



Deutsches
Jugendinstitut

Deutsches Jugendinstitut e. V. (Hrsg.):

Die Glen Mills Schools, Pennsylvania, USA

**Ein Modell zwischen Schule, Kinder- und
Jugendhilfe und Justiz?**

Eine Expertise

München, Dezember 2001 und Oktober 2002

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist ein zentrales sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut auf Bundesebene mit den Abteilungen Kinder und Kinderbetreuung, Jugend und Jugendhilfe, Familie und Familienpolitik, Geschlechterforschung und Frauenpolitik, Social Monitoring sowie dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit. Es führt sowohl eigene Forschungsvorhaben als auch Auftragsforschung durch. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und im Rahmen von Projektförderung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Weitere Zuwendungen erhält das DJI von den Bundesländern und Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Das Projekt „Privatschulen und Gruppenerziehung zwischen Schule, Kinder- und Jugendhilfe und Justiz. Ein neues Angebot für „schwierige Jugendliche“?“ wurde vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) finanziell gefördert.

Zitiervorschlag:

Deutsches Jugendinstitut e. V. (Hrsg.);
Die Glen Mills Schools, Pennsylvania, USA.
Ein Modell zwischen Schule, Kinder- und
Jugendhilfe und Justiz? Eine Expertise.
Zweite, geringfügig ergänzte Auflage
München, Okt. 2002.

© 2002 Deutsches Jugendinstitut e. V.

Bezugsquelle: DJI, Projekt
„Privatschulen und Gruppenerziehung
zwischen Schule, Kinder- und
Jugendhilfe und Justiz. Ein neues
Angebot für ‚schwierige Jugendliche‘?“
Geschäftsführung: Jasmin Mamier
Abteilung Jugend und Jugendhilfe
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 6 23 06-315/-211
Fax: +49 (0)89 6 23 06-162
E-Mail: mamier@dji.de

Herstellung: Schoder Druck, Gersthofen

ISBN Nr.: 3-935701-10-1

Gliederung der Expertise:

Seite

-	<i>Christian Lüders</i> Einleitung	1
Die Glen Mills Schools in den USA		
-	<i>Herbert E. Colla</i> Glen Mills Schools – A private out-of-state residential facility	9
-	<i>Jörg M. Fegert</i> Die deutsche Debatte um Glen Mills Schools vor dem Hintergrund konkreter Reiseeindrücke	29
-	<i>Elmar G. M. Weitekamp</i> Die Einbettung der Glen Mills Schools innerhalb der kriminologischen Diskussion in den Vereinigten Staaten von Amerika	42
Die Glen Mills Schools aus interdisziplinärer Perspektive		
-	<i>Jürgen Körner</i> Die Glen Mills Schools aus kognitiv-entwicklungspsychologischer Perspektive	50
-	<i>Joachim Walter</i> Was kann der deutsche Jugendstrafvollzug von den Glen Mills Schools lernen?	59
-	<i>Michael Winkler</i> Ansätze einer Theorie kollektiver Erziehung – einige Bemerkungen zur Pädagogik der Glen Mills Schools vor dem Hintergrund der Aufgaben von Jugendhilfe	76
-	<i>Kurt Weis</i> Stolze Sportler braucht das Land. Über die starke Betonung, schwache Übertragbarkeit und schwierige Bewertbarkeit sportorientierter Verhaltensmodelle der amerikanischen Glen Mills Schools	98
Eindrücke und Erfahrungen eines Hearings zur Entsendepraxis		
-	<i>Horst Schüler-Springorum</i> Im Westen was Neues? Anmerkungen zu Glen Mills als Problem und Scheinproblem	108
-	<i>Wolfgang Trede</i> „... aber sie können nicht nach Deutschland abhauen“ Eindrücke aus dem ExpertInnen-Hearing des DJI-Projektes „Privatschulen und Gruppenerziehung ...“ am 13.11.2001 in Hannover	118
Das Betriebserlaubnisverfahren in der Bundesrepublik		
-	<i>Viola Gehrhardt</i> Das Konzept der Glen Mills Schools USA im Focus des Betriebserlaubnisverfahrens gemäß §§ 45 ff. SGB VIII	123
Postscriptum		
-	<i>Ralf Harnisch</i> Postscriptum – oder: Was vom Tage übrig bleibt	130
Anhang A		
	Statements und Zusammenfassung der Diskussion des Hearings am 13.11.2001 in Hannover	137
Anhang B		
	Ausgewählte Literatur zum Thema „Glen Mills Schools“	209

Christian Lüders

Einleitung

1. Hintergründe und Anlässe

Seit Mitte der neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts tauchte angesichts der steigenden Zahlen polizeilich tatverdächtiger Kinder und Jugendlichen einerseits und einiger spektakulärer, durch die Medien überregional bekannt gewordener Einzelfälle andererseits immer wieder die Frage auf „Was tun mit den schwierigsten tatverdächtigsten Kindern und Jugendlichen?“. Weil sich zugleich die Stimmen mehrten, die den bisher üblichen Antworten nur mehr begrenzte Wirksamkeit unterstellten, wuchs der Wunsch und die Neugier nach neuen Lösungen. So war und ist es nicht überraschend, dass scheinbar bewährte Modelle aus dem Ausland, wenn sie nur irgendwie erfolgversprechend erscheinen, bis heute mit erhöhter Aufmerksamkeit rechnen dürfen.

Vor diesem Hintergrund versprach vielen in den letzten Jahren vor allem das Konzept der Glen Mills Schools, einer Privatschule im Bundesstaat Pennsylvania, eine aussichtsreiche Perspektive zu bieten. Verstreute Veröffentlichungen im *DVJJ-Journal* und anderen Zeitschriften¹, eine Reihe von Veranstaltungen und die Aktivitäten des Vereins „German Mills e.V.“ und der German Mills Academie schufen Interesse, Aufmerksamkeiten und Nachfragen vor allem innerhalb der DVJJ, aber auch innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe und auf landespolitischer Ebene.

Erheblich an Dynamik, zum Teil auch an unsachlicher Schärfe gewann diese Diskussion um das Konzept der Glen Mills Schools nicht zuletzt durch das – nicht immer ganz glückliche – Auftreten einer privaten Investorgruppe, die auf einem ehemaligen Flugplatz in Thüringen eine Einrichtung nach dem Modell der Glen Mills Schools einrichten wollte und dafür einen Antrag auf Betriebserlaubnis beim Landesjugendamt Thüringen stellte. Im Umfeld dieses Antrages auf Betriebserlaubnis fand im Dezember 1999 in Erfurt ein Expertinnen- und Expertengespräch statt, das vom Landesjugendamt Thüringen veranstaltet wurde. Intendiert wurde eine fachöffentliche Diskussion zur „Positionsbildung“ – wie der Leiter des LJA in seiner Begrüßung betonte.² Schon auf der Tagung in Erfurt kündigte Herr Dr. Wiesner (Bun-

1 Vgl. z.B.: Colla, Herbert: Glen Mills Schools – Was bietet das US-amerikanische Internat für delinquente männliche Jugendliche? In: *Forum Erziehungshilfen* 6 (2000), S. 68-75; Ferrainola, Cosimo D.: Zur Notwendigkeit einer effektiven Veränderung stationärer Behandlungsmodelle delinquenter Jugendlicher. In: *DVJJ-Journal* Nr. 165, 3/1999, S. 321-324; Guder, Petra: Ohne Schloss und Riegel – eine offene Alternative auch für den Umgang mit deutschen Jugendlichen aggressiven Mehrfachtätern zwischen Jugendhilfe und Justiz? In: *DVJJ-Journal* Nr. 156, 2/1997, S. 123-136; Guder, Petra: Glen Mills - Amerikanisches Mythos oder reale Chance? Ein Statement für eine konkrete Utopie im Rahmen der Gestaltung alternativer Handlungsansätze von Jugendhilfe und Justiz auch innerhalb des deutschen Jugendgerichtssystems. In: *DVJJ-Journal* Nr. 165, 3/1999, S. 324-334; Glen Mills – Fragen an ein amerikanisches Modell für Problemkids. Interview mit Petra Guder. In: *Jugendhilfe* 38 (2000), S. 7-17; Peters, Friedhelm: Glen Mills-Schulen in Deutschland? In: *Forum Erziehungshilfen* 6 (2000), S. 76-80; Vieten-Groß, Dagmar: Glen Mills Schools - Eine Alternative zum Strafvollzug für straffällige Jugendliche in Amerika. In: *DVJJ-Journal* Nr. 156 2/1997, S. 136-141.

2 Die Beiträge zu diesem Fachgespräch sind mittlerweile in einer Dokumentation zugänglich: Landesamt für Soziales und Familie – Landesjugendamt: Alternatives Bildungs- und Betreuungskonzept für schwierigste Klientel der Jugendhilfe – Glen Mills Schools in Thüringen? Dokumentation des Expertengesprächs am 14. Dezember 1999 in Erfurt. Erfurt, Landesjugendamt 2001.

desministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) an, dass das BMFSFJ die in Erfurt offen gebliebenen Fragen in einer eigenen Initiative aufgreifen werde. Daraus entstand schließlich die Idee, mit Hilfe ausgewiesener Expertinnen und Experten ein Fachgutachten zu den Voraussetzungen, Bedingungen, fachlichen Möglichkeiten und Grenzen des Konzeptes der Glen Mills Schools erstellen zu lassen. Im Zentrum der Expertise sollte von Beginn an *nicht die Frage der Übertragbarkeit des Konzeptes nach Deutschland* bzw. dessen wirtschaftliche und sachliche Realisierungschancen stehen. Im Mittelpunkt sollten stattdessen zwei Aspekte gerückt werden, die für das Konzept der Glen Mills Schools von zentraler Bedeutung sind, die jedoch in Bezug auf die Verhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland erst noch zu diskutieren wären:

- Entgegen der bisherigen Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland um das Konzept der Glen Mills Schools, die vor allem unter der fachlichen Perspektive der Kriminalprävention, Jugendgerichtshilfe und der Kinder- und Jugendhilfe geführt wurde, ist zunächst darauf hinzuweisen, dass die Glen Mills Schools vorrangig Schulen sind und keine Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in dem hier bekannten, historisch gewachsenen und durch das KJHG kodifizierten Sinne. Das Konzept von Glen Mills ist – aus der bundesdeutschen Perspektive formuliert – damit an der Schnittstelle zwischen Kinder- und Jugendhilfe, Schulsystem und Justiz angesiedelt. Genau an dieser Stelle entstehen jedoch angesichts der drei Säulen „Schulsystem“, „Kinder- und Jugendhilfe“ und „Justiz“ hierzulande immer wieder Probleme. Das Konzept der Glen Mills Schools provoziert vor diesem Hintergrund die Frage nach den Voraussetzungen dieses Konzeptes bzw. der Praxis, den damit gemachten Erfahrungen und den daraus zu ziehenden Konsequenzen für die bundesdeutsche Fachpraxis.
- Wie bei kaum einem anderen Konzept wird in Glen Mills auf die Bedeutung der Gleichaltrigengruppe verwiesen. Spezifische gruppenpädagogische Strategien – wie z.B. das Konzept der „Guided Group Interaction“ (GGI) – sind als Antworten auf diese Einsicht zu verstehen. Das Konzept der Glen Mills Schools macht damit auf eine Herausforderung aufmerksam, der es auch hierzulande mehr Aufmerksamkeit zu schenken gilt. Zunächst ist bekannt, dass die überwiegende Mehrheit der Delikte von Kindern und Jugendlichen in einem engen Zusammenhang mit Gleichaltrigengruppen stehen bzw. aus ihnen heraus begangen werden. Sowohl die juristische Würdigung als auch die pädagogischen Angebote sind jedoch nahezu ausschließlich individualbezogen. Sie sind es selbst in jenen Fällen, die auf Grund von Weisungen an sozialen Trainingskursen oder Angeboten sozialer Gruppenarbeit teilnehmen. So scheint die Zeit reif, nicht nur vor dem Horizont zunehmender gesellschaftlicher Individualisierung, sondern auch im Zusammenhang mit der Suche nach geeigneten Strategien im Umgang mit Adressatinnen und Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe stärker als bisher die Grenzen und Möglichkeiten gruppenpädagogischer Ansätze und ihrer Voraussetzungen zu diskutieren. Die Bedingungen und Erfahrungen der Glen Mills Schools können hierfür *eine* wichtige Quelle darstellen.

Vor diesem Hintergrund sollte von unabhängigen Fachleuten eine Expertise erstellt werden, die im Hinblick auf die beiden skizzierten Fragestellungen die rechtlichen, ökonomischen, institutionellen, jugendsoziologischen und pädagogischen Voraussetzungen der Glen Mills Schools untersucht, die bisher vorliegenden Erfahrungen aufarbeitet und bündelt und die dabei sichtbar werdenden fachlichen Herausforderungen, genauer: die Möglichkeiten und Gren-

zen angesichts der gegebenen bundesdeutschen Rahmenbedingungen beschreibt und fachlich einschätzt. Dabei soll auch der Frage nachgegangen werden, inwieweit die gruppenpädagogischen Strategien und konfrontativen Techniken, die in Glen Mills und ähnlichen Angeboten zur Anwendung kommen, eine sinnvolle Ergänzung der pädagogischen und methodischen Ansätze in der Jugendhilfe darstellen könnten und für welche Gruppe von Jugendlichen dies besonders geeignet ist.

Diese Expertinnen- und Expertengruppe sollte von einem Beirat beraten werden. Ihm sollten Vertreterinnen und Vertreter der für die Expertise einschlägigen wissenschaftlichen Disziplinen, der zuständigen Politikbereiche und der Fachpraxis angehören.

Die Betreuung der Expertinnen- und Expertengruppe, die Koordination des Beirates, die Vorbereitungen, Durchführungen und Nachbereitungen der Beiratssitzungen und die Geschäftsführung des ganzen Projektes lag in der Verantwortung des Deutschen Jugendinstitutes. In der Abteilung „Jugend und Jugendhilfe“ wurde Frau Jasmin Mamier mit diesen Aufgaben betraut.

Von Beginn an wurde angestrebt, dass die Expertise weniger auf der Basis von Literaturrecherchen erfolgen sollte, sondern dass der Expertinnen- und Expertengruppe die Möglichkeit eröffnet werden sollte, die Glen Mills Schools ein paar Tage zu besuchen, um auf der Basis der zuvor im Beirat entwickelten Fragestellungen im Gespräch mit Fachleuten und Beteiligten vor Ort Antworten auf die eigenen Fragen zu finden. Schon vor der ersten Beiratssitzung hat deshalb das DJI im Spätsommer 2000 Kontakt mit den Glen Mills Schools aufgenommen, um über einen möglichen Besuchstermin im Sommer 2001 zu sprechen. Darüber hinaus war geplant, auch den holländischen »Ableger« der Glen Mills Schools in Wezep zu besuchen.

Finanziert wurde das Projekt aus Mitteln des Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

2. Zusammensetzung des Beirates

Um dem oben skizzierten Anspruch gerecht zu werden, sollte dem Beirat ein breites Spektrum an für das Thema einschlägigen Disziplinen und fachlichen und politischen Zuständigkeiten angehören. Bewusst wurde darauf verzichtet, die Protagonisten auf *beiden* Seiten der kontroversen Debatte um die Einführung des Konzeptes Glen Mills Schools in Deutschland einzubeziehen. Zum einen hätte dies nur wieder den Austausch weithin bekannter Argumentationen und Interessen bedeutet; zum anderen war es Anspruch des Projektes, sich jenen fachlichen Fragen zu nähern, die dabei bislang auf der Strecke geblieben waren.

In Absprache mit dem BMFSFJ wurden vom DJI für den Beirat folgende Personen berufen bzw. im Verlauf des Projektes eingeladen mitzuwirken:

- Herr Prof. Dr. Herbert Colla, Institut für Sozialpädagogik, Universität Lüneburg
- Herr Prof. Dr. Jörg M. Fegert, Ärztlicher Direktor der Universitätsklinik und Poliklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie Ulm
- Frau Viola Gehrhardt, Leiterin des Landesjugendamtes, Abteilung 5, Thüringer Landesamt für Soziales und Familie
- Herr Ralf Harnisch, Regierungsdirektor, Referat 502 – Kinder- und Jugendhilfe, Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend

- Herr Andreas Hilliger, Leiter der Abteilung 5 – Jugend und Sport des Brandenburgischen Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport
- Herr Prof. Dr. Jürgen Körner, Institut für Sozial- und Kleinkindpädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Freie Universität Berlin
- Herr Prof. Dr. Dr. h.c. Hans-Uwe Otto, AG 8: Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Fakultät für Pädagogik, Universität Bielefeld
- Frau Martina Reinhardt, Ministerialrätin, Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit
- Frau Renate Schmidt, Referentin Referat 2A6 Schulartübergreifende pädagogische und außerunterrichtliche Angelegenheiten des Thüringer Kultusministeriums
- Herr Prof. em. Dr. jur. Horst Schüler-Springorum, Professor für Kriminologie und Strafrecht, Juristische Fakultät, Ludwig-Maximilians-Universität München
- Herr Wolfgang Trede, Geschäftsführer Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH)
- Herr Dr. Joachim Walter, Leiter der Jugendvollzugsanstalt Adelsheim
- Herr Prof. Dr. Kurt Weis, Institut für Sozialwissenschaften, Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Technische Universität München
- Herr Prof. Dr. Elmar Weitekamp, Lehrstuhl für Criminology, Victimology and Restorative Justice, Universität Leuven, Belgien
- Herr Dr. Dr. h.c. Reinhard Wiesner, Ministerialrat, Referat 502 – Kinder- und Jugendhilfe, Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend
- Herr Prof. Dr. Michael Winkler, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Theorie der Sozialpädagogik, Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Jena
- Herr Dr. Christian Lüders, Leiter der Abteilung Jugend und Jugendhilfe, Deutsches Jugendinstitut e. V.

3. Projektverlauf und Inhalte

Der Beirat tagte in der Zeit von Dezember 2000 bis November 2001 insgesamt 5 Mal. Da ihm die inhaltliche Ausgestaltung der Expertise oblag und die oben skizzierten Schwerpunktsetzungen durch weitere Themen ggf. ergänzt werden konnten, wurde in den ersten beiden Beiratssitzungen zunächst ein breites Spektrum an einschlägigen Themen abgearbeitet. Vergleichsweise schnell kristallisierten sich jedoch Themenkomplexe heraus, die immer wieder ins Zentrum der Debatten rückten. Hierzu gehörten vor allem, wobei die Auflistung keine Rangreihe darstellt:

- Der Aspekt der Gruppenerziehung, die Rolle der Gemeinschaft und Gleichaltrigengruppe im pädagogischen Konzept der Glen Mills Schools;
- Der zentrale Stellenwert der Schule, der Ausbildung und des Erwerbs von Qualifikationen;
- Die institutionelle Einbettung und die organisatorischen, rechtlichen und wirtschaftlichen Voraussetzungen;
- Indikationen für die Aufnahme in die Einrichtung; Ausschlusskriterien und –verfahren;
- Die Ausstattung und Ausgestaltung der Einrichtung;
- Die längerfristigen Effekte des Schulbesuches auf Seiten der Jugendlichen;

- Die Kultur der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, das Normengefüge (Kohäsion; Einbindung der Fachkräfte in die Einrichtung; die Beziehung zwischen Fachkräften und Jugendlichen);
- Die besondere Rolle des Sports und die Betonung der Körperlichkeit männlicher Jugendlicher
- Die sozialen/kulturellen Spezifika im Vergleich der USA und der BRD

Entscheidend geprägt wurden die beiden ersten Beiratssitzungen durch die Absicht, die Glen Mills Schools im Sommer 2001 durch eine ausgewählte Gruppe von Expertinnen und Experten, die zum Teil dem Beirat entstammen konnten, zum Teil aber auch aus dem weiteren fachlichen Umfeld gewonnen werden sollten, zu besuchen. Zudem war angedacht, im Anschluss an diesen Besuch ein Expertenkolloquium mit amerikanischen Fachleuten in den USA durchzuführen. Wie bereits angedeutet, hatte das DJI bereits im Spätsommer Kontakt mit den Glen Mills Schools aufgenommen und damals die Zusage vom amerikanischen Aufnahme Koordinator für deutsche Jugendliche Mr. Bob Gillis erhalten, dass ein mehrtägiger Besuch möglich sei.

Nach einigen Wochen Verzögerung und Hinhaltung wurde diese Zusage überraschenderweise im Juni 2001, als die Planungen konkretisiert werden mussten, zurückgezogen. Betont wurde, dass die Schule in der Vergangenheit immer sehr offen gegenüber allen Seiten gewesen sei, dass jedoch in letzter Zeit Besuchergruppen und Reporter Tatsachen „verdrehen“ hätten. Die Offenheit sei in gewissem Sinne „missbraucht“ worden. Gerade auch in dem letzten halben Jahr (seit der Zusage im Herbst 2000, dass ein Besuch von Seiten des Projekts möglich sei) hätte es einige unerfreuliche Erlebnisse gegeben. Nach Rücksprache mit der Schulleitung wurde dann mitgeteilt, dass die Glen Mills Schools kein Interesse an einem Besuch der deutschen Delegation hätten.

Kurz danach scheiterte auch das Bemühen, die Einrichtung in Wezep/Holland mit einer Gruppe von Expertinnen und Experten zu besuchen. Wiederum wurde die Geschäftsführung des Projektes erst wochenlang mit fadenscheinig wirkenden Gründen hingehalten, um dann sehr kurzfristig mitzuteilen, dass nur ein Besuch bei einer offiziellen Ehrung, dem sogenannten „Graduation Day“, möglich sei, für Fachgespräche in diesem Jahr aber keine Möglichkeiten bestünden.

Dies änderte die Arbeitsgrundlage und die Diskussionen des Beirates erheblich. Um angesichts dieser Voraussetzungen noch einen fachlichen Beitrag zu der Debatte leisten zu können, beschloss der Beirat deshalb, im November 2001 ein Hearing durchzuführen. Im Mittelpunkt des Hearings sollten die Erfahrungen derjenigen stehen, die von Deutschland aus Jugendliche in die USA in die Glen Mills Schools geschickt haben.

Bewusst hat der Beirat darauf verzichtet, in diesem Hearing auch die betroffenen Jugendlichen zu Wort kommen zu lassen. Wohl wissend, dass deren Erfahrungen während ihres Aufenthaltes in den Glen Mills Schools und ihre Erfahrungen nach ihrer Rückkehr ein wichtiger Bezugspunkt für die fachliche Auseinandersetzung darstellen, wollte der Beirat das peinliche Ritual der Befragung eines Stellvertreter-Jugendlichen vermeiden. Alle Beteiligten sind sich darin einig, dass die Berücksichtigung der Perspektiven der Jugendlichen eine unerledigte Aufgabe des Projektes darstellt, dass die Einlösung dieser Aufgabe aber auch andere Zugänge und Verfahren benötigt.

4. Hearing

Das Hearing fand am 13. November 2001 in Hannover statt. Eingeladen wurden Vertreterinnen und Vertreter von deutschen Institutionen, die Jugendliche nach Glen Mills geschickt haben, bzw. die daran beteiligt waren. Von Interesse für den Beirat waren dabei die Voraussetzungen, die Auswahlprozesse, die Finanzierung, der Verlauf und die Erfahrungen nach der Rückkehr. An die Expertinnen und Experten wurde vorweg ein Fragebogen geschickt, mit der Bitte, die für sie jeweils relevanten Fragen schriftlich zu beantworten. Während des Hearings wurde den geladenen Gästen Gelegenheit gegeben, ihre Erfahrungen und Einschätzungen in einem 10-minütigen Statement zusammenzufassen. Nach jedem Statement hatte der Beirat rund 30 Minuten Zeit, Fragen zu stellen.

An dem Hearing nahmen teil:

- Frau Petra Guder (Vorstandsvorsitzende, Glen Mills Academie Deutschland)
- Herr Christoph Lang (Jugendgerichtshelfer, Jugendgerichtshilfe Freiburg)
- Frau Barbara von Mittelstaedt (Staatsanwältin, Staatsanwaltschaft Oldenburg)
- Herr Christian Scholz (Jugendrichter, Amtsgericht Lüneburg)
- Herr Christian Scholz (Bereichsleiter, Christliches Jugenddorfwerk)
- Frau Angelika Simon (Oberinspektorin, Justizvollzugsanstalt in Wiesbaden)
- Herr Prof. Dr. Bernd-Rüdiger Sonnen (Vorstandsvorsitzender, DVJJ)

Die Statements und eine Zusammenfassung der Diskussionen befinden sich im Anhang dieses Berichtes. Mit aufgenommen ist dabei das Statement von Herrn C. Hölscher, Stadtjugendamt Dortmund, der leider aus gesundheitlichen Gründen nicht an dem Hearing teilnehmen konnte.

5. Die Beiträge

Die folgende Expertise gliedert sich in zwei Teile. Der erste Teil enthält die vornehmlich von Seiten der Mitglieder des Beirates nach Abschluss der Beiratssitzung und nach dem Hearing verfassten Beiträge.³ Die Themen spiegeln einerseits sowohl die Vielfalt der Diskussion und der Zugänge im Beirat als auch das breite Spektrum der offenen und der an das Konzept der Glen Mills Schools zu stellenden Fragen wider; andererseits dokumentieren sie auch die Vielfalt der fachlichen, disziplinären und persönlichen Perspektiven der Beiratsmitglieder und ihr Ringen mit dem Konzept der Glen Mills Schools und den bislang sichtbaren Erfahrungen.

Im zweiten Teil sind die Statements der Expertinnen und Experten des Hearings und kurze Zusammenfassungen der anschließenden Diskussionen, die auf der Basis des Tonbandmitschnittes erstellt wurden, wiedergegeben.

3 Ausnahmen stellen der Reisebericht von Herrn Prof. Dr. Fegert und der Beitrag von Herrn Prof. Dr. Colla dar. Eine erste Fassung des Berichts von Prof. Dr. Fegert wurde während des Projektverlaufs erstellt; dieser wurde nach dem Hearing um die dort gesammelten Eindrücke ergänzt. Die Darstellung der Glen Mills Schools von Herrn Prof. Dr. Colla greift zu wesentlichen Teilen auf einen Aufsatz zurück, der in dem Sammelband von Herbert Colla, Christian Scholz und Jens Weidner: „Konfrontative Pädagogik – Das Glen Mills Experiment“ erschienen ist.

6. Eine persönliche Schlussbemerkung

Das Projekt konnte aus den genannten Gründen die anvisierten Ziele nicht erreichen. An vielen Stellen wurden mehr neue Fragen aufgeworfen, als frühere Fragen befriedigend beantwortet werden konnten. Und es kamen – vor allem, aber nicht nur, als Ergebnisse des Hearings – eine Reihe von schwerwiegenden Irritationen hinzu. Aus der eigenen Perspektive sind dabei vor allem zu nennen:

- Als schwer erträglich empfinde ich die bisherige „Austausch“-Praxis zwischen der deutschen Justiz und der deutschen Kinder- und Jugendhilfe einerseits und den Glen Mills Schools andererseits. Abgesehen davon, dass während des Hearings von den jeweiligen Expertinnen und Experten sich gegenseitig ausschließende Darstellungen hinsichtlich der Auswahlkriterien, ihrer Nachvollziehbarkeit, der Verfahren und der Beteiligten bei den Verfahren präsentiert wurden, wurde von vielen Gästen betont, dass der Aufenthalt in den Glen Mills Schools aus deutscher Sicht ein „sicherer“ Aufenthalt sei. De facto handelt es sich also um eine freiheitsentziehende Maßnahme, mit dem entscheidenden Problem, dass es in den meisten Fällen keine entsprechende richterliche Entscheidung gibt. Es klingt in meinen Ohren fast schon zynisch, wenn im Rahmen der Diskussion während des Hearings eingestanden wird, dass dies auch ein wesentlicher Grund sein dürfte, warum das Konzept der Glen Mills Schools nicht einfach auf Deutschland übertragen werden könnte, da es dazu dann der entsprechenden richterlichen Entscheidungen nach § 1631 b BGB bedürfe.
- Als nicht minder irritierend und fachlich kaum vertretbar war, dass während des Hearings die Fragen zum Verfahren der Visumsbeantragung nur unzureichend beantwortet wurden. Vor allem die Frage nach der Straffälligkeit im Visumsantrag⁴, die der Antragsteller, also de facto der Jugendliche, beantworten muss, wurde mehr oder weniger elegant umschifft. Im Hearing wurde auf eine entsprechende Frage geantwortet, dass dies ein Grund sei, warum das Programm „student“ Austausch heiße, und dass die Jugendlichen noch nicht verurteilt seien, also im rechtlichen Sinne nicht straffällig geworden seien. Im Nachtrag zu dem Hearing hat die Glen Mills Academie Deutschland in einem Schreiben vom Juli 2002 auf die Möglichkeit der Erteilung eines Schülervisums hingewiesen. Die Formulare hierfür seien über die jeweiligen Schulen erhältlich; von Seiten der aufnehmenden Schule muss personenbezogen eine Zustimmung vorliegen. Hinsichtlich der Frage, was im Fall von erfolgten Verhaftungen bzw. Verurteilungen passiert, teilt die Glen Mills Academie mit, dass jeweils im Einzelfall mit den amerikanischen Behörden die Voraussetzungen geklärt würden. Gelegentlich müsse man allerdings aus diesen Gründen von vornherein von einer Teilnahme am Programm in Glen Mills abraten.

4 Die Frage im Antrag für das USA-Visum, das alle Besucher, die länger als 90 Tage in den USA bleiben, beantragen müssen, lautet: „Sind Sie jemals wegen einer strafbaren Handlung oder eines Verbrechens verhaftet oder verurteilt worden (muss auch beantwortet werden, wenn Sie begnadigt wurden bzw. Ihre Strafe durch Amnestie oder eine ähnliche Rechtshandlung erlassen wurde)? Haben Sie jemals rechtswidrig kontrollierte Substanzen (Drogen) verteilt oder verkauft oder waren Sie als Prostituierte oder Zuhälter tätig?“ Die Antwortalternativen lauten ja oder nein. Auch wenn Fachleute darauf hinweisen, dass meistens nur schwere Straftaten die Verweigerung eines Visums zur Folge haben, ist damit zu rechnen, dass eine Ja-Antwort zu erheblichen Problemen, wenn nicht sogar zu einer Ablehnung führt.

- Als nicht fachlich hinnehmbar muss aus meiner Sicht das Verhalten der Verantwortlichen in Glen Mills USA und Wezep bewertet werden. Was auch immer die Hintergründe gewesen sein mögen: Dass einer unabhängigen, zusammen mit einem Bundesministerium berufenen Expertinnen- und Expertengruppe der Besuch verweigert wird, wirft ein schlechtes Licht auf diese Einrichtungen und provoziert die Frage, ob es sein kann, dass Jugendliche unter heiklen Bedingungen als Jugendhilfe- oder Justizmaßnahmen in Einrichtungen geschickt werden, bei denen es nicht mehr möglich ist, auf Grund eigener Anschauung zu fachlichen Urteilen zu kommen, und die nur noch von überzeugten Protagonisten besucht werden dürfen.
- Schließlich bleibt als verwirrende Erfahrung, dass es einem vergleichsweise großen Gremium von Fachleuten nicht möglich war, einfache elementare fachliche Fragen verbindlich zu beantworten. Hierfür nur ein Beispiel: Weder die einfache Frage, welche Institutionen zukünftig Jugendliche in die USA schicken werden, noch die fachlich virulente Frage, durch wen, wie und nach welchen Kriterien Jugendliche für den Aufenthalt in den USA von den Vertretern der Glen Mills Schools ausgesucht werden, waren eindeutig zu beantworten, weil die zum Hearing eingeladenen Gäste sich gegenseitig ausschließende Antworten gaben.

Blieben zum Schluss noch der Dank und die Hoffnung. Dank vor allem an diejenigen, die trotz aller Widrigkeiten dazu beigetragen haben, das Projekt zu einem zufriedenstellenden Ende zu bringen. Ein persönlicher Dank geht dabei vor allem an die Mitglieder des Beirates, die sich trotz wöchentlicher Vertröstungen im Sommer 2001 nicht aus der Ruhe bringen ließen und die auch nach den Absagen der Besuche in die USA und Holland in sehr konstruktiver Weise an dem Projekt mitgewirkt haben. Ohne Ihre Bereitschaft schließlich, in sehr kurzer Zeit Beiträge zu erstellen, wäre diese Expertise nicht pünktlich und zeitnah erschienen. Noch einmal bedanken möchte ich mich – auch im Namen des Beirates – bei den Expertinnen und Experten unseres Hearings in Hannover. Ohne Sie wären manche wichtigen Einsichten nicht möglich gewesen.

Dank gilt auch dem BMFSFJ, das nicht nur die Finanzierung möglich machte, sondern in einer ungewöhnlich guten Kooperation sich schnell auf die verändernden Rahmenbedingungen einstellte.

Und die Hoffnung: Sie zielt darauf, dass – auch wenn viele fachlich drängende Antworten nicht gegeben werden konnten – die vorliegende Expertise einen Beitrag zur Versachlichung der Diskussion um ein herausforderndes Konzept zum Umgang mit delinquenten männlichen Jugendlichen leistet.

München, im Dezember 2001 und Oktober 2002

Herbert E. Colla

Glen Mills Schools – A private out-of-state residential facility

Glen Mills ist die älteste, heute noch bestehende „juvenile correctional facility“ der Vereinigten Staaten, operiert als eine private, unabhängige und gemeinnützige Stiftung in der Form eines Internates. Sie versteht sich als Dienstleistungsanbieter („Service to the Youth since 1826“) für derzeit über 900 gerichtsüberwiesene Täter. Die Deliktgruppen streuen, etwa 75 % liegen bei Einbruchsdiebstählen und schwerem Raub, der Rest verteilt sich auf Autodiebstähle, aber auch auf permanentes Schulverweigern. Die Spezifik der Delikte haben auf die Glen-Mills-Programmgestaltung keinen Einfluss, ihre breite Streuung dokumentiert eher die unterschiedliche Spruchpraxis einzelner Gerichtsbezirke der einweisenden Bundesstaaten. Wenig transparent ist das Auswahlverfahren durch die Einrichtung selbst, allein die Ausschlusskriterien sind eindeutig formuliert: Es werden keine Jugendlichen mit emotionalen Störungen oder depressiven Verstimmungen aufgenommen, die therapeutisch begleitet werden müssten, Missbrauchserfahrungen schließen ebenso von der Aufnahme aus wie suizidales Verhalten, Pyromanie. Der Jugendliche soll mindestens eine Bildungsfähigkeit für das Sonderschul-2-Niveau aufweisen, der tatsächliche Durchschnitts-IQ lag bei den jüngeren Untersuchungen im Bereich der Normalbegabung. Die Einrichtung legt Wert darauf, dass sich die Jugendlichen für das Glen-Mills-Programm entscheiden. In einem im Vorfeld der Einweisung durch den Richter vorhergehenden Interviewverfahren, in dem auch die wesentlichen Eckpfeiler des Programms als umfassende Rahmgebung vorgestellt werden, hat er die „Wahl“ zwischen Glen Mills und dem traditionellen Vollzug. Letzteres ist dem Jugendlichen in der Regel durch Schilderungen aus seinem sozialen Umfeld bekannt. Hat er sich für das Programm entschieden, liegt es in seiner Verantwortung und Eigeninitiative, wie er es nutzt. Die Entscheidung für das Glen Mills Programm ist natürlich situationsabhängig, sie findet häufig unter Stress statt, seltener in einem Zustand von „Freiheit“. Es kann davon ausgegangen werden, dass der Jugendliche für sich die Überzeugung gewonnen hat, dass die zu treffende Wahl zu einer guten oder wenigstens ertragbaren Zukunft führt. Glen Mills arbeitet mit der jedem Jugendlichen bewusst gehaltenen Alternative der demütigenden Einschließung andernorts. Ein „playing cool“ oder „über-wintern“ im Sinne von Goffman (1961) bei einer vordergründigen Akzeptanz des Normensystems der Einrichtung ist aber durchaus möglich, kommt aber selten vor.

Die Einrichtung verwahrt sich gegen Entstrukturalisierungstendenzen, insistiert vielmehr auf den Synergieeffekt großer Einrichtungen im Hinblick auf ein ausdifferenziertes Bildungs- und Ausbildungsangebot, vielfältige Freizeitangebote und eindeutige Kommunikationsstrukturen in der Mitarbeiterschaft. Als Großinstitution verfolgt die Einrichtung – so ihr derzeitiger Leiter – auch langfristig das Ziel der Gründung eines lokalen Gemeinwesens.

Vor dem Hintergrund rechtlicher Vorgaben eines gesellschaftlichen Normalisierungsauftrages und der Verurteilung sozialetisch verwerflichen Verhaltens entscheidet ein Richter über den Prozess der Leistungserbringung und weist ein: Er geht ein Vertragsverhältnis ein, in dessen Mittelpunkt definierte Qualitätsstandards stehen sollen. Glen Mills Schools seinerseits bekennt sich zur marktwirtschaftlichen „Verwertungsbeziehung“. Sie kann darauf verweisen, dass die Einrichtung trotz einer differenzierten Programmpalette knapp unterhalb des Tagesatzes des Jugendvollzugs liegt, aber deutlich unter den Preisvorstellungen von Programmen der meisten anderen Mitbewerber. Als Einrichtung wird sie regelmäßig von den Aufsichtsbehörden der einweisenden Bundesländer überprüft, gelegentlich bereitet die Organisationsform der Dienstleistungserbringung (Internat) für „high risk youth“ Eingruppierungsschwierigkeiten, bzw. irritiert das Fehlen von aus dem Alltag herausgehobener therapeutischer Programme. Die Institution aber insistiert darauf, dass sie autonom, im Rahmen formalrechtlicher

Vorgaben, ihre Leistungserstellung und ihre Inhalte plant und realisiert: Es hat sich ein Traditionalismus, bezogen auf institutionalisierte Handlungsvollzüge entwickelt, der sich durch eine (junge) Tradition legitimiert sieht. Die Einrichtung hat seit ihrer Übernahme durch den jetzigen Leiter Ferrainola im Jahr 1975 ein Interventionskonzept mit einem ausgeprägten Beharrungsvermögen entfaltet, das sich als Wissen stilisiert hat. Strukturen, Methoden und Sprache werden eingesetzt, um die ungekonnten Problembewältigungsstrategien der Jugendlichen zunächst als solche kenntlich zu machen und dann zum anderen bei der Veränderung dysfunktionaler Verhaltens- und Denkstrukturen hilfreich zu sein. Orientiert an lerntheoretischen Modellen sollen zunächst situationsspezifische Handlungsmuster und -rollen an den Jugendlichen herangetragen werden. Der junge Mensch hat diese Rollen zu übernehmen, soll das Training gelingen und zu einer stabilen Verhaltensveränderung führen. Ein Aushandlungsprozess im Sinne einer alltagsorientierten Sozialpädagogik ist nicht vorgesehen. Die Priorität der institutionellen Definition gegenüber individueller Versuche, diese neu zu bestimmen, wird nach außen wie nach innen verteidigt, sie haben für die angestrebte Kultur der Einrichtung Gewissheitscharakter. Dies gilt gleichermaßen für die Jugendlichen wie auch für die Mitarbeiter aller Arbeitsbereiche der Einrichtung. Die eingeforderten Verhaltensmuster beanspruchen für die ausgewählte Klientel der Einrichtung Gültigkeit, ohne Rücksicht auf Verhaltensalternativen, die theoretisch auch möglich wären.

1. Das Setting

Das äußere Erscheinungsbild sieht einem Eliteinternat, Konvikt oder College zum Verwechseln ähnlich. „Auf den schmalen, sauberen Wegen gehen Jugendliche in kleinen, lockeren Gruppierungen; gepflegt, jugendlich-leger gekleidet, vor allem höflich! „Hi, how are you doing?“ – jeder Lehrer, Erzieher und Besucher wird sofort und von jedem freundlich begrüßt. Ebenso grüßt jeder Erwachsene zurück. Es herrscht eine ruhige, entspannte, von fühlbar gegenseitiger Wertschätzung getragene Atmosphäre. Nirgendwo Hektik; alles hat seine genau vorgegebene Zeit. Nirgends Schmutz, kein Papierschnipselchen auf den Rasenflächen, nichts angeschlagen oder abgewetzt, keine Graffitis. Vor allem: keinerlei Aggressivität! Niemand rennt herum, niemand brüllt, kein Zergeln, Rangeln, Schubsen, Anmachen. Entspannte, höfliche, freundliche Gelassenheit. Keine Verbotsschilder, keine Absperrungen, keine Gitter. Keine Aufseher oder Aufpasser“ (Vieten-Groß 1997: 137). Spontaner, lauter, weniger ritualisiert verhalten sich die Jugendlichen während der häufigen sportlichen Großveranstaltungen, der erwartete und gezeigte Corpsgeist wird gesteuert vom Prinzip der Fairness gegenüber dem (sportlichen) Gegner. Grissom und Dubnow (1989) gaben in ihrer empirischen Studie dieser Einrichtung den treffenden Titel: „Without Locks and Bars“. Die Abwahl mechanischer Kontrolle bedeutet nicht, dass auf Anwesenheitskontrolle der Jugendlichen verzichtet wird. Sie erfolgt durch „weichere“ Kontrollstrategien, indem durch die Jugendlichen und durch Mitarbeiter in festgelegten Zeitintervallen vierundzwanzig Stunden täglich die Anwesenheit überprüft wird. Die Entweichungsquote ist folglich äußerst gering, sie liegt durchschnittlich bei drei bis vier erfolgreichen Versuchen pro Jahr.

Die aus einer charity school (religiöse Institution) zur Erziehung der Kinder der Armen in Philadelphia hervorgegangene, später als reform school (mit starker Betonung des formalen Unterrichts) geführte Einrichtung orientierte sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts dem Zeitgeist folgend an der „natürlichen Erziehung“, als Abwehr der Gefährdung junger Menschen durch die Großstadt und siedelte auf dem Lande; es entstand die pädagogische Provinz Glen Mills Schools (ausführlich hierzu: Ireson 1998).

Das Areal der Einrichtung ist landschaftsgärtnerisch gepflegt und großzügig gestaltet, verwinkelt und unübersichtlich mit seinen 800 Morgen Land, einem kleinen See in die sanft

hügelige Landschaft des Delaware County, Pennsylvania, 35 km südwestlich von Philadelphia, eingebettet. Die unmittelbare Nachbarschaft lässt sich als eine dünn besiedelte Garten- und Farmlandschaft beschreiben, die durch kleine Waldstücke unterbrochen wird. Eine wenig frequentierte öffentliche Straße teilt den Campus und einen Teil seiner Sportanlagen und die Mitarbeitersiedlung. Diese sind durch einen Fußgängertunnel vom Hauptcampus zu erreichen. Die Einrichtung wird als „good neighbor“ von der Lokalgemeinde eingestuft.

Die Mehrzahl der in einem Oval angeordneten Baukörper wurden um 1889 im historisierenden Stil („french gothic“) entworfen und ausgeführt. Es kann angenommen werden, dass neben dem modischen Baustil der Zeit vor allem strukturierende Elemente der Quäker- bzw. Shaker-Architektur für gemeinschaftlich genutzte Bauwerke verwendet wurden. Die Baukörper betonen in den Baufluchten eher die Waagerechte, mit Ausnahme des Administrationsgebäudes und der Kapelle (jetzt genutzt als Bibliothek und zusätzliche Schulräume), die sich auf einer weitläufigen Achse gegenüberliegen. Alle Gebäude präsentieren sich in einem gepflegten Zustand. Baustil und harmonische Farbigkeit der einzelnen Gebäude heben sich ab von der Nicht-Farbigkeit vieler sozialer Einrichtungen und Strafvollzugsanstalten, die oft als leblose Orte wahrgenommen werden (siehe hierzu: Bettelheim1975: 104). Eine gute Proportion, das harmonische Verhältnis von Öffnungen zu Wandflächen und der baulichen Details zum Ganzen heben sich signifikant ab von der ästhetischen Verarmung der Vielzahl pädagogisch genutzter Funktionsbauten, die in struktur- und konturlosen Containerbauten auflaufen. Die nach 1975 errichteten Neu- und Erweiterungsbauten sind in ihrer äußeren Erscheinungsform schlichter gehalten, passen sich aber in das Gesamtensemble ein, lockern durch ihre dezentrale Platzierung im Gelände die ursprüngliche Zentralisierung der Baukörper auf, ohne dass die Gesamtanlage zersiedelt wirkt. Der in die Schule integrierte Landwirtschaftsbetrieb wurde nach 1975 wegen mangelnder Rentabilität aufgegeben. Galten in der Geschichte der „reformatories“ landwirtschaftliche Betriebe als Zeichen von Autarkie, setzt man jetzt auf Formen des Marketings, um die Grundversorgung der Klientel sicherzustellen. Die Gebäude dieser früheren betrieblichen Einrichtungen werden jetzt für Programmaktivitäten oder als Mitarbeiterwohnungen genutzt. Das Setting der Einrichtung kann als Ausdruck der „Philosophie“ der Institution gedeutet werden; es symbolisiert sowohl durch die architektonische Qualität insgesamt als auch durch die Ausgestaltung der Funktionsräume (Schule, Ausbildungsstätten, Freizeitbereiche) dem Jugendlichen, welcher Wert ihm beigemessen wird. Der Wohnbereich ist hingegen schlichter ausgestattet, ohne dass dies von den students bemängelt wird. Insgesamt gilt: „You can be proud of this school and you can be proud of yourself that you are a valued, contributing member of this community“. Die gleiche Botschaft soll auch die Mitarbeiter als Teilhaber der angestrebten Gemeinschaftskultur erreichen.

2. Wohnen und Alltag

Untergebracht sind die Jugendlichen in 15 verschiedenen Cottages (Units), Gebäuden mit jeweils bis zu 4 Etagen. Jede Etage bildet eine Wohneinheit. Die Belegung der Units schwankt zwischen 15 und 90 Jugendlichen. Die Inneneinrichtung der Wohngruppen orientieren sich im Gemeinschaftsbereich (z.B. Tagesraum) an der Ästhetik der amerikanischen Mittelschicht, der Schlafbereich (Zwei- oder Mehrbettzimmer, ohne Türen) ist dagegen spartanisch ausgestaltet. Das Zugeständnis an Individualität oder Symbole etwa aus der Gangvergangenheit der Jungen in diesem Privatbereich des Jugendlichen reduziert sich auf ein Arrangement von Familienfotos auf dem Schreibtisch oder Sporttrophäen im Schlafräum, andere Formen von Individualität sind in diesem Raumprogramm nicht vorgesehen bzw. verboten. Mit dem „Gewohntem“ als Gewohnheiten, d.h. über die Zeit sich erstreckenden, bekannten, typischen Verhältnissen, Verhaltensroutinen und Handlungskontinuitäten wird gebrochen. Forciert wird hingegen Gemeinschaft artikuliert: Kein eigener Raum für die Befriedigung

emotionaler Bedürfnisse, die „Aneignung“ des Raumes als Möglichkeit, sich die Umgebung zu eigen zu machen, mit dem Raum vertraut zu werden, sich verantwortlich für ihn zu fühlen und ihn verändern zu können, ist nicht intendiert, ebenso wenig wie das Verfügen können über eigene Zeit. Die strenge funktionale Ordnung in den Schlafräumen erinnert folglich stark an militärische Unterkünfte. Die fehlenden Türen im Schlafbereich finden ihre Begründung in der Abwahl des geläufigen Konzepts von Privatheit und der Notwendigkeit von Kontrolle möglicher Anwesenheit der Jugendlichen während der Nachtzeit durch die Mitarbeiter der Nachtschicht. Die „Privatheit“ gilt dadurch als sichergestellt, dass diese Räume nur von den Jugendlichen betreten werden dürfen, die darin „wohnen“. Wohnen hat die Qualität des Vorübergehenden, bedeutet nicht „bleiben“. Der junge Mensch soll sich weniger über die Einheit „Unit“ denn über die Ortsidentität „Glen Mills“, eben der Gemeinschaftskultur, identifizieren. Glen Mills folgt in seinem Programm eben nicht der Setzung eines abstrakt-autonomen Ichs, er sieht darin eher eine unzulässige Sozialabstraktion vorwiegend europäischer und liberaler US-Denktradition. Als Konsequenz hieraus gibt es kaum eine Grenzziehung zwischen einem zugänglichen und einem unzugänglichen Bereich innerhalb des Wohnmilieus.

Ein Gebäude dient ausschließlich dem Freizeitprogramm. Im Keller hat der „Batling Bulls Club“ (Schülermitverwaltung) einen Pooltisch, eine Musik- und Videoanlage sowie einen Clubraum. Die zwei darüber liegenden Stockwerke stehen allen Jugendlichen offen, hier befinden sich Billard- und Tischtennistische, Flippermaschinen, Videospiele und andere Spielautomaten. Kreativere Freizeitgestaltungen werden in Arbeitsgruppen in den Werkstätten angeboten und ergänzt durch ein umfangreiches Sportprogramm. Dieser „Student-Union“ (Freizeitzentrum) ist eine Cafeteria angeschlossen und wird von Jugendlichen betrieben, es werden dort Eis oder Süßigkeiten angeboten, dies zusätzlich zu den Snacks, den Nachtmahlzeiten. Die Qualität und Quantität der Speisen insgesamt wird von den Adoleszenten durchweg als sehr gut bewertet, eine Einstufung, die in dieser Altersgruppe bei stationären Aufenthalten nicht sehr häufig vorgenommen wird. In der mehrgeschossigen, jetzt umgestalteten Kapelle, befindet sich die Freihandbibliothek mit Zeitschriften, allgemeiner Literatur, Sachbüchern und Videos (multimedia library). Die großzügige Ausstattung mit Lesetischen und Computerequipment erinnert an Lesesäle von Colleges. Im Kellergeschoss befindet sich ein Großbildleinwand-Kino, das an Wochenenden aktuelle Programme bietet. Im Programm des Internats kommt dem Sport ein besonderer Stellenwert zu. Konstitutiv für das Handlungssystem Sport in Glen Mills ist einmal das Streben der jungen Menschen nach expressiver Selbstdarstellung durch bestimmte körpergebundene Leistungen, Vergleiche und Wettbewerbe. Das Programm ermöglicht Grenzerfahrungen und das Überschreiten von angenommenen Grenzen (Kampf- und Leistungsmotiv). Gleichzeitig soll durch eine hochdifferenzierte Palette sportlicher Angebote (die in der US-Gesellschaft und vor allem in den Medien mit einem hohen Status versehen sind) ein Bedürfnis nach gruppenbezogener Geselligkeit (Spaß, Freude, Kameradschaft), solidarischer Erfahrungen und lokalbezogenem Handeln durch sportliche Aktivitäten in der Öffentlichkeit Rechnung getragen werden (siehe hierzu: Wolters 1992; Jüttling 1976). Mit diesem Konzept korrespondiert der hohe Standard der Anlagen für 15 Sportarten: Flutlichtanlagen und Zuschauertribüne beim Footballfield, Kraftsporthalle, Schwimmhalle mit Olympiamaßen, Golfplatz, Sporthalle (Säulenfrei für 4 Basketballspielfelder, Leichtathletik, Streethockeyring etc., ganz nach dem Motto: „You name it, we have it“. In einer weiteren Sporthalle, die über 1.200 Personen fasst, geschmückt mit Fahnen, die auf errungene Meistertitel/Siege hinweisen, finden auch Vollversammlungen, Feste und Abschlussfeiern statt.

Die Einrichtung verfügt über ein gut ausgestattetes Health Center (Allgemeinmedizinische Abteilung, Sportmedizin und Zahnarztpraxis), die personell mit Krankenschwestern, Arzt, Physiotherapeuten und Zahnarzt besetzt sind. An der Zahnarztpraxis wird in ihrer Begründung exemplarisch die Einstellung des Direktors zum Programm von Glen Mills deutlich. In

einem Gespräch äußerte er, dass es ihm nicht allein um eine notwendige Gesundheitsförderung gehe, sondern: „Ich will, dass meine Jungens lachen. Sie können aber nicht lachen, da ihre Zähne kaputt sind. Also muss ich die Voraussetzung dafür schaffen, dass sie wieder lachen können.“

Gesundheitsförderung realisiert sich auch unter der Maßgabe des psychophysischen Wohlbefindens. Auch durch die Vielzahl sportlicher Aktivitäten versucht das Programm von Glen Mills das oft fehlende Wissen über den eigenen Körper oder das Nicht-Wahrnehmen und die Vernachlässigung des Körpers in hygienischer und medizinischer Sicht aufzuheben.

Sexualpädagogische Thematiken hingegen werden peripher behandelt. In dieser weitgehenden Negierung spezieller Sozialisationsproblematiken ist die Einrichtung ein Spiegelbild der US-amerikanischen Dominanzkultur und verfügt über kein theoretisches Konzept für die eigene Praxis. Weiter ist auffällig, dass HIV/Aids-Tests nicht durchgeführt werden und dass die Thematik nicht im Erziehungsprogramm eingebunden ist. Glen Mills ist eine drogenfreie Schule.

Größere Feste (Turniersiege, Halloween, Weihnachten für Jugendliche, die nicht nach Hause fahren können) werden in einem Mittelklasse-Hotel in der Nachbarstadt gefeiert – wiederum ein Konzept, das nicht nur den Anspruch auf soziale Teilhabe dokumentiert – auch die (pädagogische) Zumutung, sich in einem nicht eigenen kulturellen Milieu bewegen zu können. Außer von den Eltern der Schüler wird Glen Mills regelmäßig an Wochenenden von externen Sportmannschaften besucht. Der Kontakt zum Herkunftsmilieu – auch zu den Freunden und Freundinnen – wird durch den „Home-pass“ (Wochenendurlaub) aufrechterhalten, der durch prosoziales Verhalten verdient werden muss und, abhängig von der geographischen Distanz (z.B. Philadelphia oder Chicago), zeitlich gebündelt organisiert wird. Die Schüler können im Freizeitzentrum nach auswärts telefonieren. Ausgewählte „Bulls“ überwachen die Dauer der Gespräche und den Inhalt der Kommunikation. Einige students können auch von ihrer Wohneinheit telefonieren, wenn ein Mitarbeiter die telefonische Verbindung zu ihren Angehörigen herstellt. Die Anzahl der genehmigten Telefonate variiert von Mitarbeiter zu Mitarbeiter, sie differiert ebenfalls von Wohneinheit zu Wohneinheit. Schreibmaterial und Porto wird den Jugendlichen in gewünschter Menge zur Verfügung gestellt. Über die Kontrolle der eingehenden Post gibt es keine campusweit geltende Regelung. Einige Units begnügen sich mit Stichproben, in anderen überwachen die Bulls eingehende Post, andere verzichten gänzlich auf Kontrollmaßnahmen.

Am Rande der Gesamtanlage liegt die Mitarbeitersiedlung für Direktoren oder Teamleader der Units, die permanent erweitert wird. Die Häuser, die ihnen zur Verfügung gestellt werden, haben einen Wert von 100.000 bis 350.000 US-Dollar und sind durch die gehobene Qualität (Ausführung, Raumaufteilung und Innengestaltung) ausgezeichnet und, als Gesamtanlage, durch den Charme, vielleicht auch durch die (soziale) Enge normierter amerikanischer suburbaner Siedlungen. Die dadurch entstehende soziale Strukturierung ist gewollt, nicht auszuschließen ist eine Verhaltensregulation, die aus diesen räumlich-materiellen und sozialen Milieubedingungen entstehen kann, die dann zu invarianten, d.h. von den einzelnen Mitarbeitern unabhängigen routinisierten alltäglichen Lebenspraxen aufläuft. Zu der Siedlung gehört auch ein Community Center, das alle Mitarbeiter von Glen Mills Schools kostenfrei nutzen können: Schwimmbecken, Bowlingbahn, eine Snackbar, ein Bar- und Fernsehraum und ein Festsaal. Ebenfalls zum „community center“ gehört ein Kindergarten für die 3-5-jährigen Kinder der Mitarbeiter. Zum jüngsten Investitionsprogramm gehörte auch die Anlage eines wettkampfgerechten Golfplatzes, der auch einer externen Teilnutzung dienen soll, gleichzeitig aber auch zur Ausbildung von „caddy-boys“. Zu dieser Anlage wird ein Golfhotel gehören, das außerhalb der Saison für externe Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen genutzt werden soll, um die Angebotskette von Dienst- und Serviceleistungen der Einrichtung zu erweitern und die finanzielle Abhängigkeit von den einweisenden Behörden weiter abzu-

bauen. Am Rand der Gesamtanlage liegt das repräsentative Landhaus des Direktors mit einem separaten Gästehaus.

Glen Mills hat einen großen Teil der erwirtschafteten Überschüsse (die Umsatzrendite liegt derzeit bei 15 %) neben dem Ausbau der Programme und Sanierung der Immobilien in den Erwerb von Land reinvestiert. Dadurch wurde auch der Aufbau der Mitarbeitersiedlung ermöglicht. Ziel des derzeitigen Direktors ist es, durch den Nachweis ausreichender Flächen und Bewohner langfristig den Status eines Gemeinwesens mit eigener Planungs- und vor allem kommunaler Steuerhoheit zu erlangen, um durch die Erlangung von Unabhängigkeit die Gemeinschaftsidee von Glen Mills weiter zu festigen.

Der pädagogische Ort Glen Mills will durch seine Kultur und institutionellen Rahmenbedingungen Sicherheit und Schutz, eventuelle Geborgenheit in der Gruppe, auf jeden Fall eine umfassende Versorgung einschließlich Bildung und Ausbildung jungen Menschen auf Zeit bieten. Insoweit wird eine Differenzierung gegenüber dem Herkunftsmilieu herbeigeführt, wird gezielt mit einem Bruch zum Bisherigen gearbeitet, insistiert wird auf den Beginn einer Neuorientierung, geboten wird die Möglichkeit eines individuellen Kompetenzerwerbs, erforderlichenfalls durch einen durchorganisierten Gruppendruck der Gleichaltrigen erzwungen und ebenso konsequent gefördert durch die Anerkennung des allmählichen Eintretens, das den sich auf diesen Prozess Einlassenden ersichtlich Spaß macht (vgl. Ramb 1999: 856 f.).

3. Das Selbstverständnis von Glen Mills

Aus deutscher Sicht organisiert die Institution an der Schnittstelle von Jugendhilfe und Vollzug ihr Erfahrungs-, Lern- und Bildungsprogramm als Internat („residential school setting“), spricht folglich nicht von „Zöglingen“, „Klienten“, „Insassen“ oder „Gefangenen“, sondern von Schülern, den „students“. Glen Mills versteht sich nicht als eine behandlungsorientierte Einrichtung (training-school, treatment facility for high risk delinquent youth), sondern will als „Schule“ gewertet werden (vgl. Program Review, Bureau of Quality Assurance, 1995). Die Jugendlichen befinden sich nicht in einer Form von defizitorientierter genereller Programmatik von „Behandlung“, um eine „Persönlichkeitsstörung“ zu beheben. Sie sind – obwohl sie faktisch delinquente Taten verübt haben – keine „bad boys“, deren Charakterfehler mittels Strafe ausgeglichen werden sollen. In der bildungsoptimistischen „Philosophie“ von Glen Mills geht es nicht darum, moralisch oder psychisch gestörte Persönlichkeiten zu rehabilitieren, vielmehr sollen die jungen Menschen habilitiert werden, d.h. sie sollen zu dem befähigt werden, was in ihnen angelegt ist, was aber durch das Vorenthalten der „equality of opportunity“ und als „ghetto poor“ mit gesellschaftlich zugemuteter und individuell erfahrener Ohnmacht nicht entfaltet werden konnte. Das Vorenthalten einer konkreten Zukunftsperspektive bedingte u.a. auch ein „Versanden“ der Bildungsbewegung. Die Jugendlichen werden nicht als Träger von Defiziten und Opfer von Verhältnissen wahrgenommen, sondern als Subjekte, die über weitaus komplexere Verhaltens- und Persönlichkeitsqualifikationen verfügen als dies gängige (amerikanische) devianzpädagogische Deutungen nahe legen. Die dissozialen jungen Männer sollen durch das Programm von entwürdigenden Rollenerwartungen und ihrer darauf bezogenen Reaktionsmechanismen befreit werden. Es sollen Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass der junge Mensch sich zukünftig gesetzeskonform verhalten kann. Es wird unterstellt, dass der junge Mensch mit der „Welt“, nicht nur mit dem eigenen Milieu auskommen will. Über den Aspekt der Legalbewährung hinaus ist der Aufbau eines (neuen) Konzepts der „Selbstsorge“, die Befriedigung des „Bedürfnisses nach Anerkennung“ und die Vermittlung von (prosozialem) Status angesagt. In ihrem Alltag waren diese Jugendlichen häufig mit ethnischer Ausgrenzung konfrontiert und erfuhren sich durch die Medien selbst stereotypisiert als „walking nihilism“.

Bestehendes kulturelles Kapital wird entwertet und seine Transformierbarkeit in ökonomisches und soziales Kapital deutlich blockiert. Von der (weißen) Dominant-Kultur wurden sie und ihre Verhaltensweisen moralisierend abgelehnt, allein von ihrer Subkultur akzeptiert (vgl. Cohen 1979: 240 ff.). Lag der Ausgangspunkt von Gangstrukturen in überlieferten Problemlösungstraditionen ethnisch differenter Unterschichten, verkamen sie zu Vandalismus und Gewalttritalen, da die Systeme der kulturellen Unterweisung weitgehend zusammengebrochen sind. In ihr, der Gang-Kultur, sammelten sie Erfolgserfahrungen und fanden Anerkennungsgarantien, vielleicht auch Sicherheit auf Zeit, allerdings zum Preis einer sozialen Ausgrenzung. Die aus dem Milieu mitgebrachten Todes-, Versehungs- und Unterwerfungsängste werden in Glen Mills durch nüchtern-großzügige Lebensbedingungen und Ausschluss jeglicher Bedrohung durch die Willkür Stärkerer, denen man sich („subkulturell“ i.S. von Polsky 1962) anzupassen hätte, aufgehoben. Der junge Mensch ist für seine Taten verantwortlich, durch das Programm sollen Ressourcen entwickelt werden, auf deren Grundlagen neue, prosoziale Stärken entstehen. Erfahrene soziale Ohnmacht und mangelndes Selbstwertgefühl, die einen Gewalttäter zum Zwecke der Selbstbalance häufig auszeichnen, sollen durch den Aufbau von identitätsstiftendem Selbstbewusstsein und Steigerung sozialer Handlungskompetenzen ersetzt werden. Soziale Friedfertigkeit, kommunikative Argumentationen, im Herkunftsmilieu als vermeintliche Feigheit, Schwäche oder Angst eingestuft, werden in Glen Mills umdefiniert zu Souveränität und Stärke. Glen Mills Schools benennt seit der Übernahme der Einrichtung durch Ferrainola im Januar 1975 als interventionssteuernd das „Sociological model“ (siehe hierzu: Ferrainola 1999: 945 f.).

„Delinquenz ist kein psychiatrisches Syndrom, sondern ein soziales Faktum, genauso wie Armut und Scheidung soziale Faktoren sind“ (Ferrainola). Diese theoretisch eher schlichte Aussage grenzt sich ab von einer psycho-dynamischen Betrachtungsweise von Delinquenz. Weder werden bestimmte Charaktereigenschaften noch spezifische dynamische Familiendynamiken als Erklärung von Jugendkriminalität mit herangezogen. Glen Mills folgt statt dessen einer patchwork ähnlichen Zusammenschau sozialwissenschaftlicher Theorien zur Entstehung von dissozialem Verhalten (Kontrolltheorie; Belastungstheorie; Theorie des sozialen Lernens; Labeling Approach), die ihrerseits dem normativ orientierten Charakter des Programms von Glen Mills mit seinem starken Rückbezug auf die Theorie von Sutherland und Cressey (1960) entsprechen (vgl. hierzu: Grissom und Dubnow 1989; Ireson 1998). Die Theorie geleiteten Ansätze zum Verständnis abweichenden Verhaltens sind allerdings im Handlungswissen der Mitarbeiter kaum präsent, noch werden sie von der Leitung erwartet. Es drängt sich der Eindruck auf, dass sie ursprünglich zur Legitimation der Programmgestaltung zusammengestellt wurden, jetzt aber eher von ornamentaler Bedeutung sind. Die inhaltliche Begründung der Leitlinien des Handelns oder Nichthandelns wird ganz dem charismatischen Leiter der Einrichtung überlassen. Die Mitarbeiter vertrauen und respektieren ihn. Beeindruckt von seinen Persönlichkeitsdispositionen, Verhaltensweisen und seinen Visionen, identifizieren sich die Mitarbeiter mit dem Leiter und internalisieren die Zielvorgaben, ihre persönlichen Interessen/Meinungen werden zugunsten des Organisationszieles von Glen Mills untergeordnet. Die Kultur der Einrichtung belohnt dieses Verhalten mit Gratifikationen.

Der feste Glaube des Leiters, dass Schüler in Glen Mills nicht weniger Achtung und Würde verdienen und nicht mehr psychische Probleme haben als ihre Altersgenossen, aber ein enormes nicht entfaltetes Entwicklungspotenzial besitzen, hat weitreichenden Einfluss auf die Konzeption der Einrichtung sowie auf die Normen, die die Interaktion im Alltag von Schülern und Mitarbeitern von Glen Mills gleichermaßen bestimmen (vgl. hierzu: Weidner 1986; Ottmüller 1988).

Für Ferrainola ist die „Glen Mills Schools“ eine Sozialisationsorganisation im Sinne von Wheeler (1974: 54), in der „bestimmte Leute mit der Aufgabe betraut werden, andere in der Weise zu beeinflussen, dass sie hinterher andere Fertigkeiten, Werte oder ähnliche Qualitäten

besitzen als vor ihrer Aufnahme.“ Er modifiziert das Konzept aber dahingehend, dass nicht die Pädagogen/Ausbilder allein für den Alltag der Einrichtung verantwortlich sind, sondern er arbeitet mit der positiven peer-group-culture, d.h. ein wesentlicher Anteil am Prozess der Verhaltensveränderung und dem Aufbau der normativen Kultur wird durch die Gleichaltrigen herbeigeführt und vermittelt (vgl. Allen 1970; Vorrath/Brendtro 1985).

Positive Peer Culture (PPC) ist ein von Vorrath und Brendtro entwickeltes Gruppenverfahren, das in USA in Ganztagschulen und in ambulanten, teilstationären und stationären Maßnahmen gegenwärtig seine Anwendung findet. In kleinen Gruppen lernen Jugendliche unter Anleitung eines Mitarbeiters, die Kraft und Eigendynamik ihrer Peer-Group in eine positive Richtung zu lenken. Die Jugendlichen sollen dabei die Fähigkeit erwerben, ihre Probleme im Sozialverhalten selbständig zu identifizieren und angemessene Strategien für ein pro-soziales Verhalten zu entwickeln. Da die Jugendlichen in ihrer Biographie oft ähnliche Erfahrungen gesammelt haben, sind sie in der Lage, sich gegenseitig zu unterstützen. Das Erleben der eigenen Kompetenz im Hilfeprozess steigert das Selbstwertgefühl, das Verantwortungsgefühl und die Würde der Peers. Für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes hält PPC zwei Grundbedingungen für erforderlich: zum einen „akzeptiert zu werden“ (being accepted), zum anderen „Akzeptanz zu verdienen“ (deserving acceptance). Indem der Jugendliche anderen Peers hilft, kann er seinen Akzeptanzprozess aktiv fördern. Die Autoren gehen nicht davon aus, dass es keiner „gänzlich fehlerfreien und von Widersprüchen bereinigten Persönlichkeit“ bedarf, um anderen Jugendlichen bei der Überwindung von problematischen Verhaltensmustern zu helfen. Voraussetzung ist, dass das problematische Verhalten des Gegenübers als ein solches vom Helfer erkannt wird. Indem dieser nun bei seinem Gegenüber versucht, ihm bei der Problemerkennung und -lösung zu helfen, beginnt ein Prozess der „retroflexiven Reformation“: Das Individuum stuft ein Verhalten als „falsch“ bei seinem Gegenüber ein, entfernt sich selbst und den anderen zumindest tendenziell von der Wiederholung eines problematischen Verhaltens. Als Kriterium für richtiges oder falsches Verhalten werden moralische Werte anstatt eines Regelkataloges angelegt. Der zentrale Wert, an dem sich das Konzept des PPC orientiert, ist die Wertschätzung und Würde des menschlichen Lebens, zwischenmenschliche Beziehung auf Gegenseitigkeit. Im Gegensatz zu konfrontativ orientierten Gruppenkonzepten, etwa die der Drogenhilfe Synanon („being on the hot seat“), basiert PPC eher auf einem Klima des Vertrauens und der Offenheit („help seat“). Es geht nicht darum, die Fassade des Jugendlichen zusammenbrechen zu lassen, sondern darum, dass er die Erfahrung macht, in der Gruppe aufgehoben zu sein und von der gegenseitigen Unterstützung zu profitieren. Das bedeutet allerdings nicht, dass Konflikte ausgeklammert werden, sie sollen lediglich im Konsens der Gruppenkultur gelöst werden. Die in der Gruppensituation erarbeiteten positiv zu bewertenden Normen und Werte bilden sich aber nicht uno actu im Verlauf der Persönlichkeitsentwicklung zu einem normativen Universalismus aus. Der Zwischenschritt kann auch in einer ich-bezogenen nutzbringenden Moral in Form von Anpassung einmünden. Die Thematik kann aus der Praxis von Glen Mills heraus nicht beantwortet werden, da dieser Bereich nicht reflektiert wird. Ob die jungen Menschen in ihrer Lebenspraxis nach Glen Mills einer Orientierung nach höheren Gesetzen und Gewissen folgen, ist nicht belegt. Der Verweis auf die hohe Legalbewährung dieser ausgewählten Adressatengruppe des Glen Mills Programms (vgl. Grissom/Dubnov, 1989) reicht als Beleg hierzu nicht aus.

4. Mitarbeiter

Glen Mills strebt an, eine gemeinsame Mitarbeiter-Schüler-Kultur zu schaffen. Damit soll eine Dichotomie traditioneller Einrichtungen aufgehoben werden: In dieser Konzeption stehen sich nicht zwei Blöcke, die der Mitarbeiter und die der Schüler gegenüber, vielmehr bilden Studenten, Erzieher, Lehrer, Ausbilder, Mitarbeiter und Administration eine Gemeinschaft

(vgl. auch Polsky 2000, vergleichbares hatte auch Redl (1971: 72 ff.) für das therapeutische Milieu gefordert). Das dokumentiert sich auch z.B. in Kleinigkeiten wie gemeinsamer Verköstigung, oder dass die Schüler als solche titulierte und als Person wahrgenommen und respektiert werden. Intendiert ist die Einlösung von Reziprozitätserwartungen dergestalt, dass ihnen mit ebenso viel Respekt begegnet wird, wie es umgekehrt alle Mitarbeiter in der Einrichtung von ihnen erwarten (vgl. auch: Hansbauer/Kriener 2000: 264; Wolf 1999). Der Glaube an die Veränderbarkeit des delinquenten Verhaltens der jugendlichen Straftäter durch das Programm von Glen Mills soll sich im Personal- und Sozialcharakter (Ethos) der Mitarbeiter und in ihrem alltäglichen Verhalten offenbaren und nicht in den bloßen Exponaten des Denkens aufgehoben sein.

Die Einrichtung beschäftigt in den Bereichen der Versorgung, Verwaltung und den pädagogischen Programmen insgesamt etwa 460 Mitarbeiter. Etwa 80 % aller Beschäftigten haben (mindestens) einen Collegeabschluss (Psychology, Business Administration, Special Education, Criminal Justice, Education, Computerwissenschaft, Ressource-Management o.ä.). Daneben werden auch „indigenous workers“, Absolventen der Glen Mills Schools oder an der Arbeit mit jungen Menschen interessierte Handwerker ohne pädagogische Vorerfahrungen eingestellt. Die Einrichtung hat es durch Gesetzesinitiative auf Landesebene erreicht, dass sie von formalen Vorgaben, z.B. die der professionellen Qualifikation und Berücksichtigung von Minderheiten, befreit wurde und die Mitarbeiter nach den Bedürfnissen ihrer Programmelemente einzustellen vermag.

Das Grundgehalt, besonders das Anfangsgehalt, ist niedrig, es beträgt 25.000 US-Dollar p.a.. Ab dem 2. Jahrestag der Einstellung gibt es einen Bonus von 2.400 US-Dollar, die jährliche Gehaltserhöhungen liegen derzeit zwischen 500 – 1.500 US-Dollar. In Glen Mills – wie in vielen amerikanischen Unternehmen – gibt es den so genannten 401k Sparfonds. Das Gehalt wird durch ein Bonussystem ergänzt: Wohnen in der Mitarbeitersiedlung oder „housing cheque“, kostenfreie Nutzung des Community Center, einschließlich Kindergarten, medizinische Grundversorgung (einschließlich die der Familie), bei größeren Eingriffen trägt die Einrichtung 70 % der Kosten. Daneben gibt es Bekleidungsbeihilfe. Ist ein Mitarbeiter länger als 15 Jahre in Glen Mills beschäftigt, zahlt die Einrichtung 80 % der High School-/Collegekosten für alle Kinder der Mitarbeiter (vgl. hierzu Seßar 1999). Bei der Auswahl der Mitarbeiter, die vorrangig bei Absolventen der Sportabteilungen von verschiedenen Colleges und Universitäten gesucht werden, wird besonders auf die Teamfähigkeit geachtet. Weiter sollen sie sich nicht durch das körperliche Erscheinungsbild der Jugendlichen eingeschüchtert fühlen, gleichzeitig es aber auch nicht nötig haben, ihre eigene Überlegenheit auszustellen. Der Mitarbeiter soll über Humor verfügen, auch im Sinne von Rollendistanz. Ihre Haltung soll „firm but fair“ und von „positive thinking“ geprägt sein.

Im ersten Jahr ihrer Tätigkeit nehmen die neuen Mitarbeiter an verschiedenen Fortbildungen teil: Im „Group Dynamics Training“ lernen sie die Methoden der Guided Group Interaction (GGI) kennen, vor dem Hintergrund des so genannten „Diamanten Modells“ von Polsky (1962) werden die Rollen von Gruppenmitgliedern analysiert (Gruppenprozesse lesen lernen) und in einem Modell zusammengefasst. Polsky weist die Bedeutung der informellen sozialen Matrix für den Erfolg von Sozialisation in Institutionen auf: Die formellen Ziele der Institution und der Mitarbeiterkultur müssen insofern eine Kongruenz zur Kultur der jungen Menschen aufweisen. Durch das „Normative Systems Training“ lernt der neue Mitarbeiter, die Normen und ihren Einfluss auf eine Organisation zu verstehen, das Lernziel dieser Fortbildung ist die Übernahme des Glen Mills Interventionsmodells in das jeweils eigene Handlungskonzept. Schließlich wird mit dem „Performance Evaluation System“ (PES) jährlich die Stellenbeschreibung im Hinblick auf die Position im Organisationsganzen, der Bereich von zugewiesener und ausgestalteter Verantwortung und die Qualität der Handlungsvollzüge des

Mitarbeiters zusammen mit seinem direkt Vorgesetzten überprüft, von dem Ergebnis ist dann auch die Anhebung des Verdienstes abhängig.

Die meisten Mitarbeiter werden von den Jugendlichen in mehreren Rollen wahrgenommen: Der Unit-Mitarbeiter kann z.B. auch Fachlehrer oder Sporttrainer sein. Eine ausschließliche Verengung auf ein Erziehen im Gruppenalltag wird vermieden, natürlich bleibt aber der Unit-Erzieher in seiner Beraterfunktion präsent, in der Ausgestaltung als konsequenter „Lernhelfer“ oder Moderator. Glen Mills besteht auf der Eindeutigkeit kameradschaftlicher, aber nicht privater Beziehungsqualitäten, Geborgenheit z.B. wird über die Kultur der Einrichtung, nicht aber durch das Rollenverhalten der Mitarbeiter vermittelt. Eine dialogische oder dialektische Gesprächskultur im Umgang mit den Jugendlichen sucht man in Glen Mills vergeblich.

Die Sprache in Glen Mills ist, was die Wortwahl und Grammatik anbelangt, einfach und klar, auf allen Organisationsebenen. Damit soll versucht werden, die Differenz in Sprach-, Ausdrucks- und Darstellungsmöglichkeiten der Jugendlichen (mit unterschiedlichen Bildungsniveaus) und Professionellen einzuebrennen, dennoch erfährt die Ausgestaltung der Kommunikation ihre Prägung auch die Persönlichkeit des Kommunizierenden. Verzichtet wird auf ein spezifisches sozialpädagogisches, psychologisches oder kriminologisches Vokabular, gangspezifische Redensarten werden gleichfalls unterbunden. Die große Bedeutung der Einfachheit der Sprache liegt darin, dass auf diesem Wege Informationen einfach überall hin vermittelt werden können. Neue Jugendliche wie auch neue Mitarbeiter lernen leichter, worum es geht und was von ihnen erwartet wird. „Je einfacher die Sprache ist, umso tiefer können ihre kulturellen Bedeutungen und Botschaften übermittelt werden. Nur wenn die Schüler diese kulturellen Bedeutungen und Botschaften verstehen, können sie sie aufnehmen und an ihre Peers weitergeben“ (Rachko, in: Ireson 1998: 160).

Die Wahrnehmung der Mitarbeiter auf der Ebene der sprachlichen Kommunikation ist weitgehend geprägt durch die spezifischen Kategorien des Normen- und Wertesystems der Glen Mills Kultur. Dies wird vor allem in den Gruppensitzungen deutlich, wenn die Darstellungsfiguren eines students dem widersprechen. Der Mitarbeiter versucht dann mittels Reformulierungen und Umänderungen die Inhalte der Darstellungsfiguren zu steuern. In diesem Prozess wird dann das Selbstverständnis des Mitarbeiters deutlich, das in diesem Punkt tendenziell keine Rollendistanz kennt. Die Aushandlungsrelevanz ist gering, der betroffene Jugendliche wird i.d.R. nur als Informationslieferant gewürdigt. In den Gruppensitzungen erfolgt eine Einengung der Sachverhaltskomplexität auf die für den Normbruch typischen Aspekte. Die Jugendlichen hingegen werten ihr Verhalten hauptsächlich unter den Bedingungen ihres Alltags, einschließlich internalisierter Formen von Entfremdung. Diese inkongruenten Modi der Aufarbeitung von deviantem Verhalten bestimmen den Verlauf der Auseinandersetzung zwischen den Jugendlichen, der Gruppe und dem Mitarbeiter. In diesem Zusammenhang gewinnt die frühe Studie von Sykes/Matza (1957) erneut an Bedeutung. Ihre Theorie geht davon aus, dass sich das abweichende Verhalten Jugendlicher auf einen grundlegend paradoxen Umgang mit normativen Sollvorschriften stützt: Die Verletzung einer Norm setzt die Anerkennung ihrer Allgemeingültigkeit generell nicht außer Kraft. Die Qualitäten einer normativen Vorschrift hinsichtlich Zeit, Ort und Umstände sind begrenzt und gelten nicht unter allen Bedingungen gleich. Die Abweichler driften zwischen Anerkennung und Ablehnung normativer Sollvorschriften, die Abweichung gilt ihnen oft nur teilweise als bewusste Grenzüberschreitung und wird von ihnen als Ausnahme von der Regel verstanden. Auf Glen Mills bezogen könnte dies bedeuten, dass stärker die Gründe der Normengeltung denn ihre Setzung angesagt ist.

5. Mitarbeiter und Jugendliche in der Glen Mills Kultur

Erzieher bzw. Lehrer, die mit einer höheren Erwartungshaltung und einem pädagogischen Optimismus ihren pädagogischen Alltag gestalten, haben i.d.R. eine differenziertere Wahrnehmung bezüglich der Ressourcen der Schüler und sind kreativer in der Entwicklung von Lernprogrammen. Auf Glen Mills bezogen heißt das: Wenn Mitarbeiter und Studenten in den zentralen Normen der Einrichtung übereinstimmen, dann gelingt es ihnen, vereint und leistungsstark den Neankömmling auf folgende Normen hin zu sozialisieren: hoher Stellenwert von Erziehung, Respekt vor der Würde des Anderen, Schutz der körperlichen Unversehrtheit und des Eigentums der Einrichtung, persönliche Hygiene, keine unflätigen (gang-spezifischen) Redensarten, keine körperlichen Aggressionen, keine Drogen und Waffen. Auf der Schülerseite findet diese „corporate identity“ ihre Entsprechung: Die Schüler, die positive Peergroupnormen internalisiert haben und sie praktizieren, werden Mitglieder des „Bulls Club“ und sind somit der Mittelpunkt bzw. die Referenzgruppe der verantwortungstragenden Gemeinschaft. Durch seine feste Rahmung durch das Interventionskonzept bleibt aber die Institution des Bulls Club hinter den aktiven Formen von Schülermitbestimmung, z.B. die der Gerichte in den reformpädagogischen Modellen, weit zurück. Die aus demokratie- und dienstleistungstheoretischer Perspektive zu fordernde Partizipation der jungen Menschen an der Ausgestaltung des Alltags, Training und Erwerb eines souveränen Umgangs mit unterschiedlichen normativen Anforderungsstrukturen und Gesellungsformen bleiben weit hinter den Möglichkeiten der PPC zurück, der Aufbau und die Einhaltung von Sekundär- und Tertiärtugenden dominieren. Glen Mills insistiert auf eine anpassungsorientierte Gemeinschaftskultur. Die Voraussetzung hierfür ist, dass die negative Subkultur (vgl. Polsky 1962) nicht besteht bzw. aufgelöst wird: Negativ zu bewertendes Verhalten erfährt im Setting von Glen Mills keine Belohnung und führt nicht zum Statusgewinn – wie er bislang strukturell in den Gangs bzw. anderen Institutionen subkulturell erlebt und erworben wurde. Der Aufbau von Status aber misst sich an der Wiederherstellung von „Normalität“. Statt eines stigmatisierenden Umgangs wird eine normale (analog etwa zu einem amerikanischen mittelschichtorientierten Internat) Lebens-, Lern- und Ausbildungssituation realisiert, deren motivierende Atmosphäre die individuellen schulischen, beruflichen oder sportlichen Potenziale, Fähigkeiten und Verhaltensbereitschaften erlebbar machen und festigen soll. Vor dem Hintergrund höchst differenter biographischer Erfahrungen versteht sich Glen Mills zunächst als ein Ort der Entlastung von bisher ungekonntem Verhalten, offeriert wird durch regelhaftes und routiniertes Verhalten zunächst Sicherheit und eine Neuorientierung, schließlich steuern standardisierte Werte und Normen der als offen gedachten amerikanischen Gesellschaft die Aktivitäten des Alltags der Einrichtung. Die Übertragbarkeit der einrichtungsspezifischen Normen in den gesellschaftlichen Alltag wird nicht thematisiert.

6. Strukturierte Zeit im Alltag

Der Tagesablauf eines Schülers ist durchstrukturiert mit abwechselnden Schul-, Berufsbildungs- oder berufspraktischen Ausbildungseinheiten in Verbindung mit unterschiedlichen Freizeitaktivitäten. „Wasting of time“ wird in Glen Mills negativ eingestuft, das Habitationsprogramm ist in eine straffe Zeitplanung gefasst. Ein normaler Tagesablauf eines Wochentages stellt sich wie folgt für den Studenten dar: 6.30 Uhr Wecken; 7.00-8.00 Uhr Frühstück in der Cafeteria; bis 8.30 Uhr Körperhygiene und „Betten-machen“; (8.30 Uhr Eintreffen der Mitarbeiter des Frühdienstes); 8.30-9.00 Uhr „Details“, d.h. Reinigung der Wohngruppe; 9.00-10.00 Uhr Guided-Group-Interaction, Feedback über gelungene Aktivitäten, Diskussion von Normverstößen, Einteilung in spezielle Gruppenaktivitäten. In der Grup-

pensitzung werden die individuellen Probleme der Jugendlichen auf die gültigen Gruppennormen bezogen. Individuelle Lösungskonzepte, quasi private Leistungen oder in Freundschaftsbindungen gewachsene Strategien, sind nicht erwünscht, vielmehr werden sie im Forum problematisiert. Wenn Gruppenmitglieder den Eindruck haben, dass ein Mitglied ein unausgesprochenes Problem mit sich herumträgt oder es unausgesprochene, den Alltag beeinträchtigende Probleme zwischen einzelnen Gruppenmitgliedern untereinander gibt, ist es Bestandteil der geforderten Hilfsnorm, dass diese im Plenum angesprochen werden, wenn von den Betroffenen selbst keine Initiative ausgeht. Es sollen Kompetenzen vor dem Hintergrund von Sollvorschriften erlernt und vermittelt werden, die die Veränderung von bedingenden und aufrechterhaltenden Faktoren negativen Verhaltens zum Ziel haben, Fähigkeiten also, die bis dahin nicht gefördert wurden oder den Jugendlichen verwehrt blieben. Der Neuaufgenommene hat die Möglichkeit, seine „Geschichte“ zu erzählen und sein Hauptthema (z.B. Gewaltbereitschaft) herauszuarbeiten. Dies wird dann von der Peergroup bearbeitet, die gefundene Lösung im Sinne der Glen Mills Kultur von ihr abschließend bestärkt. Über die jeweils individuelle Vergangenheit soll nur im Gruppenkontext geredet werden, sie ist kein Gegenstand von Zweiergesprächen.

Anschließend von 10.00-12.00 Uhr ist Schulunterricht oder findet die Berufsausbildung statt; 12.00-12.45 Uhr Mittagessen und Freizeit; 12.45-13.00 Uhr „Townhouse“: Treffen für Absprachen und Anwesenheitskontrolle in der Wohngruppe; 13.00-14.45 Uhr wieder Schulunterricht oder Berufsausbildung; 14.45-15.00 Uhr „Townhouse“; 15.00-16.30 Uhr Freizeit, Physical Fitness (14.30-16.30 Uhr Training der jeweiligen Sportmannschaften); 16.00 Uhr Eintreffen des Spätdienstes und Dienstübergabe; 16.30-17.45 Uhr Dinner; 17.45-18.00 Uhr „Townhouse“; 18.00-20.00 Uhr Abendprogramm, d.h. sportliche Aktivitäten, Gesellschaftsspiele und allgemeine Freizeitaktivitäten. Auf freiwilliger Basis werden angeboten: Computerkurse, Vertiefungsprojekte aus dem Schul- und Ausbildungsbereich; 20.00-21.00 Uhr gibt es Snacks in der Cafeteria; 21.00-21.10 Uhr wieder „Townhouse“; 21.10-21.30 Uhr „Details“; 21.30-22.30 Uhr gibt es Freizeitaktivitäten auf der Wohngruppe; 22.30 Uhr beginnt die Nachtruhe für die „Non-Bulls“, 23.15 Uhr Nachtruhe für die „Bulls“; 23.45 Uhr Nachtruhe für die „Bulls-Executives“; 24.00 Uhr Nachtruhe für die „Concerns“; 23.30 Uhr Eintreffen der Nachtwachen, etwa 15 Personen pro Schicht für den gesamten Campus. Der Wochenendplan variiert hinsichtlich der Frühstückszeiten (10.30-12.00 Uhr Brunch) und beinhaltet mehr Zeiten für Freizeitaktivitäten. Die Gruppenkontrolle über die Institution „Townhouse“ bleibt aber aufrechterhalten (Oldekop 2000).

7. Die Bulls

Es gehört zum Selbstverständnis der Einrichtung, dass die students in allem, was auf dem Campus geschieht, eingebunden sind, und dass ihnen Verantwortung für die normative Kultur der Schule und der „corporate identity“ übertragen wird. Die organisatorische Einheit hierfür ist der Bulls Club (Ottmüller 1998; Grissom/Dubnov 1989, Ireson 1998). Die Schüler, die die geforderten positiven Peergroupnormen internalisiert haben und sie praktizieren, sich loyal gegenüber der Schule verhalten, werden Mitglieder des „Bulls Club“ und sind somit Mittelpunkt bzw. die Referenzgruppe der verantwortungstragenden Gemeinschaft, beleben die Gemeinschaftskultur und sind Gegenwelt zu einer Anstaltssubkultur. Sie verfügen über einen privilegierten nichtprofessionellen Status, weil sie pädagogische Aufgaben wahrnehmen. Der Status eines Jugendlichen als „Bull“ in Glen Mills ist rigide definiert, er wird erworben, kann aber bei Normverstößen sofort wieder aberkannt werden. Ein wiederholter Aufstieg ist möglich. Der niedrigste Status des „Non-Bull on major concern“ (mit besonders großen Bedenken), ist der des Neuankömmlings und dauert etwa 3-5 Tage. Ihn bekommen auch Jugendliche zugewiesen, die gravierend gegen die Norm verstoßen haben. Diese Eingangsphase ist

mit den Aufnahmeritualen der Synanon Drogentherapie in ihrer Radikalität vergleichbar: Träger dieses Status gehen morgens um 5 Uhr in Begleitung des Dienst habenden „Morning Bulls“ zum Frühstück in die noch leere Cafeteria, man sitzt bei den „Townhouse“-Treffen in der ersten Reihe auf dem Fußboden, darf weder an Schul-, Berufsausbildungs-, Sportprogrammen noch an Freizeitangeboten teilnehmen, der Neuling ist 24 Stunden unter Kontrolle der Mitarbeiter. Er darf nicht mit anderen Jugendlichen seiner Wohngruppe reden, es sei denn mit den „Bulls“ über das Programm. Seine Nachtruhe beginnt erst um 22.30 Uhr, so lange bleibt er im Büro des Gruppenleiters oder im Aufenthaltsraum der Wohneinheit, dann aber mit dem Rücken zum Fernseher. Durch den radikalen Entzug erfährt er die Vorteile des zukünftig durch Normen gesteuerten Alltags. Mit diesen Normen und den korrespondierenden Verhaltenssettings wird jeder neue student durch einen ihm zugewiesenen „big brother“ bekannt gemacht, der auch die Verantwortung für den anstehenden Lernprozess übernimmt. Ein Schritt in die Integration vermittelt die nächste Statusgruppe (wiederum 3-5 Tage), „Non-Bull on regular concern“, mit vergleichbaren Einschränkungen, jedoch mit der Möglichkeit, unter Anleitung von „Bulls“ Gruppenarbeiten zu übernehmen. Der nächste Schritt zum „Non-Bull“-Status: Die Jugendlichen gehen mit der Gruppe gemeinsam zu den Mahlzeiten, nehmen an den regulären Schul-, Ausbildungsprogrammen und Sport- und Freizeitangeboten teil, gehen aber früher zu Bett. Werden die Normen der Einrichtung befolgt, die Konfrontationen akzeptiert, Hilfsbereitschaft praktiziert und sind Erfolge im Schul-, Berufsausbildungs- und Sportbereich aufzeigbar, wird der Jugendliche zum Bewerber des Bull-Statuses. Das weitere Aufstiegsverfahren setzt voraus, dass er einstimmig von den Unit-Bulls als „Pledgee“ akzeptiert wurde und er deutlich machen konnte, warum er sich als würdig für den Bulls-Status einschätzt. Der Jugendliche hat dann die Aufgabe, insgesamt 150 Konfrontationen (etwa 10 pro Tag) im „Bull-Log“ zu dokumentieren. Nach einem Kurzreferat über seine Vorstellungen, wie er als Bull die Kultur der Einrichtung weiter zu verbessern sucht, wird ihm dann der Bull-Status verliehen. Zu den nun erworbenen Privilegien gehören u.a.: Mitfahrt zu den Play-off Auswärtsspielen, Bewerbung um einen Campus-Job, Homepass und sie können die Rolle eines „big brothers“ – eines Tutors – oder die des „Morning-Bulls“ übernehmen. Über einen solchen Status verfügen durchschnittlich etwa 40-60 % der Jugendlichen auf dem Campus. Die Spitzenpositionen in der Hierarchie nehmen die von den students gewählten „Unit Executive Bulls“ (etwa 7 Jugendliche pro Wohngruppe) und die „Campus Executive Bulls“ (oft nur sechs Jugendliche auf dem gesamten Campus) ein. Sie bewegen sich allein auf dem Campus, können in der Nachbarschaft den Supermarkt, die Shopping Mall, das Kino oder ein Restaurant aufsuchen, haben eigene Meetings, keine Gruppendienste und sind gehobener ausgestattet untergebracht.

8. Konfrontation

Das Konfrontationssystem ist ein Kernstück im Alltagskonzept von Glen Mills. Durch die Konfrontationsrituale soll eine dauerhafte Veränderung der mehrheitlich in den Gangs gelernten manipulativ-aggressiven Handlungstendenzen beim Jugendlichen herbeigeführt werden. Die häufigsten Konfrontationen kommen in Ausgestaltung des PPC-Konzepts nicht durch die Mitarbeiter, sondern durch die Jugendlichen zustande, ohne Rücksicht auf den Status der students. Um die Konfrontationen zu steuern und sie nicht beliebig ausufern zu lassen, gibt es einen gestuften Prozess, der in seinem Ablauf eingehalten werden muss (vgl. Weidner 1986, Ottmüller 1988: 76; Grissom/Dubnov 1989: 53; Ireson 1998: 1998 ff.):

1. „Friendly Non-Verbal“:

Wenn ein Jugendlicher oder ein Mitarbeiter einen anderen Jugendlichen bei einer Normverletzung beobachtet, gibt er diesem Jugendlichen mit einer freundlichen Geste zu verstehen,

dass sein normwidriges Verhalten entdeckt wurde und er es umgehend ändern soll. Üblicherweise geschieht dies durch ein Nicken mit dem Kopf, einem freundlichen Blick oder mit einem kurzen Wink mit der Hand. Reagiert der Jugendliche nicht, erfolgt

2. „Concerned Non-Verbal“:

Bei der zweiten Stufe werden die Gesten ernst und deutlich. Der Blick wird streng, aus dem Wink mit der Hand wird ein direktes Zeigen mit dem Finger. Diese non-verbale Forderung nach Verhaltensveränderung steigert sich bei Nichtbefolgen zu

3. „The Helpful Verbal“:

Der konfrontierende Jugendliche teilt dem anderen in freundlicher Weise wörtlich mit, dass er sein Verhalten jetzt verändern soll. (Etwa: „Mach doch bitte“, resp. „würdest du bitte Š“). Bewirkt diese Stufe der Konfrontation nichts, folgt

4. „Concerned Verbal“:

Der Jugendliche teilt dem anderen in sehr deutlicher Weise mit, dass dies zu einer „großen“ Sache würde, wenn er sein Verhalten nicht ändere. Dabei werden die Gesten sehr eindeutig und die Stimme des Konfrontierenden laut.

Aber es kommt zu keinem Körperkontakt mit dem Jugendlichen. Zeigt diese Stufe der Konfrontation keinen Erfolg, wandelt sich die Zweierinteraktion in eine Gruppenauseinandersetzung. Durch die körperliche Präsenz und verbale Unterstützung des Konfrontierenden durch andere Jugendliche wird Solidarität demonstriert und massiver Gruppendruck auf den „negativen Jugendlichen“ ausgeübt. Die nächste Stufe wäre

5. „Request for Staff and/or Student Support“:

Wenn der betreffende Jugendliche die Konfrontation nicht akzeptiert, bittet der konfrontierende Jugendliche andere Jugendliche oder Mitarbeiter, ihm zu helfen. Dies soll noch einmal dazu dienen, dem betreffenden Jugendlichen deutlich zu machen, dass sein Verhalten nicht kontrollierbar ist und durch die Hinzuziehung der anderen Jugendlichen und den von ihnen ausgehenden (Gruppen-)Druck versucht wird, die Situation zu lösen. Alle Schüler und Mitarbeiter sind verpflichtet, eine Konfrontation zu unterstützen, da sie sonst wegen Nicht-Unterstützung ihrerseits konfrontiert werden. Lässt sich der Schüler durch Stufe 5 nicht beruhigen, kommt es zur „Aufmerksamkeitsberührung“ (Stufe 6). Dies wiegt umso schwerer, weil er – neben Stufe 7 – die einzig legitime Berührungsform in der „non-touch“-Konzeption von Glen Mills ist. Der Zugriff auf den Körper ist von dem Jugendlichen mit einer hohen persönlichen Bedeutung und Kontrollgrad belegt. Dieses „island of privacy“ wird in der Einrichtung respektiert.

6. „Touch for Attention (Staff only)“:

Ein Mitarbeiter (nicht Mitschüler) fasst den konfrontierten Jugendlichen an den Schultern und um die Taille, um ihn ein weiteres Mal auf die Brisanz der Situation aufmerksam zu machen. Durch physischen Zwang wird der Blickkontakt hergestellt. Der Jugendliche hat bis zu diesem Punkt alle anderen Konfrontationen ignoriert oder abgelehnt. Durch die körperliche Auseinandersetzung und damit dem Bruch des Verhaltensmusters versucht der Mitarbeiter dem zu Konfrontierenden das Ausmaß seines außergewöhnlichen Verhaltens zu verdeutlichen und gibt ihm die letzte Chance, sein negatives Verhalten zu ändern, ohne den Gruppenstatus zu verlieren. Lenkt der Jugendliche immer noch nicht ein, eskaliert die Konfrontation auf die Stufe 7.

7. „Physical Restraint (Staff only)“:

Nachdem alle anderen Konfrontationsstufen nicht angeschlagen haben und der Jugendliche in seiner Bedrängnis zur Gewalt greift, wird er auf der Stufe 7 physisch ruhig gestellt. Mitarbeiter unterbinden durch Festhalten das Ausagieren und bringen den Schüler dazu, sich zu beruhigen. Das geschieht so lange, bis der Konfrontierte weder für sich noch für andere oder das Sacheigentum eine Bedrohung darstellt. Es setzt dann wieder die Stufe 5 ein, bis die Konfrontation akzeptiert wird. Ist dies geschehen, löst sich die Gruppe auf (Grissom/Dubnov 1989: 53 f.).

Das Verhalten des Konfrontierten wird noch einmal Gegenstand der Gruppendiskussion in seiner Wohneinheit. Glen Mills behält sich vor, die auf Stufe 7 konfrontierten Jugendlichen dem Jugendrichter zur erneuten Disposition vorzustellen.

Die meisten Konfrontationen enden mit der vierten Stufe. Ändert der Konfrontierte sein Verhalten, ist die Angelegenheit erledigt. Wird die Stufe 6 erreicht, muss darüber schriftlich berichtet werden. Die Angaben der Einrichtung über die Häufigkeit der Anwendung der letzten Konfrontationsstufe sind wenig präzise, wahrscheinlich sind es vier pro Quartal, bezogen auf die Gesamtzahl der Schüler der Glen Mills Schools. Von einweisenden Stellen wird die Ausgestaltung der letzten beiden Stufen gelegentlich im Grenzbereich zur Misshandlung (Körperverletzung) angesehen, Ende 2001 war ein gemeldeter Vorgang Anlass für eine staatsanwaltliche Untersuchung. Mit Verletzung von menschlicher Würde wurde bisher behördlicherseits nicht argumentiert.

Der Aufenthalt in Glen Mills beinhaltet für die Jugendlichen aber keinen ständigen, Stress auslösenden Gruppenreflexionsprozess, vielmehr werden auch positive Ereignisse auf dem Campus besprochen, unter dem Motto: „Wir sind gut, morgen werden wir noch besser sein!“. Die Hilfe-Norm ist nicht auf den Umgang mit den Jugendlichen beschränkt. Wenn eine Unit z.B. Schwierigkeiten hat, kann sie erwarten, dass die benachbarte Unit ihr hilft, diese zu überwinden. Wird dies versagt, verliert deren Leiter Status und wird seinerseits „konfrontiert“. Die Glen Mills Kultur versteht sich als eine Interpretationsgemeinschaft im praktischen Alltag und verbindet kooperative Entscheidungsträger.

Ein Ausdruck der zugemuteten Normalität und vorbehaltloser Akzeptanz dieser jungen Menschen bei gleichzeitiger Ablehnung der Ausgrenzung dokumentiert z.B. eine große Tafel an der Auffahrt zum Campusgelände, auf der die aktuellen sportlichen Leistungen der Schüler beschrieben werden: Inhaber von Regional-, Landes- oder Staatsmeistertitel in unterschiedlichen Disziplinen des Leistungssports. Sie erreichen diese Auszeichnungen, obwohl die Schüler selten Sportteamvorerfahrungen haben, die meisten bleiben nur die Saison in Glen Mills, sie konkurrieren in der Regel mit Mannschaften, die bereits drei oder mehr Jahre zusammen spielen (Ferrainola 1999). Ausgehend davon, dass dem Sport in der amerikanischen Mittelschicht ein hoher sozialintegrativer Stellenwert zukommt, ist die Einrichtung stolz auf ihre „students“ und auf ihre „Kultur“, die diese Erfolge bewirkt und macht dies öffentlich. Die „students“ erhalten in den unterschiedlichen Bereichen ein individuelles feed-back, das durch Symbole (Wimpel, Fahnen, Trophäen, T-Shirts etc.) dokumentiert wird. Diese Symbole dienen zur Herstellung und Unterstützung von Gemeinschaftlichkeit und sollen das Bewusstsein sichern, dass in dieser Schule der Einzelne sich vor allem durch das Gruppenerlebnis etwas erhöhen kann, Status gewinnt. Öffentliche Ehrungen – verstanden als im Zusammenleben gegenüber einem anderen durch Wort und Tat bekundetes Ansehen oder Achtung – werden in den USA unverkrampft gestaltet, Leistungen (im sportlichen wie im schulischen Bereich) werden in die Öffentlichkeit gestellt, gleichzeitig die so Geehrten in die Pflicht genommen. Die Anerkennung des Individuums „als etwas“ schließt nicht nur jene Kategorisierungen ein, aufgrund derer es einen Status erhält, sondern die Anerkennung als „Jemand“, als „Person“, d.h. als Träger einer Identität.

9. Schule und Ausbildung

Gemäß dem Selbstverständnis der Einrichtung wird Erziehung und Ausbildung verstanden als eine notwendige Investition in „human capital“ mit direkten positiven Auswirkungen für die Schüler und für die Gesellschaft und wird als bildungspolitischer Beitrag der Schule für die US-Gesellschaft gesehen. Dieser Anspruch reflektiert den liberalen, den Mittelklasse-Werten und einem Aspirationsniveau verpflichteten Standard, differenziert wenig nach dem Ausgangsmilieu der Jugendlichen und berücksichtigt nur ansatzweise das kulturelle Kapital der Ethnien, die die Mehrzahl der Schüler stellen.

„Die Leistungen des Schülers sind die Leistungen des Lehrers“, nach dieser Vorgabe organisiert die Einrichtung an 240 Schultagen im Jahr (Year Round Education) in durchlässigen Leistungs-, nicht in Jahrganggruppen, sondern durch Individual-, Gruppen- oder Frontalunterricht im breiten Spektrum von Sonderbeschulung (Special Education), Hauptschule (Intermediate Class), zum High-School-Diplom und College Vorbereitungskurse (ACT-Exam) ihr Schulprogramm. Das Schulsystem kann verstanden werden als Kompetenzschule auf unterschiedlichen Niveaus und als Entwicklungsförderung notwendiger Bildungen wie soziales Lernen, Gewaltverzicht, Selbstvertrauen, Abbau ethnischer Vorurteile, Verantwortlichkeit, aber auch Interessenbildung. Die jährlich erfolgenden Leistungstests weisen in den individuellen Bildungsprofilen signifikante Fortschritte der Schüler im Leistungsniveau nach. In der Zeit von 1983-1998 konnte Glen Mills 238 eigene Jahres-Stipendien zum Collegebesuch ihrer Ehemaligen vergeben. Der Wirkungskomplex des lebensweltlichen Wissens hingegen wird in Glen Mills nicht erhoben, vielmehr gilt hier die Anzahl der „Bulls-Club“-Mitglieder als positiver Ausweis einer erfolgreichen Glen Mills Kultur. Im Bereich der Sachmittel steht dem schulischen Programm eine Ausstattung zur Verfügung, die den Vergleich mit privaten High-schools oder Colleges nicht zu scheuen braucht. So steht z.B. jedem Schüler mindestens einmal pro Woche unter Anleitung ein Computer zur Verfügung, insgesamt sind 1.000 Computer in den Klassenräumen, der Bibliothek und den Werkstätten im Einsatz.

Ein hoher technologischer Standard ist in den Lehrwerkstätten/Workshops, von Autoshop mit angeschlossener Lackiererei und Brennkammern, Schweißerei über die Optikerwerkstatt (mit Publikumsverkehr aus der Nachbarschaft) hin zur Zeitungsredaktion, eigener Rundfunkanstalt, Tonstudio, Fotolabor und Videoproduktion, Friseurladen, Keramikstudio und Kunst- und Designshop etc. anzutreffen. Der beruflichen Ausbildung wird der Jugendliche nach seinen Wünschen und nach entsprechenden Eignungstests zugeordnet. In den Ausbildungsgängen können verschiedene überregional anerkannte Leistungszertifikate erworben werden. Das Lernprogramm ist in überschaubare Programmteile untergliedert, deren Erreichung durch Feierlichkeiten und Verleihung von Preisen bis hin zur Nominierung als Auszubildender oder Schüler des Monats gewürdigt werden. Diese Ausstellung des Erfolges soll nicht nur für die betroffenen „students“ eine Atmosphäre der Ermutigung und Motivation schaffen. Die Absolventen der Glen Mills Schools werden im weiteren Einzugsbereich, d.h. in Regionen, die die Einrichtung kennen, bevorzugt eingestellt, weil sie bestimmte Arbeitstugenden und -fähigkeiten erlernt haben und mehrheitlich im Gebrauch und der Anwendung moderner Technologien ausgebildet wurden. Aber auch Formen der Selbstpräsentation und Loyalitätsmuster beeindruckten bei Bewerbungsgesprächen. Der Entlassung geht deshalb ein Bewerbungstraining voraus, in der Regel werden den jungen Menschen drei Arbeitsplatzalternativen offeriert, in die Arbeitslosigkeit und Obdachlosigkeit wird keiner entlassen.

