

Inhalt

1. Einleitung	- 1 -
2. Theoretische Grundlagen.....	- 4 -
2.1 Relevante Grundannahmen der Subkulturtheorie.....	- 5 -
2.2 Konfrontative Pädagogik.....	- 11 -
2.2.1 Grundannahmen nach Weidner	- 12 -
2.2.2 Die „Seven Levels of Confrontation“	- 18 -
2.2.3 Guided Group Interaction.....	- 20 -
2.3 Das leitfadengestützte episodische Interview mit einem Experten	- 21 -
3. Die Glen Mills Schools	- 24 -
3.1 Geschichtliche Ereignisse.....	- 25 -
3.2 Organisation und Struktur	- 27 -
3.2.1 Aufbau und Gestaltung.....	- 27 -
3.2.2 Konzeption und Zielsetzung.....	- 34 -
3.2.3 Normen und die normative Kultur	- 38 -
4. Forschungsstand	- 42 -
4.1 Deutsches Jugendinstitut	- 44 -
4.1.1 Verhaltensmodell durch Sport (corporate identify).....	- 44 -
4.1.2 Die kognitiv-entwicklungspsychologische Perspektive	- 46 -
4.1.3 Eindrücke und Erfahrungsberichte diverser Experten.....	- 49 -
4.2 Evaluierung der Effektivität	- 53 -
4.2.1 Wie wird Effektivität gemessen?.....	- 53 -
4.2.2 Ergebnisse aus Glen Mills.....	- 55 -
4.2.3 Kurz- und Langzeiteffektivität	- 56 -
4.3 Stellungnahme Petra Guder inklusive Studien.....	- 57 -
4.3.1 Rezension	- 58 -
4.3.2 Dainty-Ireson- und Temple-Studie.....	- 61 -
5. Fazit.....	- 63 -
6. Quellen- und Literaturverzeichnis.....	- 66 -
6.1 Literatur.....	- 66 -
6.2 Onlinequellen	- 67 -
7.3 Gesetzestexte	- 69 -
8. Eidesstattliche Erklärung.....	- 70 -

1. Einleitung

Bei der vorliegenden Bachelor-Thesis handelt es sich um einen informativen Überblick der Glen Mills Schools in Pennsylvania. Das Konzept „ohne Schloss und Riegel“ wird unter Berücksichtigung der theoretischen Grundlagen erläutert und mit Erkenntnissen des aktuellen Forschungsstandes fundiert. Die Glen Mills Schools ist die älteste, heute noch bestehende Jugendstrafanstalt der Vereinigten Staaten. Sie operiert als eine private, unabhängige und gemeinnützige Stiftung. Sämtliche Türen innerhalb der Einrichtung wurden entfernt, darüber hinaus stehen selbst die Zwischenwände auf einer Art Stelzen und sollen lediglich als Sichtschutz dienen (vgl. Schomaker 2015, Min. 22:42).

Im ersten Teil dieser Thesis geht es darum theoretische Grundlagen zu schaffen, die eine Basis für den Verständnisprozess bilden sollen, die Subkulturtheorie ist dabei die erste relevante Materie mit der es sich zu beschäftigen gilt. Der Theorie der Subkultur liegt eine Theorie abweichenden Verhaltens zugrunde, hierbei ist jedoch hervorzuheben, dass abweichendes nicht gleichgesetzt ist mit delinquentem Verhalten. Vielmehr geht es beim abweichenden Verhalten um einen Oberbegriff unter dem die Delinquenz als eine Untergruppe der abweichenden Verhaltensweisen aufgeführt wird. In diesem Abschnitt wird das soziale Handeln erläutert, das subjektiv sinnhaft erfolgt. Dieses Handeln wird nach Max Weber 1976¹ durch die Situation, die Motivation und der Verhaltenserwartung determiniert und orientiert sich an Normen, eine Ausnahme dazu bildet das Labeling Approach, was jedoch in diesem Zusammenhang dezidiert erläutert wird. Somit kann abweichendes Verhalten an der Norm der Verhaltensforderung gemessen werden. Den Schwerpunkt in diesem Teil der Ausarbeitung bildet die Definition von Cohen 1959, auf welchen bei der Erläuterung der Theorie der Subkultur zurückgegriffen wird. Dieser beschreibt, dass abweichendes Verhalten als abweichend gilt, wenn die Erwartungen der Mehrzahl der Mitglieder einer Gesellschaft nicht erfüllt werden können. Wiederkehrend werden Verweise auf das eben erwähnte „Labeling Approach“ aufkommen, das nach Tannenbaum den Mittelpunkt des Interesses in der Reaktion auf abweichendes Verhalten aufweist und nicht auf dessen vermeintlichen Ursachen. Relevant dabei ist,

¹ Max Weber war ein deutscher Soziologe und Nationalökonom von internationalem Rang. Seine Arbeiten zur Herrschafts-, Wirtschafts- und Religionssoziologie, zur Wertneutralität und zur soziologischen Hermeneutik zählen weltweit zu den Klassikern der Soziologie und wurden in den gesamten Sozial- und Kulturwissenschaften über alle politischen Lager hinweg anerkannt. Mit seinem posthum veröffentlichten Werk „Wirtschaft und Gesellschaft“ (1922) prägt Weber bis heute die Begriffssprache der Soziologie.

dass diese Reaktionen in Folge der Zuschreibung der Eigenschaft „abweichend“ erfolgen. Des Weiteren werden die Zusammenhänge des Diamanten nach Polsky beschrieben, der mit einem Rhombus das zwischenmenschliche Verhalten innerhalb von Gruppen erörtert und ein wichtiges Instrument im Verständnis von Gruppendynamiken darstellt, was ein hohes Potential in der Handlungsebene der Glen Mills Schools bietet.

In dem zweiten Teil, der für diese Thesis relevanten Grundlagen, wird sich auf die Konfrontative Pädagogik bezogen, die zunächst mit den Grundannahmen nach Weidner dargestellt werden und mit einer Paradigmenverschiebung in der Sozialen Arbeit assoziiert wird. Dabei geht es um eine ergänzende Pädagogik, die einen akzeptierenden und begleitenden Ansatz, mit dem lebensweltorientierten Verständnis zum Ziel, in der Konfrontation aufzeigt. Dies bedeutet, dass diese Theorie nicht als geschlossene Pädagogik angesehen wird, sondern sie bezeichnet einen pädagogischen Handlungsstil, eine Methodik im Kontext eines auf Demokratie und auf Förderung von Selbstverantwortung des Klienten ausgerichteten erzieherischen Prinzips. Im Vordergrund steht in diesem Sektor die Subkultur von straffälligen und aggressiven mehrfachauffälligen Jugendlichen denen in einem professionellen Verständnis mit 80% Empathie und 20 % Konfrontation begegnet wird. Konfrontativ ansetzende pädagogische Stilformen bilden vor der letzten Stufe der Exklusion die „Ultima Ratio“ und ermöglichen dabei den Adressaten eine Reintegration und verhindern eine fortlaufende Desintegration. Zum Abschluss dieses Abschnitts ist zu erwähnen, dass in der Subkulturtheorie, sowie in der Konfrontativen Pädagogik die Methode der „Positive Peer Culture“ große Bedeutung zugeschrieben wird und somit wiederkehrend Anknüpfungspunkte in dieser Ausarbeitung bietet. Oberflächlich betrachtet wird hierbei von einer positiven Aufmerksamkeit gegenüber anderen Jugendlichen innerhalb einer „Bande“ gesprochen. Jugendliche orientieren sich demnach in ihrem Verhalten, ihren Einstellungen und ihrer Identität an anderen Jugendlichen, indessen der Ansatz der „Positive Peer Culture“ den Anspruch hat, einen positiven Ort des sozialen Lernens, einen Ort, der sich durch eine Kultur der gegenseitigen Hilfe auszeichnet, zu schaffen.

Zusätzlich zu den aufgeführten und erläuterten Theorien wird eine Methode der qualitativen Sozialforschung in Form eines leitfadengestützten episodischen Interviews beschrieben und mit dem Experten Herrn Guido Schomaker² getätigt, das anhand von diversen Auszügen die Glen Mills Schools mit dem Konzept und der Zielsetzung in verschiedenen Teilen der Ausarbeitung wiedergibt.

² Sozialpädagoge, Diplom Pädagoge und derzeitiger Leiter des Vereines Nordlicht e.V. Praktikant in der Glen Mills Schools für 4,5 Monate

Die Theorie des Lernens am Modell nach Bandura, welche ebenfalls ein relevantes Theorieverständnis im Bereich der Glen Mills School aufweist, würde den Rahmen dieser Thesis jedoch übersteigen und wird daher nur kurz erläutert. Diesbezüglich wird hierbei von der Theorie des Modelllernens ausgegangen, die nach Albert Bandura ein kognitiver Lernprozess ist und vorliegt, wenn sich ein Individuum als Folge der Beobachtung des Verhaltens anderer Individuen, sowie der darauffolgenden Konsequenzen neue Verhaltensweisen aneignet oder schon bestehende Verhaltensmuster weitgehend verändert. Er bezeichnet den Vorgang des Lernens am Modell als das Auftreten einer Ähnlichkeit zwischen dem Verhalten eines Modells und dem einer anderen Person unter Bedingungen, bei denen das Verhalten des Modells als der entscheidende Hinweisreiz für die Nachahmungsreaktionen gewirkt hat.

Im daran anschließenden Hauptteil geht es um die Beschreibung der Glen Mills Schools in den USA/ Pennsylvania, die fortlaufend in der Konzeption den zunächst beschriebenen Theorieteil widerspiegelt. Zu Beginn werden wichtige geschichtliche Ereignisse und Entwicklungen erläutert, die für die heutige Konzeption der Einrichtung äußerst bedeutsam sind. Anhand einer genauen Darstellung des Aufbaues und der Organisation der Institution, wird ein äußerer und innerer Grundriss der Schule erfolgen, der den Kernpunkt in Konzeption und Zielsetzung erkennen lässt. Dabei wird das Augenmerk auf die normative Kultur innerhalb der Glen Mills Schools gerichtet, der im abschließendem Teil dieses Kapitels große Aufmerksamkeit gewidmet wird. Die Glen Mills Schools, wie in dem einleitenden Satz erwähnt, ist eine US-amerikanische Einrichtung zur Unterbringung und Resozialisierung von jugendlichen Delinquenten, die in der Konzeption unter dem Leiter Cosimo D. Ferrainola mit sozialpädagogischen, psychologisch-gruppensdynamischen, arbeitsbezogenen und sportlichen Ansätzen arbeitet. Die Methodik der „Seven Levels of Confrontation“ mit den sieben Schritten der Konfrontation bei Normenverletzungen und der „Guided Group Interaction“ als ein gruppensdynamischer Prozess, sind wie in der Konfrontativen Pädagogik erläutert, ein wichtiger Bestandteil auf der Handlungsebene innerhalb der Glen Mills Institution. Wiederkehrend werden in diesem Abschnitt der Thesis verschiedene Ansätze der Subkulturtheorie und der Konfrontativen Pädagogik einfließen und auf die Konzeption mit der normativen Kultur in Glen Mills angesetzt.

Der letzte Teil dieser Bachelor-Thesis beschäftigt sich mit dem Forschungsstand der Glen Mills Schools. Hierbei wird zunächst auf eine Veröffentlichung des deutschen Jugendinstituts eingegangen, die ein Verhaltensmodell skizziert, das eine Verhaltensänderung bei Jugendlichen durch Einbindung in leistungsgebundene Sportprogramme herbeiführen möchte. Die

darauffolgende Erörterung der kognitiv-psychologischen Entwicklungsperspektive in Bezug auf die Jugendlichen in der Schule, weist einen wichtigen Bestandteil im Bereich der Forschung auf. Das deutsche Jugendinstitut wird hierbei als zentraler Forschungsgegenstand genutzt und basiert auf diversen Expertisen von ExpertInnen der Glen Mills Schools. Es wird auf für die Forschung relevante Eindrücke und Erfahrungen über die Einrichtung in den USA zurückgegriffen, die fortlaufend mit Ergebnissen vielfältiger Studien untermauert werden. Ein großer Teil ist dabei die Eruierung der Kurz- und Langzeiteffektivität, die anhand der Forschungsergebnisse nach R. Grissom und Wm. L. Dubnov erörtert werden. Abschließend wird eine relevante Stellungnahme der Basisbausteine der Glen Mills Schools dargestellt, die von der Expertin Petra Guder beschrieben und differenziert wird. In ihrer Rezension verfügt Frau Guder über ein komplexes Expertenwissen, das mittels einer Ausführung diverser Studien einen genauen Einblick in den Sektor der Forschung der Institution geben kann.

2. Theoretische Grundlagen

Zu Anfang werden die theoretischen Grundlagen, auf welchen das Konzept der Glen Mills Schools fundiert, im Detail erläutert. Hierbei wird speziell auf die Subkulturtheorie, eine Theorie des abweichenden Verhaltens, eingegangen. Der Schwerpunkt wird in diesem Zusammenhang auf die Definition und Beschreibung von Albert K. Cohen³ gelegt, der sich 1955 als einer der ersten Kriminologen mit der Materie der Subkultur jugendlicher Banden auseinandergesetzt hat. Implizierend dabei ist der Ansatz der sogenannten „Positive Peer⁴ Culture“, der als Ansatz zur Förderung von Resilienz im Jugendalter dargestellt wird. Ein weiterer relevanter Faktor in diesem Bereich ist das Labeling Approach, welches als Etikettierungs- Definitions- oder sozialer Reaktionsansatz geschilderte soziologische Denkrichtung beschrieben wird. Einige Aspekte dieses Ansatzes werden im Kapitel zur Subkulturtheorie näher erläutert. Weiterhin geht es in der Betrachtung jeder Theorie um eine prinzipielle empirische Prüfbarkeit und die realistischen Möglichkeiten einer Umsetzung. Hierzu wird im ersten Teil dieses Kapitels ebenfalls auf die Grundbegriffe der Lerntheorie eingegangen, die in Bezug auf die Glen Mills Schools eine große Relevanz in der Materie des Lernens am Modell aufweisen. In

³ Albert Kircidel Cohen (* 15. Juni 1918 in Boston, Massachusetts) ist ein US-amerikanischer Kriminologe, der zu den Klassikern der Kriminalsoziologie gezählt wird. Er gilt als Begründer der Subkultur-Theorie. Cohen studierte an der Harvard University und an der Indiana University. In Harvard war er Schüler der Soziologen Talcott Parsons und Robe.

⁴ Im weiteren Verlauf werden des Öfteren die „Peers“ erwähnt: Peergroup. Peergroups sind Gruppen von etwa gleichaltrigen Kindern oder Jugendlichen (Jugendgruppen, Cliques, Banden). „Peer“ bedeutet auch gleich sein bezüglich des Rangs und Status, folglich ist das Alter nur ein Kriterium neben dem des Status.

diesem Kontext wird speziell auf die Ausführungen von Albert Bandura⁵ verwiesen, der im Bereich des Modelllernens intensive Forschungen betrieben und dem Begriff in der Lerntheorie seinen Namen gegeben hat. Anschließend folgt ein Kapitel über die Konfrontative Pädagogik, welche nach den Grundannahmen von Jens Weidner in einer interventionistischen Form beschrieben wird. Demnach ist die Konfrontative Pädagogik eine Verbindung zwischen Fürsorglichkeit und Konfrontation, die den verstehenden Zugang in Kombination mit einem erzieherischen Angebot als Handlungskomponente sieht. In diesem Kontext geht es um die Selbstfindung der Adressaten, die durch die Bewusstmachung ihrer Gewaltaktivität mittels einer Konfrontation eine erneute Integration erfahren. Was genau damit gemeint ist und wie der Umgang mit diesem Konzept innerhalb der Praxis mit den Adoleszenten aussieht, wird in diesem Kapitel beleuchtet und die Konfrontative Pädagogik als ein Handlungsfeld dargestellt. Weiterführend werden im nächsten Abschnitt die „Seven Levels of Confrontation“, eine Methodik innerhalb der Konfrontativen Pädagogik und die „Guided Group Interaction“, eine Technik, die in der Institution von Glen Mills Schools zur Anwendung kommt, wiedergegeben.

Da diese Ausarbeitung fortlaufend Zitate aus dem in der Einleitung beschriebenen Interview beinhaltet, wird im letzten Abschnitt dieses Kapitels auf die Methode des leitfadengestützten episodischen Interviews mit einem Experten eingegangen. Dies schließt eine Erläuterung der einzelnen Bestandteile und eine Definition der Methodik dieses Verfahrens ein.

2.1 Relevante Grundannahmen der Subkulturtheorie

„Subkultur kann definiert werden, als ein System von Überzeugungen und Werten, das sich in einem Prozess kommunikativer Interaktionen unter Kindern bildet, die durch ihre Position in der Sozialstruktur in einer ähnlichen Lage sind, als Lösung von Anpassungsproblemen, für die die bestehende Kultur keine befriedigende Lösung ist.“ (Cohen/ Short 1968, S. 372)

Die Subkulturtheorie hat ihren Ursprung in der Chicagoer Schule, die eine Entwicklung dieses Ansatzes, zunächst auf einer theoretischen Basis, bedingt durch die soziale Problematik

⁵ Albert Bandura wurde am 04.12.1925 in Alberta geboren. Sein Studium begann er an der Universität von British Columbia. Danach entschied er sich für die Universität von Iowa, um dort Klinische Psychologie zu studieren. 1950 ging er nach Stanford und arbeitete dort auf dem Gebiet der Interaktionsprozesse in der Psychotherapie und dem Familienmuster, das Aggressivität bei Kindern erzeugt. Während der Arbeit auf diesem Gebiet, stieß er auf die zentrale Rolle des Modelllernens bei der Persönlichkeitsentwicklung und erlangt ein vielverzweigtes Forschungsprogramm. Dieses hat zum Ziel eine umfassende Theorie vom menschlichem Verhalten zu erhalten, um die menschlichen Fähigkeiten besser einordnen zu können. 1980 erhielt Albert Bandura die wissenschaftliche Auszeichnung der Vereinigung der "American Psychological Association" für "vorbildliche Leistungen als Forscher, Lehrender und Theoretiker".

des Wachstums jugendlicher Bandenkriminalität in den Vereinigten Staaten, für dementsprechend relevant ansah. Im Speziellen befassten sich Soziologen der Chicagoer Schule mit Beobachtungsstudien, bei denen sie die notwendigen praktischen Erfahrungen mit dem Milieu der Jugendkriminalität bekamen und entwickelten daraus eine theoretische und methodische Vorgehensweise, die sich insbesondere auf kriminelle Jugendliche bezieht. Eine Weiterentwicklung auf den Bereich der Gesamtgesellschaft, der kriminologisch sowie soziologisch in der heutigen Zeit massive Resonanz findet, befindet sich in der Umsetzung (vgl. Lamnek 2007, S. 147). Im Grundsatz geht es um das Auffinden von subkulturellen Normensystemen, welche in diversen delinquenten Gruppen innerhalb der Gesellschaft vorherrschen. Hierbei wird deutlich, dass es sich um einen Prozess der Selbstregulierung von Konflikten handelt, der sich vielfach gegen das gesellschaftliche anerkannte Normensystem stellt (vgl. Jung 2007, S. 79). Diese Werte und Normen richten sich jedoch nicht nur gegen das vorherrschende System. Einige Basiswerte und -normen können für die Zugehörigkeit zum Gesamtsystem mehr oder minder mit dem übergeordneten Ganzen übereinstimmen. Relevant sind hierbei große soziale Konfigurationen, die in sich durch verschiedene Subsysteme strukturiert sind und sich durch nuancierte, differenzierte Werte und Normen unterscheiden. Im Konsens weist diese Theorie eine Art Anpassungsproblem innerhalb von Interaktionen in der Gesellschaft auf, die mit abweichendem Verhalten reguliert werden und somit eine für den Moment befriedigende Lösung darstellt. In diesem Zusammenhang wird von einer Basis-Subkultur gesprochen, die diese Devianz als Diskrepanz der Unterschicht zwischen einer Klassengesellschaft und der demokratischen Ideologie erörtert. Ferner besteht auch die Möglichkeit, dass die Inkongruenz von diversen Kulturen und deren differenzierten Werten und Normen zu diesem abweichenden Verhalten führen können. Relevant ist bei allen Theorien der Subkultur der soziologische Charakter, da diverse Abweichungen größerer sozialer Systeme anhand von Differenzierungen im soziokulturellen und kulturellen Bereich erläutert werden können (vgl. Lamnek 2007, S. 147 ff). Bei dieser Theorie wird deutlich, dass sich innerhalb einer Kultur auf eine Konstellation aus einer Teil-, Gegen- oder Subkultur bezogen wird, in der durch Befolgung abweichender Normen und Werte, eine Begünstigung für die Begehung von Straftaten auftritt. Relevant dabei ist jedoch, dass diese Kultur der Banden nicht von einer Desorientiertheit oder einem Fehlen sozialer Kontrolle geprägt ist, vielmehr zeigen diverse Theoretiker auf, dass das System in dieser Subkultur einen gut funktionierenden Charakter aufweist. Ebenfalls weist Albert K. Cohen darauf hin, dass die vorherrschenden devianten Verhaltensmuster keinen böswilligen Hintergrund aufzeigen, hierbei handelt es sich vielmehr um Tätigkeiten die mit

einem Wert besetzt sind und mit Ruhm, Tapferkeit und Profit einhergehen (vgl. Göppinger 2008, S. 147-149).

„Die Kultur der Bande [ist] ein Weg mit den von uns beschriebenen Anpassungsproblemen fertig zu werden. Es handelt sich dabei hauptsächlich um Statusprobleme: Gewissen Kindern und Jugendlichen wird in der „angesehenen“ Gesellschaft Status verwehrt, weil sie nicht in den Kriterien des „angesehenen“ Statussystem entsprechen können. Die Kultur der Bande löst dieses Problem, indem sie Statuskriterien schafft, nach denen Kinder und Jugendliche zu leben imstande sind.“ (Jung 2007, S. 79)

Diese Anpassungsprobleme entstehen nach Cohen durch ungleiche gesellschaftliche Lagen und sind dementsprechend eine kollektive Reaktion der jeweiligen Subkultur. Der Theoretiker bezieht sich im Sektor der delinquenten Subkulturen im Kernpunkt auf den gesellschaftlichen Zweig der Jugend, indem er die Befragung auf den Inhalt, der Genese, der Verteilung und der Voraussetzungen vornimmt. Des Weiteren wird sich bei dieser Theorie an der Jugendkriminalität orientiert, die aus einer männlichen Unterschicht besteht und nach den Strukturbedingungen für die Entstehung ebendieser Subkultur fragt. In seinen Überlegungen greift Cohen auf eine Basis zurück, in deren Kontext eine Lösung von Anpassungsproblemen mit andauernden Bemühungen, als Ergebnis jeglicher Handlungen gesehen wird. Dementsprechend sind Anpassungsprobleme, unter Berücksichtigung der individuellen Situation und der Persönlichkeit, abhängig von der Sozialisation, der Rollenverteilung, der Kommunikation und der Macht der jeweiligen Subkultur. Es wird dabei die Freisetzung eines Spannungszustandes beschrieben, welcher durch die Möglichkeit der vorhandenen Subkultur mithilfe einer kollektiven Lösung bewältigt werden kann.

Ein weiteres Beispiel für den Einfluss der vorherrschenden Subkultur ergibt sich aus den Einstellungen und Verhaltensmustern des im Vorfeld beschriebenen Subproletariats, die auf eine erhöhte Aggressivität zurückführen und demnach eine adäquate Verhaltensform ausschließen. Die Existenz der Unzufriedenheit der sozialen Lage des Individuums, durch geringe Möglichkeiten in der Statuswelt einer höheren sozialen Klasse, wirkt sich negativ auf das individuelle Leistungsstreben jedes Einzelnen aus und generiert eine stärkere Abhängigkeit von und mit gleichgesinnten Personen in ähnlichen Situationen. Die nur im geringen Ausmaß zu erreichenden internalisierten gesamtgesellschaftlichen und allgemeingültigen Normen, durch unterschiedliche Sozialisationsbedingungen für spezielle Gruppen in der Bevölkerung, bedürfen eines komplizierten und notwendigen Mechanismus, der die betroffene Person von einem Leidens- und Versagensdruck befreit. Dieser Mechanismus, der dementsprechend ein Schuldgefühl und eine Selbstanklage anhand eines „Nicht-Genügens“ der Normen in der Gesell-

schaft aufweist, wird in der Subkultur mit einer kollektiv-solidarischen Ablehnung dieser vollzogen und mit der Umkehrung der Werte und Normen in das Gegenteilige legitimiert. Der offenbar vorhandene negativistische Charakter angesichts der Ablehnung der konventionellen Kultur, löst den Stimulus des bewussten delinquenten und aggressiven Verhaltens als eine Reaktion aus. Nach Cohen sagt dieses Muster eine Art „Böswilligkeit“ aus, die keinen utilitaristischen Charakter aufzeigt, folglich keine Zielerreichung im Bereich des materiellen Nutzens der verbotenen, delinquenten Handlung bedingt, vielmehr geht es in der Basis-Subkultur um die Schädigung der gesellschaftlichen oberen Schichten (vgl. Lamnek 2007, S. 157-161).

„Diese attributive Charakterisierung der Reaktionsweisen von Basis-Kulturen als Anpassungsprozesse auf gesellschaftlich induzierte Spannungszustände scheinen ein treffendes Bild von jugendlicher Bandenkriminalität oder auch von Vorstufen davon zu zeichnen.“ (Lamnek 2007, S. 161)

Zusammenfassend sind die Reaktionsweisen für den Basistyp von Subkulturen konstitutiv und gestalten sich für die einzelnen Personen innerhalb der Subkultur als funktional, was ein beständiges abweichendes Verhalten erklärt und mittels dieser praktizierten Anpassungsprozesse den Individuen einen Status verleiht. Eine relevante Unterscheidung der Subkulturen nimmt Cohen anhand von sechs verschiedenen Gruppen vor, die zu Beginn von der männlichen Basis-Subkultur handelt und die größte seiner Art mit dem Organisationsprinzip in kleineren Banden ist. Des Weiteren wird eine konfliktorientierte Subkultur beschrieben, die eine hohe Anzahl von Mitgliedern aufweist und eine gewisse Härte in ihrem delinquenten Verhalten besitzen. Diese Gruppe konzentriert sich auf Desorganisation, Armut und einer großen Mobilität in Stadtteilen mit einer hohen Arbeiterbevölkerung. Ferner bezeichnet die dritte Subkultur eine Gruppe von Rauschgiftsüchtigen, die mittels einer Delinquenz nach Einkommenserträgen eine Randposition in organisierten Banden einnehmen und vorwiegend in verarmten Stadtteilen mit fehlender sozialer Kontrolle in Erscheinung treten. Fortfahrend betrifft die Subkultur des halbprofessionellen Diebstahls nur Personen zwischen 16 und 17 Jahren und ist als die Minorität anzusehen. Die vorletzte Gruppe beleuchtet die delinquente Mittelklassen - Subkultur, die im Unterschied zu den anderen Zusammenschlüssen eine Veränderung der Situation durch einen sozialen Wandel aufzeigt, welche anhand des Zusammenhanges von der derzeitigen Lebenslage und der Erreichung zukünftiger Ziele in Erscheinung tritt. Typisch hierfür ist das Eintreten von destruktivem Verhalten durch Tapferkeit und Rücksichtslosigkeit, welches das Erlangen des gewünschten Status hervorbringt. Abschließend ist auf die weibliche delinquente Subkultur einzugehen, die eine weitaus geringere Erscheinung

vorweist und nach Cohen jedoch parallel zu den fünf vorigen Subkulturen beschrieben werden kann (vgl. Lamnek 2007, S. 162-165).

