterbezogene Straftheorie ein Ansatz für die Erziehung, da sie auch den Grundgedanken der (Ver-) Besserung mit dem Ziel der Mündigkeit in sich trägt. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass beide Theorien eine Wirkung auf den Täter haben. Ihm und seiner Umgebung wird suggeriert, dass er eine Verfehlung begangen hat. Die Unterscheidung der Theorien liegt, in ihrer jeweiligen Absicht. Die eine fordert die Wiedergutmachung während die Andere sich auf den Täter und eine Verhinderung weiterer Straftaten konzentriert bzw. auf die Umwelt (vgl. Windisch 2005,30).

3. Jugendkriminalität, Jugendstrafe, Jugendstrafvollzug und der Erziehungsgedanke

3.1. Ursachen von Jugendkriminalität

Die Entwicklung eines Menschen verläuft selten gradlinig. Sie ist gerade in der Phase Jugend geprägt von spontanen, häufig unüberlegten Handlungen der Heranwachsenden, die bisweilen zu Jugend delinquentem Verhalten führen können. Die Delinquenz von Jugendlichen ist ein Phänomen, welches es schon immer und auch immer geben wird (vgl. Walter 2001, 34).

Aufwachsen heute bedeutet für viele Kinder und Jugendliche im Vergleich zu früheren Generationen ein Aufwachsen in einer Gesellschaft, in der sie auf der einen Seite durch den Wegfall von sozialen Kontrollen vermehrt Handlungs- und Wahlfreiheiten besitzen auf der anderen Seite isoliert einer Gefährdung durch immer komplexere Bewältigung von Lebensaufgaben gegenüberstehen.

Kriminell auffällige Jugendliche kommen häufig aus einem sozialbenachteiligten Elternhaus mit schlechten Voraussetzungen, bezüglich der Wohnbedingungen und der finanziellen Lage. Zudem fällt auf, dass Jugendliche ohne Berufsausbildung bzw. ohne eine Beschäftigung, vermehrt kriminell auffällig sind im Vergleich zu Jugendlichen mit einer Berufsausbildung. Das delinquente Verhalten von Jugendlichen ist häufig der letzte Schritt, nachdem sie eine Reihe von Enttäuschungen erlebt haben wie z.B. fehlende Erfolge in der Schule, keinen Schulabschluss und daraus folgend keine Berufsausbildung bzw. Arbeitslosigkeit oder eine problematisch verlaufende Sozialisation in der Familie. Es ist auffällig, dass Jugendliche mit beruflichen und sozialen Erfolgen besonders im Bereich der wirtschaftlich orientierten Kriminalität einen hohen Anteil repräsentieren. Diese Mängel an sozialen und beruflichen Erfolgen begünstigen nicht nur die kriminelle Neigung des Jugendlichen, sie können zudem auch die weitere Entwicklung der Persönlichkeit und den Lebenslauf des Jugendlichen schädlich beeinflussen (vgl. Brusten und Hurrelmann 1973, 103). Wie schon erwähnt, bedingen berufliche und soziale Misserfolge eine wirtschaftlich orientierte Kriminalität. Ein Blick auf die Polizeiliche Kriminalstatistik aus dem Jahr 2007 zeigt deutlich, dass Diebstahldelikte mit 41,6% den größten Anteil der Jugendkriminalität in Deutschland bestimmen. Von den 41,6% der Diebstahldelikte waren 22% Ladendiebstähle. Der Anteil der Körperverletzungsdelikte, die von Jugendlichen verübt werden, ist mit einem Prozentsatz von 24% gleichfalls, erschreckend hoch (PKS 2007, 13.07.2008).

Jugendkriminalität ist in der Regel ein Ausdruck für die Problemverarbeitung von Heranwachsenden in der Übergangszeit vom Jugendlichen zum Erwachsenen (vgl. Engel und Hurrelmann 1993, 73).

Ein hoher Anteil kriminell gewordener Jugendliche, kann als Zeichen für eine zunehmend schlechte soziale und psychische Integration von Jugendlichen in die Gesellschaft gesehen werden. Heranwachsende

neigen vermehrt dazu, auf belastende Situationen mit abweichenden Verhalten zu reagieren. Somit wird delinquentes Verhalten von Jugendlichen u.a. als eine Reaktion auf eine schlecht verlaufende Sozialisation sowie auf unzureichende Lebensbedingungen und/ oder eine problematisch bzw. fehlende Integration angesehen werden. Durch diese Reaktionsmuster gelingt es den Jugendlichen selten, in der leistungsorientierten Gesellschaft, sich eine gefestigte und eine gesellschaftlich anerkannte Position zu erringen. Die damit verbundenen Folgen, wie fehlendes Selbstbewusstsein, fehlende soziale Anerkennung und materielle Sicherheit blockieren den Aufbau eines autonomen Lebensstils und drängen die Person in die Randgebiete, die keinen Raum für Individuationen lassen.

Nach einer sozialstrukturellen Analyse von Engel und Hurrelmann kann abweichendes Verhalten als Folge von einem gescheiterten Versuch gesellschaftlich, definierte Werte und Normen und daraus folgenden Status zu erreichen zu wollen, entstehen. In ihrer Analyse zeigen sie, dass delinquente Jugendliche, wie häufig angenommen, sich dem Wertesystem einer Gesellschaft entziehen wollen, sondern vielmehr die Werte und Normen anerkennen und auch versuchen, diese zu erreichen. Dieses Ziel wird durch die hohen und schwierigen Voraussetzungen der Jugendlichen nur selten erreicht. Resignation und ein Abdriften in ein deviantes, sprich abweichendes Verhalten, ist dann meist die Folge.

Eine zentrale Entwicklungsaufgabe ist für die Jugendlichen den schulischen Erfolg zu sichern, um eine günstige Ausgangslage für eine berufliche Laufbahn zu legen. Die wiederum mit Anerkennung und sozialem Status verbunden ist. Ist dieses Ziel mit schulischen Leistungen, den späteren Erfolg zu garantieren in Gefahr, wird auch illegales, aggressives, delinquentes Verhalten eingesetzt um die eigenen Werte und statusbezogenen Ziele zu erreichen (vgl. Engel und Hurrelmann 1993, 75f).

Neben diesem Bereich der Wertschätzung spielt auch die Anerkennung der Heranwachsenden in der gleichaltrigen Gruppe eine wesentliche Rolle. Allgemein kann eine soziale Deprivationserfahrung, als Auslöser für delinquentes Verhalten angesehen werden. Für die Jugendlichen geht es im außerschulischen Bereich darum, ihren sozialen Status in der Gleichaltrigen Gruppe zu sichern. Der Status der Heranwachsenden misst sich neben der Freizeitkultur heutzutage vor allem an dem ihnen zur Verfügung stehenden Konsumgütern. Hierzu zählen u.a. Kleidung, Fahrzeug und mediale Ausstattung der Jugendlichen. Sind solche Statussymbole nur unzureichend vorhanden können Enttäuschungen bezüglich dieser fehlenden Güter, Neigungen zum abweichenden Verhalten erzeugen (vgl. Schäfer 1998, 25).

Jugendkriminalität ist häufig nur ein vorübergehendes Phänomen in der Phase Jugend. Sie wird bedingt durch die Schwierigkeiten im Entwicklungs- und Reifungsprozess. Bei ca. 90% aller Jugendlichen, die delinquent geworden sind, handelt es sich um ein einmaliges Vergehen, sprich sie treten als Täter

selten ein zweites Mal in Erscheinung. Es ist festgestellt worden, dass lediglich 5% aller Jugendlichen Tatverdächtigen eine kriminelle Karriere aufweisen (vgl. Heinz 2004, 28).

Schlussfolgernd kann zusammengefasst werden, dass ungünstige, soziale Strukturen, kriminelles Verhalten bei Jugendlichen begünstigen. Jedoch kriminelles Verhalten bei Jugendlichen häufig entwicklungsbedingt und phasenweise in Erscheinung tritt.

3.2. Das Jugendgerichtsgesetz

3.2.1. Die Entstehung und Entwicklung des Jugendgerichtsgesetz

Die Trennung des Strafrechts in Erwachsenenstrafrecht und in das Jugendstrafrecht, wie wir es heute kennen, gibt es so erst seit dem Erlass des Jugendgerichtsgesetzes 1923. Dieses Jugendgerichtsgesetz (JGG), Folgenden als JGG abgekürzt, ist ein eigenes Gesetz im Strafrecht, welches sich in Aufgaben und Wirkung vom Erwachsenenstrafrecht unterscheidet.

Ein Blick in die Zeit davor zeigt, dass es so gut wie keine gesetzliche Berücksichtigung des Kindesalters bis dahin gab. Erwachsene, Jugendlichen und auch Kinder vielen unter das gleiche Strafrecht. Vereinzelt Regelungen sind in früheren Gesetzen auszumachen (vgl. Scheibe 1967, 270). So wird zum Beispiel in der Carolina von 1532 (Constitutio Criminalis Carolina), die als erste reichsrechtliche Kodifikation des deutschen Strafrechts gilt, eine eigene Regelung für die Bestrafung von Dieben unter 14 Jahren beschrieben. Dort heißt es, dass bei jungen Dieben von einer Todesstrafe abzusehen ist und stattdessen eine Leibesstrafe erfolgen soll. Dieses galt wiederum auch nur unter der Einschränkung, dass es sich um ein Delikt, nicht um einen schweren Diebstahl handelte. In solchen Fällen drohte dem jungen Delinquenten mitunter auch die Todesstrafe (vgl. Schaffstein/Beulke 1998, 30). Auch das Reichsstrafgesetzbuch (RSStGB), welches am 15.05.1871 in Kraft trat und auf das sich grundsätzlich unser heutiges Strafgesetzbuch stützt, kannte nur einige, wenige Milderungen im Umgang mit delinquenten Jugendlichen (vgl. Scheibe 1967, 270).

Die Entwicklung eines eigenen Jugendstrafrechts geht auf die beginnenden Reformbestrebungen Ende des 19. Anfang des 20. Jahrhunderts zurück. Begründet u.a. durch den Kriminalisten Franz von Liszt (1851-1909) und der Marburger Schule. Liszt forderte u.a. eine Umwandlung des tatvergeltenden Strafrechts in ein sozialpräventives Täterstrafrecht. „*Sinn des Strafrechts sei nicht die Vergeltung fragwürdiger Straftaten, sondern die Verhütung künftiger Straftaten, wenn möglich und erforderlich durch erzieherische Maßnahmen und Resozialisierung des Straffälligen. Eben deshalb aber müsse die einzelne strafrechtliche Maßnahme individualisiert, d.h. der jeweiligen Eigenart der Täterpersönlichkeit und ihren erzieherischen Bedürfnissen angepasst werden*“ (Schaffstein/Beulke 1998, 31). Sie forderten ein, den Altersstufen des Jugendlichen angepasstes Recht. In den Reformvorschlägen wurde vor allem auf die Vereinigten Staaten und England verwiesen, die bereits erfolgreiche Erfahrungen mit ähnlichen Bestimmungen gemacht haben. Dort gab es seiner Zeit spezielle Jugendgerichte, in denen der Jugendrichter fürsorgerische und strafrechtliche Maßnahmen anordnen konnte (vgl. Schaffstein/Beulke 1998,32).

Erste Jugendgerichte entstanden in Deutschland um 1910. Mit dem Erlass des am 16.02.1923 von Reichsjustizminister Gustav Radbruch entworfenen Jugendgerichtsgesetz, wurde das Jugendkriminalrecht ein selbstständiger Teil des Rechtes begründet (vgl. Scheibe 1967, 271). Die Einführung des Jugendgerichtsgesetzes bedeutete eine Umkehr vom Vergeltungsstrafrecht hin zu einer Individualprävention. Ziel war und ist es, die jugendtypischen Besonderheiten delinquent gewordener Jugendlicher und die Persönlichkeit bei der Anwendung von Strafe zu berücksichtigen und gerecht zu werden. In der Phase der Jugend durchlebt der Jugendliche einen Entwicklungsprozess, auf den durch den im JGG festgeschriebenen Erziehungsgedanken positiv Einfluss genommen werden kann. Der Erziehungsgedanke soll zudem auch auf das Verfahrens- und Gerichtsverfassungsrecht und dem Vollzug gelten.

Das JGG von 1923 ging den Forderungen der Jugendgerichtsbewegung nach und führte zum ersten Mal Straffreiheit für Kinder von 12-13 Jahre ein und erweiterte, mit den jugendrichterlichen Erziehungsmaßnahmen, die Handhabungsmöglichkeiten von straffällig gewordenen Jugendlichen zwischen dem 14. und dem 18. Lebensjahr. Die Strafe fand nur noch dann ihren Einsatz, wenn Erziehungsmaßnahmen nicht mehr ausreichten. Zudem bestand für eine Bestrafung nicht mehr nur die Voraussetzung der geistigen, sondern auch der sittlichen Reife. Daneben hatte der Richter die Möglichkeit, die Vollstreckung der Strafe auf Probe auszusetzen. Eine weitere Errungenschaft war die Änderung des Verfahrens der Jugendlichen in den Jugendgerichten. So fand u.a. eine Verhandlung von Jugendlichen noch unter Ausschluss der Öffentlichkeit statt. Zudem kam die Jugendgerichtshilfe, die dem Jugendrichter übertragen wurde, zum Einsatz. Sie übernahm die Aufgaben der fürsorgerischen Betreuung und der Persönlichkeitserforschung (vgl. Schaffstein/Beulke 1998, 33).