10. Schlussbetrachtung

Glen Mills konfrontiert die deutsche Praxis mit den Effekten der Peergroup-culture (PPC), ein Ansatz, der die Erziehung in Gruppen im Kontext einer Selbstorganisationstheorie neu thematisieren sollte. Eine Auswertung von Peer-Group-Projekten im Präventionsbereich und der Gesundheitsförderung ist angesagt, ebenso bedarf die GGJ, die schon im Bereich der Arbeit mit delinquenten Jugendlichen in den USA zu einer „Bewegung“ aufgelaufen ist, einer Evaluierung (vgl. Ottmüller 1988). Offensichtlich fehlen anwendungsorientierte Studien über die Langzeiteffekte der Arbeiten mit Peer-Group-/Peer-Culture-Ansätzen. Ausgewählte Programmpunkte wurden im Umgang mit Gewalttätern von Weidner (1989, 1990) und Wolters (1990, 1992) ausprobiert, eine qualifizierte Evaluation steht noch aus. Es ist zudem zu überprüfen, ob die Handlungsphilosophien der Peer-Group-Culture auch in Deutschland tatsächlich die Jugendlichen „at risk“ im geplanten Setting eines Internates erreichen. Der Verweis darauf, dass dies in den USA gelänge, ist noch kein Garant für die Übertragbarkeit. Hierzu sollten die Erfahrungen aus den Niederlanden (de Hoenderloo Groep 1999) nach ihrer für 2002 geplanten Veröffentlichung überprüft werden. Es handelt sich dabei um einen Versuch der Implementation der „Positive Peer Group Culture“ und die einer Mitarbeiterkultur nach einem vorher stattgefundenen mehrmonatigen Training von Jugendlichen und Mitarbeitern in Glen Mills. Die überwiegend positiven Abläufe des Student-Exchange-Programmes von „German Mills“ mit Jugendlichen aus Deutschland bedürfen noch einer systematischen Auswertung. Es kann aber vermutet werden, dass ein stärkerer Rückbezug auf sozialwissenschaftliche Gruppenkonzepte für die Arbeit mit delinquenten Jugendlichen innovatives Potenzial birgt. Das Instrument der Konfrontation selbst müsste für hiesige Verhältnisse kritisch durchdacht werden, nicht nur in Bezug auf seine Struktur und Ermöglichung von partizipationsgebundenen Erfahrungsprozessen, sondern auch in der (sprachlichen) Ausgestaltung und in der Anwendung von körperlicher Gewalt. Von Ferrainola stammte der Satz, dass die Sozialpädagogen vieles können, nur nicht mit Geld umgehen. Es verwundert deshalb nicht, dass sein System rechnerisch beeindruckt, dass er eine Dienstleistung in einem (auch für die einweisenden Institutionen) überschaubaren Rahmen anbietet, der finanziell gesehen unterhalb des Tagessatzes des Strafvollzuges steht, gelegentlich aber durch Spenden ergänzt wird. Diese Managementqualitäten scheinen nicht nur für Non-Profit-Unternehmen mit ihrer Mischfinanzierung aus staatlichen Töpfen (Tagessätze, Personalkostenzuschüsse, projektgebundene Zuschüsse) und eigenen Einnahmen (Bußgeldern, Spenden, Mitgliedsbeiträgen) interessant zu sein, sondern auch, und das ist für die Bundesrepublik neu, für profitorientierte Aktiengesellschaften. Sie interessieren sich für den Bereich des Strafvollzuges (Bau von Vollzugsanstalten im Leasingverfahren) und jetzt auch für das Glen Mills Modell. Der Strafvollzug, in seinen Ursprüngen privat, dann in staatlicher Regie, zeigt erste Tendenzen zur Privatisierung (Lilly, Lindenberg 1995; Lindenberg, Schmidt-Semisch 1994, 1995). Die Erfahrungen der Privatisierung von Teilen der Aufgaben des Vollzuges in den USA (Prison-Business) sind besonders im Hinblick auf die möglichen negativen Auswirkungen der Gewinnmaximierung – und dies zu Lasten der Qualität der Programme – auszuwerten. Eine Kontrolle der Qualität und Lizenzierung (Betriebserlaubnis) der Anbieter ist angesagt, die ausführende Behörde müsste allerdings über ausreichende Ressourcen verfügen, um eine unabhängige Qualitätskontrolle durchzuführen. Ein monopolartiges Insistieren auf die Praxis eines Glen-Mills-artigen Modells widerspräche einem regulierten Wettbewerb zwischen Anbietern und freien und öffentlichen Trägern.

Ein deutscher Jugendlicher aus dem Programm von „German Mills 1998“ skizziert das für ihn beeindruckend: „Vieles war gewöhnungsbedürftig, die Strenge (...), was mich beeindruckte war, dass mir nicht immer wieder meine Vergangenheit vorgehalten wurde. Hier glaubte man an mich. Und diese Zumutung hat mir geholfen.“

Literatur

- Allen, R. F. et al., 1970: *Collegefields. From Delinquency to Freedom*. Seattle
- Bandura, A.; Walters, R., 1963: *Social learning and personality development*. New York
- Bandura, A., 1977: *Learning through Modeling*. In: Bandura, A. (Hrsg.): *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, S. 22-55
- Bandura, A., 1986: *Social foundation of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Prentice Hall
- Berger, P. L.; Luckmann, T., 1980: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a. Main
- Berckhauer, F.; Hasenpusch, B., 1982: *Legalbewährung und Strafvollzug*. In: *Modelle zur Kriminalitätsvorbeugung und Resozialisierung*. Heidelberg, S. 281 ff.
- Blandow, J., 1996: *Über Erziehungskarrieren. Stricke und Fallen der modernen Jugendhilfe*. In: Ginthel; Jordan: *Jahrbuch der Sozialen Arbeit 97*. Münster, S. 172 ff.
- Böhnisch, L., 1999: *Heimerziehung und Sozialstaat*. In: Colla, H.; Gabriel, T.; Millham, S.; Müller-Teusler, S.; Winkler, M. (Hrsg.): *Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa*. Neuwied-Kriftel, S. 417ff.
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, 2000: *Drucksache 16/4000, Bericht der Enquête Kommission: „Jugendkriminalität und ihre gesellschaftlichen Ursachen“*. Hamburg, 11.05.2000
- Cohen, P., 1979: *Territorial- und Diskursregeln bei der Bildung von Peer Groups unter Arbeiterjugendlichen*. In: Clarke, J. et al.: *Jugendkultur als Widerstand*. Frankfurt a. M., S. 240 ff.
- McCorkle, L., 1958: *Group Therapy in Correctional Institutions*, In: *Federal Probation*, 13, 2, 1949
- McCorkle, L.; Elias, A.; Bixby, F. L.: *The Higfields Story*. New York
- Cornel, H., 1984: *Geschichte des Jugendstrafvollzugs: ein Plädoyer für seine Abschaffung*
- Dainty, W. J., 1997: *The influence of selected variables on the recidivism rate of secondary school aged males in a residential school setting*. Widener University
- Dalferth, M., 1994: *Zur Bedeutung von Symbolen und Ritualen in der Heimerziehung*. *Neue Praxis*, Heft 1, S. 3 ff.
- Diegmüller, K., 1994: *Harnessing the power of positive peer pressure*. *Educational Week*, 13, S. 28 ff.
- Dölling, D., 1987: *Polizeiliche Ermittlungstätigkeit und Legalitätsprinzip*. Wiesbaden
- Dörner, C., 1991: *Erziehung durch Strafe: die Geschichte des Jugendstrafvollzugs von 1871-1945*. Weinheim
- Ferrainola, S., 1999: *A case for an effective change in the residential treatment of juvenile delinquents. Glen Mills Schools, o. D. Ferrainola, S.: Glen Mills Schools*. In: Colla, H.; Gabriel, T.; Millham, S.; Müller-Teusler, S.; Winkler, M. (Hrsg.): *Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa*. Neuwied: Luchterhand, S. 945 ff.
- Ferrainola, C. D., 1999: *Zur Notwendigkeit einer effektiven Veränderung stationärer Behandlungsmodelle delinquenter Jugendlicher*. *DVJJ-Journal*, 3/1999, S. 321 ff.
- Gabriel, T., 2000: *Forschung zur Heimerziehung*. Lüneburg (im Druck)
- Gescher, N., 1998: *Boot Camp-Programme in den USA. Ein Fallbeispiel zum Formenwechsel in der amerikanischen Kriminalpolitik*. Godsby
- Giddens, A., 1984: *Interpretative Soziologie*. Frankfurt a.M.
- Glasser, W., 1965: *Reality therapy: A new approach to psychiatry*. New York
- Goffman, E., 1981: *Asyle*. Frankfurt a. M. (orig. 1961)
- Grissom, G.; Dubnov, W., 1989: *Without locks and bars. Reforming our Reform Schools*. Westport
- Guder, P., 1997: *Ohne Schloss und Riegel – eine offene Alternative auch für den Umgang mit deutschen jugendlichen aggressiven Mehrfachtätern zwischen Jugendhilfe und Justiz?* *DVJJ-Journal*, 2/1997, S. 123 ff.
- Hansbauer, P.; Kriener, M., 2000: *Soziale Aspekte der Dienstleistungsqualität in der Heimerziehung*. *Neue Praxis*, 3/2000, S. 254 ff.
- Hirschi, T., 1969: *Causes of Delinquency*. Berkeley
- Ireson, R., 1998: *A case study: Interagency cooperation and collaboration in providing a continuum of services to incarcerated juvenile delinquents from preplacement to transition and beyond*. Dissertation. Widener University

- Jüttling, D. H., 1976: Freiheit und Erwachsenensport. München
- Kelly, F. J.; Baer, D. J., 1971: Physical Challenge as a Treatment for Delinquency. *Crime and Delinquency*, 17/1971, S. 437-445
- Kemp, J. M., 1995: Kinderrepubliken. Opladen
- Klein, M. W. et al. (Hrsg.), 1995: The Modern Gang Reader. Los Angeles
- Korczak, J., 1989: Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen
- Kreye, A., 2000: Es ist, als ob es überall nur Stäbe gäbe. In: *Süddeutsche Zeitung*, 39, 17. Feb. 2000, S. 21
- Lamnek, S., 1994: Neue Theorien abweichenden Verhaltens. München
- Lerner, M. J.; Matthews, G., 1967: Reactions to the suffering of others under conditions of indirect responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, S. 319 ff.
- Liegle, L., 1971: Familie und Kollektiv im Kibbuz. Weinheim
- Lilly, R. L.; Lindenberg, M., 1995: Pänologie und Profit: Die nordamerikanische Bestrafungsindustrie und ihr Griff nach Deutschland. In: Reindl, R.; Kawamura, G.; Nickolai, W. (Hrsg.): Prävention – Entkriminalisierung – Sozialarbeit. Freiburg, S. 64 ff.
- Lindenberg, M.; Schmidt-Semisch, H., 1994: Gefangene Könige oder: Ordnung als Dienstleistung. *Widersprüche*, 52, S. 55 ff.
- Lindenberg, M.; Schmidt-Semisch, H., 1995: Sanktionsverzicht statt Herrschaftsverlust. In: *Kriminologisches Journal*, 2, S. 17 ff.
- Möbius, E., 1973: Die Kinderrepublik. Reinbek
- Oldekop, C., 2000: Versuch einer Begründung für das Nicht-Entweichen von Jugendlichen aus den „Glen Mills Schools“. Typoskript, Lüneburg
- Ottmüller, C. O., 1988: Glen Mills Schools. Ein Modell der Jugendkriminalrechtspflege in den USA. Pfaffenweiler
- Pfeiffer, C.; Brettfeld, K.; Delzer, J., 1997: Jugenddelinquenz und jugendstrafrechtliche Praxis in Hamburg. Hannover
- Pilnick, S.; Elias, A.; Clapp, N. W., 1966: „The Essexfield Concept: A New Approach to the Social Treatment of Juvenile Delinquents“. *Journal of Applied Behavioral Science*, 2, 1
- Planungsgruppe Petra, 1988: Analyse von Leistungsfeldern der Heimerziehung. Frankfurt a.M.
- Polsky, H., 1962: Cottage six: The social system of delinquent boys in residential treatment. New York
- Polsky, H., 2000: The Future of Institutional Care. From Custodialism to Residential Community. New York 2000 (in print)
- Ramb, W., 1999: Das schwierige Verhältnis von Sozialpädagogen und Jugendpsychiatrie. In: Colla, H.; Gabriel, T.; Millham, S.; Müller-Teusler, S.; Winkler, M. (Hrsg.): *Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa*. Neuwied-Kriftel, S. 847 ff.
- Redl, F., 1971: Erziehung schwieriger Kinder. München
- Rosenthal, R.; Jacobson, L., 1968: Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development. New York
- Schubert, A., 1997: Delinquente Karrieren Jugendlicher. Aachen
- Schütz, A., 1960: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Frankfurt a. M.
- Schwartz, R., 1997: Juvenile Justice, back to the future. In: Reisen, Gambill: *Social Work in the Twentieth Century*
- Sengbusch, D.: Das System der Jugendwerkhöfe in der DDR. In: *Materialien der Enquête Kommission „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland“*, Bd. III/3. Baden-Baden, S. 1812-1843
- Seßar, J., 1999: Glen Mills Schools. Lüneburg, maschinenschriftlich
- Spergel, I. A., 1995: The youth gang problem: A community approach. New York
- State of Florida, Department of Juvenile Justice. Bureau of Quality Assurance, 1995: Program Review for the Glen Mills Schools
- Street, D.; Vinter, R. D.; Perrow, C., 1966: Organization for treatment. New York
- Sutherland, E. H.; Cressey, D., 1960: The principles of criminology. Philadelphia
- Sykes, G. M.; Matza, D., 1957: Techniques of Neutralization: A Theory of Delinquency. In: *American Sociological Review*, 22, S. 664 ff.

- Thiersch, H., 1999: Politik, Jugendhilfe, Heimerziehung. In: Colla, H.; Gabriel, T.; Millham, S.; Müller-Teusler, S.; Winkler, M. (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied-Kriftel, S. 425 ff.
- US-Department of Justice, 1997: Boot Camp for Juvenile Offenders. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Washington
- Vieten-Groß, D., 1997: Glen Mills Schools – Eine Alternative zum Strafvollzug für straffällige Jugendliche in Amerika. DVJJ-Journal, 8. Jg., 2/1997, S. 136 ff.
- Vorrath, H. W.; Bendtro, L. K., 1985: Positive Peer Culture. Hawthome
- Weidner, J., 1986: Analyse des Behandlungskonzeptes der Glen Mills Schools, USA, und die Möglichkeiten der Übertragung einzelner Programmpunkte in die Praxis der Jugendkriminalrechtspflege in der BRD. Philadelphia, Lüneburg (Dipl.-Arbeit)
- Weidner, J., 1989: Das Antigewalttraining für inhaftierte Körperverletzer. In: Zeitschrift für den Strafvollzug und Straffälligenhilfe. 5, S. 295 ff.
- Weidner, J., 1990: Anti-Aggressions-Training für Gewalttäter. Ein deliktspezifisches Behandlungsangebot im Jugendvollzug. Diss., Lüneburg
- Wheeler, S., 1974: Die Struktur formal organisierter Sozialisationsanstalten. In: Briem, O.G.; Wheeler, S.: Erwachsenen-Sozialisation. Sozialisation nach Abschluß der Kindheit. Stuttgart, S. 53 ff.
- Willman, H. C.; Chun, R. Y., 1973: Homeward Bound. An Alternative to the Institutionalization of Adjudicated Juvenile Offenders. Federal Probation, 37/1973, S. 52 ff.
- Winkler, M., 1999: Die Normalisierung von Vielfalt – Aufwachsen in der Moderne. Vortrag auf der IGfH Jahrestagung 1999 in Nürnberg, im Druck
- Wolf, K., 1999: Machtprozesse in der Heimerziehung. Münster
- Wolters, J. M., 1990: Das Anti-Aggressivitäts-Training zur Behandlung jugendlicher inhaftierter Gewalttäter in der Jugendanstalt Hameln. Kriminalpädagogische Praxis, 30, S. 26 ff.
- Wolters, J. M., 1992: Kampfkunst als Therapie. Frankfurt a. M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien

Jörg M. Fegert

Die deutsche Debatte um Glen Mills Schools vor dem Hintergrund konkreter Reiseindrücke¹

1. Einleitung

Fragen der Jugendkriminalpolitik haben vor allem in Wahljahren Konjunktur. Das ist gefährlich. Denn häufig lähmen primär ideologisch geführte Kontroversen tatsächliche Reformansätze und notwendige Veränderungen. Neben den „Dauerbrennern“ Herabsetzung des Strafmündigkeitsalters oder geschlossene Unterbringung nach § 1631 b BGB werden in letzter Zeit auch zunehmend Alternativen im Sinne einer Haftvermeidung von der Art einer mehr oder weniger geschlossenen Unterbringung diskutiert. Erneute Aktualität bekommt diese Debatte durch den Gesetzentwurf der CDU/CSU zu einer Ausweitung des § 1631 b BGB. Ginge es nach den Autoren dieser Vorlage, sollten Wiederholungsdelikte von Jugendlichen a priori als Kindeswohlgefährdung angesehen werden und damit einen weitgehenden Eingriff in deren Grundrechte rechtfertigen. Andere Fachleute halten schon heute die relative Unbestimmtheit der Norm des § 1631 b BGB für nicht mit unserer Verfassung vereinbar oder fordern die strikte Beachtung der Kontrollmöglichkeiten im Verfahrensrecht (vgl. Schlink bzw. Salgo in Fegert, Späth, Salgo 2001). Anhand von Einzelnen auch von der Presse zur dramatischen Sensation stilisierten Fällen, wie z.B. dem Fall Mehmet, werden grundlegende Veränderungen des bisherigen Umgangs mit dissozialen Jugendlichen diskutiert, ohne dass bestehende Mängel stärker in den Blick genommen werden. Noch immer dauert es vielerorts viel zu lange bis Straftaten jugendlicher Straftäter abgeurteilt werden. Dies führt dazu, dass Jugendliche zu Beginn ihrer kriminellen Karriere die Erfahrung machen, dass teilweise ein bis zwei Jahre nichts passiert. Erst wenn sie dann nach einer ganzen Serie von Straftaten aufgrund der Fülle der Delikte zu einer Haftstrafe verurteilt werden müssen, folgt das böse Erwachen. So lange es der Justiz in Deutschland nicht gelingt, den Geboten der UN-Kinderrechtskonvention und des Europäischen Übereinkommens zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention entsprechend die Zeitperspektive in diesen Verfahren besser in den Griff zu bekommen, kann allein deshalb von einer Herabsetzung des Strafmündigkeitsalters keine Lösung erwartet werden. Dieser Beitrag wird unter dem frischen Eindruck einer Reise in die USA zur Besichtigung der Glen Mills Schools und einer „Vorzeigeeinrichtung“ des Jugendvollzugs (Detention Center) geschrieben. Der frische Eindruck von zehnjährigen oder elfjährigen Kindern, die in Handfesseln und Gefängnisuniform vor Gericht vorgeführt werden, oder die Situation dieser Kinder in Haft zusammen mit bis zu 18jährigen kann aus einer Entwicklungsperspektive nur entsetzen. Einzelne Gespräche gerade mit den jüngsten Inhaftierten ergaben, dass sie wegen „Delikten“ wie Angriffe auf Mitschüler, körperliche Auseinandersetzungen mit einem Lehrer, Mitführen einer Spielzeugwaffe etc. arrestiert wurden. Im Gericht war es mir teilweise nicht klar, ob die Kinder überhaupt den wesentlichen Inhalten der Verhandlungen folgen konnten, geschweige denn, ob sie die taktischen Manöver ihrer Verteidigung verstanden. Allen, die bei Gelegenheit mit Blick auf einzelne zugegebenermaßen fatale Entwicklungen eine generelle Herabsetzung des Strafmündigkeitsalters in Deutschland fordern, sei deshalb dieser erschütternde persönliche Eindruck von inhaftierten Kindern empfohlen, um auch emotional aus einer Erwachsenenperspektive nachvollziehen zu können, über welchen Eingriff in Entwicklungsperspektiven hier diskutiert wird. Direkte Anschauung kann hier korrigierend wirken. Dies war auch meine Erwartung an die Reise zu den Glen Mills Schools, die in der deutschen Diskussion einerseits als Modelleinrichtung, andererseits

1 Zuerst veröffentlicht in: *ZfJ* 9, 2001, S. 1-26.

als abschreckendes Beispiel eines „Indoktrinierungslagers“, „Umerziehungslagers“, „Boot-camps“ etc. angeführt wird. Diverse Medienberichte über Glen Mills haben in Deutschland zu einer sehr heterogenen und stark emotionalen Rezeption dieses Ansatzes geführt. Nach ersten Versuchen, ähnlich wie in Holland, in Deutschland eine entsprechende Einrichtung in Thüringen zu etablieren und einem damit verbundenen Hearing im Landtag hat nun der baden-württembergische Justizminister im Wahlfrühjahr verkündet, dass Baden-Württemberg ein solches Modell initiieren wird. Am Deutschen Jugendinstitut hat sich ein Beirat konstituiert², der eine Expertise erarbeiten soll, die die Chancen und Grenzen des Ansatzes der Glen Mills Schools auslotet (dieser Gruppierung gehört der Autor an, hier werden allerdings nicht Ergebnisse dieser Arbeit vorweggenommen, vielmehr wird auf der Basis eines individuellen Reiseeindrucks versucht, einen Beitrag zur noch laufenden Diskussion zu geben). Die Reise des Autors geschah auf Einladung des CJD³, welches als Träger seit mehreren Jahren für einzelne

2 Einige Mitglieder dieses Beirats sollten in diesem Sommer die Glen Mills Schools in USA besichtigen und in Philadelphia ein kleines Symposium zu zusammenhängenden Fragen mit amerikanischen Experten abhalten. Während die amerikanischen Wissenschaftler trotz der Ferienzeit in großer Zahl erfreulich kooperationsbereit waren und das wissenschaftliche Symposium begrüßten, haben die Gesprächspartner bei Glen Mills trotz anderslautender vorhergehender Aussagen im Juli 2001 plötzlich den auf Ende August geplanten Besuch der Gruppe abgesagt. Begründet wurde dies mit negativen Presseechos in Deutschland. Verwiesen wurde auf eine Intervention deutscher Gesprächspartner und der Gruppe wurde empfohlen, sich bei den deutschen Partnerinstitutionen zu informieren, die alles über Glen Mills wüssten. Dieser Schritt ist im Vergleich zu dem sehr offenen Umgang, den ich in Glen Mills als Teilnehmer einer anderen Gruppe erleben durfte, für mich sehr überraschend. Es wird in Deutschland die ohnehin vorhandene Skepsis sicher noch steigern, wenn man einer unabhängigen Expertenkommission verweigert, sich einen Eindruck zu bilden. Angesichts dieser Tatsache schien es mir allerdings auch wichtig, diesen Bericht zu veröffentlichen, da es nicht angehen kann, dass Informationen über Glen Mills nur über die Anbieterseite in Deutschland vermittelt werden. Mein persönlicher Eindruck ist es, dass vielleicht auch eher Rivalitäten und Empfindlichkeiten zwischen diesen deutschen Repräsentanten zu dieser unverständlichen Reaktion bei der amerikanischen Einrichtung geführt haben.

3 Die Tatsache, dass ein großer Träger einen Wissenschaftler einlädt, macht offensichtlich auch deutlich, dass wenigstens langfristig in diesem Sektor ein „Markt“ geahnt wird. Dieser wird nicht primär in der Verschickung deutscher Jugendlicher ins Ausland gesehen werden. Vielmehr scheint die unbefriedigende Situation im deutschen Jugendstrafvollzug und im Umgang mit den dissozialen Jugendlichen in Deutschland berechtigten Anlass dazu zu geben, dass sich innovative pädagogische Konzepte am Markt bewähren könnten. Neben der freundlichen Geste des Trägers ist deshalb prinzipiell auch der Versuch einer Einflussnahme zu vermuten, der hier deshalb auch in dieser Form dem Leser bekannt gemacht wird. Mit Bezug auf das Antikorruptionsgesetz hatte ich die Reise auch bei meinem Dienstvorgesetzten, d.h. dem Bildungsminister Mecklenburg-Vorpommern, genehmigen lassen.

Leider waren es nicht inhaltliche Erwägungen wie z.B. die wissenschaftliche Diskussion, die der Veröffentlichung von Habermas' Werk Erkenntnis und Interesse folgte, sondern die Interventionen der Staatsanwaltschaften, die die meisten medizinischen Fakultäten in Deutschland dazu veranlasst hatten, eine klare Policy im Bezug auf Zuwendungen Dritter zu entwickeln. Angesichts der Tatsache, dass im sozialen Bereich in Deutschland enorme Summen umgesetzt werden, erstaunt es, wie wenig in diesem Bereich Interessenkonflikte offengelegt werden. Damit ich nicht falsch verstanden werde, ich danke dem Einlader und will ihm nicht nachträglich hier noch durch Unterstellungen schaden. Ich finde es aber für den Leser unabdingbar, dass er einschätzen kann, vor welchem Hintergrund ich nach Glen Mills gefahren bin und dann persönlich erwägen kann, inwieweit ich mich dennoch unabhängig äußere. Bei der größten amerikanischen psychiatrischen Fachgesellschaft, der APA – American Psychiatric Association –, ist z.B. seit Jahren verbindliche Bedingung, dass bei allen Studien, die in einem Vortrag vorgestellt werden, mit einem ersten Dia die Geldgeber genannt werden. Ein weiterer Schritt zu mehr Transparenz ist nun dadurch erfolgt, dass die amerikanischen Gesundheitsbehörden auch die Studien öffentlich zugänglich machen, die

deutsche Jugendliche einen Aufenthalt in Glen Mills organisiert hat. Nicht zuletzt aufgrund eines Wechsels der Betreuungsperson dieser Jugendlichen hat sich wohl ein zweiter Anbieter für solche Maßnahmen – die Glen Mills Academie Deutschland – konstituiert. Derzeit sind ca. 40 deutsche Jugendliche in Glen Mills in der Nähe von Philadelphia in Pennsylvania platziert worden. Eine wissenschaftliche Auswertung der Ergebnisse läuft noch, wobei angesichts der kleinen Zahl und der großen Selektionseffekte sicher hier auch nach Auswertung eher von einer Pilotstudie oder ersten Ergebnissen gesprochen werden sollte. Der Verein German Mills bemüht sich seit Jahren um eine inhaltliche Diskussion und Etablierung entsprechender Einrichtungen in Deutschland.

Der vorliegende Beitrag versucht, zunächst die Reiseeindrücke widerzugeben, um eventuell auch kulturelle Unterschiede zu verdeutlichen. Anschließend soll vor allem über die Frage der Übertragbarkeit nach Deutschland spekuliert werden. Zuletzt wird es nötig sein zu betonen, dass der in Glen Mills praktizierte Ansatz nicht das amerikanische Modell des Umgangs mit jugendlichen Straftätern darstellt und dass in ihm auch nicht die Lösung aller Probleme hier in Deutschland liegen kann.

2. Reiseeindrücke

Der Autor hatte in einer kleinen Gruppe Gelegenheit während einer Woche Ende April 2001 den Campus zu besichtigen und ausführlich mit Schülern und Mitarbeitern von Glen Mills zu diskutieren. Das Gelände liegt eine knappe Autostunde vom Zentrum von Philadelphia entfernt auf dem flachen Land in der schönen Hügellandschaft von Pennsylvania. Schon bei der Auffahrt in den Campus sieht man eine „Ehrentafel“ mit den Auszeichnungen. Es gibt keine Zäune. Vielmehr sind die einzelnen Pavillons um eine Zentralachse gruppiert. An der Spitze steht das Verwaltungsgebäude, auf der gegenüberliegenden Seite die ehemalige Kirche, heute die Bibliothek. Diese Pavillonbauweise war ab Mitte des 19. Jahrhunderts auch für den Bau vieler psychiatrischer Kliniken in Deutschland typisch, so dass der psychiatrisch vorgebildete Besucher zunächst an eines der großen Landeskrankenhäuser erinnert wird. Die Grundsteinlegung der Erziehungsanstalt Glen Mills erfolgte am 21. Juni 1827. Am 29. November 1828 wurde das „House of Refuge“ offiziell eröffnet. Am 8. Dezember wurde schließlich auf Weisung des Bürgermeisters von Philadelphia der erste 14jährige Junge aufgenommen. Es handelt sich bei Glen Mills um die drittälteste Einrichtung für jugendliche Delinquente in den Vereinigten Staaten. Heute ist die Glen Mills School die älteste noch in Betrieb befindliche Einrichtung dieser Art. Nach der Übernahme der Glen Mills Schools durch den jetzigen Leiter, Dr. C. D. Ferrainola, kam Ende der 70er und in den 80er Jahren eine erhebliche Erweiterung des Campus in Gang. Auffallend sind vor allem die sehr gepflegten Sportfelder und Außenanlagen sowie die beeindruckenden Werkstatt- und Schulbereiche. Auch ein großes Kantinegebäude wurde errichtet. Schon bei den ersten Schritten durch den Campus wird deutlich, dass man sich gerade bei den Sportanlagen, bei der Bibliothek oder den Werkstätten und in der Schule bemüht, für die vor Ort betreuten Jungen alles nur „vom Feinsten“ vorzuhalten. Bei einer amerikanischen Schule darf natürlich auch nicht

nicht zu dem vom Sponsor erwünschten Ergebnis führten und deshalb eventuell nicht größer publiziert wurden. Gerade weil im psychosozialen Feld sehr viel persönliches Engagement zur Bildung neuer Wirtschaftszweige zur Teilnahme an unterschiedlichen Vereinigungen etc. geführt hat, wäre es meines Erachtens angesichts des Finanzvolumens, welches hier zur Debatte steht, angebracht, sich nicht länger auf den gemeinnützigen Eindruck etc. zu verlassen, sondern hier in der Fachdiskussion auf mehr Transparenz und Klarheit zu achten. Ansonsten werden ähnliche Skandale wie im Krankenversorgungsbereich und Rettungswesen oder bei der Blutspende nicht zu vermeiden sein.

die Nationalflagge fehlen. Eine alte Kanone unterstreicht für den deutschen Besucher militärische Assoziationen, wobei sicher in manchen Darstellungen die Bedeutung des Nationalstolzes bisher aus deutscher Sicht überbewertet wurde, da ich z.B. in USA keinen Schulcampus kenne, auf dem es nicht eine Flagge gibt. Am Morgen wird in den meisten Schulen selbstverständlich die Nationalhymne gespielt oder gesungen und Treue zur Fahne der Vereinigten Staaten gelobt. Hier handelt es sich also nicht um ein Glen Mills spezifisches paramilitärisches Detail, sondern um amerikanische Normalität. Durchaus nicht Normalität ist die Ausstattung und die Gepflegtheit der gesamten Anlage. Zunächst wirken die Schüler, die sich alle nur auf den Wegen fortbewegen, nicht rauchen, nicht rennen, nichts wegwerfen, jeden mit Blickkontakt grüßen etc. fast schon etwas befremdlich. Man fragt sich, welches Prinzip diese „Marionetten“ steuert, welche magischen Kräfte über 800 junge Straftäter scheinbar reibungslos im Zaum halten. Die Gruppe darf nicht alleine über den Campus gehen, sondern wird immer von sogenannten „Bulls“, den in der Hierarchie höherstehenden Schülern oder von Mitarbeitern begleitet. Auffallend ist, dass überall bereitwillig Auskunft gegeben wird und die einzelnen Bereiche sowohl von den Betreuern, den Lehrkräften wie auch von den betreuten Jugendlichen sehr gut und offen vorgestellt werden können. Gespräche mit einzelnen Jugendlichen sind z.B. in der Kantine möglich. Dies sind natürlich nur punktuelle Eindrücke. Auffällig ist aber doch, dass die meisten Jugendlichen, die ich gesprochen habe, ihre Unterbringung in Glen Mills als eine Chance ansehen. Viele sagten, sie wollten nicht hierher, sie wollten nirgendwo hin, sie wollten zu Hause bleiben, aber angesichts der vielen schlechten Alternativen hätten sie hier wenigstens die Chance, vorwärts zu kommen und etwas zu lernen. Auffällig ist, wie stark die Jugendlichen ihre Bildungsziele betonen und mit welchem Stolz sie auf bereits Erreichtes verweisen. Nicht nur in der Bibliothek, sondern auch im selbstorganisierten Jugendfreizeitbereich oder in der Kantine gibt es verschiedene Jugendliche in „Aufseherfunktion“. So besteht eine beständige soziale Kontrolle, die auch die Besucher mit einschließt. Ist man z.B. in der Kantine dabei, sein Tablett an den falschen Ort zu bringen, wird dies sofort erkannt und man wird freundlich auf den richtigen Weg gewiesen. Offensichtlich handelt es sich aber nicht um eine enorme kodifizierte Hausordnung, sondern eher um ungeschriebene Regeln, die hier beachtet werden. Als unsere Gruppe ganz für Glen Mills untypisch auf der Autostraße schlendert und auch sehr schwer zusammenzuhalten ist, sagt der Jugendliche, der uns führt, achselzuckend, dass er seit er in Glen Mills ist, das erste Mal mit uns auf der Straße läuft und nicht den Gehweg benutzt. Offensichtlich war es ihm möglich, zwischen zwei „Rules“ – Benutzung der Gehwege, Respekt für Erwachsene und Besucher – eine Entscheidung zu treffen und diese auch zu verbalisieren. Damit wird nicht nur ein Klima der sozialen Kontrolle, sondern auch eines der aktiven und positiven Auseinandersetzungen mit sozialen Normen deutlich.

3. Ausbildungsperspektiven

Zum Beeindruckendsten, was der Besucher in Glen Mills beobachten kann, gehören alle Bildungs- und Ausbildungsangebote. Den europäischen Skeptiker überrascht zunächst der radikale Glaube an Bildung und Ausbildung als Vermittler von Zukunftschancen. Glen Mills ist und bleibt vor allem eine Schule. Selbstverständlich besteht ein Ziel, auch Verhalten zu verändern, aber primär handelt es sich um eine Bildungseinrichtung, die die genannten anderen Ziele als Voraussetzung für Lernen oder für ein erfolgreiches Zurechtkommen im späteren Leben quasi nebenbei mit organisiert und ausbildet. Jeder Absolvent von Glen Mills verlässt die Schule mit einem schulischen Abschluss, was bemerkenswert ist, da manche, die dort ankommen, quasi Analphabeten sind. Jede Form von Gruppen- und Kleingruppenunterricht aber auch Einzelförderung ist möglich. Die permanenten inneren Hierarchien haben hier, ähnlich wie bei der Verhaltenskontrolle, auch bei dem Coaching durch die Ausbildung

ihre Bedeutung. Hervorragende Schüler können sich durch ihre Leistungen ein Stipendium verdienen, welches ihnen auch für das gesamte Studium gewährt wird, unter der Voraussetzung, dass ihre Leistungen noch hinreichend bleiben. Solche erfolgreichen Absolventen aber auch vorbildhafte Berufssportler etc., die ihren ersten Abschluss auf Glen Mills gemacht hatten, kommen jährlich zur Graduation-Feier und erzählen dort von ihrem persönlichen Lebensweg, um ihre Nachfolgeneration anzuspornen und zu motivieren. Neben diesen Schulbildungsangeboten, die absolut ernst genommen werden und die in exzellent ausgestatteten Unterrichtsräumen dargeboten werden, bilden berufliche Ausbildungsgänge, die gleichzeitig von den Schülern in einem Bereich absolviert werden, das Zentrum der Ausbildung in Glen Mills. In einer Orientierungsphase werden Neigungen und Fertigkeiten der Schüler evaluiert. Dann bieten sich je nach Geschicklichkeit und nach den intellektuellen Fertigkeiten und nach Neigung ganz unterschiedliche Arbeitsbereiche an: von der Autowerkstatt, in der auch die Wagen der Mitarbeiter von Glen Mills gewartet werden, bis zur eigenen Druckerei, in der die Zeitung der Schule gesetzt wird. Hier werden auch Werbematerialien, Visitenkarten etc. für Nutzer aus der Nachbarschaft erstellt. Das Ausbildungsangebot reicht vom Friseurladen über die Holzbauwerkstatt, in der ganze Holzhäuser erstellt werden und damit alle notwendigen Techniken im Hausbau gelernt werden können, bis zu Metallbereichen, wo z.B. das Schweißen großer Schiffsbleche trainiert werden kann. Dies ist eine sehr harte Arbeit, die andererseits relativ wenig schulische Voraussetzungen erfordert und die, wenn sie exakt ausgeführt wird, im Schiffbau sehr gut bezahlt wird. Hier wirkt sich das amerikanische Ausbildungssystem ohne entsprechende Abschlüsse, Berufsschule etc. rehabilitationsunterstützend aus, da die Jungen in Glen Mills auch hochspezifisch auf „Marktnischen“ trainiert werden können. Dies ermöglicht es tatsächlich meist innerhalb eines Jahres jemanden so weit zu bringen, dass er nach Schulabschluss mit einer Berufstätigkeit beginnen kann, mit der er hinreichend Einkünfte für seinen Lebensunterhalt erzielen kann. Beeindruckend war vor allem auch das Optikerlabor, in dem die Jungs alle Tätigkeiten von der Brillenherstellung bis zum Verkauf im daran angeschlossenen Laden erlernen und praktisch üben können. Dieser Brillenladen ist in den umliegenden Gemeinden sehr gut akzeptiert, da er auch komplizierte Aufgaben zum Selbstkostenpreis erledigt. In allen Ausbildungsbereichen können einfachere Fertigkeiten erlernt werden oder komplettere Abschlüsse gemacht werden. Den Schülern werden ihre Fertigkeiten zertifiziert und die Ausbildungsgänge in Glen Mills haben mittlerweile z.B. bei großen Optikerketten in USA oder bei anderen Industriebetrieben einen relativ guten Ruf, so dass die Absolventen nach Abschluss ihrer Ausbildung relativ gute Unterbringungschancen haben. In jüngerer Zeit hat sich auch ein gewisses „Nachsorgeprogramm“ herausgebildet, welches die Schüler bei der Wiedereingliederung nach Entlassung aus Glen Mills begleitet und gerade die Eingliederung in eine weitere Ausbildung oder in den Arbeitsprozess unterstützt.

Eine dritte Bildungssäule neben der schulischen und beruflichen Bildung stellt, wie an vielen anderen Schulen in USA auch, der Sport dar. Allerdings gibt es andere Schulen in USA, die auch im musischen Bereich etc. herausragende Leistungen erbringen und fördern und diese in ihrer Bewertung auch der Bewertung akademischer Leistungen gleichstellen. In Glen Mills gibt es zwar einen Chor, gibt es auch Redakteure der Schulzeitschrift etc. aber der Sport dominiert ganz eindeutig. Gerade die großen Mannschaftssportarten werden auf exzellent ausgestatteten Plätzen vor einem enthusiastischem Publikum durchgeführt. Die Trainingsmöglichkeiten haben Profistandard. Neben Fitnessräumen und -bereichen gibt es ein medizinisches Rehabilitationszentrum zur Behandlung von Sportverletzungen, welches wahrscheinlich manchen deutschen Bundesligaverein vor Neid erblassen ließe oder doch wenigstens erheblichen Respekt abnötigen würde. Die eindeutige Schwerpunktsetzung hier ist auch im Vergleich z.B. mit der Zahnarztpraxis zu sehen, die quasi aus Motiven der sozialen Fürsorge und Rehabilitation dort für jeden Schüler kostenlose Sanierung des Gebisses und kostenlose

Behandlung der Mitarbeiter anbietet. Diese Räume sind bei weitem weniger repräsentativ ausgestaltet. Sie dienen offensichtlich nur einem sozialen Zweck während die Reha-Räume und sportmedizinischen Möglichkeiten mit zur Bildungsidentität der Schule beitragen. Ähnlich gigantisch und exzellent ausgestattet sind die Sporthallen, Swimmingpool etc.. Deutlich wird auch im Sportbereich ein permanentes „Ranking“, da die Bestleistungen der Vorjahre und der jeweiligen Jahre immer ausgehängt sind. Die starke Bedeutung, die dem Sport beigemessen wird, ermöglicht aber auch den Erwerb von Sozialprestige durch Schüler, die in anderen akademischen Bereichen weniger Profilierungsmöglichkeiten hätten. Das Konzept zielt damit klar auch auf eine Vermittlung von Selbstwert und Identifikation über die Mannschaftsleistungen ab. Sport ist in diesem Zusammenhang in diesem amerikanischen Schulmodell nicht ein pädagogisch trickreich gestalteter Freizeitbereich, welcher Aggressionen abbauen soll etc., sondern ein primär zur Schule und zu ihrer Identität gehörender Bildungsbereich. Am ehesten davon auszunehmen ist vielleicht noch der Golfsport, da der Golfplatz vielmehr ein wirtschaftlicher Eigenbetrieb ist, auf dem berufliche Fertigkeiten erlernt werden können und der durch seine Nutzer wiederum eine positive Wirkung in die Gemeinde entfaltet. Die großen Mannschaftssportarten, das Gewichtheben, Leichtathletik etc. gehören aber zentral zum Schulprogramm und sind damit Teil der Pädagogik und nicht Teil einer therapeutischen Konzeption. Dies ist für manchen deutschen Besucher fremd wie überhaupt der massive Glaube an die Effektivität von Pädagogik den deutschen Pädagogen wie Nichtpädagogen überrascht. Anscheinend gibt es auch hinsichtlich der Wirksamkeit der eigenen Ansätze deutlich regional verschiedene Selbstwertniveaus, die wieder im Sinne einer selffulfilling prophecy zu Erfolg und Misserfolg beitragen können. Dieser zentrale für uns vielleicht scheinbar naive Glaube an Bildungsinhalte und an die zentrale Bedeutung von Ausbildung könnte die Vermutung nahe legen, dass Lehrer in Glen Mills einen absolut privilegierten Status inne haben. Dies ist wenn überhaupt aber sicher nur teilweise so. Alle Lehrer in Glen Mills haben aktive Zeiten als Erzieher im Gruppenbereich absolviert. Sie kennen damit die sozialpädagogischen Schwierigkeiten, die sich im Lebensumfeld der Jugendlichen ergeben. Sie kennen die alltäglichen Konflikte und sie kennen auch die ungeschriebenen Regeln und Gesetze und den Umgang mit den nonverbalen Hinweisen bis hin zur verbalen Konfrontation. In Gesprächen war zu hören, dass dies dazu führe, dass sie deshalb viel weniger geneigt sind, ihren Kollegen, die die Arbeit vor Ort in der Gruppe machen, in den Rücken zu fallen und einen Sonderstatus einzunehmen bzw. Probleme zwischen Schul- und heimpädagogischen Bereich hin und her zu schieben. Durch dieses Vorgehen werde eine relativ hohe Homogenität der Reaktionen der Erwachsenen und eine gegenseitige Unterstützung erreicht. Das heißt, der Heimgruppenerzieher versteht, dass schulische Inhalte zentral sind und unterstützt seinen Gruppenschüler z.B. bei der Anfertigung der Hausaufgaben und distanziert sich nicht dadurch, dass er zusammen mit seinem Schützling über „die blöden Lehrer“ und ihre Anforderungen lästert. Für einen deutschen Besucher wirklich verblüffend ist daher die homogene Akzeptanz von Bildungszielen über alle Ebenen hinweg. Bei jedem Gespräch betonten die Schüler mir gegenüber, was sie konnten bevor sie in Glen Mills ankamen und was sie dazugelernt hatten und wie dies ihre Möglichkeiten im weiteren Leben erweitert. Die Gruppenerzieher sprachen genauso von Lernzielen wie die Lehrer über Verhalten sprachen. Offensichtlich ist es hier gelungen, ein relativ homogenes und damit leicht durchschaubares Wertesystem zu etablieren. Dies geschieht auf Kosten persönlicher Privilegien z.B. der Lehrkräfte, die zum Teil auch keine Universitätsabschlüsse haben. Sie haben keine sehr hohen Einkommen und sind fast wie die Schüler in ein Belohnungssystem von Glen Mills eingeschlossen, welches in geldwerten Leistungen, die z.B. von den Schülern erbracht werden (Unterstützung beim Hausbau, Unterhaltung der Fahrzeuge, Reparaturen etc.), besteht. Eine starke innere Hierarchie wie auch in der Schülergruppe und eine bewusste Distanzierung von anderen Normen und Qualifikationen, die sonst zum Teil in der Gesellschaft den Unterschied markieren, wie z.B. Universitätsabschlüsse, schafft den Eindruck einer Ingroup, die auf manchen

Besucher – wie die Medienberichte zeigen – „sektenartig“ wirkte, wobei Herr Ferrainola zwar ein charismatischer Leiter ist, andererseits aber eine gemeinsame religiöse Ideologie o.ä. fehlt. Ich habe mich sehr gezielt nach der Dynamik im Hierarchiegefüge erkundigt und habe einerseits mit Erstaunen gehört, dass es im Gegensatz zu manchen deutschen Heimen und Heimschulen nicht häufige Wechsel schnell ausgebrannter Mitarbeiter gibt, aber dass es doch gerade auch in den Leitungsebenen immer wieder Leute gibt, die Glen Mills verlassen, um andere Karrierepositionen einzunehmen, so dass eine Aufstiegsdynamik gegeben ist, die auch alle Mitarbeiter motiviert, weiterzukommen. Einerseits hat Glen Mills durch eigene Expansion Aufstiegschancen innerhalb der Schule vermittelt (dies wäre ja mit einer sektenartigen Struktur noch vereinbar), andererseits gelingt es aber auch, dass die Mitarbeiter sich offensichtlich kompetitiv auf dem Arbeitsmarkt bewähren können (sie verlassen Glen Mills nicht, um zu missionieren und ähnliche Projekte zu eröffnen, sondern sie arbeiten z.B. dann andernorts in leitender Position).

4. Zur Frage der Übertragbarkeit

Gerade der letzte Abschnitt über das Bildungsideal und die Bedeutung von Schul- und Ausbildungsinhalten macht deutlich wie schwer es sein dürfte, die Erfahrungen von Glen Mills nach Deutschland zu übertragen. Wenn ich einmal von meinem direkten Erfahrungshorizont ausgehe, so kann ich sagen, dass in fast allen Kliniken für Kinder- und Jugendpsychiatrie in Deutschland ein Spannungs- und Reibungsverhältnis zwischen pädagogischem Personal, auf den Stationen dem Pflegepersonal und den Kliniklehrern besteht. Dies liegt unter anderem daran, dass die Kliniklehrer „etwas Besseres“ sind, zum Teil Beamtenstatus haben, auf jeden Fall festgelegte zeitlich begrenzte Unterrichtszeiten haben und häufig in diesem Unterricht nicht primär Leistungsvermittlung in den Mittelpunkt stellen, sondern motivationale und therapeutische Inhalte stärker betonen. Ihr Ziel ist es meist, Schüler überhaupt wieder an Schule heran zu führen und sie nicht zu sehr während der schwierigen Phase der stationären Behandlung durch Leistungsansprüche zu belasten. Häufig kommt es zu Berufsgruppenkonflikten, wo das jeweilige Feld die Schule bzw. die Station negativ beschreibt und in Konkurrenz darum gerät, wer besser mit Schülern umgeht⁴.

4 Damit ich nicht falsch verstanden werde: Ich halte Klinikbeschulung für absolut essentiell und habe gerade in den letzten Jahren in Rostock sehr positive Erfahrungen mit einem hochengagierten Team machen dürfen, mit dem wir gemeinsam die Mittelbewilligung für den Bau einer wirklich adäquaten Klinikschule durchkämpfen konnten. Eine hochengagierte Lehrerschaft hat hier weit über ihre jeweiligen Deputate hinaus Unterricht und Einzelförderung durchgeführt. Es gibt verglichen mit anderen Bereichen also aus meiner Sicht überhaupt keinen Grund zur Klage. Mir geht es aber hier um die Darstellung strukturell angelegter Konflikte und die Heraushebung der Tatsache, dass wir nicht um Bildungsinhalte und Leistungsvermittlung und Steigerung von Leistung konkurrieren, sondern um das Verstehen quasi um die bessere Therapeutenrolle. Dies halte ich phänomenologisch für einen generellen Unterschied und verweise damit auf die Debatte, in der z.B. die deutsche Sozialpädagogik und auch die Jugendhilfe der Schule immer noch vorwirft, zu wenig für diese sozialen Bereiche zu tun und zu stark auf Leistung zu fokussieren. Dieses amerikanische Modell hebt zentral auf Leistung und auf Bildung ab und ordnet die anderen Inhalte diesen Idealen unter, nicht zuletzt auch, weil die hier vorgegebenen Ordnungsprinzipien für jeden Schüler leicht durchschaubar sind. Dem Schüler werden damit auch Konflikte erspart, da es ganz klar ist, dass von der Schülerschaft angefangen über die Erzieher im Heimbereich bis hin zu den Lehrern jeder die gleichen Leistungsnormen akzeptiert, was bei uns in der Regel nicht der Fall ist. Und nur dies sollte am Beispiel der Klinikschulen und Stationen erläutert werden, weil ich es immer besser finde, „vor der eigenen Haustüre zu kehren“ als fernere Beispiele zu bemühen, die sich allerdings im pädagogischen und sozialpädagogischen Bereich in Deutschland problemlos finden ließen.

Ein zentrales Übertragungsproblem liegt also in der pädagogischen Grundhaltung und der Überzeugung, dass durch Bildung und Ausbildung Partizipationschancen in der Erwachsenenengesellschaft herzustellen sind. Dies hat natürlich auch mit der Beschäftigungssituation in den USA in den letzten Jahren zu tun, wo die Kombination aus quasi Vollbeschäftigung bei gleichzeitiger generell eher ungünstiger Bezahlung und sozialer Absicherung mit vielen Anlernjobs höhere Startchancen für solche Jugendliche bietet als die Arbeitsmarktsituation und Ausbildungssituation in Deutschland. Ein Modell wie Glen Mills ist aber nur glaubwürdig, wenn die „Schinderei“ dort auch im wirklichen Leben etwas bringt. Dieses non scholae, sed vitae garantieren Pädagogik wieder ernst zu nehmen, ist sicherlich ein großer Teil des Erfolgsrezeptes von Glen Mills.

In der deutschen Rezeption sind bisher vor allem die Regeln und Normen und insbesondere die Stufen der Konfrontation diskutiert worden. Deshalb bin ich in diesem Beitrag weniger darauf eingegangen (vgl. Colla 2001). Sie sind sicher auch ein Teil des Erfolges, weil sie diese generellen Ziele, die ich versucht habe, heraus zu arbeiten, transparent machen und im Alltag bis aufs Kleinste Normkonformität belohnt und widergespiegelt wird während ein Verstoß gegen die Normen sanktioniert wird. Das Glen-Mills-Umfeld ist ein Überwachungs-umfeld und quasi ein ständiges Frühwarnsystem in Bezug auf Übertretung. Dies führt dazu, dass Umlernen und normkonformes Verhalten in der Regel massiv verstärkt wird auch durch die Gewährung von Freiheitsspielräumen während Normverstößen nicht lange zugesehen wird. Man kann sich auf dieses Konzept nur ganz oder gar nicht einlassen. Von der Anlage her ist dies verhaltenstherapeutisch gesehen konsequent und auf die dort betreute Klientel auch sehr gut zugeschnitten. Dies bedeutet aber auch, dass man insbesondere die Aufnahmekriterien stärker im Blick behalten muss. Dies war nicht das zentrale Anliegen dieses Beitrags, sondern wird in einem anderen Beitrag zur Aufnahmediagnostik und zu den Selektionsprozessen diskutiert werden. Dennoch sei an dieser Stelle gesagt, dass dieses Modell nur bei Jugendlichen funktionieren kann, die wir nach den Kriterien der Weltgesundheitsorganisation im Bereich der sozialisierten Störungen des Sozialverhaltens ansiedeln würden. Dies heißt, es handelt sich um Jugendliche, die durchaus Hierarchien akzeptieren, Normen auch verinnerlicht haben, aber bestimmte Subkulturnormen für ihr Alltagsüberleben für relevanter halten als die bürgerlichen Normen der Gesellschaft. Es handelt sich nicht, und das wird auch von den Leuten, die bei Glen Mills Aufnahmegespräche durchführen, explizit bestätigt, um delinquente Einzelgänger, um die Sündenböcke in den Gangs, also um Jugendliche, die dissoziales Verhalten und starke psychische Belastungen zeigen, die aber auch in Deutschland oft die Jugendlichen sind, die die schwersten und unvorhersehbarsten Taten begehen und die schlechteste Prognose haben. Dies ist nun nicht unbedingt eine Kritik an Glen Mills, sondern bei der Diskussion in Deutschland muss man im Auge behalten, dass es sich um einen hochspezifischen Lösungsansatz für eine bestimmte Auswahl von Jugendlichen handelt. Kritisch sehe ich allerdings die Aussage, dass dies die richtige Antwort für die Mehrzahl der delinquenten Jugendlichen ist. Auf dem Kongress der Amerikanischen Psychiatrischen Fachgesellschaft fanden auch mehrere Symposien zum Thema Jugenddelinquenz und psychischen Störungen statt (New Orleans 2001). Die dortigen diagnostischen Angaben – in der Regel nach DSM-IV oder DSM-III bzw. DSM-III-R-Kriterien [DSM = diagnostisch-statistisches Manual der amerikanischen psychiatrischen Fachgesellschaft, ein anderes gängiges Klassifikationsschema] – zeigten, dass die für Glen Mills geeignete Klientel durchaus nicht die Mehrheit der straffälligen Jugendlichen in Amerika darstellt und auch nicht die Gruppe repräsentiert, um die man sich prognostisch die meisten Sorgen machen muss. Es bleibt deshalb festzuhalten: Der spezifische Ansatz in Glen Mills ist eine in ihrem amerikanischen Kontext verwurzelte spezifische Lösung für eine bestimmte Gruppe von Jugendlichen. Die hohen Erfolgszahlen, wenn man einfache Kriterien wie Abbruchraten, institutionelle Ausstoßung und Rückfallraten nach Entlassung in die Gemeinde als Outcome-Kriterien annimmt, hängen

mit der hohen Selektion bei der Aufnahme zusammen. Diese Selektion geschieht aus einer erfahrungsgelernten Intuition und wird kaum durch empirische Diagnostik abgesichert. Dies macht es schwer, diese relativ erfolgreichen Selektions- und Aufnahmeverfahren auf andere Modelle zu übertragen. Auch die Leute in Glen Mills räumen ein, hierbei früher häufiger Fehler begangen zu haben als jetzt mit jahrelanger Routine in der Auswahl bestimmter Jugendlicher. Den für den Aufnahmeprozess Verantwortlichen waren die Ergebnisse der Psychodiagnostik im Einzelfall nicht bekannt. Hier werden Ressourcen zwar vorgehalten, doch missachtet. Psychologin in Glen Mills würde ich z.B. nicht sein wollen, da hier eine immense Arbeit gemacht wird und ein großer Datenschatz angesammelt wird, der überhaupt nicht für wissenschaftliche oder prognostische diagnostische Aussagen und Zuordnungen genutzt wird. Dies schränkt die Verallgemeinerbarkeit und den möglichen Transfer deutlich ein, da solche externen Validierungskriterien natürlich leichter andere Modelle vergleichbar gestalten lassen können, als die persönliche Erfahrung und die Intuition im „Bauch und Hirn“ einzelner Personen. Gerade in der Übertragungsfrage stößt Glen Mills deshalb deutlich auch an die Grenzen seiner Ideologie der Sozialarbeiter- und „Psychofeindlichkeit“. Diese ist auch deshalb nicht ganz ohne Schmunzeln zu betrachten, da der einzige tolerierte Sozialarbeiter der Leiter der Einrichtung ist. Historisch ist meiner Meinung nach diese vehemente Abgrenzung gegen diese Professionen dadurch entstanden, dass mit ihren Zugangsweisen meist eine Bagatellisierung des Verhaltens der Jugendlichen, ein primäres Verständnis für die Jugendlichen und wenig Konzentration auf Leistung verbunden war. Das Konzept von Glen Mills sieht aber quasi eine Eliteschule für soziale Überlebenskünstler vor, deren Überleben bisher durch delinquentes Verhalten gesichert wurde und die nun lernen, ihre Ressourcen für ein sozial adäquateres Verhalten, aber ebenfalls wieder für ihr Überleben einzusetzen. Für schwer auffällige Jugendliche mit geringeren Ressourcen stärkerer Psychopathologie ist Glen Mills meines Erachtens deshalb kein geeignetes Umfeld und dies wird auch von den Aufnahmeverantwortlichen bestätigt. Dies bedeutet aber dennoch nicht, dass nicht eine empirisch standardisierte vorgängerabgesicherte Aufnahmeverfahren die Überprüfbarkeit und Verallgemeinerbarkeit solcher Entscheidungen unterstreichen würde.

Ein viel grundlegenderes Übertragbarkeitsproblem stellt der Stellenwert von Internatserziehung in Deutschland versus dem angloamerikanischen Raum dar. Während Eliteinternate in England oder auch in Amerika durchaus als die bessere Erziehungsalternative gelten, haben die Eingriffe der Nationalsozialisten in die familiäre Erziehung und der darauf konsequent aufgebaute massive Schutz der familiären Sphäre, insbesondere Artikel 6 GG, im Nachkriegswestdeutschland dazu geführt, dass bei uns institutionelle Erziehung grundsätzlich nur als die schlechtere Lösung angesehen wird. Die Identifikation mit der Einrichtung wird dadurch automatisch leiden. Das Modell Glen Mills wirkt auch deshalb, weil es glaubwürdig nicht zuletzt durch die sportlichen Leistungen als Eliteeinrichtung als bestmögliche Erziehung auftreten kann. Dies ist in dem dortigen gesellschaftlichen Kontext glaubwürdiger als in Deutschland, wo bestmögliche Erziehung generell primär in der Familie stattfindet. Auch dies muss bei der Übertragbarkeitsdiskussion berücksichtigt werden. Das zentrale Übertragbarkeitsproblem liegt aber meines Erachtens darin, dass in typisch deutscher Manier der Ansatz aus Glen Mills eigentlich nicht als das diskutiert wurde, was er ist – ein kleiner Lösungsansatz für eine hochspezifische Gruppe von Jugendlichen –, sondern er wurde als generelles Modell im Umgang mit der Frage Jugenddelinquenz „hochgejubelt“ oder „verteufelt“. Gerade nach meiner Reise nach Glen Mills entstand bei mir der Eindruck, dass die deutsche Diskussion und viele Medienbeiträge viel weniger über Glen Mills und viel mehr über Deutschland gesagt haben. Eine gewisse Neigung zu etwas schwermütigen Grundsatzdebatten wird kein Ausländer uns Deutschen absprechen. Dabei sind wir teilweise durchaus selbstkritisch bis zur Zerfleischung und stellen deshalb gerne unsere ganzen bewährten Ansätze, die ja im jetzigen Alltagskontext gewachsen sind, an den Pranger. Von jeher gab es aber gewisse Probleme mit

dem Pluralismus, wenn man Fragen gleich als Grundsatzfragen und damit kategorial diskutiert. Die Frage: Glen Mills – ja oder nein –, oder die Frage: Glen Mills als Lösung des Problems Jugendkriminalität, wird somit sofort zur Frage: War alles, was wir bisher gemacht haben, falsch, und damit zu einer unrealistischen Erwartung auch an den Lösungsansatz, den Glen Mills vielleicht beitragen könnte. In vielen Zusammenhängen ist uns die im angloamerikanischen Bereich so verbreitete utilitaristische Ethik zu Recht fremd und teilweise unbekannt. Sie drängt sich derzeit in den deutschen Diskussionen um die Bioethik auf, da angesichts der möglichen Profite in diesem Bereich dieses angloamerikanische Denken gerade in England und in Amerika zu völlig anderen und sehr weitreichenden biopolitischen Entscheidungen geführt hat, die jetzt auf dem Kontinent aus der Angst heraus, wirtschaftlich zu kurz zu kommen, teilweise per Ordre von ganz oben schnellstens umgesetzt werden sollen. In den psychotherapeutischen, psychiatrischen und pädagogischen Grundsatzdebatten sind uns diese simplen Kosten-Nutzen-Analysen nach wie vor fremd. Wir wollen inhaltlich richtige Lösungen und leiten diese Richtigkeit theorieimmanent ab. Deshalb sind wir teilweise auch so resistent gegenüber der Wahrnehmung, welche Lösungsansätze sich bei uns nicht bewährt haben, wenn diese nur lautstark und wohlklingend vertreten werden. Gerade die psychologische und pädagogische Programmatik im letzten Jahrhundert ist eine wellenförmige Geschichte von immer neu mit Absolutheitsansprüchen auftretenden „Wahrheiten“. Bei Glen Mills hatte ich diesen Wahrheitsanspruch in der Diskussion mit den Mitarbeitern und den Schülern an keiner Stelle bemerkt. Auch dies sollten wir bei der deutschen Rezeption beachten. Dort wird vielmehr vertreten, dass für diese hochselektive spezifische Gruppe von Jugendlichen ein enorm kostengünstiges Angebot mit hoher Effizienz realisiert wird. Betrachtet man die exzellente Ausstattung und den hohen pädagogischen Einsatz rund um die Uhr, verblüfft der Kostensatz um 100 Dollar, der allerdings auch nur vor dem oben geschilderten Hintergrund spezifischer Belohnungssysteme für die Betreuer und Lehrer in Form von geldwerten Vorteilen realisierbar ist. Dennoch reklamiert Glen Mills nicht mehr, als eine gute und damit auch kostengünstige Lösung für ein spezifisches Problem zu bieten. Der Kern der Debatte in Deutschland drückt sich aber meines Erachtens um die Problemdefinition. Das heißt, wir haben Schwierigkeiten mit einer bestimmten Gruppe von Jugendlichen, die besondere Risiken mit sich bringen auf der einen Seite. Auf der anderen Seite diskutieren wir z.B. über Glen Mills oder amerikanische Bootcamps als generellen Lösungsansatz und wir sehen nicht, dass diese generell in die Debatte geworfenen Modelle gar nicht beanspruchen, für die vorher von uns gezielte Problematik eine generelle Lösung anzubieten. Die Klientel, mit der in Glen Mills effektiv und kostengünstig gearbeitet wird, ist auch sicher im deutschen Jugendstrafvollzug die Klientel mit der besten Prognose. Sie wird auch am ehesten durch unsere bestehenden sozialpädagogischen Ansätze und die Heimerziehung erreicht. Man könnte nun z.B. in einer Vergleichsuntersuchung kontrolliert überprüfen, ob man dieser Gruppe auch in Deutschland durch ein Glen-Mills-ähnliches Angebot kostengünstiger oder effektiver in Bezug auf bestimmte Outcome-Variablen in Richtung Resozialisierung helfen könnte. Man kann aber nicht durch eine Glen-Mills-ähnliche Einrichtung in Deutschland redlicherweise glauben, Kriminalpolitik machen zu können oder andere Bundesländer entscheidend im Umgang mit Jugendproblemen ausstechen zu können. Wer dies primär im Sinn hat, instrumentalisiert die Jugendlichen und die betreffenden Einrichtungen bzw. ihre zukünftigen Mitarbeiter und tut damit wahrscheinlich beiden keinen Gefallen, weil sie vor diesem hehren Anspruch zum Scheitern verurteilt sind. Hier kann man sehr viel von der Aufgabenorientierung in Glen Mills lernen. Die Übernahme einzelner Elemente im bestehenden Kontext hat meines Erachtens wenig mit „Glen-Mills-Pädagogik“ zu tun. Natürlich kann ich mir auch vorstellen, dass in einer Maßregelvollzugsklinik oder im Strafvollzug ein Stufenkonfrontationsmodell aufgebaut wird. Dies hat allerdings nichts mit dem gesamten geschilderten pädagogischen Kontext zu tun und bietet den Jugendlichen dadurch, dass die große gemeinsame Identifikationsbasis fehlt, auch nicht den identitätsstiftenden Kern als Begründung für die

soziale Kontrolle an. Ohne diese gemeinsame Basis wäre sicher auch die Alltagssituation mit großem nur mit Bretterverschlägen unterteilten Schlafräumen, die oben und unten einsehbar sind, aus unserer Sicht kaum erträglich. Den Schülern wird in Glen Mills kaum Privatheit geboten, wobei dies der Situation in vielen (puritanisch geprägten) amerikanischen Heimeinrichtungen oder der Haftsituation entspricht. Diese Kargheit der privaten Rückzugsräume verstärkt natürlich auch die fast schon klösterlich anmutende Konzentration auf ein säkularisiertes „ora et labora“. Studieren, lernen und arbeiten und Sport als schulische Aktivität stehen hier von morgens bis nachts im Vordergrund. Gruppenpädagogik organisiert Lernfreiräume. Selbst Freizeit ist als Schülerclub etc. organisiert. Als Zielgröße gelten absolut positiv besetzte und bejahte Mittelschichtnormen, die bei der Sauberkeit anfangen und die beim Nationalstolz aufhören. Die direkte Übertragung des Modells auf Deutschland würde wahrscheinlich schon daran scheitern, dass man nicht genügend stolze deutsche Pädagogen zum Morgenappell versammeln könnte. Symbole wie die Flagge bilden in einem so heterogenen Land wie den USA, welches schließlich zu den Siegern über den Faschismus gehörte, trotz Vietnam und anderer Debakel nach wie vor identifikationsstützende Objekte. Schon die Tatsache, dass bei uns mancherorts der Mangel von „Leitkultur“ bedauert wird, verweist darauf, dass eben mit solchen einfachen Identifikations- und Versatzstücken in Deutschland niemand in hinreichender Zahl zu versammeln oder hinter dem Ofen hervorzulocken ist. Ein zentrales Ziel bei Übertragungsüberlegung müsste deshalb sein: Was wirkt bei uns identitätsstiftend? Dies sind bei uns sicher primär regionale Identitäten. Viele Deutsche fallen im Ausland dadurch auf, dass sie sich nicht primär als Deutsche definieren, sondern erzählen, dass sie Schwabe, Mecklenburger, Berliner etc. sind. Deutsche Lösungsansätze, die in Richtung von Glen Mills gehen, bräuchten deshalb eine regionale Implantation und eine Orientierung an den regionalen Idealen, die in Bayern anders sind als in Ostfriesland. Über den Sport und die Arbeitsaktivitäten ist Glen Mills in das Umfeld eingebunden und wirkt in die Kommunen. Ähnliches müsste mit regionalem Bezug ebenfalls realisiert werden. Stolz und Identifikation auf die Schule könnte sich z.B. entwickeln, wenn aus einer solchen Einrichtung regelmäßig Profifußballspieler hervorgehen würden und wenn Profitrainer, z.B. von Bayern München, in einem bayerischen Glen-Mills-Modell mitarbeiten würden. Ein schwäbisches Glen Mills könnte speziell für Arbeitsplätze in der Autoindustrie trainieren und durch eine enge Kooperation mit Daimler oder mit einem Werkzeugbaubetrieb etc. identitätsstiftend sein. An der Nord- und Ostseeküste wären touristische oder seebezogene Lösungen etc. denkbar. Das Ziel müsste ähnlich wie in Amerika die Akzeptanz von „Stinknormalität“ und das positive daraufhin Arbeiten sein. Dies ist in Deutschland sicher eher mit regionalen Normen als mit nationalen zu vermitteln.

5. Maßnahmen in den USA

Verschiedene deutsche Träger haben in der Zwischenzeit ein Angebot in den USA aufgebaut und vermitteln Aufenthalte in Glen Mills. Aufgrund der dargelegten relativ großen Unterschiede ist hier ein besonderes Augenmerk auf die Situation nach der Rückkehr zu richten, da quasi das Kriterium der Qualität für die Hilfe, das Zurechtkommen im deutschen Alltag darstellt. So stellt sich also z.B. die Frage, ob die dort erworbenen beruflichen Fertigkeiten hier angewandt werden können und welche Arbeitgeber diese Fertigkeiten anerkennen und damit den aus Amerika zurückkehrenden Jugendlichen adäquate Perspektiven bieten. Sicher könnte man generell davon ausgehen, dass der Auslandsaufenthalt im Regelfall nur die zweitbeste Alternative darstellt, da er sehr weit weg von den natürlichen Lebenswelten der betroffenen Jugendlichen ist. In einigen wenigen Ausnahmefällen kann er aber vielleicht gerade als korrigierende Erfahrung spezieller Weise angezeigt sein. Ich denke hierbei z.B. an Bandenkriminalität, rechtsradikale Gruppierungen, insbesondere in den neuen Bundesländern. Diese

Jugendlichen würden bei einem Aufenthalt in Glen Mills in eine Situation gebracht, in der sie plötzlich einerseits viele ihrer Ideale respektiert finden. Andererseits leben sie als Minorität in einem eher von schwarzen Jugendlichen dominierten Kontext und können damit konkret auch Erfahrungen damit machen, was es heißt, wenn mit einem Ausländer respektvoll umgegangen wird. Für diese Jugendlichen, die teilweise irrational kaum begründete und begründbare rassistische Ressentiments haben, ist der direkte Kontakt mit anderen Kulturen, das Erleben eines in dieser Hinsicht toleranteren Umfelds und das eigene Profitieren von dieser toleranteren Haltung sicher ein wichtiges korrigierendes Erlebnis. Gerade die Mitläufer, die sich in die Hierarchien solcher neonazistischer Gruppierungen einpassen, können auch die Regeln anderer Hierarchien und Gruppierungen erlernen und sind deshalb für solche Maßnahmen in besonderer Weise geeignet. Hier sollte tatsächlich überlegt werden, ob nicht allein in elitäre Superaussteiger, sondern auch in die delinquenten Mitläufer in vernünftiger Weise investiert werden sollte.

6. Zurück in Deutschland

Ungefähr ein halbes Jahr nach dieser Reise und nach Veröffentlichung des ersten Teiles dieses Reiseberichts im *Zentralblatt für Jugendrecht* fand im Rahmen des DJI-Projektes eine Anhörung deutscher Experten, die sich mit Maßnahmen in Glen Mills befassen, statt. Diese Anhörung wurde für mich eine relativ befremdliche Veranstaltung, weil einige Eindrücke, die ich in USA konkret gewonnen hatte, hier durch sich ständig widersprechende Aussagen relativiert wurden. Während in USA wie eingangs dargestellt sehr stark auf die Selektion der möglichen Kandidaten und eine vernünftige Auswahl geeigneter Jugendlicher geachtet wurde, gelang es in einer ganztägigen Anhörung nicht, mit den deutschen Experten die Zielgruppe vernünftig zu beschreiben oder einzugrenzen. Wenn ich teilweise aus den Gesprächen in USA zitierte, wurde ich mit Aussagen konfrontiert, dass ich die entsprechenden Leute nicht genug kenne, dass man dort gescherzt habe oder dass ich doch nicht alles glauben dürfe, was mir dort so erzählt würde. Die im vorausgegangenen Abschnitt angedeuteten Befürchtungen über die Wiedereingliederung in Deutschland haben sich noch nach der Anhörung verstärkt, da es wenig Punkte gab, bei denen der Eindruck gewonnen werden konnte, dass die Jugendlichen nach diesen Maßnahmen hier wieder gut Fuß gefasst hätten und das dort erworbene Wissen und die dortigen Kompetenzen hier real anbringen konnten. Hier hilft es auch nicht, wenn dann in vorwurfsvoller Manier der Spieß umgedreht wird und die Situation in Deutschland angeprangert wird. Wenn wir hier erst das Berufsausbildungssystem verändern müssen und wir Anlernjobs haben müssen etc., dass die erzielten Effekte sich erhalten können, dann ist das Modell des Auslandsaufenthalts als gescheitert anzusehen. Tatsächlich gibt es ja viel zu kritisieren an den hohen Anforderungen der üblichen deutschen Berufsausbildungen und der Realitätsferne mancher Berufsbildungsmaßnahmen. Dies muss aber eine deutsche Diskussion sein und muss Veränderungen hier vor Ort nach sich ziehen. Irritierend für mich waren auch Antworten auf die Fragen nach den Angaben bei der Visumserteilung, wobei Staatsanwaltschaft und Richter lächelnd einräumten, dass man hier etwas flunkern müsse, da es ja sonst nicht gehe. Auf die mögliche Brisanz und entsprechende diplomatische Verwicklungen, gerade jetzt nach dem 11. September angesprochen, wurde quasi beschwörend angemahnt, wenn man das so thematisiere, sei das Modell der Auslandsaufenthalte in Glen Mills für verurteilte Straftäter tot.

Es ruhe in Frieden, denn ich denke, gerade nach der Anhörung kann man endgültig feststellen: Es ist kein Modell. Die Einrichtung dort ist in ihrem Zielbereich hoch effizient und sicher auch modellhaft zu nennen. Ich habe meine Bewunderung für vieles, was dort geleistet

wird, in meinem Beitrag zum Ausdruck gebracht. Manches ist nicht in unseren Breiten anzuwenden. Transferprobleme von erzielten Erfolgen sind nicht zu bestreiten.

Meines Erachtens gilt es festzuhalten, dass es eine hochproblematische Zielgruppe gibt und dass wir hierfür neue Antworten brauchen. Wir brauchen verstärkt Konzeptentwicklungen und insbesondere Evaluationen von neuen Ansätzen. Was wir nicht brauchen, ist der Glaube an ferne Ideallösungen, die sich vor dem amerikanischen Hintergrund selbst auch relativieren.

Literatur

- Colla, H. E., Scholz, Ch., Weidner, J. (Hrsg.), 2001: Konfrontative Pädagogik. Das Glen Mills Experiment. Forum Verlag Godesberg, Mönchengladbach
- Schlink, B., Schattenfroh, S., 2001: Zulässigkeit der geschlossenen Unterbringung in Heimen der öffentlichen Jugendhilfe. In: Fegert, J. M., Späth, K., Salgo, L. (Hrsg.): Freiheitsentziehende Maßnahmen in Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie. Votum. Münster
- Salgo, L., 2001: Freiheitsentziehende Maßnahmen gem. § 1631 b BGB – materiellrechtliche Voraussetzungen und gerichtliches Verfahren. In: Fegert, J. M., Späth, K., Salgo, L. (Hrsg.): Freiheitsentziehende Maßnahmen in Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie. Votum. Münster

Elmar G. M. Weitekamp

Die Einbettung der Glen Mills Schools innerhalb der kriminologischen Diskussion in den Vereinigten Staaten von Amerika

1. Einleitung

Angesichts der doch recht erheblichen und intensiven Debatte, die in der Bundesrepublik Deutschland über die Glen Mills Schools geführt wird, muss man dann auch folgende legitimen Fragen stellen dürfen und müssen: Wird in den Vereinigten Staaten von Amerika auch eine derartige Debatte über die Glen Mills Schools in einschlägigen Kreisen geführt? Sind die Glen Mills Schools dort als Alternative bzw. Modellprojekt zum Jugendstrafvollzug überhaupt bekannt? Dienen sie als Modell für andere Einrichtungen für schwere jugendliche Straftäter und haben sie einen Einfluss, und wenn ja welchen, in der amerikanischen Kriminalpolitik? Die Antwort auf all diese Fragen lautet schlichtweg nein. Die Glen Mills Schools sind in den USA überregional vor allen Dingen in Florida in der Öffentlichkeit diskutiert worden und zwar im Zusammenhang mit der Gründung und dem versuchten Bau der Adam Paine Academy durch Griff Mills Inc., eine in Florida geplante Institution für schwere jugendliche Straftäter, die von ehemaligen Mitarbeitern von Glen Mills geplant war und auf den Konzepten der Glen Mills Schools in Pennsylvania basierte.

2. Jüngere kriminologische Debatten über wissenschaftliche Standards bei Evaluierungsstudien in den Vereinigten Staaten von Amerika

Die kriminologische Debatte in den Vereinigten Staaten von Amerika wurde in jüngster Zeit maßgeblich durch den sogenannten Sherman Report (1997) beeinflusst. In dieser Studie, die den Titel trägt „Preventing Crime: What Works, What Doesn't, What's Promising“, untersuchte eine Forschungsgruppe der University of Maryland im Auftrag der Regierung 500 Programme auf ihre Wirksamkeit. Obwohl das Hauptinteresse der Analyse auf Prävention lag, wurden auch geschlossene Einrichtungen, Boot Camps und andere stationäre Behandlungsprogramme untersucht und evaluiert.

Sherman u.a. benutzten bei ihrer Evaluation der Programme ein adaptiertes Punktesystem, welches den wissenschaftlich-methodischen Standard der Evaluation widerspiegelt. Die Skala dieses Punktesystems geht von 1 bis 5, wobei 1 die schwächste und 5 die beste Bewertung der wissenschaftlichen Evaluation eines Programms darstellen. Die Bewertung der methodischen Güte basiert unter anderem auf folgenden Faktoren: der Verwendung von Vergleichsgruppen, der Nutzung statistisch signifikanter Tests und inwieweit die Studie den Einfluss intervenierender Variablen kontrollieren konnte. Der vergebene Punktwert spiegelt dann den Vertrauensgrad bezüglich der Ursache und der Wirkung in den Evaluationsschlussfolgerungen wider.

Insgesamt teilten Sherman u.a. die evaluierten Studien in vier Kategorien auf: work, doesn't work, promising und unknown:

Die Programme, die mit „work“ bewertet wurden, sind Programme, bei denen sich die Autoren ziemlich sicher waren, dass sie Kriminalität vorbeugen bzw. Risikofaktoren für Kriminalität reduzieren und – für den Bereich von Behandlungsprogrammen – dass sie weniger häufig wieder zu einer Haftstrafe verurteilt wurden bzw. weniger häufig rückfällig wurden. Die Ergebnisse dieser Programme mussten ferner verallgemeinerbar und auch in anderer Umgebung anwendbar sein. Mindestens 2 Studien mussten einen wissenschaftlich-methodischen

Standardwert von mindestens drei Punkten erhalten und beinhalteten Vor- und Nachuntersuchungen und verwandten zusätzlich Kontrollgruppen.

Bei den „doesn't work“ Programmen waren sich die Autoren ziemlich einig, dass sie keine Effekte bezüglich Kriminalprävention oder Risikofaktoren für Kriminalität hatten. Auch hier mussten mindestens 2 Studien identifiziert werden, die mehr als drei Punkte erzielten und sie mussten signifikante Ergebnisse produzieren, die das Versagen der Programme nachwiesen.

Die „promising“ Programme mussten wenigstens eine Studie nachweisen, die mit mindestens drei Punkten bewertet wurde. Dies wurde als Beweis genommen, dass sie einen Effekt nachweisen konnten, allerdings war der Effekt nicht so sicher abgestützt, als dass er sich verallgemeinern ließe. Die Autoren vermuteten bei diesen Programmen, dass bei weiteren empirischen Forschungen weitere Unterstützung für die Brauchbarkeit dieser Programme gefunden werden könne.

Als „unknown“ wurden die Programme eingestuft, deren Wirkungen nicht eingestuft werden konnten und die in keine der oberen Kategorien passten.

Sherman u.a. wiesen in ihrer Studie darauf hin, dass im Allgemeinen die methodische Qualität von Evaluationsstudien ziemlich niedrig liegt und sie die Meßplatten für die von ihnen gebildeten Kategorien nicht sehr oder gar zu hoch gelegt haben. Layton MacKenzie (1997), die Verfasserin des Kapitels über geschlossene Institutionen und Behandlungsprogramme von Straftätern, erwähnt an keiner Stelle die Glen Mills Schools. Das verwundert etwas, da die Glen Mills Schools so erfolgreich sein sollen. Wenn allerdings der Erfolg der Glen Mills Schools anhand von durchgeführten Evaluierungsstudien gemessen wurde und das von Sherman u.a. entwickelte wissenschaftlich-methodische Punktesystem dabei verwendet würde, so verwundert es schon weniger, dass die Glen Mills Studien nicht in dem Sherman Report vorkommen. Zwei der wenigen vorliegenden Evaluierungsstudien über Glen Mills sind zum einen die Studie von Ottmüller (1988) und die von Grissom und Dubnov (1989). Bei ihnen handelt es sich wohl um die ausführlichsten Studien über die Glen Mills Schools, allerdings sind sie keine experimentellen oder quasiexperimentellen Studien und verwenden auch keine Vergleichsgruppen. Dadurch würden sie nach dem Sherman'schen Punktesystem entweder einen oder zwei Punkte bekommen. Layton MacKenzie (1997) hat in ihrer Bewertung Programme, die einen Punkt erhielten, ganz aus der abschließenden Bewertung von Programmtypen herausgenommen, da ihr die wissenschaftlichen Grundlagen derartiger Studien zu schwach erschienen. Auch bei Programmen, die zwei Punkte erhielten, geht sie nur von einer begrenzten Verwertbarkeit aus, da Forschungsdesign und wissenschaftlicher Wert doch erhebliche Lücken aufweisen.

Wenn der Sherman Report eines erbracht hat, so ist es die Tatsache, dass wir gute Evaluierungsstudien benötigen, die solide sind und auf guten wissenschaftlichen Methoden basieren. Es genügt heute nicht mehr, neue Programme auf die grüne Wiese zu setzen und dann anzunehmen, sie werden wohl schon funktionieren. Es genügt auch ferner schon seit langem nicht mehr, einmal zu schauen, wie viele Probanden rückfällig werden nach einer bestimmten Zeit und dann die Daten irgendwie positiv zu bewerten. Um Rückfälligkeit wirklich bewerten zu können, so fordert es die Kriminologie schon seit langem, muss man sich zumindest einen Zeitraum von fünf Jahren ansehen bzw. evaluieren und dann bewerten, ob eine Person tatsächlich eine kriminelle Karriere abgebrochen hat. Alles andere greift zu kurz und Ergebnisse, die auf kürzeren Zeiträumen basieren, sind bestenfalls irreführend und gaukeln im schlimmsten Fall Erfolge vor, die in der Realität keine sind. Um wirklich einschätzen zu können, ob Programme funktionieren und (gewünschte) Effekte erzielen, müssen wir im

Idealfall mit experimentellen oder quasiexperimentellen Studien arbeiten und wenn das nicht geht, zumindest mit guten Kontrollgruppen arbeiten. Ganz deutlich werden derartige Standards heute u.a. in Großbritannien, wo das Home Office ein milliardenschweres Förderprogramm für neue, innovative Programme im Bereich Jugendhilfe und Jugendstrafrecht aufgelegt hat. Ein Drittel der zur Verfügung stehenden Beträge müssen für Evaluationsstudien bzw. für Begleitforschung von den neuen Programmen verwendet werden, da man sich nur dadurch erhofft, gute Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Programme gewünschte Effekte und Ergebnisse liefern und welche man ruhigen Gewissens einstampfen kann. Diese wissenschaftlichen Standards werden in Europa, auch in den Niederlanden und den skandinavischen Ländern eingehalten, haben sich aber leider noch nicht so richtig in der Bundesrepublik Deutschland durchgesetzt und so ist es auch erklärbar, dass die Glen Mills Schools eine derartige Debatte hier auslösen konnten. Hätte man die oben genannten, rigorosen wissenschaftlichen Kriterien bei der Bewertung der Studien über Glen Mills zugrunde gelegt, dann wäre man sehr schnell zu dem Fazit gekommen, dass die bisherigen Studien über den „Erfolg“ von Glen Mills nicht bestehenden Standards wissenschaftlicher Forschung entsprechen und daher keine eindeutigen Schlussfolgerungen über den Erfolg von Glen Mills gezogen werden können. Ob Glen Mills mit oder ohne Erfolg arbeitet, darüber kann im Grunde nichts gesagt werden.

3. Die Qualitätskontrollen von Glen Mills durch das Bureau of Quality Assurance des Florida Departments of Juvenile Justice

Da die Wissenschaft nichts Eindeutiges über Glen Mills aussagen kann bzw. vorliegende wissenschaftliche Untersuchungen den Erfolg oder Misserfolg nicht belegen können, lohnt es sich, andere Quellen anzusehen, die unter Umständen etwas über die Qualität von Glen Mills aussagen können. Die Glen Mills Schools wurden in den Jahren 1995 bis 1998 von dem Bureau of Quality Assurance des Florida Department of Juvenile Justice hinsichtlich ihres Services untersucht und es wurden Evaluierungsberichte über die Ergebnisse der Untersuchungen erstellt. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Evaluierung von 1998, die vom 26. bis 30. Oktober 1998 durchgeführt wurde. Der Staat Florida hatte zu diesem Zeitpunkt einen Vertrag mit Glen Mills, nach dem bis zu 100 delinquente Jugendliche im Alter von 15 bis 18 Jahren in Glen Mills untergebracht waren.

Die Evaluierung eines Unterbringungs- oder Behandlungsprogramms basiert auf Qualitätsstandards, die vom Bureau of Quality Assurance des Department of Juvenile Justice in Florida entwickelt wurden und die garantieren sollen, dass Jugendliche, die vom Staat Florida in Behandlungsprogramme – dabei kann es sich um offene und geschlossene Institutionen handeln – überwiesen werden, in guten Programmen untergebracht werden. Hierfür sind eine Menge Standards entwickelt worden. Für einen zweiten Teil der Evaluierung wurde untersucht, inwieweit eine Institution eine Reihe von Dingen bzw. Forderungen, die das Department of Juvenile Justice für Behandlungsprogramme, in denen Kinder und Jugendliche aus Florida untergebracht sind, einhält bzw. befolgt (die so genannte Compliance Rate). Im Fall von Glen Mills wurden die Qualitätssicherungsstandards für „High and Maximum Risk Residential Programs“ zu Grunde gelegt. Für die Bewertung der Standards können maximal 936 Punkte vergeben werden und für die Einhaltung- oder Befolgsquote (Compliance Rate) 31. Bei den Standards können Programme mit arm (0-10 %), unterhalb eines zufriedenstellenden Zustandes (11-43 %), marginal (44-54 %), zufriedenstellend (55-65 %), hoch (66-77 %) und superb (78-100 %) bewertet werden. Die Einhaltung- und Befolgsquote wird dahingehend erstellt, dass einmal die Einhaltung aller Forderungen für bestimmte Dinge mit einem Wert von 1 honoriert wird und zum anderen die Nichteinhaltung mit 0 bewertet wird.

Die Evaluierung von Glen Mills 1998 erbrachte als Ergebnis, dass Glen Mills für die Bewertung der 13 untersuchten Standards 595 Punkte erhielt, was 64 % der Maximalpunktzahl entspricht und insgesamt in die Kategorie zufriedenstellend fällt. Mit superb wurden bei Glen Mills die Anlage und die Gebäude, das Essen und die schulische und berufliche Ausbildung bewertet; mit mehr als zufriedenstellend wurden Programm-Komponenten wie Besuchspolitik, Telefoniermöglichkeiten, strukturierte Außen- und Innenaktivitäten für die Jugendlichen, Kleidungsordnung, etc. und die Mitarbeiterentwicklung und ihr Training bewertet; mit zufriedenstellend wurden Programmmanagement, Zulassung zu Glen Mills, Verhaltensmanagement und Sicherheitskontrollen und die Bereitstellung von Geräten in Notfallsituationen sowie ausgearbeitete Notpläne in der Institution beurteilt; mit marginal wurden die „Habilitation Planning and Implementation“ wie die Zuweisung zu einem Behandlungsteam nach Ankunft in Glen Mills, Behandlungsteam-Zusammenkünfte, formelle Bedürfnissevaluierung der Jugendlichen innerhalb von drei Wochen nach Ankunft in Glen Mills, Vor- und Nachtest über die Fähigkeiten der Jugendlichen etc. sowie das Gesundheitswesen und das Sicherheitswesen bzw. die Bewachung der Jugendlichen bewertet; mit unterhalb zufriedenstellend wurde die Planung der Übergangphase bzw. die Vorbereitung auf die Entlassung beurteilt.

Bei der Einhaltung- und Befolungsquote erhielt Glen Mills 1998 21 von 31 möglichen Punkten, was 68 % der zu erreichenden Befolungsquote entspricht. Dies führte zu der Gesamtbewertung, dass Glen Mills die geforderten Maßnahmen, wie sie vom Florida Department of Juvenile Justice gefordert werden, nicht einhält. Unter die nicht befolgten Forderungen fällt z.B., dass schwerwiegende Vorfälle nicht dem Department of Juvenile Justice nach Florida gemeldet werden, dass Fälle des Missbrauchs von Jugendlichen nicht unmittelbar gemeldet werden, dass keine Richtlinien existieren für Fälle, in denen ein Jugendlicher HIV positiv getestet wird, dass kein angemessenes Verhältnis zwischen „Aufpassern“ und „Studenten“ in Glen Mills besteht, welches am Tag bei 1:6 liegen sollte, aber in Glen Mills bei 1:10 liegt. Ferner, dass mit Ausnahme von Sportlern keine Aktivitäten zwischen Jugendlichen in Glen Mills und der Außenwelt stattfinden, dass bei einem Ausbruch eines Jugendlichen die polizeilichen Behörden nicht sofort informiert werden bzw. die Behörden in Florida überhaupt nicht informiert werden. Auch existiert keine schriftliche Evaluierung des Glen Mills Programms durch die entlassenen Jugendlichen und deren Eltern.

Insgesamt gesehen, schneidet Glen Mills in den Bewertungen durch das Bureau of Quality Assurance des Florida Departments of Juvenile Justice mit der Bewertung zufriedenstellend irgendwo im Mittelfeld ab, also nicht außergewöhnlich gut, aber auch nicht schlecht. Einige Komponenten von Glen Mills schnitten superb ab, wohingegen andere unterhalb des Mittelmaßes lagen. Die Evaluierungen von Glen Mills in den Jahren 1995 - 1998 durch das Bureau of Quality Assurance sind mit großer Gründlichkeit vorgenommen worden und sie sind als seriös zu bewerten. Es ist anzumerken, dass der Bundesstaat Florida der erste war, der Qualitätsstandards und -kontrollen von Behandlungsprogrammen für Kinder und Jugendliche aus Florida systematisch eingeführt hat und führend in diesem Bereich ist.

Betrachtet man das Abschneiden von Glen Mills nach den Kriterien vom Department of Juvenile Justice in Florida, so muss man sich erneut wundern, warum in aller Welt in der Bundesrepublik Deutschland dieses Programm als so interessant und innovativ betrachtet wird. Glen Mills erhielt das Prädikat zufriedenstellend und befindet sich damit in der Gesellschaft von vielen anderen Interventionsprogrammen für jugendliche Straftäter. Glen Mills ist nicht als ein schlechtes Programm einzustufen, aber mit Sicherheit auch nicht als „das Programm“ für jugendliche Straftäter. Angesichts dieser Einstufung verwundert es dann nicht, dass Glen Mills in der amerikanischen kriminologischen Debatte über jugendliche Straftäter bzw. Interventionsprogramme für sie keine Rolle spielt beziehungsweise bedeutungslos ist. Es redet in

Amerika in kriminologischen Kreisen niemand über einen eventuell innovativen Ansatz von Glen Mills, und diese Einrichtung für jugendliche Straftäter wird auch nicht als Modellinstitution für jugendliche Straftäter betrachtet, geschweige denn diskutiert. Der Verfasser dieses Berichtes studierte und lehrte zwischen 1981 und 1989 Kriminologie an der University of Pennsylvania, die mitten in Philadelphia liegt, und hat in all den Jahren nie etwas über Glen Mills gehört und das, obwohl er die ganze Zeit u.a. auch mit Gerichten und Staatsanwaltschaft von Philadelphia zu tun hatte und sich mit Jugendkriminalität beschäftigte.

4. Jüngere amerikanische Strafrechtspolitik hinsichtlich schwerwiegender Jugendkriminalität

Ein Kriterium dafür, dass die Innovation und Effektivität der Glen Mills Schools in der Bundesrepublik Deutschland übertrieben positiv eingeschätzt wird, kann u.a. auch auf folgenden Umstand zurückgeführt werden: Die Glen Mills Schools „schmücken sich“ häufig mit dem Hinweis darauf, dass sie Banden- oder Gangmitglieder aus den Stadtghettos aufnehmen, also „wirklich schwere Jungs“ in ihr Programm aufnehmen. Dass dies in Einzelfällen so sein kann, ist gut möglich, aber ob derartige Straftäter tatsächlich die normale Klientel von Glen Mills darstellen, muss stark angezweifelt werden. Der Verfasser leitet die sogenannte „Euroganggruppe“, eine Gruppe von amerikanischen und europäischen Forschern, die sich mit Banden- und Gangkriminalität beschäftigt. Zu dieser Gruppe gehören alle führenden amerikanischen Gangforscher und ich habe viele von ihnen befragt, ob sie von den Glen Mills Schools gehört hätten, da diese erfolgreich Gangmitglieder aus den Ghettos der amerikanischen Großstädte aufnehmen und erfolgreich behandeln. Keiner meiner Kollegen kannte die Glen Mills Schools bzw. hatte von ihnen gehört. Auch kannte niemand ein einziges institutionelles Programm, welches Gangmitglieder erfolgreich durchlaufen. Bei amerikanischen Gangforschern werden ganz andere Formen von Interventionen und der Unterdrückung im Zusammenhang mit Ghettogangs diskutiert. Huff (2002), zum Beispiel, weist darauf hin, dass Ersttäter von Gangs, die erste Vermögensdelikte begangen haben, sich hervorragend für eine Intervention eignen, bevor sie in schwerwiegenderen Formen von gewalttätiger Gangkriminalität verwickelt werden. Dies kann auf der Ebene der Staatsanwaltschaften geschehen. Ein weiterer Interventionspunkt bietet sich laut Decker und Lauritzen (2001) nach einem gewalttätigen Ereignis an, da danach doch eine beachtliche Anzahl von Gangmitgliedern diese daraufhin verlässt. Wir wissen häufig nicht oder zu wenig darüber, welche Faktoren und Umstände zu einem Ausstieg aus einer Bande und Bandenkriminalität führen. Wenn die Kriminologie eines weiß, dann dies, dass Unterdrückung und Einsperren von Kriminellen und erst recht Bandenmitgliedern meistens zu nichts führen und meistens kontraproduktiv sind.

Im Kontext von Gangs und schwerer Jugendkriminalität werden heute in den Vereinigten Staaten von Amerika ganz andere Themen in der Kriminologie diskutiert. Sorge bereitet nämlich die große Anzahl von Kindern und Jugendlichen, die nach Erwachsenenstrafrecht verurteilt werden und so zum Teil den Rest ihres Lebens im Gefängnis verbringen müssen. Ähnliches gilt auch für die „Three Strikes And You Are Out“ Gesetzgebung, die es amerikanischen Gerichten in vielen Bundesstaaten erlaubt, bei der dritten schweren Straftat Straftäter lebenslanglich ins Gefängnis zu schicken, ohne dass diese die Möglichkeit haben, jemals wieder in die Freiheit zu gelangen. Einer der ersten nach diesem Gesetz Verurteilten war in Kalifornien ein junger Mann, der einem Kind am Strand eine Pizza weggenommen hatte, welches als Raub interpretiert wurde. Da diese seine dritte „schwere“ Straftat war, wurde er zu einer lebenslangen Freiheitsstrafe verurteilt. Ein weiteres Gesetzespaket, welches Anlass zur Sorge bereitet, sind die Gesetze in einigen Bundesstaaten, die erlauben, viel härtere und längere Freiheitsstrafen zu verhängen in dem Fall, in dem diese mit einer Gang begangen wurde. Eine

Gang kann nach dieser Gesetzgebung eine Gruppe von mindestens 2 Personen sein. Das kann dann zu so absurden Fällen führen, dass drei oder mehr Jugendliche, die in einem Laden geklaut haben, auf Grund des Gruppendelikts und einer angenommenen Bandenmitgliedschaft zu langen Freiheitsstrafen verurteilt werden.

Angesichts dieser strafrechtspolitischen Entwicklungen, der Law and Order Politik und den „Get Tough On Crime“ Attitüden sowie dem Überreagieren auf schwerere Straftaten in den Vereinigten Staaten von Amerika ist es eher unwahrscheinlich, dass ein junges Gangmitglied aus einem städtischen Ghetto nach einem schwerwiegenden Delikt, welches wahrscheinlich auch nicht seine erste Straftat ist, das Glück hat, nach Glen Mills geschickt zu werden. Ganz im Gegenteil muss befürchtet werden, dass ein derartiges Bandenmitglied nach Erwachsenenstrafrecht verurteilt wird und/oder durch Zuhilfenahme der Gangzugehörigkeitsgesetzgebung zu einer sehr langen Freiheitsstrafe verurteilt wird.

Angesichts derartiger strafpolitischer Entwicklungen in den Vereinigten Staaten von Amerika ist zu vermuten, dass die Glen Mills Schools keine sehr schwerwiegenden jugendlichen Straftäter aufnimmt, da diese im Erwachsenenstrafrecht landen. Es sieht eher danach aus, dass die Glen Mills Schools sich einen lokalen Markt erobert haben, der Philadelphia und den Bundesstaat Pennsylvania abdeckt, und sie in der Mehrheit Straftäter, die durchaus schwierig sein können, von dort zugewiesen bekommen. Mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit handelt es sich aber bei dem zugewiesenen Klientel aus dieser Region nicht um die schwerwiegenden jugendlichen Straftäter der Region, da die Justiz dort ganz anders und vor allen Dingen härter auf derartige jugendliche Straftäter reagiert.

5. Die Adam Paine Akademie in Florida

Wie eingangs schon erwähnt, sind die Glen Mills Schools in den USA, vielleicht mit Ausnahme von sportlichen Erfolgen von Glen Mills Teams, überregional vor allen Dingen in Florida in der Öffentlichkeit diskutiert worden und zwar im Zusammenhang mit der Gründung und dem versuchten Bau der Adam Paine Academy durch Griff Mills Inc., eine in Florida geplante Institution für schwere jugendliche Straftäter, die von ehemaligen Mitarbeitern von Glen Mills geplant war und auf den Konzepten der Glen Mills Schools in Pennsylvania basierte.

Harold D. Lewis (1997), der Chief Inspector General des Office of the Governor von Florida, wurde von Governor Chiles von Florida beauftragt, die Vorkommnisse über die Entwicklungs-, Design- und Errichtungsverträge zwischen dem Alternative Education Institute, Florida und Griff Mills Inc. für die Adam Paine Akademie zu untersuchen. Lewis (1997) berichtet, dass die Adam Paine Akademie die Glen Mills Schools in Concordville, Pennsylvania replizieren sollte. In Glen Mills werden verurteilte jugendliche, männliche Straftäter erzogen in einer Institution ohne Mauern und Zäune, deren Verhalten durch Peer Pressure normalisiert wird. Grundlage für den Bau der Adam Paine Akademie waren ein Vertrag zwischen dem Alternative Education Institute, Florida und Griff Mills Inc., einer privaten For Profit Gesellschaft, die von einem ehemaligen Mitarbeiter von Glen Mills, fünf Kindern von „Sam“ Ferrainola, dem Direktor der Glen Mills Schools, und einem Rechtsanwalt aus Florida gegründet wurde.

Anlass für den Bau der Adam Paine Akademie waren einige Morde von Touristen in Florida, die durch Jugendliche begangen wurden. Eine Antwort darauf suchte Florida im Finden von Alternativen bei der Behandlung von jugendlichen Straftätern und stieß dabei auf die Glen

Mills Schools. Mehrere Gesetzgeber besuchten daraufhin die Glen Mills Schools in Concordville und als ein Resultat wurde beschlossen, 30 Millionen Dollar für den Bau einer solchen Institution in Florida bereitzustellen. Es wurde ein Vertrag mit den Glen Mills Schools geschlossen, 100 jugendliche Straftäter von Florida nach Glen Mills zu schicken. Für die Abwicklung des Baus der Akademie wurde das Alternative Education Institute in Florida gegründet und den Zuschlag für den Bau der Adam Paine Akademie erhielt Griff Mills Inc.. Griff Mills kaufte für den Bau der Akademie ein Gelände von 359 Acre in Hillsborough in der Nähe von Ruskin in Florida. Lewis (1997) berichtet, dass der Preis der erworbenen Parzellen zu hoch war, dass allerdings das Alternative Education Institute weder Kosten- und Preisanalysen durchführen ließ. Sofort nach dem Erwerb des Grundstücks reichten Nachbarn der Umgebung des gekauften Geländes Klage gegen die Errichtung einer Schule für straffällige Jugendliche ein.

In die Schlagzeilen kam und zur Kontroverse führte laut Lewis (1997) beim Bau der Adam Paine Akademie der Bericht der Buchhalter vom Alternative Education Institute, wie Griff Mills Inc. 1,4 Millionen Dollar für Beraterverträge, Management Ausgaben der Gesellschaft und für Profitausschüttungen verwandte. Zwischen dem 27. Oktober 1995, dem Tag, an dem der Vertrag zwischen dem Alternative Education Institute und Griff Mills über den Bau der Adam Paine Akademie geschlossen wurde, und Ende Dezember 1996 schüttete Griff Mills Dividenden an die sieben Aktieninhaber in Höhe von 106.261,00 Dollar aus. Dazu kamen noch über eine Million Dollar für Beraterverträge an acht Personen, von denen vier auch Aktieninhaber waren. Lewis (1997) schließt daraus, dass Griff Mills in schlechtem Licht steht und dass einige dies als Beweis für Raffgier ansehen. Daraufhin ernannte Griff Mills Inc. einen neuen Präsidenten, allerdings blieb der alte Präsident weiterhin Berater und Aktieninhaber. Ferner erwähnt Lewis (1997) in seinem Bericht an den Governor von Florida, dass das Alternative Education Institute keine effizienten Kontrollen weder vor oder nach Unterzeichnung des Vertrages durchführte.

Um eine lange Geschichte zu Ende zu bringen: Der Bau der Adam Paine Akademie wurde gestoppt, bis Ende 1996 wurden fast 4,5 Millionen Dollar öffentlicher Gelder für den Bau, der nie fertig gestellt wurde, buchstäblich in den Sand gesetzt. Die Vorkommnisse werfen ein schlechtes Bild auf Griff Mills Inc. und das Alternative Education Institute. Die Chance, Glen Mills in Florida zu replizieren bzw. dort eine Institution zu errichten und aufzubauen, die auf der Philosophie und den Grundlagen von Glen Mills basiert, wurde vertan.

Literatur

- Bureau of Quality Assurance, 1998: Program Review for Glen Mills Schools. Talahassee, Florida, Department of Juvenile Justice
- Decker, Scott H.; Lauritzen, Janet L., 2002: Leaving the Gang. In: Huff, Ronald (Ed.): Gangs in America III. Thousand Oaks: Sage Publications, S. 51 – 67
- Grissom, Grant R.; Dubnov, Wm. L., 1989: Without Locks and Bars: Reforming Our Reform Schools. New York: Praeger
- Huff, Ronald, 2002: Gangs and Public Policy: Prevention, Intervention and Suppression. In: Huff, Ronald (Ed.): Gangs in America III. Thousand Oaks: Sage Publications, S. 287 - 294
- Klein, Malcom W.; Kerner, Hans-Jürgen; Maxson, Cheryl L.; Weitekamp, Elmar G.M. (Eds.), 2001: The Eurogang Paradox: Street Gangs and Youth Groups in the U.S. and Europe. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Layton MacKenzie, Doris, 1997: Criminal Justice and Crime Prevention. In: Preventing Crime: What Works, What Doesn't, What's Promising. Department of Criminology and Criminal Justice, University of Maryland, S. 9-1 – 9-76

- Lewis, Harold D., 1997: Inquiry into The Development, Design and Construction Agreement for the Adam Paine Academy between the Alternative Education Institute, Inc. and Griff Mills Schools, Inc.; Investigative Report, Case Number A9700003, Tallahassee, State of Florida, Executive Office of the Governor, Chief Inspector General's Office
- Ottmüller, Claus Otto, 1988: Glen Mills Schools: Ein Modell der Jugendkriminalitätspflege in den USA. Pfaffenweiler, Centaurus-Verlagsgesellschaft
- Sherman, Lawrence W.; Gottfredson, Denise; Layton MacKenzie, Doris; Eck, Peter; Bushway, Shawn, 1997: Preventing Crime: What Works, What Doesn't, What's Promising. Department of Criminology and Criminal Justice, University of Maryland

Jürgen Körner

Die Glen Mills Schools aus kognitiv-entwicklungspsychologischer Perspektive

1. Vorbemerkung

Die vorliegende Untersuchung über die (sozial)kognitiven Veränderungen bei den „Schülern“ der Glen Mills Schools stützt sich auf publizierte und zugängliche Literatur, auf zwei im Handel erhältliche Video-Filme (Möller 1998, Schran 2000) sowie auf ein Experten-Hearing, welches das Deutsche Jugendinstitut am 13. November 2001 in Hannover veranstaltete. Ziel dieses Hearings war es, unterschiedliche – kritische und befürwortende – Argumente über das Glen Mills-Erziehungskonzept zur Sprache zu bringen und zu diskutieren. Der Autor nahm an diesem Hearing teil, aber er hatte nicht die Gelegenheit, die Glen Mills Schools persönlich zu besichtigen und einzelne Jugendliche näher kennenzulernen. Insofern ist es möglich, dass dieser Beitrag der Praxis der Glen Mills-Erziehung nicht ganz gerecht wird, jedenfalls dann, wenn sich diese Praxis anders darstellt, als es in den schriftlichen Berichten und Analysen erscheint.

2. Fragestellung

Ziel einer jeden Arbeit mit delinquenten Jugendlichen ist eine Verhaltensänderung im Sinne der Legalbewährung. Damit ist nicht nur gemeint, dass der Jugendliche weniger häufig rückfällig wird, sondern er soll lernen, ein Leben zu führen, in dem er seine Ziele auf eine für ihn befriedigende Weise verwirklichen kann, ohne erneut straffällig zu werden. Diese Veränderungen sollen möglichst über längere Zeiträume stabil bleiben.

Die Nachhaltigkeit solcher Verhaltensänderungen wird von unterschiedlichen Faktoren erschwert oder begünstigt: Die Wirkung der Peer-Gruppen, die soziale und materielle Lage, die Unterstützung durch Freunde und Lebenspartner. Unter diesen Einflüssen muss sich zeigen, ob sich der Jugendliche während seines Aufenthaltes in der Glen Mills School nur äußerlich angepasst, also „überwintert“ hat, oder ob er einen inneren Prozess der Veränderung erfuhr, der ihm half, auch unter ungünstigen Bedingungen seinen Weg aus der Delinquenz heraus fortzusetzen.

Ein Erziehungskonzept, welches – wie die Glen Mills Schools – für sich in Anspruch nimmt, in dem eben skizzierten Sinne erfolgreich zu sein, sollte also nicht nur auf plausible Statistiken etwa der Legalbewährung ihrer Absolventen hinweisen, sondern auch darüber Auskunft geben, welche inneren, insbesondere welche (sozial)kognitiven Veränderungen es anzielt und wie es versucht, zeitstabile Ergebnisse zu erzielen. Derartige Konzeptionen sind vor allem dann wichtig, wenn die Übertragbarkeit eines solchen Erziehungsprogramms zur Debatte steht – und genau dies war die Fragestellung, unter der das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und das Deutsche Jugendinstitut eine Expertengruppe zusammenstellte, deren Arbeitsergebnis im vorliegenden Sammelband zusammengetragen ist.

Die Frage nach den inneren Veränderungen lässt sich in folgender Weise präzisieren:

- Auf welche (sozial)kognitiven Veränderungen im Jugendlichen zielt der Erziehungsprozess?

- Unter welchen persönlichen, sozialen und materiellen Voraussetzungen lassen sich diese gewünschten Veränderungen erzielen?
- Welche Bedingungen (beim Jugendlichen selbst, bei den Mitarbeitern, der Institution und in Bezug auf die Methoden/Technik) fördern/behindern diesen Veränderungsprozess?
- Wie kann die Nachhaltigkeit der Veränderungen gesichert werden? Im Falle einer stationären Einrichtung wie die Glen Mills Schools stellt sich hierbei speziell noch die Frage nach dem Transfer nach der Rückkehr des Jugendlichen in seine gewohnte soziale Umwelt.

