

**GLEN MILLS – ZUR REZEPTION DES KONFRONTATIV-
PÄDAGOGISCHEN US-BEHANDLUNGSANSATZES IN
EUROPA**

**VOM ENTWICKLUNGSSTAND HOLLAND UND
„ENTWICKLUNGSLAND“ DEUTSCHLAND**

Diplomarbeit

Eingereicht von:

Jens Förster
Schnellstr. 15
22765 Hamburg
Tel.: 040/546073
Matr.-Nr.: 1470464

Hamburg, den 29.12.03

HAW Hamburg
Fachbereich Sozialpädagogik

Prüfer: Prof. Dr. Jens Weidner
Prüfer: Prof. Wolfram Dargel

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	1
2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN DES GLEN MILLS‘SCHEN BEHANDLUNGSKONZEPTS	6
2.1. DIE SUBKULTURTHEORIEN	6
2.2. DIE THEORIEN DES DIFFERENTIELLEN LERNENS	9
2.3. DER ‚LABELING APPROACH‘	15
3. DAS VORBILD: DIE US -AMERIKANISCHE JUGENDANSTALT GLEN MILLS SCHOOLS	21
3.1. ZUR KONZEPTION DER EINRICHTUNG	21
3.2. DIE GLEN-MILLS-KLIENTEL: DIE DELINQUENTE JUGENDGRUPPE ALS PROGRAMMATISCHER ORIENTIERUNGSRAHMEN	22
3.3. DIE NORMATIVE KULTUR DER MITARBEITERINNEN	28
3.4. DIE NORMATIVE KULTUR DER SCHÜLER	29
3.5. DIE ‚SEVEN LEVEL OF CONFRONTATION‘	31
3.6. DIE ‚GUIDED GROUP INTERACTION‘ (GGI)	33
4. DIE NIEDERLÄNDISCHE MODELLVARIANTE – EIN ERFAHRUNGSBERICHT - ODER „DEM NACHBARN ÜBER DIE SCHULTER GESCHAUT“	36
4.1. GLEN-MILLS-TAGESTHEMEN VOM 10.06.01: ANFAHRT – ‚GROUP PROCESS‘ – ‚FERRAINOLA‘ - KRITIK AN AMERIKA – ‚TOWNHOUSE‘	36
4.2. GLEN-MILLS-TAGESTHEMEN VOM 11.06.2001: TAGESPROGRAMM - MENSA - NORMEN - PROGRAMMATISCHE UNTERSCHIEDE ZWISCHEN NL UND USA – EVALUATION - ‚SAMSTER‘ – GGI – BESCHULUNG – ‚SCORE-MEETING‘ - BULLS-INITIATION	49
4.3. GLEN-MILLS-TAGESTHEMEN VOM 12.06.01: ‚CORVEE‘ – GGI – ‚EL MOGADARA‘ – PERSONALFÜHRUNG - SCHULLEITER-INTERVIEW - PRIVILEG ‚OFF-CAMPUS-RACING‘ - WAHRNEHMUNGEN AM ARBEITSPLATZ - KONFRONTATIONSSTILE	63
4.4. GLEN-MILLS-TAGESTHEMEN VOM 13.06.03: GGI – ORGANISATIONSSTRUKTUR– HIERARCHIE UND SELBSTORGANISATION IN DER SCHÜLERSCHAFT – CAMPUSFÜHRUNG	84
4.5. GLEN-MILLS-TAGESTHEMEN VOM 14.06.01: ABSCHIED	99
4.6. FAZIT	100
5. DIE DISKUSSION DES GLEN-MILLS -MODELLS IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND	103
5.1. GLEN MILLS IM SPIEGEL DER AUTORENBEITRÄGE	105
5.1.1. <i>Collas Bild von der Glen Mills Schools</i>	105
5.1.2. <i>Fegerts Überlegungen zur Übertragbarkeit des Glen-Mills-Modells</i>	108
5.1.3. <i>Weitekamp: Zur Bedeutung der Glen Mills Schools in der US-kriminologischen Diskussion</i>	114
5.1.4. <i>Körners kognitiv-entwicklungspsychologische Perspektive</i>	121

5.1.5.	<i>Walters multiperspektivische Betrachtung</i>	127
5.1.6.	<i>Winklers Perspektive der Kollektiverziehung</i>	138
5.1.7.	<i>Weis' sporttheoretische Perspektive</i>	152
5.1.8.	<i>Schüler-Springforums Betrachtungen zum ‚Student Exchange Program‘</i>	156
5.1.9.	<i>Tredes Eindrücke aus dem Hearing</i>	161
5.2.	DIE EXPERTISE IN DER GESAMTBETRACHTUNG	168
6.	SCHLUßWORT	177
 QUELLENVERZEICHNIS		179
 <i>ANHANG A</i> VERZEICHNISSE DER ABBILDUNGEN UND TABELLEN		189
<i>ANHANG B</i> INTERVIEW VAN DER KOLK (VOLLSTÄNDIGE FASSUNG)		190
<i>ANHANG C</i> LEHRPLAN BIOLOGIE (GLEN MILLS SCHOOL WEZEP 2001)		202
 ERKLÄRUNG		203

Vier Anmerkungen zum folgenden Text

1. Der Vereinfachung wegen wird der Begriff „Glen Mills Schools“ trotz seiner englischen Pluralform in der Einzahl verwandt. Davon abweichende Verwendungen können im Zusammenhang mit der Wiedergabe von Argumentationssträngen anderer AutorInnen auftreten.
 2. Obwohl Glen Mills in der Realität ein von Männern dominiertes Modell ist, handelt es sich hierbei nicht um einen von den Schulen gewünschten Sollzustand. Das Modell ist prinzipiell offen für Angehörige beiderlei Geschlechts; dies berücksichtigt der Verfasser durch die in das Schriftbild einbezogene bzw. an den Personalnomina kenntlich gemachte weibliche Perspektive.
 3. Mehrfachnennungen in Fußnoten sind möglich.
 4. Die in Zitaten und im Interview eingebrachten rechteckigen Klammern enthalten Ergänzungen des Verfassers, die das Verständnis textbezogener und situativer Zusammenhänge erleichtern sollen oder grammatikalische Anpassungen vornehmen.
-

1. Einleitung

Kaum ein anderes Modell aus den USA hat in der deutschen Öffentlichkeit - vor allem in Fachkreisen - für soviel Aufsehen und Kontroversen gesorgt wie das behavioristisch orientierte Behandlungskonzept der Glen Mills Schools. Gerade zu der Zeit, als in einem von den Massenmedien angeheizten Klima der Kriminalitätsfurcht das Thema Jugendgewalt von der Politik dankbar zu Instrumentalisierungszwecken in die Dienste genommen und damit die Diskussion um die geschlossene Unterbringung zu neuer Blüte gebracht wurde, gab es kaum ein Medium, das auf der Suche nach neuen Lösungen die US-amerikanische „Verhaltensschmiede“ nicht gern aufgegriffen hätte, zumal man entsprechend den Zeichen der Zeit einem konfrontativen Ansatz eine gewisse Sympathie nicht absprechen mochte. Ob Fernsehsender oder Politmagazine, ob namhafte Tageszeitungen oder Boulevardpresse, ob Fachzeitschriften oder –bücher – sie alle berichteten ausführlich, wenn auch nicht immer seriös, über die Praktiken der US-Schule.

Die hierdurch im Hinblick auf Übertragungsmöglichkeiten ausgelösten Diskussionen und Reaktionen verdeutlichen vor allem eines: das Thema polarisiert. Ins Feld geführt werden die so unterschiedlichen Argumente entweder von entschiedenen Befürwortern oder ebenso beherzten Gegnern dieser Behandlungsmethode. Ein Phänomen, dessen Auftreten zumindest in kundigen Fachkreisen etwas verwundern muß. Meines Erachtens bietet das Glen-Mills-Konzept weder Anlaß, es als Patentrezept gegen jugendliche Gewaltkriminalität zu feiern, noch die Berechtigung, die Scheu vor einer offenen Auseinandersetzung hinter einem keuleschwingenden Ethikcode zu verstecken. Wer sich zur Gruppe der begeisterten Anhänger zählt, sollte sich ruhig selbst einmal dem allgegenwärtigen Druck einer normativen Kultur aussetzen und ihre wundersame Wirksamkeit auf die eigene Verhaltenssteuerung erleben, um nachzuvollziehen, welche enormen Leistungsanforderungen in bezug auf Konzentration und Frustrationstoleranz an die jugendliche Natur gestellt werden.

Umgekehrt sei denjenigen, die ein solches Modell aus Prinzip ablehnen und nur Unverständnis zeigen, empfohlen, sich die Alternativen für mehrfachauffällige Gewalttäter vor Augen zu halten: jenen droht der Druck der Subkultur im nicht minder resozialisierungsfeindlichen Umfeld totaler Institutionen. Die strikte Boykottierung des Glen-Mills-Ansatzes ist daher nicht vorstellbar ohne eine direkte Verantwortungsübernahme für die staatlichen Fehlleistungen, die jugendliche Strafgefangene im Rahmen von „Resozialisierung“

zu erdulden haben. Auch wenn den präventiven Bemühungen einer Gesellschaft zur Eindämmung schwererer Jugendkriminalität stets der Vorrang gegeben werden muß, ein differenziertes und flexibel reagierendes Sanktionsinstrumentarium des Staates bleibt unerlässlich. Sowohl der eine als auch der andere Reaktionsbereich weisen jedoch evidente Defizite auf. In bezug auf den repressiven Bereich ist man von einem den verschiedenen Tätergruppen gerecht werdendem und auch die Opfer berücksichtigendem Repertoire noch weit entfernt. Dabei ist vieles vorstellbar, doch nur wenig wird nur langsam umgesetzt. Entwicklungen und Mut zu neuen Lösungen sind gefragt. Glen Mills bietet für eine sehr schwierige Tätergruppe keinen optimalen, aber unter den derzeitigen Voraussetzungen wirklich akzeptablen Lösungsansatz an. Daß seine Umsetzung auch unter den europäischen Gegebenheiten möglich ist, beweist die Glen Mills School in unserem Nachbarland, den Niederlanden. Über ihre bisherigen und meine Erfahrungen während eines mehrtägigen Aufenthaltes zu informieren und diese für die Realisierung einer deutschen Variante zu nutzen, soll ein Anliegen für die vorliegende Arbeit sein.

Ein anderes mir wichtiges Anliegen hat mit der in Deutschland um das Glen-Mills-Modell geführten Diskussion zu tun. Ohne ihr eine gewisse Bedeutsamkeit absprechen zu wollen – denn wie sämtliche Maßnahmen, die Kinder- und Jugendhilfebelange betreffen, bedarf auch das Glen-Mills-Konzept einer kritischen Auseinandersetzung – wirkt diese Debatte mit zunehmender Dauer kontraproduktiv und damit lähmend auf Bestrebungen, welche die Etablierung einer deutschen Schule im Auge haben. Einen herben Rückschlag haben solcherlei Bemühungen erlitten, als im Millenniumsjahr eine deutsche Expertenkommission sich dieses Themas annahm und ein Gutachten herausbrachte, welches dem amerikanischen Erziehungsmodell fast jegliche pädagogische Qualifikation aberkannte. Mich verwunderte es sehr, solch hartes Urteil zu vernehmen, und in Gesprächen mit Fachkundigen wurde mir sehr schnell klar, welche fatale Wirkung von diesem ausging: Über die Herausgabe der Expertise und das schlechte Zeugnis, welches der Glen Mills Schools ausgestellt wurde, wußte man sehr wohl Bescheid, doch darüber hinaus - so schien es mir - beschäftigte man sich mit den veröffentlichten inhaltlichen Darlegungen und Begründungen eher wenig. Die Glen-Mills-Idee stand für mich im Begriff, sich für immer aus vielen Köpfen zu verabschieden. Es gab also Grund genug, sich mit dem Fachgutachten eingehender zu befassen bzw. es kritisch „unter die Lupe“ zu nehmen. Die vorliegende Arbeit hat sich dieser Aufgabe gestellt. Ohne anmaßend sein zu wollen - die Analyse des Gutachtens hat aus meiner Sicht eine

Mangelhaftigkeit zu Tage gefördert, welche die Seriosität des Expertenurteils stark in Zweifel zieht. Von daher wünsche ich mir, daß meine Arbeit auch dazu beiträgt, der Glen-Mills-Pädagogik die Reputation zurückzugeben, die ihr zusteht.

Mit diesen einleitenden Worten sollen die beiden Schwerpunkte der Arbeit umrissen sein: es geht zum einen um die Rezeption des Glen-Mills-Modells in den Niederlanden und die damit verbundenen Entwicklungen und zum anderen um die vielfältigen Gründe, wieso sich im „Entwicklungsland“ Deutschland die Kinder- und Jugendhilfe und die für sie sprechenden ExpertInnen so schwer tun, dieses Modell für sich anzunehmen bzw. einen konstruktiven Umgang mit diesem herbeizuführen. Die interessante Frage, welche Formen der Rezeption andere europäische Länder, wie z.B. Großbritannien und die Schweiz, für sich gefunden haben, wird nicht Gegenstand dieser Arbeit sein. Insofern bleiben die auf den US-Behandlungsansatz bezogenen europäischen Entwicklungen auf einen Ausschnitt begrenzt.

Die praktische Grundlage für die gewählten Schwerpunktthemen bilden die jeweils 3 Monate währenden studienintegrierten Praktika in der amerikanischen Glen Mills Schools und im „Student Exchange Program“ des Vereins „German Mills“ in Lüneburg sowie ein mehrtägiger Aufenthalt in der dem US-Vorbild nachempfundenen, niederländischen „Glen Mills School“ in Wezep. Die theoretische Grundlage leitet sich aus meinem Studium der Sozial- und Devianzpädagogik an der HAW Hamburg ab.

Einige Bemerkungen seien mir noch zu Form und Länge der Arbeit erlaubt: Die Diplomarbeit tat sich von Anfang an schwer, eine Diplomarbeit zu sein. Dies zeigt sich vor allem am Kapitel über die niederländische Glen Mills School und an den Kommentaren in dem die Expertise behandelnden „Gegengutachten“. Zu tun hat dies mit dem nicht gerade klein gesteckten und zugegebenermaßen mich daher gelegentlich auch überfordernden Ziel eines gesellschaftlichen Veränderungsinteresses, d.h. daß ich mich schon früh mit dem Ansinnen herumtrug, die entstehende Arbeit einer möglichst breiten Leserschaft zugänglich zu machen, um Einfluß zu nehmen auf die bis dato gelaufene Glen-Mills-Diskussion bzw. ihr eine entscheidende Wende zu ermöglichen hin zu konstruktivem Handlungsgeschehen. Die sich überschneidende Situation, als Diplomand Verfasser einer wissenschaftlichen Arbeit zu sein und gleichzeitig als Autor eines Buches den Leser/ die Leserin auf einer persönlicheren Ebene ansprechen zu wollen, bedeutete eine Vermischung von Interessen, die in der praktischen

Umsetzung zu verschiedenartigen Schreibstilen, zu einem Wechsel von Perspektiven und Zeitebenen und - um mit Blick auf das Fachgutachten den Argumenten der beteiligten ExpertInnen angemessen antworten zu können - auch zu einer intensiveren, sich auf den Umfang dieser Arbeit nicht unerheblich auswirkenden Auseinandersetzung mit denselbigen. Die wissenschaftliche Form der Arbeit konnte daher nicht durchgängig gewahrt werden - ein Umstand, den ich an dieser Stelle nachzusehen bitte. Da ein Teil der Arbeit in größerem Maße die Aussagen verschiedener Verfasser referiert, habe ich für mich - um Verwechslungen mit meiner Person zu vermeiden - eine Autorenperspektive gewählt, die statt der dritten Person die erste verwendet.

Die vorliegende Arbeit verzichtet – obschon dies als Mangel zu bewerten ist - auf eine ausführliche Stellungnahme zu der Frage, wie die auf die Untersuchungsfelder in den USA und den Niederlanden bezogenen Daten erworben worden sind. Dies tut sie im wesentlichen aus zwei Gründen: Zum einen sollte der Rahmen der ohnehin schon überdimensionierten Arbeit nicht noch weiter strapaziert werden und zum anderen deckt sich mein forschungsmethodisches Vorgehen weitgehend mit den Zugangsformen, die Weidner (1986) und Schäfer (2000) - auch ehemalige Glen-Mills-PraktikantInnen - in ihren Diplomarbeiten beschrieben haben. Danach läßt sich mein Vorgehen als das eines ‚tendenziell aktiv teilnehmenden‘ (Lamnek 1993, S. 255) Beobachters begreifen. D.h. entsprechend einem maßgeblichen Merkmal der teilnehmenden Beobachtung habe ich am Alltagsleben der mich interessierenden Personen und Gruppen partizipiert und den Versuch unternommen, durch exakte Beobachtung, etwa deren Interaktionsmuster und Wertvorstellungen zu erforschen und für Evaluationszwecke zu dokumentieren (vgl. ebd., S. 240). Die für diese Beobachterrolle idealtypische Objektivität konnte allerdings aufgrund der institutionellen Erwartungen an meinen Mitarbeiterstatus nur bedingt eingehalten werden, insofern kam mir eine ‚marginal man‘ – Position (Schwartz/ Jacobs, vgl. Lamnek 1993, S. 267) zu – eine Rolle, in welcher der Beobachter im sozialen Feld ‚involviert und distanziert‘ (Bruyn 1966, S. 14) zugleich ist bzw. trotz seines Partizipationsgrades ein bestimmtes Maß an Objektivität aufrechterhält. Schließlich soll noch erwähnt sein, daß diese grobe methodische Klassifizierung aus der Retrospektive vorgenommen wurde, da ich vor meinem Eintritt in die Untersuchungsfelder nicht über ein entsprechendes Forschungsinstrumentarium verfügte.

Konkret baut sich die Diplomarbeit wie folgt auf:

Die folgenden zwei Kapitel sollen auf die bereits umrissenen Schwerpunktthemen dieser Arbeit vorbereiten bzw. deren grundsätzliches Verstehen ermöglichen, in dem sie in die „Welt von Glen Mills“ einführen: Kapitel 2 behandelt zunächst die Darstellung von kriminologischen Ansätzen, welche in besonderem Maße die theoretischen Grundlagen der Glen Mills'schen Behandlungskonzeption stellen, und in Kapitel 3 werden hernach die amerikanische Originaleinrichtung - die private, offene Jugendanstalt Glen Mills Schools in Pennsylvania - und ihre wichtigsten konzeptionellen Standpfeiler vorgestellt.

Der zentrale Teil der Arbeit beginnt mit einem Erfahrungsbericht (Kap. 4), der in einem journalistischen Duktus sehr ausführlich die Erlebnisse rekonstruiert, die sich mir während meines Aufenthaltes in der niederländischen Glen Mills School an etwa vier Junitagen des Jahres 2001 einprägten. In die recht persönliche, tagebuchähnliche, den institutionellen Alltag beleuchtende Erzählstruktur eingestreut sind Informationen, welche die Glen Mills'sche Organisationsform analysieren und sich nach und nach - einem Puzzle gleich - zu einem groben Gesamtbild der Institution zusammenfügen.

Anschließend analysiert und bewertet Kapitel 5 das vom Deutschen Jugendinstitut 2001 herausgegebene Fachgutachten mit dem Titel: „Die Glen Mills Schools, Pennsylvania, USA. Ein Modell zwischen Schule, Kinder- und Jugendhilfe und Justiz ? Eine Expertise.“

Die Diplomarbeit schließt mit einem Appell an die Hamburger Kinder- und Jugendhilfe (Kap. 6).

2. Theoretische Grundlagen des Glen Mills'schen Behandlungskonzepts

Die Glen Mills Schools erklärt sich Delinquenz fernab psychodynamischer Theoriebildungen, für sie ist abweichendes Verhalten in erster Linie ein soziales Faktum. Dementsprechend zieht die Schule zur Deutung devianzbezogener Entstehungsbedingungen sozialwissenschaftliche Erklärungsansätze heran, zu ihnen gehören die Kontrolltheorie, die Belastungstheorie, die Theorie des sozialen Lernens, der Labeling Approach u.a. (vgl. Colla 2001a, S. 15, Grissom/Dubnov 1989, S. 107). Da der Rahmen dieser Arbeit eine erschöpfende Behandlung sämtlicher Theorien nicht erlaubt, soll in den folgenden Ausführungen lediglich eine Auswahl von kriminologischen Ansätzen vorgestellt werden. Von besonderer Relevanz für das Glen Mills'sche Behandlungskonzept scheinen mir die Subkulturtheorien, die Theorien des differentiellen Lernens und der dem Kontrollparadigma zuzuordnende ‚Labeling Approach‘ zu sein.

2.1. Die Subkulturtheorien

Die Subkulturtheorien gehen davon aus, daß in komplexen Gesellschaften Normen, Werte und Symbole nicht von allen Gesellschaftsmitgliedern geteilt werden. Ein Gesamtsystem besteht vielmehr aus kleineren sozialen Gebilden, die sich u.a. dadurch unterscheiden können, daß in ihnen unterschiedliche, differenzierte Werte und Normen gelten. Diese Werte und Normen können mehr oder weniger den übergeordneten Normen entsprechen oder aber ebenso von ihnen divergieren. Die Zugehörigkeit zum Gesamtsystem bleibt jedoch stets erhalten, da immer auch einige Basiswerte und –normen von der dominanten Kultur übernommen werden. Diese Übernahme von übergeordneten Normen und das gleichzeitige Bestehen anderer weist auf Wert- und Normdifferenzierungen der Subkulturen hin, aus denen sich Verhaltenserwartungen ergeben, die von der Gesamtgesellschaft als abweichend begriffen werden, innerhalb der Subkultur jedoch als konform definiert sind (vgl. Lamnek 1996, S. 143).

Ausgangspunkt der Subkulturtheorien waren die kriminalökologischen Studien der Chicagoer Schule der Soziologie. Deren Wissenschaftler entwickelten ihre theoretischen Ansätze auf der Basis von Studien zu Gangjugendlichen und ihren kriminellen Milieus. Als wichtige Beiträge

zur Subkulturtheorie sind vor allem zu nennen die Werke von Trasher und White¹, die Subkulturtheorie nach Cohen², die Kontrakultur nach Yinger³, die These von der Unterschichtkultur von Miller⁴, Yablonski's Konzept der „Near-Group“⁵, die „Social Disability“-These von Short und Strodtbeck⁶ sowie die Subkultur der Gewalt nach Wolfgang und Ferracuti⁷. Zu erwähnen ist an dieser Stelle auch Polsky's Diamantenmodell zur Statusanalyse in devianten Gruppen (a.a.O. 1977, vgl. hierzu Kapitel 3.2.), welches für das Glen Mills'sche Behandlungsprogramm eine grundlegende Bedeutung hat. Polsky versucht damit ein Defizit der Subkulturtheorie auszugleichen, die sich mehr mit der Entstehung und weniger mit der Sozialordnung in der Gruppe auseinandersetzt. Er spricht in diesem Zusammenhang von einem „latent gap in deviant subculture theory“ (ebd., S. 173).

Ihren Erklärungswert bezieht die Theorie aus dem Hinweis, daß gleiche Verhaltensweisen als konform und abweichend zugleich gelten können und somit auch unterschiedliche gesellschaftliche Machtverhältnisse widerspiegeln. Begrenzung erfährt ihre Erklärungskraft dadurch, daß sie lediglich auf einen Ausschnitt delinquenten Verhaltens Bezug nimmt und nur unzureichend die Bedingungen der Entstehung von abweichenden Normen erklärt. Sie kann entsprechend diese Bedingungen auch nicht verändern und leistet daher praktisch keinen Beitrag zur Reduzierung devianter Verhaltensweisen (vgl. Lamnek 1996, S. 252f.). Die Institution Glen Mills Schools, deren Konzept sehr stark auf die Subkultur devianter Jugendlicher abgestellt ist, praktiziert Lösungen zu diesem Problem in Gestalt von Normveränderungsstrategien, die das Programm allumfassend durchziehen (siehe nachfolgende Ausführungen). Positiv angerechnet wird der Subkulturtheorie schließlich die Aufnahme des interaktiven und sozialisierenden Elements in ihre kriminalitätstheoretischen Erklärungsmuster (vgl. Lamnek 1996, S. 253).

Glen Mills aus subkulturtheoretischer Perspektive:

Dem Programmverständnis der Highfields- (McCorkle 1958), Essexfields- (Pilnick et al. 1966) und Collegefields- (Allen 1970) Konzeptionen folgend, erfährt die subkulturelle

¹ vgl. Lamnek 1996, S. 145-152

² vgl. Cohen 1961

³ vgl. Lamnek 1996, S. 163-168

⁴ vgl. Miller 1968, S. 283-313

⁵ vgl. Lamnek 1996, S. 174-178

⁶ vgl. Lamnek 1996, S. 178-181

⁷ vgl. Wolfgang/Ferracuti 1967

Gruppe als bedeutungsvollstes Sozialgefüge für den delinquenten Jugendlichen einen ebenso fundamentalen Stellenwert im Glen Mills'schen Behandlungsprogramm. Delinquenz und der insbesondere bei der Glen-Mills-Zielgruppe legitimierte Gebrauch von physischer Gewalt werden begriffen als Resultat eines Sozialsystems mit Normen und Werten, die in der Jugendgruppe ausgehandelt werden (vgl. Cohen 1955, Wolfgang/ Ferracuti 1967). Entsprechend wird die gezielte Einflußnahme auf dieses Sozialsystem als zentrale Handlungsanforderung angesehen, um abweichendem Verhalten wirksam zu begegnen (vgl. Weidner 1986, S. 29-33). Hierzu sind genaue Kenntnisse der Sozialordnung und der subkulturellen Verhaltensstandards der jugendlichen Zielgruppe notwendig, die Glen Mills Schools stützt sich diesbezüglich, wie bereits erwähnt, auf Polsky's delinquent Gruppendifferenzen (1977) und die Erkenntnisse verschiedener Subkulturtheoretiker (vgl. Kap. 3.2.).

Die Glen Mills Schools versucht das subkulturelle System der Jugendlichen mit einem ganzheitlichen Ansatz aufzubrechen, d.h. die institutionellen Strategien zur Vermeidung antipädagogischer Subkultureinflüsse⁸ setzen nicht nur auf Schülerebene, sondern auch bei den MitarbeiterInnen an.

Als schülerbezogene Strategien sind vor allem zu nennen: die normative Kultur der Schüler (vgl. Kap. 3.4.), die „Seven Levels of Confrontation“ (vgl. Kap. 3.5.) sowie die „Guided Group Interaction“ (vgl. Kap. 3.6.).

Auf der MitarbeiterInnenebene werden subkulturelle Normveränderungsstrategien (vgl. Kap. 3.3.) wirksam, deren Ziel es ist, die ‚shadow organization‘ zu konfrontieren (Allen/Pilnick 1973) bzw. das Nebeneinander von formeller und informeller Normstruktur zugunsten der formellen Institutionserwartungen aufzulösen. Begründet werden diese Maßnahmen mit dem ‚professionellen Dilemma‘ (Miller, vgl. Weidner 1986, S. 55) einerseits und dem ‚traditionellen Konflikt‘ (Vachss/Bakal 1979) zwischen Sicherheits- und Erziehungspersonal andererseits. Das ‚professionelle Dilemma‘ beschreibt eine Erkenntnis, nach der sich professionelles Alltagshandeln in der stationären Erziehung oftmals als subkulturstabilisierend erweist. Die die Erziehungsziele konterkarierenden MitarbeiterInnen-Interaktionen sind insofern funktional, als daß sie dem pädagogischen Personal durch Allianzen mit Subkulturführern eine vereinfachte Kontrolle der Insassen sowie die

⁸ Zum Problem der Konsolidierung subkultureller Verhaltensstandards in stationärer Unterbringung vgl. Weinberg 1942, Cressey 1954, Sykes 1956, Ohlin 1958, Polsky 1977, Mc Even 1978 Vachss/Bakal 1979, Sherer 1981, Cordilia 1983, Weidner 1986, Ottmüller 1988.

Abwendung etwaiger, die eigenen Führungsqualitäten infragestellender Vorwürfe von Vorgesetzenseite ermöglichen. Mit dem ‚traditionellen Konflikt‘ hingegen ist eine Diskrepanz angesprochen, die „zwischen den eher permissiven Behandlungsansprüchen von Pädagogen/Psychologen und den eher autoritären Kontrolltechniken des Sicherheitspersonals“ (Weidner 1986, S. 56 unter Bezugnahme auf Lippitt/White) auftritt. Im MitarbeiterInnenverhalten gegenüber den Jugendlichen äußert sich diese Kluft in einem Fehlen einheitlicher, abgestimmter Vorgehensweisen. Angesichts der bei delinquenten, gruppenorientierten Jugendlichen ausgeprägten Manipulationsbereitschaft ist dies ein weiterer Faktor, der als subkulturfördernd identifiziert werden kann (vgl. Weidner 1986, S. 54-58).

Mit diesen breitangelegten Strategien folgt Glen Mills⁹ einer Logik, nach der sich abweichendes Verhalten am besten mit jenen Kräften bekämpfen läßt, die auch zu dessen Entstehung maßgeblich beitragen:

„It [Glen Mills, Anm. d. Verf.] combats delinquency by harnessing and redirecting the forces that played so large a role in its development“ (Grissom/Dubnov 1989, S. 108).

Das Ersetzen der delinquenten Subkultur durch ein festes Arrangement prosozialer Werte, Ansichten und Normen impliziert bei den Jugendlichen eine entsprechende Verhaltensmodifikation, die Glen Mills vor allem über die Anwendung lerntheoretischer Erkenntnisse herbeizuführen sucht.

2.2. Die Theorien des differentiellen Lernens

Die Theorien des differentiellen Lernens finden ihren Ausgangspunkt in dem Ansatz der differentiellen Assoziation, der aus der Chicagoer Schule hervorgegangen ist und erstmals 1939 von dem US-amerikanischen Kriminologen Edwin H. Sutherland formuliert wurde (Sutherland/Cressey, vgl. Lamnek 1996, S. 188). Mit seiner Botschaft, daß Kriminalität nichts Wesenstypisches ist, sondern wie andere Berufe auch erst erlernt werden muß, erwarb sich dieser Ansatz eine heuristische Bedeutung für die Analyse der Kriminalität, da die damalige Kriminologie in ihrer Forschungs- und Erklärungsstrategie noch sehr statisch begriffenen Merkmalen oder Attributen der Persönlichkeit verhaftet war (vgl. Kaiser et al. 1985, S. 240).

Dieser Aussage entsprechend bauen sämtliche Theorien des differentiellen Lernens auf allgemeineren Lerntheorien¹⁰ auf und gehen von der Grundthese aus, daß das abweichende Verhalten ebenso wie das konforme erlernt wird. Der Vorgang des Lernens wird hierbei nicht nur verhaltenstheoretisch, sondern insbesondere als Prozeß im Rahmen von Sozialisation verstanden. Lernen steht darin für Abläufe, die als Interaktionen mit anderen Gesellschaftsmitgliedern in Kommunikationsbeziehungen ablaufen und die in einem gegenseitigen Abstimmungsprozeß zur Übernahme oder Ablehnung der in diesen Interaktionen gezeigten Verhaltensweisen führen. Aufgrund der Eigenschaft von delinquentem Verhalten, ubiquitär zu sein, öffnen sich jedem Gesellschaftsmitglied mehr oder weniger Möglichkeiten, „sich an konformen wie auch an abweichenden Personen zu identifizieren, abweichende oder konforme Gelegenheiten wahrzunehmen, abweichende oder konforme Verhaltensweisen durch Reaktionen verstärkt zu bekommen oder Techniken der Neutralisierung zu entwickeln“ (Lamnek, zit bei Lamnek 1997, S. 21).

Nach Sutherland variieren die differentiellen Kontakte des Individuums hinsichtlich Häufigkeit, Dauer, Intensität und Priorität, wobei der Priorität, d.h. den Einflüssen, denen eine Person in früher Kindheit ausgesetzt ist, eine besondere Bedeutung zukommt, weil u.a. hierdurch spätere Kontakte selektiv gesteuert werden. Durch ein Erlernen der entsprechenden Verhaltensmuster und ein Internalisieren der analogen „Motive, Triebe, Rationalisierungen und Attitüden“ (Sutherland, zit bei Göppinger 1997, S. 117) vollzieht das Individuum eine Anpassungsleistung an die kriminelle oder antikriminelle Kultur. Delinquenz entsteht folglich dann, wenn jene erlernten, die Delinquenz begünstigenden Einstellungen gegenüber den ebenso erlernten konformen Einstellungen überwiegen (vgl. Göppinger 1997, S. 117).

Die differentiellen Lerntheorien gibt es in folgenden Ausprägungen: als differentielle Assoziation (Sutherland 1968), als differentielle Verstärkung (Burgess/Akers 1966), als differentielle Gelegenheiten (Cloward/Ohlin 1960) und als differentielle Identifikation (Glaser 1956). Zu nennen ist an dieser Stelle auch die Neutralisierungsthese von Sykes und Matza (1968). Unabhängig von solchen Schwerpunktsetzungen ist allen Theorien gemeinsam: - das Element des Lernens, welches sowohl sozialisationstheoretische als auch verhaltenstheoretische Orientierungen umfaßt, - die differentiellen Bedingungen, die für das

⁹ ‚Glen Mills‘ wird hier als Kurzbezeichnung für die Institution Glen Mills Schools verwendet.

¹⁰ Hierzu zählen das klassische Konditionieren nach Pawlow (1927), das instrumentelle Konditionieren bzw. das Lernen durch Erfolg (operantes Konditionieren nach Skinner 1973) sowie das Lernen am Modell oder Imitationslernen nach Bandura (1976).

Erlernen von abweichendem Verhalten Voraussetzung sind, sowie – die interaktionelle Komponente, die den Lernprozeß auszeichnet (vgl. Lamnek 1997, S. 22).

Kritisch betrachtet an den differentiellen Lerntheorien wird ihr fehlender Aussagewert in Bezug auf Trieb- und Affekttaten, bei denen Lernvorgänge nicht vorausgesetzt werden müssen. Zudem sagen sie auch nichts darüber aus, wie es zur Bildung der Gruppen kommt, in denen abweichende Orientierungen vorherrschen. Dadurch bleibt z.B. die Frage offen, ob Kontakte und Lernvorgänge in Gruppen mit abweichenden Normen zu kriminell Verhalten führen oder ob sich nur bereits kriminell disponierte Menschen überhaupt erst in solche Gruppen begeben.

Positiv gesehen wird die praktische Bedeutung der Lerntheorien, die sich daraus ergibt, daß die Vorstellung, Kriminalität werde gelernt, den Umkehrschluß nahelegt, daß delinquentes Verhalten auch verlernbar bzw. auch anderes, konformes Verhalten erlernbar ist. Die Lerntheorien bilden daher die theoretische Grundlage für viele Behandlungsmaßnahmen (vgl. Göppinger 1997, S. 118), so auch für das Programm der Glen Mills Schools.

Glen Mills aus lerntheoretischer Perspektive:

Die Verhaltensmodifikation der delinquenten Jugendlichen von antisozialen zu ‚prosozialen‘ (Silbereisen/Schuhler 1993) Verhaltensmustern als primäres Behandlungsziel der Glen Mills Schools beinhaltet konkret den Aufbau von willensgesteuerter Aggressivitätskontrolle, den Abbau von Neutralisierungstechniken, die Reduzierung fatalistischer Einstellungen sowie die Veränderung des Rollenverhaltens in der Gleichaltrigengruppe (vgl. Weidner 1986, S. 127). Die zur Erreichung dieser Ziele eingesetzten Mittel wie Modelllernen, differentielle Bekräftigung, Privilegien- und Feedbacksysteme, Behandlungspläne mit Verpflichtungsverträgen, ein attraktives Aktivitäts- und Bildungsangebot, gegenwartsbezogenes Handeln u.a.m. sind überwiegend der lerntheoretischen Theoriebildung entlehnt. Sämtliche differentielle Lerntheorien erfahren in der GM-Konzeption¹¹ Berücksichtigung:

¹¹ ‚GM-‘: ist eine häufig verwendete Abkürzung für den Begriff ‚Glen Mills-‘ und drückt je nach Textzusammenhang eine Zugehörigkeit zur Institution Glen Mills Schools/USA (oder ‚Glen Mills School‘/Niederlande) oder zur Glen-Mills-Pädagogik allgemein aus.

Von der Sutherlandschen Theorie der differentiellen Kontakte (1968) sind es vor allem 2 zentrale Thesen, die in der programmatischen Ausgestaltung eine Verwertung finden:

1. Für die These, wonach Delinquenz die Folge eines „Überwiegens der die Verletzung begünstigenden Einstellungen über jene, die Gesetzesverletzungen negativ beurteilen“ (Sutherland 1968, S. 396), ist, gilt als Voraussetzung, daß ein Zugang zu sozialen Gruppen besteht, in denen sowohl kriminelle als auch antikriminelle Verhaltensmuster auftreten und dort erlernt werden können. Indem nun die Schule der Genese von delinquenten Subkulturen durch entsprechende Maßnahmen vorbeugt (vgl. Kap. 2.1. u. 3.3.-3.6.), unterbindet sie Zugangsmöglichkeiten zu abweichenden Sozialstrukturen, d.h. ab dem Zeitpunkt der Institutionalisierung stehen nur noch antikriminelle Verhaltensmuster für eine Internalisierung zur Verfügung. Dieser konforme Lernprozesse unterstützende Sozialraum sowie die sich mittels konfrontativ-pädagogischer Interventionen umsetzende Reduzierung bereits bestehender krimineller Verhaltensmuster, Einstellungen, Motive und Rationalisierungen bewirken über die Dauer des Aufenthalts eine relativ zügig ablaufende Verschiebung des quantitativen Verhältnisses differentieller Kognitionen zugunsten der Gesetzesverletzungen ablehnenden Einstellungen.
2. Die zweite These Sutherlands sieht kriminelles Verhalten als Resultat eines Lernprozesses, der hauptsächlich in intimen persönlichen Gruppen stattfindet (vgl. Sutherland 1968, S. 394). Demnach kommt bei dem Prozeß der differentiellen Kontakte dem Gruppendruck in der Peer eine besondere Bedeutung zu. Die GMS berücksichtigt diese Erkenntnis, in dem sie in ihrem Ansatz der PPC (‘Positive Peer Culture’)¹² Gruppendruck gezielt zur Verhaltensänderung einsetzt (vgl. die institutionellen Instrumente des Konfrontationsrituals, Kap. 3.5., der GGI, Kap. 3.6. und des ‘Group Process’¹³, Kap. 4.1.).

¹² ‘Positive Peer Culture’ ist ein von Vorrath entwickeltes Gruppenverfahren, in welchem Jugendliche in kleinen Gruppen unter Anleitung lernen, die „Kraft und Eigendynamik ihrer Peer-Group in eine positive Richtung zu lenken. Die Jugendlichen sollen dabei die Fähigkeit erwerben, ihre Probleme selbständig zu identifizieren und angemessene Strategien zu entwickeln“ (Colla 2001b, S. 66).

¹³ Der ‘Group Process’ ist ein Gruppenverfahren, das in Glen Mills insbesondere dann zur Anwendung kommt, wenn der sog. Trust-Level (das Vertrauen der MitarbeiterInnen in die ‘students’) einer Gruppe als gefährdet angesehen wird. Anlässe für solche Situationseinschätzungen seitens der Mitarbeiterschaft können z.B. schwerwiegende oder häufig auftretende Normübertretungen, für deren Zustandekommen der Gruppe eine Mitverantwortung zugesprochen wird, sein. Zu Sinn und Form des Verfahrens vgl. das angegebene Kapitel.

Burgess' und Akers' Ansatz der differentiellen Verstärkung (Burgess/Akers 1966) mißt insbesondere dem Verstärkungslernen eine maßgebliche Bedeutung bei dem Erwerb delinquenter Verhaltensmuster bei, d.h. kriminelles Verhalten wird also vor allem dadurch erlernt, dass es mehr als konformes Verhalten verstärkt wurde. Von den Prinzipien operanter Konditionierung ausgehend unterscheiden die beiden Kriminalsoziologen zwischen erwünschtes Verhalten günstig beeinflussenden Stimuli, den sog. positiven Verstärkern, und Stimuli, die auf unerwünschtes Verhalten eine eher reduzierende Wirkung entfalten, den - dieser Umkehrung entsprechend - ‚negativen Verstärkern‘. In Glen Mills finden diese differentiellen Bekräftigungsformen Anwendung. Die positive Verstärkung betrifft prosoziales Verhalten und findet über Privilegien und Statusgewinn statt¹⁴, die negative Verstärkung oder auch die Extinktion bzw. Löschung richtet sich hingegen auf antisoziale Verhaltensmuster, die vor allem mit dem ‚Soforthilfe‘-Ritual¹⁵ der ‚Seven Levels of Confrontation‘¹⁶ sowie den der Verhaltenstherapie¹⁷ entlehnten Verpflichtungsverträgen (‚commitment system‘), den ‚grand sanctions‘¹⁸ und dem Entzug von Belohnungen und Privilegien konsequent sanktioniert werden (vgl. hierzu auch Weidner 1986, S. 129-141).

Glaser's Ansatz der differentiellen Identifikation (1956) ist zu verstehen als Revision und Erweiterung der Theorie der differentiellen Assoziationen¹⁹ und geht davon aus, daß Personen kriminelle Verhaltensweisen um so eher ausführen werden, je mehr sie sich mit tatsächlich lebenden oder vorgestellten Personen identifizieren, aus deren Sicht kriminelles Verhalten positiv bewertet wird (vgl. Lamnek 1996, S. 208-212). Unter Identifikation wird dabei „die (freiwillige) Wahl eines anderen verstanden, von dessen Perspektive her das eigene Verhalten beobachtet wird“ (vgl. ebd., S. 209). Der Ansatz läßt eine deutliche Nähe zu Banduras sozialer Lerntheorie erkennen. Deren Kernprinzip der imitativen Konditionierung des Modellernens (Bandura 1976) besagt im wesentlichen, daß Menschen imitierendes Verhalten zeigen, wenn sie in anderen Personen Vorbilder oder Idole erkennen können. Vertreten diese Vorbilder prosoziale Einstellungen und Verhaltensweisen, ist folglich zu erwarten, daß das imitierte Verhalten dem entspricht. In Glen Mills übernehmen die Vorbildfunktion die

¹⁴ Dies schließt Möglichkeiten ein wie z.B. die Mitgliedschaft im privilegierten Bulls Club, die Teilnahme an begehrten außerinstitutionellen Veranstaltungen, öffentliche Belobigungen, materielle Zuwendungen wie teure Sportjacken oder die außerordentliche Versorgung mit ‚First Class Food‘, erzieherische Befugnisse als ‚nicht-professionelle Helfer‘ (Allen et al. 1970) etc..