Das Jugendgerichtsgesetz war seiner Zeit ein sehr fortschrittliches Gesetz. Jedoch wies es auch kleine Mängel auf. *„Da es keine Begrenzung des Mindestmaßes der Freiheitsstrafe kannte, gelang es nicht, die schädlichen, kurzzeitigen Freiheitsstrafen auszumerzen. Sie wurden vielmehr trotz aller Warnungen weiterhin in erschreckend hohem Ausmaße verhängt. Auch fehlte bei der von der Praxis allzu häufig angewendeten Strafaussetzung zur Bewährung eine Einrichtung, die eine wirksame erzieherische Betreuung der Probanden während der Bewährungszeit gewährleisten hätte“* (Schaffstein/Beulke 1998, 35). In den Jahren der Wirtschaftskrise von 1930-1933 kam diese Schwäche deutlich zum tragen. Durch die ansteigende Arbeitslosigkeit und der daraus resultierenden wachsenden Not stieg die Jugendkriminalitätsrate deutlich an (vgl. Schaffstein/Beulke 1998, 35).

Die Zeit des zweiten Weltkrieges von 1933-1945 hat der Entwicklung des JGG's nicht geschadet und stagnieren lassen. Entgegen jeden Vermutungen, kam es zu einer Weiterentwicklung des Gesetzes. In den Verordnungen vom 04.10.1940 und dem 10.09.1941 wurden der Jugendarrest und die Jugendstrafe

unbestimmter Dauer eingeführt. Das Reichsjugendgerichtsgesetz von 1943, im Folgenden nur noch als RJGG gekennzeichnet brachte dies bezüglich eine Neuerung. Es basiert „*in seinem materiell-rechtlichen Aufbau auf der Dreigliederung der Rechtsfolgen der Jugendstraftat in Erziehungsmaßregeln, Zuchtmittel und Jugendgefängnis*“ (Schaffstein/Beulke 1998, 35).

Die bis dahin vorherrschende kurzzeitige Freiheitsstrafe wurde durch den Jugendarrest als Zuchtmittel ersetzt. „*Seine Einführung machte die Begrenzung des Mindestmaßes der echten Freiheitsstrafe zunächst 3 Monate möglich. Durch die Bezeichnung dieser einzigen gegen Jugendliche zulässigen Kriminalstrafe als Jugendgefängnis wurde diese auch äußerlich gegenüber den Freiheitsstrafen des Erwachsenenrechts abgehoben. Ihre innere Eigenständigkeit kam in der Beseitigung der für das allgemeine Strafrecht geltenden Strafrahmen, in den Vorschriften über Vollstreckung und Vollzug sowie in der Zulässigkeit der unbestimmten Strafdauer zum Ausdruck*“ (Schaffstein/Beulke 1998, 35). Ein weiterer Fortschritt des Gesetzes zur der Zeit ist die Beseitigung des Strafmakels durch Richterspruch. Gegenüber gab es Rückschritte, wie zum Beispiel die Beseitigung der Strafaussetzung zur Bewährung und die Lockerung der Altersgrenze, die dazu führen konnte, dass auch Kinder über 12 Jahren in schweren Fällen bestraft werden konnten bzw. es bestand die Möglichkeit, „*auf „charakterlich abweichende Schwerverbrecher“ unter 18 Jahre das Erwachsenenstrafrecht anzuwenden* (vgl. Schaffstein/Beulke 1998, 35).

Das am 04.08.1953 in der Bundesrepublik eingeführte Jugendgerichtsgesetz stellt eine wesentliche Verbesserung desselbigen dar. Nachdem die Strafaussetzung zur Bewährung in der Zeit des Nationalsozialismus abgeschafft wurde, wird sie in JGG von 1953 wieder aufgegriffen und unter strengen Bestimmungen integriert. Eine Bewährungshilfe und eine Bewährungshilfesaufsicht wurden nach englischem Vorbild eingeführt. Als zweite wesentliche Errungenschaft gilt, dass Heranwachsende bis zur Vollendung des 21. Lebensjahres in das Jugendstrafrecht einbezogen wurden. Insgesamt kann gesagt werden, dass von dem was in den Reformbestrebungen gefordert wurde, auch seine Umsetzung im JGG fand. „*Der Erfolg darf der reformatorische Eifer im Bezug auf das Jugendstrafrecht nicht erlöschen“ zudem sollte auch außer acht gelassen werden, dass „ auch mit dem besten Gesetz nicht geholfen ist, wenn es organisatorischen und finanziellen Gründen nicht gelingt, die fähigsten Menschen für die Arbeit an straffälligen Jugend zu gewinnen, und die wohlgemeinten Absichten des Gesetzgebers und der Richter durch die räumlichen und personellen Beengung der Erziehungseinrichtungen scheitern“ (Schaffstein/Beulke 1998, 36).*

3.2.2. Der Erziehungsgedanke und Sanktionsarten des JGG

Der Erziehungsgedanke ist maßgebend für das JGG. „*Jedem Täter soll die, für seine Entwicklung zu einem rechtschaffenden Leben erforderliche Hilfe zukommen*“ (§91 Abs.1 JGG). Die dem Jugendrichter Verfügung stehenden Sanktionen untergliedern sich in folgende Abstufungen: Erziehungsmaßnahmen, Zuchtmitteln und der Jugendstrafe.

Zu den Erziehungsmaßnahmen gehören laut Gesetz §9 JGG „*die Erteilung von Weisung und die Anordnung der Hilfe zur Erziehung im Sinne des §12 in Anspruch zu nehmen*“ (§9 und 12 JGG). Unter Weisungen sind „*Gebote und Verbote, welche die Lebensführung des Jugendlichen regeln und dadurch seine Erziehung fördern und sichern sollen*“ (§ 10 Abs. 1 Satz 3 JGG) zu verstehen. In dem § 10 Abs.1 S.3 JGG sind Katalogweisungen aufgeführt die jedoch nicht abschließend sind. Dies bedeutet, dass der Richter auch andere Weisungen anordnen kann. Die verhängte Weisung soll die Erziehungsdefizite des delinquent gewordenen Jugendlichen aufgreifen und ausgleichen helfen. Beispiele für Weisungen sind u.a. Teilnahme an sozialen Trainingskursen, gemeinnützige Arbeit oder der Täter- Opfer- Ausgleich. Weisungen müssen grundsätzlich der Tat angemessen sein, dürfen zudem die Grundrechte der Jugendlichen und seiner Eltern nicht verletzen und sind auf maximal zwei Jahre befristet, können aber unter Umständen insgesamt drei Jahre verlängert werden (vgl. Nix 1993, 77ff).

Eine weitere Art von Erziehungsmaßnahmen stellt die schon kurz erwähnte Anordnung, Hilfe zur Erziehung in Anspruch zu nehmen, dar. Ihre gesetzliche Regelung findet sie in den § 12 JGG. In dem § 12 Nr.1 JGG wird dem Jugendlichen nach Anhörung des Jugendamtes aufgetragen werden, Erziehungsbeistandschaft nach dem achten Sozialgesetzbuch in Anspruch zu nehmen. Der Erziehungsbeistand soll einer Verwahrlosung aufgrund von Entwicklungsproblemen vorbeugen. Nach der richterlichen Anordnung wird dieser durch das Jugendamt eingesetzt.

Mit der Vollendung des 18. Lebensjahres endet die Erziehungsbeistandschaft. Sie kann aber auf Wunsch des Jugendlichen darüber hinaus gewährt werden (vgl. Nix 1993, 88). Im § 12 Nr.1 JGG wird die Heimerziehung als eine zweite Möglichkeit von einer Anordnung Hilfe zur Erziehung in Anspruch zu nehmen genannt. Unter Heimerziehung wird „*Erziehungshilfe in einer Einrichtung über Tag und Nacht oder in sonstigen betreuten Wohnform im Sinne des § 34 des Achten Sozialgesetzbuches*“ verstanden (§34 Abs. VIII). Heimerziehung sollte nicht zum Einsatz kommen, wenn eine verfestigte kriminelle Neigung des Jugendlichen festzustellen ist um andere Heimbewohner vor den eventuell negativen Einfluss des delinquenten Jugendlichen zu schützen.

Eine weitere Sanktionsmöglichkeit für die Jugendrichter bieten die Zuchtmittel. Sie können laut § 8 JGG in Kombination mit Erziehungsmaßregeln angewendet werden (vgl. Nix 1993, 77f). Laut § 13 Abs. 1 JGG kommen Zuchtmittel zum Einsatz, wenn Jugendstrafe noch nicht geboten ist. Der § 13 Abs. 2 JGG unterscheidet insgesamt drei Arten von Zuchtmittel. Hierzu zählen, die Verwarnung, die Erteilung von Auflagen oder der Jugendarrest. Die Verwarnung ist in § 14 JGG geregelt. Mit diesem Zuchtmittel soll dem Jugendlichen „*das Unrecht der Tat eindringlich vorgehalten werden*“ (§ 14 JGG). Die richterlichen Auflagen finden ihre gesetzliche Verankerung in dem § 15 JGG. Mögliche Auflagen können z.B. sein: eine Entschuldigung beim Opfer, Schadenswiedergutmachung, unter bestimmten Umständen die Zahlung eines Geldbetrages (§ 15 Abs. 2 JGG) oder ähnliches. Auflagen haben zum Ziel, stärker als eine Weisung dem jugendlichen Delinquenten die Tat bzw. sein Handeln bewusst vor Augen zu führen und ihn wieder zur Vernunft zu bringen (vgl. Nix 1993, 90 ff). Das letzte der drei Zuchtmittel ist der in § 16 JGG verordnete Jugendarrest. Es ist das härteste aller Zuchtmittel. Die kurze, aber hart treffende Strafe „*soll das Ehrgefühl des Jugendlichen wecken und ihm eindringlich zum Bewusstsein bringen, dass er für das von ihm begangene Unrecht einzustehen hat*“ (§ 90 Abs.1 S.1 JGG). In § 16 Abs. 2 JGG sind die drei verschiedenen Formen des Arrestes beschrieben. Hierzu zählen der Freizeitarrest, der Kurzarrest und der Dauerarrest. Der Gesetzgeber mit diesen Zuchtmitteln, wie schon beschrieben, eine harte, aber kurze Strafe verfolgt. Der Dauerarrest nach § 16 Abs. 4 JGG auf höchstens vier Wochen beschränkt (vgl. Nix 1993, 98ff). Der Vollzug des Jugendarrestes soll laut § 90 Abs. 2 JGG in Jugendarrestanstalten bzw. in Freizeitarreststätten der Landesjustizverwaltung vollzogen werden und nach § 90 Abs.1 S.2 JGG „*erzieherisch gestaltet werden*“ (§ 90 Abs.1 S.2 JGG).

3.3. Die Jugendstrafe

Die Jugendstrafe ist eine für Jugendliche und Heranwachsende verfasste Freiheitsstrafe die ihre rechtlichen Voraussetzungen in den § 17 JGG findet. Als Voraussetzung für die Verhängung einer Jugendstrafe gilt § 17 Abs. 2 JGG genannte „*schädliche Neigung des Jugendlichen... und die Schwere der Schuld*“ (Abs. JGG). Bei der schädlichen Neigung wird davon ausgegangen, dass Defizite z.B. in der Erziehung delinquent gewordenen Jugendlichen vorherrschen, die vermuten lassen das er in kürze erneut strafen werden könnte und er diesbezüglich einer längeren Gesamterziehung bedarf. Die Verhältnismäßigkeit in diesem Zusammenhang gewahrt werden. Dies bedeutet, dass im Bezug auf die Schwere der Tat Erziehungsmaßregel bzw. Zuchtmittel ausreichen würden. Die Schwere der Schuld ergibt sich aus Schwere der Tat (vgl. Nix 1993,101ff).

Die Dauer der Jugendstrafe beträgt nach § 18 Abs. 1 S.1 JGG mindestens 6 Monate. Das Höchstmaß eine Jugendstrafe wurde auf 5 Jahre festgelegt. Es gibt jedoch die Möglichkeit das für Verbrechen für das Strafgesetzbuch (StGB) mehr als zehn Jahre vorsieht (z.B. im Falle eines Mordes nach § 211 S.1 eine Strafe von bis zu 10 Jahren verhängt werden kann (vgl. Nix 1993, 105f). Nach § 18 Abs. 2 JGG ist das Gericht die Jugendstrafe immer so zu bemessen, „*dass eine erzieherische Einwirkung möglich ist*“ (Abs.2 JGG). Hiermit sollen zu lange Haftzeiten vermieden werden, die den Jugendlichen in resignierende Haltung versetzen könnten (vgl. Nix 1993, 105 ff).

3.3.1. Rechtsgrundlage bzw. die rechtlichen Rahmenbedingungen des Jugendstrafvollzuges bis zum Jugendstrafvollzugsgesetz

Im JGG beschränkt sich die Anzahl der Paragraphen die sich mit dem Vollzug der Jugendstrafe beschäftigen im Wesentlichen auf drei Bestimmungen. Hierzu zählen der § 91 JGG der die wesentlichen Aufgaben und Grundlagen des Jugendstrafvollzuges nennt, der § 92 JGG der die Verbüßung der Jugendstrafe in einer Jugendstrafanstalt vorsieht und der § 115 Abs. 1 und 2 JGG, der die Rechtsvorschriften der Bundesregierung über den Vollzug definiert sowie die Richtlinien über den Disziplinargewalt.