„Die Institution Glen Mills Schools, deren Konzept sehr stark auf die Subkultur devianter Jugendlicher abgestellt ist, praktiziert Lösungen zu diesem Problem in Gestalt von Normenveränderungsstrategien, die das Programm allumfassen durchziehen.“ (Förster, Weidner 2005, S. 10)

Dabei geht es in der Einrichtung in Glen Mills um eine Verhaltensmodifikation, die bei Jugendlichen durch das Ersetzen von abweichenden Normen und Werten, durch ein Arrangement prosozialer Ansichten herbeigeführt werden soll. Das Sozialgefüge einer Subkultur, welches innerhalb der jeweiligen Gruppe einen hohen Stellenwert aufweist, bekommt in dem Behandlungsprogramm der Einrichtung in Pennsylvania einen gleichwertigen Rang und zielt mit der Handlungsaufforderung der exakten Einflussnahme auf das jeweilige Sozialsystem auf ein Fernbleiben des delinquenten Verhaltens bei den Jugendlichen ab. Explizit wird sich dabei an Polskys⁶ delinquentem Gruppendiamanten orientiert, der mit einem ganzheitlichen Ansatz das subkulturelle System zu öffnen versucht (vgl. Förster, Weidner 2005, S. 10). Der Diamant von Polsky beleuchtet eine graphische Darstellung eines sogenannten Rhombus, der ein Sozialsystem mit delinquenz-fördernden Zügen aufzeigt und eine Struktur die zunächst einen Anführer, einen Leutnant und einen Schwindler wiedergibt, die Kontrolle über Schwächere mithilfe von Gewalt und Repression ausüben. Die Schwächeren, in diesem durch Statushierarchie geprägten System, gelten dabei als Einzelgänger, Dyaden, Handburschen und Sündenböcke und repräsentieren die verschiedenen Ebenen innerhalb einer Subkultur. Relevant ist die Veränderung dieses vorherrschenden Sozialsystems mit der Ansammlung von Macht und Status zu den „positiven Peers“, welche die prosozialen Normen aufrechterhalten, anstatt zu den manipulativen und aggressiven Schülern in der Subkultur zu gehören. Nach Polskys Beobachtungen beschleunigt die Einführung dieser sogenannten „Positive Peer Culture“ ein Zerschlagen des Rhombus und generiert somit die Befreiung der einzelnen Rollen in dem delinquenz-fördernden Sozialsystem der Subkultur. Eine Verhaltensmodifikation auf Grundlage der „Positive Peer Culture“ beeinflusst das System in subkulturellen Gruppen so, dass eine starke Kraft einen Änderungsprozess vorantreibt, der der Verstärkung kriminellen Verhaltens entgegenwirkt. Die Aneignung des Verständnisses der Faktoren des zwischenmenschlichen Verhältnisses innerhalb einer Subgruppe, ist dabei von großer Notwendigkeit

⁶ Dr. Howard W. Polsky, professor of social work: A distinguished educator, researcher and prolific author, Polsky has been teaching at Columbia University's School of Social Work since 1961. His research interests focused on: juvenile delinquency and treatment; organizational development; staff training; corrections institutions; family life education; children's services, and more. In 1998 he created a popular new research course, Social Work and Ethnography.

und ermöglicht ein Erhalt von Status ohne Gewalt, Einschüchterung und Betrug (vgl. Denz, Weidner 2003, S. 105-107).

Ein weiterer bedeutender Punkt in der Subkulturtheorie ist das sogenannte „Labeling Approach“, den Frank Tannenbaum 1953⁷ zum ersten Mal begründete. Das Auftreten von abweichendem Verhalten, innerhalb der wie im Vorfeld erläuterten Subkultur, wird dort umfassend beschrieben (vgl. Lamnek 1997, S. 23) „[...] als ein Zuschreibungsprozess des Attributes der Devianz zu bestimmten Verhaltensweisen im Verlaufe von Interaktionen.“ (Lamnek 1997, S. 23) Dies bedeutet, dass diese Theorie nicht ätiologisch orientiert, also nicht auf die Suche nach der Ursache abweichenden Verhaltens ist. Vielmehr beschäftigt sie sich mit der sozial determinierten Normensetzung, welche durch ein hierarchisch, soziales Organisationssystem, wie zum Beispiel anhand von Polsky's delinquentem Gruppendiamanten deutlich wird. Relevant hierbei ist nicht nur die Normensetzung dieses Verhaltens, das durch eine Klassifikation zu einer in der Gesellschaft integrierten Zuschreibung des Abweichens führt, sondern die Anwendung dieser Handlung. Demnach führt erst die Anwendung von Normen in einem System oder in einer Subkultur zu einem Verhalten, das als konform oder abweichend eingestuft wird. Ferner beinhaltet eine Klassifikation durch die Gesellschaft eine Möglichkeit der Definition von Normensetzung, die mittels institutionalisierter Instanzen und einem sozialstrukturellen Machtgefälle determiniert werden. Dies resultiert in einer Initiierung von Zuschreibungsprozessen durch offizielle Instanzen, dies hat zur Folge, dass die „gelabelte“ Person in den Verhaltensmöglichkeiten eingeeengt wird und bedingt durch das „Labeling“ sekundär abweichendes Verhalten aufzeigt. Infolgedessen führen abweichende Selbstdefinitionen zu einer Identität der Person, die das Perzipieren der Übernahme der abweichenden und zugeschriebenen Rolle als Persönlichkeitsform hervorrufen (vgl. Lamnek 2007, S. 223-225).

Dieser Prozess beschreibt folglich einen Etikettierungsansatz, der die Kriminalität nicht als Eigenschaft eines Subjektes bezeichnet, vielmehr wird hierbei von einem abweichenden Verhalten durch soziale Beziehungen gesprochen, was die Existenz der Devianz als solche aus-

⁷ Frank Tannenbaum In dramatization of evil, Frank Tannenbaum, among distinguished sociologists, explains how a criminal is made and what causes criminal behavior. His conception led to the development of the symbolic interactionism and labeling theory used in social psychology. In 1922, Tannenbaum published Wall Shadows (Tannenbaum, 1922b) on his experiences with the American penal system. He served as the official reporter to the Wickersham Commission's study on Penal Institutions, Probation and Parole (Volume 9) in 1931. Two years later, he published a biography on prison reformer Thomas Mott Osborne, a former warden of Sing Sing prison. This article discusses the career of Frank Tannenbaum as an early American convict criminologist, focusing on his personal papers in the custody of the Butler Library at Columbia University.

schließt und nur mittels der konstituierten Definition vorhanden ist. Die Glen Mills Schools greift an dem Punkt des Stigmatisierungsprozesses an und wirkt als Instanz der sozialen Kontrolle mit diversen Maßnahmen gegen das Labeling in der Gruppe, demnach gegen den Zuschreibungsprozess (vgl. Förster, Weidner 2005, S. 16-17).

„So verwendet sie z.B. die Bezeichnung „Schools“ im Namen, nennt ihre Insassen entsprechend „students“, ist ohne Gitter, Stacheldraht, Sicherheitspersonal und vermeidet überhaupt knasttypische Accessoires, zwingt die Schüler nicht in anstaltseigene Kleidung usw..“ (Förster, Weidner 2005, S. 17)

Die im weiteren Verlauf erörterte Institution Glen Mills symbolisiert eine Wertschätzung gegenüber den Jugendlichen, zum Beispiel mit einer gehobenen beziehungsweise luxuriösen Ausstattung, die jedoch eine Gegenseitigkeit verlangt und daher ebenfalls als „Positiv-Labeling“ bezeichnet wird. Dieser äußerst wichtige Ansatz der Schule führt zu Reaktionen, die auf das Verhalten der Schüler und nicht auf die Person zurückzuführen sind (vgl. Förster, Weidner 2005, S. 18).

2.2 Konfrontative Pädagogik

Nachdem nun die bedeutendste Theorie erörtert wurde, wendet sich der weitere Verlauf dem Thema der Methodik zu. Diese Methodik wird im Kontext der Notwendigkeit in der vorhandenen Materie in Form der Konfrontativen Pädagogik dargestellt und dient als Ergänzung des lebensweltorientierten Verständnisses. Angelehnt ist diese auf Erfahrungen und Hypothesen gestützte Pädagogik an die Lerntheorie und die Kognitionspsychologie, sowie an Erkenntnisse aus der Psychoanalyse und der Tiefenpsychologie. Im Deutschen entwickelte sich diese Pädagogik aus der in dieser Ausarbeitung beschriebenen Glen Mills Schools in Pennsylvania. Es werden Grundannahmen von Weidner wiedergegeben, die sozialtheoretische Bezüge, sowie sozialpädagogisch-psychologische Anknüpfungspunkte aufweisen. Im Grundsatz geht es in diesem Kapitel jedoch um die Notwendigkeit der konfrontativen Pädagogik, die durch eine plurale normative Ausdifferenzierung in unserer Gesellschaft das Erfordernis der differenzierten Pädagogiken beinhaltet. Speziell wird nach den Basiserläuterungen auf konfrontative Ansätze, als adäquate sozialpädagogische Reaktion auf die angenommene Ausgangssituation gewalttätiger Jugendlicher, eingegangen. Der Zusammenhang mit der Glen Mills Schools, der Subkulturtheorie und der darin integrierten „Positive Peer Culture“ zeichnet sich im gesamten Ablauf der Beschreibung dieser Pädagogik ab.

Im weiteren Verlauf wird auf die Interaktionsform, innerhalb der dargelegten Einrichtung, der „Seven Levels of Confrontation“ eingegangen und abschließend mit der Technik der „Guided

Group Interaction“ unterstrichen. Diese Techniken zählen als theoretische Grundlage in der Einrichtung Glen Mills und weisen einen Großteil der Konzeption auf.

2.2.1 Grundannahmen nach Weidner⁸

Zum Einstieg in die konfrontative Pädagogik sei zunächst zu erwähnen, dass in der praktischen sozialpädagogischen Arbeit die Kombination von Methodenbausteinen äußerst relevant ist. Eine Professionalität zeigt sich anhand eines „Methodenkoffers“, der mit diversen Methoden vertraut ist und anlehnend an die Subkulturtheorie im Bereich der konfrontativen Pädagogik zum Beispiel einen Zusammenhang mit der „Positiv Peer Culture“ aufweist (vgl. Kilb, Weidner 2013, S. 126). Die konfrontative Pädagogik ist somit präziser formuliert eine Methodik in der Pädagogik, welche als die pädagogische „Ultima Ratio“⁹, eine dementsprechende Ergänzung zu weiteren Methoden, wie der Einzelfallhilfe, darstellt. In dieser Pädagogik sind sozialtheoretische Bezüge ein ausschlaggebender Punkt. „Sozialisation bezeichnet den Prozess der Entstehung und Entwicklung von Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und dinglich materiellen Umwelt.“ (Weidner 2001, S. 7)

⁸ Prof. Dr. phil. Jens Weidner (Jg. 1958) – seit 1995 Professor für Erziehungswissenschaften & Kriminologie an der Hamburger Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Fakultät Wirtschaft und Soziales, Studium der Sozialarbeitswissenschaft mit Schwerpunkt Kriminologie in Lüneburg, Tübingen und Philadelphia, 1984 Arbeit mit Gangschlägern aus New York, Washington und Philadelphia in der Glen Mills School, USA, 1987-1995 Entwicklung & Durchführung des Anti-Aggressivitäts-Training® für gewalttätige Wiederholungstäter in der niedersächsischen Jugendanstalt Hameln, 1991 Promotion zum Dr. phil. Thema: Anti-Aggressivitäts-Training für Gewalttäter, 1993 - 2000 Entwicklung & Durchführung der zertifizierten Ausbildung zum Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainer® am Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Frankfurt am Main, Seit 1994 Management-Trainer am Schweizer Gottlieb-Duttweiler-Institut für Wirtschaft & Gesellschaft, Zürich, zum Thema: Durchsetzungsstärke bei Führungskräften, Seit 1994 Aggressions-Seminar-Service & Management-Training, in Zusammenarbeit mit dem Theater- und TV-Schauspieler Lutz Herkenrath, Seit 2005 Miteigentümer des Deutschen Instituts für Konfrontative Pädagogik, Hamburg/ Oberhausen/ Kindsbach, 2005 erscheint sein Wirtschaftsfachbuch "Die Peperoni-Strategie. So setzen Sie Ihre natürliche Aggression konstruktiv um", das 33 Wochen Platz 1 des Bestseller-Rankings der Financial Times Deutschland belegt und in Korea, Taiwan, Polen, Spanien und Russland verlegt wird, Seit 2007 Initiator des mit insgesamt 50.000 € dotierten und jährlich verliehenen "Exzellenzpreises Soziale Arbeit" der HAW-Hamburg, des LIONS-Clubs Hamburg 13 und SIEMENS, 2008 verleiht ihm das „Unternehmen Erfolg“ den EXCELLENCE SPEAKERS AWARD in München, 2009 verleiht Managementbuch.de (die Nr.1 Buchhandlung für Führungskräfte, Unternehmer und Selbständige) Weidners "Peperoni-Strategie" die Auszeichnung KARRIERESTRATEGIE-KLASSIKER, Seit 2011 Redner für das London Speaker Bureau www.londonspeakerbureau.de, Seit 2013 Dozent beim Schraner Negotiation Institute, Zürich, Seit 2014 im Vorstand des Hamburger Clubs der Optimisten www.clubderoptimisten.de.

⁹(*recht.allgemein* und *recht.zivil.materiell.schuld.bt.arbeit* und *recht.zivil.materiell.schuld.bt.arbeit.kampff*) Lat. für : letztes Mittel. Im Recht besagt der "ultima ratio"-Grundsatz immer, daß das unter diesem Grundsatz stehende Mittel erst eingesetzt werden darf, wenn alle anderen Mittel versagt haben.

Die Anfänge hat die konfrontative Pädagogik in der curricularen Version in einer differenzierten Form des später entwickelten Anti-Aggressivitäts-Trainings, welches durch Heilmann und Weidner seinen Ursprung in der Erprobung des „Antagonistentrainings für Gewalttäter“ hat. Ferner weist die Konfrontation an sich, ebenfalls historische Hintergründe im Sektor der psychoanalytisch akzentuierten Ansätze auf und dient als Bewusstmachung und Vergegenwärtigung von Grenzen für aggressive Jugendliche. Die Zielsetzung liegt hierbei auf dem Erleben einer Frustrationsgrenze, die dem Adressaten anhand seiner Ich-Defizite in Form eines Hilfs-Ichs unter Anleitung erfahrener Pädagogen, ohne jegliche Form von Vergeltungs- und Rachsuchtsansprüchen nahe gebracht werden soll. Eine gruppendynamische Initiierung, welche im späteren Verlauf am Beispiel der Glen Mills Schools verdeutlicht wird, hilft in Form der Konfrontation einer Gruppe diese Grenzerfahrungen zu erreichen. Eine Konfrontation kann in diversen Handlungssituationen erfolgen, die typischen Abwehrmechanismen wie Verleugnen, Verdrängen oder das Ungeschehenmachen sollen provoziert werden, weiterhin soll dem Konfrontierten das aggressive oder gewalttätige Verhalten aufgezeigt werden, zu dessen Wahrnehmung er nicht in der Lage ist. Des Weiteren geht es um eine Erschütterung des irrealen Selbstbildes eines Gewalttäters, das aufgrund einer Glorifizierung unwiderstehlicher oder heldenhafter Taten eine Realitätsverschiebung hervorbringt. Abschließend ist im Zusammenhang der Konfrontation zu erwähnen, dass ein Bestehen der Konfrontationen selbst eine Relevanz in alltäglichen Erziehungssituationen beinhaltet, was auf die Indikation zurückführt, dass Adressaten mit einer Geringschätzung als demokratische Kommunikationsform auf Machtsituationen reagieren (vgl. Kilb, Weidner 2013, S. 83-84).

„Konfrontationshandeln basiert in seiner Wirkung auf institutioneller oder erzieherischer Macht und ist deshalb auch in einer Theorie zu verorten, die von gegebenen bzw. Sinn ergebenden autoritativen Dimensionen in Erziehungsprozessen ausgeht, die mit ausbalancierter Machtausübung verbunden sein können.“ (Kilb, Weidner 2013, S. 84)

Das Ziel hierbei, ein handlungsfähiges Subjekt, hier konkret einen Mehrfachauffälligen, durch den Aufbau eines reflektierten Selbstbildes zu manifestieren, steht dabei im Vordergrund. Diese Diskrepanz zwischen individuell-sozialer Kompetenz und realen Notwendigkeiten, wird durch die Entwicklung und Förderung von Handlungskompetenzen generiert. Dementsprechend sind zum Beispiel das Arrangieren mit den Erfordernissen und Anforderungen der Umwelt und das Einbringen von eigenen Interessen, Bedürfnissen und Motiven, von hoher Notwendigkeit, um ein interaktives und kommunikatives Handeln zu erzeugen. Die zentralen Dimensionen der Handlungskompetenz werden in der konfrontativen Pädagogik als Empathie, Ambiguitäts- oder Ambivalenztoleranz, Frustrationstoleranz und Rollendistanz beschrie-

ben. Folglich ist der Aufbau ebenjener Kompetenzen bei Mehrfachauffälligen, bei denen diese nur marginal ausgeprägt sind, von großer Relevanz (vgl. Colla, Scholz, Weidner 2001, S. 8).

Die theoretischen Implikationen im Bereich der konfrontativen Pädagogik weisen Elemente zum einen im demokratischen – partizipativen – partnerschaftlichen Rahmen und zum anderen in der autoritären Erziehung auf, die sich im formellen Sinne mittels richterlichen Anweisungen oder durch die Jugendhilfe ergeben. Eine Anzeige von massiven grenzüberschreitenden Regelverstößen kann als eine Übergangslösung dienen, sollte jedoch bei einer gelingenden Konfrontation durch Methoden der demokratisch-partizipativen Pädagogik ersetzt werden. Darüber hinaus unterscheidet sich die heutige Auffassung der konfrontativen Pädagogik von den früheren antiquiert anmutenden autoritären Orientierungs- und Sanktionierungssystemen, im Hinblick auf eine Bestrafung eine Tatbearbeitung vorgesehen hatten, in der sich der Vorgang ausschließlich am sozialpädagogischen Prozess bedient. Bei einer regulären pädagogischen Konfrontation kommt es häufig zu einem psychischen Ungleichgewicht des Adressaten, was ebenfalls eine Destabilisierung während des Prozesses hervorrufen kann (vgl. Kilb, Weidner 2013, S. 85-86).

Weitere Ziele liegen in der Materie der sozialisationstheoretischen Bezüge, die eine Förderung von prosozialem Verhalten und die Weiterentwicklung des moralischen Bewusstseins darlegen. Im Kontext des prosozialen Verhaltens geht es hauptsächlich um ein intendiertes Herbeiführen positiver Folgen für andere Parteien, was mit helfen, teilen oder spenden gleichgesetzt werden kann. Das moralische Bewusstsein hingegen, spielt auf eine intrinsisch motivierte postkonventionelle Moral an und orientiert sich an dem wünschenswerten kategorischen Imperativ Immanuel Kants¹⁰: „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde.“ (Kant 1999, S. 45) Die präkonventionelle Moral (gut/böse, Belohnung/Bestrafung) von Mehrfachauffälligen, soll folglich der zukunftsprospektiven konventionellen Moral (Loyalität gegenüber gesellschaftlich anerkannten Normen/Gesetzen) weichen (vgl. Colla, Scholz, Weidner 2001, S. 9).

„Die Konfrontation als pädagogische Handlung ist unangenehm für sämtliche Beteiligten, weil sie intervenierenden, reflektierenden und beurteilenden

¹⁰ Immanuel Kant wird 1724 in Königsberg geboren. Mit 16 Jahren beginnt er das Studium der Theologie, Philosophie und Naturwissenschaften an der Königsberger Universität. Jedoch erst im Alter von 46 Jahren erhält er eine ordentliche Professur für Logik und Metaphysik in Königsberg. Als wirkungsmächtigster deutscher Philosoph neben Hegel, erlangt Kant schon zu Lebzeiten einen legendären Ruf. Er verbringt sein Leben alleinstehend und einem strengen selbstauferlegten Tagesablauf folgend, der Anlass zu zahlreichen überlieferten Anekdoten bietet. Kant stirbt im hohen Alter von 80 Jahren 1804 in Königsberg.

Charakter besitzt: Der persönliche Narzissmus, vermeintlich und oberflächlich stabilisierende persönliche Legitimationsmuster sowie illegale „Bewältigungsmuster“ der Klienten werden von den Pädagogen hinterfragt.“ (Kilb, Weidner 2013, S. 85)

In der Konfrontativen Pädagogik wird sich weitergehend an sozialpädagogisch-psychologischen Anknüpfungspunkten orientiert. Dabei geht es hier um die 20 %, die einen Handlungsbedarf in der professionellen Arbeit mit Mehrfachauffälligen mit konsequenten Interventionen und ein gewisses Maß an Konfliktbereitschaft mit der Ziehung von entsprechenden Grenzen beinhalten. Anders als beim Labeling Approach, bei dem die Ursachenforschung wie im Vorfeld beschrieben auf die Gesellschaft zurückführt, orientiert sich die Konfrontative Pädagogik der Gegenwart an einem autoritativen Erziehungsstil, der klare Strukturen, eine verständliche Begründung und eine bestimmte Zuwendung, ohne dabei militärisch zu sein, mit dem Motto „klare Linie mit Herz“ verfolgt. Einen besonders hohen Stellenwert in diesem Konzept hat der Aufbau eines Alltagsverhaltens, das eine moderate Durchsetzungsfähigkeit generiert und somit das Gefühl des Versagens bei aggressiven Wiederholungstätern vermeidet, deren Prämisse es ist, dass Gewalt eine selbstverständliche Stärke impliziert. Der autoritative Erziehungsstil beschreibt in der Durchführung eine Streitkultur, die anhand einer pädagogischen Lenkung einen Schonraum mittels einer Aushandlungs- und Kommunikationsbereitschaft schafft und demnach eine Konfrontation des abweichenden Verhaltens ermöglicht. Ferner beschreibt der genannte Stil zwei relevante Begriffe, die sich zum einen auf die Induktion beziehen, die bei abweichendem Verhalten von Jugendlichen ein Aufzeigen der Folgen durch den jeweiligen Pädagogen und keine Vermittlung eines Verbots bedeutet. Zum anderen handelt es sich bei der Internalisierung, die eine Unabhängigkeit von externer und aktueller situationsspezifischer Kontrolle besagt, um die Definition eines normativen orientierten Verhaltens (vgl. Colla, Scholz, Weidner 2001, S. 9-12).

In den Ansätzen mit der in dieser Ausarbeitung relevanten Konzeptionen hinsichtlich einer Ausgangssituation, die gewalttätige Jugendliche impliziert, wird der am häufigsten auftretende Habitus eines nach Macht strebenden männlichen Jugendlichen beschrieben und mit seinen meist verfestigten Handlungsmustern in den Vordergrund gerückt. Diese Gruppe von jungen Menschen zeigen in den meisten Fällen zunächst Abwehrmechanismen in der Arbeit auf kognitiv orientierter Ebene und kann sich schwer für ein akzeptierendes sozialpädagogisches Training öffnen, das jedoch ein eher weibliches Stigma besitzt und sich deshalb mit ihrer Einstellung kreuzt. Der Konfrontative Ansatz setzt genau an diesem Punkt an, indem er Stellung zu einem solchen Verhalten bezieht, jedoch ist er bedacht auf die Wertschätzung jegli-

cher Persönlichkeiten und ein Festhalten daran steht an erster Stelle. Eine relevante Methode in der Konfrontativen Pädagogik ist die des „Heißen Stuhls“, die sich in den einzelnen Prozessmodulen anfangs an der Streit- und Kampflust der aggressiv orientierten Adoleszenten bedient und im Endeffekt damit einen Ausgleich in den vorhandenen Defiziten im Bereich des Kompetenzerwerbs und der Reflexion der Jugendlichen erzeugt (vgl. Kilb, Weidner 2013, S. 90).

„Dem männlich – machorientierten Habitus der Adressaten entspricht auch die ihnen unterstellten Assoziationen zur Konfrontation auf dem „Heißen Stuhl“, nämlich – im Sinne einer Kampfansage und machtakzentuierten Herausforderung – verbal gegen eine Übermacht ehemaliger Straftäter, Gruppenmitglieder und Pädagogen/ Trainer zu bestehen.“ (Kilb, Weidner 2013, S. 90)

Im Grundsatz geht es bei dieser Methode des Anti-Aggressivitäts-Trainings um eine sukzessive Desensibilisierung von subjektiv empfundenen kränkenden Situationen, indem immer wieder eine Vergegenwärtigung dieser Situation erfolgt und damit ein eine Offenheit für andere Wahrnehmungen in vergleichbaren Kontexten generiert wird. Des Weiteren werden Details wie ein „Kosten-Nutzen-Vergleich“ in den Trainings herausgearbeitet, welcher primär mittels einer Gegenüberstellung der Folgekosten der Tat im Machtrausch und der Statussicherung, die in dem Bereich bisher als präventives Konfliktlösungsmuster gedient hat, erfolgt und mit einer Verbindung zu den gewalterfahrenden Opfern als umgekehrtes Äquivalent hergestellt wird. Ebenfalls geht es in dem „Kosten-Nutzen-Vergleich“ um eine Begegnung der fehlenden Antizipationsfähigkeit der Trainingsteilnehmer, die einen Transfer (vgl. Kilb, Weidner 2013, S. 91) „im Sinne einer „persönlichen Kostenrechnung“ zur moralisch akzentuierten Empathie gegenüber physischen psychischen Situation“ (Kilb, Weidner 2013, S. 91) eines Menschen des Gewalt erfahren hat, tätigt und somit den Mangel an Einfühlungsvermögen in verschiedene Rollen oder Situationen anspricht beziehungsweise bearbeitet. Ein Befassen mit den Tatmotiven des jungen Menschen findet gleichermaßen in dem Rahmen statt und geht mit den bisherigen Antipoden in der Materie der Identitätsentwicklung einher. Hierbei wird ein Annähern mit reflexiven Techniken des auseinandergedrifteten „Real-Ich“ und „Größen-Ich“ inszeniert, das zum Beispiel auf einem schulischen Leistungsversagen und dem gegenüberstehenden starken Helden basiert. Zum Abschluss des Trainings erfolgt eine Legitimierung des Kommunikationsmusters durch Gewalt mit dem Ersetzen des Erlernten beispielsweise durch die Ausübung einer dynamischen Sportart. Ein Grundprinzip in der Konfrontativen Pädagogik ist die im Vorfeld erwähnte übergeordnete Anerkennung der Adressaten, die durch empirische Befunde einer bewiesenen Gewaltbereitschaft durch Defizite der

Jugendlichen in diesem Sektor, zu einer äußerst großen Relevanz in der Integration eines Interaktionsprozesses in Form von Anerkennung führt. Eine Hilfestellung dabei sind die Anerkennungsdimensionen, die sich unterteilen in Selbstachtung, Selbstvertrauen und Selbstschätzung, welche immer im Vordergrund des Trainings stehen müssen und somit eine Ersetzung der eben beschriebenen Bestandteile ermöglichen (vgl. Kilb, Weidner 2013, S. 92).