¹⁵ in Parallellität zu Redls (1987) ‚Life Space Interview‘

¹⁶ vgl. Kap. 3.5.

¹⁷ ‚assertive training‘(Selbstbehauptungstraining) Graessner 1979

¹⁸ Grand Sanctions, wie z.B. das bis zu tausendmalige Schreiben eines Satzes, sind als ineffizient einzustufen, da sie das kognitive Komplexitätsniveau der Jugendlichen nicht berücksichtigen (vgl. Weidner 1986, S. 136).

anstaltskonformen Mitglieder des ‚Battling Bulls Club‘²⁰, welche den Jugendlichen durch Institution und Peer Group konkret als Rollenmodelle vermittelt werden.²¹ Diese Vermittlung vollzieht sich vor allem über die GGI-Gruppenarbeit und die Normen (vgl. Ottmüller 1988, S. 57 ff.).

Die Theorie der differentiellen Gelegenheiten von Cloward und Ohlin (1960) bestätigt der Glen Mills Schools die Bedeutung einer geeigneten Lern- und Zugangschancenstruktur (Cloward 1974) für den Abbau von Delinquenz. In dem Maße wie die Theoretiker neben dem durch die Diskrepanz von Mitteln und Zielen gegebenen Anpassungsdruck (Merton 1974) sowohl eine geeignete (subkulturelle) Lernumwelt als auch den Zugang zu illegitimen Mitteln als notwendige Bedingungen für die Erlernung und Praktizierung kriminellen Verhaltens erachten (vgl. Lamnek 1996, S. 203f.), anerkennen sie auch die Notwendigkeit einer Struktur von Lern- und Zugangschancen für legitime Mittel. Cloward stellt sich diesbezüglich eine Umwelt vor, welche es den Jugendlichen der Unterschicht nicht nur ermöglicht, sich rollengebundene Fertigkeiten und Werte anzueignen, sondern auch diese Rollen zu spielen, d.h. es haben Bedingungen vorzuliegen, die zur Teilnahme an legalen Aktivitäten ermutigen (Cloward 1974, S. 321). Eine solche Lernumwelt stellt die GMS ihren ‚students‘ zur Verfügung. Mit ihrem umfangreichen Behandlungs-, Bildungs-, Freizeit- und Kulturangebot bietet die Schule vielfältige Möglichkeiten, sozialintegrative Werte und Fertigkeiten zu vermitteln und die dazugehörigen individuellen Rollen unter schrittweisem Einbezug der Außenwelt aufzubauen. Den Jugendlichen werden damit die ‚legitimen Mittel‘ an die Hand gegeben, die sie später für die Wahrnehmung ‚konformer Gelegenheiten‘ benötigen (vgl. hierzu auch Schäfer 2000, S. 17f.).

Wie eingangs schon erwähnt bildet ein wesentliches Behandlungsziel der Abbau von Neutralisierungstechniken. Bei diesen Techniken handelt es sich nach der Neutralisierungsthese von Sykes und Matza (1968) um subkulturell vermittelte Strategien, mit denen delinquente Jugendliche versuchen, einen Widerspruch hinwegzurationalisieren, der dadurch entsteht, daß die Abweichenden gegen gesellschaftliche Normen verstoßen, die sie zumindest teilweise verinnerlicht haben. Diese Rechtfertigungsmuster stellen somit

¹⁹ Ausweitung auf Identifikationsprozesse, Einbeziehung des Bezugsgruppenkonzepts und der Selbst-Interaktion zwecks Rationalisierung der Wahl delinquenter Bezugsgruppen

²⁰ eine mit Privilegien ausgestattete Instanz der Schülermitverwaltung

²¹ Glaser würde hier von der Möglichkeit zur Identifizierung mit einer nichtkriminellen Bezugsgruppe sprechen (vgl. a.a.O. 1956, S. 441)

Abwehrreaktionen gegen normbruchbedingte Schuldgefühle und Selbstvorwürfe dar (vgl. Lamnek 1996, S. 212-216 und Kap. 3.2.). Die Glen Mills Schools kann etwas überspitzt formuliert als „Tabuzone für Rechtfertigungen“ bezeichnet werden, sie bekämpft solche Techniken vehement und mit äußerst wirkungsvollen Strategien, zu nennen sind hier der normative Apparat und insbesondere die Norm „Wir hier akzeptieren Konfrontation, egal ob sie gerechtfertigt ist oder nicht“ sowie das konfrontative Interaktionsritual (vgl. Kap. 3.5.) und die ‚Guided Group Interaction‘ (vgl. Kap. 3.6.). Als Institution, die eine Aufhebung der Dichotomie traditioneller Einrichtungen anstrebt bzw. in der „Studenten, Erzieher, Lehrer Ausbilder, Mitarbeiter und Administration eine Gemeinschaft“ (Colla 2001b, S. 67) bilden, wendet die Schule ihr „Anti-Rechtfertigungs-Gebot“ nicht nur auf den Kreis ihrer ‚students‘ an, sondern auch - da Neutralisierungen an sich eine sehr menschliche Verhaltensäußerung sind, und in Glen Mills sich Erklärungsverhalten zudem sehr schnell einem McCarthy-artigen Sog von Neutralisationsverdacht aussetzt – auf die etwa 460 MitarbeiterInnen. Gelegentlich bekam das auch ein Praktikant aus Germany zu spüren.

2.3. Der ‚Labeling Approach‘

Der ‚Labeling Approach‘ (zu deutsch: Etikettierungsansatz) ist ein „maßgeblich auf der Grundlage der Theorie der Symbolischen Interaktion entwickelter soziologischer Ansatz, nach dem abweichendes Verhalten im wesentlichen Folge gesellschaftlicher Prozesse der Reaktion und Sanktion ist“ (Stimmer 1996, S. 299). Mit ihm ist eine Theorieperspektive entworfen worden, welche die auf Ursachenforschung bedachten, traditionellen bzw. ätiologischen Ansätze, die das Phänomen Kriminalität als ein natürliches akzeptieren und lediglich nach (sozialstrukturellen, biologischen, individualpsychologischen) Bedingungen für kriminelles Verhalten suchen, als erste grundlegend in Frage stellte und kritisierte (vgl. DV 1997, S. 600).

Die entscheidende Neuerung des Labeling Approach besteht demnach in der Umkehrung der Perspektive: Nicht die Abweichenden als Personen/Gruppen und die Gründe, warum sie etwa nicht normenkonform handeln, stehen im Zentrum der Analyse, sondern die Regeln, sowohl das allgemeine Normensystem einschließlich des Strafrechts wie die Interaktionsregeln und die Interaktionsprozesse, in denen Abweichung konstituiert wird. Kriminalität wird damit

nicht als Eigenschaft eines oder mehrerer Subjekte aufgefaßt, sondern als eine soziale Beziehung (Keckeisen 1974, S. 28f.). Diese beinhaltet die Zuschreibung einer normativ bestimmten Qualität, einen Prozeß, der einer Person bzw. ihrem Verhalten durch andere widerfährt und sie (bzw. das Verhalten) als abweichend definiert (vgl. Janssen et al. 1997, S. 51). Für die VertreterInnen des Labeling Approach ergibt sich schließlich daraus, daß Devianz als solche gar nicht existiert, sondern erst durch eine Definition konstituiert wird. Diese Definition der Abweichung nimmt die informelle oder formelle soziale Kontrolle vor, ohne sie gäbe es die Abweichung nicht (vgl. Lamnek 1997, S. 23).

Definitionen nun, die nicht verhaltensspezifisch, sondern personen- oder rollenspezifisch erfolgen, wirken einschränkend auf die konformen Handlungsmöglichkeiten bzw. produktiv in bezug auf abweichende Karrieren. Die endgültige Steigerung davon ist die abweichende Identität (Becker 1973), die sich durch weitere Definitions- und Zuschreibungsprozesse entwickelt und in der sich abweichende Verhaltensweisen verfestigen (vgl. ebd., S. 24).

Unter die Perspektive des Labeling Approach werden zum Teil sehr unterschiedliche, modifizierende und nuancierende Betrachtungen subsumiert, es existieren Einzelansätze wie z.B. Kontrollparadigma, interaktionistische Orientierung, Reaktionsansatz, Definitionsansatz, Etikettierungstheorie u.a.. Die oben beschriebenen Theoriemerkmale sind ihnen jedoch alle gemeinsam (vgl. Lamnek 1996, S. 216f.). Wichtige Repräsentanten des Labeling-Ansatzes sind Tannenbaum²², Lemert²³, Becker²⁴, Sack²⁵ u.a..

Die Labeling-Perspektive hat zu einer fruchtbaren Erweiterung der kriminologischen Themen beigetragen und auch auf der praktischen bzw. sozialpolitischen/-pädagogischen/strafrechtlichen Ebene zu positiven Veränderungen bzw. rationaleren, am Prinzip der Normalisierung orientierten Lösungen geführt, wie z.B. der „Hamburger Heimreform“, der Sensitivierung und Sensibilisierung gegenüber Herrschaftsmechanismen bei den Studierenden und Professionellen im Bereich der sozialen Arbeit oder den verschiedenen Diversionsstrategien und –praxen (vgl. Janssen et al. 1997, S. 58f.).

Die z.T. sehr radikalen und einseitigen Thesen dieses Ansatzes haben jedoch auch nicht wenige Einwände in der Fachöffentlichkeit ausgelöst. So wird z.B. bei Göppinger (1997)

²² vgl. Lamnek 1996, S. 219f.

²³ 1975

²⁴ 1973

²⁵ vgl. Lamnek 1996, S. 229-233

Kritik gegenüber der Unklarheit der These geäußert, daß durch Stigmatisierung kriminelle Karrieren entstehen. Es fehle danach nach einer Darlegung über die Art und Stärke der gesellschaftlichen Reaktion, die sie besitzen muß, um den Prozeß der sekundären Abweichung (Lemert 1975) einzuleiten. „Da längst nicht alle Verurteilten in eine kriminelle Karriere einmünden, geht die Annahme eines gleichsam zwangsläufigen Prozesses, der den einmal offiziell Erfassten erst wieder als endgültig Abgestempelten und Außenseiter entläßt, an der Wirklichkeit vorbei. Offensichtlich gibt es beträchtliche Unterschiede in der Empfänglichkeit und Widerstandsfähigkeit des Menschen gegenüber seiner ‚Etikettierung‘ durch andere“ (Göppinger 1997, S. 137). Des weiteren wird dem Labeling Approach vorgehalten, daß dessen Vorwurf gegenüber den ätiologischen Ansätzen, sie ließen das abweichende Verhalten des Menschen als durch soziale Faktoren determiniert erscheinen, sich insofern gegen den Etikettierungsansatz selbst wenden läßt, als „dort der Mensch oft nur noch als Produkt der sozialen Reaktion erscheint und nicht mehr als Partner in der sozialen Interaktion“ (ebd., S. 137).

Einige Autoren weisen auf die gegenseitigen Ergänzungsfunktionen zwischen ätiologischen und Labeling-Ansätzen hin und sehen in einer gemeinsamen Betrachtungsweise eine bessere Möglichkeit, abweichendes Verhalten wissenschaftlich zu bewältigen. Solche erweiterten Erkenntnismöglichkeiten seien unabhängig von der Begrenztheit der Integrierbarkeit der verschiedenen Theorien realisierbar, allein die Berücksichtigung der gegenseitigen Komplementaritätsfunktionen reiche aus.

Lamnek hält dem Etikettierungsansatz zugute, daß er trotz seiner zu stark begrifflich-beschreibenden Form unter bestimmten Bedingungen über ein gewisses Erklärungspotential verfügt und insgesamt gegenüber den konventionellen Theorieversuchen neue Perspektiven eröffnet sowie den Blick auf soziologisch bedeutsame Erscheinungsformen lenkt (vgl. Lamnek 1996, S. 260).

Glen Mills aus der Labeling-Perspektive:

Die Glen Mills Schools hat als eine Instanz der sozialen Kontrolle eine besondere Verantwortung in bezug auf Stigmatisierungsprozesse, die nach dem Labeling Approach delinquentes Verhalten erst definieren und produzieren (vgl. Lamnek 1997, S.23f.).

Die Schule ist sich dieses Problems bewußt und versucht über verschiedene Maßnahmen, solchen Prozessen entgegenzuwirken. 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, zwingen die Schüler nicht in anstaltseigene Kleidung usw.. Die gehobene Ausgestaltung und Angebotsstruktur der Institution²⁶ soll nach interaktionistischem Verständnis dem Jugendlichen die Wertschätzung symbolisieren, die ihm von Schulseite entgegengebracht, aber auch in umgekehrter Weise wieder eingefordert wird (vgl. Weidner 1986, S 67f.). Ebenso ist das ‚Positiv-Labeling‘ zu nennen, mit dem in Glen Mills das angepaßte Rollenspiel der Jugendlichen verstärkt wird. Dabei handelt es sich um Verhaltensweisen von MitarbeiterInnen und Mitschülern, die dem betreffenden Jugendlichen unterstützende und hilfsbereite Merkmale zuschreiben, z.B. in Alltagssituationen, in denen Jugendliche sozial verantwortliche Eigeninitiativen erkennen lassen (vgl. ebd., S. 121f.).

Zusätzlich unterbindet die Schule aber auch Bestrebungen bei den Jugendlichen selbst, sich gängigen Rollenschemata anzupassen (z.B. durch Durchsetzung von Normen, die sich gegen subkulturelle Verhaltensmuster oder das Zeigen von Gangsymbolen richten), u.a. auch deshalb, weil das Etikett „Knacki“ den Status eines Jugendlichen in seiner jeweiligen delinquenten Bezugsgruppe erhöhen kann.

Das scheinbar Paradoxe jedoch ist, daß die Glen Mills Schools Devianzen abzubauen versucht, indem sie – zunächst einmal – abweichendes Verhalten produziert. Dies tut sie dadurch, daß sie als Trägerin von Macht Normen definiert und appliziert (‚Selektionseffekt‘, vgl. Lamnek 1996, S. 236). Würden in der Schule diese Definitionen nicht mehr verhaltensspezifisch, sondern personen- oder rollenspezifisch erfolgen, hätte dies die Konsequenz, daß der Jugendliche durch die Etikettierung seiner Person als abweichend eine Einschränkung der konformen Handlungsmöglichkeiten erfahren und damit seine „abweichende Karriere“ noch unterstützt werden würde (vgl. ebd., S. 228).

Dies ist in Glen Mills allerdings nicht der Fall, da die institutionellen Bewertungen und Reaktionen von/auf Devianzen sich lediglich auf das Verhalten der Schüler beziehen. Die Vielzahl an Normen und ihre Durchsetzung haben vielmehr den Zweck, das Ausleben und die Festigung subkultureller Verhaltensmuster zu verhindern, eine klare Linie der

²⁶ vgl. Weidner 1986, S. 65-71/ Colla 2001b, S. 60-63

Orientierung aufzuzeigen und nicht zuletzt die Sensibilisierung der Jugendlichen für Normen und ihre Übertretungen zu erreichen, welche dem Glen-Mills-Grundsatz folgt: „Kleine Dinge konfrontieren, damit sie gar nicht erst groß werden können !“

Trotz alledem ist die Institution nicht frei von Stigmatisierungsprozessen, wie ich auch selbst zu spüren bekam und recht früh in eine Rolle gedrängt wurde, aus der ich mich bis zum Ende meines Praktikumsaufenthalts nicht so recht wieder befreien konnte.

Pauschale Zuschreibungen von seiten der MitarbeiterInnen nahm ich häufiger wahr. So wurde z.B. mir gegenüber nicht nur einmal - und auch im Beisein der Jugendlichen - die Einstellung geäußert, daß die „Kids“ durchweg negativ denken und handeln würden und daß man ihnen kein Vertrauen schenken dürfe (Damit war natürlich auch die Kritik an mich verbunden, daß mein Verhalten als zu permissiv und vertrauenswürdig eingeschätzt wurde. Dabei war ich durchaus bemüht, eine pädagogisch angemessene und normorientierte Strenge walten zu lassen. Sie mußte jedoch angesichts des äußerst restriktiven und von militärischem Kommandoton geprägten Klimas zuweilen recht lächerlich wirken.).

Die in diesem Rahmen aufgetretenen Äußerungen, die einer ganzen Gruppe pauschal das Etikett „negativ“ bzw. „nicht vertrauenswürdig“ aufdrücken und das konkrete Verhalten des Einzelnen in den Hintergrund drängen, empfand ich gerade aufgrund möglicher Stigmatisierungseffekte und der Ausblendung individueller und situativer Faktoren doch sehr problematisch, obschon ich mir darüber im Klaren war, mit welcher Art von Klientel ich es zu tun hatte und ich sie alles andere als unterschätzte. Zuschreibungen wie diese waren für mich lediglich aus der Perspektive verstehbar, daß die Jugendlichen kaum noch eine andere Wahl hatten, als die, „negativ“ bzw. abweichend zu denken und zu handeln, da die ungeheure Normdichte ein allen Normen gerecht werdendes, konformes Verhalten fast schon verunmöglichte.

Das Bestehen der beschriebenen Haltung hat jedoch auch noch einen anderen Grund: Sie wirkt funktional bzw. verhindert aufgrund des damit verbundenen Mißtrauens ein allzu vertrauliches Verhältnis zwischen Personal und Klientel (sowie auch unter den Schülern), welches in Glen Mills als dem Erziehungsprozeß nicht förderlich bzw. die Wirksamkeit des konfrontativen Interaktionsstils beeinträchtigend angesehen wird.

Damit soll der Abhandlung der theoretischen Grundlagen des Glen Mills'schen Behandlungskonzepts Genüge getan sein, es werden nun die amerikanische Einrichtung und ihre bedeutsamsten Konzeptelemente vorgestellt.

3. Das Vorbild: Die US-amerikanische Jugendanstalt Glen Mills Schools

3.1. Zur Konzeption der Einrichtung

Die Glen Mills Schools ist eine private, nicht-geschlossene Jugendanstalt in der Nähe von Philadelphia im US-Bundesstaat Pennsylvania. Die 1826 gegründete und damit älteste, heute noch bestehende ‚juvenile correctional facility‘²⁷ der USA beherbergt ca. 1000 delinquente Jugendliche, mehrheitlich handelt es sich hierbei um gewaltaffine Gangangehörige.

Besondere Aufmerksamkeit lenkt Glen Mills auf sich durch den beträchtlichen Erfolg, den die Institution in der Bekämpfung von Gewaltkriminalität anmeldet. Sie quantifiziert diesen mit einer Rückfallquote, welche nach einer Untersuchung der Pittsburgh University mit weniger als 40 % relativ niedrig liegt. Ermöglicht wird dieser Erfolg durch die in Glen Mills gelungene Etablierung eines subkulturfreien, normativen Milieus, in dem der gegenseitige Respekt von Schülern und MitarbeiterInnen und das Wissen um die Verantwortlichkeit gegenüber der Gesellschaft eine grundlegende Bedeutung haben. 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. Als Arbeitsgrundlage dient der Einrichtung ein sozialwissenschaftliches Modell, „dessen Kernpunkt darin besteht, den Delinquenten eine Lebenswelt zu schaffen, in der sie sich sicher fühlen und in der Lage sind, Status in der Gleichaltrigengruppe sowie bedeutsame Belohnungen durch konstruktives, verantwortliches und prosoziales Verhalten zu erlangen“ (German Mills Gesamtkonzeption, S. 1). Hierfür hat Glen Mills finanziell aufwendige Programme entwickelt, die einerseits ein reichhaltiges Sportangebot im Freizeitbereich (z.B. American Football, Golf, Tennis usw.) und auf der anderen Seite vielfältige Ausbildungsmöglichkeiten (z.B. Journalismus, Tontechnik, Augenoptik) beinhalten (vgl. ebd., S. 1)..

Die tragenden konzeptionellen bzw. methodischen Säulen des Glen-Mills-Modells sind konkret:

²⁷ vgl. Colla 2001b, S. 56

- die normative Kultur der MitarbeiterInnen,
- die normative Kultur der Schüler sowie die zu ihrer Aufrechterhaltung eingesetzten Instrumente
- der ‚Sieben Level der Konfrontation‘ und
- der ‚Guided Group Interaction‘.

In den weiteren Ausführungen werden diese grundlegenden Programmaspekte kurz erläutert. Zum besseren Verständnis seien jedoch zunächst noch einige Hinweise zur Klientel vorangestellt.

3.2. Die Glen-Mills-Klientel: die delinquente Jugendgruppe als programmatischer Orientierungsrahmen

Die Klientel der Glen Mills Schools umfaßt derzeit über 980 gerichtsüberwiesene, gewaltbereite, gruppenorientierte, männliche jugendliche Mehrfachtäter im Alter von 14 bis 18 Jahren (vgl. Colla 2001b, S. 57/79). Unter dem Aspekt der ethnischen Zugehörigkeiten setzt sie sich aus etwa 75 % Afroamerikanern, 15 % Weißen, 8 % Hispanics und 2 % Asiaten zusammen. Überwiesen werden die Jugendlichen aus 24 US-Bundesstaaten, aus Bermuda, Kolumbien, Cayman-Islands (GB) sowie aus den Niederlanden und Deutschland (vgl. Colla 2001b, S. 79/ Schäfer 2000, S. 25). Nach Dainty (1997) beträgt das Durchschnittsalter zum Zeitpunkt der Einlieferung 16,5 Jahre, das der ersten Straftat 13,1 Jahre. Mehr als 30 % der Jugendlichen waren mindestens zum zweiten Mal inhaftiert. Etwa 3/4 der Verurteilungen wurden aufgrund von Einbruchsdiebstählen und schwerem Raub ausgesprochen, die restlichen verteilen sich auf Autodiebstahl, Überfall, Totschlag und Mord. Das delinquente Handeln war bei 75% der Jugendlichen durch die Peer-Gruppe beeinflusst²⁸ (vgl. Grissom 1991, S. 5).

Bezüglich ihrer vorinstitutionellen Verhaltensstandards läßt sich die Glen-Mills-Klientel als überwiegend gangerfahrene Zielgruppe folgendermaßen beschreiben:

²⁸ In der GM-Konzeption findet die Gruppen- und Gewalorientierung der Klientel über den gezielten konfrontativen Einsatz von Peer Pressure Berücksichtigung, es wird daher auch von einer defizit- und deliktspezifischen Ausrichtung des Programms gesprochen (vgl. Weidner 1986, S. 75f.).

Die Subkulturtheoretiker Sykes und Matza (1968) betrachten die jungen Delinquenten als „entschuldigende Versager mit vorgeschobenen Rechtfertigungen“ (a.a.O., S. 365f.; vgl. auch Kap. 2.2.), da diese die Verantwortung für ihre Straftaten ablehnen, Unrecht verneinen, das Opfer ablehnen, Kritiker ihrer Tat verdammen und/oder sich auf höhere Instanzen berufen (vgl. Sykes/Matza 1957, S. 667ff.). Eine kollektive Lösung dieser Anpassungsprobleme stellt die Subkultur dar, da diese „Statuskriterien schafft, nach denen diese Kinder und Jugendlichen zu leben imstande sind“ (Cohen 1961, S. 91; vgl. auch Kap. 2.1.). Diese normativen Kriterien werden in Millers (1968) Kristallisationskonzept erfaßt, der acht ‚focal concerns‘ in Jugendgangs ausmacht:

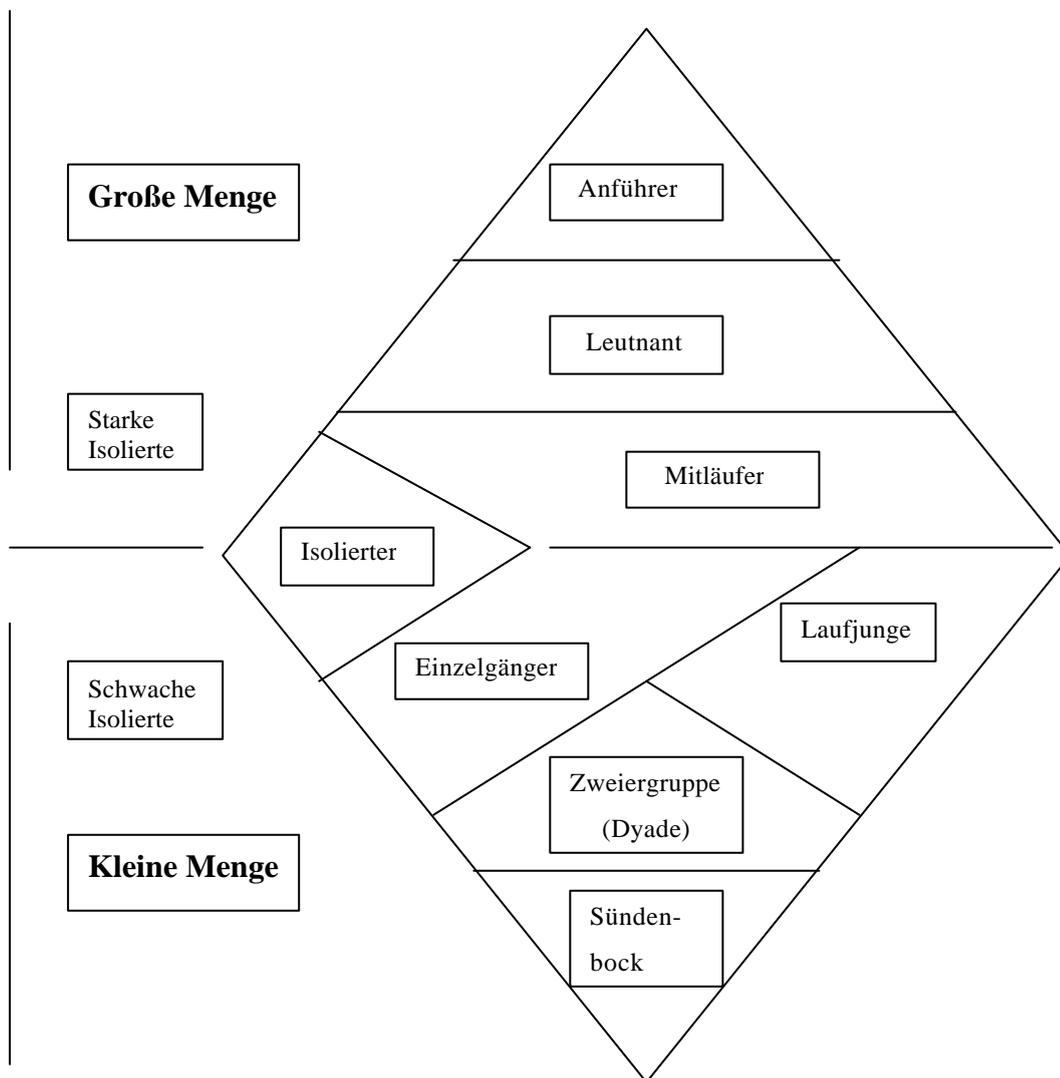
1. Schwierigkeiten vermeiden, im Sinne äußerer Konformität,
2. Härte und Maskulinität,
3. Geistige Wendigkeit und Manipulationsbereitschaft in Abgrenzung zur Intellektualität,
4. Erregung und Abenteuerbereitschaft,
5. Fatalismus in Abgrenzung zu langfristigem, zielgerichtetem Handeln,
6. Autonomie bei gleichzeitiger Ablehnung der Verantwortung für Konsequenzen des eigenen Handelns,
7. Zugehörigkeit zu einer Peer-Gruppe,
8. Stuserlangung in der Peer-Gruppe.

Der bei der Umsetzung dieser Leitkriterien entstehende Leidensdruck wird in dem durch Gruppeninteraktionen generierten Lernprozeß neutralisiert und zwar so, daß die Opferperspektive bei diesen Jugendlichen stark reduziert erscheint oder gar nicht mehr präsent ist (vgl. Weidner 1986, S. 48).

Die Glen Mills Schools nutzt dieses Wissen über die sozialisatorischen Gangprägungen der Jugendlichen und bietet diesen ebenfalls deren vertraute Status- und Leitkriterien an, dies betrifft insbesondere Aspekte wie Konformität, Härte, Manipulationsbereitschaft sowie die gruppenbezogene Zugehörigkeit und Stuserlangung – jedoch nun mit dem Ziel, prosoziales Verhalten zu entwickeln. Um dieses Ziel tatsächlich umsetzen zu können bzw. der Verhaltensmodifikation die richtige Richtung zu geben, sind weitere Kenntnisse über die Klientel vonnöten. Diese beziehen sich, wie bereits in Kap. 2.1. erwähnt, auf die Sozialstruktur delinquenter Jugendgruppen. Die Glen Mills Schools orientiert sich hier am

Modell des Gruppendiamanten von Polsky (1977), welches dem Jugendlichen unterschiedliche subkulturelle Sozialrollenbilder zuweist. Zum besseren Programmverständnis sollen diese Rollen beschrieben, ihr Verhältnis untereinander erklärt und die Richtung aufgezeigt werden, in welche die verschiedenen Interventionsansätze der GMS die devianten Strukturen zu verändern sucht. Zunächst zu dem Rollengefüge des Diamanten:

Abb. 1 Gruppendiamant nach Polsky (1977)



Quelle: Delinquent Group Diamond, Glen Mills Group Dynamics Training 1999

Hierin zeigen sich zwei Gruppen von Rollenbildern, die „große“ und die „kleine“ Menge. Die ‚große Menge‘ findet ihre Zuordnung im oberen Teil des Diamanten und stellt den machtbesetzten Part der Gruppe dar. In der unteren Hälfte des Schemas ist die zweite Menge positioniert, welche sich aus den schwachen und wenig oder gar nicht privilegierten Gruppenmitgliedern zusammensetzt.

Der machtimmanente Diamantenkopf bildet sich aus den folgenden Sozialrollen:

Der **Anführer** trägt sich selbst über sein anmaßendes Selbstvertrauen, welches er aus den ihm eigenen physischen und intellektuellen Fähigkeiten bezieht. Er bestimmt und modelliert das normative Verhalten der Gruppe und führt einen sophistischen Kommunikationsstil. Wenn er spricht, gehört ihm die ungeteilte Aufmerksamkeit der Gruppe.

Der gelegentlich auftretende, stille Typ des Führers zeichnet sich durch ein eher nonverbales (Gesten, Blickkontakte) als verbales Steuerungsverhalten aus.

Als seine rechte Hand bzw. starker Arm gilt der **Leutnant**. Er ist derjenige, der den Anführer verbal geschickt unterstützt und die Gruppe über Einschüchterung „auf Linie“ bringt.

Der **Mitläufer** ist nur auf seinen eigenen Vorteil bedacht. Er überlebt in der Gruppe durch Betrügereien, die er intelligent und geschickt inszeniert. Anpassungsleistungen lassen ihn den Schutz der Führungscrew genießen. Polsky beschreibt die Gruppe der Mitläufer als die „manipulativste und ausbeuterischste von allen. Sie nehmen sich, was sie bekommen können und betrügen jeden, der ihnen im Wege ist“ (a.a.O. 1977, S. 80).

Im Group Dynamics Training für Mitarbeiter der Glen Mills Schools wird der Mitläufer als die Person vermittelt, „who is the communication link between the staff and big crowd ... The con artist often establishes a strong interactive communication flow with staff“ (Group Dynamics Training 1999).

Die ‚kleine Menge‘ der Schwachen setzt sich hingegen wie folgt zusammen:

Dem **Einzelgänger** ist ein Defensivverhalten zu eigen, das ihn vor Übergriffen der Gruppe schützen soll. Er ist ohne Unterstützung und zeigt eine extreme Distanz gegenüber MitarbeiterInnen und Gruppenmitgliedern.

Eine **Dyade** stellt eine Verbindung zwischen zwei schwachen Gruppenmitgliedern dar, die eine auf Gegenseitigkeit beruhende Stützfunktion ausübt. Bei Getrenntsein geraten sie in den Status des Einzelgängers.

Der **Laufjunge** ist der „Diener seines Herrn“, d.h. er hat den Mitgliedern der ‚großen Menge‘ Dienstleistungen zu erbringen, wie z.B. Betten machen oder Zigaretten abgeben. Zeigt er sich nicht unterwürfig, läuft er Gefahr, brutal gemäßregelt zu werden.

Der unterste Rang in der delinquenten Sozialstruktur kommt dem schwächsten Mitglied, dem **Sündenbock** zu. Für Konflikte in der Gruppe wird meist er verantwortlich gemacht. Er hat weder Status noch Fürsprecher und verfügt nur über geringe Aufstiegschancen in der Gruppenhierarchie (vgl. Weidner 1986, S. 93 / Ottmüller 1988, S. 30).

Eine Sonderstellung nimmt der **Isolierte** ein, der diese Position erhält, wenn er in eine Gruppe neu eintritt. Je nach physischer Stärke, Intelligenz und Reife wird er den zeitlich begrenzten Anfangsstatus verlassen, um entweder in die ‚große Menge‘ aufzusteigen oder Plätze in den unteren Strati des Diamanten zu besetzen (Glen Mills Group Dynamics Training 1999).

Die Mobilität innerhalb der Sozialordnung wird von vier Faktoren bestimmt: Härte, ‚Ranking‘²⁹, Einschüchterungsgesten und Zum-Sündenbock-Machen. Ihnen kommt überwiegend eine Abklärungs- und Fixierungsfunktion bezüglich der Stellung in der Gruppenhierarchie zu.

Jede Stufe innerhalb des Diamanten ist mit einem Muster von Privilegien und Verpflichtungen verbunden, dessen Verletzung eine Provokation darstellt und entsprechend verfolgt wird. Diesbezügliche Reaktionsweisen sind entweder eindeutige Unterlegenheits- und Entschuldigungsgesten des Normbrechenden oder physische Auseinandersetzungen, die bei Erfolg des Herausforderers diesem Aufstiegsmöglichkeiten in eine höhere Hierarchieebene verschaffen können (vgl. Ottmüller 1988, S. 32f.).

Diese inhumane, autoritäre Sozialstruktur kann nach Polsky (1977) unter institutionellen Bedingungen sogar noch verstärkt werden. In seiner ‚These von der Komplementarität des doppelten Standards‘ faßt Polsky Erfahrungen zusammen, die nicht nur institutionsbedingte

Unzulänglichkeiten in bezug auf die Verwirklichung von Resozialisierungsaufträgen belegen, sondern auch die aktive Beteiligung an subkulturunterstützenden Prozessen (vgl. Polsky 1977, S. 148).

Aus diesen Erkenntnissen heraus formuliert die GMS die Zielsetzung, den Diamanten modifizieren zu wollen bzw. einen „Wandel vom subkulturellen Diamanten zum ‚Gleichgewicht in Gruppen‘“ (Weidner 1986, S.94) zu erreichen.

Dieses Gleichgewicht wird von der GMS in zweierlei Hinsicht verfolgt:

Einerseits strebt sie einen Ausgleich zwischen instrumentell-adaptiven Bereich (Aufgaben, Normen, Kontrollen) und integrativ-emotionalen Bereich (Sympathien, Antipathien) an, dessen Umsetzung sich in der Wahl der Gruppenthemen realisiert, die neben den aufgabenbezogenen und normativen Aspekten auch die sozio-emotionalen Gruppenstrukturen beinhalten müssen.

Andererseits geht es um die Herstellung eines Gleichgewichts im Rollengefüge, d.h. es findet eine Problematisierung der höchsten und niedrigsten Gruppenränge statt mit dem Ziel der Annäherung von Macht- und Definitionsgewalt von Unterdrückern und Unterdrückten. Konkret bedeutet dies den Abbau der polaren Positionen. Der Status jedes Einzelnen in der Gruppe wird durch die Selbst- und Fremdeinschätzung der Jugendlichen untereinander bestimmt und je nach positivem oder negativem Stigma über Belohnung bzw. Gruppendruck dahingehend verändert, daß „negative, statushohe Jugendliche an Einfluß verlieren und positive Jugendliche gestärkt werden“ (ebd., S. 95). In Bezug auf die GGI-Gruppenarbeit kann daher die konkrete Anforderung an den Gruppenleiter lauten: „Try to make a lower status kid confronting a higher status kid like a lieutenant and say him he did a nice job. Then you broke down a part of the diamond.“ (Zitat des Trainers, Glen Mills Group Dynamics Training 1999).

Neben dem Diamanten wird noch ein weiteres Instrument zur Rollenbewertung eingesetzt. Es handelt sich dabei um die Kraft-Feld-Analyse („force field“, Lewin 1951). Sie erweitert die diamantenbezogene Statusbestimmung um die Erklärung, ob die jeweilige Rolle positiv (im Sinne der Anstalt), neutral oder negativ gespielt wird. Hierfür haben die Gruppenmitglieder

²⁹ Sicherstellen des eigenen Status durch permanentes Provozieren der neben- und weiter unten stehenden Ränge

gegenseitige Einschätzungen vorzunehmen, die in ein Raster übertragen und von den MitarbeiterInnen korrigiert werden (vgl. hierzu Kap. 4.2., Stichwort ‚Score-Meeting‘). Ein darauf aufbauender Handlungsplan erhält eine Ausrichtung wie beim Diamanten beschrieben (vgl. Weidner 1986, S. 94ff.).

Doch nun zu den „Säulen“ des Glen-Mills-Modells – den Programmelementen, die u.a. das Ziel des Rollengleichgewichts zu realisieren suchen.

3.3. Die normative Kultur der MitarbeiterInnen

Normen haben in der Glen Mills Schools eine zentrale Bedeutung. Sie regeln nicht nur den Alltag der Jugendlichen in all seinen Bereichen, sondern bestimmen auch nachhaltig die Verhaltensmuster der MitarbeiterInnen. Eine Norm beschreibt nach dem Verständnis von Ottmüller (1988), der sich dabei auf Homans Konzept stützt, einen „gewünschten Sollzustand von Verhalten, an dem je vorfindliche Istzustände gemessen und bewertet werden“ (a.a.O., S. 71).

Die Etablierung einer von solchen Normen geprägten Kultur in Glen Mills begann - nach der Übernahme der Schule durch den heute noch leitenden Direktor Dr. C.D. Ferrainola im Jahre 1975 - zunächst bei den MitarbeiterInnen. Dies geschah in einem langjährigen Prozeß, in dem zunächst die Strukturen und Kompetenzen des alten Personals analysiert wurden. Illoyale MitarbeiterInnen wurden infolgedessen entweder entlassen oder zogen sich selbst zurück. An ihre Stelle traten MitarbeiterInnen, die folgende Eigenschaften mitbringen sollten:

- physische Stärke und athletische Erscheinung,
- Lockerheit im Umgang mit Straßenkids,
- Qualitäten als Rollenmodell,
- Selbstsicherheit,
- Loyalität,
- Fähigkeit zu problemorientiertem und konstruktivem Handeln,
- Teamqualitäten und Sinn für Humor.

Neu eingestellte MitarbeiterInnen nahmen an einem intensiven Trainingsprogramm teil, in dem ihnen die Technik der GGI (vgl. Kap. 3.6.), Führungskompetenz und die Methode der ‚7 Level of Confrontation‘ (vgl. Kap. 3.5.) vermittelt wurde. In einem Normentraining lernten sie außerdem, wie Normen zu erkennen, zu beobachten und zu beeinflussen sind. Um die positive normative Kultur auch wirklich durchzusetzen, wurden die sogenannten Lewinschen Methoden (Lewin 1951) eingeführt. Mit Hilfe dieser Technik konnten die Normen des Personals beobachtet und ausgewertet werden (vgl. Grissom/Dubnov 1989, S. 3-18 sowie die Kapitel 3.2. und 4.2.).

Eine tragende Rolle bei der Durchsetzung von Normveränderungen in Arbeitsgruppen durch die Administration spielte die konsequente Umsetzung der folgenden erstmals von Pilnick (1973) entwickelten Prinzipien (vgl. Ottmüller 1988, S. 74/ Weidner 1986, S. 82 – 88):

- Entschlossenheit und Konsequenz der Leitung,
- Modellverhalten der Leitung,
- Sanktionspraxis,
- Informations-, Kommunikations- und Rückkopplungssysteme,
- Evaluationssysteme,
- Anerkennung und Belohnung,
- Einstellungs- und Selektionssysteme,
- Orientierung neuer Mitarbeiter,
- Aus- und Weiterbildung,
- Solidarische Unterstützung durch die Arbeitsgruppe (‚united front‘, Ohlin 1958, S. 68).

3.4. Die normative Kultur der Schüler

Eine Antihaltung der Jugendlichen voraussetzend, gingen die Glen-Mills-Planer bei ihren Überlegungen zur Ausdehnung der normativen Kultur auf die Schüler so vor, den Druck der Peer-Gruppe derartig zu manipulieren, daß konstruktives, soziales Verhalten automatisch mit hohem Gruppenstatus in Verbindung gebracht werden konnte.

Um einen guten Lerneffekt bezüglich der Verhaltensänderung der Schüler zu erzielen, wurde darauf geachtet, daß die neuen Leitnormen in klarer Abgrenzung zu Straßennormen stehen.

Hierfür erschienen den Glen-Mills-Planern Verhaltensweisen und Normen der Mittelschicht als geeignet, da sie sich davon eine leichtere gesellschaftliche Anerkennung ihrer Schüler für die Zeit nach dem Programm versprachen.

Das Vertrautmachen mit den Normen und deren Verinnerlichung wurde durch eine Methode unterstützt, nach der einem neuen Schüler zunächst ein ‚Big Brother‘ zur Seite gestellt wurde. Neben der Vermittlung von Normen gewährte der ‚große Bruder‘ auch Hilfe in der Eingewöhnungsphase. Diese Aufgabe konnte nur von Schülern übernommen werden, die sich aufgrund konsistent gezeigten positiven Verhaltens einen hohen Status erworben hatten.

In der Anfangsphase des neuen normativen Zeitalters wurde sich noch der Hilfe einzelner ‚high status kids‘³⁰ bedient, um die positiven Normen aufrechtzuerhalten. Da diese Handhabung jedoch auf Dauer keine ausreichende Verlässlichkeit bot, ging man später zur Etablierung eines elitär angelegten Klubs über, in dem Schüler, die den geforderten positiven Peergroupnormen folgten, Mitglieder werden konnten. Diese Instanz sollte der ‚Battling Bulls Club‘ werden.

Die Mitglieder dieser Instanz sind mit zahlreichen Privilegien ausgestattet. So verfügen sie z.B. über luxuriöse Räumlichkeiten, sitzen in den Führungsgremien der Schule und erhalten häufiger Zugang zu den begehrten ‚homepasses‘³¹ und /oder zu bezahlten Jobs in Glen Mills.