Weitere Rechtsgrundlagen für den Jugendstrafvollzug bildet der § 176 i.a. §§198 Abs. 3, 199 Abs.2 des StVollzG, dieser regelt die Gewährung von Arbeitsentgelt im Jugendstrafvollzug und der § 178 i.V.m. § 101 StVollzG der den unmittelbaren Zwang im Jugendstrafrecht betrifft. Das seit dem 01.01.1977 in Kraft getretene Strafvollzugsgesetz (StVollzG) bezieht sich in erster Linie auf den Vollzug der Erwachsenenstrafe. Neben diesen Bestimmungen gelten noch die Bundeseinheitlichen Verwaltungsvorschriften

Jugendstrafvollzug (VVJug) (vgl. Lambropoulou 1987, 8). Aufgrund dieser kaum vorhandenen Gesetzeslage kann die gesetzliche Regelung für den Jugendstrafvollzug bis zum 01.01.2008 nur als lückenhaft und unklar bezeichnet werden.

Eine wesentliche Änderung bezüglich der gesetzlichen Rahmenbedingungen des Jugendstrafvollzuges wurde mit der Schaffung eines eigenen Jugendstrafvollzugsgesetzes bewirkt.

3.3.2. Das Jugendstrafvollzugsgesetz

Seit dem 01.01.2008 regelt das jeweilige Jugendstrafvollzugsgesetz der Länder den Jugendstrafvollzug. Nötig wurde dieses, da es keine gesetzliche Grundlage gab, die den Jugendstrafvollzug bestimmte. Die gesetzliche Grundlage galten bis dahin einzelne Paragraphen aus dem Strafvollzugsgesetz (§§ 176 und 177 Abs.3 StVollzG), welches die Grundlage für den Strafvollzug im Erwachsenenstrafrecht bildet, sowie einzelne Paragraphen aus dem Jugendgerichtsgesetz (§§ 91,92 und 115JGG) und dem Einführungsgesetz zum Jugendgerichtsgesetz. Die weitere Ausgestaltung des Strafvollzuges fand seine Regelung, in dem am 01.01.1977 in Kraft getretenen bundeseinheitlichen Verwaltungsvorschriften zum Jugendstrafvollzug. Folgenden als VVJug gekennzeichnet. Diese Verwaltungsvorschriften sollten eigentlich nur eine Übergangslösung bis zum Erlass einer gesetzlichen Regelung darstellen, was jedoch noch über ein Viertel Jahrhundert dauern sollte (vgl. Springer/ Butterhoff-Grill 2007, 106).

In der Vergangenheit gab es schon einige Versuche eine gesetzliche Regelung für den Jugendstrafvollzug zu finden. Das dies nicht gelang lag an den Protesten der einzelnen Bundesländer, die sich angesichts der auf sie zukommenden Kosten, die eine Regelung von Mindeststandards und Qualitätssicherung mit sich bringen würde, außerstande sahen diese aufzufangen zu können. Die Notwendigkeit eines eigenen Jugendstrafvollzugsgesetzes wird schon dadurch deutlich, dass die bis dahin geltenden VVJug und das Strafvollzugsgesetz sich kaum von einander unterschieden. Lediglich Begrifflichkeiten, wie z.B. das Ziel der Behandlung wurden in den VVJug durch den Begriff der Erziehung ersetzt. Nur sehr geringfügige Unterschiede zeigen materielle Unterschiede gegenüber dem Strafvollzug für Erwachsene (vgl. Springer/ Butterhoff-Grill 2007, 8).

Die gesetzlichen Regelungen für den Jugendstrafvollzug können bis zum Ende des Jahres 2007 nur als ungenügend bezeichnet werden. Bis dahin, gab es in Deutschland kein Jugendstrafvollzugsgesetz. Dieses zum 01.01.2008 einziehen konnte, ist im Wesentlichen dem Bundesverfassungsgericht geschuldet. In seinem Urteil vom 31.05.2006 beurteilte es die fehlende Rechtsgrundlage im Bereich des Jugendstrafvollzuges als verfassungswidrig und verlangte deshalb, bis zum Ende des Jahres 2007,

Gesetzgeber die Erschaffung einer solchen Grundlage. Durch die Föderalismusreform hat jedes Bundesland die Gesetzgebungshoheit für den Jugendstrafvollzug. Dadurch ist es möglich, dass es bis zu unterschiedliche Jugendstrafvollzugsgesetze in der Bundesrepublik Deutschland geben könnte (Springer/ Butterhoff-Grill 2007, 10f).

Im Wesentlichen unterscheidet man drei Modelle. Zum einen das reine Jugendstrafvollzugsgesetz, z.B. in Baden-Württemberg und Bremen, dann das Strafvollzugsgesetz mit einem Abschnitt über den Jugendstrafvollzug. Dieses Modell wurde u.a. durch die Bundesländer Bayern und Hamburg umgesetzt. Das dritte Modell des Jugendstrafvollzugsgesetzes ist ein Justizvollzugsgesetz mit Abschnitten über den Jugendvollzug und über Untersuchungshaft. Dieses Modell wurde z.B. durch Niedersachsen angenommen. Neun Bundesländer haben in einer gesonderten Arbeitsgruppe einen eigenen Modellentwurf herausgearbeitet der in seiner reinen Fassung von allen neun Ländern übernommen wurde. Abweichungen kommen u.a. auch durch länderspezifische Eigenheiten zustande, wie z.B. in Baden-Württemberg. Dort wird, neben dem offenen und geschlossenen Vollzug, der Vollzug in freier Form als dritte Vollzugsform genannt.

Die deutsche Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen gab Anfang des Jahres 2007 einen Katalog mit Mindeststandards für den Jugendstrafvollzug heraus, der als Maßstab für die Gesetzgebung dienen sollte (vgl. Springer/ Butterhoff-Grill 2007, 12).

Das Bundesverfassungsgericht mahnte in seinem Urteil vom 31.05.2006 nicht nur die fehlende gesetzliche Grundlage an, sondern gab auch zusätzliche Empfehlungen für die inhaltliche Ausgestaltung des Jugendstrafvollzugsgesetzes. Hierzu gehörte u.a. die Forderung die Gesetze so zu gestalten, dass sie die Besonderheiten von Jugendlichen im Vollzug berücksichtigen. Beachtet werden sollte demnach *„...alterstypischen Schwierigkeiten biologischer, psychischer und sozialer Art“* (Springer/Butterhoff-Grill 2007, S.13) Des Weiteren soll Strafe grundsätzlich nur als ein letztes Mittel vollzogen werden und *„...nur als ein Übel, dessen negativen Auswirkungen auf die Persönlichkeit des Betroffenen nach Möglichkeit zu minimieren, verhängt werden“* (vgl. Springer/Butterhoff-Grill 2007, S.13). Eine weitere Vorgabe des Bundesverfassungsgerichtes sprach das Vollzugsziel an. Dieses hätte Verfassungsrang. Das Hauptaugenmerk liege demnach auf der sozialen Integration des jugendlichen Straftäters und der Entwicklung hin zu einem Leben ohne weitere Straftaten. Nur ein Vollzug, der am Resozialisierung ausgerichtet ist, achtet die Menschenwürde und entspricht dem Grundsatz der Verhältnismäßigkeit des staatlichen Strafens. Zudem wird mit dieser Ausrichtung der staatlichen Schutzpflicht für alle Betroffenen nachgekommen.

Ein dritter Aspekt spricht die Verantwortung des Staates bezüglich der Förderung des sozialen Lernens, der Ausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eine berufliche Integration fördern sollen an. Aufgrund des jungen Alters der Strafgefangenen gibt es spezielle Regelungen die beachtet werden sollten, damit die weitere Entwicklung des jungen Lebens erfolgen kann. Von besonderer Bedeutung sind hier die Familienbeziehungen. Es muss dem Jugendlichen die Möglichkeit gegeben werden den Kontakt zu seiner Familie zu erhalten und auch während der Haftzeit pflegen zu können. Deshalb ist es wichtig die Besuchsmöglichkeiten deutlich über denen des Erwachsenen Strafvollzuges anzusetzen (vgl. Springer/Butterhoff-Grill 2007, 13).

Weitere Aspekte, die bei der Entwicklung eines Jugendstrafvollzugsgesetzes beachtet werden sollten, sind u.a. *“...die Möglichkeit zur körperlichen Bewegung, die Art des Sanktionierens gegen Verstöße, Vorkehrungen zum Aufbau und nicht unnötiger Beschränkung von Kontakten innerhalb der Anstalt, die positivem sozialen Lernen dienen können., Vorkehrungen zum Schutz vor wechselseitigen Übergriffen zwischen Gefangenen, Unterbringung in kleineren Wohngruppen differenziert nach Alter, Strafzeit, Straftat, gesonderte Unterbringung von Gewalt-/ Sexualstraftätern mit besonderen Betreuungsmöglichkeiten, konkrete Vorgaben zur erforderlichen Ausstattung mit personellen und finanziellen Mitteln, insbesondere ausreichende Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten, die auch bei kurzer Haft sinnvoll genutzt werden können. Unterbringungs- und Betreuungsformen, die soziales Lernen und Schutz der Inhaftierten untereinander ermöglichen. Ausreichende pädagogische und therapeutische Betreuung und eine, insbesondere angemessenen Hilfen für die Phase nach der Entlassung, verzahnte Entlassungsvorbereitung* (Springer/Butterhoff-Grill 2007, S.14). Ein letzter Punkt spricht das Thema Resozialisierungskonzept und die Nachbesserung der Regelungen an. Demnach sollte der Gesetzgeber dazu verpflichtet sein ein wirkungsvolles Resozialisierungskonzept zu entwickeln, welches auf dem Erfahrungswissen und wissenschaftlichen Erkenntnissen aufbaut bzw. beruht. Neben diesen Vorgaben hat das Bundesverfassungsgericht, gab es auch noch Regelungsvorschläge vom Bundesjustizminister (Springer/Butterhoff-Grill 2007, 14f).

Das neue Jugendstrafvollzugsgesetz von Mecklenburg-Vorpommern gliedert sich in 17 Abschnitte und insgesamt 114 Paragraphen. Der für diese Arbeit wohl wichtigste Paragraph aus dem Jugendstrafvollzugsgesetz Mecklenburg-Vorpommerns, ist der § 15, der die Vollzugslockerungen beschreibt. Im ersten Absatz des Paragraphen werden mögliche Vollzugslockerungen, wie das Verlassen der Anstalt unter Aufsicht, die regelmäßige Beschäftigung außerhalb der Anstalt unter Aufsicht sowie die Unterbringung in besonderen Erziehungseinrichtungen oder in Übergangseinrichtungen freier Träger beschrieben. Der letzte Punkt dieses Absatzes, ermöglicht in Mecklenburg-Vorpommern eine Umsetzung der freien Form des Jugendstrafvollzuges. Über diese Möglichkeit der Vollzugslockerung bestimmt der Vollstreckungsleiter

zweite Absatz dieses Paragraphen definiert die Voraussetzungen unter denen Vollzugslockerungen möglich sind. So heißt es hier, *„Vollzugslockerungen dürfen gewährt werden, wenn verantwortet werden kann, dass die Gefangenen sich dem Vollzug nicht entziehen und die Vollzugslockerungen nicht zur Begehung von Straftaten missbrauchen werden. Sie können versagt werden, wenn die Gefangenen ihren Mitwirkungspflichten nicht nachkommen“* (vgl. JM M-V a). Der letzte Absatz dieses Paragraphen behandelt die Ausführung, welche gewährt wird, wenn dieses aus einem besonderen Anlass notwendig ist (vgl. JM M-V a,).

3.3.3. Das Erziehungsziel des Jugendstrafvollzuges.

Das Erziehungsziel des Jugendstrafvollzuges ist in dem § 91 Abs. 1 JGG definiert. Hier heißt es: *„Durch den Vollzug der Jugendstrafe soll der Verurteilte dazu erzogen werden, künftig einen rechtschaffenen und verantwortungsbewussten Lebenswandel zu führen“* (§ 91 Abs.1 JGG).

Die Erreichung dieses Erziehungszieles erscheint doch recht fragwürdig angesichts dessen, dass die Gefangenen in der Haft, also in einem Zustand der völligen Isolation von der Gesellschaft zur Gesellschaft erzogen werden sollen und es sich zudem um kriminelle Jugendliche handelt, die mit anderen kriminellen Jugendlichen *„ unter den Bedingungen der Unfreiheit zu einem geordneten Lebenswandel geführt werden sollen“* (vgl. Scheibe 1967, 285). Die erzieherischen Maßnahmen im JGG haben aus juristischer Sicht das Ziel, dass sich der kriminell gewordene Jugendliche zukünftig gesetzeskonform verhält und nicht erneut rückfällig wird. *„Aus pädagogischer Sicht macht eine Erziehung zum Legal Verhalten lediglich Sinn, wenn sie in eine umfassendere Moralerziehung eingebettet wäre“* (vgl. Prim 1993, 34 f).

3.3.4. Erziehungsmittel des Jugendstrafvollzuges.

Nach dem das Erziehungsziel dargestellt wurde stellt sich nun die Frage, welche Mittel im Jugendstrafvollzug zur Verfügung stehen um dieses Ziel zu erreichen. Laut § 91 Abs.2 JGG stehen im Jugendstrafvollzug folgende Erziehungsmittel zur Verfügung, mit deren Hilfe das angestrebte Erziehungsziel erreicht werden soll. Zu diesen gehören: Ordnung, Arbeit, Unterricht, Leibesübungen und sinnvolle Beschäftigung in der freien Zeit (§ 91 Abs.2 JGG).