Zwei der wichtigsten methodischen Erkenntnisse in dem Bereich der Konfrontativen Pädagogik führt zum einen auf die kognitionspsychologisch orientierte konfrontative Therapie von Raymond J. Corsini¹¹ und zum anderen auf die provokative Therapie von Frank Farrelly¹² zurück. Hierbei ist ein Postulat von Farrelly von großer Bedeutung, welches sich auf die Angst bezieht, die ein „Zusammenbrechen“ der konfrontierten Jugendlichen in dem Training und der Therapie beschreibt. In diesem Punkt wird von Farrelly eine deutliche Stellung bezogen, die von einer Überschätzung der psychischen Fragilität der aggressiven jungen Menschen handelt und aussagt, dass in der Arbeit mit diesen Jugendlichen ein Kernsatz von auch heute noch von wachsender Bedeutung ist (vgl. Colla, Scholz, Weidner 2001, S. 12): „Lachen, gerade auch auf Kosten der Defizite der Klienten ist die beste Medizin!“ (Colla, Scholz, Weidner 2001, S. 12) Er erläutert damit, dass die Gefahr nicht besteht, dass jugendliche Straftäter bei der Konfrontation „aufbrechen und auseinanderfallen“, vielmehr geht er darauf ein, dass es in diesem Konzept um ein absichtliches Provozieren der fehlerhaften Taten geht, was zu einer Umwandlung der Stärken führt, die die persönlichen Kräfte, bezogen auf Taten die nicht fehlerhaft sind, bestätigen und aktivieren (vgl. Colla, Scholz, Weidner 2001, S. 12).

Die im ersten Absatz erwähnte „Positiv Peer Culture“ steht in einem Zusammenhang mit der Konfrontativen Pädagogik und intendiert das Konzept von „Jugend erzieht Jugend“, das als erfolgreicher Ansatz in der Arbeit mit aggressiven und gewaltbereiten Jugendlichen fungiert. Im Konsens wird dabei ein Gleichklang angesprochen, der auf einer Erziehung von formeller

¹¹ Presents an obituary for Raymond J. Corsini, one of psychology's most prolific authors and editors. Ray's most important contributions include editing an award-winning four-volume encyclopedia of psychology (1994, Wiley), a dictionary of psychology (1999, Brunner/ Mazel), and one of the leading graduate texts on psychotherapy (Corsini & Wedding, 8th ed., 2008, Cengage), which was translated into more than a dozen languages. However, Ray took the greatest pride in the development of the Corsini 4-R system (also known as Individual Education), an innovative approach to school system reform based on democratic principles and Adlerian psychology. (The four Rs were responsibility, respect, resourcefulness, and responsiveness.

¹² Frank Farrelly (*26.8.1931; † 10.2.2013) war der Begründer und Entwickler der Provokativen Therapie bzw. des davon abgeleiteten Provokativen Stils und zeitweiser Kollege von Marshall B. Rosenberg. Farrelly hielt ein Master Degree in Sozialarbeit der katholischen Universität von Wisconsin und war Mitglied der Akademie der Sozialarbeiter. Er war weiterhin viele Jahre Professor an der Universität von Wisconsin für Sozialarbeit und Assistenzprofessor für Psychiatrie.

und informeller Struktur zurückführt als und Voraussetzung für das Greifen pädagogischen Handelns gilt (vgl. Colla, Scholz, Weidner 2001, S. 12).

„[...] ein subkulturfreies Milieu, d.h. die Normen der Mitarbeiter (von der Leitung über die Erzieher bis hin zum Hausmeister) und der Jugendsubkultur streben Deckungsgleichheit an.“ (Colla, Scholz, Weidner 2001, S. 12)

Diese Konzeption wird in verschiedenen Kontexten angeboten und ist unter anderem Hauptbestandteil in der Arbeit mit straffälligen jungen Menschen in der hier zugrunde liegenden Einrichtung Glen Mills Schools und ihrem Leiter C.D. Ferrainola, der den Ansatz eines subkultur- und delinquenzfreien Milieus in der Jugendkriminalrechtspflege vertritt. Die Konfrontative Pädagogik in der Einrichtung wird demnach besonders gefördert und spiegelt sich mitunter in dem „Bulls Club“ wieder, der, wie weitere Konzepte die im späterem Verlauf erläutert werden, für die Notwendigkeit der „Positive Peer Culture“ steht (vgl. Colla, Scholz, Weidner 2001, S. 12 ff).

2.2.2 Die „Seven Levels of Confrontation“

Die „Seven Levels of Confrontation“ sind ein im Kontext der Konfrontativen Pädagogik der Glen Mills Schools etabliertes Interaktionsritual, welches mit sieben Phasen das Ziel hat, subkulturelle Verhaltensstandards von Jugendlichen und deren Tendenzen zur Gewalt, zu reorganisieren und konsequent „right on the spot“ entgegenzuwirken. Die Konfrontation der sieben Phasen wird von SchülerInnen und MitarbeiterInnen gleichermaßen angewandt und beherrscht, welches eine absolute Akzeptanz und Unterstützung dieser Konfrontation impliziert (vgl. Förster/Weidner 2005, S. 28).

In der ersten Phase der Konfrontation geht es um einen freundlichen Hinweis eines Schülers oder Mitarbeiters, der den jeweiligen Jugendlichen auf sein Fehlverhalten aufmerksam macht. Wenn diese freundliche Geste nicht hilft, wird diese in der zweiten Phase durch eine ebenfalls non-verbale, aber ernstere Geste verstärkt. Falls die gewünschte Verhaltensänderung nicht in Kraft tritt, folgt eine freundliche Ermahnung, um der Konfrontation in der dritten Phase einen Nachdruck zu verleihen. Eine weiterhin fehlende Reaktion des Jugendlichen und das damit einhergehende, andauernde Fehlverhalten bedeuten, dass in der vierten Phase eine Ermahnung in einem ernsten Ton erfolgt. In der fünften Phase der Konfrontation wird, wenn weiterhin keine Veränderung des Verhaltens seitens des Jugendlichen erfolgt, durch den Konfrontierenden nach Unterstützung gerufen („support“). In diesem Falle sind alle umstehenden Schüler, sowie auch Mitarbeiter, dazu verpflichtet bei der Konfrontation gegen den Jugendlichen mitzuwirken und einen gewissen Gruppendruck zu erzeugen. Hierbei ist es wichtig einen „non-

verbalen Blickkontakt“ zu halten und keine Gesichtsregung zuzulassen, um bei dem konfrontierten Jugendlichen ein Unbehagen hervorzurufen. Bei wiederholtem Ignorieren wird in Phase sechs das sogenannte „touch for attention“ angewandt. Es geht in dieser Stufe um eine physische, jedoch weder um eine verletzende noch eine demütigende Berührung durch einen Mitarbeiter. Der betroffene Jugendliche soll mit einem Griff in den Nacken oder auch durch das Festhalten des Oberarmes zu einer Entschuldigung ermutigt werden. Wenn dies der Fall ist, löst sich die umstehende Gruppe aus SchülerInnen und MitarbeiterInnen auf und ein „Vier-Augen-Gespräch“ mit dem Mitarbeiter erfolgt. In dieser Phase erhält der Jugendliche der sich des Fehlverhaltens schuldig gemacht hat noch keinen Statusverlust innerhalb der Glen Mills Schools, jedoch wird der Vorfall in der nächsten Gruppensitzung thematisiert. Bei einem Nicht-Erfolgen der Entschuldigung und einer weiterhin fehlenden Reaktion zur Beendigung des Fehlverhaltens, kommt Phase sieben der Konfrontation zur Geltung. Die physische Ruhigstellung („physical restraint“) ist in dieser Stufe der ausschlaggebende Punkt. Es erfolgt zunächst ein Schließen der Gruppe um den Betroffenen herum, wodurch eine Beruhigung des Jugendlichen erzwungen werden soll. Ebenfalls ist ein Festhalten des Verhaltensauffälligen am Boden, durch den dementsprechenden Mitarbeiter möglich. Erfolgt in dieser Situation eine Akzeptanz der Konfrontation, so wird die Problembehandlung aus der sechsten Phase angewandt (vgl. Förster/Weidner 2005, S. 28-29).

„Nach jedem durchgeführten „physical restrain“ muß eine Neutralisierung eingeleitet werden, d.h. das Personal ist verantwortlich dafür, daß dem betreffenden Jugendlichen die Anwendung der siebten Stufe begreifbar gemacht werden kann bzw. dessen Einsicht in das eigene Fehlverhalten erreicht wird.“ (Förster/Weidner 2005, S. 29)

Ist der Jugendliche fortlaufend nicht gewillt die Konfrontation zu akzeptieren und sein Fehlverhalten einzusehen, werden die Stufen ab der fünften Phase solange wiederholt, bis der gewünschte Sollzustand erreicht ist. Ein Statusverlust ist in dieser Situation nicht mehr zu vermeiden und wird dementsprechend aktenkundig vermerkt. Allerdings ist die Ausübung der letzten Stufe der „Seven Levels of Confrontation“ sehr selten und wird nur wenig praktiziert (vgl. Förster/Weidner 2005, S. 29).

„Wenn bemerkt wurde, dass sie einen Regelverstoß gesehen und den nicht konfrontiert haben, dann wurden sie selbst konfrontiert.“ (Schomaker 2015, Min. 12:18) „Dies hatte eine permanente gegenseitige Beobachtung zur Folge, was zu einem enormen Druck geführt hat.“ (Schomaker 2015, Min. 12:24) Das System dieser Konfrontation weist eine Komplexität auf, die sich auf die SchülerInnen, als auch auf die MitarbeiterInnen ausbreitet. „Als ich dort an-

kam war ich wirklich schockiert. Ich hatte ein pädagogisches Verständnis, hatte Ideen wie man mit jungen Menschen arbeitet und das war alles so nicht da.“ (Schomaker 2015, Min. 24:29) „Die Betreuer sind nicht zimperlich mit den Jugendlichen umgegangen. Auch Körperlich nicht.“ (Schomaker 2015, Min. 26:58) Dieser Druck übte sich auch auf die Angestellten der Einrichtung aus, die oft zur Rechenschaft gezogen wurden, wenn etwas nicht gut geklappt hat oder die Unit des jeweiligen Mitarbeiters schlecht abgeschlossen hat (vgl. Schomaker 2015, Min. 26:58). Sobald das System von einem Angestellten hinterfragt wurde, wurde er sanktioniert (vgl. Schomaker 2015, Min. 32:19).

Dieser grobe Umgang mit den jungen Menschen innerhalb der Einrichtung in Form der Konfrontationen war für die Schüler nichts Ungewöhnliches, da sie aus einem feindlichen Lebensumfeld kamen und es von daher nicht anders kannten (vgl. Schomaker 2015, Min. 34:39).

2.2.3 Guided Group Interaction

Die Technik der Guided Group Interaction¹³, basiert auf der Entwicklung gruppentherapeutischer Methoden. Dieser Gruppenprozess zielt auf eine Verhaltensveränderung durch den Druck der „Peer Group“ ab, der auf die „Reflexion persönlicher Schwierigkeiten im Rahmen einer Gruppenanalyse“ (Förster/Weidner 2005, S. 29) ausgerichtet ist. Entscheidend bei dieser Methode ist die Verstärkung prosozialen und Konfrontation negativer Normen durch die Gruppe (vgl. Förster/Weidner 2005, S. 29).

„Die schwierigste Aufgabe bei der Einführung der Schülernormen war sicherzustellen, dass die Schüler selbst ihr Verhalten gegenseitig richtig belohnen und konfrontieren. Dafür war die GGI unentbehrlich, ein Hilfsmittel zu Lenkung des Gruppendrucks zwecks Verhaltensformung.“ (Denz/Weidner 2003, S. 50)

Die Technik der GGI ist für das Konzeptprogramm der Einrichtung Glen Mills, welches im nächsten Kapitel weiter erläutert wird, ein großer Bestandteil und weist diverse Charakteristika auf, die zum einen aus einer Dauer von einer Stunde und einer Wiederholung von zwei- bis fünfmal in der Woche und zum anderen aus einer Teilnehmerzahl zwischen fünf und fünfzehn Schülern und einer Leitung bestehen. Für die Sitzungen der GGI existieren spezielle Vorgehensweisen für jeden Teilnehmer, die zunächst mit der Erläuterung seiner Schwierigkeiten und problematischen Verhaltensweisen erfolgen, diese werden dann im Gruppenrahmen analysiert und aufgearbeitet. Das Ziel der Teilnehmer ist es, die von der Gruppe zugeschriebenen Verhaltensweisen zu überwinden und eine Steigerung der Akzeptanz im sozialen Gefüge,

¹³ Im Folgenden GGI

sowie eine grundlegende Statusverbesserung herbeizuführen. Darüber hinaus ist die Teilnahme an den GGI-Sitzungen geprägt von einer Anwesenheitspflicht und hat das Ziel eine Verhaltensänderung bei den Gruppenmitgliedern hervorzurufen, was durch den Gruppendruck geschieht, (vgl. Ottmüller 1988, S. 36) „indem handlungsleitende Motive von der Gruppe aufgedeckt und [sie] auf die impliziten Normen hin befragt werden.“ (Ottmüller 1988, S. 36) Dabei ist es der Gruppe durch ihren realen Machtfaktor erlaubt die einzelnen Teilnehmer zu belohnen, sanktionieren oder auch sie sie zu entlassen, wenn sie der Meinung sind, dass die Änderung des Verhaltens eingetreten ist. Der Gruppenleiter hat im Zuge dessen die Verantwortung für die Verstärkung der prosozialen Normen innerhalb des Gruppengeschehens, was mit der Konfrontation der negativen Normen einhergeht. Ebenfalls muss der leitende Mitarbeiter in der Gruppe dafür Sorge tragen, dass das Ziel der GGI immer die Hilfe für das Individuum und nicht der Aufbau eines Sündenbockes (vgl. Polsky's Diagramm) in der Gruppe ist, was wiederum mithilfe des Sichtbarmachens der Probleme vor der Gruppe erfolgt. Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Technik der GGI nur dann eine Verhaltensänderung hervorruft (vgl. Ottmüller 1988, S. 42), „wenn nicht formelle und informelle Systeme gleichermaßen das Ziel der Verhaltensänderung unterstützen und die Entstehung einer Subkultur zu verhindern“, wissen, was durch das bedingungslose Einlösen, also durch die Sicherung der Verbindlichkeit der Normen, innerhalb der Gruppe und der Verhaltenspostulate gesichert ist (vgl. Ottmüller 1988, S. 42).

„Das Problem ist jedoch meiner Meinung nach, dass da teilweise ethische und moralische Grenzen überschritten wurden die man nicht hätte überschreiten dürfen.“ (Schomaker 2015, Min. 45:09) Außerdem ist ein Verhalten was mit Druck hervorgerufen wird, ein Vorgehensweise die dem Jugendlichen zeigt, dass dieses Verhalten Erfolg im Leben hat, was normengerecht nicht mit den Prinzipien der Glen Mills Schools einhergeht (vgl. Schomaker 2015, Min. 45:25).

2.3 Das leitfadengestützte episodische Interview mit einem Experten

Das Wort Interview stammt von dem französischen Wort „entrevue“ ab, was in der Übersetzung verabredete Zusammenkunft bedeutet und sich im 20. Jahrhundert im deutschen Sprachraum durchsetzte (vgl. Lamnek 2010, S. 301). Zunächst ist die Theorie des Interviews als ein Forschungsinstrument mit einer wissenschaftlichen Zielsetzung anzusehen, das ein planmäßiges Vorgehen mit gezielten Fragen an die Gesprächsperson voraussetzt und dadurch eine verbale Weitergabe von Informationen durch den Befragten hervorrufen soll. Relevant ist hierbei die Situation des Fragenstellens, die zwischen zwei Fremden vonstattengehen geht und mit

der stillschweigenden Vereinbarung einhergeht, dass das Interview keine dauerhafte oder gar freundschaftliche Beziehung verlangt, sondern nur den Austausch von Sachinformationen in dieser Situation. Das Interview setzt eine Neutralität voraus, die in der Technik möglichst keine positiven und negativen Sanktionen im Bereich der Antwortreaktion darbieten soll (vgl. Diekmann 2012, S. 339 ff). Dies wird auch als unpersönlich-sachlich beschrieben, was mit der Neutralität einhergeht und auf einen guten Report, also auf eine zuverlässige und wahrheitsgetreue Beantwortung der Fragen, angewiesen ist. Die Befragung kann dabei geschlossen oder offen sein, indem sich geschlossene Fragen auf vorgegebene Antwortkategorien beziehen hingegen offenen Fragen kein genaues Schema aufweisen und dem Befragten eine nahezu vollumfängliche Freiheit in der Ausprägung seiner Antwort lassen. Eine Fragestellung kann dementsprechend einige methodisch-technische Aspekte beinhalten, die sich in Dauer, Asymmetrie, Verhältnis, Verlauf, Gestaltung und in der Konstruktion eines Leitfadens unterteilen. Eine übergeordnete Relevanz wird in diesem Kontext dem Leitfaden zugewiesen, der nunmehr sechs Anforderungen beinhaltet deren praktischen Gesichtspunkten er gerecht werden muss (vgl. Lanmek 2010, S. 301 ff).

„(1) Berücksichtigung der Grundprinzipien qualitativer Sozialforschung, insbesondere des Prinzips der Offenheit, (2) begrenzte Anzahl von Fragen, (3) formale Übersichtlichkeit und gute Handbarkeit, (4) Orientierung am „natürlichen“ Erinnerungs- oder Argumentationsfluss, (5) kein Ablesen von Fragen und (6) Priorisierung von spontan produzierter Erzählung.“ (Lanmek, 2010, S. 321-322)

Dieser Leitfaden muss sich dem Forschungsinteresse anpassen und dabei eine strukturierte, jedoch auch eine flexible Erscheinung beibehalten, was durch eine Vorgehensweise nach dem „SPSS“ Schema vereinfacht wird. Demnach geht es bei dieser Abfolge um einen vielfältigen und situationsbedingten Fragenkatalog, um eine Prüfung dieser Fragen mit dem Ziel der Strukturierung und Reduzierung, um eine Sortierung der zeitlichen und inhaltlichen Abfolge der verbleibenden Fragen und um das Subsumieren der einzelnen Kategorien anhand einer Erzählaufforderung. Eine Vereinfachung ist hierbei durch thematisch, unterschiedliche Themenblöcke gegeben, die mit ungefähr vier Erzählaufforderungen gebunden sind. Das Leitfadeninterview bezieht sich somit auf ein unterstützendes Instrument des Interviewers, das auf der Basis der qualitativen Methodologie als Erhebungsverfahren gilt. Weiterführend existieren diverse Formen eines qualitativen Interviews, die sich in Tiefen-, detailliertes-, intensives-, unstrukturiertes-, offenes- und zentriertes Interview aufgliedern lassen. Das episodische Interview hingegen ist eine Form im qualitativ-methodischen Sektor, das in zwei verschiedenen Arten von Wissen, Erfahrungen des Subjekts hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes

ermittelt. Die erste Form des Wissens bezieht sich auf das narrative-episodische Wissen, das sich an Erinnerungen aus unmittelbarer Erfahrungsnähe und der Darstellung von Abläufen in Situationen bedient. Die zweite Form hingegen basiert auf dem semantischen Wissen, das ein abgeleitetes Wissen aus Erfahrungen kennzeichnet und Abstraktionen wie Generalisierungen durch das Subjekt in einen Zusammenhang beziehungsweise in eine Beziehung bringt. Relevant ist bei dieser Thematik, dass es nicht um eine abgeschlossene Erzählung des jeweiligen Subjektes geht, vielmehr orientiert sich diese Form des Interviews an das episodisch-situative Wissen. Die Konzentration liegt hierbei dementsprechend auf den Erfahrungen des Befragten, die zum einen in einer erzählerischen Weise und zum anderen in der beschreibenden Beantwortung der Untersuchungsfragen übermittelt werden können. Der Leitfaden ist hierbei eine typische und durchaus relevante Vorgehensweise, die zu einem offenen Dialog führt und künstliche und einseitige Situationen ausschließt (vgl. Lamnek 2010, S. 331-332). Ferner ist das methodische Vorgehen des Interviews mit einem Experten von großer Notwendigkeit, welches sich wie das episodische Interview auf einen Leitfaden stützt und auch als leitfadengestütztes Experteninterview bezeichnet wird. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Definition des Expertenbegriffs, ein Experte ist wer sich durch ein als notwendig erachtetes Sonderwissen auszeichnet und eine Wissensvorsprung durch einen Funktionskontext beschreibt (vgl. Kühl, Strodtz, Taffertshofer 2009, S. 32 ff).

„Als Experten werden im landläufigen Sinne Sachverständige, Kenner oder Fachleute bezeichnet, also Personen, die über besondere Wissensbestände verfügen. Damit zeichnet sich das Experteninterview dadurch aus, dass es auf einen exponierten Personenkreis zielt, der im Hinblick auf das jeweilige Forschungsinteresse spezifisches Wissen mitbringt.“ (Kühl, Strodtz, Taffertshofer 2009, S. 33)

Abschließend ist auf die Auswertung des in diesem Kontext beschriebenen episodischen leitfadengestützten Interviews mit einem Experten einzugehen, die sich in ihrem Verlauf auf vier grobe Phasen bezieht und eine Transkription, eine Einzelanalyse, eine generalisierende Analyse und eine Kontrollphase beinhaltet. Zum ersten erfolgt eine Transkription, die das Übertragen des Gesprochenen in eine verschriftlichte, lesbare Form ist und mit der anschließenden Einzelanalyse, welche die Funktion hat, relevante Textteile mit Beurteilungen und Besonderheiten der Beantwortung des Befragten zusammenzufügen, einhergeht. Folgend wird eine generalisierte Analyse unternommen, die bei mehreren Interviews Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausfiltern soll. Zum Schluss findet die Kontrollphase in der Auswertung eines qualitativen Interviews statt, die eine abschließende Durchsicht der Transkription und der

zusammengefügt für die Untersuchung relevanten Textpassagen beinhaltet, die ferner in die vorliegenden Recherchen eingebettet werden können (vgl. Lamnek 2010, S. 366-369).

3. Die Glen Mills Schools

Im weiteren Verlauf wird speziell auf die Glen Mills Schools in den Vereinigten Staaten von Amerika¹⁴/ Pennsylvania eingegangen. Zunächst werden die Entstehung und die wesentlichen geschichtlichen Ereignisse seit dem Bestehen der Institution beleuchtet. Es werden historisch relevante Fakten beschrieben, die bis in das Jahr 1787 zurückzuführen sind und mit dem Verlauf der Übernahme der Schule durch Sam Ferrainola¹⁵ vertieft werden. Anschließend folgt eine Beschreibung der neuen, durch Herrn Ferrainola eingeführten, Organisationsstruktur in Glen Mills, welche aus der Konzeption und der Zielsetzung, sowie aus dem Aufbau der Jugendanstalt besteht. Die ausführliche Behandlung der Konzeption der Einrichtung führt über mehrere Programme im Bereich der Organisationsstruktur. Demnach erfolgt zuerst eine Erörterung dieses Aufbaus, was mit der Beschreibung der verschiedenen Abteilungen innerhalb der Einrichtung einhergeht und einen speziellen Fokus auf die Abteilungen in der Materie der Bildung legt. Die im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Theorien werden im weiteren Abschnitt der Thesis auf die Institution der Glen Mills angewendet und anhand der Ziele von der Wiederherstellung einer Ordnung auf dem Campus bis hin zu der Vermeidung von Delinquenz der Jugendlichen präzisiert. Abschließend erfolgt eine Darstellung der dort existierenden normativen Kultur und deren Werte, die anfänglich mit einer allgemeinen Definition des Normbegriffs eingeleitet wird. Weiterhin wird es eine Artikulation des vorherrschenden Normensystems geben, das eine Unterteilung in die normative Kultur der Schüler und die der Mitarbeiter bedarf.

„Was gut war an Glen Mills, dass dieses System der Strafandrohung gepaart war mit einem Belohnungssystem und dass die Jugendlichen Erfolge feiern durften, die sie vorher nicht kannten: Schulabschlüsse, Lehrstellen....“ (Schomaker 2015, Min. 39:40)

¹⁴ Im Folgenden USA

¹⁵ Cosimo D. "Sam" Ferrainola, age 79, died peacefully surrounded by his family on February 19, 2011 at his home in Garnet Valley. Cosimo was born and raised in Pittsburgh, where he graduated from Peabody High School in 1949. He was an accomplished student athlete; Sam was a 4 star letterman and captain on many of the school teams, class president and was well known for writing the School Alma Mater which still exists today. Cosimo graduated from the University of Pittsburgh and later became a Professor at the University of Pittsburgh School Of Social Work. He earned a Doctorate degree at the University of Lüneburg, Germany. After which, Sam served as the Executive Director for 32 years beginning in 1975 at the Glen Mills School.

3.1 Geschichtliche Ereignisse

Die heutige Glen Mills Schools in Pennsylvania weist ihren Ursprung in Philadelphia als das „Haus der Zuflucht“ (House of Refuge) auf. Diese Einrichtung lässt sich bis in das Jahr 1787 zurückführen, in dem die „Gesellschaft für die Linderung des Elends in öffentlichen Gefängnissen“ (Society for the Alleviation of the Miseries of Public Prisons) gegründet wurde, um die dortigen Missstände zu beseitigen. Bis ins Jahr 1826 konnten die gewünschten Erfolge, mit Ausnahme der andauernden gemeinsamen Inhaftierung von Erwachsenen und Kindern, erzielt werden. Daraufhin fand im Februar desselben Jahres eine Bürgerversammlung im Countygericht von Philadelphia statt, welche der Überzeugung war, dass ein Erwachsenengefängnis kein geeigneter Ort zur Resozialisierung devianter Kinder und Jugendlicher sei. Aus dieser Versammlung ging dabei ein Komitee hervor, welches die Antragsstellung für eine Konzession bei der Behörde in Pennsylvania übernahm (vgl. Denz/Weidner 2003, S. 14). Einen Monat später wurde der Verein vom Gesetzgeber anerkannt und wählte seinen ersten Vorstand im Mai 1826. Somit konnte durch die Einbeziehung der Öffentlichkeit und den damit eingenommenen Spenden im Juni 1827 der Grundstein für das „Haus der Zuflucht“ gelegt werden (vgl. Ottmüller 1988, S. 45). Das Ziel war es einen Ort der Umerziehung und nicht der Bestrafung zu schaffen. Dieser sollte durch eine permanente Beschäftigung der Kinder und Jugendlichen, sowie durch Auszeichnungen von individuellen Leistungen den Selbstwert der Jungen kultivieren. Entgegen des Widerstandes der Gesellschaft durch das damals vorherrschende Moralbewusstsein, welches auf das Leiden und nicht auf eine Form positiver Anerkennung der Straffälligen ausgerichtet war, zog am 08. Dezember 1828 der erste jugendliche Insasse im Alter von 14 Jahren in das „House of Refuge“ ein (vgl. Denz/Weidner 2003, 15). Die Beschränkung ausschließlich weiße Kinder aufzunehmen galt zu der Zeit, als Afroamerikaner noch unter dem Joch der Sklaverei zu leiden hatten als selbstverständlich. In dem ersten „Haus der Zuflucht“ wurde somit ein Vierteljahrhundert Erziehungsarbeit geleistet. Im Jahr 1848 sollte die „Reform“ die gesamte Gesellschaft befördern, indem eine eigene Abteilung für farbige Kinder gegründet wurde und schon ein Jahr später eine Umsiedlung weißer Kinder vorbereitet wurde. Im Jahre 1854 wurde dies, durch Mittel wie den Glauben an Gehorsam und Disziplin zur Erreichung dieser Reform, in den Alltag umgesetzt (vgl. Ottmüller 1988, S. 45-46).