Als „Gegenleistung“ haben die Bulls vor allem die Aufgabe zu erbringen, negatives Verhalten der Mitschüler zu konfrontieren bzw. andere Schüler oder Angehörige des Personals bei Konfrontationen zu unterstützen. Aufgrund der Privilegien genießen die Bulls tatsächlich hohes Ansehen unter den Mitschülern und werden als Rollenmodelle akzeptiert. Der ‚Battling Bulls Club‘ hat einen erheblichen Anteil daran, daß sich die normative Kultur als solche schließlich durchgesetzt hat (vgl. Grissom/Dubnov 1989, S. 18-24).

An den hier beschriebenen grundlegenden Methoden und Instrumentarien zur Normbeeinflussung hat sich bis zum heutigen Tage nichts wesentliches geändert.

³⁰ Jugendliche mit ehemals hohem subkulturellem Status, die von der Schule zu Führern aufgebaut wurden - nun allerdings mit dem Auftrag, prosoziale Normen in der Schülerschaft durchzusetzen

³¹ Erlaubnis zum Wochenendausgang

3.5. Die ‚Seven Level of Confrontation‘

Die ‚Seven Level of Confrontation‘ stehen für ein Interaktionsritual, mit dem in Glen Mills auf Normverletzungen reagiert wird. Es wird von den Schülern und MitarbeiterInnen gleichermaßen beherrscht und angewandt, mit dem Ziel, jugendlichen Tendenzen, vorinstitutionelle Verhaltensstandards im Schulalltag zu reorganisieren, konsequent und „right on the spot“ entgegenzuwirken.³² Die Akzeptanz und Unterstützung von Konfrontation gilt hierbei als absolut verbindlich.

Die 7 Stufen der Konfrontation bedeuten im einzelnen:

Stufe 1: Der Normbrecher wird mit einer freundlichen Geste auf sein Fehlverhalten hingewiesen. Reagiert der Konfrontierte nicht, folgt

Stufe 2: Die nonverbale Aufforderung wird durch eine ernste Geste verstärkt. Wird auch hiermit keine Verhaltensänderung erreicht, folgt

Stufe 3: Mit einer freundlichen Ermahnung wird der Konfrontation weiterer Nachdruck verliehen. Erfolgt keine Reaktion, kommt es zu

Stufe 4: Nun wird die Ermahnung im barschen Ton wiederholt. Reagiert der Betreffende immer noch nicht, folgt

Stufe 5: Der Konfrontierende ruft nach Unterstützung („support“) von Umstehenden. Schüler und MitarbeiterInnen sind in einem solchen Fall, wie bereits erwähnt, zur Hilfe, d.h. zum Herbeieilen und Mitkonfrontieren verpflichtet. Es entsteht für den Konfrontierten ein massiver Gruppendruck, dessen Unannehmlichkeit durch die Norm „Blickkontakt halten und keinerlei Gesichtsregungen („non-verbals“) zeigen“ noch gesteigert wird. Geschieht auch an dieser Stelle kein Einlenken, kommt es zu

³² Das Ritual zeigt Parallelen zum Redtschen ‚Life Space Interview‘: die unmittelbare Reaktion stärkt u.a. das Realitätsprinzip, d.h. es kann Wahrnehmungsverzerrungen bzw. Neutralisierungen der Jugendlichen wirksam vorgebeugt werden; vgl. Fatke/Scarbach 1995, S. 103f..

Stufe 6: dem ‚touch for attention‘. Der Normbrecher darf nun von einem/-r MitarbeiterIn - nur ‚staff‘ (Personal) ist hierzu berechtigt - physisch berührt werden, um die verweigernde Aufmerksamkeit zu erzwingen. Die Berührung hat in einer nicht demütigenden und nicht verletzenden Weise zu erfolgen. Empfohlen werden der Griff in den Nacken oder das Festhalten der Oberarme.³³ Gibt der Jugendliche nun auf, erfolgen eine Entschuldigung seinerseits, die Auflösung der Gruppe sowie ein Gespräch unter vier Augen mit dem/der MitarbeiterIn, der/die den Touch ausgeführt hat. Beide, der Konfrontierte und der Konfrontierende, haben den Vorfall in der Wohneinheit („unit“) des betroffenen Jugendlichen zu melden, damit die Konfrontation beim nächsten ‚townhouse‘ (allabendliches Gruppentreffen) und in der GGI-Gruppe (vgl. Kap. 3.6.) thematisiert werden kann. Die sechste Stufe ist die letzte Möglichkeit für den Jungen, die Situation ohne Statusverlust zu bewältigen. Sollte der Jugendliche die Konfrontation noch immer nicht akzeptieren und die körperliche Auseinandersetzung suchen, folgt

Stufe 7: die physische Ruhigstellung („physical restraint“). Der Jugendliche wird durch Festhalten am Boden oder das Schließen der Gruppe der Unterstützenden zur Beruhigung gezwungen. Erklärt er sich danach zur Akzeptanz der Konfrontation bereit, erfolgt eine Problembehandlung, wie in Stufe 6 beschrieben. Bei Nichtakzeptanz wird ab Stufe 5 bis zur Aufgabe wiederholt. Nach jedem durchgeführten ‚physical restraint‘ muß eine ‚neutralization‘ (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. Dieser Prozeß kann sich über einen unbestimmten Zeitraum hinziehen, solange ist das Personal jedoch verpflichtet, die Neutralisierung zu unterstützen bzw. sie erfolgreich zum Abschluß zu bringen (Glen Mills Normative Systems Training 1999).

³³ Dem wird in der Praxis jedoch nicht immer entsprochen. Oft genug ist der Verfasser Zeuge von Handlungen geworden, die seines Erachtens nur sehr unzureichend oder gar nicht die vorgeschriebenen Kriterien erfüllen konnten.

3.6. Die ‘Guided Group Interaction’ (GGI)

Die ‚Guided Group Interaction‘³⁴ (GGI) ist eine während des Zweiten Weltkriegs aus gruppentherapeutischen Methoden entwickelte Technik, die den Druck der Peer Group zur Veränderung von Verhalten einsetzt. An einem solchen Gruppenprozeß von jeweils einstündiger Dauer sind 5 bis 15 Personen und eine Gruppenleitung beteiligt. Ziel dieser Sitzungen ist eine Verhaltens-, nicht eine Persönlichkeitsveränderung der Gruppenmitglieder. Die formelle Vorgehensweise beinhaltet die Reflexion persönlicher Schwierigkeiten im Rahmen einer Gruppenanalyse. Aufgabe des Gruppenleiters ist es, darauf zu achten, daß prosoziale Normen verstärkt und negative konfrontiert werden. Das Fehlverhalten und der Hilfeprozeß müssen deutlich werden, damit das Feedback angenommen werden kann und nicht etwa Sündenböcke produziert werden. Hierbei stellt die Gruppe einen Machtfaktor dar, da sie die Möglichkeit zum Sanktionieren ebenso wie die zum Belohnen hat (vgl. Ottmüller 1988, S.36 f./Glen Mills Group Dynamics Training 1999).

Zur Veranschaulichung sei an dieser Stelle ein Praxisbeispiel bzw. ein Sitzungsausschnitt gegeben, bei dem ich als ‚teilnehmender Beobachter‘ (vgl. Lamnek 1993, S. 239-317 und Kap. 1 ‚forschungsmethodisches Vorgehen‘) fungiert habe. Es handelt sich hierbei um die Verhandlung eines ganz gewöhnlichen Normverstoßes, wie er bei der Vielzahl an Normen in Glen Mills immer wieder mal vorkommen konnte. Parker³⁵ hatte in der Nacht (nach 00.00 Uhr) die Toilette aufgesucht, ohne sich die Erlaubnis der Nachtwache einzuholen. Damit hatte er gegen die ‚twelve-to-eight- norm‘ verstoßen, die besonders in der Zeit zwischen 00.00 Uhr und 08.00 Uhr solche Eigenmächtigkeiten nicht erlaubt. Bereits am Vorabend ist der Jugendliche für dieses Vergehen während der Townhouse-Versammlung zur Rechenschaft gezogen worden. Gleich zu Beginn der GGI-Sitzung spricht Parker (Nicht-Bull) den Vorfall an:

Parker: *“I want to apologize to my group for breaking the twelve to eight norm. I didn’t get back with staff when using the bathroom yesterday night.”*

Moore: [heftig attackierend] *“Why didn’t you get back with staff ? We don’t do that (Nicht-Bull) shit in our group ! Everybody here knows the twelve to eight norm and you, too ! Why the fuck did you do that ?”*

³⁴ Übersetzung aus dem Engl.: ‚Geleitete Gruppeninteraktion‘

³⁵ Namen geändert

- Parker:** *“I tried to get over.”*
- Moore:** *“You know that you have to get back with staff. For what reason did you do that shit ?”*
- Parker:** *“I tried to get back with staff.”*
- Moore:** *“What did you do ?”*
- Parker:** *“I tried to call staff when staff was on the floor but I wasn’t heard.”*
- Moore:** *“How many times did you call staff ?”*
- Parker:** *“One time.”*
- Moore:** *“You didn’t do that shit ! You’re fucking sneaky, tryin’ to be a fuckin’ tough guy !”*
- Toto (Bull):** [zornig] *“Why the fuck don’t you tell us the truth ? I don’t trust you. Yesterday in townhouse, you didn’t tell a word about calling staff. You’re fuckin’ lyin’ at the group. You didn’t call anyone ! You’re talking fuckin’ bullshit !”*
- Parker:** [abwehrend, aber schon etwas erregter] *“No, I called staff when staff was on the floor. But they didn’t hear me. So I did my own thing.”*
- Toto:** *“Don’t tell that shit ! You didn’t call anyone. Nobody could hear you calling staff ! Why the fuck you can’t admit the whole shit ?”*
- Parker:** *“I called staff !”*
- Newman: (Bull-Secretary)** *“Why the fuck are you struggling with that ? Take the whole ownership for that ! You didn’t call anyone ! You broke the ‘twelve to eight norm’ and we don’t do that shit in our unit. You are fuckin’ sneaky and are lyin’ at us !”*
- Parker:** *“No, I called staff...”*
- Ted (Counselor)** *“Stop it, stop it ! I think the facts are clear. He [Parker] gave the ownership for his issue. But what should be the feedback to him now ? (kurze Pause) The feedback to him is that he has to call and wait for staff so long till staff is coming. Alright ? Ok, go on !”*

Newman, der Bull mit hohem Status, gibt daraufhin das von Ted gewünschte Feedback noch mal an Parker weiter. Danach wird zum nächsten ‚Issue‘³⁶ übergegangen.

³⁶ ein sich auf eine Normübertretung beziehender Vorfall

Eine Mitbestimmung der Jugendlichen bei der Sanktionierung von negativem Verhalten habe ich in der Zeit meines Aufenthalts nicht beobachten können. Die Sanktionen sind in der Regel gleich nach der Aufdeckung von Fehlverhalten von den zuständigen MitarbeiterInnen ausgesprochen worden. Gängige Reaktionsmuster waren das Herunterstufen zum ‚Concern‘³⁷ bzw. die Zurücknahme von Privilegien. Ob und wie sanktioniert wurde, hing sowohl von der Schwere des Normbruchs, als auch von der Fähigkeit des Jugendlichen zur Einsicht in das eigene Fehlverhalten ab.

Die Einführung in die amerikanische Glen-Mills-Konzeption sei hiermit abgeschlossen, doch wie nun sieht die niederländische Modellvariante aus ? Operiert der europäische Ableger auf einer exakt gleichen konzeptionellen Basis wie sein Vorbild jenseits des Atlantiks oder wurden Modifikationen gefunden, die sich deutlich vom amerikanischen Original unterscheiden ? Das nun folgende Kapitel gibt Antworten.

³⁷ eine Hierarchiestufe der unteren Kategorie, die für den betreffenden Jugendlichen Mitarbeiteraufsicht und Privilegienverlust bedeutet; normalerweise ein Status für Glen-Mills-Neulinge (vgl. die Ausführungen zur Hierarchie und Selbstorganisation in der Schülerschaft, Kap. 4.4.)

4. Die niederländische Modellvariante – ein Erfahrungsbericht - oder „Dem Nachbarn über die Schulter geschaut“

Im Juni des Jahres 2001 unternahm ich eine Reise in die Niederlande, um zu Recherchezwecken die in Wezep gelegene Glen Mills School - einen Ableger der gleichnamigen Jugendanstalt im US-Bundesstaat Pennsylvania - aufzusuchen. Daraus wurde ein Aufenthalt von mehreren Tagen (10.06.01 – 14.06.01), in dessen Verlauf mir Erfahrungen und Eindrücke zuteil wurden, die mir von solchem Interesse zu sein scheinen, daß ich sie in einem Bericht wiedergeben möchte. Da ich mich bereits in der Einleitung zu Intention und besonderer Erzählform dieses Kapitels geäußert habe, werde ich mich nicht wiederholen, sondern gleich zu meinem Bericht übergehen.

Eine kleine Anmerkung sei mir allerdings noch erlaubt. Ich werde mich einem Tagebuch gleich bemühen, meine Erlebnisse so darzustellen, wie sie damals an mich herangetreten sind, d.h. ihre Chronologie wird bewahrt bleiben und bildet den Handlungsfaden. Damit möchte ich Sie, liebe Leser und LeserInnen, ganz nahe an meine Wahrnehmungsperspektive heranführen und Sie auffordern, mir zu folgen und **auch** über meine Schultern zu schauen. Ihr Miterleben steht für mich im Vordergrund, für meinen wissenschaftlichen Anspruch bedeutet es, das er zugunsten des anderen zurücktritt. Doch nun zum Bericht.

4.1. Glen-Mills-Tagesthemen vom 10.06.01: Anfahrt – ‚Group Process‘ – ‚Ferrainola‘ - Kritik an Amerika – ‚Townhouse‘

An einem sonnigen Junimorgen, es war ein Sonntag, bestieg ich, ausgestattet mit Wochenend- und Euro-Domino-Ticket, einen „Bummelexpreß“ der Deutschen Bahn, um mich Zug um Zug meinem Zielort näherzubringen – Wezep, einem Dorf nahe der Provinzhauptstadt Zwolle, welches rund 11000 Einwohner zählt und kartographisch auf halber Strecke zwischen dem deutschen Grenzort Bad Bentheim und Amsterdam zu finden ist. Die Reisezeit auf deutschem Boden widmete ich dem Pauken niederländischer Vokabeln und Redewendungen, eine recht unbefriedigende Angelegenheit, wenn die entsprechende Lautschrift fehlt und man nicht so recht weiß, ob das eigene Gemurmel jemals ein verstehendes Ohr erreichen wird. Um dieses unangenehme Gefühl loszuwerden, wurde der holländische Reiseabschnitt zügig zur Übung der ach so fremden Aussprache genutzt. Ein mehr oder weniger williges Opfer war schnell

erspäht, nach einem weiteren Umsteigen kurz hinter der Grenze hatte eine junge, sympathische Frau bald alle Hände voll zu tun, mir die nötige Zungenfertigkeit für die oft gutturalen, die Stimme strapazierenden Laute zu vermitteln. Am späten Nachmittag hielt schließlich der von mir zuletzt bestiegene Zug an einer kaum Bahnhof zu nennenden Station. Die bis dahin komplikationslos verlaufene Reise hätte am Ziel die bezeichnete Charakterisierung beinahe noch verloren, wäre wiederum eine junge Dame nicht flugs zur Tat geschritten, um mir das Geheimnis des Türöffnungsmechanismus‘ im hiesigen Zug zu offenbaren. Die schnelle, hilfreiche Reaktion der Frau war durchaus auch in ihrem eigenen Interesse, denn sie stieg mit mir aus. So früh schon aufgefallen und als Fremder geoutet, hatte ich die Neugier der Frau geweckt, und es entwickelte sich rasch ein Gespräch mit den üblichen Fragen nach dem Wohin und Woher. Der Einstieg in das Thema Glen Mills ließ nicht lange auf sich warten. Ich erfuhr von lautstarken Protesten und Demonstrationen, welche die anstehende Eröffnung der Glen Mills School vor zweieinhalb Jahren begleitet haben sollen; mittlerweile sei es aber ruhig geworden um die Schule, so daß sie davon ausgehe, daß die lokalen Anwohner die Schule akzeptiert haben. Über die Gründe für diese kollektive Abwehrreaktion konnte ich später Näheres durch den leitenden Programm-Manager der GMS erfahren. Er beschrieb die damalige Stimmung unter den Dorfbewohnern als von einer lokalen Zeitung aufgeputscht. In reißerischen Artikeln wurde vom Drillen der Jugendlichen berichtet und davon, daß die Straftäter insbesondere den Mädchen und Frauen in der Gegend gefährlich werden könnten. Obwohl meine Verwunderung darüber, solches zu vernehmen, nicht allzugroß ausfiel, da mir ähnliche Reaktionen bereits während meines Aufenthalts in der US-amerikanischen GMS zu Ohren gekommen waren und angesichts der gemeinhin bekannten Toleranz der Holländer mit der widerspruchslosen Akzeptanz eines solchen Modells wohl kaum gerechnet werden konnte, schien mir diese Information nicht uninteressant, bot sie doch Stoff für weitere Fragen, auf deren Antworten ich neugierig war.

Kurze Zeit, nachdem ich mich von der Frau verabschiedet hatte, sah ich auch schon vor einer kleinen Dorfkirche ein Schild, dessen Schriftzug mir bekannt vorkam – es war der Straßename aus der Schuladresse: Zuiderzeestraatweg. Die Straße ging nach rechts ab, zuerst beschrieb sie einen kleinen Bogen, doch dann konnte das Auge ihren Verlauf auf schnurgerader Linie verfolgen. Sehr amerikanisch, schoß es mir durch den Kopf, ein Eindruck, der sich durch bunte Reklameschilder, die manche Straßenabschnitte recht zahlreich umsäumten, noch verstärkte. Ihren Namen verdankte die Straße der früheren

Zuiderzee (heute IJsselmeer), welche vor ihrer teilweisen Eindeichung und Trockenlegung maßgeblich die Lage dieses Verbindungsweges zwischen Zwolle und Amersfoort bestimmte. Entlang der Straße fiel der Blick auf schmucke, zumeist backsteinfarbene Wohnhäuser mit zipfelbemützten Dächern und gepflegtem Vorgartengrün. Nach einer guten halben Stunde strammen Marschierens angetrieben von einer seltsamen Pionierzeitstimmung war das Objekt meiner Begierde erreicht. Zu meiner Linken zeigte sich ein hinter dem üppigen Laub einiger Bäume verdeckt liegendes, größeres Backsteingebäude, bestehend aus einem von zwei säulenartigen Elementen gestützten Hauptportal, von dessen Gesicht fünf große rechteckige Fensteraugen auf die Straße starrten, und zwei doppelstöckigen, jeweils die Flanke bildenden Nebenflügeln in Winkelform. Unter der Fensterreihe prangte in großen Lettern der Name des bedeutendsten Führers des niederländischen Freiheitskampfs gegen die spanische Herrschaft: „WILLEM DE ZWIJGER“ – in Deutschland besser bekannt als Wilhelm I., der Schweiger, bzw. Wilhelm von Oranien. Der Name schien ein Wächter der Vergangenheit zu sein, er erinnerte an eine noch nicht lang zurückliegende Zeit, in welcher der Gebäudekomplex den bewaffneten Truppen Ihrer Majestät Königin Beatrix als Kaserne diente. Einige Meter vor dem Portal, etwas seitlich versetzt, ragte eine Fahnenstange gen Himmel, an deren Ende ein weißes Tuch mit gelb-schwarzer Aufschrift wehte: „Glen Mills School – school voor winnaars!“ Rechts vor ihr duckte sich ein helles Mauerwerk mit einer ebenso gestalteten Tafel. Eine Schule für Gewinner also – das Selbstbewußtsein der amerikanischen Mutterschule hatte seinen Weg auch hierher gefunden. Es war gegen 18.00 Uhr, als ich durch das Hauptportal hindurch das Schulgelände betrat. Vor mir erstreckte sich ein Campus, dessen Anblick mich sofort an das Original erinnerte – rote Backsteingebäude, die ein langgestrecktes, an den Enden abgerundetes Mittelfeld rahmten, gepflegtes Grün am vorderen Ende, Fahnenmaste, eine Sportanlage etc.. Allerdings fielen hier sämtliche Maße erheblich bescheidener aus, die Strukturen wirkten einfacher bzw. funktionaler. Gesamteindruck: ein Glen Mills in Miniaturausgabe.



Abb. 2 Außenansicht der GMS in Wezep (Foto: Förster 2001)

Ein weiterer Eindruck gesellte sich bald dazu: die Anlage war wie ausgestorben. Nacheinander verschaffte ich mir Eintritt in drei Gebäude, ohne eine Menschenseele vorzufinden. Verwundert stellte ich fest, daß in einigen Räumen Rechner liefen und die Lage einiger Arbeitsutensilien nicht die Ordnung aufwies, die man im allgemeinen nach Arbeitsschluß erwarten würde – kurzum ich fand eine Situation vor, die den Eindruck erweckte, als sei alles plötzlich stehen- und liegengelassen worden. Während ich im zuletzt betretenen Gebäude noch über mögliche Erklärungen sinnierte, hörte ich plötzlich Geräusche. Ein Betreuer, ein hochgewachsener, kräftiger Mann in den Dreißigern, und einige Jugendliche kamen mir über einen Flur entgegen. Ich ging auf ihn zu, drückte ihm freundlich die Hand und stellte mich vor. Der Mann zeigte sich ziemlich erstaunt über meine Ankunft, es lag ihm keine entsprechende Information vor. Daraufhin nannte ich ihm die Kontaktpersonen, und nach einer telefonischen Rücksprache wurde der zunächst angespannt wirkende Mann sehr freundlich und bot mir eine Tasse Kaffee an. Der sich Pieter³⁸ nennende Betreuer hatte es jedoch sehr eilig, er gab zu verstehen, daß ein ‚process‘³⁹ gerade im Gange war. Da ich um den Vorrang des ‚process‘ wußte, lehnte ich dankend sein Angebot ab, und gemeinsam begaben wir uns an den Ort des Geschehens, den Gruppenraum: hier erfuhr ich den Grund für meine nonvitalen Ersteindrücke:

Einem Jugendlichen war am Nachmittag mit Hilfe von Angehörigen eine **Fluchtaktion** gelungen, sofort hatte man daraufhin Polizei und andere Behörden eingeschaltet, um den Jungen ausfindig zu machen. Seit 15.00 Uhr nun befand sich – der Bedeutung des Vorfalls wegen unter Anwesenheit fast aller Schulangehörigen – die Gruppe der Schüler im ‚process‘; die Mehrzahl am Boden kauern, der Rest auf Stühle und Bänke entlang der Wände verteilt nahmen die Schüler pausenlos eindringliche Konfrontationen entgegen, deren Ziel es sein sollte, die Umstände der Flucht zu erhellen, den Ernst der Situation und die Verantwortung der Gruppe zu verdeutlichen sowie aufmerksames und situationsadäquateres Gruppenverhalten hinsichtlich Fluchtbestrebungen Einzelner einzufordern. Unter den Konfrontierenden fielen mir zwei Mitarbeiter besonders auf: über einen längeren Zeitraum schritten diese mit ernster Miene und unter lautstarkem, konfrontativem Tonfall unermüdlich den Raum ab. Ihre Gesichter spiegelten eine enorme Konzentration wider. Es wurde deutlich, daß eine solche Situation von beiden Seiten - den Konfrontierenden und Konfrontierten –

³⁸ Namen geändert

³⁹ vgl. ‚Group Process‘, Fußnote 14, S. 12

alles abverlangt. Dem konfrontativ Agierenden obliegt die schwere Aufgabe, einen intensiven, druckerzeugenden Stimmungspegel aufzubauen, den er durch maximale Auseinandersetzungsbereitschaft über eine ungewisse Zeitspanne aufrechterhalten muß. Für die Schüler erweist sich der ‚process‘ als Methode mit System: der Fehltritt eines Einzelnen wird zum Problem für die ganze Gruppe, eine äußerst unangenehme Situation, die sie zur Bewegungslosigkeit verdammt, ein hohes Maß an Konzentration erfordert sowie Frustration und Wut pflanzt gegen den Übeltäter und diejenigen, die in der Situation konkret versagt haben. Eine erhöhte Aufmerksamkeit gegenüber potentiellen Verweigerern der „Linientreue“ ist die Folge. Ein wahrlich totalitäres Instrument, das in der Erziehung normalerweise nichts zu suchen haben sollte, in der Arbeit mit mehrfach auffälligen, gruppengewohnten Gewalttätern aber durchaus sinnvoll sein kann, da eine Vertrautheit mit rigiden, maskuline Härte betonenden Norm- und Sanktionssystemen bereits besteht. Der ungewisse, dehnbare Zeitbegriff in dieser Form der Auseinandersetzung erscheint mir jedoch sehr fragwürdig. Sowohl in der amerikanischen Mutterschule als auch im holländischen Ableger haben ‚processes‘ schon Tage und länger gedauert, das ist Zeit, welche die Jugendlichen zumeist auf dem Boden sitzend verbringen müssen. Zwar hält ein ‚process‘ immer nur solange an, bis die Umstände eines Vorfalls genau geklärt sind, d.h. die Jugendlichen verfügen über Einfluß auf die Sanktionsdauer, doch wie die Praxis zeigt, läßt sich auch bei bestem Aufklärungswillen nicht immer eine ausreichende Erhellung aller Tatsachen erzielen. Eine zeitlich überzogene Sanktionierung erhält leicht unmenschliche Züge, wirkt kontraproduktiv und führt bestenfalls zu Abstumpfungerscheinungen im jugendlichen Gemüt, ganz abgesehen davon, daß wertvolle Zeit verstreicht, die mit sinnvollen Maßnahmen gefüllt werden könnte. Redl schreibt zur Bedeutung der zeitlichen Dosierung von Strafe: „Ein Kind kann nur eine gewisse Zeitlang aus der ‚Internalisierung‘ seiner Aggressionen Nutzen ziehen. Wenn es länger in einem ‚Zustand der Strafe‘ gehalten wird, als es ertragen kann, hört entweder die Internalisierung auf, und die Strafe wird von nun an einfach als feindlicher Akt von seiten eines grausamen oder desinteressierten Tyrannen ertragen; oder: wenn das Kind fortführe zu ‚internalisieren‘, würden wir es in eine seelische Verfassung hineintreiben, die nicht einmal das erfüllt, was eine Minimaldefinition von psychosozialer Gesundheit vorschreibt“ (a.a.O. 1987, S.217f.).

Der hier erlebte ‚process‘ sollte jedoch glücklicherweise „nur“ noch diesen Abend andauern, genauer gesagt bis 20.45 Uhr. Bis dahin durchlief der Konfrontationsvorgang verschiedene Phasen:

In der ersten Phase wurde der ‚process‘ noch mit der Gesamtgruppe durchgeführt, danach erfolgte eine Aufteilung der Gruppe in Bulls und Nichtbulls⁴⁰ und der Vorgang setzte sich in separaten Räumen fort (Phase 2), und wiederum später isolierte man die Bulls höheren Ranges (‚Reps‘ und ‚Execs‘)⁴¹ für einen Austausch im kleinen Rahmen (Phase 3).

Die Abfolge ließ die Hierarchie im System schnell sichtbar werden. Je höher der Status des Schülers, desto größer erwies sich das in ihn gesetzte Vertrauen bei den MitarbeiterInnen (Vertrauenslevel/‘Trust Level‘⁴²). Während bei den Bulls die Konfrontationen noch recht offensiv ausfielen, erlebten die statushohen Bulls ein vertrauensvolles, sachliches Gespräch, in dem das gegenseitige Bemühen im Vordergrund stand, weitere Möglichkeiten auszuloten, um Fluchtverhalten noch wirksamer vorzubeugen bzw. bei Falleintritt noch besser zu reagieren.

Im Anschluß an den ‚process‘ wies Chesh, ein Mitarbeiter, der mir noch aus Amerika sehr vertraut war, zwei ‚Reps‘ an, mir das Gebäude zu zeigen. Die beiden Jungen machten sich sofort mit allem Diensteifer daran, ihrer Aufgabe nachzukommen, und da sie bereits gehört hatten, daß ich die US-Schule aus eigenem Erleben kannte, sparten sie auch nicht mit Fragen an meine Person. Während wir uns stockwerkweise von unten nach oben arbeiteten, sah und erfuhr ich folgendes:

Wir befanden uns in der **Unit ‚Ferrainola‘**, einer von insgesamt zwei Wohneinheiten, in denen zum Zeitpunkt meines Besuchs ca. 65 Jugendliche untergebracht waren. Fünfzig von ihnen beherbergte Ferrainola. Sie war die Unit mit dem strengeren, engmaschigeren Normensystem, hier wurden die jungen Männer an das Leben mit Normen gewöhnt. Den Namen verdankte die Unit dem geistigen Vater der Glen Mills Schools, Dr. C.D. Ferrainola. Er und seine amerikanischen MitarbeiterInnen unterstützen den Aufbau der holländischen Schule als Ansprechpartner, Ratgeber und Freunde.

⁴⁰ Zur Hierarchie in der Schülerschaft vgl. Kap. 4.4.

⁴¹ vgl. Kap. 4.4.

⁴² vgl. Kap. 4.4.

Das Erdgeschoß teilte sich wie folgt auf: Links vom Haupteingang war/-en das Mitarbeiterbüro angesiedelt, dahinter zwei GGI-Räume, die jeweils ca. zehn im Kreis angeordnete, modern gestylte Chromrohrstühle mit blauen Plastiksitzschalen zu ihrem Inventar zählten, und ein kleiner Flur mit einem Telefon, von dem die Jugendlichen ihre Anrufe tätigen konnten. Am Ende des Flurs lud eine „Teeküche“ zu Kaffeepäuschen mit frisch gebrühtem Bohnentrunk aus einem „Superhightechautomaten“ (Kaffee, Espresso, Capuccino in verschiedenen Stärken und wahlweise mit oder ohne Milch oder/und Zucker) ein. Den mittleren Gebäude-/Etagenteil bildeten das mit zwei Aufgängen versehene Treppenhaus, ein kleines, computergestütztes ‚Bulls-Office‘, in welchem Bulls von Reps vorgegebene Arbeiten und alltägliche Dinge, wie z.B. das Kopieren und Ausfüllen von Arbeitspapieren, erledigten (die weitgehende Verglasung ermöglichte zudem gut das Erfüllen von Überwachungsaufgaben), und die sanitären Räume mit kasernenüblichen Waschrinnen, Duschkabinen, Toiletten und Waschmaschinen. In den rechten Flügel führte ein weiterer Flur, an seinen beiden Seiten formierten sich die Eingänge zu den Zimmern der Jugendlichen. Jedes Zimmer war mit sechs schwarz lackierten Metallbetten ausgestattet, von denen sich jeweils drei gegenüberstanden. Passend in Farbe und Material gesellte sich zu jedem Bett ein Schrank. Und ob Zufall oder nicht, vor den schwarzen Bettenden kontrastierte jeweils ein gelber Wäschekorb; die offiziellen Farben der Glen Mills Schools schienen auch hier eine Entsprechung finden zu wollen. An den Wänden über den Bettkopfenden setzten vereinzelte, private Bilder und Fotografien der Jugendlichen bescheidene persönliche Akzente, und auf den Schränken kündete so mancher Sportpokal von ruhmreichen Siegen. Das Ende des Flures markierte ein kleiner Quergang, von dem noch mal zwei Räume abgingen, rechts der Gemeinschaftsraum und links ein Aufenthaltsraum für Bulls.

Der Gemeinschaftsraum war der Ort, an dem alle Jugendlichen der Unit mehrmals am Tag zusammenkamen. Hier wurde die Gruppe informiert, auf Vollzähligkeit geprüft, konfrontiert gelobt, reflektiert, analysiert und daher Gruppengefühl erlebt und geformt.

Entlang den beiden Fensterseiten des Raumes, der rechten und der hinteren Wand, reihten sich gelbe Polstermöbel und Stühle; die von diesen Seiten gebildete Ecke füllte ein TV-Schrank mit entsprechendem Gerät aus. An den beiden gegenüberliegenden Raumseiten verteilten sich hingegen nur Stühle; die linke Wand war zudem mit Magnettafeln behangen,

an denen u.a. Namen, Status, ‚Score‘⁴³ und ‚Commitments‘ (Verpflichtungsverträge)⁴⁴ der Jugendlichen aufgeführt waren. Die Wand rechts von der Tür bot einer PC-Installation Platz. Die restliche Raumfläche war frei von Einrichtungsgegenständen; lediglich ein Teppichbelag strahlte sein fahles Grau der mit weißen Platten karierten Decke entgegen. Die Bestimmung einzelner Ausstattungselemente richtete sich nach ihrem Komfortwert. Für die Sitzgelegenheiten galt: je bequemer deren Beschaffenheit, desto höher der Status des Nutzers. So waren die Polstermöbel ausschließlich den hochrangigen Bulls und dem Personal vorbehalten, auf den Stühlen nahmen einfache Bulls und MitarbeiterInnen Platz, und die Nichtbulls hatten mit dem Boden vorliebzunehmen.

Weniger karg fiel die Ausstattung des Bulls-Aufenthaltsraums aus. Zu ihr gehörten eine Fernseh- und Videospielecke, komfortable Polstermöbel, ein Billardtisch und andere Annehmlichkeiten. Genutzt wurde der Raum jedoch nicht nur zu Freizeit- sondern auch zu Arbeitszwecken. Als Bulls nehmen die Jungen immer und überall eine Vorbildfunktion ein und diese gebietet ihnen, zeitliche Freiräume auch mit der Erbringung schulwichtiger Aufgaben auszufüllen. Dazu zählen z.B. das Besprechen organisatorischer Fragen, das Auswerten von Fotomaterial für die schuleigene Zeitung, die Überwachung der Einhaltung und Unterstützung der in Tagesprogrammen festgelegten, alltäglichen Abläufe oder aber auch das Arrangieren und Ausführen von Repräsentationsaufgaben (Führungen, Interviews etc.) bei Besuch von hohen Gästen, z.B. aus der Politik, oder Fernsehteams etc..

Das Stockwerk darüber wies vergleichsweise nur wenige Unterschiede auf: Die linke Seite teilten sich zwei GGI-Räume, weitere zwei Übernachtungszimmer für Personal oder Gäste⁴⁵, die gleichzeitig eine Aufbewahrungsfunktion für allerlei GM-Utensilien erfüllten, und ein kleiner Flur mit Wäschewagen. Mittlerer und rechter Teil verfügten über Sanitäreanlagen und Mehrbettzimmer wie bereits für das Erdgeschoß beschrieben.

Als unsere Gruppe die zweite Etage ins Visier nahm, erkundeten wir zunächst den rechten Flurtrakt, in dem die Klassenräume untergebracht waren. Hier wurde ein sehr umfangreiches Spektrum an Unterrichtsfächern vermittelt, es umfaßt Mathematik, Physik, Ökonomie,

⁴³ vgl. Kap. 4.2. ‚Score Meeting‘

⁴⁴ Der Verpflichtungsvertrag ist ein der Verhaltenstherapie entlehntes Element des Selbstbehauptungstrainings (Graessner 1979). Jugendliche mit dem ‚commitment‘-Status sind von den üblichen Sanktionen ausgeschlossen, statt dessen werden mit ihnen vertraglich abgesicherte Problemvermeidungsstrategien ausgehandelt (vgl. Weidner 1986, S. 140f.)

⁴⁵ Auch der Verfasser erhielt hier eine Schlafstatt.

Biologie, Geographie, Geschichte, Niederländisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Literatur und Individuelles Lesen. Ergänzung erfuhr das Angebot durch Logopädieeinheiten, PC- und studienbegleitende Kurse, Nachhilfestunden in Niederländisch und Rechnen u.a.m..

Auch in den Klassenräumen waren die Normen allgegenwärtig. Die entsprechenden Anschläge an den Wänden, wie z.B. die aus Amerika übernommene Verhaltensgröße „Die Klassenräume sind heilig“ ließen da keinen Zweifel zu. Auf den Tischen waren Listen ausgelegt, in die sich jeder Schüler einzutragen hatte, sobald dort gearbeitet wurde. Die exakte Registratur verlangte die Angabe von Datum, Uhrzeit, Name, Lehrbuchtitel, Gangzeichencheck u.a.m.. Für Prüfungskandidaten standen Extratische zur Verfügung; diese waren seitenverkehrt mit Blick zur Wand positioniert.

Der linke Stockwerkflügel beherbergte einen größeren PC-Raum, der u.a. als Rückzugsraum für Prüfungskandidaten diente.

Ganz oben im Dachstuhl sollte sich noch ein weiterer Computerraum befinden, er wurde von mir jedoch nicht eingesehen.

Nach einer Viertelstunde war die Besichtigung vorüber, es war 21.00Uhr geworden und damit Zeit für die Einnahme des Nachmahls. Meine freundlichen Begleiter führten mich in die Mensa und leisteten mir am Tisch Gesellschaft. Sie erzählten mir vom aktuellen ‚group process‘ und einem ähnlichem Vorfall aus der Vergangenheit, der jedoch ungleich länger andauert hätte: dreieinhalb Tage ! Die vorangegangenen Stunden, die ich als recht dramatisch erlebt hatte, waren für meine Gesprächspartner vergleichsweise wenig aufregend gewesen. Patrick, der Präsident der Unit Ferrainola, offenbarte mir, daß sog. ‚runaways‘ (Entweichungen) gar nicht so selten wären. Allein während seines bisherigen GM-Aufenthaltes habe es ca. 15 Fluchtvorgänge bzw. Rückkehrprobleme mit ‚homepass‘ gegeben, die meisten davon konnten jedoch schnell aufgeklärt werden.

Auf Unterschiede zwischen der US- und der holländischen Schule angesprochen, gaben die ‚Reps‘ zu verstehen, daß Amerika um einiges härter sei und in Holland insbesondere keine Einschüchterungen vorkommen würden; auch würden die Normen hier nicht so sehr mitarbeiterdefiniert sein, sondern von den Schülern bzw. Bulls selbst gesetzt werden.

Diese **Kritik an Amerika** fand ich schon sehr bemerkenswert, erstaunlich war zunächst auch, daß sie von Jugendlichen vertreten wurde, welche die US-Schule größtenteils gar nicht kannten. In späteren Gesprächen sowohl mit Schülern als auch MitarbeiterInnen zeigte sich, daß dieses Meinungsbild immer wieder auftauchte. Spätestens im Austausch mit dem Schulleiter und bei Beobachtung von dessen offenem Umgang mit einem seiner Schüler, glaubte ich zu wissen, warum das Äußern derartiger Kritik so unproblematisch möglich war: der Führungsmann hielt mit seinen Wahrnehmungen nicht „hinterm Berg“ - sowohl in Amerika, wie er mir mitteilte und sich dadurch nicht gerade Sympathiepunkte erwarb, und solchermassen auch sicher nicht in seiner Schule gegenüber den MitarbeiterInnen, die es ihrerseits wieder an die Schüler weitertrugen und häufig selbst auf eigene Erfahrungen verweisen konnten, sowie z.T. auch gegenüber seinen Schülern. Ich persönlich denke, daß dem Manager ein offener Umgang mit solchen Themen wichtig ist, da er dadurch am ehesten ein Klima schaffen kann, das der Genese von violenten Auswüchsen und Machtmißbrauch entgegenwirkt; denn soviel ich aus meinen Gesprächen mit holländischen Mitarbeitern in Amerika⁴⁶ weiß, hat es mit diesen Dingen auch in Wezep reale Probleme gegeben.

Die Plauderei mit den jungen „Gentlemen“⁴⁷ hatte die Zeit schnell verfliegen lassen, so daß etwas Eile geboten war, als wir die Mensa verließen, um uns in den Gemeinschaftsraum zu begeben. Dort erwartete uns bereits der nächste Programmpunkt, und der strenge, minutengenaue Zeitplan duldet keine Verspätung. Zeitgleich mit dem amerikanischen Vorbild begann um 21.30 Uhr das sogenannte ‚**Townhouse**‘: ein abendliches Gruppentreffen, auf dem die Vorkommnisse des Tages behandelt wurden, wobei solche der löblichen Art positive Verstärkung und jene Mißfallen erregende heftiges Feedback erfuhren (vgl. hierzu Weidner 1986, S. 94ff.). Zunächst wurden jedoch die ‚issues‘⁴⁸ in der Gruppe thematisiert. Die Konfrontationen richteten sich u.a. gegen:

- das Sprechen in einer anderen Sprache als der niederländischen,
- verspätetes Zurückmelden vom ‚homepass‘,

⁴⁶ Während seines Praktikumsaufenthalts in der amerikanischen Glen Mills Schools hatte der Verfasser Kontakt zu zwei holländischen Mitarbeitergruppen, die dort zu jener Zeit Trainingseinheiten absolvierten.

⁴⁷ GM-Norm: „Ein Glen-Mills- Schüler ist immer ein Gentleman.“

⁴⁸ Normverstöße

- despektierliches Verhalten gegenüber einem Mitschüler: Das Feedback für den betreffenden Normbrecher zog sich in die Länge, da dieser den Eindruck erweckte, nur das auszusagen, was man von ihm hören wollte.

Mein Mangel an holländischen Sprachkenntnissen erschwerte die inhaltliche Verfolgung des Gesprochenen, so daß meine Darstellungen in diesem Punkt Schwächen erkennen lassen; das visuell Wahrgenommene tritt daher nun in den Vordergrund. Während der Konfrontationsphase konnte ich folgende Beobachtungen anstellen:

Da die Wahrscheinlichkeit, mit den Normen der Anstalt in Konflikt zu kommen, bei den Nichtbulls verständlicherweise höher lag, rekrutierten sich die Normbrecher überwiegend aus den Reihen der Schüler, die auf dem Boden saßen. Bevor die Gruppe Feedback gab, vollzog sich immer wieder das gleiche Ritual: Der aufgerufene ‚Issue-Verantwortliche‘ hatte sich nach dem Aufstehen die Kleidung glattzuziehen und zwar in der Reihenfolge: Hosenbeine, Sweat- oder T-Shirt, Ärmel. Je nach ‚issue‘ und augenblicklichem Verhalten konnte das Ritual in die Länge gezogen bzw. zur mehrmaligen Wiederholung aufgefordert werden. Auf diese Weise waren der Gruppe der Respekt und die Aufmerksamkeit des betreffenden Schülers gewiß. Dem Instrument bleibt zwar eine demütigende Komponente haften, jedoch läßt es sich nicht als unsinnig hinwegdiskutieren. Sein Einsatz stellt sicher, daß die jungen Delinquenten nicht nur Betroffenheit inszenieren, sondern sich in der sozialen Interaktion tatsächlich mit ihrem Verhalten auseinandersetzen. Ottmüller (1988) äußert sich hierzu wie folgt: „Wenn die in der Gruppe geäußerten Normen und Verhaltenspostulate im informellen Miteinander der Jugendlichen bedingt eingelöst werden, ist die Verbindlichkeit dieser Normen nicht gesichert, und die Gruppe kann zum reinen Theater werden ...“ (a.a.O., S. 42). Typisch für eine Konfrontation war außerdem, daß neben dem Normbrecher immer auch dessen ‚Big Brother‘ mitaufzustehen hatte, um das Feedback zu unterstützen.