Das vorliegende Material – die Literatur und die Ergebnisse des Hearings – ermöglicht unmittelbar keine Beantwortung der oben gestellten Fragen. Aus diesem Grunde erscheint es ratsam, zunächst allgemein diejenigen inneren Veränderungsprozesse zu skizzieren, welche nach derzeitigem Wissensstand eine Voraussetzung darstellen für eine erfolgreiche Arbeit mit delinquenten Jugendlichen. Dann soll im zweiten Schritt untersucht werden, inwieweit die Prinzipien der Glen Mills Schools derartige Veränderungen ermöglichen können.

3. Soziale Kognition und Delinquenz

Zahlreiche, psychologische, soziologische und biologische Variablen gelten als Prädiktoren für Delinquenz (Farrington 1996); sie wirken nicht als isolierte Einflussgrößen, sondern als komplexes Zueinander von förderlichen und hemmenden Faktoren. Soziale Arbeit mit delinquenten Jugendlichen konzentriert sich naturgemäß auf diejenigen Bedingungen, welche dem erzieherischen Einfluss zugänglich sind und sich als veränderbar erweisen. Hierzu zählen – neben den äußeren, materiellen Bedingungen – die sozialkognitiven Kompetenzen: moralische Urteilsfähigkeit (Kohlberg 1996), soziale Perspektivenübernahme (Geulen 1982), verbunden mit Affektkontrolle (Blair, Jones, Clark, & Smith 1995) und der „metakognitiven“ Fähigkeit, die eigene Befindlichkeit und die anderer Menschen adäquat wahrnehmen zu können (Premack & Woodruff 1978). Stehen diese Kompetenzen nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung, so wächst die Wahrscheinlichkeit einer delinquenten Entwicklung (Dodge & Somberg 1987, Chandler & Moran 1990); umgekehrt lässt sich sagen, dass gut ausgebildete (meta)kognitive Fähigkeiten als protektive Faktoren gelten können. So betont Fonagy (1998), dass Selbstreflexivität und Perspektivenübernahme die Neigung zu delinquentem Handeln hemmen, und Jennings & Kohlberg (1983) zeigen, dass eine höhere Stufe der moralischen Urteilsfähigkeit auch die Konsistenz der moralischen Orientierung fördert.

Delinquente Jugendliche haben, so müssen wir – z.B. mit Chandler & Moran (a.a.O.) – annehmen, in der Regel die dritte Stufe des moralischen Urteilsvermögens noch nicht erreicht, und zwar schon deswegen, weil es ihnen an der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme mangelt: Sie erkennen (auf Stufe 2) zwar, dass andere einen gleichartigen Sachverhalt (z.B. einen Verstoß gegen die Hausordnung) aus ihrer Perspektive anders beurteilen als sie selbst, aber sie können diese unterschiedlichen Perspektiven (die eigene und die des anderen) noch nicht aufeinander beziehen und abwägen. Darum sind sie in ihrem moralischen Urteil relativ starr gebunden, entweder an die Perspektive des Mächtigen und der Autorität, oder sie konzentrieren sich ganz auf die eigene Perspektive, ohne sich in den anderen und dessen Motivlage hineinzusetzen.

Auf der dritten Stufe des moralischen Urteilsvermögens kann der Jugendliche verstehen, dass moralisches Handeln zum einen in guten Absichten des Einzelnen gründet, zum anderen aber auch darin, dass sich zwei Personen der Gegenseitigkeit und Gleichrangigkeit ihrer Absichten gewiss sind. Um so urteilen zu können, muss der Jugendliche gelernt haben, sich in den ande-

ren so weit hineinversetzen zu können, dass ihm dessen Absichten als begründet erscheinen. Selbstverständlich muss er die Absichten des anderen nicht übernehmen, aber er versteht, dass jeder die Perspektive eines jeweils anderen einnehmen kann.

Wie lassen sich nun diese Fähigkeiten trainieren? Zahlreiche Studien zeigen, dass es gelingen kann, mit speziellen Interventionsprogrammen die kognitiven Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen zu fördern und damit auch die Delinquenzneigung zu vermindern (vgl. Jaletzke, Jokschie & Körner 2001). Schon Chandler (1982) trainierte mit gutem Erfolg die soziale Perspektivenübernahme, und Blatt & Kohlberg (1975) empfahlen, den Jugendlichen über die Auseinandersetzung mit moralischen Dilemmata anzuregen, sein moralisches Urteilsvermögen fortzuentwickeln.

Allerdings sind nicht alle gut gemeinten Programme wirksam. Wie eine jüngere Metaanalyse (Dishion et al. 1999) ergab, erweisen sich vor allem diejenigen Interventionen als effizient, die hochstrukturiert und mit konkreten Zielen vorgehen. Gruppentrainings, die eher auf unspezifische Ziele wie „Selbstentfaltung“ oder „Verständigung“ gerichtet sind, bleiben häufiger wirkungslos oder sie erzielen gar negative Effekte. Auch genügt es wohl nicht, dem Jugendlichen lediglich zu demonstrieren, wie man auf einer etwas höheren Stufe moralisch urteilt; diese „+1-Methode“ führt nur dann zu dauerhaften Effekten, wenn der Jugendliche gleichzeitig zur Selbstreflexion und Perspektivenübernahme angeregt wird. Diese ist geradezu der Motor für die Entwicklung der moralischen Urteilsbildung. Mit anderen Worten, ein Kind/ein Jugendlicher entwickelt die ersten drei Stufen der Urteilsbildung allein dadurch, dass es/er zur Perspektivenübernahme angeregt wird.

Wenn nun ein Interventionsprogramm (oder eine stationäre pädagogische Einrichtung) geeignet ist, die (sozial)kognitiven Kompetenzen eines delinquenten Jugendlichen zu fördern: Welche Einflüsse sichern die Nachhaltigkeit dieser Erfolge? Wie kann erreicht werden, dass der Jugendliche die gewonnenen Fähigkeiten später, in einer ganz anderen Umwelt auch anwendet? Es liegt auf der Hand, dass – lerntheoretisch betrachtet – die erreichten Kompetenzen für den Jugendlichen positive Effekte hervorbringen müssen. Ohne eine derartige Verstärkung muss ein Rückfall in die alten kognitiven Stile befürchtet werden, z.B. dann, wenn der Jugendliche in seine delinquente peer-group zurückkehrt, wo ein egozentrischer Denkstil üblich ist und als „cool“ gilt.

In psychoanalytischer Perspektive hängt die Nachhaltigkeit eines solchen inneren Veränderungsprozesses von der Art der Internalisierungen ab, die dem Jugendlichen möglich werden. Seidler (2000) unterscheidet in Anlehnung an Kernberg (1981) drei Stufen der Internalisierung: Auf der untersten, unreifsten Stufe introjiziert das Kind/der Jugendliche nur wenig differenzierte Bilder vom Selbst und von den anderen. Auf der nächst höheren Stufe – erst hier ließe sich von „Identifikationen“ sprechen – bildet es/er komplexere Beziehungszusammenhänge („ich in Beziehung zum Anderen“) ab. Die dritte Stufe schließlich führt zur Bildung einer konstanten Ich-Identität und der Fähigkeit, sich selbst und den anderen auch in wechselnden Beziehungen und Situationen als kohärent und über die Zeit stabil zu erleben.

Nun lässt sich zeigen, dass ein höheres Niveau der Perspektivenübernahme und des moralischen Urteilsvermögens nur mit Hilfe (relativ) reifer Internalisierungen erreicht werden kann. Auf der untersten Stufe, auf der Ebene der „Introjekte“, bleiben die internalisierten Bilder vom Selbst und von den anderen nicht nur relativ undifferenziert, sondern auch weitgehend isoliert voneinander gespeichert. Das Kind/der Jugendliche entwickelt noch nicht eine „exzentrische“ Perspektive (Körner 1990), die ihm einen Blick wie von außen auf seine Beziehung mit dem Anderen in seiner Wechselseitigkeit ermöglicht. Erst auf der Ebene der reiferen

Introjektion, nämlich der Identifikation i.S. von Kernberg (a.a.O.) bildet das Kind/der Jugendliche nicht nur einzelne, bedeutsame Personen, sondern auch die Relationen zwischen ihnen ab. Erst jetzt kann er verstehen, dass jeder Einzelne im anderen „vorkommt“, aber nicht einfach so, „wie er ist“, sondern als subjekthaftes Abbild, als eine ganz eigene Schöpfung.

Damit wären die Ziele eines erzieherischen Programms umrissen, welches geeignet sein sollte, moralisches Urteilen und Handeln zu fördern: Reifere Formen der Internalisierung (als Identifikationen) stiften, Perspektivenübernahme und moralisches Urteilsvermögen anregen. Damit würden notwendige, wenn auch noch nicht hinreichende Bedingungen dafür geschaffen, dass ein Jugendlicher seine bisherige delinquente „Karriere“ abbricht und ein für ihn selbst dauerhaft zufriedenstellendes Leben führen kann, ohne wieder – im gleichen Ausmaß wie bisher – rückfällig zu werden.

4. Die Glen Mills-Erziehung

Zumindest eine, öffentlich zugängliche empirische Untersuchung (Grissom 1984) bescheinigt der Glen Mills School einen sehr guten Erfolg: Lediglich ca. 35 % aller Jugendlichen würden innerhalb eines Zeitraums von zwei Jahren wieder rückfällig. Es kann an dieser Stelle nicht diskutiert werden, inwieweit die Studie tatsächlich einen derartig großen Erfolg nachweist¹, vielmehr steht die Frage im Vordergrund, worin dieser (vermeintliche) Erfolg gründet und welche inneren Veränderungen ihn ermöglichen. Hierzu sollen im Folgenden die vorliegenden Publikationen und das o.e. Hearing über die Glen Mills Schools (im Folgenden GMS) ausgewertet werden.

Das Glen Mills-Konzept ist inspiriert von einer „bildungsoptimistischen Philosophie“ (Colla 2000: 70). Immer wieder wird betont, dass der Jugendliche nicht „böse“ oder „schlecht“ sei, sondern aufgrund schlechter Vorbilder möglicherweise unguete Taten begangen habe. Das Vorgehen ist ausdrücklich nicht „psycho-dynamisch“ (Colla a.a.O.), damit steht es betont im Widerspruch zu der auch in den USA durchaus verbreiteten tiefenpsychologisch inspirierten Betrachtungsweise vieler Sozialarbeiter. Es grenzt sich ab von „klinischen“ Konzepten, welche – so behaupten die Befürworter der Glen Mills Schools gern (z.B. Ferrainola 1999: 321) – die Jugendlichen zu Kranken abstempelten, anstatt ihnen positive Wege zu weisen.

Die GMS verfolgen ein „soziologisches Modell“ (Ferrainola a.a.O.); damit ist offenbar ein außerordentlich striktes Konzept der Gruppenerziehung (positive peer culture, peer counseling, peer group pressure) gemeint. Dem liegt der einleuchtende Gedanke zugrunde, dass die Jugendlichen großenteils ihre Straftaten als Mitglieder einer Gang begangen haben und dass sie in Subkulturen leben, in denen sie ihre dissozialen Normen tradieren. Dieser antisozial ausgerichteten Gruppenerfahrung sollen intensive, aber positiv gepolte Gruppenerfahrungen

1 Es ist allerdings etwas umstritten, ob diese Zahl, die in zahlreichen Publikationen immer wieder zitiert wird, tatsächlich um soviel günstiger ausfällt als die vergleichbaren Zahlen anderer Programme. So könnte es durchaus sein, dass die Jugendlichen, die in Glen Mills untergebracht werden, im Vergleich etwa zu den Jugendlichen, die in Deutschland eine Weisung zu sozialem Trainingskurs nach § 10 JGG erhalten, „leichtere Fälle“ sind, weil die Spruchpraxis US-Amerikanischer Richter dahin geht, einen Jugendlichen schon für ein Vergehen in Haft zu nehmen, welches z.B. in Deutschland nur zu einer Weisung führen würde. Noch gravierender könnte eine methodische Kritik an der empirischen Untersuchung von Grissom (a.a.O.) ausfallen: Sie enthält nach Meinung des Autors einen sehr einflussreichen Stichprobenfehler, der die Gültigkeit der Ergebnisse weitgehend einschränkt, wenn nicht gar zunichte macht (vgl. hierzu auch Dr. Joachim Walter in diesem Band).

entgegengestellt werden. Der Jugendliche ist von Anfang an permanent in Gruppenprozesse einbezogen, er ist – insbesondere in der ersten Zeit seines Aufenthaltes – fast nie allein. Er wird gleich zu Anfang mit den geltenden Regeln bekannt gemacht, erfährt die Hierarchie, die er bei positivem Verhalten in relativ kurzer Zeit emporklettern kann. Alle subkulturellen Gruppierungen innerhalb der Schule werden strikt unterbunden, ausdrücklich ist es verboten, sich z.B. mit Hilfe von Begrüßungsritualen², Kleiderordnungen, sprachlichen Wendungen als Mitglied einer Subkultur gegenseitig zu erkennen zu geben. Ziel ist es, neben der formalen Struktur der Institution möglichst keinerlei abweichende, informelle Strukturen zuzulassen, also eine „Kongruenz von formeller und informeller Normenstruktur“ (Guder, zitiert von Darnstädt 2001).

Der Tagesablauf ist äußerst klar strukturiert, Sport spielt – wie in den USA üblich – eine große Rolle, die Jugendlichen sind fast immer beschäftigt. Differenzierte und offenbar wirkungsvolle Bildungsangebote ermöglichen Schulabschlüsse und berufliche – z.B. handwerkliche – Ausbildungen.

Die Kontrolle ist sehr ausgeprägt: Telefongespräche und teilweise auch Briefverkehr werden überwacht. Regelverletzungen werden ohne zeitliche Verzögerung kritisiert, der Jugendliche soll sich zu ihnen bekennen, und es wird von ihm erwartet, dass er es zukünftig besser macht. Interessant hierbei ist, dass diese ständige Kontrolle insofern die Eigenverantwortlichkeit fördern könnte, als der Jugendliche den Eindruck gewinnt, dass es ihm möglich sein wird, das von ihm erwartete Handeln zu verwirklichen³. Auch die Hierarchie und die Wege eines möglichen Aufstiegs in ihr sind für den Jugendlichen klar, auch hier gibt es kaum informelle Seitenwege.

Andererseits zeigt sich, dass im Falle von Konflikten, die in speziellen Gruppensitzungen zur Sprache kommen, der Normenbruch wenig kontextbezogen diskutiert wird. D.h. im Falle einer Übertretung (z.B. das eigene Bett nicht gemacht zu haben) geht es weniger um die Motive oder um andere relativierende Gesichtspunkte, sondern der Jugendliche wird einfach aufgefordert, die Regelverletzung zuzugeben und es demnächst besser zu machen.

Tätliche Auseinandersetzungen sind sehr selten, auch im Falle der „Konfrontationen“ kommt es nur in wenigen Fällen dazu, dass Mitglieder des Staff gemeinsam mit den Jugendlichen der Wohngruppe einen womöglich aggressiven Jugendlichen körperlich fixieren müssen. Eine Hierarchie der Konfrontationsrituale regelt sehr genau die Stufen und die Formen der Konfrontation. Körperliche Aktionen (z.B. Festhalten eines aggressiven Jugendlichen) sind sehr selten und müssen der Leitung gemeldet werden.

Die systematische Verhinderung subkultureller Strukturen schafft insofern eine angstfreie Atmosphäre, als kein Jugendlicher fürchten muss, von Untergruppen repressiv oder gar mit körperlichen Drohungen behandelt zu werden. Fast scheint es, als gäbe es ein Berührungstabus. Vielleicht gehört hierzu auch, dass die Sexualität scheinbar gar keine Rolle spielt.

Der Leiter der GMS, Sam Ferrainola, wird nicht müde zu betonen, dass seine Einrichtung ohne die Mitwirkung professioneller Erzieher, Psychologen oder Sozialpädagogen auskommt. Unter seinen Mitarbeitern befinden sich nicht wenige ehemalige Zöglinge der Anstalt, alle werden sorgfältig ausgewählt; die Einrichtung kann es sich leisten, die allermeisten (mehr als 95 %) aller Bewerber abzulehnen (Colla 2000: 70). Die Mitarbeiter werden auch danach aus-

2 Händeschütteln ist – wie überhaupt jegliche Berührung – untersagt.

3 Der Jugendliche „A“ sagte im Interview (Lang 1999): „Wenn Du Dich an den Regeln hältst, denn kannst Du es schaffen, das was Richtiges zu machen.“

gewählt, inwieweit sie sich mit den Normen der Einrichtung identifizieren. Ihre Leistungen werden evaluiert, ihre Bezahlung richtet sich nach den Ergebnissen der Evaluation.

Über die Aufnahmekriterien, nach denen die Jugendlichen ausgewählt werden, ist wenig bekannt; die GMS verweigern hierzu öffentliche Auskünfte (Scholz 2001: 118). Bekannt ist nur, dass die Jugendlichen einen Mindest-IQ von 70 nachweisen müssen; nicht genommen werden depressive und suizidgefährdete Jugendliche, solche mit Angststörungen und überhaupt „emotional Gestörte“, autistische, hyperkinetische Jugendliche, Homosexuelle und Pyromanen. Interessant ist, dass der „typische Einzelgänger“ nicht aufgenommen wird, offenbar hat sich das Konzept auf solche Jugendliche spezialisiert, die in delinquenten Gruppen agieren.

5. Beurteilung

Wie lassen sich nun die eingangs gestellten Fragen nach der inneren Veränderung der Jugendlichen und der Nachhaltigkeit dieser Effekte beantworten? Auf welche Weise erzeugt die GMS eine Verbesserung der sozialkognitiven Kompetenzen der Jugendlichen, welche Internalisierungsprozesse regt sie an und wie erreicht sie die doch erwünschte Nachhaltigkeit ihrer Erfolge?

Die vorliegenden Publikationen und die Beschreibungen des Glen Mills Alltags geben hierzu wenig Auskunft. Diese Unklarheit ist nicht zu kritisieren, sie liegt im Konzept selbst begründet. Denn das Glen Mills Programm ist ein „verhaltensorientiertes Spezialprogramm für gruppenorientierte Mehrfachtäter“ (Guder 1997: 135), es steht in der Tradition früherer verhaltenstheoretischer Interventionsprogramme, die sich die Innenwelt eines Klienten als „black box“ vorstellten und ausdrücklich auf die Explikation eines „Veränderungswissens“ verzichteten.

Auch die publizierten Falldarstellungen helfen nicht sehr viel weiter. Auf der einen Seite finden sich Berichte über spektakulär-positive Verhaltensänderungen. Vieten-Groß (1997: 139) z.B. beschreibt den Jugendlichen Mirzad, ein ehemals „gewalttätiger Straßenjunge, dessen strafrechtliches Konto sich schnell füllte: Körperverletzungen, Diebstahl, schwerer Raub – so unbelehrbar und unbeeindruckbar“, der 8 Monate später – allerdings noch in Glen Mills – der Autorin wie verwandelt, „schlichtweg eine Offenbarung“ erscheint: „Ein höflicher, adrett gekleideter Junge, aufmerksam, freundlich.“ Mirzad hat „alle hier geltenden Prinzipien verinnerlicht.“

Auf der anderen Seite berichtet z.B. ein Jugendlicher „B“ im Interview (Lang 1999), dass er nach seiner Rückkehr „wieder ziemlich schnell verlernt“ habe, was ihm in Glen Mills noch nützlich erschienen war: „Und mein Umkreis mit den Leuten, mit denen ich so rumhänge ... da vergisst man das alles wieder ziemlich schnell.“ B. wurde rückfällig und befand sich zum Zeitpunkt des Interviews in Untersuchungshaft, vermutlich wegen „(besonders) schwerer Körperverletzung“.

Handelt es sich bei den positiven Veränderungen, über die z.B. Vieten-Groß (a.a.O.) berichtet, also um einen strukturellen Wandel oder ist es möglich, dass sich ein Jugendlicher bloß äußerlich anpasst, sich normengerecht verhält, ohne diese Normen zu internalisieren? „Ein ‚playing cool‘ oder ‚überwintern‘ im Sinne von Goffman ... bei einer vordergründigen Akzeptanz des Normensystems der Einrichtung ist durchaus möglich“ (Colla 2001: 80). Etwas pointiert ausgedrückt: Identifiziert sich der Jugendliche oder wird er bloß dressiert?

Die vorliegenden Publikationen wie auch die beiden Video-Dokumentationen (Möller 1998, Schran 2000) legen die Vermutung nahe, dass der Jugendliche in Glen Mills ein sicherheitsstiftendes, überschaubares und mit erreichbaren Gratifikationen gespicktes soziales System vorfindet, das weder sein moralisches Urteilsvermögen, noch seine kognitiven Kompetenzen (Perspektivenübernahme etc.) überfordert. Eine fast lückenlose soziale Kontrolle fungiert wie ein externes Gewissen; auf Normenverstöße folgen Sanktionen unmittelbar, aber mit der Aussicht, es besser machen zu können. Subkulturelle Gegenwelten bleiben dem Jugendlichen verschlossen, er kann sich nur anpassen oder weglaufen. Passt er sich an, wie die allermeisten, winken ihm sozialer Aufstieg und reizvolle Belohnungen.

Der Umgang mit Normenverstößen lässt erkennen, dass der Jugendliche auf der präkonventionellen Stufe des moralischen Urteils angesprochen wird. Die Konfrontationen zielen auf das tatsächlich geschehene normenverletzende Verhalten, Motive oder relativierende Erwägungen bleiben gänzlich unberücksichtigt⁴. Da die Mehrzahl der delinquenten Jugendlichen die Stufe 3, die erste konventionelle Stufe des moralischen Urteilsvermögens noch nicht erreicht haben dürften (Chandler & Moran, a.a.O.), ist ihnen diese Art des Urteilens vertraut. Sie sind es gewohnt, Normen entweder egozentrisch oder aus der Perspektive des Mächtigen zu beurteilen. Es erscheint aber zweifelhaft, ob diese Jugendlichen während ihres Aufenthaltes in Glen Mills lernen, die nächsthöhere Stufe des Urteilens anzuwenden. Hierzu müssten sie angeregt werden, den anderen nicht nur nach seinen Taten, sondern auch nach seinen Absichten zu beurteilen. Denn auf der dritten Stufe des moralischen Urteils lassen sich die Individuen von der Auffassung leiten, dass ein soziales Gefüge nicht primär durch gute Taten, sondern durch wechselseitiges Vertrauen, Loyalität und Dankbarkeit gestiftet wird.

Auch die für ein höheres soziales Urteilsvermögen notwendige Kompetenz der sozialen Perspektivenübernahme bleibt in Glen Mills vermutlich auf einer niedrigen Entwicklungsstufe. Die zahlreichen, aber klar definierten Normen (z.B. „wir akzeptieren Konfrontationen, ob sie gerechtfertigt sind oder nicht, wir begegnen Mitarbeitern mit Achtung, wir respektieren einander, wir lügen nicht, wir belästigen keine weiblichen Mitarbeiter⁵, wir benutzen keine rassistischen Redewendungen“, Weidner in Colla 2001: 26) sind niemals Gegenstand eines Aushandlungsprozesses, werden also auch nicht als Ergebnis einer wechselseitigen Übereinkunft angeboten. Im Gegensatz etwa zu „just community“-Projekten, die den Einzelnen auffordern, die Perspektive des Angehörigen einer anderen Statusgruppe (z.B. eines pädagogischen Mitarbeiters) zu verstehen und zu berücksichtigen, unterbleibt in Glen Mills der Versuch zu einer derart interaktionell erzeugten, gemeinsam getragenen Verantwortung. Es ist unwahrscheinlich, dass ein Jugendlicher nach seiner Entlassung die Fähigkeit besäße, in moralisch gehaltvollen Situationen die Perspektive eines anderen einzunehmen und in seiner Entscheidung zu berücksichtigen.

Schließlich muss bezweifelt werden, dass die Glen Mills Erziehung nachhaltige Internalisierungsprozesse anregt. „Anpassen ist gut, Individualität ist schlecht“ sagte ein Jugendlicher⁶ und deutete an, dass die Internalisierungsprozesse eher als Dressur und weniger als reife Identifizierung (i.S. von Kernberg, a.a.O.) gestiftet werden. Zwar führen auch unreife Inter-

4 Hierzu Colla 2001, S. 70: „Die Aushandlungsrelevanz ist gering, der betroffene Jugendliche wird i.d.R. nur als Informationslieferant gewürdigt. In den Gruppensitzungen erfolgt eine Einengung der Sachverhaltskomplexität auf die für den Normbruch typischen Aspekte.“

5 Dazu der Jugendliche B im Interview von Lang (1999): „...Krankenschwester, wenn man mit der geredet hat, oder so, immer nur in die Augen kucken, sobald der Blick abwärts ging, dann gab es mächtig Ärger, aber dann richtig...“

6 Christoph Lang am 14. 1. 01 auf dem Glen Mills Hearing in Hannover.

nalisisierungen zu normengerechtem Verhalten, aber mit einem Wechsel der sozialen Umwelt wechseln auch die verinnerlichteten Normen – jeweils im Sinne der Mächtigen. Erst reifere Internalisierungen führen zu einer relativ autoritätsunabhängigen (und insofern „autonomen“) normativen Haltung, weil sie bezogen sind auf ein reflexives Selbst, das dem Individuum auch in wechselnden Umwelten als innere Orientierung zur Verfügung steht.

Es soll nicht bezweifelt werden, dass sich die Jugendlichen während ihres Glen Mills Aufenthaltes außerordentlich konform verhalten. Es ist aber nicht zu erwarten, dass sie dort in ihren sozialkognitiven Kompetenzen gefördert werden. Glen Mills erzielt zunächst wirksame, aber unreife Internalisierungen, die nicht ausreichen, dauerhaft sozialkonformes Verhalten im Alltag zu erzeugen. Möglicherweise liegt eine Chance dieser hochintensiven Gruppenerziehung darin, den Jugendlichen für eine lange Zeit nachzubetreuen und zu versuchen, das zunächst oberflächlich Gelernte auch in neuen – oder in den alten! – sozialen Kontexten umzusetzen, also wirklich das zu internalisieren, was er zunächst nur als Dressur erwarb.

Literatur

- Blair, R. J. R.; Jones, L.; Clark, F.; Smith, M., 1995: Is the Psychopath ‚Morally Insane‘?, *Person. Individ. Diff.* 19 (5), S. 741-752
- Blatt, M.; Kohlberg, L., 1975: The effect of classroom moral discussion upon children’s level of moral judgement. *Journal of Moral Education*, 4, S. 129-161
- Chandler, M. J., 1982: Egozentrismus und antisoziales Verhalten: Erfassen und Fördern der Fähigkeiten zur sozialen Perspektivenübernahme. In: Geulen, D. (Hrsg.): *Perspektivenübernahme und soziales Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 471-484
- Chandler, M.; Moran, T., 1990: Psychopathology and moral development: A comparative study of delinquent and nondelinquent youth. *Development and Psychopathology* 2, S. 227-246
- Colla, H., 2000: Glen Mills Schools – Was bietet das US-amerikanische Internat für delinquente männliche Jugendliche? *Forum Erziehungshilfen* 6, S. 68-75
- Colla, H.; Scholz C.; Weidner J., 2001: *Konfrontative Pädagogik. Das Glen Mills Experiment*. Forum-Verlag, Godesberg
- Darnstädt, T., 2001: Alles wird gut? Gesucht: Ein Rezept gegen die Jugendgewalt. Gefunden: Das US-Internat Glen Mills Schools. In: Colla, H.; Scholz, C.; Weidner, J. (Hrsg.): *„Konfrontative Pädagogik.“ Das Glen Mills Experiment*. Forum-Verlag, Godesberg, S. 179-198
- Dishion, T.; McCord J.; Poulin, F., 1999: When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist* 54, S. 755-764
- Dodge, K. A.; Somberg, D. R., 1987: Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child Development*, 58, S. 213-224
- Farrington, D. P., 1996: *Understanding and preventing youth crime*. Social Policy Research. New York: Joseph Rowntree Foundation
- Ferrainola, C. D., 1999: Zur Notwendigkeit einer effektiven Veränderung stationärer Behandlungsmodelle delinquenter Jugendlicher. *DVJJ-Journal* 165, S. 321-324
- Fonagy, P., 1998: Frühe Bindung und die Bereitschaft zu Gewaltverbrechen. In: Streeck-Fischer, A. (Hrsg.): *Adoleszenz und Trauma*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S. 91-127
- Geulen, D. (Hrsg.), 1982: *Perspektivenübernahme und soziales Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Grissom, G., 1984: *Glen Mills Schools Research Project*. Philadelphia
- Guder, P., 1997: Ohne Schloß und Riegel – eine offene Alternative auch für den Umgang mit deutschen jugendlichen aggressiven Mehrfachtätern zwischen Jugendhilfe und Justiz. *DVJJ-Journal* 156, S. 123-136
- Jaletzke, C.; Jokschie, G.; Körner, J., 2001: *„Denkzeit“*. Ein sozialkognitives Einzeltraining mit delinquenten Jugendlichen. *DVJJ-Journal* (im Druck)
- Jennings, W. S.; Kohlberg, L., 1983: Effects of a just community programme on the moral development of youthful offenders. *Journal of Moral Education* 12, S. 33-50
- Kernberg, O. F., 1981: *Objektbeziehungen und Praxis der Psychoanalyse*. Stuttgart: Klett-Cotta

- Kohlberg, L., 1996: Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt (Main): Suhrkamp
- Körner, J., 1990: Übertragung und Gegenübertragung, eine Einheit im Widerspruch. Forum der Psychoanalyse 6, S. 87-104
- Lang, C., 1999: Glen Mills Schools. Eine offene Alternative auch für Jugendliche Straftäter in Deutschland? Diplomarbeit an der Katholischen Fachhochschule Freiburg (unveröffentl.)
- Möller, M., 1998: Letzte Chance Amerika. TV-Reportage. VHS-Reihe Video-Offensive gegen Gewalt. Migra-Film, Köln
- Premack, D.; Woodruff, G., 1978: Does a chimpanzee have a „theory of mind“? Behaviour and Brain Sciences, 4, S. 515-526
- Scholz, C., 2001: Konfrontative Pädagogik im Grenzbereich von Jugendhilfe und Justiz. In: Colla, H.; Scholz, C.; Weidner, J. (Hrsg.): „Konfrontative Pädagogik.“ Das Glen Mills Experiment, Forum-Verlag, Godesberg, S. 93-139
- Schran, P., 2000: Glen Mills Gang. TV-Reportage. VHS-Reihe Video-Offensive gegen Gewalt. Migra-Film, Köln
- Seidler, G., 2000: Internalisierung. In: Mertens, W.; Waldvogel, B. (Hrsg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Stuttgart: Kohlhammer, S. 351-355
- Vieten-Groß, D., 1997: Glen Mills Schools – eine Alternative zum Strafvollzug für straffällige Jugendliche in Amerika. DVJJ-Journal 156, S. 136-141
- Weidner, J., 2001: Vom Straftäter zum Gentleman? Über konfrontative Pädagogik als Erziehungs-ultima ratio. In: Colla, H.; Scholz, C.; Weidner, J. (Hrsg.): „Konfrontative Pädagogik.“ Das Glen Mills Experiment, Forum-Verlag, Godesberg, S. 7-54

Joachim Walter

Was kann der deutsche Jugendstrafvollzug von den Glen Mills Schools lernen?

1. „Erfolgsgeschichte“ Glen Mills Schools

Berichten die Massenmedien über den „Mythos Glen Mills“, so ist es für sie eine ausgemachte Sache, dass „die Rückfallquote allenfalls ein Drittel der deutschen beträgt“, dass „aus diesem Knast alle als Gentlemen zurückkommen“ oder wenigstens, „dass 70 % es dauerhaft schaffen“. Als Erfolg wird also eine niedrige Rückfallrate angesehen. Aber auch in der Fachliteratur werden die „unbestrittenen Erfolge“ (Sonnen 2001: 2), die „fast doppelt so hohe Erfolgsquote als beim ausgrenzenden Freiheitsentzug in Deutschland“ (Scholz 2001: 109), die „Rückfallquote von 31 % Wiederverurteilungen“ (Weidner 2001: 41) immer wieder angeführt. Und regelmäßig geschieht das unter Berufung auf Untersuchungen von Grissom, die zuerst 1984 im Auftrag der Glen Mills Schools erstellt und in den Folgejahren fortgeführt wurden (Grissom 1984; Grissom/Dubnov 1989). Sie hatten für die Jahre 1976 bis 1980 im Durchschnitt eine Wiederinhaftierungsquote von 37 %, für das Jahr 1985 eine solche von 35 % (Ferrainola 1999: 323) gefunden, gemessen 27 Monate nach Entlassung. Verwirrend ist freilich, dass nahezu jede Veröffentlichung in der deutschen Fachliteratur andere Zahlen zur „Rückfallquote“ referiert, wobei diese sich immer in einem Bereich zwischen 30 und 37 % bewegt. Daher sind Zweifel angebracht, ob die Autoren die Untersuchungen zutreffend referieren, oder ob womöglich die „Erfolgsgeschichte Glen Mills“ in der Art einer modernen Wandersage weitererzählt wird.

Nachfolgend soll deshalb versucht werden zu klären, welche Befunde tatsächlich erhoben wurden und wie diese im **Vergleich zu Ergebnissen deutscher Effizienzuntersuchungen** zu bewerten sind. Dabei bleibt zunächst unberücksichtigt, dass der Erfolg oder Misserfolg von stationären jugendstrafrechtlichen Maßnahmen selbstverständlich keineswegs allein oder auch nur überwiegend mit Rückfallraten begründet werden kann. Oder, anders formuliert: In welchem Umfang Unterbringung und Programmteilnahme im Jugendstrafvollzug bzw. in den Glen Mills Schools kausal für das nachfolgende Legalverhalten Jugendlicher geworden ist, bleibt ungewiss.

2. Die Untersuchungen von Grissom und Grissom/Dubnov

Ursprünglich sollten sämtliche 3302 Glen Mills-Absolventen der Jahre 1976 bis 1984 interviewt werden. Allerdings konnten an Hand der vorhandenen Adressen und Telefonnummern nur 1398 ausfindig gemacht werden. Im Lauf der Jahre bis 1984 wurden dann 351 face-to-face-Interviews mit den Entlassenen durchgeführt; 280 Befragungen erfolgten telefonisch. Über weitere 791 Absolventen – das sind mehr als die Hälfte aller Befragten! – wurden Auskünfte indirekt über Telefongespräche mit Eltern und Bewährungshelfern eingeholt, so dass im Endergebnis (offenbar abzüglich weniger Mehrfachinterviews) für insgesamt 1398 Absolventen (42,3 % von allen) Daten für die Zeit nach ihrer Entlassung gewonnen und ausgewertet wurden.

2.1 Methodische Probleme

Es handelt sich somit keineswegs um eine vollständige Auszählung, sondern um eine **Stichprobe**. Denn mehr als die Hälfte der Absolventen wurde nicht gefunden und demgemäß nicht befragt. Eine Befragung von weniger als der Hälfte der Absolventen kann jedoch nicht ohne weiteres als repräsentativ für deren Gesamtheit angesehen werden. Gerade in der Gruppe der „Nichtauffindbaren“ könnte ja ein etwas erhöhter Anteil an erneut Straffälligen vermutet werden.

Ein weiteres Problem ist darin zu sehen, dass für die Beantwortung der Frage nach erneuter Straffälligkeit („rearrested“ bzw. „reincarcerated“) keine einigermaßen objektive Quelle, wie z.B. ein amtliches Strafregister zur Verfügung stand. Deshalb musste diese Frage den Interviewten im persönlichen Gespräch, am Telefon oder sogar ihren Angehörigen gestellt werden. Damit sind Beschönigungstendenzen schon bei den befragten Absolventen, besonders im Telefoninterview, nicht ganz unwahrscheinlich. In mehr als der Hälfte der Interviews dienten Dritte (Angehörige, Bewährungshelfer) als Auskunftspersonen. Bei ihnen ist darüber hinaus nicht auszuschließen, dass sie im Einzelfall über eine erneute Verurteilung/Inhaftierung nicht informiert waren.

Genau genommen handelt es sich also um **mehrere Stichproben**. Denn zwischen face-to-face-Interview, Telefoninterview und Auskunftseinholung über Dritte bestehen bedeutende Unterschiede sowohl im Hinblick auf die Validität als auch die Reliabilität der Ergebnisse. Nach dem übereinstimmenden Ergebnis zahlreicher Studien (zusammenfassend Kury 1994: 22) ist bei face-to-face-Befragungen und noch mehr bei telefonischer Befragung signifikant häufiger mit Antworten im Sinne sozialer Erwünschtheit zu rechnen als etwa bei schriftlicher Befragung. Dies gilt besonders für sensible Fragen wie diejenige, ob man schon einmal wegen einer begangenen Straftat belangt wurde (Kreuzer u.a. 1992: 92).

Dass die aus den jeweiligen Stichproben gewonnenen Ergebnisse nicht ohne Weiteres aufaddiert und auf die Gesamtheit der 3 302 Absolventen hochgerechnet werden können, wird in der Untersuchung selbst auch explizit eingeräumt, allerdings von allen deutschen Autoren, die sich darauf beziehen, nicht erwähnt. Außerdem wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die face-to-face-Interviewten in mehrerer Beziehung zum Teil **signifikante Unterschiede** zu den Nichtinterviewten zeigten:

- Deutlich mehr Absolventen der Interviewgruppe stammten aus **vollständigen Familien** (Grissom 1984: 7, 9).
- Die **Beurteilungen der Mitarbeiter** über die Absolventen der Interviewgruppe waren durchgehend **besser** (Grissom 1984: 8).
- Auch hatte diese Gruppe signifikant häufiger schon vor dem Glen Mills-Aufenthalt einen **Schulabschluss** (GED) – und damit bessere bildungsmäßige Voraussetzungen.
- Ebenso erwarben die Angehörigen der Interviewgruppe während ihres Aufenthalts bei Glen Mills häufiger als die Nichtinterviewten den GED-Abschluss (Grissom 1984: 9).
- Die Angehörigen der Interviewgruppe absolvierten signifikant häufiger das Glen Mills **Programm bis zum Ende** als die Nichtinterviewten; und sie wurden signifikant seltener durch Gerichtsbeschluss („by court order“) als die Restlichen aus dem Programm herausgenommen (Grissom 1984 a.a.O.).

Zusammengenommen verbieten diese Einwände es, die 27 Monate nach Ausscheiden aus Glen Mills gefundene **Wiederinhaftierungsrate** von 37 % („re-incarcerated at least once“, Grissom 1984: 13) im Durchschnitt der 5 zuerst untersuchten Jahre als zuverlässig sowie

repräsentativ für alle Absolventen anzusehen. Neben der Verfälschung der erhobenen Daten im Sinne der sozialen Erwünschtheit legen die aufgeführten Einwände außerdem nahe, dass bei Berücksichtigung aller Absolventen eine höhere Wiederinhaftierungsrate zu verzeichnen gewesen wäre. Denn die für die Interviewgruppe signifikant häufiger festgestellten Merkmale

- vollständige Familie,
- gute Beurteilung durch die Mitarbeiter,
- bessere Schulbildung bei Eintritt in die Institution,
- häufigeres Erreichen eines Schulabschlusses während des Aufenthaltes und
- seltenere vorzeitige Beendigung des Programms

haben sich in einer Vielzahl von Rückfalluntersuchungen als solche erwiesen, die mit unterdurchschnittlich geringen Rückfallraten korrelieren. So stellt die Untersuchung selbst eine um 15 % niedrigere Rückfallquote für diejenigen Glen Mills Insassen fest, die das Programm vollständig absolvierten (Grissom 1984: 18).

Grissom/Dubnov haben durchaus selbst erkannt und mehrfach ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Gültigkeit der von ihnen gefundenen Rückfallraten für alle Glen Mills Absolventen zweifelhaft ist. Allerdings berücksichtigen sie insoweit nur zwei der oben aufgeführten Einwände: Dass nur etwa ein Viertel der Daten in face-to-face Interviews erhoben wurde und dass die zahlreichen mit den Eltern oder sonstigen Dritten geführten Telefoninterviews hinsichtlich der Angaben zur Wiederinhaftierung schon deswegen fehlerhaft sein können, weil die befragten Personen möglicherweise davon keine Kenntnis hatten (Grissom/Dubnov 1989: 129).

Immerhin wurde eine **Kontrollstichprobe** gezogen, um die Validität der gefundenen Ergebnisse zu überprüfen. Zu diesem Zweck wurden für 463 zufällig ausgewählte Absolventen, die von Gerichten in Philadelphia nach Glen Mills geschickt worden waren, die dortigen Strafakten beigezogen. Das gelang in 417 Fällen. Nach Aktenlage waren von diesen 417 Absolventen innerhalb von 6 Jahren nach Entlassung aus den Glen Mills Schools 360 (86,3 %) wieder unter dem Vorwurf von Straftaten festgenommen („rearrested“) und 229 (54,9 %) wieder zu Freiheitsentzug verurteilt worden („reincarcerated“). Auf 27 Monate nach Entlassung heruntergerechnet, waren es freilich nur 184 Absolventen (44,1 %), die wegen neuer Straftaten wieder inhaftiert wurden (Grissom/Dubnov 1989: 130). Die Autoren ziehen daraus den Schluss, „that data from the follow-up interviews of Glen Mills students underestimate the actual levels of recidivism“, und sie fügen hinzu, dass deshalb die auf Grundlage der Interviews gefundene Wiederinhaftierungsrate um den Faktor 1,26 nach oben korrigiert werden müsse. Erstaunlich ist, dass diese Kontrollstichprobe und ihre Ergebnisse sowie die daraus abgeleiteten Einschränkungen von den deutschen Protagonisten des „Glen Mills Erfolgs“ nirgendwo erwähnt werden.

Nach Anpassung der Daten durch diesen Korrekturfaktor werden die Wiederinhaftierungsraten von Grissom/Dubnov (1989: 158) nun wie folgt angegeben:

Jahr des Zugangs („admission“)	Wiederinhaftiert („reincarcerated“) nach 27 Monaten (%)
1976	62
1977	43
1978	40
1979	52
1980	55
1981	45
1982	43
1983	45
1984	42

2.2 Kriminalprognostisch günstigere Population

Ein weiterer bedeutsamer Unterschied kommt hinzu: Im Gegensatz zum deutschen Jugendstrafvollzug, der jeden zu Jugendstrafe ohne Bewährung Verurteilten aufnehmen muss, befindet sich in den Glen Mills Schools eine besonders ausgewählte und deshalb auch kriminalprognostisch günstiger zu beurteilende Population (so auch Fegert 2001: 340 f. und in diesem Band).

- Das gilt zunächst für diejenigen Insassen, die wegen sogenannter **Statusdelikte** (status offenses) wie Schulschwänzen (truancy) oder Von-zu-Hause-Weglaufen (runaway) eingewiesen sind; Verhaltensweisen, die wir überhaupt nicht als kriminelle Gesetzesverstöße ansehen. In den USA fallen sie jedoch unter das Jugendstrafrecht und werden oft mit jugendstrafrechtlichen Sanktionen beantwortet, wogegen sie in Deutschland nicht zu einer kriminalrechtlichen Ahndung oder gar Inhaftierung führen können.
- Des Weiteren gibt es eine ganze Anzahl von **Ausschlussgründen**, die die Glen Mills Schools entsprechend der selbst gewählten Zweckbestimmung der Einrichtung formuliert haben und die unter kriminalprognostischen Gesichtspunkten erneut die Population als günstiger erscheinen lassen. Nicht aufgenommen werden namentlich behandlungsbedürftige Drogenabhängige, Sexualdelinquenten, Brandstifter, typische Einzeltäter sowie Jugendliche, die psychologischer/psychiatrischer Behandlung bedürfen (im Einzelnen vgl. Colla 2001: 79) – unzweifelhaft besonders schwierige Tätergruppen.
- Schließlich erfolgt noch eine **Einzelauswahl** durch den einzigen in der Institution beschäftigten Psychologen „case by case“, also auf Grund des persönlichen Eindrucks und langjähriger Erfahrung.

Im Vergleich dazu sind im deutschen Jugendstrafvollzug die Insassen nicht nach kriminalprognostisch eher günstigen Merkmalen vorausgewählt. Im Gegenteil: Selbst bei schwereren oder wiederholten Straftaten sollte das Jugendgericht bei einigermaßen günstiger Prognose allenfalls eine Jugendstrafe zur Bewährung anordnen (§§ 21, 27, 57 JGG). In Folge dessen bestimmen inzwischen Gefangene mit erheblichen strafrechtlichen Vorbelastungen sowie solche mit manifester Drogenproblematik und behandlungsbedürftigen psychischen Auffälligkeiten das Bild. So erscheint die Population des deutschen Jugendstrafvollzuges im Vergleich zu derjenigen in Glen Mills als kriminalprognostisch weniger günstig vorausgelesen. Dazu kommt, dass als Folge des Prinzips des Zuwartens auch bei mittelschwerer und schwerer Jugendkriminalität, das die Jugendgerichte in Deutschland immer noch häufig beherzigen, man die Insassen des Jugendstrafvollzugs oft als eine „Rumpfklientel“ bezeichnet. Junge Menschen also, bei denen vielfältige frühere ambulante und oft auch stationäre Hilfen und Interventionen der Jugendhilfe sowie nicht freiheitsentziehende jugendkriminalrechtliche Sanktionen jedenfalls in dem Sinne fruchtlos geblieben sind, dass es gleichwohl wieder zu Straftaten gekommen ist. Als Ergebnis dessen wird man kaum irgendwo sonst eine solche Zusammenballung von besonders schwierigen und gefährdeten jungen Menschen finden wie im Jugendstrafvollzug (Rössner 1988: 429; EKD 1990: 116).

Demgegenüber wird aus den USA von einer bedeutend punitiveren Strafmentalität berichtet, die sich in Schlagworten wie „zero tolerance“ und „three strikes and you are out“ manifestiert. Das heißt aber auch, dass bei abweichendem Verhalten kriminalrechtlich eher früh zugegriffen wird, wohingegen in Fällen schwerer Jugendkriminalität häufig Erwachsenenstrafrecht zur Anwendung kommt („waiving“) mit der Folge, dass der Anteil der hoch Vorbelasteten und somit kriminalprognostisch ungünstiger zu beurteilenden unter den Glen Mills Insassen

deutlich niedriger einzuschätzen ist als im deutschen Jugendstrafvollzug. Demgemäß werden die Glen Mills Schools von allen Beobachtern übereinstimmend als dem (amerikanischen) Jugendstrafvollzug vorgelagert bzw. als offene Alternative zu diesem angesehen. Dies muss man bedenken, wenn man Rückfallraten vergleichen will.

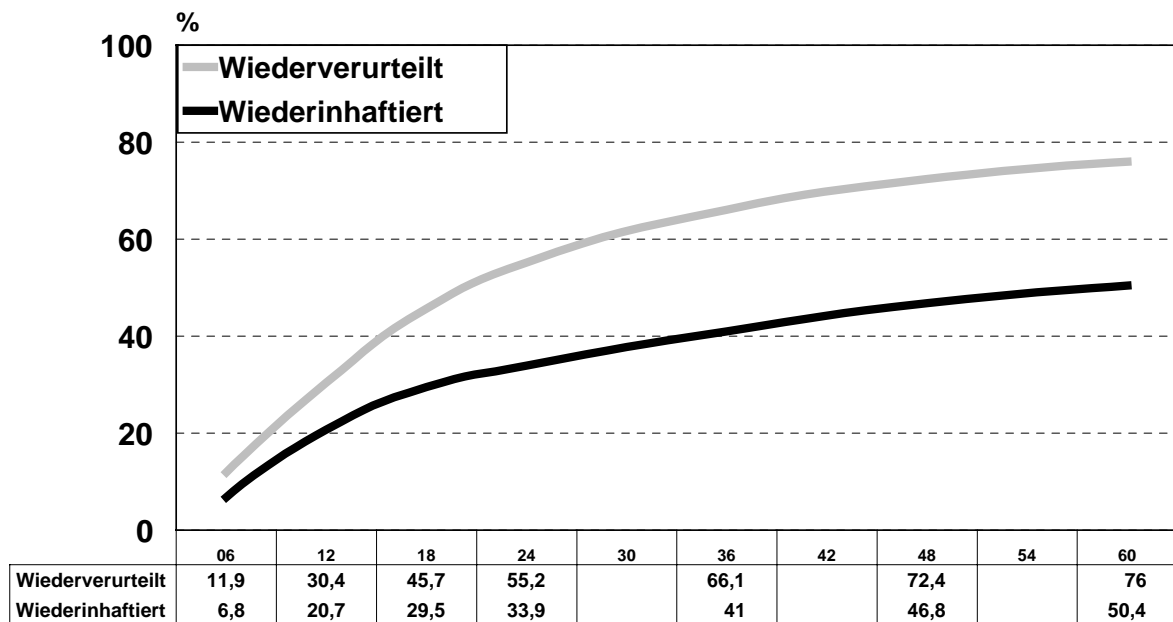
2.3 Definition und Zeitpunkt der Messung des Rückfalls

Aber selbst wenn man alle diese Einwände bei Seite lässt und die in obiger Tabelle dargestellten Wiederinhaftierungsraten so akzeptiert, kann im Vergleich zu Rückfallraten im deutschen Jugendstrafvollzug auch dann nicht von „Erfolg“ gesprochen werden.

Die Entwicklungskurve des Rückfalls zeigt nach allen bekannten Untersuchungen eine parabolische Gestalt (Kerner 1996: 27). Das heißt, dass in den ersten Monaten nach der Entlassung aus stationärer Unterbringung zunächst relativ hohe und im weiteren Verlauf zunehmend geringere Rückfallraten zu verzeichnen sind. Es kommt also entscheidend darauf an, zu welchem Zeitpunkt man misst. Geschieht dies bereits nach 2 Jahren, sind die Raten zwangsläufig niedriger als etwa nach 4 Jahren. Misst man zu recht unterschiedlichen und frühen Zeitpunkten, wie dies Grissom/Dubnov (1989: 119) berichten, nämlich in einem Bereich von minimal 12 bis maximal 40 Monaten, im Durchschnitt 27 Monate nach Entlassung, so sind die errechneten Rückfallraten kaum noch mit anderen vergleichbar, weil die Kurve ja nicht linear ansteigt, sondern zunächst stark und dann immer schwächer. Ein Beispiel für diese in allen Untersuchungen beobachtete Entwicklung gibt das folgende

Schaubild:

Nach Entlassung aus Jugendstrafvollzug wiederverurteilt / wiederinhaftiert in Straftaft



N=411. 1969 aus JVA Schwäbisch Hall Entlassene nach BZR-Auszügen im Juni 1980.

In Deutschland durchgeführte und veröffentlichte Rückfalluntersuchungen verwenden fast ausnahmslos einen Beobachtungszeitraum von in der Regel 4 bis 5 Jahren nach Entlassung. Ein solch langer Zeitraum führt natürlich zu vergleichsweise hohen Werten, die dann oft genug und unzulässig verallgemeinernd als „80 % Rückfallquote des Jugendstrafvollzuges“ apostrophiert werden. Neben Anderem bleibt dabei unbeachtet, dass das nur gilt, wenn man sowohl jedwede Verurteilung nach der Entlassung, also auch wegen Bagatelldelikten und zu geringfügigen Strafen, berücksichtigt (Rückfalldefinition erneute Verurteilung), als auch einen relativ langen Beobachtungszeitraum zu Grunde legt. Letzteres kann man z.B. unter dem Gesichtspunkt kritisieren, dass den in der Regel recht kurzen Aufhalten im Jugendstrafvollzug (in Baden-Württemberg z.Z. durchschnittlich 11 Monate; nach Grissom/Dubnov (1989: 131) in Glen Mills durchschnittlich 9,5 Monate; für diejenigen, die das Programm zu Ende absolvieren, ebenfalls 11 Monate) keine allzu lang dauernde Wirkung zugeschrieben werden sollte, zumal bei jungen Menschen, deren Veränderungs potenzial hoch ist und die ja in der Zeit nach Entlassung aus der Haft vielfältigen anderen, nicht selten den vollzuglichen Zielen gegenläufigen Einflüssen ausgesetzt sind. In jedem Fall kann man aber nur **gleiche Beobachtungszeiträume** vergleichen.

Wählt man die gebräuchlichste Rückfalldefinition **erneute Inhaftierung** („reincarceration“), so betragen die Wiederinhaftierungsraten nach Jugendstrafvollzug in den meisten deutschen Rückfalluntersuchungen zwischen 50 und 60 % im Zeitraum von 4 bis 5 Jahren nach der Entlassung (M. Walter 1995 Rz. 336; Dolde/Grübl 1996: 252; Maetze 1996: 379). Dies entspricht sehr gut der bereits referierten, von Grissom/Dubnov (1989: 130) aus Akten der Gerichte in Philadelphia nach 6 Jahren extrahierten Wiederinhaftierungsrate von 54,9 %; also kein nennenswerter Unterschied zu deutschen Befunden. Misst man freilich den Rückfall bereits nach 2 Jahren oder, wie in der Glen Mills-Studie, nach durchschnittlich 27 Monaten, so ergeben sich selbstverständlich deutlich niedrigere Wiederinhaftierungsraten. Diese dürften dann in Deutschland nicht anders als in Glen Mills zwischen 30 und 40 % liegen. Allerdings sind Daten für derartig kurze Zeiträume kaum veröffentlicht. Eine ältere Rückfalluntersuchung aus Baden-Württemberg, die die Rückfälligkeit zu mehreren Messzeitpunkten erfasste (vgl. obiges Schaubild), ergab nach 24 Monaten eine Wiederinhaftiertenrate von 33,9 %, nach 36 Monaten eine solche von 41,0 %. Diese Werte unterscheiden sich nicht wesentlich von denjenigen, die für die Glen Mills Absolventen errechnet wurden (vgl. obige Tabelle), und zwar auch dann, wenn man die von Ferrainola (1999: 323) für das Jahr 1985 mit 35 % angegebene Rate der Wiederinhaftierung einbezieht. Würde man neuere Rückfalluntersuchungen entsprechend zurückrechnen, wäre ein ähnliches Ergebnis zu erwarten.

Ähnliches gilt übrigens auch für den ebenso immer wieder behaupteten „unstreitigen Erfolg“ einer Teiladaptation der konfrontativen Glen Mills Pädagogik (Scholz 2001: 125; Weidner 2001: 44 f.), nämlich des Anti-Aggressivitäts-Trainings in der Jugendanstalt Hameln. Allerdings kann man mit guten Gründen bezweifeln, dass es sich dabei überhaupt um ein aus der Glen Mills-Pädagogik stammendes Element handelt (Holthusen 2001: 413). Jedenfalls hatte die einzige dazu bisher vorliegende Rückfalluntersuchung zum Ergebnis, dass die Rückfallrate bezüglich Gewalttaten (andere als Gewaltdelikte blieben unberücksichtigt) mit 37 % bei den Trainingsteilnehmern keineswegs günstiger war als bei den Nichtteilnehmern, bei den sie 34,2 % betrug (Ohlemacher et al. 2001: 378).

2.4 Zusammenfassung

Obwohl im deutschen Jugendstrafvollzug nicht – wie in den Glen Mills Schools – eine kriminalprognostisch günstig ausgewählte Population anzutreffen ist, unterscheiden sich die

gemessenen Rückfallraten nicht wesentlich von denjenigen, die die Glen Mills Absolventen erreichen, sofern man nur dieselbe Definition des Rückfalls – z.B. erneute Inhaftierung („reincarceration“) – und den gleichen Beobachtungszeitraum – 24 bzw. 27 Monate nach Entlassung – anwendet. Dann **entspricht die Wiederinhaftierungsrate der Glen Mills Absolventen ziemlich genau derjenigen des deutschen Jugendstrafvollzugs**. Jedenfalls im Hinblick auf das Kriterium Rückfall kann daher keine Rede davon sein, dass im Vergleich zum deutschen Jugendstrafvollzug das „Modell Glen Mills“ eine „fast doppelt so hohe Erfolgsquote“ (Scholz 2001: 109) aufweist. Zu einer solchen Meinung kann man eigentlich nur kommen, wenn man Wiederverurteilungsraten und Wiederinhaftierungsrate verwechselt und zudem die von Grissom/Dubnov gemachten mannigfaltigen Einschränkungen übersieht.

Berücksichtigt man schließlich die in Glen Mills betriebene, kriminalprognostisch positive Vorauswahl der Insassen, erscheint die Wiederinhaftierungsrate sogar relativ ungünstig. Im Vergleich zu amerikanischen Einrichtungen, die ähnliche Voraussetzungen wie die Glen Mills Schools aufweisen¹, oder gar im Vergleich zum amerikanischen Jugendstrafvollzug scheint dies freilich durchaus anders zu sein (vgl. Grissom/Dubnov 1989: 162 ff.).

Damit ist jedoch längst nicht gesagt, dass der deutsche Jugendstrafvollzug von den Glen Mills Schools nichts lernen kann. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass Rückfallraten schon deshalb ein eher begrenztes Erfolgskriterium sind, weil Erfolg oder Scheitern der Legalbewährung nie allein mit täterbezogenen Merkmalen, aber auch nie allein mit sanktionsbezogenen Variablen erklärt werden kann (Wirth 1996: 494). Es gilt also zu prüfen, welche Bestandteile des Glen Mills-Konzepts für den deutschen Jugendstrafvollzug richtungsweisend sein könnten.

3. Beispiel Glen Mills²

3.1 Internat

Was bei den Glen Mills Schools zuallererst beeindruckt, ist der Charakter eines **Internats**, einer Schule, wenngleich besonderer Art. Dazu gehört zunächst einmal das Konzept „Menschen statt Mauern“, das es erlaubt, auf Mauern, Gitter und Stacheldraht zu verzichten und auch unmittelbaren körperlichen Zwang zu reduzieren. Die qualitätsvolle, gute und großzügige Ausstattung der Einrichtung kann als günstiges Lernumfeld empfunden werden. Sie signalisiert den Jugendlichen auch, dass sie etwas wert sind. Im Verein mit gutem Essen und Kleidung hoher Qualität sowie vorbildlichen Sportstätten wird sich dies positiv auf ihr Selbstwertempfinden auswirken und damit auf ihre Fähigkeit, die vielfältigen Angebote schulischer, beruflicher und sportlicher Art anzunehmen und erfolgreich zu nutzen. Das „principle of less eligibility“, (welches besagt, der Lebensstandard von internierten Straftätern müsse immer niedriger sein als derjenige, der der untersten gesellschaftlichen Schicht in Freiheit zugestanden wird), das für stationäre Einrichtungen der Justiz als unverzichtbar angesehen wird, ist in bewundernswerter Weise durchbrochen mit der Folge, dass darauf basierende – freilich nicht alle – Stigmatisierungseffekte weniger wahrscheinlich werden. Angesichts der Alternative, des Horrors des amerikanischen Strafvollzuges, von dem viele der

1 Nach Colla (2001: 57) sind in den USA etwa 40 % der zu stationären Maßnahmen verurteilten jungen Menschen in „private institutions“ untergebracht.

2 Bei den folgenden Ausführungen wird davon ausgegangen, dass dem Leser Programm und Struktur der Glen Mills Schools wenigstens in Grundzügen bekannt sind. Ansonsten wird auf die informative Darstellung von Colla (2001: 55) verwiesen.

„students“ während der Untersuchungshaft einen Vorgeschmack bekamen, dürfte sich das Weglaufen ohnehin nicht lohnen.

3.2 Gleichaltrigengruppe

Noch wichtiger erscheint mir, dass im Erziehungskonzept der Glen Mills Schools die **Bedeutung der Peergroup** für jede Erziehung im Jugendalter erkannt wurde.

Obwohl in der Jugend und Adoleszenz die Gleichaltrigengruppe sowohl für die Entwicklung der Persönlichkeit als auch sozialer Beziehungen von größter Bedeutung ist, wird dies von professionellen Erziehern häufig unterschätzt oder – gerade in der institutionellen Erziehung – nur negativ, als unerwünschter und zu bekämpfender Einfluss wahrgenommen. So gerät die förderliche und schützende Funktion von Gleichaltrigengruppen leicht aus dem Blick. „Gleichaltrige bilden aber ein wichtiges Netzwerk im Jugendalter: Sie bilden das Feld, auf dem neue Verhaltensweisen erprobt und Wertvorstellungen vermittelt werden, sie bieten Schutz und emotionale Unterstützung und leisten so ihren Beitrag zur Problembewältigung. Die Gleichaltrigengruppe bildet, trotz ihrer flexiblen Struktur, ein bedeutsames und umfassendes Bezugssystem, sie wirkt identitätsstabilisierend, da sie den Aufbau von Sozialbeziehungen erleichtert und fördert“ (Kolip 1993: 85). Unter anderem aus diesen Gründen sind für Jugendliche Meinungen, die von Gleichaltrigen geäußert oder Problemlösungen, die von ihnen empfohlen werden von viel größerer Bedeutung als diejenigen, die z.B. ihre Betreuer vorschlagen. Erziehungsarbeit gegen oder an der Gleichaltrigengruppe vorbei wird deshalb schwerlich Erfolg haben können (Wetzels/Enzmann 1999: 129). Deshalb müssen die bedeutenden Leistungen der Gleichaltrigengruppe erkannt und in den Mittelpunkt der Erziehungsarbeit gestellt werden. Dies ist in Glen Mills unzweifelhaft der Fall: Die Peergroup steht im Zentrum aller Bemühungen und ihr großer Einfluss auf den Einzelnen wurde den institutionellen Zielen dienstbar gemacht.

3.3 Subkulturelle Gefahren erkannt

Außerdem wird berücksichtigt, dass in jeder stationären Erziehung und besonders im herkömmlichen Jugendgefängnis spezifische Akkulturationsprozesse zu einer Insassensubkultur zu führen pflegen, die das Klima zwischen Insassen und Mitarbeitern in ausgesprochen feindlicher Weise prägt. Schon weil der Zugang zu den Jugendlichen erschwert wird, reduziert solche Subkultur sowohl die Möglichkeiten wie auch die Erfolgsaussichten einer Verhaltensbeeinflussung ganz gewaltig.

Werden Jugendliche interniert, gleichgültig ob in einer Institution wie Glen Mills oder im Jugendstrafvollzug, gewinnt die Peergroup eher noch größere Bedeutung als außerhalb. Ein nicht geringer Teil der Aktivitäten, sogar ein Großteil der Ängste der Insassen dreht sich darum, im sozialen Nahbereich akzeptiert zu werden und sich konform zu den Ansprüchen der eigenen Clique zu verhalten, um als Gegenleistung dafür Schutz und Integration zu erhalten (Greve/Hosser 1998: 92). Infolgedessen dient vor allem das Verhalten der Mitinsassen als Modell, an dem gelernt wird; und zwar gerade auch deren subkulturelles Verhalten.

Es kann also neben das offizielle Curriculum ein zweites, subkulturelles Lernprogramm treten, das u.U. von viel größerer Bedeutung ist als das erste. Es handelt sich um eine Art Schattenprogramm, das sich wesentlich aus subkulturellen Verhaltensweisen und Normen speist: Was ein Jugendlicher lernt, beispielsweise in der Schule oder im sozialen Training, wird während der Freizeit oder zur Nachtzeit nicht selten konterkariert, weil die Anforderun-

gen und Normen der Gleichaltrigengruppe, der er nolens volens angehört, anders lauten. Besonders deutlich wird das bei der Einstellung zur Anwendung körperlicher Gewalt, die offiziell verpönt, in den Beziehungen der Insassen untereinander jedoch weit verbreitet ist und die als einer von mehreren Indikatoren für subkulturelle Einbindung gilt.

Offensichtlich erfolgreich wird diesen subkulturellen Gefahren in Glen Mills mit einem System einfacher formulierter Normen und viel peer group pressure – so problematisch das auch sein kann – entgegengewirkt. Ein Schattenprogramm scheint nicht zu existieren.

3.4 Positive Sanktionen

Als gesichertes Erkenntnis der Lerntheorie gilt, dass gesellschaftliche Reaktionen insbesondere dann devianzreduzierend wirken, wenn sie belohnungsorientiert sind: Je häufiger die Aktivität einer Person **belohnt** wird, desto wahrscheinlicher wird sie diese Aktivität ausführen (Wiswede 1979: 168 f.). Wenn außerdem den durch Belohnung erreichten Verhaltensänderungen die bei weitem größere Wahrscheinlichkeit dauernden Bestehenbleibens innewohnt als jenen, die mit repressiven Mitteln erzielt werden (Kerner 1993: 438 f.), dann muss auch in institutioneller Erziehung endlich der Blick vom unerlaubten Verhalten weg auf das erlaubte Verhalten hin gerichtet werden.

Es ist deshalb zu begrüßen, dass in Glen Mills im Gegensatz zum Disziplinardenken im deutschen Jugendstrafvollzug – dort wird überwiegend auf Fehlverhalten geachtet, das mit Strafen beantwortet wird – nicht nur unerlaubtes Verhalten immer durch Mitglieder der Gleichaltrigengruppe und des Personals „konfrontiert“ wird, sondern ebenso positives Verhalten wahrgenommen wird. So wurde neben einem Malusystem – z.B. Verlust des Bull-Status bei Regelverstoß – auch ein **Bonussystem** entwickelt. Für positive Leistungen gibt es Anerkennung und Gratifikationen, z.B. in Form zusätzlicher Wochenendheimfahrten oder Wertmarken, die in der Cafeteria in Waren eingetauscht werden können.

3.5 Verantwortungsübernahme

Übernahme von Verantwortung für sich selbst und andere wird in totalen Institutionen bei gleichzeitiger Vollversorgung von den Insassen in aller Regel nicht nur nicht verlangt; sie wird ihnen sogar weitgehend unmöglich gemacht. Die wichtigsten Elemente sozialer Verantwortung, Empathie und Solidarität, gedeihen unter Bedingungen institutionalisierter Freiheitsentzuges deshalb selten oder sind sogar ausdrücklich unerwünscht. Wie aber soll soziale Verantwortung gelernt werden, wenn sie im Alltag kaum erlebt werden kann?

Hier macht Glen Mills einen Anfang, indem jeder Insasse für das Verhalten seiner Kameraden und der Gruppe mitverantwortlich ist. Freilich gilt die Mitverantwortung nur partiell. Sie betrifft hauptsächlich Regelverstöße der Mitinsassen und bezieht sich insbesondere nicht auf alle strukturellen Entscheidungen der Institution.

3.6 Ranking und Riten

In Gruppen männlicher Jugendlicher ergibt sich sehr schnell eine mehr oder weniger deutliche Rangordnung, die in der Regel informell ermittelt wird und dem Einzelnen Aufgaben, aber auch Privilegien zuweist und großes oder eben auch geringes Ansehen verschafft. Freilich

liegt auch hierin ein erhebliches subkulturelles Potenzial. Dies wird in Glen Mills erkannt und zu beeinflussen versucht. Instrumente dafür sind die „Group Guided Interaction (GGI)“, aber auch Initiationsrituale, die persönliche Verantwortung eines „dienstälteren“ Insassen für einen neu Eingetretenen („Big Brother“), Ehrungen, Beförderung in den (mehrfach gestuften) Bull-Status, aber auch Degradierung.

3.7 Corporate Identity

In Glen Mills ist es weitgehend gelungen, eine einheitliche Unternehmenskultur zu etablieren. Das Unternehmensziel, nämlich die beste Schule der USA zu werden, scheinen Mitarbeiter und Insassen in großer Einmütigkeit anzustreben. Auch über die Wege, auf denen das Ziel erreicht werden soll, gibt es offenbar keine nennenswerte Diskussion. Das sichert einen hohen Grad betriebswirtschaftlicher Effizienz.

Freilich bezieht sich die Einigkeit auf einen eher kleinen gemeinsamen Nenner („beste Schule“). Sie ist wohl auch darauf zurückzuführen, dass in Glen Mills – von wenigen Ausnahmen abgesehen – grundsätzlich nur angelernte Mitarbeiter ohne spezifische fachliche Qualifikation beschäftigt werden. Das ist nicht nur billiger, sondern erhöht auch die Abhängigkeit der Mitarbeiter von der Institution. Man glaubt, auf spezialisierte Fachleute wie Lehrer, Sozialarbeiter, Psychologen verzichten zu können und befürchtet, dass durch deren professionelles Selbstverständnis die Geschlossenheit der Mitarbeiterschaft beeinträchtigt würde (Ottmüller 1988: 67). Es wäre dann damit zu rechnen, dass Ziele und Methoden in Frage gestellt würden. Aus ähnlichem Grund werden Gewerkschaftsmitglieder nicht akzeptiert (Grissom/Dubnov 1989: 191), vielmehr wird von den Mitarbeitern „100 %ige Anpassung an die Rollenerwartung der Institution“ verlangt (Weidner 2001: 48). Die Chance, einen hohen fachlichen Standard durch interdisziplinäre Zusammenarbeit der im Berufsfeld Erziehung und Jugendhilfe tätigen Fachleute unterschiedlicher Provenienz zu erreichen, wird wegen der daraus resultierenden Ziel- und Rollenkonflikte vergeblich.

4. Totale Institution

Ähnlich wie eine offene Jugendstrafanstalt ohne Schloss und Riegel, Mauern und Stacheldraht, sind die Glen Mills Schools gleichwohl eine totale Institution im Sinne von Goffman (1961: 15 ff.). Als solche sind sie durch die folgenden **Merkmale** charakterisiert:

- Es besteht eine fundamentale Trennung zwischen der Gruppe der Insassen auf der einen Seite und dem Personal auf der anderen.
- Die Insassen leben – im Gegensatz zu den Mitarbeitern – ständig in der Institution und haben beschränkten Kontakt mit der Außenwelt.
- Jede der beiden Gruppen sieht die andere durch die Brille enger, feindseliger Stereotypen. (Weidner [unter Bezugnahme auf Förster] 2001: 46; Ottmüller 1988: 55 f.).
- Die soziale Mobilität zwischen den beiden Schichten ist sehr gering. Es besteht eine große und formell vorgeschriebene soziale Distanz.

Was die Seite der **Insassen** angeht,

- ist die Individualität durch die Gemeinschaftsunterbringung stark reduziert,
- ist der Insasse stets in Sicht- oder Hörweite anderer Personen,
- ist selbst das Sprechen reglementiert, ebenso die Form, in der Antworten gegeben werden dürfen,
- sind Verhaltensfragen, die dauernd auftreten, autoritär reglementiert,

- gibt es einen Anstaltsjargon (vgl. Colla 2001: 70),
- gibt es ein System von Privilegien und Strafen,
- ist autonomes Verhalten durch eine Vielzahl von Normen stark reglementiert und reduziert.

Auf Seiten des **Personals**

- ist unzweifelhaft, dass der neu Eintretende zu dem Personenkreis gehört, für den die Institution eingerichtet wurde: für Delinquente.

Man wird zwar zugestehen müssen, dass bei massenhafter Internierung einige Merkmale der totalen Institution kaum zu vermeiden sein werden. Die totale Reglementierung aller Lebensabläufe muss damit aber keineswegs verbunden sein. Für das Konzept Glen Mills erscheint eine solche Totalreglementierung jedoch konstitutiv und unverzichtbar (ähnlich Ottmüller 1988: 70 ff.).

5. Problematische Elemente des Programms

5.1 Kultureller Hintergrund

Obwohl der deutsche Jugendstrafvollzug, wie oben unter 3. dargestellt, nach der Devise „Probieren und studieren unter den Bedingungen relativen Nichtwissens“ (Rössner 1988: 421) manches von Glen Mills übernehmen könnte, darf nicht verkannt werden, dass einige Teile der Programmatik und Struktur der Glen Mills Schools problematisch sind. Bei den folgenden Bemerkungen ist allerdings immer mitzudenken, dass die Institution auf einem vollständig anderem kulturellen Hintergrund arbeitet, als wir ihn in Deutschland kennen.

So unterscheidet sich das justizielle System in den Vereinigten Staaten ganz erheblich von der deutschen Jugendkriminalrechtspflege. Auch herrscht eine andere Strafmoralität, die seit langem auf Härte und Vergeltung setzt, was zu teilweise extrem langen Haftstrafen und besonders deprivierenden Haftbedingungen führt. Das Bildungs- und Schulsystem ist völlig anders konstruiert, insbesondere auch das System der beruflichen Ausbildung. Anders als in Deutschland wird Internatserziehung in der gesamten angloamerikanischen Welt nicht als schlechtere Alternative zur familiären Erziehung beurteilt; in der schulischen Erziehung der oberen gesellschaftlichen Schichten ist sie sogar weit verbreitet. Schließlich ist der Stellenwert insbesondere des Schul- und Hochschulsports ein völlig anderer als in Deutschland, um nur einige Beispiele für die unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedingungen zu nennen, vor deren Hintergrund man Konzeption und Arbeit der Glen Mills Schools sehen muss.

5.2 Ziele und Normen

Wenn auch diese und viele weitere Unterschiede, die hier nicht diskutiert werden können, unbedingt zu berücksichtigen sind, müssen gleichwohl einige Merkmale des Projekts Glen Mills als problematisch angesehen werden:

- Als **Erziehungsziel** wird „prosoziales Verhalten“ angegeben (Ferrainola 1999: 322). Auch Glen Mills-Protagonisten verstehen das nie anders als Konformität mit den (vorgefundenen) Normen. Allenfalls wird ergänzt, die Jugendlichen sollten „gute Amerikaner“ werden. Das ist auch dann eine gefährlich weite und unbestimmte Leerformel, wenn – vermutlich dank der Persönlichkeit des jetzigen Leiters, Sam Ferrainola – insoweit bisher

wohl keine gravierenden Schwierigkeiten aufgetreten sind. Gerade auf dem Hintergrund deutscher geschichtlicher Erfahrung und unter Bezugnahme auf die hier viele Jahre lang geführte Diskussion um das Ziel der Erziehung im Jugendstrafvollzug (vgl. etwa Heinz 1993: 53) muss aber darauf hingewiesen werden, dass falsch verstandene Erziehung und Fürsorge trotz bester Absicht unter ungünstigen Umständen zu Bevormundung oder Entmündigung des Betroffenen führen, im Extremfall sogar zum Terror entarten kann, und zwar gerade unter den Bedingungen kollektiver Internierung (Müller-Dietz 1986: 339, 341). Eine gründliche Diskussion der Ziele der Erziehung ist also alles andere als überflüssig. Außerdem geht es darum, dass jeder institutionellen Erziehung, gerade wenn sie korrigierend eingreift, präzise rechtliche Grenzen gesetzt sein müssen. Solche sind in Glen Mills nicht ersichtlich.

- Als problematisch ist weiter anzusehen, dass die mit viel peergroup pressure durchgesetzten **Normen** jeder Diskussion entzogen sind und offenbar keiner rationalen Begründung, geschweige denn einer demokratischen und rechtsstaatlichen Legitimation bedürfen. Letzteres kann man aber allenfalls bei Regeln akzeptieren, die sich unmittelbar von den Menschenrechten ableiten, vielleicht auch noch bei solchen, die für das Zusammenleben einer großen Anzahl Menschen absolut unerlässlich sind, keinesfalls aber bei den in Glen Mills nicht seltenen Vorschriften jener Art, dass z.B. das Hemd in der Hose zu tragen ist oder der Kamm in der Brusttasche, dass die Fahrbahn nicht betreten werden darf, ein Rangniedriger einen Ranghöheren nicht von sich aus ansprechen darf – oder gar Zumutungen wie derjenigen, dass ein gebrauchtes Hemd genauestens zusammengefaltet werden muss, bevor es in den Behälter für gebrauchte Wäsche geworfen wird. Über Beschwerdemöglichkeiten oder Rechtsbehelfe gegen als ungerecht empfundene Maßnahmen findet sich nirgendwo ein Wort.
- Bedenken sind auch dagegen zu erheben, dass die Denunziation zur Pflicht gemacht, gewissermaßen eine Blockwart-Mentalität propagiert wird und persönliches Vorankommen eigentlich nur dadurch möglich ist, dass man ständig auf die Fehler seiner Kameraden achtet, diese damit „konfrontiert“ – statt zunächst vor der eigenen Tür zu kehren. (Um den privilegierten Bull-Status zu erlangen, müssen an 14 Tagen mindestens 150 „Konfrontationen“ – also Regelverstöße von Kameraden – dokumentiert sein! [Colla 2001: 74]). Wegen der ungeheuren Normendichte ist es den Jugendlichen praktisch unmöglich, nicht gegen diese zu verstoßen (Weidner 2001: 47). Sie sitzen in der „Normenfalle“ (Treiber 1973: 43) und sind so dauernd für Sanktionierung offen. Insofern hat das System einen totalitären Aspekt. Dagegen ist für Freundschaften, persönliche Zuwendung, solidarisches Verhalten kein Raum (Colla 2001: 72).
- Fähigkeiten, die für ein friedliches Miteinander von Menschen unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft unverzichtbar sind und entwickelt werden müssen, wie Perspektivenübernahme, Einübung von Aushandlungsprozessen, Kompromissfähigkeit werden in Glen Mills nicht gefördert, sondern eher gefürchtet. Unkritischer Glaube an die Richtigkeit des Konzepts und die ihm zu Grunde liegenden Normen, wohl auch an den „american way of life“ wird verlangt, so dass man sich zuweilen an die Anforderung religiöser Sekten an ihre Alumni erinnert fühlt.

5.3 Lernerfolg?

Die entscheidende Frage ist freilich: Was werden die Insassen im praktizierten Alltag hauptsächlich und dauerhaft lernen? Zuallererst wohl doch, dass unter den Bedingungen massiver

peer group pressure kaum jemand eine Chance hat, sich zu widersetzen, sondern die einzig praktikable Strategie **Anpassung** heißt. So erfreulich dieser Lernerfolg – Ausrichtung an den geltenden Normen der Institution – auch ist, hat er doch auch eine unerwünschte Kehrseite, nämlich die unbedingte Orientierung an Macht und Mehrheit: Wer in Konfrontationen Gewinner sein will, das wird eben auch gelernt, setzt am besten auf zahlenmäßige Übermacht. Konfrontiert werden die Jugendlichen im Übrigen ausschließlich mit Stereotypen derber Männlichkeit (Beispiele bei Weidner 2001: 43 f; vgl. auch Krasmann 2000: 218). Weibliche Angestellte gibt es in Glen Mills ohnehin nur als seltene Ausnahme. Glen Mills stellt einen „Männerbund“ reinsten Wassers dar (vgl. Vieten-Groß 1997: 141).

Wie für jeden Druck gilt auch für denjenigen der Gleichaltrigengruppe, dass es sich überwiegend um einen negativen Verstärker handelt. Dadurch wird jedoch in der Regel keine dauerhafte **Verhaltensänderung**, sondern nur eine vorübergehende **Verhaltensanpassung** erreicht; ein Lernergebnis also, dass nur selten zu internalisierter Normanpassung kraft Überzeugung, sondern meistens lediglich zu Meideverhalten führt (Wiswede 1976: 137; 1979: 168). Einfacher ausgedrückt: Die Verhaltensanpassung dauert oft nur so lange, wie der Druck besteht. Das spricht nicht unbedingt dagegen, den Druck der Gleichaltrigengruppe in Dienst zu nehmen, wohl aber dafür, ihn nicht als Allheilmittel in den Mittelpunkt zu stellen.

Dafür spricht außerdem die Erfahrung, dass Mitglieder jugendlicher peer groups in der Regel deutlich aggressiver sind als Einzelindividuen. Meistens wird das Verhalten an dominanten Gruppennormen ausgerichtet – und das ist in Glen Mills ja gerade beabsichtigt. Konsens mit anderen Gruppenmitgliedern erleichtert nun aber die Entscheidung für gewalttätiges Handeln, selbst wenn solches in Glen Mills nur in den durch die „sieben Levels der Konfrontation“ (vgl. im Einzelnen Colla 2001: 75 ff.) vorgegebenen Formen geübt wird. Auch wenn versichert wird, dass die meisten „Konfrontationen“ auf eher gewaltarmen Stufen stattfinden – schon begrifflich handelt es sich oft um Streitige Auseinandersetzungen „Stirn gegen Stirn“, nicht bloß mit verbalen Mitteln, sondern auch unter dem Druck der zur Hilfe gerufenen und dazu verpflichteten, keineswegs passiven Umstehenden.

Überhaupt ist **Gewaltfreiheit** keineswegs Ziel der Glen Mills Erziehung. Denn „prosoziale“ Gewalt ist nicht nur zulässig, sondern im Dienst der guten Sache ausdrücklich gefordert. Das zeigt sich etwa an der Pflicht, jedwede „Konfrontation“ wegen Normverstoßes zu unterstützen, sie sei gerechtfertigt oder nicht. Man muss also sogar als falsch, ungerecht oder überzogen erkanntes Verhalten Anderer aktiv unterstützen – äußerst prekär unter Aspekten von Fairness und Gerechtigkeit! Es zeigt sich weiter daran, dass Hintergründe für die Gewaltneigung der Jugendlichen – soweit vorhanden – nicht eruiert werden. Und es zeigt sich an den patriarchalisch-hierarchischen Strukturen der Institution, angefangen vom Executive Director über die Mitglieder des Managements und des weiteren Personals und über die Bulls bis zu dem rangniedrigsten Insassen.

Gewalt als solche wird in Glen Mills nicht problematisiert und daher wohl kaum „verlernt“. Allein das Mittel brachiale Gewaltanwendung wird als nicht situationsgerecht dargestellt – und auch dies erleidet Ausnahmen im Falle von Konfrontationen auf Level 6 und 7. Die kompulsive Gewalt der Gruppe bleibt unhinterfragt. Sie wird als unproblematisch angesehen, weil sie ja den vorhandenen Normen Geltung verschaffen soll (die freilich ihrerseits weder rational noch demokratisch legitimiert sind; vgl. oben 5.2). „Peer pressure is so strong that most people will behave against their own value system because of peer pressure“ lautet dazu die prägnante Formulierung in einem Glen Mills-internen Papier (zitiert nach Schäfer 2001: 161). Die Gefährlichkeit dieser Aussage wird nicht erkannt.

Im günstigsten Fall wird – immerhin! – gelernt, reale Gewaltattacken durch verbale zu ersetzen (vgl. Krasmann 2000: 217). Das freilich dürfte auch einen Gutteil der Attraktivität der sogenannten „konfrontativen Pädagogik“ ausmachen: Aggression in domestizierter, hegemonialer Form bleibt erlaubt. So gesehen erscheint Glen Mills als ein Lernort für „hegemoniale Männlichkeit“ (Meuser 1999: 54 ff. unter Bezugnahme auf Conell 1987). Demgegenüber ist daran festzuhalten, dass die Gewaltlosigkeit der Erziehung wesentlicher Bestandteil der Erziehung zur Gewaltlosigkeit ist (Schwind/Baumann 1989: 159).

Ein zweites wichtiges Problem wird durch die Frage beleuchtet, wie und wo die Insassen in Glen Mills kritisches Denken und Urteilen lernen können? Das scheint mir wichtig, weil unsere individualisierte und demokratische Gesellschaft denjenigen keinen attraktiven Platz mehr bietet, die primär nur das Gehorchen gelernt haben (Pilz 1994: 225). Zu fragen ist deshalb außerdem, ob die in Glen Mills erlernten Verhaltensweisen, soweit sie überhaupt von Dauer sind, nach Entlassung **außerhalb nutzbar** gemacht werden können. Besonders zweifelhaft erscheint das bei Verhaltensweisen, die sich an den zahlreichen Vorschriften jener Art orientieren, wonach z.B. der Stuhl an den Tisch zurückzuschieben ist, gegenüber Ranghöheren Rede- und Schweigeverbot besteht, beim Anstehen fürs Essen nicht geredet werden darf oder gegenüber Mitarbeitern und Bulls eine Hab-Acht-Stellung einzunehmen ist. Das mag militärischem Drill entsprechen, dient aber kaum der bestmöglichen Entwicklung der Persönlichkeit und passt nicht zur Zivilgesellschaft. Allenfalls kann man so Soldaten produzieren, die dann keiner einstellt.

5.4 Sozio-moralische Entwicklung

Fraglich ist weiter, welche Auswirkungen ein solches Modell auf die Entwicklung der **moralischen Urteilsfähigkeit** hat. Nach der durch eine Vielzahl von Untersuchungen aus unterschiedlichen Ländern und Kulturen inzwischen gut belegten Theorie Lawrence Kohlbergs wird die sozio-moralische Entwicklung von gewissen Bedingungen und Prozessen stimuliert und gefördert (Jennings/Kilkenny/Kohlberg 1983: 281). Als solche gelten insbesondere:

- Gelegenheit zur Rollenübernahme und sozialen Partizipation,
- Teilnahme an Gruppen und institutionellen Strukturen, die als gerecht oder fair wahrgenommen werden können,
- kognitiven Konflikten, d.h. Widerspruch in den eigenen moralischen Sichtweisen und denjenigen anderer ausgesetzt sein,
- sich mit moralischer Argumentation auseinandersetzen, die eine Stufe über der eigenen liegt (Kohlberg/Scharf/Hickey 1978: 202).

Ersichtlich sind diese für die sozio-moralische Entwicklung förderlichen Voraussetzungen in Glen Mills höchstens zu einem kleinen Teil gegeben. Auch dort beruht Erziehung immer noch weitgehend auf einer einseitigen Kommunikation zwischen Mitarbeitern, freilich auch Insassen in der Bulls-Position, die das Sagen und den untergeordneten Jugendlichen, die zu gehorchen haben. Ein durch Diskussion, Abwägen verschiedener Standpunkte, Perspektivenübernahme generierter Lernprozess mit der Chance internalisierter Normanpassung wird auf diese Weise wohl eher selten stattfinden. Die Strategien der Institution sind ausgesprochen paternalistisch. Gelernt wird allenfalls das Funktionieren nach zwar einfachen, gleichwohl aber oft keineswegs überzeugenden, jedenfalls nicht ausgehandelten oder demokratisch legitimierten Regeln. Und eingeübt werden überwiegend Sekundärtugenden (vgl. Ottmüller 1988: 90).

5.5 Verhältnismäßigkeit

Schließlich ist problematisch die verfassungsrechtliche Legitimation der auch in den Glen Mills Schools – man denke nur an die Regelung der Außenkontakte (Colla 2001: 62) – häufigen und oft weitreichenden **Eingriffe in Freiheitsrechte** (eingehend dazu Schlink/Schattenfroh 2001: 73 ff.). Nach dem deutschen Grundgesetz ist in solchen Fällen der Verhältnismäßigkeitsgrundsatz zu beachten. Dieser besagt kurzgefasst, dass der Eingriff nicht weiter gehen und nicht länger andauern darf, als zur Erreichung des rechtlich legitimierten Zweckes unbedingt erforderlich ist, und dass bei ganz unerheblichen Normverstößen Grundrechtseingriffe zu unterbleiben haben. Er steht damit in einem deutlichen Spannungsverhältnis zum Inhalt des sogenannten „broken windows“-Ansatzes (Wilson/Kelling 1996: 121), der – insoweit in Übereinstimmung mit Glen Mills-Strategien – glaubt, dass sofortiges massives Vorgehen auch gegen kleinste Ordnungsverstöße es garantiere oder zumindest wahrscheinlicher mache, dass künftige und schwerere Normverletzungen erst gar nicht geschehen (ähnlich auch Weidner 2001: 22). Diese noch nicht einmal plausible, erst recht nicht empirisch abgesicherte Annahme scheint im Rahmen des schon häufig beschriebenen kriminalpolitischen „Rucks nach rechts“ (Schüler-Springorum 2001: 417; Wacquant 2000: 15 ff.) gegenwärtig wieder Anhänger zu gewinnen. In modernem Gewand wiederholt sie indessen nur den Irrtum der auf gleichem Boden gewachsenen und ebenfalls im Quäkerstaat Pennsylvania (im „Western Penitentiary“ in Philadelphia) erstmals eindrucksvoll umgesetzten, freilich durch fast zwei Jahrhunderte erfolglose Anwendung im Strafvollzug widerlegten These John Howards: „Make men diligent and they will be honest“. Frei übersetzt: Sind sie arbeitsmäßig angepasst, begehen sie auch keine Straftaten mehr.

Literatur

- Colla, Herbert E., 2001: Glen Mills Schools. A private out-of-state residential facility. In: Colla, Herbert E.; Scholz, Christian; Weidner, Jens (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik. Das Glen Mills Experiment. Mönchengladbach
- Dolde, Gabriele; Grübl, Günter, 1996: Jugendstrafvollzug in Baden-Württemberg. Untersuchungen zur Biographie, zum Vollzugsverlauf und zur Rückfälligkeit von ehemaligen Jugendstrafgefangenen. In: Kerner, Hans-Jürgen; Dolde, Gabriele; Mey, Hans-Georg (Hrsg.): Jugendstrafvollzug und Bewährung. Analysen zum Vollzugsverlauf und zur Rückfallentwicklung. Bonn
- EKD (Evangelische Kirche in Deutschland), 1990: Strafe: Tor zur Versöhnung? Gütersloh
- Fegert, Jörg M., 2001: Die deutsche Debatte um Glen Mills Schools vor dem Hintergrund konkreter Reiseeindrücke, ZfJ
- Ferrainola, C.D., 1999: Zur Notwendigkeit einer effektiven Veränderung stationärer Behandlungsmodelle delinquenten Jugendlicher, DVJJ-Journal
- Greve, Werner; Hossler, Daniela, 1998: Psychische und soziale Folgen einer Jugendstrafe: Forschungsstand und Desiderate. Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform
- Grissom, Grant R., 1984: Glen Mills Schools Research Project
- Grissom, Grant R.; Dubnov, Wm. L., 1989: Without Locks and Bars. Reforming our Reform Schools. New York
- Heinz, Wolfgang, 1993: Jugendstrafe und ihre Alternativen: Rechtliche Anforderung – Empirische Befunde. In: Trenczek, Thomas (Hrsg.): Freiheitsentzug bei jungen Straffälligen. Bonn
- Holthausen, Bernd, 2001: Buchbesprechung Colla, Herbert E.; Scholz, Christian; Weidner, Jens (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik. Das Glen Mills Experiment. DVJJ-Journal
- Jennings, William S.; Kilkeny, Robert; Kohlberg, Lawrence, 1983: Moral Development. Theorie and Practice for Youthful and Adult Offenders. In: Laufer/Day (Ed.): Personality Theory, Moral Development and Criminal Behavior. Lexington, Toronto
- Kerner, Hans-Jürgen, 1996: Erfolgsbeurteilung nach Strafvollzug. Ein Teil des umfassenderen Problems vergleichender kriminologischer Sanktionsforschung. In: Kerner, Hans-Jürgen; Dolde,

- Gabriele; Mey, Hans-Georg (Hrsg.), 1996: Jugendstrafvollzug und Bewährung. Analysen zum Vollzugsverlauf und zur Rückfallentwicklung. Bonn
- Kerner, Hans-Jürgen, 1993: Stichwort Sanktionen, In: Kaiser, Günter; Kerner, Hans-Jürgen; Sack, Fritz; Schellhoss, Hartmut (Hrsg.): Kleines kriminologisches Wörterbuch. 3. Auflage
- Kohlberg, Lawrence; Scharf, Peter; Hickey, Joseph, 1978: Gerechtigkeitsstruktur im Gefängnis. Eine Theorie und eine Intervention. In: Portele, Gerhard (Hrsg.): Sozialisation und Moral: Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. Weinheim, Basel
- Kolip, Petra, 1993: Soziale Schutzfaktoren in der Entwicklung gefährdeter Jugendlicher. In: Jungmann, Joachim (Hrsg.): Jugend und Gewalt, Heilbronn
- Krasmann, Susanne, 2000: Gouvernamentalität der Oberfläche. Aggressivität (ab-) trainieren beispielsweise. In: Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lembke, Thomas: Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main
- Kreuzer, Arthur; Görgen, Thomas; Römer – Klees, Ruth; Schneider, Hans, 1992: Auswirkungen unterschiedlicher methodischer Vorgehensweisen auf die Ergebnisse selbstberichteter Delinquenz. Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform
- Kury, Helmut, 1994: Zum Einfluß der Art der Datenerhebung auf die Ergebnisse von Umfragen. Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform
- Maetze, Winfried, 1996: Der Entlassungsjahrgang 1981 aus dem Jugendstrafvollzug in Nordrhein-Westfalen mit seiner Legalbewährung im Überblick. In: Kerner, Hans-Jürgen; Dolde, Gabriele; Mey, Hans-Georg (Hrsg.): Jugendstrafvollzug und Bewährung. Analysen zum Vollzugsverlauf und zur Rückfallentwicklung. Bonn
- Meuser, Michael, 1999: Gewalt, hegemoniale Männlichkeit und „doing masculinity“. Kriminologisches Journal, 7. Beiheft
- Müller-Dietz, Heinz, 1986: 10 Jahre Strafvollzugsgesetz. Bewährungshilfe
- Ohlemacher, Thomas et al., 2001: Antiaggressivitätstraining und Legalbewährung: Versuch einer Evaluation. In: Bereswill, Mechthild; Greve, Werner (Hrsg.): Forschungsthema Strafvollzug, Baden-Baden
- Ottmüller, Claus Otto, 1988: Glen Mills Schools. Ein Modell der Jugendkriminalrechtspflege in den USA. Pfaffenweiler
- Pilz, Sigrid, 1994: Alternativen zu juristischen Antworten auf Jugendkriminalität. DVJJ-Journal
- Rössner, Dieter, 1988: Probieren und studieren unter den Bedingungen relativen Nichtwissens. BewHi
- Schäfer, Dagmar, 2001: Let's dive into an ocean of opportunity. Eintauchen in die Alltagspraxis der Glen Mills Schools: Interaktionsrituale zwischen Positiv-Labeling und kritischem Feedback. In: Colla, Herbert E.; Scholz, Christian; Weidner, Jens (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik. Das Glen Mills Experiment. Mönchengladbach
- Schlink, Bernhard; Schattenfroh, Sebastian, 2001: Zulässigkeit der geschlossenen Unterbringung in Heimen der Jugendhilfe. In: Fegert, Jörg M.; Späth, Karl; Salgo, Ludwig (Hrsg.): Freiheitsentziehende Maßnahmen in Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie. Münster
- Scholz, Christian, 2001: Konfrontative Pädagogik im Grenzbereich von Jugendhilfe und Justiz. Zur Adaptation der Glen Mills Idee in das deutsche Jugendkriminalrechtssystem. In: Colla, Herbert E.; Scholz, Christian; Weidner, Jens (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik. Das Glen Mills Experiment. Mönchengladbach
- Schüler-Springorum, Horst, 2001: Was lehrt der europäische Vergleich? Resümee und Perspektiven zum Umgang mit Jugenddelinquenz. DVJJ-Journal
- Schwind, Hans-Dieter; Baumann, Jürgen; Schneider, Ursula; Winter, Manfred (Hrsg.), 1989: Gewalt in der Bundesrepublik Deutschland. Endgutachten der unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission), Bochum
- Sonnen, Bernd-Rüdeger, 2001: Vorwort zu Colla, Herbert E.; Scholz, Christian; Weidner, Jens (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik. Das Glen Mills Experiment. Mönchengladbach
- Treiber, Hubert, 1973: Wie man Soldaten macht. Sozialisation in kasernierter Vergesellschaftung. Düsseldorf
- Vieten-Groß, Dagmar, 1997: Glen Mills Schools – eine Alternative zum Strafvollzug für straffällige Jugendliche in Amerika. DVJJ-Journal
- Wacquand, Loïc, 2000: Elend hinter Gittern. Konstanz
- Walter, Joachim, 1998: Moralische Entwicklung im Jugendstrafvollzug oder: Demokratie lernen. Ein Modellversuch in der JVA Adelsheim. KrimPäd

- Walter, Joachim; Waschek, Uli, 2002: Die Peergroup in ihr Recht setzen. Das Just-Community-Projekt in der Justizvollzugsanstalt Adelsheim. Baden-Baden 2002 (im Druck)
- Walter, Michael, 1995: Jugendkriminalität. Stuttgart, München, Hannover, Berlin, Weimar, Dresden
- Weidner, Jens, 2001: Vom Straftäter zum Gentleman? Über konfrontative Pädagogik als Erziehungs-ultima ratio. In: Colla, Herbert E.; Scholz, Christian; Weidner, Jens (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik. Das Glen Mills Experiment. Mönchengladbach
- Wetzels, Peter; Ensmann, Dirk, 1999: Die Bedeutung der Zugehörigkeit zu devianten Cliques und der Normen Gleichaltriger für die Erklärung jugendlichen Gewalthandelns. DVJJ-Journal
- Wilson, James W.; Kelling, Georg L., 1996: Polizei und Nachbarschaftssicherheit: Zerbrochene Fenster (Originaltitel: The Police and Neighborhood Safety: Broken windows), Kriminologisches Journal
- Wirth, Wolfgang, 1996: Legalbewährung und Jugendstrafvollzug: Probleme und Chancen von Aktenanalyse, Wirkungsanalyse und Bedingungsanalyse. In: Kerner, Hans-Jürgen; Dolde, Gabriele; Mey, Hans-Georg (Hrsg.): Jugendstrafvollzug und Bewährung. Analysen zum Vollzugsverlauf und zur Rückfallentwicklung. Bonn
- Wiswede, Günter, 1979: Soziologie abweichenden Verhaltens. 2. Auflage Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz
- Wiswede, Günter, 1976: Soziologie konformen Verhaltens. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz

Michael Winkler

Ansätze einer Theorie kollektiver Erziehung – einige Bemerkungen zur Pädagogik der Glen Mills Schools vor dem Hintergrund der Aufgaben von Jugendhilfe

Die folgenden Überlegungen unternehmen den Versuch einer *pädagogischen Kritik* der Glen Mills Schools. Sie verfolgen damit ein in mehrerlei Hinsicht ungewöhnliches Vorhaben: *Zum einen* könnte schon der Begriff der „Kritik“ Missverständnisse und Vorbehalte erzeugen. Er wird jedoch in seiner traditionellen Bedeutung verwendet, die auf Prüfung und Würdigung abhebt. Es geht nicht um Verurteilung, vielmehr steht das Interesse im Vordergrund, die Glen Mills Schools zum Gegenstand einer Untersuchung zu machen, die das Geschehen in einem szientifischen Sinne verstehen will. Dahinter verbirgt sich allerdings die Absicht, die möglichen und tatsächlichen Herausforderungen aufzunehmen, die das Konzept wie die Praxis dieser „Reform School“ an Sozialpädagogik und Jugendhilfe stellen. Die Frage lautet also: Auf welche Problemstrukturen macht Glen Mills aufmerksam, was lässt sich in der Auseinandersetzung mit dieser Art und Weise lernen, den Umgang mit jungen Menschen zu organisieren? Vorbehalte könnte *zum anderen* auch die Perspektive auf *pädagogische* Fragestellungen hervorrufen. Sie dient zunächst nur als methodisch gemeinte Einengung des gegenständlich gemachten Sachverhalts – damit werden nicht nur etwa explizit kriminologische Fragestellungen ausgeschlossen, ohne deren Irrelevanz behaupten zu wollen; vielmehr bleibt die Differenz zwischen Strafe und Erziehung als *Auslöser* eines Aufenthalts in Glen Mills unbeachtet; es wird nicht diskutiert, ob ein Jugendlicher im Rahmen eines Strafverfahrens oder als Hilfe zur Erziehung in Glen Mills untergebracht wird: Zur Debatte sollen allein Bedingungen, Strukturen und mögliche Konsequenzen gestellt werden, die sich hier als eine Gestalt der gesellschaftlichen Reaktion auf die Entwicklungstatsache zeigen. Anders formuliert: Was in Glen Mills geschieht, wird als *Erziehung* untersucht, die als Anstoß und Rahmung von Bildungsprozessen verstanden wird – zugrunde liegt also ein Begriff von Pädagogik, der nicht trivial ist, mithin auch nicht auf Disziplinierung reduziert werden kann. Damit ist auch deutlich, dass die vorgenommene gegenständliche Einschränkung eine hypothetische Funktion hat – sie muss sich erst bewähren, wobei sich die angestellten Überlegungen kaum zureichend empirisch absichern lassen. Sie können sich nur auf Konzepte, Beobachtungen und Befunde beziehen, die dann um das verfügbare Erfahrungswissen ergänzt werden.

Darüber hinaus scheinen noch drei Vorbemerkungen nötig, die den künftigen Umgang mit den Glen Mills Schools in verfahrenstechnischer Hinsicht im Rahmen wenigstens der Jugendhilfe betreffen:

- Zwar wählt – erstens – wenigstens die sogenannte German Mills Academie Präsentationsformen, die in Deutschland (noch) ungewöhnlich sind; schon die Eintragung als geschütztes Markenzeichen (die im erlebnispädagogischen Zusammenhang übrigens ebenfalls praktiziert wird) verweist vordergründig auf neue Stilformen im sozialen Sektor. Sie entsprechen Vorstellungen von Wettbewerb, Marktförmigkeit und Unternehmertum, die zuweilen mit „Amerikanisierung“ assoziiert werden und wenig dem Selbstverständnis der deutschen Jugendhilfe entsprechen. Diese folgt gleichermaßen christlich-caritativen, der Idee von Solidarität verpflichteten Traditionen wie Begründungsmustern, die im Kontext eines auf Aufklärung zielenden rechtsstaatlich republikanischen Ideals entstanden sind. Transparenz und Nachvollziehbarkeit ihrer Konzepte und Praktiken genießen daher einen hohen Rang, der rechtliche Schutz von Verfahrensweisen – wie er übrigens im Bereich der Psychotherapie keineswegs ungewöhnlich ist und inzwischen auch im Bereich spezifischer Lern- und Ausbildungsmodelle eindringt – gelten als problematisch. Freilich muss

man davon ausgehen, dass die schleichende Aushöhlung des Subsidiaritätsgedankens wie auch eine – politisch durchaus gewollte – zunehmende Marktorientierung des Jugendhilfesektors Tendenzen begünstigen, sich öffentlicher Debatten zu entziehen und statt dessen Strategien des Marketing einzusetzen. Diese mögen im Einzelfall ungewöhnlich und wenig gekannt sein, vielleicht ein bildungsbürgerlich-akademisches Ressentiment provozieren (wenngleich es für ein solches bei einer Vielzahl von Konzepten in der Jugendhilfe allen Anlass gibt). Dennoch müssen diese Tendenzen als Problem der Kommerzialisierung, vor allem der Privatisierung fürsorglicher Tätigkeit diskutiert und dürfen nicht mit pädagogischen Fragen verwechselt werden. Zu prüfen wird allerdings sein, wie weit sie zu Demokratieverlust in den pädagogischen Lernfeldern führen.

- Dem folgend ist – zweitens – festzuhalten, dass sowohl der German Mills Academie wie Glen Mills in den USA jenes bona fide Prinzip zu gewähren ist, nach welchem auch bundesdeutsche Träger und Einrichtungen der Jugendhilfe noch bis in den Vorgang der Betriebsgenehmigung behandelt werden. Vergleicht man die Programme, so muss man immerhin zugestehen, dass die German Mills Academie Verfahren der Qualitätskontrolle zum Thema macht; der Träger bleibt zwar im Einzelnen intransparent, verspricht aber, mit den inzwischen in Zertifizierungsverfahren üblichen Instrumenten zu operieren. Dies muss zunächst anerkannt werden. Mehr noch: Es gibt allen Grund, für Fairness in der Auseinandersetzung mit Glen Mills zu plädieren und nicht die Praktiken außer acht zu lassen, die bei der Prüfung anderer Träger tatsächlich angewandt werden. Oder anders: Die Debatte um Glen Mills muss als eine Auseinandersetzung um Leistungsfähigkeit und Qualität von Jugendhilfe *schlechthin* geführt werden.
- Drittens gilt die Intention von SGB VIII im Bereich der Hilfen zur Erziehung einem breiten Spektrum von Leistungsangeboten, um Familien und den Jugendlichen eine fallangemessene Hilfe gewähren zu können; im Kern trifft dieser Grundsatz der Pluralität auch dort zu, wo im Rahmen jugendgerichtlicher Entscheidungsprozesse Erziehungshilfen in Anspruch genommen werden. Dass zuweilen der offene rechtliche Rahmen als Beliebigkeit interpretiert wird, muss zu den Bizarrheiten der einschlägigen Debatten gerechnet werden, die zwischen Wahlrecht und Verbindlichkeit innerhalb der jeweiligen Maßnahme nicht differenzieren. Unter der Bedingung, dass sowohl rechtsstaatliche Maßgaben hinreichend beachtet sind, zugleich auch die – nach dem bekannten *state of the art* – verfügbaren fachlichen Voraussetzungen erfüllt sind, sollten Angebote geprüft und ggf. wahrgenommen werden. Folgt man den vorliegenden offiziellen Evaluationsberichten zu den Glen Mills Schools, so darf davon ausgegangen werden, dass sie – mit Einschränkungen – die Standards eines pädagogischen Angebots erfüllen, wie sie zumindest die Überprüfungsinstanzen der zuständigen Landesbehörden erwarten. Auch unter dem Gesichtspunkt einer europäisierten, dann – bei aller Vorsicht – globalisierten Jugendhilfe, wird man solchen Urteilen über Leistungsangebote zu folgen haben, wenn sie nachvollziehbar und plausibel sind. Insofern wäre es eher als problematisch anzusehen, wenn die Möglichkeit eingeschränkt wird, Glen Mills als Hilfeform in Betracht ziehen zu können.