Im Folgenden sollen die Erziehungsmittel näher erläutert und einer kurzen Bewertung unterzogen werden hinsichtlich ihrer pädagogischen Möglichkeiten. Das Anstaltsleben ist genauestens geordnet und strukturiert. Dieses betrifft sowohl die Tagesabläufe der Häftlinge sowie auch die Sauberkeit der Hafträume und die geregelte Einnahme der Mahlzeiten. Diese Strukturierung und Ordnung dient zum einen dazu, das Zusammenleben von einer verhältnismäßig, hohen Anzahl von Jugendlichen auf einen meist rechtlich

begrenzten Raum zu gewährleisten und um den Jugendlichen eine Orientierungshilfe bieten zu können (Böhm 2004, 230). Häufig fehlt delinquent gewordenen Jugendlichen Struktur und Ordnung im Leben. Den Lernprozessen stehen sie in der Regel recht offen gegenüber. Dennoch sind Einzel- und Gruppenarbeit stark davon abhängig, dass genügend Personal zur Betreuung der Jugendlichen vorhanden ist. Die pädagogische Wirkung dieser äußeren Ordnung kann leicht in Frage gestellt werden, da sich auch innerhalb dieser Ordnung in der Regel eine Subkultur bildet und die Jugendlichen negativ beeinflusst (Böhm 2004, 230).

Als ein weiteres Erziehungsmittel nennt der Gesetzgeber die Arbeit und verweist darauf, die beruflichen Leistungen zu fördern. Häufig sind die Gefangenen vor ihrer Inhaftierung keiner geregelten Arbeit bzw. keiner Berufsausbildung nachgegangen. Aus diesem Grund, hat der Gesetzgeber das Einrichten von Ausbildungsstätten in diesem Absatz mit eingebracht. Schwierig gestaltet sich die Umsetzung dieser, da den wenigsten inhaftierten jugendlichen Strafgefangenen die Voraussetzungen für eine Ausbildung bzw. die Grundkenntnisse mitbringen und zudem selten die Haftstrafen von ausreichender Dauer sind, dass ein Schulabschluss/eine Ausbildung zu Ende gebracht werden kann. Dies bezüglich bieten die Anstalten Berufsvorbereitungslehrgänge an, die dem Häftling die Möglichkeit eröffnen den Hauptschulabschluss innerhalb eines Jahres nachzuholen und sich nebenbei Fertigkeiten in einem handwerklichen Beruf anzueignen. Die häufigsten Arbeiten die verrichtet werden, sind Arbeiten im Haus oder auf dem Feld bzw. sind Zuarbeiten für freie Betriebe. Welche genaue Wirkung die Arbeit als Erziehungsmittel für die Inhaftierten hat lässt sich schwer bestimmen. Jedoch bietet sie eine Ablenkung und Beschäftigung in dem häufig von Aggressionen bestimmten Vollzugsalltag. Als drittes Erziehungsziel nennt der Gesetzgeber den Unterricht. Die eben schon erwähnte Möglichkeit den Hauptschulabschluss nachzuholen bietet fast jede Anstalt an. Der Besuch des Unterrichts findet an Stelle der Arbeit statt und wird mit einem Arbeitsendgeld bzw. für die Berufsausbildung mit einer Ausbildungsvergütung entlohnt. Auch der Abschluss der Mittleren Reife ist in einigen Anstalten möglich (vgl. Böhm 2004, 334).

Bei diesem Erziehungsmittel stellt sich die Frage, ob der Gesetzgeber die Priorität der Auflistung in dem Absatz 2 JGG richtig gewählt hat, da er dort die Arbeit vor den Unterricht stellt. Geht man davon aus, dass die Gefangenen vorrangig Arbeiten verrichten und den Unterricht vernachlässigen, könnte eine mögliche Folge sein, dass dieser Häftling nach seiner Entlassung einer „einfachen“ Arbeit nachgehen muss und dies entsprechend durch Unzufriedenheit bzw. finanzielle Sorgen erneut in delinquentes Verhalten zurückfallen könnte. Als vorletztes Erziehungsmittel führt der Gesetzgeber das Erziehungsmittel der Leibesübungen an. Hintergrund dieses Erziehungsmittels, ist zum einen die mangelnde Bewegung der Inhaftierten innerhalb einer Anstalt und zum anderen soll mit gemeinschaftlichem Sport soziales Verhalten geübt werden. In Bremen, Schwäbisch Hall und Rockenberg haben sich selbständige Sportvereine gebildet, die auch

Wettkämpfen der freien Vereine mitteilnehmen. Ein Problem, welches sich bei diesem Erziehungsmittel sind die häufig fehlenden Sportlehrerstellen. Hierdurch können Sportstunden nicht in dem Umfang angeleitet werden, der den Inhaftierten gerecht werden würde (vgl. Böhm 2004, 335).

Die sinnvolle Beschäftigung in freier Zeit, ist das letzte, der von dem Gesetzgeber genannten Erziehungsmittel. Hierunter ist die freie Zeit am Abend bzw. an den Wochenenden gemeint. Je nach Anstalt können von Beamten, Sozialarbeiter bzw. ehrenamtlichen Helfern diverse Freizeitangebote initiiert werden, z.B. Fremdsprachen oder singen. Solche Angebote stellen eine angenehme Abwechslung für die Jugendlichen dar. Es ist zu beobachten, dass vor allem Aktivitäten, die die emotionale Seite der jugendlichen Straffälligen ansprechen, z.B. Malen oder vergleichbare, gestalterisch ähnliche Tätigkeiten gerne von den Jugendlichen gewählt werden (vgl. Böhm 2004, 336).

3.3.5. Der Jugendstrafvollzug als totale Institution

Die Struktur der Tagesabläufe in geschlossenen Jugendstrafanstalten wird überwiegend von den Beamten gesteuert und bestimmt. Das beinhaltet das Wecken der Häftlinge, die Vorgabe der Zeiten für die Essenseinnahme, der Besuch der Arbeit/Lehrstelle, usw. Dem jugendlichen Delinquenten wird kaum Freiheiten gegeben, um selbstständige Entscheidungen treffen zu können (vgl. Dünkel 1990, 291). Die Möglichkeiten für die Gefangenen eigene Erfahrungen zu machen, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen und eventuell daran zu wachsen, scheint unmöglich (vgl. Walter in Gehl 2000, 97). Die Ebene der Kommunikation in Bezug auf die Erziehung der Jugendlichen, beläuft sich noch immer auf den Beamten, der das Sagen hat und den Jugendlichen, die dieses zu befolgen haben (vgl. Walter 2004, 67). In diesem Zusammenhang kann eine Anstalt als eine totale Institution bezeichnet werden.

Der Begriff der totalen Institution wurde 1961 durch den Soziologen Erving Goffman geprägt. Basierend auf seine soziologischen Studien, die die Situation von Psychatriepatienten in geschlossenen Anstalten untersuchten beschrieb er, *„dass im Rahmen der Gesellschaft zahlreiche Institutionen bestehen, die das einzelne Mitglied tendenziell bereits umfassend reglementieren, darüber hinaus aber auch Institutionen zu finden sind, die ungleich allumfassender sind als andere“* (Goffman 1973, 17). Hierunter verstand er vor allem Institutionen, die die Freiheit in vielen Bereichen nach innen und nach außen beschränken. In diesem Zustand sind die Grenzen, der drei wichtigsten Lebensbereiche Schlafen, Arbeit und Freizeit aufgehoben (vgl. Grosch 1995, 12).

Die vier von Goffman beschriebenen Kriterien:

„ 1. Alle Angelegenheiten des Lebens finden an ein und derselben Stelle, unter ein und derselben Aufsicht statt.

2. Die Mitglieder der Institution führen alle Phasen ihrer täglichen Arbeit in unmittelbarer Gesellschaft ihrer Schicksalsgenossen aus, wobei alle die gleiche Tätigkeit gemeinsam verrichten müssen.

3. Alle Phasen des Arbeitstages sind exakt geplant, eine geht zu einem vorher bestimmten Zeitpunkt in die nächste über, und die ganze Folge der Tätigkeiten wird von oben durch ein System explizierter formaler Regeln und durch einen Stab von Funktionären vorgeschrieben.

4. Die verschiedenen erzwungenen Tätigkeiten werden in einem einzigen rationalen Plan vereinigt, angeblich dazu dient, die offiziellen Ziele der Institution zu erreichen“ (Goffman 1973, 17).

Die zwangsweise Isolierung in einer Anstalt kann mit zahlreichen Deprivationen verbunden sein. Allgemein bezeichnet der Begriff der Deprivation einen Zustand des Verlustes, Entzuges, Entbehrens bzw. kann auch einen Mangel an Zuwendung bezeichnen (vgl. Meyers Lexikon online).

Bezüglich eines Aufenthaltes in einem Gefängnis, kann dieses Entbehren bzw. den Verlust persönlicher Beziehungen, sozialen Kontakten sowie von persönlichen Gegenständen bei der Aufnahme in das Gefängnis bedeuten. Des Weiteren kann an dieser Stelle auch der Verlust an Verbindung zur Außenwelt oder der Verlust an Autonomie genannt werden (vgl. Grosch 1995, 12). Auf diese Deprivationen, sowie auf den Freiheitsentzug, die Unterordnung und der nicht vorhandenen Möglichkeit sich diesem Entziehen zu widersetzen reagieren Gefangene mit einem eigenen Verhaltenskodex. Dieser kann wiederum den Weg für die Entstehung einer negativen Subkultur ebnen. Diese Subkultur läuft dem Vollzugsziel zuwider. *“ Um die negativen Wirkungen der Subkulturen entgegen wirken zu können, müssen Ursachen und Wirkungsmechanismen des Phänomens von Häftlingssubkulturen bekannt sein“* (Grosch 1995,12). Hierzu sind zwei theoretische Erklärungsmodelle bekannt. Zum einen das Deprivationsmodell und zum anderen die kulturelle Übertragungstheorie (vgl. Grosch 1995, 13).

Im Folgenden sollen beide Theorien näher erläutert werden. Das Deprivationsmodell nach Sykes wurde 1958 entwickelt. Es geht davon aus, dass die Entstehung einer *„oppositionellen Subkultur im Wesentlichen folgende fünf durch die Haft bedingte Deprivationsbündel zurück zuführen ist: den Freiheitsverlust, den Entzug materieller und immaterieller Güter, den Entzug heterosexueller Beziehungen, mangelnde Sicherheit vor kriminellen Mitinsassen sowie die Einschränkung persönlicher Autonomie“* (Grosch 1995, 15).

Im Unterschied zur dem Deprivationsmodell, geht die kulturelle Übertragungstheorie davon aus, dass das Anstaltsleben als solches die Bedingungen für die Entstehung einer Subkultur schafft, sondern, sich die Einstellungen und das Verhalten der Gefangenen im Wesentlichen nicht zu dem unterscheiden, wie sie außerhalb des Gefängnisses wären. Hiernach ist die Entstehung einer Subkultur, nicht nur der Situation der Haft, mit ihren deprivativen Komponenten bedingt. Viel mehr ist sie schon in dem Häftling vorhanden, wird durch ihn in die Anstalt mit eingebracht (Grosch 1995, 15). Spätere Untersuchungen führten zu integrativen Ansätzen, in denen davon ausgegangen wird, dass sowohl deprivationsbedingte als auch biographische Elemente zu einem „*subkulturellen Einstellungs- und Verhaltensmuster führen*“ (Grosch 1995, 15).

Der § 91 Abs.3 JGG ist die gesetzliche Grundlage für eine weitgehende Auflockerung im Jugendstrafvollzug, die auch die Durchführung des Vollzuges in freier Form ermöglicht. Die Eingliederung dieses Absatzes erfolgte 1953 in das JGG. Das Ziel solcher Lockerungen ist es, die Einflüsse und Einwirkungen des Haftmilieus zu vermindern und die Vollzugsanstalten für Umwelteinflüsse zu öffnen (vgl. Gosch 1995, 16).

3.4. Die freie Form des Jugendstrafvollzuges

Die Verbüßung einer Jugendstrafe kann entweder in einer Anstalt des offenen oder in einer Anstalt des geschlossenen Vollzuges erfolgen. Im offenen Vollzug können die Jugendlichen, im Unterschied zum geschlossenen Vollzug, sich innerhalb des Gefängnisses frei bewegen. Während im geschlossenen Vollzug diese Möglichkeit für die Jugendlichen nicht besteht. Dort sind die einzelnen Haftzellen verriegelt und werden nur zu bestimmten Zeiten geöffnet (vgl. Gosch 1995, 35). Neben diesen zwei Vollzugsformen gibt es noch eine dritte Möglichkeit den Vollzug in freier Form zu vollziehen. Baden-Württemberg hat diese Form in seinem Jugendstrafvollzugsgesetz als dritte Vollzugsform mit aufgenommen (vgl. JM B-W). Seine rechtliche Grundlage findet der Jugendstrafvollzug in freier Form in dem § 91 Abs.3 JGG. Dort heißt es: *„Um das angestrebte Erziehungsziel zu erreichen, kann der Vollzug aufgelockert und in geeigneten Fällen weitgehend in freien Formen durchgeführt werden“* (§ 91 Abs. 3 JGG).