Die Rolle der Konfrontierenden übernahmen Gruppenmitglieder, die dazu aufgerufen wurden. Diese Schüler standen auf, fixierten ihren Gegenpart via Augen und attackierten mit lautstarken, verbalen Äußerungen. Dabei entwickelten sie einen Konfrontationsstil, der sich umschreiben läßt mit Eigenschaften wie: hart, unnachgiebig, bemüht um Klärung und Prävention, engagiert.

Gesteuert wurde das Gruppengeschehen von den ranghohen Bulls: sie sprachen an, riefen auf und agierten autonom in lockerer Pose von der Couch aus. Ihre Ungezwungenheit war

bemerkenswert, Ämter und Würden wirkten nicht wie von Glen Mills' Gnaden, ganz im Gegensatz zu ihren amerikanischen „Kollegen“, die - etwas überspitzt formuliert - von manchen Mitarbeitern gehegt und gepflegt wurden wie kostspielige Rassehunde, aber auch Herrchen's Launen ausgesetzt waren, sobald die geringste Unartigkeit die loyalen Beziehungen trübte – eine bizarre Abhängigkeit, die ich hier so nicht vorfinden konnte. Der Auftritt dieser Jugendlichen verfehlte bei den niederen Rängen seinen Eindruck nicht und das war ganz im Interesse der Institution.

Die MitarbeiterInnen hielten sich aus dem Geschehen weitgehend heraus, nur ab und zu warfen sie sogenannte ‚helpful verbals‘⁴⁹ oder konfrontatives Feedback ein. Wurden jedoch größere ‚issues‘, wie eben die Fluchtaktion des Jungen, thematisiert, oder die Gruppensituation als kritisch eingeschätzt, schaltete sich die Mitarbeiterschaft massiv bis dominierend ein. Die Aufgabe der Intervention wurde von ihr ernst genommen und mit hundertprozentiger Hingabe erfüllt, sofern eine gewisse Erfahrung mit den Abläufen vorhanden war, denn GM-Neulinge sind anfangs selbst noch sehr verwirrt und überfordert mit der Detailvielfalt der normativen Kultur.

In der Phase, die nach den positiv hervorzuhebenden Verhaltenserscheinungen des Tages fragte, benannten die Jugendlichen Erfolge und Leistungen auf den verschiedenen Schulsektoren oder auch wahrgenommene Repräsentationsaufgaben, wie z.B. die mir zuteil gewordene Führung durch die Unit Ferrainola. Hierbei wurde ich u.a. auch der Gruppe vorgestellt bzw. aufgefordert, etwas zu meiner Person zu sagen. Nachdem ich diesem Anliegen entsprochen hatte, wurden die Schüler zur Rekapitulation des von mir Geäußerten angehalten. Ein Jugendlicher, von dem ich später erfuhr, daß er in derartigen Dingen besonders talentiert wäre, wurde ausgewählt und kam der ihm gestellten Aufgabe mit Bravour nach. Dabei hatte dieser es nicht gerade einfach, da ich, von der Situation etwas überrascht, nur ein sehr holpriges Englisch von mir gegeben hatte. Es folgte reicher Applaus von der Gruppe, den der hellwache Junge allerdings mehr verdiente, als meine etwas steif geratene Kurzansprache. Während ich dieses erlebte, fühlte ich mich an ähnliche Erfahrungen aus meiner Praktikumszeit in den USA zurückerinnert. In meiner Unit wurden damals ebenfalls Aufmerksamkeitsprozesse trainiert, zumeist in spielerischer Form und in Bezug auf Normen, Gruppenprozesse, soziale Rollen etc..

Nach dem ‚townhouse‘ nahm Chesh mich mit ins Büro, um mit mir ein wenig privaten Austausch zu haben, doch es dauerte nicht lange, bis das Ringen des Telefons ertönte: Der Holländer, mit dem ich bereits Streifzüge durch New York und Washington unternommen hatte und der heute nur aushilfsweise Dienst in Ferrainola tat (Normalerweise arbeitete er in der Nachbar-Unit als „Mann für die Außenkontakte“, so Chesh.), sollte Postsendungen bzw. Geschenke überprüfen, welche die Jugendlichen von ihren Angehörigen erhalten hatten. Chesh fackelte nicht lange, konzentriert und gründlich begann er die Kontrollen vorzunehmen: Flaschen wurden auf- und wieder zgedreht, sämtliche Inhalte in ein Heft notiert und bestimmte Sachen in schülereigenen Körbchen verstaut. Trotz des stressigen Jobs zu später Sunde und seinem vollen Einsatz im ‚process‘ (Chesh war einer der beiden, mir aufgefallenen Mitarbeiter) kam nicht das leiseste Murren über seine Lippen.

Die MitarbeiterInnen, die ich an diesem Abend kennenlernte, zeigten sich mir gegenüber sehr aufgeschlossen, kontaktfreudig und manchmal gar fürsorglich: Es wurde/n Kaffee gereicht, neugierig Fragen gestellt, Dinge erklärt und viel Deutsch gesprochen. Nicht wenige MitarbeiterInnen beherrschten diese Sprache und bemühten sich um ihre Anwendung. So erfreulich das ganze war, für mich als denjenigen, der nur ein paar Vokabeln seinen niederländischen Wortschatz nennen durfte, hatten diese Gesprächssituationen einen etwas peinlichen Beigeschmack. Dabei richteten die Holländer keine hohen Erwartungen an mich, allein die Tatsache, einen Deutschen vor sich zu haben, der sich ganz passabel auf Englisch verständigen konnte, reichte aus, den ein oder anderen in mächtiges Erstaunen zu versetzen. Zwei Faktoren waren dem Kennenlernprozeß sicherlich förderlich: zum einen der Umstand, daß ich die amerikanische Originalschule schon kannte, und zum anderen das Vertrautsein mit einigen ihrer KollegInnen. Dadurch genoß ich einen nicht unerheblichen Vertrauensvorschuß.

Schließlich erschien die Nachtschicht zu ihrem Dienstantritt. Pit, ein GM-Neuling, führte mich in den ersten Stock, um mir mein Zimmer zu zeigen. Er sprach nahezu perfekt Deutsch und nutzte seine Sprachkenntnisse, um mich in eine Unterhaltung zu verwickeln. Als Fernfahrer war er in Europa viel herumgekommen und kannte sich daher auch in Deutschland recht gut aus. Aus seinem PS-starken Leben gab es nicht wenig zu erzählen, und so verabschiedete er mich mit einigen Geschichten über die Könige der Fernstraßen in die Nacht.

⁴⁹ unterstützende verbale Interaktionen

Obwohl ich erst einen Abend in dieser Schule verbracht hatte, geisterten schon eine Unmenge von Eindrücken durch meinen Kopf, und die Müdigkeit nahm sie mit in den Schlaf.

4.2. Glen-Mills-Tagesthemen vom 11.06.2001: Tagesprogramm - Mensa-Normen - programmatische Unterschiede zwischen NL und USA – Evaluation – ‚Samster‘ – GGI – Beschulung – ‚Score-Meeting‘ - Bulls-Initiation

Mein Schlaf währte nicht lange. Die Glen Mills'sche Tagesstruktur verlangte frühes Aufstehen, ganz im Gegensatz zu meinem Körper, dessen Glieder noch von statischer Morgenträgheit gebannt waren. Nach kurzem, aber schwerem Kampf erschlug ich meinen lähmenden Gegner mit einem Motivationshammer der Marke „Carpe Diem“, so daß ich um 06.15 Uhr wieder auf den Beinen stand. Bevor ich aus der Zimmertür trat, machte ich mir noch schnell meine Vorbildrolle bewußt und schritt um einen munteren Eindruck bemüht der Morgentoilette entgegen. Auf den Gängen und im Waschraum herrschte bereits reges Treiben. Sogenannte ‚Morgen-Bulls‘ dirigierten die Jugendlichen, um einen reibungslosen, zügigen Ablauf zu ermöglichen. Noch waren nicht alle Jungen aufgestanden. Längeres Schlafen galt als Privileg. Das Morgenprotokoll schrieb vor, daß die Concerns⁵⁰ um 06.00 Uhr am zeitigsten ihre Betten zu verlassen hatten, im 20-Minuten-Takt folgten dann die Bulls zusammen mit den Nicht-Bulls sowie die Reps. Gemessen an meinem Status hätte ich mir also durchaus mehr Schlaf gönnen können, begann mein Kopf GM-terminologisch zu denken. Als ich die Anwesenden mit einem lauten „Chuude Mochen“ begrüßte, schallte normbewußt ein ebenso respektvolles Echo zurück. Eine Dusche und die Mundpflege im kasernenalen Waschraumambiente vertrieben die letzten Reste von Schlaftrunkenheit und ließen mich gar ein wenig von der Haut fühlen, in der die um mich herumwuselnden, mit gleichen Verrichtungen beschäftigten Jugendlichen stecken mußten.

Ein neuer Tag in Glen Mills hatte damit angefangen. Nach dem **Tagesprogramm** der Schule erwartete die Jugendlichen an einem Werktag folgender Ablauf:

⁵⁰ Schüler mit dem niedrigsten Status

Tab. 1 Tagesprogramm der niederländischen Glen Mills School

Quelle: De Hoenderloo Groep: De Glen Mills School. Beschrijving Van Het Programma. Versie 2. Wezep 1999, S. 56

Zeit	Aktivität
06:00-07:00	Aufstehen, Duschen 6:00 Uhr: Morgenbulls + Concerns 6:20 Uhr: Non-Bulls + Bulls 6:40 Uhr: Reps
07:00-08:00	Frühstück
08:00-09:00	Corvee
08:50	Unit
09:00-10:00	GGI (Geleitete Gruppeninteraktion)
10:00-12:00	Schule/Praxisunterweisung/Sport
12:00-13:00	Mittagessen, Corvee, Freizeit
12:50	Unit
13:00-15:00	Schule/Praxisunterweisung/Sport
15:00-17:00	Schule/Praxisunterweisung/Sport
17:00-18:00	Abendessen, Corvee, Freizeit
18:50	Unit
18:00-20:00	Schule/Praxisunterweisung/Sport
20:00-21:00	Freizeit
20:30	Nachtmahl
21:00-22:00	Gruppenversammlung
22:00-23:00	Bettzeiten 22:00 Uhr: Non-Bulls + Bulls 23:00 Uhr: Reps + Concerns + Abendbulls

Um mein Frühstück einzunehmen, begab ich mich um 07.00 Uhr in die Mensa, die sich in einem Nebenflügel des Hauptgebäudes befand. Auch hier gab es eine Wiederbegegnung mit vertrauten Bildern und Normen. Im Treppenaufgang und in der Mensa ließen ‚Coverage-

Bulls‘ ihre aufmerksamen Augen umherschweifen, um die Einhaltung der hier geltenden Normen zu gewährleisten (Neben allgemeingültigen Normen galten für jeden Schulbereich auch ganz spezifische Verhaltenserwartungen, so auch für die Mensa.). Solche spezifische **Mensa-Normen** waren beispielsweise:

- Wir stellen die Stühle nach dem Aufstehen wieder an den Tisch.
- Wir nehmen vom Büfett nie mehr als 4 Scheiben Brot auf einmal, wollen wir mehr, stellen wir uns wieder von vorne an.
- Haben wir etwas vergessen, gehen wir nicht zurück, sondern stellen uns wieder neu an.
- Wir reden nicht über die Tische hinweg.

Nach dem Frühstück kam ich mit Jonas ins Gespräch, einem Mitarbeiter, der selbst früher straffällig und drogensüchtig gewesen war. Er schwor auf die Glen-Mills-Idee und betrachtete insbesondere die Isolation als hilfreiche Maßnahme im Umgang mit problem- und milieubelasteten Jugendlichen. Die Realisierung einer deutschen Glen Mills School würde er begrüßen und eine mögliche Kooperation zwischen den Projekten beider Länder könne nur von Vorteil sein: An sein Isolationsmodell anknüpfend unterbreitete er den Vorschlag, im Falle von Flucht- bzw. Problemen mit externen Einflüssen den jeweiligen deutschen Jugendlichen in der holländischen Einrichtung unterzubringen und umgekehrt. Eine interessante Lösung, die in Deutschland sicher auf Gehör stoßen wird, da hierorts tatsächlich Bedenken bestehen, ob ein so offenes Modell, wie das Glen Mills‘ sche („without locks and bars“, Grissom/Dubnov 1989) auf heimischem Boden nicht erhebliche Fluchtrisiken berge⁵¹.

Wieder in der Unit Ferrainola ergab sich im Büro eine weitere Gelegenheit zur Konversation mit MitarbeiterInnen. Da mein besonderes Interesse den **programmatischen Unterschieden zwischen der amerikanischen und der holländischen Institution** galt, lenkte ich das Thema in diese Richtung.

Die Holländer erklärten mir, daß man zu Anfang bestrebt war, das amerikanische Modell exakt zu kopieren, mit der Zeit stellte sich jedoch die Erkenntnis ein, daß nicht alle importierten Elemente so gut funktionierten wie in ihrer ursprünglichen Umgebung. Die

⁵¹ In einem Gespräch vom 30.04.99 äußerte Colla dem Verfasser gegenüber Bedenken dahingehend, daß eine Glen-Mills-Einrichtung mit deutschem Standort die Versuchung der für ein solches Programm in Frage kommenden Jugendlichen, ihr zu entweichen, steigern könnte. Von den Jugendlichen selbst wisse er, daß solcherlei Sorgen nicht unbegründet sind.

Konsequenz aus dieser Erfahrung verdeutlichten mir meine Gesprächspartner am Beispiel der „Vertrek Unit“, der zweiten Wohneinheit neben „Ferrainola“: eine Unit, die auch „El Mogadara“ genannt wird und mit der Aufgabe betraut ist, die Jugendlichen auf ihre Entlassung vorzubereiten.

Das Transferkonzept dieser Unit wurde nach einer gewissen Laufzeit aufgrund unbefriedigender Resultate verworfen. Die Schüler, die bis dato dessen Adressaten stellten, erfuhren daraufhin eine provisorische Verlegung zurück in die Unit „Ferrainola“. Ein neues, aus den praktischen Erfahrungswerten gewonnenes Konzept wurde erstellt und in „El Mogadara“ installiert. Wesentliche Punkte dieses Konzepts waren: - ein durchschnittlicher Aufenthalt von sechs Monaten, - neue Normen, - das Weiterlaufenlassen von Schule und Berufsausbildung, - das gemeinsame Herausarbeiten von konkreten Zukunftsperspektiven, - das Erlernen alltäglicher Routinen wie Kochen, Haushaltsführung etc. u.a.m..⁵²

Das rasche Erkennen von Mängellagen und ihre Ursachenbeseitigung ist der internen **Evaluation** zu verdanken, unter der das gesamte Programm seit Anbeginn steht. Deren Untersuchungsergebnisse nehmen einen regelmäßigen Informationsfluß über die einzelnen Schulinstanzen, den Programm-Manager bis hin zu verschiedenen Universitäten (u.a. in Utrecht, Leiden, Amsterdam, Rotterdam) des maritimen Königreichs. Erweist sich ein Teil des Programms als ineffektiv, entscheidet der Programm-Manager, welche Modifikationen vorgenommen werden müssen. Über die Rückfallquote unter den entlassenen Jugendlichen können die Untersuchungen allerdings noch keine verbindliche Aussage treffen, da das Programm erst zweieinhalb Jahre alt ist. Bisherige Tendenzen lassen jedoch die Prognose zu, daß diese bei ca. 30% liegen wird. Damit entspräche die holländische Quote in etwa jener erfolgreichen Bilanz, welche die amerikanische GMS schon seit Jahrzehnten vorzuweisen vermag.

Des weiteren erfuhr ich von einem Vorgängerprojekt namens ‚**Samster**‘ (eine Ableitung aus den Worten ‚samen sterk‘, zu deutsch: ‚zusammen stark‘). Dieses ehemals in Twello nahe Deventer angesiedelte Projekt sollte erste Ergebnisse liefern zur Frage der Realisierungsfähigkeit eines normativen Milieus auf niederländischem Boden. Aufgrund starker externer Einflüsse stellte sich jedoch der gewünschte Erfolg nicht so recht ein.⁵³ Erst als man das etwas abseits gelegene Kasernengelände in Wezep zur Verfügung hatte und dort

⁵² vgl. hierzu auch Kap. 4.3.

⁵³ Die Angaben über den Erfolg bzw. Mißerfolg der Projektgruppe Samster müssen mit Vorsicht genossen werden, ein späteres Interview mit dem Schulleiter enthält Informationen, die diesen hier widersprechen.

kontinuierlich an der Etablierung einer normativen Kultur arbeitete, verbesserten sich die Resultate deutlich. In den Pioniertagen zählte die holländische GMS lediglich vier bis fünf Schüler.

Zwischen 09.00 und 10.00 Uhr fanden die GGI-Sitzungen statt. Die ‚**Guided Group Interaction**‘ ist eine sehr wesentliche Methode innerhalb des Glen Mills’schen Behandlungskonzepts (vgl. Kap. 3.6.), dessen Ausrichtung vor allem in der Sicherung eines subkulturfreien, normativen Milieus liegt. Wie andere Konzeptelemente auch (z.B. der Bulls Club oder das ‚United-Front-Prinzip‘ (Ohlin 1958)⁵⁴) hat die Technik der GGI hauptsächlich eine Funktion: sie ist „one tool to attack the delinquent diamond“ (Trainerzitat, Glen Mills Group Dynamics Training 1999, vgl. hierzu auch Polsky’s Diamantenmodell zur Sozialstruktur in delinquenten Jugendgruppen, Kap. 3.2.).

Aus meiner ersten „Dutch GGI“ konnte ich inhaltlich leider nichts entnehmen, da der Gruppenleiter die Gruppe gemäß der GM-Norm keinen störenden Einflüssen aussetzen mochte. So blieb es zunächst bei vergleichenden Beobachtungen. Ähnlich wie in Amerika steuerte sich die Gruppe weitgehend selbst, d.h. der Leiter beschränkte sich im wesentlichen auf seine wahrnehmende Funktion und griff nur ein, wenn es ihm notwendig erschien. Obwohl es auch hier zu harschen Konfrontationen kam, kann das Gruppengeschehen insgesamt als ruhiger bzw. als ausgeglichener bezeichnet werden. Gemäß ihrer Konzeption bot die GGI tatsächlich Raum für den Ausdruck von Gefühlen, Ärger und Ängsten. Im Verlauf der Sitzung ereignete sich ein besonderer Vorfall, jedoch nicht in dieser Gruppe, sondern in einer im Stockwerk darunter. Eine lautstarke Konfrontation und ein Fallgeräusch veranlaßten den Gruppenleiter sofort, nach dem rechten zu schauen („support“-Norm), während ich derweil bei der Gruppe bleiben sollte. Nach einiger Zeit erschien der Gruppenleiter wieder in der Tür und teilte mir auf meine Nachfrage knapp mit, daß es in der unteren GGI-Gruppe zu einem ‚physical restraint‘ gekommen war (vgl. hierzu die „Seven Level of Confrontation“ in Kap. 3.5.). So gern ich auch mehr über die Umstände des Vorfalls in Erfahrung gebracht hätte, eine Gelegenheit dazu sollte sich leider nicht mehr ergeben.

⁵⁴ Dieses Prinzip sichert einem/r Mitarbeiterin die volle Unterstützung durch seine/ihre KollegInnen in Situationen, in denen z.B. aufgrund von störenden/feindseligen Interaktionen seitens der Klientel Kontrollverlust droht. Damit stärkt es die Verhaltenssicherheit der Mitarbeiterschaft im täglichen Umgang mit der Klientel.

Im Anschluß an die Gruppensitzung begleitete ich den Leiter der Holzwerkstatt zu seinem Arbeitsplatz. Die Holzwerkstatt gehört zu den **berufsspezifischen** Elementen in der **Beschulung**. Die Jugendlichen können neben der Holzbearbeitung noch in folgenden Berufssparten praktische Erfahrungen sammeln:

- Bauhandwerk (Maurer, Verputzer etc.),
- Maler- und Lackiertätigkeiten,
- Metallverarbeitung,
- Elektronik,
- Lagerverwaltung,
- Küchen- und Servicebereich,
- Verwaltungs- und Rezeptionsbereich,
- Friseur,
- Kfz-Technik,
- journalistische Tätigkeiten (für die schuleigene Zeitung „Glen Mills Schoolkrant“),
- Musik /Percussion.

Für die Schreinerlehrlinge war heute ein aufregender Tag: ihr Examen begann ! Als Prüfungsaufgabe war ihnen zugedacht, jeweils ein Fenster und den dazugehörigen Rahmen nach vorgegebenem Plan zu erstellen und diese Werkstücke anschließend ineinander einzupassen. Die Aufgabe entsprach nicht etwa einer Idee der Schule, sie wurde von einer externen Prüfungskommission gestellt, d.h. sie glich exakt der Prüfungsgrundlage solcher Jugendlichen, die vergleichbare Ausbildungen jenseits der GMS absolvierten. Für die Bewältigung der Aufgabe standen insgesamt 3 Tage zur Verfügung. Trotz der Besonderheit der Situation machten sich die Jugendlichen recht gut gekunt ans Werk. Hilfestellungen wurden, wo nötig, von den Anleitern gegeben. Nach Aussage des Leiters sei nicht so sehr die Menge an fachlichen Kenntnissen - die sich allein schon aufgrund der ‚concern‘-Zeit⁵⁵ reduzieren würde - von Bedeutung, sondern vielmehr die Erziehung zu Arbeitsbereitschaft und Zuverlässigkeit. Die Vermittlung solcher Eigenschaften würde durch das Wirkpotential der normativen Kultur natürlich erheblich erleichtert. Aus eigener Erfahrung könne er

⁵⁵ Zeit, in der neu eingeschulte Jugendliche den sehr niedrigen ‚concern‘-Status innehaben und daher von den meisten Schulangeboten ausgeschlossen sind (vgl. Kap. 4.4. ‚Hierarchie und Selbstorganisation in der Schülerschaft‘)

bestätigen, daß niemand so gut folgen und arbeiten würde, wie seine GM-Lehrlinge.⁵⁶ Für einen Betrieb sei es sehr entscheidend, Angestellte zu haben, die ohne Murren das tun, was getan werden muß, bzw. die Erledigung von Auftragsarbeiten nicht deren Launen und Widerständen zu überlassen. Das Arbeiten in den Werkstätten sei vergleichsweise sehr „relaxed“ und dies müsse auch so sein, da sich die Schüler bei dem sonst üblichen hohen Streßlevel gar nicht auf ihre Tätigkeiten konzentrieren könnten.

Die Holzwerkstatt machte einen durchweg positiven Eindruck auf mich. Es war tatsächlich eine entspannte Atmosphäre zu verspüren: die Jugendlichen wirkten fröhlich und lebendig, die Anleiter ruhig und ausgeglichen und mein Gesprächspartner insbesondere war ausgesprochen freundlich. Der konstruktiven Betriebsamkeit der Prüflinge tat das alles keinen Abbruch. Der vergleichsweise lockere Umgang mit den Jugendlichen im berufspraktischen Bereich entspricht auch meinen Erfahrungen in den Staaten, bei genauerer Beobachtung der Körpersprache unter den Schülern wird aus meiner Sicht dennoch ein Unterschied evident: in Holland gab es einfach mehr lächelnde Gesichter ! Dies mag zum einen darauf zurückzuführen sein, daß die holländische Schule nicht „einfach“ die über 25 Jahre gewachsene Normenkultur der amerikanischen GMS übernommen hat, sondern seit ihren Anfängen darauf bedacht ist, ein eigenes, sich an bestimmten Situationen modifizierendes, kultur- und institutionsspezifisches Normengeflecht zu entwickeln. Es liegt also ein Gerüst an Normen vor, das bei weitem noch nicht die Dichte desjenigen der Mutterschule erreicht hat (vgl. Feyen 2000, S. 178). Eine weitere mögliche Erklärung läßt sich auch in der Grundeinstellung des Schulleiters finden, dessen Engagement eng verbunden ist mit seinem festen Glauben an den positiven Kern der Jugendlichen. Die gute seelische Verfassung seiner Schützlinge ist ihm ein großes, persönliches Anliegen, welchem er durch stetigen Kontakt zum einfachen Schüler und entsprechende Einflußnahme bei problematischen Entwicklungen gerecht zu werden versucht (mehr hierzu im Interviewteil, Kap. 4.3., vgl. auch Colla 2001b, S. 63-67 „Die Philosophie von Glen Mills“).

Im Anschluß an mein längeres Verweilen in der Holzwerkstatt wurden mir noch Einblicke gewährt in die Bereiche Malen, KFZ-Technik und Metallverarbeitung, die aber zu jenem Zeitpunkt gerade nicht in Benutzung waren. Selbstverständlich entsprachen die Verhältnisse

⁵⁶ eine Verhaltensorientierung, die geknüpft ist an das Sozialisationsziel, das moralische Bewußtsein der delinquenten Jugendlichen weiterzuentwickeln, in diesem Fall erfolgt eine Anhebung der Moral auf die konventionelle Bewußtseinsstufe, vgl. hierzu Kohlberg/Turiel 1978, S. 13ff. und Colla et al. 2001, S. 9

in Größe und Ausstattung nicht den amerikanischen Dimensionen (was sie ja auch gar nicht müssen und in den Niederlanden völlig unzweckmäßig wäre), als wesentlich beachtlicher bleibt zu konstatieren, daß es der holländischen GMS gelungen ist, ihren Schülern in der kurzen Spanne ihrer Laufzeit ein vielfältiges und interessantes Angebot - und das nicht nur im beruflichen Sektor - bereitzustellen.

Um meine Eindrücke auch ein wenig visuell festhalten zu können, erhielt ich zum Schluß noch die Erlaubnis, ein paar Schnappschüsse zu tätigen – ein günstige Gelegenheit für meine Gesprächspartner, ihre im institutionellen Persönlichkeitsprofil verlangten, humorigen Qualitäten unter Beweis zu stellen, welche sie in einem showreifen Ritt auf einem lebensgroßen Bullen aus Pappmache, dem „Wappentier“ der GMS, gipfeln ließen.

Es war 12.00 Uhr geworden: Mittagessenszeit. Jedoch nicht für einige Reps. Sie hatten alle Hände voll zu tun. Auf dem Weg zur Mensa sahen wir sie auf dem Campus unweit des Hauptportals bei der Erfüllung repräsentativer Aufgaben. Ein holländisches TV-Team und Politiker waren eingetroffen, um sich die Schule zeigen zu lassen und Interviews mit den Jugendlichen zu führen. Bereits am darauffolgenden Tag sollte das Filmmaterial im Fernsehen gesendet werden.

Nach dem Mittagessen machte ich mich an die Erkundung eines weiteren wichtigen Sektors: der **Schulbildung**. Hierfür inspizierte ich die Klassenräume im zweiten Stock der Unit ‚Ferrainola‘. Es wurden gerade die Fächer Biologie, Englisch und Mathematik unterrichtet. Im Computerraum saßen zwei Schüler an ihren Prüfungsvorbereitungen. Nacheinander setzte ich mich in die einzelnen Klassenräume, verfolgte die Unterrichtsszenarien, stellte Fragen und verschaffte mir einen Eindruck von den Unterrichtsmethoden. Hierbei erfuhr ich folgendes über die einzelnen Fächer:

Biologie: In diesem Fach gibt es 2 Lernkurse, die auf einen Abschluß vorbereiten: einen einführenden (L1) und einen Fortgeschrittenen-Kurs (L2). Letzteren belegen Schüler, die unmittelbar vor dem Examen stehen. Der Lehrer unterrichtet zeitgleich Schüler, die auf 4 verschiedenen Lernniveaus stehen: die einen befinden sich auf einer Vorstufe der berufskundlichen Orientierung, iVBO genannt, eine zweite Gruppe in der berufskundlichen Orientierung (VBO), eine dritte Anzahl bereitet sich auf einen Abschluß vor, der dem unserer

Hauptschule entspricht (Mavo), und die vierte unter ihnen auf die Mittlere Reife (Havo).⁵⁷ Das jeweilige Thema einer Unterrichtseinheit ist jedoch für alle Schüler das gleiche. Am Anfang der Stunde gibt es stets eine kurze Einführung in das aktuelle Thema durch den Lehrer,⁵⁸ danach hat sich jeder Schüler das Thema selbständig auf seinem Niveau zu erarbeiten. Hierfür stehen Lehrbücher zur Verfügung, die den verschiedenen Lernstufen entsprechen. Die notwendigen Hilfestellungen bei Verständnisproblemen gewährt der Lehrer. Der mit L2 angestrebte Abschluß bildet die schulische Voraussetzung für den Beginn einer beruflichen Ausbildung und gilt daher als Lernziel für alle Schüler.

Englisch: In diesem Fach fällt die Unterrichtsmethode etwas anders aus: Den Schülern steht es frei, ihre Lektüre auswählen. Dabei wird ihnen nahegelegt, nicht nur nach dem Umfang der Bücher, sondern nach ihrem Interesse zu gehen, da ein dickeres, anregendes Buch leichter durchzuarbeiten sei als ein seitenarmes, aber langweiliges. Je nach Themeninhalt können zusätzliche Medien, z.B. Zeitungsartikel, nach Belieben einbezogen werden. Die Bücher werden wie im Fach Biologie von den Schülern selbständig durchgearbeitet. Die Lehrerin achtet auf die individuellen Schwächen (Lesen, Rechtschreibung etc.) und versucht dort gezielt Verbesserungen zu erreichen. Auch die Englisch-Lehrerin kommt aus dem externen Schulbereich.

Mathematik: Das zu diesem Fach gewonnene Informationsmaterial ist so spärlich und ungenau, daß seine Verschriftlichung an dieser Stelle nicht lohnt.

Computerraum: Wie bereits erwähnt, bereiten hier zwei Jugendliche gerade ihr mündliches Examen vor. In diesem Zusammenhang arbeiten sie am PC prüfungsrelevante Aufgaben unter Zuhilfenahme von Schülerklausuren eines vergangenen Durchgangs durch. Ihre computergeschriebenen Ausarbeitungen können sich sehen lassen, da die beiden sehr gut mit Graphikprogrammen umzugehen wissen.

Während des Unterrichts ging ein Bull am Eingang zum Schulflur seinem ‚coverage‘-Auftrag⁵⁹ nach. Er registrierte sorgfältig, wann jemand einen Klassenraum betrat und wieder

⁵⁷ vgl. Lehrplan Biologie ‚Blokwijzer‘, Anhang C

⁵⁸ zur Themenpalette vgl. Lehrplan Biologie ‚Blokwijzer‘, Anhang C

⁵⁹ Auftrag der Normüberwachung

verließ, und beobachtete die Schüler, wie sie vor dem Unterricht Bücher und Arbeitsmaterial speziellen Spinden im Treppenflur entnahmen und anschließend dort wieder hineinstellten.

Im Anschluß an meinen Streifzug durch die Klassenlandschaft begab ich mich in das Personalbüro im Erdgeschoß. Dort kam es zu einem freudigen Wiedersehen mit Ray, einem der holländischen Mitarbeiter, welche dreimonatige Fortbildungsprogramme in der US-Mutterschule absolviert hatten und die nun aufgrund ihres erweiterten Erfahrungshorizonts und entsprechend langer Dienstzeit statushöhere Positionen in der Mitarbeiterhierarchie einnahmen.⁶⁰ Ray zeigte mir noch recht aktuelle Fotos aus der letzten ‚Springfever‘-Saison (‚Springfever‘ – ein schulinterner Sportwettkampf, der entgegen seiner Betitelung im Sommer ausgetragen wird; mehr dazu an anderer Stelle). Mein reges Interesse an ihnen bemerkend, bot mir Ray zwei Aufnahmen an; korrekterweise wollte er jedoch zuvor die Erlaubnis derjenigen Jugendlichen einholen, deren Ablichtung eine Identifikation ermöglichen würde. Durch Ray erfuhr ich auch von dem nun bevorstehenden ‚Score-Meeting‘; da seine Teilnahme daran erforderlich war, offerierte er mir, mich dort hinzubegleiten, sofern ich Interesse hätte. An diesem fehlte es mir beileibe nicht und so machten wir uns beide zum Bulls Club auf, dem Ort des Meetings.

Das ‚**Score-Meeting**‘ ist ein einmal die Woche stattfindendes Teamtreffen, auf dem zwecks Erfassung des Gruppenpotentials die Jugendlichen mittels der Lewinschen Kraftfeldanalyse (1951) in drei Kategorien eingeteilt werden: positiv (+), neutral (0) und negativ (-). Der Ablauf ist dergestalt, daß ein/-e MitarbeiterIn an einer Magnettafel steht, auf der die Namen sämtlicher Schüler nebst Spalten mit besagter Einteilung eingetragen sind; in Abständen ruft er/sie nacheinander die Namen auf und das Team gibt jeweils seine Einschätzung ab. Die Wertung wird hiernach durch das Bewegen farbiger Magnetchips auf die entsprechenden Felder markiert. Treten Unstimmigkeiten auf, wird diskutiert. Gestaltet sich der Einigungsprozeß schwierig, werden weitere Informationen eingeholt und die Abstimmung erfolgt aufs Neue. Es entspricht der amerikanischen Konzeption, daß dieser Prozeß solange währt, bis ein Konsens erreicht ist.

Daß es die MitarbeiterInnen mit diesem konzeptionellen Selbstverständnis sehr genau nehmen bzw. sie sich ihre Entscheidung nicht leicht machen, wird an der Verhandlung einer praktischen Problemkonstellation im Rahmen dieser Sitzung sehr schnell deutlich:

Ein ranghoher Bull hatte während eines ‚homepass‘, ohne zu fragen, mehr als die erlaubten 200 Gulden (nämlich den doppelten Betrag i.H.v. 400 Gulden) nach Hause genommen. Zudem hatte er offiziell von dem Geld Kleidung kaufen wollen, was er aber nicht tat, sondern sich statt dessen eine Playstation finanzierte. Obendrein verlor er seine Traincard. Als er nach seiner Rückkehr in die Unit in einem Gruppengespräch der Bulls eine Selbsteinschätzung nach Lewin abgeben sollte, beurteilte er sich selbst schnell als neutral, dies lediglich mit dem Verlust der Traincard begründend. Die Bulls, die über die tatsächlichen Vorgänge nichts Näheres wußten, stuften ihn entsprechend ihrem Kenntnisstand ebenfalls als neutral ein. Der Unit-Präsident hatte also entscheidende Informationen zurückgehalten. Um dessen neutralen Status entbrannte daher eine lebendige Diskussion, in der eine Uneinigkeit nicht ganz überwunden werden konnte, vor allem auch deshalb, weil der Runde wichtige Informationen des Nachtpersonals nicht vorlagen. Es wurde folglich beschlossen, diese Informationen abzuwarten und dann neu abzustimmen. In diese Entscheidung wurde auch der Unit-Leader⁶¹ miteinbezogen. Bei einem Urteil zu Lasten der Neutralität drohte dem Unit-Präsidenten ein Statusverlust bis auf die Stufe eines negativen Bulls.

Nach dem ‚Scoring‘ gaben die Vertreter der einzelnen Lernbereiche (Sport, Bildung usw.) ihre Einschätzungen zur momentanen Situation ab bzw. wurden Dinge angesprochen, die gut oder weniger gut gelaufen waren. Hierbei kam auch die Flucht des Schülers zur Sprache, insbesondere ging es darum, wie eine bessere kommunikative Vernetzung hergestellt werden konnte, um möglichen Wiederholungen eines solchen Vorfalles zukünftig wirksamer entgegenzutreten.

Problematisiert wurde unter anderem, daß zu den Mahlzeiten die MitarbeiterInnen sich oft zusammensetzen würden und weniger bei den Schülern an den Tischen verweilten, so daß von Personalseite leichtfertig Wissenslücken bezüglich des Gehörten und Gesehenen hingenommen worden wären. Entsprechendes Gegenhandeln wurde daher erwartet. Des weiteren teilte man den Eindruck, daß insgesamt weniger konfrontiert wurde als zu Beginn des GM-Programms. Als Abhilfemaßnahmen schlugen die Teilnehmer vor, verstärkt ‚Buddies‘⁶² einzusetzen und einen verbesserten Transfer des Arbeitswissens von ‚old staff‘

⁶⁰ Zumindest läßt sich das von einigen behaupten, der Verfasser hatte nicht zu allen Kontakt.

⁶¹ Zur Personalstruktur vgl. Kap. 4.4. Abschnitt ‚Organisationsstruktur‘

⁶² ‚Buddy-System‘: Bei diesen Systemen handelt es sich um Gruppen von bis zu vier Jugendlichen, die zu Zeitpunkten bevorstehender Ausgänge von Personal immer wieder neu zusammengestellt werden, stets, jede Gruppe für sich, beisammen bleiben müssen und so eine effektive soziale Kontrolle untereinander gewähren. Die Auswahl der Gruppe erfolgt dabei so, daß Jungen mit hohem Vertrauenslevel mit Trägern eines geringeren Levels zusammengebracht werden. Jungen, die sich von diesen Gruppen entfernen bzw. allein auf dem Campus

an „new staff“ anzustrengen, da insbesondere letztere Gruppe durch Defizite hinsichtlich eines adäquaten Konfrontationsverhaltens aufgefallen war. Hierbei wurde von der These ausgegangen, daß bei optimaler Wissensvermittlung neu eingestelltes Personal schnell bessere Leistungen erbringen könne als MitarbeiterInnen, die schon länger beschäftigt sind.

Während des Score-Meetings saßen zunächst der ‚Unit Leader‘ und später auch der Programm-Manager im Hintergrund und warfen hin und wieder ein Feedback von außen ein. Sie schalteten sich besonders dann ein, als das Fluchtthema zur Sprache kam. Der Manager wies einem Mitarbeiter eine besondere Verantwortung an dem Vorfall zu, da dieser seiner Ansicht nach eine Fehlentscheidung getroffen hätte. Der so belastete Mitarbeiter hatte einen Jugendlichen aus der ‚Vertrek Unit‘ zur Aufsicht über die später flüchtig gewordene, Ferrainola entstammende Person bestimmt, die Wahl war deshalb auf einen unitfremden Jugendlichen gefallen, weil dieser zur Besuchszeit der einzige verfügbare Schüler gewesen war, der dem Kulturkreis des zu Beaufsichtigenden angehörte und somit dessen Muttersprache beherrschte. Die also durchaus durchdachte Handlungsweise des Mitarbeiters ließ der Manager jedoch nicht als solche gelten, die Aufsichtsperson hätte unbedingt aus der Unit ‚Ferrainola‘ rekrutiert werden müssen. Der beauftragte Schüler hatte nämlich den zu Beaufsichtigenden nicht gekannt und zudem seine Aufsichtspflicht verletzt. Es folgten intensive Diskussionen um Lösungsansätze.

Sehr positiv aufgefallen ist mir die Leidenschaftlichkeit, mit der um die Problemanalyse und die daraus resultierenden Lösungen gerungen wurde, sie macht deutlich, daß die MitarbeiterInnen ihre Aufgaben auf eine Weise ernst nehmen, die noch nicht die Leblosigkeit fortgeschrittener institutionalisierter Handlungsroutine atmet.

Nach dem Meeting ließ ich mir von einem Mitarbeiter, einem Bosnien-Veteran, den Hergang der viel diskutierten Flucht noch einmal genau erzählen:

Der spätere Flüchtling A, ein kurdisch stämmiger Jugendlicher vom Status eines Aspiranten, sollte während der Besuchszeit von dem ebenfalls kurdischen Jungen B beaufsichtigt werden. Diese Absicht mußte jedoch bald verworfen werden, da B überraschenderweise zur gleichen

gesehen werden, machen sich sofort für jedermann verdächtig und müssen mit Konfrontationen rechnen - den anstaltstypischen Reaktionen auf Normabweichungen, zu denen jeder Glen-Mills-Zugehörige verpflichtet ist.

Zeit Besuch erhielt. Ein bereits erwähnter Mitarbeiter entschied daraufhin, einen dritten Jugendlichen identischer Herkunft, den es aber nunmehr nur noch in der Vertrek Unit gab, als Ersatz hinzuzuziehen. Während eines Tischtennisspiels kam es nun von seiten des dritten Schülers zu einer Vernachlässigung der ihm anvertrauten Aufgabe: A nutzte vermutlich die Gelegenheit zu vertraulichen Absprachen mit seinen Angehörigen (Onkel, Tante, Schwester) und fragte das Personal, ob er den Besuchern den Campus zeigen dürfe. Die Bitte wurde ihm gewährt und alles schien gutzugehen bis der Abschied nahte: B, der inzwischen wieder seiner Aufsichtspflicht nachkam, begleitete A zur weißen Linie am Hauptportal des Campus (die weiße Markierungslinie trennt den Campus von der Außenwelt, ein Überschreiten der Markierung gilt als einer der gravierendsten unter den möglichen Normbrüchen). Kurz vor der Linie verabschiedete sich A scheinbar von seinem Besuch; die Angehörigen bewegten sich gen Auto und auch die beiden Jungen schickten sich an, in die Unit zurückzugehen. Plötzlich drehte sich A aber wieder um und rannte zum bereits startklaren Fahrzeug; die dort auf ihn wartenden Angehörigen gaben Gas und rasten mit ihm davon.

Des weiteren ergänzte der Mitarbeiter meine sprachbedingt nur unzureichend aufgenommenen Kenntnisse von den Diskussionsinhalten während des Meetings. Darin war es wie bereits erwähnt auch um Lösungsansätze bzw. um die Frage gegangen, was sich zur Vermeidung einer solchen Situation besser machen ließe. In der Gruppe hatte die Meinung vorgeherrscht, Nichtbulls in Zukunft nicht mehr in die Nähe der weißen Linie kommen zu lassen. Dem hatte aber insbesondere der Schulleiter widersprochen, da ein solches Unterfangen nicht der GM-Strategie (Kein Einzwängen und Begrenzen) entsprechen würde. Als adäquatere Lösungen waren erachtet worden: wiederholt die Forcierung der Kommunikation, z.B. durch ein früheres Zusammenkommen bei den Schichtwechseln, um möglichst viele MitarbeiterInnen für einen lückenlosen Informationsaustausch zu haben, oder eben durch die schon genannte, von der Personalseite verlangte Veränderung der Sitzgewohnheiten während der Mahlzeiten, sowie die anderen referierten Maßnahmen (siehe hierzu auch die erstmals von Pilnick (1973) entwickelten Prinzipien zur Durchsetzung von Normveränderungen (vgl. Kap. 3.3.).