1. Erziehung durch die Gruppe: Diskussionen und Befunde

1.1 Begriffliche Grundlagen

Theorien der Erziehung lassen sich grob drei Kategorien zuordnen: Vorrangig verbreitet sind jene Theorietypen, die das pädagogische Handeln im Blick auf seine Akteure in einer dyadischen Struktur sehen, nach welchem Erzieher und Zögling miteinander agieren. Im Kern geht dies auf das Hofmeister-Ideal der Renaissance zurück, wurde jedoch bis in die Gegenwart immer wieder neu in der Figur des pädagogischen Bezugs interpretiert. Im Erzieher-Zögling-

Verhältnis treten in besonderem Maße mögliche Asymmetrien zwischen Erwachsenen und Kindern hervor, zugleich kann an ihm ein technisches Verständnis der Erziehung diskutiert werden, nach welchem das „Subjekt“ Erzieher ein „Objekt“ Zögling nach – äußeren Maßgaben – mit je gelernten Instrumentarien bearbeitet. Ein zweites Modell geht auf Rousseau zurück. Es spricht der gegenständlich-dinglichen Welt eine hohe pädagogische Wirksamkeit auf den Zögling zu, unterstellt aber mehr oder weniger stillschweigend, dass der Erzieher die Umwelteinflüsse auf das Kind regelt. Die Erkenntnis dieses Modells liegt darin, dass es Erziehung wesentlich als eine Eigenleistung des Zöglings interpretiert, der so zu einem „Subjekt“ wird, dessen Handlungsmöglichkeiten allerdings durch den Erzieher bestimmt sind – der dann zumindest in den frühen Phasen der Erziehung auf eine unmittelbar aktive Einflussnahme auf den Zögling verzichtet. Ein drittes Modell geht noch einen Schritt weiter, indem es zwar den Erzieher erneut als Arrangeur von Situation wie Prozessen und als Initiator eines Bildungsgeschehens annimmt, den eigentlichen Bildungsprozess jedoch in einem kollektiven Geschehen sieht, in welches die Einzelnen eingebettet sind. Einflussnahmen auf diese vollziehen sich über zwei Wege, nämlich einerseits durch eine „parallele Einwirkung“, nämlich durch einen Anstoß für die Gruppe, der sich dann wiederum auf den Einzelnen auswirkt; andererseits aber entwickelt sich die Gruppe selbst wesentlich durch ihre eigene Auseinandersetzung mit ihren Umweltbedingungen. Wenn dieses Gruppenleben eine eigene, distinkte Struktur entwickelt, die zugleich Wirkungen auf die Einzelnen ausübt, welche sich innerhalb der Gruppe konstituieren, kann von einer *kollektiven Erziehung* gesprochen werden, die in einer Kollektivpädagogik theoretisch gefasst wird. Es ist diese strukturierte und strukturierende Eigendynamik des Ganzen und des Ganzen in seinem Verhältnis zu den Einzelnen, worin sich Kollektiverziehung dann systematisch von der Arbeit mit Gruppen unterscheidet. Für solche kollektive Erziehung gelten jedoch noch zusätzliche Merkmale. Sie hat in der Regel mit großen Zahlen von Kindern und Jugendlichen zu tun, die für einen meist längeren Zeitraum eine „vollständige Erziehung“ erfahren, nämlich einen umfassenden Lebenszusammenhang, der für sie alternativlos besteht – wenngleich sie doch auch in anderen Kontexten überleben könnten. Darüber hinaus fehlt eine unmittelbar personale Beziehung, die durch die Differenz von *erwachsen* vs. *jung* bestimmt wird. Erwachsene lösen zwar das Setting aus, treten dann – oft notgedrungen – zurück; insofern bestimmt ein Zug des Antiautoritären die kollektive Erziehung, wenngleich der Druck der sozialen Strukturen unter den Gleichaltrigen häufig massiv ist. Oft genug setzen sich die Erwachsenen den verbindlichen Regeln selbst aus, indem sie ihren möglichen Autoritätsüberschuss preisgeben.

1.2 Aktuelle Diskussion um Kollektiverziehung in der Pädagogik und der Jugendhilfe

Die pädagogische Auseinandersetzung mit Formen der kollektiven Erziehung bzw. mit auf längere Dauer angelegten, einen Zusammenhang von alltäglichem Leben und Lernen herstellenden, auch – im Sinne von § 34 SGB VIII – Tag und Nacht umfassenden Gruppensettings vollzieht sich allerdings eigentümlich gespalten: Auf eine ganz eigentümliche Weise scheinen Erwachsene, auch Jugendliche und Kinder von Gruppenprozessen mit Gleichaltrigen fasziniert; dies gilt auch und sogar besonders für institutionalisierte Gruppenzusammenhänge, wie sie sich in Internaten, aber auch Heimen finden; Belege finden sich dafür in einer kaum gebrochenen Konjunktur einschlägiger literarischer Darstellungen, zu der zuletzt auch noch der Erfolg von Joan Rowlings „Harry Potter“ Romanen gerechnet werden kann. Dem können wissenschaftliche Befunde zur Seite gestellt werden. So verliert zwar das die Debatte seit Ausgang der siebziger Jahre beherrschende, letztlich auf Durkheim und Parsons zurückgehende sozialisationstheoretische Konzept seine Bedeutung; es verdeutlicht nur undifferenziert den Zusammenhang von Gesellschaft und Individuum, und erfasst kaum das komplexe Zusammenspiel von sozialen und kulturellen Strukturbedingungen insbesondere mit individu-

ellen Entwicklungslogiken und -prozessen. In den Vordergrund rücken Überlegungen, die dem Problem gelten, wie Subjekte Autonomie und die Fähigkeit zu einem souveränen Umgang mit normativen Anforderungsstrukturen gewinnen. Für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen wird dabei auf eine wachsende Bedeutung von Peer-Erfahrungen in allen Phasen des Entwicklungsprozesses hingewiesen. Empirische Studien legen nämlich nahe, dass sich schon für sehr kleine Kinder die Gleichaltrigenerfahrung förderlich sowohl für die intellektuelle wie auch für die emotional-affektive Entwicklung auswirkt (vgl. z.B. Damon 1990, Youniss 1994). Für die Kindheitsphase zeichnet sich ebenfalls eine deutliche Tendenz ab, Gleichaltrigenkontakte als bedeutsam und hilfreich zu bewerten. In Pubertät und Jugendalter beobachtet die Forschung schon lange eine Tendenz der Akteure, die Peer Group als bedeutende, wenn nicht sogar wesentliche Sozialisationsinstanz wahrzunehmen.

Die jüngere entwicklungspsychologische Forschung hat diese Grundbefunde noch einmal in zweierlei Hinsicht verstärkt: Auf der einen Seite bestätigte sich die zunächst als Konstrukt eingeführte Annahme von der Koproduktion als einer maßgeblichen Form, in der die Subjekte ihren Bildungsprozess selbst steuern und gestalten (vgl. Leu/Krappmann 1999); sie konstituieren sich in der Konstruktion und praktischen Realisierung einer für die gemeinsame Praxis gültigen Welt von praktischen Regeln. Auf der anderen Seite haben insbesondere die in Aufnahme von Annahmen und Befunden Lawrence Kohlbergs entwickelten Formen einer gemeinsamen moralischen Praxis Aufmerksamkeit gewonnen. Viel spricht dafür, dass insbesondere die höheren Niveaus moralischer Kompetenz in Gruppenzusammenhängen gewonnen und vor allem in solchen auch trainiert werden können (vgl. Kohlberg 1996).

Sieht man von innerwissenschaftlichen Dynamiken ab, finden sich Gründe für die wachsende Aufmerksamkeit auf Gruppenprozesse in den gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen, die mit Begriffen wie *späte Moderne*, *reflexive Moderne* oder auch *Postmoderne* verbunden werden: Aufmerksamkeit löst dabei zunächst die empirische Tatsache aus, dass das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in den Gesellschaften einer fortschreitenden Moderne zunehmend und vor allem mit längerer Dauer institutionell organisiert wird und dabei mit Gruppen zu tun hat. Es gehört durchaus zu den Eigentümlichkeiten nicht nur des pädagogischen Denkens, dass für die Deutung scholarer Prozesse bisher immer noch das dyadische Erzieher-Zögling-Konstrukt favorisiert wird, obwohl doch schon seit mehr als zwei Jahrhunderten die Schulklasse als ein entscheidendes Medium benannt worden ist. Möglicherweise drückt die Aufmerksamkeit für Gruppenprozesse auch eine wachsende Sensibilität für die Frage nach der Sozialwerdung des Menschen angesichts der Effekte des demographischen Wandels aus, die es zumindest weniger wahrscheinlich werden lassen, dass Kinder im verwandtschaftlichen Kreis Beziehungen zu Gleichaltrigen aufnehmen können oder sich selbst informell in Gruppen organisieren. Wahrscheinlich aber ist, dass die für weite Bereiche von Gesellschaft und Kultur diagnostizierte Zuspitzung von Individualisierungsprozessen den Vorgang der Sozialwerdung als zunehmend prekär erscheinen lässt: Auf der einen Seite bedeutet er nämlich, dass Kindern und Jugendlichen in sehr viel höherem Maße und wohl auch früher Kompetenzen der individuellen Selbstständigkeit abverlangt werden; sie müssen sich zumindest als „Konsumbürger“ in einer Optionsgesellschaft sehr rasch zurechtfinden, scheinen dabei sozial und kulturell schneller als je zuvor auf sich selbst verwiesen. Zugleich treten die lebensweltlichen und informellen sozialen und kulturellen Zusammenhänge immer weiter zurück, innerhalb derer soziale und moralische Kompetenzen gleichsam geschützt erworben werden können. Die Diagnose behauptet also eine Erosion lebensweltlicher Institutionen. Dabei bewegen sich junge Menschen in einem Raum, den auf eine nicht minder irritierende Weise Pluralität, hohe Liberalität, geradezu Beliebigkeit auszeichnen, während zugleich aber mögliche Grenzen dann mit großer Schärfe, geradezu fundamentalistisch gezogen werden; *tolerance* schlägt unversehens in *zero tolerance* um. Das Problem besteht darin, dass die lebensgeschichtliche Aneignung von erforderlichen Kompetenzen genau durch diese Konstellation schwieriger geworden ist; Kinder und Jugendliche haben mithin größere Prob-

leme sich verbindlichen Normen anzunähern, weil diese lange Zeit eher unverbindlich bleiben, ehe sie dann schlagartig durchgesetzt werden. Schon deshalb liegt es nahe, Gruppensettings zu inszenieren, innerhalb welcher nicht nur die Erfahrung von Gemeinschaft, sondern vor allem die gemeinsame Konstruktion von Normen für wichtig gehalten wird. Für den Bildungsbereich schlägt sich dies in Konzepten nieder, die auf Demokratieförderung abheben, wie dies beispielsweise im eben aufgelegten Bund-Länder-Programm der Fall ist.

Gegenüber dieser Aufmerksamkeit für die Bedeutung der Gruppe im Entwicklungs- und Erziehungsprozess steht jedoch eine eindeutig individualistische Orientierung insbesondere in weiten Bereichen der Jugendhilfe. Begründet zunächst in äußerst negativen Erfahrungen mit einer ärmlichen und wenig professionellen Heimerziehung etwa in Westdeutschland und dramatisch entwürdigenden Kollektivierungsprozessen in der Fürsorgepraxis der DDR wendet sich Jugendhilfe gegen die Anstalts(un)kulturen, welche mit ihrer entindividualisierenden Massenvorsorgung und einem unwürdigen Reglement die öffentliche Zwangserziehung bis in die sechziger Jahre prägten. Der Weg „Vom Waisenhaus ins Zuchthaus“ war nicht ungewöhnlich (wenngleich er keineswegs die Mehrheit der Zöglinge festlegte). Zudem hat die tatsächlich praktizierte Gruppenpädagogik kaum Strategien entwickelt, um die Prozesse der Verselbstständigung produktiv zu gestalten. Hier entstanden erst langsam Ansätze einer Pädagogik des Übergangs und der Nachsorge, die dann das Gesamtspektrum der Jugendhilfe bestimmt haben. Im Unterschied etwa zur Jugendhilfe in Großbritannien tendiert die deutsche Jugendhilfe eher dazu, junge Menschen nicht prioritär in die Herkunftsfamilie zurückzuführen, sondern eher auf eine selbstständige Lebensführung vorzubereiten. Damit verlieren Gruppenprozesse an Bedeutung für jene Teile der Jugendhilfeklientel, die auf einen familiären Zusammenhang nicht mehr zurückgreifen können oder wollen, dessen auch nicht mehr bedürfen.

Vor diesem Hintergrund versteht sich Jugendhilfe in ihren methodischen Zugängen vorrangig als individualisierend, zumal jüngere empirische Studien etwa für die Heimerziehung nachweisen, dass Jugendliche Gruppensettings als eher belastend und zwanghaft empfinden (Gehres 1997: 118). SGB VIII unterstreicht dies noch, indem es die Rechtsposition des Einzelnen als maßgebend hervorhebt. In der fachlichen Debatte werden daher Formen der Flexibilisierung und Integration von Hilfen hervorgehoben, um ein angemessenes Konzept für Einzelne zu entwickeln, das sowohl deren lebensweltliche und familiäre Zusammenhänge wie auch die biographische Entwicklung berücksichtigt. (Dabei tut es nichts zur Sache, dass die Realität der Jugendhilfe von diesem, ihrem eigenen Ideal weit entfernt ist.)

Obwohl es jedoch zum Alltag der Sozialpädagogik gehört, mit mehr oder weniger festen Gruppenzusammenhängen zu arbeiten, entspricht dies somit nur noch bedingt dem fachlichen Selbstverständnis. Dies gilt übrigens auch im Umgang mit delinquenten Kindern und Jugendlichen. Hier zeichnet sich zwar ab, dass beispielsweise Straftaten in einem zunehmenden Maße aus Gruppenzusammenhängen heraus erfolgen. Dabei handelt es sich häufig um eine für das Jugendalter normale Gruppenkriminalität. Aufmerksamkeit gewinnt hingegen eine Form von Gruppenkriminalität, die mit ethnischen und Migrationshintergründen verbunden ist. Unabhängig davon werden jedoch auch hier individualisierende Hilfesettings präferiert, da zumindest extrem belastete Kinder und Jugendliche eher unter Vernachlässigung und tiefreichenden emotionalen Störungen leiden, die zu Belastungen der Ich-Funktion geführt haben. Meist konstituieren sich ihre Problemstrukturen in sozial schon individualisierten, zugleich isolierten Lebensläufen. Sie haben *entweder* Bedarf an Hilfeeinrichtungen mit großer Deutlichkeit, aber auch Dichte persönlicher Beziehungen, die zugleich über ein hohes Maß an – symbolischer – Exklusivität verfügen; die Jugendlichen brauchen dann verantwortungsvolle Erwachsene, die ihnen sehr nahe sind, sie benötigen Settings, in welchen sie sich selbst als bedeutungsvoll erleben können. *Oder* sie leben in zwar kollektiv zugeschriebenen Belastungssituationen – wie etwa Armut, Arbeits- und Wohnungslosigkeit in ihrem familiären Kontext –, müssen jedoch eher als Opfer von Individualisierungsfallen gesehen werden. Sie

reagieren zudem in ihrem (abweichenden) Verhalten auf diese Lebenslagen in höchst individuellen Reaktionsformen – ein indirekter Beweis kann noch dort gesehen werden, wo Kinder und Jugendliche sich resilient gegenüber kollektiv erlebten Belastungssituationen beweisen.

Gleichzeitig muss allerdings auch festgehalten werden, dass Sozialpädagogik und Jugendhilfe der Peerproblematik insgesamt wenig Aufmerksamkeit widmen und dass sie möglicherweise in zu geringem Maße Befunde sowohl der Jugendforschung wie auch der Entwicklungspsychologie aufnehmen. Endlich zeichnet sie geradezu eine Form von Amnesie aus, wo es um Modelle kollektiver Erziehung geht. Erst in jüngerer Zeit hat sich vor allem im Zusammenhang der Debatten um Partizipation von Kindern und Jugendlichen die Aufmerksamkeit zumindest im disziplinären Zusammenhang auf radikale Ansätze der Selbstregulierung von jungen Menschen in Gruppenzusammenhängen gerichtet; besonders kann hier die von Johannes-Martin Kamp vorgelegte Untersuchung über „Kinderrepubliken“ genannt werden (Kamp 1995); auch wäre auf eine zunehmende Beschäftigung mit Janusz Korczak hinzuweisen. Überraschenderweise ist die breite Forschungsliteratur zu Makarenko in der Sozialpädagogik kaum rezipiert worden; sie bleibt auf die engeren Kreise der internationalen Makarenko-Forschung beschränkt.

1.3 Forschung zur kollektiven Erziehung

Allerdings fehlt eine pädagogische, relevante Forschung zur Erziehung im Gruppenzusammenhang. So gibt es weder systematische und kategoriale Überlegungen zu dieser, auch keine zeitdiagnostisch inspirierten Ansätze, die einen Zusammenhang zwischen Sozialisationsbedingungen und insbesondere den Problemstrukturen herstellen, welche die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen bestimmen; es wird wenig diskutiert, ob und inwiefern etwa moderne Gesellschaften mit ihren Individualisierungszwängen Aufgaben für junge Menschen bereithalten, die über die bisher bekannten Entwicklungsaufgaben hinausgehen und möglicherweise grundlegende Veränderungen in den pädagogischen Angeboten fordern. Noch mehr besteht ein Mangel an empirischen Befunden. Verfolgt man etwa die Forschung zu den Effekten von methodisch arrangierten Gruppenerlebnissen und –erfahrungen zeigt sich rasch, dass schon Begriff und Sachverhalt der Gruppe keineswegs eindeutig sind; nach übereinstimmender Auffassung handelt es sich um Konstruktionen, die sich auf höchst unterschiedliche soziale Zusammenhänge von Personen beziehen. Sodann hat die Forschung grundsätzlich mit der Schwierigkeit zu tun, dass sich – selbst mit der makabren Variante von totalen Institutionen – Effekte in der Regel keineswegs eindeutig bestimmten Zusammenhängen zuordnen und zurechnen lassen, welche durch Gruppen erzeugt werden. Dies gilt sowohl im Positiven wie auch im Negativen – es bleibt unklar, dass und wie sich soziales Verhalten etwa durch Faktoren der Gruppenkohäsion, durch Strukturen wie Führerschaft und Unterordnung, durch symbolische Bindungen beeinflussen lässt. Immerhin gibt es doch Hinweise auf hohe Wahrscheinlichkeit. Gleichwohl bleibt unsicher, ob bei pädagogischen Settings biographisch relevante Neuorientierungen – wenn sie denn überhaupt und dann auch noch langfristig eintreten – beispielsweise auf Veränderungen der Umwelt, auf Gruppenerfahrungen oder aber auch auf bedeutsame Personen zurückzuführen sind, die sich in einer neuen sozialen Wirklichkeit begegneten.

Unter diesem Vorbehalt einer methodisch vermutlich unaufhebbaren Unsicherheit lässt sich die Forschung in drei Kategorien einordnen:

- In der ersten Kategorie geht es soziologisch und sozialpsychologisch um die Mechanismen, die – allgemein – Verhalten kontrollieren bzw. Verhaltensabweichungen ermöglichen oder bestimmen und dazu führen, dass sie sich im Zusammenspiel mit den Instanzen sozialer Kontrolle zu Karrieren verfestigen. Zu einem der maßgebenden Theorieansätze

wurde hier der Labeling- oder auch Stigmaansatz, der – bei aller Skepsis gegenüber seiner empirischen Validität – zumindest als Warntafel in Erinnerung behalten muss: Soziale, auch helfende Instanzen können zu einer biographischen Verfestigung von abweichendem Verhalten führen.

- Unter die zweite Kategorie fällt eine kaum zu überblickende Vielzahl von Forschungsarbeiten, die im Kontext psychologischer Untersuchungen nach den Effekten von Gruppenarbeit fragen. Die Durchsicht dieser Untersuchungen führt allerdings zu einer gewissen Ernüchterung. Neben der Untersuchung von Modellen, die mit klassisch verhaltenstherapeutischen Verfahrensweisen, letztlich stark behavioristisch operieren, werden Group Treatment Methods vor allem für kleine Gruppen, dann im Blick auf eher solche therapeutische Ansätze beschrieben und analysiert, die eher gesprächsorientiert angelegt sind. Auf eine Formel gebracht lautet das Ergebnis: Gruppensettings können hilfreich sein; sie schaden nicht, doch lässt sich ihr Nutzen auch nicht klar ausmachen.
- Eine dritte Kategorie bilden endlich pädagogische Studien, häufig als Fallstudien angelegt, die über pädagogische Modelle bzw. die Leistungen einzelner Einrichtungen oder spezifischer Angebotsstrukturen berichten: Für die pädagogische Auseinandersetzung mit Glen Mills haben hier – *erstens* – die Berichte und Untersuchungen über die unterschiedlichen Formen von Schulstaaten und Kinderrepubliken hohe Bedeutung, wie sie – mit Vorläufern schon im 18. Jahrhundert – an unterschiedlichen Orten entwickelt wurden (vgl. z.B. von Hippel 1939, Grunder 1990, 1992, Kamp 1995, Zander 1988). Deutlich ist dabei jedoch, dass sie stets in den Kontext der jeweiligen pädagogischen Mentalitäten, vor allem aber auch der Diskurse einzubetten sind, in welchen der gesellschaftliche Umgang mit abweichenden Gruppen thematisiert wird und in seinen praktischen Dimensionen Orientierung findet. So lassen sich etwa die Ansätze einer pädagogischen Organisation von Selbstregulierung devianter Minderjähriger, wie sie insbesondere im 19. Jahrhundert in den Vereinigten Staaten und in Großbritannien existierten, nur im Zusammenhang mit den pragmatischen Vorstellungen verstehen, mit welchen das angelsächsische justizielle Denken den Umgang mit abweichenden jungen Menschen offensichtlich geprägt hat (vgl. Oberwittler 2000). In diesem Zusammenhang gibt es eine Reihe von Darstellungen über unterschiedliche Projekte in den USA, die deutlich weniger Beachtung als Glen Mills gefunden haben, obwohl sie in ihrer pädagogischen Qualität möglicherweise sogar überlegen sind (vgl. Grunder 1987). Sie sind zum Teil auch in den Medien wahrgenommen worden – wie etwa die Eagle Rock School in Colorado (vgl. Münder 1998). Als systematisch bedeutsam dürfen darüber hinaus die Darstellungen einer *Öffnung von Großanstalten* in Verbindung mit der Etablierung eines Kollektivs gelten (vgl. als frühes Dokument: Wilker 1921). In der Öffnung der Anstalt geht es darum, schon institutionalisiert untergebrachten, letztlich kasernierten Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu schaffen, sich den zwangsweise zugewiesenen Raum anzueignen, um so einen sozialen Ort zu schaffen, der einen lebenswerten Zusammenhang in einer Gesellschaft darstellt; Kollektiverziehung zeichnet insofern Züge einer verwirklichten Gesellschaftsutopie aus.

Eine große Bedeutung für die Entwicklung auch der modernen Jugendhilfe haben – *zweitens* – die zum Teil sehr kritischen Studien über die Versorgungsstrukturen von Großeinrichtungen für junge Menschen. Berühmt sind die Arbeiten von Siegfried Bernfeld, weil sie einerseits zentrale Kategorien zur Analyse von kollektiven Erziehungssystemen, deren Vorteilen und Nachteilen zur Verfügung gestellt haben, andererseits aber auch schon Perspektiven gezeigt haben, die wiederum in Richtung einer Selbststeuerung und Selbstentwicklung junger Menschen in kollektiven Zusammenhängen wiesen (Bernfeld 1921/1996). Über die eigenen Versuche Bernfelds hinaus wurden diese relevant vor allem im Kontext der Kibbuz-Erziehung, welche zweifelsohne als das bedeutendste Experiment kollektiver Erziehung durch die Peer-Group gelten kann.

Drittens sind die Ansätze zu nennen, welche mit extrem schwierigen Kindern arbeiten. Besonders berühmt sind hier Ansätze, die mit einer Kombination von Milieutheorie und Psychoanalyse operieren. Vorzugsweise wären hier die Arbeiten von Fritz Redl und David Wineman (1984), Bruno Bettelheim (Bettelheim 1989, vgl. Winkler 1997) und auch Maud Mannoni (1978) zu nennen. Insbesondere Redl und Wineman haben die diagnostische und therapeutische Relevanz der Gruppe hervorgehoben, während Bettelheim und Mannoni vor allem das gestaltete Milieu zum Zentrum ihrer Überlegungen und Praktiken machen. Für alle drei gilt jedoch, dass der räumlich gestaltete Lebenszusammenhang, die durch die Architektur geregelten Beziehungen der Gruppenmitglieder immer thematisiert werden im Blick auf das verletzte, beschädigte oder chaotisierte Individuum. Bei aller Arbeit mit Gruppen steht bei ihnen das einzelne Subjekt mit seinem beschädigten Ich im Zentrum der Überlegungen. Die eigentlichen theoretischen Grundlagen der kollektiven Erziehung finden sich allerdings bei Anton Makarenko (vgl. Makarenko 1976 ff.) und in den Werken Janusz Korczaks (vgl. mit Literaturhinweisen Winkler 1997a).

Endlich – *viertens* – wären noch jüngere Arbeiten zu nennen, die sich insbesondere durch die Theorien von Lawrence Kohlberg zur Entwicklung moralischen Bewusstseins und moralischer Handlungskompetenz haben anregen lassen, praktisch umgesetzt werden in Formen moralischer Gemeinschaften, die auch im Zusammenhang etwa von Gefängnissen – wenn auch in abgewandelter Form – eine Rolle spielen können.

1.4 Die pädagogische Grundstruktur kollektiver Erziehung

Grundsätzlich ist in den Konzepten kollektiver Erziehung unstrittig, dass es ihnen um ein pädagogisches Handeln geht. Sie zielen auf die Erziehung von jungen Menschen – wobei ihnen allerdings bewusst ist, dass Erziehung mit einer spezifischen, kaum zureichend erforschten Eigenlogik operiert, die sich in einem hochkomplexen, stets von Deutungen überlagerten Feld vollzieht – in einem Feld, das durch Mentalitätsmuster ebenso strukturiert wird wie durch aktuelle gesellschaftliche Interpretationen in der Auseinandersetzung über Einschluss und Ausgrenzung von Abweichenden. In einem Feld, das wenigstens in zwei Dimensionen aufgespannt ist: Einerseits bestimmt sich Erziehung durch die an junge Menschen gerichteten sozialen und kulturellen Anforderungen und der ebenfalls sozial und kulturell bestimmten Bereitstellung von Lebenschancen wie auch Handlungsmöglichkeiten für sie, mithin also durch Ressourcen, auf die sie zurückgreifen können. Andererseits ist dieses Feld durch die individuellen Entwicklungsprozesse bestimmt, wie sie in der Interaktion von Anlagen und Erfahrungen vorangetrieben werden, zugleich doch auf Reifungsprozesse und deren Dauer verwiesen sind. Die jeweilige Konstellation kann dabei letztendlich nur individuell bestimmt werden – es wäre ein dramatischer Irrtum, wenn man etwa ein Hilfemodell als tauglich – so etwa Sonnens Kommentar im Hearing zu Glen Mills – für die überwiegende Mehrheit aller jungen Menschen ansehen würde.

In den aufgeregten Diskussionen zur Situation von belasteten oder entgleisten Kindern und Jugendlichen gerät dabei aus dem Blick, dass alle Erziehung – wenn sie nur irgendwie diesem Begriff gerecht werden soll – Prozesse zu initiieren und zu unterstützen hat, in welchen Kinder und Jugendliche autonom handelnde Persönlichkeiten werden, damit sie zu einer eigenverantwortlichen Lebensführung in der Lage sind und selbstständig ihre Lebenssituation gestalten können. Das verlangt die Organisation von Bildungsprozessen, in welchen die psychischen – nämlich emotional-affektiven und kognitiven – Strukturen entstehen, die zu solcher Autonomie befähigen. Angesichts der angedeuteten Konstellation handelt es sich um hochkomplexe Vorgänge, die nur bedingt zu steuern sind und sich kaum technisch beherrschen lassen: Alle Erziehung hat daher mit Individuen zu tun, mit konkreten, einmaligen Subjekten. Sie kann also gar nicht anders als individualisierend angelegt sein, auch wenn es

Phasen in der Entwicklung von Einzelnen geben mag, in welchen strenge Sozialformen mit hoher Normativität als hilfreich und nützlich empfunden werden. Einiges spricht dafür, dass die Glen Mills Schools vor allem für junge Menschen tauglich sind, in deren Entwicklung eine Phase von Strukturierung nötig ist, um Ordnung in das „Ich“ zu bringen. Man könnte fast vermuten, dass es sich um junge Menschen handelt, die mit einem ungelösten Pubertätsproblem hadern und daher auf eine nachdrückliche äußere Ordnung angewiesen sind, welche ihnen ermöglicht, die eigenen Verwirrungen zu klären.

2. Warum Gruppensettings?

2.1 Jugendhilfe und Gruppenarbeit

Zu den Mythen in der öffentlichen Debatte über angemessene Hilfen für Kinder und Jugendliche in belasteten Lebenslagen gehört, dass die Jugendhilfe zu wenig Verbindlichkeit zeigt, zu stark individualisiert sei und zu wenig gruppenpädagogische Angebote mache. Sicher spricht die Frage nach Gruppenzusammenhängen ein Trauma der Jugendhilfe an, das auf die nicht realisierte Hoffnung auf die sogenannten Wohnkollektive zurückzuführen ist. Obwohl diese fachlich als erfolgreich gelten, konnten sie sich – aus politischen wie verwaltungsrechtlichen Gründen – nicht als ein Standardangebot durchsetzen. Vorbehalte gründen zudem in der Erfahrung mit therapeutischen Gruppensettings, wobei vor allem spezialisierte, außerhalb der Heime angesiedelte psychologische Dienste gesprächsorientierte Gruppenarbeit anboten, die von den Beteiligten und Betroffenen als wenig seriös angesehen wurden. Gegenüber solchen Ansätzen legt Jugendhilfe vor allem Wert auf alltägliche Lebens- und Erfahrungszusammenhänge. In den letzten Jahren wird freilich zunehmend anerkannt, dass Gruppenzusammenhänge attraktive Erfahrungs- und Lernwelten eröffnen können, allzumal wenn sie mit klaren Regelungen in den Alltagssituationen verbunden sind. Dennoch trifft zu, dass Gruppensettings keinen zentralen Stellenwert in den fachlichen Debatten haben; die jüngeren Entwicklungen zielen eher auf fallorientierte Hilfeangebote, versuchen dabei den pädagogischen Grundsätzen gerecht zu werden, nach welchen Hilfen zur Erziehung wie jede Erziehung die individuelle Lebenssituation und die individuelle Befindlichkeit zu berücksichtigen haben. Richtig ist vermutlich auch, dass die Jugendhilfe in nur unzureichendem Maße zur Kenntnis nimmt, dass junge Menschen mit Problemlagen zu tun haben, die auf kritische und negative Erfahrungen mit Gruppen zurückzuführen sind oder deutlich machen, dass sozialisatorisch wichtige Beziehungen nicht oder – etwa aufgrund von Migrationserfahrungen – nur gebrochen erlebt wurden. Einiges spricht sogar dafür, dass die Sozialisationsbedingungen in modernen Gesellschaften generell auf Gruppenzusammenhänge verweisen; Tendenzen zur Individualisierung mit früher Freisetzung einer – freilich konsumorientierten – Selbstständigkeit lassen nämlich zumindest befürchten, dass jene elementaren moralischen Kompetenzen nicht entstehen, die auf Koproduktion und Kooperation in Gemeinschaftszusammenhängen auf den unterschiedlichen Altersstufen zurückzuführen sind.

Zugleich muss man jedoch auch festhalten, dass das pädagogische System insgesamt in einem hohen Maß mit künstlichen Gruppen operiert; so ist das gesamte Schulsystem als Gruppenorganisation zu sehen, wirkt freilich durch seine stark kognitive Ausrichtung und die ihm inhärenten Konkurrenzmechanismen dysfunktional, wo es um die Moralität moralischer Kompetenzen geht. Ohnedies wird etwa bei jungen Menschen mit Delinquenzbelastung in der Regel das Schulsystem nur bedingt wirksam. Gleichwohl bleibt auch festzuhalten, dass die Jugendhilfe in den Hilfen zur Erziehung selbstverständlich mit Gruppensettings operiert – so bei Hilfeformen wie der Tagesgruppe oder auch in der Heimerziehung. Als besonders dramatisch und – nach den Forschungsbefunden eher kritisch zu beurteilen – stellen sich vor allem geschlossene Settings dar, die auch gruppentherapeutische Angebote integrieren. Noch

keine sicheren Befunde sind über die Qualität und Leistungsfähigkeit von Antiaggressionstrainings möglich, die zwar meist ambulant angeboten werden, aber ebenfalls mit Gruppen arbeiten. Demnach gilt also: In einer großen Zahl wachsen junge Menschen in Gruppen unterschiedlicher Größe auf, wenngleich die Tendenz besteht, die Größe solcher Gruppen zu verringern. Gruppenzusammenhänge werden auch im Kontext von erlebnis- und abenteuerpädagogischen Ansätzen genutzt, wie sie beispielsweise auf Schiffen praktiziert werden.

Allerdings lässt sich nicht übersehen, wie solche Gruppenarrangements dann kontraproduktiv wirken, wenn Kinder und Jugendliche sich nicht für sie entscheiden konnten, sondern zwangsverpflichtet wurden; faktisch ist dies in vielen Platzierungsprozessen der Fall, sodass der Erfolg von Gruppensettings erst dann sinnvoll diskutiert werden kann, wenn die Regelungen des KJHG konsequent inhaltlich verwirklicht sind, die auf Partizipation der Beteiligten in den Entscheidungsprozessen zielen. Es kann und darf keinen Zwang zur Gruppe geben, zumal einige Befunde skeptisch gegenüber der Hoffnung stimmen, dass junge Menschen sich tatsächlich auch mit ihrer Gruppe soweit identifizieren, wie dies für prosoziale Effekte wohl erforderlich ist. Notorisch wird das Problem allerdings dann, wenn junge Menschen sich von Beziehungszusammenhängen lösen, wie sie auch in Gruppensettings der Heimerziehung gegeben sind. Bislang sprechen die Befunde dafür, dass der Übergang zur individuellen Lebensweise ein erhebliches Belastungs-, wenn nicht sogar Gefährdungspotenzial enthält, so dass spätestens hier das Wort von den jugendlichen Individualisierungsverlierern seine Berechtigung findet (Sladek 1999).

2.2 Kollektiverziehung als Antwort auf den Bruch von Sozialisationszusammenhängen

Nimmt man die historischen Beispiele kollektiver Pädagogik auf und interpretiert sie systematisch, so zeigt sich, dass sie unter historischen Bedingungen entstanden, in welchen gleichsam die sozialisatorischen Grundlagen weg brachen, die in der Regel als selbstverständlich und funktional für pädagogische Prozesse vorausgesetzt wurden. Die Einrichtungen kollektiver Erziehung entstehen regelmäßig in Extremsituationen, die von gesellschaftlichen und kulturellen Auflösungs- und Zerstörungsprozessen gekennzeichnet sind.

Dies betrifft besonders Kinder und Jugendliche – meist auch in hohen Zahlen. Sie sind enturzelt, verfügen aber über Kompetenzen des Überlebens in einer Grauzone zwischen Alltagsbewältigung und Devianz. Dabei besteht für die Einrichtungen eine existenzielle Bedrohung, die alle Beteiligten zwingt, um des eigenen Überlebens willen, die Rahmenbedingungen ihrer alltäglichen Lebensführung selbst zu schaffen. Sie stellen also Reaktionen auf soziale und kulturelle Übergangsprozesse dar, die sich entweder faktisch vollziehen oder auch von den Akteuren gewollt waren. Insofern überrascht es nicht, dass die Prototypen kollektiver Erziehung im Übergang von der „alten“ feudalen und aristokratischen Gesellschaft theoretisch entwickelt und praktisch realisiert werden – als ein herausragendes Beispiel können hier übrigens die erziehungstheoretischen Überlegungen genannt werden, die der Philosoph Fichte in seinen „Reden an die deutsche Nation“ vorträgt. Strukturell lassen sich die Bemühungen Makarenkos im Übergangsfeld zwischen bürgerlicher und kommunistischer Gesellschaft vergleichen, ebenso Bernfelds „Kinderheim Baumgarten“, übrigens auch einige durch anarchistische Vorstellungen inspirierte Ansätze im 19. Jahrhundert.

In solchen Übergangssituationen tritt in aller Schärfe hervor, was man das „pädagogische“, wenn nicht sogar das „sozialpädagogische Problem“ nennen könnte. Erziehung und – in noch höherem Maße – Unterricht als die zentralen Formen von Pädagogik ruhen in sozial und kulturell stabilen Gesellschaften in der Regel Mustern der Üblichkeit auf; sie können sich auf Formen der Zustimmung stützen, die gesellschaftlich und vor allem alltagsweltlich gleichsam ein Klima der Erzogenheit erzeugen, auf das sich dann die eher formellen pädagogischen

Geschehnisse stützen. Diese Muster wirken selbst schon erzieherisch, bleiben aber als kollektives Hintergrundwissen meist unthematisiert. Sie bilden geradezu die sozialisatorische Grundlage aller Pädagogik. In den Umbruchsituationen werden sie nun in Frage gestellt und verlieren vor allem ihre Funktionalität. Wie sie in Frage gestellt werden, lässt sich daran erkennen, dass die Formel von der Erziehung der Erzieher aufgeworfen wird. Mit ihr geht es nicht bloß um die Ausbildung für das pädagogische Geschehen. Systematisch liegt vielmehr die Schwierigkeit darin, dass die Erzieher selbst gleichsam einer historisch überholten Epoche angehören, insofern den „neuen Menschen“ gar nicht erziehen können.

Die Zunahme solcher Modelle im 19. Jahrhundert – und hier bemerkenswerterweise besonders in den Vereinigten Staaten – zeigt dabei an, dass das Problem zumindest in den modernen Gesellschaften geradezu notorisch wird. Fasst man moderne Gesellschaften als hochdynamisch, geht man zusätzlich davon aus, dass sie in wachsendem Maße jene Ressourcen an Traditionalität auflösen und gerade auffressen, zudem aber in ihrer Komplexität wachsen, dann zeigt sich, dass die formale Pädagogik zunehmend mehr von Unsicherheiten geprägt ist. Tatsächlich reagieren moderne Gesellschaften auf diese Situationen durch wachsende Institutionalisierung, wobei sie zugleich die pädagogischen Leistungen zunehmend zur Infrastruktur ausbauen. Dabei taucht freilich als Schwierigkeit auf, wie weit sie in ihren inhaltlichen und indirekt strukturbildenden Prämissen selbst wiederum die gesellschaftlichen Imperative aufnehmen und sich von diesen leiten lassen (müssen) oder zugleich doch die psychologisch relevanten Einsichten in Eigenlogik und vor allem Eigenzeit aufnehmen, welche Entwicklungsprozesse von Individuen offensichtlich benötigen.

2.3 Das vorpädagogische Moment aller Erziehung

Pädagogisch führen diese Überlegung zu einer Erkenntnis, die über die Umbruchsituationen hinaus Geltung hat: Pädagogische Prozesse können demnach nur gelingen als Organisation von Rahmenbedingungen, in welchen sich Subjekte selbst bilden. Die Inszenierung kollektiver Erziehung bedeutet also, dass sich die Individuen selbst in ihrer Subjektivität konstituieren, wobei dies andererseits durch Herstellung einer sozialen Gemeinschaft geschieht. Dabei sind jedoch zwei Ebenen zu unterscheiden, die an kollektiver Erziehung besonders deutlich hervortreten. Diese verwirklicht nämlich – systematisch gesehen – eine Doppelfunktion: Unter der Bedingung ausfallender sozialisatorischer Rahmungen stellt sie die – um es etwas paradox zu formulieren – pädagogische Voraussetzung von Erziehung her. Traditionell wird diese mit dem Ausdruck *Bildsamkeit* beschrieben (vgl. etwa Herbart 1835/1902), systematisch handelt es sich um ein dispositionelles Moment zur Erziehung auf Seiten der zu Erziehenden. Bildungsprozesse setzen also *Bildsamkeit* voraus, die sich im pädagogischen Geschehen selbst weiter entwickelt und differenziert. Sie kann in einer psychischen, nämlich einer emotional-affektiven und kognitiven Dimension analysiert werden, die vermutlich auf genetischen Dispositionen aufruht und – grob – den natürlichen Anlagen des Individuums zugerechnet werden können. *Bildsamkeit* muss zugleich in einer sozialen Dimension begriffen werden, die in den elementaren sozialen Erfahrungen eines Kindes entsteht und jene soziale wie kulturelle Regelmäßigkeit widerspiegelt, in deren Horizont sich nicht zuletzt auch Eltern bewegen. Dabei trifft wohl zu, dass beide Dimensionen im Entwicklungsprozess interagieren. Problemstrukturen in der ersten Dimensionen werden psychiatrisch diagnostiziert, während Problemstrukturen in der zweiten Dimension als klassisch sozialpädagogische Problemlagen bezeichnet werden können. Für sie spricht sogar Freud von der Notwendigkeit einer Nacherziehung, in der die – für ihn – erforderlichen Persönlichkeitskomponenten rekonstruiert werden. Im Kern zeigen sie sich entweder als Ausfall jener sozialisatorischen Erfahrung, die in *Bildsamkeit* eingeht und somit allen weiteren Bildungsprozessen vorausliegt; oder sie stellt sich als eine sozialisatorische Erfahrung dar, die einen weiteren Bildungsprozess

behindert oder einschränkt. Dies ist in der Literatur als „Modus der Differenz“ beschrieben worden (vgl. Winkler 1988).

Kollektive Erziehungsprozesse zielen nun in einer ersten Dimension darauf, eben jene elementare Sozialität sicher zu stellen, die allen weiteren Bildungsprozessen vorausgeht; im scholaren Bereich hat Peter Petersen dies als Herstellung einer „Vorordnung“ bezeichnet. Sie konstituiert – darin liegt eine spezifisch sozialpädagogische Funktion – Sozialität als Bedingung von Erziehung und kann daher – wenn man so will – als eine Erziehung interpretiert werden, die selbst einem vorpädagogischen Moment von Erziehung gilt. Es geht in ihr dann um Dimensionen des Erzieherischen, die gemeinhin sublim und subtil entstehen, auch eine subkutane Wirkung haben. In diesen Prozessen entsteht jenes Gefühl der ursprünglichen Sicherheit, des Angenommenseins und der Anerkennung, das Kinder und junge Menschen benötigen, um die komplexe Struktur eines Bildungsprozesses überhaupt bewältigen zu können; auch lassen sich elementare Orientierungen als Ergebnis vermuten, die dann nachhaltig bestehen bleiben, weil sie in den meisten Gesellschaften auch vorausgesetzt werden. Dies erklärt auch das Phänomen, dass delinquente Jugendliche nach einem Glen Mills Aufenthalt wohl über längere Zeit keine Rückfalldelikte zeigen.

In der Tradition der Philosophie und der Pädagogik hat man diese Dimension unterschiedlich beschrieben, je nach Priorität in den lebenspraktisch zu bewältigenden Problemlagen. Pestalozzi etwa spricht von der „Besorgung“, mithin jener vorpädagogischen Dimension in aller Pädagogik, die auf Sicherung der elementaren Bedürfnisse wie auch auf die Herstellung hinreichender hygienischer Bedingungen zielt. Zeitgenossen erinnern daran, dass man kranke Kinder nicht erziehen kann, ähnliches gilt auch für hungernde Kinder. Kant verwendet den Ausdruck „Wartung“, um den gemeinten Sachverhalt zu verdeutlichen. Herbart beschreibt ihn als „Regierung“ (Herbart 1806/1887), welche eine Bedingung der Möglichkeit darstellt, einen moralisch zu qualifizierenden Willen überhaupt erst zu entwickeln. Das bedeutet allerdings auch, dass Fragen nach moralischen Kompetenzen, welche mit der Selbstreflexivität des Subjekts einhergehen, zunächst nur eine eingeschränkte Relevanz haben. Zusätzlich muss festgehalten werden, dass im angelsächsischen pädagogischen Denken Vorstellungen weit verbreitet sind, die auf „adjustment“ und „good functioning“ eines Kindes abheben und dabei jene elementare Sozialität meinen, die als Grundlage aller komplexeren Bildungsprozesse zu sehen ist.

Bei der Entwicklung eines elementaren sozialen Musters, wie es der Ausdruck „Regierung“ begreift und als vorpädagogisches Element aller Erziehung zugrunde liegt, spielen Ordnungsmuster eine wichtige Rolle. Es geht bei ihnen um die banalen Strukturen, welche einerseits einer alltäglichen Lebensführung prinzipiell zugrunde liegen, insbesondere auch bei chaotisierten Kindern und Jugendlichen Rahmungen und Verhaltenssicherheiten herstellen. Es geht andererseits aber auch um die Rituale, in welchen überhaupt die Kompetenz zur Lebensbewältigung auch und besonders in ihren trivialen Dimensionen hergestellt wird. Dabei gibt es deutliche Hinweise darauf, dass Jugendhilfe häufig diese basalen Strukturen außer acht lässt: Für die Heimerziehung hat beispielsweise die Planungsgruppe Petra erstaunliche Defizite im Arrangement und bei der Bewältigung von Standardsituationen in Einrichtungen festgestellt (Planungsgruppe Petra 1988). Zeichnete Heimerziehung früher eine extreme Standardisierung in den Situationen aus, die den Vorwurf der totalen Institution rechtfertigte, achten heute die Einrichtungen als Ganze wie auch die einzelnen Erzieher nur wenig auf wichtige Grundsituationen im Alltag, die für die Kinder und Jugendlichen wie deren Entwicklung bedeutungsvoll sind – die Planungsgruppe Petra untersuchte dabei die Essenssituation, die Begleitung von Hausaufgaben und das abendliche Ritual des Zubettgehens. Mehr noch: Gerade moderne Jugendhilfestrukturen mit ihrer Flexibilität von Angeboten und Leistungen können einen Effekt auslösen, den man etwas polemisch als Smarties-Pädagogik bezeichnen kann. Eine Vielzahl von unterschiedlichen, an und für sich plausiblen und auch guten Maß-

nahmen werden auf den Einzelnen projiziert, der jedoch keine Sicherheiten und Orientierungen findet, mithin zusätzlich verunsichert wird.

2.4 Das vorpädagogische Element der Erziehung und die Aufgabe der materiellen Reproduktion

Andererseits belässt es kollektive Erziehung in der Regel nicht bei dieser Ebene einer Pädagogik der Sicherung des vorpädagogischen Elements. Wenn auch in der Regel nicht frei von geradezu utopischen Zügen, versuchen die Modelle kollektiver Erziehung nicht nur Rahmenbedingungen zur Selbstbildung zu organisieren, sondern zielen auf eine Form besserer, gerechter Gesellschaftlichkeit, in welchen die einzelnen Subjekte sich in einem bürgerlich republikanischen Rahmen der Selbstorganisation bewegen. Die vorliegenden Modelle führen diese Dimension – oft erzwungen durch die materiellen Umstände – in der Regel in zwei systematischen Formen ein: Die eine Form lässt sich als Selbstaneignung eines gesellschaftlich zugewiesenen Ortes beschreiben (vgl. Winkler 1999b). Es geht in ihr den schon erwähnten Vorgang der „Öffnung der Anstalt“. Kinder und Jugendliche, die im Rahmen von Fürsorgeerziehung und Disziplinierung schon an einen Kontrollort verbracht sind, gewinnen die Möglichkeit, diesen Ort als ihre eigene Lebenssituation zu gestalten und in die eigene Kontrolle zu übernehmen. Ihnen wächst so Autonomie zu – wobei sie freilich die elementare Disziplinierung oft genug als Schreckensherrschaft erlebt haben und sich mit dieser nun auch auseinander setzen. Öffnung der Anstalt bedeutet dabei, dass der letztlich negierte, nämlich von der Gesellschaft als Strafanstalt gebrauchte, von den Subjekten als fremdbestimmt erlebte Ort nicht nur in die eigene Regie übernommen wird; vielmehr kann er gegenüber seiner Umwelt geöffnet werden. Die Subjekte eignen ihn an, indem sie ihn für sich umgestalten, indem sie vor allem aber von ihm weggehen und wieder zu ihm zurückkehren können. Damit geht aber in der Regel – zweitens – eine Verpflichtung zur materiellen Reproduktion durch Arbeit einher. Die Kinder und Jugendlichen im Kontext der kollektiven Erziehung müssen ihre Lebensbedingungen selbst erzeugen, weil sie über diese Aufgabe erfahren, wie Lebensprozesse strukturiert und in ihrer Belastung „gerecht“ verteilt werden, zugleich erleben sie so die materielle Seite ihrer Selbstkonstitution. In radikaler Weise geschieht dies bei Makarenko, nicht minder nachdrücklich im Warschauer Waisenhaus Korczaks oder auch im Kinderheim Baumgarten Siegfried Bernfelds. Es geht in jedem Fall um die Aneignung von Lebensbedingungen und die Gestaltung eines Lebensortes, die sozialen Raum und Rahmen sichert, in welchem dann Erziehung als Prozess der Selbstbildung geschieht. Die produktive Dimension verhindert einen Zustand, den Bernfeld als „Rentnerdasein“ an der klassischen Heimerziehung kritisiert, verschafft aber zugleich auch die Berechtigung, in guten Bedingungen zu leben, zum Teil sogar in besseren als denjenigen, die Kinder etwa im familiären Kontext vorfinden.

Vor diesem Hintergrund der notwendigen und notwendigen Produktion vollzieht sich der Prozess der moralischen Selbstkonstitution der Kinder und Jugendlichen hin zu autonomen Subjekten. Auf dieser Stufe vollzieht sich der eigentliche, im emphatischen Sinne des Ausdrucks „Bildungsprozess“, den zunächst Koproduktion und Kooperation der Beteiligten auszeichnen, in welchen sie differenzierte soziale Beziehungen kennen lernen; aus diesen heraus entsteht ein eigener sozialer Habitus und das Vermögen zu moralischen Urteilen. Sie erzeugen sich mithin als Subjekte selbst, wobei sie nicht nur eine neue soziale Struktur, eine eigene Kultur, sondern am Ende sich selbst erfinden müssen. Sie sozialisieren und bilden sich selbst, vergleichbar der Situation eines Münchhausens, der sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf zieht; Erwachsene, Erzieher haben dabei wenig zu sagen, weil sie selbst die neuen Normen mit entwickeln und sich diesen unterwerfen müssen. Sie können nur darauf achten, dass diese Normen Geltung erhalten, zugleich aber dem Einzelnen genügend Raum lassen, sich selbst zu

entwickeln. Weil solche Situationen tendenziell totalitär werden können, müssen sie allerdings für eine hinreichende Liberalität sorgen, nämlich durch Einführung einerseits von institutionellen Strukturen der Kontrolle und Beteiligung, andererseits durch Elemente des Spiels.

In den Glen Mills Schools finden die Jugendlichen zwar eine sehr gute, wohl sogar exzellente Umgebung vor, die sich deutlich von ihren Erfahrungsfeldern unterscheidet. Überraschenderweise ist diese jedoch eher als Versorgungssituation gestaltet, die höchstens als generelle „Belohnung“ für angepasstes Verhalten gelten kann. Insofern bleibt Skepsis, zumal eher unwahrscheinlich ist, dass die Jugendlichen Lebensmuster erwerben, die sie auch in der Bewältigung eines Alltagslebens realisieren können. Die Unterbringung in Glen Mills zielt mithin faktisch auf eine Rückführung in die eigene Familie, ermöglicht – zumindest nach den vorliegenden Unterlagen – kaum einen Verselbstständigungsprozess, wie er etwa bei stationären Hilfen in der deutschen Jugendhilfe angestrebt wird. Zumindest scheinen hier Nachsorgeangebote dringend geboten.

3. Gruppenprozesse

3.1 Ignorieren der Vergangenheit und Zukunftsorientierung

Kollektive Erziehungsprozesse versuchen auf eine radikale Art und Weise das antizipatorische Element einer jeden Erziehung empirisch zu realisieren; sie zielen darauf, die für die Gesellschaft und für die Einzelnen gedachte Zukunft im kollektiven Geschehen schon zu verwirklichen und sehen dabei von der Vorgeschichte ab. Sie inszenieren den Bruch mit der Vergangenheit – der häufig schon gesellschaftlich eingetreten war. Es geht dabei um die – wie die freilich problematische Formel lautet – Konstruktion eines „neuen Menschen“. Sie realisiert sich einerseits, indem ein „Ort“ zur Verfügung gestellt wird, der für die Jugendlichen hohe Bedeutung hat. Er ist auf eine paradoxe Weise mit Exklusivität verbunden: Durchaus geht er mit einer Ausschließung einher, bricht zumindest mit den erfahrenen diffusen Lebensbedingungen. Er hat zugleich eine hohe Wertigkeit, nicht zuletzt weil schon der Weg zu ihm mit Dramatik verbunden ist – das bestätigt sich übrigens auch bei den Glen Mills Schools. Die positive Rückmeldung der Jugendlichen, die in Glen Mills waren, belegt, dass sie wohl zum ersten Mal in ihrem Leben so etwas wie eine exklusiv für sie arrangierte Situation erfahren.

Andererseits ergibt sich als ein charakteristisches Merkmal kollektiver Erziehungsformen, dass sie die individuelle Vorgeschichte eines Kindes oder Jugendlichen als irrelevant für das aktuelle pädagogische Geschehen betrachten. Makarenko spricht nicht nur davon, dass die Vergangenheit ignoriert werde, vielmehr wird der individuelle Bruch in der Lebensgeschichte symbolisch inszeniert: Die Vergangenheit gilt als verbrannt. Damit ist jedoch nicht gemeint, dass die Lebensgeschichte eines jungen Menschen bedeutungslos sei; sie bleibt als ein wenngleich diffuser Erfahrungshintergrund präsent, nicht zuletzt, weil sich in dieser Notlage, Zwang und Unterdrückung aussprechen, gegen den die neue Gesellschaft im kollektiven Zusammenhang gesetzt wird. Insofern werden Erfahrungen aufgenommen, aber in ihrer Geltung negiert; sie tragen als Strukturmuster, um mit neuen Inhalten verbunden zu werden. Glen Mills verfährt nach diesem Modell, weil es die Gang-Erfahrung als erfahrenes Strukturmuster sozialer Konstruktionen aufnimmt, Polski folgend aber die einzelnen Positionen in dieser Struktur neu – nämlich verdreht gegenüber dem berühmten Polski-Diamanten – neu besetzt und sie so produktiv für sozialisatorische Effekte nutzt.

3.2 Kollektive Erziehung und dingliche Qualität des Sozialen

Ein zweites kommt allerdings hinzu: Modelle der kollektiven Erziehung operieren mit einer ungewöhnlichen Spannung von Sachlichkeit und persönlichen Beziehungen. Während der Erfolg von Pädagogik häufig von unmittelbar personalen Beziehungen, vor allem aber von der Erfahrung eines jungen Menschen abhängt, einen bedeutungsvollen Erwachsenen kennengelernt und erlebt zu haben, steht bei kollektiver Erziehung eine fast dingliche, gegebene Sozialwelt im Vordergrund. Pädagogische Prozesse werden bei allen Modellen kollektiver Erziehung in gewisser Weise entpersonalisiert. Sie werden realisiert über die Gestaltung und Ordnung von Räumen, die häufig mit einer konkreten Aufgabenstruktur versehen sind – Parallelen zu diesem Vorgehen finden sich übrigens auch in den Konzepten des therapeutischen Milieus, etwa bei Bruno Bettelheim (vgl. Winkler 1997). Die sozialen Beziehungen werden durch verbindliche, zumeist empirisch erfahrbare Regeln gesteuert, die für alle Beteiligten gelten. Sie sind in der Regel durch objektive Zwänge bestimmt, welche sich aus den Notwendigkeiten ergeben, das Überleben zu sichern. Insofern könnte man mit Durkheim die sozialisatorische Bedeutung der *faits sociaux* vermuten. Allerdings ist zu konzedieren, dass wohl alle Modelle kollektiver Erziehung doch immer auch durch eine charismatische Persönlichkeit bestimmt wurden. (Es spricht einiges dafür, zumindest in diesem Punkt die Theorien durch die Empirie zu korrigieren.)

3.3 Gruppe und Einzelne

Es wäre jedoch ein völliges Missverständnis, wollte man Kollektiverziehung als Form totaler Unterdrückung und Einbettung sehen; pädagogisch wird eine Technik der parallelen Einwirkung genutzt, nach der Kollektiv wie Einzelner gleichzeitig wahrgenommen und beeinflusst werden. Die Modelle kollektiver Erziehung haben überraschenderweise regelmäßig mit einem starken Individualitätsverständnis operiert, in welchem die Einsicht nachwirkt, dass bei aller Ähnlichkeit in den Ausgangsbedingungen von Kindern und Jugendlichen, welche auf eine Erziehung außerhalb des familiären Lebenszusammenhangs angewiesen sind oder zurückgreifen, sowohl Lebensbedingungen wie aber auch Lebensschicksal in einem Maße kontingent und komplex sind, dass sich Individualität und Individualisierung als – um es sehr vorsichtig zu formulieren – heuristische Annahmen kaum vermeiden lassen. So hat auch Makarenko psychologisch sensibel versucht, die Leistungspotenziale der einzelnen Kinder und Jugendlichen zu entdecken und individuell zu fördern; sein Hauptwerk, das „pädagogische Poem“, lässt sich als eine dichte Studie einzelner Charaktere lesen, die im pädagogischen Prozess jene doppelte Herausforderung erlebten, die Makarenko in die Formel fasste: „Höchste Achtung des Einzelnen und höchste Anforderung an diesen.“ Korczak geht in seinem Individualismus noch weiter, billigt den Einzelnen endlich sogar die Freiheit zu, über die eigene Existenz zu entscheiden: Kinder, so seine Formel, haben noch das Recht auf den eigenen Tod.

Folgt man den vorliegenden Erfahrungsberichten, so gehört zur Aufmerksamkeit auf Individualität ein hohes Maß von Sensibilität für die leiblich-körperliche Situation der Kinder und Jugendlichen. Der Umgang mit dem Körper, die Sorge um seine Gesundheit, die Entwicklung auch von Kategorien zur Wahrnehmung und Empfindung von Körperlichkeit gehören zu den wichtigen Themen; Krankheit und Gesundheit, aber auch Sexualität werden nicht ausgeklammert. Freilich sind nicht alle Modelle mit Koedukation verbunden. Gleichwohl fällt auf, dass die Glen Mills Schools Fragen nach dem Körper, mehr noch die nach sexuellen Bedürfnissen rigoros ausklammern. Dies geht offensichtlich noch bis zu einer irritierenden Blindheit gegenüber den Aufgaben der medizinischen Versorgung – so zumindest die Kritik in den Evaluationsberichten des „Bureau of Quality Assurance“ der Justiz Floridas. Es fällt schwer dies angemessen zu beurteilen, weil doch zugleich der funktionierende, im Leistungssport

erfolgreiche Körper eine große Rolle spielt. Insofern liegt es nahe, von einem geradezu idiosynkratischen Element zu sprechen, das zugleich aber doch eine problematische Dimension der Verachtung von Individualität zum Ausdruck bringt. Man kann schon hier ein Indiz dafür sehen, dass die schwierige Balance zwischen Wir und Ich, die kollektive Erziehung auszeichnet, zugunsten des Wir entschieden wird.

Innerhalb des Kollektivs herrscht nämlich nach den Modellen kollektiver Pädagogik ein subtiles Geflecht von Beziehungen, wobei stets darauf geachtet wird, dass solche Beziehungen zugleich auch einen realistischen, funktionellen Grund haben, der entweder in der Organisation des Arbeitsprozesses oder in den Zwängen gründet, der aus der „Hausarbeit“ entsteht. Die Jugendlichen müssen als individuelle Subjekte eine Chance haben, einen eigenen biographischen Entwurf im Kontext einer ernsthaften, auch existenziell bedeutsamen Herausforderung entwickeln zu können. Zudem weisen die Befunde auch darauf hin, dass innerhalb des großen Kollektivs immer auch kleinere Gruppen bestehen müssen, die für die Jugendlichen überschaubar bleiben; andernfalls fallen die sozialisatorischen Effekte eher gering aus, weil die Jugendlichen in großen Zusammenhängen schlicht abtauchen. Konzeptionell und pädagogisch praktisch wird die Gruppe eher als ein Medium gesehen, in welchem die Einzelnen ihre Individualität überhaupt erst darstellen können. Das Kollektiv bildet somit eine Art Hintergrundfolie, vor der die Einzelnen hervortreten können; zugleich sind die unterschiedlichen Funktionen, welche im Wechsel von den Einzelnen wahrgenommen werden müssen, Formen, in welchen sich individuelle Stärken und Schwächen abbilden. Kollektive Erziehung operiert insofern geradezu mit Sets von Rollen, die von den Einzelnen gespielt werden, um am Ende die je eigene Identität konstruieren zu können. Daher ist es auch wichtig, dass mögliche Hierarchien symbolisiert und insofern der Kritik ausgesetzt werden. Sie müssen letztlich zerbrechen, um die einzelnen Jugendlichen in neue Positionen kommen zu lassen – dies ist auch wichtig, um den in den Modellen kollektiver Erziehung sehr wohl gesehenen Gefahren einer Herausbildung von Subkulturen zu begegnen.

3.4 Die Transparenz der Regeln

Insbesondere weist das Theaterspiel als pädagogisch genutztes Medium auf die hohe Bedeutung symbolischer Aktionen hin. Erneut lässt sich eine Mehrfachfunktion feststellen. Zunächst dienen die symbolischen Aktionen der Entspannung; eine nicht zu übersehende Schwierigkeit kollektiver Erziehung liegt darin, dass diese wenig Entlastung bietet. Makarenko hat dies gesehen und deshalb stark spielerische Momente eingebaut, in welchen die Einzelnen undramatisch, d.h. ohne existenzielle Bedeutung Status erhielten oder diesen auch verweigern konnten, indem sie sich fallen ließen. Psychoanalytisch gesprochen dienen solche symbolischen Aktionen auch der Triebabfuhr. Häufig sind sie mit spielerischen Aktivitäten, zuweilen sogar mit vordergründig militärischen Unternehmungen verbunden, wobei die Formen der Inszenierung auf die kulturellen Muster zurückgreifen, die gesellschaftlich zur Verfügung stehen oder – in den Umbruchsituationen – noch nachwirken. Zum anderen dienen symbolische Aktionen einer Kompensation gegenüber den real erlebten, meist durch den Arbeitsprozess bedingten, zuweilen aber auch durch die individuelle Gestalt ausgelösten Asymmetrien in den Beziehungen. In den künstlerisch-symbolischen Gegenwelten können sich alle Beteiligten neu positionieren, werden so „in einer zweiten Gestalt“ erkennbar – hier fällt bei den Glen Mills Schools auf, dass sie zwar ebenfalls eine Sphäre symbolischer Darstellung nutzen, diese jedoch nicht als Gegengewicht wirkt, sondern im Gegenteil die „starken Personen“ noch einmal in ihrer Stärke unterstreicht. Es gibt mit anderen Worten keine Möglichkeit, differenzierte Charaktere institutionell in das kollektive Leben einzubringen. Endlich haben die symbolischen Aktionen eine durchaus didaktische Funktion. Sie helfen, die eigenen Regeln zu verdeutlichen und sie so einer Auseinandersetzung zugänglich zu machen.

Daran wird deutlich, dass ein besonderes Anliegen aller Modelle kollektiver Erziehung darin liegt, die faktisch gegebene Normativität zu problematisieren. Das zentrale Problem, ihr crucial point liegt sogar darin, ob und inwiefern es gelingt, das sozialisatorische Geschehen gleichsam in die Hände aller Beteiligten zu legen. Es muss so sichtbar und zugänglich werden, dass Bildungsprozesse als Auseinandersetzung der Subjekte mit dem möglich wird, was ihnen widerfährt, um endlich Einfluss auf dieses zu nehmen. So sind sich die Begründer kollektiver Erziehung einerseits sicher, dass das Kollektiv einen inneren Zusammenhang und zugleich eine Verbindlichkeit schafft, die eine sozialisatorische Funktion im Sinne des oben verwendeten Ausdrucks der „Regierung“ wahrnimmt. Aber sie sehen nicht minder, dass die Kinder und Jugendlichen sich die gegebenen Normen zwar aneignen müssen. Dieser Vorgang darf jedoch nicht einer Unterdrückung gleichkommen – es geht weder um ein bloß formales Reglement, dem sie sich zu unterwerfen haben, noch darf eine über Personen ausgeübte Macht- und Disziplinarstruktur entstehen. Im Gegenteil: Alle Modelle zielen darauf, die gegebenen Normen als Regeln sichtbar und zugänglich zu machen, um sie in dem moralisch qualifizierten Sinn aneignen zu können, der ihnen Verfügung über sie gibt. Es gibt kein Modell der kollektiven Erziehung, das nicht letztlich in Verfahren mündet, in welchen alle Beteiligten eingebunden werden in letztlich demokratische Institutionen. Institutionen, in welchen die Regeln für die gesamte Einrichtung ausgesprochen, geprüft und auch verändert werden können. Kollektive Erziehung ohne Selbstregierung und eine eigene, durch die Kinder und Jugendlichen selbst gestellte Gerichtsbarkeit lässt sich daher nicht denken. Es geht offensichtlich gerade nicht um die stillschweigend akzeptierten oder durchgesetzten Normen, sondern um Regelbewusstheit, um – in einem strengen Sinne des Ausdrucks – demokratische Mitwirkung – übrigens auch um den von Siegfried Bernfeld berichteten Preis, dass diese Mitwirkung von den Beteiligten zunächst nur zurückhaltend wahrgenommen wird, zumal sie die bequeme Versorgungssituation in Frage stellt.

Das Geflecht von Regeln wird dabei ausgearbeitet und überwacht von den Kindergerichten. Diese und die regelmäßigen Vollversammlungen sind die entscheidenden Instanzen der Selbststeuerung und Selbstbeurteilung von Kindern; in diesen wird ein formaler Rechtszustand hergestellt und zugleich auch über den Status der Beteiligten entschieden. Regeln lassen sich allerdings auch ändern, wobei hier maßgebend ihre Transparenz bleibt: Von Korczak wird erzählt, dass er überall im Heim kleinere oder größere Zettel hinterlegte, auf welchen die verbindlichen Regeln ausgesprochen, aber auch diskutiert wurden. Neben diesen formalen Mechanismen achten Erziehungskollektive aber auch auf eher subtile Formen des Umgangs aller miteinander; Makarenko spricht hier vom Stil und Ton.

Es ist deutlich geworden, dass kollektive Erziehungszusammenhänge von einem utopischen Zug bestimmt sind: Gegenüber einer zusammengebrochenen Gesellschaft wie Kultur, gegenüber der Diffusität des Sozialen und Kulturellen in hochdynamischen Wandlungsgesellschaften wollen sie einen Ort begründen, an welchem junge Menschen in ihren Entwicklungsprozessen nicht nur eine selbstbestimmte Gesellschaft als Gemeinschaft erleben, sondern sich selbst so vergesellschaften. An diesem Ort entsteht also in der lebendigen, gemeinschaftlichen Praxis eine neue Gesellschaft, wachsen zumindest die inneren Dispositionen und Lebensmuster, welche die Subjekte dazu befähigen, mit einem hohen Maß an Autonomie in eine Gesellschaft einzutreten – wie diffus auch immer diese ist. In diesem hohen Maß an moralischer und politischer Kompetenz liegt ein spezifisches Charakteristikum zumindest der Ansprüche, die mit kollektiver Erziehung verbunden sind.

Der entscheidende Einwand gegenüber dem Geschehen in den Glen Mills Schools besteht daher darin, dass zumindest undeutlich bleibt, ob und inwiefern die in den Schools geltenden Normen von den Beteiligten zu beeinflussen sind. Die Hinweise darauf, dass der Bulls Club eine Form der Selbstverwaltung darstellt, genügen zumindest den Ansprüchen nicht, die aus den verfügbaren Erkenntnissen über kollektive Erziehung zu begründen sind. Im Gegenteil: Wenn in unterschiedlichen Darstellungen auf die Unterscheidung von Normen und Regeln

insistiert und zugleich den unausgesprochenen Normen die entscheidende Macht zugesprochen wird, so belegt dies zwar, dass es in der Tat um ein soziologisches Modell geht; Glen Mills scheint absichtsvoll zu realisieren, was Durkheim als die imperative Macht der faits sociaux beschrieben hat, mit welchen wir nicht auskommen. Es wird dann – erneut im Sinne Durkheims – eine zweite soziale Natur eingepflanzt, der sich die Individuen nicht erwehren und verweigern können. Erstaunlicherweise thematisiert Glen Mills nicht das Problem einer Abweichung, die im sozialen System entsteht – dies spricht dafür, dass solche, auch in Durkheimscher Auffassung unvermeidliche Abweichung diktatorisch unterdrückt wird. Zugleich bleibt auch festzuhalten, dass dieser Ansatz deutlich unter dem Niveau an Einsichten bleibt, die für kollektive Erziehung gewonnen sind: Es gelingt ihm nämlich nicht sichtbar zu machen, wie die Jugendlichen durch die Aneignung ihrer Lebensumstände zu Souveränität und Autonomie in ihren sozialen Verhältnissen kommen. Mehr noch: An Glen Mills fällt auf, dass es die Frage einer demokratischen Selbstbestimmung der Jugendlichen nicht aufnimmt, nicht einmal thematisiert. Glen Mills ist insofern ein pädagogischer Zusammenhang, der in jeder Hinsicht die politischen Dimensionen von Gemeinschaft vernachlässigt, dabei auch die weitere Perspektive nicht wahrnimmt, die dem Leben in einer politischen Gesellschaft gilt.

3.5 Öffnung des Kollektivs: Perspektiven

Endlich: Wie utopisch die Zusammenhänge kollektiver Erziehung auch angelegt sein mögen, wie sehr sie auf eine pädagogische Eigenwelt zielen (oder zielen müssen), bleibt ihnen doch immer der Versuch präsent, ein subtiles Verhältnis von Außen- und Innenbeziehungen der Einrichtungen herzustellen. Weil sie an Entwicklungsprozesse der Gemeinschaft und der Einzelnen gebunden sind, weisen sie über die gegebene Situation hinaus. Nicht immer ist dies realisiert worden – im Gegenteil spricht einiges dafür, dass gerade kollektive Erziehungsmodelle durchaus anfällig dafür sind, sich als Lebensform zu verselbstständigen, ein Ort und eine Gemeinschaft zu werden, in welchen sich die Beteiligten ein Leben lang aufhalten. Prinzipiell bleibt eher unklar, ob sie den „utopischen Ort“ verlassen – nicht zuletzt, weil nicht gewährleistet sein kann, ob die Gesellschaften sich in der Weise verändern, die im Leben im kollektiven Erziehungsprozess antizipiert worden ist. Makarenko hat dies überraschend deutlich gesehen und daher dringend vor einem „Stillstand des Kollektivs“ gewarnt. Er ist in der Tat der Pädagoge, der am deutlichsten die Aufgabe der Pädagogik hervorgehoben hat, Erziehung als Prozess zu gestalten, mithin an die Entwicklungsstatsache anzuknüpfen und diese aufrechtzuerhalten. Das verweist darauf, dass die Modelle kollektiver Erziehung eine Prozesslogik verfolgen, die letztlich auf eine „Öffnung“ des pädagogischen Raumes hin zur Gesellschaft gerichtet ist. Makarenko nimmt diese Dynamik durch die Entwicklung seiner „Perspektivpädagogik“ in den kollektiven und individuellen Erziehungsprozess zurück. Mehr noch: Er steuert die Dynamik des Bildungsprozesses, indem er für Gemeinschaft und vermittelt über diese Perspektiven entwickeln lässt. Dabei meint der Perspektivbegriff, dass eine Entwicklungsrichtung und ein Entwicklungsweg eröffnet werden, indem Kollektiv wie Einzelne mit Aufgaben konfrontiert werden, die sie zu bewältigen haben. Der Perspektivbegriff darf mithin nicht mit dem des Ziels gleichgesetzt werden. Um alltägliche Lebensführung und Perspektiven realisieren zu können, werden formale Ausbildungsprozesse erforderlich; Kinder und Jugendliche müssen scholare Anforderungen wie aber auch Anforderungen beruflicher Bildung bewältigen, mit welchen sie einen Beitrag für die Gemeinschaft des Kollektivs leisten.

Die Theorie der kollektiven Erziehung weist daher auf zwei Aufgaben hin: Auf der einen Seite schafft kollektive Erziehung bedeutungsvolle Zusammenhänge für die Kinder, indem sie ihnen nicht nur den Wechsel von sozialer Umwelt und Anstaltswelt sichert, sondern zugleich auch den Einfluss der Einrichtung auf ihre Umgebung ermöglicht. Neben der existenziell bedeutsamen Arbeit gewinnt das Heim so soziale und kulturelle Relevanz im gesellschaftli-

chen Raum, die zugleich wiederum Aufgaben für das Kollektiv stellt. Insofern geht es keineswegs allein um Erziehung innerhalb des Kollektivs und durch dieses, sondern immer zugleich auch um einen sozialen und kulturellen Veränderungsprozess, um – wenn man so will – die Bildung der Gesellschaft. In den radikalen Modellen verbirgt sich dahinter die Hoffnung, dass die pädagogische Gemeinschaft letztlich die künftige Gesellschaft vorwegnimmt. In den weniger radikalen Ansätzen gewinnt dagegen der Übergang des Einzelnen in den gesellschaftlichen Zusammenhang einen zentralen Stellenwert, wobei hier Ausbildung und Berufsqualifikation in den Vordergrund rücken.

Nicht zuletzt die Dimension der materiellen Selbsterzeugung des Kollektivs durch produktive Arbeit oder eigenständige Gestaltung des Alltagslebens führt dazu, dass neben die für die Entwicklung sozialer und moralischer Kompetenzen maßgebenden Gruppenprozesse auch formelle Lernprozesse treten. Sie geben sowohl der Dynamik des kollektiven Prozesses eine zusätzliche Bedeutung, wie sie auch den Einzelnen dazu verhelfen, ihre Position wie letztlich auch das eigene Ich zu stärken. Sie werden mit ihrer Leistungsfähigkeit wichtig für das Ganze, erfahren sich als eine Person, von der das Kollektiv abhängt. Damit werden aber zugleich wieder individuell wie kollektiv relevante Entwicklungen in Gang gesetzt, eröffnen sich Perspektiven. Darin deutet sich vermutlich eines der zentralen Defizite der Hilfen zur Erziehung an, wie sie gegenwärtig etwa in Deutschland praktiziert werden. Wo überhaupt die scholare oder berufliche Bildung thematisiert wird, bleibt sie allein auf den Einzelnen bezogen. Sie kann für diesen aber nur als abstrakter Appell gelten, der kaum einsichtig gemacht wird. Erst dort, wo die Existenz der Gemeinschaft von der Ausbildungsleistung des Einzelnen profitiert, entsteht die Chance, dass sie sinnhaft wird.

Es ist eigentümlich, dass Glen Mills auf diese Rückbindung der Qualifikationen seiner students an das Kollektiv offensichtlich weitgehend verzichtet. Eine Ausnahme stellen die sportlichen Aktivitäten dar, während alle anderen Leistungen im Zusammenhang scholarer oder beruflicher Ausbildung gleichsam nur dem symbolischen Kapital der Schule zugefügt werden. Dies kann möglicherweise damit zusammenhängen, dass die Aufenthaltsdauer in Glen Mills letztlich begrenzt bleibt; darin wäre ein weiterer Beleg für die vorhin schon angedeutete These zu sehen, dass die pädagogische Funktion von Glen Mills allein auf der Ebene einer „Regierung“ zu situieren ist.

Für die scholare Ausbildung in den Glen Mills Scholls trifft nun zwar zu, dass sie wohl deutlich über den Standards vergleichbarer Angebote in den Vereinigten Staaten liegt. Es ist aber zu bezweifeln, dass sie sich mit vergleichbaren Angeboten in Deutschland messen lassen kann – wobei hier allerdings die Frage nach der Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems unberührt bleibt. Festzuhalten ist allerdings auch, dass die Ausbildungsangebote von Glen Mills weit davon entfernt sind, den Standards zu genügen, die an berufliche Bildung etwa in Deutschland gerichtet werden. Das als grundlegend angesehene „vocational learning center“ vermittelt Basiskompetenzen, die auf einer sehr tiefen Ebene das sichern, was in der bundesdeutschen Diskussion mit dem – freilich nicht minder unscharfen – Begriff der Ausbildungsfähigkeit bezeichnet wird; man kann diese Kompetenzen als berufsvorbereitend werten. Was als Ausbildung angeboten wird, wäre höchstens als Ausbildungsmodule zu werten; für sich genommen befähigen sie höchstens zu Hilfsarbeiten in den jeweiligen Bereichen. Deutlich wird dies besonders an den Ausbildungsangeboten für den Kraftfahrzeugbereich, die selbst in ihrer Gesamtheit unterhalb der Anforderungen einer einschlägigen Lehre bleiben.

4. Glen Mills Schools als Jugendhilfeangebot

Die bisher vorgetragenen Überlegungen machen deutlich, dass die Glen Mills Schools nur bedingt dem genügen, was man wenigstens den *konzeptionellen Standard* der Kollektivpädagogik nennen könnte – sofern dieser aus den vorliegenden Theorien und Erfahrungsberichten

zu erschließen ist. Glen Mills bleibt auf einer sehr tiefen Ebene der Verhaltensbeeinflussung, die eher als ein basales Training zu bezeichnen ist und sehr nahe konventionellen verhaltenstherapeutischen Zugängen steht. Das Angebot von Glen Mills kann nicht den Anspruch erheben, als eine in einem umfassenden Sinne pädagogische Leistung zu gelten. Glen Mills sichert freilich Versorgung – für die Jugendlichen wohl in einem oftmals nie zuvor erlebten Ausmaß. Es zielt damit aber auf die Vorbedingung von Erziehung – und erzeugt gerade darin Nachhaltigkeit. Das Angebot realisiert aber nicht Erziehung selbst, u.a. weil der Prozess der Bildung in seiner Komplexität als Selbstkonstruktion des Subjekts in Auseinandersetzung mit Welt unthematisiert bleibt; er wird wohl gar nicht als Aufgabe gesehen. Es geht nicht um Autonomie, sondern um die Voraussetzungen, welche junge Menschen benötigen, um in einen komplizierten pädagogischen Prozess eintreten zu können.

Es ist damit keineswegs ausgeschlossen, dass das von den Glen Mills Schools vertretene Angebot für einige Jugendliche hilfreich sein kann. Im Gegenteil: Die Bedeutung der Glen Mills Schools liegt darin aufmerksam darauf zu machen, dass Jugendhilfe – vielleicht alle Pädagogik – zunehmend mit der Problematik konfrontiert ist, die Voraussetzungen von Pädagogik zum Thema pädagogischen Handelns machen zu müssen. Umgekehrt wäre es ein fataler Fehlschluss, die Herstellung dieser Dispositionen als das Ganze der Erziehung zu begreifen und (wie dies in Mediendarstellungen geschieht) in einer bloßen Disziplinierung das Hauptgeschäft der Erziehung zu sehen. Dieses eher zurückhaltende Urteil gegenüber den Glen Mills Schools wird auch nicht wesentlich durch das unterrichtliche Angebot und die Ausbildungsangebote relativiert, die sie in scholarer Hinsicht machen; sie bleiben eher auf dem unteren Standard, deutlich jenseits auch dessen, was in der Bundesrepublik Deutschland gefordert wird.

Darüber hinaus müssen jedoch zwei grundsätzliche Vorbehalte festgehalten werden:

Zum einen irritieren die Glen Mills Schools wie auch die German Mills Academie, wenn es um die Transparenz in ihrer Außendarstellung geht. Die fachliche Debatte kann wenig von ihnen lernen, weil die pädagogischen Prinzipien im Dunkeln bleiben – und dies wiegt vielleicht sogar noch schwerer als das Fehlen empirischer Befunde über Erfolg oder Misserfolg. So sprechen die Selbstdarstellungen sowohl von Glen Mills wie auch der German Mills Academie zwar – in der heute üblich gewordenen, liederlichen Redeweise – von einer „Philosophie“. Diese wird jedoch an keiner Stelle explizit gemacht oder in ihren Begründungszusammenhängen so erläutert, dass sie sich nachvollziehen lässt. Dies fällt besonders an den Unterlagen auf, die für die Ausbildung der Glen Mills Mitarbeiter zur Verfügung gestellt sind. Glen Mills gewinnt damit den Charakter einer Sektierer Gruppe – was dann freilich den Erfolg durchaus erklären würde.

Noch mehr irritiert, dass insbesondere die German Mills Academie regelmäßig mit Verweisen auf (neueste) wissenschaftliche Erkenntnis argumentiert, um so Glaubwürdigkeit zu gewinnen. So verstehen sich Programmteile wie „PREP®“ oder „PIMS®“ als „Umsetzung der aktuellen kriminologischen Erkenntnisse“ (PIMS S. 1), die jedoch selbst ungenannt bleiben. Dabei bleibt auch festzuhalten, dass die Eintragung dieser Programmteile in das Register geschützter Marken in einen Grenzbereich der für Wissenschaft üblichen Standards führt. Zu diesen gehört die Möglichkeit einer unabhängigen Überprüfung, die Glen Mills wie die German Mills Academie offensichtlich ausschließen will. Diesen Eindruck verstärken noch die eher blumigen Wortschöpfungen, mit welchen sich die einschlägigen Verlautbarungen schmücken; zumindest die German Mills Academie verfolgt wohl eine Tendenz, Vorstellungen und Begriffe aufzunehmen, welchen aktuell zwar ein hoher Stellenwert zukommt, die aber weitgehend ungeklärt bleiben. So wird von „Mentoren“ wie auch von einem „umfassenden, interdisziplinären Networking“ gesprochen, auch der „Sozialraum“ findet schon Erwähnung, ohne jedoch auch nur andeutungsweise Aufklärung darüber zu geben, in welchem inhaltlichen Zusammenhang sie mit dem Konzept stehen. Solche Verfahrensweisen erscheinen auf den ersten Blick pragmatisch und könnten als typisch angelsächsisch gegen einen in

Europa verbindlichen Begründungszwang geltend gemacht werden; freilich trifft dies nicht die Lage, weil im angelsächsischen Sprachraum keine spekulativ zu füllenden Begriffe verwendet werden.

Diese Intransparenz wäre vielleicht unproblematisch, ginge es allein um eine private Veranstaltung, für die sich Eltern oder auch Jugendliche selbst entscheiden; viele Schulen in freier Trägerschaft geben kaum angemessen über sich selbst Auskunft, setzen vielmehr gemeinsam geteilte Glaubensvorstellungen voraus. Die entscheidende Differenz im Falle der Glen Mills Schools wie auch der German Mills Academie liegt jedoch darin, dass ihre Pädagogik im Kontext öffentlich getragener Jugendhilfe stattfindet. Für diese ist nicht nur ein Mindestmaß an Deutlichkeit und Klarheit zu fordern, vielmehr muss auch sicher gestellt sein, dass die rechtlichen Standards sorgfältigst beachtet werden. Man mag dies als Überspitzung sehen, gleichwohl trifft für die Jugendhilfe zu, dass die Rechtlichkeit des Geschehens Vorrang vor der Pädagogik hat – möglicherweise sogar um den Preis, dass Erziehung nicht mehr möglich ist. Immerhin geht es um schwerwiegende Eingriffe in die private Lebensführung, meist sogar mit langfristiger Unterbringung in einem Kontext, der zumindest in der Tendenz die Freiheit einschränkt und bei dem nicht ausgeschlossen ist, dass er frei von entwürdigenden Verhaltensweisen ist. Dass nämlich die Glen Mills Schools auf einer Ebene der – pädagogisch traditionell gesprochen – „Regierung“ operieren und der Dimension einer Entwicklung moralischer Autonomie wenig Aufmerksamkeit widmen, lässt solche entwürdigende Strukturen befürchten. Sie räumen der individuellen Entwicklung zur Selbstkontrolle wenig Raum ein, obwohl doch bis in die verfassungsrechtliche Debatte hinein feststeht, dass der Begriff der menschlichen Würde wesentlich damit verbunden ist, ob und dass ein Subjekt über sich selbst verfügt und einen Entwurf von sich machen kann – eben dies ist in der Kollektivpädagogik mit der Vorstellung von Perspektive aufgenommen. Sie spielt in den Glen Mills Schools eine überraschend untergeordnete Rolle.

Ein zweiter Vorbehalt schließt hier an. Die Modelle kollektiver Erziehung haben oft in einem gesellschaftlichen und kulturellen Niemandsland operiert. Dies hatte zur Folge, dass sie in sich selbst soziale Strukturen und normative Orientierungen entwickeln mussten, weil sie auf gesellschaftlich verbindliche, gültige Standards nicht oder nicht mehr zurückgreifen konnten. In der Praxis der kollektiven Erziehung hat dies regelmäßig dazu geführt, eher die höchsten Ansprüche an moralisches Verhalten einerseits, an Legalstrukturen andererseits, endlich an politische Verfahrensformen zu stellen; sie waren in der Regel radikal demokratisch orientiert, versuchten die aufgeklärten Ideale einer republikanisch-demokratischen Verfassung zu realisieren. Darin liegt sicher ihr utopisches Element. Auch wenn dies einen Anspruch markiert, der in der Jugendhilfe vielleicht nicht zu realisieren ist – obwohl die deutsche Gesetzgebung mit ihrem Partizipationsgebot sich diesem Anspruch annähert –, bleibt festzuhalten, dass Jugendhilfeangebote danach zu prüfen sind, ob und inwiefern sie in ihrem Rahmen hinreichend demokratische Verhältnisse sicherstellen. Dies ist aber ein Prüfkriterium, an dem Glen Mills scheitert. Wer aber nicht bloße Erziehungstechnologie will, sondern Pädagogik als Organisation von Bildungsprozessen begreift, in welchen junge Menschen die Fähigkeit gewinnen auch als politische Bürger in einem rechtsstaatlichen Zusammenhang aktiv zu werden, muss das zur Kenntnis nehmen.

Literatur

- Bernfeld, Siegfried, 1996: Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung (1921). In: S. Bernfeld: Sämtliche Werke. Band 11. Sozialpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S 9-156
- Bettelheim, Bruno, 1990: Der Weg aus dem Labyrinth. Leben lernen als Therapie. München
- Damon, William, 1984: Die soziale Welt des Kindes. Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Grunder, Hans Ulrich, 1990: Die Ferienkolonie: eine Schweizer Idee. In: C. Büttner, A. Ende (Hrsg.): Trennungen. Kindliche Rettungsversuche bei Vernachlässigungen, Scheidungen und Tod. Jahrbuch der Kindheit. Band 7. Weinheim und Basel: Beltz, S. 144-162
- Grunder, Hans Ulrich, 1992: Sozialisation am Leben. Die Armenerziehungsanstalt als „Kolonie“ zu Beginn des 19. Jahrhunderts: Die „Meikirch Kolonie“. In: Pädagogische Rundschau 46 (1992), S. 51-68
- Grunder, Hans Ulrich, 1987: Boys Town – die Stadt der Jungen. In: Pädagogik heute, Heft 4 (April), S. 60-65
- Herbart, Johann Friedrich, 1887: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1802). In: J. F. Herbart's Sämtliche Werke. Hrsg. v. Karl Kehrbach. 2. Band. Langensalza, S. VII-139
- Herbart, Johann Friedrich, 1902: Umriss der pädagogischen Vorlesungen (1835). In: J. F. Herbart's Sämtliche Werke. Hrsg. v. Karl Kehrbach. 10. Band. Langensalza, S. 65-135
- von Hippel, Olga, 1939: Die pädagogische Dorf-Utopie der Aufklärung. Diss. Phil. Univ. Göttingen
- Kamp, J.-M., 1995: Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen. Opladen: Leske und Budrich
- Kohlberg, Lawrence, 1996: Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Leu, Hans Rudolf; Krappmann, Lothar (Hrsg.), 1999: Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Makarenko, Anton, 1976 ff.: Gesammelte Werke. Marburger Ausgabe. Ravensburg: Otto Maier Verlag bzw. Stuttgart: Klett-Cotta
- Mannoni, Maud, 1978: Ein Ort zum Leben. Die Kinder von Bonneuil. Frankfurt am Main: Syndikat
- Münder, Peter, 1998: Es ist leicht, ein Versager zu bleiben. In: Süddeutsche Zeitung, 20./21. Juni 1998, Nr. 139, Wochenendbeilage, S. VI.
- Oberwittler Dietrich, 2000: Von der Strafe zur Erziehung? Jugendkriminalpolitik in England und Deutschland (1850-1920). Frankfurt am Main/New York: Campus
- Redl, Fritz; Wineman, David, 1984: Kinder, die hassen. München und Zürich: Piper
- Sladek, Maximilian, 2000: Jugendliche Individualisierungsverlierer. Eine lebensweltlich ethnographische Studie über die Betreuung Jugendlicher in Single Apartments. Weinheim und München: Juventa
- State of Florida Department of Juvenile Justice. Bureau of Quality Assurance. Program Review for The Glen Mills Schools. Reviews 1995, 1998
- Wilker, Karl, 1921: Der Lindenhof. Werden und Wollen. Heilbronn: Lichtkampf
- Winkler, Michael, 1988: Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta
- Winkler, M., 1997: Die Matrix des Lebens – Bruno Bettelheim und die Konstitution des pädagogischen Ortes. In: F. Krumenacker (Hrsg.): Liebe und Haß in der Pädagogik. Freiburg, S. 170-212
- Winkler, M., 1999: Begrenzte Souveränität. Überlegungen zum Verhältnis von Institution und Person – mit Bezug auf Janusz Korczak. In: Neue Sammlung 39 (1999), S. 307-323 (a).
- Winkler, M., 1999: Ortshandeln – die Pädagogik der Heimerziehung. In: H. E. Colla u.a.: Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied und Kriftel, S. 307-323 (b)
- Winkler, M., 2000: Kinder im Heim. Hilfen zur Erziehung, stationäre und teilstationäre Hilfen (§§ 32, 33, 34 KJHG). In: Sachverständigenkommission 10. Jugendbericht (Hrsg): Materialien zum Zehnten Kinder- und Jugendbericht. Band 5. München
- Youniss, James, 1994: Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Zander, Hartwig, 1988: Anstalterziehung als pädagogischer Partisan. Die „Société des jeunes Français“ und die Anfänge experimenteller Sozialpädagogik in der ersten französischen Republik. In: Marxistische Studien. Jahrbuch des IMSF 14: Die französische Revolution 1789-1989. Frankfurt am Main: Verlag Marxistische Blätter, S. 230-242

Kurt Weis

Stolze Sportler braucht das Land. Über die starke Betonung, schwache Übertragbarkeit und schwierige Bewertbarkeit sportorientierter Verhaltensmodelle der amerikanischen Glen Mills Schools

1. Einführung und Aufgabe

Sport, seine pädagogische Wertschätzung und seine identitätsbildende Kraft spielen in den USA eine besondere Rolle. Seit dem Aufkommen des „Muskelchristentums“ (*Muscular Christianity*) im 19. Jahrhundert (Gorn/Goldstein 1993: 90ff.) erfreut sich Sport in säkularen und religiös orientierten US-amerikanischen Bildungseinrichtungen eines auffälligen Ansehens. Der YMCA (*Young Men's Christian Association*, dt. CVJM-Christlicher Verein junger Männer) hat als soziale Hilfs- und Unterbringungseinrichtung amerikanische Sportarten mit missionarischem Eifer in vielen Ländern, nicht nur Asiens, publik gemacht. In den USA wurden Bekanntheitsgrad und Ansehen von Colleges und Universitäten gelegentlich vom Abschneiden ihrer Football Teams bestimmt (auch ungeachtet der Frage, wieweit die jeweiligen Studenten dieser Teams des Lesens und Schreibens und anderer Studienfächer kundig waren).

Es fällt schwer, von Deutschland aus zu beurteilen, wie weit der Sportbetrieb der amerikanischen Glen Mills Schools in Concordville bei Philadelphia, Pennsylvania, für amerikanische Verhältnisse normal oder ungewöhnlich vorbildlich, für deutsche Mentalitäten verständlich und nachvollziehbar und auf mitteleuropäische Verhältnisse als pädagogisches Modell übertragbar ist. Der folgende Bericht versucht Annäherungen.

Auf der Grundlage der Anhörungen und Erörterungen in den Sitzungen des Beirats, der zur Verfügung gestellten reichhaltigen Materialien und insbesondere des geplanten Besuchs vor Ort in der amerikanischen Glen Mills School in Pennsylvania sollte dieser Bericht entstehen. Zu dem Besuch in Glen Mills kam es nicht. Das geplante Besuchsdatum wurde mehrfach verschoben und dann auf Wunsch der Repräsentanten von Glen Mills ganz abgesetzt. Jugendliche mit Glen Mills-Erfahrung wurden ebenfalls nicht befragt und nicht gehört. Daher fußt dieser Bericht auf Informationen aus zweiter Hand, die allerdings in recht ausgewogener Streuung vermittelt wurden. Die im folgenden Text gelegentlich eingestreuten englischen Zitate stammen aus Original-Ton-Aussagen des Dokumentationsfilms *Glen Mills Gang – Arrested without locks and bars* (Schran 2000).

2. Körpertechniken und körperliche Rahmenbedingungen zur inneren Vervollkommnung

Sport und vielerlei sonstiger Gebrauch des Körpers ist kulturbedingt. Dabei ist dieser Gebrauch weiter abhängig von Geschlecht, Alter, sozialer Schicht, körperlicher Konstitution, Zeit, Situation, usw. Der Mensch definiert sich über seinen Körper (Geschlecht, Wohlbefinden, Fertigkeiten, Verhalten), er setzt seinen Körper instrumentell ein und kann über diese Zusammenhänge reflektieren.

Bestimmtes körperliches Verhalten und Erleben wird unterschiedlich nach Zeit, Kultur und Interessen auch dazu eingesetzt, um innere Vorgänge zu steuern. Die folgenden fünf Beispiele nennen eine Auswahl, die zum heutigen Sport führt.

- a. Alle alten Religionskulturen und mönchischen Traditionen wussten, wie etwa durch Fasten, Schweigen, Meditieren und Rückzug in die Einsamkeit innere Kraft, Unabhängigkeit und Erkenntnismöglichkeit, Einsicht und Entscheidungsfähigkeit erhöht werden können (vgl. Buddha, Jesus, Mohammed u.v.a.). Dieses Wissen wird jüngst von den verschiedensten Meditationstechniken bis zu schamanistisch inspirierten Visionssuche-Ritualen auch bei uns wieder verstärkt ausprobiert und umgesetzt.
- b. Die fernöstlichen *martial arts* (Selbstverteidigungskünste und heutige Kampfsportarten, zum Beispiel Kung Fu, Taekwondo, Judo, Karate usw.) gingen in ihrem Ursprung davon aus, dass man durch körperliche Konzentration und Übung den Geist schulen und, wichtiger, dass man durch geistige Anstrengungen den Körper und sein Verhalten beherrschen und die Auswirkung auf andere beeinflussen kann.
- c. Die heutige Erlebnispädagogik – aus der Reformpädagogik entstanden und zur Verbesserung der Sozialpädagogik genutzt – versucht, durch Erlebnisse und Erfahrungen im natur-sportnahen Raum ihre Adressaten zu größerer innerer Reife, Stabilität, Selbstbeherrschung und Durchsetzungsfähigkeit zu führen. Körperlich gespürte Erlebnisse, die selbst erarbeitet und anschließend pädagogisch verarbeitet werden, sollen delinquente oder weiterzubildende Jugendliche stärken und stabilisieren.
- d. Fast alles, was heute als „Sport“ (Tanz, Lauf, Bewegung) bei Stammeskulturen und frühen Kulturen beschrieben wird, diente, abgesehen von der kriegerischen Ertüchtigung, allerdings vorrangig nicht Wettkampfpzwecken, sondern zum Beispiel der Erweiterung des (spirituellen) Bewusstseins, Trance, usw.
- e. Lediglich der von den alten Griechen über die Olympischen und sonstigen Kultspiele der Antike überlieferte Sport, der nun in der Form der Olympischen Spiele der Neuzeit das Sportverhalten weltweit beeinflusst und steuert, dient ausschließlich dem Wettkampf und vorrangig dem Sieg. Diesem Sport, der unsere auf fairen Wettkampf, Leistungssteigerung, Erfolgserlebnisse und Gewinnmaximierung erpichte Gesellschaften anregt und widerspiegelt, wird derzeit ein extrem hoher Stellenwert zugeschrieben: Er soll von der individuellen Charakterbildung bis zum gesellschaftlichen Sozialprestige, vom Nationalstolz bis zum Religionsersatz, für auffällig Vieles nutzbringend eingesetzt werden. Das gilt alles für die USA noch deutlicher als für Mitteleuropa und führt möglicherweise dort wie hier zu einer „funktionellen Überlastung“ des Sports (Weis 1995: 132).

3. Sport in Glen Mills

Sport spielt in den amerikanischen Glen Mills Schools eine auffällige und positiv betonte Rolle. Das folgende Bild nutzt Erkenntnisse aus fünf Quellen (3.1 – 3.5):

3.1 Die Hauszeitung

The Battling Bulletin („Die Kampfpostille“), die eigene Hauszeitung der Glen Mills Schools in Pennsylvania, zeigt in der mir einzig vorliegenden Ausgabe vom Oktober 2001 (27 Seiten) neben der Sektion *Sports* (drei Seiten) auch unter den Sektionen *News*, *Trade Talk*, *Photos of the Month* und *Students of the Month* jeweils Bilder und Erfolgsberichte über Sport auf dem Campus von Glen Mills. Es gibt weiter Rubriken mit studentischen *authors of the weeks*, *bookworms of the weeks*, *math wizards of the week*, in denen die zum Lob Herausgestellten mit Bild und Begründung gezeigt werden. Nationales Bewusstsein wird gefördert durch eine Sparte mit Antworten von abgebildeten Studenten auf die *Feedback Question*: „*What does it mean to you to be an American?*“ Auf der letzten Seite berichten Text und Bilder von einem *Fund Raising Rugby Game* (\$ 13,000 für die Opfer der Terroranschläge vom 11. September

2001) und zeigen einen Polizeimeister der *Pennsylvania State Police*, wie er vor dem Spiel singt: „*Proud to be an American.*“

3.2 Der Dokumentarfilm

Ein Dokumentarfilm über Glen Mills „*Glen Mills Gang – Arrested without Locks and Bars*“ (Schran 2000) zeigt unter anderem neben der stolzen Freude der Jugendlichen über Glen Mills und seine Teams die engagierte und harte Vorbereitung der Glen Mills *students* auf sportliche Wettkämpfe. Nachfolgend werden Schlaglichter auf Einzelszenen und Zusammenhänge geworfen.

Der Film vermittelt, beschreibt und behauptet: „jeder Jugendliche hier möchte selbständig werden, die School und ihre Mannschaft repräsentieren. Wem das gelingt, der erhält Extra Pluspunkte.“ Einigen dient die Sportausbildung, um später in den Berufssport überzuwechseln.

Die Jugendlichen sollen sich bewusst sein, dass sie den Luxus einer Erziehung genießen, den und die sie sonst nie finden würden (bessere Verpflegung, bessere Ausbildung, bessere Computer, bessere Sportmöglichkeiten).

„Glen Mills wants to become a home of champions.“

Spitzenspieler werden hofiert und zugleich als Rollenmodelle für die Jüngeren genutzt (Leistung lohnt sich; wer sich anstrengt, bringt es zu etwas): „*What you get is what you earn.*“

Immer wieder kommt die Aufmunterung: „*You can do it.*“

Ein ebenfalls wichtiger Satz lautet: „*Attacks on the negative behavior of others are compulsory.*“ Ehemalige Häftlinge leisten dafür Spitzeldienste im Sinne der Selbstkontrolle. Jeder lernt, dass er die Regelverletzungen der anderen melden muss. Jeder muss laufend sehen, dass er Pluspunkte macht: durch richtiges Verhalten, durch Meldung von und Konfrontation mit Regelverletzern, durch sportliche Erfolge etc. Gerade auch für sportliche Erfolge gibt es Pluspunkte. Es ist eine permanente Wettkampfgesellschaft: „*Psychologists believe life is too tough here, but Americans believe it is not tough enough.*“

Hier wird einfach das den meisten Jugendlichen schon bekannte Lebensmuster in einer *street gang* mit den dazu gehörigen Hierarchien genutzt, übernommen und in neue Hierarchien, die nunmehr gesetzestreu neuen Regeln folgen, übertragen, angewandt und eingeübt: „*The Bulls Club – that is our gang.*“

Die Jugendlichen sollen hier sehen, wie sich andere verhalten, und das Gesehene und Erlebte Verhalten übernehmen. Derartige Lernprozesse dauern natürlich ihre Zeit. Langfristig geht man davon aus, dass es eine Änderung in der Wahrnehmung, im Verhalten und in der Art des Redens gibt.

Keinerlei negatives oder regelverletzendes Verhalten ist erlaubt. („*No dust; no running on campus*“). Wenn es doch geschieht, gibt es scharfe öffentliche Konfrontationen.

Vieles ist einfach zu sehen: Vandalismus etc. wird auch dadurch verhindert, dass die Umgebung schön gemacht wird. Es darf keine ungemachten Betten geben, keine verschlissenen Sofas, keine unaufgeräumten Räume, keine kaputten Wege, keinen rumfliegenden Müll, keine verdreckten Sportanlagen. Es ist eine Vorzeigelandschaft, zum ganztätigen, ganzjährigen

Rund-um-die-Uhr-Vorzeigen, sehr äußerlich, sehr korrekt, sehr drillhaft, mit der Vorstellung, dass der äußere Drill, das Einüben des sozial erwünschten Verhaltens unter Aufsicht, erst äußere und dann innere Gewöhnung und schließlich und hoffentlich anhaltende innere Einstellungsänderung mit sich bringt. Hier werden die Kontroll-Theorien umgesetzt. Hier wird die „broken windows“-Theorie wörtlich vorgeführt.

Dahinter steht die Idee der gesellschaftlich erzwungenen Verhaltensmodifikation. (Das erinnert an amerikanische Machbarkeitsvorstellungen und vielleicht auch an die Verhaltensmodifikationslehren des amerikanischen Psychologen Skinner, der ja auch Tiere trainierte und sogar Tauben das Tischtennis spielen beizubringen versuchte.)

Die *students* mögen manchem wie Marionetten eines Spiels erscheinen, in dem die Wirkung von Sozialisationsprozessen gezeigt werden soll. Wirkungen wie mit unentrinnbarem Druck, um die Einhaltung gesellschaftlicher Regeln zu erzwingen. „*Critics claim, this is brainwashing, but parents disagree.*“

Wichtig ist hier bei allem wohl eine distanzierte Betrachtung: Wenn jemand aus einer *high crime area* kommt, der Art von sozialem Umfeld, das wir hier in Deutschland kaum kennen, dann ist Glen Mills für ihn ein unglaublicher Aufstieg und eine einmalige Chance: „*Nobody in my family is ever been to college before*“ – dies benennt die einmalige Chance. Viele *students* sind Nachkommen der seinerzeit in die Unterprivilegierung oder in das sonstige Nichts entlassenen ehemaligen schwarzen Sklaven, die in kriminellen Umwelten von einer Art leben, wie wir sie in Mitteleuropa gar nicht haben. Deswegen ist in den USA die Spannweite des Aufstiegs auch größer und deutlicher als bei uns. Ganz allgemein sind in den USA die Möglichkeiten, über Kriminalität, über Sport, über die Unterhaltungsindustrie oder über das Militär sozial aufzusteigen, auffälliger als bei uns. So werden entsprechende Aufstiege auch stärker gefeiert als bei uns. Wir kennen in Deutschland bislang kaum vergleichbare und derartig offenbare soziale Unterschiede (durch Hautfarbe, Akzent und Slang, generationenlanges Leben im Ghetto: unterprivilegiert, unterdrückt, kriminalisiert und kriminell).

Stolz und Selbstachtung, so vermittelt es der Dokumentarfilm, werden erzogen und können z.B. am Graduation Day oder bei sportlichen Siegen erlebt und gefeiert werden. Die völlige und stolze Identifikation mit Glen Mills, mit dem *Bulls Club*, etc., wird vorgeführt, durchgesetzt und gelernt. Ein derartiges Identifikationsgehabe ist für die USA auch sonst, etwa mit ihrem Hurrah-Patriotismus, üblich, normal und erwünscht. In Mitteleuropa erregt es hingegen eher Kopfschütteln und Ablehnung, weil es als aufgesetzt-oberflächliches Verhalten gesehen und bewertet wird. (Ähnliches gilt auch für viele Formen der in Nordamerika gesellschaftlich vorgeführten Religiosität.)

3.3 Der Reise- und Hintergrundbericht

Fegert (2002) schreibt in seinen Reiseeindrücken vom Besuch in Glen Mills 2001 unter anderem wörtlich (hier zitiert nach Manuskript, Einzelzitate aus unterschiedlichen Zusammenhängen):

Eine dritte Bildungssäule neben der schulischen und beruflichen Bildung stellt, wie an vielen anderen Schulen in USA auch, der Sport dar.

Gerade die großen Mannschaftssportarten werden auf exzellent ausgestatteten Plätzen vor einem enthusiastischen Publikum durchgeführt. Die Trainingsmöglichkeiten haben Profistandard.

Ähnlich gigantisch und exzellent ausgestattet sind die Sporthallen, Swimmingpool etc.. Deutlich wird auch im Sportbereich ein permanentes „Ranking“, da die Bestleistungen der Vorjahre ... immer ausgehängt sind. Die starke Bedeutung, die dem Sport beigemessen wird, ermöglicht aber auch den Erwerb von Sozialprestige durch Schüler, die in anderen akademischen Bereichen weniger Profilierungsmöglichkeiten hätten. Das Konzept zielt damit klar auch auf eine Vermittlung von Selbstwert und Identifikation über die Mannschaftsleistungen ab. Sport ist ... ein primär zur Schule und zu ihrer Identität gehörender Bildungsbereich. ... Teil der Pädagogik und nicht Teil einer therapeutischen Konzeption.

Das Modell Glen Mills wirkt auch deshalb, weil es glaubwürdig nicht zuletzt durch die sportlichen Leistungen als Eliteeinrichtung als bestmögliche Erziehung auftreten kann.

Das Konzept von Glen Mills sieht aber quasi eine Eliteschule für soziale Überlebenskünstler vor, deren Überleben bisher durch delinquentes Verhalten gesichert wurde und die nun ihre Ressourcen lernen, für ein sozial adäquateres Verhalten, aber ebenfalls wieder für ihr Überleben einzusetzen.

... der Ansatz aus Glen Mills ... ist – ein kleiner Lösungsansatz für eine hochspezifische Gruppe.

... es handelt sich um Jugendliche, die durchaus Hierarchien akzeptieren, Normen auch verinnerlicht haben, aber bestimmte Subkulturnormen für ihr Alltagsüberleben für relevanter halten als die bürgerlichen Normen der Gesellschaft.

3.4 Die Werbebroschüre

In einer Werbebroschüre der Glen Mills Academie Deutschland zum „Leistungsangebot Schulaufenthalt Glen Mills Schools, Concordville, USA“ (2001: 9) heißt es zum Thema Sport:

„Abweichend vom deutschen Vereinswesen ist in Amerika der Sport und die Sportförderung Teil des öffentlichen Schulwesens. Dementsprechend verfügen alle Highschools, Universitäten und Colleges über entsprechende Spielmannschaften in verschiedenen Disziplinen, so auch die Glen Mills Schools. Die Schüler amerikanischer High Schools können nur dann einem Schulsportteam angehören, wenn sie regelmäßig zur Schule gehen, gute Leistungen und gutes Verhalten zeigen. Dementsprechend haben die amerikanischen Schüler der Glen Mills Schools häufig das erste Mal in ihrem Leben die Gelegenheit, einem Schulsportteam anzugehören, für das der Landessportbund entsprechend dieser Kriterien die Spielerlaubnisse erteilt. In den Glen Mills Schools stehen für Schüler, die über den einmal wöchentlichen Schulsportunterricht und die freizeitmäßige Nutzung der Sportanlagen an einer spezifischen Sportförderung im Rahmen der Mannschaftssportarten interessiert sind, folgende Möglichkeiten zur Verfügung:

Sportteams

American Football, Fußball (Soccer), Tennis, Ringen, Gewichtheben, Geländelauf, Baseball, Lacrosse, Basketball, Hockey, Schwimmen, Leichtathletik, Volleyball, Golf.