„Durch Brechen des Willens und anschließenden frohen Gehorsam sollte der Boden bereitet werden, auf dem die Saat der Reform aufgehen konnte. Die Frucht sollte die Fähigkeit sein, den Versuchungen der sündigen Welt standhaft zu widerstehen.“ (Ottmüller 1988, S. 46)

Im Jahr 1880 geriet jedoch der Stil der Reformaties durch das Aufkommen reformerischen Strömungen in die Diskussion. Die dort sogenannten „Kinderretter“ (Child-Savers) hatten bewirkt, dass der Vorstand des „Haus der Zuflucht“ die Reforminstitution auf dem Lande als nicht mehr ausreichend ansah und in diesem Zusammenhang eine erfolgreichere Förderung der geistigen und körperlichen Gesundheit delinquenter Kinder und Jugendlichen in der Stadt für möglich erachtet. Durch den damaligen Vorstandsvorsitzenden Frederic Collins wurde neun Jahre später am 17. Oktober 1889 der Grundstein in Glen Mills gelegt (vgl. Ottmüller 1988, S. 47). Hierbei spiegelte sich das zeitgenössische Denken von „Korrektion“ wieder, indem sich bis zur Jahrhundertwende eine Bewegung gebildet hatte, diese junge Menschen vor schädlichen sozialen Verhältnissen und dem Einfluss unfähiger Eltern zu schützen und zum Guten zu bekehren. Diese Ziele und Prinzipien galten fortlaufend bis zum Jahre 1911, auch wenn das Haus der Zuflucht in der Zwischenzeit zur Glen Mills Schools umbenannt wurde. Diese besaß mehr als ein halbes Jahrhundert einen ausgezeichneten Ruf und galt durch die Struktur und das Programm als charakteristisch für eine Mehrzahl derartiger Einrichtungen. In den 60er Jahren wich jedoch das derzeitige ausgeführte System dem Modell von Behandlung und Gewahrsam. Dieses implizierte eine Verantwortlichkeit von Jugendarbeitern für das Wohnen und die Sicherheit, von Lehrern für den Schulunterricht und von Psychologen für das Ablegen gewisser Verhaltensmuster. Durch die Einführung der Trennung der Aufgabebereiche bedingt, begannen die Insassen das Konzept zu sabotieren und die Abteilungen untereinander auszuspielen. Es entwickelte sich eine Dynamik, die durch Beschuldigungen, Verleumdungen und Sabotage die Glen Mills Schools im Jahre 1970 in eine Krise getrieben hat. Das Personal verbündete sich fortlaufend mit den Stärksten einer Insassengruppe, um die Unterdrückung der Schwächeren zu gewährleisten. Immer mehr Jugendlichen gelang die Flucht, welches einen Rückgang an Neuankömmlingen aufwies (vgl. Denz/Weidner 2003, S. 18-19). „Nach einer langen Zeit intakter finanzieller Verwaltung lösten die hohen Betriebskosten einen substantiellen und methodischen Zerfall aus.“ (Denz/Weidner 2003, S. 19) Ein tragischer Zwischenfall im Jahre 1975 verschlimmerte die ohnehin desolate Situation der Schule drastisch. In einem Arreststrakt brach ein Feuer aus, infolgedessen verbrannte ein Insasse und ein zweiter erlag nach einer Woche im Krankenhaus seinen sehr schweren Verbrennungen. Daraufhin entwickelte sich eine Revolte, die zu einem Untersuchungsausschuss führte und die Herausnahme vieler Insassen zur Folge hatte. 1976 bot sich darauf der Untersuchungskommission folgende Situation (vgl. Ottmüller 1988, S. 54):

„Bei 100 Mitarbeitern verfügte die Institution über 30 Insassen, die Häuser befanden sich äußerst schlechtem Zustand, die Insassen schliefen immer

noch in offenen Schlafsälen, das Trinkwasser für die Schule war durch Taubenmist und Motorenöl ungenießbar und die Institution hatte 800.000 \$ Schulden – der Bankrott schien nur noch eine Frage der Zeit zu sein.“ (Ottmüller 1988, S. 54)

Im selben Jahr, als die Moral auf dem Tiefpunkt angelangt war, entschied man sich den dem Untersuchungsausschuss beisitzenden Sam Ferrainola zum Direktor zu ernennen. Dieser nahm unverzüglich sein Amt und die damit verbundene Arbeit auf. Viele in der damaligen Gesellschaft hielten ihn und seine Visionen für realitätsfremd. Seine Vorstellung war es eine Einrichtung zu errichten, die jungen Männern die in die Straffälligkeit abgedriftet waren, eine gute Erziehung und das Erlernen eines Berufes ermöglicht. Es sollte eine effiziente, effektive und humane Einrichtung entstehen, in der niemand Leid erfahren sollte und Personal und Schüler sich mit gegenseitigem Respekt und Würde begegnen (vgl. Denz/Weidner 2003, S. 19-20). „Sein Ziel, sagte er, wäre eine Glen Mills Prep-School*, in die >>Rockefeller gerne seinen Sohn schicken würde<<.“ (Denz/Weidner 2003, S. 20) In der Folge setzte Sam Ferrainola seine Ziele in die Realität um und ersetzte das Verwaltungssystem durch eine neue Organisationsstruktur, welche die Komponenten der Wertebasis, Grundannahmen und ausdrückliche Normen beinhaltete. Es dauerte eine gewisse Zeit bis seine Veränderungen ihre Wirkung entfalteten und Glen Mills im Jahre 1986 eine lang ausgebliebene volle Auslastung verzeichnen konnte (vgl. Denz/Weidner 2003, S. 20).

3.2 Organisation und Struktur

Im anschließenden Kapitel Organisation und Struktur wird nun auf den Aufbau und die Gestaltung der Glen Mills Schools eingegangen. Hierbei wird speziell die Zeit, ab der Sam Ferrainola die Leitung der Institution übernahm beschrieben. Weitergehend erfolgt eine Darstellung der Konzeption und der Zielsetzung, welche der neue Direktor eingeführt hat. Die normative Kultur, sowie die in der Glen Mills Schools vorherrschenden Werte, Normen und Regeln sind ebenfalls von großer Bedeutung und werden ferner wiedergegeben.

3.2.1 Aufbau und Gestaltung

Das neue Modell von Sam Ferrainola, welcher wie im oben beschriebenen Kapitel erwähnt, 1975 zum neuen Direktor der Glen Mills Schools ernannt wurde, erwies sich als äußerst wirkungsvoll. Schon im Juni 1986 war die Institution mit 525 Schülern wieder voll ausgelastet. Im Jahre 1987 stieg die Schülerzahl auf 600 an, welches einen Ausbau der Institution auf 18 Berufsbildungsstätten und 14 Sportangebote mit einer Aufstellung von 13 Schulmannschaften bedingte. Das im späteren Verlauf beschriebene Bildungsprogramm umfasst zu dieser Zeit fünf Stufen des Unterrichts. Bis zum Jahr 1988 verzeichnete die Belegschaft 372 Vollzeitan-

gestellte und 16 Teilzeitangestellte, welches bei einer baulichen Erweiterung auf 625 Schüler einen Schlüssel von 0,62 Angestellten pro Schüler ausmachte (vgl. Denz/Weidner 2003, S. 71).

Der allgemeine Aufbau der Glen Mills Schools unterteilt sich in acht unterschiedlichen Abteilungen. Diese besteht zum größten Teil aus der Abteilung für Wohngruppen, welche sich mit 160 Angestellten auszeichnet. Die wesentliche Verantwortung obliegt der Einhaltung der normativen Kultur (siehe 3.2.3) und der Begleitung der Gruppeninteraktionen (Guided Group Interaction - GGI siehe 3.1.3). Ein Wohnhaus fasst 40-50 Schüler, welche in vier Einheiten aufgeteilt sind. Dies impliziert eine Schüleranzahl von 10-15 Schülern pro Einheit die gleichzeitig auch eine Gruppe für die im Vorfeld beschriebene Gruppeninteraktion bilden. Jedes Wohnhaus weist einen leitenden Betreuer, einen Spezialbetreuer und zwei Lehrer/Betreuer auf, die in zwei Schichten überschlagend arbeiten (vgl. Denz/Weidner 2003, S. 79).

„Lehrer/Betreuer sind in erster Linie für den Schulunterricht und die Vermittlungen von Kompetenzen der Lebensbewältigung auf der Mittelstufe verantwortlich (d.h. vierte bis achte Klassen). Die Klassen sind klein, 10 bis 16 Schüler, individueller Unterricht steht im Vordergrund.“ (Denz/Weidner 2003, S. 79)

Eine weitere Abteilung ist die für Sport, die sich aus acht Angestellten und dem Abteilungsleiter Peter Forjohn zusammensetzt. Hinzukommen die jeweiligen Mannschaftstrainer der verschiedenen Sportarten, die aus American Football, Fußball, Crosscountryrennen, Golf, Hockey, Gewichtheben, Baseball, Tennis und Lacross bestehen. Das durch Sam Ferrainola gewünschte erstklassige institutionelle Sportprogramm zeichnet sich als eines der erfolgreichsten der Nation ab. Die Schüler der Glen Mills Schools haben sich bereits 1983 erfolgreich mit großen öffentlichen High Schools in der Delaware Valley Liga gemessen und erreichten im Jahr 1987 eine Investition in Höhe von einer Million Dollar in Sportanlagen, Bekleidung, Beleuchtung und Ausrüstung (vgl. Denz/Weidner 2003, S. 91). „Die Liste der Erfolge kann sich mit allen Standards messen und wird wahrscheinlich von keiner anderen Korrektioneinrichtung des Landes übertroffen.“ (Denz/Weidner 2003, S. 92) Sport erweist sich als ein Grundstein des Programmes von Glen Mills. Das Ziel der Umwandlung vorhandener Energien in sportliche Aktivitäten und das Verständnis, dass Anstrengungen und Zusammenarbeit zu Erfolge führen können, ist eine der wichtigsten Maßnahmen der Institution (vgl. Denz/Weidner 2003, S. 94-95).

Den größten Anteil an der Sportsparte hat American Football und dies zeichnet sich über die Jahre durch viele Erfolge aus. Die Mannschaft der Schule spielte in einer Liga, in der sie sich

von Niveau und Prestige her mit anderen bekannten Mannschaften messen konnte. Im Allgemeinen wird dem Sport in Glen Mills ein so hoher Stellenwert beigegeben, dass dieser oftmals größer als die Lernerfolge angesehen wird (vgl. Schomaker 2015, Min. 04:26). Dies gibt vielen Jugendlichen, die in der schulischen Laufbahn keine Chance haben, die Möglichkeit eine Karriere einzuschlagen und sich zu profilieren. Hierbei entsteht jedoch ein gesellschaftliches Problem, dass mitunter in einer Absenkung des Bildungsniveaus resultiert. (vgl. Schomaker 2015, Min. 07:15).

Ebenfalls eine relevante Abteilung ist die der Zulassung, die sich bei der Unterscheidung zwischen dem Glen Mills Programm und anderen konventionellen Einrichtungen mit einem passiven und routinierten Ablauf darstellt. Dieser Bereich umfasst 39 Angestellte, die das Bindeglied zwischen den Gerichtsstellen, den Schülern und den Familien bilden. Sie betreiben die notwendige Netzwerkarbeit mit den Bewährungshelfern, Sozialarbeitern und Richtern, um eine ungehinderte Organisation bis zur Verlegung nach Glen Mills zu gewährleisten. Die jeweiligen Zulassungskoordinatoren der festgelegten Gerichtsbezirke werben (Public Relations) potentielle Schüler und beurteilen diese. Eine solche Marketingoffensive hat zu dem Ergebnis geführt, dass die Institution aus der Hälfte der 67 Counties Pennsylvanias, aus dem District of Columbia, von der Bundesregierung, aus Bermuda und aus 20 weiteren Bundesstaaten Schüler aufnehmen können (vgl. Denz/Weidner 2003, S. 95-96). „Ein Schüler kann für das Wohnprogramm zugelassen werden oder für die Diagnose- und Beurteilungseinheit (DE – Diagnostic and Evaluation Unit) der Zulassungsabteilung.“ (Denz/Weidner 2003, S. 97-98) Hierbei ist die vorbehaltliche Zulassung der DE-Schüler, welche sich im ersten Monat ihres Aufenthalts einer Beurteilung durch einen Psychologen und das Wohnpersonal unterziehen müssen, entscheidend. Von den 30% derjenigen Schüler, die unter Vorbehalt in die DE eingeteilt werden, werden daraufhin ca. 90% in das reguläre Programm aufgenommen (vgl. Denz/Weidner 2003, S. 98).

Weiterführend handelt es sich bei der Abteilung für Schulbildung, um einen Sektor, der individuell auf die unterschiedlichen Erfahrungen der einzelnen Schüler ausgerichtet ist und somit auch nicht nur eine Schulform umfasst, sondern eine Breite von fünf Schulprogrammen, „Glen Mills Schools für Boys“. Da die Jugendlichen mit den unterschiedlichsten Erfahrungen, die sich zwischen den Klassenstufen eins bis zwölf bewegen, an die Einrichtung kommen, wird für jeden Jungen ein individualisierter Unterrichtsplan mit erreichbaren Leistungszielen

erstellt, der durch die Einstufung des MAT¹⁶ Testes erfasst wird und alle sechs Monate zur Überprüfung der Fortschritte des Schülers wiederholt wird. Von großer Relevanz ist es das Interesse und die Motivation der Jugendlichen zu wecken, die in der traditionellen Schulform mehr oder weniger von Schulversagen geprägt waren, und somit Erfolge durch das schuleigene Programm IEP¹⁷ zu erzielen, die äußerst wichtig zur Vermittlung von Inhalten sind. Ein zusätzliches Programm bezieht sich auf Schüler, die als Sonderschüler klassifiziert werden und damit einen Lehrer mit zusätzlicher Sonderausbildung benötigen. Dieses Sonderprogramm erhält eine Unterstützung des Chester Countys¹⁸ und verlangt bei der Durchführung der IEP ein multidisziplinäres Team, das speziell auf dieses Sonderkonzept ausgerichtet ist. Ferner werden die Jungen, die auf dem Stand zwischen der vierten und sechsten Klasse, also etwas fortgeschrittener sind, in das Mittelschulprogramm integriert, welches genau wie das Sonderprogramm mit Einzelunterricht vonstattengeht. In regelmäßigen Abständen finden Prüfungen statt, bei denen die Schüler eine Mindestanzahl von 80 Punkten erreichen müssen, um somit mit dem nächsten individuellen Lernziel fortzufahren. Wie in dem ganzen Konzept der Glen Mills verdeutlicht wird, zählen auch hier Belohnungen für gute Leistungen zur Tagesordnung, die sich im Bereich der Schulabteilung auf besondere Feste oder Abendessen auswirken. Fortführend werden Schüler, die in Phase des Mittelschulprogrammes erfolgreich waren, für ein Test zugelassen, durch den sie sich für die weitergehende Stufe, das GED¹⁹ Programm, qualifizieren können (vgl. Denz/Weidner 2003, S. 109-111). „Die Schüler sollen auf ihre Diplomprüfung vorbereitet werden, mit welchen sie das „General Educational Development“ (GED) abschließen.“ (Denz/ Weidner 2003, S. 111) Ebenfalls existieren sogenannte Ergänzungsprogramme, auch Projektsupport genannt, für diejenigen Schüler, die in ihrem Leistungsstand nicht weiterkommen oder sogar zurückfallen. Da viele Jugendliche extreme Schwierigkeiten mit einer anhaltenden Aufmerksamkeit und der Konzentrationsspanne haben, geht es zunächst im GED Programm um das Erlernen und Halten von Klassennormen, die sich auf das Melden bei jeder Frage des Lehrers, dem Aufrechtsitzen, das Nicht-Abstützen des Kinns und dem Verbot jeglicher Unterhaltungen beziehen. Diese Normen generieren eine

¹⁶Metropolitan Achievement Tests; The test was developed by Harcourt Educational Measurement and evaluates skills such as critical thinking and foundation skills. The aim of the exam is to help educators and parents evaluate student ability and predict future success. Scores from the Metropolitan 8 can also be used to measure progress in a school or district and to assess trends in student performance.

¹⁷ Individualised Education Program

¹⁸ Chester County Intermediate Unit, untersteht dem Bildungsamt von Pennsylvania

¹⁹ Damit alle Schüler auch nach dem vorzeitigen Ende ihrer Schullaufbahn die Möglichkeit haben, ein College oder eine Uni zu besuchen, bieten viele High Schools in den USA die Variante des GED (General Education Diplom) an. Dieses ist mit einem normalen High School Abschluss vergleichbar. Um das GED zu erhalten, muss zuvor ein GED Test absolviert werden.

stetige Aufmerksamkeit der Schüler und veranlassen eine konzentrierte und dauerhafte Beteiligung am Unterricht. Weitergehend haben die Jungen die Möglichkeit in Glen Mills nach Bestehen der GED Prüfung an einem Programm teilzunehmen, dass auf die Vorbereitung der SAT²⁰ ausgerichtet ist und die Anknüpfungspunkte für das Collegeprogramm der Einrichtung bilden soll. In diesem Programm ist es den Jugendlichen gestattet Kurse am Delaware County Community College zu belegen, die jedoch immer in Verbindung mit einem Glen Mills Mitarbeiter für jegliche Hilfen und Ergänzungen stehen, damit Fristen und Termine für Projekte, Abgaben und Lernziele eingehalten werden. Hinzu kommt die Möglichkeit eines Stipendiums von Herman Barcus, der sicherstellen möchte, dass begabten Schülern in der Glen Mills Schools nach der Entlassung nicht die finanziellen Mittel für einen weiterführenden Besuch eines Colleges fehlen.

„Das Glen Mills Programm motiviert die Schüler dadurch, dass ihr Einsatz belohnt wird und Leistungen auf mehreren Fähigkeitsstufen gewürdigt werden. Es gibt verschiedene Arten von Zeremonien, die alle motivieren und belohnen sollen.“ (Denz/Weidner 2003, S. 112)

Üblich ist ebenfalls eine Ehrung der einzelnen Schüler für ihre erbrachten Leistungen in der Institution, die wiederum mit kleinen Geschenken gewürdigt werden und vor den anderen Jungen im Rahmen eines Festes stattfindet. Die damit verbundene Rede der geehrten Schüler, soll die Motivation der Klassenkameraden stärken und eine unterstützende Peernorm hervorrufen, die den Schülern den Weg zum Erfolg erleichtern soll. In der Schule wird davon ausgegangen, dass ein Versagen der Schüler nicht an ihnen selbst liegt, sondern an den jeweiligen Lehrern, die mit einer Entlassung rechnen müssen, wenn sich die Jugendlichen nicht innerhalb von neun Monaten um das Eineinhalbfache einer Klassenstufe verbessert haben. Die Abteilung für Schulbildung umfasst eine Angestelltenanzahl von rund 100 Lehrern/ Betreuern, die in der Verantwortung stehen, jeden Jugendlichen in seiner Entwicklung im Schulprogramm zu begleiten und individuelle Ziele zu verwirklichen (vgl. Denz/ Weidner 2003, S. 112-114).

²⁰ The SAT is a standardized test designed to measure basic critical reading, math and writing skills. Most colleges and universities request ACT or SAT score results from applicants. Students may usually take their test of choice, but it is best to check with schools of interest before selecting (unless the student plans to take both exams). Standardized tests are an important factor in the admissions process, and students should do their best to show schools that they know their stuff. The SAT is composed of three main sections, each with its own subsections. The three major sections will be graded on a scale of 200-800. The final score will be the sum of all sections, a number between 600 and 2400. Here is what you can expect to see in each section.

Zum Abschluss ist die Abteilung für die Laufbahnplanung und die Berufsausbildung zu erwähnen, welche rund 59 Angestellte umfasst, die die Schüler in sechzehn Lehrstätten bei ihrer Ausbildungs- und Berufsplanung unterstützen. Eine Einschätzung der Berufseignung und eine Beurteilung der Jugendlichen erfolgt ebenfalls durch diese MitarbeiterInnen, die mit der Empfehlung zu eventuellen Weiterbildungen oder anderen beruflichen Möglichkeiten nach der Entlassung aus Glen Mills einhergeht. Die Beurteilung der Berufseignung der Jungen erfolgt nach den ersten zwei Wochen an der Schule, nachdem sämtliche Ausbildungsprogramme, wie unter anderem Journalismus, Feinmechanik, Schweißen, Einzelhandelsmanagement, Schreiben, Malen, Fotografieren und Kunsthandwerk durchlaufen wurden, und erfolgt in fünf Komponenten, die sich zum ersten aus den Voraussetzungen, Neigungen und der schulischen- und beruflichen Erfahrung des Jugendlichen, zweitens aus diversen Test zur Überprüfung verschiedener Fähigkeiten im Bereich des Lernens und Denkens der Jungen und drittens aus einer Überprüfung der motorischen- und koordinativen Fähigkeiten der Schüler zusammensetzt. In der vierten Phase der Beurteilung wird die Eignung im audio-visuellen Sektor ermittelt, damit einher geht der Vorschlag von insgesamt zwölf eventuellen Betätigungsfeldern für jeden Einzelnen, die abschließend in einem letzten Schritt mit dem jeweiligen Betreuer besprochen und ausgewertet werden. Daraufhin bekommt jeder der Jugendlichen einen individuellen und nach seinen Fähigkeiten ausgerichteten Stundenplan, der sie befähigen soll, durch das angeeignete Wissen und die Arbeitsvorgänge, den Lehrgang bestmöglich zu beenden (vgl. Denz/Weidner 2003, S. 98-99).

Für jedes Bildungsniveau gab es eine Einheit in der die Jugendlichen bei ihrem jeweiligen Stand der Bildung weitermachen konnten. Im Learningcenter, auch Alphabetisierungseinheit genannt, indem diejenigen, die teilweise noch nicht einmal lesen und schreiben konnten, die Möglichkeit hatten ein Zertifikat zu erwerben. Dies ist mit dem heutigen Hauptschulabschluss gleichzusetzen (vgl. Schomaker 2015, Min. 08:14).

„Für gewöhnlich beenden die Schüler die Unterrichtseinheit im berufslernzentrum in zwei bis vier Wochen und beginnen dann mit den Grundkursen ihres Lehrgangs. Die Grundkurse werden von einem Ausbilder und ein bis drei assistierenden Schülern geleitet. Die Werkstätten sind meistens Montag bis Freitag von 18 Uhr bis 21 Uhr geöffnet.“ (Denz/ Weidner 2003, S. 99)

Die jeweiligen Klassen der einzelnen Lehrgänge bestehen zum Großteil aus 15 bis 24 Jugendlichen, die auf eine Arbeitsstelle nach der Entlassung vorbereitet werden und somit die erworbene Bildung fortführen können. Aus den verschiedenen Ausbildungslehrgängen an der Glen Mills Schools gehen diverse nutzbringende Werke, die zur internen Verarbeitung benötigt

werden, wie Bilder von Sportereignissen, Artikel für die monatliche Schulzeitung, die Ausstrahlung des hauseigenen Radiosenders, Wartungen der Fahrzeugflotte der Schule und diverse größere Bauprojekte in den Bereichen Elektronik, Sanitär und Tischlerei hervor und sichern somit eine Reproduzierung der Einrichtung. Im Anschluss an die unterschiedlichen Lehrgänge, im Regelfall nach acht Monaten, wechseln die Jugendlichen zum Programm für die Laufbahnplanung, indem sie Unterstützung bei der Aufnahme in einer Berufsschule oder auch Hilfe bei der Arbeitssuche erhalten. Um das Konzept widerzuspiegeln, werden sämtliche Erfolge der einzelnen Schüler sichtbar für die anderen Jungen bekanntgegeben, um somit die Motivation dieser zu steigern und das Resultat in der Bildung auszubauen. Überdies wird im Bereich der Kooperation der Glen Mills Schools mit etlichen Firmen und Unternehmen viel Aufwand betrieben, zum Beispiel mit dem Angebot für die ArbeitgeberInnen, einem Schüler ein zweiwöchiges Praktikum zu ermöglichen, das von Glen Mills bezahlt wird, um eine hohe Integration der Jugendlichen in den Arbeitsmarkt zu generieren und sicherzustellen (vgl. Denz/Weidner 2003, S. 98-101).

Der Tagesablauf an der Schule begann üblich mit einem morgendlichen Briefing, wo alle Schüler zusammenkamen. Anschließend fand das gemeinsame Frühstück statt. Daraufhin gingen die Jugendlichen zurück in ihre Wohneinheiten, die auch Units genannt werden. Im Anschluss daran ging jeder Schüler in die dementsprechenden Lern- oder Arbeitsprogramme, das mit einem gemeinsamen Lunch den Vormittag beendete. Der Mittag wurde mit den Sportprogrammen eingeläutet, an dem jeder Jugendliche die Pflicht hatte teilzunehmen (vgl. Schomaker 2015, Min. 03:19). Nach dem gemeinsamen Abendessen fand eine Vollversammlung das sog. „Townhouse“ statt, die eine Abschlusseinheit in den jeweiligen Units bildete und die Möglichkeit gab den Tag Revue passieren zu lassen. In dieser Zeit wurde alles angesprochen was an dem Tag nicht gut gelaufen ist, zum Beispiel wenn ein Junge „Mist gebaut“ hat (vgl. Schomaker 2015, Min. 09:29).