Die im Jahr 1953 ins JGG aufgenommene Norm fand bzw. findet bis heute in der jugendstrafrechtlichen Literatur kaum Beachtung. Ähnlich sieht es mit ihrer praktischen Umsetzung aus. Bis heute ist die freie Form des Jugendstrafvollzuges erst in zwei Einrichtungen (Projekt „Chance“ in Creglingen und in Leonberg, die sich befinden in Baden-Württemberg) umgesetzt worden. Dieses ist, angesichts dessen, dass sich diese Norm besonders für Modellprojekte eignet, erstaunlich (vgl. Goll & Wulf 2003, 220). Dass der Jugendstrafvollzug ein für Jugendliche problematischer Ort ist, stellte schon Walter mit seinen Äußerungen fest: *„Aufgrund der Befundlage in der Kriminologie, aber auch aufgrund meiner jahrzehntelangen persönlichen Erfahrungen, bin ich zu der Überzeugung gelangt, dass – ungeachtet der unbestrittenen Erfolge eines modernen Jugendstrafvollzugs, namentlich bei schulischer und beruflicher Ausbildung – wegen der Subkulturproblematik in kriminalpräventiver und kriminalpädagogischer Hinsicht gleichwohl alles besser ist als geschlossener Jugendstrafvollzug“* (Walter 2004, 80). Die Forderung nach einer Veränderung im Umgang mit „Mehrfach- und Intensivtätern“ sowie die Situationen in Jugendstrafanstalten und die zunehmende „Kriminalitätsfurcht“ haben dazu geführt, dass intensiv nach neuen Lösungswegen gesucht wurde. Ein Lösungsversuch auf diese Probleme zu reagieren ist der Jugendstrafvollzug in freier Form, der durch das Land Baden-Württemberg aufgegriffen und realisiert wurde. An dieser Stelle sollte erwähnt werden, dass der Jugendstrafvollzug in freier Form lediglich nur ein Teil einer Initiative im Jahr 1999 im Zuge einer Initiative der Landesregierung Baden-Württemberg ins Leben gerufen wurde. Im Rahmen des Initiativprogramms, jugendlicher Intensivtäter ist (vgl. Biendl 2004, 41). Der § 91 Abs. 3 JGG wurde im Bundesland Baden-Württemberg aufgegriffen und *„mit der zum 1. September 2003 in Kraft getretene landesrechtliche Verwaltungsvorschrift, wurden die organisatorischen Voraussetzungen für den Jugendstrafvollzug in freier Form geschaffen“* (vgl. Biendl, 42).

4. Beschreibung des Modellprojektes „Projekt Chance“

4.1. Geschichte und Organisation der Einrichtung

Für die Beschreibung des Modellprojektes standen mir zum einen die Konzeption der Einrichtung sowie zwei Publikationen zu dem „Projekt Chance“ von den Autoren Eva Dreßel und Christian Biendl zur Verfügung. Die geringe Anzahl an Veröffentlichungen in diesem Bereich bzw. zu diesem Thema ist vornehmlich der Tatsache geschuldet, dass die freie Form des Strafvollzuges selbst fünf Jahre nach dem Start des Projektes immer noch nur in Baden-Württemberg Anwendung findet. Zwar hat sich diese Form der Unterbringung bewährt und wurde auch in einigen Gesetzesentwürfen integriert, wie z.B. in dem von Heidecker 2007 vorgeschlagenen „.....als vollzugsoffene Maßnahme..“ (vgl. MdJ Brandenburg) eine Umsetzung bzw. eine Übertragung des Projektes in andere Bundesländer erfolgte bis lang noch nicht.

Die Idee des Justizministeriums Baden-Württemberg eine Einrichtung nach dem § 91 Abs.3 JGG zu errichten kam erstmals 1995 auf. Doch finanzielle Gründe ließen die Umsetzung dieser Idee vorerst nicht realisieren. Die Weichen für eine alternative Umsetzung des „aufgelockerten“ Strafvollzuges in Baden-Württemberg wurden dann erstmals mit der Forderung nach einem entsprechenden Modellprojekt auf dem im Jahre 1997 abgehaltenen Triberger Symposium zu Jugendkriminalität und Jugendstrafrecht gestellt. Im Zuge dieser Forderung erarbeitete die zuständige Fachabteilung des Justizministeriums in Baden-Württemberg ein entsprechendes Konzept, welches für Mehrfach- und Intensivtäter eine alternative Unterbringungsform in aufgelockerten Verhältnissen bzw. in geeigneten Fällen in freier Form vorsah. Voraussetzung für die Umsetzung des Projektes war, dass es sich an jugendliche Mehrfach- und Intensivtäter richtete. *„.....die Beteiligung von jugendlichen, gesellschaftlicher Kräfte als Projektträger, die berufliche Wiedereingliederung sowie ein starker Realitätsbezug des Erziehungsprogramms...“* (Dreßel 2007, 62). Nach der Erstellung des Konzeptes wurde der Verein „Projekt Chance“ im Sommer des Jahres 2001 gegründet. Vorsitzender des Vereins ist der Justizminister Prof. Dr. Ulrich Goll (vgl. Biendl 2004, 55). Seine Mitglieder sind juristischen und natürlichen Personen aus den Bereichen der Wirtschaft, der Jugendhilfe und der Justiz. Als Projektbetreiber suchte der Verein nach einem Verein bzw. nach einem Verband der den Ansprüchen der gesetzten Ziele genüge leisten würde. Nach der Ausschreibung erfolgte durch die Universität Heidelberg eine genaue Auswertung von etablierten Vereinen. Im Frühjahr 2002 stand mit dem Christlichen Jugenddorfwerk Deutschland e.V.(CJD) der Verein fest (vgl. Dreßel 2007, 62).

Im Jahre 1947 wurde das Jugend-, Bildungs- und Sozialwerk gegründet. Ziel der von Professor Pastor A. Dannemann ins Leben gerufenen Einrichtung ist es, jungen und erwachsenen Menschen Hilfe in ihrer individuellen Lebenssituation anzubieten. So entstanden u.a. Ausbildungsjugenddörfer für j

Erwachsene ohne festen Wohnsitz, Sprachlehrgänge für Kinder von Aussiedler Familien oder Berufsvorbereitungsjahr. (vgl. CJD).

Nachdem als externer Projektträger das CJD feststand wurde nach einem geeigneten Standort gesucht. Dies erwies sich zunächst als recht schwierig, es bildeten sich Bürgerinitiativen die sich gegen das geplante Konzept aussprachen, da sie im Vorfeld nicht über das geplante Projekt informiert wurden und entsprechend skeptisch dem Thema gegenüber standen (vgl. Dreßel 2007, 62). Zunächst diente ein Quergebäude in der Gemeinde Fichtenau provisorisch als Unterkunft für das geplante Projekt. Durch die Initiative des Bürgermeisters der Gemeinde Creglingen kam der Verein am 22.12.2003 zum Kloster Frauental (vgl. Eberhard 2004, 55). Das ehemalige Zisterzienserinnenkloster wurde 1232 von Konrad und Gottfried von Hohenbrauneck gegründet. Während des Bauernkrieges wurde es nahezu zerstört. Heute ist nur noch der Südflügel des Klosters erhalten indem das Projekt durchgeführt wird. (vgl. Projekt Chance Creglingen 2004, 58). Neben diesen Südflügel wird auch noch ein 3 Etagen hohes Nebengebäude, sowie eine Scheune, ein Garten und der Klostergarten genutzt. Die Wohnbereiche für die Jugendlichen unterteilen sich in Einzel- und Zweibettzimmer mit wenig Komfort in der unteren Etage und besser ausgestatteten Einzelzimmer für Jugendliche die fortgeschrittener sind, im Dachgeschoss (vgl. Biendl 2004, 58).

Das Kloster verzichtet auf hohe Mauern und vergitterte Fenster. Lediglich ein Nachtverschluss durch Insassinnen und eine Nachtwache erfolgt. Für das Bedürfnis der Einwohner nach Schutz wurde ein Sicherheitskonzept verfasst, dieses sieht vor, durch organisatorische, personelle und soziale Sicherheiten dieses Interesse zu gewährleisten.

Die Prüfung des eingestellten Personals auf Eignung für dieses Projekt sowie die Begutachtung der Jugendlichen hinsichtlich seiner Motivation, ein durchstrukturierter Tagesablauf und die Beobachtungsphase sind nur einige Punkte die zu den organisatorischen Maßnahmen zählen. Die persönliche Sicherheit wird u.a. durch die Qualifikation der Mitarbeiter, durch einen ausreichenden Personalschlüssel sowie durch eine regelmäßige Supervision und Fortbildung gewährleistet (vgl. Biendl 2004, 58). Als letzter Punkt wurde die soziale Sicherheit genannt. Sie soll durch *„... positive Gruppenkultur und vielfältige personelle Bindungen in allen Phasen des Projekts (Mitarbeiter, Mitbewohner, Integrationsmanager, Bewährungshelfer, Arbeitgeber) ...“* Sicherheit garantieren (vgl. Biendl 2004, 59).

4.2. Finanzen

Anfang März stellte die Landesregierung Baden-Württemberg ca. 8 Millionen DM für das Jugendprojekt zur Verfügung. Finanziert wird dieses Projekt hauptsächlich von Mittel der Landesstiftung Baden-Württemberg. Angedacht ist es, dass im weiteren Verlauf des Projektes die Tagessätze von ca. 200 Euro durch Vereinsmitteln hervorgebracht werden. Die Miete für das Kloster und das dazu gehörige Grundstück wurde dem Verein gegen ein geringes Entgelt von der Gemeinde Creglingen überlassen (vgl. Biendl 2004, 55). „Projekt Chance“ versteht sich nicht als eine Jugendstrafanstalt und ist auch keine Außenstelle der Jugendstrafanstalt Adelsheim. Die Jugendlichen, bewerben sich für eine Unterbringung nach §91 Abs.3 S.1 StGB und sind Strafgefangene der Jugendstrafanstalt Adelsheim. Durch die Lockerungsweisung des Anstaltsleiters erhalten sie, die Möglichkeit in das Projekt einzutreten. Bei guter Führung wird Ihnen die Zeit im Kloster Frauental angerechnet und sie können dort ihre gesamte Strafe verbüßen und im Anschluss von dort entlassen werden. Kommt es hingegen zu Schwierigkeiten während ihres Aufenthalts kann der Anstaltsleiter die Lockerungsweisung widerrufen und der junge Straffällige muss zurückkehren in die Jugendstrafanstalt Adelsheim (vgl. Dreßel 2007, 63).

Über die Auswahl der Jugendlichen Strafgefangenen sowie über die notwendigen Bedingungen für den Jugendstrafvollzug in freier Form bestimmt das Justizministerium Baden-Württemberg (vgl. Dreßel 2007, S.63).

4.3. Das Personal

Das Team von „Projekt – Chance“ setzt sich aus den unterschiedlichsten Berufsgruppen zusammen. Neben dem Leiter Diplom-Pädagoge Dr. Thomas Trapper gehören zu diesem 17 Personen starken Team: Diplom-Pädagogen, Diplom-Sozialpädagogen, Theaterpädagoginnen, Lehrer/innen, Ergotherapeuten, Verwaltungsfachangestellte, Handwerker, Maurermeister, Hauswirtschafterinnen, ein Jugendpsychiater und Studenten/innen der sozialen Arbeit. Dieses umfangreiche Team garantiert eine bestmögliche Arbeit. Besonders Mitglieder des sozialpädagogischen Teams können auf langjährige Erfahrungen in Bereichen Jugendhilfe und der Justiz zurückblicken. Eine weitere Qualifikation, die alle pädagogischen Mitarbeiter besitzen ist die des systemischen Beraters und darüber hinaus besitzen alle die Eignung als gruppendynamischer Trainer. Die Arbeit dieses konstanten Teams wird durch die Mitwirkung vom externen Partner ergänzt. Die je nach dem, zusätzliche Kurse und Programme anbieten (vgl. Biendl 2004, 59). Jeder Mitarbeiter hat seinen festen Platz und ist je nach seiner Berufung fest in den Tagesablauf der Jugendlichen involviert. Diese schätzen die Vielfältigkeit des Teams. Eine wöchentlich stattfindende Teamsitzung ermöglicht den Mitarbeitern einen Austausch des Erlebten und eine Reflexionsmöglichkeit der eigenen Arbeit. Desweiteren bietet sie den Mitarbeitern Abstimmungsmöglichkeiten und Homogenität bezüglich der Arbeit und Handlungsweisen. Innerhalb des Prozesses wird jeder Mitarbeiter von den Jugendlichen als Trainer angesprochen. Diese Bezeichnung soll die negativ behafteten Berufsbezeichnungen Erzieher, Therapeut oder Vollzugsbeamter vermeiden und so für ein positiveres und ausgeglichenes Klima sorgen und für die Jugendlichen stehen als das sich dieses Projekt sieht. Jeder Jugendliche kann nach dem Erreichen einer gesetzten Aufgabe einen persönlichen Bezugstrainer wählen. Diese freie Wahl wird von den Jugendlichen geschätzt und erleichtert die Beratungsprozesse in denen unter anderem die Straftat thematisiert wird. Hierbei sind der Bezugstrainer und der Jugendliche alleine. Eine öffentliche Beratungssitzung in der der Jugendliche seine Tat vor der Gruppe schildert, soll vermieden werden um ihm keinerlei Möglichkeiten zu geben mit seinen Taten zu prahlen (vgl. Dreßel 2007, 67).

4.4. Ziele und Zielgruppe des Projektes

Das große Ziel dieses deutschlandweiten, einmaligen Projektes ist die Erziehung des jungen straffällig gewordenen Jugendlichen zu einem selbstverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Menschen. Dieses Ziel soll vor allem durch eine soziale und berufliche Integration erreicht werden (vgl. Biendl 2004, 60). Weiteren sieht das Projekt es als seine Aufgabe, das Bedürfnis des Jugendlichen nach Anerkennung zu stillen und ihm einen prosozialen Status zu vermitteln. Die möglichst frühzeitige Aussetzung der restlichen Strafe zur Bewährung in der sich eine intensive Betreuung anschließt ist ein weiteres Ziel. Neben dem Erziehungsziel steht auch die Ausweitung des Projektes im Blickwinkel um neue Ansätze im Umgang mit straffälligen Jugendlichen zu fördern (vgl. Dreßel 2007, 67f).