Nach dem Abendessen erwachte über dem Campus eine Stimmung nervöser Aufgeregtheit, wie sie sich nur zu besonderen Anlässen einstellt. Es war die Erwartung eines **Festakts: Verdiente Schüler sollten in den Bulls-Club aufgenommen werden !** Den würdigen

Rahmen hierzu stellte das Heimkino (bioscoop), welches mit großen GM-Logos und der holländischen Nationalflagge ausgeschmückt war. Die Bedeutung der Veranstaltung unterstreichend waren Angehörige und Freundinnen der Bulls-Anwärter sowie die ranghöchsten Repräsentanten der Schule – sowohl aus den Reihen der GM-Mitarbeiterschaft als auch der Bulls - anwesend. Das Publikum schaute auf ein Rednerpult zur Linken und eine Tischreihe, hinter der die Bulls-Führungsrige blaubehemdet in schwarzen Anzügen – die schuleigene Kleidung für solcherlei Anlässe getreu dem amerikanischen Vorbild – Platz genommen hatte, und von der einige später durch das Programm führen würden. Auf Zuschauerseite saßen in vorderster Front die Bulls-Kandidaten und das Gratulationskomitee, bestehend aus dem Schulleiter Cees van der Kolk⁶³, dem Wohngruppenleiter John de Jong⁶⁴ und zwei weiteren MitarbeiterInnen aus dem Administrationsbereich. Zum Auftakt erklang die Nationalhymne der Niederlande und feierliche Eröffnungsworte hallten durch den Raum – wohlgermerkt alles in Eigenregie der Bulls. Danach erfolgte in regelmäßigen Abständen die Wiederholung des immer wieder gleichen Procedere:

Einer der herausgeputzten Bulls rief verbunden mit einer kleinen Ansprache den Namen eines Bulls-Anwärters auf, der Angesprochene trat daraufhin an das Rednerpult, begleitet von seinem ‚Big Brother‘ und dem persönlichen ‚Counselor‘⁶⁵, und las ein von ihm vorbereitetes Papier vor, in dem er seine individuellen Gründe darlegte, warum er dem Schulklub beizutreten gedachte. Am Ende seiner Rede wurde der Kandidat mit einem tosenden Applaus aller Anwesenden bedacht, das vorsitzende Bullskomitee erhob sich von den Stühlen und jeder einzelne davon gratulierte dem Neuaufgenommenen händeschüttelnd zu seiner Mitgliedschaft. Anschließend schritt der frischgebackene Bull das Spalier der leitenden MitarbeiterInnen ab, um auch deren Glückwünsche entgegenzunehmen. Der denkwürdigste Augenblick, die Überreichung der entsprechenden Urkunde, wurde schnell noch auf Kamerafilm gebannt, und fühlte sich der jeweilige Counselor bemüßigt, der erfolgreichen Programmleistung seines Schützlings etwas hinzuzufügen, wurde ihm abschließend auch noch das Wort erteilt. Der nächste Aufruf ertönte usw..

Die Angehörigen verfolgten die Rituale sichtlich bewegt. Zwei junge Mädchen, ob Schwestern oder Freundinnen der neuen Klubmitglieder vermag ich nicht zu sagen, konnten

⁶³ Name nicht geändert

⁶⁴ Name nicht geändert

⁶⁵ BeraterIn: zur Personalstruktur vgl. Kap. 4.4. Abschnitt ‚Organisationsstruktur‘

nicht mehr an sich halten und stürmten das Rednerpult. Ihr Holländisch konnte ich leider nicht verstehen, doch Mimik und Gestik ließen vermuten, daß die Mädchen Worte des Dankes, der Hoffnung und der Wünsche aussprachen.

Als die Veranstaltung im Auflösen begriffen war, gab ich den neuen Bulls selbstverständlich auch meine Glückwünsche mit auf den Weg. Die Angehörigen wurden über den Campus zum ‚Bulls Club‘ geleitet. Dort erhielten sie Gelegenheit, sich in ungezwungener Atmosphäre mit ihren Jungen auszutauschen, ein ansprechendes Büfett war hierfür bereits hergerichtet worden. Für die Jugendlichen ein weiteres Privileg, daß ihnen signalisieren sollte, es lohnt sich, im GM-Programm engagiert mitzuwirken. Auch ich durfte mich wie ein geladener Gast fühlen. Die Stimmung war ausgelassen und die Jungs hinter der Bar waren ganz versessen darauf, mich mit ihren leckeren Appetithäppchen zu verköstigen.

Mit dieser Feier endete für mich mein erster über die volle Distanz zurückgelegter Tag in „Dutch“ Glen Mills. Wieder hatte sich eine Fülle von Eindrücken meines Kopfes bemächtigt, die nach Verarbeitung drängte. Doch die Kürze der hereingebrochenen Nacht würde wohl kaum dafür ausreichen, also gab ich der Geduld den Vorrang und genoß zunächst nur das angenehme Gefühl der Zufriedenheit, welches sich einstellt, wenn ein Unternehmen wie das meine schon frühzeitig den erhofften Lohn verspricht.

4.3. Glen-Mills-Tagesthemen vom 12.06.01: ‚Corvee‘ – GGI – ‚El Mogadara‘ – Personalführung - Schulleiter-Interview - Privileg ‚Off-Campus-Racing‘ - Wahrnehmungen am Arbeitsplatz - Konfrontationsstile

Wie an jedem Werktag gehörte auch heute die Zeit nach dem Frühstück erst einmal dem ‚Corvee‘. Die Jugendlichen nutzen diese Zeit, um „etwas für die Unit zu tun“, so ein Bull. Dazu zählen z.B. die „details“ bzw. das Sauberhalten der Räumlichkeiten, das Lernen fürs Examen oder das „One-On-One-Gehen“, also die Aussprache bzw. der Informationsaustausch zwischen Schülern oder ihnen und MitarbeiterInnen. Die ‚Corvees‘ finden üblicherweise nach den Mahlzeiten statt und in geringerem Umfang auch am Wochenende.

Kurz vor 09.00 Uhr zogen sich die Jugendlichen in vier Räume zurück, dann hieß es wieder „Diamantenknacken“ in der GGI-Gruppe.

Ein Schüler äußerte seine Angst, jetzt, wo er zum vierten Mal in Folge positiv eingestuft worden war, einen Fehler zu machen. Als Reaktion darauf erhielt er ein ‚helpful feedback‘: Er brauche keine Angst zu haben, er müsse nur weitermachen wie bisher und vermeiden, wieder locker und bequem zu werden.

Wieder ein anderer machte seinem Ärger Luft: Ihn beschleiche das Gefühl, daß andere versuchen, ihn als Bull wieder zu Fall zu bringen.

Ein recht neuer Schüler klagte über Heimweh: Er möchte unbedingt Bull werden, weil er dadurch die Möglichkeit habe, seine Eltern zu besuchen. Der GGI-Leiter kommentierte mir dies im Flüsterton: „Kein ausreichender Grund, um Bull zu werden, aber möglicherweise eine Motivation, den richtigen Weg zu beschreiten.“ Von einem Schüler kam hierzu das folgende Feedback: „Laß Dich nicht irritieren und frustrieren, halte Dir Dein Ziel vor Augen und folge ihm unaufhörlich ! Geh Deinen Weg und laß Dich dabei von anderen nicht abhalten !“

Der hier Feedbackgebende sprach danach über seine eigenen Gefühle - darüber, daß er nicht gut genug im Programm mitmache, daß er so nicht positiv werden und daher auch keinen Bullsstatus erreichen könne und darüber, daß er ständig an die Dinge draußen denken müsse. Die Reaktion eines Teilnehmers darauf war: „Ich kann Dir nicht helfen, wenn Du nicht über Deine versteckten Gefühle sprichst. Du mußt endlich beginnen, eine Entscheidung zu treffen und dann danach gehen !“ Das weitere Feedback für den Betreffenden fiel immer härter aus. Der Gruppendruck wuchs, weil der mit dem Programm Hadernde viele ‚nonverbals‘⁶⁶ zeigte. Die Gruppe ging davon aus, daß hinter diesen ‚nonverbals‘ ein nicht ausgesprochener ‚issue‘ steckte und diskutierte nun, wie der Konfrontierte diesen in korrekter Weise herausbringen könne. Ein Campus-Exec, der die GGI-Runde außerhalb des Kreises sitzend beobachtete, prophezeite dem Konfrontierten, daß dieser tatsächlich auf dem besten Wege sei, im Programm zu verlieren, da er falsche Informationen geben und lügen würde sowie Konfrontationen ignoriere. Noch ein Schüler äußerte ärgerlich, der Betreffende würde mit der Gruppe spielen, gestern hätte dieser noch gesagt, er möchte über seine Gefühle offen sprechen und beginnen, sich zu verändern, und jetzt ziehe er sich wieder zurück.

Auch in dieser Sitzung wurde deutlich, daß es in der GGI längst nicht nur um die Konfrontation von Normverstößen geht, sondern auch das ausgesprochen werden kann, was die Jugendlichen tatsächlich bewegt.⁶⁷ Freilich wird ein Jugendlicher nicht auf viel

⁶⁶ körpersprachliche Ausdrucksweisen wie Gestik und Mimik

⁶⁷ Die Art der Jugendlichen, miteinander zu kommunizieren, wirkt auf den außenstehenden Beobachter befremdlich. Dies liegt daran, daß die Jugendlichen den Glen Mills'schen Interpretationsrahmen von gruppodynamischen Vorgängen übernommen haben.

Verständnis hoffen dürfen, wenn er mit dem Programmziel hadert und sein Verhalten entsprechend schleifen läßt, der Weg ist ganz klar vorgegeben und der Gruppendruck sorgt dafür, daß eine individuelle Kursabweichung auf Dauer nicht durchzuhalten ist.

Im Anschluß an die GGI ging es in die ‚Vertrek Unit‘, welche seit einem Preisausschreiben zur Namensfindung auch **„El Mogadara“** genannt wird – eine Bezeichnung, die dem Arabischen entstammt und so viel wie „Der Aufbruch“ bedeutet. Sie ist die Wohneinheit, die auf die Entlassung vorbereitet. Zum Zeitpunkt meines Besuchs waren hier 15 Schüler untergebracht.

Nachdem die Jugendlichen ‚Ferrainola‘ durchlaufen haben, lernen sie hier Fertigkeiten wie den Umgang mit Geld, das Schreiben von Bewerbungen und anderen Schriftstücken, den Aufbau von sozialen Netzwerken (Sport, Arztbesuche, Behördengänge etc.) u.ä.. Bis zum Ende ihres dortigen Aufenthalts verfügen die Jugendlichen über eine Wohnung, einen weiterführenden Ausbildungsplatz oder wahlweise eine Arbeit. Der Sprung von ‚Ferrainola‘ direkt in die Gesellschaft wäre für die Jugendlichen zu groß, ‚El Mogadara‘ übernimmt an dieser Stelle eine Ausgleichsfunktion.

Der Entlassungsprozeß gliedert sich regulär in 3 Phasen, für manche Jugendliche auch in vier:

1. In dieser Phase werden die Schüler in das Training praktischer Lebensfertigkeiten eingeführt. Hierfür werden verschiedene Module gestartet wie: Finanzierung, Kochen, Präsentation, Bewerbungen, Konversationstechniken, Wäsche waschen, Kleidung zusammenstellen u.a.. Für die Jugendlichen werden zudem bezahlte ‚On-Campus-Jobs‘ angeboten, wie z.B. in der Küche, an der ‚Student Bar‘ oder als Manager im Sportbereich. Ranghohe Bulls wie ‚Execs‘, ‚Reps‘ und der ‚Campus President‘ erhalten Geld für „running the campus“ (‚Execs‘ verdienen 75 Gulden im Monat, ‚Reps‘ 125 Gulden und ein ‚Campus President‘ 150 Gulden). Die anderen Jobs werden nach Stunden bezahlt. Diese bezahlten Tätigkeiten dienen u.a. auch dazu, Schulden zu vermeiden bzw. vorhandene abzubauen (Fallen die Schulden bei jemanden sehr hoch aus, werden Arrangements mit der Bank getroffen; siehe Phase 2.). Während dieser in der Regel einen Monat andauernden Phase verbleiben die Jugendlichen auf dem Campus. Die

verschiedenen Schul-, Ausbildungs-, Sport- und Freizeitangebote der Schule werden von den Jugendlichen weiter wahrgenommen.

2. In Phase 2 werden nötige Vereinbarungen und Regelungen bezüglich Banken, Jobs, Ärzten, Behörden, ‚Sports-On-Campus‘-, ‚Sports-Off-Campus‘-Angeboten etc. gefunden. Der zugehörige Ablauf gestaltet sich in der Regel so, daß ein Schüler mit einem praktischen Problem an das Personal herantritt. Mit seinem ‚training coach‘⁶⁸ zusammen kann er z.B. arrangieren, daß ein bestimmter Geldbetrag an die Bank gezahlt wird. Je nach dem, was ein ‚student‘ so machen will und wie er sich verhält, erhält er an bis zu ca. acht Tagen im Monat die Möglichkeit, sich auch außerhalb des Campus zu bewegen, dies allerdings noch in Begleitung von ‚Buddies‘ (mindestens von einem). Solche externen Aktivitäten sind z.B. Einkaufen, zum Friseur gehen etc.. Die zweite Phase währt normalerweise zwei Monate.
3. In der dritten Phase (ca. 3 Monate) nehmen die ‚Off-Campus‘-Aktivitäten zu. Es kann gezielt auf Arbeitssuche gegangen bzw. eine Arbeit ausgeübt werden. Das gleiche gilt auch in bezug auf Ausbildungsstellen. Ebenso wird Wohnraum gesucht (verbunden mit den Handlungsschritten Terminvereinbarungen, Besichtigungen, Abschluß des Mietvertrages, Umgang mit dem Vermieter, Abschluß von Versicherungen), wobei sich den Jugendlichen 3 Möglichkeiten bieten: eine eigene Wohnung, die Rückkehr ins Elternhaus oder die Unterbringung in einem externen Wohnhaus der GMS, dem ‚Zwollehuis‘, benannt nach seinem Standort, der nächstgelegenen Stadt Zwolle.
4. Die vierte Phase betrifft diejenigen Jugendlichen, die sich für das ‚Zwollehuis‘ entschieden haben. Hier leben die Jugendlichen völlig selbständig ohne die Anwesenheit eines Betreuers. Lediglich einmal die Woche kommt ein/-e Mitarbeiter/-in der GMS vorbei und schaut dort nach ‚dem rechten‘. Selbstverständlich gelten auch hier Normen. Kommt es diesbezüglich zu groben Verstößen, kann der Jugendliche auch in dieser Phase wieder all seine Privilegien verlieren. Von einem Jugendlichen, dem das passiert ist, wurde mir berichtet. Dieser mußte tatsächlich wieder am unteren Ende der Statusleiter anfangen bzw. sich vom ‚Concern‘ emporarbeiten. Da der Jugendliche das Programm bereits kannte und wußte, wie er sich zu verhalten hatte, gelang ihm jedoch der

wiederholte Aufstieg ungleich schneller. Ein typisches GM-Handlungsmuster wird hieran sehr deutlich: die Konsequenz in der Reaktion.

Für die anderen Jugendlichen gilt eine Nachsorgeperiode mit einer Spanne von sechs bis zwölf Monaten nach der Entlassung. Benötigt der Jugendliche in dieser Zeit Direkthilfe durch einen/-e GM-Mitarbeiter/-in, steht diese/-r ihm innerhalb von 24 Stunden vor Ort zur Verfügung. Telefonische Kontaktaufnahme ist jederzeit möglich, hierfür hat der Jugendliche eine sog. VIP-Card, auf der die wichtigsten Adressen zusammengestellt sind (Bewährungshelfer/-in, Betreuer/-in, Glen Mills Coach etc.). Bei Bedarf steht es dem Jugendlichen zudem frei, die Schule aufzusuchen - zumindest in den ersten sechs Monaten nach Aufenthaltsende. Fest veranschlagt hingegen sind zwei „Rückkehrtage, an denen (Ex-) Schüler Erfahrungen austauschen können, Hinweise an die Studenten der auf die Entlassung vorbereitenden Wohneinheit weitergegeben und gemeinsame Probleme besprochen werden“ (Hoenderloo Groep, zitiert bzw. übersetzt bei Feyen 2000, S. 187f.).

Großen Wert legt man auch auf eine sinnvolle Freizeitgestaltung der Jugendlichen, maßgeblich hierfür ist die jeweilige persönliche Interessenlage in Sachen Sport, Hobbys etc.. Dabei gilt auch hier die mit den Phasen zunehmende Verlagerung der Aktivitäten in den externen Bereich.

Abgesehen von den 9 ‚basic norms‘⁶⁹ unterscheiden sich die Normen der ‚Vertrek Unit‘ von denen der Unit ‚Ferrainola‘, genauso wie sich die Normen auch noch von Phase zu Phase verändern. Das flexible Normengerüst erlaubt den Jugendlichen mehr Freiheiten, verlangt aber auch mehr Selbstverantwortung. Die Normen erhalten zudem einen individuelleren Zuschnitt. Je nachdem, welche Perspektiven der Jugendliche für sich entwickelt, so gestalten sich auch seine Normen, d.h. der Jugendliche wählt bzw. setzt sich seine Normen so, daß sie dazu geeignet sind, die selbst gesteckten Ziele zu verwirklichen.

In allen Phasen bleibt auch die GGI ständiger Begleiter, doch zeigen sich diese Sitzungen im Ablauf wesentlich lockerer als ihre Vorläufer in ‚Ferrainola‘.

Diese Informationen erhielt ich aus 2 Quellen: vormittags von einem Mitarbeiter und nachmittags von einem der Vertrek-Schüler. Die Ausführungen des Mitarbeiters waren sehr

⁶⁸ Trainingsleiter: Zur Personalstruktur vgl. Kap. 4.4. Abschnitt ‚Organisationsstruktur‘

⁶⁹ Normen, die für die Institution eine grundlegende Bedeutung haben, wie z.B. „Die Klassenräume sind heilig.“

allgemein, präziser fielen die des Schülers aus. Mit dem Mitarbeiter kam allerdings eine interessante Diskussion zustande, die ich eigentlich vermeiden wollte, aber nicht verhindern konnte, da die geballte Programmüberzeugung meines Gesprächspartners einen geradezu unwiderstehlichen Reiz setzte. Ich erzählte ihm, daß ich mich bereits seit einigen Semestern mit dem GM-Modell beschäftige, dessen theoretischen Grundlagen kenne und diese im Zusammenhang mit der Zielgruppe überzeugend finde. Problematisch empfände ich jedoch, daß eine ähnlich verhaltensmodifizierende Strategie in bezug auf die Mitarbeiterschaft angewendet werden würde, um auch deren Konformität bzw. Geschlossenheit zu erwirken. Betriebe man diese Strategie erfolgreich, hätte man schließlich einen Kreis von MitarbeiterInnen, die gleich aussehen, gleich reden und gleich denken würden. Die amerikanische Schule wäre ein Beispiel dafür. Der totalitär angehauchte und manipulative Charakter einer solchen **Personalführung** würde bei mir aus ethischer und auch aus demokratisch-pluralistischer Sicht Bedenken auslösen. Differierende Sichtweisen könnten in einem solchen Klima schnell zum Gruppenausschluss einzelner MitarbeiterInnen führen oder zumindest zu erhöhten psychischen Individualbelastungen infolge stärker erfahrbaren Gruppendruckes. Kritik könnte zudem als existentieller Angriff von Seiten der Institution gewertet und entsprechend geahndet werden (Diese Bewertung einer verschärften Corporate-Identity-Strategie soll nicht die Sinnhaftigkeit des United-Front-Prinzips in Frage stellen: Ein persönliches Überzeugtsein vom Konzept und das einheitliche Agieren der Mitarbeiterschaft im Sinne von Redls ‚Therapeutischem Milieu‘ (vgl. Fatke et al. 1995, S. 100ff.) betrachte ich aus pädagogischer Sicht als wesentliche Garantien für den Programmerfolg; meine Kritik richtet sich vielmehr gegen eine totale Vereinnahmung der Mitarbeiterpersönlichkeit durch die unkritische Verabsolutierung einer Anschauung: Einheitlichkeit bzw. Eindeutigkeit können ebenso durch die Anwendung des demokratischen Mehrheitsprinzips hergestellt werden; vgl. Förster 1999, S. 48). Des weiteren teilte ich dem Gesprächspartner meine Beobachtung mit, daß nicht wenige der von mir gesprochenen MitarbeiterInnen einen militärischen Background haben. So war einer von ihnen z.B. früher bei der Luftwaffe, ein anderer bei einer Eliteeinheit, den niederländischen Marines, wiederum ein anderer sprach von seinem Einsatz bei einem deutsch-niederländischen Manöver der Kriegsmarine beider Staaten. Ein Bosnien-Veteran berichtete von seinen Einsätzen und ein langgedienter Militärpolizist war gar als junger Soldat auf dem Gelände der Glen-Mills-School, die vormals als Kaserne diente, stationiert gewesen. Der Mitarbeiter gab zu, daß man bevorzugt nach Militärpersonal mit pädagogischen Qualitäten Ausschau halte, Leute, die für Gruppendruck

empfänglich wären, aber auch Eigenverantwortung und Führungskompetenzen zeigten. Befremdliches oder totalitäre Tendenzen sähe er aber darin nicht, da von den Mitarbeitern lediglich die Respektierung solcher Normen verlangt werde, die für eine Gesellschaft konstitutiv sind und daher von einem jedem internalisiert sein sollten. Mitarbeiter, die mit Normen wie z.B. Respekt und Eigenverantwortung ein Problem hätten, seien in Glen Mills nicht am rechten Platz. Wer permanent einen starken Gruppendruck auf sich lasten fühle, müsse sich selbst fragen, wieso das so sei.

An dem Mitarbeiter fiel mir auf, daß er einen ähnlich abwertenden Standpunkt gegenüber psychoanalytisch orientiertem Erklärungswissen vertrat bzw. die ausschließliche Selbstverantwortung eines jeden Menschen für sein Handeln hervorhob (er bezog sich dabei vor allem auf Fehlverhalten von MitarbeiterInnen), wie ich dies auch in der amerikanischen Einrichtung wahrgenommen hatte. Doch betonte er, daß den Mitarbeitern ihre individuellen Ansichten unbenommen blieben. Er selbst habe lange Zeit mit autistischen Menschen gearbeitet und sei daher mit entsprechenden Theorien vertraut. Auf meine etwas provokativ gestellte Frage hin, wie er wohl mit einer plötzlichen psychischen Krise eines engen persönlichen Freundes im privaten Umfeld umgehen würde, antwortete der Mitarbeiter, daß er mit dem gleichen Problemverständnis herangehen würde, wie er es von seiner Arbeit in der Glen Mills School gewohnt sei.

Die Uhr schlug wieder 12.00 Uhr und alles, was laufen konnte, schickte sich an, den mittäglichen Hunger zu stillen. Doch es kam zu Verzögerungen. Vor dem Eingang der Mensa wurden wir Zeuge einer größeren Konfrontation. Jemand hatte eine brennende Zigarette in einem Abfallbehälter entdeckt und gemeldet. Eine große Schar von Schülern und Mitarbeitern standen um den Behälter herum. Fragen wurden gestellt, mahnende Worte gesprochen, doch ein Übeltäter ließ sich nicht finden. Konsequenterweise wurde die ganze Gruppe in die Verantwortung genommen. In der Mensa suchte ich noch einmal Kontakt zu meinem Diskussionspartner, irgendwie zeigte er sich verändert, schien zurückhaltender zu sein, etwas auf Distanz gehend. Das strotzende Selbstbewußtsein und die Souveränität, die er vorher so eindrucksvoll ausgestrahlt hatte, schien ihm ein wenig abhanden gekommen zu sein, er wirkte nachdenklicher. Er erzählte mir ein wenig aus der Vergangenheit und wie er zu seinem Job in der GMS gekommen sei. An viel erinnere ich mich allerdings nicht mehr, nur daß gewisse Schlüsselerlebnisse zu seiner Arbeit mit Autisten geführt haben und daß er seine neue

Tätigkeit von Anfang an als Herausforderung betrachtet habe. Die ihm in seinem Bewerbungsgespräch dargestellten Anforderungen an die MitarbeiterInnen erschienen ihm damals nicht gering und er mußte für sich eine Entscheidung treffen. Er habe letzteres jedoch nicht bereut und auch mein Eindruck war es, als sei er in seinen neuen Rolle gut aufgegangen, für meinen Geschmack vielleicht etwas zu gut.

Nach dem Mittagessen erfolgte das Gespräch mit dem Vertrek-Schüler, dessen Informationen bereits in die Skizzierung der auf die Entlassung vorbereitenden Unit eingeflossen sind. Viertel vor zwei ging ich auf mein Zimmer, um mich mit bereits vorbereiteten Utensilien für ein Interview zu bewaffnen. Von dort aus begab ich mich wieder in die ‚Vertrek-Unit‘ zum Büro des **Programm-Managers Herrn Cees van der Kolk**, meines Interviewpartners, dem in den nun folgenden knapp zwei Stunden mein ganzes Interesse gehören sollte. Ich wurde von dem Manager gesehen, mußte mich aber noch einen Moment gedulden, bevor ich in den Empfangsraum gebeten wurde. Als der Leiter schließlich hereinkam und mich nach meinem Eindruck von der Schule fragte, antwortete ich ihm wahrheitsgemäß, daß ich sehr davon beeindruckt wäre, in welcher kurzer Zeit es gelungen sei, eine normative Kultur zu etablieren, die den Geist von Glen Mills atme, er könne auf seine Arbeit sehr stolz sein. Selbstbewußt reagierte der Holländer, daß er in der Tat genau das sei. Es dauerte nicht lange und der Mann war voll in seinem Element. Er erklärte mir wie ein Dozent, worauf es in der Arbeit besonders ankomme. Das sei zum einen die Beachtung der „Three Lines of Information“ und zum anderen das richtige Verhältnis von 3 Komponenten, die ein/-e Mitarbeiter/-in für seinen/ihren Job mitbringen sollte. Die drei Informationslinien bezogen sich auf den gegenseitigen Austausch zwischen dem Schulleiter und 1. den Executives, 2. den Unit Leaders und 3. den Schülern bzw. der Mitarbeiterschaft. Nur durch den lückenlosen Informationsfluß aus diesen 3 Quellen sei es dem Programm-Manager möglich, sich ein reales Bild von den Vorgängen in der Einrichtung und damit die normative Kultur handhabbar zu machen. Vor allem der Kontakt zu den einfachen Schülern sei ihm wichtig, durch sie würde er merken, ob im System etwas nicht in Ordnung ist. In Amerika sei ihm der Automatismus bei vielen Schülern aufgefallen und Mienen, die nicht gerade auf ein fröhliches Gemüt schließen ließen. Eine solche Stimmung wolle er bei seinen Schülern nicht, deshalb komme es bei seinen MitarbeiterInnen darauf an, daß sich ihr professionelles Handeln durch eine Mischung aus Herz, Hand und Kopf auszeichnet. Dem Herz maß er dabei eine besondere Bedeutung zu. Eine Verbindung nur aus Herz und Hand sei ihm wesentlich lieber als eine, die lediglich Hand

und Kopf walten lasse. Ohne Herz lasse sich mit den Jugendlichen nicht arbeiten. Er gab weiterhin zu verstehen, daß er in diesem Punkt nicht all seinen MitarbeiterInnen traue und er deshalb immer ein Auge darauf habe. Daß der Programm-Manager selbst ein solches Herz für seine Jugendlichen hatte, davon konnte ich mich immer wieder überzeugen. Ich hatte ihn schon vorher oft mit Schülern im Gespräch gesehen und auch während des anschließenden Interviews fiel auf, wie sehr er einen anwesenden Schüler in unsere Konversation miteinbezog und dessen Meinung immer hören wollte. Nichtsdestotrotz war auch die Schule in Wezep nicht frei von Automatismus, zumindest in der „Verhaltensschmiede“ Ferrainola, und nicht immer spiegelte sich in den jungen Gesichtern Frohsinn und Zufriedenheit wider, dennoch läßt sich sagen, daß die holländischen Jugendlichen einen größeren Verhaltensspielraum genossen als vergleichsweise die amerikanischen Schüler, dies wurde mir von den „Nederlandse studenten“ selbst nicht nur einmal bestätigt.

Bemerkenswert im Gespräch war auch die **Kritik des Leiters am amerikanischen System**. Zu Anfang hätte man zwar versucht, das amerikanische Modell 1:1 zu übertragen, doch mittlerweile sei ein eigenständiges holländisches System entstanden, das nur noch zu 30 – 40% mit dem Original übereinstimme. Die Kritikpunkte am US-Modell wurden dabei mehr indirekt über die holländischen Modifikationen bzw. Verbesserungen als direkt laut. Andere körperliche Übergriffe als die im Rahmen der Konfrontationslevel 6 und 7 seien ein Tabu⁷⁰, die holländischen Schüler hätten zudem wesentlich mehr Mitspracherechte u.a. auch im Verwaltungsbereich⁷¹, und schließlich lege er Wert darauf, daß die Institution zugänglich bleibt für Einflüsse von außen, da ein normatives System, das sich isoliert und abschottet, gefährliche Entwicklungen nehmen könne.⁷²

Trotz dieser Abweichungen hinsichtlich des amerikanischen Leitbildes bleiben die Holländer und US-Amerikaner enge Partner; insbesondere bei Eintritt von Problemsituationen fungiert die Mutterschule als Ratgeberin.

⁷⁰ Damit wird die Existenz solcher Vorkommnisse in der US-Einrichtung indirekt bejaht; aus seiner Praktikumszeit weiß der Verfasser zudem von entsprechenden Aussagen holländischer Austauschmitarbeiter; auch geht er davon aus, daß die Wezeper Einrichtung gleichfalls mit solchen Problemen konfrontiert war oder immer noch ist, da die besagten Mitarbeiter damals ihm gegenüber Grenzsituationen in der Konfrontationspraxis thematisiert hatten.

⁷¹ Der Leiter empfindet die Situation der US-Schüler eher als pseudopartizipativ; seine Aussage bezüglich der hiesigen Partizipationsmöglichkeiten konnte der Verfasser leider nicht genauer überprüfen, doch hatte er schon allein aus der Beobachtung den Eindruck, daß die statushohen Bulls der holländischen Schule vergleichsweise etwas autonomer und freier agieren durften als ihre amerikanischen „Kollegen“.

⁷² Diese Transparenz kann der Verfasser von seinen Eindrücken her bestätigen: Zu sämtlichen Räumen hatte er Zutritt, ohne extra um Erlaubnis bitten zu müssen. Seinen vielen Fragen ist nicht mit Mißtrauen begegnet worden, sondern mit dem Interesse, befriedigende Antworten bzw. Informationen für ihn zu finden. Als es Proteste im Ort gab, stellte der Leiter sich den kritischen Fragen der BürgerInnen auf einer Versammlung und den Einheimischen wurde die Möglichkeit gegeben, die Schule zu besichtigen. Die Systemoffenheit zeigt sich des weiteren in der Einstellungspraxis für die LehrerInnen: sie werden aus dem normalen Schulbereich rekrutiert und bleiben z.T. dort auch nebenher weiterhin tätig. Und für die MedienvertreterInnen gilt, daß sie häufig vor Ort sind und problemlos berichten können.

Im folgenden möchte ich einige Ausschnitte aus dem Interview mit dem Programm-Manager Herrn Cees van der Kolk (Tonbandprotokoll vom 12.06.01)⁷³ wiedergeben:

Verfasser: “How did the idea of establishing a Dutch Glen Mills come into being ?”

Van der Kolk: “It started I suppose 92 when I visited an international conference for youth welfare in Lüneburg of the university. I met Mr Ferrainola and he was talking about his school and I was very sceptical. And after the workshop I have been talking for more than an hour with him and my wife did too. And the year after we went to the Glen Mills in America for 10 days. We have been took for 10 days in our holidays and that was .. those days I had the same thing everybody has, I suppose to, had in my neck [unverständliche Worte] because everything was so disciplined, everybody said hello to you, everybody was coming to class, no riots, no .. no nothing. And I have been working in the fields since 1970 and I have experienced to work in several different residential organizations. I started as a group leader and than as a team leader and than as a family therapist and it was always the same thing: you had to work a shit out of you to get a bit of order in your group, a bit of normal norms in your group, a bit of normal activity ... so when we were there in the gym and you see two .. äh .. four hundred students doing set ups and push ups and when you ask them why are you doing this and they, with a smile from E to T, say: ‘Just for fun !’ - yeah that was, yeah that was ... we got in a norm crisis. [lacht und flüstert hinter vorgehaltener Hand]: ‘How is this possible ?’ So we asked for permission to go over campus without staff members, just talking to students allover. And we got a permission and then we got convinced that was a good program, that was safe, it was healthy. It was hard, yeah, it was a tough program but it was a tough program for very tough guys, not for ... softies. So we got convinced, got back, got to the director of the Hoenderloo Groep and made him enthusiastic. And he was very sceptical too. But I was working in one of the other locations of the Hoenderloo Groep and I started a little group called Samster.”

Verfasser: “Is it a part of the Hoenderloo Groep?”

⁷³ vollständiges Interview siehe Anhang B

Van der Kolk: “It was, it was yeah in Twello. And I was in charge there as a head of street work and I started to build Samster. And after two and a half years the **success rate** was at **sixty one** % and that kids, we had, understood the program better than the staff members. So it was very encouraging. And then I asked the director - well, we go on building up a real Glen Mills School because a little group of eleven kids we just .. did some experiments with confrontation model, with student participation in the unit, unit board, did lots of activities with the guys in the forest, worked with them in the forests, earned lots of money and did nice things with that, we got our own clothing and clothing group identity and we introduced a kind of status levels but not comparable with what we have now, but we experienced with that and that was .. yeah everybody, all kids said: ‘Yes, this is where we go for !’ [die Stimme erhebend] Got proud to be on Samster, that’s the main thing to read. Well, in the mean time the director of the Hoenderloo Groep put lots of energy in his political lobby. Now he is a powerful man in the Netherlands. So we got subsidies by the government for 4 years for fifty kids. We started with that and now we have sixty five students .. [Unterbrechung] So we started with the money for fifty students for four years and now we started two and half a year ago so that we started on the first of January in 1999 and then we had the permission in February 1999 under the condition that we were operational first of January in 1999, so that was a hell of job. I had my program prescription, we had to find a location. Normally it takes five years to give another destination to a complex like this. ... We bought this complex for five million guilders ... Well, in July 98 we sent over to the States the first students and altogether it were about eleven or twelve students that have been there. We sent over two groups of six staff members each for training of three months in America. And the first students came back in January 99 and they were the positive seeds to build up the culture. That’s the way we started.”

Verfasser: “What problems did you meet with on the way of realizing this project and what solutions did you find for ?”

Van der Kolk: “The biggest problem we had to deal with it was unbelief – just unbelief. For example: We’ve had heard thousand and one reason why it couldn’t happen over here because it was an American system. And the American culture is different with the Dutch culture and the European culture – yeah I know that, I’m not stupid. And then it went into a discussion as such a ... such a way it is. Well, you can’t convince young Dutch people to wear

a Bulls jacket .. [fähngt an zu lachen] Yeah bullshit, yeah bullshit and another one was: 'In the Netherlands we don't have any gangs' – Ok, and I said: 'Well, I know seven of them in Den Haag only so that not be said there are no gangs.' So we stopped talking about gangs then we said we talk about negative street groups and [die Stimme erhebend] they were there [Lachen von beiden Seiten] – it is incredible ! So that was yeah that was - still are there some prejudices – people think we are .. we are .. a military drill boots camp. People think we select our students so hard that we have .. [die Stimme bekommt einen ironischen, abwertenden Tratschton] we have deads, yeah when you select like that you always have got success. Those, those , yeah .. you never .. you never get enough staff members for a program like that."

Verfasser: *"These are about the same points we discuss in Germany as well. [Kurze Atempause] Thanks. When I came to this place I met a woman and she asked me what I'm doing here. I told her that I was going to visit the Glen Mills School and then she was talking about demonstrations and protests that were in the beginning. Do you remember that ? How did you handle the situation at that time ?"*

Van der Kolk: *"Well, one of the local papers opened with a headline: 'Two hundred youth criminals will take over Wezep'. So everybody in the neighborhood [die Leute in ihrer Erregung übertrieben nachahmend] was thinking: 'Ooh man, my daughter and there an action group .. of course [kann sich das Lachen nicht verkneifen] with an .. [nicht verstehbar] next door .. We can't let go our daughters to the village they will be raped!' [amüsiertes Lachen] So we organized a big hearing together with the local authorities. And I think about four or five hundred people were there and it was unimaginable. And then we talked about Glen Mills and the program but the atmosphere was old style. They quarreled – but then came a question and I did that question to one of our boys that was present that day too. And he stood up and talked to the whole four or five hundred people and talked about his own history, where he came from, what he did and that he made mistakes and that he was trying to build up a new life and that Glen Mills helps him with that and so on and so on. And the atmosphere turned around and got friendly. And people got confronting each other. One said: 'Uuh, when my house is going down in value !' And another man said: 'Don't be ridiculous, man, is this the only thing you are thinking about – your own money ! Sit down !' [kopfschüttelndes Lachen] Yeah and that was ... so that was .. oah .. we had a big party after*

that because local television was there and it all was broadcast and that was ridiculous .. amazing ! Then we had the official opening, the grand opening was June 7 1999 and June 9 or 10 we had a grand opening for all people from Wezep, from the neighborhoods and so on. So they were very surprised. And the year after we got postcards from the neighbors: ‘Congratulation with your first anniversary !’ Yeah, that’s, it’s amazing. - And we are working together with all kinds of businesses for places to work, for the students from the discharge unit and we are working together with the local soccer club.”

.....

Verfasser: *“What problems are you faced with today and what solutions do you think of ?”*

Van der Kolk: *“Oh, what problems well. We got a permission to have .. the ministry of justice, it’s gonna buy 75 extra beds in January next year. So we have to hire 45 new staff members, we have to train them, we have to build a big indoor sport center and that costs 5 million bugs. We have to have a new soccer field because the old soccer field, there will be built houses - yeah that kind of problem. And especially the 45 staff members - that’s a big problem in such a short time ! And what we gonna do ? You won’t believe it, [kichert wie ein kleines Kind, das was ausgeheckt hat] such a stupid thing .. we gonna make huge posters with advertisement and get that at ..äh .. at the bus holders .. at the bus stops and then you’ve got that from the glass when it rains you can see it when you are waiting for the bus that little building we call that .. big posters in Amsterdam, in Den Haag, in Rotterdam, in Doordrecht: [lautes Lachen] ‘Come and work in Glen Mills !’”*

Verfasser: *“It doesn’t sound like a bad idea ...”*

Van der Kolk: *“Yeah, maybe. When you are talking about Glen Mills is to do something on television too: ‘You get here a new job, new job, we have !’”*

Verfasser: *“ ... You were talking about changes that have been here. I mean in the beginning your concept was 90 % American and now it’s between 40 and 60 %. Can you tell me what parts of the program have got typical Dutch characteristics ?”*

Van der Kolk: “There is .. wow .. First you have the educational organization. The European level of education is much higher than in the States. Then we have differences with sports. You will say we haven’t got a school competition we have just like Germany club competition. So we have a sport club but how good you are if soccer, basketball, whatever or it doesn’t matter what kind of sport you never get an educational scholarship with it. It’s not possible in Europe. So that’s the same time when you ... when that’s the reality then you know that the importance of sports in educational .. they play another role in our program, that’s first. And then you’ve got a big difference with student participation in the program and in the development of the program, in the daily life over here. And the Netherlands and lots of other European countries signed the UN .. I don’t know what it’s called. Within and in every country the participation of young people in the society is a law – is organized by law. The US didn’t sign it. So we did and that’s I think that’s typical for the different culture. That’s why we wanna take, we take our students serious up to management level .. I think those are .. and then daily norms are different of course: norms of clothing are different, norms of hair cut are different in the States, norms of how students organize things in the units, the daily things are different – every Thursday there are proposals for changing things by the Bulls Club and from the Bulls Club it goes to the Rep Meeting and from Rep meeting it goes to team meeting, from team meeting it goes to top meeting and top meeting is the director with the Campus execs and that is all in one week.”

.....

Verfasser: “What strategies has your school developed to get the Glen Mills project through or develop it further on respectively ?”

Van der Kolk: “The major strategy is to do a good job and when we say we do a good job all the people say: ‘Well you can tell, you can tell that but let you show me !’ So we do scientific research on every student up till two years after leaving Glen Mills.”

Verfasser: “In cooperation with the University of Leyden, with that one ?”

Van der Kolk: “Yeah, yeah and then so up I think about, in about two or three years it will be clear that we are doing a good job and that’s the major strategy to build out and get bigger as Glen Mills School.”

Verfasser: “What questions are you trying to get answered by that scientific care ? Probably the success rate but what more is it ?”

Van der Kolk: “What we do is .. will be: every student is followed from the beginning, from coming in to the school, going through the program, go out the program and after the program. It’s very important because when we say we are a school for social delinquency then we have to be a school for social delinquency. Do we have the right students in our school ? That’s number one. Number two: How long takes a good student to become a bull ? How many times he loses his bulls status ? And when he leaves the school what time did he stay in Glen Mills and what were his plans and goals that he went for ? And does he reach that goals and became his perspective true or did it change again ? That’s very important to know. And then it’s important to know: Does he got a job or a further education ? How is he going with relations with his family and friends ? That’s very important to know. Did he have contacts with police or justice ? Those things. Does he have a reasonable housing ? That are the things we are looking for. - I don’t gonna ask him after two years when he is back he lives on his own: [sich dem mitanwesenden Jugendlichen Amir (Name geändert) zuwendend] Are you happy, [Amir] ? I don’t ask him that. I’m not interested. I’m interested maybe he’s got a girl friend, maybe he is married or maybe how is his house looking, how is his contact with his mum and dad, is that ok or is it a problem ? When that’s ok I know I can without reasonable doubt I can say: Well he is doing well and he is rather happy in society.”

Verfasser: “What level of acceptance has your program got at your students ?”

Der Programmleiter gab die Frage gleich an Amir weiter, übersetzte sie ins Holländische.

Amir, der der Übersetzung wohl nicht weiter bedurfte, antwortete auf Englisch erst zögerlich, doch wahrheitsgemäß: “It’s difficult.”

Van der Kolk: “It’s a difficult program ? What is difficult ?”