Die neue Organisationsstruktur, auch als Molekularstruktur bekannt, war auf eine Zusammenarbeit und eine gegenseitige Unterstützung der einzelnen Abteilungen ausgerichtet. Somit entwickelte sich eine molekulare Struktur, in welcher es primäre und sekundäre Verantwortungsbereiche gibt. Die Führungskräfte befassten sich folglich mit Aufgaben die den ganzen Campus umfassen und sich nicht nur auf die Leitung der eigenen Abteilung konzentrieren. Dementsprechend sind die Teamleiter der Abteilungen für Wohngruppen, welche für die Leitung der Wohnhausteams verantwortlich sind, hauptsächlich für das Aufrechterhalten der Normen auf dem gesamten Campus und nicht nur für die Effizienz einzelner Blöcke zustän-

dig. Dieser Aufbau von Kommunikation und Verantwortung spiegelt sich auch innerhalb der Schülerebene wieder. Hierbei werden die Bedürfnisse der Individuen hinter die Bedürfnisse der gesamten Gruppe gestellt (vgl. Denz/Weidner 2003, S. 73-74). „Man nimmt an, dass der Druck innerhalb der Peergruppe Persönlichkeitsentwicklung fördert.“ (Denz/Weidner 2003, S. 74)

3.2.2 Konzeption und Zielsetzung

Wie schon im Kapitel der geschichtlichen Ereignisse erwähnt, begann mit der Übernahme der Einrichtung Glen Mills durch Sam Ferrainola eine neue therapeutische Ära, die zunächst mit einer Schulung der gesamten Mitarbeiterschaft im Bereich der theoretischen Erfahrung der „Guided-Group-Interaction“ einher ging. Die Veränderungen nach dem Führungswechsel bezog sich ebenfalls auf die Einführung der im theoretischen Teil beschriebenen „7 Levels of Confrontation“, die mitverantwortlich für eine Verhaltenssicherheit bei Provokationen und bei der Etablierung des neuen „normative Milieus“ in der Schule ein großer Grundstein waren. Eine ebenfalls wichtige neue Form der Konzeption in Glen Mills, war die Deinstitutionalisierung der Einrichtung, welches ein Öffnen der Schule und somit das Gefühl von Freiheitsentzug, und damit den Eindruck einer Strafe, für die Jungen verringern sollte (vgl Ottmüller 1988, S. 54 ff).

„Die Glen Mills Schools haben unter der Leitung von Sam Ferrainola zu einem Behandlungskonzept gefunden, das von der Institution selbst als „behavioristisch“²¹ beschrieben wird.“ (Ottmüller, 1988, S. 57)

Dieses Konzept, welches von der Theorie des sozialen Lernens von Bandura, wie im Theorie- teil beschrieben, entwickelt wurde, beruht auf reziproker Determination und findet in der Einrichtung Glen Mills im Sektor der Prämissen der Behandlung großen Anklang. Speziell arbeitet die Institution mit einer Verstärkung durch Privilegien und Status des positiven Verhaltens, das mit dem Lernen anhand eines „Rollenmodelles“, also durch die „Peer-Group“ einhergeht. Es wird dabei nach Polskys Diamanten-Schema eine Gruppenanalyse durchgeführt, die ebenso wie in verschiedenen „Straßengangs“²² als auch in der Einrichtung Glen Mills eine soziale Ordnung beschreibt. Die Rollenmodelle beziehen sich in der Schule auf den Battling

²¹ Behaviorismus ist die Theorie der Wissenschaft des menschlichen und tierischen Verhaltens. Das Gehirn wird dabei als „Black Box“ angesehen, deren innere Prozesse nicht von Interesse sind. Verhalten wird als Ergebnis von verstärkenden und abschwächenden Faktoren aufgefasst.

²² Das Wort Gang stammt aus dem Amerikanischen und bezeichnet eine Vereinigung von Kriminellen. Das deutsche Wort für Gang heißt Bande. In einer Gang schließen sich Personen zusammen, die von einem oder mehreren Anführern gelenkt und gesteuert werden. Das Ziel einer Gang besteht in erster Linie darin, Machtansprüche durchzusetzen.

Bulls Club, der auf dem gesamten Campus sämtliche Aktivitäten steuert und aus dem Zusammenschluss der Cottage-Bulls besteht. Den Status eines Cottage-Bulls können die Jugendlichen durch vorbildliches Normenverhalten und der eigenen Konfrontation mit Normenbrüchen erlangen. Die schon herrschenden Bulls in den Cottages beratschlagen über die Bulls-Anwärter, die daraufhin eine Bewerbungszeit in dem Club antreten dürfen. Innerhalb der Schule sind weitere Gruppierungen ohne Mitarbeiteraufsicht verboten, was ein Ausschließen und Ausgrenzungen durch diverse „Subgruppen“ vermeiden soll. Die Mitglieder des Clubs verfügen über verschiedenen Vorteile gegenüber den Nicht-Mitgliedern, so haben sie zum Beispiel Zutritt zu der „Bulls-Lounge“, die durch eine luxuriöse Ausstattung mit Pooltischen und extra bequemen Sesseln den Anreiz gibt, sich den faktisch hohen Status in der Gruppe und den Erhalt dieses Status durch Normentreue und Unterstützung der Mitarbeiter bei Konfrontationen zu anzueignen (vgl. Ottmüller 1988, S. 57 ff).

Dort gibt es eine Snackbar in der Eis und diverse andere Süßigkeiten vorhanden sind. Außerdem hatten die Mitglieder die Möglichkeit verschiedene Spielgeräte, die in dem Clubhaus waren, zu nutzen (vgl. Schomaker 2015, Min. 16:07).

Ferner existieren verschiedene Ämter, wie ein Schatzmeister und ein Sekretär, innerhalb der vorherrschenden Hierarchie durch den Bulls-Club, die sich als „Campus-Executives“ bezeichnen und als Vorbild durch die Normentreue, ihren Lernerfolg und mit ihrer sozialen Reife für die anderen Schüler gelten (vgl. Ottmüller 1988, S. 57 ff).

Das Hierarchiesystem erstreckte sich vom Frischling bis zum Präsidenten, indem man durch die Anzahl von 500 erfolgreichen Konfrontationen in den Bulls-Club aufsteigen konnte. Jeder Schüler bekam eine Liste, auf der sie die Konfrontationen eintragen mussten (vgl. Schomaker 2015, Min. 13:38). Dieses System hatte jedoch ein Verschwimmen der Grenzen zwischen Mitarbeitern und Schülern zu Folge, in der Konsequenz, dass eine klare Zuordnung manchmal nicht mehr möglich war. Einhalt geboten wurde diesem Verschwimmen mithilfe verschiedenfarbiger Shirts, die die jeweiligen Bezeichnungen der einzelnen Hierarchien darauf abgedruckt hatten (vgl. Schomaker 2015, Min. 25:58).

Das weitere Konzept der Glen Mills Schools geht von einem devianten Verhalten der Jugendlichen aus, dass durch die anhand von Defiziten entstandene Sozialisation zu einer Verurteilung geführt hat, welche somit als „soziale Tatsache“ bezeichnet wird und mithilfe von Ver-

halten in einer Gruppe gestärkt wird. Das Angebot der Institution orientiert sich an den Gruppenverhalten diverser Subkulturen, die von den Bedürfnissen des Überlebens, des Dazugehörens und des Erlangen eines Status abhängig sind und wandeln dabei das Erlangen dieser Bedürfnisse mittels der Begehung von Straftaten durch pro-soziale Werte und Normen um (vgl. Ottmüller 1988, S. 57 ff).

Das Ziel in Glen Mills unter der Leitung von Sam Ferrainola war zunächst die Herstellung von Ordnung auf dem Campus, was seine Basis in der Einstellung loyalen Personals begründet hat (vgl. Denz/ Weidner 2003, S. 42). Sam Ferrainola hat rund 90 % der ehemaligen Angestellten entlassen, die meisten mit einem pädagogischen Hintergrund, und stellte stattdessen Sportler, Trainer und teilweise auch ehemalige Schüler aus der Schule selbst ein (vgl. Schomaker 2015, Min. 22:18). „Die Mitarbeiter haben sogar teilweise auf dem Gelände gewohnt. Da war sone ganze Reihe von Häuschen da wohnten die drin.“ (Schomaker 2015, Min. 33:24) Personen die aus sozialen Berufen stammten und somit die Jugendlichen nicht als Schüler mit Potential sondern, als Opfer, die durch ihre Lebensumstände deformiert wurden, passten nicht länger in das Konzept der Schule. Ferner lag das Vertrauen nicht in guten Universitätsabschlüssen, eher wurde auf einen gleichgewichtigen Notendurchschnitt von genügend bis gut Wert gelegt, dem weitaus wichtigere Qualitäten, wie das Normenverständnis der Schule beigelegt waren. Die Personen, die es in ihrem Leben trotz diversen erschwerten Ereignissen zu einem Collegeabschluss geschafft haben oder auch das Erreichen eines Meistertitels, gelten als nahbare Vorbilder für die Jungen und wurden daher bei den Einstellungskriterien bevorzugt. Da das Konzept der normativen Kultur in die allgemeine Philosophie der Schule mit eingebettet werden sollte, war es äußerst relevant, die Mitarbeiter in dem Bereich der Konfrontationen, anstatt Bestrafung für die Nicht-Einhaltung von Normen durch Schüler, zu schulen. Ein sogenannter „Glen Mills Way“, der auf eine gegenseitige Achtung und den stolzen Umgang mit erbrachten Leistungen ausgelegt ist, welches zwei von diversen weiteren im nächsten Abschnitt beschriebenen Normen sind, wird in der Ausbildung eines jeden Mitarbeiters gefördert und hat den positiven Aspekt, dass Unsicherheiten durch die Mithilfe von allen Mitarbeitern, Vorgesetzten und sogar Schülern abgestellt werden können.. Hinzu kommt, dass das Personal eine hohe Bereitschaft in den Bereichen Kooperation und Teamwork aufbringen muss, um den Grundwerten der Einrichtung zu entsprechen und die normative Kultur zu unterstützen (vgl. Denz/ Weidner 2003, S. 42-71).

Die Angestellten bekommen einen geringen Lohn, was für den Aufwand nicht gerechtfertigt ist. Jedoch stehen die Mitarbeiter in einer gewissen Abhängigkeit zu der Einrichtung, die sich

in Form von guten Wohnmöglichkeiten, einer freien Krankenversicherung, kostenlosen Lebensmitteln und Arbeit für die gesamte Familie auszeichnet (vgl. Schomaker 2015, Min. 26:58). „Ich hab nie von einem Mitarbeiter ein einziges kritisches Wort über die Institution gehört.“ (Schomaker 2015, Min. 52:51)

In der Folge war die Vorbereitung der Jugendlichen auf ein Leben in der Gesellschaft, außerhalb der Institution von großer Wichtigkeit. Dabei wurde, durch die Struktur der Abteilungen gefördert, besonders viel Wert auf die Ausbildung von Kernkompetenzen wie Bildung und Teamgeist gelegt. Hierzu wird besonders darauf geachtet, dass die Lehrer und Betreuer Erfahrungen und Kompetenzen aus den verschiedensten Bereichen aufweisen, um aufgrund ihrer Qualifikationen z.B. die Leitung einer Abteilung übernehmen können oder um für eine spezielle Ausbildung als Lehrkraft zu fungieren. Es ist in diesem Zusammenhang von besonderer Relevanz, dass die Lehrkräfte so umfangreich ausgebildet sind, da die Grundannahme besteht, dass jeder Schüler mit einem umfangreichen Potential an die Einrichtung kommt, das er bis dato noch nicht ausgeschöpft hat und die leitende Hand des Personals braucht um seine volle Leistungsfähigkeit zu erreichen (vgl. Denz/ Weidner 2003, S. 42-71).

„Das Wesen dieser Kultur leitet sich aus der Überzeugung ab, daß den Delinquenten ein großes Potential an sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten zur Verfügung steht, die nur einer entsprechenden Umgebung bedürfen, um sie zur Entfaltung zu bringen.“ (Förster/ Weidner 2005, S. 21)

„Deswegen kann in Glen Mills nur der Lehrkörper oder das System versagen, nie die Schüler.“ (Denz/ Weidner 2003, S. 71) Daher besagt die Prämisse des Lehrkörpers ebenfalls, dass ein Versagen durch das Einschlagen neuer Methoden eine Dazugehörigkeit generiert, was zu einer Bereitschaft zur Überwindung von Hindernissen führt. Das Konzept der Einrichtung wird nach an Worten von Henry Fords²³ ausgerichtet, der mit dem Maßstab (vgl. Denz/ Weidner 2003, S. 69-71): „Versagen ist die Gelegenheit, um auf eine intelligente Weise nochmals von vorne zu beginnen.“ (Denz/ Weidner 2003, S. 69-71) arbeitet und der in Glen Mills mit großer Bedeutung gewürdigt wird. Ein weiterer wichtiger Punkt im Komplex von Konzeption und Zielsetzung befasst sich mit den Bereichen Selbständigkeit und Verantwor-

²³ * 30. 07. 1863 — in Dearborn, Michigan † 07. 04. 1947 — in Dearborn, Michigan. Henry Ford ist einer der berühmtesten amerikanischen Unternehmer. Er ist das beste Beispiel für einen echten Self-mademan. Seine Kindheit verbrachte Ford als Bauernsohn. Er entwickelte sich jedoch rasch zu einem begabten Erfinder, brillanten Manager und herausragenden Industriellen. Fords Geschäft war eines der profitabelsten und erfolgreichsten seiner Zeit. Noch heute sind Fords Ideen, Visionen und Zitate weit verbreitet und dienen vielen erfolgreichen Unternehmenslenkern als Vorbild. Von Henry Ford lernen heißt siegen lernen.

tungsbewusstsein, diese bilden einen Grundpfeiler um die Jugendlichen in der Gesellschaft lebensfähig zu machen. In diesem Zusammenhang stellt die Schule jedem der Wohnhäuser ein Betrag von 400 Dollar im Monat für Reinigungsmittel zur Verfügung, mit denen sie selbstständig und eigenverantwortlich umgehen müssen. Da der Sauberkeitsstandard und das Ausführen sämtlicher Hausarbeiten in der Institution hoch angesetzt sind, werden die Reinigungszustände regelmäßig kontrolliert und dadurch belohnt, indem das übrig gebliebene Reinigungsgeld für Feste und Ausflüge ausgegeben werden darf. Hierbei wird die Erziehung der Jungen zu einem selbstständigen Verantwortungsbewusstsein sehr deutlich (vgl. Denz/ Weidner 2003, S. 71 ff).

Ein wesentlicher Teil des Konzeptes ist die Konfrontation nach den im Vorfeld erwähnten „Seven Levels of Confrontation“, die den Jugendlichen von vornherein erläutert und nahe gelegt werden, indem sie direkt zu Beginn auf zwei der wichtigsten Normen hingewiesen werden (vgl. Ottmüller 1988, S. 76):

„Wir akzeptieren Konfrontationen, egal, ob sie gerechtfertigt ist oder nicht.
[...] Wir hier unterstützen Konfrontationen.“ (Ottmüller, 1988, S. 76)

Jede Person, egal ob Betreuer oder Schüler, ist verpflichtet negatives Verhalten nach den Stufen zu konfrontieren, was eine ständige und omnipräsente Konfrontationssituation auslöst (vgl. Ottmüller 1988, S. 77). „Wenn Sie über das Gelände gehen findet immer irgendwo gerade eine Konfrontation statt, weil die gefühlt 250 Regeln oder so haben. Sie konnten gar nicht, nicht gegen eine Regel verstoßen.“ (Schomaker 2015, Min. 10:49)

Zusammenfassend ist zu sagen, dass erwartungsgemäß und anstandslos eines der größten Ziele der Glen Mills Schools die Bekämpfung von Gewaltkriminalität ist, die aus Überzeugung durch die Etablierung des gegenseitigen Respektes der Mitarbeiter und Schüler und des subkulturfreien und normativen Lebensraums geschaffen wird. Die haupttragenden Säulen dieses Konzeptes und der Zielsetzung sind die Einführung der „Seven Levels of Confrontation“, der „Guided Group Interaction“ und der normativen Kultur, die im nächsten Abschnitt genauer erläutert wird (vgl. Förster/ Weidner 2005, S. 21).

3.2.3 Normen und die normative Kultur

„Aus organisatorischer Sicht waren die bedeutendsten Innovationen für die Glen Mills die molekulare Struktur und die normative Kultur.“ (Denz/ Weidner 2003)

Um auf die herrschende Normenkultur in der Glen Mills Schools einzugehen, ist es notwendig, auf den Begriff der Normen im Kontext der Verhaltensformen einzugehen, der hierbei als

ein gewünschter Sollzustand anzusehen ist. Dabei werden Situationen, also ein vorzufindender Istzustand, gemessen und diese dann einer Bewertung unterzogen (vgl. Förster/ Weidner 2005, S. 26). Die Glen Mills Schools legt viel Wert auf die Unterscheidung von Normen und Vorschriften, da einer Vorschrift in der Einrichtung keine Akzeptanz gebührt. Eine Vorschrift verlangt immer ein Erzwingen der Einhaltung durch eine autoritäre Maßregelung, welches oftmals einen Kontrollverlust zur Folge hat und durch die Polarisierung der Schüler und Mitarbeiter ein Miteinander als Team ausschließt. Ebenfalls ist das Durchsetzen von Vorschriften mithilfe von Personal ein Hindernis in der Bildung des Verantwortungsbewusstseins der jungen Menschen, da der Erlass dieser Vorschriften ein Mitgestalten des eigenen Lebens nicht hergibt. Vielmehr ist der Grundgedanke, dass Normen (vgl. Denz/ Weidner 2003, S. 42-44) „selbst gestaltet, explizit dargestellt und überwacht werden, um sie mit den Zielen der Einrichtung in Einklang zu bringen.“ (Denz/ Weidner 2003, S. 44-45) Normen werden in der Einrichtung in den gesamten Tagesablauf integriert und regeln jegliches Geschehen innerhalb der Schule. Wichtig ist dabei von den Normen der Insassenkultur abzusehen und vielmehr mit resozialisierungsfördernden Normen negative Einflüsse zu eliminieren. Speziell in einem Gruppengeschehen, auf das sich die Ausrichtung der Konzeption in Glen Mills begründet, fördern informelle- und formelle Normen einen Großteil an sozialen Interaktionen, deren Unterscheidung in der Absicht liegt. Dabei geht es bei den informellen Normen um einen expliziten, gewollten Zustand in einer Gruppe, während es bei den formellen Normen um eine spontane Verhaltensweise geht, die durch Interaktionen innerhalb der Gruppe entstanden ist und dementsprechend zu einem gewünschten Zustand führt. Die informellen Normen werden jedoch häufig in einer Gruppe durch eine symbolische Interaktion kommuniziert, was eine Konformität der Mitarbeiter in einem Programm, das nach Gruppenprozessen ausgerichtet ist voraussetzt. Es handelt sich hierbei um Peer-Gruppennormen, die bei delinquenten Jugendlichen eine größere Rolle spielen, als bei anderen Gleichaltrigen, was anhand von den emotionalen Bedürfnissen der Jugendlichen, wie im oberen Kapitel des Rollenmodelles erwähnt, nach Status und Anerkennung hervorgerufen wird. Somit ist es notwendig, die Normen in einer Gruppe so zu substituieren, dass die delinquenzfördernden Normen durch prosoziale ersetzt werden. In diesem Punkt wurden bezüglich des Konzepts der Glen Mills Schools zehn Kernbereiche zur Veränderung der Peer-Gruppennormen erarbeitet, die sich in (vgl. Ottmüller 1988, S. 70-74):

„1. Entschlossenheit und Konsequenz in der Leitung, 2. Modellverhalten der Leitung, 3. Sanktionspraxis, 4. Informations-, Kommunikations- und Rückkopplungssysteme, 5. Evaluationssysteme, 6. Anerkennung und Belohnung, 7. Ein-

stellungs- und Selektionssysteme, 8. Orientierung neuer Mitarbeiter, 9. Aus- und Weiterbildung, 10. Solidarische Unterstützung durch die Arbeitsgruppe.“ (Ottmüller 1988, S. 74)

unterteilen und, wie im weiteren Verlauf erläutert wird, eine zentrale Bedeutung für die Arbeit mit delinquenten Jugendlichen und damit für die normative Kultur in Glen Mills haben. Sobald ein neuer Schüler die Einrichtung und seine neue Wohneinheit betritt, werden ihm von den anderen Jugendlichen die Normen, Werte und Regeln detailliert nahe gebracht, was zu einer kollektiven Sichtweise führt, wobei alle das sogenannte „around here, we ...“ zu vertreten haben und die Normen beispielsweise mit dem Satz (vgl. Ottmüller 1988, S. 75) „Ich heiße Kevin King und wir gehen nicht auf dem Gras.“ (Ottmüller 1988, S. 75) wiederzugeben sind.

Die Normen in der Schule werden in drei Hauptkategorien aufgeteilt, indem die erste Sparte die Campusnormen sind, in denen Normen die deviante Aktivitäten verhindern, gegenseitige Hilfe, Konfrontationen und der Schutz der Mitarbeiter im Bereich der Ehre, körperlicher Unversehrtheit und der Integrität mitinbegriffen sind, sowie allgemeine Ordnungsvorschriften und Normen die die Jugendlichen aus ihrem subkulturellem Kontext von der „Straße“ entfernen sollen, geltend gemacht werden. Weiterführend herrschen in der Einrichtung sämtliche Hausnormen, die zum Beispiel aus der Norm des Abstellens der Schuhe im Schuhboard, des Rauchverbots im Bad, Flur und Zimmer, des Ausstellens des Fernsehers vorm Schlafengehen und des Anklopfens an der Bürotür, wenn man es betreten möchte, bestehen. Die dritte Abteilung der Normen besteht aus der Gruppennorm, die eine Unterteilung in Normen des Gruppengeschehens, für die Gruppe relevante Ordnungsvorschriften, Arcaden- und Cafeterianormen und in die Homepass-Normen vornimmt (vgl. Ottmüller, 1988, S. 68 ff).

Das T-Shirt durfte nicht aus der Hose gucken, sie durften nicht über den Rasen gehen. Eine äußert relevante Norm war das Verbot des Zeigens von „Street-verhalten“. Selbst die Kommunikation in einer Schülergruppe auf dem Schulhof war ein Normenverstoß (vgl. Schomaker 2015, Min, 11:23).

Die normative Haltung in der Glen Mills Schools unterteilt sich in die Kultur der Mitarbeiter und der Schüler, die sich zu Beginn der Veränderungen des Grundsatzes auf die Angestellten in der Einrichtung bezog. Wie im Kapitel der Konzeption aufgezeigt wurde, ist die Schule auf ein loyales Personal angewiesen, das eine athletische Erscheinung und die Qualität als Rollenmodell aufweisen, sowie über die psychische Stärke bei Problemen und ein konstruktives Handeln im Sinne der Einrichtung verfügen. Ferner müssen die Angestellten eine Selbstsi-

cherheit ausstrahlen, die jedoch mit einer Lockerheit in der Beziehung mit den Jugendlichen einhergehen soll und mit der Fähigkeit des „Teamworks“ ausgestattet ist. Die überaus relevante Kompetenz des Normenverständnisses, wie das Beeinflussen, Analysieren und Erkennen jeglicher Normen, zählt zu einem intensiven Trainingsprogramm eines jeden Mitarbeiters, im Laufe dessen ihnen auch die Gegebenheiten und der Umgang mit der GGI und den „Seven Levels of Confrontation“ beigebracht wird. Eine konsequente Umsetzung und die Durchführung dieser normativen Kultur ist eine hohe Priorität bei der Arbeit der Angestellten in Glen Mills gewidmet.

Die normative Kultur der Schüler bezieht sich auf den im Vorfeld erwähnten normenbezogenen Druck der Peer-Gruppe, der mit der Nutzung des Status innerhalb einer Gruppe ein prosoziales Verhalten hervorruft (vgl. Förster/ Weidner 2005, S. 26-28). Die Relevanz dieser Peer-Gruppennormen zeigt sich zum einen anhand der Unabkömmlichkeit in der Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen und zum anderen durch die größere Achtung dieser für die eigenen Peers, als für jeglichen Erwachsenen. Die Verhältnismäßigkeit zwischen der Achtung gegenüber den Peers und Erwachsenen ist in den meisten Fällen so unausgeglichen, dass selbst die besten Betreuer gegen die engsten Peers der Jugendlichen nichts ausrichten können (vgl. Denz/ Weidner 2003, S. 47-48). So wurde zunächst jedem Schüler ein „großer Bruder“ zur Seite gestellt, der das Vertrautmachen und das Verinnerlichen der normativen Kultur seines „kleinen Bruders“ sicherstellen soll. Daraufhin begann die therapeutische Ära mit dem im Konzeptteil erwähnten „Battling Bulls Club“, die neben den luxuriösen Vorteilen auch Zugang zu bezahlten Jobs in der Schule bekamen. Um die normative Kultur innerhalb der Schüler zu unterstützen und eine Gewährleistung der Einhaltung dieser als Alltagsgeschehen umzusetzen, hatten die „Bulls-Mitglieder“ die Aufgabe negatives Verhalten anderer zu konfrontieren und somit die Mitarbeiter zu unterstützen (vgl. Förster/ Weidner 2005, S. 26-28). Neben den luxuriösen Privilegien hat der Vorstand des „Battling Bulls Club“ die Erlaubnis an der montäglichen Morgensitzung teilzunehmen, der der Direktor und alle Führungskräfte beisitzen und die Möglichkeit bei der Entwicklung und der Aufrechterhaltung des „Glen Mills Way“ mitzudiskutieren und Lösungsstrategien bei Problemen zu deduzieren. Weitergehend erhält jeder Schüler in der Anfangsphase einen „Normenstabilisierer“, der in der Rolle eines Mitarbeiters die positive Haltung gegenüber dem „Glen Mills Way“ und des Schülers gewährleisten soll, zudem dieser eine Selbstsicherheit vermittelt, sodass der Jugendliche die Akzeptanz der Normen lernt und sich nicht vor Einschüchterungen vom Personal oder anderen Schülern fürchten muss. Abschließend ist jedoch zu sagen, dass positive Nor-

men nicht garantieren, dass ein Programm mit diesen Erfolg hat, vielmehr stellen die Normen eine Basis da, die aber in jedem Fall leistungsfähige Instruktoren und Techniken braucht, um bei Vorkommnissen einzuschreiten und einen normengerechten Lösungsweg übermitteln (vgl. Denz/ Weidner 2003, S. 48 ff).

Eine Verhaltensänderung durch eine Strafandrohung wird nur für den Moment Wirkung zeigen, jedoch nicht die innerliche Einstellung ändern (vgl. Schomaker 2015, Min. 39:04). Wenn man jedoch an die 1000 delinquente Jugendliche in einem Campus beherbergt, dann kann es nur mit so einem System funktionieren, eine Art „Kuschelpädagogik“ kann in so einem Rahmen nicht angewandt werden (vgl. Schomaker 2015, Min. 50:15). Dementsprechend liegt die Vermutung nahe, dass die Einrichtung Glen Mills ein reines Wirtschaftsunternehmen ist, was nur profitorientiert arbeitet und damit Geld verdient (vgl. Schomaker 2015, Min. 50:23).