Zur Erreichung der Ziele wird eine für den Jugendlichen als freundlich empfundene Umgebung definiert, die nicht von Unterdrückung und Strukturen der Macht geprägt ist. Dieses Umfeld soll ihm Raum geben, sich von eventuell vorhandenen Entwicklungsstörungen und Bildungslücken aufzuarbeiten, sich mit seiner Tat und der Position des Opfers auseinanderzusetzen, soziale Kompetenzen zu erlangen und im Prozess der Berufsfindung und Berufsvorbereitung Unterstützung bieten.

Das Konzept beschreibt als Zielgruppe männliche Jugendliche die in einem Alter von 14-18 Jahren straffällig geworden sind. Unter Umständen kann eine Aufnahme bis zum 21. Lebensjahr erfolgen. Das Projekt richtet sich an Jugendliche die zu Haftstrafen von höchstens zwei Jahren verurteilt worden sind. Nach eingehender Prüfung der Motivation und der körperlichen, geistigen Fähigkeiten des Bewerbers die für ein Training vorausgesetzt werden, kann ihm einer der 15 vorhandenen Plätze zugesprochen werden. Die Entscheidung darüber welcher Bewerber ausgewählt wird, zählt nicht zu den Aufgaben des Teams. Die eigens vom Justizministerium gegründete Kommission entscheidet unter anderem nach drei relevanten Gesichtspunkten. Hierzu zählen die Einschätzung der Jugendgerichtshilfe und die des Bewährungshelfers/Helferinnen und das Urteil des Verfahrens ist maßgebend für die Entscheidung der Kommission. Neben diesen drei wesentlichen Bedingungen wird auch geprüft, ob beim Jugendlichen eine Fluchtgefahr, Suchtabhängigkeit oder selbstverletzendes Verhalten eine Rolle spielt. In das Programm werden auch keine jugendlichen Straftäter aufgenommen, die wegen Mord bzw. Sexualdelikten verurteilt wurden (vgl. Dreßel 2007, 65f). Nach einer guten Anlaufphase erhielt Prisma – Initiative für Jugendhilfe und Kriminalprävention e.V. die Chance ein zweites Modellprojekt welches sich an das Modellprojekt „Projekt-Chance“ in Leonberg anlehnt ebenfalls in Baden-Württemberg aufzubauen. Der Jugendhof Seehaus wurde im November 2003 gegründet (vgl.

Biendl 2004, 51). Die Einrichtung hat Kapazitäten um drei Wohngemeinschaften im Haus unterzubringen. Der Träger dieses Jugendhofes Seehaus ist Prisma e.V. (vgl. Biendl 2004, 53).

4.5. Konzeption

Projekt Chance ist ein Projekt das die freie Form des Jugendstrafvollzuges umsetzt. Dementsprechend ist auch ihre Pädagogik auf delinquent gewordene Jugendliche abgestimmt. Das Projekt sieht sich hierbei als Jugendanstalt. Vielmehr versteht es sich als Jugendhilfeeinrichtung die nach dem SGB VIII arbeitet. Es bezieht sich dem §1 Abs.1 SGB VIII *„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“* verpflichtet fühlen (Trapper 2004, S.82).

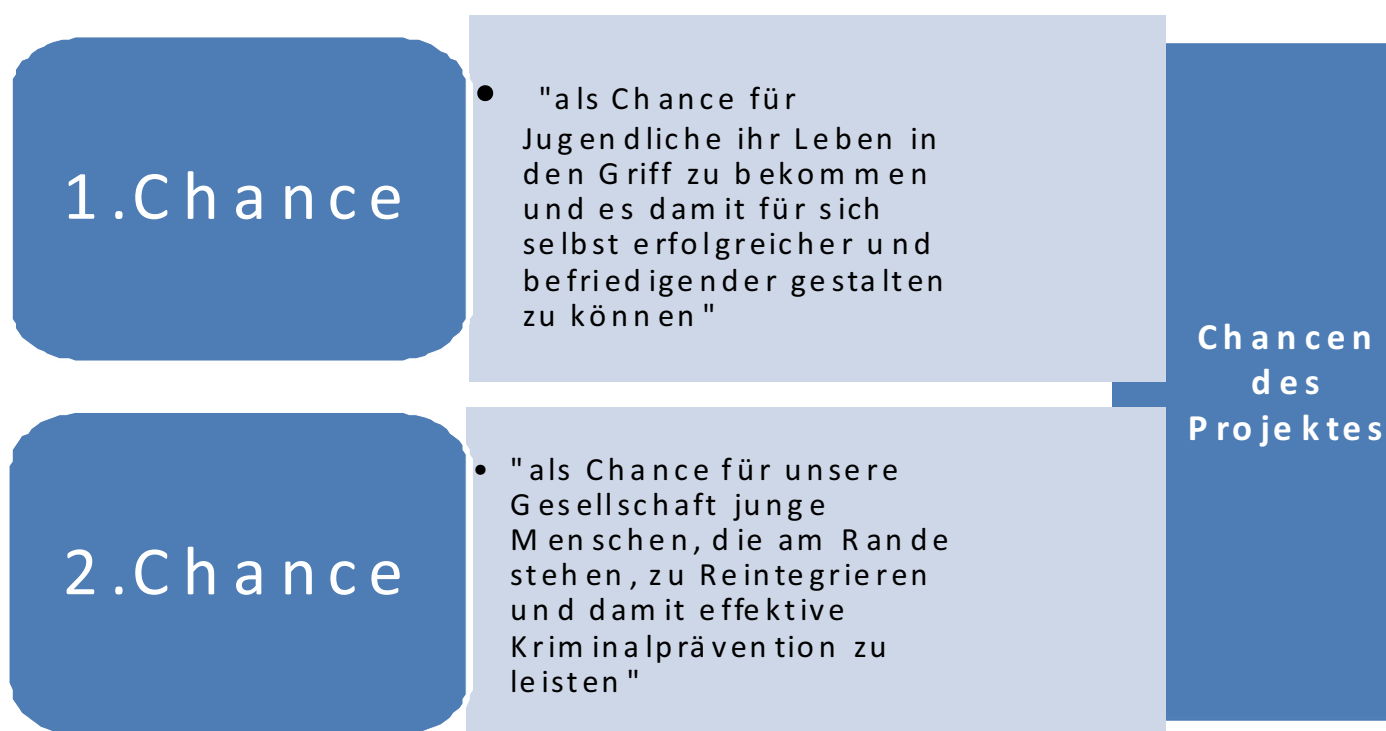


Abbildung 2: Chancen im Projekt

Die Möglichkeiten für die straffällig gewordenen Jugendlichen sind im Projekt Chance umfassender als im geschlossenen Strafvollzug. *„Dem Erziehungs- und Trainingskonzept des „Projekt Chance“ liegt ein pädagogisches Grundverständnis zugrunde, welches eben nicht auf isolierte Beziehungsangebote von Pädagogen baut, sondern das vielmehr aus den tätigkeitsbezogenen Angeboten erwächst (aus Arbeit, S...*

Freizeit und dem schulischen Förderbereich). Diese Bereiche bietenden Jugendlichen eine Konfrontation mit verschiedenen Anregungen, Vorschlägen, Vorbildern, Erwartungen und Forderungen von Seiten der Pädagogen“ (Dreßel 2007, 69). Die Jugendlichen können im Laufe des Projektes in einem Stufensystem immer weiter aufzusteigen. Durch den stufenweisen Aufstieg erfahren sie mehr Mitspracherecht, mehr Entscheidungsmöglichkeiten und sie übernehmen mehr und mehr Verantwortung für andere. (vgl. Projekt Chance Creglingen/Konzeption). Hierdurch „identifizieren sie sich immer stärker mit Vorbildern, übernehmen diese Erwartungen und vertreten diese sowohl als Forderung an sich selbst als auch an die anderen Jugendlichen (u.a. auch Gruppenneulingen)“ (Dreßel 2007, 69). Ziel des Projektes ist es die Anstrengungsbereitschaft der Jugendlichen durch diverse Anreize, im Jugendlichen zu wecken und immer weiter zu steigern. „Es wird auf die verbesserte Bedingungen des Alltags, auf die Möglichkeit der Übernahme von Verantwortung und auf die mit dem Trainingsfortschritt gekoppelte Ausweitung der Erfahrungsräume und Mitbestimmungsmöglichkeiten getarnt“ (Biendl 2005, 63). Ziel ist es hier, dass das Projektmitglied lernt dass es leistungsfähig ist und auf fremde Hilfe nicht auszuweichen braucht. „Die Gruppe der Gleichaltrigen und das in ihr geltende normative Gruppenklima ist in diesem Lernprozess das zentrale Moment der Veränderung“ (Trapper 2004, 82). Um dieses zu erreichen arbeiten die Jugendlichen zusammen mit den Mitarbeitern an einer großen Aufgabe im Fall des Projektes Creglingen, ist es die Renovierung des alten Klosters Frauental. (vgl. Projekt Chance Creglingen/Konzeption)

4.6. Methodische Umsetzung

4.6.1. Der strukturierte Tagesablauf

„Der strukturierte Tagesablauf gibt den Jugendlichen einen Orientierungsrahmen vor und verdeutlicht den Trainingscharakter der Maßnahme“ (Trapper 2004, 92). Das Projekt eröffnet den Jugendlichen ein breites Förderspektrum. Dieses erstreckt sich von der schulischen Förderung (Berufsvorbereitungsjahr, Berufsausbildungsvorbereitung auf die Zusatzprüfung zur Erlangung eines hauptschuladäquaten Abschlusses) über handwerkliche Arbeit (Umbau und Instandsetzung des Klostergebäudes und der Aufbau einer Schreinerei) über die Projektarbeit (Praktika, Hospitationen) bis hin zu den sportlichen Angeboten (zur Leistungssteigerung, zur Gesundheitsvorsorge, tägliches Frühjogging). Ein weiteres Angebot ist die Freizeitgestaltung (Wahlmöglichkeit zwischen musischen, gestalterischen oder sportlichen Angeboten). Die Konstruktion des jeweiligen Tagesplanes eines Jugendlichen steht in Abhängigkeit, zu seinem individuellen Bedarf, seiner individuellen Entwicklung im Trainingskonzept und seiner Wahlentscheidungen. Dieser fügt sich dann in die für alle verbindliche Tagesstruktur ein. Zusätzlich führt jeder Jugendliche mindestens einmal pro Woche ein Beratungsgespräch mit seinem persönlichen Betreuer. Der Tagesplan der Jugendlichen umfasst zudem zweimal täglich stattfindendes Gruppendynamisches Training (vgl. Trapper 2007, 94). „Das Bedürfnis nach Zugehörigkeit zur Gruppe der Gleichaltrigen, die Anerkennung der Gruppe und die Wertschätzung der eigenen Person und der eigenen Leistung sind das zentrale Fundament unseres gruppendynamischen Trainings. Das in Gruppentrainings immanente Instrument des Gruppendrucks wird allenfalls als Begleiterscheinung des Gruppenentwicklungsprozesses betrachtet und stellt nicht die zentrale Methode unseres Ansatzes dar“ (Trapper 2007, 95).

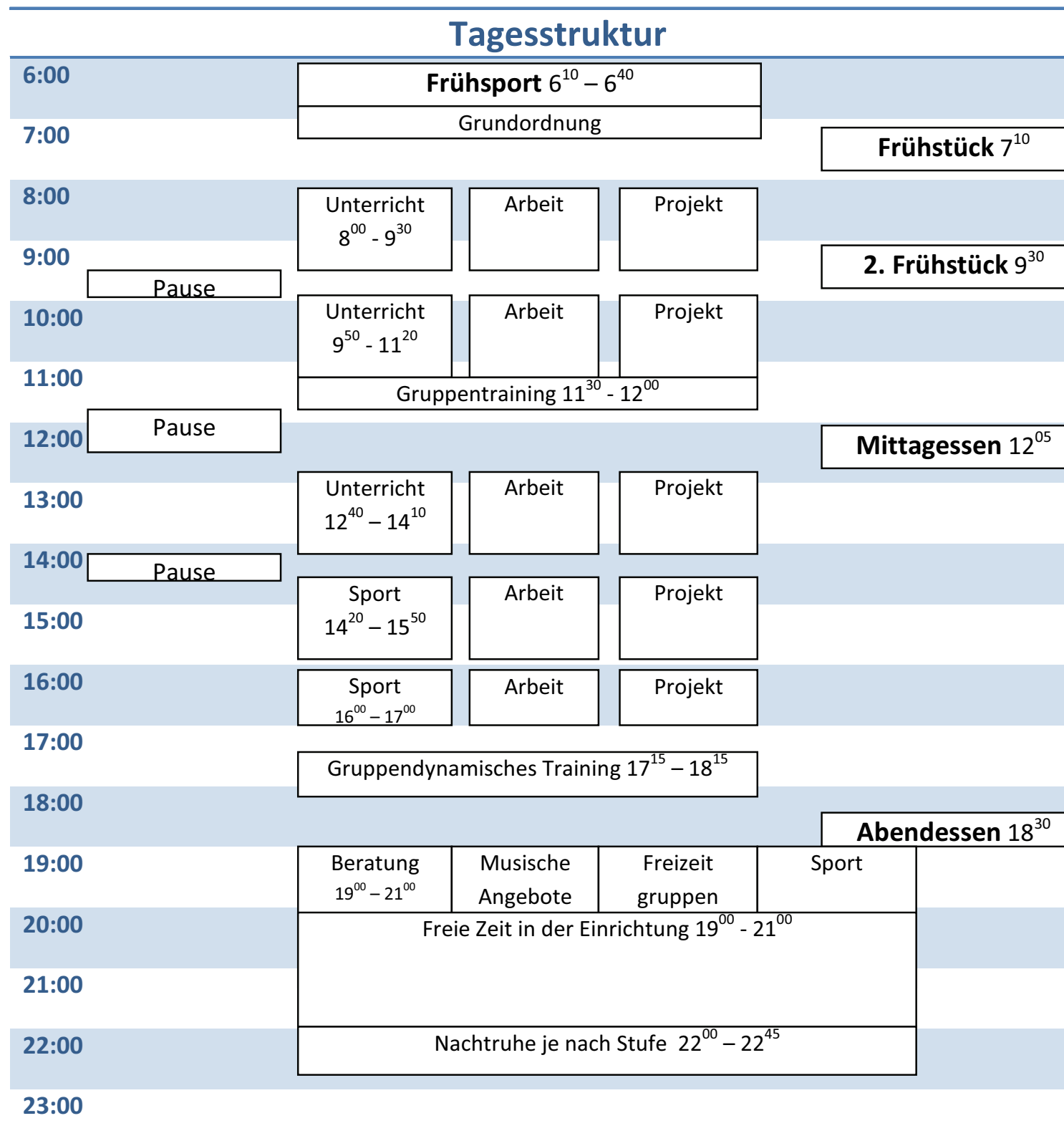


Abbildung 3: zeitliche Tagesplanung Projekt Chance (vgl. Trapper 2007, 95)