Amir: “It’s difficult to accept the program how it is. When you are coming people say you have .. must do things and like things, so that’s the thing that is difficult. You cannot be yourself .. Confrontation says: You must do it. You cannot say: No, I don’t do it. You must do

it. And they come back and say: Listen, listen, listen. That's difficult in this program. So it's not .. you cannot say it's .. well ... [weiß nicht, wie er sich ausdrücken soll]"

Van der Kolk: *"It's not a program where are you longing for ?"*

Amir: *"No, no. If you want it you can do it, if you don't want it you gonna loose .."*

Van der Kolk: *"It's .. [unverständliches Wort] You get a hard time if you don't want it. Is there any student on campus that says: Well, I like it here ?"*

Amir: *"No."*

Van der Kolk: *"Maybe the execs, because they .."*

Amir: *"No, no, that's in the beginning it's so .."*

Van der Kolk: *"In the beginning ? No, no ... [irgendetwas unverständliches] .. Maybe they say .."*

Amir: *"No .."*

Van der Kolk: *"Maybe .."*

Amir: [kurzes Lachen]

Van der Kolk: [sich auf Amir beziehend] *"It's gonna be the first, the first student that becomes a staff member."*

Amir: *"Yes I know but a .."* [grinst]

Van der Kolk: *"I think everybody realizes himself that's period in the school, you are at the school, you have to work hard and that's on the benefit for your own future. I think that most students realize that I suppose ... [Der Satz wird für Amir kurz in die Landessprache*

übersetzt] – *But it's not fun !* [lauter] *Sometimes you have fun, that's not the thing. Sometimes when we have fitness challenge.* [Amir zugewandt] *Yeah ?! For you fitness challenge is fun. For me ... for a lot of students it's fun when we are the champions on the soccer field, of course yeah ?!*"

Amir: [nicht gerade enthusiastisch] *"Yeah."*

Van der Kolk: [ironisch] *"It doesn't interest any of us this soccer, s o c c e r !"* [gemeinsames Lachen]

.....

Gerade letzterer Interviewabschnitt veranschaulicht deutlich, daß das dem Glen-Mills-Modell immer wieder entgegengebrachte **Vorurteil**, es betreibe „Gehirnwäsche“, den Tatsachen nicht entspricht. Das GM-Programm wird von den Jugendlichen nicht sehr gemocht. Das ist nicht weiter verwunderlich; niemandem gefiele es, Dinge zu tun, die so fern dem eigenen Willen sind. Bemerkenswert ist jedoch, **wie** der junge Amir über das Programm spricht: er fühlt sich frei, seine tatsächliche Meinung zu sagen, er vertritt sie auch mit Nachdruck, er betrachtet dabei die an die Schüler gestellten Rollenerwartungen aus der Distanz bzw. besitzt die Fähigkeit zum Perspektiven- und Rollenwechsel (er verfügt somit über die bei mehrfach auffälligen Jugendlichen so förderungswürdige Rollendistanz⁷⁴, welche die Einrichtung trotz praktizierten Anpassungsdruckes über das Prinzip der absoluten Transparenz ermöglicht) und er erkennt die Sinnhaftigkeit der mit dem Programm bezweckten Ziele, da er sonst wohl kaum eine spätere Einstellung als Mitarbeiter anstreben würde. Ein von solchen Merkmalen gekennzeichnetes Verhalten kann sicherlich nicht das Produkt „persilreiner“ Methoden sein. Die Möglichkeiten der Pervertierung in eine „Umpolungspädagogik“ hat das GM-Modell mit dem Machtpotential einer normativen Kultur durchaus, daher liegt es in der Verantwortung eines jeden Einzelnen, der in einem solchen System mitwirkt, der „Macht-Mißbrauchsgefahr“ (Weidner 2001, S. 42f.) nicht zu erliegen. Die Glen Mills Schools beugt schädlichen Entwicklungen vor, ihr wirksamstes Mittel

⁷⁴ vgl. Weidner 2001, S. 8f. unter Bezugnahme auf Goffmann und Biermann

dagegen ist ihr tagtäglich gelebtes Menschenbild: „Our students are not ‚bad boys.‘ They may have done bad things, but are not intrinsically bad.“ (Glen Mills Schools o.a.A.).

Nach dem Interview bedankte ich mich ganz herzlich und überreichte als kleine Aufmerksamkeit einen Pralinenkasten sowie eine Ausgabe des zu der Zeit neu erschienenen Buches „Konfrontative Pädagogik: Das Glen Mills Experiment“ - mit Widmung von einem der Herausgeber. Die deutsche Sprache stellte für den Leiter kein Problem dar, er war ihrer mächtig.

Beim Verlassen des Gebäudes wurde ich gewahr, wie gerade Jugendliche der ‚Vertrek-Unit‘ und drei MitarbeiterInnen (Ron, Pit und Antje) in zwei Minibusse einstiegen. Neugierig fragte ich nach dem Ziel des Unternehmens und erfuhr, daß ein Ausflug zu einer Go-Kart-Bahn anstehe. Die teilnehmenden Schüler waren ausschließlich ‚Ferrainola‘-Absolventen und die **erlebnispädagogische Off-Campus-Aktivität** ihr Privileg. Eine Stimme in mir stellte sofort klar, daß ich hier dabei sein sollte, und so stieg ich, nach dem mir mein Teilnahmewunsch gewährt wurde, gleich mit ein. Im Bus herrschte eine lockere Atmosphäre, ein ganz anderes Flair als das in der Schule. Die Jugendlichen waren zu Späßen aufgelegt. Ron hatte eine Hip-Hop-Kassette eingelegt, ein Jugendlicher erhielt einen Anruf auf seinem Handy und wurde von der Gruppe scherzhaft und nachhaltig bei der Entgegennahme gestört. Ron fuhr dazu ein flottes Tempo, es ging durch Ortschaften und über die Autobahn. Vergnügt erreichten wir das Ziel und ein Aushang mit Willkommensgruß an die Adresse der Glen Mills Schools verkündete schon am Eingang, daß wir bereits erwartet wurden. An der Hausbar gab es Drinks für alle und am Spielautomaten wurde noch schnell eine Motorradrennen absolviert, bevor es zum eigentlichen Geschehen an die Kartbahn ging. Zunächst wurde die Rennkluft angelegt, bestehend aus Haarnetz, Helm und einem blauen Ganzkörperanzug. Danach erläuterte die Kartbahnaufsicht die Rennregeln. Es wurden 2x2 Rennen gefahren (ein Faktor ergab sich aus der Größe der Gruppe), und die Besten der eigentlich 2 ‚Races‘ nahmen zusätzlich an einem dritten Rennen teil, um schließlich den Endsieger zu ermitteln. Zwischen den Rennen blieb Zeit für Drinks und kleine Snacks und das Verfolgen der am Vortag aufgezeichneten Fernsehberichterstattung über die holländische Glen Mills School. Am Anfang schienen die Jugendlichen ihren BetreuerInnen ziemlich überlegen zu sein, nur Pit, ein Berufskraftfahrer, war auch immer ganz vorn dabei. Im letzten Rennen lief jedoch auch Ron, Kartneuling, noch zu Höchstform auf, so daß in der Endwertung ein Schüler Platz 1

belegte, Pit sich mit konstanten Leistungen die dritte Zweitplatzierung holte und Ron gar einen stolzen dritten Platz verbuchen konnte. Den Gewinnern wurden feierlich Medaillen und Urkunden überreicht, ihre Hände fleißig geschüttelt. Vom glücklichen Sieger schoß ich auf dessen Wunsch noch schnell ein Bild, bevor es wieder zurück in die Schule nach Wezep ging. Die Stimmung in den Minibussen geriet noch ausgelassener als bei der Hinfahrt. Es wurde/-n lauthals gesungen und gelacht, pausenlos Lieder angestimmt und von der Gruppe dankbar aufgenommen. Die Jugendlichen gebärdeten sich so quietschvergnügt, daß auch Ron, der Fahrer, und ich immer wieder lachen mußten und gewähren ließen. Erst hier ließ sich ein authentisches Bild von den jugendlichen Seelen unter dem antrainierten Verhaltenskorsett gewinnen. Meine scherzhafte Anmahnung zu mehr Disziplin wurde von Ron später zum Anlaß genommen, mir zu erklären, wieso er dem fröhlichen Treiben kein Einhalt geboten habe. Es war ihm daran gelegen, Druck aus den aufgewühlten Gemütern zu nehmen und zwar vor Ankunft in der Schule, um später disziplinarische Probleme zu vermeiden. Ich gab dem Mitarbeiter darauf zu verstehen, daß er mir keine Erklärung schuldig sei, daß ich sein Handeln oder Nichthandeln sehr gut nachvollziehen könne.

Zur Ankunftszeit war bereits die Möglichkeit, die Nacht Mahlzeit einzunehmen, verstrichen. Die Jugendlichen von ‚El Mogadara‘ boten mir sogleich an, mit ihnen zusammen zu essen. Ich nahm dankbar an und war neugierig darauf, zu sehen, wie sie in ihrer Unit so lebten. Staunend nahm ich wahr, wie selbständig und reibungslos sie ihr Gemeinschaftsleben gestalteten. Es mußte für ein Dutzend Leute gekocht werden; Diskussionen, wer welche Aufgaben zu übernehmen hat, gab es deswegen jedoch nicht. Auch wenn installierte Verhaltensnormen eine Rolle dafür spielen mochten, die Atmosphäre blieb jugendtypisch locker. Es wurde gescherzt und gelacht und auch die Tatsache, daß nicht alle gleichzeitig ihr Essen einnehmen konnten, sondern der ein oder andere länger zu warten hatte, führte nicht zu Streitigkeiten. Ganz „gentlemanlike“⁷⁵ bekam ich auch als erster ein Essen serviert, und einer der Jugendlichen schien sich ganz besonders für mein leibliches Wohl zu interessieren, da er sich immer wieder erkundigte, ob es mir auch an nichts fehle. Bei Eintritt in die Gruppe hatte ich zunächst das Gefühl, daß einige mich testen wollten. Es wurden viele Fragen an mich gerichtet, doch nicht wenige davon kamen mir nicht wirklich ernstgemeint vor. Daher konterte ich auch immer wieder schlagfertig, wurde aber das Gefühl nicht los, daß manch zweifelhafter Frage oder Reaktion durchaus kein trügerisches Motiv zugrundegelegt hatte,

sondern diese nur mangels ausreichender Kenntnis der ursprünglichen Lebenswelt der Jugendlichen von mir eventuell falsch interpretiert worden waren. Die spontane Einladung, die Höflichkeit und das Interesse für meine Person von seiten der Jugendlichen täuschten jedoch nicht darüber hinweg, daß eine gewisse Distanz bestehen blieb. Deutlich wurde dies an der Sitzordnung im Eßzimmer, keiner der Jugendlichen setzte sich an dem dort vorhandenen langen Eßtisch direkt neben mich oder mir direkt gegenüber. Das Gros der Gruppe blieb unter sich. Umgekehrt litt aber auch nicht das Gruppengefühl unter meiner Anwesenheit, die Stimmung hielt sich konstant locker und heiter. Ich genoß das Essen, beobachtete neugierig das Gruppenleben, stellte hin und wieder Fragen oder beantwortete welche. Schließlich verabschiedete und bedankte ich mich, da ich noch eine Verabredung mit zwei Mitarbeitern der Einrichtung wahrnehmen wollte.

Beide Mitarbeiter, ich nenne sie John und Christian, hatten mich für die Zeit nach Dienstscluß zu einem Bier eingeladen. Hierfür fuhren wir in die nahe gelegene Provinzhauptstadt Zwolle zu einem Irish Pub direkt im Zentrum. Es war eine nette, gesellige Runde, die vor allem von der Dynamik meiner zwei sehr verschiedenen Begleiter lebte. Christian, der noch nicht so lange für Glen Mills arbeitete, war ein gutmütiger Kerl, der schnell unumwunden seine Meinung heraussagte und dabei gelegentlich eine gewisse Hartnäckigkeit an den Tag legen konnte. Sein Kollege John stand in der MitarbeiterInnenhierarchie etwas höher und wirkte aufgrund seiner Erfahrung besonnener. Ich nutzte die Gelegenheit, um etwas über ihre persönliche Meinung zu ihren täglichen **Wahrnehmungen am Arbeitsplatz** zu erfahren. Beiden war die Erfahrung gemeinsam, daß sie zu Anfang erschrocken und irritiert auf die dort erlebten konfrontativen Interaktionen reagiert hatten. Da ihnen zu dieser Zeit noch der theoretische Input fehlte, verstanden sie viele Vorgänge zunächst nur eingeschränkt oder gar nicht. Entsprechend wurde das Arbeitsumfeld als „etwas verrückt“ empfunden. Der intensiven Eindrücke gab es so viele, daß ihre „Köpfe“ nach der Arbeit „nur so rauchten“ und gar Gedanken auftauchten, die den Sinn und Zweck ihrer Partizipation am schulinternen Geschehen in Frage stellten. Allmählich gewannen die Dinge um sie herum jedoch an Normalität, konnte die Vielzahl an Informationen verarbeitet und ein Verständnis der Zusammenhänge entwickelt werden. Beide bemerkten jedoch einschränkend dazu, daß das Glen Mills'sche System so komplex ist, daß ihr diesbezüglicher Lernprozeß noch lange nicht abgeschlossen sei. Fortgeschrittene Schüler würden zum Teil das

⁷⁵in Anspielung auf die Glen-Mills-Norm: „Ein Glen-Mills-Schüler ist immer ein Gentleman.“

System besser analysiert haben, als dies bei den MitarbeiterInnen der Fall wäre. Hinzukäme, daß das System selbst sich im Entwicklungsprozeß befinde, also ein lernendes System sei, so daß getroffene Entscheidungen auch immer wieder hinterfragt werden könnten. Heiß wurde das Thema Glen Mills, als es um persönliche **Konfrontationsstile und ihre Angemessenheit** ging. Jeder von ihnen hatte diesbezüglich Grenzsituationen entweder bei KollegInnen oder bei sich selbst erlebt. Christian monierte die von ihm beobachtete rüde Konfrontation eines Kollegen und berief sich dabei auf die Glen-Mills-Norm, daß jede Konfrontation respektvoll zu erfolgen hätte. In der von ihm beschriebenen Situation hatte er wohl den grob handelnden Mitarbeiter darauf angesprochen, dabei aber eine andere Norm verletzt, nämlich die, daß offensichtlich ungerechtfertigte Konfrontationsformen nicht vor den Schülern, sondern „one on one“ mit dem betreffenden Kollegen oder im Kollegenkreis diskutiert werden. John sah diese Situation nicht ganz so dramatisch wie sein Kollege, in seiner Vorgesetztenfunktion mochte er wohl lieber dessen vorschnelle Reaktionen thematisieren und ihn in seinem heißblütigen Temperament etwas ausbremsen. Aber auch er beschrieb eine Situation, in der er sich zu härteren Reaktionen veranlaßt fühlte. Diese kamen ihm zwar nicht ganz geheuer vor, doch seien sie seines Erachtens noch vertretbar gewesen. Es ging dabei um einen Jungen, dem als Strafarbeit die Reinigung des Sanitärbereiches mittels einer Zahnbürste aufgetragen wurde.⁷⁶ Nicht ohne Bewunderung erwähnte John einen Mitarbeiter, der dank seiner Persönlichkeitsautorität erfolgreich einen Konfrontationsstil anwendet, der ohne laute Töne und aggressiven Habitus auskommt. Zur Sprache kam des weiteren ein Fall, bei dem Christian verwirrt wurde durch einen Jungen, der in der Konfrontation heftig zu weinen anfang. Der Konfrontierte kam ihm wie ein kleines Kind vor, eine Erscheinung, die irgendwie gar nicht in Christians Bild vom toughen Straßenkid passen wollte. Er konnte die Reaktion des Jungen nur unter eine Art Wehleidstaktik einordnen und konfrontierte entsprechend weiter - allerdings ohne den gewünschten Erfolg. Ich deutete diesen Vorfall als Beweis dafür, daß die Theorien, auf die sich die GMS stützt, nicht immer hinreichende Erklärungen bieten und plädierte daher für die Hinzuziehung weiterer Erklärungsansätze, insbesondere der psychoanalytischen Annahmen. Ich gab der Erklärung Vorrang, daß sich unter dem Panzer von Aggression und

⁷⁶ Diese Sanktion gilt es aus Sicht des Verfassers zu problematisieren, da die stark demütigende Komponente von dem betreffenden Jugendlichen kaum als hilfreich empfunden werden kann. Die „Hilfe zum Bessermachen“ hat nach Flitner eine sehr entscheidende Bedeutung bei der Korrektur von Fehlverhalten, denn „Gegenwirkung“ [ist] erzieherisch nur brauchbar, wenn sie in Mitwirkung ... eingebettet ist“ (a.a.O. 1985, S. 105). Das Vorkommen einer solchen Sanktionsform legt zudem den Verdacht nahe, daß die häufig militärisch geprägte Vergangenheit vieler Mitarbeiter zum Transfer noch weiterer typischer Kasernenrituale geführt hat, zumal dem Autor in der Fitneßsektion Fotografien aufgefallen sind, die Jugendliche in entsprechenden, martialisch anmutenden Posen zeigen: Stämme hievend oder mit ausgestreckten Armen wasserbeschwerte Eimer haltend.

Härte oft ein leicht kränkbares und verletzliches Ich⁷⁷ befindet, welches sich dieses Panzers beraubt, z.B. aufgrund institutioneller Erwartungen, leicht nackt, ängstlich und schuldbelastet fühlen muß und daher intensive emotionale Reaktionen ausbilden kann. Eine solche Phase bedürfe eher einer „mitfühlenden Verständigung“ im Sinne einer „emotionalen Soforthilfe“ bzw. eines Beistands, „der ihm [dem Jungen, Anm. d. Verf.] hilft, panikartige Angst, Wut und Schuldgefühle zu bewältigen“ (Fatke et al. 1995, S. 103 unter Bezugnahme auf Redls ‚Life Space Interview‘). Erstaunlicherweise wurde mir das Gefühl zuteil, daß meine beiden Gesprächspartner dieser Interpretation etwas abgewinnen konnten. Christian bestärkte ich in seinem Bedürfnis, kritisch wahrgenommene Konfrontationsstile zu benennen, gab ihm aber auch den Rat, dies nicht während einer laufenden Konfrontation, sondern anschließend und ausschließlich im Kollegenkreis zu tun. Auf diese Art könne er auf eine bessere Akzeptanz seiner Kritik hoffen, da er auf einer Basis argumentieren würde, die nicht die institutionellen Normen in Frage stelle, sondern ihre Mißachtung oder Fehlinterpretation durch einzelne MitarbeiterInnen.

Nachdem jeder sein Bier ausgetrunken hatte, traten wir auch schon wieder den Rückweg an. Auf unserer Fahrt zur Schule entgingen wir nur knapp einem Zusammenprall mit einem wie aus dem Nichts auftauchenden Zug. John setzte Christian und mich vor dem Eingang der Unit ‚Ferrainola‘ ab, um dann weiter zu sich nach Hause zu fahren. Christian übernachtete wie ich in der Schule, da ihn am Morgen bereits der Frühdienst erwartete.

4.4. Glen-Mills-Tagesthemen vom 13.06.03: GGI – Organisationsstruktur – Hierarchie und Selbstorganisation in der Schülerschaft – Campusführung

Nach einem reichhaltigen Frühstück und der betriebsamen Corveezeit nahm ich an der nächsten und zugleich meiner letzten GGI-Sitzung teil.

Die GGI-Gruppe zählte 10 Jugendliche. An ihr beteiligt waren 2 Reps bzw. Rep-Aspiranten. Einer dieser hochrangigen Bulls gehörte dem Exec-Departement an und nahm daher außerhalb des Stuhlkreises Platz. Heute lagen keine ‚issues‘ vor, die Sitzung ließ daher vermehrt Raum für den Ausdruck von emotionalen Befindlichkeiten und Beobachtungen.

⁷⁷ vgl. hierzu Weidner 1995, S. 149 zum Selbstbild von gewalttätigen Wiederholungstätern

Ein Jugendlicher erzählte darüber, daß er sich wohl fühle, weil er gut im Programm mitmache. Er habe seine Lernziele in der Schule erreicht (entgegen seinen Erwartungen erhielt er am Vortag als Examensleistung eine „8“ statt eine „4“) und sehe auch weiterhin ein Ziel, daß sich zu verfolgen lohne, er wolle nämlich unbedingt Sportmanager⁷⁸ werden.

Zwei weitere Jungen klagten über Ärger am Morgen. Zur Zeit würden sie für einen Schwimmwettkampf trainieren. Das Training mache sie müde und nun fürchteten sie, der Mangel an Schlaf und Konzentration bringe sie in ‚issues‘. Der Leiter der Gruppe, der ebenfalls Mitglied im Schwimmteam war, reagierte mit ‚helpful feedback‘: Die sich unkonzentriert fühlenden Schwimmer sollten sich stärker die positiven Seiten ihrer Anstrengungen vor Augen halten. Wenn sie ihre Aufgaben weiterhin gut bewältigen würden, winke ihnen im Zusammenhang mit den Wettkämpfen die Teilnahme an externen Aktivitäten, gutes Essen, der Titel ‚Bull der Woche‘ und noch andere Privilegien.

Des weiteren sprach ein Aspirant einem Bull gegenüber die Erwartung aus, daß dieser noch mehr Vorbildfunktion übernehmen könne. Er wünsche sich mehr Aufmerksamkeit von ihm, das gleiche gelte für seine Hilfsbereitschaft, auch wenn er ihn sonst als starke Persönlichkeit einschätze.

Mein Gesamteindruck von den GGI-Sitzungen läßt sich wie folgt zusammenfassen: Im Schulvergleich sind auf holländischer Seite emotionale Stimmungslagen signifikant häufiger thematisiert und die Konfrontation der Normbrüche in einem gemäßigteren Stil betrieben worden, als es in den USA zu meiner Praktikumszeit (in meiner Unit) der Fall war. Zudem haben die Jugendlichen trotz der GGI-Norm („Die Hände haben während der Sitzung auf/zwischen den Schenkeln zu ruhen.“) ein vergleichsweise entspanntes Erscheinungsbild abgegeben, dies äußerte sich z.B. in der Körperhaltung der Teilnehmer oder in einem gelegentlichen Lächeln auf dem ein oder anderen Gesicht (Solche körpersprachlichen Ausdrucksformen sind angesichts des Vorhandenseins von ‚non-verbal‘-Normen in bestimmten Situationen nicht unbedingt eine gewöhnliche Erscheinung in Glen Mills !). Hinsichtlich dieser Aussage muß allerdings der kurze Beobachtungszeitraum berücksichtigt werden und die Tatsache, daß ich während meines Aufenthalts stets ein und derselben Gruppe beigewohnt habe. Über die restlichen drei der insgesamt vier Gruppen vermag ich kaum etwas zu sagen, lediglich soviel, daß zu den Sitzungszeiten auch Geräusche aus anderen GGI-Räumen an mein Ohr gedrungen sind: Geräusche, deren Klangart so gefärbt war, daß

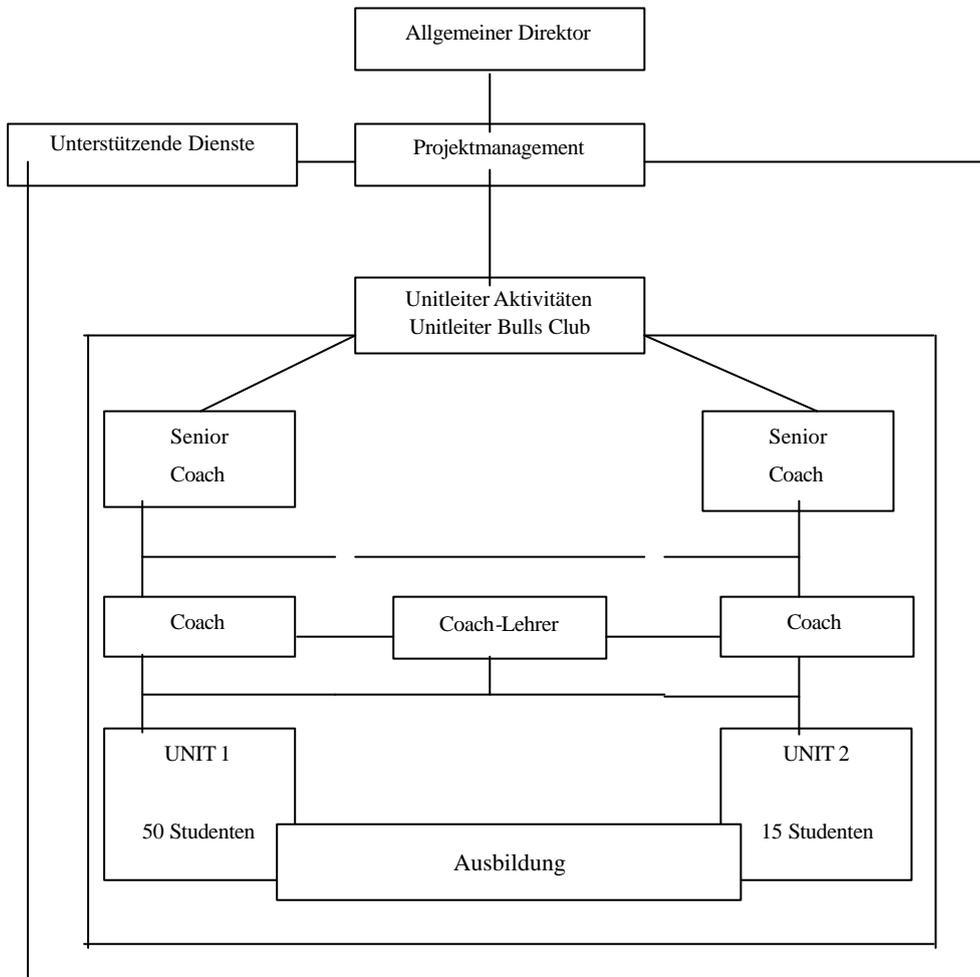
⁷⁸ ein innerschulisches Jobangebot

harsches, lautstarkes Feedback als übliche Konfrontationsvariante durchaus angenommen werden kann.

Im Anschluß an die GGI begab ich mich in das Mitarbeiterbüro und nutzte die Anwesenheit mir vertrauter Personen, Genaueres über die **Organisationsstruktur** der Einrichtung zu erfahren. Dies tat ich unter Zuhilfenahme eines aus einer Programmbeschreibung entnommenen Organisationsschemas, dessen aktualisierte bzw. von mir auf Basis der Mitarbeiterangaben korrigierte Fassung meine nachfolgenden Ausführungen veranschaulichen soll:

Abb. 3 Korrigiertes Organisationsschema der niederländischen Glen Mills School

De Hoenderloo Groep: De Glen Mills School: Beschrijving Van Het Programma.
 Versie 2. Wezep 1999, S. 27)



Legende

	Organisationseinheit
	Verantwortlichkeit

Den äußeren organisatorischen Rahmen der Glen Mills School bildet die Hoenderloo Groep, eine „Organisation, die seit 1851 existiert und aus einem Zusammenschluß verschiedener Jugendhilfeeinrichtungen (z.B. Jongerenhuis Hoenderloo, 't Wezeveld in Twello) und einiger Ausbildungsinstitute (z.B. onderwijsinstituut Meester, Gangeschool und Cornelis Beetschool) entstanden ist“ (Feyen 2000, S. 165). Ihre integrierten Behandlungs- und Ausbildungsprogramme gelten problembelasteten, 10-18-jährigen Jugendlichen, die nicht mehr zu Hause wohnen können oder unter Aufsicht gestellt sind, und zielen darauf ab, bei den Adressaten Entwicklungsfortschritte herzustellen, die deren Rückführungen in ihre Herkunfts- oder Pflegefamilien erlauben bzw. selbständiges Wohnen ermöglichen. Neben der GMS in Wezep unterhält die Hoenderloo Groep drei Standorte mit Wohngruppen ('t Wezeveld, 't Gaaienbosch und den Eikenhof), einen Standort mit Familiengruppen (in Hoenderloo), zwei Schulen und eine Abteilung für die Mitarbeiterschulung (vgl. Feyen 2000, S. 165f.).

Die Leitung der Hoenderloo Groep obliegt dem Allgemeinen Direktor Hans Nieukerke⁷⁹, - laut Interview⁸⁰ - einem politisch einflußreichem Mann, der das GMS-Konzept überzeugt mitträgt und den eigentlichen Schulleiter – den Projektmanager Cees van der Kolk – in seiner Arbeit unterstützt. Trotz formaler Einbindung der GMS in den Gruppenzusammenhang der Gesamtorganisation, wird dem Projektmanager bzw. der GMS ein Status absoluter Autonomie zugestanden – als Voraussetzung dafür, sich die Möglichkeit einer uneingeschränkten Übertragung des US-Ansatzes zu bewahren. Zum Management zählen des weiteren drei Teamleiter, sie übernehmen jeweils eine Leitungsfunktion für die Schulressorts Bildung, Sport und Service (vgl. Interview Van der Kolk, Anhang B).

Dem Management verantwortlich sind die Unitleiter, deren es, entsprechend der Anzahl der Units, zwei gibt: einen, in dessen Verantwortungsbereich die Wohneinheit ‚Ferrainola‘ fällt, und einen weiteren, der für ‚El Mojadara‘ zuständig ist.

Die nächsttiefere Leitungsebene teilen sich 4 ‚Senior Coaches‘: drei von ihnen sind ‚Ferrainola‘ zugeordnet, der vierte der ‚Vertrek Unit‘. Neben ihren Gruppendiensten koordinieren sie die Früh-, Spät- und Nachtschichten.

⁷⁹ Name nicht geändert

⁸⁰ vgl. Anhang B

Das Gros der MitarbeiterInnen bilden die ‚Coaches‘, 20 von ihnen, 19 Männer und eine Frau, verrichten ihren Dienst in ‚Ferrainola‘, die restlichen vier, 2 Männer und 2 Frauen, in ‚El Mogadara‘. Sieben bis acht MitarbeiterInnen sind neben ihren Tätigkeiten in der Unit als SporttrainerInnen beschäftigt; für diese Gruppe entfällt der Nachtdienst, während die restlichen MitarbeiterInnen im Wechsel das Nachtpersonal zu stellen haben. Jedem ‚Coach‘ der ‚Vertrek Unit‘ ist zudem ein bestimmter Verantwortungsbereich zugewiesen, die sich daraus ergebenden vier Zuständigkeiten beziehen sich auf ein Musikstudio, Schlagzeugunterricht, Administration und Schulungen sowie auf einen Koch- und Ernährungskurs.

Eine weitere MitarbeiterInnengruppe stellen die LehrerInnen (‚Coach-Lehrer‘). Ca. 7 an der Zahl sind 4 von ihnen männlichen und die anderen weiblichen Geschlechts.

Auf der administrativen Ebene erbringen die „unterstützenden Dienste“ 3 Personen: eine bearbeitet die Lohnabrechnungen und zwei Frauen übernehmen die Aufgaben von Verwaltung bzw. Sekretariat.

Zwei weibliche Servicekräfte sind im Mensabereich beschäftigt.

Die Adressaten des Programms sind derzeit 65 Schüler: 50 von ihnen beherbergt ‚Ferrainola‘ (Unit 1), die restlichen 15 ‚El Mogadara‘ (Unit 2). Je nach Status stehen die Schüler in unterschiedlich engem Kontakt zu den verschiedenen MitarbeiterInnenebenen. Bis hin zur höchsten Ebene bestehen jedoch Schüler- bzw. gemischte Gremien (Bulls Club, Rep-Meeting, Team-Meeting, Top-Meeting) und damit Möglichkeiten, Einfluß zu nehmen auf die Geschehnisse der Schule, das Programm und die eigene Situation, auch im Falle von Klagen z.B. aufgrund von ungerechter Behandlung seitens der MitarbeiterInnen etc. (Quelle: Interviews). Wie schon erwähnt, legt der Programm-Manager großen Wert auf die Partizipation bzw. die tatsächliche Einflußnahme der Schüler, eine bloße Inszenierung solchen Wirkens, wie er sie in den Staaten wahrgenommen hat, möchte er den holländischen Jugendlichen nicht zumuten. Dennoch muß kritisch hinterfragt werden, inwieweit die holländische Schule ihrem Anspruch gerecht wird, da die Mitsprachemöglichkeiten der Schüler sich nur in dem Umfang erweitern, wie der Grad an gezeigter Konformität zunimmt.

Das Verhältnis der verschiedenen Organisationseinheiten zueinander wird in Anlehnung an das amerikanische Vorbild als ‚molekular‘ beschrieben. Es ist „gekennzeichnet durch gegenseitige und direkte Verantwortlichkeiten auf allen Ebenen, an deren Spitze der Allgemeine Direktor steht und in dessen Mittelpunkt sich die Studenten befinden“ (Feyen 2000, S. 171). Die molekulare Organisationsstruktur wurde ausgewählt, „um Teamwork und gegenseitige Unterstützung der Abteilungen zu fördern, ausgehend von jedermanns Loyalität allen anderen und der Einrichtung gegenüber, sowie von geteilter Verantwortlichkeit“ (Hoenderloo Groep, zitiert und übersetzt bei Feyen 2000, S. 171).

Der in dieser Begründung auftauchende Begriff der „Loyalität“ ist organisationstypisch: wie in Amerika bedeutet er, daß das Schulpersonal auf die Inhalte des GM-Programms verpflichtet werden darf, dieses Zugeständnis ist Teil des Autonomieabkommens zwischen Schule und Hoenderloo Groep. Dem Autonomiestatus gebührt aber auch schon deswegen eine größere Aufmerksamkeit, weil sich die niederländische Institution im Unterschied zur Mutterschule nicht in privater, sondern in staatlicher Trägerschaft befindet.

Letztere Tatsache berührt insbesondere zwei Zuständigkeitsbereiche: den Heim-(1) und den Ausbildungsbereich (2). Hier übernehmen das Ministerium für Gesundheit, Soziales und Sport (1) und das Schulministerium die Aufsichtstätigkeiten. Die Hoenderloo Groep bemüht sich um eine Abfederung solcher Einflußnahme und kann diese aufgrund langjähriger Kooperationen auch tatsächlich leisten.

Dennoch ergeben sich aus den unterschiedlichen Zuständigkeiten deutliche Auswirkungen auf den Institutionsalltag. So genießen die LehrerInnen in Glen Mills eine Sonderstellung, die ihnen zum einen dadurch zuteil wird, daß ihre Einstellung mit höher dotierten Tarifverträgen zu erfolgen hat, und zum anderen, weil das niederländische Schulrecht ihre organisatorische Erfassung bei den übergeordneten Ausbildungsabteilungen der Hoenderloo Groep notwendig macht. Die Leitung der GMS behält sich allerdings vor, solche Lehrkräfte, die einen mangelnden Willen hinsichtlich ihrer Einbindung in das normative Schulumilieu erkennen lassen, in andere Abteilungen der Hoenderloo Groep zu versetzen, und relativiert des weiteren den LehrerInnenstatus dadurch, daß sie die Teilnahme an einer internen Zusatzausbildung einfordert, die sich aus einem umfangreichen Trainingsprogramm (Norm-, Konfrontations-, Management-, Feedback-, Problemlösungs- und Gruppentraining) zusammensetzt.

Die Professionalität der weiteren MitarbeiterInnen mißt einen Grad, der vergleichbar ist mit dem in den USA. Die Auswahl der MitarbeiterInnen nach den GM-typischen Schlüsselqualifikationen wie z.B. eine positive Lebenseinstellung, viel Sinn für Humor oder Belastbarkeit stellt eine wesentliche Bedingung dafür dar, daß die Beschäftigten in der Regel keine oder nur sehr wenige Vorerfahrungen mit jugendlichen Delinquenten vorweisen können. Zutreffend ist das z.B. für ehemalige SportlerInnen, Seeleute, HandwerkerInnen oder Militärangehörige.

Für die gesamte GM-Belegschaft gilt - im Gegensatz zu ihren amerikanischen KollegInnen - der besondere Schutz des niederländischen Arbeitsrechts. Danach dürfen die MitarbeiterInnen trotz der GM-typischen Doppelfunktion (jeder Teamer übernimmt mindestens 2 Aufgabenbereiche, z.B. Wohn- und Sportbereich) ausschließlich nach den spezifischen Tarifverträgen und den entsprechenden Arbeitszeitvereinbarungen beschäftigt werden. Konkret heißt das, daß z.B. ein Ignorieren der in Glen Mills üblichen Anwesenheitspflicht bei schulinternen Sportwettkämpfen und Freizeitveranstaltungen nicht wie in den USA zu einer sofortigen Kündigung führen kann. Um trotzdem ein hohes Maß an persönlichem Engagement in der Belegschaft sicherzustellen, sind neu abgeschlossene Arbeitsverträge immer zunächst auf ein halbes Jahr befristet, ihre Verlängerung erfolgt erst nach positiver Beurteilung durch die KollegInnen.

Die Glen Mills School umfaßte 2001 43,7 MitarbeiterInnenstellen (vgl. Interview Van der Kolk 2001, Anhang B) und hatte damit seit ihrer Inbetriebnahme im Jahr 1999 keinen nennenswerten Personalzuwachs. Schon 1999 konnte sie durch die Praktizierung eines Dreischicht-Systems bei einer Gesamtschülerzahl von 50 einen Betreuungsschlüssel von einem/-r MitarbeiterIn für zwei Jugendliche vorweisen. Damit lag er deutlich unter dem Durchschnittswert einer geschlossenen Einrichtung in den Niederlanden (1,3 : 1) und führte in Verbindung mit einem geschicktem Management zu Tagessätzen, die gegenüber jenen konventioneller Einrichtungen nahezu nur halb so hoch angesiedelt waren (vgl. Feyen 2000, S. 171-174). Mit einer Schülerzahl von nunmehr 65 und nicht aufgestocktem Personalbestand dürfte diese Bilanz an Eindruckskraft noch dazugewonnen haben.

Finanziell speist sich die Schule aus derzeit zwei Quellen: 15 Schulplätze sichert die Hoenderloo Groep und 50 Plätze das VWS, das niederländische Ministerium für Gesundheit,

Wissenschaft und Sport. Als dritte Quelle wird die Justizbehörde bald hinzukommen, die Zusage für 75 neue Plätze hat sie bereits erteilt (vgl. Interview Van der Kolk 2001, Anhang B).

Meine Gier nach Wissen und Information war noch nicht gesättigt, der Gnade willen aber beschloß ich, von den gesprochenen MitarbeiterInnen einstweilen abzulassen, freilich nur, um mich erneut auf die Suche nach willigen Opfern zu begeben. Kurze Zeit später waren diese auch schon ins Visier genommen. In Gestalt emsig rotierender Bulls-Club-Jugendlicher warteten sie darauf, von meinen Fragen „ausgequetscht“ zu werden. An ihren zwei zentralen Wirkungsstätten im Bereich der Unit ‚Ferrainola‘, im ‚Bulls Office‘ und im Aufenthaltsraum, informierten sie mich über die Hierarchie und Selbstorganisation in der Schülerschaft:

Die **Hierarchie** richtet sich nach den Vertrauensleveln, die ein Schüler während eines Programmdurchlaufs erreichen kann, wobei das Vertrauen erworben wird durch eine schrittweise Steigerung der Verantwortungsübernahme für sich und für andere im Sinne eines Herauswachsens aus der Rolle des zu Erziehenden in die des Erziehers. Die einzelnen Stufen der Statusleiter rangieren entsprechend auch unter der Bezeichnung „Vertrouwensniveaus“⁸¹. Vom obersten bis zum untersten Rang nennen sich diese Level wie folgt:

Bulls Club

Execs (Executives)

- Campus-Präsident
- Campus-Vorstandsmitglied

Reps (Representatives)

- Unit-Präsident
- Unit-Vorstandsmitglied

Bulls

- Campus-Bull
- Unit-Bull

Non-Bulls

⁸¹ niederländisches Wort, das übersetzt „Vertrauenslevel“ bedeutet

- Bull-Kandidat
- Aspirant
- Concern (unter Aufsicht des ‚Big Brother‘)
- Eye-Concern (unter Aufsicht der MitarbeiterInnen)

Zum Werdegang in der Hierarchie und den Aufstiegsvoraussetzungen schreibt der Programmleiter:

„To prevent that the one with the biggest muscles or the most money (which has a negative impact on the culture), the GMS works with a promotional system. A new student by arrival will be a concern. He can climb, passing the non-bull status to candidate-bull. It will take the student about ten weeks to get that status. To get this status, the non-bull has to achieve a positive score for four weeks on the score of Lewin. ... The students can score negative, neutral or positive.

A student scores positive when he takes care of his business (this means school, free time, cleaning) and social behaviour. Social behaviour means: confront negative behaviour, to accept confrontation, give support on confrontation, to help peers, to be a good sport, group activities and to be open and respectful.

A student scores neutral when he takes care of his business and doesn't confront his peers with negative behaviour.

A student scores negative when he doesn't take care of his business or doesn't confront his peers.

A candidate-bull can be a bull in two weeks after having done some assignments in his bulls-log.

A bull has his privileges, but also his responsibilities. He has to be a role-model for other students. When he is not showing this behaviour, the campus and unitreps can take his privileges; he can even lose his status“ (Van der Kolk o.a.A., S. 1f.).

Bezüglich der **Selbstorganisation** ergibt sich folgendes Bild: Alle 3 Monate gibt die Schule ein aktuelles Programm heraus, in dem sie sämtliche Lehr-, Sport- und Freizeitangebote aufgelistet hat. Die Schüler können darin die für sie interessanten Angebote herausuchen und hernach ihre Teilnahmeabsichten mit dem jeweiligen persönlichen Betreuer (‚Trainer Coach‘) absprechen. Der ‚Trainer Coach‘ wendet sich mit diesen Informationen an seinen Vorgesetzten, woraufhin ein „Dagplanning“ (Tagesplanung) für den gesamten obengenannten Zeitraum erstellt wird, in dem minutiös Angebote, Aufenthaltsorte und die Namen der Teilnehmer registriert sind.

Neben dem regulären Programm gibt es Aufgaben, welche die Organisation des Campuslebens ganz allgemein betreffen. Diese werden in Arbeitsgremien, den sog. ‚commissions‘, geleistet, die folgende Aufgabengebiete umfassen:

- Sport
- Bildung
- Medien (Foto, Video, Zeitung)
- Nahrungsmittel
- Öffentlichkeitsarbeit (z.B. Briefe schreiben, Bilder verschicken usw.)

Diesen Aufgaben ist in der Freizeit und am Wochenende nachzugehen, ihre Erledigung gilt als Ehrensache. Für jede Kommission ist ein/-e Mitarbeiter/-in abgestellt, der/die die jeweilige Verantwortung trägt, als Ansprechpartner/-in bei Problemen fungiert und den Teil der Arbeit übernimmt, dessen Ausführung den Schülern nicht ohne weiteres möglich ist, wie z.B. das Arrangieren von Fototerminen mit Gästen u.ä..