4. Forschungsstand

Im weiterführenden Kapitel wird der aktuelle Forschungsstand der Einrichtung Glen Mills wiedergegeben. Dabei geht es um eine kritische Auseinandersetzung verschiedener Themen, die sich zu Beginn auf das zentrale sozialwissenschaftliche Forschungsinstitut auf Bundesebene berufen. Zunächst geht es um eine gruppenpädagogische Strategie im Verhaltensmodell durch Sport, die vom Soziologen Kurt Weis²⁴ recherchiert und durch das deutsche Jugendinstitut veröffentlicht wurde. Seine Quellen gliedern sich in Reise- und Erfahrungsberichte, Hauszeitungen, Dokumentarfilme und -broschüren sowie Statements anderer Fachleute. Daraufhin widmet sich das Kapitel weiterführend der kognitiven- und entwicklungspsychologischen Perspektive, welche vom Diplom-Psychologen und Psychoanalytiker Jürgen Körner²⁵ analysiert wird. Abschließend werden diverse Eindrücke und Erfahrungsberichte von Expertinnen und Experten im Bereich der Glen Mills Schools beschrieben und somit die Expertise des deutschen Jugendinstituts komplettieren. Im Speziellen werden hierbei Exper-

²⁴ Prof. Dr. Kurt Weis (S.J.D. Harv.), geb. 1940, leitet an der Technischen Universität München in den Fakultäten für Sportwissenschaft und für Wirtschaftswissenschaften das Fachgebiet Soziologie. Volljuristische Ausbildung. Promotion an der Harvard Universität. Kriminologische, sozialwissenschaftliche und anthropologische Studien und Arbeiten in den USA. Habilitation für Soziologie in Saarbrücken, Mitglied der europäischen Akademie der Wissenschaften und Künste. An der TU München veranstaltete er u. a. die Ringvorlesungen und Vortragsreihen über "Bilder vom Menschen in Wissenschaft, Technik und Religion", "Was ist Zeit?" und "Neue Denkhorizonte am Ende der Moderne – Perspektivenwechsel in Wissenschaft, Technik und Religion".

²⁵ Jürgen Körner ist Psychologe, Psychoanalytiker, er war Professor für Sozialpädagogik an der FU Berlin und Gründungspräsident der International Psychoanalytic University Berlin. Seine Veröffentlichungen beziehen sich schwerpunktmäßig auf psychoanalytische Methodik und Psychoanalyse und Sozialpädagogik.

tenmeinungen des emeritierten Professors für Sozialpädagogik der Leuphana Herbert E. Colla und des deutschen Kinder- und Jugendpsychiaters, Psychotherapeut Jörg M. Fegert²⁶ beleuchtet und verschiedene Eindrücke wiedergegeben. Abschließend wird eine Diskussion Herrn Elmar G. M. Weitekamps²⁷, im Speziellen des Bureaus of Quality Assurance des Florida Departments of Juvenile Justice aufgeführt, die mit konkreten Ergebnissen einer Studie ihre Eindrücke und Erfahrungen wiedergibt.

Im zweiten Abschnitt des Forschungsstandes der Glen Mills Schools, geht es um die Evaluierung und die Effektivität der Einrichtung. Dabei wird vorerst die Frage erläutert, inwieweit Effektivität zu messen ist und wie in der Materie von Glen Mills in diesem Punkt vorgegangen wird. Fortführend werden verschiedene Ergebnisse aus Evaluierungen der Glen Mills Einrichtung präsentiert, die im Schwerpunkt auf der deutschen Ausgabe R. Grissom und Wm. L. Dubnov „Without Locks and Bars – Reforming Our Reform Schools“ basieren und mit Aussagen über Kurz- und Langzeiteffektivität erörtert werden. Abschließend wird ein Statement von Petra Guder²⁸ aus „Erziehungsresistent? Problemjugendliche als besondere Heraus-

²⁶ Prof. Dr. Jörg Fegert ist Facharzt für Kinder- und Jugendpsychotherapie und Ärztlicher Direktor der Abteilung für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie der Universität Ulm. Weitere Funktionen (Auswahl): Stellvertretender Vorsitzender des wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Member of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (AACAP), Leitung der Kommission Entwicklungspsychopharmakologie der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie e.V. Arbeitsschwerpunkte: Vernachlässigung, Misshandlung, Missbrauch, Frühe Hilfen, psychosomatische Störungen im Kindes- und Jugendalter, Migration, Verhältnis Jugendhilfe - Jugendpsychiatrie, andere sozialrechtliche Fragen, forensische Fragen, Psychopharmakologie, insbesondere Medikamentengabe an Kinder, Patientenbeteiligung und Informationsrechte von Kindern. Klinische Studien im speziellen Studienzenter.

²⁷ Fachhochschule Niederrhein, Mönchengladbach, Germany
M.S.W. in Social Work, 1980, University of Pennsylvania, Philadelphia, PA, USA
M.A. in Criminology, 1982, University of Pennsylvania, Philadelphia, PA, USA
Ph.D. in Criminology for the Graduate Group of Managerial Sciences and Applied Economics, The Wharton School 1989.

²⁸ Vorsitzende des Internationalen Ausschusses der Amerikanischen Bundesvereinigung für Jugend- und Familienrichter, Jahrgang 1959, Studium an der FH Bielefeld, FB Sozialwesen, Abschluss 1983, Verwaltungsstudium an der VWA Ostwestfalen-Lippe, Abschluss 1994, Kriminologiestudium an der Universität Hamburg, Abschluss 2004, danach Jurastudium an der Universität Hamburg. 12 Jahre Praxiserfahrung im Allgemeinen Sozialdienst, der Familien-, Vormundschafts- u. der Jugendgerichtshilfe. 1995 Start der internationalen Tätigkeit durch das internationale Schulprogramm mit den Glen Mills Schools, USA. Monatl. Projekt-Besuche in den USA, jetzt 19 Jahre. Konzeption eigener berufl. Integrationsprogramme u. Coachings. Lange Tätigkeit in der Konzeption, Organisation u. Durchführung soziokultureller Veranstaltungen. Seit 2001 Vorsitzende der Glen Mills Akademie Deutschland e. V. Langjährige GA- und Vorstandstätigkeit in der DVJJ Regionalgruppe Westf.-Lippe, Council-Mitglied der Internationalen Vereinigung der Familien- und Jugendrichter, NGO-Repräsentantin der Vereinigung bei der UN in New York. Vernetzung von Praktikern auf internationaler Ebene durch Fachbegegnungen, Vorträge und Veranstaltungen, Kontakte zu Wissenschaftlern und Universitäten in der Wirkungsforschung sowie zu internationalen Praxisprojekten im transatlantischen und europäi-

forderung für die Jugendliche“, ausgeführt und mit Studien wie der Dainty-, Ireson- und Temple – Studie dargelegt. Der wesentliche Kern bezieht sich in diesem Kapitel auf fachliche Ausführungen, die die deutsche Kontroverse im Jugendhilfeprogramm und dem realen Anspruch erörtern und ein professionelles Meinungsbild von Frau Guder wiedergeben.

4.1 Deutsches Jugendinstitut

Das deutsche Jugendinstitut hat mit Hilfe ausgewiesener Expertinnen und Experten ein Fachgutachten erstellt, das sich mit den Voraussetzungen, fachlichen Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen des Konzepts der Glen Mills Schools befasst.

„[...] [E]ine Expertise [...] [die] 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 ... einschätzt.“ (DJI 2001, S. 2)

Die Expertise dieses Projektes basiert zum einen auf Recherchen von eben diesen Expertinnen- und Expertengruppen, welche auf vielfältige, disziplinäre, fachliche und persönliche Perspektiven zurückblicken können. Zum anderen umfasst die kritische Auseinandersetzung Beiträge aus einem Hearing vom 13. November 2001 mit fachlichen Beiratsmitgliedern, die sich mit den Auswahlprozessen in der Einrichtung, den Finanzierungen, dem Verlauf und den Erfahrungen nach der Rückkehr der Teilnehmer, die an dem Glen Mills Programm partizipierten, befasst haben.

4.1.1 Verhaltensmodell durch Sport (corporate identify)

Wie schon im Vorfeld deutlich geworden, spielt Sport in der Einrichtung von Glen Mills eine positiv konnotierte und auffällige Rolle. Die identitätsbildende Kraft und die pädagogische Wertschätzung erfahren großes Ansehen in US-amerikanischen Bildungseinrichtungen. Das Konzept des „corporate identify“ stellt eine bedeutende Rolle in der Einrichtung dar.

„Hierbei handelt es sich um ein strategisches Konzept im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit. Diese Identität soll das Selbstverständnis des Unternehmens hinsichtlich Leistungsangebot und Arbeitsweise widerspiegeln. Formal und inhaltlich sollen alle Unternehmensaktivitäten darauf abgestimmt sein, damit das Unternehmen möglichst klar, einheitlich und sympathisch dargestellt wird, um die Akzeptanz seiner Produkte und/oder Leistungen zu steigern. Der Corporate Identity (CI) geht die Annahme voraus, dass Unternehmen als soziale Systeme - wie Personen - wahrgenommen werden und handeln können.“ (<http://www.wissen.de/corporate-identity-ci>)

schen Austausch. Seit vielen Jahren aktives Mitglied der Deutsch-Amerik. Handelskammer Philadelphia u. des Amerikazentrums Hamburg.

In Glen Mills, sowie in vielen anderen Schulen in den USA, ist Sport neben Schule und Beruf die dritte Bildungssäule. Da sich der Mensch in den Bereichen Geschlecht, Fertigkeiten, Verhalten und Wohlbefinden über seinen Körper definiert, setzt er diesen instrumentell ein und hat die Möglichkeit über die Zusammenhänge zu reflektieren. In Glen Mills spielen Erfolgsberichte und Bilder aus dem Bereich des Sports auf dem Campus in der hauseigenen Zeitung eine zentrale Rolle. Auch in Dokumentarfilmen wird über harte Vorbereitungen, engagierte Teams und sportliche Wettkämpfe von und mit Glen Mills Studenten berichtet (vgl. DJI 2001, S. 98-100). „Glen Mills wants to become a home of champions.“ (DJI 2001, S. 100) In der Einrichtung wird eine Form von Stolz und Selbstachtung erzogen, welche die Jugendlichen zum Beispiel bei sportlichen Siegen erlangen. Spitzenleistungen werden mit Pluspunkten und Hofieren belohnt. Die erwartete Anstrengung wird dahingehend, gerade im Mannschaftssport, über die exzellente Ausstattung der Sportplätze und -anlagen gefördert. Ein Profistandard bei den Trainingsmöglichkeiten und das Konzept einer Eliteschule für soziale Überlebenskünstler, die vor Glen Mills ihr Überleben über delinquentes Verhalten definiert haben, besitzen den Einfluss die vorhandenen Ressourcen für ein sozial adäquateres Verhalten zu nutzen (vgl. DJI 2001, S. 100-102).

„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 Mannschaftsleistungen ab.“ (DJI 2001, S. 102)

Der sportliche Anteil an der Glen Mills Institution gehört demnach nicht zur therapeutischen sondern zur pädagogischen Konzeption. Die sportliche Betätigung wird jedoch nicht als disziplinarisches Mittel eingesetzt. Alle sportlichen Aktivitäten, außer des einmal wöchentlich stattfindenden allgemeinen Schulsportunterrichts, sind grundsätzlich freiwillig und fördern daher eine gewisse Reflektion der Schüler, inwieweit sie an der spezifischen Sportförderung mitwirken wollen (vgl. DJI 2001, S. 103).

In der öffentlichen Wahrnehmung wird jedoch deutlich, dass ein großer Kritikpunkt darin besteht, inwieweit die Glen Mills Schools die Auswahlverfahren der Schüler bestreiten. In einigen Statements wird von der Vermeidung der Frage nach dem sportlichen Interesse beim Bewerbungsgespräch gesprochen, in anderen wird die Sporttauglichkeit als wesentlicher Bestandteil der Aufnahmeentscheidung in die Einrichtung diskutiert. In der entscheidenden Diskussion bei Kritikern, werden immer wieder die Fragen besprochen, inwieweit die sportlichen Erfolge für das Gesamtkonzept der Glen Mills als ein unverzichtbarer Teil gelten und inwie-

weit die stolze Identifikation der Jugendlichen mit Glen Mills und ihren Erfolgen (corporate identify) für das Gelingen der Einrichtung unentbehrlich sind. Zuletzt gilt es zu hinterfragen, ob der sportlich-militärische Drill die Richtung in der Kriminalpädagogik vorgibt und wie weit es den Jugendlichen den notwendigen Halt verschafft (vgl. DJI 2001, S. 103).

Die Institution Glen Mills besagt in der Beschreibung des Gesamtkonzepts, dass Sport nur ein Teil davon ist und das Hauptmerkmal auf den soziologischen und sozialpädagogischen Kontrolltheorien²⁹ aufbaut. Die Einrichtung verzichtet bewusst auf individuell ausgestaltete Therapiekonzepte, da sich die Gruppe, die Gesellschaft, das Team, wie in einer erfolgreichen Sportmannschaft selbst erziehen, fördern und stützen soll. Die amerikanische Richtung, die das Leben gern als sportlichen Wettkampf bezeichnet, gehört in Glen Mills zur Tagesordnung. Dies erfolgt nach einem gruppendruck-theoretischen Kontrollmodell, das sich an einer an Wettkampf und Sieg orientierten Mannschaft ausrichtet. Die Eigenmotivation der Mannschaft identifiziert sich dahingehend immer wieder über sich selbst (corporate identify). An diesem Punkt treten deutsche Kritiker heran, die sich mit Überlegungen zur Übertragbarkeit des Konzepts und einer möglichen Implementierung in Deutschland befassen. Hierbei handelt es sich um die amerikanische Kultur, die sich nicht ohne weiteres auf die Verhältnisse in Deutschland übertragen lässt. Es treffen unterschiedliche Stile des Argumentierens und der Wissenschaft aufeinander, die laut Kritikern nicht bewertbar und zu unübersichtlich für ein deutsches Verständnis wären (vgl. DJI 2001, S. 103-107).

4.1.2 Die kognitiv-entwicklungspsychologische Perspektive

„Ziel einer jeden Arbeit mit delinquenten Jugendlichen ist eine Verhaltensveränderung im Sinne der Legalbewährung.“ (DJI 2001, S. 50) Die Glen Mills Schools zielt genau auf diese (sozial)kognitiven Veränderungen ab und versucht eine zeitstabile Verwirklichung dieser Ergebnisse zu generieren. Diese inneren Veränderungen werfen allerdings, gerade im Bereich der möglichen Übertragbarkeit nach Deutschland, einige kritische Fragen auf. In den wesentlichen Aspekten der kritischen Auseinandersetzung mit diesem Thema, geht es um das „Wie“, „welche Voraussetzungen und Bedingungen“ und um die Nachhaltigkeit der Verhaltensveränderungen bei delinquenten Jugendlichen. Zahlreiche Variablen aus den Bereichen Soziologie, Biologie und Psychologie gelten als Prädikatoren, die als komplexes Zueinander hemmender und förderlicher Faktoren die Delinquenz begünstigen. Fehlende sozialkognitive Kompetenzen, wie die soziale Perspektivübernahme, die „metakognitive“ Fähigkeit die Be-

²⁹ Sozialpsychologie gehört in den USA zur Soziologie, während sie in Deutschland als Teil der Psychologie gelehrt wird.

findlichkeit anderer Menschen und die eigene adäquat wahrnehmen zu können und eine ausgeprägte moralische Urteilsfähigkeit, zählen als zugängliche und erzieherische Einflüsse im Bereich der Verhaltensveränderung in der Arbeit mit delinquenten Jugendlichen. Somit ist einer der wichtigsten Aspekte in der sozialkognitiven Entwicklung bei dieser Klientel, dass in dem Sektor des moralischen Urteilsvermögens die dritte Stufe noch nicht erreicht wurde. Hierbei handelt es sich um die Fähigkeit die Beziehung und Abwägung der eigenen Perspektive und der anderer in Verbindung zu setzen. Das moralische Handeln ist in diesem Stadium sehr starr gebunden und kann nur eine Perspektive realisieren und annehmen.

Mit speziellen Interventionsprogrammen ist es möglich die kognitiven Kompetenzen und die damit verbundene Perspektivübernahme und das moralische Urteilsvermögen zu trainieren und somit Delinquenzneigungen zu vermindern. Relevant dabei ist ein hohes Maß an Struktur und konkreten Zielvorstellungen innerhalb der Interventionen, welche mit positiven Effekten für die Jugendlichen verstärkt werden müssen (vgl. DJI 2001, S. 50-52).

Das Konzept der Glen Mills Schools besagt, dass delinquente Jugendliche nicht „böse“ und/oder „schlecht“ sind und somit die Einrichtung nach einer „bildungsoptimistischen Philosophie“ agieren. Die Institution betont vielmehr, dass die Taten der Klientel auf schlechte Vorbilder zurückzuführen sind und daher nicht im Geringsten „psycho-dynamischer“ Natur sind. Das „soziologische-Modell“ in der Glen Mills Schools mit dem außerordentlichen strikten Konzept der Gruppenerziehung, auch „Positive Peer Culture“ genannt (vgl. Kapitel 2), steht daher an oberster Stelle im Bereich der Interaktion mit den Schülern. Die Frage stellt sich nun, ob dieses „verhaltensorientierte Spezialprogramm für gruppenorientierte Mehrfach-täter“ erfolgreich ist und das Konzept seine Wirkung zeigt. Leider gibt es vor diesem Hintergrund zu wenig Publikationen und Beschreibungen, die eine umfassende Auskunft darüber geben könnten (vgl. DJI 2001, S. 52 – 55).

„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 werden.“ (DJI 2001, S. 55)

Diese Zahl ist jedoch ziemlich umstritten und sorgt für großes Aufsehen bei den Kritikern der Glen Mills Schools. So wird angedeutet, dass die Jugendlichen in Glen Mills im Vergleich zu den Jugendlichen in Deutschland, die nach § 10 JGG³⁰ eine Weisung zu einem sozialen Trai-

³⁰ (1) Weisungen sind Gebote und Verbote, welche die Lebensführung des Jugendlichen regeln und dadurch seine Erziehung fördern und sichern sollen. Dabei dürfen an die Lebensführung des Jugendli-

ningskurs erhalten, „leichtere Fälle“ sind. Dies liegt in der Hauptsache an der Spruchpraxis der US-amerikanischen Richter, die Jugendliche bereits für ein kleines Vergehen in Haft setzen, wohingegen die selbigen in Deutschlands Rechtssystem eine Weisung erhalten würden (vgl. DJI 2001, S. 53).

Doch wie sieht es nun mit den Fragen nach der innerlichen Veränderung und der Verbesserung der sozialkognitiven Kompetenz der Jugendlichen im System der Glen Mills aus? Auch in diesem Punkt reichen die Veröffentlichungen bei weitem nicht für eine konkrete Aussage aus. Es gibt diverse publizierte Falldarstellungen, die besagen, dass einige Mehrfachtäter innerhalb der Institution nach wenigen Monaten ein komplett anderes Erscheinungsbild aufgezeigt haben. Das „neue“ freundliche, aufmerksame und höfliche Auftreten, erweckt den Anschein, dass die geltenden Prinzipien der Einrichtung verinnerlicht wurden. Auf der anderen Seite treten immer wieder Berichte in die Öffentlichkeit, dass Jugendliche nach ihrer Rückkehr in das frühere Milieu, schnell in das alte Muster verfielen und die Prinzipien aus Glen Mills verlernt, beziehungsweise vergessen haben. Wie im Vorfeld erwähnt haben die meisten Schüler in Glen Mills die dritte Stufe, also die erste konventionelle Stufe des moralischen Urteilsvermögens noch nicht erreicht, was ein Handeln auf der präkonventionellen Stufe zur Folge hat. Dabei handelt es sich um die Beurteilung von anderen nach deren Taten und nicht nach den Absichten die dahinter stehen. Das Agieren in Konsequenz des moralischen Urteils, wird in der Konfrontation innerhalb der Institution erkennbar wiedergespiegelt (vgl. DJI 2001, S. 55-56). „Die Konfrontationen zielen auf das tatsächlich geschehene normenverletzende Verhalten, Motive oder relativierende Erwägungen bleiben gänzlich unberücksichtigt.“ (DJI 2001, S. 56)

Ebenfalls wird vermutete, dass die soziale Perspektivübernahme, die eine notwendige Kompetenz in der Materie des sozialen Urteilsvermögens darstellt, in der psychologischen Struktur in der Glen Mills Schools auf einer niedrigen Entwicklungsstufe steht (vgl. DJI 2001, S. 56).

chen keine unzumutbaren Anforderungen gestellt werden. Der Richter kann dem Jugendlichen insbesondere auferlegen, Weisungen zu befolgen, die sich auf den Aufenthaltsort beziehen, Weisungen zu befolgen, die sich auf den Aufenthaltsort beziehen, eine Ausbildungs- oder Arbeitsstelle anzunehmen, Arbeitsleistungen zu erbringen, sich der Betreuung und Aufsicht einer bestimmten Person (Betreuungshelfer) zu unterstellen, an einem sozialen Trainingskurs teilzunehmen, sich zu bemühen, einen Ausgleich mit dem Verletzten zu erreichen (Täter-Opfer-Ausgleich), den Verkehr mit bestimmten Personen oder den Besuch von Gast- oder Vergnügungsstätten zu unterlassen oder an einem Verkehrsunterricht teilzunehmen. (2) Der Richter kann dem Jugendlichen auch mit Zustimmung des Erziehungsberechtigten und des gesetzlichen Vertreters auferlegen, sich einer heilerzieherischen Behandlung durch einen Sachverständigen oder einer Entziehungskur zu unterziehen. Hat der Jugendliche das sechzehnte Lebensjahr vollendet, so soll dies nur mit seinem Einverständnis geschehen.

„Die zahlreich klar definierten Normen [...] sind niemals Gegenstand eines Aushandlungsprozesses, werden also auch nicht als Ergebnis einer wechselseitigen Übereinkunft angeboten. Im Gegensatz zu „just community“ – Projekten, die den Einzelnen auffordern, die Perspektive des Angehörigen einer anderen Staatsgruppe zu verstehen und zu berücksichtigen, unterbleibt in Glen Mills der Versuch zu einer derartigen interaktionell erzeugten, gemeinsamen Verantwortung.“ (DJI 2001, S. 57)

Da die Internalisierungen erst in einem fortgeschrittenen Stadium zu einer relativ autoritätsabhängigen normativen Haltung führt, muss demnach abschließend bezweifelt werden, dass die Erziehung in Glen Mills aus der kognitiv-entwicklungspsychologischen Perspektive einen nachhaltigen Internalisierungsprozess anregt. Es besteht kein Zweifel an einer außerordentlich konformen Verhaltensweise der Schüler innerhalb der Einrichtung, was jedoch von einem reflexiven Selbst, das den Jugendlichen als Orientierung auch in wechselnden Umwelten zur Verfügung steht, nicht auf die sozialkognitiven Kompetenzen ausgerichtet ist und somit nicht ausreichend für ein dauerhaft sozialkonformes Verhalten nach der Rückkehr aus der Glen Mills Schools ist (vgl. DJI 2001, S. 56-57).

4.1.3 Eindrücke und Erfahrungsberichte diverser Experten

Wie schon in den vorangehenden Abschnitten erörtert, beschreibt auch Herbert E. Colla die Glen Mills Schools als „A private out-of-state residential facility“. Dabei wird das wenig transparente Auswahlverfahren der Einrichtung kritisiert, welches mit einem hohen Maß an Ausschlusskriterien einhergeht. Ein großer Wert wird auf die Entscheidung der Jugendlichen selbst für das Programm in Glen Mills gelegt, welche jedoch seltener in einem Zustand von „Freiheit“ als häufig unter Stress stattfindet. Somit ist der Jugendliche oftmals gezwungen vor Gericht zwischen traditionellem Vollzug und dem Aufenthalt in der Einrichtung Glen Mills zu wählen, wobei davon ausgegangen werden kann, dass eine Entscheidung für die Institution eher auf einem „über-wintern“ laut Goffman (1961)³¹ basiert, als auf der Akzeptanz des Normensystems in der Schule (vgl. Colla 2001, S. 9).

„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.“ (Colla 2001, S. 9)

³¹ Der amerikanische Sozialwissenschaftler. n. a. Q. + 20.11.

Amerikanischer Sozialwissenschaftler kanadischer Herkunft. Er wurde 1958 Professor für Anthropologie und Soziologie an der Universität Berkeley in Kalifornien, 1968 an der Universität von Pennsylvania. Bekannt durch seine sozialwissenschaftliche Studie "Wir alle spielen Theater" (1959). Weitere Werke u. a.: "Interaktionsrituale" (1967, dt. 1971), "Rahmen-Analyse" (1974, dt. 1977).

Eine regelmäßige Überprüfung durch die Aufsichtsbehörden der einweisenden Bundesländer, stößt an genau diesem Punkt in der Organisationsform der Dienstleistungseinrichtung auf Unstimmigkeiten und weisen auf ein „high risk you“ hin, was mit einer Eingruppierungsschwierigkeit und dem Fehlen von Programmen, die aus dem Alltag herausgehobener therapeutischer Natur sind, zu erklären ist, was jedoch die Einrichtung Glen Mills bestreitet und auf eine Leistungserstellung mit formrechtlichen Vorgaben insistiert. Diese Leistungserstellung, die auf eine Veränderung der dysfunktionaler Denk- und Verhaltensstrukturen ausgerichtet ist, fordert eine Gültigkeit der Verhaltensmuster der ausgewählten Klientel und lässt somit keine Verhaltensalternativen und Aushandlungsprozesse, die einer alltagsorientierten Sozialpädagogik Zugehörigkeit finden, zu. Die vorherrschende Praxis in Glen Mills mit der Anwendung der Peergroup-culture und der Guided-Group-Interaktion im Sektor der Erziehung nach der Selbstorganisationstheorie bedarf, allem Anschein nach ein größeres Maß an Evaluierung und Studien über die Langzeiteffekte (vgl. Colla 2001, S. 10-25).

„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.“ (Colla 2001, S. 25)

Die Vermutung besteht jedoch weiterhin, dass der stärkere Rückbezug auf sozialwissenschaftliche Gruppenkonzepte und die Programmfinanzierung unter dem finanziellen Tagessatz eines Strafvollzuges in Glen Mills, ein innovatives Potential in der Arbeit mit delinquenten Jugendlichen bergen (vgl. Colla 2001, S. 25).

Jörg M. Fegert berichtet derweil aus der Perspektive des Eindruckes einer persönlichen Reiseerfahrung in die USA und diesbezüglich von der Besichtigung der „Vorzeigeeinrichtung“ Glen Mills Schools vor Ort. Die erste Impression basiert auf einem erschreckenden Bild aus einem Gerichtssaal in den USA, indem Kinder zwischen zehn und elf Jahren in Gefängnisuniformen mit Handschellen wegen kleinerer Delikte, wie dem Mitführen einer Spielzeugwaffe, Angriffe auf Mitschüler oder Auseinandersetzungen mit Lehrern, arrestiert und vorgeführt wurden. Das geringe Alter, in dem die Strafmündigkeit in den USA beginnt, wirkt auf einer Ebene mit dem Blick auf die Entwicklungsperspektive überaus erschreckend. Mit einem ähnlichen Erwartungsbild, welches nicht zuletzt von Medienberichten, über einerseits eine Modelleinrichtung und andererseits ein „Bootcamp“ beziehungsweise ein „Indoktrinierungslager“, avisiert wurde, führt Herr Fegert die Exkursion in die Einrichtung Glen Mills fort. Dabei wird zunächst von einer großen Tafel berichtet, die beim Einfahren in den sogenannten Campus

gar nicht zu übersehen ist und mit diversen Auszeichnungen der Schüler in Glen Mills geschmückt ist, diese hat neben dem Fehlen von Zäunen auf dem Gelände für ein enormes Aufsehen gesorgt. Die uneingeschränkt gepflegten Außenanlagen und Sportfelder mit den großzügig gestalteten Schul- und Werkstattbereichen, die mit einem großen Kantinegebäude versehen sind, weisen ein auffallendes und beeindruckendes Erscheinungsbild auf (vgl. Fegert 2001, S. 31).