4.6.2. Das Stufensystem von Projekt Chance

„Der Trainingsprozess im Projekt Chance verläuft nach einem abgestuften Trainingsplan, der zunehmender Verantwortungsübernahme der Jugendlichen, deren Freiräume, Privilegien und Mitgestaltungsmöglichkeiten erweitert“ (Trapper 2004, 87). Das Ziel des Stufensystems ist es, zum einen Anreiz zu bieten und zum anderen soll die gestaffelte Lockerung als Element des Sicherheitssystems dienen und zusätzlich die Jugendlichen auf ein Leben in Freiheit vorbereiten.

Das Stufensystem von Projekt Chance unterteilt die Projektteilnehmer in zwei Gruppen. Die eine Gruppe bildet die der Anfänger. Hierzu gehören Jugendliche die sich in der Stufe „Neuling“ oder „Sammler“ befinden. Die andere Gruppe bildet die der Fortgeschrittenen. Dieser Gruppe gehören Jugendliche an die sich in den Stufen „Stufe“, „Kandidat“, „Tutor“ oder „Repräsentant“ befinden. Die zwei Gruppen sind in ihrer Struktur nicht voneinander getrennt. Ein Wechsel in die jeweilig andere Gruppe, ist wöchentlich möglich. Dementsprechend ist auch eine Rückstufung in die Anfängergruppe möglich. Der Aufstieg in die höhere Gruppe der Fortgeschrittenen ist für die Projektteilnehmer mit wesentlich mehr Freiheiten und Bewährungsmöglichkeiten (insbesondere Praktika außerhalb der Einrichtung, Heimfahrten, Ausgänge und ähnlichem) verbunden. Der Aufstieg bedeutet zudem eine höhere Verantwortung gegenüber der Gruppe. Im folgendem sollen die einzelnen Stufen des Systems erläutert werden (vgl. Trapper/ Hünig 2008, 146f).

Das Stufensystem beginnt mit der Stufe des „Neulings“. Die Aufgabe in dieser Stufe ist es die Einrichtung und die Projektteilnehmer, Trainer und den Tagesablauf kennen zu lernen. In dieser Stufe erfolgt eine sehr intensive Betreuung. Die Möglichkeit sich außerhalb des Projektes aufzuhalten sind sehr eingeschränkt. In den insgesamt fünf erfolgreichen Tagen können die Jugendlichen in die nächst höherer Stufe der „Sammler“ aufsteigen. Ihre Aufgabe als „Sammler“ ist es, den Trainingsalltag ohne größere Probleme zu bewältigen. Zudem ist es ihre Aufgabe die unterschiedlichen Bereiche des Projektes kennen zu lernen. Haben sie diese Stufe bewältigt und zeigen sie ein Interesse an ihrer Person zu arbeiten, kann nach ca. 10 Wochen ein Aufstieg in die nächste Stufe, die Stufe des „Kandidaten“ erfolgen. Mit diesem Aufstieg wechseln sie in die Gruppe der Fortgeschrittenen. In der Gruppe der Fortgeschrittenen haben die Jugendlichen die Aufgabe *„sich gegenseitig zu unterstützen auf dem Weg zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“* (Trapper 2007, 93). Als Kandidat, ist es die Aufgabe der Jugendlichen die Bereitschaft und die Fähigkeit zu entwickeln um Führung und Verantwortung in kleineren Bereichen zu übernehmen. In den weiteren 10 Wochen kann die Stufe des „Tutors“ erreicht werden. In dieser Stufe übernehmen die Jugendlichen Führungsaufgaben und beweisen ihre Fähigkeit Verantwortung zu übernehmen. Ihre Aufgabe liegt vor allem in der Einführung und in der Begleitung des „Neulings“. Im Anschluss daran folgt die Stufe der „Repräsentanten“. Hier zeigen die Jugendlichen ihre Fähigkeit zur verantwortlichen Selbststeuerung

außerhalb von Projekt Chance (Vorstellung des Projektes oder ähnlichem) und erarbeiten sich beruflich/private Perspektive. Den Abschluss bilden die „Absolventen“ sie haben das Projekt erfolgreich repräsentiert und werden im Anschluss nachbetreut (vgl. Trapper 2008,147f).

Die Stufen der Kandidaten, Tutoren und Repräsentanten sollen als Vorbilder für die Neulinge im Projekt Chance dienen (vgl. Trapper 2007, 93).

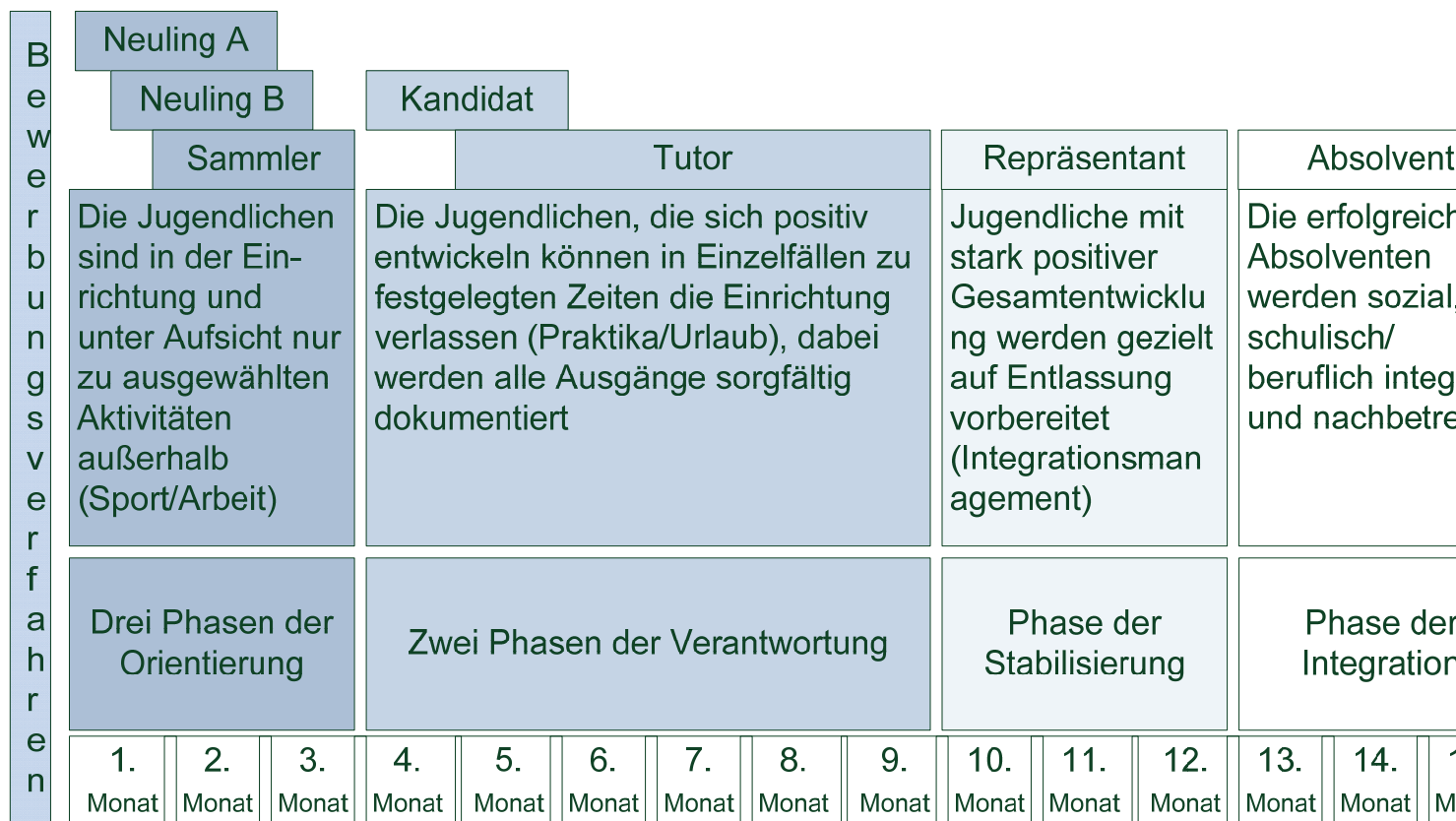


Abbildung 4: Stufensystem im Projekt Chance (vgl. Trapper 2007, 94)

4.6.3. Die Umsetzung des positiven Peerkultur-Konzeptes

„Die gemeinsame Aufgabe der Projektgruppe prägt maßgeblich die Kultur des Zusammenlebens. Normen, die auf das gemeinsame Ziel der Erarbeitung einer „Chance“ ausgerichtet sind, sollen eine positive Jugendkultur schaffen“ (Biendl 2004, 65).

Ziel ist es, dass die Jugendlichen ihr Verhalten nicht an den Normen einer Subkultur, sondern an den Normen der Projektgruppe ausrichten. Einmal wöchentlich finden sich die Projektteilnehmer zu einer Vollversammlung zusammen. Dort werden Fragen bezüglich der Organisation und Regelungen des Alltags besprochen und demokratisch beschlossen.

„Die Effekte der „Positive Peer Culture“ werden durch tägliche Trainings verstärkt. Das Bedürfnis Zugehörigkeit zur Gruppe der Gleichaltrigen, die Anerkennung der Gruppe und die Wertschätzung eigenen Person und der eigenen Leistung sind das zentrale Fundament des gruppenspezifischen Trainings (Biendl 2004, 66). Durch verschiedene Funktionsbereiche, die die Jugendlichen übernehmen lernen was es heißt Verantwortung zu übernehmen und trainieren somit ihre eigene Selbststeuerungsfähigkeit (Biendl 2004, 66). In der Übernahme verschiedener Arbeiten und Funktionen findet das Konzept der Positiven Peerkultur ihre deutlichste Ausprägung. Die Jugendlichen können sich hier vom Projektteilnehmer zum Mitarbeiter im Projekt Chance entwickeln. Die Jugendlichen erfahren auf diese Weise, dass sie leistungsfähig und erfolgreich sein können. Den Projektteilnehmern stehen hierfür folgende Bereiche zur Verfügung: „beim Umbau des Klostergebäudes, in der Reinigung, Instandsetzung und Pflege der Einrichtung, in der Organisation des täglichen Ablaufs, in der konzeptionellen Weiterentwicklung (zum Beispiel Veränderung der Regeln), in Beratungs- und Schulungsarbeiten (zum Beispiel als „Tutor“), in der Öffentlichkeitsarbeit (Führungen, Mitwirkung bei Vorträgen), in der Mitgestaltung der Einrichtungskultur und in der Perspektivenarbeit (Erstellen und Anpassung eines Zeitstrahls)“ (Biendl 2004,

5. Hypothesenbildung und Methodik der Untersuchung

5.1. Hypothesenbildung

5.1.1. Erste These:

Die freie Form des Jugendstrafvollzuges hat sich in dem Projekt „Projekt Chance“ in Leonberg und Creglingen als erfolgreich gezeigt und etabliert. Nach diesen positiven Erfahrungen wäre es wünschenswert vergleichbare Projekte nicht nur in Baden-Württemberg, sondern auch in anderen Bundesländern umzusetzen. Allerdings wurde das Konzept bzw. die Anwendung der freien Form des Jugendstrafvollzuges heute in keinem anderen Bundesland umgesetzt.

Wie bereits in 3.2.2. erwähnt, forderte das Bundesverfassungsgericht im Mai 2006 den Gesetzgeber auf, bis zum 31.12. 2007 für den Jugendstrafvollzug die bis dahin fehlende gesetzliche Grundlage zu schaffen. Seit dem 01.09.2007 liegt die Gesetzgebungskompetenz in diesem Bereich in den Händen der einzelnen Bundesländer. Mecklenburg – Vorpommern hat zusammen mit acht weiteren Bundesländern daraufhin einen Entwurf erarbeitet, der den Anforderungen des Bundesverfassungsgerichtes entspricht und der sich konsequent an den Erziehungsgedanken orientiert. Ziel dieses Entwurfes war es *„die Gefangenen zu befähigen, künftig keine Straftaten mehr zu begehen“*. (vgl. JM-MV b).