Ein weiterer Aufgabenkomplex (Ordnung, Hygiene, Organisation, Verwaltung) obliegt dem ‚ownership‘-Instrument. Hierüber können Aspiranten und Bulls von Reps gefragt werden, ob sie ‚ownership‘ (*engl.* „Besitz“, wird aber mehr im Sinne von „Verantwortung“ gebraucht) für bestimmte Aufgaben übernehmen. Verständlicherweise werden diese Aufträge (z.B. Überwachung von Sauberkeit und geregelten Abläufen in der Mensa, Achten auf Ordnung im Schuhregal) immer angenommen. Tätigkeiten, die ein höheres Maß an Vertrauen verlangen, wie beispielsweise die Erstellung von ‚ownership‘-Listen, werden nur an Bulls weitergegeben. Ein Unterschied besteht auch in der Entlohnung: Bulls erhalten ein Entgelt für die Erfüllung solcher Aufgaben (5 Gulden/h), die Aspiranten dagegen nicht. Wie eingangs schon erwähnt, ist ein mit PC ausgestattetes ‚Bulls Office‘ vorhanden, in dem auch Arbeiten bürokratischer Natur von Bulls erledigt werden können.

Neben der Steuerung des Unit- bzw. Campusgeschehens ist die Zusammenstellung der ‚Buddy-Systems‘⁸² eine weitere Tätigkeit, die ausschließlich den Reps vorbehalten ist. Ein ‚Buddy-System‘ wird jeweils aus einem Bull und zwei Aspiranten gebildet (ein kleiner Unterschied gegenüber dem amerikanischen Vorbild). Sollte eine Auswechslung von ‚Buddies‘ erforderlich sein, hat der jeweilige Bull einen ‚Rep‘ um Erlaubnis zu fragen. Der ‚Rep‘ nimmt dann nach seinem Ermessen einen Austausch vor oder nicht. Eine Intervention kommt z.B. dann in Betracht, wenn sich ein ‚Buddy‘ dem ihm entgegengebrachten ‚trust level‘ (Vertrauenslevel) als nicht würdig erweist.

Den nötigen Raum für den Austausch und die Koordination dieser größtenteils selbstverwalteten Vorgänge bieten die wöchentlich stattfindenden Zusammenkünfte der verantwortlichen Schülergruppen und MitarbeiterInnen in ‚Rep‘-Meetings, Bull-Meetings und Topmanagement-Meetings (Quelle: Interviews).

Der Vormittag näherte sich seinem Ende und bevor ich mich von den Bulls, die sich wie Gentlemen par excellence benahmen, dankbar verabschiedete, äußerte ich noch den Wunsch, mir zu gegebener Zeit den Campus anschauen zu wollen. Kaum ausgesprochen wurde mir die Bitte auch schon gewährt und man versprach mir, schnellstmöglich eine Führung zu organisieren.

Nach dem Mittagessen war es auch schon soweit, eine Abordnung bestehend aus drei hochdekorierten Schülern in blütenweißen, jugendmodisch geschnittenen Bulls-Jackets meldete sich bei mir zur Führung bereit. Zu Dokumentationszwecken hielt ich eine Kamera parat und um ihren Einsatz sicherzustellen, bat ich Schüler und MitarbeiterInnen vorher noch um entsprechende Erlaubnis. Nun konnte der Rundgang beginnen. Als erstes besichtigten wir die Sporthalle, die im äußersten Linksflügel des Hauptgebäudes untergebracht war. Wir betraten einen rustikalen, von Stahlträgern gestützten Backsteinbau, dessen Inneres einen soliden, freundlichen Eindruck vermittelte. Kein wimpelbehangenes ‚Rec-Center‘⁸³ olympischen Ausmaßes wie in Amerika, doch gemessen an der jeweiligen Schülerzahl in der Relation durchaus vergleichbar. Um der Kulisse ein wenig Action einzuhauchen und mir gute Bilder zu liefern, stürzten sich die Jungs auf die Basketbälle und stellten ihre Fähigkeiten an den Körben unter Beweis. Stolz präsentierten sie mir auch die bisher gewonnenen Pokale, und da hatte jede ihrer Hände schon ordentlich zuzupacken, so zahlreich und gewichtig schmückten sie den Vorraum. Nach ihren Erzählungen spielt der Sport auch in der holländischen Einrichtung eine überaus wichtige Rolle, wie in der Mutterschule wird sportlicher Erfolg als Bestätigung der Glen-Mills-Philosophie verstanden und somit sehr emotional behandelt. Regelmäßig finden Sportwettkämpfe statt, bei denen sich jeweils unterschiedliche Teams gegenüberstehen. Um die begehrten Trophäen kämpfen mal die GGI-Gruppen gegeneinander, mal MitarbeiterInnen gegen Schüler oder schuleigene Sportteams gegeneinander bzw. gegen auswärtige Mannschaften. Wichtige, fest etablierte Sportereignisse

⁸² vgl. Kap. 4.2., S. 58 Fußnote 64

⁸³ Recreation Center: Bezeichnung für eine Sporthalle in der amerikanischen GMS

sind das ‚Spring Fever‘ und die im Vier-Jahres-Rhythmus veranstalteten ‚Glen Olympics‘. Im erst genannten Wettkampf treten die Sportteams der Schule gegeneinander an, bei dem zweiten konkurrieren die GGI-Gruppen. Zu den beliebten auswärtigen Veranstaltungen, an denen die GMS teilnimmt, gehören die nationalen Fußballmeisterschaften; die letzte (2001) ist sogar von der GMS gewonnen worden, wie mir die Jungs stolz berichteten.

Im Eck des winkelförmigen Linksflügels befand sich das nächste Besichtigungsobjekt: der Bulls Club. Dieser helle, freundliche Raum bot seinen Verwaltern, den Bulls, mit einer partiell holzverkleideten Bar, einem Billardtisch, Flipperautomaten und Kickertischen ein ausstattungstechnisch hohes Niveau und damit Annehmlichkeiten, welche die Privilegien der Klubmitglieder unterstrichen.

Meine drei Begleiter wußten auf dieser Führung nicht nur zu zeigen und zu erklären, sie erwiesen sich auch als absolute Medienprofis. Wann immer ich die Kamera zückte, setzten sie sich wirkungsvoll in Szene. Ihre Gedanken schienen permanent die meinen erraten zu wollen, so zuvorkommend agierten sie hinsichtlich möglicher Intentionen in Bildkomposition und Körpersprache. Obwohl mir dieses ungewöhnliche Verhalten schon fast ein wenig unheimlich vorkam, konnte ich seiner Verlockung nicht widerstehen und knipste ganz ordentlich. Dabei ließ ich mich auch von der Überlegung leiten, daß mich meine kurze Aufenthaltszeit und die institutionell vorgegebene Einschränkung, Personen nur mit höherer Erlaubnis fotografieren zu dürfen, nur schwerlich an authentischeres Filmmaterial herankommen lassen würden.

Der linke Fronttrakt beherbergte des weiteren nur noch die Mensa.

Die rechte Seite des Hauptgebäudes setzte sich vom portaltzugewandten Winkelende bis zum anderen nacheinander aus den folgenden vier Einheiten zusammen: dem Schulsekretariat, dem separaten Wohnraum der ‚Campus Execs‘, dem Friseur, auch ‚Gert’s Barbershop‘ genannt, und dem Fitneßstudio. Von diesen Einheiten nahm unsere Gruppe allerdings nur die Fitneßsektion näher in Augenschein. Diese war regelrecht vollgestopft mit neuwertig aussehenden Trainingsapparaturen und Hanteln aller Art; und an den Wänden gaben großflächige Bilder mit anatomischen Ganzkörperstudien deutlichen Anschauungsunterricht darüber, was damit trainiert wurde – nämlich Muskeln aller Art. Die bereits erwähnten Ablichtungen jener wie Kasernenrituale anmutenden Kraftaktdemonstrationen lieferten den dazugehörigen Hauch von Männlichkeitskult. Dieser Kult kommt nicht von ungefähr, die

GMS zelebriert bewußt maskuline Werte wie Stärke, Leistung und Erfolg, weil sie die aggressiven Jungs damit dort abholen kann, wo sie stehen. Oder wie es Sam Ferrainolas Schwiegertochter formuliert: „Wir sind eine Schule für Jungen, kräftige junge Burschen aus harten Verhältnissen. Wir müssen ihnen diese männliche Welt bieten, nur so erreichen wir sie“ (vgl. Kersten 1997, S. 103ff.).

Nach ein paar Außenaufnahmen auf dem Campus wandten wir uns dem nächsten Gebäude zu, der ‚Vertrek Unit‘. Das dreigeschössige Haus spiegelte die baugleiche Unit ‚Ferrainola‘ an der Längsachse der Sportanlage. In seinem Erdgeschoß waren die 3 Bereiche Außenkontakte, Soziale Angelegenheiten sowie die Aufnahme für Neuzugänge untergebracht, der erste Stock stellte die Wohnräume der Vertrek-Jugendlichen und das Dachgestühl des zweiten Stockwerks beherbergte den „Krantenshop“, einen Zeitungsbetrieb, der die Schulzeitung „Glen Mills Schoolkrant“ herausgab. Auf ihre Zeitung waren die Redaktion und meine Begleiter besonders stolz. Sie informierte über alle wichtigen Schulereignisse und Schülerthemen, z.B. über Erfolge in Sportwettbewerben, Schüler, die ihre Examen bestanden hatten, Mitarbeiter, die neu eingestellt wurden, Orientierungsmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt u.v.m.. Zu meiner Freude erhielt ich ein Exemplar der ersten Ausgabe geschenkt. Bei unserer „Inspektion“ der Räumlichkeiten im ersten Stock fiel insbesondere der Gruppenraum der Vertrek-Jugendlichen auf, es war mit drei über Eck angeordneten Fenstern ein vom Licht begünstigter Raum, dessen helle, bequeme Polstermöbel in eine Medienecke wiesen, die mit TV, Video, Hi-Fi-Anlage und CD-Regal umfassend bestückt war.

An den Nordseiten der beiden Units schlossen sich – eine verlängerte Parallele bildend – zwei weitere Gebäude an. Das an ‚Ferrainola‘ angrenzende Haus gleichen Bautyps war noch nicht in Betrieb, sollte aber im Rahmen der beschlossenen Schulplatzaufstockung bald 75 neue Schüler aufnehmen. Mit entsprechenden Bau- bzw. Einrichtungsmaßnahmen war bereits begonnen worden. Im zweiten, baulich variierendem Gebäude teilten sich ein Musikstudio, das bereits erwähnte Kino und ein Judo-Trainingsraum die im Vergleich zu den Units etwas großzügiger geschnittene Grundrißfläche. Der Musikraum beeindruckte am meisten durch seine umfangreichen Schlagzeugaufbauten. Meine Begleiter erklärten mir, daß an diesen Instrumenten normalerweise ihre „Brazilian Percussion Band“ „einheizt“. Und nicht nur an diesem Ort. Sie habe sich inzwischen einen Ruf erworben und spiele überall im Land. Sie würde Einladungen aus Amsterdam, Den Haag, Haarlem und anderswo erhalten und dafür

auch gut bezahlt werden. Eine Kostprobe ihres Könnens war mir aus zeitlichen Gründen leider nicht vergönnt, dafür ließen mir die Jungs im Judoraum eine sicher nicht weniger interessante Vorstellung in Körperbeherrschung zuteil werden.

Der Korridor, den die beiden zuletzt beschriebenen Gebäude zwischen sich bildeten, wurde noch einmal verengt durch zwei kleine querliegende Bauten. Sie enthielten die Holz-, Mal-, Auto- und Metallwerkstatt. Da ich in diese Räumlichkeiten bereits Einsicht genommen hatte, wurden sie von uns nicht noch einmal aufgesucht. Statt dessen warfen wir einen Blick hinter den Werkstättenbereich. Dort erstreckte sich zumeist nur grüne Wiese, deren Platz aber bald an Bedeutung gewinnen sollte: hier war der Bau einer großen, wettbewerbstaughlichen Sporthalle geplant. Links von diesem Areal ergoß sich außerdem ein riesiges Fußballfeld in die Landschaft, doch auch dessen Schicksal war schon besiegelt: ein Teil des grünen Rasens soll zukünftig privaten Wohnhäusern weichen. In größerer Entfernung hinter der Unit ‚Ferrainola‘ liegend existierte ein weiterer, aber ungleich kleinerer Sportplatz, er wurde für Tennis, Fußball und andere Sportarten genutzt.

Damit war die Führung beendet. Beeindruckt von dem in so kurzer Zeit Geschaffenen verabschiedete ich mich dankend von meinen „Musterschülern“. Ich schaute auf die Uhr. Noch war Zeit bis zu meiner Verabredung mit Chesh, der mich bereits am Vortag zu sich nach Hause eingeladen hatte. Da mich noch so manche Frage zum Administrativen bewegte, beschloß ich, mich in den Verwaltungsbereichen umzusehen.

Dort traf ich auf zwei Sekretärinnen, einen Unit-Leiter und einen weiteren Mitarbeiter, den ich nicht so recht einordnen konnte. Viel vermochte ich nicht zu erfahren, da die Gelegenheit nicht so günstig gewählt war, doch erhielt ich immerhin eine wertvolle Kontaktadresse und die Zusage, mir bis zum nächsten Tag eine Grundstückskarte der Schule mit Beschriftung der einzelnen Objekte anfertigen zu wollen. Wohlgemerkt: „Anfertigen!“ Eine solche Karte war nämlich nicht vorhanden, trotzdem sah es dieser Mitarbeiter als selbstverständlich an, sich diese Mühe anzutun, nur um dem Wunsch eines dahergelaufenen Diplomanden zu entsprechen! Donnerwetter, aber das ist eben Glen Mills!

Um 16.00 Uhr suchte ich Chesh auf, er erwartete mich bereits. Wir stiegen in seinen Wagen und machten uns auf den Weg in das ca. 45 km entfernt gelegene Städtchen Nijkerk. Ich verlebte dort sehr schöne Stunden im Kreise seiner Familie. Den Rückweg trat ich via Bahn

an. Der Zug brachte mich bis nach Zwolle, den letzten Streckenabschnitt galt es mit dem Bus zu bewältigen. Die mir hier entstehende Wartezeit nutzte ich noch schnell zum Kauf von allerlei Nasch- und Knabberkram, der als kleines Dankeschön für die Jungs der Glen Mills School bestimmt war. In der Schule schließlich angekommen, reichte ich das „Freßpaket“ zur Verwahrung an das Nachtpersonal weiter, welches dankend annahm und mich mit Blicken bedachte, die mein Vertrauen nicht rechtfertigen wollten. Doch das war mir inzwischen egal. Meine Unterhaltsamkeit war am Nullpunkt angelangt, statt dessen hatte mich machtvoll bleierne Müdigkeit ergriffen – Signale, die keine Ignoranz duldeten und mich geradewegs ins Bett dirigierten. Die weiche Lagerstatt als Wohltat empfindend schloß ich glücklich meine Augen, bis die Dunkelheit des Schlafs mich vollständig umhüllte.

4.5. Glen-Mills-Tagesthemen vom 14.06.01: Abschied

Heute war der Tag meines Aufbruchs, bereits am frühen Vormittag wollte ich mich auf den Weg nach Amsterdam machen, um dort noch rechtzeitig eine Bleibe für die Nacht zu finden. Obwohl ich gern noch länger geblieben wäre und auch die Möglichkeit dazu gehabt hätte – der Schulleiter hatte mir ein entsprechendes Angebot unterbreitet – spürte ich, daß es besser war, zu gehen. Ursprünglich hatte mich nur der Gedanke geleitet, die Gastfreundschaft der liebenswürdigen Holländer nicht überstrapazieren zu wollen, doch nun kam dazu, daß meine Aufnahmefähigkeit einfach nur noch erschöpft war. Ich merkte es daran, daß mir der Versuch, die Erlebnisse der letzten Tage noch einmal Revue passieren zu lassen, partout nicht gelingen wollte, mein Geist verweigerte stur seine Mitarbeit.

Also packte ich meine Sachen, bedankte und verabschiedete mich bei/von meinen Gastgebern und übergab einen kurzen Abschiedsbrief. Leider war mir der Abschied nicht von allen möglich, ein wenig Traurigkeit kam auf. Obzwar mein Aufenthalt von recht kurzer Dauer gewesen war, fühlte ich, daß einige Menschen schon Zugang zu meinem Herzen gefunden hatten. Schließlich kam noch ein Mitarbeiter auf mich zu und drückte mir einen Papierbogen in die Hand - es war der Mann, der mir am Vortag im Verwaltungsgebäude eine Zusage gemacht hatte - und der Bogen die beschriftete Grundrißkarte der Schule. Ein Mann, ein Wort - in Glen Mills eine Normalität, aber mich hat's trotzdem gefreut !

Mit geschultertem Rucksack verließ ich Glen Mills - die etwas andere Welt – und ging zurück den Weg, den ich gekommen war.

Das holländische Abenteuer Glen Mills war zu Ende.

4.6. Fazit

Ich denke, daß die hier referierten Erfahrungen vor allem eines belegen: Ein so kulturfremdes Erziehungsmodell wie die Glen Mills Schools ist grundsätzlich auch unter europäischen Kulturbedingungen erfolgreich realisierbar. Die von der niederländischen Hoenderloo Groep versuchte Implementation der ‚Positive Peer Culture‘ (PPC) und einer entsprechenden Mitarbeiterkultur mittels vorangegangener Trainingseinheiten von Jugendlichen und Mitarbeitern in der amerikanischen Mutterschule kann meines Erachtens als gelungen betrachtet werden. Für eine „Deutsche Schule“ (Scholz 2001b, S. 134) gibt es daher guten Grund zur Überzeugung, daß die Handlungsphilosophien der positiven Peer-Kultur auch die hiesigen Jugendlichen erreichen. Nicht wenige Bedenken, die im wesentlichen aus einer - wie Van der Kolk⁸⁴ es formulierte - tiefen Ungläubigkeit resultieren, sollten damit ausgeräumt sein.

Mit dem so gewonnenen Glauben an die Machbarkeit – und damit haben wir auch schon den Schlüssel zum Erfolg (!) - sollte es zumindest leichter fallen, die noch bestehenden praktischen Probleme bei der Adaption der Glen-Mills-Idee in das deutsche Rechts- und Jugendhilfesystem zu lösen. Wichtige Gedanken zu diesbezüglichen Umsetzungsmöglichkeiten hat sich u.a. der Lüneburger Jugendrichter Scholz (2001, S. 93-135) gemacht, der in einer „Deutschen Schule“ enorme Chancen sieht, aber vor allem **eine** Bedeutung herausstreicht, wenn er sagt: In einer solchen Schule „könnte für eine bestimmte Gruppe jugendlicher Straftäter erstmals das erreicht werden, was nach dem Willen des Gesetzgebers eigentlich Aufgabe des Jugendvollzugs sein soll“: nämlich die Erziehung des Verurteilten zur Führung eines „rechtschaffenen und verantwortungsbewußten Lebenswandel[s]“ (ebd., S. 135 unter Bezugnahme auf § 91 I JGG). An Scholz’s vergleichenden Betrachtungen ist positiv hervorzuheben, daß er sich eben nicht nur auf Unterschiede und daraus resultierende Probleme bezieht, sondern auch Gemeinsames

⁸⁴ vgl. Interview 2001, Anhang B

anspricht, welches sowohl in Ziel (wie gerade erwähnt), als auch auf dem Weg dorthin vorhanden ist (vgl. die gesetzlichen Ausgestaltungshinweise des § 91 II JGG, die sämtlich Gegenstand des GM-Programms sind; zitiert bei Scholz 2001b, S. 135).

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch der Entwurf eines Betreuungskonzepts für straffällige Jugendliche, den Tobias Merckle in der von der Neuen Arbeit Thüringen e.V. veranstalteten „Konferenz 2000 Arbeit und Strafvollzug – und danach ?“ vorgestellt hat. In dem Entwurf verknüpft Merckle die Erfahrungen des Glen-Mills-Modells mit denen des APAC-Programms – eines Reformprojekts unter der Leitung einer in Brasilien gegründeten, christlichen Vereinigung zum Schutz und zur Hilfe von Gefangenen (Associação de Proteção e Assistência aos Condenados – APAC). Wie der Glen-Mills-Ansatz setzt auch das brasilianische Programm sehr erfolgreich eine ‚Positive Peer Culture‘ um, erweitert aber das subkulturunterbindende Gruppenkonzept um systemöffnende und damit die Reintegration der Jugendlichen noch stärker unterstützende Aspekte, wie z.B.:

- die Einbeziehung externer Arbeits-, Ausbildungs- und Freizeitangebote für Freigänger mit entsprechendem Status,
- die Einbindung der Freigänger in lokale Vereine und Kirchengemeinden,
- die Unterbringung der Jugendlichen in familienähnlichen Wohngemeinschaften für die Zeit nach der Entlassung,
- die Berücksichtigung der Opferperspektive durch Abgaben an Opfer oder Opfervereinigungen, durch gemeinnützige Arbeit, durch Versöhnungsprogramme zwischen Tätergruppen und Opfergruppen, durch einen freiwilligen Täter-Opfer-Ausgleich etc.,
- die Einbindung von Familienmitgliedern in den Resozialisierungsprozeß durch entsprechende Angebote und Aktivitäten,
- die Einrichtung von Patenschaften,
- die vielseitige Förderung von Begabungen durch Ehrenamtliche u.a.m. (vgl. Merckle 2000, o.S.).

Noch ist der Entwurf von recht gröblicher Natur, doch zeigt er bereits eine Richtung an, die sich, wie später noch zu zeigen sein wird, sehr nah an den Vorstellungen Winklers (2001, vgl. Kap. 5.1.6.) von einer sinn- und wirkungsvollen Kollektivpädagogik bewegt und die daher

auch insgesamt den überwiegend von der Alltagsorientierung geleiteten Kritikern des Glen Mills-Modells entgegenkommt.

Auf meine kritischen Anmerkungen, die an mancher Stelle in diesem Bericht auftauchen, möchte ich hier nicht weiter eingehen. Sie stellen die Glen Mills'sche Gesamtkonzeption nicht grundsätzlich in Frage, sollten aber Ausgangspunkt für Modifizierungen sein. Eine ausführlichere Einschätzung ausgewählter Kritikpunkte und darauf bezogene Veränderungsvorschläge können in meinem Fachartikel für ‚standpunkt sozial‘ (Förster 1999, S. 42-49) nachgelesen werden.

Da die Handlungsstrategien des Glen Mills'schen Organisationsapparates durchaus ethische Fragen aufwerfen können und nicht wenige Äußerungen von Kritikern des konfrontativen US-Behandlungsansatzes solche Fragen berühren, halte ich eine Analyse des Konzeptes unter ethischen Gesichtspunkten für ein Thema, dem man sich noch stellen muß - zumal die Behandlung solcher Fragen – wie eingangs schon erwähnt - von Tendenzen bestimmt ist, die von der Verteufelung der Glen Mills Schools als unmenschliches Bootcamp bis hin zur Verklärung der Schule als gruppenpädagogisches Allheilmittel für Jugendliche in Problemlagen reichen. Dem könnte durch eine solche Untersuchung vorgebeugt werden. Darüber hinaus böten sich solcherlei Überlegungen als Ausgangspunkt an für die Schaffung eines stabilen geistigen Fundaments einer möglichen deutschen Schule.

Während in den Niederlanden also schon erste praktische, mit einiger Aussagekraft ausgestattete Erkenntnisse über die Realisierbarkeit des Glen-Mills-Ansatzes im europäischen Kontext vorliegen, ist es in Deutschland bis heute nicht gelungen - sieht man einmal von den Erfahrungen im Zusammenhang mit dem ‚Student Exchange Program‘ ab - über die Diskussionsebene hinauszukommen. Um so wichtiger ist es, daß diese Erkenntnisse in die deutsche Debatte einfließen oder vielmehr zu deren befruchtender Wiederbelebung anregen, um schließlich zu eigenen Praxisversuchen und –erkenntnissen zu gelangen. Das folgende Kapitel, welches die hiesigen Argumentationen nachzeichnet und kommentiert, verwertet daher auch die während des Hollandaufenthalts gewonnenen Erfahrungen.

5. Die Diskussion des Glen-Mills-Modells in der Bundesrepublik Deutschland

Im Zuge der Diskussion um die geschlossene Unterbringung in Deutschland wurde eine breite Öffentlichkeit über das Behandlungskonzept der Glen Mills Schools informiert. „In den Printmedien wie im Fernsehen (RTL, Arte, WDR), in der Fachpresse und sozialpädagogischen oder juristischen Foren (IGfH, DVJJ, EREV, AFET)⁸⁵, an Universitäten und Fachhochschulen, aber auch in der konkreten Praxis von Jugendämtern, Jugendgerichtshilfen, Richtern und Staatsanwälten“ (Colla 2001b, S. 84) erfolgte entsprechende Thematisierung vor allem im Hinblick auf eine mögliche Übertragung dieses Ansatzes oder einzelner Konzeptbausteine auf bundesdeutsche Verhältnisse (vgl. ebd., S. 84). Für eine positive Rezeption der Glen-Mills-Pädagogik machten sich in diesem Zusammenhang vor allem der Verein „German Mills e.V.“ und die „Glen Mills Academy Deutschland“ stark. Die hierdurch geschaffenen Aufmerksamkeiten wurden noch verstärkt durch die Aktivitäten einer privaten Investorengruppe, die es sich zum Ziel gesetzt hatte, nahe dem Regionalflughafen Altenburg/Nobitz in Thüringen eine Einrichtung nach dem Vorbild der US-Schule aufzubauen (vgl. Pietzsch 2001, o.S.) und hierfür beim Landesjugendamt Thüringen eine Betriebserlaubnis beantragte. Als ein daraufhin im Dezember 1999 in Erfurt initiiertes Expertinnen- und Expertengespräch, dessen Intention die Anregung einer fachöffentlichen Diskussion zur „Positionsbildung“ war, noch Fragen offenließ, wurde vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) ein Fachgutachten zu den Voraussetzungen, Bedingungen, fachlichen Möglichkeiten und Grenzen des Konzeptes der Glen Mills Schools in Auftrag gegeben. Für die hierzu verpflichteten ExpertInnen stand von vornherein nicht die Frage der Übertragbarkeit dieses Modells in das deutsche Jugendkriminalrechtssystem im Mittelpunkt, ihr zentrales Interesse galt vielmehr der Untersuchung der beiden folgenden Aspekte:

Unter dem Blickwinkel der besonderen Schnittstellenposition des Glen-Mills-Konzepts - die GMS ist aus bundesdeutscher Perspektive zwischen Kinder- und Jugendhilfe, Schulsystem und Justiz zu verorten - sollte die Expertise zum einen die „rechtlichen, ökonomischen, institutionellen, jugendsoziologischen und pädagogischen Voraussetzungen der Glen Mills Schools untersuch[en], die bisher vorliegenden Erfahrungen aufarbeit[en] [...] und die daraus

sichtbar werdenden fachlichen Herausforderungen [...] angesichts der bundesdeutschen Rahmenbedingungen beschreib[en] und fachlich einschätz[en]” (Lüders 2001, S. 2f.). Zum anderen sollte der Frage nachgegangen werden, “inwieweit die gruppenpädagogischen Strategien und konfrontativen Techniken, die in Glen Mills und ähnlichen Angeboten zur Anwendung kommen, eine sinnvolle Ergänzung der pädagogischen und methodischen Ansätze in der [überwiegend individualbezogenen; Anm. d. Verf.] Jugendhilfe darstellen könnten und für welche Gruppe von Jugendlichen dies besonders geeignet ist” (ebd., S. 3).

Der in diesem Zusammenhang angestrebte Besuch der beiden Glen-Mills-Einrichtungen in den USA und den Niederlanden wurde der unter der Projektleitung des Deutschen Jugendinstituts (DJI) stehenden ExpertInnengruppe verwehrt. In Deutschland stießen die ablehnenden Entscheidungen der Glen-Mills-Verantwortlichen auf Unverständnis; es wurde alternativ mit der Einberufung eines Hearings (Anhörung) reagiert, in welchem die Erfahrungen solcher Institutionen diskutiert wurden, die an der Entsendepraxis von deutschen Jugendlichen in die US-amerikanische Schule partizipiert hatten (vgl. Lüders 2001, S. 1-6).

Die hier zunächst nur kurz umrissene Expertise stellt die in deutschen Landen bis dato umfassendste fachliche Auseinandersetzung mit der Glen-Mills-Thematik dar. Sie eignet sich deshalb besonders, das in der deutschen Debatte gezeigte breite Spektrum fachlicher Positionen vorzustellen und die modellbezogenen Pro- und Contra-Argumente gegenüberzustellen. Die nun folgenden Ausführungen sollen in einem ersten Abschnitt die von den AutorInnen der Expertise verfaßten Beiträge resümieren und die darin enthaltenen, GM-relevanten Aussagen analysieren bzw. kritisch kommentieren. Ein zweiter, das Kapitel abschließender Teil wird eine auf die vorangegangene Analyse aufbauende Gesamteinschätzung der Expertise - einschließlich der Selbstbewertung durch die Projektverantwortlichen – zum Inhalt haben.

In ihrer Reihenfolge orientiert sich die Zusammenschau der Autorenbeiträge an der originären Gliederung des Fachgutachtens. Danach entwerfen die Beiträge von Colla, Fegert und Weitekamp zunächst ein Bild der Glen Mills Schools in erster Linie auf dem Hintergrund ihres amerikanischen Umfeldes, aber auch unter Bezugnahme auf die kulturellen

⁸⁵ Abkürzungen: IGfH: Internationale Gesellschaft für Heimerziehung, DVJJ: Deutsche Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e.V., EREV: Evangelischer Erziehungsverband e.V., AFET: Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe e.V.

Unterschiede zwischen den Vereinigten Staaten und Europa/Bundesrepublik Deutschland. Die darauffolgenden Betrachtungen von Körner, Walter, Winkler und Weis beleuchten und bewerten die US-Schule aus verschiedenen disziplinären Perspektiven, während Schüler-Springorum und Trede in ihren Aufsätzen die Eindrücke und Erfahrungen des Hearings zur Entsendepraxis verarbeiten. Auf die Betrachtung eines Beitrags zum Betriebserlaubnisverfahren in der BRD wird wegen der besonderen Spezifität des Themas verzichtet.

5.1. Glen Mills im Spiegel der Autorenbeiträge

5.1.1. Collas Bild von der Glen Mills Schools

Herbert E. Collas (2001a) Beitrag *“Glen Mills Schools – A private out-of-state residential facility”* ist im wesentlichen eine Beschreibung des facettenreichen *“Mikrokosmos Glen Mills Schools“*. Hierbei beleuchtet er u.a. die folgenden institutionellen Aspekte:

- die streuenden, überwiegend der Gewaltkriminalität zuzuordnenden Deliktgruppen, aus denen sich die Glen-Mills-Klientel speist,
- das äußere Erscheinungsbild der an ein Eliteinternat erinnernden Schule,
- die eine Gemeinschaftskultur betonenden Wohnbedingungen der Jugendlichen in den 15 verschiedenen ‚Cottages‘,⁸⁶
- die hochdifferenzierte Palette an Freizeitangeboten,
- die gesundheitliche Versorgung,
- die Kontaktmöglichkeiten der Jugendlichen zur Außenwelt,
- die umfangreichen institutionellen Angebote für die MitarbeiterInnen,
- das bildungsoptimistische und ressourcenorientierte Selbstverständnis der Schule,
- die sozialwissenschaftlichen und lerntheoretischen Grundlagen des interventionssteuernden *“Soziologischen Modells”* (siehe hierzu Ferrainola 1999, S. 945f., Guder 2001, S. 187ff.),
- das an der Wertschätzung und Würde des menschlichen Lebens orientierte Konzept der Positive Peer Culture (PPC),

⁸⁶ Wohngebäude

- die einstellungsrelevanten Daten der ca. 460 Personen starken Mitarbeiterschaft,
- die einfache und klare, auf Verständlichkeit und leichtere Informationsvermittlung zielende Kommunikationsstruktur,
- die leistungsstarke Gemeinschaft von Mitarbeiter- und Schülerschaft („corporate identity“),
- Schülerhierarchie und –mitverwaltung,
- das siebenstufige Konfrontationssystem sowie
- das differenzierte Beschulungs- und Ausbildungsangebot.

Da die vorliegende Arbeit bereits ein Kapitel enthält, das die wesentlichen Programmelemente der Glen Mills Schools vorstellt⁸⁷, sollen die hier referierten Punkte nicht weiter ausgeführt werden. Entscheidend ist, daß der Autor in seinen beschreibenden und erklärenden Darstellungen hinsichtlich des Glen-Mills-Modells eine insgesamt sehr positive Einschätzung anklingen läßt. Aber auch institutionelle Eigenheiten und markante Unterschiede zur sozialpädagogischen Praxis hierzulande werden von ihm zur Sprache gebracht. So ist zur lerntheoretischen Programmatik der Schule beispielsweise zu lesen:

“Ein Aushandlungsprozess im Sinne einer alltagsorientierten Sozialpädagogik ist nicht vorgesehen. Die Priorität der institutionellen Definition gegenüber individueller Versuche, diese neu zu bestimmen, wird nach außen wie nach innen verteidigt, sie haben für die angestrebte Kultur der Einrichtung Gewissheitscharakter. Dies gilt gleichermaßen für die Jugendlichen wie auch für die Mitarbeiter aller Arbeitsbereiche der Einrichtung. Die eingeforderten Verhaltensmuster beanspruchen für die ausgewählte Klientel der Einrichtung Gültigkeit, ohne Rücksicht auf Verhaltensalternativen, die theoretisch auch möglich wären” (Colla 2001a, S. 10).

Über die Wohn- und Alltagsbedingungen der Jugendlichen ist u.a. folgendes zu erfahren:

“Forciert wird hingegen Gemeinschaft artikuliert: Kein eigener Raum für die Befriedigung emotionaler Bedürfnisse, die ‘Aneignung’ des Raumes als Möglichkeit, sich die Umgebung zu eigen zu machen, mit dem Raum vertraut zu werden, sich verantwortlich für ihn zu fühlen und ihn verändern zu können, ist nicht intendiert, ebenso wenig wie das Verfügen können über eigene Zeit. ... Wohnen hat die Qualität des Vorübergehenden, bedeutet nicht ‘bleiben’. Der junge Mensch soll sich weniger über die Einheit ‘Unit’ denn über die Ortsidentität ‘Glen Mills’, eben der Gemeinschaftskultur, identifizieren” (ebd., S.11f. / vgl. hierzu auch Winkler 2001, S. 88

⁸⁷ vgl. Kap. 3.

zur Selbstaneignung eines gesellschaftlich zugewiesenen Ortes im kollektivpädagogischen Kontext und in Kap. 5.1.6.).

Die Instanz des Bulls Club als Organisationseinheit der Schülermitverwaltung wird kritisch aus der Perspektive ihres Partizipationsgrades beleuchtet:

“Durch seine feste Rahmung durch das Interventionskonzept bleibt aber die Institution des Bulls Club hinter den aktiven Formen von Schülermitbestimmung, z.B. die der Gerichte in den reformpädagogischen Modellen, weit zurück. Die aus demokratie- und dienstleistungstheoretischer Perspektive zu fordernde Partizipation der jungen Menschen an der Ausgestaltung des Alltags, Training und Erwerb eines souveränen Umgangs mit unterschiedlichen normativen Anforderungsstrukturen und Gesellungsformen bleiben weit hinter den Möglichkeiten der PPC zurück, der Aufbau und die Einhaltung von Sekundär- und Tertiärtugenden dominieren” (Colla 2001a, S. 19).

Colla schließt seinen Beitrag mit einer Aufzählung von Handlungsbedarfen in folgenden Punkten:

1. Der Ansatz der Positive Peer Culture (PPC) sollte die Gruppenerziehung im Kontext einer Selbstorganisationstheorie neu thematisieren.
2. Für die Bereiche Prävention und Gesundheitsförderung sei eine Evaluation von peergrouporientierten Projekten angebracht.
3. Die gruppendynamische Methode der GGI bedarf einer Auswertung.
4. Untersuchungen über die Langzeiteffekte von praktischen Anwendungen im Peergroup-/ Peerculture-Bereich stehen noch aus.
5. Die Erreichbarkeit von Jugendlichen mit PPC-Ansätzen unter den Bedingungen des deutschen Kulturraumes und des Internatssettings ist zu überprüfen.
6. Die Erfahrungen mit dem „Student Exchange Program“ unter der Trägerschaft des Vereins “German Mills” bedürfen einer systematischen Evaluation.
7. Die strukturelle und praktische Ausgestaltung des Konfrontationsinstruments ist im Hinblick auf seine Nutzbarmachung für hiesige Verhältnisse einer kritischen Reflexion zu unterziehen.
8. Dem von der Seite privater, profitorientierter Gesellschaften aufgetretenem Interesse an dem Modell der Glen Mills Schools sei eine behördliche Kontrolle der Qualität und Lizenzierung der Anbieter entgegenzustellen (vgl. ebd., S. 9-28).

Kommentar

Colla ist mit seinem Beitrag ein anschauliches und vor allem objektives Porträt der US-amerikanischen Einrichtung gelungen. Hochzuschätzen an seinen Darstellungen ist seine sensible Herangehensweise, die von einer Perspektive der verstehenden Wahrnehmung geprägt ist und damit ein Bild entwickelt hat, welches im Vergleich zu den nachfolgenden Beiträgen der Schule am gerechtesten wird. Ungeschönt aber respektvoll zeigt er auf, was die Glen Mills Schools ausmacht, was sie leistet und was sie nicht leistet. Deutlich wird auch, daß es dem Autoren nicht darum geht, die Glen-Mills-Pädagogik als wundersames Allheilmittel für die besonders "schwierigen Fälle" der Jugendkriminalrechtspflege anzupreisen, vielmehr ist es ihm ein Anliegen, auf das erzieherische Potential der ‚Positive Peer Group Culture‘ aufmerksam zu machen und diesen Ansatz auch unter stärkerer Berücksichtigung der in unseren nationalen Breiten handlungsleitenden Erkenntnisse der Kinder- und Jugendpädagogik (z.B. hinsichtlich einer Stärkung des Partizipationsgedankens) einer auf deutsche Erziehungskontexte zielenden Nutzbarmachung zuzuführen.

5.1.2. Fegerts Überlegungen zur Übertragbarkeit des Glen-Mills-Modells

In seinem Beitrag „Die deutsche Debatte um Glen Mills Schools vor dem Hintergrund konkreter Reiseindrücke“ gibt Jörg M. Fegert (2001) im wesentlichen die Eindrücke von seinem einwöchigen Glen Mills-Aufenthalt im April 2001 wider und spekuliert über die Frage, ob sich das dort praktizierte Behandlungsmodell für den Transfer in den deutschen Kulturraum eignet.

Fegert, der u.a. die immer noch vielerorts stark verzögerte justizielle Reaktion auf Straftaten Jugendlicher scharf kritisiert, äußert sich zum Erscheinungsbild der Schule, zur materiellen Ausstattung, zum normativen Alltag und zu den Ausbildungsperspektiven - wie schon andere AutorInnen⁸⁸ vor ihm – überwiegend positiv bis beeindruckt. Die Einrichtung wird von ihm primär als Bildungsinstitution wahrgenommen, in welcher dem Sport als dritte Bildungssäule neben dem schulischen und beruflichen Sektor eine dominierende Stellung zukommt. Eine befremdliche Wirkung schreibt Fegert dem in Glen Mills angetroffenen, massiven Glauben an die Effektivität von Pädagogik zu. Hierzu bemerkt er: „Anscheinend gibt es hinsichtlich der

⁸⁸ vgl. z.B. Guder 1999, Schäfer 2000, Weidner 2001, Colla 2001ab u.a.

Wirksamkeit der eigenen Ansätze deutlich regional verschiedene Selbstwertniveaus, die wieder im Sinne einer selffulfilling prophecy⁸⁹ zu Erfolg und Mißerfolg beitragen können“ (Fegert 2001, S. 34). Verblüffend finde er auch die homogene Akzeptanz von Bildungszielen über alle Ebenen hinweg. Probleme würden z.B. nicht zwischen schul- und heimpädagogischen Bereich hin- und hergeschoben, sondern es werde auf eine hohe Homogenität der Reaktionen der Erwachsenen und eine gegenseitige Unterstützung geachtet. Überhaupt sei es gelungen, ein relativ homogenes und transparentes Wertesystem zu etablieren.

In der Übertragbarkeitsfrage sieht Fegert die folgenden Probleme als zentral an:

1. die bereits angesprochene einheitliche Akzeptanz von Bildungszielen auf allen Personalebene sowie die Überzeugung, daß durch Bildung und Ausbildung Partizipationschancen in der Erwachsenenengesellschaft herzustellen sind; beides sei in dieser Ausprägung in Deutschland nicht anzutreffen
2. die Glen Mills'sche Selektionspraxis: Die Auswahl geschehe aus einer erfahrungsgeliteten Intuition und werde kaum durch empirische Diagnostik abgesichert. Dies schränke die Verallgemeinerbarkeit und damit Möglichkeiten des Modelltransfers ein.
3. Der in der nationalsozialistischen Erziehungspolitik begründete, geringere Stellenwert von Internatserziehung in Deutschland im Gegensatz zum anglo-amerikanischen Raum erschwere notwendige Identifikationsprozesse mit der Institution
4. Die deutsche Debatte diskutiere einen generellen Lösungsansatz für eine schwierige Gruppe von Jugendlichen, obwohl das besagte Modell gar nicht in Anspruch nimmt, eine generelle Problemlösung anzubieten. Glen Mills sei ein kleiner Lösungsansatz für eine hochspezifische Gruppe von Jugendlichen und könne daher nicht als Grundsatzfrage behandelt werden.

Die GM-Zielgruppe stelle auch im deutschen Jugendstrafvollzug die Klientel mit den günstigsten Prognoseaussichten dar; zudem sei sie durch die bestehenden sozialpädagogischen Ansätze und die Heimerziehung am ehesten erreichbar. Eine Vergleichsuntersuchung könnte Aufschluß darüber geben, ob dieser Gruppe in

⁸⁹ Übersetzung: „sich selbsterfüllende Prophezeiung“

Deutschland durch ein GM-ähnliches Angebot kostengünstiger oder effektiver geholfen werden kann.

5. Die Möglichkeit einer Direktübertragung sei schon deshalb unwahrscheinlich, „weil man nicht genügend stolze deutsche Pädagogen zum Morgenappell versammeln könnte“ (ebd., S. 39). Identitätsstiftung könne allenfalls über regionale Identitäten funktionieren, nicht über nationale.