Nach der schulinternen Qualifizierung besteht die Aufnahmemöglichkeit in die offizielle Schulauswahl. Dies setzt allerdings die Erteilung einer Spielerlaubnis durch den Landessportbund voraus. Die Schule verfügt über Sportanlagen für Softball, Baseball, Football, Fußball, Lacrosse und Hockey sowie über einen 18-Loch-Golfplatz. Die Sporthallen sind mit Laufbahnen, Gewichtraum, Basketball-, Volleyball- und Tennisfeldern, sowie einem Raum für Ringen als auch einem Schwimmbad ausgestattet.“

Zum Thema Schulsport lesen wir weiter:

„Einmal in der Woche findet allgemeiner Schulsportunterricht statt. Durch eine Auswahl von Aktivitäten, die nicht unbedingt sportliche Fähigkeiten erfordern, können dann alle Schüler gleichermaßen Erfolgserlebnisse haben. Die Gruppen werden jedes Mal neu zusammengesetzt, so dass keine Dominanzen eintreten können. Dieser Programmbestandteil ist für alle Schüler verpflichtend, alle weiteren Sportaktivitäten im Bereich des Mannschaftssports sind grundsätzlich freiwillig. Die sportliche Betätigung dient nicht als disziplinarisches Mittel.“

3.5 Anhörung

In ihrem Statement vom 13.11.2001 führte Frau Petra Guder, Leiterin der Hauptgeschäftsstelle der Glen Mills Academie Deutschland e.V., weiter aus:

„Gleichfalls sind die Glen Mills Schools weder vorrangig eine Sportakademie, in der Sport eine dominierende Rolle spielt, noch verstehen sie sich als solche, deren Teilnehmer vorrangig nach der sportlichen Befähigung ausgewählt würden. Tatsächlich werden sportliche Interessen weder während des Bewerbergesprächs explizit abgefragt, noch sind sie Bestandteil einer Aufnahmeentscheidung.“ (Manuskript a.a.O. S. 12)

Im gleichen Statement wird an anderer Stelle (S. 8) betont, es sei irrtümlich und falsch, die Glen Mills Schools mit Boot Camps und militärischem Drill in Verbindung zu bringen, sie als Ursprung des „Heißen Stuhls“ oder der in Deutschland propagierten „konfrontativen Pädagogik“ zu sehen oder sie als Sportakademie zu verstehen, „bei der es bei der Rekrutierung der Schüler ausschließlich auf sportliches Leistungsvermögen ankomme“. Gleichfalls bestehe, und auch dieser Annahme wird widersprochen, „bei potenziellen Belegern häufig der Eindruck, wesentlicher Bestandteil der Glen Mills Schools sei der Sport, und die Bewerber würden nach ihrer Sporttauglichkeit ausgewählt.“

Alle diese engagierten Zurückweisungen verdeutlichen, auf welcher Gradwanderung die Glen Mills Schools sich in der öffentlichen Wahrnehmung bewegen. Denn es geht immer wieder um die Fragen,

- wie weit sportliche Erfolge unverzichtbarer Teil des Gesamtkonzeptes von Glen Mills sind
- wie weit stolze Identifikation der Jugendlichen mit diesen Erfolgen und mit Glen Mills (*corporate identity*) zum Gelingen von Glen Mills beiträgt
- wie weit sportlich-militärischer Drill die kriminalpädagogische Richtung vorgibt und manchem dabei den notwendigen Halt gibt
- und wie weit der so Gedrillte und Gehaltene dann kontrolltheoretisch in der Hoffnung entlassen wird, er habe die Disziplin internalisiert und werde – in der Freiheit umgeben von der gleichen Kultur wie in der School – nun wie sein eigener Polizist auf sich aufpassen.

4. Sport und Gesellschaft im Gesamtkonzept

Sport und Sozialisationserfolge durch Sport sind in Glen Mills also nach eigenem Bekunden nicht Selbstzweck und als Einzelaspekte nicht sonderlich wichtig. Sie gelten nur als Teil des Gesamtkonzeptes. Das Gesamtkonzept versteht sich ausdrücklich als ein soziologisches Konzept, das auf soziologischen und sozialpsychologischen Kontrolltheorien aufbaut. (Sozialpsychologie gehört in den USA zur Soziologie, während sie in Deutschland als Teil der Psychologie gelehrt wird.) Auf individuell ausgerichtete Therapiekonzepte wird in Glen Mills bewusst verzichtet. Therapeuten will man dort nicht sehen. Die Gesellschaft, die Gruppe, das Team soll sich in seinen Mitgliedern selbst erziehen, stützen, fördern. Wie in einer erfolgreichen Sportmannschaft. Da wird der Kulturvergleich zwischen den Angeboten von Glen Mills und den deutschen Anforderungen, ja allgemeiner zwischen den USA und Mitteleuropa, wieder wichtig: Glen Mills vertritt eine amerikanische Richtung und Einstellung, die das ganze Leben gern als sportlichen Wettkampf sieht und daraus ihre Vorbilder zieht. Sport für sich allein ist in Glen Mills nicht wichtig, aber ganz Glen Mills scheint dem Gruppenkonzept einer Sportmannschaft folgen zu wollen. Es ist ein gruppendruck-theoretisches Kontrollmodell einer an Wettkampf und Sieg orientierten Mannschaft, die sich zur Eigenmotivation immer wieder mit sich identifiziert (*corporate identity*) und sich fortwährend gegenseitig auf die Schulter klopfen („*you can do it*“, „Du schaffst es!“). Dafür kommt es auf die besondere Gewichtung einzelner Sportarten im Angebot von Glen Mills in der Tat nicht mehr an. All das funktioniert mit langzeitigem Lernerfolg eher, wenn die Wertvorstellungen und die Binnenkultur von Glen Mills der sie umgebenden amerikanischen Außenkultur entsprechen. Das schließt auch ein, dass man innerhalb von Glen Mills und außerhalb von Glen Mills auf seine Herkunft aus Glen Mills stolz sein kann. Das alles ist nach Ansicht von Glen Mills und den dortigen Erfolgsmeldungen offenkundig der Fall. Insoweit die deutsche Außenkultur anders ist als die amerikanische, ist das Modell von Glen Mills als Gesamtmodell deswegen wohl auf Deutschland nicht oder nur eingeschränkt übertragbar.

5. Zur Bewertung und Übertragbarkeit

Aus den vorstehenden Kapiteln ergibt sich das immer gleiche Ergebnis: Ein in eine Kultur – hier die amerikanische – eingebettetes soziologisch und kontrolltheoretisch orientiertes Gesamtkonzept lässt sich nicht ohne weiteres auf eine andere Kultur – hier die deutsche – umtopfen. Dazu müssten die nächsten Grundsatzfragen beantwortet werden, (a) wie weit und gegebenenfalls warum das Glen Mills Konzept in den USA wirklich erfolgreich ist, und (b) wie weit sich die amerikanische und die deutsche Gesamtkultur und die jeweiligen Subkulturen der jugendlichen Delinquenz-, Gewalt-, Männlichkeits- und Sportszene ähneln, angleichen oder deutlich voneinander unterscheiden. Das kann hier nicht abschließend geschehen.

6. Andere Einschätzungen der Sozialisationsleistungen des Sports

6.1 Deutsche Studien

Unlängst stellte eine verdienstvolle deutsche Studie unter der Überschrift „Soziale Bedeutung und Gemeinwohlorientierung des Sports“ (Rittner/Breuer 2000) die vorliegenden Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Untersuchungen über die positiven Auswirkungen, auch die identitätsstiftenden und gewaltverhindernden Elemente, des organisierten Sports zusammen. Das Feld ist durch Selbstverständlichkeiten und Forschungsdefizite gekennzeichnet. Unter der Überschrift Identifikation lesen wir: „Die postulierten Identifikationsfunktionen zählen zu den

am schlechtesten untersuchten Funktionszuschreibungen des Sports. Dies dürfte in erster Linie daran liegen, dass es sich dabei um evidente Funktionen handelt.“ Es sei ja offensichtlich, dass der Sport Möglichkeiten zur Identifikation biete und lokale und nationale Repräsentation ermögliche. Er erzeuge in dem Maß Identifikation, in dem er in der komplexen Gesellschaft Aufmerksamkeit gewinne und Aufmerksamkeitsbeziehungen recodiere (Rittner/Breuer 2000: 84).

Besonders unklar ist die Forschungslage hinsichtlich der Unterstützung des Sports für die Entwicklung prosozialen Verhaltens. „Hier fehlen vor allem Studien, die auf das deutsche Sportsystem bezogen sind. International gibt es sowohl Untersuchungen, die darauf hindeuten, dass Sport die moralische Entwicklung fördern und zu Fairness sowie zu sozialem Verhalten erziehen kann (z.B. Gibbons et al. 1995) als auch gegenteilige Ergebnisse. So berichtet Kurz (1999: 12 ff.) über eine Studie seines Mitarbeiters Gogoll, der Ergebnisse 35 amerikanischer Studien zusammenfasste, im Bereich prosozialen Verhaltens (z.B. Fairness) aber zu überwiegend negativen Ergebnissen zwischen sportlicher Aktivität und Kennwerten der Entwicklung im Jugendalter kommt.“ (Rittner/Breuer 2000: 96). In der Zusammenfassung des einschlägigen Kapitels wird ausdrücklich herausgestellt, es sei wissenschaftlich ungeklärt, ob „Sport und sportliche Betätigung drei wesentliche Elemente des freiheitlichen Gemeinwesens lehren: die freiwillige Einordnung in eine Gemeinschaft, die Einhaltung von Regeln und die Einübung von Mechanismen zur kontrollierten Konfliktlösung“ (BMI 1995: 16 f., 1999: 9). Ebenso wenig belegt seien die Thesen, dass „mit dem Sport auch Werte wie Achtung des anderen, Friedfertigkeit, Solidarität und Internationalität erleb- und vermittelbar sind“ (Präsidium der ständigen Konferenz der Sportminister der Länder 1999: 160 f.) ... sowie dass „vom Sport in sozialen Gruppen ein erzieherischer Effekt für den Einzelnen ausgehe – vorbeugend und korrigierend“ (BMI 1995: 17, 1999: 10). All dies sei „normativ selbstverständlich wünschbar, aber nicht entsprechend analysiert und evaluiert.“ (Rittner/Breuer 2000: 102 f.).

6.2 Ausländische Studien

Eine ähnliche Unsicherheit vermitteln die einschlägigen Bewertungen eines noch unveröffentlichten Gutachtens für die „Kriminologische Analyse vorhandener, insbesondere ausländischer Ansätze zur kriminalpräventiven Wirkungsforschung“ (Rössner/Koester/Gossner/Fasholz, 2002). Hier wird von einem Sportprojekt mit kriminellen Jugendlichen berichtet. Dieses Präventionsprojekt versuchte mit einem übergreifenden Sportangebot delinquente Jugendliche zu erreichen und über das Medium „Sport“ eine Verhaltensänderung herbeizuführen. Das Projekt wurde zweimal durchgeführt, zuerst in Hamshire (1987-1989) und anschließend noch einmal in Westyorkshire (1993-1996). Das letztgenannte Projekt wurde von einer kommerziellen Organisation in Zusammenarbeit mit der Bewährungshilfe durchgeführt. Das Sportprogramm wurde teilweise von Sporttrainern initiiert. Von 329 Jugendlichen und jungen Erwachsenen gaben 212 das Programm frühzeitig auf.

Ziel des Projektes war, durch Begrenzung und veränderte Nutzung der persönlichen Zeit die Delinquenz zu reduzieren und gleichzeitig Selbstvertrauen, Selbstachtung und soziale Fähigkeiten zu erhöhen. Dabei wurde davon ausgegangen, dass Sport hierfür sehr geeignet erscheint. Die freiwillige Teilnahme war dabei wesentlicher Bestandteil des Prozesses.

Nach detaillierten Berichten über Teilergebnisse stellen die zitierten Gutachter fest: „Die Forschungen ergaben keinen eindeutigen Hinweis darauf, dass Sport- oder Freizeitaktivitäten im pädagogischen Rahmen die Kraft besitzen, Kriminalität zu reduzieren. Vielmehr zeigte sich, dass die Wahl der Aktivität nebensächlich ist. Die konstruktive Zeitnutzung, die Steige-

rung der Selbstachtung, die positiven Beziehungen zum sportlichen Leiter sowie zu neuen, nicht-delinquenten Freunden beeinflussen das kriminelle Verhalten in viel größerem Maße.“

Zur Frage der Übertragbarkeit schließen die Gutachter mit folgender Empfehlung: „Eine Übertragbarkeit auf deutsche Verhältnisse scheint möglich. Allerdings sollte aufgrund der Ergebnisse der Schwerpunkt der Sport- und Freizeitaktivitäten auf der Beziehungsarbeit liegen. Die Arbeit kann nur von ausgebildeten Pädagogen durchgeführt werden. Besonders die Mentoren erwiesen sich als hilfreich, um die Jugendlichen zu erreichen und auf ihrem Weg in die Schul- und Arbeitswelt zu unterstützen. Durch den Sport kann hier eine Brücke gebaut werden, die aber sicher nicht bei allen Jugendlichen gleichermaßen erfolgversprechend ist.“ – Hier wird wieder die deutsche Betonung individueller Betreuung und bewusster Therapie- und Beziehungsarbeit deutlich. All dies widerspricht dem soziologischen und kontrolltheoretischen Ansatz des Glen Mills Programms.

7. Sport, Körperlichkeit und Sexualität

Das Thema Sport ist nur ein Unterkapitel der Überschrift Körperlichkeit. Körperlichkeit und Sexualität waren in den Vorplanungen des Beirats – auch für diesen Bericht – immer mit Sport in gleichem Atem und direkten Zusammenhang genannt. Dazu liegen aus den Unterlagen und Hearings keine weiteren Anregungen oder Erkenntnisse vor. Würde man in die Thematik einsteigen, sollte man auch hier auf mögliche kulturelle Unterschiede zwischen den USA und Mitteleuropa achten.

- (a) Die amerikanische Gesellschaft ist im Durchschnitt wesentlich fettleibiger als die deutsche. Gleichzeitig sind Schönheitswahn und Körperkult bei Männern (der sogenannte Adonis-Komplex, vgl. Pope u.a. 2001) mit ihrer Angst vor bedrohter Männlichkeit und der Konzentration auf Fitness-Studios und anabole Steroide zum Bodybuilding in den USA möglicherweise stärker ausgeprägt als in Europa. Werbung und Film propagieren eine durchtrainierte, muskelbepackte Idealfigur, die als Symbol für sozialen, beruflichen und sexuellen Erfolg gilt und ohne verbotene Mittel kaum noch zu erreichen ist. Schon 1988 stellte eine amerikanische Studie fest, dass mehr als sechs Prozent der High-School-Schüler zugaben, vor dem Alter von 18 Jahren anabole Steroide benutzt zu haben (Pope u.a. 2001: 55).
- (b) Homosexualität ist in amerikanischen Colleges und homosexuelle Vergewaltigungen sind in amerikanischen Gefängnissen ein offenkundigeres Problem als in deutschen Anstalten.
- (c) Die Kontakthanbahnung zwischen den Geschlechtern mit dem US-typischen Dating-Verhalten unterscheidet sich vom deutschen Stil. Die amerikanische Häufigkeit von Vergewaltigungen liegt wohl über den deutschen Raten (vgl. Weis 1982).

Wie weit die von (a)-(c) genannten Hinweise beim Blick auf Glen-Mills-Projekte in den USA oder Deutschland mit den vorrangig an männlicher Selbstdarstellung und Gewalt orientierten jugendlichen Delinquenten zu berücksichtigen sind, ist hier nicht bekannt.

8. Zum Schluss

Glen Mills als funktionierendes Gesamtkonzept für eine ganz spezielle US-amerikanische Population mit der Betonung des Sports als integriertem Teil dieses Gesamtkonzepts lässt sich nicht einfach von amerikanischen Milieus auf deutsche Verhältnisse übertragen. So zeichnet es sich ab. Dabei bleibt zu bedenken, dass hier, ebenfalls kulturbedingt, auch unterschiedliche Stile der Wissenschaft und des Argumentierens aufeinander treffen. Das trennt die Wahrnehmung des Gleichen durch doppelte Linien: Einige eingeladene Experten fühlten sich eher dem Engagement bei ihrer praktischen Tätigkeit, auch ihrer Unterstützung für den Ansatz der Glen Mills Schools, verbunden. Einige Mitglieder des Beirats hingegen waren bei ihrem gutachterlichen Zuhören dem kritischen wissenschaftlichen Hinterfragen näher. Zudem steht der deutsche Hang, Neues erst einmal grundsätzlich zu kritisieren, dem amerikanischen Stil gegenüber, Neues interessant zu finden und Engagement schneller mit Lob und Dank zu überschütten, wie es auch von Eltern und ihren problematischen Söhnen aus Glen Mills berichtet wird: „Ich bin ja so dankbar für das, was ich in Glen Mills erlebt habe.“

Literatur

- Fegert, Jörg M., 2002: Die deutsche Debatte um Glen Mills Schools vor dem Hintergrund konkreter Reiseindrücke (in diesem Band. Zitiert nach dem vorläufigen Bericht 2001.)
- Glen Mills Academie Deutschland (Hrsg.), 2001: Glen Mills Academie Deutschland, Leistungsangebot, Schulaufenthalt Glen Mills Schools Concordville, USA
- Gorn, Elliott J.; Goldstein, Warren, 1993: A brief History of American Sports. New York: Hill and Wang
- Guder, Petra, 2002: Beantwortung der Fragestellungen der Expertenanhörung des DJI-Projekts „Privatschulen und Gruppenerziehung zwischen Schule, Kinder- und Jugendhilfe und Justiz. Ein neues Angebot für „schwierige Jugendliche“?“ am 13.11.01 in Hannover (in diesem Band)
- Nichols, G.; Taylor, P., 1994: Westyorkshire Sports Councelling Project. Evaluation First Report October 1994, Calderdale
- Nichols, G.; Taylor, P., 1996: Westyorkshire Sports Councelling. Final Evaluation Report, Calderdale
- Pope, Harrison G.; Phillips, Catharine A.; Olivardia, Roberto, 2001: Der Adonis-Komplex. Schönheitswahn und Körperkult bei Männern. München: dtv
- Rittner, Volker; Breuer, Christoph, 2000: Soziale Bedeutung und Gemeinwohlorientierung des Sports (Bundesinstitut für Sportwissenschaft, wissenschaftliche Berichte und Materialien, Band 13). Köln: Sport und Buch Strauss GmbH
- Rössner, Dieter; Koester, Marc; Gossner, Uwe; Fasholz, Susanne: Kriminologische Analyse vorhandener, insbesondere ausländischer Ansätze zur kriminalpräventiven Wirkungsforschung. Unveröffentlichtes Gutachten für den Oberbürgermeister der Stadt Düsseldorf, geplant zur Veröffentlichung 2002
- Schran, Peter, 2000: Glen Mills Gang. Arrested without Locks and Bars. TV-Dokumentary (A film by Peter Schran, 50 Min.). Köln: Migra-Film GmbH
- Weis, Kurt, 1995: Sport und Religion. Sport als soziale Institution im Dreieck zwischen Zivilreligion, Ersatzreligion und körperlich erlebter Religion. In: Joachim Winkler, Kurt Weis (Hrsg.): Soziologie des Sports. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 127-150
- Weis, Kurt, 1982: Die Vergewaltigung und ihre Opfer. Eine viktimologische Untersuchung zur gesellschaftlichen Bewertung und individuellen Betroffenheit. Stuttgart: Enke
- Weis, Kurt, 1999: Gewalt und Sport: Rechte Rowdies in rechter Gesellschaft? In: G. Albrecht, A. Groenemeyer, F.W. Stallberg (Hrsg.): Handbuch soziale Probleme. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 434-461

Horst Schüler-Springorum

Im Westen was Neues? Anmerkungen zu Glen Mills als Problem und Scheinproblem

1. Vorbemerkung

Zu diskutieren sind hier nur Fragen im Zusammenhang mit dem „Export“ von Jugendlichen aus Deutschland nach Glen Mills in Pennsylvania/USA, nicht solche, die den „Import“ von Glen Mills als Gesamtmodell nach Deutschland betreffen. Die wesentlichen Quellen für den nachstehenden Beitrag sind die den Mitgliedern der Kommission durch das Deutsche Jugendinstitut benannten und zur Verfügung gestellten Dokumente sowie die weiteren Informationen, die aus den Verhandlungen der Kommission selber wie auch aus der Experten-Anhörung am 13. November 2001 („Hearing“) gewonnen wurden.

2. Zur Entsendepraxis

Die ersten Jugendlichen aus Deutschland¹ kamen 1995 nach Glen Mills. Die weiteren organisatorischen Schritte der Entsendepraxis (German Mills e.V. 1996-2000, CJD, Glen Mills Academie Deutschland seit 2001) sind bekannt. Die Zahl der bisher insgesamt entsandten Jugendlichen liegt derzeit anscheinend bei 40 oder darüber. In diesem Zusammenhang war und ist vor allem eine Anzahl juristischer Probleme zu beachten.

2.1 Die „Schnittstelle“ zwischen Jugendstrafrecht und Jugendhilferecht

Nicht ganz selten wird der Eindruck erweckt, als werde das Entsendeprogramm von Jugendhilfe und Justiz als gleichermaßen alternierende Instanzen für die Einleitung und Durchführung der Hereinnahme eines Jugendlichen in die Institution Glen Mills genutzt.² Bei näherem Zusehen zeigt sich jedoch, dass bei so gut wie allen Absolventen von Glen Mills, amerikanischen wie deutschen, Delinquenz oder Kriminalität den Lebenslauf beglei(te)ten. So macht z.B. allein schon die Tatsache, dass ein Aufenthalt in Glen Mills sich als eine von der Jugendgerichtshilfe (JGH) initiierte Maßnahme der Jugendhilfe (z.B. der in § 34 KJHG genannten Art) erweist, die damit gewährte Jugendhilfe zu einer Leistung im Rahmen der spezielleren Aufgaben und Ziele eines in Gang gekommenen Jugendstrafverfahrens (§ 52 Abs. 1 u. 2 KJHG, § 38 pp. JGG). Daran ändert auch die Frage nichts (und schon gar nicht der Streit darüber), wer jeweils die Kosten übernimmt.³

1 Die Wortwahl „Jugendliche aus Deutschland“ anstatt „deutsche Jugendliche“ ist bewusst; denn unter den Entsandten befinden sich auch Jugendliche nichtdeutscher Herkunft, wie etwa „Mirzad“, den Dagmar Vieten-Groß anlässlich ihres Besuchs (schon) 1996 dort antraf (DVJJ-Journal 1997: 136-141); die Ethnizität der Deutschen in Glen Mills bleibt, so scheint es zumindest, für das Gesamtgeschehen „Entsendung“ ohne relevanten Einfluss.

2 Z.B. Scholz in Colla; Scholz; Weidner Hrsg. 2001: 117-121; gegen den Begriff „Entsendung“ macht Guder geltend, er widerspreche der Freiwilligkeit der Aufnahme in das Glen Mills-Programm (Hearing, Statement S. 13 f.).

3 Vgl. die Ausführungen bei Ostendorf, Kommentar zum JGG, 4. Aufl. 1997, § 71 Rdn. 10, 10a; § 11 Abs.1 GKG, Anlage 1 Nr. 9011.

Wollte man einen „reinen“ KJHG-Fall konstruieren, wäre etwa an den im Wahlkampf 1997/98 eine Rolle spielenden, damals (zunächst) 13jährigen Türkenjungen „Mehmed“ zu erinnern, mit dem die Münchener Jugendhilfe mit allen Mitteln aus dem KJHG nicht mehr zurecht kam. Ihn nun nach Glen Mills zu schicken, wäre aber schon an seinem Alter gescheitert, war doch die Entsendepraxis von vornherein darauf abgestellt, jene Chance jungen Straftätern zu eröffnen, also über 14jährigen.⁴ Als eine „Schnittstelle“ zwischen Justiz und Jugendhilfe erweist die Einrichtung in Pennsylvania sich mithin vor allem insoweit, als dort die Ziele des JGG mittels einer ganz besonderen, in Deutschland nicht verfügbaren Variante von Jugendhilfe angestrebt werden.

2.2 Juristische Vorgaben für die Entsendung

Als theoretisch illustrativer und praktisch wohl häufigster Einzelgrund für eine Entsendung sei die Vermeidung von Untersuchungshaft angeführt. Zur Aufnahme in Glen Mills kommt es hier i.d.R. also in einem Verfahrens-Stadium, das zwischen den als Entsende-Grund rechtlich ebenfalls denkbaren Bedingungen für eine Verfahrenseinstellung nach § 45 JGG und den Modalitäten einer Bewährungs-Aussetzung nach §§ 21, 23 JGG (ggf. auch „vorher“ gem. §§ 27 ff., 57 JGG oder „nachher“ gem. § 88⁵) liegt. In allen diesen Bestimmungen geht es darum, Freiheitsentzug möglichst zu vermeiden, ihn nur subsidiär, als letztes Mittel („ultima ratio“) einzusetzen, was ein international inzwischen unbestrittener Grundsatz der Jugendkriminalpolitik ist.⁶ Während der Vollzug einer rechtskräftigen Jugendstrafe stets „Freiheitsentzug in einer Jugendstrafanstalt“ (§§ 17 Abs. 1 JGG) bedeutet, hat der Gesetzgeber im Fall der Untersuchungshaft als Alternative den Aufenthalt in §§ 72 Abs. 4, 71 Abs. 2 JGG einem „geeigneten Heim der Jugendhilfe“ vorgesehen, das der Fluchtgefahr entgegensteht, ohne „generell fluchtsicher“⁷ sein zu müssen (§§ 72 Abs. 4, 71 Abs. 2 JGG). Wird nun ein Jugendlicher auf dieser „Schiene“ nach Glen Mills entsandt, stellt sich ein Problem sowie ein Scheinproblem.

Das juristische Problem besteht im Untersuchungshaftgrund, den Jugendlichen daran zu hindern, sich dem weiteren Strafverfahren durch Flucht zu entziehen. Alle Berichte aus Glen Mills laufen darauf hinaus, dass Entweichungen von dort bei amerikanischen Jugendlichen äußerst selten sind und bei Jugendlichen aus Deutschland (bisher) gar nicht vorkamen. Für amerikanische Jugendliche dürfte ausschlaggebend sein, dass in den USA „die Knäste dreimal so hart“ sind wie hierzulande,⁸ während den auch bei Deutschen gerade zu Beginn des Aufenthalts regelmäßig naheliegenden Fluchtmotiven die völlig fremde Umgebung und Sprachprobleme zusätzlich entgegenstanden.⁹ Dieser Umstand allein macht Glen Mills zwar noch nicht zu einem Instrument der „Hilfe zur Erziehung“ (§ 34 KJHG) in einem „geschlossenen“ Jugendheim (was im übrigen die Anwendung von § 72 Abs. 4 JGG auch nicht ausschliesse), wohl aber wird fraglich, ob nicht mit der Ankunft dortselbst der Haftgrund der Fluchtgefahr

4 Scholz 2000 (Fn. 2) S. 106 ff.; das ggf. jüngere Alter amerikanischer Jugendlicher dortselbst folgt aus den niedrigeren Strafmündigkeitsgrenzen in den USA. Das aktuelle Informationsmaterial der deutschen Glen Mills Akademie nennt als Zielgruppe Jugendliche von 15-18 Jahren.

5 Einen solchen „späten“ Fall nach § 88 JGG, der freilich nicht zur Entsendung führte, hat Frau Simon/JVA Wiesbaden in der Anhörung am 13. November 2001 geschildert. Guder nennt außerdem drei Fälle eines Aufenthalts in Glen Mills aufgrund einer Bewährungsaufgabe (Hearing, Statement S. 13).

6 Vgl. BMJ Hrsg. (Höyneck/Neubacher/Schüler-Springorum), Internationale Menschenrechtsstandards und das Jugendkriminalrecht - Dokumente der Vereinten Nationen und des Europarats, (November) 2001.

7 Eisenberg, JGG-Kommentar, 8. Aufl. 2000, § 71 Rdn. 10a.

8 Lang 1999, Interview B.

9 Lang 1999, Interview C.

als solcher entfällt, weshalb der Haftbefehl von Amts wegen unverzüglich aufzuheben wäre (§ 120 Abs.1 StPO).

Das hiermit zum Ausdruck kommende Gebot der Beschleunigung des Verfahrens findet sich überdies in JGG § 72 Abs. 5 JGG zum Gebot der „besonderen Beschleunigung“ gesteigert. Dem widerspricht nun erst recht die konzeptuelle Regeldauer eines Aufenthalts in Glen Mills von einem Jahr. Denn damit wird die Untersuchungshaft, die für Erwachsene ab drei Monaten der Überprüfung bedarf (§ 117 Abs. 5 StPO) und ab sechs Monaten an eine kritische Obergrenze stößt (§ 121 StPO), für Glen Mills-Jugendliche zu einer Art Erziehungshaft. Hiergegen ließe sich allenfalls mit den Erfolgen von Glen Mills argumentieren, was dann etwa so aussähe: Bei jungen Gefangenen ist die Untersuchungshaft erzieherisch zu gestalten (Nr. 80 Abs. 1 UVollzO). Erziehung braucht bekanntlich Zeit. Wenn diese Zeit die Dauer des Haftgrundes übersteigt, wird dies mehr als aufgewogen durch die um so bessere Chance des Gesamtverfahrens, seine individualpräventive Zielsetzung (vgl. § 18 Abs. 2 JGG) letztendlich zu erreichen. Dabei muss offen bleiben, wie weit dieses Argument – ersichtlich der Vorstellung folgend, dass im JGG-Verfahren juristisch fast alles möglich sei – wirklich überzeugt.

Zum Scheinproblem: Ist Glen Mills, bekanntlich als Schule geführt, die ihrem Selbstverständnis nach (nicht Straftäter, sondern) Schüler (students) aufnimmt, überhaupt eine zulässige Alternative zu dem, was andernfalls nach deutschem Jugendstrafverfahren stattfinden würde? Damit ist hier nicht die Frage gemeint, ob diese Schule Freiheit entzieht (dazu später), sondern zunächst nur die ersichtliche Diskrepanz zwischen ihrem „Einzugsbereich“ und einem „Innenleben“ der Institution, das zur Auswahl der Schüler so gar nicht passen will.

Neben bestimmten Ausschlussgründen stellt die Kategorie „gewaltaffine, gruppenorientierte jugendliche Gewalttäter“ das wichtigste „positive“ Aufnahmekriterium dar.¹⁰ Mit dieser kriminologischen Definition ist ein Kollektiv erfasst, das in jugendstraf- und hilferechtlicher Redeweise in die oberen bis obersten Bereiche von „Schwere“ (vgl. § 17 Abs. 2 JGG) gehört: gewalttätige Intensivtäter auf dem Wege zur kriminellen „Karriere“¹¹, „schwerkriminelle Jungen“¹², „schwierigste Klientel“¹³, wo nicht „hoffnungslose Fälle“¹⁴. Da mögen schon Zweifel aufkommen, ob deren Verpflanzung in ein mittelstandsorientiertes Internats-Milieu ein Ersatz sein kann für die eine oder andere – namentlich festhaltende – Reaktion der Jugendgerichtsbarkeit.¹⁵ Indessen, dass es „so etwas“ wie Glen Mills in Deutschland nicht gibt, sollte nicht a priori verhindern, „es“ mit Glen Mills zu versuchen; geht es doch – frei nach Gustav Radbruch – nicht um eine „bessere Alternative“, sondern um die stets legitime

10 Scholz 2000 (Fn. 2), S. 107, 113.

11 Vgl. die Bearbeitung der Stichworte „Intensivtäter“ durch G. Kaiser und „Kriminelle Karrieren“ durch H.-J. Albrecht in G. Kaiser et al., Hrsg., Kleines Kriminologisches Wörterbuch, 3. Aufl. 1993, S. 178 ff., 301 ff.

12 Vieten-Groß (Fn. 1) S. 137.

13 Wiesner in Landesjugendamt Thüringen, Dokumentation Expertengespräch vom 14.12.1999.

14 Vgl. Guder in DVJJ-Journal 1999 S. 327 f.

15 Guder (Fn. 14) präsentiert Glen Mills zwar vorrangig als Alternative vor allem zur Untersuchungshaft für gewaltbereite jugendliche Intensivtäter (S. 324 ff.), spricht später (S. 328) aber generell von „jungen Menschen mit lebenslagenbedingten Problemen“ (oder später, im Leistungsangebot der Academie vom März 2001, mit „vielfältigen“ solchen Problemen), was den Eindruck von „Schwere“ wiederum abschwächen könnte. Ob die amerikanischen oder die deutschen Glen Mills-Schüler die „härtere“ (= stärker belastete) Gruppe repräsentieren, muss hier offen bleiben. Denn einerseits kommen Fälle von Mord und Totschlag sowie schwere Verletzungsdelikte, v. a. unter Waffeneinsatz, nach amerikanischem Recht für eine Aufnahme in Glen Mills nicht infrage, andererseits gehören Jugendliche, die sich als durch keine Maßnahme „erreichbar“ erwiesen, durchaus zur deutschen Klientel; vgl. Guder, Statement zum Hearing S. 7, 12.

Suche nach etwas, das *besser als* alle herkömmlichen Alternativen wäre.¹⁶ Und nicht nur Radbruch sorgt hier für ein *déjà vu*-Erlebnis: War nicht, was den engeren Bereich des Jugendstrafrechts anlangt, vor einem Vierteljahrhundert in der Diskussion über die Praxis des Jugendarrests heftig diskutiert worden, ob nicht, anstatt um die Eignung der Arrestanten für den Arrest zu streiten, besser nach der Eignung des Arrests für seine tatsächliche Klientel zu fragen sei?¹⁷

3. Erziehung in Glen Mills

3.1 Erziehung muss sein

... Denn was wäre ohne sie? Ist etwa auch Nicht-Erziehung eine Art von Erziehung? Nun, eine Art von Sozialisation wäre sie sicher; was beweist, dass Erziehung ein – ggf. korrigierendes – Element der Sozialisation ist. § 1 KJHG stellt das Recht jedes „jungen Menschen“ auf Erziehung an den Anfang und fügt dem später den Schutz „vor Gefahren für ihr Wohl“ und die Hilfe für seelisch Behinderte hinzu (§ 1 Abs. 1, Abs. 3 Nr. 3, § 2 Abs. 2 Nr. 5). Im JGG, durchtränkt mit Erziehung wie es bekanntlich ist, wird diese Zielsetzung bis hinein in die Verhängung und den Vollzug der schwersten Sanktion, der Jugendstrafe, durchgehalten (§§ 18 Abs. 2, 91 Abs. 1 JGG). Dass Erziehung als Rechtsbegriff (z.B. auch als Devianzpädagogik, Kriminalpädagogik) hier andere Inhalte hat als der Erziehungsbegriff der Pädagogik, mag zwar irritieren, kann aber eigentlich nicht verwundern; greifen diese Ausprägungen doch erst ein, wenn Devianz, Delinquenz und Kriminalität anzeigen, dass (neben anderen Faktoren) die genuin pädagogische Erziehung nicht dazu geführt hat, die abweichenden Verhaltensweisen zu verhindern. In dieser Logik liegt es, dass die Jugendhilfe ein der Pädagogik immer noch näher stehendes Bild von „Erziehung“ hat als die (nur) am künftigen Legalverhalten orientierte „Erziehung“ im Jugendkriminalrecht.¹⁸ Es ist dies einfach eine Folge des zunehmenden Alters der Klienten der jeweiligen Gesetzesinstrumente, einhergehend mit qualitativ und quantitativ zunehmendem abweichenden Verhalten.

Ganz im Sinne dieser Logik wird auch in Glen Mills „Erziehung“ betrieben, hat sich der Terminus selber doch „mittlerweile eher in einen formalen Sammelbegriff verwandelt, der ganz unterschiedliche Fragestellungen enthält.“¹⁹ Auch in Glen Mills werden Verhaltensweisen angestrebt, die Delinquenz und Kriminalität „überwunden“ erscheinen lassen. „Niemand hat das Recht, einen anderen zu verletzen,“ ist die Nr. 1 des „Grundgesetzes“ für die Einrichtung; für die Mitwirkenden in einem deutschen Jugendrechtshaus²⁰ lautet die parallele Nr. 1: „Jedes Wesen ist frei. Die Freiheit des einen Menschen endet dort, wo die Freiheit des anderen Menschen beginnt.“ „Ausbildung und die Klassenräume sind heilig“, fährt das Glen Mills-

16 Gemeint ist seine vielzitierte Vision, „daß die Entwicklung des Strafrechts über das Strafrecht einstmals hinwegschreiten und ... nicht in ein *besseres* Strafrecht ausmünden wird, sondern in (... etwas...), das *besser als* Strafrecht, das sowohl klüger wie menschlicher als das Strafrecht wäre“: Radbruch, Rechtsphilosophie, 4. Aufl. 1950, § 22 S. 269.

17 C. Pfeiffer, Jugendarrest - für wen eigentlich?, in MschrKrim 1980, S. 28-52 m. w. Nachw.

18 Scholz (Fn. 2) S. 96 ff.

19 Guder (Fn. 14) S. 329; deshalb braucht hier auch nicht auf die Mühen eingegangen zu werden, den Begriff genauer zu konturieren; vor mehr als 10 Jahren wurde „Erziehung als Chiffre“ von L. Pieplow zu einer Art Klassiker (in M. Walter, Hrsg., Beiträge zur Erziehung im Jugendkriminalrecht, 1989, S. 5-57); M. Walter selbst (ebenda S. 59-89) differenziert den Begriff auf seine Funktionsfähigkeit hin, als Eckpfeiler für die Eigenständigkeit des Jugendstrafrechts zu dienen. Vgl. neuerdings auch Köpcke-Duttler in DVJJ-Journal 2001, S. 137.

20 Sigrun von Hasseln, Tilly Timber auf Megaland, 1998, S. 39; vgl. dieselbe, Das Jugendrechtshaus 2000, 2000.

“Grundgesetz“ fort, das „Gesetz“ für das Jugendrechtshaus mit: „Tiere und Pflanzen sind besonders zu schützen. Sachen dürfen nicht beschädigt werden.“ Die Verwandtschaft der Grundwerte ist unverkennbar.

Nicht das Ziel des Programms macht also die Besonderheit von Glen Mills aus, sondern die Methode. Wenn der Leiter Ferrainola seinen Ansatz auf die leicht antiquierte Formel „soziologisches statt medizinisches (bzw. klinisches) Modell“ bringt, so ist damit die Absage an alle Ansätze gemeint, die sich auf das zu beeinflussende Individuum konzentrieren, wie sie hierzulande sowohl die Jugendhilfe als auch die Kriminalpädagogik noch weitgehend bestimmen. Den einzigen „individualistischen“ Ansatzpunkt in diesem Sinne könnte man allenfalls darin sehen, dass Glen Mills-Schüler von vornherein als Experten dafür gelten, wie man eine kriminelle Bande leitet oder zumindest mitbestimmt; denn deren zuvor sozial negative Aktivitäten sollen dort ja genutzt werden, künftig sozial positiv bewerteten Zwecken zu dienen. Wie weit dies für die jungen Amerikaner in Glen Mills tatsächlich zutrifft, muss freilich ebenso offen bleiben, wie es für die jungen Deutschen im Zweifel keine bedeutende Rolle spielt; denn ein „gruppenorientierter“ Jugendlicher ist noch längst kein gang boss.²¹

In alten englischen Gefängnisregeln (prison rules) gibt es eine plastische Formulierung für das Vollzugsziel: „Treatment and training“ soll sie dazu bringen, „to lead a good and useful life“, – and fit them to do so“. Übertragen auf Glen Mills: „A good and useful life“ würde auch Ferrainola gewiß als Zielvorgabe akzeptieren. Dazu am Ende „fit“ sein heißt, die Schule als fähige Handwerksspezialisten, als Absolventen mit Studienabschlüssen, als Spitzensportler oder Ähnliches zu verlassen. Und „treatment and training“ ist dann das, was die Zeit des Aufenthalts füllt. Nicht zuletzt die oft robusten bis rüden Ausdrucksweisen, die in Glen Mills vorherrschen, sind offenbar die, welche die „Studenten“ mitbringen und verstehen, – sie werden insoweit „abgeholt, wo sie sind“; und deren vielfach dokumentierte Härte dürfte zu den Dingen gehören, die sie, wurde der Aufenthalt erfolgreich absolviert, mit Stolz erfüllen.

Doch hart (und gar nicht so „mittelständisch“) sind „treatment and training“ in Glen Mills nicht nur der Sprache, sondern auch der Sache nach. Das führt, kritisch und vom Extrem her gefragt, zu den beiden anschließend zu behandelnden Punkten.

3.2 Konfrontative Pädagogik und Freiheitsentziehung

Konfrontative Pädagogik²² dürfte der wohl wichtigste Ansatzpunkt sein, der das „Innenleben“ in Glen Mills bestimmt. Darüber gibt es viele eindrucksvolle Praxis-Berichte, auf die hier pauschal verwiesen sei,²³ von der Technik des „Flügel schlagen“ mit den Armen, durch die „der Konfrontierte zu einer Zielscheibe von nicht unerheblichen Mengen an Speichelflüssigkeit“ wird,²⁴ bis zur Einschätzung als „schlimmer als Schläge“.²⁵ Speziell die ersten Wochen des Aufenthalts mit ihrer Rund-um-die-Uhr-Aufsicht, mit Schlafentzug, Redeverbote und scheinbar sinnlosem Zeitvertreib (ab vier Uhr morgens zweieinhalb Stunden sitzend am

21 Zur (schon allein lexikalischen) Vieldeutigkeit des „gang“-Begriffs s. Guder, Statement zum Hearing, S. 3.

22 Der Begriff wird hier im Anschluss an Colla et al. (Fn. 2) übernommen; zu seinen Ursprüngen vgl. den Beitrag von Weidner dortselbst. Guder verwahrt sich grundsätzlich gegen seine Verwendung im Zusammenhang mit Glen Mills (Statement zum Hearing S. 8, 20).

23 Vor allem in der in Fn.2 genannten Publikation und in den drei Interviews deutscher Glen-Mills-Absolventen bei Lang 1999.

24 Glen Mills-Besucher Förster, zit. von Weidner 2000 (Fn. 2) S. 43.

25 Lang 1999, Interview C.

Frühstückstisch schlafen zu müssen) lassen Zweifel aufkommen, was von der „Freiheit“ übrig bleibt. Angenommen, das Grundrecht aus Art. 2 Abs. 2 Satz 2 GG würde verletzt: Was folgte daraus?

Die Antworten leiden an einem Mangel an juristischer Trennschärfe, wie er schon weiter oben (unter (2.)) zutage trat, weil es nicht leicht ist, die Realitäten vor Ort adäquat einzuschätzen.²⁶ Angenommen, das Glen Mills-Programm bedeute Freiheitsentzug, so würde die Konstruktion, es handele sich um eine Alternative zur Haft, hinfällig; denn dann wäre der Aufenthalt selber Haft: entweder als eine Fortsetzung der Untersuchungshaft mit anderen Mitteln oder als eine ganz spezielle Form von Jugendstrafvollzug. Im ersten Fall ergäbe sich das Problem des Vollzuges eines deutschen Haftbefehls mittels einer (aus irgendwelchen Gründen tunlich erscheinenden) „Verlegung“ ins Ausland, im zweiten Fall das Problem, dass die Entsendepraxis ja gerade dazu beitragen soll, eine unbedingte Verurteilung zu Jugendstrafe zu vermeiden. Und vom Ausgangspunkt der §§ 71, 72 JGG her gesehen würde aus dem „Heim der Jugendhilfe“ eine (der Angebotsstruktur des KJHG widersprechende) „geschlossene Unterbringung“, die alle damit verbundenen juristischen Garantien auslöste.²⁷

Andererseits liegen derlei Erwägungen unverkennbar „quer“ zu allem, was Glen Mills als Institution prägt. Denn Freiheitsentzug findet weltweit durch Einsperren hinter Schloss und Riegel statt. Dem steht zwar die Haftform „offener Vollzug“ mit „keinen oder nur verminderten Vorkehrungen gegen Entweichungen“ (§§ 10 Abs. 1, 141 Abs. 2 StVollzG) ebenso wenig entgegen wie die gesetzliche Empfehlung (§ 91 Abs. 3 JGG), den Jugendstrafvollzug „weitgehend in freien Formen“ durchzuführen.²⁸ Glen Mills indessen kommt ja „Ohne Schloss und Riegel“,²⁹ in dem Sinne aus, dass das Fehlen jeglicher technischer Vorkehrungen, um die Schüler am Verlassen des Geländes zu hindern, gerade zu den Prämissen seines ganzen Programms gehört, – ebenso wie hierzulande der „prinzipielle“ Freiheitsentzug zu den Prämissen einer möglicherweise offenen Vollzugsgestaltung. Insofern stellt Glen Mills, verglichen mit allen denkbaren Graduierungen eines Freiheitsentzuges nach Art. 104 Abs. 2 GG, ein „aliud“ dar: Dialektisch überspitzt ausgedrückt, würden Schüler, wenn sie dort erst einmal im Programm sind, selbst dann darin verbleiben, wenn es zusätzlich „Schloss und Riegel“ gäbe.

3.3 Glen Mills und die Freiwilligkeit

Auf die Freiwilligkeit der Teilnahme wird bei amerikanischen wie deutschen Glen Mills-Schülern anscheinend großer Wert gelegt. So werden im Falle der Entsendung eines Teilnehmers aus Deutschland sowohl detaillierte Informationen vermittelt und ggf. auch die Eltern mit einbezogen. Andererseits spricht alles dafür, dass die einmal etablierte Zustimmung zur Reise nach Amerika für die ganze Dauer des Aufenthalts als fortgeltend erachtet wird.³⁰ Vor

26 Im Zuge der Kommissionsarbeit wurde immer wieder betont, Glen Mills könne nur einschätzen, wer selber dort war - und das über eine genügend lange Zeit hinweg (vgl. Scholz 2001 (Fn. 2) S. 106).

27 Art. 104 Abs. 2 GG, bei Minderjährigen ggf. § 1631b BGB, §§ 70 ff. FGG.

28 ... noch auch die Modalität in Nr. 30 der Regeln der Vereinten Nationen zum Schutz von Jugendlichen unter Freiheitsentzug, für eben diesen „offene Haftanstalten“ einzurichten „mit keinen oder nur geringen Sicherheitsvorkehrungen“: BMJ 2001 (Fn.6) S. 98.

29 Grissom/Dubnov, Without Locks and Bars, 1989.

30 „Die ersten zwei Wochen - ich wollte auch weg da - (habe ich) Theater gemacht, mich mit irgendwelchen Betreuern geschlagen - Frau Guder und Bob Gillis, die haben mich erst mal angekackt - so du kannst jetzt nicht mehr weg, du mußt jetzt hier bleiben und so“: Lang 1999,

allem bei Ausübung und Erfahrung von konfrontativem Zwang wird sie auf harte Proben gestellt.³¹ Es ist eben, wie es einst in einem Zeitungs-Bonmot hieß, „im allgemeinen gar nicht so leicht, jemanden zu zwingen, etwas freiwillig zu tun“ (Alfred Oder).

Nun stellt die Notwendigkeit, Konfrontationen durchzustehen, gewiss nur eine³² Kehrseite des reichen Angebots einer Qualifikation in Ausbildungen und Sportarten dar. Andererseits machen gerade die Konfrontationen offenbar einen zentralen Teil des Lebens und Erlebens in Glen Mills aus. Um ihre Bedeutung zu erfassen, dürfte die Berufung auf Gruppen-Elemente und „peer culture“ allein nicht ausreichen. Im Mittelpunkt steht vielmehr ein nahezu banales, rein quantitatives Moment:

In Glen Mills wird die Zeit mit Masse gefüllt. Das fängt mit den vielen Dutzend zu beachtenden „Regeln“ an, die zahlreiche Verstöße und damit Konfrontationen unvermeidlich machen. Für Konfrontationen³³ zuständig, ja zu ihnen verpflichtet, ist praktisch jeder, und das sind an die eintausend Personen. Konfrontiert zu werden und selber zu konfrontieren, folgt ggf. in raschem Wechsel aufeinander. Jede Konfrontation kann einen sich vergrößernden Kreis von Beteiligten involvieren, bis zur abendlichen Debatte in der Hausversammlung³⁴. Hinzu kommt die mit Konfrontationen stets verbundene Chance eines Aufstiegs oder das Risiko eines Abstiegs im jeweiligen Status (Bulls Club etc.). Die „flache Hierarchie“³⁵ innerhalb wechselnder Team-Zugehörigkeiten sorgt für Durchlässigkeit und rasche Fluktuationen; das verlebendigt zwar sicher das Gesamtgeschehen, kann aber, als ein rotierendes Motivations- und Demotivations-Karussell, den Einzelnen selber wahrhaft zum Rotieren bringen.

Christoph Lang hat in seiner Diplomarbeit interessante Parallelen zwischen dem Glen Mills-Programm und den von Goffman einst formulierten Merkmalen einer „totalen Institution“ gezogen. Die vier Merkmale werden (nachfolgend unter geringfügigen Weglassungen) wie folgt zitiert.³⁶

- „1. Alle Angelegenheiten des Lebens finden an ein und derselben Stelle unter ein und derselben Autorität statt.
2. Die Mitglieder der Institution führen alle Phasen ihrer täglichen Arbeit in unmittelbarer Gesellschaft einer großen Gruppe von Schicksalsgenossen aus...
3. Alle Phasen des Arbeitstages sind exakt geplant, ... und die ganze Folge der Tätigkeiten wird von oben durch ein System expliziter formaler Regeln und durch einen Stab von Funktionären vorgeschrieben.
4. Die verschiedenen ... Tätigkeiten werden in einem einzigen rationalen Plan vereinigt, der angeblich dazu dient, die offiziellen Ziele der Institution zu erreichen.“

Ohne die Diskussion hier vertiefen zu können:³⁷ Die „Subsumtion“ erscheint zumindest plausibel. Nichtsdestoweniger ist vorstellbar, dass „Freiwilligkeit“ trotzdem die Basis bleibt für

Interview C.

31 „Von einweisenden Stellen wird die Ausgestaltung der letzten beiden Stufen (scil. der Konfrontationen) gelegentlich im Grenzbereich zur Mißhandlung ... angesehen“: Colla 2001 (Fn.2) S. 78.

32 ... nur „eine“ und nicht die einzige: Die zahlreichen Kontrollen (auf vollzählige Präsenz, Drogen usw.) dürften eine weitere „hardship“ darstellen.

33 Guder nennt in ihrem Statement zum Hearing folgende (zusätzliche) Bedeutungen des Begriffs Konfrontation: „Kritik, Ermahnung, Erinnerung, Hinweis.“

34 „Ja, das ist ziemlich peinlich, sich da vor siebzig Leuten hinzustellen, von jedem sich da was anzuhören“: Lang 1999, Interview B.

35 Guder 1999 (Fn. 14) S. 329.

36 Lang 1999, Abschnitt 4.2.2: Kritische Auseinandersetzung.

37 Lang leitet daraus ab, Glen Mills sei eine geschlossene Einrichtung (was hier zuvor verneint wurde,

die Teilnahme jedes Einzelnen am Programm. Dafür sei hier auf die immer wieder erhobene Forderung rekurriert: „Hört die Schüler/Studenten doch selber an!“ Tut man dies, so lautet der Tenor (in den mündlichen und schriftlichen Berichten) fast unisono gleich: Die Vorteile, Glen Mills erlebt zu haben, überwiegen eindeutig die dabei durchgemachten Frustrationen und Härten. Dass diese Einschätzungen erst retrospektiv erhoben wurden, kann dabei deshalb keine Rolle spielen, weil sie die vor der Abreise aus Deutschland erteilte Zustimmung als für die Dauer des Aufenthalts tragfähig (gewesen) bestätigen. Dagegen lässt sich auch nicht einwenden, dass trotz aller Vorinformationen die konkrete Vorstellung von der „realen Realität“ von Glen Mills noch fehlte; denn die Teilnehmer aus Deutschland waren nach Alter und Vorerfahrungen immerhin „reif genug“, eine solche Entscheidung von begrenzter Dimension letztlich für sich selbst zu treffen (Art. 12 der Int. Kinderrechts-Konvention). An dieser Stelle drängt ein zweites *déjà-vu* sich auf: Als 1975 – dem Jahr, in dem C. Ferrainola das heutige Glen Mills initiierte – in Deutschland die Volljährigkeit von 21 auf 18 Jahre herabgesetzt wurde, wurde vielfach prognostiziert, die aus den Heimen der Jugendhilfe zu entlassenden nunmehr Heranwachsenden würden in Kürze als Straffällige die Statistik belasten und die Haftanstalten auffüllen. Der Effekt blieb jedoch so gut wie gänzlich aus, eben weil die neue Altersgruppe zumindest „reif genug“ war, sich auch „draußen“ zugunsten von Legalverhalten zu steuern. Wäre es ein Vierteljahrhundert später nicht an der Zeit, auch unter 18-Jährige in sie „berührenden Angelegenheiten“ (Art. 12 Abs. 1 a.a.O.) stärker zu bemündigen?

4. Fehlanzeige Übertragbarkeit

Nicht die Übertragbarkeit von Glen Mills als Ganzem steht abschließend zur Debatte, sondern die wichtigste Frage der ganzen Entsendepraxis überhaupt: Die Übertragbarkeit des während des Aufenthaltes dort Gelernten und Erfahrenen, des insgesamt „Erworbenen“, auf die Lebensgestaltung nach der Rückkehr in die deutsche Heimat. Um nichts Geringeres also geht es als um die Realisierung dessen, was Glen Mills-Absolventen als (bloße, aber immerhin verbesserte) Chancen im Einzelfall mit nach Hause „herüber tragen“. Und für diese kritische Phase nun sieht es nach allem, was die Kommission in Erfahrung bringen konnte, mehr als finster aus.

Es fehlt einfach an „nahtloser“ Nachbetreuung.³⁸ Stattdessen fallen die Rückkehrer oft in ein gesellschaftliches Loch: Sie haben Schwierigkeiten, ihren früheren Freunden und Kumpanen gegenüber ihren neuen Verhaltens-Stil aufrecht zu erhalten, sind Fehldeutungen ihres Reagierens ausgesetzt, gelten gar, wo es zu Delikten mit unbekanntem Tätern kommt, als die primär Verdächtigen, und werden ggf. „in die Ausgangsheime reintegriert“.³⁹

Ein Gegenargument gegen diese Kritik könnte aus den für amerikanische und deutsche Jugendliche sehr ähnlichen niedrigen Rückfallraten folgen, die hier wie dort 65 bis 70 % Erfolge ausweisen. Hier wäre genaueres Wissen über die Umstände nötig, die amerikanische Glen Mills-Entlassene vorfinden, – etwa die Hypothese zu prüfen, ob diese einerseits mit den

oben 3.2). Dabei berücksichtigt er aber wohl doch nicht genügend die der „Geschlossenheit“ entgegenstehenden, stark nach „draußen“ orientierten Aktivitäten von Glen Mills, die den Themen Bildung, Ausbildung und Sport gewidmet sind (wenngleich auch hier „Zeit mit Masse“ gefüllt wird, wie ein Blick in die großformatige Monats-Zeitung „The Battling Bulletin“ illustriert).

38 Konsequente „throughcare“ gilt in einer jüngeren Evaluation von „intensive care regimes“ in England als der entscheidende Erfolgsfaktor: Home Office, Research Findings No. 121 (2000), p. 1, 4.

39 Zur „kritischen Phase“ allgemein und den Zitaten im Text vgl. Guder, Statement zum Hearing, S. 16 ff.

erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten dort auf bessere Angebote stoßen und andererseits, falls es zum Rückfall kommt, Schlimmeres zu erwarten haben als die Deutschen; die Gleichheit der Erfolgssätze könnte also auf durchaus ungleichen Bedingungen beruhen. Dies unterstellt, wäre zu fragen, ob die deutschen Heimkehrer nicht *noch* sehr viel besser abschneiden würden, wenn die Heimkehrphase nicht tatsächlich so problematisch wäre, wie hier nur angedeutet werden konnte. Wenn – wie berichtet wurde – von 32 Absolventen 23 nach ihrer Rückkehr in Stellen vermittelt werden konnten, so haben diese 72 % ja erst den Anfang geschafft.

In den häufigen Fällen, in denen Rückkehrer unter Bewährungsaufsicht stehen, stellen die Bewährungshelfer anscheinend ein besonders extremes Problem dar. „Mein Bewährungshelfer hat mir gleich gesagt, mehr als 20 Minuten pro Monat habe er für mich nicht Zeit“, oder „Damit (= mit allem ‚da‘ Gelernten) kannst Du hier nichts anfangen!“, sind bedrückende Beispiele, und der Konflikt eines Probanden, der seinen Bewährungshelfer wiederholt auffordert, seine weggeworfenen Kippen wieder aufzuheben,⁴⁰ wird zum Tüpfelchen auf dem i. „Unsere Gesellschaft funktioniert einfach anders...“.

Muss das so sein? Gewiß nicht, ebenso wie denn auch jede Änderung gewiß nicht leicht ist. Das Fazit kann also nur lauten: Ein konsequenter und adäquater Ausbau der Auffangphase hierzulande muss zur absoluten Vorbedingung aller künftigen Entsendungen nach Glen Mills werden. Denn eine solche *conditio sine qua non* erscheint für den Endzweck von Glen Mills ebenso wichtig wie dessen ganzes internes Programm. Das kostet zwar die nötigen Personal- und Sachmittel, letzten Endes also Geld. Ohne dies aber bliebe jede Fortsetzung der Entsende-Praxis schlicht unvernünftig; „und doch verfallen Individuen wie Staatsregierungen gar oft in diesen Vernunftwiderspruch.“⁴¹

Literatur

- BMJ Hrsg. (Höyneck; Neubacher; Schüler-Springorum), 2001: Internationale Menschenrechtsstandards und das Jugendkriminalrecht – Dokumente der Vereinten Nationen und des Europarats, (November) 2001
- Colla, H.; Scholz C.; Weidner J., 2001: Konfrontative Pädagogik. Das Glen Mills Experiment. Forum-Verlag, Godesberg
- Eisenberg, 2000: JGG-Kommentar, 8. Aufl.
- Grissom, G., 1984: Glen Mills Schools Research Project. Philadelphia
- Grissom, Grant/Dubnov, William, 1989: Without Locks and Bars. Reforming our Reform Schools. Praeger Publishers: New York
- Guder, P., 2001: Hearing, Statement S. 13 f.
- Guder, Petra, 1999: Glen Mills – Amerikanisches Mythos oder reale Chance? Ein Statement für eine konkrete Utopie im Rahmen der Gestaltung alternativer Handlungsansätze von Jugendhilfe und Justiz auch innerhalb des deutschen Jugendgerichtssystems. In: *DVJJ-Journal* Nr. 165, 3 (1999), S. 324-334
- Kaiser, G.; Albrecht, H.-J., 1993: In: Kaiser, G. et al. (Hrsg.): Kleines Kriminologisches Wörterbuch, 3. Aufl.
- Köpcke-Duttler, 2001: In: *DVJJ-Journal* 2001, S. 137.
- Lang, C., 1999: Glen Mills Schools. Eine offene Alternative auch für Jugendliche Straftäter in Deutschland? Diplomarbeit an der Katholischen Fachhochschule Freiburg (unveröffentl.)
- Ostendorf, 1997: Kommentar zum JGG, 4. Aufl.
- Pfeiffer, C., 1980: Jugendarrest – für wen eigentlich? In: *M SchrKrim*, S. 28-52 m. w. Nachw.

40 Lang 2000, Interview B.

41 Zaunschliefer (1822), zitiert bei Schüler-Springorum, Strafvollzug im Übergang, 1969, S. 270.

Pieplow, L., 1989: In: Walter, M. (Hrsg.): Beiträge zur Erziehung im Jugendkriminalrecht, S. 5-57

Radbruch, 1950: Rechtsphilosophie, 4. Aufl.

Schüler-Springorum, 1969: Strafvollzug im Übergang, S. 270

SGB VIII

Vieten-Groß, D., 1997: Glen Mills Schools – eine Alternative zum Strafvollzug für straffällige Jugendliche in Amerika. DVJJ-Journal 156, S. 136-141

von Hasseln, Sigrun, 1998: Tilly Timber auf Megaland; vgl. dieselbe, Das Jugendrechtshaus 2000, 2000.

Walter, M., 1989: In: Walter, M. (Hrsg.): Beiträge zur Erziehung im Jugendkriminalrecht, S. 59-89

Wiesner, R., 2001: Position des BMFSFJ zur Situation der Jugendhilfe im Umgang mit delinquenten Kindern und Jugendlichen. In: Landesjugendamt Thüringen, Dokumentation Expertengespräch vom 14.12.1999

Wiesner; Mörsberger; Oberloskamp; Struck, 2000: SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfe, 2. Auflage

Wolfgang Trede

*„Je weiter ich entfernt bin, desto größer sehe ich aus.
Und je näher ich komme, desto mehr erkennt man meine wirkliche Gestalt.“*
Herr Tur Tur in M. Endes „Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer“

**„... aber sie können nicht nach Deutschland abhauen“
Eindrücke aus dem ExpertInnen-Hearing des DJI-Projektes „Privatschulen
und Gruppenerziehung ...“ am 13.11.2001 in Hannover**

Über die amerikanische „Glen Mills Schools“ in Pennsylvania ist in den vergangenen Jahren intensiv und kontrovers diskutiert, ja gestritten worden. Gespeist wurde diese erregte Debatte zum einen durch die öffentliche Aufmerksamkeit, die Glen Mills erfuhr und erfährt (u.a. der SPIEGEL: „Angriff auf die bösen Jungs“), zum anderen durch das zwischenzeitlich wieder aufgegebene Vorhaben einer Investorengruppe, eine Einrichtung nach dem Vorbild der Glen Mills Schools in Thüringen mit 800 bis 1000 Plätzen zu errichten, schließlich aber durch das offenkundige Unbehagen der Fachszene angesichts eines vermeintlichen oder tatsächlichen Bermuda-Dreiecks zwischen Jugendhilfe, Jugendstraffälligenhilfe und der Kinder- und Jugendpsychiatrie, geeignete Hilfen bzw. Sanktionen für „besonders schwierige“ Jugendliche zur Verfügung zu haben. Ende 2000 setzte das Bundesjugendministerium beim Deutschen Jugendinstitut eine ExpertInnengruppe ein mit dem Auftrag zu überprüfen, was an der Glen Mill Schools „wirklich“ dran sei.

Es wirft ein erstes Licht auf die Schwierigkeiten, die sich der Projektgruppe stellten, dass das Projekt nicht dem Kernauftrag gemäß beispielsweise „Glen Mills Expertise“ benannt wurde, sondern unter dem umständlich-allgemeinen Titel „Privatschulen und Gruppenerziehung zwischen Schule, Kinder- und Jugendhilfe und Justiz. Ein neues Angebot für ‚schwierige Jugendliche‘?“ firmierte. Wenngleich im Projektverlauf auch Fragen von Internatserziehung, privatwirtschaftlicher Organisiertheit pädagogischer Institutionen, gruppenpädagogischen Ansätzen und Kooperationsproblemen zwischen den Hilfesystemen eher grundsätzlich, d.h. unabhängig von der konkreten Einrichtung „Glen Mills“ bearbeitet wurden, so ging es doch eigentlich und fast ausschließlich um den Versuch, die Glen Mills Schools fachlich zu beurteilen. Zur Hauptschwierigkeit für die Projektgruppe wurde indes die erst nach quälendlangem Hinhalten eingestandene Weigerung der Glen Mills Schools, die deutschen ExpertInnen zu empfangen. Im Unterschied zum Glen Mills-Klassiker von Grissom/Dubnov (1989) „*Without Locks and Bars*“ blieb sowohl die amerikanische Stammeinrichtung als auch deren niederländischer Ableger für unsere Projektgruppe verschlossen und verriegelt. Immerhin hatte letztere die ExpertInnengruppe zum alljährlichen „Graduation Day“ eingeladen – was freilich kein geeigneter Rahmen einer genaueren Erkundung gewesen wäre.

Nachdem uns ein unmittelbarer, sinnlicher Eindruck sowie die Möglichkeit, mit Jugendlichen und MitarbeiterInnen direkt zu reden, verwehrt worden war, musste sich das Projekt, außer auf Berichte von Gruppenmitgliedern mit vorhandenen Vor-Ort-Kenntnissen und die Auswertung schriftlicher Quellen, im Wesentlichen auf eine ExpertInnen-Anhörung stützen, die am 13. November 2001 in Hannover stattfand. Ich werde im Folgenden meine Eindrücke von diesem Hearing im Sinne einer subjektiv eingefärbten Zusammenfassung schildern. Für eine Gesamtschau sei auf die im Anhang der Expertise abgedruckten schriftlichen Statements der ExpertInnen verwiesen.

1. Der Mythos Glen Mills

Zunächst bleibt nach allen Berichten der Eindruck, dass die Glen Mills Schools ihre BesucherInnen durch die allseitige Gepflegtheit der gesamten Anlage, der Gebäude, der bestens ausgestatteten Sportstätten und Grünanlagen, nicht zuletzt die Höflichkeit der „students“ faszinieren. Man kann in den Erzählungen, beispielsweise einer Jugendstaatsanwältin, selbst noch aus dem zeitlichen Abstand gleichsam den Kulturschock heraushören, wenn sie statt einer amerikanischen Jugendstrafanstalt eines in die weichen Hügel Pennsylvanias eingeschmiegt Campus‘ angesichtigt wird, wo hinter Jugendstilfassaden nette Jungs („Hi, how are you doing“) in adrettem Nike-Outfit sich in einer „richtigen“ Bibliothek der Lektüre widmen. „Das muss man live erlebt haben“, war daher eine während der Anhörung häufiger gehörte Aussage. Glen Mills inszeniert und verkörpert insofern den Traum der US-amerikanischen Gesellschaft von der Chance zum gesellschaftlichen Aufstieg, die *jeder* Tüchtige in ihr habe – ein motivierendes und faszinierendes Versprechen, das sicherlich auch die etwa 45 deutschen Jugendlichen, die bislang am einjährigen „student exchange program“ teilgenommen haben, erfasst haben dürfte.

Die Art und Weise, wie aus „bad guys“ in Glen Mills innerhalb weniger Wochen „nice guys“ werden, lässt einen freilich schauern – zumal wenn man ein kontinentaleuropäischer Pädagoge ist: Neuankömmlinge erhalten schlichtweg keine Chance, sich nicht in das kleinteilige System von „pro-sozialen“ Normen einzuordnen. Versehen mit dem geringsten sozialen Status und umgeben von einem „big brother“ und einer rigide überwachten und erschöpfenden Tagesstruktur von 5 Uhr morgens bis 24 Uhr abends bleiben diesen schlicht keine Zeit und Kraft, Widerstand zu leisten. So schlimm das alles ist, so trifft es doch jeden Neuen, ist nicht mit „Moralin“ angereichert und wenn man sich anpasst, klettert man schon nach wenigen Tagen auf der Status-Skala nach oben, kann dann länger schlafen, muss nicht mehr mit dem Rücken zum Fernseher sitzen oder darf an Schul-, Ausbildungs- oder Sportangeboten teilnehmen. „Es war für hartnäckige Schulverweigerer nach drei Wochen Glen Mills plötzlich cool, in die Schule zu gehen“, so der Lüneburger Jugendrichter Christian Scholz.

Dieses auf Zucht und Ordnung setzende Umerziehungsprogramm in der und durch die Gleichaltrigengruppe verbindet sich – das zweite Faszinosum Glen Mills – mit einem Bildungsangebot an die jungen Männer, das man eher in einem Eliteinternat vermuten würde: Gute oder gar „beste“ schulische und berufliche Bildungs- und Sportangebote ermöglichen es ihnen, ein auf persönlichen Kompetenzzuwachs basierendes Selbstwertgefühl aufzubauen. Sie erhalten die Chance, stolz auf sich zu sein, und sie bekommen Selbstwertgefühl eingehaucht, weil sie an einer „tollen“ Schule sind. Die positive „corporate identity“ mit Glen Mills wird systematisch durch ausgestellte Siegerpokale und ähnlichem an vielen Stellen dokumentiert und zelebriert. Und: Glen Mills ist eine „school“, kein Knast oder irgendein sozialpädagogisches Programm. Auf die Frage nach dem Unterschied zwischen erlebnis- und abenteuerpädagogischen Ansätzen in Deutschland und den sportiven Angeboten in Glen Mills, äußerten einige der Experten, dass diese überhaupt nicht miteinander vergleichbar wären, weil es sich bei den erlebnispädagogischen Angeboten immer um inszenierte, pädagogische „Als ob“-Aktivitäten handelte, während es in Glen Mills um „ernsthafte“ sportliche Aktivitäten gehen würde und zum Beispiel alle mitfieberten, wenn es um die Eroberung eines vorderen Platzes in einer der Ligen gehe.

Der Mythos Glen Mills lebt zudem von seinem charismatischen Leiter Cosimo „Sam“ Ferrainola, der seit 1975 aus einer abgewrackten, pädagogisch und finanziell erfolglosen Anstalt, wo sich die Betreuer vor den Insassen gefürchtet hätten, das heutige System, das sich „soziologisches Modell“ nennt, entwickelt hat. Er ist zudem geschäftstüchtig, hat erreicht, dass Glen Mills gute Überschüsse macht, die wiederum in „beste“ Ausstattung investiert werden, und er betreibt eine für Glen Mills funktionale Mitarbeiterpflege und -entwicklung unter weitgehendem Verzicht auf sozialpädagogische oder psychologische Fachlichkeit. Der Erfolg von

Glen Mills beruht nicht zuletzt aber auch darauf, dass ihre Alternativen, die amerikanischen Jugendstrafanstalten, so schlecht sind.

2. Zugangswege und Indikation

Freilich muss man psychisch stabil genug sein, um am rigiden Normensystem, das im Wesentlichen durch die Gleichaltrigengruppe aufrechterhalten wird, nicht zu zerbrechen. Die Aufnahmekriterien für Glen Mills sind daher hoch selektiv. Über den bekannten Indikations- bzw. Kontraindikations-Katalog hinaus¹ scheint es indes „weiche“ Kriterien zu geben, die entscheidungsrelevant sind, aber offenkundig, so die Aussagen der ExpertInnen mit Ausnahme von Petra Guder, seitens des „admission coordinator“ Bob Gilles nicht vollständig transparent gemacht werden. Häufiger wurden wohl Kandidaten von Glen Mills abgelehnt, obwohl die veröffentlichten Aufnahmekriterien erfüllt waren. Es wird offensichtlich auch „aus dem Bauch heraus“ bzw. „from nose to nose“ entschieden – wie ich dies freilich auch bei vielen Platzierungsentscheidungen im Pflegekinderwesen kenne. Problematisch erscheint es mir allerdings, dass die beiden sich als Glen Mills-Auslandsvertreter verstehenden Experten Petra Guder und Prof. Bernd-Rüdeger Sonnen während des Hearings außer den immerhin bekannten Indikationen für Glen Mills (psychisch stabile gruppenorientierte männliche heterosexuelle Straftäter) eine Reihe weiterer Indikationen ins Spiel brachten vom Schulverweigerer bis zum „normalen“ Jugendhilfe-Jugendlichen mit Lebensproblemen, zumal das kritische Fragen hinsichtlich der Ernsthaftigkeit des Indikationskatalogs von Glen Mills aufwirft.

Oft scheiterten den ExpertInnen zufolge Aufnahmen auch an rechtlichen, bürokratischen oder finanziellen Hindernissen unabhängig von der Aufnahmeentscheidung von Glen Mills.

Was motiviert Jugendrichter, Jugendstaatsanwälte oder Jugendämter, Jugendliche nach Glen Mills zu schicken? Sehr häufig sind es Personen, die durch einen Besuch die Glen Mills Schools kennen gelernt haben und gewissermaßen ihren Reizen erlegen sind. Sie schätzen aber auch die Klarheit der Konzeption, die Tatsache, dass die Jugendlichen fließend Englisch lernen werden und „durch Amerika“ ein besseres Selbstwertgefühl aufbauen. Sie finden es gut, dass es dort ein so ausgebautes Schul-, Ausbildungs- und Sportangebot gibt und dass die Jugendlichen bei aller Härte viel Wertschätzung erfahren würden. Gut sei es für die jungen Männer auch, so eine der Angehörten, dass es dort keine sozialpädagogischen Fachkräfte gebe, sondern dass es „echte Vorbilder“ gebe, „Leute aus der Army oder ehemalige Nationalspieler aus dem Footballteam“, die „glaubwürdig“ wären, eine „hero“-Funktion für die jungen Männer einnehmen, bei denen es eben nicht „Malventee vom Fass“ gebe.

Entscheidende Attraktivität für deutsche Behörden gewinnt Glen Mills aber offenkundig durch die banale Tatsache, dass es weit weg liegt. Die hohe Fluchtgefahr würde bei delinquenten Jugendlichen eine ortsnähere Unterbringung verbieten. Glen Mills wird als funktionales Äquivalent zur geschlossenen Unterbringung in Deutschland gesehen. Da Glen Mills offen sei, könnten die Jugendlichen zwar dort entweichen (was in Glen Mills wohl sehr selten vorkommt), „aber sie können nicht nach Deutschland abhauen.“

3. Rückkehr und Erfahrungen

Vom Experten Christoph Lang im Rahmen seiner Diplomarbeit befragte Jugendliche äußerten nach ihrer Rückkehr aus Glen Mills einerseits Zufriedenheit und Stolz mit dem Erlebten und persönlich Erreichten, zeigten sich aber verunsichert, weil das, was sie selbst stolz machte, hier in Deutschland nicht oder kaum anerkannt würde. Lang berichtete von einem besonders

¹ Vgl. die Ausführungen von Prof. Dr. Herbert Colla auf der ersten Seite seines Beitrags in diesem Band.

eindrücklichen Beispiel, in dem ein deutscher Bewährungshelfer eines aus Glen Mills zurückgekehrten jungen Mannes seine Zigarette achtlos weggeschnippt hätte, daraufhin wegen dieses nicht Glen Mills-Normenkonformen Verhaltens seitens des Jugendlichen konfrontiert worden sei – ohne Ernst genommen zu werden. Auch von den anderen ExpertInnen wurde übereinstimmend von den Schwierigkeiten gesprochen, die Glen Mills-Erfahrungen herüberzuretten. Zwar könne eine gewisse Persistenz der Verhaltensänderungen festgestellt werden – auch nach einem halben Jahr hätte ein Jugendlicher die in Glen Mills gelernten Strategien zur Tagesstrukturierung weiterhin drauf gehabt, die erworbenen schulischen und/oder beruflichen Kompetenzen würden vom deutschen Schul- bzw. Beschäftigungssystem jedoch nur im Ausnahmefall anerkannt. Das meiste Positive verpuffe daher nach der Rückkehr. Zugleich wurde berichtet, dass die sportlichen Aktivitäten allen Jugendlichen sehr gut gefallen hätten. Selbst jene, die gar nicht selbst am Sport teilgenommen hätten (weil sie als zu untalentiert eingestuft worden waren etc.), hätten positive Erinnerungen an den Sport, fanden z.B. das Gruppenerlebnis und den gemeinsamen Erfolg gut, wenn sie mit einer Mannschaft zu Auswärtsspielen mitfuhren.

4. Übertragbarkeit von Glen Mills

Bei der Beantwortung dieser Frage waren sich die ExpertInnen unsicher. Einerseits wurde eine deutsche Glen Mills-Einrichtung befürwortet im „Niemandland“ zwischen Jugendhilfe und Justiz, insbesondere für die in den Jugendvollzugsanstalten schlecht platzierte „Krabbelgruppe“ der 14-/15-jährigen Häftlinge. Und wenn übertragen, dann, so einige der gehörten ExpertInnen, vollständig. Zugleich wurde aber die Möglichkeit einer solchen Eins-zu-Eins-Übertragung faktisch ausgeschlossen, und im Übrigen klar geäußert, das die Belegungsattraktivität für die Justiz verloren ginge, wenn Glen Mills in Deutschland liege, weil hier das Entweichen zu einfach wäre. Allenfalls Teile des Glen Mills-Konzeptes könnten übertragen werden, wie dies zum Beispiel schon geschehe mit dem Anti-Aggressivitäts-Training, den Keep-Cool-Gruppen oder mit dem in Baden-Württemberg geplanten Projekt „Chance“.

5. Resümée

Das Hearing konnte es natürlich nicht leisten, die Erfahrungs- und Erkenntnislücke zu schließen, die durch die – fachlich nicht entschuld bare – Weigerung der Glen Mills Schools, sich einer unabhängigen Beurteilung von außen zu stellen, entstanden war. Was bleibt also Neues aus dem Hearing? Demjenigen, der wie ich selbst noch nicht in Glen Mills war, wurde durch die Berichte und Erzählungen manches etwas plastischer. Neu – und fachlich jeweils kritisch zu bewerten – war für mich,

- dass das Aufnahmeverfahren, insbesondere die Auswahlkriterien, von den anfragenden Institutionen als intransparent erlebt werden,
- dass im Rahmen des Platzierungsprozesses wohl getrickst wird (Verschweigen von Straftaten der Jugendlichen im Visumantrag, Deklaration einer Jugendhilfemaßnahme als „Schüleraustausch“),
- dass der einjährige Glen Mills-Aufenthalt für die belegenden Behörden einem Blindflug gleich kommt, weil Zwischenberichte aus Glen Mills schleppend eingehen (so Barbara von Mittelstaedt, Staatsanwaltschaft Oldenburg) und ein unmittelbarer Kontakt zum Jugendlichen während des Aufenthaltes seitens Glen Mills nicht erwünscht ist (so Christian Scholz, CJD).

Abschließende Klarheit über diese wie auch einige andere Punkte konnte indes nicht erzielt werden. Dies lag vor allem daran, dass es am Ende des Hearings zu einem Eklat kam, als die

beiden wahrscheinlich am besten über Glen Mills informierten ExpertInnen, Petra Guder (als Glen Mills-Angestellte und im Rahmen der „Glen Mills Academie“ ihr deutsches Sprachrohr) sowie Prof. Bernd-Rüdeger Sonnen (als häufiger Besucher in Glen Mills), mit ihrer Sache so hoch identifiziert waren, dass sie während des Hearings nur vermochten, in einem unreflektierten Duktus, der mich an evangelikale Zeltmissionen erinnerte („Bisher habt ihr gehört ..., ich aber sage euch ...“), auf die aufgeworfenen Fragen einzugehen und sämtliche kritischen Punkte zu Glen Mills, die zum größten Teil von den anderen ExpertInnen benannt worden waren, zurückzuweisen. Im Ergebnis wusste man also nicht, wem und was man glauben sollte.

Trotz alledem: Was können wir von Glen Mills lernen?

(1) Zunächst ist Glen Mills nicht die institutionelle Antwort auf die Gruppe junger Leute, wegen der in Deutschland über Glen Mills diskutiert wird – der Gruppe der als besonders schwierig bezeichneten Kinder und Jugendlichen. Denn auch für diese fühlt sich Glen Mills nicht zuständig bzw. nimmt nur eine bestimmte aber nicht genau bestimmbar „Sorte“ von Schwierigsten auf. Die Frage „wohin mit den Schwierigsten?“ entpuppte sich im Laufe des Hearings (einmal wieder) als ein fürsorglich bemäntelter Euphemismus für die eigentlich gemeinte Frage, wie man einen Störenfried möglichst weit und lang weg bekommen könne. Der größte Teil der Attraktivität Glen Mills wäre insoweit verflogen, wenn es in Deutschland angesiedelt würde.

(2) Und wenn man es in Deutschland ansiedeln würde, dann müsste man es wohl ganz übertragen. Glen Mills funktioniert nur als ein „Gesamtkunstwerk“. Nur Gruppendruck und positive „peer culture“ zu etablieren ohne gleichzeitig attraktive Bildungsangebote vorzuhalten, die Stärken zu stärken und jobrelevante Kompetenzen zu vermitteln, die eine gute Zukunft ermöglichen – das würde nicht gehen. Glen Mills wäre aber auch ohne die überragende Bedeutung körperlich-sportiver Aktivitäten, die auch gesellschaftliche Anerkennung, ja Aufstieg sichern können, nicht denkbar. Wichtig scheint es für das System überdies zu sein, dass es den kritischen und selbstreflexiven Blick ebenso tabuisiert wie die Sexualität ihrer Insassen.

(3) Lehrreich für viele pädagogische Betreuungsformen, insbesondere jedoch für die Heim- und Wohngruppenpädagogik, könnte die konsequente Nutzung der Gruppe als pädagogisches Medium in Glen Mills sein. (Selbst-)Erziehung in der und durch die Gleichaltrigengruppe ist offensichtlich nicht nur ein reformpädagogisches Relikt, das uns beim Studium der Klassiker das pädagogische Herz erwärmt, sondern es kann und sollte auch heutzutage in den vielfältigen sozialpädagogischen Wohnformen wieder zum *Kernbestandteil* (d.h. nicht bloß als Aperçu bei der erlebnispädagogischen Kajakfahrt) der pädagogischen Konzeption werden (vgl. hierzu den Beitrag von Winkler i.d.B.).

Glen Mills kann auch (wieder) lehren, wie wichtig ein gut strukturiertes, vielfältiges und attraktives Bildungs- und Sportangebot für junge Leute ist. Auch „schwierige“ Jugendliche wollen gefordert werden! Dabei ist die Makarenkosche Formel der Gleichrangigkeit von „Fordern und Achten“, wie sie in Glen Mills wohl zumeist gelingt, zu beachten.

(4) Zuletzt verweist uns Glen Mills auf die Probleme vor unserer Haustür: Welche Probleme veranlassen uns, über eine interessante US-amerikanische Jugendhilfe-/Jugendstrafeinrichtung eine solch erregte Debatte zu führen? Es ist vor allem anderen die Unfähigkeit der beteiligten Systeme, der Jugendhilfe und der Justiz, miteinander zu kooperieren. So wie es innerhalb der Jugendhilfe in den nächsten Jahren darauf ankommen wird, die Qualität der Hilfen durch eine intelligentere Kooperation und Vernetzung der verschiedenen Hilfeformen und Hilfeanbieter zu steigern, so wird dies auch die zukünftige Herausforderung zwischen der Jugendhilfe und der Jugendkriminalrechtspflege sein.

Viola Gehrhardt

Das Konzept der Glen Mills Schools USA im Focus des Betriebserlaubnisverfahrens gemäß §§ 45 ff. SGB VIII

1. Ausgangssituation

Ausgangssituation für das Landesjugendamt Thüringen für die Befassung mit der Problematik einer Betriebserlaubniserteilung für Einrichtungen, die das Konzept der Glen Mills Schools USA in der Bundesrepublik Deutschland in Einrichtungen der Jugendhilfe umsetzen wollen, war das Anliegen einer Investorengruppe, die auf der Basis einer geeigneten Liegenschaft in Thüringen eine solche Einrichtung etablieren wollte.

Das in einer Gesprächsrunde mit dem Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit, dem Thüringer Justizministerium und dem Landesjugendamt Thüringen im September 1999 von einer Investorengruppe vorgelegte „Arbeitspapier“ ließ eine Vielzahl von Fragen offen. Resultierend hieraus ergab sich die Notwendigkeit einer umfassenden fachlichen Diskussion des Konzeptes der Glen Mills Schools USA.

Die Besonderheit und das Innovative des Konzeptes der Glen Mills Schools USA veranlasste das Landesjugendamt Thüringen zunächst die Problematik verantwortungsbewusst über die Form eines Expertenforums anzugehen, um somit interdisziplinär einen Zugang zu einer zunächst für die Bundesrepublik Deutschland unbekanntem und bisher nicht umgesetzten Konzeptform im Rahmen der Jugendhilfe zu bekommen.

Die Klärung offener Fragen wie z.B.:

- Zielgruppe
- Größenordnung i.V.m. Bedarf
- Übertragbarkeit von Modellprojekten anderer Kulturen
- Fachkräfte/Personalschlüssel
- Zuständigkeiten

sind im Vorfeld einer Betriebserlaubniserteilung genauso unumgänglich wie die Prüfung der Tragfähigkeit des Konzeptes, der materiellen Voraussetzungen, der Infrastruktur und der regionalen Einbindung einer neuen Einrichtung.

„Mit der Schaffung eines Erlaubnisvorbehalts für den Betrieb von Einrichtungen setzt der Gesetzgeber einen neuen, präventiven Schwerpunkt innerhalb der Bestimmungen zum Schutz von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen (§§ 45 ff. SGB VIII). ... Vielmehr soll bereits vor der Aufnahme von Kindern und Jugendlichen in die Einrichtung die Eignung für die Betreuung von Kindern und Jugendlichen geprüft und die Beachtung von Mindestanforderungen, bezogen auf den jeweiligen Leistungszweck, festgestellt werden.“¹

D.h. es ist im Vorfeld der Erteilung einer Betriebserlaubnis, insbesondere bei neuen, innovativen Konzepten die Geeignetheit der Einrichtung zur Erfüllung der Aufgabe der Sicherung des „Kindeswohls“ zu prüfen.

1 Wiesner, Mörsberger, Oberloskamp, Struck, 2000: SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfe, 2. Auflage, § 45, RZ 1

In den Fällen der bisherigen Antragsteller in Thüringen war zunächst auf der Basis der Zielgruppendefinition zu klären, ob es sich um eine Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe, der Justiz oder der Schule handelt.

Nach den nunmehr vorliegenden Ergebnissen des Expertenforums in Erfurt am 14.12.1999, der Arbeit des Beirates „Privatschulen und Gruppenerziehung zwischen Schule, Kinder- und Jugendhilfe und Justiz“ und des abschließenden Expertenhearings in Hannover am 13./14.11.2001 geht der Beirat davon aus, dass es sich um eine Einrichtung der Jugendhilfe handelt. D.h. jede in diesem Zusammenhang beantragte Betriebserlaubnis muss nach den gesetzlichen Grundlagen des SGB VIII und einschlägigen landesrechtlichen Regelungen geprüft und beschieden werden.

Diesbezüglich hat jeder öffentliche, jeder freie, jeder private (Privatperson oder Unternehmergruppe) Träger die Möglichkeit und das Recht einen Betriebserlaubnis Antrag beim Landesjugendamt zu stellen.

2. Allgemeine gesetzliche Bestimmungen zur Erteilung einer Betriebserlaubnis

Die Erlaubniserteilung gemäß §§ 45 ff. SGB VIII stützt sich auf

- die einschlägigen bundes- und landesgesetzlichen Vorschriften und Verordnungen
- die fachlichen Empfehlungen des Landesjugendamtes Thüringen, verabschiedet durch den Landesjugendhilfeausschuss Thüringen.

Die Erlaubnis für den Betrieb einer Einrichtung, in der Kinder oder Jugendliche ganztägig oder für einen Teil des Tages betreut werden oder Unterkunft erhalten, ist gemäß § 22 Thüringer Gesetz zur Ausführung des SGB VIII (ThürKJHAG) zu erteilen, wenn unter Berücksichtigung der **Art und Ausstattung der Einrichtung**, der **Zahl und fachlichen Qualifikation der Mitarbeiter** unter Berücksichtigung der **Zahl und des erzieherischen Bedarfs** der betreuten jungen Menschen, der **räumlichen Ausstattung** und der **Größe der erzieherischen Gruppen** eine dem Wohl der jungen Menschen **entsprechende Erziehung gemäß der Aufgabenstellung** der Einrichtung zu erwarten ist.

Geeignet zur Betreuung von Kindern und Jugendlichen in erlaubnispflichtigen Einrichtungen sind gemäß § 23 ThürKJHAG **pädagogische und therapeutische Fachkräfte**, die über eine staatlich anerkannte oder dieser gleichwertigen Fachausbildung verfügen, sofern nicht in ihrer Person liegende Gründe sie ungeeignet erscheinen lassen. Andere Personen soll das Landesjugendamt im Einzelfall auf Antrag des Trägers zulassen, wenn sie nach Vorbildung und Erfahrung geeignet erscheinen; die Zulassung kann mit Auflagen verbunden werden.

Die Empfehlungen, welche auf erlaubnispflichtige Einrichtungen abstellen, sind im Sinne einheitlichen Verwaltungshandelns durch das Landesjugendamt heranzuziehen.

Die Betreuung in Einrichtungen über Tag und Nacht wird in einem breiten Spektrum von Wohnformen; vom traditionellen Kinderheim über dezentralisierte Wohngruppen, Familienwohngruppen bis hin zum betreuten Einzelwohnen geleistet.

Da stationäre Erziehungshilfe nicht Verwahrung, nicht bloße Betreuung ist, sondern zielgerichtete und intentionale Pädagogik umfasst, Einrichtungen und sonstige Wohnformen Lebensorte sind, wo über pädagogische Anstrengungen hinaus auch sinnlichen, vitalen und

emotionalen Bedürfnissen entsprochen werden muss, sind in der Betreuung sowohl personale Kontinuität zu sichern als auch fachlich qualifizierte Betreuungskräfte in ausreichender Zahl vorzuhalten.

Im Hinblick auf die Vielfalt der Wohnformen (hier wäre auch die Wohnform im Rahmen des Konzepts der Glen Mills Schools USA zu prüfen) der darin angebotenen Leistungen, der unterschiedlichen Aufenthaltsdauer und des unterschiedlichen Alters der Kinder und Jugendlichen ist eine differenzierte Betrachtungsweise im Rahmen des Erlaubnisverfahrens geboten.

Innerhalb der o.g. verschiedenen Wohnformen werden Leistungen erbracht, die in der Leistungsbeschreibung ihren Niederschlag finden. Die personellen, organisatorischen und materiell-sächlichen Bedingungen müssen geeignet sein, die beschriebenen Leistungen zu erbringen.

D.h. sofern eine Einrichtung nach dem Konzept der Glen Mills Schools USA unter jugendhilferelevanten Aspekten in der BRD (hier bezogen auf den Freistaat Thüringen) betrieben werden soll, ist eine Betriebserlaubnis gemäß §§ 45 ff. SGB VIII erforderlich. Das für das jeweilige Bundesland geltende Betriebserlaubnisverfahren i.V.m. einschlägigen landesrechtlichen Regelungen (in Thüringen § 22 und § 23 ThürKJHAG) ist anzuwenden und zu durchlaufen.

Das vorliegende Konzept der Einrichtung muss mit den Anforderungen gemäß § 78 b SGB VIII bezüglich der Leistungsbeschreibung i.V.m. den abzuschließenden Leistungs-, Entgelt-, und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen korrelieren. Mit der Erteilung einer Betriebserlaubnis gemäß §§ 45 ff. SGB VIII werden Mindeststandards für den Betrieb einer Einrichtung zur Sicherung des Kindeswohls festgeschrieben, d.h. es muss eine Grundqualität gem. § 6 Abs. 1 Thüringer Rahmenvertrag gemäß § 78 f. SGB VIII (ThürRV) vorliegen, die eine Kindeswohlgefährdung ausschließt.

3. Betriebserlaubnis im Kontext der §§ 78 a ff. SGB VIII (Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen) und Konzeptprüfung

Zweck des Erlaubnisvorbehaltes, als hoheitliche Aufgabe, ist der Schutz von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen vor Gefahren für ihr Wohl und steht in einem funktionalen Zusammenhang mit der örtlichen Prüfung gemäß § 46 SGB VIII, den Meldepflichten gemäß § 47 SGB VIII sowie der Tätigkeitsuntersagung gemäß § 48 SGB VIII, darüber hinaus auch mit dem Anspruch auf Beratung der Träger von Einrichtungen während der Planung und des Betriebes von Einrichtungen gemäß § 85 Abs. 2 Nr. 7 SGB VIII.

§ 46 Abs. 1 Satz 2 SGB VIII beinhaltet unter anderem eine Beteiligungsverpflichtung seitens des Landesjugendamtes gegenüber dem örtlichen Jugendamt. Dem steht jedoch keine Teilnahmeverpflichtung des Jugendamtes gegenüber. Im Interesse der zu betreuenden Kinder und Jugendlichen erscheint jedoch eine enge Kooperation zwischen örtlichem und überörtlichem Träger unumgänglich, damit Beratung einerseits und Erlaubniserteilung andererseits aufeinander abgestimmt sind und Transparenz für alle Beteiligten herzustellen möglich wird.

Nach § 78 c Abs. 1 Satz 1 SGB VIII muss die Leistungsvereinbarung die wesentlichen Leistungsmerkmale festlegen. Die hier insbesondere beschriebenen Leistungsmerkmale wie Art und Ziel des Leistungsangebotes, der zu betreuende Personenkreis, die erforderliche sächliche und personelle Ausstattung, die Qualifikation des Personals, ggf. auch betriebsnotwendige

Anlagen der Einrichtung sind erlaubnisrelevant zu prüfende Voraussetzungen bzw. sind in diesem Kontext mindestens zu beachten.

Das Landesjugendamt, hier speziell die mit Erlaubniserteilung und Fachberatung beauftragten, regional zuständigen Fachberaterinnen verstehen sich im Einklang mit ihrem gesetzlich fixierten Auftrag als Partner sowohl der öffentlichen als auch der freien Jugendhilfe. So ein öffentlicher oder freier Träger einer Einrichtung Beratung hinsichtlich des Erstellens seiner Leistungsbeschreibung anfragt, ist dem durch den Fachberater/die Fachberaterin nachzukommen. Die Beratung erstreckt sich auf Form und Transparenz der Darstellung von Leistungen analog der vorliegenden Konzeption und der tatsächlich erbrachten Leistungen, in dem Sinne auch der Erlaubnisgrundlage.

Die erlaubnisrelevante Beurteilung der notwendigen personellen Ausstattung einer Einrichtung hinsichtlich Zahl und Qualifikation der pädagogischen Betreuungskräfte kann nicht losgelöst von konzeptionellen Aussagen, strukturellen (dezentraler, räumlicher und organisatorischer Art) Gegebenheiten der jeweiligen Einrichtung mit ihren ggf. dezentralisierten, räumlich und/oder inhaltlich differenzierten Angeboten erfolgen.

Es bedarf der Passung zwischen Konzeption im Sinne präzisierter Beschreibung der Zweckbestimmung der Einrichtung und deren baulichen, organisatorischen, hygienischen und personellen Gegebenheiten.

Auf die Erteilung der Erlaubnis besteht nach § 45 Abs. 2 Satz 2 SGB VIII ein Rechtsanspruch, wenn die Voraussetzungen für die Erteilung vorliegen. Unzulässig ist nach gültigem Recht insbesondere eine Bedarfsprüfung als Voraussetzung für die Erteilung der Erlaubnis.

Die Voraussetzungen liegen vor, wenn das Wohl der Minderjährigen in der Einrichtung umfassend gewährleistet ist. D.h., wenn die Betreuung durch geeignete Fachkräfte in ausreichender Zahl (ableitbar aus § 45 Abs. 2 Satz 2 SGB VIII, §§ 22, 23 KJHAG) und das Wohl der Minderjährigen in sonstiger Weise gesichert ist. Es handelt sich bei letzterem um einen so genannten unbestimmten Rechtsbegriff, welcher im Zusammenhang mit dem Leistungsprofil der jeweiligen Einrichtung (vgl. auch Leistungsmerkmale im Sinne des § 78 c Abs. 1 Satz 1 SGB VIII) und dem impliziten, aus den §§ 27, 36, 37 und 38 SGB VIII ableitbaren Aufgaben zu füllen ist.

In der Konzeption erläutert der Träger Ausgangspunkt und Grundlage der Arbeit. Zur Konzeption einer Einrichtung gehört das Leitbild – weltanschauliche, religiöse, politische, fachliche Grundeinstellungen – und daraus abgeleitet die Ziele der Arbeit und Umsetzung der Ziele. Die Konzeption stellt einen Zusammenhang her zwischen Zielen, Inhalten und Methoden der Arbeit und den Angeboten (Betreuungsformen) der Einrichtung.

Eine Leistungsbeschreibung ist die konkrete Beschreibung eines Angebotes. Die beschriebenen Leistungen stehen in engem Zusammenhang zur Konzeption und leiten sich daraus ab. Da die Konzeption mit ihren Aussagen im Kontext der weiteren, zu prüfenden Voraussetzungen Grundlage der Entscheidung zur Erlaubniserteilung darstellt, bedarf es folgend der Kenntnis der Leistungsbeschreibung sowie des Vergleichs mit der Konzeption hinsichtlich Aussagen, um bei bereits mit Erlaubnis versehenen Einrichtungen zunächst feststellen zu können, ob die Prüfgrundlage unverändert bleibt, der Betriebserlaubnisbescheid weiterhin Gültigkeit behält.

§ 6 Abs. 1 des ThürRV besagt, dass die Vertragsparteien mit Vorliegen der Betriebserlaubnis das Vorhandensein einer Grundqualität anerkennen, die Betriebserlaubnis insofern ein Krite-

rium für die Eignung eines Einrichtungsträgers zur Erbringung der Leistung im Sinne des § 78 Abs. 2 SGB VIII ist.

Weiterhin wird in Ziffer 3 Abs. 1 der Anlage 1 ThürRV hierzu ausgeführt, dass die Betriebs-erlaubnis Voraussetzung für den Abschluss einer Leistungsvereinbarung ist.

Es handelt sich jeweils um eine **ganz bestimmte, an spezielle Voraussetzungen anknüpfende Erlaubnis. Da die Erlaubnis nun gerade auf dem Zusammenhang von individueller Zweckbestimmung der Einrichtung, welche in der Konzeption ausgeführt, in der Leistungsbeschreibung konkretisiert wird und vorhandenen Voraussetzungen fußt**, wird zumindest der Bezugsrahmen von Grundqualität in der jeweils trägerspezifischen konzeptionskongruenten Leistungsbeschreibung zu sehen sein.

Tritt ein Träger mit der in obigem Sinne verstandenen Leistungsbeschreibung, die zunächst völlig autark (insoweit konform im Sinne des § 4 Abs. 1 SGB VIII) seinen Intentionen entspricht, nunmehr in einen Abstimmungsprozess mit dem örtlich zuständigen Jugendamt bezüglich Inhalt, Umfang und Qualität der Leistung, so ist zumindest zu vermuten, dass sich die Prüfgrundlage, wie oben ausgeführt, im Ergebnis der Abstimmung verändern kann, dann ggf. die Betriebs-erlaubnis zu versagen, Grundqualität also faktisch nicht vorhanden wäre, die Leistungsvereinbarung nicht zu Stande kommen dürfte.

4. Der Rechtsanspruch auf eine Betriebs-erlaubnis kontra Jugendhilfeplanung? Die Notwendigkeit der Einbeziehung des örtlich öffentlichen Jugendhilfeträgers

Auf die Erteilung einer Betriebs-erlaubnis besteht gemäß § 45 Abs. 2 Satz 2 SGB VIII ein Rechtsanspruch, wenn alle Voraussetzungen für die Erfüllung vorliegen. Nebenbestimmungen sind möglich.

„Die Erteilung der Erlaubnis liegt nicht im Ermessen der Behörde; es handelt sich vielmehr um eine „gebundene“ Erlaubnis, d.h. sie muss erteilt werden, wenn keine Versagensgründe vorliegen. Auf die Erfüllung besteht deshalb ein Rechtsanspruch, wenn keine Versagensgründe gegeben sind. Dies gilt im Umkehrschluss aus § 45 Abs. 2 Satz 2, wonach die Erlaubnis nur dann zu versagen ist, wenn das Wohl der Kinder und Jugendlichen in der Einrichtung nicht gesichert ist.“²

Ist die Betreuung der Minderjährigen durch geeignete Kräfte gesichert und auch in sonstiger Weise das Wohl der Kinder und Jugendlichen in der Einrichtung gewährleistet, hat die Erlaubnisbehörde keine Handhabe, die Betriebs-erlaubnis, z.B. wegen evtl. fehlenden Bedarfs, zu versagen. Durch Landesrecht kann zwar gemäß § 49 SGB VIII näher geregelt werden, welche fachlichen und inhaltlichen Anforderungen zu erfüllen sind, damit der Betrieb einer Einrichtung dieses Wohl der Kinder und Jugendlichen gewährleistet; hiervon hat der Landesgesetzgeber in Thüringen auch in den §§ 22, 23 ThürKJHAG Gebrauch gemacht, aber

„Landesrecht kann bundesrechtliche Standards nicht verschärfen.“³

Nach § 22 Abs. 2 ThürKJHAG sind in diesem Zusammenhang die Art und Ausstattung der Einrichtung, die Zahl und die fachliche Qualifikation der Mitarbeiter, die räumliche Ausstat-

2 Wiesner, Mörsberger, Oberloskamp, Struck, 2000: SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfe, 2. Auflage, § 45, RZ 38

3 Wiesner, Mörsberger, Oberloskamp, Struck, 2000: SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfe, 2. Auflage, § 45, RZ 54

tung und die Größe der erzieherischen Gruppen zu berücksichtigen, nicht aber die regionalen Bedingungen, unter denen die erlaubnispflichtigen Einrichtungen arbeiten. Auch nach Bundesrecht sind

„Akzeptanzprobleme der Einrichtung im Gemeinwesen,“⁴

wie Fragen der Integration in das Gemeinwesen oder ungünstige regionale Bedingungen, für die Erteilung der Betriebserlaubnis unerheblich. Dennoch besteht kein Zweifel, dass diese regionalen Bedingungen, unter denen eine Einrichtung betrieben wird, für das Wohl der Kinder oder Jugendlichen in dieser Einrichtung nicht unerheblich sind. Die Berücksichtigung ausschließlich einrichtungsinterner Faktoren ist unzureichend, weil diese Faktoren allein nicht gewährleisten, dass die Ziele einer Einrichtung unter den gegebenen infrastrukturellen Bedingungen realisiert werden können.

Aus diesem Grund wäre es notwendig, das Einvernehmen mit den örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe, die nach § 79 Abs. 1 SGB VIII die Gesamtverantwortung einschließlich der Planungsverantwortung für die Erfüllung der Aufgaben der Jugendhilfe in der Region haben, zu einer Voraussetzung für die Erteilung der Betriebserlaubnis insbesondere bei der Umsetzung der Übertragung bzw. Erprobung von Modellprojekten anderer Kulturen zu machen.

Besonders in Bundesländern mit überwiegend kleinen Landkreisen und kreisfreien Städten, wie im Freistaat Thüringen, in denen der Betrieb einer Einrichtung immer auch eine regionale Einflussnahme darstellt, sollten insbesondere jugendhilfeplanerische Aspekte Berücksichtigung finden. Das Einvernehmen mit dem örtlichen Jugendhilfeträger würde als Voraussetzung für die Betriebserlaubniserteilung eine engere Verzahnung und Abstimmung zwischen dem Landesjugendamt als Erlaubnisbehörde und den örtlich zuständigen Jugendämtern bewirken und den Steuerungscharakter der Jugendhilfeplanung nach § 80 SGB VIII erhöhen. Ein nach Gesetz herzustellendes Einvernehmen mit den örtlichen Jugendhilfeträgern würde auch Schwierigkeiten in der Abstimmung mit der Erlaubnisbehörde beim Abschluss von Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen nach § 78b SGB VIII beheben.

5. Schlussbemerkungen

In diesem Zusammenhang sollte man erneut über die Novellierung der §§ 45 ff. SGB VIII beraten und mindestens – auch mit Blick auf die Europäische Union und die damit verbundenen Veränderungen in der Trägerlandschaft der Jugendhilfe, möglichen neuen (auch unbekanntem und ungewöhnlichen Konzepten) – über eine Öffnungsklausel zur Einbeziehung der örtlichen Jugendhilfeträger in die Entscheidungsfindung über die Erteilung einer Betriebserlaubnis gerade auch im Kontext mit der Umsetzung der §§ 78a ff. SGB VIII nachdenken.

Im Rahmen einer Novellierung des § 45 SGB VIII sollte **das fehlende Einvernehmen mit dem örtlichen Jugendhilfeträger** in die unter Abs. 2 genannten Versagensgründe für die Betriebserlaubnis aufgenommen werden.

4 Wiesner, Mörsberger, Oberloskamp, Struck, 2000: SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfe, 2. Auflage, § 45, RZ 67

Durch Landesrecht könnte die Beteiligung der örtlichen Jugendhilfeträger im Rahmen der Betriebserlaubniserteilung näher geregelt und könnten Kriterien benannt werden, die den Landkreis bzw. die kreisfreie Stadt bei dem herzustellenden Einvernehmen binden.

Eine engere, durch Gesetz zu regelnde Abstimmung zwischen Erlaubnisbehörde und dem örtlichen Jugendhilfeträger vor Erteilung einer Betriebserlaubnis wäre auch mit Blick auf die Planungssicherheit des antragstellenden Trägers der Einrichtung erforderlich.

In diesem Zusammenhang wäre eine gründliche Prüfung des komplexen Zusammenhangs zwischen den §§ 45 ff., 78a - g und 78, 80 SGB VIII anzuraten.

Insbesondere in Bezug auf § 80 Abs. 4

„Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen darauf hinwirken, dass die Jugendhilfeplanung und andere örtliche und überörtliche Planungen aufeinander abgestimmt werden und die Planungen insgesamt den Bedürfnissen und Interessen der jungen Menschen und ihrer Familie Rechnung tragen.“⁵

ist es notwendig, im Entscheidungsprocedere einer Betriebserlaubniserteilung jugendhilfepolitische Leitbilder und die Bewertung bestimmter Einrichtungsmodelle und -konzepte örtlich und überörtlich abzustimmen.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Einrichtungen, welche nach dem Konzept der Glen Mills Schools USA modellhaft in der BRD arbeiten möchten, ein Betriebserlaubnisverfahren auf der gesetzlichen Basis der §§ 45 ff. SGB VIII i.V.m. einschlägigen landesrechtlichen Regelungen – wie jeder andere Antragsteller auch – durchlaufen müssen.

Insbesondere sei hier nochmals auf die gemäß § 45 Abs. 4 SGB VIII i.V.m. § 22 Abs. 3 ThürKJHAG notwendige Einbeziehung tangierter Aufsichtsbehörden und die Notwendigkeit einer Novellierung der §§ 45 ff. SGB VIII mit Blick auf die Herstellung des Einvernehmens zwischen örtlichem und überörtlichem Jugendhilfeträger im Rahmen der Entscheidung zur Etablierung von stationären Einrichtungen der Jugendhilfe verwiesen.