Auf der 24. Sitzung des Landtages Mecklenburg-Vorpommern am 19. September 2007 wo es um die Abstimmung des Entwurfes zum Jugendstrafvollzugsgesetz ging, betonte die damalige und aktuelle Justizministerin von Mecklenburg-Vorpommern, Frau Kuder: *„Mecklenburg-Vorpommern verfügt über die Neustrelitz bereits über eine moderne und gut arbeitende Jugendanstalt. Der von der Landesregierung vorgelegte Gesetzentwurf bietet gute Voraussetzungen dafür, den Jugendstrafvollzug in Mecklenburg-Vorpommern noch weiter zu verbessern“*. (vgl. JM M-V b)

Der vorgelegte Entwurf trat nach der Abstimmung dann zum 01.01.2008 in Kraft. Hierdurch bekam der Jugendstrafvollzug seine gesetzliche Grundlage. Das Jugendstrafvollzugsgesetz von Mecklenburg-Vorpommern (JStVollzG M-V) umfasst insgesamt 114 Paragraphen. Im Hinblick auf diese Arbeit sind insbesondere der § 15 JStVollzG M-V erwähnt werden, da in diesem die Möglichkeiten der Vollzugslockerungen und ihre Voraussetzungen geregelt werden. Der § 15 Abs.1 Nr.3 JStVollzG M-V eröffnet die Möglichkeit einer „Unterbringung in besonderen Erziehungseinrichtungen oder in Übergangseinrichtungen freier Träger“. (vgl. JM M-V a) Mit diesem Paragraph wurde die gesetzliche

Möglichkeit geschaffen, dass Projekte wie „Projekt Chance“ in Mecklenburg-Vorpommern realisiert werden könnten.

Neben den geschaffenen, gesetzlichen Grundlagen kann auch die Aussage von Justizministerin Kuderer *werden die weitere Entwicklung bei uns in Mecklenburg-Vorpommern und in den anderen Bundesländern sorgfältig beobachten und gegebenenfalls nicht nur in der praktischen Handhabung sondern auch Jugendstrafvollzugsgesetz nachjustieren, wenn sich eine solche Notwendigkeit zeigen sollte“* (vgl. JM M) als ein Interesse ausgelegt werden, Projekte wie das „Projekt Chance“ kennenzulernen und eventuell in eigenen Bundesland umzusetzen.

Bezugnehmend hierauf kann davon ausgegangen werden, dass seitens des Justizministeriums ein besonderes Interesse besteht das Konzept von „Projekt Chance“ auch in Mecklenburg – Vorpommern ähnlich oder identisch umzusetzen.

Hieraus folgt die erste Hypothese dieser Arbeit:

In Mecklenburg –Vorpommern besteht ein Interesse an einer Umsetzung eines Projekts, vergleichbar mit dem Projekt „Projekt Chance“, als freie Form des Jugendstrafvollzuges.

5.1.2. Zweite These:

Aufgrund der Besonderheiten der Lebensphase Jugend hat das Jugendstrafrecht eine spezifische Ausrichtung auf Erziehung als Aufgabe. Dieser Erziehungsgedanke durchsetzt das Jugendstrafrecht. Die Notwendigkeit der Erziehung ist durch entwicklungsbedingte Probleme der Jugendlichen begründet (Neus 1997, 1f). Die für die Erziehung zur Verfügung stehenden Mittel lassen sich wie in Kapitel 3 gezeigt, in drei Gruppen einteilen: Erziehungsmaßnahmen, Zuchtmittel und die Jugendstrafe (§ 91 Abs.2 JGG). Im Allgemeinen wird versucht im Jugendstrafvollzug mit möglichst geringen Sanktionen auszukommen. In der Jugendstrafe bzw. im Vollzug dieser, steht als oberstes Ziel „...den Gefangenen zu einem rechtschaffenen und verantwortungsbewussten Lebenswandel“ zu erziehen (§ 91 Abs.1 JGG). Die Erziehungsaufgabe kennzeichnet den Jugendstrafvollzug und hebt ihn in seiner Bedeutung über den Strafvollzug erwachsener Straftäter. So stellt Walter klar: *„ Unstreitig ist jedenfalls, dass der Jugendstrafvollzug Sondervollzug in dem Sinne ist, dass bei der gesamten Vollzugsgestaltung das Erziehungsziel, und zwar bezogen auf den einzelnen Gefangenen und seine Bedürfnisse, im Vordergrund stehen hat. Es geht also nicht um Erziehung durch den Jugendstrafvollzug, sondern vielmehr um Erziehung im Strafvollzug. Dort soll weder Unrecht vergolten noch abgeschreckt oder gar ein Exempel statuiert, sondern erzogen werden“* (Walter in Gehl 2000, 91).

Wie in Kapitel 3.4.5 beschrieben gibt es nach Erving Goffman vier Merkmale, die eine totale Institution beschreiben. Die Betrachtung dieser vier Kriterien zeigt, dass Haftanstalten zu den totalen Institutionen zählen sind. In totalen Institutionen wird der Mensch zwangsweise von der Gesellschaft isoliert (vgl. Geißler 1995, 12.) Der straff durchorganisierte und durchstrukturierte Tagesablauf in den Anstalten nimmt den Gefangenen jegliche Autonomie, Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten. Diese wiederum sind für Geißler wichtig, wenn es um die Verselbstständigung der zu Erziehenden geht. Geißler nennt hierzu für die Ausrichtung der Erziehungsmaßnahmen drei Punkte, die er als wichtig erachtet wenn es um die Verselbstständigung des Educanden geht.

1. das Bereitstellen von reichen Erfahrungsmöglichkeiten,
2. das Einsichtig machen geforderter Verhaltensweisen,
3. das Bereitstellen von Entscheidungsbereichen zur Förderung der Innensteuerung und schöpferischen Verhaltens (vgl. Geißler 1973, 21). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, in wie weit eine Erziehung innerhalb des geschlossenen Jugendstrafvollzuges - als totale Institution -, mit allen zugehörigen Auswirkungen überhaupt möglich ist.

In Anbetracht der dargestellten Merkmale einer totalen Institution erscheint eine Erziehung innerhalb solcher Einrichtung nur schwerlich möglich. Der Vergleich der im Kapitel 3.4.4 beschriebenen Erziehungsmittel des Jugendstrafvollzuges mit denen, von Geißler genannten Punkten zeigt deutlich, dass kaum einer dieser Punkte auf den Jugendstrafvollzug in Haftanstalten zutrifft. Die Bereitstellung von Erfahrungsmöglichkeiten ist durch den Freiheitsentzug, kaum realisierbar. Erschwerend kommt hinzu, dass vorhandene Angebote durch häufig vorherrschenden Personalmangel nur für eine geringe Teilnehmerzahl zur Verfügung stehen. Auch der zweite, von Geißler dargestellte Punkt, die Erreichung der Einsicht geforderter Verhaltensweisen kann auf Grund des Personalmangels kaum realisiert werden, da die Erziehungsmäßnahme von dem Einsatz und dem Interesse des pädagogisch geschulten Personals abhängt. Der dritte und letzte Aspekt bezieht sich auf das Bereitstellen von Entscheidungsbereichen zur Förderung der Innensteuerung und des schöpferischen Verhaltens des Jugendlichen. Hier bieten Jugendstrafanstalten kaum Möglichkeiten bzw. Bereiche für die Häftlinge in denen sie eigenständige Entscheidungen treffen können, ohne an die Tatsache des Haftarrestes erinnert zu werden (Dreißel 2007,33).

Nach Geißler erfolgt „ der größte Teil der Verhaltensformung über Gewöhnung, Identifikation und Internalisation, also funktionale Assimilation“ (Geißler 1973, 16). Was wiederum die Frage aufwirft, inwieweit angesichts der bekannten Problematiken in einer Haftanstalt (wie z.B.: den haftbedingten Deprivationen

die Entstehung einer oppositionellen Subkultur) eine Erziehung im eigentlichen Sinne stattfinden kann. Unabhängig davon, ob für die Bildung von Subkulturen im Gefängnis das Deprivationsmodell herangezogen wird, welches davon ausgeht, dass die zahlreichen Entbehrungen im Sinne von Freiheitsverlust, Verlust persönlicher Beziehungen, der Intimsphäre, etc., Faktoren sind, die eine oppositionelle Subkultur entstehen lassen oder ob für die Entstehung von Subkulturen die kulturelle Übertragungstheorie herangezogen wird, die davon ausgeht, dass Gefangene bereits vor der Inhaftierung bestimmte Verhaltens- und Einstellungsmuster besaßen, die sie dann mit in den Vollzug nehmen, ist es für die Bewertung der Vollzugsform im Wesentlichen unwichtig, da die Bildung einer Subkultur in Haftanstalten für die Erziehung und dem Ziel *„künftig einen rechtschaffenen und verantwortungsbewussten Lebenswandel zu führen“* (§ 91 Abs.1 JGG) grundsätzliches Hindernis darstellt. Dies unterstützt auch die Aussage von Walter: *„Aufgrund der Befunde in der Kriminologie, aber auch aufgrund meiner jahrzehntelangen persönlichen Erfahrungen, bin ich zu der Überzeugung gelangt, dass – ungeachtet der unbestreitbaren Erfolge eines modernen Jugendstrafvollzugs, namentlich bei schulischer und beruflicher Ausbildung – u.a. wegen der Subkulturproblematik aus kriminalpräventiver und kriminalpädagogischer Hinsicht gleichwohl fast alles besser ist als geschlossener Jugendstrafvollzug“* (Walter 2004, 80).

Als ein letzter Punkt soll die häufig in Zusammenhang mit Problemen im Jugendstrafvollzug diskutierte Rückfallquote angesprochen werden. Sehr oft wird der Jugendstrafvollzug an diesen Werten gemessen, obwohl die Rückfallquote in dem klassischen Jugendstrafvollzug ziemlich hoch ist, soll an dieser Stelle darauf verwiesen werden, dass wie Heinz zeigt: *„ die deskriptiven Daten der Rückfallstatistik nicht als Beleg für die „Wirkung“ einer Sanktion, also für einen Kausalzusammenhang zwischen Rückfall und Art, Höhe usw. von Sanktionen interpretiert werden dürfte“* (Heinz 2004, 34). Trotz allem ist festzustellen, dass die Rückfallquote derer die die Jugendstrafanstalten verlassen und erneut straffällig werden mit 78% deutlich zu hoch ist, während der Wert derer die erneut in die Jugendstrafanstalt zurückkehren mit knapp unter der Hälfte (45%) (Heinz 2004) bei aller Vorsicht auch als ein Indikator dafür gesehen werden kann, dass eine Erziehung bzw. Lebenswandel in der vorher praktizierten Vollzugsform des geschlossenen Jugendstrafvollzugs nur bedingt erfolgreich ist (vgl. Heinz 2004, 47).

All dies wirft die Vermutung auf, dass in einer Gegenüberstellung beider Vollzugsformen davon auszugehen ist, dass im Sinne des Erziehungsgedanken die freie Form des Jugendstrafvollzuges nach dem Modellprojekt *„Projekt Chance“* der geschlossenen Form vorzuziehen ist, da sie dem Jugendlichen die Chance bietet, neue Erfahrungen zu sammeln, Verantwortung zu übernehmen und auch Anerkennung von außen zu erfahren, um neu zu beginnen. Zudem ist zu vermuten, dass durch die Struktur der Projekte die Bildung einer Subkultur verhindert wird.

Hieraus ergibt sich die zweite Hypothese dieser Arbeit:

Die freie Form des Jugendstrafvollzuges eignet sich besser zur Umsetzung des Erziehungsgedankens als der klassische Jugendstrafvollzug und ist damit in seiner Anwendung erfolgreicher.

5.1.3. Dritte These:

Die grundsätzliche Möglichkeit den Jugendstrafvollzug in überwiegend freier Form zu gestalten gibt es schon länger. Bis heute wurde diese Möglichkeit in Deutschland allerdings erst von zwei Einrichtungen umgesetzt. Beide Projekte sind seit ca. 4 Jahren in Baden-Württemberg realisiert. Ihre Umsetzung kann angesichts der geringen Rückfallquoten und der Meinungen der Mitwirkenden als geglückt interpretiert werden. Auch wenn sich die Konzeptionen beider Einrichtungen in ihrer tatsächlichen Umsetzung ein wenig voneinander unterscheiden, so basieren Sie auf den gleichen wesentlichen Eckpunkten. Diese Grundprinzipien und Kriterien sind Basis einer erfolgreichen Projektumsetzung des Jugendstrafvollzuges in freier Form. Eine grobe Systematik an erfolgsunterstützenden Kriterien für die Initiierung und Entwicklung vergleichbarer Projekte im Jugendstrafvollzug würde die Ausarbeitung entsprechender Projektskizzen deutlich vereinfachen und einen höheren Erfolg sichern. Solche eher groben Leitkriterien würden immer dann zum Tragen kommen, wenn ein anderer Träger in einem Bundesland beabsichtigt ein ähnliches Projekt zu realisieren.

Zur Identifikation solcher Kriterien wird, ausgehend von der Natur der umgesetzten Konzeptionen beider Einrichtungen, unterstellt, dass sich aus dem Vergleich der Konzepte, der Auswertung von Aussagen der Beteiligten und einer allgemeinen Analyse der vorhandenen Umgebungsbedingungen solche groben Leitkriterien ableiten lassen.

Hieraus begründet sich die dritte Hypothese dieser Arbeit:

Projekte zur Umsetzung der freien Form des Jugendstrafvollzuges lassen sich durch eine Auswahl ausgewählter Kriterien erfolgreich realisieren.