„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.“ (Fegert 2001, 31)

Weitergehend wird auch ein gewisses Maß an Nationalstolz innerhalb der Schule sichtbar, welcher mit dem Einstimmen der allmorgendlichen Nationalhymne und der deutlich bemerkbar gemachten Nationalflagge einhergeht und eine Normalität nicht nur in Glen Mills, sondern im gesamten Schulsystem in den USA darstellt. Beim weiteren Betreten der Anlagen wird eine vorerst befremdliche Empfindung präsent, da sich die rund 800 Schüler völlig atypisch gegenüber ihren Altersgenossen außerhalb dieser Einrichtung verhalten, sie rauchen nicht, sie rennen nicht, sie werfen keinen Müll auf den Boden und sie bewegen sich ausschließlich auf den dafür vorgesehenen Gehwegen, alles in allem wird Illusion einer Mustergemeinschaft generiert. Dieser Eindruck wird durch das Begrüßen eines Jeden mit Blickkontakt und dem Anschein einer marionettenartigen Steuerung der Jungen unterstrichen. Zunehmend auffallend ist bei diversen Gesprächen mit den Schülern der Institution, die bereitwillig in den Kantinen geführt wurden, der Stolz auf erreichte Bildungsziele und das Sehen einer Chance des Vorwärtkommens für sich selbst in Glen Mills. Die vorherrschende Kontrollsituation, die in den obigen Kapiteln erwähnt wurde, bekommt auch für Besucher in der Schule einen beständigen Charakter, da selbst in Anwesenheit von Besuchern auftretendes Fehlverhalten sofort von Jungen mit „Aufseherfunktionen“ angesprochen und richtig gestellt wird. Zum Schluss wird die positive und aktive Auseinandersetzung mit den sozialen Normen in der Schule verdeutlicht, indem ein Schüler berichtet, der explizit nur für einen Besucher bewusst auf der Autostraße geht, dass er dies zum ersten Mal tut und somit seine Entscheidung für die Regeln in Glen Mills verbalisiert (vgl. Fegert 2001, S. 32).

Elmar G. M. Weitekamp erläutert indessen eine „Einbettung der Glen Mills Schools in der kriminologischen Diskussion in den Vereinigten Staaten.“ (Weitekamp 2001, S. 42) Dabei geht es um eine Qualitätskontrolle der Glen Mills Schools, die durch das „Bureau of Quality Assurance des Florida Departments of Juvenile Justice“ durchgeführt und erläutert wird.

Demnach wurden diverse Standarduntersuchungen innerhalb der Institution durchgeführt und nach einem „High and Maximum Risk Residential Program“ ausgewertet. Erfahrungen und Eindrücke belegen hierbei, dass die Schule Glen Mills nach 13 Untersuchungen bei einer Prozentzahl von 64 liegt und die Bewertung somit zufriedenstellend ausgefallen ist. Mit einem sehr qualitätsvollen Charakter wurde bei in dieser Revision die schulische und berufliche Ausbildung, die Art und Weise der Verpflegung sowie das allgemeine Infrastrukturkonzept bewertet. Die Mitarbeiterentwicklung mit ihrem Training, die Möglichkeit der Aktivitäten für die Jungen, Programm-Komponenten und Besuchspolitik bekamen in der Bewertung ein mehr als zufriedenstellendes Resultat. Nur zufriedenstellend wurden hingegen die Sicherheitskontrollen mit ausgearbeiteten Notfallplänen und die dazugehörige Bereitstellung von Geräten in Notfallsituationen, die Zulassung zu Glen Mills, sowie das Verhaltens- und Programmmanagement beurteilt. Ebenfalls wurden Vor- und Nachtest, wie zum Beispiel die Überprüfung der Fähigkeiten der Jugendlichen, bei Ankunft die Zuweisung zu einem Behandlungsteam, das sogenannte „Habilitation Planing and Implementation“, das Gesundheitswesen und die Bedürfnisevaluierung der Schüler nur marginal rezensiert. Zuletzt bekam die Vorbereitung auf die Entlassung, also die Planung in der Übergangsphase nach dem Aufenthalt in Glen Mills, eine weniger zufriedenstellende Verzeichnung (vgl. Weitekamp 2001, S. 42-44). „Bei der Einhaltung- und Befolungsquote erhielt Glen Mills 1998 21 von 31 möglichen Punkten, was 68 % der zu erreichenden Befolungsquote entspricht.“ (Weitekamp 2001, S. 44) Die Nichteinhaltung der geforderten Maßnahmen der Juvenile Justice vom Florida Department, wie die Meldung und Information bei Missbrauch- und Ausbruchfällen, führt zu dem nichtausreichenden Ergebnis der Glen Mills School. Weitergehend beanstandet das Department das Verhältnis zwischen den Schülern und den Aufsehern innerhalb der Institution, das vor Ort bei 1:10 liegt, jedoch im Regelfall und entsprechend der Richtlinien bei 1:6 liegen soll. Ein wichtiger letzter Punkt wurde im Bereich der Richtlinien bei HIV³² positiv getesteten Jugendlichen kritisiert, die nicht existent sind und somit fehlen in schwerwiegenden Fällen allgemeine Handlungsanweisungen, sodass nicht oder nur unzureichend gehandelt werden kann (vgl. Weitekamp 2001, 44-45).

„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.“ (Weitekamp 2001, S. 45)

³² Abkürzung von „Human Immunodeficiency Virus“ (Erreger der Immunschwächekrankheit Aids).

Diese Aussage bestätigt sich in einer Abwesenheit der Einrichtung in der kriminologischen Debatte über Interventionsprogramme, beziehungsweise über jugendliche Straftäter in den Vereinigten Staaten. Somit ist der Anschein einer Modelleinrichtung, wie es oft in deutschen Diskussionen über die Glen Mills Einrichtung heißt, ein irrelevanter Punkt für die Diskussion in den kriminologischen Kreisen Amerikas. Eine Institution für junge Mehrfachtäter wie jede andere (vgl. Weitekamp 2001, S. 45-46).

4.2 Evaluierung der Effektivität

In dem abschließenden Kapitel dieser Thesis geht es im Kernpunkt um die Programmeffektivität, wie diese gemessen wird und um diverse Evaluierungsergebnisse aus und von der Glen Mills Schools. Kernfragen hierbei sind: Funktioniert das Glen Mills Programm? Welche Belege für die Effektivität dieser Schule gibt es? Wie wird Effektivität überhaupt gemessen?

Dementsprechend wird eine Reihe von Ergebnissen aus der Einrichtung in den USA betrachtet, die sich zum Großteil aus der im Vorfeld genannten Rezession von Grissom zusammensetzt, weiterhin wird eine Ausführung von Statistiken beleuchtet und mit Ergebnissen aus Befragungen von Experten und Schülern verglichen. Im Speziellen geht es im folgenden Abschnitt um eine Erläuterung der Kurz- und Langzeiteffektivität, die anhand von Zahlen- und Datenerhebungen ausgeführt und ausgewertet wird.

4.2.1 Wie wird Effektivität gemessen?

„Eine brauchbare Analyse muss eine Beschreibung des Behandlungsmodells, dessen konkrete Umsetzung sowie dessen Auswirkungen umfassen.“ (Denz/Weidner 2003, S. 149)

Um die Effektivität eines Programms zu messen, stehen zahlreiche Untersuchungsmethoden zur Verfügung. Hierbei ist es üblich ein experimentelles Verfahren zu wählen, indem beliebige Variablen von Behandlungsbedingungen erhoben werden und im Anschluss die Behandlungsergebnisse im Vergleich bewertet werden. Relevant für die Messung der Effektivität ist die Identifizierung beteiligter Faktoren, die sich, nach gegenwärtigem Kenntnisstand der Glen Mills Einrichtung, auf die Analyse und Dokumentation bestehender Programme mit dem Urteil erfahrener Praktiker beziehen. Das Einschließen von Untersuchungen, die aus natürlich auftretenden Experimenten den größtmöglichen Nutzen ziehen und kontrollierte Variablen beinhalten, weist eine hohe Notwendigkeit auf. Im Kontext der Institution Glen Mills ist es jedoch fraglich, ob die oben genannten Variablen bereits identifiziert sind und ob die Theorieentwicklung mittlerweile soweit fortgeschritten ist, dass eine experimentelle Untersuchung ergiebig wäre (vgl. Denz/Weidner 2003, S. 147-149).

„Eine verfrühte Anwendung experimenteller Untersuchungsmethoden ist unergiebig, da sie im Verhältnis zu Methoden, die dem gegenwärtigen Wissensstand besser entsprechen, nur wenig zum Verständnis der Programmeffektivität beiträgt.“ (Denz/Weidner 2003, S. 148)

Leider haben sich die geplanten Programmmodelle, die eine Effektivität mit einer konsistenten Darstellung aufzeigen, als untauglich erwiesen und dabei den Eindruck erweckt, dass in der Einrichtung nichts „funktioniert“. Basierend auf diesen Ergebnissen ist es relevant, dem Ansatz einer Analyse und Dokumentation zu folgen, der in einem direkten Bezug zu praxisorientierten Problemstellungen steht. Nach Dale Mann (1976) dem „Professor Emeritus at Columbia University“ führen einzig Verfeinerung, Akkumulation und Replizierung zu einem soliden Wissen, an das in der Praxis angeknüpft werden kann. Es bleibt also sagen, dass die Evaluierung der Effektivität der Einrichtung Glen Mills zu einer Wissensakkumulation führt, die zu einer Optimierung der, in der Praxis angewendeten, Methoden beiträgt. Vornehmlich geht es dabei um den Forschungsbereich, welcher darauf ausgerichtet ist, eine effektive Wirksamkeit zu generieren.

Nach Eva Lantos Rezmovic (1979 working with Ex-Offenders) ist die Grundlage einer effektiven Evaluierungsstudie, die Kenntnisse über die Programmgestaltung bieten soll, das Befassen mit der Art und Weise der Behandlung (vgl. Denz/Weidner 2003, S. 148). Relevante Fragen wie: „Welche Art der Dienste wurden angeboten? Durch wen? Wie oft? Von welcher Qualität? An welche Zielgruppe gerichtet? Weshalb?“ (Denz/Weidner 2003, S. 148) dienen einer gesteigerten Aussagekraft im Sektor Programmeffektivität der Evaluierungsstudien für Massenprogramme des Jugendstrafvollzuges, wie die Glen Mills Schools und richten dabei die nötige Aufmerksamkeit auf das Behandlungsverfahren innerhalb der Einrichtung. Das Hauptmerkmal des Evaluationsverfahrens richtet sich bei der Institution auf die Effektivität der Ausführung des Zieles, dass die Schüler nach ihrer Entlassung aus Glen Mills ein Leben ohne Kriminalität führen und dieses in einem humanen Umfeld mit angemessenen Kosten erlernen. Diese Evaluierung der Effektivität basiert auf der Durchsicht aller erhältlichen Akten, Aufzeichnungen und Datenquellen der Schule, welche mit einer Nachuntersuchung entsprechend der Entlassung nach zirka zwei Jahren einhergeht. Diese Daten werden mehrmals, während und nach dem Aufenthalt der Jugendlichen in der Schule Glen Mills, erhoben und aufgenommen. Von großer Relevanz ist hierbei das Erheben der Daten bei dem Zeitpunkt des Eintritts, der Entlassung und nach zirka zwei Jahren nach dem Austritt der Schüler (vgl. Denz/Weidner 2003, S. 148-158).

4.2.2 Ergebnisse aus Glen Mills

Die Ergebnisse aus der Glen Mills Schools befassen sich wie im Vorfeld erwähnt zunächst mit dem Eintritt der Jugendlichen in das Programm der Einrichtung. Dabei stehen der Evaluierung die Gerichtsakten der Schüler zur Verfügung, die aus der individuellen Delinquenzbiographie und den demographischen Daten bestehen. Des Weiteren sind Fakten aus medizinischen Untersuchungen bekannt, die sich in Gewicht, Größe, Sehschärfe und Physiognomie aufgliedern. Die Fortschritte in den Basiskenntnissen werden wie im Vorfeld beschrieben immer sechs Monate nach Eintritt der Jugendlichen mittels eines MAT Testes geprüft. Fortführend werden Angaben im Bereich der Entlassung aufgenommen, die zum einen aus administrativen Daten, wie Informationen über Auszeichnungen, Belegung von Programmen, Einweisungs- und Entlassungsgrund, und zum anderen aus Einschätzungen der Betreuer innerhalb der Institution, die aus einer Beurteilung des Verhältnisses zu dem Personal und den Schülern, des Engagements im Programm und der Normenkonformität bestehen, erhoben und ausgewertet (vgl. Denz/Weidner 2003, S. 158-159).

„Im dritten Sommer nach dem Eintrittsjahr werden alle Schüler eines Jahrgangs, auch diejenigen die das Schulprogramm nicht zu Ende geführt haben, eruiert und befragt. Der Befragungsteil der Nachuntersuchung findet durchschnittlich 27 Monate nach der Entlassung statt.“ (Denz/Weidner 2003, S. 159)

Da es zu einer Rückfälligkeit in den meisten Fällen innerhalb der ersten zwei Jahre kommt, wurde genau diese Zeitspanne ermittelt. Die Befragungen werden möglichst mit den Schülern persönlich oder telefonisch durchgeführt. Dafür werden 30 zufällig ausgewählte ehemalige Jugendliche aus allen Zulassungsjahrgangsstufen befragt, mit denen dann einstündige, individuelle und vertrauliche Gespräche, die sich auf diverse Erfahrungen und Erinnerungen seit der Entlassung aus Glen Mills beziehen, geführt werden. Telefonische Gespräche werden in diesem Zusammenhang mit allen aus einer Jahrgangsstufe beteiligten ehemaligen Schülern durchgeführt und beziehen sich zum Großteil auf die, nach ihrer Entlassung aus Glen Mills, eventuelle vorhandenen Schul- Ausbildungsbesuche, Arbeitsstellen und Rückfälle. Insgesamt weist die Evaluierungsstudie in den Jahren 1976-1984 ein Ergebnis der Eintritts- und Entlassungsdaten von 3.308 Schülern auf, für die eine Zulassung für das residentielle Programm der Einrichtung vorlag (vgl. Denz/Weidner 2003, S. 159-162).

„Bei den Nachuntersuchungen konnten Daten von 1.398 Schülern, oder 42% der Zulassungen erhoben werden. Von den übrigen 1.910 Schülern lehnten 19 eine Befragung ab, bei 1.891 konnte der Aufenthaltsort nicht festgestellt werden.“ (Denz/Weidner 2003, S. 162)

Die Jugendlichen haben das System und das Konzept der Schule in der Regel für nicht schlecht befunden, eine Belastung der neuen Situation war hier nicht gegeben. Sie wurden gut mit Essen und Kleidung versorgt, was in ihrem heimatlichen Umfeld so nicht gegeben war (vgl. Schomaker 2015, Min. 34:11). Jedes Intensivprogramm, das sich ausschließlich mit den Jugendlichen beschäftigt und sich um denjenigen kümmert, kann eine hohe Erfolgsquote haben, dafür muss man nicht nach Glen Mills (vgl. Schomaker 2015, Min. 43:50).

4.2.3 Kurz- und Langzeiteffektivität

Im Bereich der Kurzzeiteffektivität wurde die Wirkung der Programme innerhalb der Einrichtung (Sport-, Schul-, GGI-, und Ausbildungsprogramme) auf die Schüler, die bei Abschluss des Programms durchschnittlich 9,5 Monate oder 11 Monate in Glen Mills waren, beurteilt und mittels der schon im Vorfeld beschriebenen Befragung ermittelt. Primär liefern zunächst die Testergebnisse des MAT eine Effektivität der Datenquellen im Sektor des Bildungsprogramms. Dabei ist in jedem Jahrgang eine Verbesserung auf den Gebieten Mathematik und Lesen zu verzeichnen. Um bei diesen Untersuchungen Verzerrungen zu vermeiden, wurden Testergebnisse die eine überdurchschnittliche Verbesserung oder Verschlechterung im Testergebnis aufweisen, nicht in die Statistik mit eingeschlossen (vgl. Denz, Weidner 2003, S. 172-174).

„Im Schnitt haben Glen Mills Schüler 10 Jahre Grundschulzeit absolviert, ihr Kenntnisstand entspricht bei Eintritt der sechsten Schulstufe, woraus für jedes Jahr Schulunterricht in Glen Mills eine mittlere Zuwachsrate von 0,6 Jahren in der schulischen Fähigkeitsentwicklung berechnet werden kann.“
(Denz, Weidner 2003, S. 174)

Weitergehend bietet die Evaluierung der Jugendlichen, die sich für die GED Prüfung in der Glen Mills Schools angemeldet und bestanden haben, einen guten Überblick die Effektivität des Schulprogrammes. Rund 200 Schüler der Einrichtung, die wie im Kapitel des Schulprogramms beschrieben im Vorfeld ein hohes Maß an Schulversagen zu verzeichnen hatten, konnten bis 1983 ein solches High-School-Diplom nachweisen. 72 dieser Schüler ist es gelungen an einem College in den USA aufgenommen zu werden. Über eine Periode von 8 Jahren ist ein Anstieg an Anmeldungen und der bestandenen GED Prüfungen der Glen Mills Schüler festzustellen, ein solcher Erfolg ist in keiner vergleichbaren Institution des Jugendstrafvollzuges in Pennsylvania nachweisbar. Ebenfalls ist bei der Betrachtung der Kurzzeiteffektivität auf die Qualität des Sportprogrammes hinzuweisen. Die wenigsten Jugendlichen haben vor ihrer Zeit in Glen Mills an einem strukturierten Sporttraining teilgenommen und üben nun seit Eintritt in die Schule, so wie alle Schüler, mindestens eine Sportart aus. Die 14

Schulmannschaften der Einrichtung, können es mit wenigen Ausnahmen mit Gegnern des gesamten Bundesstaates aus den besten Sportkategorien aufnehmen. Ferner bestätigen Untersuchungen, dass Schüler aus Glen Mills die vorherrschenden GGI Normen als wesentlich sozialer erleben, als die gewohnten Straßennormen. Knapp 77% der Jugendlichen erinnern sich an ihre positiven Gedanken gegenüber den GGI Normen und rund 86% gaben an, dass ihnen die Internalisierung dieser Normen in den Sitzungen weitergeholfen hat. Eine kontinuierliche Verringerung aggressiven Verhaltens und Manipulationen mit zunehmender Etablierung und Verfeinerung des GGI Programms wurde bestätigt. Selbst im Bereich der Berufsausbildung konnte die Effektivität der Einrichtung nachgewiesen werden, so haben 1.224 Schüler seit 1980 mit Erfolg Berufsförderungsprogramme absolviert (vgl. Denz, Weidner 2003, S. 174-176). „Der Anteil der Schüler, die in den ersten 27 Monaten nach der Entlassung eine Anstellung finden konnten, erhöhte sich von 63% auf 85%.“ (Denz, Weidner 2003, S. 176) Weitergehend berichteten 94% der an Ausbildungsprogrammen in Glen Mills teilnehmenden Schüler, dass die Schulform und die allgemeine Konzeption, wie sie in Glen Mills angeboten wird, eine Hilfe gewesen sei und sie mit positiven Erfolgen auf diese Zeit blicken.

Im Kontext einer nachweisbaren Langzeiteffektivität -wirkung, liegt die Priorität auf den im Vorfeld erwähnten Untersuchungsgesprächen, in denen sich herauskristallisierte, dass viele Jugendliche nach der Entlassung aus Glen Mills wieder in ihr gewohntes Umfeld zurückgekehrt sind. Bei der Befragung kam ebenfalls heraus, dass 27% der ehemaligen Schüler zeitweise eine Schule besuchten, 23% das bestandene GED Diplom nachweisen konnten, 29% eine Lehre begonnen und 13% ebenso eine bereits abgeschlossen haben, 77% konnten mindestens ein Beschäftigungsverhältnis nachweisen und 5% hatten graduiert. Erfreulicherweise waren zudem zum Zeitpunkt der Befragung sechs Personen an einer High-School und zwei Personen an einem College eingeschrieben, ergänzend befanden sich vier Personen in der Armee. Ebenso hatte eine von vier Personen eine Vollzeitarbeitsstelle erworben. Jedoch weist die Untersuchung auch einen Prozentanteil von 13% auf, die sich zur Zeit der Befragung wieder in Haft befanden. Die Nachsorge und Reintegration der Glen Mills Schüler stellte durch die überlasteten Bewährungshelfer in den Jahren bis 1987 eine Verschlechterung dar, welche jedoch sehr ernst genommen wurde und durch Möglichkeiten diverser Maßnahmen wieder positive Ergebnisse aufweisen sollen (vgl. Denz, Weidner 2003, S. 189-191).

4.3 Stellungnahme Petra Guder inklusive Studien

Nachdem diverse positive wie auch negative Aspekte verschiedener Fachleute beleuchtet wurden, bezieht sich das fortführende Kapitel auf eine gutachtliche Stellungnahme der Vor-

sitzenden der Glen Mills Academie e-V. Petra Guder, die bedingt durch etliche Projekt-Besuche in der Einrichtung Glen Mills, einen umfassenden Überblick über das Programm der Schule besitzt. Die Ausführungen beinhalten positive wie auch negative Aspekte, die den Forschungsstand über die Einrichtung in den USA akzentuieren. Weitergehend werden drei unterschiedliche Studien erläutert, die über genaue Zahlen und Statistiken über eine Reihe von Quoten mit Vor- und Nachteilen der amerikanischen Institution Auskunft geben und damit der Recherche in Bezug auf die Institution Glen Mills Nachdruck verleihen sollen.

4.3.1 Rezension

1995 begann die Diskussion über die amerikanische Glen Mills Schools und brachte diverse Wahrnehmungen und Darstellungen im deutschsprachigen Raum hervor. Relevant dabei anzuführen ist die Entwicklung der deutschen Zusammenarbeit mit der Einrichtung in den USA. Somit ist zunächst anzumerken, dass vielfältige, nachgefragte Interventionsprogramme und Erziehungskonzepte für straffällige und gewalttätige Jugendliche, so zum Beispiel das Coolness- und Anti-Aggressivitätstraining sowie die Konfrontative Pädagogik, wie schon in den vorigen Kapiteln erwähnt, den Ursprung in der Glen Mills Schools aufweisen. Einige Pilotprojekte im Rahmen einer Heimunterbringung, die in Deutschland nach §34 KJHG³³ als Interventionsprogramme vorgesehen sind, wurden als erfolgversprechende Alternativen für männliche gewalttätige Jugendliche erprobt. Insofern hatten drei Jugendliche, die erstens von der deutschen Piloteinrichtung vorgeschlagen wurden und zweitens durch die Aufnahmestelle der Glen Mills Institution abgesegnet wurden, die Gelegenheit zu einem freiwilligen Aufenthalt von drei Monaten in der amerikanischen Einrichtung. Ein fortführender drei monatiger Aufenthalt, nach einer 10-tägigen Beurlaubung in den jeweiligen Elternhäusern, lag in der freien Entscheidungsgewalt der Jungen selbst, die sich infolgedessen alle für eine Fortsetzung entschieden. Die daraufhin benötigte Wiedereingliederung in die jeweiligen Wohngruppen und/oder Ausbildungen wies in der Konzeption und in der Gesamtorganisation im Sektor der Kompatibilität einige Probleme auf und stellte sich als zu aufwendig heraus (vgl. Guder 2006, S. 261-262).

³³ Hilfe zur Erziehung in einer Einrichtung über Tag und Nacht (Heimerziehung) oder in einer sonstigen betreuten Wohnform soll Kinder und Jugendliche durch eine Verbindung von Alltagserleben mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten in ihrer Entwicklung fördern. Sie soll entsprechend dem Alter und Entwicklungsstand des Kindes oder des Jugendlichen sowie den Möglichkeiten der Verbesserung der Erziehungsbedingungen in der Herkunftsfamilie eine Rückkehr in die Familie zu erreichen versuchen oder die Erziehung in einer anderen Familie vorbereiten oder eine auf längere Zeit angelegte Lebensform bieten und auf ein selbständiges Leben vorbereiten. Jugendliche sollen in Fragen der Ausbildung und Beschäftigung sowie der allgemeinen Lebensführung beraten und unterstützt werden.

„Im Wesentlichen waren die Schwierigkeiten darauf zurückzuführen, dass das Angebot des Heimes nur bedingt mit den von diesen Jugendlichen entwickelten Lebens- und Berufsplanungen in Einklang zu bringen war.“ (Guder 2006, S. 262)

Zudem fehlte den Konzeptionen in den Unterbringungen das Bewusstsein für die prosoziale Normenorientierung, was dementsprechend zu einem Fehlen von positiver Rückmeldung an die Jugendlichen führte. Somit kam es zu einem Wechsel innerhalb des Adressatenkreises der deutschen Jugendlichen die nach Glen Mills gingen. Die 15 reservierten Plätze in der amerikanischen Einrichtung für deutsche Jungen, die als Mehrfach- und Intensivtäter eine Jugendstrafe ohne Bewährung als „Ultima Ratio“ zu erwarten hatten, verlangte in diesem Zuge einen weiteren Wechsel in der Organisation von der Jugendhilfe zur Justiz. Doch auch diese Kooperation, die unter der Projektleitung von Petra Guder in Zusammenarbeit mit der Universität Lüneburg stand, scheiterte durch den zunehmenden Belastungsfaktor auf der deutschen Seite im Jahr 2000. Nicht zuletzt wurde die Kooperation zwischen Glen Mills und Deutschland durch die ansteigende Kritik in der deutschen Debatte diskreditiert, da sie „gegen die Prinzipien der deutschen Jugendhilfe verstoßend, Empathie und Humanität vermissend“ eine Ablehnung in vielen Bereichen hervorgerufen hat.

Ein Jahr später im Jahre 2001 wurde jedoch durch Petra Guder aufgrund eines unerwartet wachsenden Interesses anderer Träger, wie das CJD³⁴ in Baden-Württemberg, die CARITAS³⁵ in Brandenburg und diverser privater Investoren in Thüringen, die Glen Mills Akademie Deutschland e.V.³⁶ gegründet und agiert bis heute auf internationaler Ebene nach der Rechtsgrundlage des KJHG³⁷ mit einer Entgelt-, Leistungs- und Qualitätsvereinbarung. Es

³⁴ Das CJD ist ein Bildungs- und Sozialunternehmen, das seine Arbeit auf Basis des christlichen Menschenbildes gestaltet. Der seit Gründung des Werkes 1947 geprägte Leitgedanke „Keiner darf verloren gehen!“ bedeutet heute für das CJD, dass jedem Menschen Teilhabe am Leben und an der Gesellschaft zusteht. Das CJD befähigt Menschen, ihr Leben erfolgreich zu gestalten.

³⁵ Das Auftreten einer Ähnlichkeit zwischen dem Verhalten eines Modells und dem einer anderen Person unter Bedingungen, bei denen das Verhalten des Modells als der entscheidende Hinweisreiz für die Nachahmungsreaktionen gewirkt hat.