Literatur:

SGB VIII

Wiesner; Mörsberger; Oberloskamp; Struck, 2000: SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfe, 2. Auflage

5 SGB VIII, § 80, Abs. 4

Ralf Harnisch

Postscriptum – oder: Was vom Tage übrig bleibt

Mit den folgenden Ausführungen will ich nicht den Versuch unternehmen, das gesamte Projekt auf spezielle Kernaussagen zusammenzufassen oder die hier vorgestellten inhaltlichen Beiträge zu kommentieren.

Es soll eher einer Art „Selbstverortung“ dienen. Das Thema der Leistungen und Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe im Verhältnis zu auffälligen, delinquenten „besonders schwierigen“ jungen Menschen ist eine ständige Herausforderung auch für die Oberste Bundesjugendbehörde. Ich möchte im Zusammenhang mit der Förderung dieses Projektes einige Perspektiven vorstellen, in denen sich die Diskussion um das fachliche Thema, aber auch um die Möglichkeiten einer Förderung und Fortentwicklung durch Maßnahmen von Seiten des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) bewegen. Konkret: Vor welchem Hintergrund, vor welchem Kontext weiterer (Förder-) Projekte hat das BMFSFJ dieses Projekt gemeinsam mit dem DJI initiiert, finanziert und durchgeführt?

Einige Erfahrungen, Einschätzungen und sicherlich auch Bewertungen über den Verlauf und die Ergebnisse des Projektes sollen weiterhin ins Verhältnis zu verschiedenen Handlungsbedarfen und -optionen (auch für weitere Förderperspektiven durch das BMFSFJ) gesetzt werden.

Schließlich treiben die Verantwortlichen in einem Ministerium nach Ende eines Projektes immer die (teilweise Unruhe stiftenden) Gedanken um, welche Konsequenzen sich aus der Förderung ergeben, ob die Maßnahme erfolgreich war, sich die Finanzierung „gelohnt“ hat. Und es entspricht einer guten Tradition sich von Zeit zu Zeit noch mal klar zu machen: Wo komm ich her? – wo will ich hin? – und: was geschieht hier eigentlich?

Die mittelbaren und unmittelbaren Ausgangspunkte für die Initiierung des Projektes „Privatschulen und Gruppenerziehung zwischen Schule, Kinder- und Jugendhilfe und Justiz. Ein neues Angebot für ‚schwierige Jugendliche‘?“ sind schon an verschiedenen Stellen in den Beiträgen benannt worden: Die anhaltende Diskussion um die Verantwortung und die Handlungsperspektiven der Jugendhilfe im Zusammenhang mit kriminellen, devianten jungen Menschen – die (fast periodisch aufkommende) Diskussion um Maßnahmen der „Geschlossenen Unterbringung“ – die konkrete Behandlung der Konzepte der Glen Mills Schools (kurz GMS) in der Fachöffentlichkeit und auch in den öffentlichen Medien – die Pläne einer Investorengruppe in Thüringen und die entspr. Fachtagung in Erfurt als „Initialzündung“.

Neben der Gesetzgebungskompetenz aus dem Kompetenztitel der „öffentlichen Fürsorge“ (Art. 74 Nr. 7 GG) – ausgefüllt durch das KJHG bzw. das Achte Buch Sozialgesetzbuch – besitzt der Bund eine Verwaltungskompetenz im Rahmen einer Anregungs- und Förderungskompetenz (vgl. § 82 SGB VIII und BVerfGE 22,180 ff.).

Der Bund verfügt über ein spezifisches Spektrum von Möglichkeiten, z.B. in Form eigener Tagungen, Veranstaltungsreihen, Kampagnen, gezielter Veröffentlichungsstrategien, die Fachpraxis und die fachlich/wissenschaftliche Diskussion anzuregen. Wichtige Instrumente sind hierbei Bundesmodellprogramme, spezifische Modellprojekte, wissenschaftliche Untersuchungen und Evaluationen. Diese Instrumente bieten häufig die Möglichkeit, unmittelbar und nachhaltig Praxisinnovationen und Qualitätsentwicklung zu initiieren, zu verstärken oder mitzugestalten.

Das BMFSFJ hat sich in den letzten Jahren bereits in vielfältiger Weise durch verschiedene Fördermaßnahmen mit den Perspektiven der Jugendhilfe im Zusammenhang mit „besonders schwierigen Jugendlichen“ bzw. im Umfeld der Jugendkriminalprävention auseinander gesetzt. Zu nennen sind vor allem:

- die Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention beim Deutschen Jugendinstitut in München als laufende Maßnahme
- die Untersuchung des Deutschen Jugendinstituts (DJI) über Ursachen und familiäre Hintergründe bei der Delinquenz strafunmündiger Kinder und zu Reaktionsmöglichkeiten und Bewältigungsstrategien von Eltern und anderen Erziehungsträgern
- das Forschungsprojekt des DJI zum Konfliktverhalten von Kindern in Kindertagesstätten
- die Untersuchung der Freien Universität Berlin zur Evaluation und Implementation sozialer Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII und sozialer Trainingskurse nach § 10 JGG mit verhaltensauffälligen/delinquenten Jugendlichen
- das Forschungsprojekt des DJI zu Mädchen und Gewalt vor dem Hintergrund des jugendgruppentypischen Umgangs mit Gewalt
- die Cliquesorientierung von Jugendlichen – Eine repräsentative Untersuchung der Universität Trier zur Bedeutung der Gleichaltrigengruppe bei Jugendlichen im Stadt-Land-Vergleich
- die Förderung der wissenschaftlichen Begleitung und fachlichen Auswertung von Landesmodellprogrammen zur Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention durch das DJI im Rahmen eines Evaluationsverbundes
- das Programm A.I.B. – Transfer des niederländischen Konzeptes der ambulanten intensiven Begleitung delinquenzgefährdeter Kinder und Jugendlicher in das deutsche Jugendhilfesystem
- die Evaluation der Unterbringung zur Vermeidung der Untersuchungshaft gem. §§ 71, 72 JGG in Frostenwalde/Brandenburg durch das Institut für Soziale Praxis beim Rauhen Haus

Vor dem Hintergrund der differenzierten Leistungsformen bei den Hilfen zur Erziehung wurden weitere (auch bezogen auf das Programm der GMS einschlägige) konkrete Konzepte und Ansätze über spezielle Förderungen unterstützt:

- die Evaluationsstudie über stationäre und teilstationäre Erziehungshilfen; Evang. Erziehungsverband (EREV) und Universität Tübingen
- die Untersuchung des Institutes für Soziale Praxis beim Rauhen Haus über die Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung
- die Handreichung für die Durchführung von Jugendhilfemaßnahmen im Ausland
- das Bundesmodellprojekt „Integra“ zur Weiterentwicklung, Qualifizierung und Dokumentation von flexiblen und bedarfsgerecht angelegten erzieherischen Hilfen; Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen, Frankfurt
- das Modellprojekt „Effekte ausgewählter Formen der Erziehungshilfe (inner- und außerhalb der Familie) bei verhaltensauffälligen Kindern“ durch den Caritas Bundesverband, Freiburg
- „Gerechte Gemeinschaften“ – ein Praxisprojekt zur Entwicklung moralischen Bewusstseins und moralischer Handlungskompetenz in Anlehnung an die Theorien von Lawrence Kohlberg.

Als die Diskussion um die Ansätze und Erfahrungen der GMS in Deutschland intensiver geführt wurden, hat es sich also nahezu aufgedrängt, dass sich das BMFSFJ auch daran beteiligt.

Strukturell bestand nun die Besonderheit darin, dass es sich um das Konzept eines Trägers in Amerika handelt, ein „Modellprojekt“ in Deutschland nicht zur Evaluierung bereitstand, die Diskussion ausgesprochen kontrovers (teilweise „öffentlich aufgeheizt“) und oft auch vor einem dogmatisierenden Hintergrund ausgetragen wurde. Wir haben gemeinsam mit dem DJI ein Projektkonzept entworfen, bei dem eine Expertengruppe sich mit den verschiedenen Blickwinkeln dieses Themenbereiches auseinandersetzen sollte. Die gewählte Projektform war in der Förderpraxis des Bereiches der Jugendhilfe/Hilfen zur Erziehung im BMFSFJ ein neuer Weg, da bislang solche „Beiräte“ eher eine begleitende/beratende Funktion bei der Durchführung eines Modellprojektes oder einer wissenschaftlichen Untersuchung besaßen. Hier waren die Sitzungen dieser Runde von unabhängigen Fachleuten – die aus verschiedenen Professionen und aus unterschiedlichen Funktionen und Tätigkeiten einen Zugang zu dem Thema haben – selbst Kern des gesamten Projektes.

Für die (weiteren) bundesministerialen Handlungsperspektiven ist deutlich geworden, dass die gewählte Form, ein spezielles Fachthema im Bereich der Hilfen zur Erziehung durch die Diskussion in einem multiprofessionell besetzten Fachkreis über eine bestimmte Dauer mit dem Ziel eines Inputs in die öffentliche Fachdiskussion zu besetzen, ein sinnvoller, erfolgversprechender Ansatz sein kann. Dies wollen und werden wir bei geeigneten Themen auch künftig offensiv nutzen.

Ergänzend zu Stellungnahmen von Verbänden, Trägern, Arbeitsgemeinschaften auf Bundes-, Länder- oder regionaler Ebene können auf diese Weise übergreifende Fachfragen untersucht und fortentwickelt werden. Neben der Förderung von Modellprojekten, der Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen, spezieller Fachveranstaltungen etc. bietet dies strukturell eine weitere Perspektive, die Fachdiskussion in Deutschland durch differenzierte, qualifizierte Beiträge anzuregen. Sicherlich wird auch die Resonanz auf die hier vorliegende Veröffentlichung noch einiges relativieren oder konkretisieren können; zunächst aber kann das Projekt aus Sicht des „Financiers“ hinsichtlich der Fortentwicklung des eigenen Instrumentariums als „erfolgreich“ bewertet werden.

Aber wie trägt sich diese positive Bewertung vor dem Hintergrund des konkret zu behandelnden Fachthemas?

Die Aufgabe des Bundesjugendministeriums ist es nicht durch inhaltliche Vorgaben, Standards, Richtlinien oder Empfehlungen, sondern durch Projekte und Initiativen den fachlichen Austausch und die Fortentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe anzuregen, zu unterstützen und Beiträge für eine fachliche Diskussion in der Kinder- und Jugendhilfe anzubieten. Deshalb will ich im Folgenden allein einige *persönliche* Einschätzungen widerspiegeln, die sich im Zusammenhang mit der Durchführung dieses Projektes aufgedrängt haben.

Es war zu Beginn des Projektes allen Beteiligten deutlich, dass sich die Auseinandersetzung mit den Konzepten und Ansätzen der GMS nicht klar und einfach strukturieren lassen würde. Schon in der ersten Phase der Entwicklung eines Konzeptes für das Vorhaben, „sich den GMS zu nähern“ wurden verschiedene „heiße Kartoffeln“ hin- und hergeschoben: Z.B. die Diskussion, dass sich das Projekt nicht als „Machbarkeitsstudie“ verstehe oder dass nicht allein die Behandlung der Ansätze der GMS im Vordergrund stehen dürften. Bereits der (umschreibende) Titel des Projektes weist auch auf die Schwierigkeiten oder eher „Feinfühligkeiten“ zu Beginn des Projektes hin. Wenn die Beteiligten zu diesem Zeitpunkt geahnt hätten, wie sich durch die in der Tat brüskierende Behandlung von Seiten der Verantwortlichen der GMS in den USA und in den Niederlanden die übergreifenden Kooperationsbemühungen des Projektes ad absurdum geführt wurden und wie leidenschaftlich und interessengeleitet einige Darstellungen während des Hearings vorgetragen wurden, wäre es zu manch antizipiertem Bedenken und einer entsprechenden Sensibilität sicherlich nicht gekommen.

Im Nachhinein muss man sich insgesamt wundern, mit welcher Verve die Diskussion in Deutschland um die Konzepte und die Praxis von GMS geführt wurde. Insofern entspricht es einer leider viel zu oft anzutreffenden „Aufgeregtheit“ bei der Behandlung von Themen im Zusammenhang mit Maßnahmen im Rahmen von deviantem, strafbarem Verhalten junger Menschen. Mögen solche, oft einem vereinfachenden Klipp-Klapp-Schema folgenden Darstellungen bei den Massenmedien oder auch bei einigen politischen Statements (speziell bei dem Thema der Inneren Sicherheit) noch erwartbar sein; mich verwundert immer wieder, dass auch bei Äußerungen in der Fachöffentlichkeit zu diesem Thema in so erheblichem Maße eine dogmatische Positionierung, eine deutliche Frontziehung im Vordergrund zu stehen scheint.

Es war sicherlich fast allen Beteiligten schon vorher bewusst, dass auch in den Ansätzen der GMS kaum der Goldene Schlüssel liegen würde, wie für eine besonders schwierige, belastete und belastende Klientel Jugendhilfemaßnahmen als Standard-Erfolgsrezept durchzuführen sind. Aber die Diskussionen während der ersten Beiratssitzungen waren nicht nur getragen von einer besonderen fachlichen Neugier, sondern auch von der Vorstellung, spezielle fachliche Anregungen zur Fortentwicklung der deutschen Jugendhilfelandchaft finden und diskutieren zu können – aber letztlich vielleicht, um ein Bild aus der Beiratssitzung im Anschluss an das Hearing aufzugreifen: Wir haben gesehen, wie ein ganzes Kartenhaus zusammenstürzt. Es lässt sich noch die ein oder andere Karte aus dem Haufen herausziehen und wägen und wiegen, aber vom Gesamtansatz bleibt für eine intensive, fachliche Diskussion über die Einbindung konkreter Konzepte und Ansätze in die deutsche Jugendhilfelandchaft wenig bis gar nichts übrig.

Diese abwehrend-kritische Einschätzung betrifft sowohl die Frage der Durchführung von individuellen Maßnahmen in den GMS in Pennsylvania als auch den Gedanken, eine vergleichbare Einrichtung in Deutschland zu betreiben. (Die Bedeutung der GMS für Jugendhilfe- und Justizmaßnahmen innerhalb der USA und für die dort lebenden jungen Menschen soll hier nicht Thema sein; hierzu vgl. den Beitrag von E. Weitekamp in diesem Band).

Ich frage mich, wie im Ansatz und in der Praxis der GMS der im Einzelfall notwendige Austausch zur Durchführung und zur Fortschreibung des individuellen Hilfeplanverfahrens und zur Vorbereitung weiterer Maßnahmen verwirklicht werden kann. Notwendig wären verstetigte, qualifizierte Kommunikations- und Dialogstrukturen. In Bezug auf deutsche Jugendliche, die sich in den GMS aufhalten, bleibt es völlig unklar, wie vor den rechtlichen und fachlichen Anforderungen an eine konkrete, individuelle Hilfeplanung im Rahmen erzieherischer Hilfen der Jugendhilfeträger/das zuständige Jugendamt die Maßnahme in Amerika verantwortlich begleiten kann. Die Maßnahme ist schon von Beginn an (quasi ad definitionem) auf 12 Monate festgelegt, nicht kürzer und nicht länger – auf den individuellen Hilfebedarf kann kaum eingegangen werden. Die Ansprüche an eine prozessorientierte Hilfeplanung, die Notwendigkeit der Fortschreibung im Hinblick auf entwicklungsspezifische Veränderungen und sich ändernde Hilfebedarfe werden hier nahezu konterkariert. Die ausgesprochen geringe Transparenz bei der Durchführung der Maßnahmen lassen eine angemessene Beurteilung auch oder gerade der gebotenen und erforderlichen konkreten, individuellen Angebote und Leistungen im Rahmen der Nachbetreuung kaum zu.

Das prozedurale Verständnis von Hilfen zur Erziehung ist aber auf ein hohes Maß an Kommunikation angewiesen. Solche Prozesse der Aushandlung und Verständigung (zwischen Jugendamt und Jugendlichen bzw. Eltern und Personensorgeberechtigten, speziell aber auch zwischen hilfegewährendem Jugendhilfeträger und hilfedurchführendem Dienst oder Einrichtung) ziehen sich durch den gesamten Arbeitsbogen der Hilfeplanung, von der Falldiagnostik über die Fallbearbeitung bis hin zur Fallevaluation. Individuelle Entwicklungspro-

zesse können nicht plakativ und unter Rückgriff auf übliche standardisierte Handlungsrou-tinen beantwortet werden, sondern setzen eine differenzierte, einzelfallbezogene Behandlung und ein entsprechend abgesichertes Verfahren voraus. Erst in einem dialogischen Verfahren kann der bestehende Hilfebedarf geklärt und fachlich angemessen abgedeckt werden.

Die Perspektive aller Beteiligten muss bei der Hilfestellung und -durchführung und damit am entsprechenden Planungsprozess wirksam und nachhaltig einfließen können.

Die vorliegenden Materialien, die Erfahrungen aus dem Projekt, der Verlauf des Hearings, letztlich auch die Ausgrenzung der deutschen Expertengruppe verstärken Zweifel, ob bei den individuellen Betreuungen deutscher Jugendlicher solchen Ansprüchen genügt werden kann.

Sicherlich müssen sich mit diesen inhaltlichen Fragestellungen viele Projekte konfrontieren lassen – speziell erlebnispädagogische Maßnahmen im Ausland. Aber gerade diese Träger bemühen sich darum, ihre Arbeit transparent zu gestalten und eng mit den Entscheidungsver-fahren beim kommunalen Träger abzugleichen. Die in der Bundesarbeitsgemeinschaft Erleb-nispädagogik organisierten Träger und Einrichtungen beschreiten deswegen auch konsequent den Weg einer fachlichen Qualifizierung ihrer Angebote. Speziell entwickelte und abge-stimmte Handreichungen und Empfehlungen (sowohl über die rechtlichen Maßgaben einer Betätigung im Ausland als auch über die Verfahren des fachlichen Austauschs während der Hilfedurchführung zwischen allen Beteiligten) geben den durchführenden Trägern sowie auch den verantwortlichen Jugendämtern Handlungssicherheit.

Bemerkenswert bleiben weiterhin die strukturell angelegten Eingriffe in die Autonomie und Selbstbestimmung der jungen Menschen. Die absolute Unterwerfung an ein fremdbestimmtes Regelsystem als Strukturprinzip, die vielfältigen „Einschränkungen“ im allgegenwärtigen Tagesablauf, das Fehlen jeglicher Privatheit, die Beschränkung des Außenkontaktes und vieles mehr lassen ernstlich die Frage aufkommen, wie eine solche Maßnahme ohne eine ent-sprechende familiengerichtliche Entscheidung über § 1631 b BGB als konkret freiheitsentzie-hende Maßnahme durchgeführt werden kann. Die kommunalen Jugendhilfeträger sollten sich die speziellen rechtlichen/rechtsstaatlichen Rahmenbedingungen einer solchen Maßnahme verdeutlichen. Die bisherige Praxis, die jungen Menschen als Teilnehmer eines Schü-leraustauschprogrammes zuzuordnen, bedeutet einen fachlich, rechtlich kaum nachvollziehba-ren Etikettenschwindel.

Eine mit GMS vergleichbare Einrichtung in Deutschland?

Die Diskussion über den Aufbau eines entsprechenden Angebotes in Deutschland (1999/2000 vorangetrieben durch die Initiative einer Investorengruppe für einen Standort in Thüringen) setzt die Prüfung konkreter Pläne, Konzepte und Ansätze voraus. Eine solche individuelle Prüfung stand nicht an, läge auch außerhalb der Handlungsperspektiven der Obersten Bundesjugendbehörde und war nicht Ansatz des vorgestellten Projektes.

Grundsätzlich lässt sich aber festhalten: Eine Eins-zu-Eins-Übertragung ist sicherlich von keinem verantwortlichen Betreiber oder Mitwirkenden in den Blick genommen worden.

Bei der Behandlung und Auseinandersetzung mit dem Konzept der GMS während der Projektlaufzeit wurde deutlich, dass die dort angebotenen Hilfe- und Unterstützungsleistungen ausgesprochen kontextbezogen sind. Das diskutierte Konzept wirkt speziell unter den gesam-ten Rahmenbedingungen, wie sie in den USA bei den GMS anzutreffen sind – die Gesamt-größe als Einheit, die „Ausstrahlung“ der Gebäude und Einrichtungen, die Bedeutung des Sports und der Gruppe im amerikanisch sozio-kulturellen Selbstverständnis, die drohende Haftverbüßung in amerikanischen Strafanstalten, die Alternativen aus dem Bereich der Jugendhilfe und vieles im Generellen und im Detail. Dies alles lässt vermuten, dass sich der Aufbau einer solchen Einrichtung eher als eine nicht umsetzbare, weil nicht in das Gesamt-system der Strukturen von Jugendhilfe, Justiz und Schule einfügbare Illusion erweisen würde.

Schließlich lässt sich auch ernsthaft bezweifeln, ob mit den in Deutschland lebenden und sozialisierten jungen Menschen ein solches (Massen/Gruppen)Selbstverständnis zu entwickeln ist und eine entsprechend, notwendige corporate identity für die Einrichtung tragfähig erreichbar wäre.

Meine Gesamteinschätzung bleibt hier zwiegespalten – einerseits war die Diskussion um die GMS ernüchternd oder sogar teilweise enttäuschend, aber auf der anderen Seite: Die Auseinandersetzung um fachliche Ansätze in einer modernen Jugendhilfelandchaft braucht auch Ergebnisse, welche sich nicht nur an positiven Erfahrungen und Eindrücken ausrichten. Bei manchen Fördervorhaben wäre ich dankbar über die ein oder andere kritischere, abgrenzendere Stellungnahme, auch über die Darstellung und Diskussion negativer Erfahrungen; oft werden Schwierigkeiten und Konflikte eher „umschrieben“. Die fachliche Diskussion und damit auch die Fortentwicklung kann m.E. gerade durch diese nachdenklichen, vielleicht auch abwehrenden Stimmen mehr gewinnen, als von der einnehmenden Darstellung über ein „gelungenes Modellprojekt“.

In gewisser Weise sitze ich hier jedoch selber im Glashaus: Mir fällt es schwer anzuerkennen, dass wir mit dem Projekt einer fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung über die Konzepte und Ansätze der GMS auf der Grundlage einer Vor-Ort-Exkursion (unverschuldet und unvorhersehbar) gescheitert sind. Wir konnten auf veränderte Rahmenbedingungen immer wieder nur spontan mit Konzeptumstellungen reagieren. Auch inhaltlich ließe sich mehr an innovativen Potenzialen aus einer Behandlung mit der GMS erhoffen – insofern bin ich froh, dass der finanzielle und zeitliche Aufwand überschaubar blieb. Und trotzdem

Es gehört zu den Prinzipien einer fachlich orientierten Kinder- und Jugendhilfe, dass sie sich ständig weiterentwickelt; nicht erst mit dem neuen § 78 b Abs. 1 SGB VIII stellt dies ein zentrales Qualitätsmerkmal dar. Es gibt viele gute Gründe, im Bereich der Hilfen für delinquente, hochbelastete junge Menschen intensiv neue, innovative auch unkonventionelle Methoden, Ansätze und Verfahren zu prüfen und einzubeziehen.

Die Erfahrungen aus diesem Projekt werden auch in die Auseinandersetzung um entsprechende jugend(hilfe)politische Themen und künftige Fördervorhaben einfließen. Hierbei werden einige konkrete Themen und Herausforderungen zu behandeln sein, die auch bei der Behandlung des Programms der GMS relevant waren. Die Diskussionen um die Konzepte der GMS weisen deutlich auf teilweise generelle Fragestellungen für Verfahren der Hilfen zur Erziehung in der deutschen Jugendhilfe hin.

Konkret haben sich (a) bei den Anforderungen an die Hilfeplanverfahren bei den erzieherischen Hilfen nach § 36 SGB VIII und (b) bei dem Problem der Sicherung von Verfahren im Rahmen freiheitsentziehender Maßnahmen gegenüber Jugendlichen Handlungsoptionen und entsprechende Entwicklungsbedarfe aufgezeigt. Diese sollen in den nächsten Jahren in Förderschwerpunkten durch das BMFSFJ behandelt werden.

(a) Bezogen auf das Hilfeplanverfahren nach § 36 SGB VIII werden speziell Fragen, welche die Zusammenarbeit von leistungsgewährendem Träger der Jugendhilfe und den leistungserbringenden Einrichtungen und Diensten und der Beteiligung der Betroffenen im Vordergrund stehen. Es sollen Projekte zur Weiterentwicklung des Hilfeplanverfahrens als zentrales fachliches Steuerungsinstrument und damit zur Qualitätsentwicklung in der Jugendhilfepraxis angeregt werden. Notwendig sind wissenschaftlich gestützte Erkenntnisse zur bisherigen Praxis der Kooperation zwischen öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe. Neben der Erhebung und Analyse sollen verfahrenspraktische Fragestellungen einschließlich organisationsstruktureller Bedingungen erprobt, diskutiert und evaluiert werden.

(b) Freiheitsentziehende und freiheitsbeschränkende Maßnahmen sind in jedem Fall ein gravierender Eingriff in die Persönlichkeitsrechte der davon betroffenen Kinder und Jugendlichen. Die Erkenntnislage über die tatsächliche Durchführung von solchen Maßnahmen, die Kenntnis über die Formen der Absicherung der (Verfahrens-)Rechte der jungen Menschen oder die Absicherung der Beratung und Aufsicht bei den Jugendhilfeeinrichtungen sind bisher im Verhältnis zu der Bedeutung des Eingriffs zu wenig beachtet worden.

Wir benötigen für eine fachlich angemessene Diskussion genauere Daten und Informationen. Es muss empirisch untersucht werden, wie sich generell die Praxis der Kinder- und Jugendhilfe im Umgang mit dem § 1631 b BGB gestaltet. Wann und unter welchen Bedingungen wird eine freiheitsentziehende Maßnahme und die Einschaltung des Familiengerichtes erwogen bzw. angestrebt? Welche Erfahrungen werden dabei gemacht? Es geht also um die Analyse der praktischen Handhabung der gesetzlich vorgegebenen Verfahren (BGB, KJHG, FGG, PsychKG), der institutionellen Bedingungen und Voraussetzungen und die vorliegenden Erfahrungen mit familiengerichtlichen Verfahren nach § 1631 b BGB.

„Das Spiel ist aus und viele Fragen bleiben offen“ – es ist kaum ein Bundesprojekt durchgeführt worden, bei dem dieser Satz nicht gelten könnte. Im Vordergrund der Gewissheiten steht aber ohne Zweifel, dass allein durch das persönliche, fachliche Engagement der Beteiligten und Akteure dieses gemeinsame Vorhaben so konstruktiv durchgeführt werden konnte.

Die inhaltliche Diskussion zwischen den Fachleuten, ihre Erfahrungen, Einschätzungen und Thesen trieben das Projekt voran – dabei wurde das gesamte Vorhaben (mehr als nur formal) getragen durch das DJI; Frau Jasmin Mamier sei hier nachdrücklich gedankt für das besondere Engagement bei der Durchführung dieses Projektes. Durch die enge Kooperation und den intensiven Austausch zwischen den (unentgeltlich tätigen) Beiratsmitgliedern, dem DJI und dem BMFSFJ war der gesamte Projektverlauf trotz vielfältiger Widrigkeiten geprägt von einer stets konstruktiven und engagierten Atmosphäre.

Der herzliche Dank an die Beiratsmitglieder ist verbunden mit der Hoffnung, auch künftig gemeinsam den öffentlichen Diskurs um die Fortentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe offensiv zu betreiben.

Anhang A

Statements und Zusammenfassung der Diskussion des Hearings am 13.11.2001 in Hannover

Der Anhang enthält die Statements der eingeladenen ExpertInnen, die zu dem Hearing am 13.11.2001 nach Hannover eingeladen waren. Im Vorfeld des Hearings wurde den ExpertInnen ein Fragenkatalog zugesandt, mit der Bitte, den Mitgliedern des Projekts zur Vorbereitung in schriftlicher Form ein Statement zuzusenden. Die eingeladenen ExpertInnen wurden gebeten, nur diejenigen Fragen zu beantworten, die auf Ihre Tätigkeit/Funktion zutreffen. Diese Fragen sind auf den nächsten Seiten abgebildet, da sie nicht von allen ExpertInnen in ihren schriftlichen Statements wiederholt wurden. Daran schließen sich die Statements an, die von den ExpertInnen verfasst und den Beteiligten an dem Projekt zur Verfügung gestellt wurden. Im Anschluss an die Statements fand jeweils eine Diskussion statt. Die zentralen Inhalte, die hier jeweils angesprochen wurden, sind nach jedem Statement zusammenfassend dargestellt.

Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Herr Hölscher aus gesundheitlichen Gründen nicht an dem Hearing teilnehmen konnte. Dennoch hat er freundlicherweise dem Projekt im Nachgang zu dem Hearing sein Statement in schriftlicher Form zur Verfügung gestellt. Auch die schriftlichen Statements von Frau Guder und Herrn Prof. Sonnen wurden dem Projekt einige Zeit nach Durchführung des Hearings überreicht.

Die Statements sind in der Reihenfolge dargestellt, in der sie an dem Hearing vorgetragen wurden:

	Seite
1. Herr Christian Scholz Jugendrichter, Amtsgericht Lüneburg	140
2. Frau Barbara von Mittelstaedt Staatsanwältin, Staatsanwaltschaft Oldenburg	156
3. Frau Angelika Simon Oberinspektorin, Justizvollzugsanstalt Wiesbaden	161
4. Herr Christian Scholz Bereichsleiter, Christliches Jugenddorfwerk, Landesgruppe Nord	167
5. Herr Christoph Lang Jugendgerichtshilfe Freiburg	172
6. Herr Prof. Dr. Bernd-Rüdeger Sonnen Vorstandsvorsitzender, Deutsche Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e.V.	176
7. Frau Petra Guder Vorstandsvorsitzende, Glen Mills Academie Deutschland	187
8. Herr Carlo Hölscher Sozialarbeiter im Stadtjugendamt/JGH Dortmund	205

Fragenkatalog für das Hearing am 13./14. November 2001 in Hannover

Eine Auswahl möglicher Fragen an

1. die VertreterInnen der bundesdeutschen Justiz und der Jugendhilfe
2. VertreterInnen von Organisationen, die deutsche Jugendliche zu den Glen Mills Schools in die USA entsenden sowie
3. Personen, die Kontakte zu zurückgekehrten deutschen Jugendlichen haben:

I. Entsendung der Jugendlichen

1. Waren Sie an der Entsendung von Jugendlichen nach Glen Mills beteiligt? In welcher Rolle und wer war darüber hinaus beteiligt?
2. Warum haben Sie Jugendliche an die Glen Mills Schools entsendet? Was war der Anlass, welche Vorinformationen hatten Sie, welche Finanzierungsform lag der Entsendung zugrunde?
3. Sind dabei Probleme aufgetreten und wenn ja, welche?
4. Ausschluss- bzw. Einschlusskriterien: Welche Kriterien werden in der BRD bei der Auswahl der Jugendlichen angelegt? Wissen Sie, nach welchen Kriterien Jugendliche von den amerikanischen Glen Mills-VertreterInnen ausgewählt werden?
5. An welcher Stelle des Jugendstrafverfahrens findet in der Regel die Entsendung deutscher Jugendlicher in die USA statt, welchen rechtlichen Status haben die Jugendlichen und welche rechtlichen Begründungen werden geltend gemacht?
6. Wie sieht der typische Ablauf der Entsendung eines deutschen Jugendlichen in die USA aus: Wie ist das Zusammenspiel von RichterInnen/ StaatsanwältInnen, Jugendamt, Freien Trägern geregelt?
7. Welche Freie Träger sind in der Bundesrepublik in die Entsendung von Jugendlichen in die USA eingebunden?
8. Zu welchen Einschätzungen kommen die Institutionen bei Ihnen vor Ort, was die Glen Mills Schools angeht?
9. Wie werden Sie über den Verlauf der Maßnahme unterrichtet?

II. Rückkehr der Jugendlichen

1. Welche Erfahrungen machen die Jugendlichen in den USA?
2. Wird die Rückkehr vorbereitet/betreut (von amerikanischer Seite, von deutscher Seite)?
3. Mit wem kommen die Jugendlichen nach ihrer Rückkehr in Kontakt?
4. Inwiefern ist die Nachbetreuung der Jugendlichen gesichert? Wie lange, durch wen?
5. Ist die Integration der Jugendlichen gewährleistet und findet eine Übertragung des Gelernten statt?
6. Inwieweit ist die Berufsvorbereitung, die während des Aufenthalts in Glen Mills erworben wird, verwertbar?
7. Welchen Eindruck vermitteln die Jugendlichen (emotionell stabil/verunsichert, Zukunftsperspektiven optimistisch/pessimistisch, durch Freiheit überfordert,.....)?
8. Welche Erfahrungen haben Sie zur Rückfälligkeit und gegebenenfalls Zeiträumen bis zur Rückfälligkeit bei den von Ihnen entsandten Jugendlichen?

III. Auf die Übertragbarkeit in die BRD bezogene Fragestellungen

Wir interessieren uns für die Chancen und Grenzen der Glen Mills Schools für die bundesdeutsche Justiz/ Jugendhilfelandchaft:

1. Befürworten Sie die Übertragung einzelner Aspekte des Glen Mills Konzepts in die Bundesrepublik Deutschland? Warum, gegebenenfalls welche?
2. Ist Ihrer Meinung nach das Spektrum an Hilfen, die in der Bundesrepublik für jene Fälle zur Verfügung stehen, die als Klientel der Glen Mills Schools in Frage kämen, ausreichend oder zu begrenzt (bezogen auf die Platzzahl oder die Angebotsformen)?
3. Welche deutsche Einrichtungen/Organisationen implementieren bereits Teilaspekte des Glen Mills-Konzepts und in welcher Form?
4. Probleme der privatrechtlichen Struktur einer solchen Einrichtung sollten angesprochen werden (Erwirtschaftung von Gewinnen, Kontrollfunktion). In der BRD wird die Unterbringung in stationären Jugendhilfeeinrichtungen und im Jugendstrafvollzug öffentlich finanziert und ist somit von der Haushaltslage abhängig.
5. Was könnte hierzulande wirksame Alternativen zu den Glen Mills Schools darstellen?
6. Wie würden Sie die mögliche Zielgruppe in der Bundesrepublik charakterisieren, die für eine Vermittlung in eine Einrichtung nach dem Vorbild von Glen Mills in Betracht käme?

1. Statement von Herrn Christian Scholz, Richter am Amtsgericht in Lüneburg

Kurz zu meiner Person:

- seit 1988 Jugendrichter u. Vorsitzender des Jugendschöffengerichts beim Amtsgericht in Lüneburg,
- seit 1990 Mitglied der DVJJ,
- seit 1990 Lehrbeauftragter für Jugend- und Jugendhilferecht an der Universität sowie an der Fachhochschule Lüneburg,
- von 1992 - 2000 stellvertretender Vorsitzender der Landesgruppe Niedersachsen in der DVJJ,
- seit 1996 Sprecher der "BAG – Justiz u. Anwaltschaft" in der DVJJ,
- seit 1996 Präsident des Vereins "German Mills e.V."

Diese Biografie wird deshalb erwähnt, weil sie für die Antworten zu einigen der mir gestellten Fragen von besonderer Wichtigkeit ist.

Ich möchte vorab erwähnen, dass ich mich zu folgenden Fragenkomplexen äußern werde:

1) Zu Beginn werde ich kurz Stellung nehmen zu der Frage der **Entsendung der Jugendlichen** durch den Verein *German Mills*, die Entstehung und die Motivation dieses Maßnahmeträgers. Ich werde einige Probleme mit den **Ein- u. Ausschlusskriterien** ansprechen und die **rechtliche Einordnung** skizzieren. Ein Hinweis auf die aktuellen Träger des vom Verein *German Mills* konzipierten "Student Exchange Program" wird diesen ersten Teil beenden.

Es werden die Fragen **zu I., 1) - 5) u. 7)** angesprochen werden.

2) Sodann möchte ich mich – allerdings nur kurz – mit dem Fragenkomplex **II.** beschäftigen. Da *German Mills* jetzt nicht mehr an der Entsendung von Jugendlichen beteiligt ist, kann ich dazu auch keine aktuellen Erkenntnisse vortragen.

3) In der Hauptsache werde ich mich zum Fragenkomplex **III. [Übertragbarkeit der Ideen von Glen Mills nach Deutschland]** äußern. Ich denke, das ist ja auch das, was Sie am meisten interessiert.

zu I., 1) u. 2):

Als im Dezember 1996 in Lüneburg der Verein *German Mills* gegründet wurde, waren dem zwei Dinge vorausgegangen.

- a) Ich selbst war einige Monate zuvor mit dem "admissions coordinator" von *Glen Mills* in Kontakt gekommen, der mir anbot, einen Jugendlichen aus Deutschland in *Glen Mills* aufzunehmen, dem hier Freiheitsentzug, also Jugendstrafe, drohte, weil alle betreuerischen Jugendhilfe-Angebote erfolglos "ausgereizt" waren – sozusagen als allerletzte Möglichkeit.
- b) Obwohl dieses Vorhaben aus anderen, hier nicht interessierenden Gründen scheiterte, kam es im November 1996 nicht zuletzt aufgrund meines näheren Interesses an dieser mir vorgestellten Einrichtung zu einer **Studienreise** nach Philadelphia. Bereits seit 1995 waren

sporadisch Jugendliche aus Deutschland für einen einjährigen Aufenthalt nach Amerika geschickt worden. Begleitet wurde ich auf dieser Studienfahrt von einer Reihe von **JugendrichterInnen, JugendstaatsanwältInnen, SozialpädagogInnen und WissenschaftlerInnen**. Zehn Tage lang hatten wir die Gelegenheit, diese Einrichtung kennen zu lernen.

Ich erwähne diese Tatsache hier deshalb, um zu verdeutlichen, dass es mir und den mich begleitenden Personen **nur durch diesen Aufenthalt möglich** war, aufgrund vorheriger Beschreibungen aufgetauchte Vorurteile (bis hin zur Annahme von "Gehirnwäsche") abzubauen. Ich bin auch durch meine späteren Aufenthalte in *Glen Mills* zu der Überzeugung gelangt, dass es kaum möglich ist, sich dem Phänomen *Glen Mills* allein theoretisch, ja wissenschaftlich zu nähern, um es zu erfassen.

Ich habe häufig bemerkt, dass *Glen Mills* keine amerikanische Einrichtung ist. Hinsichtlich der hier bedeutsamen Fragestellungen muss ich das in einem Punkt korrigieren:

Das insoweit amerikanische an *Glen Mills* ist die Tatsache, dass man sich diesem Phänomen *Glen Mills* nicht theoretisch bzw. wissenschaftlich annähern kann. Der – etwas überspitzt ausgedrückt – einzige theoretische Ansatzpunkt ist die bewusste und gewollte Abkehr vom sog. "beaufsichtigenden klinischen Modell" und die damit einhergehende Hinwendung zum sog. "soziologischen Modell". Während im klinischen Modell Jugenddelinquenz als **nicht normales Verhalten** angesehen wird, geht das soziologische Modell von der **Normalität jugenddelinquenten Verhaltens** aus.

Dieser amerikanische Ansatz kann zwar erhalten als mögliche Begründung für die Erfolge des Systems in den USA, nicht jedoch für deutsche Verhältnisse. Ich habe das an anderer Stelle darzulegen versucht [vgl. "Konfrontative Pädagogik"].

Zurück zur Ausgangsfrage:

Glen Mills war in Deutschland nicht unbekannt. Langjährige Beziehungen zwischen der Universität Lüneburg und dem Direktor von *Glen Mills*, Mr. Ferrainola, sowie einzelne Platzierungen deutscher Jugendlicher in Begleitung der Soz. Pädagogin Guder waren vorausgegangen.

Die Studienreise also und die auf ihr gewonnenen Erkenntnisse führten wenig später zur Gründung des Vereins *German Mills e.V. Lüneburg*.

Die Ziele des Vereins

- 1) Grundlage dieser Vereinsgründung war zum einen die Überzeugung, dass bestimmten, gewaltaffinitiven jugendlichen Straftätern hier eine Chance geboten werden konnte – ohne die negativen Erfahrungen von Freiheitsentzug und Auswirkungen der dort allenthalben anzutreffenden Subkulturen – befähigt zu werden, in Zukunft ein straffreies Leben zu führen. Wir hatten die gemeinsame Überzeugung, dass durch diese Maßnahme – Teilnahme am *Glen Mills*-Programm – dem der Justiz und Jugendhilfe gleichermaßen angestrebtem Ziel der Legalbewährung ein guter Dienst erwiesen werden könnte. Dabei war den Jugendhilfe-Teilnehmern klar, dass sie trotz ihres grundsätzlich weitergehenden Zieles jedenfalls im Bereich der Jugendkriminalität auch – zumindest partiell – verpflichtet war, Legalbewährung zu fördern. Die Justizangehörigen wussten, dass sie in ihrem Bestreben, Legalbewährung zu erreichen, in vielen Fällen die hiesigen

jugendhilferechtlichen Maßnahmen erfolglos ausgeschöpft hatten und dass sie ihr Ziel auch mit ausgrenzendem Freiheitsentzug nicht würden erreichen können. So gesehen war die Nutzbarmachung der Ideen der *Glen Mills* ein letzter Versuch, hier Konstruktives zu fördern.

Das war der eine Ausgangspunkt der Vereinsgründung.

2) Der andere, zweite, war weitergehend.

Angesichts des für deutsche Verhältnisse ungewöhnlichen Ansatzpunktes und der in den USA zu beobachtenden hohen Erfolgsquote im Hinblick auf den Rückfall – also die Legalbewährung – war natürlich faszinierend die Überlegung, ob und wenn ja, wie das in Philadelphia praktizierte System über die Partizipierung am Programm der *Glen Mills Schools* hinaus für deutsche Verhältnisse fruchtbar gemacht werden könnte. Das war das zweite "Standbein" des Vereins.

Eine wissenschaftliche Begleitforschung sollte Aufschluss darüber geben, welche Kriterien des *Glen Mills* - Programms auf deutsche Verhältnisse übertragen werden können.

Zur Finanzierungsform komme ich später.

zu I., 3) u. 4):

Die Fragen 3) und 4) sind zusammen zu beantworten, denn die Probleme, die aufgetreten sind hängen – jedenfalls zum Teil – mit den Ein- und Ausschlusskriterien bei der Auswahl der Jugendlichen zusammen.

Dabei war zwischen *Glen Mills* u. *German Mills* unstrittig, dass nur 15 bis 18-jährige männliche – meist gewaltaffinitive – **Gruppenstraftäter** in Betracht kommen.

Ausgeschlossen waren für die Amerikaner:

Drogenabhängige, Brandstifter, Einzelgänger, psychiatrisch belastete Jugendliche.

Auch solche wurden von *German Mills* nicht vorausgewählt.

Gleichwohl kam es immer wieder, zuletzt vermehrt vor, dass von *German Mills* als geeignet angesehene Jugendliche aus für uns nicht nachvollziehbaren Gründen abgelehnt wurden.

Die von *German Mills* natürlich aufgeworfene Bitte an die Amerikaner, uns weitere, dezidiertere Kriterien zu benennen, wurde – erstaunlicherweise – als Misstrauen in die dortige Arbeitsweise interpretiert und führte zu Verstimmungen.

Somit kann die Frage, ob von der Programmleitung von *German Mills* hier eine falsche Vorauswahl getroffen wurde oder ob *Glen Mills* hier keine klare Linie, keine nachvollziehbaren Kriterien besaß (oder sich da nicht reinsehen lassen wollte) leider nicht beantwortet werden.

zu I., 5):

a) Das "*Student Exchange Program*" des Vereins *German Mills* ist – ebenso wie die nachfolgenden Träger dieses Programms – eine **Jugendhilfeeinrichtung**. Der Verein besitzt eine Pflegeerlaubnis gem. § 44 KJHG.

Die Jugendämter haben daher die Möglichkeit, einen Jugendlichen aufgrund eines gemäß § 36 KJHG aufgestellten Hilfeplanes in die Betreuung des "*Student Exchange Program*" zu geben. Die Jugendämter übernehmen damit die Zahlungsverpflichtung und delegieren die inhaltliche Verantwortung für die Maßnahme an den deutschen Träger. Das ist wichtig zu wissen. Weder

das zuständige Jugendamt noch die *Glen Mills Schools*, sondern der deutsche Träger des Programms ist somit der für den Inhalt und die Durchführung der Maßnahme des "Student Exchange Program" gegenüber den deutschen Entsende-Institutionen verantwortlich.

Der Abstimmungsprozess, ob ein Jugendlicher am Programm teilnehmen kann, verläuft zunächst in der üblichen Weise wie bei jeder Jugendhilfemaßnahme: Zustimmung des Jugendlichen, seiner Erziehungsberechtigten und die Entscheidung der Hilfekonferenz im Jugendamt müssen vorliegen. Hinzu kommt dann natürlich das Aufnahmetestverfahren durch den admissions director der *Glen Mills Schools*.

Insoweit also ist die rechtliche Einordnung des "Student Exchange Program" in das deutsche Jugendhilfesystem völlig unproblematisch.

b) Auch die *Justiz*, d.h. die Jugendgerichte können sich der Maßnahme bedienen, allerdings nicht durch eine Anordnung in einem Urteil, etwa als Betreuungsweisung nach § 10 JGG oder unter Anwendung des § 12 JGG (Hilfe zur Erziehung).

Es gibt Überschneidungsbereiche zwischen Justiz und Jugendhilfe im Bereich des JGG.

Ein Beispiel dafür sind die "vorläufigen erzieherischen Maßnahmen" der §§ 71, 72 IV JGG. Hier kann der Jugendrichter – im Zusammenwirken mit der Jugendhilfe – erzieherisch intervenieren. Das geschieht im Rahmen des § 72 IV JGG – konkret – zur Vermeidung sonst zu *vollstreckender* Untersuchungshaft. Aber auch im Bereich des § 71 JGG kann das "Student Exchange Program" zur Vermeidung sonst *drohender* Untersuchungshaft eingesetzt werden.

Auch indirekt kann die Justiz sich dieser Maßnahme bedienen indem sie nämlich die Teilnahme eines Jugendlichen an der von der Jugendhilfe bereitgestellten Maßnahme zur Grundlage einer **Bewährungsentscheidung** macht. Alle diese Erscheinungsformen sind in den letzten Jahren vorgekommen. Gemeinsam ist allen diesen Möglichkeiten, dass sie eine *Haftalternative* darstellen, sei es zur Untersuchungshaft oder zur Strafhaft.

Abschließend kurz ein Hinweis zu den aktuellen Programmträgern, der der Vollständigkeit halber – und zum Verständnis der Entwicklung notwendigerweise – auch ein Hinweis in "eigener Sache" sein muss.

German Mills hat im Juni 2000 die Entsendung von Jugendlichen nach *Glen Mills* einstellen müssen. Das geschah im Wesentlichen aus finanziellen Gründen, über die ich hier – schon wegen schwebender Verfahren – keine weiteren Auskünfte geben kann und will. Um einige kurze Andeutungen komme ich allerdings nicht herum, zumal – zumindest in der Fachöffentlichkeit – Gerüchte und Behauptungen kursieren, die geeignet sind der guten Sache – nämlich die Nutzbarmachung der Ideen von *Glen Mills* auch für deutsche Verhältnisse – Schaden zuzufügen.

In der gebotenen Kürze also:

German Mills musste im Juni 2000 die Entsendung von Jugendlichen nach *Glen Mills* einstellen, weil der Verein nicht mehr in der Lage war, die bestehenden finanziellen Forderungen von *Glen Mills* zu erfüllen. Seit mehr als 6 Monaten war lediglich ein neuer Jugendlicher in das Programm aufgenommen worden, was zu einem finanziellen Engpass führen musste. Zuvor hatte sich *German Mills* bereits von einer seiner Honorarkräfte (Programmleitung) trennen müssen. Der Verein sah die Grundlage dieser finanziellen Misere sowohl in der Person dieser Honorarbeauftragten (und hat dies durch ein erstinstanzliches, aber noch nicht rechtskräftiges Urteil bestätigt bekommen) als auch in dem nicht nachvollziehbaren Geschäftsgebaren von *Glen Mills*. Der Vorstand des Vereins ist sich diesbezüglich keines vorwerfbareren Verhaltens bewusst und hat ein gutes Gewissen, was ja auch bisher seinen gerichtlichen Niederschlag gefunden hat.

So viel oder auch so wenig dazu.

Das "Student Exchange Program" jedenfalls wurde fortgeführt vom CJD (Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e.V.) Der CJD hat in gemeinsamer Absprache mit *German Mills* die seinerzeit noch im Programm befindlichen Jugendlichen übernommen. Nunmehr ist auch die *Glen Mills - Academie Deutschland* als Maßnahmeträger tätig. Ob es weitere Maßnahmeträger hinsichtlich der Entsendung von Jugendlichen gibt, ist mir nicht bekannt.

Zum Fragenkomplex II.:

Wie schon anfangs erwähnt, diesbezüglich nur einige kurze Hinweise, so weit sie für den Fragenkomplex **III.** von Bedeutung sind.

Es war zu beobachten, dass sich die große Mehrzahl der Jugendlichen sehr schnell – und zwar trotz der bestehenden Sprachprobleme – in *Glen Mills* eingelebt haben. Beinahe ausschließlich hatten Sie die Kriterien des Programms verstanden und verinnerlicht.

Die entscheidende Frage nach der Rückkehrsituation muss im Nachhinein als äußerst problematisch angesehen werden. Das liegt zum einen daran, dass viele der begleitenden Jugendämter mangels ausreichender Kenntnisse die Adaption des vom Jugendlichen Erfahrenen nicht haben umsetzen können, wobei fairnshalber gesagt werden muss, dass natürlich das Umfeld in Deutschland, in das die Jugendlichen zurückkehrten nicht mit den Gegebenheiten wie in den USA übereinstimmen.

Vor diesem Hintergrund ist es umso erstaunlicher, dass nach den ersten vorsichtigen Einschätzungen die – nicht direkt vergleichbare – Rückfallquote der Jugendlichen aus Deutschland nicht wesentlich schlechter zu sein scheint als die der amerikanischen Programm-Jugendlichen.

III. [Übertragbarkeit der Ideen von *Glen Mills* nach Deutschland]

Nun zum Kernpunkt meiner Ausführungen, die im Übrigen – leicht aktualisiert – dem entsprechen, was ich in dem von mir mitherausgegebenen Buch "Konfrontative Pädagogik – Das *Glen Mills - Experiment*" bereits ausführlich dargelegt habe.

Fragt man sich, welche Umsetzungsmöglichkeiten der Ideen von *Glen Mills* es in Deutschland geben kann, so ist die Antwort auf **zwei Ebenen** zu geben. Anders ausgedrückt: es gibt insoweit **zwei Strategien**, *Glen Mills* für deutsche Verhältnisse nutzbar zu machen.

Der eine Weg ist der, einzelne innovative Ansätze der *Glen Mills* - "Philosophie" in bestehende deutsche Jugendhilfeeinrichtungen bzw. in den hiesigen Freiheitsentzug zu integrieren.

Demgegenüber steht die – weitergehende – Frage: Ist es sinnvoll und möglich, eine *Glen Mills*-vergleichbare Einrichtung in Deutschland zu installieren ?

Ich will Sie nicht auf die Folter spannen. Meine Antwort ist ganz eindeutig:

Ich befürworte beide Alternativen. Bevor ich mich den beiden Ebenen im Einzelnen zuwende, möchte ich die – gemeinsamen – Kriterien darstellen, die für meine Auffassung ausschlaggebend sind:

Ich nenne vier Schlagworte, die Aspekte von *Glen Mills* beschreiben, welche mir den in Deutschland vorhandenen (d.h. umgesetzten) überlegen zu sein scheinen:

- 1) **prosoziale Normenkultur**
- 2) **Grenzziehung u. Konfrontation**
- 3) **peer-group-pressure**
- 4) **corporate identity**

Eine der Grundlagen von *Glen Mills* ist:

Jeder Jugendliche – und hat er auch noch so verwerfliche Taten begangen, hat ein **Potenzial**, Dinge zu lernen, die ihn zu einem vollwertigen Mitglied der Gesellschaft machen können und die ihn dadurch in die Lage versetzen, ein straffreies Leben zu führen.

Dazu ist es erforderlich, ihm eine positive Normenstruktur zu vermitteln, in der er *status* gewinnen kann. [Die Umkehrung von Polsky's Diamant]

Dem entspricht das sog. Grundgesetz von *Glen Mills* .

Dies allein sind schöne Worte. Sie müssen mit Leben erfüllt werden. Das geschieht durch **Grenzziehung u. Konfrontation**. Die Grundregeln werden in kleine nachvollziehbare Einzelteile zerlegt. So entstand ein umfangreiches Normengefüge, ein Konstrukt von vielfältigen – von uns häufig belächelten – Einzelregeln. Diese können von den Jugendlichen verstanden und nachvollzogen werden.

Aber Nachvollziehen und Befolgen sind zweierlei. Auch in Deutschland artikulieren sich Jugendhilfe und Justiz – im Idealfall – in dieser Weise, jedoch vielfach ohne Erfolg.

Woran liegt das?

Nun, ich denke, verantwortlich dafür ist vor allem, dass delinquente Jugendliche häufig Hilfeangebote als unverbindlich betrachten, was sie ja nach dem heutigen Selbstverständnis der Jugendhilfe (im Kontext mit dem KJHG) auch sind.

Ich habe in letzter Zeit häufig das Gefühl, dass noch so gut gemeinte Jugendhilfeangebote verpuffen, weil sie ein Angebot darstellen, das viele Jugendliche nicht annehmen, weil es ihnen "von oben übergestülpt" erscheint oder weil sie intellektuell gar nicht in der Lage sind, die positiven Dinge daran zu erkennen oder wenn sie sie erkannt haben, schon nach kurzer Zeit wieder "vergessen" haben.

Die schönen Regelungen unseres modernen KJHG sind in ihren Augen nichts anderes als das, was uns allen die pluralistische Gesellschaft, die konsumorientierte Marktwirtschaft vor Augen führt, nämlich unverbindliche Angebote,

Haben Sie schon einmal erlebt, dass eines der Angebote des KJHG als "Renner", als "cool" unter den Jugendlichen gehandelt wird ?

Ich habe es erlebt – und zwar in *Glen Mills*.

Dort ist es "cool" zur Schule zu gehen, dort ist es spannend in der Ausbildungsstätte zu arbeiten, dort ist es "geil" sich durch sportliche Leistungen in eine der Schulmannschaften emporgearbeitet zu haben – denn alle sind auf demselben Trip!

Notwendig ist also eine gewisse

"Verbindlichkeit des Unverbindlichen"

herzustellen.

Auch in *Glen Mills* sind die Möglichkeiten des Schulbesuchs und der beruflichen Unterweisung Angebote, denen man sich verweigern kann, was aber keiner tut.

Wie wird das erreicht ?

Man setzt die Erkenntnis um, dass die meisten der gewalttätig in Erscheinung getretenen Jugendlichen die Erfahrung einer *negativ belasteten Gruppe* gehabt haben. Profilieren konnte man sich durch Straftaten.

In *Glen Mills* wird Ihnen *ebenfalls eine Gruppe geboten* mit dem einzigen (aber entscheidenden) Unterschied, dass es sich diesmal um eine **Gruppe** handelt, **die an positiven Kriterien ausgerichtet** ist. Den Status in der Gruppe bekommt man nicht durch den Betreuer – also von oben – sondern durch die Gruppenmitglieder .

Das Grundgesetz gilt **ausnahmslos für alle**, die Students, die teacher, die Unit-leader und das Management.

Prosoziale Normenkultur wird daher auch von der Erwachsenen "vorgelebt". Das erzeugt (und erfordert) eine corporate identity.

So viel – in aller Kürze – zu den Prinzipien, die mir nachahmenswert erscheinen – unabhängig davon, ob eine Teil- oder eine Gesamtdaption ins Auge gefasst wird.

I. Teiladaptionen:

Ich möchte drei Beispiele erwähnen, von denen zwei bereits umgesetzt sind und eines gerade in der Entstehung begriffen ist:

1) Das "Antagonisten-Training" oder "Der heiße Stuhl"

Ich habe dieses Beispiel herausgegriffen, weil es der grundlegende – und unstrittig erfolgreiche – Versuch war, die konfrontativen Inhalte der *Glen Mills Schools* in den deutschen Jugendstrafvollzug zu integrieren. Das Antagonisten-Training ist inzwischen mehrfach kopiert und abgewandelt worden. Es wird jetzt auch nicht mehr nur im Vollzug praktiziert sondern in vielfachen Formen **ambulanter Jugendhilfeangebote**.

Kernpunkt des "Antagonisten-Trainings" ist der "heiße Stuhl", den es im Gegensatz zu den Annahmen vieler – in *Glen Mills* gar nicht gibt. Der "heiße Stuhl" ist auch keine Erfindung *Weidners*, sondern seit längerem ein feststehender Begriff in der sozialpädagogisch-psychologischen Praxis, zuerst verwendet von dem Gestalttherapeuten *Perls*. Die Veränderung, die er bei *Weidner* gefunden hat beruht darauf, dass anstelle des früheren sachlichen Feedbacks jetzt provozierende und attackierende Elemente eingesetzt werden. Es handelt sich also in diesem Teil des Programms um ein komprimiertes – konfrontatives – Verhaltenstraining. Ähnlich wie in *Glen Mills* wird hier – allerdings in einer anderen Form – die Einübung sozial verantwortlichen Verhaltens praktiziert.

Der "Vorteil" dieser Teiladaption ist vor allem der, dass dieses Antiaggressionstraining in den deutschen Jugendstrafvollzug ebenso "passt" wie in die Jugendhilfelandchaft. Es ist flexibel und kann in abgewandelter Form in verschiedensten Bereichen eingesetzt werden bis hin zum "sozialen Trainingskurs" i. S. von § 10 JGG. Was diesem Programm naturgemäß fehlen muss, ist die Erfahrung einer in den *Glen Mills Schools* breit angelegten positiven Normenakzeptanz. Das lässt sich im Vollzug sicher nicht und als Jugendhilfemaßnahme allenfalls durch flankierende Maßnahmen fördern. Den unschätzbaren Vorteil einer in sich geschlossenen aggressionsfreien positiven Normenkultur

wird man nur durch eine – wenn auch sicherlich modifizierte – Adaption der Gesamteinrichtung Glen Mills erreichen können.

2) Das "konfrontative Interventionsprogramm" (KIP) für Schulen

Als zweites Beispiel möchte ich das an der Eylardus-Schule in Bad Bentheim von *Terwey/Michaelis* praktizierte konfrontative Interventionsprogramm für Schulen anführen und das vor allem deshalb, weil hier bereits der Bezug zur deutschen Schullandschaft hergestellt wird – ohne selbst eine an *Glen Mills* ausgerichtete Schule zu sein. Ich kann auch dies hier nur kurz skizzieren.

Vorauszuschicken ist, dass die Eylardus-Schule im Rahmen des Eylarduswerkes im Verbund mit therapeutischen Maßnahmen mit Kindern arbeitet, bei denen Entwicklungsstörungen, Verhaltensprobleme und Schulschwierigkeiten aufgetreten sind.

Im Rahmen von "Keep-cool"-Gruppen wird versucht, mittels eines Gruppensettings gewalttätiges Verhalten der Schüler abzubauen bzw. zu minimieren. Das Programm ist ausgerichtet an dem konfrontativen Ansatz *Weidners*, dem systemischen Therapie-Ansatz und wird ergänzt durch psychodramatische Methoden.

Dabei sind die "Keep-cool"-Gruppen, die sich auch des "heißen Stuhls" bedienen, nur ein Teil eines Gesamtkonzepts, das daneben beinhaltet eine "soziale Gruppenstunde" (SGS) und die "soziale Einzelstunde (SES). Es wird ergänzt durch weitere Intensivmaßnahmen gegen Gewalt wie eine sog. "Lernwerkstation", eine "strukturierte Pausengestaltung". Auch eine gewisse Vernetzung mit Jugendhilfe und Justiz ist bei Bedarf vorgesehen. Ohne dass an dieser Stelle auf nähere Einzelheiten eingegangen werden kann wird schon durch diese Beschreibung deutlich, dass hier in gewissem Umfang ein *schulisches Gesamtkonzept* verfolgt wird, in welchem sich dann auch schon deutlich mehr derjenigen Elemente finden, die uns in *Glen Mills* begegnen. Darüberhinaus wird das Interventionsprogramm durch Supervision, schulinterne Lehrerfortbildung und regelmäßig stattfindende Teamsitzungen begleitet. Das sind erste Ansätze zu der in den *Glen Mills Schools* propagierten und praktizierten *corporate identity*.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das "konfrontative Interventionsprogramm" für Schulen eine offenbar gelungene Teiladaption der *Glen Mills*-Ideen ist, darüberhinaus aber auch Ansätze liefern kann für die Umsetzung eines schulischen Gesamtkonzeptes.

3) Das "Projekt Chance" in Baden-Württemberg

Gerade im Aufbau begriffen ist eine **Modelleinrichtung für den Jugendstrafvollzug** in Baden-Württemberg.

In der Organisation und der Finanzierung sollen *neue Wege* beschritten werden.

Ein privater Verein ("Projekt Chance e.V.") wird Träger und Eigentümer einer Einrichtung des Jugendstrafvollzuges gem. § 91 III JGG:

Der Leiter der JVA Adelsheim, zu der während des Aufenthaltes im Projekt Chance ein **Vollzugsverhältnis** besteht, weist die jungen Gefangenen über eine besondere **Lockerungsweise** der Einrichtung zu. Wenn ein Bewohner im Projekt an der Erreichung des Erziehungsziels mitwirkt, wird er – unter Anrechnung des Aufenthaltes auf die Strafzeit – nach etwa einem Jahr aus der Einrichtung auf Bewährung entlassen.

Das Projekt Chance soll nicht nur in der Organisationsform innovativ sein. Im Rahmen einer zeitgemäßen Definition des Vollzugsziels sollen vorbildliche Ansätze in ein

altersgemäßes Erziehungsprogramm integriert werden. Dabei soll darauf geachtet werden, dass nicht nur die einzelnen **Elemente** für sich genommen sinnvoll sind. Sie müssen auch zueinander passen und ein in sich stämmiges **Gesamtkonzept** ergeben. Unter dieser Vorgabe sollen folgende Ansätze integriert werden, wobei weitere Differenzierungen zusammen mit dem Leistungserbringer erfolgen können:

- Der entwicklungspsychologisch begründete und in der Jugendstrafanstalt Adelsheim bewährte Ansatz der "**Gerechten Gesellschaft (just community)**" zur Mitbestimmung bzw. Mitwirkung der jungen Gefangenen bei der Hausordnung, bei der Einhaltung hausordnungsgemäßen Verhaltens und der Reaktion auf nicht hausordnungsgemäßes Verhalten;
- Die **Glen Mills Schools** mit ihrer eindrucksvollen Beteiligung der "Studenten" an der Gestaltung des Zusammenlebens und der Gegensteuerung gegen subkulturelle Verhaltensweisen;
- Das aus der Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung hervorgegangene **Diagnoseinstrument der idealtypisch-vergleichenden Einzelfallanalyse (MIVEA)**;
- **Das soziale Training** als eine lebenspraktische Behandlungsmethode, mit der die Erkenntnisse der MIVEA nahtlos in den Behandlungsbereich umgesetzt werden können;
- Der **Täter-Opfer-Ausgleich** nach Vorbild der Justizvollzugsanstalt Saxerriet/CH und eines Modellprojekts der "Hilfe zur Selbsthilfe", Reutlingen, in der Justizvollzugsanstalt Ravensburg;
- (Trotz leicht unterschiedlicher Zweckbestimmung) das Dienstleistungsangebot und die **Aufenthaltsgestaltung in der Durchgangsstation Winterthur/CH**, einer Institution der stationären Jugendhilfe des Kantons Zürich, die für Jugendliche einen stationären Aufenthalt in einem nach außen geschlossenen Rahmen anbietet.

Ich denke, ich habe mit diesen drei Teiladaptionen, die sich – zumindest teilweise – auf *Glen Mills* beziehen, deutlich gemacht, dass sich einige der Ideen und Ansätze von *Glen Mills* aus der deutschen Jugendhilfe- und Vollzugslandschaft gar nicht mehr wegdenken lassen.

Was nun noch bleibt ist die Frage nach einer Gesamtadaption.

II. Eine deutsche Einrichtung nach dem Konzept der *Glen Mills Schools*

Will man in Deutschland das **Gesamtkonzept** der *Glen Mills Schools* adaptieren – assimiliert an deutsche Gegebenheiten – so bedarf es sicherlich eines innovativen und – für hiesige Verhältnisse – unkonventionellen Konzeptes.

Am Anfang muss natürlich die Frage stehen:

Benötigen wir eigentlich eine solche Einrichtung?

Stellt man diese Frage aus dem Blickwinkel der Justiz, so scheint die – positive – Antwort auf der Hand zu liegen: Wenn dadurch erreicht würde, dass die Rückfallquote gewaltaffinitiver

jugendlicher Straftäter zurückgeht, selbstverständlich und zwar sofort. Aber so einfach ist es natürlich nicht.

a) Wir haben bereits festgestellt, dass sich die potenzielle Klientel auch einer deutschen Einrichtung aus gewaltorientierten Gruppenstraftätern rekrutieren muss.

Noch 1987 hatte *Weidner* unter Bezugnahme auf entsprechende Untersuchungen darauf hingewiesen, dass "das Problem subkulturell orientierter, gewalttätiger Jugendgruppen in Deutschland weit weniger relevant zu sein scheint als in den USA und daher auch unter dem Aspekt, dass es auch qualitative Unterschiede bezüglich der Gruppenstruktur und der Deliktsschwere gebe, eine Übertragbarkeit für wenig Erfolg versprechend angesehen.

Inzwischen hat sich die "Kriminalitätslandschaft" hierzulande jedoch erheblich geändert. Insbesondere hat die Gewaltkriminalität unter jungen Delinquenten seitdem zugenommen. Nach den vorliegenden Statistiken sind hieran in großem Umfang Gruppentäter beteiligt. Nach vorsichtiger Einschätzung bestehen lediglich die angesprochenen qualitativen Unterschiede in der Gruppenstruktur im Vergleich zu den USA weiterhin. Von diesem Aspekt her dürfte also der damalige Einwand *Weidners* durch die Entwicklung als überholt anzusehen sein.

Gleichwohl wurde bei einem vom Landesjugendamt Thüringen im Dezember 1999 veranstalteten Expertengespräch erneut die Frage aufgeworfen, ob wir denn in Deutschland überhaupt eine ausreichende Anzahl besonders schwieriger Jugendlicher haben, die mit dem Instrumentarium der hiesigen Jugendhilfe nicht erreichbar sind und die deshalb eine potenzielle Klientel für eine deutsche Einrichtung nach dem Muster von *Glen Mills* wäre.

Ausgangspunkt dieser Frage war allerdings die Vorstellung einer sog. Initiativgruppe, die – in der Endphase – von einer Belegungszahl von 1.000 Jugendlichen ausging. Vor diesem Hintergrund ist die dort gestellte Frage sicherlich verständlich – und wohl auch negativ zu beantworten.

Gleichwohl scheint mir dieser Ansatzpunkt der Diskussion falsch zu sein.

Die Frage ist nämlich zunächst einmal: Benötigen wir überhaupt eine nach dem *Glen Mills*-Prinzip arbeitende Einrichtung. Erst dann stellt sich die weitere Frage, ob eine Einrichtung nach dem Muster von *Glen Mills* tatsächlich so groß dimensioniert sein muss, um zu funktionieren. Ist das nicht der Fall, so könnte mit einer wesentlich kleineren Einrichtung ausgekommen werden.

Festzuhalten ist, dass offenbar für eine bestimmte – und auch zahlenmäßig nicht zu vernachlässigende – Klientel in Deutschland ein peer-group ausgerichtetes – und in den USA erfolgreiches – Programm nicht zur Verfügung steht. Schlussfolgerung ist daher zunächst, dass es auch hier bei uns probiert werden sollte. Erst der nächste Schritt ist die Frage, ob das nur mit einer großen Einrichtung wie die *Glen Mills Schools* mit ihren 1000 *students* funktionieren kann (und deshalb möglicherweise für Deutschland mangels ausreichender Klientel nicht in Betracht kommen könnte).

b) Die Einrichtungsgröße – ein Strukturproblem

Einer der Vorzüge von *Glen Mills* besteht darin, dass eine große Anzahl unterschiedlichster Ausbildungsprogramme angeboten wird und zwar alle in Werkstätten, die innerhalb der Einrichtung angesiedelt sind. Diese sind demgemäß auch sämtlich mit Ausbildern bestückt, die den Ideen von *Glen Mills* verpflichtet sind. Eine solche Ausbildungsvielfalt ist natürlich

nur machbar, wenn eine gewisse Anzahl von Jugendlichen vorhanden ist, weil das sonst finanziell nicht tragbar ist. Nun sind dafür sicherlich nicht 1.000 Jugendliche notwendig, auch *Glen Mills* hat mit einer kleinen Gruppe begonnen. Ohne Zweifel wird es – in der Endphase des Aufbaus – eine Mindestanzahl von Klienten geben müssen, die vermutlich etwas oberhalb von 200 liegen dürfte. *Sam Ferrainola* hat darauf hingewiesen, dass Einrichtungen dieser Art am effektivsten und am ökonomischsten operieren, wenn die Belegungszahl über 200 liegt.

Nun könnte man sich natürlich vorstellen, externe Betriebe zu verpflichten und in den Kontext der Schule einzubinden. Das hätte – vor allem in der Aufbauphase – den Vorteil großer Flexibilität, andererseits aber den nicht zu unterschätzenden Nachteil, dass eine solche externe Ausbildung die Klienten aus dem grundsätzlich ganzheitlich zu gestaltenden "Milieu" der Schule entfernen würde. Es wäre ja zwar sicherlich möglich, Ausbildungsbetriebe zu gewinnen, deren Leiter sich der Schulidee verpflichten würden. Es bestehen jedoch erhebliche Zweifel, ob die übrigen Mitarbeiter einer solchen Ausbildungsstätte sich stringent auf die vorzugebende Linie einschwören ließen.

Die in *Glen Mills* viel beschworene "**corporate identity**" – die ja in dem Kontext einen hohen Stellenwert besitzt – würde mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit verloren gehen.

Fazit ist: Mit einer kleinen "überschaubaren" Einrichtung nach dem in Europa in den letzten Jahrzehnten propagierten Rezept (d.h. maximal 20 bis 30) wäre eine an *Glen Mills* ausgerichtete Einrichtung nicht zu machen. Über die angedeutete Mindestgröße kann man sicherlich diskutieren. Angesichts der Nachfrage für das von *German Mills* angebotene "Student Exchange Program" kann ich mir nicht vorstellen, dass eine ausreichende Klientel fehlen würde.

Als Ergebnis ist daher festzuhalten: Es besteht aus der Sicht der Justiz sicherlich ein Bedürfnis nach einer solchen Einrichtung in Deutschland und sie dürfte auch prinzipiell in einer Struktur machbar sein, für die eine ausreichende Klientel vorhanden ist.

c) Bejaht man also die Notwendigkeit, zumindest aber die Sinnhaftigkeit eines neuen Ansatzes in der Reaktion auf gruppenspezifisches Gewaltverhalten Jugendlicher und betrachtet man die Konzeption der *Glen Mills Schools* und die bereits angedeuteten Problembereiche der Übertragung auf hiesige Verhältnisse, so ergeben sich aus meiner Sicht folgende Eckpunkte für eine mögliche deutsche Institution:

- (1) Es wird sich um eine Einrichtung handeln müssen, deren Klientel sich aus Jugendlichen rekrutiert, die (vorzugsweise gewaltbezogene) Gruppenerfahrungen haben und die mit unerschwinglichen Maßnahmen nicht erreicht werden konnten;
- (2) Die Einrichtung wird gestaltet werden müssen nach erzieherischen Gesichtspunkten, nicht jedoch nach vielleicht von der Justiz als erforderlich angesehenen "Einschließungs-Kriterien". Die Einrichtung muss daher als "**Schule**" konzipiert werden.
- (3) Die Einrichtung wird in einer Weise konzipiert werden müssen, dass ein Minimalmaß an "Entweichungen" sichergestellt werden kann, um justitiellen Belangen wenigstens in gewissem Umfang Rechnung zu tragen.
- (4) Die Einrichtung wird an dem Prinzip des "**peer-group-pressure**" ausgerichtet werden müssen. Das bedeutet, dass sozialpädagogische Betreuung **im Hintergrund**, nicht aber

durch vorrangigen Einsatz von Betreuern stattzufinden hat. Eine zu schaffende *corporate identity* hat die Aufgabe des Transfers sozialpädagogischer Intentionen zu übernehmen.

- (5) Die Einrichtung sollte **privatwirtschaftlich** organisiert und betrieben werden. Sie wird gleichwohl in einer Anfangs- und Übergangsphase staatlich begleitet und überwacht werden müssen, ohne dass staatliche Organisationen Einfluss auf den konkreten inhaltlichen Ablauf nehmen.
- (6) Die Einrichtung wird als **"Projekt"** – zumindest in der Anfangsphase – gesponsert werden müssen.

Diese Eckpunkte bedürfen der Erläuterung.

Zunächst einmal ist klarzustellen, dass eine nach diesen Prinzipien zu schaffende Deutsche Schule eine Einrichtung sui generis sein muss, weder eine Art "offener Vollzug" noch eine Heimeinrichtung mit Zügen einer zumindest teilweise geschlossenen Unterbringung. Klar ist, dass eine Deutsche Schule von beidem etwas haben muss – ohne das eine oder das andere zu sein. Dieser zwiespältige Charakter einer solchen Einrichtung dürfte der schwierigste Punkt ihrer Installation sein.

Diese Deutsche Schule passt nicht in das hergebrachte Reaktionen-System des hiesigen Jugenddelinquenzrechts. Ihr muss die **Verbindlichkeit** von *Schloss und Riegel* fehlen ebenso wie die **Unverbindlichkeit** eines *herkömmlichen Jugendhilfeangebots* nach dem KJHG. Die notwendige Verbindlichkeit muss sich sinnstiftend aus der Konstruktion als solcher ergeben, nicht von einer obrigkeitlichen Institution getragen sondern aus dem gruppenbezogenen Verhalten der Jugendlichen untereinander und einer zu schaffenden corporate identity. Andererseits darf diese systemimmanente Verbindlichkeit nicht konterkariert werden durch den herkömmlichen Angebotscharakter einer Jugendhilfemaßnahme.

Das wirft Probleme auf, insbesondere im Hinblick auf den bereits beschriebenen Paradigmenwechsel der Jugendhilfe durch das KJHG, ebenso aber in den Bereichen der konservativen Justiz, die ihr Sicherheits-Instrumentarium ein Stück weit "aus der Hand" geben muss.

Die Ausgestaltung einer Deutsche Schule wird sich an ausschließlich erzieherischen, d.h. im Wesentlichen befähigenden Gesichtspunkten ausrichten müssen. justitielle Anordnung zum Besuch der Schule wird unrechtsbezogene und generalpräventive Gedanken zurückstellen müssen, Jugendhilfe wird sich im Hinblick auf eine gruppenspezifische Eigenverantwortlichkeit der Jugendlichen in ihrer bisherigen – zwar angebotsorientierten aber doch nicht zu leugnenden irgendwie interventionsbezogenen – Verantwortlichkeit zurücknehmen müssen.

Die Justiz hingegen wird ein solches Konzept nur annehmen, wenn ein **Mindestmaß an Sicherheit** vor weiteren Straftaten auch während des Schulbesuchs vorhanden ist. Wenn "Schloss und Riegel" nicht vorhanden sind, dennoch gewaltaffinitive Mehrfachtäter in diesem System eine Chance erhalten sollen, wird dies nur funktionieren, wenn die Justiz sich und der Gesellschaft vermitteln kann, dass die entsprechenden Delinquenten die ihnen gebotene Chance der (Re-)Sozialisierung auch wahrnehmen und nicht "stiften" gehen.

Wie wir gesehen haben, funktioniert das in *Glen Mills* aus zwei Gesichtspunkten: Einmal ist dafür verantwortlich die Furcht der Delinquenten vor dem harten – wenn nicht gar nach unseren Vorstellungen unmenschlichen – Vollzug. Diese "Abschreckung" können und wollen wir ihnen nicht bieten. Es muss also etwas anderes an diese Stelle treten.

Von *German Mills* im Rahmen des "Student Exchange Program" nach *Glen Mills* gesandte Jugendliche wurden von mir mehrfach befragt, ob sie denn "weggelaufen" wären, wenn die *Glen Mills Schools* sich in Deutschland befunden hätte. Alle antworteten zunächst mit: "nein". Auf die einschränkende Frage, ob dies denn auch zuträfe für die ersten drei bis vier Wochen, kam nach anfänglichen Zögern die Antwort: "Doch das könnten wir uns vorstellen."

Auf die weitere Frage, warum dies denn am Anfang ihres Aufenthaltes so gewesen wäre und später nicht mehr, kam übereinstimmend die Antwort: "Dann haben wir gemerkt, dass das für uns hier gut ist."

Darin zeigt sich, dass es bei einer in Deutschland zu installierenden Einrichtung notwendig sein wird, Vorkehrungen zu schaffen, ein "Entweichen" aus der Maßnahme zu verhindern, bevor der Integrationsprozess der Jugendlichen eingesetzt hat, also, dass man zum eigenen Wohl hier bleiben sollte.

Es ist das alte, wohl bekannte Problem, zu beobachten auch bei Jugendlichen, die eine von ihnen gewollte Therapie antreten, diese bei ihren ersten und manchmal auch zweiten Versuchen abbrechen. Sie kommen einfach nicht soweit, das Positive einer Maßnahme zu erkennen und zu verinnerlichen – trotz aller Vorbereitung.

Konsequenz aus dieser Erkenntnis ist, dass eine **speziell ausgestaltete Eingangssituation** installiert werden muss zur Überwindung der anfänglichen Abneigungsphase.

Das wird erreicht werden können durch eine über einige Wochen sich hinziehende intensive Betreuung.

Einschluss oder Lokalisierung der Einrichtung in einem logistisch nicht leicht zu verlassenden Bereich scheint mir weniger sinnvoll, zumal dies in unseren Gefilden kaum effektiv zu realisieren wäre.

Die kaum vorhandene Gefahr der "Entweichung" im Anschluss an die Eingewöhnungsphase beruht in *Glen Mills* ganz offensichtlich darauf, dass die Jugendlichen dort ein Lebensumfeld vorfinden, das sie einerseits zuvor aus eigenen Erleben nie gehabt haben, das sie fasziniert und das ihren jugendlichen Erlebnisdrang kompensiert.

Dafür ist sicherlich verantwortlich die vielfältige Ausgestaltung der verschiedenen angebotenen Aktivitäten, vor allem aber auch die qualitativ hohe Ausstattung der Ausbildungs- und Betätigungsmöglichkeiten. Dies auch in Deutschland zu installieren, dürften allenfalls finanzielle Gesichtspunkte entgegengehalten werden können.

Damit wären wir beim nächsten Punkt, der m.E. essenziell für das Erfolgskonzept der *Glen Mills Schools* ist, nämlich die erstklassige – und damit extrem kostspielige Ausstattung der schulischen und ausbildungsbezogenen Faszilitäten. Sie scheinen mir der Schlüssel für mehrere Erfolgskomponenten. Zum einen sind sie der Garant für eine (re-)sozialisierende Plattform für ein späteres straffreies Leben, zum anderen bilden sie die auch für die Jugendlichen einsichtige Grundlage für die notwendige *corporate identity*, welche wiederum "Entweichungen" weitgehend obsolet macht.

Auch eine in Deutschland beheimatete Einrichtung wird nur privatwirtschaftlich erfolgreich betrieben werden können.

Nicht ohne Grund propagieren die Verantwortlichen von *Glen Mills* immer wieder den ökonomischen Aspekt. *Glen Mills* war und ist immer kostengünstiger als andere vergleichbare

Jugendhilfeeinrichtungen in den USA und auch als die dortigen Haftplätze gewesen. Und das, obwohl gewaltige Investitionen getätigt werden.

Welches ist das Geheimnis dieser Finanzstruktur? Diese Frage kann teilweise beantwortet werden, teilweise wird man auf Spekulationen ausweichen müssen.

Wenn man den finanziellen Erfolg der *Glen Mills Schools* analysieren will, kommt man natürlich an der Person des langjährigen Leiters, *Sam Ferrainola*, nicht vorbei.

Objektiv bleibt festzuhalten, dass natürlich in den USA das private Sponsorenwesen ausgeprägter ist als hierzulande und daher schon kritisch gefragt werden muss, ob eine ähnlich exzellente Ausstattung wie in *Glen Mills* in Deutschland bewerkstelligt werden kann.

Eine weitere wichtige Auswirkung der privatwirtschaftlichen Organisation der *Glen Mills Schools* ist natürlich die **Rekrutierung und Bezahlung und die Entlassungskonditionen der Mitarbeiter**.

Um die notwendige *corporate identity* herzustellen, werden natürlich nur solche Personen eingestellt, die sich bedingungslos der "Philosophie" von *Glen Mills* anschließen. Jeder Mitarbeiter beginnt mit dem gleichen – niedrigen – Anfangsgehalt. Attraktiv für die Mitarbeiter von *Glen Mills* wird das dortige Arbeiten durch zahlreiche sachbezogene Vergünstigungen wie billiges Wohnen, kostenlose Wartung der privaten PKW's in den eigenen Werkstätten und vieles mehr. Ein System, das die Mitarbeiter an das Unternehmen bindet! In Deutschland wird sich das so sicherlich nicht realisieren lassen.

3.) Resümee

Zusammenfassend ist Folgendes festzuhalten:

Auf der Suche nach einem gangbaren und Erfolg versprechenden Weg zur Gewaltminimierung bei jungen Menschen sind die **Ansätze der *Glen Mills Schools* beachtenswert** für die deutsche Justiz- und Jugendhilfelandchaft.

Insbesondere konfrontative Elemente und *peer-group-pressure* sind in Deutschland bereits erfolgreich eingesetzt worden. Als Haftalternative sind die *Glen Mills Schools* durch das "Student Exchange Program" des Vereins *German Mills* auch innerhalb des Jugenddelinquenzrechts und der Jugendkriminalrechts-Wissenschaft ins Bewusstsein gerückt. Eine Adaption des Gesamtsystems der *Glen Mills Schools* – den deutschen Verhältnissen angepasst – erscheint angesichts der Zunahme gruppenbezogener Gewaltkriminalität erforderlich und wünschenswert.

Sie erscheint auch möglich, wenngleich es bei der Übertragung des Systems auf deutsche Verhältnisse nicht unbeträchtliche Schwierigkeiten geben dürfte. Das Unternehmen kann gelingen, wenn die Justiz hierin ihre Chance erkennt – in Befolgung des Erziehungsgedankens, dem sie nach dem JGG verpflichtet ist –, einen erfolgreichen Weg beschreiten zu können. Die Jugendhilfe wird bereit sein müssen, in einem Teilbereich ihrer Tätigkeit den vor einigen Jahren eingeleiteten Paradigmenwechsel partiell infrage zu stellen. Jugendhilfe und Justiz werden gemeinsam daran arbeiten müssen, bei den Jugendlichen die "Verbindlichkeit des Unverbindlichen" herzustellen.

Dafür hat das Gesamtsystem der *Glen Mills Schools* sicherlich Vorbildcharakter.

Diskussion im Anschluss an das Statement von Herrn Christian Scholz, Richter am Amtsgericht in Lüneburg

Im Anschluss an das Statement von Herrn Scholz wird dieser gefragt, worin seiner Meinung nach der bleibende Erfolg der Glen Mills Schools liegt. Herr Scholz verweist einerseits auf die Rückfallquoten, wobei er jedoch gleichzeitig auf die Problematik der unterschiedlichen Berechnung der Rückfallquoten in der Bundesrepublik (nach fünf Jahren) und in den USA (nach drei Jahren) hinweist. Andererseits führt er die Möglichkeit der Integration der Jugendlichen nach ihrem Aufenthalt in Glen Mills an. Durch die Zielsetzung, dass die Jugendlichen während ihres Aufenthaltes in Glen Mills Berufe erlernen sowie aufgrund der Kontakte, die Glen Mills zu einem breiten Netz von Firmen pflegen, können Verbindungen zum Arbeitsleben geknüpft werden, die den Jugendlichen bei der Integration in ihr gesellschaftliches Umfeld nach ihrem Aufenthalt helfen. Ein weiterer Faktor für den Erfolg der Glen Mills Schools ist die hochwertige Ausbildung der Jugendlichen, die zwar einerseits sehr hohe Kosten verursacht, für die Glen Mills jedoch andererseits bekannt ist. Da dieser Standard mit den relativ preiswerten Tagessätzen nicht zu bezahlen wäre, ist es nach Meinung von Herrn Scholz notwendig, dass eine Einrichtung wie diese privatwirtschaftlich organisiert ist.

Nach Gründen für nicht-erfolgreiche Verläufe deutscher Jugendlicher in Glen Mills gefragt, meint Herr Scholz, dass die dreijährige Erfahrung der Entsendung deutscher Jugendlicher im Rahmen des Vereins German Mills zu kurz gewesen ist, um hierauf Antworten geben zu können. Grundsätzlich sei es jedoch so, dass die amerikanischen Jugendlichen in ihr soziales Umfeld zurückkehren, auf das sie in Glen Mills vorbereitet wurden (hier wird der Aspekt angeführt, stolz auf die eigene Schule zu sein). Die Jugendlichen, die aus der Bundesrepublik nach Glen Mills kommen (teilweise handelt es sich um Jugendliche türkischer Abstammung) befinden sich in einem völlig ungewohnten Kulturkreis, was bei einer Rückkehr Schwierigkeiten verursachen kann. Es wird darauf hingewiesen, dass dieser Kulturumschwung wegfallen würde, wenn sich die Einrichtung in Deutschland befände.

Hinsichtlich der Übertragbarkeit der Glen Mills Schools in die Bundesrepublik wird gefragt, ob es realistisch ist, in der Bundesrepublik eine solche Schule zu etablieren und ob dies auf privatwirtschaftlichem Wege geleistet werden kann. Herr Scholz meint hierauf, dass er eine Kopie einer Einrichtung nach dem Vorbild von Glen Mills nach Deutschland für nicht machbar und nicht sinnvoll halte. Was möglich sei und was bereits unternommen werde, ist dass einzelne Aspekte des Glen Mills Konzeptes verwirklicht werden, wie beispielsweise in einer Schule in Bad Bentheim.

Die Frage der Größe einer vergleichbaren Einrichtung muss seiner Meinung nach ambivalent beantwortet werden. Geht man davon aus, dass das Klientel für eine solche Einrichtung in der Bundesrepublik vorhanden ist, ergibt sich eher ein Strukturproblem. Bei einer Größe von 200 bis 250 Jugendlichen lässt sich kein breit gefächertes Angebot an Ausbildungsplätzen realisieren, sodass ausgegliederte Werkstätten in die Einrichtung eingebunden werden müssten. Der Nachteil dabei ist, dass die "corporate identity" leidet.

Ein weiteres Thema, das bedacht werden muss, ist die Frage der Fluchtsicherheit. Für die deutsche Justiz müssen gewisse Sicherheiten gegeben sein, dass Jugendliche nicht in großem Stil Fluchtversuche starten. Deshalb müsste für die erste Zeit nach der Ankunft der Jugendlichen eine Intensivbetreuung oder Ähnliches geschaffen werden. Ohne Stacheldraht wäre sicherzustellen, dass keine Entweichungen vorkommen. Herr Scholz merkt an, dass es in den

Glen Mills Schools durchschnittlich zu zwei bis drei Entweichungen pro 1000 Jugendliche im Jahr kommt.

Nach der Rolle des Sports in Glen Mills gefragt, meint Herr Scholz, dass Sport dort als Mittel zur Identifikation dient. Es ist anzunehmen, dass dies in demselben Ausmaß in der Bundesrepublik nicht realisierbar ist. An diesem Punkt müsste bei einer Übertragung nach anderen Möglichkeiten gesucht werden.

In seinem Statement verweist Herr Scholz darauf, dass das Klientel für eine Einrichtung nach dem Vorbild von Glen Mills aus dem Justizbereich käme, dass die Jugendhilfe die Kosten übernehmen sollte und dass die Einrichtung als Schule konzipiert sein sollte. Damit stellt sich die Frage, an welcher Stelle eine solche Einrichtung organisatorisch angesiedelt sein sollte. Herr Scholz weist darauf hin, dass diese seiner Meinung nach im "Niemandland" zwischen Justiz und Jugendhilfe angesiedelt sein muss. Sie sollte sowohl nach präventiven Vorstellungen von der Jugendhilfe genutzt werden können, als auch (wenn das Kind bereits in den Brunnen gefallen ist) von der Justiz. Auch in den USA handelt es sich bei der Zielgruppe der Glen Mills Schools im Wesentlichen um verurteilte oder zumindest in Gerichtsverfahren involvierte Jugendliche, Glen Mills fungiert jedoch nach außen hin als Schule. In der US-amerikanischen Fachöffentlichkeit sind die Hintergründe der Schule bekannt, in der unmittelbaren Nachbarschaft falle jedoch nicht auf, dass es sich bei den Schülern um straffällige Jugendliche handelt. Er weist darauf hin, dass ein entscheidendes Kriterium ist, dass eine vergleichbare Schule nicht wie eine bessere Haftanstalt aufgebaut sein darf.

Auf die Nachfrage, was Herr Scholz unter der "Unverbindlichkeit der Jugendhilfestrukturen" versteht, erwidert dieser, die Unverbindlichkeit des KJHG zeichne sich dadurch aus, dass Angebote angenommen werden können, es aber nicht müssen. Auch Glen Mills ist ein solches Angebot. Herr Scholz berichtet von seiner Erfahrung, dass Einsichten bei Jugendlichen im Alltag von anderen Eindrücken überlagert werden, da sie nicht ständig präsent sind. In Glen Mills wird von der peer-group immer wieder auf einzelne Aspekte verwiesen, es gibt viele Feedbacks, die jedoch nicht als "Einhämmern" verstanden werden, sondern akzeptiert werden, weil sie von den übrigen Jugendlichen geäußert werden.

Abschließend wird zum einen die Frage gestellt, ob der Zeitraum von einem Jahr, für den die deutschen Jugendlichen in die USA entsendet werden, erforderlich ist, zum Zweiten wie mit den nach drei Monaten fällig werdenden Zwischenberichten umgegangen wird, wenn die Jugendlichen im Rahmen der U-Haftvermeidung in die USA entsendet werden. Hier erwidert Herr Scholz, dass die U-Haft-Eile, die das Gesetz sonst vorschreibt, nicht gegeben ist, wenn Maßnahmen nach §§ 71, 72 JGG angeordnet sind. Damit der Jugendliche nicht in U-Haft genommen werden muss, ordnet der Richter eine vorläufige erzieherische Maßnahme an. Dabei richtet sich der Zeitraum danach, wie lange diese Erziehung notwendig ist. Es hat sich gezeigt, dass ein Aufenthalt von einem Jahr aus erzieherischen Gründen notwendig ist, wenn die deutschen Jugendlichen in die USA gehen. Die amerikanischen Jugendlichen sind teilweise über ein Jahr in den Glen Mills Schools, bei den deutschen Jugendlichen ist dies aufgrund der Visa-Bestimmungen nicht möglich. Herr Scholz räumt ein, dass im Rahmen einer ganz "normalen" U-Haftvermeidung, die nur nach den strafprozessualen Maßnahmen verlaufen würde, die Entsendung der deutschen Jugendlichen ein Problem darstellen könnte.

2. Statement von Frau Barbara von Mittelstaedt, Staatsanwältin in Oldenburg

Zu I.:

1. An der Entsendung nach Glen Mills waren bei uns beteiligt: Jugendrichter, Jugendstaatsanwältin, Jugendgerichtshilfe, U-Haftabteilung der JVA Vechta, Frau Guder, Bob Gilles.
Ich selbst war in mehreren Fällen mitbeteiligt.

2. Vorinformation:

Vorstellung des Projekts in Oldenburg durch Frau Guder und Bob Gilles und eigene Erfahrungen bei zwei Informationsfahrten nach Glen Mills, USA, in den Jahren 1996 und 1997 (wird ausgeführt).

Die Unterbringung der Jugendlichen erfolgte ausschließlich gemäß §§ 72 Abs. 4, 71 Abs. 2 JGG zur Vermeidung der U-Haft – die Kosten zahlte der Justizfiskus –.

Anlass; Entsendung mehrfach straffällig gewordener Jugendlicher, für die in Deutschland kein geeignetes Heim zur Verfügung stand – vor allem wegen der bestehenden Flucht – und Wiederholungsgefahr.

3. Probleme traten bei einer Kollegin auf, bestimmte Richter von der Unterbringung zu überzeugen, die die Glen Mills Schools nicht kannten.
Keine Probleme traten bei der Finanzierung auf.
Fraglich ist, ob der Sinn der U-Haft-Vermeidung, insbesondere das Beschleunigungsgebot nicht umgangen wird – nach unserer Ansicht ist die Unterbringung in den Glen Mills Schools in jedem Fall einer Unterbringung in der Jugendstrafanstalt vorzuziehen, was in den meisten Fällen der nach dort entsandten Jugendlichen die Alternative gewesen wäre.
4. Auswahlkriterien in Deutschland:
Gruppendelinquenz, mehrfach straffällig gewordene Jugendliche; Alter 14-18 Jahre; Straferwartung: feste Jugendstrafe; bestehende Flucht- und Wiederholungsgefahr.
Glen Mills Kriterien, soweit mir bekannt: Mehrfachtäter, Gruppendelinquenz, 14 bis 18 Jahre (mit Ausnahmen)
Ausschlusskriterien: keine Drogensucht, keine psychischen Defekte, keine sexuellen Missbrauchserfahrungen, keine Brandstifter.
5. Die Entsendung des deutschen Jugendlichen erfolgt bei uns aus der U-Haft heraus – in der Regel vor Eröffnung des Hauptverfahrens (als Beschuldigter oder Angeschuldigter).
6. Typischer Ablauf der Entsendung:
Jugendrichter, Jugendstaatsanwältin, Vertreter der JGH oder der U-Haft Abteilung Vechta schlägt den Jugendlichen gegenüber Frau Guder vor, die ihn dann bei ihrem nächsten Besuch in der JVA Vechta in der U-Haft-Abteilung gemeinsam mit Bob Gilles aus den Glen Mills Schools begutachtet und beide entscheiden, ob der Jugendliche ins Programm übernommen wird.
7. Freie Träger:
Christliches Jugenddorf (CJD) und Glen Mills Akademie.
8. Die Einschätzungen vor Ort sind geteilt: Skepsis herrscht vor bei den Uninformierten; kritische Zustimmung bei den Informierten.

9. Informationen über den Verlauf der Maßnahme: Bisher kamen die Berichte schleppend, mussten oft durch den Jugendrichter angemahnt werden, der Abschlussbericht kam zum Teil erst kurz vor Beendigung der Maßnahme (Zwischenberichte fehlten zum Teil). Neuerdings erfolgen die Berichte offensichtlich zeitgerecht.
Erforderlich ist eine laufende Unterrichtung, die formularmäßig erfolgen kann.

Zu II.

1. Die Jugendlichen machen positive Erfahrungen, lernen fließend englisch, gehen regelmäßig zur Schule oder zur Ausbildung. Sie erlernen soziale Fähigkeiten (Ordnung halten, gutes Benehmen, etc). Aus allem erwächst eine Steigerung des Selbstwertgefühls. (So wurde es uns von jugendlichen Glen Mills Absolventen berichtet.
2. Betreuung der Rückkehrer erfolgt auf amerikanischer Seite durch Frau Guder, von deutscher Seite durch die Jugendgerichtshilfe.
3. In Kontakt kommen die Jugendlichen nach ihrer Rückkehr mit dem Jugendrichter und den Jugendgerichtshelfern.
4. Die Nachbetreuung erfolgte über Frau Guder und die Jugendgerichtshilfe, nach der anschließenden Hauptverhandlung über den zuständigen Bewährungshelfer,
5. und
6. Das Gelernte ist nur bedingt verwertbar; die Jugendlichen haben gute Erfahrungen gemacht, die sie in der Regel nicht in eine Berufsausbildung in Deutschland umsetzen konnten; Die Qualifikationen von dort sind hier in Deutschland formal nichts wert. – Es gab eine Ausnahme, in der ein Jugendlicher in den Glen Mills Schools in der Kfz.-Werkstatt gearbeitet hatte, er konnte hier dann eine Ausbildung zum Kfz.-Mechaniker anschließen.
7. Die zurückkehrenden Jugendlichen machen zunächst einen emotional stabilen Eindruck, sehen ihre Zukunftsperspektive optimistisch; die Schwierigkeiten erfolgen bei der Umsetzung der Pläne, wenn keine Ausbildungsstelle gefunden wird, nicht angetreten oder abgebrochen wird; wenn dann keine ausreichende Nachbetreuung erfolgt, gleitet der Rückkehrer oftmals wieder in die alten Strukturen ab.
8. Wir führen bei der Staatsanwaltschaft keine Rückfallstatistik. Ich kann nur sagen, dass Rückfälligkeit in mehreren Fällen eintrat, und zwar in einem Zeitraum von bis zu 1 Jahr nach der Rückkehr des Jugendlichen aus den USA.

Zu III.

1. Ich befürworte die Übertragung des Glen Mills Konzepts auf Deutschland wegen folgender Aspekte:
 - a) Herausnahme des Jugendlichen aus der bisherigen Umgebung,
 - b) Erlernen sozialer Kompetenz – Regelmäßigkeit des Tagesablaufes – gute Umgangsformen, Ordnung halten etc.,
 - c) Schulbildung – Berufsausbildung.

2. In Deutschland ist das Spektrum an Hilfen für diese Jugendliche zu gering, es fehlt an geschlossenen Heimplätzen.
3. Kenne ich nicht.
4. Kann ich nicht beantworten.
5. Eine vergleichbare Einrichtung sollte installiert werden.
6. Siehe oben Nr. I. 4. – mit der Einschränkung, dass keine Fluchtgefahr bestehen darf.

Diskussion im Anschluss an das Statement von Frau Barbara von Mittelstaedt, Staatsanwältin in Oldenburg

Frau von Mittelstaedt wird im Anschluss an ihr Statement gebeten, eine Reihe von Fragen zu beantworten, so beispielsweise zu der Praxis der U-Haftvermeidung in Oldenburg, zu der Anzahl der Fälle, die nach Glen Mills entsandt wurden sowie zu der Anzahl der übrigen Fälle, die eine Maßnahme der U-Haft durchlaufen haben. Sie bedauert, dass hierzu keine Statistiken vorliegen. Nach ihrer Einschätzung sind seit 1996 ca. 10 Jugendliche aus der Stadt und dem Landgerichtsbezirk Oldenburg nach Glen Mills entsandt worden, was nach dem Erkenntnisstand des Beirats ungefähr ein Viertel aller nach Glen Mills entsandten Jugendlichen ausmacht. Sie kann jedoch keine Auskunft darüber erteilen, wie hoch der Anteil sonstiger Fälle in der U-Haftvermeidung in Oldenburg ist. Die Mitglieder des Beirates bitten sie zu erfragen, ob diese Informationen, insbesondere das Verhältnis Entsendungen nach Glen Mills zu anderen Maßnahmen der U-Haft, durch die Justizkasse gewonnen werden können.

Zu der Frage der Höhe der Gesamtkosten für den Justizhaushalt pro Jugendlichen, der nach Glen Mills entsendet wird, liegen bei der Staatsanwaltschaft ebenfalls keine genauen Angaben vor. Frau von Mittelstaedt legt dar, dass die Tagessätze in Glen Mills (DM 298,-) nicht höher als in einem deutschen Heim sind. Insgesamt gesehen ist dieses Angebot dennoch teurer, da eine längere Verweildauer bis zur Gerichtsverhandlung gegeben ist. Bei einer Unterbringung in der Bundesrepublik muss bedacht werden, dass die Jugendlichen nach der Hauptverhandlung oft zu einem Aufenthalt in einem Heim verurteilt werden, sodass in diesen Fällen mit Folgekosten gerechnet werden muss, die von der Jugendhilfe übernommen werden.

Auf die Fragen, warum und welche Jugendliche nach Glen Mills entsendet werden, welche anderen Möglichkeiten oder Varianten an Angeboten es in Oldenburg gibt und warum nicht diese anderen Varianten von Seiten der Justiz gewählt wurden erwidert Frau von Mittelstaedt, dass zwar näher gelegene Heime existieren, Jugendliche mit einer extrem hohen Fluchtgefahr würden aber aus diesen näher gelegenen Heimen fliehen. In Glen Mills ist die Fluchtgefahr sehr viel geringer, mangelnde Sprachkompetenzen und die Schwierigkeit, nach Deutschland zurückzukehren tragen hierzu bei. Von Seiten des Beirats wird angemerkt, dass für die Zeit, in der die Jugendlichen in Glen Mills sind, die Haftgründe entfallen, sie befinden sich in einer völlig anderen Umgebung, müssen eine neue Sprache erlernen etc.

Einige Mitglieder des Beirats werfen ein, dass bei einer Übertragung der Glen Mills Schools in die Bundesrepublik das Argument der verringerten Fluchtgefahr entfallen würde, ebenso das Argument der Erweiterung der Sprachkompetenzen und des extremen Erlebnisschubes während eines Aufenthalts in Glen Mills. Frau von Mittelstaedt erklärt daraufhin, dass sie bei

einer Übertragung des Konzepts in die Bundesrepublik mit größeren Schwierigkeiten rechne, was die Fluchtgefahr der Jugendlichen angeht. Die gegenseitige Beobachtung unter den Jugendlichen in Glen Mills trägt ihrer Meinung nach dazu bei, dass die Fluchtgefahr zu gewissen Teilen gebannt wird. Als Alternative käme die Unterbringung in deutschen Heimen infrage, geschlossene Plätze würden hier gebraucht. Sie sähe dann keinen großen Unterschied mehr darin, ob ein Jugendlicher in die USA entsendet wird oder in ein deutsches Heim eingewiesen wird.

Zu dem Aspekt des Wegfalls der Möglichkeit, sich Sprachkompetenzen anzueignen, wenn eine Übertragung der Glen Mills Schools in die Bundesrepublik erfolgt, merkt sie an, dass die Möglichkeit gegeben wäre, Fremdsprachen in der neuen Einrichtung anzubieten. Die Aspekte, die sie an den Glen Mills Schools überzeugt haben, sind das Erlernen von sozialen Fähigkeiten in Glen Mills, das Erfahren von Regelmäßigkeit, Ordnung zu halten usw. Überzeugt hat sie ebenfalls, dass mit peer-group-Druck gearbeitet wird.

Bezug nehmend auf die Äußerung von Frau von Mittelstaedt, dass sie sich anfänglich unsicher war, ob sie im Rahmen der U-Haftvermeidung Jugendliche für ein Jahr in die USA entsenden sollte, dass sie jedoch der Ansicht war, dass im anderen Fall nach drei Monaten eine Verurteilung zur Jugendstrafe erfolgt wäre, wird sie danach gefragt, welche Erfahrungen sie mit den zurückgekehrten Jugendlichen gemacht hat. Frau von Mittelstaedt berichtet, dass die Jugendlichen durchgängig nach der Hauptverhandlung zu einer Jugendstrafe auf Bewährung verurteilt wurden. In einer Reihe von Fällen habe sich eine positive Entwicklung gezeigt. Angesichts der hohen Rückfälligkeit von Jugendlichen in der Bundesrepublik, die eine feste Jugendstrafe zu verbüßen haben, ist sie zufrieden über all jene Fälle, die nicht rückfällig wurden.

Eine weitere Frage bezieht sich darauf, ob es sie nicht verwundert habe, dass die Glen Mills Schools in der Fachöffentlichkeit in den USA nicht diskutiert wird und auch nicht kopiert wird. Hierauf erwidert sie, dass es nicht zutreffend sei, dass die informierte Öffentlichkeit in den USA Glen Mills nicht kenne. Sie selbst war bei ihren Reisen in die USA bei Gerichtsverhandlungen anwesend und hat mit Jugendrichtern vor Ort gesprochen, die durchaus diese Einrichtung als erfolgreich darstellen. Von anderer Seite wird auch zu bedenken gegeben, dass die allgemeine Reaktion auf Jugendkriminalität in den USA anders sei und dass dort insgesamt mehr Alternativen zu den Glen Mills Schools existieren.

Eine kleinere Diskussion entspannt sich bei der Frage, ob die Jugendlichen nach ihrer Einwilligung zu dem USA-Aufenthalt selbst den Antrag zur Einreise in die USA stellen und ob die Justiz diesen Antrag überprüft bzw. ob es eine pädagogische Hilfestellung dabei gibt. Dahinter steht die Frage, ob in den Visaformularen die Fragen nach vorheriger Straffälligkeit wahrheitsgemäß beantwortet werden und ob die Jugendlichen evtl. ermuntert werden, keine wahrheitsgemäßen Angaben zu machen, um einreisen zu können. Frau von Mittelstaedt erklärt, dass sie mit der Erstellung des Visums keine Erfahrung habe. Sie bemerkt, dass es richtig sei, dass der Begriff "Student Exchange Program" eingeführt wurde, um die Straffälligkeit der Jugendlichen "nicht so öffentlich" machen zu müssen. Herr Scholz, Jugendrichter in Lüneburg, merkt hierzu an, dass die Angaben, die im Visum gemacht werden, nicht falsch seien. Die Frage im Formular "Sind Sie schon zu Freiheitsstrafen verurteilt worden?" kann verneint werden, da es bisher nicht vorkam, dass die infrage kommenden Jugendlichen zu Erwachsenenfreiheitsstrafen verurteilt waren. In den meisten Fällen waren sie auch nicht zu Jugendstrafen verurteilt. Bisher wurde der Standpunkt vertreten, so Herr Scholz, dass Jugendstrafe etwas anderes sei als Freiheitsstrafe.

Frau von Mittelstaedt spricht in ihrem Statement von psychischen Defekten der Jugendlichen. Auf die Frage, was sie darunter versteht und ob die Jugendlichen im Vorfeld der Entsendung psychisch begutachtet werden erwidert sie, dass dies nicht der Fall war. Hier wurde sich auf die Einschätzungen der Jugendgerichtshilfe, von Frau Guder sowie von dem Abteilungsleiter in der Untersuchungshaft verlassen.

Gruppendelinquenz ist ein weiteres Stichwort, das Frau von Mittelstaedt in ihrem Statement verwendet hat. Auf die Bitte, zu erläutern, was sie darunter versteht, erklärt sie, dass damit ein Zusammenschluss von Jugendlichen, um gemeinsam Straftaten zu begehen, gemeint sei. Dieser Begriff beziehe sich für sie auf mehrmalige Straftaten, auf eine verfestigte Struktur auf dem Weg zu einer Gangstruktur.