³⁶ Die GMAD e. V. fördert die Jugendarbeit auf überregionaler und regionaler Ebene sowie soziale und kommunalpolitische Projekte auf der Basis neuester Erkenntnisse zur Wirkung von präventiven Interventionsprogrammen. Dabei wird die Vernetzung mit anderen Organisationen, insbesondere in den Bereichen Sport, Kultur, Bildung und Ausbildung sowie die Zusammenarbeit mit örtlichen Präventionsgremien angestrebt. Die Förderung der nationalen und internationalen Kooperation und Kommunikation im Sinne der Zielsetzungen, insbesondere im regen Austausch mit Wissenschaftlern, Praktikern, Organisationen und Verbänden aus den USA, haben zu langjährigen und zahlreichen internationalen Kontakten und gut vernetzter internationaler Zusammenarbeit geführt.

³⁷ Das Kinder- und Jugendhilfegesetz ist ein Instrument zur Vorbeugung, zur Hilfestellung und zum Schutz von Kindern und Jugendlichen, Mädchen und Jungen, jungen Frauen und jungen Männern. Das Gesetz verpflichtet die Jugendämter zur Hilfe und schafft den Rahmen für die Unterstützung von Sorgeberechtigten, Müttern sowie Vätern zum Wohle ihrer Kinder. Es soll Kindern und Jugendlichen

handelt sich diesbezüglich um Schulprogramme, die im Rahmen der Programmkonzeption der Glen Mills Schools verfahren, welche zum einen stationäre und zum anderen ambulante Betreuungsangebote anbieten (vgl. Guder 2006, S. 262-265).

„Was aber nun ist das Original? Sind die Glen Mills Schools ein Spezialprogramm für jugendliche Gewalttäter, ein stationäres Anti-Aggressivitätstraining, ein Strafinternat für Nachwuchskriminelle? [...] Absohltheitsanspruch? Ist erhebliche Delinquenz ein qualifizierendes Kriterium für die Programmteilnahme? [...] Gelabelte junge Menschen?“ (Guder 2006, S. 165)

Entsprechend dieser Sachlage liegen diverse Befunde vor, die in gewissem Rahmen von Experten, darunter Petra Guder, analysiert und ausgearbeitet wurden. Zu Beginn ist die Annahme zu relativieren, dass der Erfolg der Einrichtung Glen Mills von einem drohenden Strafvollzug für die Jugendlichen, sollten sie sich gegen die Teilnahme am Programm der Institution entscheiden, abhängig gemacht wird. Damit ist gemeint, dass die Interventionsform von Glen Mills als stationärer Einrichtung in einer mannigfaltigen Ausprägung in den amerikanischen Projekten existiert und somit nicht als „Ultima Ratio“ gelten kann und darf. Diesbezüglich ergab auch die im weiteren Verlauf beschriebene Temple-Studie eine Nachsorgequalität von 33%, was als eine Fehleinschätzung im Diskurs, um den Status der Glen Mills Schools als „einzige Lösung“ für Intensiv- und Mehrfachtäter, bewertet wird und es offensichtlich diverse weitere Unterbringungsmöglichkeiten in ähnlichen Interventionsprogrammen existieren. Weiterführend ist darauf hinzuweisen, dass Bezeichnungen wie „Schule für Nachwuchskriminelle“ und „Strafinternat für Gewalttäter“, die des Öfteren in der deutschen Kontroverse benutzt werden, nicht dem entstigmatisierenden Ansatz der Schule entsprechen und in diesem Zusammenhang auch etikettierende Begriffe wie „Insassen“ durch „Schüler“ ersetzt werden. Eine solche Etikettierung und ferner die allgemeine Benennung von Gewalttätern, führen zu einem Labeling der Jugendlichen, was eine Ausgrenzung und erhebliche Rückfallrisiken produziert. Glen Mills muss als eine präventive Maßnahme für junge Menschen gesehen werden, die durch subkulturelle Normen- und Wertevorstellungen von einer Ausgrenzung aus dem Sozialsystem bedroht sind und denen es dementsprechend an einem Organisationsrahmen und an klaren Strukturen fehlt. Das Aufwachsen der Jungen in einer Subkultur, in der es an Kompetenzen fehlt Konflikte gewaltlos zu lösen, darf nicht dazu führen, dass sofort der deutlich negativ konnotierten Terminus des Gewalttäters gebraucht wird.

Recht und Stimme verschaffen und Handwerkszeug sein für Fachkräfte und engagierte Menschen. Ein Baustein davon ist das Achte Buch des Sozialgesetzbuches (SGB VIII). Es wird auch das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) genannt und ist das grundlegende Gesetz für die Jugendhilfe in Deutschland.

Fortlaufend ist die Kritik an der Unterwerfung und der Aufgabe des Selbstverständnisses der Teilnehmer an Gruppenprozessen in den Schulen zu widerlegen, da es sich hierbei im Kernpunkt um den Aufbau eines mit Fertigkeiten und Fähigkeiten ausgestatteten Selbstbildes jeden Schülers, mithilfe der ermutigenden und unterstützenden Schüलगemeinschaft handelt. Es werden individuelle Lebensziele und Pläne entwickelt, die laut diversen Erkenntnissen im Alter zwischen 14 und 18 Jahren in einem gruppeorientierten Umfeld mehr Wirkung erzielen, als in einer mit Zwang behafteten „Eins-zu-eins-Betreuung“. Die freie Entscheidung bei der Rollenfindung und Vorbildorientierung der Jugendlichen in Glen Mills bietet eine reichhaltige Palette von Auswahlmöglichkeiten und wird durch das Konzept des Gruppenprozesses generiert (vgl. Guder 2006, S. 265 ff).

„Für diese jungen Menschen, die in ihrem verhältnismäßig kurzen Leben schon zu oft gehört haben, was sie nicht können und was sie niemals erreichen werden, lebt die positive Wertschätzung und Respekt spürbar vermittelnde Schulatmosphäre jeden Tag in vielen Facetten eine Umkehrmöglichkeit vor.“ (Guder 2006, S. 267)

Eine solch außergewöhnlich gewaltfreie, helfende und positive Atmosphäre mit der „Bestrafung“, die auf eine eigene positive Zukunft ausgerichtet ist, kann von den wenigsten Strafinternaten geboten werden. Nahezu jedem Jugendlichen steht die Möglichkeit offen, je nach Intelligenz und Neigung, zu seinem ganz persönlichen Erfolg über Abschlüsse oder Qualifizierungen zu gelangen. An diesem Punkt ist eine zeitnahe Rückmeldung über jeglichen Erfolg von großer Notwendigkeit und verleiht den Jungen, die nur wenig Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten besitzen, ein gewisses Maß an Selbstwertgefühl, Eigenverantwortung und die Entscheidungsfindungskompetenz. Der klare Unterschied des Konzepts der Glen Mills Schools im Vergleich zu anderen Interventionseinrichtungen liegt in der einfachen Nachvollziehbarkeit der Maßnahmen für die Jugendlichen, einer umfassenden Programmstringenz und der Kombination von Erfolgskontrollen und den qualitativen Assessments (vgl. Guder 2006, S. 267 ff).

4.3.2 Dainty-Ireson- und Temple-Studie

Bei der Dainty-Studie von 1997 handelt es sich um eine Studie, die Auskunft über drei Bildungsvariablen und deren Kombinationen im Hinblick auf Rückfallquoten innerhalb von zwölf Monaten nach Entlassung der Jugendlichen aus Glen Mills in Form von Anhaltspunkten wiedergibt. Der leitende Mitarbeiter der Personalabteilung W.J. Dainty erforschte anhand einer Stichprobe eine durchschnittliche Rückfallquote von 29%, die sich aus 150 Ex-Schülern der amerikanischen Einrichtung zusammensetzt. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass sich

erworbene Bildungsabschlüsse, wie Ausbildungs- und/oder Hochschulabschlüsse, rückfallmindernd auf das Ergebnis auswirken. Zweifellos ist eine Vermeidung erneuter Delinquenz nicht allein durch einen Bildungsabschluss gewährleistet, jedoch weist dies einen Schutzfaktor vor einer weiteren Begehung von Straftaten auf, was bei der Kombination aller erworbenen Abschlüsse in der Schule zu einer kumulierten Rückfallquote von 14% aller Schüler führt.

Ein Jahr später führte der Direktor der Schulabteilung der Institution in Pennsylvania Ireson eine weitere Studie durch, in der er Feldanalysen in Kombination mit Fallstudien anwendet (vgl. Guder 2006, S. 272-273).

„[...]in seiner Studie den Einfluss der Qualität des Zusammenwirkens der an der Belegung und Reintegration beteiligten Sozialdienste des Bundesstaates Colorado für eine erfolgreiche Reintegration mittels eines nicht-experimentellen Forschungsdesigns untersucht.“ (Guder 2006, S. 273)

Ireson bezieht sich innerhalb dieser Studie auf 38 Absolventen des Glen Mills Programms, die sechs Monate nach Entlassung begleitet wurden und eine Datenauswertung von 27 Teilnehmern ermöglicht hat. Das Resultat ergab einen Prozentanteil von 74,1%, die keine erneuten Anzeigen bekamen, 34,6%, die berufstätig waren, 11,5%, die eine Schule besuchten und 19,2%, die beides, also eine Berufstätigkeit und einen Schulbesuch vorweisen konnten. Bei 34,6% konnte nichts dergleichen dokumentiert werden.

Ferner existieren bislang keine validen empirischen Daten über eine eventuelle Erfolgsquote deutscher Teilnehmer, was jedoch nicht ausschließt, dass die Rückkehrerfahrungen dieser Teilnehmer die Feststellungen von Dainty und Ireson stützen. Von den 29 Teilnehmern der Glen Mills Akademie e.V. liegen zwar die sichersten Daten vor, diese sind jedoch durch die unterschiedlichen langen Rückkehrzeiten mit Vorsicht zu bewerten. Da es sieben Jugendlichen aus diversen Gründen nicht gelungen ist das Programm in der Glen Mills Schools abzuschließen und sich fünf weitere zur Zeit der Studie noch in weiterführenden Programmen befanden, ergibt sich am 01.01.2006 eine zur Auswertung relevante Zahl von 17 jugendlichen Absolventen. Diesbezüglich ist zu erwähnen, dass 23,5% dieser Jungen mit einer weiteren Delinquenz auffällig wurden und sich 64,7% in einer schulischen oder beruflichen Ausbildung befinden, indessen fünf Teilnehmer ein Studium/Fachschule besuchen. Von 11,8% liegen keine verlässlichen Daten vor. Eine große Relevanz sieht die Glen Mills Akademie e.V. in dem Sektor einer wirksamen Netzwerkarbeit zwischen allen Beteiligten im Verfahren des Glen Mills Programms. Im Kontext der sozialstrukturellen Faktoren, bei denen der Fokus auf

einer Verbesserung der Zusammenarbeit liegt, zeichnete sich bei den Schülern ein eminenter Fortschritt im Lernerfolg ab.

Eine weitere Studie wurde durch die Temple-Universität in Philadelphia in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Kriminalitäts- und Rechtsforschung durchgeführt, die aufgrund eines durch die Behörden zugewiesenen, öffentlichen Forschungsauftrages eine Bewertung der örtlichen 144 bereitgestellten Interventionsprogrammen vorgenommen haben, in dessen Verlauf die Glen Mills Einrichtung aus Sicht der Sozialdienste in der Qualitätsbewertung in den Punkten der Nachsorge und Großeinrichtungen als bestes Konzept abgeschlossen hat (vgl. Guder 2006, S. 273-277).

„Untersucht wurden Teilnehmerbedürfnisse, schulischer Hintergrund, Familien- und Gleichaltrigenbeziehungen sowie Delinquenzvorbelastungen der jugendlichen Teilnehmer aus der Stadt Philadelphia. [...] Insgesamt 4.454 Fragebögen wurden wiederholt an 131 Sozialdienstmitarbeiter verteilt, von denen 120 an der Erhebung teilnahmen. Durchschnittlich wurden von jedem Sozialarbeiter 14 Fragebögen bewertet.“ (Guder 2006, S. 277)

In diesem Fragebogen wurden unter anderem Untersuchungen mit den Dimensionen des Programmdesigns, -konzeptes und -organisation, Erfolgsquoten und Personalqualität erfasst, die mit einer Familienbeteiligung, der Sicherheit und der internen Unterstützung einhergehen. Ebenfalls weisen die Ergebnisse der Temple-Studie in den Wirkfaktoren der Schulwirkungsforschung eine extensive Umsetzung dieser Wirkfaktoren auf, was mit den gut funktionierenden Organisationen und dem Betriebsklima einhergeht (vgl. Guder 2006, S. 277-278).

5. Fazit

Zusammenfassend wird in dieser Bachelor-Thesis deutlich, dass die Konfrontative Pädagogik im Bereich der Subkulturtheorie, innerhalb der Glen Mills Schools in Pennsylvania von großer Bedeutung ist. Die zu Beginn in dieser Arbeit beschriebene Theorie der Subkultur, zeigt anschaulich die erkennbaren Handlungsmuster und Verhaltensweisen von aggressiven Jugendlichen und wie diese ein delinquentes Verhalten wahrnehmen. Hierbei ist relevant, dass die Delinquenz, der in dieser Arbeit beschriebenen Jugendlichen, aus diversen Subkulturen nicht zielgerichtetes, intendiertes und bewusst abweichendes Verhalten darstellt, vielmehr wird Devianz als eine irrationale Reaktion auf die, durch die Diskrepanz zwischen demokratischer Ideologie und Klassengesellschaft entstandenen, Anpassungs- und vor allem Statusprobleme von Jugendlichen aus der Unterschicht charakterisiert. Die Methode der Konfrontativen Pädagogik, die mitunter durch eine qualifizierte Anwendung der Technik der „Positiv Peer Culture“ ein großes Potential bei der wirksamen und nachhaltigen Arbeit mit der oben

genannten Klientel aufweist, ermöglicht einen Zugang zu diesen Jugendlichen, der im Optimalfall mit einer richtungsweisenden Verhaltensänderung einhergeht. Die Konfrontation, die in ihrer Vorgehensweise unter Zuhilfenahme diverser Techniken, wie zum Beispiel des „Heißen Stuhls“ vollzogen wird, ist unverkennbar mit dem Konzept der „klaren Linie mit Herz“ verbunden. Hierbei wird offensichtlich, wie relevant die Methode des grundlegenden Verständnisses der Handlungsmotive, die sich jedoch klar von der Bewertung der Ausübung der Tat selbst abgrenzt, ist und welche Auswirkungen dies auf die gesamte Einstellung des aggressiven Straftäters hat.

Des Weiteren wird in dem darauffolgenden Kapitel der Erläuterung der Glen Mills Schools ersichtlich, wie wichtig eine konfrontative Arbeit mit den Schülern dieser Einrichtung ist. Das Prinzip der Institution mit den „Seven Levels of Confrontation“ und der „Guided Group Interaction“ unterstreicht merklich die Zielsetzung der Verhaltensänderung mittels der Konzeption der normativen Kultur. Anhand des Hierarchiesystems durch den „Bulls Club“ wird den jungen Menschen ein legales Erreichen eines Status‘ ermöglicht, was einen dauerhaften Ersatz des vorher präsenten abweichenden Verhaltens begünstigt. Die Jugendlichen lernen durch das Erreichen diverser Ziele im Bereich des Sports, der Schule oder im Beruf eine Form der Selbstachtung kennen, die sie so vorher nicht erfahren haben. Durch das Personal und auch die anderen Schüler wird jedem in der Einrichtung eine große Wertschätzung zuteil, dabei wird wie selbstverständlich gegenüber den Jugendlichen mit abweichendem Verhalten ein umfassendes Verständnis artikuliert, was ein großes Potential zu einer nachhaltigen Verhaltensänderung beinhaltet. Zudem wird im Forschungsteil sichtlich erkennbar, was für eine Auswirkung die Zielsetzung mit der Konzeption auf einer Handlungsebene im Kontext der Verhaltensänderung bei den Jugendlichen in Glen Mills aufweist. Hierbei geht es nicht um eine bessere Arbeit im Vergleich zu anderen Einrichtungen, die mit straffälligen und aggressiven Jugendlichen zusammenarbeiten, jedoch wird ein Handlungsfeld mit einem subkulturfreien und einer akzeptierenden Verständnispädagogik aufgezeigt, die mit ihrer Wirksamkeit heraussticht. Das Motto des Leiters der Glen Mills Schools Sam Ferrainola: „Gesellschaftliche Integration statt Streetlife“ mit die prosozialen Normen und dem vorherrschendem Belohnungssystem, kennzeichnet sich als sehr gut funktionierende Herangehensweise für die Arbeit in einem neuen Lebensumfeld, betrachtet man den Bereich der Rückfallquote der Jugendlichen.

Zum Abschluss ist noch zu erwähnen, dass die Debatte über die generelle Übertragbarkeit und die Möglichkeit einer Implementierung der Glen Mills Idee in das deutsche Bildungs- und

Sozialsystem in einer weiterführenden Masterarbeit thematisiert werden kann, da dies den Rahmen dieser Bachelor-Thesis überschreiten würde. Zu bemerken ist hierbei, dass die Stärken und Schwächen der Glen Mills Schools nur im Kontext der Praxis und der Mentalitätsgeschichte der amerikanischen Jugendstrafrechtspflege zu begreifen ist. Selbstverständlich würde in der weiterführenden Ausarbeitung auch der niederländische Ableger der Glen Mills Einrichtung erläutert und speziell auf die Übertragung nach Europa eingegangen.

Im Rahmen meines gesamten Studiums, jedoch hauptsächlich innerhalb des von mir gewählten Studien-Schwerpunkts der Existenzsicherung, Resozialisierung und Integration, habe ich des Öfteren Berührungspunkte mit den Kontexten der Institution Glen Mills Schools gehabt. Das Interesse in diesem Handlungsfeld wurde durch das Theorie-Praxis-Seminar der Straffälligenhilfe gesteigert. Da ich darüber hinaus meine berufliche Perspektive im Bereich der Resozialisierung straffälliger Jugendlicher sehe, befasste ich mich schon früh mit diesem Konzept und entschloss mich dazu, den Umfang dieser Bachelor-Thesis zu nutzen, um eine intensive Betrachtung und Auseinandersetzung mit dieser Thematik durchzuführen.

Meiner Meinung nach ist, auch unter differenzierter Betrachtung der Vor- und Nachteile, die Konzeption und die damit verbundene Zielsetzung der Glen Mills Schools in den USA ein voller Erfolg. In der Arbeit mit delinquenten mehrfachauffälligen Jugendlichen aus diversen Subkulturen erweist sich das Konzept der Verhaltensänderung mittels Konfrontativer Pädagogik als wirkungsvolle Methode. Dementsprechend denke ich, dass die vorhandene normative Kultur mit dem integrierten positiven Peerdruck in Glen Mills einen beachtlichen Fortschritt im Bereich der Verhaltensänderung von straffälligen Jugendlichen aufzeigt. Anhand diverser erreichbarer Ziele im Bereich von Schule und Arbeit wird den Adressaten eine legale Möglichkeit zum Erhalt von Status geboten, der mit dem vorherrschendem Hierarchiesystem in der Institution in Glen Mills unterstützt wird. Ich denke, dass das Prinzip von gegenseitigem Respekt innerhalb der Glen Mills Kultur und die vorhandene Wertschätzung der Schüler eine sehr gute Variante zur Förderung einer nachhaltigen Verhaltensänderung ist. Weitergehend nehme ich das saubere und fast schon luxuriöse Lebensumfeld, welches den Jugendlichen in der Einrichtung geboten wird, als durchweg positiv wahr, in diesem Zusammenhang zeigt sich eine gewisse Reflektion der Handlungsmöglichkeiten des Einzelnen und das führt zu einem Gefühl von "Weglaufen lohnt nicht". Das System „Ohne Schloss und Riegel“ ist meiner Meinung nach eine sehr gute Variante um an der Selbstverantwortlichkeit für die eigenen Handlungsweisen der Schüler zu arbeiten. Selbstverständlich sehe ich die Institution Glen Mills nicht als Allheilmittel für alle aggressiven und straffälligen Jugendlichen. Wie in

jedem Konzept in der Arbeit mit diesen Adressaten, ist auch dies nicht die Lösung für alle Probleme und soll nicht bedeuten, dass in der Einrichtung Wunder vollzogen werden, welche aus Teufeln Engeln machen. Jedoch denke ich, dass Jugendliche, die in einer im Vorfeld beschriebenen Subkultur ihren Status durch die vorherrschenden Gruppendynamik und anhand von Taten mit abweichendem Verhalten erlangen, durch den Einsatz Konfrontativer Pädagogik und der normativen Konzeption in Glen Mills auf eine spezielle und gut funktionierende Weise im Bereich der Verhaltensänderung beeinflusst werden können.

6. Quellen- und Literaturverzeichnis

6.1 Literatur

Colla, Herbert E. / Scholz, Christian / Weidner, Jens (Hrsg.) (2001): Konfrontative Pädagogik, Das Glen Mills Experiment, Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.

Denz, Annette / Weidner, Jens (Hrsg.) (2003): Vom Straftäter zum Gentleman , Stationäre Erziehung in Glen Mills ohne Schloss und Riegel, Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.

Deutsches Jugendinstitut e.V. (2001): Die Glen Mills Schools, Pennsylvania, USA, Ein Modell zwischen Schule, Kinder- und Jugendhilfe und Justiz?, Eine Expertise, München: Schoeder Druck, Gersthofen.

Diekmann, Andreas (2012): Empirische Sozialforschung, Grundlagen, Methoden, Anwendungen, 6. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Dörr, Margret / Müller, Burkhard (Hrsg.) (2007): Nähe und Distanz, Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität, Weinheim und München: Juventa Verlag.

Förster, Jens / Weidner, Jens (2005): Internatserziehung für kriminelle Jugendliche, Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.

Göppinger (2008): Kriminologie, München: Verlag C. H. Beck.

Jung, Heike (2007): Kriminalsoziologie, 2. Neu bearbeitete Auflage, Baden Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Kant, Immanuel (1999): Grundlegung zu Metaphysik der Sitten, philosophische Bibliothek Band 519, Hamburg: Felix Meiner Verlag GmbH.

Kilb, Rainer/ Weidner, Jens (2013): Einführung in die konfrontative Pädagogik, München: Ernst Reinhardt Verlag.

Kühl, Stefan/ Strodtholz, Petra/ Taffertshofer, Andreas (2009): Handbuch Methoden der Organisationsforschung, quantitative und qualitative Methoden, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Lamnek, Siegfried (1997): Neue Theorien abweichenden Verhaltens, München [u.a.]: Wilhelm Fink Verlag.

Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung, 5. Auflage, Basel: Beltz Verlag.

Lamnek, Siegfried (2007): Theorien abweichendes Verhaltens I, „klassische“ Ansätze, Eine Einführung für Soziologen, Psychologen, Juristen, Journalisten und Sozialarbeiter, München [u.a.]: Wilhelm Fink Verlag.

Ottmüller, Claus Otto (1988): Glen Mills Schools, Ein Modell der Jugendkriminalrechtspflege in den USA, Pfaffenweiler: Centaurus- Verlagsgesellschaft.

Riekenbrauk, Klaus (2004): Strafrecht und Soziale Arbeit, Eine Einführung für Studium und Praxis, München: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.

Sander, Uwe/ Witte, Matthias D. (2006): Erziehungsresistent? Problemjugendliche als besondere Herausforderung für die Jugendhilfe, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Walter, Joachim (2002): Jugendstrafvollzugsgesetz I: Der Weg zum Bundesverfassungsgericht, Jugendstrafvollzug in der Krise? in: Deutsche Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfe e.V.

6.2 Onlinequellen

Behördenfinder: <https://www.hamburg.de/behoerdenfinder/hamburg/11260065/> (Zugriff 19.02.2017).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2007): <http://www.bdja.org/files/kjhg.pdf> (Zugriff 26.02.2017).

Bürklin, Jürgen – M (2017): <http://www.was-war-wann.de/press.html> (Zugriff: 02.03.2017).

Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands gemeinnütziger e. V. (2017): www.cjd.de (Zugriff 26.02.2017).

Columbia University (2003): <http://www.columbia.edu/cu/news/03/10/howardPolsky.html> (Zugriff 03.03.2017).

Der Brockhaus Wirtschaft: <http://www.wissen.de/corporate-identity-ci> (Zugriff: 17.01.2017)

Deutscher Caritasverbände e.V. (2017): <https://www.caritas.de/diecaritas/wofuerwirstehen/> (Zugriff 26.02.2017).

Enzyklo (2017): <http://www.enzyklo.de/Begriff/Albert%20K.%20Cohen> (Zugriff: 02.03.2017).

Gerber, Larry (2017): <https://www.scholarships.com/resources/study-skills/standardized-testing/mastering-the-sat/sat-scholastic-aptitude-test/> (Zugriff: 06.03.2017).

Koch, Christian (2017): <https://www.socialnet.de/rezensionen/15864.php> (Zugriff: 03.03.2017).

Legacy (2017): <http://www.legacy.com/obituaries/delcotimes/obituary.aspx?n=cosimo-d-ferrainola-sam&pid=148752168> (Zugriff :03.03.2017).

Moenner, G. (2007): <http://www.lexexakt.de/glossar/ultimaratio.php> (Zugriff 03.03.2017).

Pearson, PBS and Washtenaw Intermediate School District: <http://www.tests.com/MAT-8-Testing> (Zugriff: 17.02.2017).

Rauber, Birgit (2017): Labeling Theorie, online unter: http://www.krimlex.de/artikel.php?BUCHSTABE=&KL_ID=210 (Zugriff. 08.01.2017).

Scherr, Albert (2002): Mit Härte gegen Gewalt? Kritische Anmerkungen zum Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Training, online unter: http://www.sozialarbeit.ch/dokumente/haerte_und_gewalt.pdf (Zugriff: 28.10.2015).

Soziologieindex (2017): <http://sociologyindex.com/frank-tannenbaum.htm> Zugriff 03.03.2017).

Weidner, Jens (2015): <http://www.prof-jens-weidner.de/index.php/vita> (Zugriff: 03.03.2017).

Weidner, Jens (2017): Konfrontative Pädagogik, online unter: <http://www.konfrontative-paedagogik.de/> (Zugriff: 06.01.2017).

Weis, Kurt (2017): http://www.culturelife.de/html/referenten/Weis_bio_d.html (Zugriff: 03.03.2017).

7.3 Gesetzestexte

Jugendrecht (2014): SGB VIII: Kinder- u. Jugendhilfe JugendschutzG Jugendmedienschutz-Staatsvertrag Jugendarbeitsschutz BAföG BerufsbildungsG (Auszug), 35. Auflage, München: Deutscher Taschenbuchverlag GmbH & CO. KG.

Nomos Gesetze (2012/13): Gesetze für die Sozialen Arbeit, Textsammlung, 2. Auflage, Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

8. Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Hausarbeit selbstständig verfasst habe. Es wurde keine anderen als die in der Arbeit angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt. Die wörtlichen oder sinngemäß übernommenen Zitate und Vergleiche habe ich als solche kenntlich gemacht.

Hamburg, den 26.04.2017

Ort,

Datum

Unterschrift des Verfassers