Frau von Mittelstaedt berichtet, dass das Begutachtungsverfahren für Glen Mills für sie nicht immer transparent und nachvollziehbar gewesen ist. Zwar wurden die Kriterien für die Auswahl offiziell genannt, woraufhin sie und ihre KollegInnen auch Jugendliche vorgeschlagen hätten. Diese wurden dann in nicht immer nachvollziehbarer Weise teilweise akzeptiert, teilweise auch nicht.

Es wird die Frage aufgeworfen, ob bei der Wartezeit auf die Verhandlung (§§ 71, 72 JGG) ein ähnliches Setting wie in Glen Mills Sinn machen würde. Nach Einschätzung von Frau von Mittelstaedt findet pädagogisch gesehen in den deutschen Heimen in diesen drei Monaten des Wartens nicht sehr viel statt, die Nutzung eines Settings ähnlich jenem in Glen Mills wäre überlegenswert.

3. Statement von Frau Angelika Simon, Oberinspektorin in der Justizvollzugsanstalt Wiesbaden

1.1 Waren Sie an der Entsendung von Jugendlichen nach Glen Mills beteiligt? In welcher Rolle und wer war darüber hinaus beteiligt?

In einer Verhandlung gegen einen Jugendlichen ging es um eine Strafaussetzung zur Bewährung mit der Auflage, dass der Jugendliche nach Glen Mills gehe. Das Urteil lautete jedoch anders. Zum späteren Zeitpunkt, als der Jugendliche von der JVA Wiesbaden in die JVA Rockenberg verlegt wurde, wurde eine Entsendung nach Glen Mills als Auflage gemäß § 88 JGG (vorzeitige Entlassung) erwogen. Der Gefangene wurde dann von den Kollegen der JVA Rockenberg Frau Guder und Herrn Bob Gillis, vorgestellt. Nach 3 Tagen erfolgte eine schriftliche Ablehnung von Glen Mills.

1.2. Warum haben Sie Jugendliche an die Glen Mills Schools entsendet? Was war der Anlass, welche Informationen hatten Sie, welche Finanzierungsform lag der Entsendung zugrunde?

Letztenendes ist die Entsendung an der nichterfolgten Zusage der Glen Mills Schools gescheitert. Die Vorinformationen hatten wir von Frau Guder, der umfangreichen Literatur innerhalb der Zeitschriften der DVJJ (Deutsche Vereinigung für Jugendgerichtshilfe und Jugendgerichtshilfe) und das Jugendamt hätte nach der Entlassung die Kosten für die Entsendung getragen.

1.4. Ausschluss- bzw. Einschlusskriterien: Welche Kriterien werden in der BRD bei der Auswahl der Jugendlichen angelegt? Wissen Sie, nach welchen Kriterien Jugendlichen von den amerikanischen Glen Mills Vertreter/Innen ausgewählt werden?

Innerhalb der Bundesrepublik richten wir uns natürlich nach den Aufnahmekriterien der Glen Mills Schools. Das 2. große Kriterium ist die Kostenfrage. Das heißt eine Entsendung nach Glen Mills kommt nur infrage, wenn ein Kostenträger (Justiz- oder Jugendamt) gefunden ist. Nach den Aussagen von Bob Gillis, der die Aufnahmegespräche führt, liegen folgende "admission criteria" zugrunde: Glen Mills nimmt **keine...**:

- Brandstifter
- Suizid-Gefährdeten
- körperlich oder sexuell Missbrauchten
- Jugendliche mit IQ unter 70
- Drogenabhängigen
- Einzelgänger

Grundlegend geht Glen Mills davon aus, dass die Schüler in einer Gang ihre Straftaten begangen haben sollten. Der Hintergedanke ist, dass sie, wenn sie sich solchen Banden angeschlossen haben, sich in irgendeiner Form schon einmal an Normen gehalten haben, sei dies der Kleidercode, Verhaltensnormen, etc. Auf dieser Grundlage sollen die Jugendlichen dann fähig sein, andere, nämlich sozial akzeptierte Normen, zu erlernen.

I. 5. *An welcher Stelle des Jugendstrafverfahrens findet in der Regel die Entsendung deutscher Jugendlicher in die USA statt, welchen rechtlichen Status haben die Jugendlichen und welche rechtlichen Begründungen werden geltend gemacht?*

Die Jugendlichen können strafrechtlich auffällig geworden sein und dann vom Jugendamt im Sinne des KJHG zu einem Glen Mills Aufenthalt geschickt werden. Ferner kann der Richter im Verfahren die Strafe zur Bewährung aussetzen mit der Auflage, einen Glen Mills Aufenthalt erfolgreich zu absolvieren. Außerdem ist es denkbar, dass ein Jugendlicher aus der Haft gemäß § 88 JGG vorzeitig entlassen wird mit der Bewährungsauflage, einen Aufenthalt in den USA in den Glen Mills Schools erfolgreich zu absolvieren.

I. 6. *Wie sieht der typische Ablauf der Entsendung eines deutschen Jugendlichen in die USA aus: Wie ist das Zusammenspiel von Richter/Innen, Staatsanwälten/Innen, Jugendamt, freien Trägern geregelt?*

Geregelt ist es informell, in dem die Beteiligten in dem jeweiligen Prozessstand miteinander kommunizieren. So kann das Jugendamt von sich aus, wenn es eine Finanzierung beschließt, Kontakt mit dem CJD oder der Glen Mills Academie als Vermittler Kontakt aufnehmen. Plant ein Richter eine Entsendung nach Glen Mills, so würde er dies dem Sozialarbeiter im Vollzug oder aber dem Jugendgerichtshelfer vorschlagen. Beide würde miteinander Kontakt aufnehmen und natürlich das Jugendamt als Kostenträger informieren bzw. wegen der Finanzierung anfragen. Genauso können natürlich Rechtsanwälte, Jugendgerichtshelfer oder Sozialarbeiter im Vollzug dem Richter für die Verhandlung den Vorschlag der Entsendung nach Glen Mills machen.

Im Rahmen einer Entsendung einer Bewährungsentlassung nach § 88 JGG aus der Haft, würde der Vollzug diesen Vorschlag dem Vollstreckungsleiter bei dem jeweils zuständigen Gericht machen. Auch hier ist wieder die Abklärung mit dem Jugendamt als Kostenträger unabdingbar.

I. 7. *Welche freie Träger sind in der Bundesrepublik in die Entsendung von Jugendlichen in die USA eingebunden?*

Christliches Jugenddorf e.V. (CJD) und
Glen Mills Academie e.V.

I. 8. *Zu welchen Einschätzungen kommen die Institutionen bei Ihnen vor Ort, was die Glen Mills Schools angeht?*

Ein interessantes und zweifelsohne lohnendes Projekt für **geeignete** Gefange.

Was die Population der JVA angeht anbetrifft, so dürfte der Prozentsatz der geeigneten Gefangenen relativ niedrig liegen. Dies liegt daran, dass der Ausländeranteil sehr hoch ist und für diesen sich keine Finanzierungen finden lassen (Illegale). Ferner spricht ein großer Prozentsatz nicht einmal ausreichend deutsch, geschweige denn englisch. Nichtsdestotrotz werden einige wenige junge Gefangene auf ihre Eignung für Glen Mills hin überprüft.

III. 1. *Befürworten Sie die Übertragung einzelner Aspekte des Glen Mills Konzeptes in die Bundesrepublik Deutschland? Warum, gegebenenfalls welche?*

Sicherlich ist das Konzept der sehr engen positiven normativen Strukturierung sehr überprüfenswert. Dies würde jedoch bedeuten, dass eine entsprechende Institution sich völlig von dem Muster des Strafens bei Fehlverhalten löst und rückhaltlos hinter der Theorie steht, dass man durch die Einübung positiver bzw. prosozialer Normen Faktoren, die zur Straffälligkeit geführt haben, überwinden kann. Sicherlich ist es so, dass Institutionen wie Wohngruppen oder auch im schlimmsten Fall das Gefängnis aus erzieherischen Gründen Fehlverhalten mit Strafen ahnden. Instrumente zu alternativen Verhaltensweisen werden jedoch selten an die Hand gegeben. Von daher wäre ein Regelwesen, das den Jugendlichen ebenfalls aus seiner subjektiven Sicht bezüglich seines bisherigen Verhaltens sehr einengen würde, mehr dazu geeignet, Handlungsalternativen zum bisherigen (negativen) Verhalten kennen zu lernen und einzuüben. Außerdem sind die ausführliche Beschäftigung mit dem Leistungsfortschritt bzw. einem Schulabschluss sowie intensiver sportlicher Betätigungen (je nach Begabung) unbedingt erstrebenswert. Die Notwendigkeit schulischer Bildung bzw. eines Abschlusses braucht hier nicht weiter diskutiert werden, ebenso ist die sich sozial positiv auswirkende Wirkung von dauerhaft ausgeübtem Mannschaftssport nachgewiesen. Hier handelt es sich nicht nur, wie so oft bei uns im Strafvollzug, um kurzzeitige Beschäftigung oder Aggressionsabbau, vielmehr werden durch diese Mannschaftssportarten Teamgeist, Leistungsbereitschaft und auch Selbstbewusstsein durch erzielte Erfolge gefördert. Ein ausgefeiltes Konzept von mannigfaltigen Mannschaftssportarten, die sich in Ligen mit anderen Mannschaften im Wettbewerb befinden und materiell gut ausgestattet werden, ist daher sehr erstrebenswert.

III. 2. *Ist Ihrer Meinung nach das Spektrum an Hilfen, die in der Bundesrepublik für jene Fälle zur Verfügung stehen, die als Klientel der Glen Mills Schools infrage kämen, ausreichend oder zu begrenzt (bezogen auf die Platzzahl oder Angebotsformen)?*

Ein vergleichbares Angebot zu Glen Mills gibt es derzeit nicht. Insofern brauchen die Angebotsformen oder die Platzzahlen nicht diskutiert werden. Ein derartiges Angebot wäre völlig neu, und es wäre sicherlich anfangs mit einer geringeren Platzzahl als 900 Plätze zu beginnen. Da sich natürlich amerikanische Verhältnisse nicht ohne weiteres auf Deutschland übertragen ließen, sollte man erst einmal eruieren, wie hoch der Anteil der deutschen Gefangenen ist, die sich auf ein solches Angebot einlassen können und wollen.

III. 4. *Probleme der privatrechtlichen Struktur einer solchen Einrichtung sollten angesprochen werden (Erwirtschaftung von Gewinnen, Kontrollfunktion). In der BRD wird die Unterbringung in stationären Jugendhilfeeinrichtungen und Strafvollzug öffentlich finanziert und ist somit von der Haushaltslage abhängig.*

Nach Meinung der Unterzeichnerin ist ein solches Modell **nur** in einer privatrechtlichen Struktur umsetzbar. Bekannterweise gibt es ja ein holländisches Modell der Glen Mills Schulen. Diese werden staatlich getragen und sind somit von der Haushaltslage abhängig. Im Moment befindet sich diese Schule wohl in massiven Problemen. Ein Punkt des geringen Wachstums bzw. der nichtstattfindenden Vergrößerung ist, dass die Gelder unabhängig gezahlt werden, wie viele Jugendliche eine Einrichtung aufnimmt. Natürlich wird eine Einrichtung interessiert sein, mit der gleichen Zuwendung so wenig wie möglich Schüler zu nehmen. In Holland sind dies

wohl im Moment 60. Dadurch entsteht das Problem, dass keine neuen Schüler aufgenommen werden und mit einem Schlag nach ca. 1 ½ Jahren alle 60 Schüler gehen und es keinen dauernden Wechsel von Schülern gibt. Von daher wird das normative Wesen auch nicht von Schüler zu Schüler weiter übertragen und trägt sich selber. Solche Schwierigkeiten sollten in einem deutschen Modell unbedingt vermieden werden.

Bei dem Besuch der Glen Mills Schulen in Pennsylvania wurde sehr klar, dass die Erwirtschaftung von Gewinnen und der unabhängige Einsatz der gewonnenen Mittel ein sehr starkes Instrument der Steuerung der Politik der Schule sind. So können die Gelder nicht entsprechend einer Haushaltszuteilung und in begrenzter Höhe für bestimmte Gebiete eingesetzt werden, sondern dort, wo der Vorstand es beschließt. Insofern entstehen keine Abhängigkeiten von irgendwelchen Titeln, die Geldausgaben nur für vorgesehene Zwecke erlauben. Außerdem hat die Schule natürlich ein Interesse, viele Jugendliche aufzunehmen, um über deren Finanzierung sich selbst zu finanzieren. Nur so ist z.B. auch das übermäßig starke Sportangebot der Glen Mills Schools zu finanzieren. Eine Einrichtung wie Jugendstrafvollzug oder ein staatliches Heim würde erst einmal die Personallage sichern oder in Arbeitsbetriebe investieren, ehe es in Bereiche, die wirtschaftlich nichts einbringen, Geld hineinsteckt. Insofern erscheint aufgrund der in Glen Mills gemachten Erfahrungen nur die Umsetzung einer privat-rechtlichen Struktur sinnvoll. Natürlich sollte der Staat Kontrollorgan darüber sein, was in dieser Institution inhaltlich unternommen wird, um zumindest Rechtstaatlichkeit zu gewährleisten.

III. 5. Was könnte hierzulande wirksame Alternativen zu den Glen Mills Schools darstellen?

Privat-rechtliche Einrichtungen, die wirtschaftlich autonom agieren können. Sie sollten die unter den Fragen III. 1. und 4. genannten Aspekte umsetzen.

III. 6. Wie würden Sie die mögliche Zielgruppe in der Bundesrepublik charakterisieren, die für eine Vermittlung in die Einrichtung nach dem Vorbild von Glen Mills in Betracht käme?

Im Großen und Ganzen müssten die Jugendlichen dem Glen Mills Klientel ähneln: Sie müssten relativ jung sein (ca. 13 bis 18 Jahre), um noch für dieses System des über Regeln gesteuerten Verhaltens und sozialen Lernens zugänglich zu sein. Die kriminogenen Faktoren dürften nicht zu sehr manifestiert sein und sie müssen auf jeden Fall gut deutsch sprechen. Hinzu sollten es Jugendliche mit nicht zu stark ausgeprägten psychischen Schwierigkeiten sein und sie sollten ihren Schwerpunkt der Auffälligkeit im Verhalten haben. D. h. Ausschlussfaktoren wie zum Beispiel des sexuellen Missbrauches oder der körperlichen Misshandlung sollten auch für diese Zielgruppe gelten. Sie bringen tieferliegende Konflikte mit sich, die oftmals psychiatrischer Behandlung bedürfen und nicht rein auf der Verhaltensebene behoben werden können.

Diskussion im Anschluss an das Statement von Frau Angelika Simon, Oberinspektorin der Justizvollzugsanstalt Wiesbaden

Frau Simon wird im Anschluss an ihr Statement darauf angesprochen, dass nach ihrer Einschätzung von den 400 Jugendlichen der Justizvollzugsanstalt Wiesbaden nur ein bis zwei Jugendliche für das Programm Glen Mills infrage kommen. Eine Hochrechnung für ganz Deutschland würde zu 100 bis 120 Jugendlichen führen, was eine zu geringe Anzahl darstellt, als dass sich eine solche Einrichtung in der Bundesrepublik lohne. Frau Simon erklärt, dass ein Großteil der Jugendlichen in der Justizvollzugsanstalt, in der sie tätig ist, aus Altersgründen (viele sind 20 Jahre und älter) nicht infrage kommen. Zudem führt der Ausländeranteil von 82 % dazu, dass für viele der Jugendlichen keine Finanzierung über das Jugendamt möglich ist, z.T. wäre es auch nicht möglich, für diese Jugendlichen Visa für die Einreise in die USA zu bekommen. Bei einem Teil der Jugendlichen ist aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse die Verständigung schon in deutscher Sprache schwierig. Teilweise haben die Eltern aufgrund der Medienberichte große Vorbehalte, die sich auf die Jugendlichen auswirken und so eine Abwehrhaltung provozieren.

Nach Meinung von Frau Simon ist es nicht unmöglich, die positiven Sanktionen der Glen Mills Schools auch in der Bundesrepublik zu etablieren. Zu den positiven Sanktionen in Glen Mills zählt sie die wöchentlichen Rückmeldungen über die Weiterentwicklung der Jugendlichen, die Bulls-Struktur, die Würdigung von Erfolgen beim Sport und die Schulzeitung, die u.a. besonders positiv auffallende Jugendliche lobt, ihre Gedichte druckt und Berichte über Ehemalige enthält. Allerdings haben ihre Erzählungen über eine derartige Zeitung in einer deutschen Jugendvollzugsanstalt zu erheblichen Diskussionen und Bedenken geführt.

Auf die Feststellung, dass die Justizseite in Deutschland den Glen Mills Schools gegenüber eher aufgeschlossen zu sein scheint als die Jugendhilfe und auf die Frage, worin ihrer Meinung nach der Grund für die ablehnende Haltung der Jugendhilfe liegt, erwidert sie, dass die Gründe nicht rein finanzieller Art sind, da andere Maßnahmen z.T. teurer sind. Ihrer Meinung nach wird nicht genügend über Glen Mills informiert, es bestehen Berührungspunkte und es fehlt der Mut, sich zu informieren. Viele Jugendämter gehen davon aus, dass sie selbst mit Glen Mills kooperieren müssten, was sie abschreckt, andere assoziieren mit den Glen Mills Schools ein Angebot der Abenteuer-Pädagogik. Es existieren auch konzeptionelle Differenzen konkurrierender Art, so kann es schwer fallen sich einzugestehen, bei einigen Fällen mit den eigenen Methoden nicht erfolgreich gewesen zu sein. Glen Mills ist weit entfernt, sowohl inhaltlich als auch räumlich. In der Bundesrepublik wird viel mit (negativ) sanktionierenden Methoden gearbeitet. Frau Simon vertritt die Ansicht, dass ein Informationsaustausch eher möglich wäre, wenn eine räumliche Nähe gegeben wäre.

Die Diskussion wendet sich dem Thema zu, dass die Steuerungsverantwortung bei §§ 71, 72 JGG im Bereich der Justiz liegt und nicht bei der Jugendhilfe. Es wird festgestellt, dass Glen Mills dazu anregt, die Grenze zwischen Jugendhilfe und Justiz zu verwischen. Dies zeigt sich beispielsweise bei der Finanzierung. Im Grunde gehe es nicht darum, einen Kostenträger zu finden, die Frage ist eher, welche Zuständigkeiten vorliegen. Erst daraus ergibt sich die Kostenfolge. Es wird angemerkt, dass in der Anlage zum Gerichtskostengesetz festgelegt ist, dass eine Unterbringung nach §§ 71, 72 JGG eine Justizkostensache ist. Dies ist bundesweit geregelt. Die Vereinbarungen regeln die Zusammenarbeit zwischen Justiz und Jugendhilfe und bekräftigen, dass die Justiz die Kosten trägt. Die Vereinbarungen sind jedoch nicht Ursache der Kostenfolge. Dies ist rechtlich eindeutig, deshalb ist vieles, was in diesem Zusammenhang bisher diskutiert wurde, nicht zu erklären. So hat die Staatsanwältin aus

Oldenburg beispielsweise gesagt, dass in Oldenburg die Justiz die Kosten übernimmt und dass die Jugendhilfe dort nicht zahlt. In Wiesbaden hingegen hätte in den drei Fällen, die für Glen Mills vorgeschlagen waren, die Jugendhilfe gezahlt. Frau Simon merkt an, dass es viele Jugendrichter gibt, die Glen Mills nicht kennen. Die Jugendrichter in Oldenburg, die die Glen Mills Schools kennen, werden dieses Angebot auch eher vorschlagen.

Frau Simon legt folgende Kriterien an, um ein Gefühl dafür zu bekommen, ob die Glen Mills Schools für die Jugendlichen besser geeignet sind als eine andere Maßnahme: Sie kennt die Jugendlichen aus dem Vollzugsalltag und besieht sich ihre Vorgeschichte. Haben diverse Maßnahmen nicht zum Erfolg geführt, überlegt sie, ob die von Glen Mills bekannten Ausschlusskriterien bei den Jugendlichen greifen. Sie überlegt dabei auch, ob die englische Sprache ein Ausschlusskriterium darstellt. Besteht die Möglichkeit, dass durch einen Aufenthalt in Glen Mills eine Jugendstrafe auf Bewährung ausgesetzt wird, schlägt sie dieses Angebot vor.

Als ein Problem stellt Frau Simon dar, dass keine Rückmeldung von Glen Mills erfolgte, wenn die Jugendlichen, auch beispielsweise im Fall der Jugendvollzugsanstalt Rockeberg, abgelehnt wurden. Zumindest ist bei ihr der Eindruck entstanden, dass die Rückmeldung nicht ehrlich war. Dies wäre ihrer Meinung nach jedoch sehr wichtig für eine solche Einrichtung. Dies gilt v.a. auch, wenn die Einrichtung privatrechtlich organisiert wäre, was nach Meinung von Frau Simon die geeignete Organisationsform einer solchen Einrichtung in der Bundesrepublik wäre. Frau Simon hat die Hoffnung, dass in Zukunft, wenn Auswahlgespräche mit Frau Guder stattfinden, ein Rückmeldesystem eingerichtet wird. Sie berichtet, dass ihr in den USA gesagt wurde, der Anteil der Zurückweisungen liege zwischen drei und sieben Prozent. Scherzend fügt sie hinzu, dass sie ihren Kollegen in der Justizvollzugsanstalt Rockeberg daraufhin mitteilte, sie hätten wohl großes Pech gehabt, dass ihre drei Jugendlichen nicht genommen wurden, denn es müssten ja von anderen Einrichtungen 97 Jugendliche "am Stück" genommen worden sein.

Auf die Frage, ob es ihrer Ansicht nach denkbar wäre, einzelne Aspekte der Glen Mills Schools herauszugreifen und in die Bundesrepublik "zu importieren" erwidert Frau Simon, dass sie hier Bedenken hat. Ihrer Meinung nach müsste "der gesamte Baum" verpflanzt werden. Als Gründe nennt sie beispielsweise den Bereich des Sports: Es fehlen in den deutschen Einrichtungen die Ausstattung und die Bedingungen, um auf diesen aufbauen zu können. Auch im Bereich der Ausbildung verhält es sich in der Bundesrepublik so, dass mit der Budgetierung tendenziell Ausbildungsplätze wegfallen, wie es in der Justizvollzugsanstalt Wiesbaden mit einer Bäckerei passiert ist. Ein weiteres Problem sind die MitarbeiterInnen, die negative Sanktionierungen gewöhnt sind. Frau Simon äußert, dass sie es für geeignete Jugendliche begrüßen würde, wenn die Möglichkeit bestünde, dass mehr Jugendliche nach Glen Mills gehen, da es in der Bundesrepublik keine vergleichbare Einrichtung gibt. Gleichzeitig betont sie, dass es notwendig ist, dieses Angebot zu evaluieren, insbesondere, was Probleme der Rückkehr und der Integration angeht.

4. Statement von Herrn Christian Scholz, Bereichsleiter Christliches Jugenddorfwerk Hamburg

I. Entsendung der Jugendlichen

1. Das Christliche Jugenddorfwerk Deutschlands e.V. übernimmt Aufnahme, Betreuung vor der Unterbringung in Glen Mills. Weiterhin die Maßnahmenbegleitung während der Unterbringung in den USA und die Integration nach dem Aufenthalt.

2. -----

3. -----

4. Zielgruppe männliche Jugendliche und junge Erwachsene 15-19 Jahre, die mit dem Gesetz in Konflikt gekommen sind. Ebenso "Problemkids", die die bisherigen Hilfeleistungen der Jugendhilfe nicht angenommen haben.

Bestimmte Verhaltensweisen von Jugendlichen schließen eine Aufnahme in Glen Mills aus, z.B.:

- Suizidale oder selbstzerstörerische Tendenz
- Psychotisches oder schwer wiegend emotional gestörtes Verhalten
- Drogen/Alkoholabhängigkeit
- Brandstiftung/Feuerlegen

5. a) Ermittlung des Verfahrensstandes

b) Fragestellung des Kostenträgers Justiz/Jugendhilfe

c) Kontakt mit der zuständigen Justizstelle und/oder Jugendamt. Ebenso mit dem Jugendlichen und Familie/Institution

Über die Justiz kann die Teilnahme über die vorläufige Anordnung über die Erziehung des Jugendlichen (§ 71, Abs. 1)

oder über die einstweilige Unterbringung in einem geeigneten Heim des Jugendlichen (§71, Abs. 2) stattfinden.

6. -----

7. -----

8. -----

9. -----

II. Rückkehr des Jugendlichen

1. - Verantwortung in seiner eigenen Lebensplanung

- Anerkennung durch Erfolg
- Erfahren von sozialen Kompetenzen (z.B. Toleranz und Akzeptanz)
- Strukturierung eines Tagesablaufes
- Selbstwertgefühl

2. 4 Monate vor der Rückkehr

- > Erarbeitung einer Perspektive
- > Folgeeinrichtungen

3 Monate vor der Rückkehr

- > Vorläufiger Jugendhilfeplan (durch Berichte, Eindrücke, Wünsche)

1-2 Monate vor der Rückkehr

- > Zusammenarbeit zwischen Kooperationspartner und Glen-Mills-Verantwortlichen

direkt nach der Rückkehr

- > Rückführung aus Student exchange program durch zuständigen Mitarbeiter
- > Hilfeplangespräch

Die o.g. Vorbereitung findet immer unter Berücksichtigung des Jugendlichen statt.

3. - Familiäres Umfeld

- Alle Beteiligten während und nach der Maßnahme
- Ansprechpartner der entsendenden Institution während des USA-Aufenthaltes
- Bezugsperson der eventuell anschließenden pädagogischen Begleitung.

4. Die Nachbetreuung und somit der Verbleib ist in jedem Fall sichergestellt.

Die Art und Dauer ist individuell von dem jeweiligen Jugendlichen abhängig.

Durch das bundesweite Netz des Christlichen Jugenddorfwerk Deutschlands e.V. oder deren feste Kooperationspartner wird die Nachbetreuung gesichert.

5. Die Hilfe zur Integration wird jedem Jugendlichen angeboten. Ebenso erfährt der Jugendliche Unterstützung für eine Übertragung des Gelernten.

6. Ist als eine gezielte Berufsfindungsmaßnahme, mit der sich der Jugendliche identifizieren kann, verwertbar.

7. Die Jugendlichen vermitteln uns eine optimistische Lebensplanung.

8. Die von uns begleiteten Jugendlichen zeigen bis zum heutigen Tag keine Rückfälligkeit.

III. Auf die Übertragbarkeit in die BRD bezogene Fragestellungen

1. Das Erarbeiten einer Lernumgebung, in der ein reifes und respektvolles Verhalten unter den Tätern und den direkten Mitarbeitern einerseits, aber auch der gesamten Institution andererseits möglich ist, zeichnet die Glen Mills School aus. Unter diesem grundsätzlichen Aspekt befürwortet das CJD eine Übertragung einzelner Module der Glen Mills Schools.

2. Das Spektrum an Hilfen, die als Klientel der Glen Mills Schools infrage kämen ist von der Angebotsform eindeutig begrenzt.

3. Das Christliche Jugenddorfwerk Deutschlands e.V. beschäftigt sich derzeit, Teilaspekte des Glen-Mills-Konzeptes umzusetzen.

4. ----
5. Derzeit ist uns keine wirksame Alternative zu den Glen Mills Schools in Deutschland bekannt.
6. Das Programm ist geeignet für gruppenorientierte Jugendliche und junge Erwachsene, deren abweichendes Verhalten stark von einer Clique bestimmt wird. Ebenso werden Jugendliche und junge Erwachsene, die mit dem Gesetz in Konflikt gekommen sind, und "Problemkids", die die bisherigen Hilfeleistungen der Jugendhilfe nicht angenommen.

Diskussion im Anschluss an das Statement von Herrn Christian Scholz, Christliches Jugenddorfwerk (CJD)

Nach Aussage von Herrn Scholz ist eine Gesamtübertragung der Glen Mills Schools in die Bundesrepublik aus der Sicht des CJD nicht möglich. Gründe hierfür liegen zum einen beim Personal, den pädagogischen Fachkräften, vor allem jedoch auch bei der deutschen Heimaufsicht. Nach seiner Einschätzung würde eine Einrichtung wie diese von der deutschen Heimaufsicht, deren Regelungen von der Unterbringung bis hin zu DIN-Normen bei Fenstern reichen, geschlossen werden.

Obwohl er von Glen Mills überzeugt ist, plädiert er dafür, keine neue Einrichtung nach diesem Vorbild in der Bundesrepublik zu schaffen, sondern Teilaspekte in bestehende Einrichtungen zu integrieren. Gruppenkonfrontationen und der sporttheoretische Ansatz sind Aspekte von Glen Mills, die in bestehende deutsche Einrichtungen übernommen werden sollten. Er merkt jedoch an, dass die Möglichkeiten bei Gruppensportarten, die in Glen Mills gegeben sind, in der Bundesrepublik in dieser Art und Weise nicht umgesetzt werden könnten. Die Glen Mills Schools in den USA haben auch den Vorteil, dass Profisportler zu ihren Mitarbeitern zählen. So sind z.B. drei Mitarbeiter der Glen Mills Schools Nationalspieler der Rugbymannschaft. Die MitarbeiterInnen bzw. das Personal sind, so Scholz, Persönlichkeiten, die Vorbildfunktion für die Jugendlichen haben und die Glaubwürdigkeit vermitteln.

Der Grund dafür, dass das CJD, die über eine Million DM Umsatz im Jahr machen, nicht noch häufiger Glen Mills-Angebote in ihre Einrichtungen übernehmen und auch keine derartige Einrichtung aufbauen, liegt darin, dass sie nicht genügend Bedarf in Deutschland sehen. Auf die Anmerkung, dass nach den objektiven, bekannten Aufnahmekriterien die infrage kommende Population sehr viel größer sein müsste, erwidert Herr Scholz, dass für sie auch andere Angebote infrage kommen und dass sie selbst im Umgang mit diesen Jugendlichen zurechtkämen.

Eine mögliche Erklärung für die Attraktivität der Glen Mills Schools, obwohl sie nur für relativ wenige Jugendliche infrage kommt, könnte nach Meinung von Herrn Scholz darin liegen, dass sie von den Medien als Allheilmittel dargestellt wird. Der Grad der Informiertheit ist jedoch gering. Es herrscht eher ein plakativer Blick auf die Schule, der fasziniert: Dort herrscht Zucht und Ordnung. Er merkt allerdings an, dass die weltpolitischen Ereignisse seit dem 11. September bei einigen Jugendämtern und freien Trägern in Deutschland Vorbehalte bezüglich einer Entsendung von Jugendlichen nach Amerika erzeugt haben.

Auf den Unterschied zwischen Erlebnispädagogik und den Glen Mills Schools hin gefragt erläutert Herr Scholz, dass bei der Erlebnispädagogik im Gegensatz zu Glen Mills die drei Komponenten Schule, Ausbildung und Freizeitbereich nicht zusammengenommen eine Rolle spielen. Dort stehen eher Einzelmaßnahmen im Vordergrund. Auch kontinuierliches Feedback ist dort nicht zentral. Während die Jugendlichen bei der Erlebnispädagogik "aus der Welt" sind, sind sie nach seiner Meinung in Glen Mills nicht abgeschieden, sondern "im Leben drinnen". Dabei ist das Ziel von Glen Mills im Gegensatz zu dem der Erlebnispädagogik nicht, einen direkten, engen Zugang zu den Jugendlichen zu finden.

Auf die Rolle des Sports angesprochen erklärt Herr Scholz, dass für die Arbeit des CJD die Sportifizierung in Glen Mills insofern eine Rolle spielt, als der Freizeitbereich bei der Integration in der Bundesrepublik nach dem Aufenthalt in den USA ein zentraler Bereich ist.

Auf die Frage, wie hoch der Anteil der Jugendlichen ist, die nicht aus dem Justizbereich, sondern aus dem KJHG-Bereich kommend in die USA entsendet werden, berichtet er, dass einer der fünf Jugendlichen, die sich durch das CJD betreut in Amerika befinden, ein "reiner" Jugendhilfefall ist, der nicht durch ein Strafverfahren nach Glen Mills kam. Allerdings sind bei dem Aufnahmetestverfahren mit acht vorgeschlagenen Jugendlichen, das Ende November stattfinden soll mehrere KJHG-Fälle dabei, bei denen schon jetzt die eventuelle Kostenübernahme ohne den Justizbereich geklärt ist. Bei diesen Jugendlichen, die aus dem Jugendhilfebereich kommen, handelt es sich beispielsweise um Cliquengänger, Verhaltensauffällige oder Schulverweigerer. Teilweise sind sie straffällig, nicht jedoch alle.

Gefragt, warum das Programm insbesondere für politisch rechtsgerichtete Jugendliche geeignet ist, stellt Herr Scholz dar, dass es zwar ein Programm auch für rechte Jugendliche sei, nicht jedoch insbesondere für rechte Jugendliche. Die Jugendlichen lernen dort Toleranz und Akzeptanz, sie sind mit Jugendlichen unterschiedlicher Hautfarbe zusammen, der "große Bruder" kann eine andere Hautfarbe haben. Die Jugendlichen lernen, das Feedback zu akzeptieren, sie lernen es zu schätzen.

Selbstverständlich werden die deutschen Jugendlichen vor ihrer Abreise von dem zuständigen Arzt, bei dem sie im Jugendamt angegliedert sind oder von den Einrichtungen, in denen sie untergebracht sind, körperlich untersucht, auch ein Drogenscreening findet statt. Eine spezielle psychiatrische Diagnostik oder eine HIV-Testung finden nicht statt. Das CJD achtet bewusst auf diese Dinge, da sie nicht Gefahr laufen wollen, dass in den USA Schwierigkeiten auftreten, sie haben auch kein Interesse an Abbrüchen.

Herr Scholz wird darauf angesprochen, wie es zu der besonderen Betonung der Wichtigkeit von Nachbetreuung in der Bundesrepublik nach dem Aufenthalt in Glen Mills kommt, angesichts der Tatsache, dass von den Amerikanern das deutsche pädagogische Verständnis von "Begleiten" als nicht passend beschrieben wird. Er erläutert daraufhin, dass die Glen Mills Schools sich in diesem Punkt selbst korrigiert haben. Sie haben vor einiger Zeit erkannt, dass in diesem Bereich ein Bedarf besteht. Über die gesamte USA verstreut wurden Stellen geschaffen, die für die Nachbetreuung der Jugendlichen von Glen Mills zuständig sind.

In der Bundesrepublik wird die Nachbetreuung im Rahmen des CJDs individuell gehandhabt. Das CJD vermittelt den Jugendlichen noch während ihres Aufenthalts in den USA Adressen von deutschen Firmen und die Jugendlichen schreiben von dort ihre Bewerbungen. Im Anschluss werden sie begleitet und betreut. Teilweise findet ein Wechsel der Bewährungshelfer der Jugendlichen nach der Rückkehr statt, hierbei wird Unterstützung geleistet. Die

Länge der Betreuung wird individuell gehandhabt, sie kann beispielsweise drei Monate oder auch sieben Monate betragen. Dies ist vom belegenden Jugendamt abhängig, für das die Länge der Nachbetreuung auch eine Kostenfrage ist. Die PädagogInnen, die mit den Jugendlichen nach der Rückkehr zusammenarbeiten, kennen das Modell Glen Mills.

Auf die Nachhaltigkeit der Veränderungen der Jugendlichen nach ihrer Rückkehr bzw. die Frage der Internalisierung angesprochen, erwidert Herr Scholz, dass die Jugendlichen weiterhin nach Feedback verlangen, wenn auch in abgeschwächter Form. Seiner Meinung nach kann eine Verselbstständigung festgestellt werden. Er vermutet, dass die besondere "Nachhaltigkeit" von Glen Mills (mehr als bei anderen Maßnahmen) ihren Grund in dem täglichen Abfragen, der ständigen Kontrolle, dem Feedback durch die anderen Jugendlichen und auch darin hat, dass bei nicht konformem Verhalten die gesamte Gruppe zur Verantwortung gezogen wird. Eine Rolle spielt in seinen Augen sicherlich auch die Nachbetreuung.

Auf Nachfrage merkt Herr Scholz an, dass eine Nachbetreuung der Jugendlichen durch das CJD auch stattfindet, wenn Jugendliche in einem deutschen Heim untergebracht waren.

Nach seiner Einschätzung gefragt, worin die Quelle für das große Selbstwertgefühl nach der Rückkehr der Jugendlichen in die Bundesrepublik liegt und wie es entsteht meint er, dass Glen Mills sich dadurch auszeichnet, dass die Stärken der Jugendlichen gestärkt werden. Die hochwertige Ausstattung mit Computern und Sprachlabors beispielsweise stärkt das Selbstwertgefühl. Auch hochwertige Kleidung trägt hierzu bei. Die Jugendlichen werden zudem durch pompöse Zertifikate und Urkunden "emporgehoben".

5. Statement von Herrn Christoph Lang, Jugendgerichtshelfer in Freiburg

Verfasser der Diplomarbeit von Dezember 1999 zum Thema: Glen Mills Schools – Eine offene Alternative auch für jugendliche Straftäter in Deutschland?

Z.Zt. tätig in der Jugendgerichtshilfe des Sozial- und Jugendamtes Freiburg

I. Entsendung der Jugendlichen

1. Als Mitarbeiter der Jugendgerichtshilfe Freiburg bin ich auch für Hilfen zur Erziehung nach dem SGB VIII für Jugendliche zuständig, wenn der Hilfebedarf im Rahmen eines Strafverfahrens zu Tage tritt. Im vergangenen Jahr versuchte ich einen Jugendlichen, der eine längere Haftstrafe zu erwarten hatte, in Glen Mills unter zu bringen.
2. Durch die Auseinandersetzung mit Glen Mills im Rahmen meiner Diplomarbeit war ich über das Angebot dort sehr gut informiert und konnte mir den Jugendlichen aufgrund seiner Persönlichkeitsstruktur dort gut vorstellen. Die Finanzierung wäre als Hilfe zur Erziehung nach § 34 SGB VIII (Heimerziehung) genehmigt worden.
3. Um die internen Hürden im Sozial- und Jugendamt Freiburg zu bewältigen, lud ich Frau Guder und den zu diesem Zeitpunkt aktuellen Träger, Herrn Scholz vom CJD, zu uns nach Freiburg ein, wo sie die Gelegenheit hatten, den entscheidenden Personen aus unserem Haus das Konzept von Glen Mills und der konkreten Gestaltung der Hilfe vorzustellen.
4. Die Kriterien sind m.E. hinlänglich in den verschiedenen Broschüren und Konzepten beschrieben. In meinem oben geschilderten Fall war es so, dass der Jugendliche in dem Gespräch unter „6 Augen“ (der Jugendliche, Frau Guder, Herr Gillis von Glen Mills) offenbar von Suizidgedanken gesprochen hat, die von Frau Guder und Herrn Gillis sehr ernst genommen wurden und dazu führten, dass der Jugendliche in das Programm nicht aufgenommen wurde.
5. Nach meiner Erfahrung findet die Entsendung der Jugendlichen nach Glen Mills im Anschluss an die Hauptverhandlung statt und ist als Weisung Bestandteil des Urteils.
6. In meinem Fall war es so, dass ich Kenntnis von Glen Mills hatte und mir den Jugendlichen dort vorstellen konnte. Ich habe zuerst die Zusicherung unseres Hauses eingeholt und dann den Jugendlichen mit diversen Informationen über Glen Mills versorgt. In einem Bericht habe ich als weiteren Schritt die Jugendkammer und die Staatsanwaltschaft oberflächlich informiert und mit zwei Richtern der Kammer nochmals eine Vorstellung des Konzeptes durchgeführt. Gleichzeitig nahm ich Kontakt zu Frau Guder auf und organisierte den Vorstellungstermin. Wäre es zu der Entsendung des Jugendlichen gekommen, hätte er etwa 3 Wochen nach der Hauptverhandlung nach Amerika fliegen können.
7. Meines Wissens wurde bis zum Jahr 2000 der sogenannte Austausch von dem Verein „German Mills“ getragen. Anschließend wechselte die Trägerschaft des

Programms zum CJD (Christliches Jugenddorfwerk Deutschland). Mittlerweile gibt es wieder einen neuen Verein, die „Glen Mills Academie Deutschland“, welcher die Exklusivrechte für den Austausch deutscher straffälliger Jugendlicher nach Glen Mills hat.

8. ./.

9. ./.

II. Rückkehr der Jugendlichen

Bezüglich dieser Punkte verweise ich an die entsprechenden Stellen in meiner Diplomarbeit, welche sich z.T. genau mit diesen Fragen beschäftigt und dort durch biographische Interviews die Antworten so zu sagen im O-Ton gibt.

III. Auf die Übertragbarkeit in die BRD bezogene Fragestellung

1. Ja.

- Konfrontation mit Fehlverhalten, „heißer Stuhl“
- Kontrolle durch Peers
- Hierarchiesystem i.V.m. Kontrolle

Diese Einzelaspekte dienen m.E. dazu, nach verhaltenstherapeutischer Vorgehensweise, einige Verhaltensweisen der Jugendlichen zu verändern.

- festes Regelwerk
- Konfrontationssystem (Modell zur Konfliktschlichtung)
- gute Ausstattung und breit gefächerte Angebote in den Bereichen Schule, Sport, Fitness, Freizeit

Diese Punkte rufen m.E. eine positive Haltung der Hilfe gegenüber hervor, da sie in sehr hohem Maß die Gleichbehandlung transparent macht und ein einheitliches Vorgehen sicherstellt.

2. Für die von Glen Mills beschriebene Zielgruppe gibt es meines Wissens nur den Strafvollzug. Lediglich wenige Jugendliche mit diesen Qualitäten schaffen es, in einer der vielen Jugendhilfeeinrichtungen so gefördert zu werden, dass sie den Sprung in ein straffreies Leben schaffen. Das Angebot kann daher nur unzureichend in Bezug auf die Angebotsform und damit auch auf die Platzzahl sein.
3. Verschiedene ambulante Angebote arbeiten z.T. mit vergleichbaren Ansätzen (Anti-Gewalt-Training, Anti-Aggressions-Training, heißer Stuhl)
4. Wenn sich das Konzept (oder Teile davon) in einer deutschen Jugendhilfeeinrichtung verwirklichen ließe, läge das Problem m.E. eher darin, die entstehenden Kosten (vor allem Personalkosten → Pädagogen, Psychologen, Lehrer...)

über eine Projektphase hinaus in einem Tagessatz unter zu bringen, welcher zumindest annähernd sich an der übrigen Jugendhilfelandchaft orientiert. Vorausgesetzt habe ich hier, dass die Standards für die Anerkennung als Jugendhilfeeinrichtung der Landeswohlfahrtsverbände eingehalten werden.

5. Entgegengesetzt dem gruppenspezifischen Ansatz von Glen Mills arbeitet beispielsweise die „Sozialtherapeutische Jugendhilfeeinrichtung Baden-Baden GmbH“ m.E. sehr erfolgreich mit einem Individualansatz. Auch sehr problematische Jugendliche werden hier Einzelbetreut, individuell auf Schulabschlüsse vorbereitet, es wird vielversprechende familientherapeutische Familienarbeit geleistet...
6. Durch Hinzuziehung von psychologisch/therapeutischen Fachkräften könnte die Zielgruppe im Vergleich zu Glen Mills entsprechend erweitert werden. Das Konzept von Glen Mills bezieht sich auf eine ganz bestimmte Zielgruppe. Dementsprechend wäre m.E. die Charakterisierung der Zielgruppe einer Einrichtung nach dem Vorbild von Glen Mills ebenfalls an dem Vorbild von Glen Mills zu orientieren.

Diskussion im Anschluss an das Statement von Herrn Christoph Lang, Jugendgerichtshilfe Freiburg

Im Anschluss an sein Statement wird Herr Lang auf seine Diplomarbeit angesprochen, für deren Erstellung er drei ehemalige deutsche Glen Mills Schüler interviewt hat. Zwei der drei interviewten Jugendlichen sind wieder rückfällig geworden. Er stellt klar, dass er ursprünglich von Frau Guder und Herrn Scholz vom Verein German Mills die Anschriften von sieben Jugendlichen erhalten hatte, dass jedoch nur drei auf sein Anschreiben hin reagiert haben. Auch der Versuch, telefonisch mit den Jugendlichen Kontakt aufzunehmen, führte nicht zu mehr Kontakten. Er macht deutlich, dass er sich darüber im Klaren ist, dass die Auswahl nicht repräsentativ ist.

Herr Lang hat die drei interviewten Jugendlichen nach ihrer Rückkehr als verunsichert beschrieben. Er erläutert diese Verunsicherung an dem Beispiel eines Jugendlichen: Dieser hatte nach seiner Rückkehr noch alle Glen Mills Regeln verinnerlicht, was zu Konflikten mit seiner Umwelt führte. Der Jugendliche konfrontierte beispielsweise seinen Betreuer, der eine Zigarette auf die Straße warf. Der Betreuer ging jedoch einfach darüber hinweg. Bei einem anderen Jugendlichen, so Herr Lang, zeigte sich die Verunsicherung durch allgemein unstetes Verhalten.

Auf die Reaktion der deutschen Jugendlichen hinsichtlich der Mannschaftssportarten und auf die Rolle des Sports in Glen Mills hin angesprochen führt Herr Lang aus, dass alle deutschen Jugendlichen sich begeistert gezeigt hätten, obwohl nur ein Jugendlicher selbst teilgenommen hatte. Das Gruppenerlebnis und das gemeinsame „erfolgreich sein“ hätte im Mittelpunkt der Berichte der Jugendlichen gestanden. Seiner Meinung nach hatte die Teilhabe an einer sozialen Gruppe einen hohen Stellenwert für die Jugendlichen. Die Frage, ob bei den Glen Mills Schools ein eigener pädagogischer Wert im Sport liege, verneint er.

Herr Lang wird gebeten, die Kriterien zu benennen, die ihn dazu geführt haben, selbst einen Jugendlichen vorzuschlagen, der nach Glen Mills gehen sollte. Er beschreibt den Jugendlichen daraufhin durch eine große emotionale Kälte. Seine Idee war es, dass der Jugendliche durch das Erlernen der „Mittelschichtregeln“ einen Zugang finden könnte, um sich straffrei zu bewegen. Seiner Meinung nach wäre der Jugendliche in keiner anderen deutschen Einrichtung so gut untergebracht gewesen. Aufgrund der Offenheit der deutschen Einrichtungen wäre eine Fluchtgefahr des Jugendlichen gegeben gewesen. In Glen Mills hingegen greift die Kontrolle jedes Jugendlichen durch die anderen Jugendlichen.

In seinem Statement meint Herr Lang, er fände es sinnvoll, psychologisch-therapeutische Fachkräfte hinzuzuziehen, wenn man Glen Mills nach Deutschland übertrage. Er wird danach gefragt, wie sich das umsetzen ließe, da der psychologisch-therapeutische Ansatz offensichtlich nicht mit den Konzepten von Glen Mills vereinbar sei. Nach Meinung von Herrn Lang wäre die Etablierung einer kleineren Einrichtung von ca. 15 bis 20 Jugendlichen sinnvoll. In dieser Einrichtung könnten Teile von Glen Mills verankert werden und therapeutische Aspekte wahrgenommen werden.

Auf die Frage, was hierzulande wirksame Alternativen zu den Glen Mills Schools sein könnten, schreibt Herr Lang in seinem Statement, dass ein Individualansatz dies leisten könne. Er wird daraufhin gefragt, was denn das Gemeinsame an einem individualistischen Ansatz und Glen Mills wäre. Gibt es nicht doch unterschiedliche Klienten für die zwei Ansätze? Er wird gefragt, wie es sein könne, dass derselbe Jugendliche von beiden Ansätzen profitiert. Hierauf meint Herr Lang, er sei der Auffassung, in einer kleineren Einrichtung ließe sich beides verbinden.

Herr Lang spricht in seinem Statement unter anderem von einer „Durchschaubarkeit der Regeln“. Er wird gebeten, darzulegen, was er damit gemeint hat. Nach seiner Ansicht ist es wichtig, dass die Logik der Regeln für die Jugendlichen klar ist. Wenn sie klar sind, werden sie auch von den Jugendlichen befolgt. Eine Akzeptanz der Regeln durch die Jugendlichen war seiner Meinung nach bei den drei von ihm interviewten Jugendlichen feststellbar. Ein Jugendlicher meinte, dass alle Regeln übernommen werden sollten, wenn es eine solche Einrichtung in Deutschland gebe. Herr Lang könnte sich vorstellen, dass die Regeln gemeinsam erarbeitet werden.

Auf die Kooperation von Jugendhilfe und Justiz, das Zusammenspiel zwischen Staatsanwaltschaft, JugendrichterInnen, Jugendgerichtshilfe und Allgemeinem Sozialem Dienst (ASD) hin angesprochen, erklärt Herr Lang, dass er in den Fällen der drei Jugendlichen, die er im Rahmen seiner Diplomarbeit interviewt hat, nicht viel zu der Zusammenarbeit sagen kann, da die Hauptverhandlung jeweils bereits stattgefunden hatte.

Bei dem Fall, den er für Glen Mills vorgeschlagen hatte, war eine Bewährungsstrafe ausgesprochen, ein weiteres Verfahren war anhängig und die Verhandlung stand an. Eine langjährige Jugendstrafe wäre erwartbar gewesen. Herr Lang lud Frau Guder und Herrn Scholz ein, um die Zuständigen im Jugendamt über Glen Mills zu informieren. Er selbst als Mitarbeiter der Jugendgerichtshilfe war die federführende Fachkraft, so dass es keine Überschneidungen zu dem ASD gab. Was den Kontakt zu den Richtern anging, unterbreitete Herr Lang dem zuständigen Richter und dem Staatsanwalt die Idee. Diese luden dazu ein, das Konzept vorzustellen. Von ihrer Seite aus hätten sie dem Vorschlag zugestimmt, so Herr Lang, doch der Jugendliche wurde von Glen Mills nicht angenommen. Auf die Frage, was aus dem Jugendlichen geworden sei, hieß es, er sei in eine Justizvollzugsanstalt eingewiesen worden.

6. Statement von Herrn Prof. Dr. Bernd-Rüdeger Sonnen, Vorstandsvorsitzender der Deutschen Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e.V. (DVJJ)

Vorbemerkung:

Eingeladen als Vorsitzender der Deutschen Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen (DVJJ e.V.) fühle ich mich nicht nur der Justiz, sondern in gleicher Weise der Jugendhilfe verpflichtet, zumal Jugendgerichtshilfe Jugendhilfe ist. Vor diesem Hintergrund ist die Feststellung erlaubt, dass das Verhältnis zwischen Justiz und Jugendhilfe gegenwärtig mehr als problematisch ist, was sich u.a. auch an der Diskussion um die Glen Mills Schools zeigt. Von der Jugendhilfe als Konkurrenz verstanden werden die innovativen Ansätze nach dem Motto „Das haben wir schon bzw. das brauchen wir nicht“ nicht erkannt und von der Justiz fälschlich als „sozialpädagogische Erlebnisreisen“ in die USA verstanden. Eine Medienberichterstattung unter Überschriften wie „Internat für Nachwuchsverbrecher“, „Privatschule für Diebe, Dealer, Bankräuber“, „Seelen-McDonalds für kleine Menschen“, „Totalitäres Normensystem“, „Militärischer Drill“, „Boot Camp“, „Angriff auf die bösen Jungs“ aber immer noch besser als der „Sauhaufen deutsche Jugendhilfe“ trägt eher zur Verzerrung als zur Klarstellung bei. Auch die Homepage vom Deutschen Jugendinstitut – Privatschulen und Gruppenerziehung – informiert die Fachöffentlichkeit nicht ganz vorurteilsfrei, wenn es heißt:

„In den Diskussionen der letzten Jahre um die Frage, „Was tun mit mehrfach straffällig gewordenen Jugendlichen?“ wurde wiederholt auf Konzepte und Lösungsansätze aus den USA verwiesen. Nicht selten wurde dabei leichtfertig und ohne Berücksichtigung der Details, z.B. der unterschiedlichen gesetzlichen und institutionellen Hintergründe, die Übernahme scheinbar bewährter Strategien und Institutionen empfohlen“.

„Leichtfertig“ und „scheinbar“ sind nicht gerade Ausdruck größtmöglicher Objektivität. Auch die Tatsache, dass die Dokumentation des Expertengesprächs vom 14.12.1999 in Erfurt zum Thema „Alternatives Bildungs- und Betreuungskonzept für schwierigste Klientel der Jugendhilfe – Glen Mills Schools in Thüringen?“, die ja die Grundlage für die sogenannte Machbarkeitsstudie liefern sollte, erst jetzt – 2 Jahre später – vorliegt, während die ablehnenden Statements in Fachzeitschriften vorab veröffentlicht worden sind, lässt die Befürchtung einer gewissen Voreingenommenheit nicht gerade verstummen. Wenn dann noch eine Entscheidung wie die des OLG Hamm NJW 1999, 230 die Glen Mills Schools als Haftalternative mit der (fehlerhaften) Begründung ablehnt, die Glen Mills Schools seien nicht ein mit einer freiheitsentziehenden Maßnahme vergleichbares Heim der Jugendhilfe, weil sie die sozialpädagogische Umsetzung eines im Ausland „ohne Schloss und Riegel“ durchzuführenden Programms ermöglichen wollen, erübrigt sich fast schon jede weitere Diskussion. Die Negativentscheidung ist vorprogrammiert.

Allerdings zeigt eine genaue Analyse dieser Entscheidung, dass die Argumente nicht tragfähig sind, was dazu ermutigt, über die Glen Mills Schools vorurteilsfrei nachzudenken. Dabei bedarf es eines Höchstmaßes an Objektivität sowie einer Orientierung an dem Original. Auch die niederländischen Glen Mills Schools in Wezep sind dem Original allenfalls angenähert. Am besten sammelt und diskutiert man Eindrücke vor Ort in Glen Mills, Concordville. Oder aber man lädt, wie an der Universität Hamburg geschehen, nicht nur den Direktor Ferrainola, sondern auch führende Richter und Probationsofficer ein, die für die Entscheidung, Jugendli-

che nach Glen Mills zu schicken, Verantwortung tragen: vgl. dazu Ferrainola, DVJJ Journal 3/1999, 321 ff.. In der Bundesrepublik kann man sich mit Jugendlichen und ihren Eltern unterhalten, die in den Glen Mills Schools gewesen sind. Vor allem aber ist Petra Guder zu nennen, die seit fast 7 Jahren zusammen mit dem amerikanischen Koordinator die Bewerbergespräche geführt und ständig mit dem „Original“ zu tun hatte und hat. Es ist eine besondere Auszeichnung, dass sie als einzige in der Bundesrepublik Deutschland nunmehr selbständig Bewerbergespräche mit Jugendlichen und Heranwachsenden für einen Schulaufenthalt in den Glen Mills Schools durchführen darf.

I. Entsendung der Jugendlichen

1. Waren Sie an der Entsendung von Jugendlichen nach Glen Mills beteiligt?

Nein, bei nunmehr 6 kurzen Besuchen in den Glen Mills Schools hatte ich aber wiederholt Gelegenheit, mit Jugendlichen auf dem Flug nach Philadelphia intensive Gespräche zu führen.

2. Warum haben Sie Jugendliche an die Glen Mills Schools entsendet? Was war der Anlass, welche Vorinformationen hatten Sie, welche Finanzierungsform lag der Entsendung zugrunde?

Da ich selbst keine Jugendlichen an die Glen Mills Schools entsendet habe, kann ich in diesem Zusammenhang nur darauf hinweisen, dass es sich um ein soziologisches Modell handelt, das im Wesentlichen auf peerteaching und peereducation-Elementen beruht. Die Finanzierung gruppenorientierter Jugendlicher und Heranwachsender erfolgt entweder über die Jugendhilfe im Rahmen der §§ 34 und 41 KJHG oder über die Justiz gemäß der §§ 71, 72 JGG. In Einzelfällen hat es schon (unterstützenswerte) Möglichkeiten von Mischfinanzierungen gegeben. Die Kosten einer einstweiligen Unterbringung in einem Heim der Jugendhilfe (§§ 71 II, 72 IV JGG) gehören nach der Richtlinie 4 zu § 74 JGG ausdrücklich zu den Auslagen des Verfahrens.

3. Sind dabei Probleme aufgetreten und wenn ja, welche?

Probleme ergeben sich einerseits aus der Vielzahl der Vorurteile gegenüber den Glen Mills Schools und andererseits aus der Kostenfrage, wobei anzumerken ist, dass der Glen Mills Aufenthalt wesentlich geringere Kosten verursacht als etwa die Unterbringung in Deutschland in einer intensiv betreuten Wohnform. Ein weiteres Problem liegt darin, dass die Jugendgerichtshilfe keine eigene Platzierungshoheit besitzt. So habe ich als Verteidiger in einer Jugendsache einen Glen Mills Aufenthalt für einen Jugendlichen vorgeschlagen und mich mit der Jugendgerichtshelferin entsprechend verständigt. Für mich völlig überraschend hat sie dann vorgeschlagen, dass man in diesem Fall um eine zu vollstreckende Jugendstrafe wohl nicht herumkäme. Nachträglich darauf angesprochen, berichtete sie mir, dass ihr ausdrücklich mit auf den Weg gegeben worden ist, dass sie nichts vorschlagen dürfe, was der Kommune Kosten verursache.

Hinzu kommt das Problem, dass Jugendliche mitunter eine Jugendhelferkarriere durchlaufen haben und nunmehr als „hoffnungslose Fälle“ ausgegrenzt werden. Sehr anschaulich beschreibt ein Insider aus der Praxis als Kritiker unter dem Titel „Was ihr wollt“ das Schauspiel einer Jugendhelfergewährung in zwei Akten (Neue Kriminalpolitik 3/2001, 33-36).

4. Ausschluss- bzw. Einschlusskriterien: Welche Kriterien werden in der BRD bei der Auswahl der Jugendlichen angelegt? Wissen Sie, nach welchen Kriterien Jugendliche von den amerikanischen Glen Mills-VertreterInnen ausgewählt werden?

In der Konzeption der Glen Mills Schools spielt die Gruppenorientierung eine ganz entscheidende Rolle. Die überwiegende Mehrheit der Delikte von Jugendlichen steht in einem engen Zusammenhang mit der Gleichaltrigengruppe bzw. wird aus ihr heraus begangen. Zutreffend wird insoweit auf der Homepage des Deutschen Jugendinstitutes – Privatschulen und Gruppenerziehung – ausgeführt:

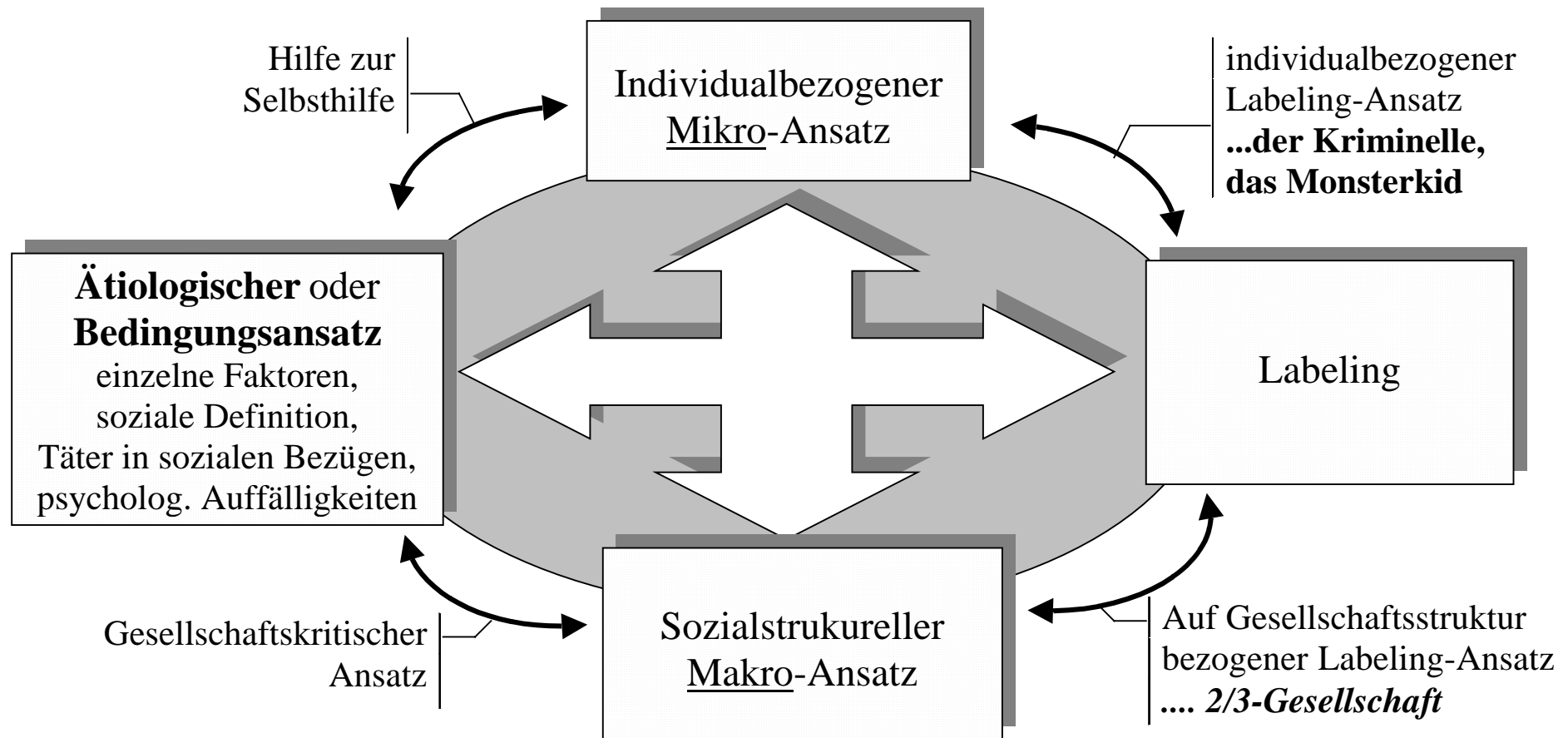
„Sowohl die juristische Würdigung als auch die pädagogischen Angebote sind jedoch nahezu ausschließlich individual bezogen. So scheint die Zeit reif, auch im Zusammenhang mit der Suche nach geeigneten Strategien im Umgang mit Adressatinnen und Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe stärker als bisher die Grenzen und Möglichkeiten gruppenpädagogischer Ansätze und ihrer Voraussetzungen zu diskutieren. Die Bedingungen und Erfahrungen der Glen Mills Schools können hierfür eine wichtige Quelle darstellen“.

Das soziologische Modell der Glen Mills Schools betont deswegen u.a. folgende Aspekte:

- delinquente Jugendliche werden als normal betrachtet
- Reaktion auf Delinquenz als soziale Gegebenheit
- das Behandlungsmodell geht von der Änderung des Verhaltens und der Entwicklung von lebenspraktischen Fähigkeiten aus
- der Jugendliche wird grundsätzlich als gut und respektierungswürdig angesehen
- systemische Schwerpunkte: allmähliche Persönlichkeitsveränderung durch Veränderung des Verhaltens
- Schwerpunktlegung auf Gruppenverhaltenskultur (Gruppennormenkultur)
- Gruppenmitarbeiter sind für das Gruppenleben und die Entwicklung von Fähigkeiten verantwortlich. Spezialisten werden nur dann hinzugezogen, wenn sie durch das Gruppenteam angefragt werden
- der Jugendliche, die Erzieher und das Programm sind gemeinsam verantwortlich (nur das Programm und seine Ausführenden können versagen)
- Peergruppendruck, Belohnungen und abwechslungsreiche Programmgestaltung dienen der Verhaltensänderung
- inneren Systemen für eine sichere Umgebung wird große Aufmerksamkeit gewidmet
- Sicherheitsabteilungen und zusätzliche professionelle Mitarbeiter sind nicht erforderlich. Das Modell operiert effizient mit einem Tagessatz, der weit unter dem anderer Programme liegt
- sieht Beaufsichtigung und geschlossene Gruppen als Sicherheitshindernis an.

Dieses Modell geht weit über einen individual bezogenen Ansatz hinaus und vermeidet erfolgreich Ausgrenzungs- und Abstemplungsprozesse durch Integration in Gruppen. Insofern handelt es sich um ein ganzheitliches Zusammenwirken der Entstehungsbedingungen von Jugenddelinquenz, wie ich es versucht habe, in einer Grafik darzustellen.

Ganzheitliches Zusammenwirken der Entstehungsbedingungen von Jugenddelinquenz (*nach Sonnen*)



Traditionell und auch heute noch arbeiten Jugendhilfe und Justiz fast ausschließlich in dem Segment des individual bezogenen Bedingungsansatzes, das aber tatsächlich nur ein Viertel der möglichen Entstehungszusammenhänge berücksichtigt. Die Glen Mills Schools gehen hier in ihrem soziologischen Modell sehr viel weiter und betonen vor allem die Bedeutung der Gleichaltrigengruppe und die Vermeidung von Stigmatisierungen.

Dass es sich hierbei nicht um ein spezielles amerikanisches Phänomen handelt, ist jetzt in dem Ersten periodischen Sicherheitsbericht 2001 festgehalten worden. Dort heißt es zur Bedeutung der Einbindung in Gleichaltrigengruppen:

- Die Gleichaltrigengruppen und die dort vertretenen Normen sind ein wesentlicher Faktor für Normakzeptanz und normabweichendes Verhalten junger Menschen.
- Während ein großer Teil der Jugendlichen in Gleichaltrigengruppen eingebunden ist, ist der Anteil derer, die ihre Gruppe als hoch deviant beschreiben, relativ klein.
- Jugendliche aus solchen stark devianzgeneigten Gruppen begehen etwa 7-8mal mehr Gewaltdelikte, als ihrem Anteil an allen Jugendlichen dieser Altersgruppe entsprechen würde.
- Jungen sowie Jugendliche auf niedrigem Bildungsniveau sind wesentlich häufiger in derartig stark deviante Gruppen integriert als Mädchen und Jugendliche auf hohem Bildungsniveau. Ferner finden sich ausländische Jugendliche überproportional häufig in solchen Gruppen.

Wichtig ist zu erkennen, dass die Glen Mills Schools weder ausschließlich noch in erster Linie Jugendliche aufnehmen, die wiederholt und häufig Straftaten begangen haben und zur Gruppe der Mehrfach- oder Intensivtäter bzw. zu den sogenannten „hoffnungslosen Fällen“ gehören. Aufnahme finden auch Schulverweigerer und Jugendliche mit vielfältigen Lebenslagenproblemen, also Jugendliche, die ihrerseits Probleme haben, aber auch Probleme bereiten. Mehrfach Auffällige sind insoweit zugleich mehrfach Betroffene.

Welche zentrale Bedeutung Schulschwänzen auch in der Bundesrepublik Deutschland hat, wird wiederum durch einen Blick in den Ersten periodischen Sicherheitsbericht 2001 deutlich. Dort heißt es:

- Bei Jugendlichen ist gelegentliches Schulschwänzen ein weit verbreitetes, statistisch insoweit normales Phänomen. Etwa die Hälfte der Jugendlichen schwänzt im Laufe eines Halbjahres mindestens einmal die Schule. Massives Schulschwänzen ist demgegenüber deutlich seltener.
- Jugendliche aus niedrigen Bildungsstufen und ungünstigen familiären Lebenslagen schwänzen häufiger massiv die Schule.
- Es besteht ein Zusammenhang zwischen Schulschwänzen und Jugenddelinquenz: Je häufiger Jugendliche die Schule schwänzen, desto stärker sind sie auch in Straftaten involviert. Dies gilt sowohl für Eigentums- als auch für Gewaltdelinquenz.
- Dieser Zusammenhang ist nur teilweise auf die ungünstigere soziale Lebenssituation der Schulschwänzer zurückzuführen. Multivariat bleibt auch nach Kontrolle solcher sozialer Rahmenbedingungen eine deutlich höhere Delinquenzbelastung von Schulschwänzern festzustellen.
- Soweit das Schulschwänzen nicht nur eine Erhöhung von Gelegenheiten impliziert, sondern in seiner massiven Form ein Symptom einer individuellen psychologischen Entwicklungsstörung eines jungen Menschen ist, ist eine zwangsweise Rückführung in den Unterricht alleine nicht kriminalpräventiv, sondern vermutlich sogar eher kontraproduktiv.

In dem Wissen um die Kenntnisse der Bedeutung der Gleichaltrigengruppe und des Schulschwanzens bietet es sich geradezu an, betroffene junge Menschen für einen Schulaufenthalt in den Glen Mills Schools vorzuschlagen.

In den Aufnahmekriterien bestehen bei der Auswahl deutscher und amerikanischer Jugendlicher grundsätzlich keine Unterschiede. Entscheidend sind Gruppenorientierung und die Verhaltensausrichtung an Gleichaltrigenstrukturen, nicht an der Erwachsenenwelt. Jugendliche mit traumatischen Erfahrungen sexuellen oder sonst körperlichem Missbrauchs, Selbsttötungsgefährdete sowie junge Menschen mit einer aktuellen, besonders schwerwiegenden Alkohol- oder Drogenproblematik sind für den Schulaufenthalt nicht geeignet. Das gilt zusammenfassend auch für alle Jugendlichen und Heranwachsenden, bei denen ein psychologischer oder psychiatrischer Therapiebedarf besteht. Die Glen Mills Schools können und wollen insoweit nicht alle Zielgruppen erfassen. In den Bewerbergesprächen mit der deutschen Koordinatorin gemeinsam mit dem amerikanischen Koordinator (neuerdings allein mit der insoweit „beförderten“ deutschen Koordinatorin) zeigen sich mitunter Problematiken, die in den Jugendakten nicht genannt sind (wie z.B. langjährige Missbrauchserfahrungen als Hintergrund von Brandstiftungsdelikten).

5. An welcher Stelle des Jugendstrafverfahrens findet in der Regel die Entsendung deutscher Jugendlicher in die USA statt, welchen rechtlichen Status haben die Jugendlichen und welche rechtlichen Begründungen werden geltend gemacht?

Der Schulaufenthalt kann erfolgen entweder im Rahmen der Jugendhilfe oder im Rahmen des Jugendstrafrechts, das heißt also sowohl im präventiven als auch im reaktiven Bereich. Rechtsgrundlagen sind die Hilfen zur Erziehung in den §§ 34, 41 KJHG und die Haftvermeidung nach den §§ 71, 72 JGG. Möglich wäre auch ein Schulaufenthalt als Bewährungsauflage und letztlich auch als Internatsaufenthalt, finanziert dann durch die Eltern.

6. Wie sieht der typische Ablauf der Entsendung eines deutschen Jugendlichen in die USA aus: Wie ist das Zusammenspiel von RichterInnen/StaatsanwältInnen, Jugendamt, Freien Trägern geregelt?

Jugendliche oder ihre Eltern können sich selbst um einen Aufenthalt bewerben. Häufig werden Jugendliche von den Abteilungsleiterinnen und -leitern in der Untersuchungshaftanstalt empfohlen. Frühzeitige Bewerbergespräche sollen die Aufnahmekriterien und die Aufenthaltsbedingungen transparent machen.

7. Welche Freien Träger sind in der Bundesrepublik in die Entsendung von Jugendlichen in die USA eingebunden?

Seit August 2001, als das Christliche Jugenddorfwerk Deutschland (CJD) noch einen Jugendlichen in den Glen Mills Schools hatte, ist die Glen Mills Academie aktuell einziger Beleger aus Deutschland mit 8 Teilnehmern (1 Teilnehmer im vorbereitenden und 1 Teilnehmer im Mentoring-Programm).

8. Zu welchen Einschätzungen kommen die Institutionen bei Ihnen vor Ort, was die Glen Mills Schools angeht?

Die Einschätzungen sind sehr unterschiedlich. Wiederholt hat es Äußerungen gegeben, dass man Jugendlichen als vermeintlich hoffnungslos den Stuserwerb durch die Glen Mills

Schools nicht zugetraut hat. Andererseits wird dann auch wieder gesagt „vergiss mal die USA, jetzt bist du wieder in Deutschland und da gelten andere Bedingungen“.

9. Wie werden Sie über den Verlauf der Maßnahme unterrichtet?

Vielfältige Unterrichtsmöglichkeiten garantieren die höchstmögliche Transparenz des Schulaufenthaltes. Zu nennen sind beispielsweise die zehn Mal im Jahr stattfindenden Gespräche mit den fallführenden Vertreterinnen und Vertretern der Jugendgerichtshilfe bzw. der Justiz. Mindestens zehn Mal jährlich stattfindende umfangreiche Telefonate mit den Eltern sowie intensive Telefonkontakte in der frühesten Phase des Aufenthalts. Hinzu kommen der unkontrollierte Briefverkehr sowie die vierteljährlichen Berichte, die abschließend um einen Entlassbericht ergänzt werden.

II. Rückkehr der Jugendlichen

1. Welche Erfahrungen machen die Jugendlichen in den USA?

Die Jugendlichen kommen regelmäßig mit einem auf Können beruhenden Selbstwertgefühl zurück. Zugleich sind das Verantwortungsbewusstsein gestärkt und soziale Kompetenzen erworben worden. Hintergrund dafür ist die ins Positive gewendete Gruppenkultur.

2. Wird die Rückkehr vorbereitet/betreut (von amerikanischer Seite, von deutscher Seite)?

Im Grunde genommen wird die Rückkehr vom ersten Tag des Glen Mills Aufenthaltes an vorbereitet, wenn es um das Ziel der Verselbständigung durch sozialen Kompetenzerwerb geht. Eine zielgerichtete Vorbereitung erfolgt in Fragen der Bewerbungen für Arbeit und auch für den Bereich Wohnen und Freizeitgestaltung.

3. Mit wem kommen die Jugendlichen nach ihrer Rückkehr in Kontakt?

Der Schulaufenthalt in Glen Mills ist kein Time-Out-Projekt in dem Sinne, dass Jugendliche aus Institutionen über den Schulaufenthalt wieder in Institutionen zurückgeführt werden. Das Ziel der Verselbständigung widerspricht dem.

4. Inwiefern ist die Nachbetreuung der Jugendlichen gesichert? Wie lange, durch wen?

Peer-Teaching und ein abgestuftes Mentoringprogramm „federn“ den Übergang und die Rückkehr von Amerika nach Deutschland ab. Kontakt- und Kriseninterventionsmöglichkeiten bestehen rund um die Uhr (24/7 - Modell der Glen Mills Academie Deutschland).

5. Ist die Integration der Jugendlichen gewährleistet und findet eine Übertragung des Gelernten statt?

Die Integration der Jugendlichen ist grundsätzlich gewährleistet, doch scheitert in Ausnahmefällen eine Übertragung des Gelernten an verkrusteten Behördenstrukturen.

6. Inwieweit ist die Berufsvorbereitung, die während des Aufenthalts in Glen Mills erworben wird, verwertbar?

Das Stichwort von den verkrusteten Strukturen erlangt praktische Bedeutung, wenn Jugendliche in den Glen Mills Schools befähigt worden sind und Erfolgszertifikate erworben haben und dann beispielsweise wegen eines fehlenden deutschen Schulabschlusses in Benachteiligtenprojekte empfohlen werden. Das ist dysfunktional. Auf der anderen Seite gibt es vielfältige positive Erfahrungen, dass es auf Grund des berufspraktischen aber auch auf Grund des sozialen Kompetenzerwerbs möglich war, auch ohne die entsprechenden deutschen Schulabschlüsse erfolgreich in Lehre und Arbeit zu vermitteln.

7. Welchen Eindruck vermitteln die Jugendlichen (emotionell stabil/verunsichert, Zukunftsperspektiven optimistisch/pessimistisch, durch Freiheit überfordert,)?

Viele Jugendliche vermitteln den Eindruck, dass das angestrebte Ziel der Verselbständigung erreicht worden ist. Sie sind positiv bestärkt und sehen ihrer Zukunft eher optimistisch entgegen.

8. Welche Erfahrungen haben Sie zur Rückfälligkeit und gegebenenfalls Zeiträumen bis zur Rückfälligkeit bei den von Ihnen entsandten Jugendlichen?

Die Frage der Rückfälligkeit stellt sich nicht in dem Maße, wenn man an die unterschiedlichen Anlässe des Schulaufenthaltes denkt. Wo etwa Schulschwänzen der Auslöser war, wird man den Erfolgsbegriff anders einschätzen müssen als etwa im Bereich straffälligen Verhaltens, wo als Messmöglichkeit die Rückfallkriminalität vorhanden ist. Wiederholte Untersuchungen und aktuelle Zwischenergebnisse neuester empirischer Sozialforschung weisen eine Erfolgsquote von ca. 65 %, also nur einen vergleichbar geringen Anteil von 35 % Misserfolgen aus.

III. Auf die Übertragbarkeit in die BRD bezogene Fragestellungen

1. Befürworten Sie die Übertragung einzelner Aspekte des Glen Mills Konzepts in die Bundesrepublik Deutschland? Warum, gegebenenfalls welche?

Es geht nicht um die Übertragung einzelner Aspekte des Glen Mills Konzeptes in die BRD, sondern darum ein in sich geschlossenes ganzheitliches soziologisches Modell als Alternative zu herkömmlichen Projekten aufzubauen oder zumindest zu diskutieren.

2. Ist Ihrer Meinung nach das Spektrum an Hilfen, die in der Bundesrepublik für jene Fälle zur Verfügung stehen, die als Klientel der Glen Mills Schools in Frage kämen, ausreichend oder zu begrenzt (bezogen auf die Platzzahl oder die Angebotsformen)?

Die Glen Mills Schools verstehe ich als Ergänzung, Erweiterung, aber auch als Alternative zu einzelnen Projekten.

3. Welche deutsche Einrichtungen/Organisationen implementieren bereits Teilaspekte des Glen Mills-Konzepts und in welcher Form?

Teilaspekte des Glen Mills Konzeptes sollen jetzt beispielsweise in dem Projekt Chance in Baden-Württemberg verwirklicht werden. „Konfrontative Pädagogik, Anti-Aggressivitäts-

Training in Form des heißen Stuhles und ähnliche Formen“ beziehen sich immer wieder auf Teilelemente der Glen Mills Idee, was jedoch entweder nicht überzeugt, weil das soziologische Modell nicht in seiner Gesamtheit erfasst worden ist, oder aber mitunter auch nicht richtig ist.

4. Probleme der privatrechtlichen Struktur einer solchen Einrichtung sollten angesprochen werden (Erwirtschaftung von Gewinnen, Kontrollfunktion). In der BRD wird die Unterbringung in stationären Jugendhilfeeinrichtungen und im Jugendstrafvollzug öffentlich finanziert und ist somit von der Haushaltslage abhängig.

Die Glen Mills Schools sind eine gemeinnützige Einrichtung, die infolge dessen Gewinne nur erwirtschaften kann, um sie zu reinvestieren. Sie unterliegen vielfältigen Kontrollen beispielsweise seitens der Heimaufsicht des Staates Pennsylvania sowie der entsprechenden Schulbehörde und werden letztlich von allen Bundesstaaten, Bezirken und Kreisen regelmäßig überprüft, wenn diese Jugendliche in Glen Mills platzieren.

5. Was könnte hierzulande wirksame Alternativen zu den Glen Mills Schools darstellen?

Es geht nicht um die Frage einer wirksamen Alternative zu den Glen Mills Schools, sondern um die Glen Mills Schools als Alternative.

6. Wie würden Sie die mögliche Zielgruppe in der Bundesrepublik charakterisieren, die für eine Vermittlung in eine Einrichtung nach dem Vorbild von Glen Mills in Betracht käme?

Unter I Nr. 4 ist die Zielgruppe ausführlich beschrieben worden.

Diskussion im Anschluss an das Statement von Herrn Prof. Dr. Rüdiger Sonnen, Vorstandsvorsitzender der Deutschen Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e. V. (DVJJ)

Herr Prof. Sonnen äußerte in seinem Statement mehrmals, dass es notwendig sei, sich an dem Original zu orientieren, wenn man über die Glen Mills Schools spreche. Darauf Bezug nehmend wird er von Seite des Beirats darauf hingewiesen, dass das Projekt die Intention hatte, die Glen Mills Schools in den USA zu besuchen, dass dies nach anfänglicher Zusage von den Glen Mills Schools selbst jedoch verwehrt wurde. Herr Prof. Sonnen wird gebeten, dem Beirat den Grund hierfür zu nennen, sofern er davon Kenntnis hat. Dieser meint daraufhin, dass es darum gehe, Scherben zu beseitigen, die der Verein German Mills hinterlassen habe und zieht eine Verbindung zu der Zusammensetzung des Beirats. Nach seinem Eindruck wird das Interesse von Seiten der Glen Mills Schools sehr gering sein, solange die Schulden des Vereins German Mills bei den Glen Mills Schools nicht getilgt sind.

Wie auch Sam Ferrainola, der Leiter der Glen Mills Schools in den USA, plädiert Herr Prof. Sonnen dafür, keine Teiladaptationen vorzunehmen, sondern sich am Original zu orientieren, also zuerst ein Konzept in Gänze zu übernehmen und im zweiten Schritt Modifikationen vorzunehmen. Er weist darauf hin, dass das Modell in den USA selbst im Laufe der Zeit Modifi-

zierungen unterlag. Er kritisiert, dass in den Niederlanden beispielsweise die Aspekte fehlen, die eine Zukunftsorientierung ausmachen.

Danach gefragt, worin der große Erfolg von Glen Mills liegt, meint Herr Prof. Sonnen, dass Erfolg traditionell anhand der Rückfallquote gemessen wird und diese sei in den Glen Mills Schools relativ gering. Es sollte, so Herr Prof. Sonnen, jedoch nicht nur der kriminologische Aspekt von Erfolg betrachtet werden, da beispielsweise auch Schulschwänzer zur Zielgruppe von Glen Mills gehören. Der Erfolg sollte auch an dem Status gemessen werden, den die Jugendlichen während ihrer Zeit in Glen Mills erworben haben. In diesem Zusammenhang äußert er Kritik an den verkrusteten Strukturen in der Bundesrepublik, die verhindern, dass der bisher erreichte Erfolg fortgeführt wird (er bezieht dies beispielsweise auf die Anerkennung beruflicher Qualifikationen).

Obwohl von Seiten des Beirats zugestimmt wird, dass Glen Mills nicht den Anspruch habe, mit jedem Jugendlichen zu arbeiten (dies trifft auf keine ambulante oder stationäre Maßnahme zu) stellt sich dennoch die Frage der Indikation. Es wird kritisiert, dass es wichtig wäre, zu wissen, auf wen sich das Modell Glen Mills bezieht. Dies bleibt bei den Glen Mills Schools jedoch undeutlich, hierauf gibt es keine genauen Antworten. Herr Prof. Sonnen stimmt zu, dass es in der Tat einfacher ist, zu bestimmen, wer *nicht* zur Zielgruppe von Glen Mills gehört als wer hinzugehört. Versucht man eine positive Wendung, bleiben die Angaben sehr allgemein. Zu den positiven Kriterien für Jugendliche, die für Glen Mills in Frage kommen, zählen nach Herrn Prof. Sonnen Jugendliche in der Altersgruppe von 15 bis 17 Jahren (Kerngruppe), Jugendliche mit Gruppenorientierung, Wiederholungstäter, die nicht nur Bagatelldelikte durchführen sowie solche, bei denen eine medizinische Diagnose keine Defizite aufweist (krank, behandlungsbedürftig). Statt dessen zählen ganz „normale“ Jugendliche dazu, die gewisse Grenzüberschreitungen durchführen. Nach Herrn Prof. Sonnen zählen 75 % der Jugendlichen, die mit der Justiz oder der Jugendhilfe zu tun haben, zu den potentiellen Kandidaten für die Glen Mills Schools.

Bei der Errichtung einer Glen Mills Schule in der Bundesrepublik geht er von einem Bedarf von ca. 200 Jugendlichen bundesweit aus. Die Glen Mills Schools in der Bundesrepublik wären nach seiner Aussage eine Bereicherung der Jugendhilfelandchaft, es bestehe keine Gefahr einer Verdrängung für bestehende Einrichtungen. Für eine bestimmte Gruppe von Jugendlichen könnten so Chancen genutzt werden.

Ein Mitglied des Beirats entgegnet, dass in der Literatur Glen Mills als Lösung für jene Jugendlichen propagiert wird, mit welchen die deutsche Jugendhilfe Schwierigkeiten hat. Es wird die Frage gestellt, ob ausgehend von der Aussage, dass 75 % der devianten Jugendlichen für dieses Angebot in Frage kommen, Herr Prof. Sonnen der Aussage widersprechen könne, dass ein deutsches Glen Mills *nicht* benötigt werde, da diese Jugendlichen auch von der deutschen Jugendhilfe erreicht werden. Herr Prof. Sonnen beantwortet diese Frage dahingehend, dass diese Frage ins Philosophische, in die Frage nach dem zugrundeliegenden Menschenbild führe. Im soziologischen Modell, das von den Glen Mills Schools propagiert wird, gibt es keinen schlechten Menschen, niemanden, der nicht erreichbar ist. Die Betrachtung der Jugendhilfe und Justizkarrieren in der Bundesrepublik, mit häufigem Wechsel der Bezugspersonen etc. ist nach seiner Aussage Ausdruck unserer Hilflosigkeit.

Es wird die Frage gestellt, ob es ethisch vertretbar ist, die Jugendlichen in ein völlig anderes Milieu zu entsenden, das sehr positiv besetzt ist, wenn sie anschließend in ihr altes (negatives) Setting zurückkehren. Wäre ein Transfer in die Bundesrepublik nicht auch für das gesamte Modell katastrophal? Herr Prof. Sonnen erwidert hierauf, dass es nicht darum gehe, dass die

Jugendlichen in Glen Mills völlig anders denken als nach ihrer Heimkehr. Es geht vielmehr darum, jemanden zu befähigen, so dass er diese Kompetenzen später umsetzen kann. Dies relativiert seiner Meinung nach das Problem.

Es wird diskutiert, ob der Glen Mills Ansatz nicht für Amerikaner sehr viel geeigneter ist als für mitteleuropäische Gesellschaften, da er dort in die gesellschaftliche Kultur eingebettet ist und die amerikanischen Jugendlichen auch in den USA weiterleben. Zudem wird die Frage aufgeworfen, ob nicht Glen Mills ein typisch US-amerikanisches Modell ist, was sich auch an der starken Identifikation mit der Gruppe, den Sportmannschaften und der amerikanischen Identifikationsstruktur zeigt. Herr Prof. Sonnen meint hierzu, dass dies im Ansatz vielleicht zutreffe, grundsätzlich jedoch nicht. Er stellt die Gegenfrage, ob es denn *die* amerikanische Gesellschaft bzw. Kultur gebe? In den Glen Mills Schools gebe es beispielsweise Schwarze und Weiße, etc. Er räumt ein, dass die Deutschen ihre Schwierigkeiten haben würden, doch er vertritt die Auffassung, dass das Lernen von Amerika die Deutschen weiterbringt. Auf die Frage, ob hinter den Glen Mills Schools ein Menschenbild steht, das wir nicht teilen, erwidert er, dass es möglich sei, dass wir es nicht teilen, es stimme aber nicht, dass wir es nicht teilen können.

Herr Prof. Sonnen wird darauf angesprochen dass er, als Vorsitzender der DVJJ, sagte, das Verhältnis zwischen Jugendhilfe und Justiz sei katastrophal. Ausgehend von seiner neutralen Funktion wird er nach seiner Einschätzung gefragt, wo die „eentlichen“ Themen der Debatte liegen. Daraufhin betont er, dass die Fähigkeit zu Diagnostizieren wichtig sei. Häufig seien beide Seiten, Jugendhilfe und Justiz, überfordert. Er weist darauf hin, dass es Tendenzen gebe, die sehr kritisch zu bewerten sind und zum Beispiel die Finanzen betreffen. So kommt es beispielsweise vor, dass vor einer Verhandlung gesagt werde, dass die zu vereinbarende Maßnahme keine Kosten aufwerfen dürfe.

Prof. Sonnen spricht das Expertengespräch vom 14.12.1999 in Erfurt an und weist darauf hin, dass die dort Beteiligten die Dokumentation noch immer nicht erhalten haben. Frau Gehrhardt vom Landesjugendamt Thüringen erwidert hierauf, dass es aufgrund hausinterner Probleme zu dieser Verzögerung gekommen ist. Dem Beirat des Projekts wurde bei der letzten Beirats-sitzung am 19.10.01 ein Vorabdruck des Berichts zur Verfügung gestellt. Den Vorwurf von Herrn Prof. Sonnen, dass kritische Stimmen in der Thüringer Anhörung gefördert wurden und die Diskussionen nicht fortgeführt wurden, weist sie zurück. Vorurteile sind vor allem durch das Papier einer Initiativgruppe geschürt worden, deren Namen nicht genannt wird. Nicht zuletzt dieses Projekt, deren Mitglieder heute anwesend sind, ist aus dem Expertenhearing in Thüringen entstanden. Es wird darauf hingewiesen, dass von Seiten des Projekts in der Sache eine Offenheit bestehe, eine Klärung von Fragen wurde von amerikanischer Seite verwehrt.

7. Statement von Frau Petra Guder, Vorstandsvorsitzende Glen Mills Academie Deutschland

Problematisch erscheint bei der Fragestellung der Kommission¹ auch die Eingrenzung einer neuen Angebotsstruktur auf „schwierige Jugendliche“, schwierigstes Klientel etc. Dies ist unserer Ansicht nach im Wesentlichen auf das schwierige Verständnis des soziologischen Modells zurückzuführen. Der Umstand, dass die Grundlagen dieses Modells sich in vielen Bereichen im Widerspruch zu vorherrschenden Ansätzen befindet, bedeutet nicht notwendigerweise, dass der eine falsch oder der andere richtiger wäre. Bei der Diskussion der Glen Mills Schools kann es sich nur darum handeln, das soziologische Modell generell als Angebotsalternative zu diskutieren.

Gegenwärtig wird immer wieder die Forderung eines neuen Dialoges mit der Jugend erhoben. Fragen zur Kultur, zur Wirksamkeit und zu Erfahrungswerten können nur dann umfassend beantwortet werden, wenn hierzu die Betroffenen direkt befragt werden. Leider hat das DJI hiervon anlässlich des Hearings abgesehen und es vorgezogen, neben der *subjektiven und bewertenden* Informationsquelle (und von den Glen Mills Schools im Übrigen nicht autorisierter) Medienberichterstattung Experten auf der Grundlage ihrer eigenen Interpretation der Glen Mills Schools aufgrund einer nichtrepräsentativ-selektiven Auswahl nach ihrer *interpretativen* Erfahrungsbewertung deutscher Teilnehmer zu befragen. Die allgemein bekannte Schwierigkeit, verschiedene Veröffentlichungen als zwar dem Anschein nach offiziell autorisiert von den Glen Mills Schools erscheinend, tatsächlich aber ebenfalls auf zufälligen Interpretationen basierend, zu erkennen, wird hierbei durchaus gesehen. Ehemalige Teilnehmer und deren Eltern hätten indes eine wertvolle und für die umfassende Bewertung unverzichtbare Informationsquelle bieten können. Bei der Beantwortung der Fragestellungen sind unsererseits deshalb zusätzlich Statements von Betroffenen, denen die Fragestellungen vorgelegen haben, eingearbeitet worden. Aufgrund der Kurzfristigkeit und damit verbundenen Zufälligkeit von Auswahl und Rücklauf erheben die Antworten selbstverständlicherweise ebenfalls nicht den Anspruch auf Repräsentativität, sondern fließen lediglich stellenweise als ergänzendes Statement ein.

Das Soziologische Modell basiert auf der Kenntnis multipler Entstehungszusammenhänge abweichenden, nicht notwendigerweise justiziell bereits sanktionierten Verhaltens und setzt sich bewusst von der Reduktion auf individualbezogene Erklärungszusammenhänge und damit verbundene Störungsdiagnosen ab. Abweichendes Verhalten ist nach dem soziologischen Modell ganz überwiegend „normales“, d.h. auf Anerkennung und Integration in lebenssituationsrelevante Gleichaltrigenkonstellationen orientiertes, jugendalterstypisch und damit passageres Verhalten sozialisierter Jugendlicher als Bestandteil eines normalen Selbstfindungs- und Ablösungsprozesses.

Schließlich treten z.B. nur 5 % aller *justiziell* sanktionierten Jugendlichen mit abweichenden Verhaltensweisen als Erwachsene erneut in der Statistik auf. Dies ist ein weiteres Indiz dafür,

¹ Vorbemerkung: Angesichts der angesprochenen Fragestellungen ist es bedauerlich, dass die Dokumentation der Expertenanhörung in Erfurt vom 14.12.99, welche als Grundlage für die Arbeit der Kommission des Deutschen Jugendinstitutes dienen sollte, bislang nicht erschienen ist und daher dem Gremium nicht – wie ursprünglich geplant – als einheitliche Informations- und Arbeitsgrundlage vorgelegen hat. Viele der bereits in der Vergangenheit aufgeworfenen Fragen ergeben sich nunmehr zum Ende der Arbeit der Expertenkommission erneut. Gleichwohl dokumentieren diese grundlegenden Fragestellungen einmal mehr die Schwierigkeit, das soziologische Modell der Glen Mills Schools in seiner Gesamtheit zu erschließen.

dass bei der Mehrzahl Jugendlicher mit normalen abweichenden Verhaltensweisen von teuren psychologisch-therapeutisch-retrospektiven Ansätzen, die in der Aufarbeitung der individuellen Vergangenheit den Erfolgsschlüssel für die Zukunft sehen, abgesehen werden sollte, weil sie sich nur unzureichend den Bedingungsfaktoren zuwenden, die außerhalb des individualistischen Ursachenanteils liegen. Durch direktes, gleichfalls in die soziale Bezugsgruppe rückgekoppeltes Verhaltensfeedback in den unterschiedlichsten sozialen Alltagssituationen wird innerhalb des soziologischen Modells der Glen Mills Schools diesem Umstand umfassend Rechnung getragen.

Das soziologische Modell reagiert ganz wesentlich auf die Tatsache, dass für die meisten Jugendlichen in der Adoleszenz bei der eigenen Werte- und Normenbildung die Einflüsse gleichaltriger Strukturen einen wesentlich größeren Stellenwert einnehmen als die Einflussmöglichkeiten erzieherischer – erwachsener – Sozialisationsinstanzen, wie Familie, Schule, sonstige Erzieherkonstellationen und es für junge Menschen offenbar einfacher und akzeptabler, weil authentischer ist, Hinweise, Ratschläge und Kritik aus Gleichaltrigenkonstellationen anzunehmen, als von Erwachsenen. Hierbei spielt auch das eigene Hierarchieverständnis der jungen Menschen eine entscheidende Rolle. Gleichaltrige Jugendliche stehen auf derselben Stufe, während die Erwachsenenwelt etwas ist, was über ihnen steht und aus ihrer – jugendalterstypischen – Sicht keinen direkten, authentischen Zugang zu den Befindlichkeiten und Lebenssituationen junger Menschen hat. Deshalb erweisen sich Peer-Teaching und Peer-Education als besonders wirksame Bestandteile des soziologischen Modells. Diese Erkenntnis findet in aktuellen Beschlusslagen in der deutschen Jugend-Kriminalpolitik ihre Entsprechung. Im Übrigen ist die Erkenntnis, dass etwa 80 % aller Jugendlichen delinquentes Verhalten im Zusammenhang mit Gleichaltrigengruppen ausagieren, ein weiterer Hinweis für die Richtigkeit und gleichwohl Wirksamkeit des Ansatzes auch für deutsche Jugendliche. In diesem Zusammenhang soll noch einmal auf die Schwierigkeit der Übersetzung des Begriffes „Gang“ eingegangen werden. In der Übersetzung wird der Begriff häufig irrtümlich auf den Begriff der amerikanischen „Gangs“ reduziert und vernachlässigt damit die eigentliche Bedeutung. Es gibt im Englischen keine exakte Entsprechung für Begriffe wie Freundeskreis oder Clique. Diese werden in der Regel unter dem Begriff „Gang“ subsumiert (*sh. auch z.B. Oxford-Duden: Gang = 1. (von Arbeiter, Sklaven, Gefangenen) Trupp; 2. (von Kriminellen) Bande, Gang; 3. (jede Form der Ablehnung/Missbilligung hervorrufender Zusammenschluss) Gang, Bande (abwertend, oft scherzhaft), 4. (Gruppe von Freunden) Haufen; Bande (scherzh.) oder vergleichend auch: Websters Student Dictionary: Gang: 1. Eine Gruppe von Personen, die zusammen handelt oder operiert; eine Gruppe von Arbeitern; 2. Eine Gruppe von Kriminellen, die als Einheit operiert; 3. Eine Nachbarschaftsgruppe, gewöhnlich junger Leute, die oft antisoziales Verhalten zeigen; 4. Eine Gruppe von Freunden...*

Allein durch die verschiedenen Übersetzungsvarianten offenbart sich aber gleichfalls noch ein weiteres Argument für den gruppenorientierten Ansatz des soziologischen Modells. Junge Menschen werden nicht nur während der Adoleszenz, sondern in jedem ihrer weiteren Lebensabschnitte immer wieder mit der Notwendigkeit der angemessenen Interaktion in verschiedensten Gruppensituationen konfrontiert werden, ganz wesentlich z.B. in der Gruppe der Arbeitskollegen am Arbeitsplatz. Umso mehr zeigt sich hier die Wichtigkeit der Fähigkeit, wie dies auch die Glen Mills Schools beabsichtigen, als Individuum die Anforderungen sozialer Gruppen nicht nur zu erkennen, sondern auch die Fähigkeit zu besitzen, sich von negativen Einflüssen in Gruppenkonstellationen zu distanzieren lernen.

Die bewusste Schwerpunktsetzung auf Zukunftsorientierung, Ressourcenförderung und sozialen Kompetenzerwerb mit dem Ziel der Verselbstständigung, d.h. Unabhängigkeit von weiteren Hilfestellungen durch Jugendhilfe und/oder Sozialhilfe erfolgt deshalb, weil

vergangene Lebenssituationen unveränderbar sind, wohl aber in der Gegenwart Möglichkeiten bestehen, Jugendlichen zu vermitteln, mit Frustrationen und Enttäuschungen anders umzugehen zu lernen, als mit Aufgabe und Leistungsverweigerung. Gleichwohl spielt die Focussierung auf Ressourcenermittlung jedes einzelnen Teilnehmers eine entscheidende Rolle. Dies hat weniger etwas mit einer zuweilen behaupteten amerikanischen Ideologie „vom Tellerwäscher zum Millionär“ zu tun, sondern damit, dass jeder Mensch es verdient, akzeptiert und anerkannt zu werden und dass jeder Mensch eine Vielzahl Fähigkeiten hat, die es zu fördern gilt. Dies spielt bei der Herausbildung von Selbstwertgefühl und der Überwindung von Loser-Images eine entscheidende Rolle.

Nach Auffassung der Glen Mills Schools ist es ein Irrglaube, dass die Menge der eingesetzten Pädagogen und Therapeuten innerhalb einer Programmstruktur maßgeblich für den Erfolg einer Maßnahme ist, sondern geht davon aus, dass jugendalterstypische Problemlösungsansätze Direktiven aus der (professionellen) Erwachsenenperspektive vorzuziehen sind, weil sie eher der Lebens- und Erlebniswelt der jungen Menschen entsprechen. Die Glen Mills Schools beschreiten mit ihrem verbindlichen Modell, welches den jungen Menschen im Rahmen der Normalität seiner Probleme in den Mittelpunkt allen Handelns stellt, den Mittelweg zwischen traditionellem Empathieansatz einerseits und dessen häufig vorzufindende Ablösung durch restriktive Verfahren andererseits, wenn sich ein nicht ausreichender Maßnahmeerfolg eingestellt hat.

Voraussetzung für die weitere Diskussion sind sozialräumliche und präventive Handlungskonzepte versus individueller Ursachenforschung und individueller Ursachenreduktion. Als Beispiel seien hier die Jugendgruppenarbeit und die Sportjugend genannt. Auch hier wirken in der Mehrheit ehrenamtliche Helfer, die speziell geschult werden und nicht ausgebildete Pädagogen, ohne dass ihre Arbeit als im Ergebnis zwangsläufig als weniger wirksam beurteilt werden müsste. Es erscheint durchaus bedenkenswert, personalintensive pädagogisch-therapeutische Konzepte, womöglich auf der Grundlage einer neuen Qualitäts- und Zielbestimmung verstärkt für die Personengruppe der Jugendlichen bereitzustellen, die tieferliegende Ursachenzusammenhänge abweichenden Verhaltens aufweisen.

I. Entsendung der Jugendlichen

1. Waren Sie an der Entsendung von Jugendlichen nach Glen Mills beteiligt? In welcher Rolle und wer war darüber hinaus beteiligt?

Gemeinsam mit dem Aufnahmekoordinator der Glen Mills Schools, Herrn Robert Gillis, habe ich seit 1995 bis heute sämtliche Bewerberverfahren deutscher Jugendlicher und deren Betreuung vor Ort in den Glen Mills Schools. Seit kurzem führe ich als Ergebnis der langen und vertrauensvollen Zusammenarbeit mit den Glen Mills Schools im Rahmen der Glen Mills Academie Deutschland allein Bewerbergespräche mit deutschen Bewerbern durch, die meinerseits dann mit Herrn Gillis zur abschließenden Aufnahme-Entscheidung durch die Glen Mills Schools rückgekoppelt werden. Bis heute sind etwa 300 Bewerberanfragen bearbeitet und etwa 200 Jugendliche befragt worden. Im Rahmen meiner Tätigkeit bin ich seit 1995 etwa 10x im Jahr vor Ort in den Glen Mills Schools, bin dort in die Aufnahmeabteilung integriert und arbeite eng mit allen Mitarbeitern der verschiedenen Abteilungen zusammen. Während der Aufenthalte wohne ich auf dem Gelände und habe ständigen Zugang zu allen Bereichen.

1.1 Pilotphase „Alternative zur geschlossenen Unterbringung“

Im März 1995 wurde von mir das deutsche Schülerprogramm zunächst als Pilotprojekt mit der Zielformulierung „Alternative zur geschlossenen Unterbringung“ begründet und gemeinsam mit der katholischen Jugendhilfeeinrichtung Martinistift ins Leben gerufen. Zu diesem Zeitpunkt war noch nicht daran gedacht, sich der spezifischen Zielgruppe der Mehrfach- und Intensivtäter zuzuwenden. Zielgruppe waren zunächst Jugendliche mit z.T. vielfältigen Lebenslagenproblemen aus den verschiedenen Wohnformen der Einrichtung (Außenwohngruppe, Wohngruppe auf dem Gelände, Betreutes Einzelwohnen), bei denen eine geschlossene Unterbringung entweder zur Diskussion stand oder die bereits in der Einrichtung geschlossen mit richterlichem Beschluss untergebracht waren. Die Verweildauer während der Pilotphase betrug für deutsche Jugendliche in den Glen Mills Schools zunächst ein Vierteljahr. Die Jugendlichen hatten die Möglichkeit einer Verlängerungsoption, sofern sie dies wünschten. Nach dem ersten Vierteljahr wurden die Teilnehmer ins Elternhaus beurlaubt. Währenddessen konnten die Jugendlichen abschließend über ihre Rückkehr entscheiden. Alle Jugendlichen kehrten nach Abschluss der Beurlaubung freiwillig nach Glen Mills zurück. Hieraus entwickelte sich schließlich die Konzipierung der Maßnahme auf zunächst ein halbes und im Fortgang dann auf ein volles Schuljahr in den Glen Mills Schools. Nach Abschluss war vorgesehen, dass sämtliche Jugendliche wieder in die Stammeinrichtung zurückkehrten und von dort aus im Rahmen der bestehenden Jugendhilfemaßnahme weiter im Rahmen der Einrichtung gefördert werden sollten. Auf die hierbei auftretenden Probleme wird später einzugehen sein.

1.2 Verein German Mills: Focussierung auf Mehrfach- und Intensivtäter/hoffnungslose Fälle der deutschen Jugendhilfe

Im Dezember 1996 gründeten Teilnehmer einer von mir geleiteten Studienreise der DVJJ Niedersachsen nach Glen Mills den Verein German Mills mit Sitz in Lüneburg. Zielsetzung des Vereins war aufgrund der damaligen Einschätzung der Glen Mills Schools nunmehr die Focussierung auf Mehrfach- und Intensivtäter/hoffnungslose Fälle der deutschen Jugendhilfe. Diese Zielgruppenbestimmung erwies sich in der Folgezeit in mehrerlei Hinsicht als problematisch. Bis zur kurzfristigen Einstellung der Arbeit des Vereins German Mills aufgrund von erheblichen Zahlungsrückständen bei den Glen Mills Schools im Juni 2000 wurden von mir wiederum sämtliche Bewerbergespräche und Vor-Ort-Betreuungen durchgeführt. Im Einzelfall bezog sich dies auch auf Nachbetreuungen, die der Vereinsvorstand in Übereinkunft mit der wissenschaftlichen Begleitung des Programmes durch das Vorstandsmitglied Prof. Dr. Colla, Lüneburg, aber aus prinzipiellen Erwägungen grundsätzlich ausgeschlossen hatte. Dies bedingte im Verlauf der Tätigkeit nicht unerhebliche Probleme bei der Reintegration der Teilnehmer. Bei 2 Bewerbern des Vereins German Mills wurde das Bewerbergespräch nicht von mir durchgeführt, wohl aber die anschließende Betreuung in den Glen Mills Schools (1 Bewerber). Der weitere Bewerber wurde vom zuständigen Jugendamt zurückgezogen und schließlich einem Haftaufenthalt mit der Option des Erwerbs des Hauptschulabschlusses der Vorzug gegeben. Im Rahmen der Bewerberanfragen ergaben sich immer häufiger Teilnahmenvorschläge von Bewerbern, die nicht dem Personenkreis von Mehrfach- oder Intensivtätern/hoffnungslosen Fällen entsprachen, sondern bei denen vielmehr das Hauptmerkmal der Gruppenorientiertheit Ausschlag für den Vorschlag waren.

1.3 Glen Mills Intake/CJD/Glen Mills Academie Mai 2000 - März 2001

Im Rahmen des Glen Mills Intake führte ich in der Folgezeit zunächst selbstständig sämtliche Bewerbergespräche durch und war für die neuen Vertragspartner der Glen Mills Schools, das Christliche Jugenddorfwerk Deutschlands, wie auch später für die Gründungsgesellschaft der Glen Mills Academie Deutschland, dem Vorläufer des Vereins Glen Mills Academie Deutschland, dem ich heute als Vorstandsvorsitzende vorstehe, tätig. Die zuvor benannte

Entwicklung setzte sich weiter fort. Gleichfalls oblag mir die Vor-Ort-Betreuung der durch das CJD übernommenen 2 Teilnehmer, die durch die Einstellung der Leistungen des Vereins German Mills in den Glen Mills Schools weiter versorgt werden mussten. Überdies trug ich für die Reintegration der 4 Anfang Juli 2000 aus den Glen Mills Schools entlassenen Jugendlichen des Vereins German Mills auf eigene Rechnung Sorge. Weiterhin betreute ich in den Glen Mills Schools bis zum 31.03.01 drei weitere Teilnehmer für das CJD, bei denen ich das Bewerbungsverfahren und für das CJD die Aufnahme in den Glen Mills Schools durchgeführt hatte und war an den Entlassplanungen des CJD für die beiden Absolventen beteiligt, die seinerzeit vom Verein German Mills übernommen wurden. Ein Absolvent wurde vom CJD in ein eigenes Wohnprojekt aufgenommen, der andere kehrte auf seinen Wunsch hin in das Elternhaus zurück, um vor Ort seine Planungen umzusetzen und wurde ambulant von einem anderen Träger weiterbetreut.

1. 4 Glen Mills Academie Deutschland

Mit Beginn der Tätigkeit der Glen Mills Academie Deutschland zum 1.4.2001, einem Zusammenschluss von national und international anerkannten Vertretern der deutschen Jugendkriminalrechtspflege, der wissenschaftlichen Kriminal- sowie Präventionspolitik sowie Praktikern, Freunden und Absolventen der Glen Mills Schools sowie deren Eltern mit dem Ziel, die originäre Idee der Glen Mills Schools unabhängig von Verbandsinteressen als eigener Verein zu betreiben, wie es dies auch ursprünglich die Grundidee des Vereins German Mills gewesen war, stellte ich die Arbeit des Glen Mills Intakes ein und führte seither sämtliche Bewerbergespräche, vorbereitende, begleitende und reintegrative Mentorings durch. Die Mentoringsysteme wurden weitgehend auf der Grundlage der bisherigen Erfahrungen von mir unter Berücksichtigung aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse entwickelt. Zur Wahrung der Betreuungskontinuität wünschten 2 der insgesamt 3 Beleger die weitere Betreuung vor Ort durch die Glen Mills Academie und führten einen Trägerwechsel durch. Der dritte Jugendliche verblieb beim CJD und wurde nach einer Betreuungssequenz des CJD im April 2001 im August aus dem Programm entlassen. Gegenwärtig ist die Glen Mills Academie größter internationaler Beleger der Glen Mills Schools und bis heute auch einziger Beleger aus der Bundesrepublik mit gegenwärtig 6 Jugendlichen in den Glen Mills Schools, sowie einem im vorbereitenden und einem weiteren im reintegrativen Mentoring. Durch die Möglichkeit des Verzichts auf die persönliche Anwesenheit des Mitarbeiters der Glen Mills Schools, Herrn Gillis, vor Ort in Deutschland bei Bewerbergesprächen, konnte aktuell von den 4x-jährlichen Aufnahmeverfahren abgewichen werden. Seither sind jederzeit Bewerbergespräche vor Ort am jeweiligen Aufenthaltsort der Jugendlichen möglich und – nach Rückkoppelung mit den Glen Mills Schools – wesentlich kurzfristigere Aufnahmen möglich.

2. Warum haben Sie Jugendliche entsendet? Was war der Anlass, welche Vorinformationen hatten Sie, welche Finanzierungsform lag bei der Entsendung zugrunde?

Der Begriff der unerreichbaren Jugendlichen, derer die ihre Chancen nicht nutzten, schien mehr und mehr hinterfragungsnotwendig, als sich bei vielen Jugendlichen herausstellte, dass deren Wahrnehmung der eigenen Situation, aber vielmehr auch von Hilfekonstellationen eine wesentlich andere war und wesentlich andere Akzente setzte, als dies aus dem Berichtswerk hervorging. Im Rahmen der langjährigen Tätigkeit in JGH und ASD schien dieses Problem immer deutlicher hervorzutreten und zwar gerade bei Jugendlichen mit ganz unterschiedlichen Lebenslagenproblemen, nicht aber notwendigerweise justiziell sanktioniertem Verhalten, die resistent gegen die Erwachsenenwelt und pädagogische Einflussversuche zu sein schienen und die nach Orientierung und Bestätigung bei Gleichaltrigen und in Gleichaltrigenkonstellationen in unterschiedlichsten sozialen Situationen suchten. Im Besonderen bezog sich dies u.a. auf sog. gruppenunfähige Jugendliche, die zwar den offiziellen Zielset-

zungen in Wohngruppenkonstellationen nicht entsprachen, wohl aber einen erheblichen Einfluss und Status bei den Gruppenmitgliedern genossen, wenn es um abweichende Verhaltensweisen ging.

Insbesondere bei diesen Jugendlichen erschien das im Wesentlichen auf Peer Teaching/Peer Education basierende soziologische Modell der Glen Mills Schools erfolgversprechend. Im Wesentlichen gestützt wurde diese Annahme durch einschlägige Untersuchungen, durch eigene berufspraktische Erfahrungen sowie Erfahrungsberichte eines mir durch seit 1991 häufige USA-Aufenthalte bekannten deutschen Psychologen, der mich durch die eigene Arbeit bei einem Jugendhilfeträger in einer amerikanischen Großstadt, der selbst eine Fülle von Angeboten vor Ort, von der ambulanten Betreuung bis zu Kleinstheimen und Pflegestellenunterbringungen bereithielt. Gleichfalls habe ich 6 Wochen in einer der Wohngruppen der Glen Mills Schools zur Vorbereitung gearbeitet und den Aufenthalt der ersten deutschen Jugendlichen durch eine ständige Vor-Ort-Präsenz über nahezu ein gesamtes weiteres ½ Jahr begleitet. Von Anfang an war ich in die Aufnahmeabteilung eingebunden. Seither bin ich etwa 10x im Jahr vor Ort in den Glen Mills Schools. Im März 2002 arbeite ich seit 7 Jahren mit den Glen Mills Schools zusammen. Die Finanzierung der Aufenthalte erfolgte etwa zur Hälfte durch Jugendhilfe (§§ 34, 41 KJHG) und Justiz (§§ 71, 72 JGG).

3. Sind dabei Probleme aufgetreten und wenn ja, welche?

Ein ganz wesentliches Problem liegt in der oftmals vorhandenen Fehleinschätzung der Glen Mills Schools als typisch amerikanisches Modell und der Konfusion, welche Jugendlichen „geeignet“ für die Glen Mills Schools seien. Einerseits besteht bei potenziellen Belegern der Eindruck, Voraussetzung für die Teilnahme seien möglichst viele Straftaten oder es handele sich um ein „Auszeitprojekt“, in dem unerwünschte Verhaltensweisen korrigiert werden, um dann den Jugendlichen wieder in deutsche stationäre Strukturen zurückzuführen. Oftmals werden Jugendliche, die die Aufnahmevoraussetzungen erfüllen, aber deren Fehlverhalten noch nicht oder unwesentlich jugendrichterlich sanktioniert wurde, als „nicht schlimm genug“ eingeschätzt. Die Glen Mills Schools werden ebenso häufig irrtümlich mit Boot Camps und militärischem Drill in Verbindung gebracht oder als Ursprung des „Heißen Stuhls“ und damit verbundener ständiger – aggressiver – Konfrontation angenommen, was, wie bereits bei der Begrifflichkeit „Gang“ nicht unwesentlich auf eine akkurate Übersetzung der Begrifflichkeit zurückzuführen ist, die inhaltlich mit Kritik, Ermahnungen, Erinnerungen, Hinweisen und Anmerkungen wesentlich umfassender und differenzierter ist, als es der reine Begriff „Konfrontation“ assoziiert. Ausweislich der Glen Mills Schools betrachtet sie sich weder als Ursprung des „Heißen Stuhls“ noch der in Deutschland propagierten „konfrontativen Pädagogik“. Gleichfalls wird die prosoziale Gruppenkultur mit Sekten, z.B. der Scientology-Kirche konfusioniert und die Möglichkeit einiger Mitarbeiter, in der nahe zur Schule gelegenen Mitarbeitersiedlung zu wohnen, als eigene Gemeinde begriffen. Ebenso häufig werden die Verhaltenserwartungen an die Mitwirkenden der Schule mit starren Regelwerken im Sinne einer totalen Institution verwechselt oder fehlinterpretiert. Auch werden die Glen Mills Schools bisweilen als Sportakademie missverstanden, bei der es bei der Rekrutierung der Schüler ausschließlich auf sportliches Leistungsvermögen ankomme. Andererseits bestehen Vorurteilsstrukturen wie Ferien in Amerika und Belohnung für abweichendes Verhalten oder als Programm für aggressive Schläger, Diebe und Mörder, wie gelegentlich in den Medien getitelt wird. Ebenso wird irrtümlich häufig geglaubt, die Glen Mills Schools seien ein auf Gewinnerwirtschaft ausgerichtetes Unternehmen, welches diese auf Kosten der Jugendlichen betreiben würde oder der Person des Direktors als Nachfahre sizilianischer Einwanderer wird fälschlicherweise eigene frühere Gang-Zugehörigkeit bis hin zur Nähe der Mafia unterstellt. Hieraus ergibt sich ein Zerrbild der Schulrealität, welches immer wieder bei

Aufnahmen erhebliche Schwierigkeiten bereitet. Gleichfalls besteht bei potenziellen Belegern häufig der Eindruck, wesentlicher Bestandteil der Glen Mills Schools sei der Sport und die Bewerber würden nach ihrer Sporttauglichkeit ausgewählt. Eine der wesentlichen Fehlerquellen scheint in der missverständlichen, tendenziösen und einseitigen Medienberichterstattung, von der häufig geglaubt wird, sie sei von den Glen Mills Schools wenn nicht veranlasst, so doch wenigstens autorisiert. Gleiches gilt für ebenso irreführende Veröffentlichungen aus zweiter und dritter Hand, die aufgrund ihres Designs als offizielle Verlautbarungen der Glen Mills Schools wahrgenommen werden.

Soweit es sich um die Finanzierung der Maßnahme handelt, soll auf die Problematik der Anwendung der §§ 71, 72 JGG als Auslagen der Justiz im Rahmen des Verfahrens hingewiesen werden. Obwohl dies gesetzlich eindeutig fixiert ist, wird nur in wenigen Amtsgerichtsbezirken danach verfahren. Andererseits steigt die Zahl der Untersuchungshaftverbüßer ständig und sprunghaft in einigen U-Haftanstalten an, ohne dass geprüft worden ist, ob Haftalternativen zur Verfügung stehen. Im Zuge der Diskussion der „Neuen Härte“ bei Jugendlichen mit *justiziell sanktionsfähigem* abweichenden Verhalten beinhaltet dies nicht selten im Glauben an eine abschreckende Wirkung Entscheidungen pro Untersuchungshaft und gegen Haftalternativen. Teilweise ergaben sich Finanzierungsprobleme bei Jugendlichen in der Untersuchungshaft auch dadurch, dass die zuständigen Jugendämter unter dem jeweiligen Kostendruck eine Finanzierung aus Mitteln der Jugendhilfe mit der Begründung der Zuständigkeit der Justiz versagten. Als problematisch erwies es sich im Übrigen nach Aussagen beteiligter Eltern häufig dann, wenn Betroffene (Jugendliche und/oder deren Eltern) selbst die Initiative für einen Aufenthalt in den Glen Mills Schools ergriffen und von ihrem Wunsch- und Wahlrecht Gebrauch machten. Sie beschrieben Schwierigkeiten in der Jugendhilfegewährung überhaupt. Schwierigkeiten bereiteten bei Bewerberverfahren ebenso häufig sehr lange und bürokratische Entscheidungswege im Rahmen der Hilfeplanverfahren nach dem KJHG, bei denen die Betroffenen aus deren Perspektive nicht ausreichend beteiligt waren. Bedeutsam war auch der Umstand, dass der Jugendgerichtshilfe bei Platzierungsfragen häufig nur ein Vorschlagsrecht in der Fallkonferenz, aber keine eigene Platzierungshoheit zukommt. Die Anwendung aktuellen kriminologischen Grundlagenwissens und die Berücksichtigung der Bedeutung sozialräumlicher Verhältnisse in der praktischen Umsetzung bildeten ebenfalls eine Problemgruppe bei der Einschätzung der Hilfebedürftigkeit junger Menschen. Es besteht offenbar eine Diskrepanz zwischen angenommener Standards und deren tatsächlicher Anwendung. Bei zunehmender Zeit der Zusammenarbeit mit Gerichtsbezirken und Jugendämtern war eine abnehmende Zahl der vorbeschriebenen Probleme deutlich.

4. Ausschluss- bzw. Einschlusskriterien: Welche Kriterien werden in der BRD bei der Auswahl der Jugendlichen angelegt? Wissen Sie, nach welchen Kriterien Jugendliche von den amerikanischen Glen Mills-VertreterInnen ausgewählt werden?

Zunächst einmal geht es im gesamten Verfahren nicht darum, einen *geeigneten* Jugendlichen auszuwählen, sondern darum, zu prüfen, ob die Glen Mills Schools eine ausreichend erfolgversprechende Alternative im Verhältnis zur vom Jugendlichen aufzuwendenden Lebenszeit darstellen. Bei den Jugendlichen in der BRD werden exakt die gleichen Kriterien angelegt, wie bei allen anderen Bewerbern auch. Die Bewerbergespräche laufen exakt gleich ab und variieren geringfügig, aber für den Gesamtprozess unwesentlich, in der Ausgestaltung von Aufnahmemitarbeiter zu Aufnahmemitarbeiter. Aufnahmen erfolgen nur unter Berücksichtigung der bekannten Aufnahme- und Ausschlusskriterien entweder vorrangig nach §§ 34, 41 KJHG oder auf der vorrangigen Grundlage der §§ 71, 72 JGG. Sie können nur im Rahmen der strikten Einhaltung der engen Vorgaben amerikanischer und deutscher Behörden als auch

innerhalb des vorgegebenen Rahmens der Betriebserlaubnis der gemeinnützigen Institution Glen Mills Schools sowie der zuständigen örtlichen Heimaufsicht erfolgen.

Die Bewerbergespräche bestehen aus einer intensiven Programmvorstellung mit allen Bewerbern, deren Betreuern und Eltern, bei der Erwartungshaltungen abgeklärt werden und eine grundlegende Erklärung des Programmablaufes erfolgt, bei der insbesondere darauf hingewiesen wird, auf welche Einschränkungen sich Teilnehmer einstellen müssen. Rollenspielen zum besseren Verständnis von Begrifflichkeiten wie Konfrontationen und Normen und einer intensiven Anamnese in Form eines Einzelgesprächs, wenn dies ein Bewerber nach Durchlauf der ersten beiden Bereiche wünscht. Die Ergebnisse werden mit vorhandenen Materialien abgeglichen. Nach jeder Sequenz wird zur Wahrung der absoluten Freiwilligkeit dieser Gespräche überprüft, ob die Bewerber Fragen haben und weiterhin interessiert sind. Gleichfalls wird jedem Bewerber erklärt, dass es nicht für jeden Bewerber eine gute Entscheidung ist, nach Glen Mills zu gehen und dass für ihn u.U. andere, erfolgversprechendere Alternativen zur Verfügung stehen könnten. Es erfolgt ebenso der Hinweis, dass das Bewerbergespräch keine Garantie dafür ist, dass ein Bewerber tatsächlich teilnehmen kann, weil Zuständigkeiten anderer Instanzen berührt sind und vielfältige formelle Vorgaben involvierter Behörden zu erfüllen sind. Dies kann von mir insoweit beurteilt werden, als dass ich auch an etlichen Bewerbergesprächen mit amerikanischen Jugendlichen teilgenommen habe. Gleiche Kriterien für alle Bewerber ergeben sich im Übrigen aus dem soziologischen Modell selbst, welches für das Verhalten der Menschen, egal welcher Herkunft, im soziologischen Sinne, gleiche Beweggründe annimmt. Die individualistische, ausschnitthafte Draufschau verschließt dies in der Regel. Im Übrigen gibt es weder *die* amerikanische Kultur, noch *die* amerikanischen Jugendlichen, sondern es ist, besonders was Kinder von Einwanderern der ersten Generation oder Jugendliche in von einer ethnischen Herkunft dominierten Vierteln, von einer *multikulturellen* Schülerstruktur auszugehen, für die im Übrigen die Ideale der *internationalen Jugendkultur* ganz wesentlich handlungsleitend sind. Die Akzeptanzraten der deutschen Jugendlichen betragen etwa 70 % und liegen damit gleich der der amerikanischen Bewerber. Eine genaue Auswertung der Daten ist gegenwärtig in Vorbereitung und wird in dem demnächst erscheinenden Buch Guder/Sonnen (Hrsg.): „Eingeschlossen-Ausgeschlossen“, Das Originalbuch zum soziologische Modell der Glen Mills Schools, nachzulesen sein.

Ein ehemaliger Teilnehmer beantwortet die Frage nach unterschiedlichen Kulturen folgendermaßen: „Die Jugendlichen sind alle gleich. Vorher habe ich auch immer gedacht, die Amerikaner sind hart und alle Gangster. Aber es ist genau das gleiche wie hier. Der einzige Unterschied ist, dass der ein oder andere dunkle Haut hat, aber dies gibt es hier auch. Eigentlich sind doch alle Jugendlichen gleich. Alle fahren doch auf die gleichen Sachen ab. Vielleicht verkauft man hier z.B. Drogen etwas mehr, um sich dann Sachen zu kaufen und drüben, wegen der geringeren sozialen Absicherung, mehr, um der Familie zu helfen. Amerika ist ein Kontinent. Es gibt andere Lebensweisen in Californien als im Süden und andere in Midwest als an der Ostküste. In Hamburg sind die Leute doch auch ganz anders drauf als in Frankfurt oder Bayern“. Dieses wie auch andere Einlassungen von Teilnehmern deutet darauf hin, dass es sicher sinnvoll ist, zu gerade diesem Fragenkomplex Einschätzungen aus Teilnehmerperspektive zu Rate zu ziehen, die offenbar eine andere Draufschau eröffnet, als kulturelle Bewertungen aus der Perspektive und Erlebniswelt von Erwachsenen.

Bei Bewerbern für das soziologische Modell muss sicher davon ausgegangen werden, dass die Gruppenorientierung und die dominierende Ausrichtung seines Verhaltens an Gleichaltrigenstrukturen maßgeblich für sein abweichendes Verhalten sind und auf dessen Wert- und Normorientierungen Erwachsene nur noch wenig oder geringen Einfluss haben. Gleichfalls erfolgt auf der Grundlage vorliegender Berichte, psychologischer und psychiatrischer Begut-

achtungen u.a. eine Abklärung tieferliegender Begründungszusammenhänge abweichenden Verhaltens, um auszuschließen, dass andere Beweggründe, im Wesentlichen traumatische Erlebnisse wie sexueller Missbrauch und/oder latente körperliche Gewalterfahrung den Hintergrund für abweichendes Verhalten bilden. Hinweisgeber für das Vorliegen psychologisch/psychiatrisch therapiebedürftiger Problematiken liefern ebenso u.a. das Vorliegen von multiplen Brandstiftungsdelikten wie auch depressives Ausagieren von Frustrationen im Rahmen von ernsthaften Suizidgedanken oder Suizidversuchen. Auch ist das Vorliegen von Alkohol- und/oder Drogenabhängigkeit zu überprüfen und die Frage zu beantworten, inwieweit es sich beim Vorliegen von strafrechtlich relevanten Verhaltensweisen um eindeutige Beschaffungskriminalität handelt.

Die Aufnahmeentscheidungen werden in den Glen Mills Schools in der Aufnahmeabteilung überprüft und vom schulinternen psychologischen Dienst evaluiert. In der Regel stimmen sie mit der Entscheidung der Aufnahmeabteilung überein, was auf ein hohes Maß an Diagnosegenauigkeit hindeutet. Auch die geringe Zahl der Entweicher deutet darauf hin.

Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass oftmals während der Bewerbergespräche Daten ermittelt wurden, die in den bisherigen Unterlagen nicht vorhanden waren und dann dazu führten, von einer Aufnahme in die Glen Mills Schools abzuraten. In diesem Zusammenhang sind immer wieder Enttäuschungen der Einrichtungen oder Jugendämter aufgetreten, die von der Richtigkeit ihres Vorschlages überzeugt waren und den Glen Mills Schools andere, als das Vorliegen der bekannten Ausschlusskriterien unterstellten. Dies mag auch ein wichtiger Hinweis für die behauptete angeblich unklare Kriterienbildung der Glen Mills Schools sein. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Ein Jugendlicher war durch einen Mitarbeiter einer Einrichtung vorgeschlagen worden, der ihn bereits in einem Argentinien-Projekt betreut hatte, was unter großer Medieninvolviertheit hatte abgebrochen werden müssen. Im Bewerbergespräch wurden sowohl deutliche Hinweise auf sexuelle Problematiken als auch auf depressive Verhaltensmuster ermittelt, die zu einer negativen Aufnahmeentscheidung führten. Dies konnte von der Einrichtung nur schwer akzeptiert werden. Insoweit wurde irrigerweise vermutet, dass die Glen Mills Schools den Bewerber tatsächlich abgelehnt hatten, weil man eine erneute Medienpräsenz fürchtete.

Die Schule wendet sich nicht ausschließlich – wie dies in der Bundesrepublik aus den bereits benannten Gründen zumeist diskutiert wird – vorrangig an Jugendliche, die bereits häufig Straftaten verübt haben und/oder als hoffnungslose Fälle gelten, sondern ebenso an jugendliche Schulverweigerer, Jugendliche mit strafrechtlich nur wenig relevanten abweichenden Verhaltensweisen. Die Eingrenzung und Polarisierung auf diesen Adressatenkreis hat nicht unerheblich zu kontroversen Diskussionen in der Bundesrepublik beigetragen und die Sichtweise hinsichtlich möglicher Teilnehmer entsprechend eingeengt. Abweichendes Verhalten muss nicht bereits als Voraussetzung jugendrichterlich sanktioniert sein. Allerdings haben die Glen Mills Schools sich in Amerika auch bei Teilnehmern aus diesem Personenkreis als erfolgreich erwiesen. Gleichfalls sind die Glen Mills Schools weder vorrangig eine Sportakademie in der Sport eine dominierende Rolle spielt, noch verstehen sie sich als solche, deren Teilnehmer vorrangig nach der sportlichen Befähigung ausgewählt würden. Tatsächlich werden sportliche Interessen weder während des Bewerbergespräches explizit abgefragt, noch sind sie Bestandteil einer Aufnahmeentscheidung.

Die Teilnahme der Jugendlichen ist freiwillig. Bei den amerikanischen Jugendlichen trifft der Jugendrichter, der aber in weiten Teilen auch vormundschaftsrichterliche Funktion hat, die Entscheidung, ob ein Jugendlicher fremduntergebracht wird. Dies ist nicht mit der Verbüßung von Straftat zu verwechseln. Somit sind Glen Mills Schools zwischen Jugendhilfe und Justiz

zu verorten. Jugendliche, denen erhebliche Straftaten, *Felony-Crimes*, insbesondere solche unter Verwendung einer Waffe oder bei Straftatbeständen, die eine schwere, vorsätzliche Körperverletzung, Totschlag oder gar Mord vorgeworfen werden, können nach dem in Amerika vorherrschenden Deliktstrafrecht nicht in den Glen Mills Schools aufgenommen werden, sondern müssen, weil hier nicht der Erziehungs- sondern der Strafgedanke Vorrang hat, innerhalb des Erwachsenensystems in entsprechende Jugendabteilungen des geschlossenen Erwachsenenvollzugs überwiesen werden. Nur in Einzelfällen kann ein solcher Jugendlicher im Rahmen einer Vorbewährung in die Glen Mills Schools aufgenommen werden. Die strengen Regularien sehen aber vor, dass diese Jugendlichen nach Möglichkeit nicht oder nur begrenzt mit den anderen Schülern in Kontakt kommen sollen und in einer eigenen Wohngruppe untergebracht werden sollen. Es ist im Übrigen unzutreffend, dass die wesentliche Motivation der amerikanischen Jugendlichen darin begründet liegt, bei Misserfolg in die geschlossenen amerikanischen Strafanstalten verlegt zu werden. Kein Jugendlicher wird wegen Fehlverhaltens der Schule verwiesen. Ein Jugendlicher wird lediglich aus der Schule entlassen, wenn sich während der ersten Wochen seines Aufenthaltes herausstellt, dass doch Kriterien vorgelegen haben, die von Anfang an zu einer ablehnenden Entscheidung hätten führen müssen.

5. An welcher Stelle des Jugendstrafverfahrens findet in der Regel die Entsendung deutscher Jugendlicher in die USA statt, welchen rechtlichen Status haben die Jugendlichen und welche rechtlichen Begründungen werden geltend gemacht?

Zunächst ist der Klarheit halber festzustellen, dass nur ein Teil der Jugendlichen sich im Rahmen von Jugendstrafverfahren für eine Programmteilnahme bewarb. Wenn es sich um Bewerber handelt, bei denen der Verdacht besteht, dass sie einer strafrechtlichen Verfehlung schuldig sind, werden diese Jugendlichen häufig über §§ 71, 72 JGG aufgenommen. Es soll hier der Hinweis erfolgen, dass etliche Jugendliche nicht notwendigerweise die einschlägigen Vorgaben für eine Untersuchungshaft erfüllten, sondern die Erfahrung einer geschlossenen Unterbringung pädagogisch indiziert schien. Hier deutet sich das Phänomen der geschlossenen Unterbringung, allerdings unter justiziellen Bedingungen an. Etwa die Hälfte der bislang teilnehmenden Jugendlichen wurde im Rahmen des KJHG über Hilfen zur Erziehung als präventive Maßnahme der Jugendhilfe, insbesondere bei Schulverweigerern oder nach multiplen fehlgeschlagenen Platzierungen nach §§ 34, 41 KJHG finanziert. Bei 3 Jugendlichen handelte es sich um eine Bewährungsaufgabe. Insgesamt sind insbesondere bei Jugendlichen, die unter den Geltungsbereich der §§ 71, 72 JGG fallen, übergeordnete behördliche Vorgaben zu prüfen, insbesondere trifft dies für Teilnahmeinteressenten aus dem nichtdeutschen Bereich zu.

6. Wie sieht der typische Ablauf der Entsendung eines deutschen Jugendlichen in die USA aus: Wie ist das Zusammenspiel von RichterInnen/StaatsanwältInnen, Jugendamt, Freien Trägern geregelt?

Auch soll hier noch einmal auf den problematischen Begriff der Entsendung eingegangen werden. Grundsätzlich werden Jugendliche nicht *entsandt*, sondern nehmen auf der Grundlage einer freien Entscheidung am Schulprogramm der Glen Mills Schools teil. Die Glen Mills Schools ist zur Aufnahme ausländischer Schüler lizenziert. Deutsche Schüler können teilnehmen, wenn sie die einschlägigen Voraussetzungen erfüllen. Teilnahmeinteressenten werden entweder über die üblichen Verfahren im Rahmen des KJHG gemeldet. Im Rahmen der U-Haft erfolgen die Bewerbungen der Jugendlichen in der Regel über die Abteilungsleitungen der U-Haft. Dazu kommen in zunehmendem Maße sog. Selbstmelder, d.h. Jugendliche und/oder deren Eltern, die sich von sich aus für eine Teilnahme interessieren. Es wird explizit

darauf Wert gelegt, dass Platzierungsüberlegungen zum frühestmöglichen Zeitpunkt besprochen werden. Häufig wurden insbesondere durch die Jugendhilfe erst als Ergebnis von entsprechenden Fallkonferenzen Bewerber vorgeschlagen, bei denen man davon ausging, dass sie alle Kriterien erfüllten. Die Erfahrung hat aber gezeigt, dass gerade auch bei diesen Bewerbern entweder ungenügende Kenntnisse des Programms oder multiple Faktoren vorhanden waren, die eine Teilnahme als fraglich erscheinen ließen. Hieraus ist immer wieder eine entsprechende Unzufriedenheit der planerischen Instanzen entstanden. Dies hat dazu geführt, besonders die Motivation der Beleger zu hinterfragen. Beispielsweise hatte ein potenzieller Beleger im Rahmen der entsprechenden Fallkonferenz die Entscheidung getroffen, dass der Jugendliche aufgrund seiner aggressiven Verhaltensweisen ein „geeigneter“ Bewerber wäre. Es stellte sich heraus, dass die Erwartungshaltung bestand, dass in den Glen Mills Schools die aggressiven Verhaltensweisen therapiert würden. Der Jugendliche stellte sich als psychotisch, mit multiplen Verdachtsmomenten des sexuellen Missbrauchs – die Mutter war durch den Großvater missbraucht, ebenso zwei ältere Brüder, die sich bereits in Sicherungsverwahrung befanden, heraus und seine Verhaltensweisen waren in keiner Weise auf gruppenbezogenes, statusorientiertes Verhalten zurückzuführen. Im weiteren Verlauf stellte sich dann heraus, dass man beabsichtigt hatte, nach Aufarbeitung der aggressiven Problematik durch die Glen Mills Schools, den Jugendlichen einer weiteren therapeutischen Behandlung wegen der weiteren Problematik zuzuführen, die wegen der Aggressionen nicht aufnahmebereit gewesen war. Hieraus, wie auch schon aus einem vorangegangenen Beispiel, wird deutlich, wie sehr die eigentlich eindeutigen Aufnahmekriterien und mit dem soziologischen Modell verbundene Mißverständnisse, häufig durch Fehlinformationen verwässert und damit unklar werden.

7. Welche Freien Träger sind in der Bundesrepublik in die Entsendung von Jugendlichen in die USA eingebunden?

Bis Mitte August des Jahres 2001 hatte auch das CJD noch einen Jugendlichen in den Glen Mills Schools platziert; seither ist die Glen Mills Academie alleiniger Beleger aus der Bundesrepublik mit gegenwärtig 6 Teilnehmern vor Ort, einem Teilnehmer im vorbereitenden und einem Teilnehmer im reintegrativen Mentoring.

8. Zu welchen Einschätzungen kommen die Institutionen bei Ihnen vor Ort, was die Glen Mills Schools angeht?

Diese Frage kann aus unserer Perspektive nicht beantwortet werden.

9. Wie werden Sie über den Verlauf der Maßnahme unterrichtet?

Jeder Beleger, der einen Jugendlichen vorschlägt, wird zunächst, wie auch dessen Eltern, über den Verlauf des Bewerbungsgesprächs unterrichtet, wie auch über den weiteren Verlauf der Vorbereitung, inkl. organisatorischer Abläufe. Für eine Aufnahme ist die Zustimmung der Eltern – bei minderjährigen Schülern – erforderlich. Danach erfolgt eine Aufnahmemitteilung. Die Schüler erhalten die Gelegenheit, während der Reise nach Glen Mills und während der ersten 24 Stunden des Aufenthaltes mit ihren Eltern zu telefonieren. Die Schüler können ohne Beschränkung oder Kontrolle kostenfrei an die Eltern und sonstige Angehörige Briefe schicken. Nach Ablauf der ersten 4 Wochen wird ein individueller Anfangshilfeplan durch die Schule erstellt; nach 8 Wochen erfolgt ein überarbeiteter Hilfeplan. Diese Datengrundlagen werden durch 4x jährliche Berichte sowie einen Entlassbericht ergänzt. Zur besonderen Vermeidung von Schnittstellenproblematiken haben Jugendliche, die sich über die Glen Mills Academie in den Glen Mills Schools befinden, die Gelegenheit, 10x jährlich mit dem fallfüh-

renden Sozialarbeiter/Jugendgerichtshelfer/Richter u.a. telefonisch unbegrenzt zu konferieren. Hinzu kommen wenigstens 10x jährlich ausgiebige Telefonate mit den Eltern, die nicht beschränkt werden.

II. Rückkehr der Jugendlichen

1. Welche Erfahrungen machen die Jugendlichen in den USA?

Die Jugendlichen machen gewöhnlich die Erfahrung einer positiven Gruppenstruktur, von der sie sonst häufig ausgegrenzt sind oder zu denen sie keinen Zugang hatten. Die Glen Mills Schools bedeuten für sie ein neuer Start, bei dem Fehler aus der Vergangenheit nicht mehr ausschlaggebend für die Bewertung ihrer Person sind und wo sie respektiert und geachtet werden. Sie erleben den Erwerb sozialer Kompetenz, erfahren eine Stärkung ihres Selbstwertgefühls und erleben Erfolgserlebnisse. Gleichfalls wird Verantwortungsbewusstsein gefördert und vielfältige individuelle Entwicklungsmöglichkeiten erschlossen. Ein nicht unwesentlicher Faktor ist darüber hinaus das Gefühl von Sicherheit. Jugendliche in den Glen Mills Schools müssen sich nicht ständig verteidigen, den Rücken freihalten, sich beweisen und produzieren. Die damit verbundene Stressfreiheit und Reduzierung der Stressspirale setzt viele Ressourcen frei. Gleichfalls erleben die Jugendlichen, dass man sich um sie kümmert und sie wichtig sind. Ein weiterer Aspekt ist, dass niemand von ihnen etwas verlangt, was er nicht selbst zu tun bereit ist. Von entscheidender Bedeutung ist auch die Erfahrung, dass andere Jugendliche dieselben oder ähnliche Erfahrungen gemacht haben und sie besser helfen können, als Erwachsene, die Situationen „nie erlebt oder nur darüber gelesen haben oder bei denen es lange her ist“, wie dies ein ehemaliger Jugendlicher ausführt.

2. Wird die Rückkehr vorbereitet/betreut (von amerikanischer Seite, von deutscher Seite)?

Im Grunde wird die Rückkehr vom ersten Tag an von beiden Seiten vorbereitet. Während des Alltags in den Glen Mills Schools erleben die Schüler ständig, dass jemand nach Hause zurückgeht und welche Planungen jemand für sich entwickelt hat. Die Rückkehrvorbereitung erfolgt im Wesentlichen durch den vielschichtigen sozialen Kompetenzerwerb, durch die individuelle Zielbestimmung und damit verbundene schulische und berufliche Orientierung jedes Teilnehmers. Gleichfalls erfolgt im Rahmen der üblichen Feedbacks eine Auseinandersetzung mit Fragen, wie: „Was macht die alte Clique?“, „Wie erwerbe ich wieder Vertrauen in der Familie?“ oder „Glauben andere wirklich daran, dass ich mich verändert habe?“. Gleichzeitig wird ein Bewerbungstraining nebst Recherche potenzieller Arbeitgeber am gewünschten Rückkehrort durchgeführt, werden Kontakte zu potenziellen Arbeitgebern vermittelt. Ergänzend werden Freizeitkontakte und -beschäftigungen überlegt. Die Rückkehr sowie die Planung des Aufenthaltes wird federführend von den Jugendlichen selbst durchgeführt/vorbereitet. Den Beratern/Erziehern in den Glen Mills Schools kommt entsprechend des Selbstverständnis eines Mentorings abweichend von betreuenden Funktionen die Rolle des Begleiters und Ermöglichers zu. Der Aufenthalt hat die Verselbstständigung und Unabhängigkeit von Sozialsystemen zum Ziel. Entsprechend kommen rückkehrende Jugendliche in der Regel mit der klassischen Rollenerwartung an einen Klienten, Betrauten oder Probanden nur schwer zurecht, weil diese Definition eine Hierarchisierung in der Beziehung darstellt, die ihnen durch den Umgang in den Glen Mills Schools fremd geworden ist.

3. Mit wem kommen die Jugendlichen nach ihrer Rückkehr in Kontakt?

Fast alle amerikanischen Jugendlichen werden – entsprechend ihrer Planungen – nach Hause oder an den Ort ihrer Wahl entlassen und dann zumeist ambulant von der jeweiligen

Jugend(gerichts-)hilfe versorgt. Es erfolgt keine Folgeinstitutionalisierung. Derlei Überlegungen haben sich im Übrigen bei deutschen Rückkehrern als sehr problematisch erwiesen, weil der häufig defizitorientierte Ansatz der Jugendhilfe mit dem eigenen Wahrnehmungsbild der Jugendlichen nicht kompatibel zu sein scheint und dem Zielerreichungsprozess Verselbstständigung der Glen Mills Schools nicht entspricht. Ein bisheriger Teilnehmer hat sich zu der v. g. Fragestellung wie folgt eingelassen: „So eine Frage können nur Pädagogen stellen. Mit wem kommen Sie denn in Kontakt? Glen Mills hilft den Leuten, auf eigenen Füßen zu stehen, damit sie nicht wieder in Heime oder andere Institutionen müssen. Sonst wäre das Jahr doch Verschwendung.“

4. Inwiefern ist die Nachbetreuung der Jugendlichen gesichert? Wie lange, durch wen?

Insgesamt erscheint der Begriff der *Nachbetreuung* nicht adäquat und impliziert eine hierarchische Verbindung zwischen Helfendem und *Hilfebedürftigem*. Jugendliche der Glen Mills Schools empfinden sich aber nicht als Hilfebedürftige, sondern definieren die notwendige Unterstützung als Hilfestellung bei der Verwirklichung ihrer eigenen Ziele. Der Verein German Mills hat auf jedwede Formen der Hilfestellung nach dem Aufenthalt verzichtet und dies den Institutionen vor Ort überlassen. Hieraus haben sich nicht nur aufgrund des anders definierten Helferverständnisses Probleme ergeben, sondern es traten auch erhebliche Schnittstellenproblematiken bei verschiedenen Zuständigkeiten auf. Ergänzt wurde dies durch ein teilweise bruchstückhaftes und sehr unterschiedliches Wissen um die Lernziele der Glen Mills Schools, der zu erreichenden Abschlüsse und Zertifikate, die häufig in die irriige Feststellung mündeten, dass die Absolventen hiermit in Deutschland nichts anfangen könnten. Im Rahmen der Glen Mills Academie Deutschland ist diesen Problemen Rechnung getragen worden. Im Rahmen der Mentoring-Programme sind Peer-Teaching-Sequenzen durch andere Absolventen ebenso eingefügt wie dafür Sorge getragen wurde, dass die Mitwirkenden der Glen Mills Academie die Glen Mills Schools selbst kennen und deshalb auch adäquate und damit erfolgreiche Hilfestellungen bei der „Übersetzung“ der in den Glen Mills Schools erworbenen Zertifikate und Abschlüsse im pennsylvanischen Schulsystem bieten können. Das Mentoring erstreckt sich in unterschiedlichen Intensitätsstufen über 6 Monate; danach bestehen weiterhin regelmäßige Kontakt- und Kriseninterventionsmöglichkeiten. Während des gesamten Aufenthaltes und des reintegrativen Mentorings besteht 24/7-Rufbereitschaft. Ein Absolvent führt ergänzend hierzu aus: „Mein Bewährungshelfer hatte nur 20 Minuten pro Proband im Monat Zeit, das hat er mir gleich zu Anfang gesagt. Bewährungshilfe und andere haben keine Ahnung, was in Glen Mills passiert.“

5. Ist die Integration der Jugendlichen gewährleistet und findet eine Übertragung des Gelernten statt?

Ja, hierbei soll noch einmal auf Mentoring und Peer-Teaching verwiesen werden. Jugendliche früherer Jahrgänge berichten auch nach holprigen Lebensabschnitten über die Dinge, die sie in den Glen Mills Schools gelernt haben und identifizieren sich nach wie vor mit dem Programm.

6. Inwieweit ist die Berufsvorbereitung, die während des Aufenthaltes in Glen Mills erworben wird, verwertbar?

Bislang waren die Berufstrainings der Glen Mills Schools, die inhaltlich weit über dem liegen, was gewöhnlich in Deutschland unter Berufsvorbereitung verstanden wird, entgegen vieler Annahmen, sehr hilfreich bei der Vermittlung von Ausbildungs- und/oder Arbeitsstellen. Dabei geht es nicht darum, eine Lehre zu ersetzen, sondern optimale Ausgangsvorausset-

zungen für einen Ausbilder für eine Lehre zu bieten. Diese, so hat sich herausgestellt, liegen bei den Glen Mills Absolventen, obwohl häufig ohne deutschen Schulabschluss, im Bereich der umfassenden praktischen Fähigkeiten, die in den Glen Mills erworben wurden und in der Vertrautheit mit Equipment, welches auf dem technisch neuesten Stand ist. Gleichmaßen wird die soziale Kompetenz der Bewerber geschätzt (nicht der Schulabschluss ist maßgeblich). Von insg. 32 Absolventen (Stand 3/2001) erhielten 23 durch direkte Bewerbungen auf dem freien Markt teilweise multiple Ausbildungsstellenangebote. Die restlichen Jugendlichen wurden entweder in die Ausgangsheime reintegriert oder suchten lediglich einen Arbeitsplatz oder eine Reintegration in schulische Programme. Als Schwierigkeit hat sich in diesem Zusammenhang die zumeist konservative Politik der Arbeitsämter dargestellt wie auch die allg. Unkenntnis hinsichtlich der inhaltlich vorzunehmenden Bewertung diverser Zertifikate und Zeugnisse sowie fest gefügte, nur begrenzt flexible Denk- und Problemlösungsprozesse, die teilweise zulasten der Jugendlichen ausgetragen wurden („Damit kannst Du hier nichts anfangen“, „vergebliche Hoffnungen“).

7. Welchen Eindruck vermitteln die Jugendlichen (emotionell stabil/verunsichert, Zukunftsperspektiven optimistisch/pessimistisch, durch Freiheit überfordert,...?)

Die Jugendlichen erscheinen stabil, mit optimistischen Zukunftsperspektiven. Ein wesentlicher Punkt bei der Rückkehrvorbereitung war immer wieder die Frage, ob man dem Einzelnen wirklich glaubt, dass er sich verändert hat. Die Frage nach der Überforderung in Freiheit ist unverständlich. Ein Jugendlicher ist während seiner Zeit in den Glen Mills Schools für seine Planungsprozesse selbst verantwortlich. Auch diese Frage soll ergänzend durch ein teils ironisches Statement eines Absolventen beantwortet werden: „Natürlich kommen alle als Soldaten zurück. Es gibt doch 1000 verschiedene Charaktere. Das ist doch keine Gehirnwäsche. Der eine ist weich, der andere ist hart, einer dumm, der andere schlau. Es ist keine Menschenproduktion, man bekommt doch keine Chips eingepflanzt. Man probiert dort nur, Menschen zu helfen. Bei der Frage nach der Überforderung durch Freiheit kann ich nicht verstehen, dass Menschen, die solche Fragen stellen, über Jugendliche entscheiden.“

8. Welche Erfahrungen haben Sie zur Rückfälligkeit und gegebenenfalls Zeiträumen bis zur Rückfälligkeit bei den von Ihnen entsandten Jugendlichen?

Die Frage nach der Rückfälligkeit bedarf zunächst der Definition. Die Erfolgsquote liegt etwa bei 65 – 70 % auch bei deutschen Absolventen. Die Daten werden bei amerikanischen Jugendlichen im wesentlichen durch die Beleger überprüft. Außerstaatliche Beleger müssen ständig nachweisen, warum sie Steuergelder in einem anderen Staat investieren und nicht eigene Einrichtungen belegen. Bei den Belegern aus der Umgebung ergibt sich durch die enge Verknüpfung mit der Schule eine direkte Erfolgskoppelung. Teilweise werden in der Umgebung auch Reintegrationsmentoring von den Glen Mills Schools als weitere Dienstleistung angeboten, sodass eine direkte Rückkoppelung auch hier erfolgt. Dieses Mentoring wurde im Übrigen nicht, wie dies bisweilen geäußert wurde, aufgrund der Erkenntnis, dass der Aufenthalt in den Glen Mills Schools allein nicht ausreicht angeboten, sondern ist lediglich ein weiterer Service und verbessert Schnittstellenproblematiken. Im Übrigen muss die Erfolgsdefinition berücksichtigen, was die Absolventen als Zielbestimmung für ihr weiteres Leben definieren. Als weitere Bedingungsfaktoren für Erfolg und/oder Misserfolg müssen die Bedingungsfaktoren für Rückkehrer analysiert werden. Ein nicht zu unterschätzender Risikofaktor sind hier Viktimisierungsprozesse der Jugendlichen wie auch – bei hochprofiligeren Jugendlichen – Verfolgermentalitäten im Rahmen der polizeilichen Ermittlungsarbeit.

III. Auf die Übertragbarkeit in die BRD bezogene Fragestellungen

1. Befürworten Sie die Übertragung einzelner Aspekte des Glen Mills Konzeptes in die Bundesrepublik Deutschland?

Die Fragestellung von vornherein auf einzelne Aspekte zu begrenzen, wird kritisch bewertet. Wenn das Soziologische Modell richtig verstanden wird, können nicht einzelne Aspekte oder das, was dafür gehalten wird, herausgeschält werden und noch viel weniger kann davon ausgegangen werden, dass solche Teilaspekte in einem anderen Kontext und/oder Methodenkanon wirksam funktionieren. Innerhalb anderer, als der flachen hierarchischen Strukturen der Glen Mills Schools oder innerhalb von geschlossenen anstatt des offenen Settings der Schule können einzelne Aspekte durchaus völlig entgegengesetzte und damit kontraproduktive Wirkungen, z.B. innerhalb geschlossener Settings, entfachen. In der Bundesrepublik und nicht nur hier verfügen wir über genügend, an einzelnen Aspekten ausgelegte, auf individuelle Ursachenforschungen abgestimmte Programme. Es ist insbesondere aufgrund der neuen Erkenntnisse, welche Bedeutung Gruppenkonstellationen bei abweichenden Verhaltensweisen einnehmen, notwendig, sich dem Gesamtansatz der Glen Mills Schools zuzuwenden. Gewarnt werden muss indes jedoch vor der Vorstellung, man könne das gesamte Normensystem unverändert importieren. Eine Glen Mills Schools in Deutschland muss bei ihrer Begründung und Entwicklung ständig neu die Frage beantworten und reflektieren, welche Normenbildungsprozesse für die Ziele der Organisation wesentlich sind und welche nicht. Die Glen Mills Schools standen mehrfach vor der Aufgabe, eine gleichartige Schule in anderen Bundesstaaten, z.B. Florida, aufzubauen. Dies ist im wesentlichen an den zusätzlichen behördlichen Vorgaben, z.B. im Hinblick auf Sicherheitsdienste und eine deutlich sichtbare Geschlossenheit, gescheitert. Die Glen Mills Schools lehnen aber prinzipiell jede Form der äußeren Geschlossenheit ab. Gleichwohl hat weiteren Glen Mills Schools schließlich auch der politische Mainstream des „Get tough on crime“ entgegengestanden, welcher alternativen Modellen hüben wie drüben gegenwärtig immer weniger Raum bietet. Nicht umsonst sind in der Bundesrepublik z.B. viele haftvermeidende Projekte unterbelegt, während z.B. die Untersuchungshaftanstalten über steigende (Über-)Belegung klagen.

2. Ist Ihrer Meinung nach das Spektrum an Hilfen, die in der Bundesrepublik für jene Fälle zur Verfügung stehen, die als Klientel der Glen Mills Schools in Frage kämen, ausreichend oder zu begrenzt (bezogen auf die Platzzahl oder die Angebotsformen)?

Störend ist bei der Fragestellung die Diktion „jene Fälle“ und „Klientel“. Wenn wir von problembeladenem Erwachsenwerden sprechen, vom Dialog mit und nicht über die Jugend, von sozialräumlicher Orientierung, multiplen Entstehungsbedingungen abweichenden Verhaltens, ist die ergänzende Einführung des soziologischen Modells eine konsequente und damit folgerichtige Reaktion. In der Tat sollte bedacht werden, psychologisch-therapeutische Ansätze auf die Personenkreise zu reduzieren, die diese spezifische Form des therapeutischen Milieus wirklich benötigen. Etwa 70 % aller befragten Glen Mills Bewerber hätte die Glen Mills Schools nach ihrer Einschätzung ausreichend helfen können. Eine Verengung des „Klientels“ auf die Gruppe der besonders Schwierigen ist eine aus unserer Sicht stark verkürzte Sichtweise des infrage kommenden Personenkreises für die Glen Mills Schools. Wenn in einer der neuesten Studien der Gesellschaft für Psychiatrie ausgeführt wird, dass 50 % der Jugendlichen unter psychischen Störungen leiden, stellt sich die Frage, inwieweit hier nicht auch interessengeleitet argumentiert worden ist. Im Zusammenhang mit dieser Frage wäre es von besonderem Interesse gewesen, die bisherigen Teilnehmer nach ihren institutionellen Vorerfahrungen und ihren Erfahrungen mit den Glen Mills Schools zu befragen. Viele der Bewerbungen für die Glen Mills Schools stammen von Jugendlichen selbst. Eltern kommt das Konzept ebenfalls entgegen, weil es sie nicht als vorrangig Schuldige

stigmatisiert, sondern ihnen als gleichberechtigte Beteiligte Raum für eigene Entwicklungen lässt und im Gesamtkontext des Ursachenbündels abweichenden Verhaltens arbeitet.

3. Welche deutschen Einrichtungen/Organisationen implementieren bereits Teilaspekte des Glen Mills Konzeptes und in welcher Form?

Es gibt eine inflationierende Zahl von Stellungnahmen, nach denen angeblich Bestandteile implementiert werden. Meistens bezieht sich dies auf den sog. „Heißen Stuhl“/Anti-Aggressivitätstrainings und/oder Fragmente des Peer-Teaching. Die Glen Mills Schools verstehen sich weder als Ursprung des „Heißen Stuhls“ und des Anti-Aggressivitätstrainings noch als Teil „Konfrontativer Pädagogik“. Die Implementierung von (vermeintlichen) Teilaspekten in bisherigen Settings, speziell unter Bedingungen des Vollzuges, wird sehr kritisch betrachtet. Insbesondere gilt dies für Teilaspekte, die man, angereichert durch spezifisch sozialpädagogische und/oder therapeutische Elemente als noch wirksamer zu gestalten beabsichtigt, da Bestandteile des soziologischen Modells hiermit inhaltlich nicht kompatibel sind.

4. Probleme bei der privatrechtlichen Struktur einer solchen Einrichtung sollten angesprochen werden (Erwirtschaftung von Gewinnen, Kontrollfunktion). In der BRD wird die Unterbringung in stationären Jugendhilfeeinrichtungen und im Jugendstrafvollzug öffentlich finanziert und ist somit von der Haushaltslage abhängig.

Der Fragestellung liegt offenbar ein Grundirrtum zugrunde. Die Glen Mills Schools sind eine gemeinnützige Einrichtung und dürfen grundsätzlich keine Gewinne erwirtschaften. Überschüsse müssen wie Rückstellungen behandelt werden und dürfen nur der Investition in neue Projekte zugute kommen. Die Glen Mills Schools unterliegen der Heimaufsicht des Staates Pennsylvania sowie der pennsylvanischen Schulbehörde, vor der die Schüler auch ihre Prüfungen ablegen müssen. Besondere Berufszertifikate müssen ebenfalls bei den zuständigen Verbänden (z.B. Schweißerverband) abgelegt werden. Gleichfalls unterliegen die Glen Mills Schools den Qualitätssicherungskommissionen der verschiedenen Städte, Kreise und Bezirke, die Vertragspartner sind. Die Erfüllung der vorgegebenen Qualitätsstandards, die durchaus unterschiedlich sind, wird jährlich durch Kommissionen vor Ort überprüft. Hierbei werden in der Regel auch Einzelgespräche mit den platzierten Schülern zur Überprüfung der Dienstleistungsqualität geführt. Eine Abteilung ist unter Leitung von Frau Julia Kirk dafür verantwortlich, dass verschiedene Qualitätsanforderungen (u. a. durch die weitgehende Autonomie der Bundesstaaten, Bezirke und Kreise bei der Umsetzung von inhaltlichen Vorgaben durch den „Bund“) vertraglich so abgeglichen werden, dass die Schule funktionstüchtig bleibt.

5. Was könnte hierzulande wirksame Alternativen zu den Glen Mills Schools darstellen?

Bevor über wirksame Alternativen diskutiert wird, sollte die Umsetzung des Originals angestrebt werden. Gegenwärtig gibt es m. W. keinen Handlungsansatz, der dem soziologischen Modell und damit der gruppenorientierten Ausrichtung der Mehrzahl der Jugendlichen angemessen entsprechen würde.

6. Wie würden Sie die mögliche Zielgruppe in der Bundesrepublik charakterisieren, die für eine Vermittlung in eine Einrichtung nach dem Vorbild von Glen Mills in Betracht käme?

Die Frage ist bereits durch die vorangegangenen Ausführungen beantwortet.

Diskussion im Anschluss an das Statement von Frau Petra Guder, Vorstandsvorsitzende der Glen Mills Academie Deutschland

Im Anschluss an ihr Statement wird Frau Guder gebeten, folgenden Aspekt näher zu erläutern: Bei einigen Anwesenden ist der Eindruck entstanden, dass man aufgrund der großen Normendichte in den Glen Mills Schools Normenverstöße nicht umgehen kann. Das heißt, jeder Einzelne ist ständig für Sanktionen offen. Wenn eine Jugendlischer Zeuge einer ungerechten Behandlung wird, kann er nicht dagegen vorgehen, sondern muss die Konfrontation akzeptieren. Frau Guder bemerkt hierzu als Hintergrundinformation, dass ein Jeder lernen muss, Dinge zu tun, die er nicht gerne tut. Die angesprochene Problematik müsse in diesem Kontext verstanden werden. Fakt sei, dass das Problem in zweiter Instanz in die Gruppe getragen und dort diskutiert wird.

Auf die Frage, wie mit dem Auftreten von Gruppenmobbing umgegangen wird, erwidert Frau Guder, dass es dies nicht gebe. Ein Ziel von Glen Mills ist es, den Jugendlichen klarzumachen, dass Machtpositionen nicht ausgenutzt werden dürfen. Diese Feedbackprozesse existieren auch unter den MitarbeiterInnen. Sollte es vorkommen, dass ein Mitarbeiter zu aggressiv ist oder war, wird auch dies zur Sprache gebracht.

Es wird festgestellt, dass die Aussage von Frau Guder, dass es in den USA keine Nachbetreuung gibt, diametral im Gegensatz zu den Informationen steht, die der Beirat von Herrn Scholz vom CJD erhalten hat. Sie erklärt daraufhin, dass die Jugendgerichts- und Bewährungshelfer in den USA einen sehr engen Kontakt zu ihrer Klientel haben. Es stimme, dass die Glen Mills Schools insbesondere für den Nahbereich, in dem sich die Schule befindet, Nachbetreuung anbietet. Dies gelte aber nur für eingeschränkte Bereiche.

Der räumliche Einzugsbereich der Jugendlichen, die nach Glen Mills gehen, bezieht sich nach Frau Guders Aussage vor allem auf die nähere Umgebung. Von den übrigen Regionen kommen eher wenige Jugendliche zu den Glen Mills Schools. Sie fügt an, sie habe festgestellt, dass die deutschen Jugendlichen oft engen Kontakt zu den ehemaligen BetreuerInnen halten und auch zu Jugendlichen, die sie dort kennen gelernt haben.

Zum einen wurde im Verlauf des Hearings festgestellt, dass auch nicht straffällige Jugendliche wie beispielsweise Schulverweigerer nach Glen Mills entsendet werden, zum anderen, dass es sehr schwierig ist, von dort zu entweichen. Nach § 36b müsste man also einen solchen Aufenthalt genehmigen lassen. Es stellt sich die Frage, ob es sich hierbei rechtlich gesehen nicht um Freiheitsentzug handelt. Frau Guder wird gebeten, dies zu kommentieren. Sie erläutert, dass die Jugendlichen, die in die USA gehen, um die Begrenzungen wissen. Sie werden in dem zwei- bis dreistündigen Bewerbungsgespräch und auch anschließend bei mehreren Kontakten darauf hingewiesen und können sich frei dafür entscheiden. Auf den Einwand, dass man in der Psychiatrie für solche Fälle eine Genehmigung braucht und nach § 70 Anspruch auf einen Verfahrenspfleger hat, erwidert Frau Guder, die Praxis sei eine Andere. Sie argumentiert, dass wenn ein Jugendlischer sich selbst bewirbt, man ihm auch die Kompetenz zuschreiben sollte, selbst für sich zu entscheiden, ob dieses Angebot für ihn von Vorteil ist.

Eine weitere Klärung findet insofern statt, als einem Aufenthalt in den Glen Mills Schools nicht grundsätzlich ein „Schnupperkurs“ in einem amerikanischen Strafvollzug vorgeschaltet ist. Frau Guder erklärt, dass dies vorkommen kann, wenn der Jugendliche vorher in den USA in Untersuchungshaft untergebracht war (wobei man von der Ausstattung einer dortigen U-

Haft nur träumen kann, so ihr Hinweis). Doch nicht alle Jugendlichen haben vor ihrem Aufenthalt in Glen Mills eine Zeit in der Untersuchungshaft verbracht.

Frau Guder wird darauf angesprochen, dass sie einerseits Kritik an der deutschen Jugendhilfe übt und sagt, sie würde zu individualistisch betrieben, dass sie gleichzeitig jedoch auch sagt, dass sie multiplen Problemen ausgesetzt ist. Es wird eingewendet, dass eine Fallgeschichte immer eine individuelle Geschichte sei. Sie erläutert, dass als Gerichtsgrundlage zu den Jugendlichen immer eine lange „Störerliste“ vorgelegt werde, die jedoch keine Informationen zu der Einbettung in die Sozialstruktur enthält. Hier besteht eine Diskrepanz zwischen Praxis und Theorie. Erst im Gespräch mit den Jugendlichen vor Ort können die Zusammenhänge herausgefunden werden, da dazu meistens keine Informationen geliefert werden. Nach ihrer Meinung ist es bei einer individualistischen Sicht auf die Probleme schwierig, alle Faktoren zu erfassen.

Von einem Beiratsmitglied wird Unverständnis geäußert, warum angesichts der geringen Fallzahlen die Diskussion um Glen Mills derart große Wellen schlägt und warum das Modell so faszinierend erscheint. Frau Guder betont, dass es ihrer Meinung nach notwendig ist, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und mit den Jugendlichen selbst zu reden, sie ernst zu nehmen. Sie berichtet, dass sie die Fragen, die auf dem Hearing diskutiert werden, an Eltern und Jugendliche weitergegeben hat. Diese plädieren dafür, auch in der Bundesrepublik eine Glen Mills Schools zu errichten. Jugendliche, die dort gewesen sind, könnten Fragen, wie z.B. welche Normsetzungsprozesse wichtig und welche unwichtig sind, extrem gut erklären. Sie schließt mit dem eindringlichen Plädoyer, auch die Betroffenen zu fragen.

8. Statement von Herrn Carlo Hölscher, Sozialarbeiter im Stadtjugendamt/ JGH Dortmund

I. 1.:

1996 nahm ich an einer Informationsreise der DVJJ-Niedersachsen zu der Glen Mills - School, Pennsylvania, teil und habe anschließend im Jugendamt Dortmund und in der Region (DVJJ-Westfalen-Lippe) von den positiven Erfahrungen und Eindrücken berichtet.

Seit 1997 haben bisher drei Jugendliche aus Dortmund an dem Austauschprogramm teilgenommen.

Beteiligt an der Entsendung waren neben

der Jugendgerichtshilfe als „anstoßende“ Informationsgeber

- der fallverantwortliche Sozialarbeiter für Hilfen zur Erziehung
- und die Erziehungskonferenz des Jugendamtes
- die Eltern bzw. gesetzl. Vertreter(Vormund) der Jugendlichen
- der erkennende Jugendrichter des AG Dortmund
- Sozialdienstmitarbeiter/Innen der JVA Iserlohn
- der Jugendrichter als Vollstreckungsleiter der JVA Iserlohn
- der amerikanische Aufnahmekoordinator für deutsche Jugendliche, Bob Gillis sowie
- Frau Guder von German Mills (als freier Träger der Jugendhilfe) als deutsche Programmleiterin

Alle 3 Dortmunder Teilnehmer im Alter von 15-17 Jahren befanden sich zum Zeitpunkt der Entsendung in Haft: Zwei verbüßten Jugendstrafen von zweieinhalb bzw. fünf Jahren, wobei ihnen das Austauschprogramm ermöglichte, nach 1/3 der Verbüßungszeit aus der JVA heraus direkt in das Programm zu kommen; die Bewährungsentlassungsbeschlüsse (Entlassung aus der Jugendstrafhaft – verbunden mit der Auflage „Teilnahme am Glen-Mills-Programm“ – durch den Jugendrichter erfolgten, nachdem das Jugendamt Hilfe zur Erziehung nach § 34 KJHG als Voraussetzung für die Teilnahme am Austauschprogramm gewährt hatte.

Der 3. Teilnehmer befand sich in Untersuchungshaft. Kurz vor der Hauptverhandlung des Jugendschöffengerichtes Dortmund entschied er sich, an dem Programm teilzunehmen. Auch hier gewährte das Jugendamt Hilfe zur Erziehung nach § 34 KJHG, nachdem der Aufnahmekoordinator grünes Licht für eine Aufnahme signalisierte. In der Jugendschöffengerichtsverhandlung erfolgte dann eine Verurteilung zu einer Jugendstrafe mit Bewährungsaussetzung und der Auflage nach § 12 JGG, am Glen-Mills-Austauschprogramm teilzunehmen.

I.2. :

Die 3 Dortmunder Jugendlichen wurden entsendet, weil das verhaltens- und gruppenorientierte Glen-Mills-Konzept ihrer individuellen Situation entsprach und die Jugendlichen sich um eine Aufnahme in das Programm bemühten.

Alle 3 Teilnehmer hatten verschiedene ambulante und stationäre Hilfen zur Erziehung durchlaufen und abgebrochen bzw. waren für die Jugendhilfe vor Ort „nicht mehr erreichbar“. Im Rahmen des Jugendstrafvollzuges wurden ihre Chancen auf eine positive Persönlichkeitsentwicklung, verbunden mit entsprechender individueller schulischer und beruflicher Förderung, eher gering eingeschätzt.

Die oft negativen Wirkungen des Jugendstrafvollzuges bei Jugendlichen konnten durch das Glen-Mills-Programm vermieden und gleichzeitig eine sehr hoffnungsvolle individuelle Entwicklungsperspektive eröffnet werden.

Sowohl bei den Beteiligten der örtl. Jugendhilfe als auch bei der örtl. Jugendgerichtsbarkeit wurde die Teilnahme an dem Austauschprogramm als erfolgversprechend im Hinblick auf eine positive Persönlichkeitsentwicklung der einzelnen Jugendlichen angesehen.

Die Finanzierung erfolgte über die Gewährung von Hilfe zur Erziehung nach § 34 KJHG durch das Jugendamt Dortmund mit einem Tagessatz von 298,--DM.

1.3. :

Bei der Entsendung des vierten Jugendlichen gab es massive Probleme, die dazu führten, dass eine Teilnahme ausgeschlossen wurde:

Der sechzehn Jahre alte Dortmunder befand sich in Untersuchungshaft, nachdem er zuvor auch in einer geschlossenen Einrichtung der Jugendhilfe ‚entwichen‘ war. Er wurde über die Jugendgerichtshilfe in der U-Haft über die Inhalte und die Teilnahme am Glen-Mills Programm informiert, er entschied sich, teilzunehmen. Der Aufnahmekoordinator gab nach einem pers. Gespräch/Aufnahmetest eine Aufnahmezusage.

Der zuständige Jugendrichter des AG Dortmund wandelte den Haftbefehl nach § 71 Abs. 2 JGG in Verb. mit § 72 Abs. 4 JGG auf Anregung der Jugendgerichtshilfe in einen Unterbringungsbeschluss um: „Die Vollstreckung der Heimunterbringung erfolgt durch Aufnahme des Angeschuldigten in das Student Exchange Programm German Mills e.V. in den Vereinigten Staaten von Amerika.“

Gegen diesen Beschluss legte die Staatsanwaltschaft Beschwerde ein, der das Landgericht stattgab.

Der Unterbringungsbeschluss wurde aufgehoben, der Jugendliche verblieb weiter in U-Haft.

Die eingelegte weitere Beschwerde des Verteidigers des Jugendlichen beim OLG Hamm wurde verworfen. Die Einzelheiten dazu sind im DVJJ-Journal 1/1999 (Nr. 163) nachzulesen.

Die Kernargumente (Glen-Mills-Schools sind keine Einrichtung mit einer freiheitsentziehenden Maßnahme wie die Unterbringung in einem vergleichbaren Heim der Jugendhilfe; der Jugendliche ist dem unmittelbaren Zugriff deutscher Justizbehörden entzogen) sprechen für sich. Hier zeigte sich an einem konkreten Beispiel, dass in bestimmten Situationen von einer Kooperation zwischen Jugendhilfe und Justiz nicht mehr die Rede sein kann.

Diese LG- und OLG Beschlüsse bewirkten in der Folgezeit, dass die Praktiker der Jugendstrafrechtspflege – sowohl aufseiten der Jugendhilfe als auch aufseiten der Jugendrichter/Innen – die Möglichkeiten nach §§ 71/72 JGG – Teilnahme am Glen-Mills-Programm anstatt U-Haft – nicht mehr aufgriffen.

I.8.:

Die Einschätzungen des Glen Mills-Programms sind hier vor Ort – sowohl in der Jugendhilfe als auch in der Jugendgerichtsbarkeit – sehr unterschiedlich – von Zustimmung bis Ablehnung reicht die Palette der Reaktionen.

I.9.:

Über den Verlauf der Maßnahme unterrichtet die Programmkoordinatorin die Beteiligten, auch gibt es direkte Kontakte von/zu dem jeweiligen Jugendlichen über Brief, Fax, E-mail und Telefon.

II. 1. :

Die teilnehmenden Jugendlichen erlebten – nach individuellen, anfänglichen Eingewöhnungsproblemen – eine respektierende Wertschätzung; sie erlebten, dass sie herausgefordert wurden, ihre eigenen Fähigkeiten im schulischen, sportlichen und beruflichen Bereichen zu sehen und zu entwickeln und dass dafür alles getan wird. Die Chancen, positive Bestätigung zu finden, nutzten alle Teilnehmer.

Einer der Dortmunder Teilnehmer, der zuvor an keinerlei regelmäßigem Schulbesuch mehr gewöhnt war, wurde nach ca. 7 Monaten Aufenthalt in den Glen Mills-Schools zum „student of the month“ gewählt.

Sein positives Gruppenverhalten, seine Selbstdisziplin und seine Zuverlässigkeit wurden entsprechend entwickelt, gestärkt und unterstützt.

II.2.:

Die Rückkehr der Teilnehmer wurde im Wesentlichen durch :

- die Jugendlichen,
- der vor Ort in Glen Mills betreuenden deutschen Programmkoordinatorin und dem
- jeweiligen Jugendhilfemitarbeiter hier in Dortmund,
- den Eltern bzw. gesetzl. Vertretern und
- dem/der Bewährungshelfer/In vorbereitet.

Konkret kam es dann rechtzeitig vor der Rückkehr nach Deutschland per Brief und Fax zu Bewerbungen für Praktika, Ausbildungs- oder Arbeitsstellen sowie zur individuellen Abklärung der Wohnsituation.

II.3.:

Die rückkehrenden Jugendlichen kamen in verschiedene neue oder auch alte Umfelder:

- Ein Jugendlicher lebte nach der Rückkehr wegen sofortiger Arbeitsaufnahme in einer Brauerei in Düsseldorf im Haushalt seines dort lebenden, verheirateten Bruders. Jugendhilfe (Hilfen zur Erziehung) wurden nach der Rückkehr nicht mehr gewährt.
- Ein Jugendlicher ging zunächst in den Haushalt seiner Ursprungsfamilie in Dortmund, arbeitete als Praktikant in 2 Restaurantbetrieben und begann eine Ausbildung zum Koch, um sich dann Monate später als junger Volljähriger wohnungsmäßig zu verselbstständigen. Auch hier gab es anschließend keine Hilfe zur Erziehung.
- Ein weiterer Jugendlicher ging nach seiner Rückkehr im Rahmen von Hilfe zur Erziehung für junge Volljährige in eine stat. Jugendhilfeeinrichtung nach Iserlohn.

Alle Rückkehrmodalitäten im Einzelfall waren zuvor mit den Beteiligten entsprechend abgesprochen und vereinbart worden.

II. 4. :

Die Nachbetreuung lag einmal zunächst für mehrere Wochen in den Händen der deutschen Programmkoordinatorin, dann beim Jugendgerichts- und Bewährungshelfer und bei einem Jugendlichen in einer Jugendhilfeeinrichtung.

II. 5 + 6 :

Alle rückkehrenden Jugendlichen nutzen die in Glen Mills erworbenen schul./berufl. Kenntnisse übertragen auf die hier gegebenen Bedingungen. Zuverlässigkeit bei Absprachen und Eigenverantwortlichkeit bei der Regelung ihres Alltags waren konkret bemerkbar, auf eine Art und Weise, die vor ihrem Aufenthalt in den Glen Mills-Schools faktisch nicht vorhanden bzw. nicht bemerkbar waren.

II. 7:

Alle rückkehrenden Jugendlichen vermittelten einen gefestigten, stabilen und zukunftsorientierten Eindruck; natürlich machten die hiesigen Bedingungen und Umgangsweisen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt einige Schwierigkeiten. Weiter fehlte es natürlich auch an einer Umgangsweise miteinander, wie sie die Jugendlichen in Glen Mills erlebt und gelebt hatten. Die eher misstrauische, vor- und nachsichtige Mentalität der deutschen Sozialarbeit mit ihrer Defizitorientierung machte einigen Jugendlichen durchaus zu schaffen, was dann so interpretiert wurde, dass sie als „durch Freiheit überfordert“ etikettiert wurden.

II. 8.:

- Ein Teilnehmer ist – nach mehr als 3 Jahren Rückkehr aus Pennsylvania – zwar einmal erneut vom Jugendschöffengericht verurteilt worden – aber mit einer Bewährungsstrafe, da die Straftat (Diebstahl) im Vergleich zu seinen strafrechtl. Verhaltensweisen vor der Teilnahme am Austauschprogramm das Gericht nicht veranlasste, eine Jugendstrafe ohne Bewährung festzusetzen.
- Ein weiterer Teilnehmer brach nach ca. 8 Monaten Rückkehr alle bestehenden, positiven Bindungen ab, ging wieder zu seiner alten Straßengang, neue Straftaten (alte Verhaltensweisen) folgten; Er ist zu einer Jugendstrafe ohne Bewährung verurteilt worden und verbüßt diese zur Zeit in der JVA Herford.
- Ein weiterer Teilnehmer kam nach der Rückkehr als junger Volljähriger mit den Bedingungen und Gegebenheiten in der Jugendhilfeeinrichtung nicht zurecht, er verlor seinen Platz vier Monate nach seiner Rückkehr aus den USA dort, die Bewährung wurde deshalb widerrufen, er verbüßt den Rest seiner Jugendstrafe in der JVA Iserlohn.

Zu III. 1. :

Ich befürworte die ressourcenorientierte Konzeption der Glen Mills-School sehr

- für Jugendliche, die massiv straffällig wurden und durch die gegebenen Jugendhilfeangebote nicht erreicht werden können. Dies sind m.E. der überwiegende Teil der Jugendlichen, die Jugendstrafen in den Jugendanstalten verbüßen oder die die Strafaussetzungen zur Bewährung verlieren. Glen Mills zeigt m.E. einen tatsächlich gangbaren Weg auf, mit dieser speziellen Gruppe junger Menschen zielgerichtet umzugehen und zu arbeiten – sie persönlich, schulisch, sportlich und beruflich herauszufordern.

Dabei dürften der schulische Internatscharakter, die Binnenstruktur dort und die Modalitäten der Aufnahme (Testverfahren, Information/Bereitschaft des Jugendlichen zur Teilnahme) ausschlaggebend für den Erfolg sein.

Eine Internatsschule für straffällig gewordene Jugendliche, das wäre – am Beispiel von Glen Mills – eine Herausforderung für die bundesdeutsche Jugendstrafrechtspflege zur Durchsetzung des erzieherischen Anspruchs des JGG.

Zu III. 2. :

Mir ist innerhalb der Jugendhilfe keine Einrichtung bekannt, die so konsequent gruppenpädagogisch orientiert die vorhandenen Ressourcen eines Jugendlichen analysiert, in ein individuelles Programm umsetzt und entsprechende Erfolgskontrolle betreibt.

(Dieses Statement ging dem Beirat im Anschluss an das Hearing in schriftlicher Form zu, da Herr Hölscher am Tag des Hearings aus gesundheitlichen Gründen leider nicht an dem Hearing teilnehmen konnte. Deshalb ist an dieser Stelle keine Diskussion abgebildet.)

Anhang B

Ausgewählte Literatur zum Thema „Glen Mills Schools“

Zusammengestellt von Jasmin Mamier (Deutsches Jugendinstitut e. V.)

Auf den folgenden Seiten werden einige Publikationen vorgestellt, die sich mit den Glen Mills Schools auseinandersetzen und aus Büchern, Studien, Zeitschriftenartikeln oder Fernseh- und Radioproduktionen stammen.² Der Inhalt der Publikationen ist jeweils im Anschluss kurz dargestellt.

I. Bücher/Studien/Dokumentationen

Colla, Herbert; Scholz, Christian; Weidner, Jens (Hrsg.), 2001: Konfrontative Pädagogik – Das Glen Mills Experiment. Forum Verlag Godesberg

Der Sammelband enthält sechs Beiträge verschiedener Autoren. Jens Weidner beschreibt einleitend die Grundlagen einer konfrontativen Pädagogik. Er stellt dar, welche Rahmenprinzipien in Glen Mills, einem delinquenz- und subkulturfreien Milieu, gelten und welche Phasen der Verhaltensmodifikation die delinquenten Jugendlichen durchlaufen. Sein Fazit ist, dass Glen Mills eine Perspektive bietet, für die es sich auch in Deutschland zu engagieren lohnt. Herbert Colla beschreibt das Setting, den Alltag sowie die Philosophie in Glen Mills. Er plädiert für eine Auseinandersetzung mit diesem Modell, schließt eine 1:1 Übertragung jedoch aus. Christian Scholz beschäftigt sich in seinem Artikel mit der Frage, in welcher Form konfrontative Pädagogik in der Ausgestaltung der Glen Mills Schools dem deutschen Rechtssystem nutzbar gemacht werden kann, dabei geht er auch auf die Arbeit des Vereins „German Mills“ ein. Dagmar Schäfer beschreibt in Dialogform aus unterschiedlichen Perspektiven einige Eindrücke der Glen Mills Schools. Der Beitrag von Thomas Darnstädt basiert auf dem Spiegel-Beitrag „Angriff auf die bösen Jungs“, auf den noch gesondert verwiesen wird (s.u.). Horst Schawohl schließlich beschreibt die Praxis des deutschen Anti-Aggressivitäts-Trainings und verweist darauf, dass eine seiner Wurzeln in der Praxis der Glen Mills Schools liegt.

Freistaat Thüringen (Hrsg.), 2001: Alternatives Bildungs- und Betreuungskonzept für schwierigste Klientel der Jugendhilfe Glen Mills Schools in Thüringen? Expertengespräch 14. Dezember 1999, Hotel „ibis“ Erfurt. Dokumentation

Die Dokumentation gibt einen Einblick in die Themengebiete, die bei dem Expertengespräch am 14. Dezember 1999 in Erfurt diskutiert wurden. Sie setzt sich aus den Statements zusammen, die dort gehalten wurden und die Fragen der Formen der Erziehungshilfe, der Zielgruppe, der Gruppenpädagogik u.a. behandeln (Herr Dr. Wiesner, BMFSFJ; Herr Prof. Dr. von Wolffersdorff, Universität Leipzig; Herr Dr. Lüders, DJI e. V. München; Herr Prof. Dr. Winkler, Friedrich-Schiller-Universität Jena; Herr Prof. Dr. Colla, Universität Lüneburg; Frau Guder; Herr Prof. Dr. Sonnen, DVJJ e. V. Hannover).

² Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass sich auch eine Vielzahl von StudentInnen im Rahmen ihrer Diplomarbeiten mit den Glen Mills Schools auseinandergesetzt haben. Diese werden hier jedoch aufgrund der Schwierigkeit der Beschaffung nicht dargestellt.

Grissom, Grant, 1984: Glen Mills Schools Research Project. Director, Philadelphia Criminal Justice Institute, University City Science Center: Philadelphia

Diese Untersuchung enthält Informationen über Glen Mills Schüler, die die Glen Mills Schools in den Jahren 1976 - 1980 besucht haben. Zum einen werden für die Durchführung der Untersuchung Daten von Schülern erhoben, die sich zu diesem Zeitpunkt in Glen Mills befinden, zum anderen werden Interviews mit ehemaligen Glen Mills-Schülern geführt, die die Schule seit 2 Jahren verlassen haben. Mit 48 % der Ehemaligen, die sich zwischen 1976 und 1980 in Glen Mills befanden werden entweder face-to-face Interviews oder Telefoninterviews geführt bzw. es werden Informationen über sie von Dritten eingeholt. U.a. werden Informationen zu folgenden Bereichen gesammelt: Alter, Delinquenzkarriere, Familiensammensetzung, Rasse, Ort der Herkunft, Bildung, Intelligenzquotient, Drogengebrauch, aber auch Wahrnehmung/Aspekte der Glen Mills Schools und (bei den Ehemaligen) Rückfälligkeit. Im folgenden werden die zentralen Ergebnisse dargestellt (S. 15): Erstens: Die Glen Mills Schools schaffen einen Rahmen, in dem Aggression und Einschüchterung keine signifikante Rolle spielen. Zweitens: Die Programme der Glen Mills Schools werden von den Schülern gut angenommen, insbesondere die Bildungsprogramme sind sehr effektiv. Drittens: Es gibt einen starken Zusammenhang zwischen der Einbindung in das Glen Mills Programm und der Anpassung an die Gemeinde nach der Entlassung. Viertens: Die Ergebnisse zur Rückfälligkeit sollten sehr vorsichtig interpretiert werden, da keine Vergleichsdaten existieren, doch die Informationen deuten an, dass die Rückfälligkeitsrate unter der vergleichbarer Institutionen liegt.

Für eine kritische Auseinandersetzung mit dieser Studie vgl. den Beitrag von Dr. Joachim Walter in diesem Band.

Grissom, Grant; Dubnov, William, 1989: Without Locks and Bars. Reforming our Reform Schools. Praeger Publishers: New York

Hierbei handelt es sich um eine der ausführlichsten bestehenden Studien zu den Glen Mills Schools. Grissom und Dubnov beschäftigen sich in diesem Buch v.a. mit der aktuellen Situation (1989) und den tiefgreifenden Veränderungen, die zwischen 1975 und 1980 in den Glen Mills Schools stattfanden. Diese bezogen sich auf das gesamte soziale System der Schule: eine radikal veränderte normative Kultur, Werte, Überzeugungen, und das Verhalten der Studenten und aller Personen, die direkt auf die Studenten einwirken. Zentrale Fragestellungen dieses Buches sind: Wie und warum haben die Veränderungen in Glen Mills stattgefunden? Wie funktioniert Glen Mills? Was können wir anhand der Erfahrungen in Glen Mills über Delinquenz und den Umgang damit lernen? Die angesprochenen Veränderungen werden dargestellt, anschließend wird das Glen Mills Programm, wie es 1988 bestand, beschrieben. Zentral ist hierbei das Verständnis, wie sich die Glen Mills Kultur in den Bildungs-, Ausbildungs-, Sport-, Behandlungs- und Freizeitaktivitäten der Studenten widerspiegelt. Anhand von Interviews mit (ehemaligen) Studenten wird Glen Mills, wie es von den Schülern wahrgenommen wird, dargestellt. Anhand von Daten, die über ein Jahrzehnt gesammelt wurden, wird über Ausbrüche, Vandalismus, Teilnahme am Programm, Rückfälligkeit, Schul- und Ausbildungserfolge der Schüler, Normen, Sauberkeit der Wohneinheiten u.a. berichtet. Abschließend wird dargestellt, welche Lehren aus den Erfahrungen der Glen Mills Schools gezogen werden können.

Ottmüller, Claus Otto, 1988: Glen Mills Schools. Ein Modell der Jugendkriminalrechtspflege in den USA. Centaurus-Verlagsgesellschaft: Pfaffenweiler (Beiträge zur rechtssoziologischen Forschung: Bd.4)

Auch diese Studie setzt sich ausführlich mit den Glen Mills Schools auseinander. Nach anfänglicher Thematisierung des Problems der Subkultur in Institutionen des Strafvollzugs und einer Besprechung der Technik der „Guided Group Interaction“ wird die Institution Glen Mills dargestellt. Dies beinhaltet einerseits einen Abriss der historischen Entwicklung der Institution Glen Mills seit der Anerkennung des Vereins 1826, andererseits eine Darstellung der Prämissen des Behandlungskonzepts, die Rechtsform, Organisationsstruktur und Lage im Jahr 1984/85. Ein Kapitel widmet sich den Normen in Glen Mills, was den Begriff der Normen, die Veränderung, Konformität oder Konfrontation der Normen umfasst und eine Auflistung verschiedener Normen beinhaltet. Auch auf die Aufgaben und das Selbstverständnis der Mitarbeiter und den Alltag in Glen Mills wird beschreibend eingegangen. Ottmüller stellt einige demographische Daten der Glen Mills Schülerschaft dar, er bezieht sich hierbei auf die Untersuchung von Grissom (1984; s.o.). Was die Übertragbarkeit des Ansatzes von Glen Mills auf bundesrepublikanische Verhältnisse angeht, differenziert Ottmüller nach folgenden Kriterien: rechtliche Situation (hier macht er auf die Stellung der Glen Mills Schools zwischen Fürsorgeerziehung und Jugendvollzug aufmerksam), Personal (Aspekt der bundesrepublikanischen Formen der Verrechtlichung von Arbeitsverhältnissen), kulturelle Differenzen, Insassen und finanzielle Aspekte (Jugendhilfe, Justiz, Spenden Dritter).

II. Zeitschriftenartikel

Brigitte reportage, 2000: Aus diesem Knast kommen alle als Gentlemen wieder raus. In: *Brigitte*, 22, S. 100-106

In diesem Artikel werden die Glen Mills Schools als „Privatschule für Diebe, Dealer und Bankräuber“ dargestellt. Die zugrundeliegenden Ideen der Schule werden kurz angesprochen und der Alltag der Jugendlichen beschrieben. Dabei wird auf das Konzept der Peer-group-pressure und auf den Bulls-Club eingegangen. Neben Sam Ferrainola, dem Leiter der Glen Mills Schools USA, und Petra Guder, die deutschen Jugendlichen einen Aufenthalt in Glen Mills vermittelt, werden auch andere Persönlichkeiten aus dem Justizbereich zitiert. Es wird darauf verwiesen, dass mehrere Investorengruppen derzeit planen, Einrichtungen wie die Glen Mills Schools auch in Deutschland aufzubauen und dass das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend eine Kommission eingerichtet hat, die das Konzept in Hinsicht auf die deutschen Verhältnisse überprüft und im nächsten Jahr ihre Ergebnisse vorlegen wird.

Burhoff, Detlef; Eickelkamp, Ralf, 1999: Einstweilige Unterbringungen nur in Heimen – „Sozialpädagogische Erlebnisreisen“ (§§ 72 IV 1, 71 II 2 JGG) (Entscheidungen zum Jugendstrafrecht) – mit einer Anmerkung von Ralf Eickelkamp. In: *DVJJ-Journal* 1 (1999), S. 94-95; Sowie in: *NJW* 52 (1999), S. 230

Das OLG Hamm hat am 01.10.1998 den Beschluss gefasst, dass die einstweilige Unterbringung eines Jugendlichen nach §§ 72 IV 1, 71 II 1 JGG anstelle der Untersuchungshaft nicht auf „Erziehungsheime“ beschränkt ist, in Betracht kommen jedoch nur „Heime“ und nicht andere Einrichtungen der Jugendhilfe. In dem hier dargestellten Fall lag ein Antrag vor, dass

ein Jugendlicher in das „Student Exchange Programm German Mills e. V.“ aufgenommen werden sollte. Begründet wird der Beschluss damit, dass es sich bei den Glen Mills Schools USA nicht um ein mit einer freiheitsentziehenden Maßnahme vergleichbares Heim der Jugendhilfe handelt. Zudem wird angeführt, dass eine dem unmittelbaren Zugriff deutscher Justizbehörden entzogene Unterbringung im Ausland zur Abwendung der Untersuchungshaft dem im Jugendrecht besonders ausgeprägten Grundsatz der Verfahrensbeschleunigung entgegensteht. Jugendrichter Eickelkamp legt in seiner Anmerkung dar, warum die harsche Ablehnung einer Unterbringung in den Glen Mills Schools seiner Meinung nach nicht überzeugend begründet ist. Das OLG habe sich nicht inhaltlich mit der Konzeption der Einrichtung auseinandergesetzt und deren verhaltens- und gruppenorientierten Konzeptionsansatz berücksichtigt. Inwieweit der Grundsatz der Verfahrensbeschleunigung durch eine Unterbringung in Glen Mills tangiert wird, ist nach seiner Auffassung nicht nachvollziehbar.

Colla, Herbert, 2000: Glen Mills Schools – Was bietet das US-amerikanische Internat für delinquente männliche Jugendliche? In: *Forum Erziehungshilfen* 6, S. 68-75

In diesem Beitrag wird die spezifische Einrichtungskultur der Glen Mills Schools dargestellt. Zum einen wird das äußere Erscheinungsbild der Glen Mills Schools dargestellt, zum anderen wird auf die Philosophie von Glen Mills eingegangen. Ausgehend von der Annahme, dass die Jugendlichen, die die Glen Mills Schools besuchen, ein enormes, nicht entfaltetes Entwicklungspotential haben, hat dies einen weitreichenden Einfluss auf die Konzeption der Einrichtung, auf die peer-group-culture und die Normen, die die Interaktion im Alltag von Schülern und Mitarbeitern der Glen Mills Schools bestimmen. Colla betont, dass es sich bei dem Klientel dieses Programms um einen begrenzten Adressatenkreis handelt und legt die Kriterien der Auswahl dar. Kurz geht er auf die Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten in Glen Mills und die oft zitierte Rückfallquote (63 % bis 75 %) ein.

Darnstädt, Thomas, 1999: Angriff auf die bösen Jungs. Spiegel online – 21. April 1999, 09:49; <http://www.spiegel.de/panorama/0,1518,18564,00.html>

Was tun mit raubenden, prügelnden, mordenden Kindern? Diese Frage stellt Darnstädt an den Anfang seines Beitrags. Er zeichnet im Verlauf des Textes ein Bild von den Glen Mills Schools und stellt die Frage auf, ob diese Einrichtung ein Vorbild für Deutschland ist. Ausgehend von der konkreten Beschreibung der Vorgeschichte und der jetzigen Lage einzelner Jugendlicher wird der Alltag in Glen Mills dargestellt. Dazu zählt auch die Darstellung der Normen(kultur), des Konfrontationssystems und die Stellenbeschreibung der MitarbeiterInnen. U.a. wird darauf hingewiesen, dass Petra Guder Jugendliche nach Glen Mills vermittelt. Verschiedene deutsche Experten werden zitiert, die Glen Mills teilweise positiv gegenüberstehen, teilweise auch kritisch eingestellt sind. Im weiteren Verlauf des Beitrags wird auf die mangelnde Koordination und Kooperation der Jugendhilfe in der Bundesrepublik und auf die kritikwürdige Länge der Wartezeiten zwischen Tat und Reaktion auf die Tat in Deutschland hingewiesen, die auch durch Unterbesetzungen im Justizbereich zustande kommt. Darnstädt geht darauf ein, dass Methoden der Konfrontation beispielsweise in Frankfurt-Griesheim angewendet werden, dass das „Anti-Aggressions-Training“ von Jens Weidner in der Bundesrepublik propagiert wird bzw. dass Michael Heilemann in der Justizvollzugsanstalt Hameln damit Erfolge erzielen konnte.

Diegmüller, Karen, 1994: Harnessing the Power of Positive Peer Pressure. In: *Educational Week* 13, S. 28ff.; <http://www.edweek.org/ew/1994/37mills.h13>

Dieser Text vermittelt einen Einblick in die „success story“ Glen Mills Schools. Überblicksartig werden einige Eindrücke zu den Glen Mills Schools dargestellt, u.a. die baulichen Gegebenheiten, die Ausbildungsmöglichkeiten, die dem soziologischen Modell zugrundeliegenden Ideen, das „peer-pressure“ Modell. Sam Ferrainola, der Leiter der Glen Mills Schools und einige Jugendliche werden zitiert. Der Artikel endet mit einem Hinweis auf die Chancen, die Glen Mills bietet. Beispielhaft wird ein Jugendlicher herausgegriffen, der nach seinem Aufenthalt in Glen Mills auf das „college“ ging, während sein bester Freund, der nicht in Glen Mills war, eine lebenslange Strafe im Gefängnis verbüßt.

Ferrainola, Cosimo D., 1999: Zur Notwendigkeit einer effektiven Veränderung stationärer Behandlungsmodelle delinquenter Jugendlicher. In: *DVJJ-Journal* Nr. 165, 3, S. 321-324 (auch in englischer Sprache: Ferrainola, Cosimo D.: Glen Mills Schools. In: Colla/Gabriel/Millham/Müller-Teusler/Winkler (Hrsg./Eds.): *Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa; Handbook Residential and Foster Care in Europe*. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, 1999, S. 945-949)

Ferrainola, der Leiter der Glen Mills Schools USA, stellt in diesem Aufsatz die grundlegenden Prinzipien des Glen Mills Ansatzes dar. Er stellt das klassische „klinische Modell“ dem „soziologischen Modell“ gegenüber und verweist auf den Erfolg, den die Schule im Vergleich zu früheren Zeiten zu verzeichnen hat (im Sport, im Schulprogramm, bei dem Erwerb von Highschoolabschlussdiplomen, bei der Rückfallquote). Anhand des soziologischen Modells lassen sich die der Schule zugrunde liegenden delinquenzbezogenen Grundsätze und Überzeugungen ableiten, die ebenfalls dargestellt werden.

Förster, Gernot, 2000: Replik zum Beitrag von Friedhelm Peters: „Glen Mills-Schulen in Deutschland?“ in: *Forum Erziehungshilfen* 2/2000. In: *Forum Erziehungshilfen*, 6 (2000), S. 248-249

Förster bezieht sich in dieser Replik auf einzelne Aussagen von Peters in dessen Artikel: Glen Mills-Schulen in Deutschland (s.u.). Er stellt dar, dass es sich bei den von Peters als „Initiativgruppe“ bezeichneten Personen (zu denen Förster ebenfalls zählt), um einen losen Zusammenschluss von Privatpersonen aus verschiedenen Berufsgruppen handelt und dass diese Gruppe von Personen eine gemeinnützige Einrichtung favorisieren, die die erwirtschaftete Rendite in vollem Umfang reinvestieren müsse. Er verweigert sich dagegen, dass bereits mehrere Millionen DM für ein solches Projekt eingeworben wurden und dass ein „name-dropping“ durch die Gruppe stattgefunden habe.

Glen Mills – Fragen an ein amerikanisches Modell für Problemkids. Interview mit Petra Guder. In: *Jugendhilfe* 38 (2000), S. 7-17;
<http://www.news.jugendsozialarbeit.de/bis2000/000501GlennMills.htm>

Guder berichtet in diesem Interview von ihren Erfahrungen bei der Koordination des „Student Exchange Program“ für den Verein German Mills e. V.. Sie führt aus, welche Jugendlichen zu der Zielgruppe der Glen Mills Schools gehören und dass die Stärkung des Selbstwertgefühls und der Glaube an die Potenziale der Jugendlichen für das Konzept der Schule grundlegend

ist. Im Verlauf des Interviews werden verschiedene Aspekte in Bezug auf die Glen Mills Schools thematisiert, so die Bedeutung der Normen und der Gruppe, der GGI-Ansatz („Guided Group Interaction“), die Bedeutung des Wortes „Konfrontation“ und der Stellenwert des Bulls-Clubs. Abschließend kommt zur Sprache, dass es Überlegungen gibt, eine Einrichtung wie Glen Mills in Deutschland zu etablieren und dass dies in den Niederlanden bereits stattgefunden hat.

Guder, Petra, 1999: Glen Mills – Amerikanisches Mythos oder reale Chance? Ein Statement für eine konkrete Utopie im Rahmen der Gestaltung alternativer Handlungsansätze von Jugendhilfe und Justiz auch innerhalb des deutschen Jugendgerichtssystems. In: DVJJ-Journal Nr. 165, 3, S. 324-334

Dieser Artikel diskutiert das Konzept der Glen Mills Schools vor dem Hintergrund aktueller politischer, medien-politischer und fachpolitischer Gegebenheiten. Anfänglich wird auf die öffentlich propagierten Forderungen nach Wegschluss und dem Vorrang von Sicherheit und Ordnung anstelle erzieherischer Ansätze eingegangen. Gleichzeitig macht die Autorin darauf aufmerksam, dass nach wissenschaftlichen Erkenntnissen Jugendstrafe abweichendes Verhalten eher verfestigt, dass der Maßnahmenkatalog nach dem JGG nicht zuletzt aufgrund eingeschränkter finanzieller Ressourcen mangelhaft umgesetzt ist und somit Haftalternativen für jugendliche Intensivtäter erschwert sind. Unter Rückgriff auf die UN-Kinderrechtskonvention wird auf das Recht der Jugendlichen nach Erziehung und Bildung hingewiesen – dieser Anspruch wird, so Guder, in der U-Haft nicht in ausreichendem Maße erfüllt, während die Glen Mills Schools nach dem gegenwärtigen Stand der Schulentwicklungsforschung alle Bedingungen einer „guten Schule“ erfüllt.

Guder, Petra, 1997: Ohne Schloss und Riegel – eine offene Alternative auch für den Umgang mit deutschen Jugendlichen aggressiven Mehrfachtätern zwischen Jugendhilfe und Justiz? In: DVJJ-Journal Nr. 156, 2, S. 123-136

Guder gibt in diesem Artikel einen Überblick über die Konzepte der Glen Mills Schools USA sowie über die Arbeit des Vereins German Mills e. V., der es sich zum Ziel gesetzt hat, eine Diskussion darüber zu initiieren, ob es gelingen kann, an der Schnittstelle von Jugendhilfe und Strafvollzug Einrichtungen zu begründen, die nach dem Modell der Glen Mills Schools arbeiten. Sie stellt die Philosophie von Glen Mills dar, führt aus, dass neben einer an betriebswirtschaftlichen Grundsätzen orientierten Unternehmensführung ein umfassendes Unternehmenskonzept der „Corporate Identity“ sowie die Schaffung einer mittelschichtorientierten pro-sozialen Normalität Bestandteil der Philosophie von Glen Mills ist. Neben der Thematisierung der pro-sozialen Normenkultur und des Stellenwerts bzw. der Ausgestaltung von Gruppenprozessen, v.a. der „Guided Group Interaction“ (GGI) geht sie auf die Konfrontation negativen Verhaltens und die Konfrontationsstufen zur Korrektur negativen Verhaltens ein. Sie erwähnt verschiedene Theorien des Entstehens delinquenten Verhaltens, die die normative Unternehmenskultur der Glen Mills Schools beeinflusst haben und beschreibt den Alltag in Glen Mills und verschiedene Bildungsangebote und Freizeitaktivitäten der Schüler.

Günther, Manfred, 1981: Alternative Konzepte für „nichts schulbare“ und delinquente Jugendliche in den USA. In: *Sozialpädagogik*, 4, S. 179-191

Günther stellt in seinem Aufsatz mehrere Einrichtungen in den USA dar, darunter die Glen Mills Schools. Auf die Debatte hinweisend, ob die Erarbeitung möglichst konkreter, operationalisierbarer Arbeitsziele und -inhalte oder die Bedeutung der Persönlichkeit des Einrichtungsleiters und die notwendige, ständige Veränderung der pädagogischen Lebens- und Behandlungsformen letztlich den Erfolg bei der sozialpädagogischen Arbeit herbeiführt, stellt er dar, dass seines Erachtens der Sinn der Beschreibung mehr oder weniger vorbildlicher Einrichtungen weder in Übertragungsversuchen, noch in Autoritätsverehrung liegt, sondern in den Impulsen, die davon für die Arbeit der Praktiker ausgehen. Neben einer Darstellung der Arbeit in den White Schools in Boston wird der Alltag in Glen Mills beschrieben und der Aufbau von Polskys Diamant erklärt. (Anhand dieses Modells wird die (ideal)typische Zusammensetzung einer mittelgroßen männlichen Jugendgruppe dargestellt). Er schließt mit dem Plädoyer, Teile der vorgestellten Modelle und Ideen angepasst an die eigenen, konkreten Arbeitsverhältnisse zu übertragen und das implizierte Menschenbild aktiv zu leben.

Keesom, Jolanda; Bakker, Kees; Warmer, Saskia, 1999: Glen Mills Schools (GMS). In: Keesom, Jolanda; Bakker, Kees; Warmer, Saskia: *Risikant leven. Over jongeren en sociale binding*, S. 21-28

Um jugendlichen Sozialdelinquenten eine Alternative zu bieten, wurde 1999 in den Niederlanden eine Glen Mills Schools gegründet, die Platz für 50 Studenten bietet. In diesem Artikel in niederländischer Sprache wird der Aufbau dieser Schule beschrieben. Der Direktor Cees van der Kolk legt dar, dass anfänglich 80 % des Konzeptes von den Glen Mills Schools USA übernommen wurde und 20 % der Konzeptionen selbst gestaltet wurden. Es sei geplant, diesen Eigenanteil weiter auszubauen. Die Leser werden darüber informiert, dass bei dem Aufbau der Schule zwei Seniormitarbeiter der Glen Mills Schools USA halfen, zudem wurden Jugendliche zeitweilig in die USA entsandt, die dann mit dem Bulls-Status zurückkamen. In diesem Aufsatz werden auch die Grundlagen des Konzeptes der Glen Mills Schools vorgestellt einschließlich Normen, Gruppendruck, Gruppenidentität etc..

Peters, Friedhelm, 2000: Glen Mills-Schulen in Deutschland? In: *Forum Erziehungshilfen* 6, S. 76-80

Peters verweist zu Beginn seines Aufsatzes auf den Legitimationsdruck, dem die deutsche Jugendhilfe aufgrund von undifferenzierten Medienberichten ausgesetzt ist: Es wird der Eindruck erweckt, dass ein immer schwierigeres Klientel immer weniger durch vorhandene Jugendhilfeangebote und durch den Jugendstrafvollzug betreut werden könne. In diesem Zusammenhang werden Ideen eingebracht, Einrichtungen nach dem Vorbild der Glen Mills Schools einzurichten. Er stellt die pädagogischen Grundideen bzw. Prinzipien und Annahmen der Glen Mills Schools dar und weist darauf hin, dass gerade nicht die „besonders schwierigen Fälle“ der Jugendhilfe die Zielgruppe von Glen Mills ausmachen. Peters weist darauf hin, dass die Idee der Glen Mills Schools spätestens seit Erscheinen des Achten Jugendberichts einen Rückschritt für die Überlegungen zur Jugendhilfepolitik in Deutschland (Lebensweltorientierung) darstellen. Er verweist darauf, dass in den Ausführungen einer Investorengemeinschaft, die eine Glen Mills School in der Bundesrepublik errichten möchte, keine originären Begründungen für die Notwendigkeit einer solchen Schule enthalten sind.

Schneiderei, Ute; Trenz, Carmen, 2000: Die positiven Seiten einer Gruppe. Im Februar 1999 startete die niederländische Version der American Glen Mills School (GMS). In: *AJS Forum* 4, S. 6f.

In diesem Beitrag, der von Schneiderei und Trenz aus dem Englischen übersetzt wurde, werden kurz und prägnant die Konzeption und die Ideen der Glen Mills Schools dargestellt. Es wird darauf hingewiesen, dass der Aufbau der niederländischen Glen Mills School finanziell durch die Beteiligung des niederländischen Sozialministeriums ermöglicht wurde und dass 50 männliche Jugendliche dort untergebracht sind. Der Beitrag geht auf die Rolle der Normen und der Hierarchie in Glen Mills ein, auf die Idee des Bulls-Clubs und der „Guided Group Interaction“. Zudem wird die Bedeutung von Bildung und Ausbildung, von Motivation und die Vorbereitung auf das Verlassen der Glen Mills Schools dargestellt.

Vieten-Groß, Dagmar, 1997: Glen Mills Schools – Eine Alternative zum Strafvollzug für straffällige Jugendliche in Amerika. In: *DVJJ-Journal* Nr. 156 2, S. 136-141

Hierbei handelt es sich um eine persönliche Eindrucksbeschreibung eines Besuchs in den Glen Mills Schools USA. Die Verfasserin besuchte 1996 mit einer deutschen Delegation bestehend aus Jugendstaatsanwälten, Jugendrichtern, Sozialpädagogen und Pädagogikwissenschaftlern Glen Mills. Das Gelände wird mit den Lernräumen, Werkstätten, Sportanlagen und Wohnhäusern beschrieben. Die dem „soziologischen Modell“ zugrunde liegenden Ideen und die Leitsätze der Schule werden dargestellt, ebenso Anforderungen an die Mitarbeiter und Schüler und die Kriterien für die Auswahl der Schüler. Anhand eines deutschen Jugendlichen wird gezeigt, wie positiv der Einfluss der Glen Mills Schools auf die Schüler ist. Abschließend macht Vieten-Groß deutlich, dass ihrer Meinung nach vieles aus dem Konzept der Glen Mills Schools auch auf deutsche Verhältnisse übertragen werden kann. Sie hofft, dass möglichst viele Jugendämter und Jugendgerichte in der Bundesrepublik die „außergewöhnliche Chance, die ein Aufenthalt in den Glen Mills Schools USA für die Entwicklung und Erziehung deutscher straffälliger Jugendlicher bedeuten kann“ erkennen.

v. Wolffersdorff, Christian, 2000: Pläne für ein deutsches Glen Mills? In: *AFET-Mitgliederrundbrief*, 2-3, S. 26-31

Von Wolffersdorff verweist in seinem Aufsatz auf ein Expertengespräch des Landesjugendamtes in Erfurt am 14.12.1999 (vgl. Dokumentation s.o.). Anlass für dieses Expertengespräch war der von einer Initiativgruppe vorgelegte Plan, in Thüringen ein Projekt einzurichten, das sich in Größenordnung, Arbeitsweise und pädagogischem Konzept an den Glen Mills Schools orientiert. Von Wolffersdorff betont, dass er seine Anmerkungen nicht als Abwehrreflex gegen das Konzept der Glen Mills Schools verstanden wissen möchte, sondern als Anfrage zu einem Konzept, das nach seiner Einschätzung zu viele der Fragen, auf die es pädagogisch ankommt, übergeht. Der Autor sieht den Bedarf für die geplanten 1000 Plätze für Jugendliche in einem deutschen Glen Mills nicht und weist darauf hin, dass die Einschätzung einer stetig steigenden Zahl von straffälligen und verhaltensauffälligen Jugendlichen inzwischen von kritischen Kriminologen, Sozialarbeitern und Ministerien angezweifelt wird. Im Anschluss an einen kurzen Rückblick zu den gegensätzlichen Positionen des Umgangs mit schwierigen Jugendlichen, die seit den siebziger Jahren geführt wurden, führt er an, dass das Konzept der geschlossenen Unterbringung als Regelpraxis der Jugendhilfe gescheitert ist, weil es auf strukturellen Widersprüchen beruht und diese zwangsläufig noch verstärkt. Seine These ist, dass ein früheres Handeln im Falle dieser Jugendlichen notwendig ist und dass die im Vorfeld

handelnden Personen und Einrichtungen besser als bisher dazu befähigt werden sollten, sich mit dieser Klientel auseinander zu setzen. Tatsächlich findet im Zusammenwirken der verschiedenen Instanzen, die mit der „kriminellen Karriere“ dieser Jugendlichen zu tun haben, eine Praxis der ständigen Problemverschiebung statt. Der Autor verweist darauf, dass es vorzügliche Ansatzpunkte bei den in der Bundesrepublik vorhandenen Betreuungsformen gibt, die jedoch nicht ausgeschöpft werden.

III. TV/Radio-Produktionen

Schran, Peter, 2000: Glen Mills-Gang. Gefangen ohne Schloß und Riegel. Herbst 2000 (ausgestrahlt bei ARD; bei ARTE unter Titel: „Eldin im Wunderland – Ein Jahr Strafinternat Glen Mills“) bzw.

Schran, Peter, 2000: Glen Mills-Gang. Arrested without locks and bars. Migra-Film 2000 (engl. Version) bzw.

Möller, M., 1998: Letzte Chance Amerika – Zur Strafe ins Land der Freiheit. TV Reportage. VHS-Reihe Video-Offensive gegen Gewalt. Migra-Film, Köln

Die Reporter Michael Möller und Peter Schran haben die Auswahlverfahren für einen Aufenthalt in den Glen Mills Schools in den Justizvollzugsanstalten Vechta und Iserlohn beobachtet und dokumentiert. Sie haben drei der ausgewählten Jugendlichen nach Amerika begleitet und im Verlauf eines Jahres Eldin aus Oldenburg und weitere Jugendliche in Amerika bis zur Rückkehr gefilmt und interviewt. Geworben wird für den Film wie folgt: „Glen Mills ist ohne Zweifel eine der imponierendsten Gefängnis-Alternativen der Welt, ein praktizierter und erfolgreicher Gegenentwurf auch zu geschlossener Heimunterbringung und zur Einzelbetreuung junger Delinquenten bzw. Gang-Jugendlicher. Der Film versteht sich als Impuls für die weltweite Diskussion, wie moderne Zivilisationen mit jungen Gewalttätern, mit Anführern von Straßen- und Drogengangs erfolgreicher umgehen können. (Migra-Film)

Bienewald, Erwin, 1998: Be cool and mild. Wie aus Schlägern nette Menschen werden. Feature für Radio Bremen. September 1998

Diese Radioreportage stellt den Alltag der Glen Mills Schools am Beispiel eines männlichen Jugendlichen dar. Zum einen wird die Vorgeschichte des Jugendlichen thematisiert, zum anderen die Veränderungen, die er seit seiner Aufnahme in Glen Mills durchlaufen hat. Dabei wird u.a. auf die Praxis der Konfrontationen und den Bulls-Club eingegangen. Zudem wird herausgestellt, dass die Förderung der Talente des Einzelnen in der Konzeption der Schule einen großen Stellenwert einnimmt. Es wird darauf hingewiesen, dass der Verein German Mills kriminelle Jugendliche nach Amerika vermittelt und die Absicht hat, in der Bundesrepublik eine ähnliche Einrichtung zu schaffen. Abschließend wird darauf hingewiesen, dass eine intensive Nachbetreuung der Jugendlichen in Deutschland nach dem Aufenthalt in den USA wichtig ist.