Die Praxis, deutsche Jugendliche in Glen Mills zu plazieren, bewertet Fegert ebenfalls kritisch, da die Lernprozesse fernab der natürlichen Lebenswelten der betroffenen Jugendlichen initiiert werden. Lediglich in wenigen Ausnahmefällen könne der Auslandsaufenthalt eine korrigierende Erfahrung sein, z.B. in bezug auf Bandenkriminalität oder rechtsradikale Gruppierungen („der direkte Kontakt mit anderen Kulturen, das Erleben eines in dieser Hinsicht toleranteren Umfelds und das eigene Profitieren von dieser toleranteren Haltung“ (ebd., S. 40)).

In seinem abschließenden Urteil lehnt Fegert das Glen-Mills-Modell ab. Zwar lasse sich an der Einrichtung durchaus Bewundernswertes erkennen, doch die Anwendungsmöglichkeiten im deutschen Kulturraum blieben eingeschränkt. Die Übertragungsproblematiken seien unbestreitbar (vgl. ebd., S. 29-41).

Kommentar:

Trotz einiger Befremdlichkeiten fallen Fegerts Darstellungen von dem Glen-Mills-Modell überwiegend positiv aus. Lediglich bei dem Gedanken einer möglichen Übertragung kommen dem Autor Bedenken. Welches Gewicht ist diesen Überlegungen beizumessen? Nehmen wir *Punkt 1*, das „Problem“ des massiven Bildungsglaubens bzw. die Dominanz von Bildung und Leistung gegenüber anderen Idealen. Ohne dieses Prinzip für eine mögliche deutsche Glen-Mills-Konzeption favorisieren zu wollen, möchte ich die hier herausgestellte Problematik relativieren. Die Idealisierung von Leistung mag in anderen, der Differenzierung bedürftigen Kontexten kritisch zu beurteilen sein, im Umgang mit der von Glen Mills anvisierten Zielgruppe ist sie jedoch eher hilfreich als schädlich zu nennen. Unter Bezugnahme auf Redls therapeutische Prinzipien und die Erziehungsmaxime der heutigen Zeit allgemein scheint es

mir von wesentlich größerer Bedeutung zu sein, den betroffenen Jugendlichen Klarheit und Eindeutigkeit zu vermitteln. Die einheitliche Akzeptanz von Bildungszielen über die verschiedenen Personalinstanzen hinweg erspart den Schülern nicht wenige Konflikte - wie übrigens auch Fegert anerkennt (vgl. a.a.O. 2001, S. 35) - und ist damit dem Resozialisierungsprozeß eher förderlich. Zudem sind die gesellschaftlichen Erwartungen an den Einzelnen in bezug auf Bildungs- und Leistungskriterien auch in Deutschland sehr hoch. Die frühe Konfrontation mit dem „Realitätsprinzip“ (Redl/Wineman 1979, Weidner 1995, Weidner et al. 1997) kann daher für die Jugendlichen, soweit es sie nicht schon selbst internalisiert haben, nicht von so erheblicher Brisanz sein. Die Vermittlung von Bildungsglauben empfinde ich im übrigen auch als etwas sehr positives. Jede Form von Wissen, sei es normiert, zertifiziert, anerkannt oder auch nicht, gepaart mit einer optimistischen Grundhaltung birgt Chancen für die weitere Entwicklung, stärkt das Selbstvertrauen, erhöht die Flexibilität und damit auch die strukturell eher eingeschränkten Partizipationsmöglichkeiten der Jugendlichen (Merton 1974, Cloward/Ohlin 1960). Das permanente Zurechtstutzen jugendlicher Wünsche und Hoffnungen sollte nicht primäres Anliegen pädagogischer Interventionen sein, ungemein sinnvoller ist es, die enormen Energieressourcen der Jugendlichen über die Veränderung kognitiver Einstellungsmuster in konstruktive Bahnen zu lenken. Das Problem der Anerkennung von GM-Bildungsabschlüssen kann außerdem sicherlich entscheidend reduziert werden, indem man das Bildungskonzept einer deutschen GM-Schule auf die hiesigen Verhältnisse zuschneidet, d.h. Qualifizierungsmöglichkeiten schafft, die in unserer Arbeitsgesellschaft anerkannt sind. So hält es auch die holländische GMS. Die Minimierung der von Fegert angesprochenen Reibungskonflikte zwischen den verschiedenen Personalzugehörigkeiten in Glen Mills hat im übrigen nicht nur etwas mit überhöhten Bildungsidealen zu tun, sondern vor allem auch mit den spezifischen Strategien der Institution bezüglich einer Angleichung von formeller und informeller Normstruktur und einer auf ‚Corporate Identity‘ basierenden Philosophie. Und diese Strategien entfalten ihre Wirksamkeit nicht nur etwa in den USA oder in den Niederlanden, nein sie tun es auch in Deutschland, dessen bin ich mir sicher.

Zu Punkt 2: Fegerts Aussagen zur Selektionspraxis erwecken den Eindruck, als wäre die erfahrungsgeleitete Intuition das maßgebliche Kriterium im Prozeß der Aufnahmeentscheidung. Dabei existieren zahlreiche Aufnahme- und Ausschlußkriterien, die

auch konsequent angewendet werden.⁹⁰ Wenn intuitives Gespür eine Rolle spielt, und davon ist bei solcherlei Entscheidungsprozessen fast generell auszugehen, dann ist es sicherlich nur in einem geringeren Umfang aktiv. Freilich ist, da stimme ich mit Fegert überein, von einem Mangel zu sprechen, wenn zwar große Datenmengen von den Bewerbern erhoben werden, diese aber einer diagnostischen Nutzung verschlossen bleiben. Hier sollte Abhilfe geschaffen werden.

Zu Punkt 3: Dieses Problem scheint mir von geringem Stellenwert zu sein, so daß ich mich nicht weiter dazu äußern möchte.

Zu Punkt 4: Fegerts Aussagen zum problematischen Diskussionsansatz ist zuzustimmen, diejenigen jedoch, die sich auf die Klientel von Glen Mills sowie auf deren gute Erreichbarkeit durch die hiesigen Justiz- und Jugendhilfemaßnahmen beziehen, möchte ich als wagemutige oder vielleicht eher noch als leichtfertige Behauptungen zurückweisen. Zumindest von einigen der bereits nach Glen Mills entsendeten Jugendlichen weiß ich, daß sie schon auf eine recht „ansehnliche Jugendhilfekarriere“ zurückblicken können, ein sicheres Indiz dafür, daß ihre Erreichbarkeit an Grenzen gekommen war. Ganz sicher läßt sich zudem sagen, daß gerade die Erfahrung, daß für einen gewissen Prozentsatz der betroffenen Jugendlichen eben kein fachlich verantwortbares Reaktionsinstrumentarium mehr zur Verfügung stand, ein wesentlicher Grund für die Initiierung des „Student Exchange Program“ bzw. die Gründung des Vereins „German Mills e.V.“ war. Scholz, langjähriger Präsident von „German Mills“, zu den Zielen des Vereins: „Die Justizangehörigen wußten, daß sie in ihrem Bestreben, Legalbewährung zu erreichen, in vielen Fällen die hiesigen jugendhilferechtlichen Maßnahmen erfolglos ausgeschöpft hatten und daß sie ihr Ziel auch mit ausgrenzendem Freiheitsentzug nicht würden erreichen können. So gesehen war die Nutzbarmachung der Ideen von Glen Mills ein letzter Versuch, hier Konstruktives zu fördern“ (Scholz 2001b, S. 107). Des weiteren möchte ich feststellen, daß nach unseren gesicherten Erkenntnissen über die schädlichen Einflüsse totaler Institutionen auf die ihr preisgegebenen Menschen (Goffman 1996) die Haftperspektive bzw. die konkrete Inhaftierung wohl auch die günstigste Prognoseaussicht dauerhaft trüben dürfte. Subkulturaktive Gewalttäter mit lustvollen Unterdrückerambitionen sind auch mit Sicherheit nicht die Lieblinge ihrer pädagogischen Bezugspersonen, sondern eher diejenigen, denen eine rasante Kennenlerntour durch die

⁹⁰ vgl. z.B. Grissom/Dubnov 1989, S. 59f., 113; Weidner 1986, S. 72-76; S. Ottmüller 1988, S. 65f.; Colla 2001b, S. 79f.

deutsche Jugendhilfelandchaft – allerdings auf einer Einbahnstraße - vorherbestimmt ist. Schließlich positiv anzumerken ist Fegerts Vorschlag einer Vergleichsuntersuchung auf der Grundlage eines Glen-Mills-ähnlichen Angebots in Deutschland. Das wäre eine wahrlich gute Idee, würde sie doch endlich die Möglichkeit bieten, an die Stelle von Spekulationen Erkenntnisse zu setzen.

Zu Punkt 5: Der Einwand des Herrn Fegert, daß deutsche Pädagogen kaum für patriotische Appelle zu begeistern wären, stößt völlig ins Leere, da derartige Appelle in Glen Mills gar nicht praktiziert werden. Wie in amerikanischen Schulen üblich, existieren tägliche Rituale des Flaggehissens und Wiedereinholens, die ohne jeden Appell auskommen (vgl. hierzu auch Sonnen 2002, o.S.). Sonnen sieht in solcher Argumentation den Einfluß von „Antiamerikanismen“, wie sie typisch für die deutsche Debatte um das Glen-Mills-Modell seien und die u.a. erklären würden, „[w]arum es selbst Fachleuten nicht gelingt, unvoreingenommen und vorurteilsfrei, sachlich und kritisch zu diskutieren ...“ (ebd., o.S.). Ist man geneigt, der Aussage Fegerts noch weitere Beachtung zu schenken und dazu reizt sie nun doch etwas, so möchte ich ihr zusätzlich entgegenhalten, daß ich keineswegs von der Zurückhaltung hiesiger Pädagogen gegenüber appellartigen Zusammenkünften überzeugt bin und daß allein nur wegen der historischen Tatsache, daß in Ostdeutschland 40 Jahre lang Pädagogen beim Appell „stramm gestanden“ haben. Unter diesen ließen sich bestimmt noch einige Befürworter finden – zwar nicht unbedingt für die sozialistische Sache, aber vielleicht doch für einen gemeinsamen kollektivdefinierten Sinn.

Schließlich kann ich auch das Argument von der Lebensweltferne der Entsendepraxis nicht gelten lassen. Ich denke nicht, daß die Bedeutung der natürlichen Lebenswelt für die pädagogische Einflußnahme von den Verantwortlichen des Vermittlungsprogramms unterschätzt wird. Die für das Programm in Frage kommenden Jugendlichen erwartet hier in der Regel eine Lebenswelt aus Mauern und Gittern, nur aus diesem Grund wird auf die fremde, ungewohnte Umgebung der Glen Mills Schools als erfolgversprechenderes pädagogisches Handlungsfeld gesetzt (vgl. hierzu die German Mills Gesamtkonzeption, S. 2). Die Realisierung einer deutschen Schule hätte jedoch den Vorteil, über den schrittweisen Einbezug des natürlichen Lebensumfeldes bereits während des Maßnahmeverlaufs die Reintegration der Glen-Mills-Absolventen in die Gesellschaft deutlich zu erleichtern.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die von Fegert dargestellten Übertragungsproblematiken durchaus bestreitbar sind, ich teile daher auch nicht seine ablehnende Haltung gegenüber dem Glen-Mills-Modell.

5.1.3. Weitekamp: Zur Bedeutung der Glen Mills Schools in der US-kriminologischen Diskussion

In seinem Beitrag *„Die Einbettung der Glen Mills Schools innerhalb der kriminologischen Diskussion in den Vereinigten Staaten von Amerika“* nimmt Elmar G.M. Weitekamp (2001) bereits in der Einleitung das Ergebnis seiner Nachforschungen vorweg. Dieses besagt im wesentlichen, daß im Gegensatz zur Bundesrepublik Deutschland die GMS in der amerikanischen Kriminalpolitik weder im größeren Rahmen diskutiert werden noch auf diese Einfluß nehmen würden. Eine überregionale Diskussion in der Öffentlichkeit habe es vor allem in Florida gegeben und zwar im Zusammenhang mit dem versuchten Bau der auf dem GM-Ansatz beruhenden ‚Adam Paine Academy‘ durch die Griff Mills Inc..

Die relative Bedeutungslosigkeit der GMS entnimmt der Autor der Tatsache, daß die GMS in einer groß angelegten Evaluierungsstudie zur Wirksamkeit von Präventions- und stationären Behandlungsprogrammen, dem sog. ‚Sherman-Report‘ (1997, vgl. Weitekamp 2001, S. 42f.), an keiner Stelle erscheinen. Weitekamp führt diesen Umstand darauf zurück, daß die wissenschaftlichen Grundlagen der beiden ausführlichsten Studien zur GMS (Ottmüller 1988 und Grissom/Dubnov 1989, vgl. Weitekamp 2001, S. 43) für eine Aufnahme der Schule in den an bestimmte wissenschaftliche Kriterien gekoppelten Sherman-Report offenbar nicht ausgereicht hätten.

Während in den meisten Ländern Europas Evaluationsstudien bereits hohe wissenschaftliche Standards erfüllen würden, hätten sich in Deutschland diese Maßstäbe nicht richtig etablieren können. Nur so sei es nach Weitekamp erklärbar, daß die GMS hierzulande auf ein derartiges Echo stoßen konnten. Hätten die Studien über Glen Mills eine Bewertung nach rigorosen, wissenschaftlichen Kriterien erfahren, wäre sehr schnell klar geworden, daß mit der vorliegenden Erkenntnislage noch keine eindeutigen Aussagen über den Erfolg des Glen-Mills-Programms getroffen werden konnten.

Um dennoch eine Beurteilung der Programmqualität vornehmen zu können, führt Weitekamp Ergebnisse von Qualitätskontrollen an, die in Glen Mills in den Jahren 1995 bis 1998 vom ‚Bureau of Quality Assurance‘ des ‚Department of Juvenile Justice‘ in Florida (vgl. Weitekamp 2001, S. 44ff.) durchgeführt wurden.

Nach der Evaluierung von 1998 habe Glen Mills in Anlehnung an die Qualitätssicherungsstandards für ‚High and Maximum Risk Residential Programs‘ 64% der Maximalpunktzahl erhalten und sei damit in die Kategorie „zufriedenstellend“ gefallen.⁹¹

Die Höchstbewertung „superb“ sei vergeben worden für:

- die Anlage und die Gebäude,
- das Essen und
- die schulische und berufliche Ausbildung;

die Bewertung „hoch“ für:

- die Besuchspolitik,
- die Telefoniermöglichkeiten,
- die strukturierten Außen- und Innenaktivitäten für die Jugendlichen,
- die Kleidungsordnung etc. und
- die Mitarbeiterentwicklung und ihr Training;

die Bewertung „zufriedenstellend“ für:

- das Programmanagement,
- die Zulassung zu Glen Mills,
- das Verhaltensmanagement,
- die Sicherheitskontrollen und
- die Bereitstellung von Geräten in Notfallsituationen;

⁹¹ Die GMS fiel damit in die dritte von insgesamt 6 Bewertungskategorien, nur 2 Prozentpunkte trennten die GMS von der zweithöchsten Bewertungskategorie „hoher Standard“.

die Bewertung „marginal“ für:

- die „Habilitation Planning and Implementation“⁹² (wie z.B. die Zuweisung zu einem Behandlungsteam nach Ankunft in Glen Mills, Behandlungsteam-Zusammenkünfte, formelle Bedürfnisseevaluierung der Jugendlichen innerhalb von 3 Wochen nach Ankunft in Glen Mills, Vor- und Nachtest über die Fähigkeiten der Jugendlichen etc.)
- das Gesundheitswesen und
- das Sicherheitswesen bzw. die Bewachung der Jugendlichen;

die Bewertung „unterhalb eines zufriedenstellenden Zustandes“ für:

- die Planung der Übergangsphase bzw. die Vorbereitung auf die Entlassung.

Zudem bemängelte das ‘Florida Department of Juvenile Justice’:

- das Nichtbefolgen von Forderungen wie z.B. das (unmittelbare) Melden von schwerwiegenden Vorfällen und Fällen des Mißbrauchs von Jugendlichen,
- das Fehlen von Richtlinien für HIV-Fälle,
- das unangemessene Verhältnis zwischen „Aufpassern“ und „Studenten“ (in Glen Mills 1:10 statt 1:6),
- die Begrenzung der Möglichkeiten außerschulischer Aktivität auf den Sportlerkreis,
- die schlechte Informationspolitik gegenüber Behörden in Ausbruchsfällen,
- das Fehlen einer Evaluierung des GM-Programms durch die entlassenen Jugendlichen und deren Eltern.

Auch angesichts dieser Bewertung, welche der GMS lediglich eine Mittelfeldposition einräumt, fragt sich der Autor, wieso das amerikanische Programm in der Bundesrepublik Deutschland als interessant und innovativ rezipiert werde.

Des weiteren bestreitet Weitekamp, daß sich die normale Glen-Mills-Klientel lediglich aus Banden- und Gangmitgliedern rekrutiere. Dieses Urteil gewinnt der Autor sowohl aus seinen

Gesprächen mit amerikanischen Gangforschern, die noch nie von Glen Mills gehört hätten und auch kein erfolgreiches, auf Gangmitglieder spezialisiertes Behandlungsmodell kennen würden, als auch aus der jüngeren amerikanischen Strafrechtspolitik, die mit Gesetzespaketen wie „Three Strikes and You Are Out“ und besonders harter Gangart gegenüber Gangdelikten äußerst repressiv auf schwerwiegende Jugendkriminalität reagiere. „Wirklich schwere Jungs“(Weitekamp 2001, S. 46) aus den Ghettos würden daher nur schwerlich die Chance bekommen, nach Glen Mills eingewiesen zu werden.

Weitekamps Beitrag endet mit Ausführungen zu der eingangs erwähnten ‚Adam Paine Academy‘. Danach waren es einige Touristenmorde durch Jugendliche in Florida, die den Anlaß gaben, daß das ‚Alternative Education Institute, Florida‘ und die überwiegend aus Glen Millern bestehende Gesellschaft ‚Griff Mills Inc.‘ eine Kooperation eingingen, um in Hillsborough, Florida, die ‚Adam Paine Academy‘, eine Glen-Mills-Replikation, aufzubauen. Aufgrund mangelhafter Absicherungsmaßnahmen in der Planungs- und Bauphase sowie einer dubiosen, profitorientierten Geschäftsführung sei es jedoch nicht gelungen, das Projekt erfolgreich zu verwirklichen (vgl. ebd., S. 42-48).

Kommentar

Zur relativen Bedeutungslosigkeit der Glen Mills Schools in der US-kriminologischen Diskussion:

Weitekamps Untersuchung gehört neben dem Beitrag von Walter (2001), auf welchen in Kap. 5.1.5. eingegangen wird, zu dem Teil der Expertise, der in der Tat berechtigte Zweifel aufkommen läßt bezüglich des vielzitierten Erfolgs der GMS in der Behandlung von straffälligen Jugendlichen. Der Erfolg der GMS läßt sich nicht hinreichend wissenschaftlich absichern, das ist ein Manko, welches dringend der Abhilfe bedarf. Doch selbst wenn die GMS als vielbeachtete Institution Eingang gefunden hätte in die „Work“-Kategorie des Sherman-Reports, wäre es für die KritikerInnen dieses Modells sicher noch lange kein Beweis gewesen, daß eine Glen-Mills-Pädagogik auch für deutsche Verhältnisse interessant und

⁹² Übersetzung: Planungs- und Ausführungsverfahren

tauglich sei. Nicht wenige erfahrene Fachleute⁹³, die sich vor Ort ein umfassenderes Bild von dieser Einrichtung machen konnten, sind davon überzeugt, daß die Glen-Mills-Pädagogik über ein Potential verfügt, daß auch in Deutschland nutzbar gemacht werden sollte. Mit den bisherigen Erfahrungswerten aus zwei Ländern⁹⁴ ist es sicherlich kein abenteuerliches Experiment zu nennen, wenn nun endlich ein Pilotprojekt mit einer Auswahl der Zielgruppe gestartet werden würde, dessen Erfahrungen unter Einhaltung hoher wissenschaftlicher Standards über einen ausreichend langen Zeitraum systematisch ausgewertet werden. Dies wäre ein Kompromiß, der von den widerstreitenden Lagern in Deutschland unbedingt Annahme erfahren sollte, denn eines ist jetzt schon sicher: Glen Mills ist im Vergleich zu den totalen Institutionen hierzulande die humanere Alternative, mag ihre Pädagogik auch eine machtvolle Gegenwirkung auf die vorinstitutionellen Verhaltensstandards der Jugendlichen entfalten und damit autoritär erscheinen, sie ist immer in Mitwirkung eingebettet (vgl. Flitner 1985, S. 98-115). Glen Mills bietet damit eine pädagogische Mischung⁹⁵, die im Strudel pubertärer Wirren treibenden Jugendlichen etwas im modernen gesellschaftlichen Alltag und gerade auch in der Erziehung - sei sie privat oder öffentlich - selten gewordenen wiedergibt: Halt und Orientierung. Dies wird auch von der GM-kritischen Seite anerkannt.⁹⁶

Im übrigen lassen sich auch Weitekamps Interpretationen in Zweifel ziehen. Der Autor erklärt die Nichtaufnahme des GM-Programms in den ‚Sherman-Report‘ mit der mangelnden wissenschaftlichen Absicherung der kriminalpräventiven Wirksamkeit. Diese Deutung mag naheliegend sein, doch könnte es ebenso andere gute Gründe geben. Die Glen-Mills-Institution muß sich in den USA gegen einen Main-Stream behaupten, den Polsky (2000) mit den Worten umschreibt „Sperrt sie [die jugendlichen Straftäter; Anm. d. Verf.] ein und schmeißt den Schlüssel weg“ (a.a.O., zit. bei Colla 2001b, S. 56). Eine solche Einrichtung hat es schwer, mit seinen für dortige Verhältnisse liberalen Einstellungen über den unmittelbaren Wirkungskreis hinaus⁹⁷ Popularität und Anerkennung zu finden. Demzufolge könnte im

⁹³ z.B. die Professoren Colla und Weidner, Jugendrichter Scholz, die Sozialpädagogin Guder und andere erfahrene Professionelle, die im Umfeld des ‚German Mills‘- Vereins und seiner Folgeinstitutionen zu finden sind

⁹⁴ die USA und die Niederlande; es ist durchaus möglich, daß auch in anderen Ländern bereits Erfahrungswerte mit fortgeschritteneren Praxisansätzen auf GM-Basis vorliegen

⁹⁵ siehe hierzu Weidners Ausführungen zur Handlungsperspektive ‚Konfrontative Soziale Arbeit‘; a.a.O. 1999, S. 4-11

⁹⁶ vgl. Winklers Ausführungen zur Nützlichkeit von strengen Sozialformen für junge Menschen, denen es besonders schwer fällt, zu einer inneren Ordnung zu finden, a.a.O. 2001, S. 83f, vgl. auch Redls ‚Therapeutisches Milieu‘ (1987)

⁹⁷ In Pennsylvania genießt Glen Mills durchaus ein hohes Ansehen, siehe hierzu die Zitate ranghoher Politiker und Repräsentanten des US-Bundesstaats – des Governors Tom Ridge, des State Representative Matt Ryan und der Pennsylvania Secretary of Education Eugene Hickok - in der offiziellen Hochglanzbroschüre der Glen Mills Schools sowie die von der Staatsanwältin Barbara von Mittelstaedt im Hearing erfolgte Aussage zum Bekanntheitsgrad der Glen Mills Schools in der informierten US-Öffentlichkeit, vgl. a.a.O. 2001, S. 159.

Vorfeld der Evaluationsuntersuchungen eine Vorauswahl an Behandlungsprogrammen getroffen worden sein, die mit wissenschaftlichen Maßstäben nur wenig zu tun hatte.

Auch die Erklärung, daß der GM-Ansatz nur in Deutschland eine solche Resonanz finden konnte, da hier die entsprechenden Kriterien fehlen würden, erscheint fragwürdig. Deutschland ist längst nicht das einzige Land, das an dem amerikanischen Modell Interesse zeigt, in nicht wenigen anderen Staaten sind ebenfalls Aufmerksamkeiten geweckt worden. Zu nennen wären da die Niederlanden, die Schweiz, Österreich, England, Südafrika u.a. (vgl. Guder 2000, S. 17). Die besondere Intensität des Echos in Deutschland ist sicherlich nicht zu leugnen, doch scheint diese mir weniger auf die von Weitekamp behauptete Schwerfälligkeit Deutschlands bezüglich einer Akzeptierung hoher wissenschaftlicher Standards zurückzuführen zu sein, sondern auf das Problem, daß wir Deutschen mit unserem Faible für Gründlichkeit nicht davon lassen können, das Glen-Mills-Modell als Grundsatzfrage zu diskutieren, wobei Bestrebungen, die die Etablierung einer deutschen Schule im Auge haben, von der mehrheitlich ausschließlich lebensweltorientierten Fachwelt als bedrohlich empfunden werden.

Zu den Qualitätskontrollen:

Betrachtet man die Evaluierungsergebnisse genauer, fällt auf, daß die inhaltliche, den direkten Alltag der Jugendlichen betreffende Programmausgestaltung fast durchweg gute bis sehr gute Noten erzielt und lediglich die Rahmenbedingungen wie Planungs- und Evaluierungsprozesse, Management, Informationspolitik, Sicherheits- und Gesundheitsmaßnahmen darunterliegende Beurteilungen erfahren (vgl. Weitekamp 2001, S. 45). Gerade die Rahmenbedingungen in Glen Mills lassen sich aber aufgrund der besonderen normativen Organisationstruktur nur schwer auf der Grundlage von standardisierten Evaluierungsverfahren adäquat einschätzen, da der historische Erfahrungskontext der Institution und die sich daraus ableitenden Verhaltenskonsequenzen und Entwicklungen nicht erfaßt werden. Ein objektives Verständnis von institutionellen Beharrungstendenzen gegenüber bestimmten Standardabweichungen, z.B. hinsichtlich des Umgangs mit Behörden oder in Bezug auf Sicherheitsaspekte bleibt damit erschwert. D.h. jedoch nicht, daß ein uneingeschränktes Verständnis gegenüber den bemängelten Punkten angebracht ist. Die unabhängigen Qualitätskontrollen in Glen Mills sind gut und richtig, da sie in wichtigen

Bereichen zu alternativen Überlegungen und Handlungsweisen anregen und das institutionelle Selbstverständnis, welchem durchaus Erstarrungstendenzen und ein Mangel an Selbstkritik⁹⁸ anhaften, hinterfragen.

Zur Annahme über den Einfluß der jüngeren amerikanischen Strafrechtspolitik auf die Zusammensetzung der Glen-Mills-Klientel:

Weitekamps Annahme, daß sich die Glen-Mills Klientel nicht generell aus schwerwiegenden jugendlichen Straftätern zusammensetzt, erfährt Bestätigung durch die Aussagen der Vorstandsvorsitzenden der ‚Glen Mills Academy Deutschland‘, Petra Guder (2001). Im Hearing führt sie aus:

„Jugendliche, denen erhebliche Straftaten, Felony-Crimes, insbesondere solche unter Verwendung einer Waffe oder bei Straftatbeständen, die eine schwere, vorsätzliche Körperverletzung, Totschlag oder gar Mord vorgeworfen werden, können nach dem in Amerika vorherrschenden Deliktstrafrecht nicht in den Glen Mills Schools aufgenommen werden, sondern müssen, weil hier nicht der Erziehungs- sondern der Strafgedanke Vorrang hat, innerhalb des Erwachsenensystems in entsprechende Jugendabteilungen des geschlossenen Erwachsenenvollzugs überwiesen werden“ (ebd., S. 196).

Andererseits ist jedoch festzuhalten, daß das weitgehende Fehlen der schwersten Straftatbestände in den Akten der Glen-Mills-Jugendlichen nicht deren vormalige aktive Involvierung in gewalttätigen Gangmilieus ausschließt, wie die statistischen Daten zur Schülerschaft⁹⁹ und verschiedene qualitative Interviews in den vorliegenden GM-Studien belegen.¹⁰⁰

⁹⁸ vgl. Förster 1999, S. 46ff.

⁹⁹ Bei ca. 72 % der Klientel stehen die Straftaten mit Peergroup-Einfluß in Zusammenhang, vgl. Grissom/Dubnov 1989, S. 119.

¹⁰⁰ vgl. die Fallbeispiele von Tim Black und Tom Macondo in Ottmüller 1988, S. 131-144, von Troy Upland in Grissom/Dubnov 1989, S. 20f., von Joe und Mark in Weidner 1986, S. 39f. und das „Wanzen-Echsen-Beispiel“ in ders., S. 157, von Upchurch in Upchurch 1997, X

5.1.4. Körners kognitiv-entwicklungspsychologische Perspektive

Der Beitrag „Die Glen Mills Schools aus kognitiv-entwicklungspsychologischer Perspektive“ von Jürgen Körner (2001) untersucht die (sozial)kognitiven Veränderungen bei den Schülern der Glen Mills Schools. Als Einrichtung, die für sich in Anspruch nehme, bei ihrer Klientel erfolgreich eine Verhaltensänderung im Sinne der Legalbewährung herbeizuführen, sollte die GMS nach Körners Ansicht in der Lage sein, nicht nur äußerliche Anpassungsprozesse zu fördern, sondern den Jugendlichen nachhaltige Verhaltensänderungen angedeihen zu lassen, welche es diesen ermöglichten, auch unter ungünstigen Bedingungen (Faktoren wie Wirkung der Peer-Gruppen, die soziale und materielle Lage, die Unterstützung durch Freunde und Lebenspartner) ihren Weg aus der Delinquenz heraus fortzusetzen.

Die Frage nach den inneren Veränderungen versucht Körner in zwei Schritten zu beantworten: Im ersten Schritt skizziert er diejenigen inneren Veränderungsprozesse, welche nach derzeitigem Wissensstand eine Voraussetzung darstellen für die erfolgreiche Arbeit mit delinquenten Jugendlichen, und im zweiten untersucht er, inwieweit die Prinzipien der GMS derartige Veränderungen bewirken können.

Zu Punkt 1 führt Körner aus, daß zahlreiche Variablen als komplex interagierende Einflußgrößen auf Delinquenz wirken würden, die Soziale Arbeit mit delinquenten Jugendlichen aber ihrer Bestimmung nach vorrangig diejenigen Bedingungen bearbeite, welche einen erzieherischen Zugang und Veränderung ermöglichten. Zu diesen zählten „neben den äußeren, materiellen Bedingungen – die sozialkognitiven Kompetenzen: moralische Urteilsfähigkeit (Kohlberg 1996), soziale Perspektivenübernahme (Geulen 1982), verbunden mit Affektkontrolle (Blair, Jones, Clark & Smith 1995) und der ‚metakognitiven‘ (Premack & Woodruff 1978) Fähigkeit, die eigene Befindlichkeit und die anderer Menschen adäquat wahrnehmen zu können“ (Körner 2001, S. 51). Eine gute Ausbildung dieser Kompetenzen hemme delinquente Neigungen bzw. fördere die Konsistenz der moralischen Orientierung (Fonagy, Jennings & Kohlberg; vgl. Körner 2001, S. 51).

Delinquente Jugendliche würden in der Regel schon mangels ihrer Fähigkeit zur Perspektivenübernahme die dritte Stufe des moralischen Urteilsvermögens noch nicht erklommen haben: Ihnen vermittelte sich zwar die Erkenntnis, daß ein gleichartiger Sachverhalt verschiedenartig beurteilt werden kann, doch die Herstellung eines

wechselseitigen Bezuges und ein Miteinander-Abwägen der unterschiedlichen Perspektiven (der eigenen und der des anderen) entziehe sich ihren Möglichkeiten. Ihr moralisches Urteil unterliege daher einer starren Bindung, entweder an die Perspektive des Mächtigen und der Autorität, oder ausschließlich an die eigene Perspektive (Chandler & Moran, vgl. Körner 2001, S. 51).

Das Erreichen der dritten Stufe sei mit dem Lernprozeß verbunden, die Sichtweise des anderen soweit nachvollziehen zu können, daß ihm die zugrundeliegenden Absichten als begründet erscheinen. Diese Fähigkeit versetze den Jugendlichen in die Lage, moralisches Handeln sowohl als Ergebnis guter Absichten des Einzelnen zu begreifen, als auch in dem Bewußtsein der Gegenseitigkeit und Gleichrangigkeit dieser Absichten zu sehen.

Derartige kognitive Kompetenzen ließen sich nach Körner in speziellen Interventionsprogrammen trainieren, deren Wirksamkeit nach Einschätzung einer jüngeren Metaanalyse (Dishion et al., vgl. Körner 2001, S. 52) jedoch nur dann zur Entfaltung komme, wenn die Interventionen hochstrukturiert und mit konkreten Zielen vorgingen und zusätzlich Begleitung erführen durch Anregungen zur Selbstreflexion und Perspektivenübernahme. Der Förderung der Perspektivenübernahme komme dabei eine besondere Bedeutung zu, da sie als „Motor für die Entwicklung der moralischen Urteilsbildung“ (Körner 2001, S. 52) gelte.

Die Nachhaltigkeit so eingeleiteter innerer Veränderungsprozesse sei wiederum von bestimmten Faktoren abhängig. Aus lerntheoretischer Sicht reduziere sich die Gefahr eines Rückfalls in die alten kognitiven Stile nur dann, wenn die erreichten Kompetenzen für den Jugendlichen durch positive Effekte verstärkt werden würden. Vom psychoanalytischen Standpunkt her sei die entscheidende Einflußgröße die Art der Internalisierung, welche dem Jugendlichen zuteil werde. Es würden drei Stufen der Internalisierung unterschieden werden (Seidler in Anlehnung an Kernberg, vgl. Körner 2001, S. 51f.): Die unterste, unreifste Stufe ermögliche dem Kind/Jugendlichen nur schwach differenzierte Introjektionen vom Selbst und von den anderen, Abbildungen komplexerer Beziehungszusammenhänge („ich in Beziehung zum Anderen“ (Körner 2001, S. 52)) gelangen ihm auf der darauffolgenden Stufe. Eine konstante Ich-Identität sowie die Kompetenz, sich selbst und den anderen auch in wechselnden Beziehungen und Situationen als kohärent und zeitlich stabil zu erleben, bildeten sich auf der dritten und letzten Stufe heraus.

Nach Körner lasse sich nachweisen, daß nur relativ reife Internalisierungen ein höheres Niveau der Perspektivenübernahme und des moralischen Urteilsvermögens gewährleisten. Dem Entwicklungsgrad der niedersten Stufe fehle noch die ‚exzentrische‘ Perspektive (Körner, vgl. Körner 2001, S. 52) der zweiten Ebene, welche es dem Kind/Jugendlichen ermögliche, nicht nur einzelne, bedeutsame Personen zu introjizieren, sondern auch – entsprechend der reiferen Form – die Relationen zwischen diesen. Dem Internalisierenden werde somit begreiflich, daß jeder sich ein eigenes, subjekthaftes Bild vom jeweils Anderen schafft.

Damit beschließt Körner seine Skizzierung der Ziele eines erzieherischen Programmes, welches sich zur Förderung moralischen Urteilens und Handelns eignen sollte: Das Stiften reiferer Formen der Internalisierung sowie das Anregen von Perspektivenübernahme und moralischem Urteilsvermögen würden notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingungen für einen dauerhaften Lebenswandel ohne Rückfälligkeit schaffen.

Zu Punkt 2 erklärt Körner, daß die Frage nach der inneren Veränderung und ihrer Nachhaltigkeit sich mittels der vorliegenden Publikationen und Falldarstellungen kaum beantworten lasse. Er vermutet, daß „der Jugendliche in Glen Mills ein sicherheitsstiftendes, überschaubares und mit erreichbaren Gratifikationen gespicktes soziales System vorfindet, das weder sein moralisches Urteilsvermögen, noch seine kognitiven Kompetenzen (Perspektivenübernahme etc.) überfordert. Eine fast lückenlose soziale Kontrolle fungiert wie ein externes Gewissen ...“ (Körner 2001, S. 56).

Die Konfrontationspraxis zeige, daß der Jugendliche auf der präkonventionellen Stufe des moralischen Urteils angesprochen wird. Die Interventionen konzentrierten sich ausschließlich auf das normenverstoßende Verhalten, Motive oder relativierende Erwägungen fänden in der Beurteilung keine Berücksichtigung. Den Jugendlichen sei zwar diese Art des Urteilens vertraut, da sie entsprechend ihrer Bewußtseinsstufe Normen entweder egozentrisch oder aus der Perspektive des Mächtigen bewerteten, jedoch müsse in Zweifel gezogen werden, daß die Glen Mills School diese Jugendlichen befähige, die dritte Stufe des moralischen Urteilsvermögens, deren Erreichen auch die Anregung zur Beurteilung der Absichten hinter den Taten einschließe, in Anwendung zu bringen.

Körner vermutet des weiteren, daß die für eine höhere moralische Urteilsbildung unabdingbare Kompetenz der sozialen Perspektivenübernahme ebenfalls nur einen geringen Entwicklungsgrad in Glen Mills erfährt. Er führt diese Annahme auf die fehlende interaktionelle Komponente in der Normenkultur zurück, die zahlreichen Normen seien nicht das Resultat eines Aushandlungsprozesses.¹⁰¹

Auch die in der GMS gestifteten Internalisierungsprozesse könnten Körners Ansicht nach nicht dem Nachhaltigkeitskriterium standhalten. Aus der Aussage eines Jugendlichen ‚Anpassen ist gut, Individualität ist schlecht‘ zieht er den Schluß, daß Glen Mills’sche Erziehung im wesentlichen nur ein Dressurakt sei. Sie stifte unreife Internalisierungen, die zwar auch normkonformes Verhalten ermöglichen würden, doch wie die soziale Umwelt seien auch die Normen austauschbar. Erst durch reifere Internalisierungen entwickle der Jugendliche eine normative Haltung, die unabhängig von Umwelten bzw. Autoritäten innere Orientierung leiste.

Damit zieht Körner für sich das Resümee, daß die Glen Mills School keine Förderung der sozialkognitiven Kompetenzen leiste und folglich auch kein dauerhaft sozialkonformes Verhalten im Alltagskontext herstellen könne. Eine mögliche Chance dieser Gruppenerziehung sieht Körner in einer ausreichend langen Nachbetreuung bzw. in dem Versuch, das zunächst oberflächlich Gelernte durch Umsetzung auch im eigentlichen Lebensumfeld der Jugendlichen normativ zu verfestigen (vgl. Körner 2001, S. 50-58).

Kommentar

Körner hat mit seiner Betrachtung aus kognitiv-entwicklungspsychologischer Perspektive ein sehr kritisches Bild von der Erziehungspraxis in der Glen Mills Schools entworfen. Seine Kritik halte ich grundsätzlich für berechtigt, die Analyse enthält kluge und wichtige Gedanken. Tatsächlich läßt sich die Frage, inwieweit die institutionalisierten Jugendlichen das

¹⁰¹ Die inhaltliche Aussage der Begründung ist nur zum Teil richtig, für eine Vielzahl der Normen insbesondere die Basisnormen mag das Inhaltliche zutreffen, es muß jedoch hinzugefügt werden, daß ein nicht unerheblicher Teil der normativen Anforderungen einer partizipativen Prozeßhaftigkeit entspringen sind und zwar insofern, als das sie als Normerweiterungsvorschläge der Jugendlichen institutionalisiert wurden, eine Praxis, die wegen ihres expansiven, Rigidität und Angst auslösenden Kontrolleffektes jedoch auch eher internalisierungshemmenden Charakter hat (vgl. Weidner 1986, S. 154f.).

vermittelte prosoziale Verhalten internalisiert haben, nicht eindeutig beantworten (vgl. Weidner 1986, S. 159). Primär intendiert die GMS einen Entwicklungsfortschritt von der präkonventionellen zur konventionellen Moral, ihre tatsächliche Leistungsfähigkeit darf jedoch durchaus höher eingeschätzt werden. Grissoms Vergleichsforschung (1984, S. 19) und diverse Praxisbeispiele (vgl. Weidner 1986, S. 141-159) belegen, daß das GM-Behandlungsprogramm sehr wohl in der Lage ist – zumindest in größerem Maße als andere vergleichbare Einrichtungen - eine normative Verankerung prosozialer Einstellungen herbeizuführen (vgl. ebd., S. 159). Der Glen-Mills-Jugendliche ist Zögling und Erzieher zugleich, die Wahrnehmung vielfältiger Gruppenfunktionen (z.B. ‚Big Brother‘-Konzept¹⁰², ‚Rep‘- und ‚Exec‘-Verantwortlichkeiten¹⁰³ u.a.m.) ist ohne ein gewisses Maß an Perspektivenübernahme meines Erachtens nicht möglich. Meine Gespräche mit Jugendlichen im fortgeschrittenem Institutionalierungsstadium lassen den Schluß zu, daß sich viele von ihnen ernsthaft und eingehender mit den normativen Erwartungshaltungen auseinandersetzen, sie nach ihrer Sinnhaftigkeit befragen und auch ihre Hilfsmöglichkeiten für den außerschulischen Alltag bedenken. Allerdings vernahm ich auch deutlich leichte Unsicherheiten bis größere Zweifel bezüglich der Frage, inwieweit die gelernten Normen in ihren Herkunftsmilieus tatsächlich und dauerhaft handlungsleitend werden können. Letzteres wird von einer Mehrzahl von Faktoren abhängen, der Institutionalierungsgrad, aber auch die primäre Förderung von Konversionsverhalten (Mertons ‚Konformität‘ 1974, S. 293f.) gehören sicherlich dazu, wobei ich vermuten möchte, daß aufgrund der differenten gesellschaftlichen Auffassungen bezüglich individueller Rollen Anpassung die eher auf Konformität ausgerichtete Erziehungsstrategie der GMS in den USA weniger Probleme bei der Legalbewährung bereitet als auf dem europäischen Kontinent. Vor diesem Gesamthintergrund bleibt Körners Kritik bedeutsam, allerdings sehe ich im Gegensatz zu Körner keinen Grund, die Tauglichkeit des Glen Mills’schen Erziehungskonzeptes in Frage zu stellen, sondern möchte seine Überlegungen vielmehr zum Anlaß nehmen, der Konzeption Verbesserungsvorschläge zu unterbreiten. Körner hat in seinem Schlußsatz den innovativen Gedanken bereits angedacht: die Förderung der sozialkognitiven Kompetenzen in neuen bzw. alten sozialen Kontexten während der Nachbetreuung. Die holländische Glen Mills School praktiziert bereits ein modifiziertes Nachsorgeprogramm mit einer schrittweisen Verlagerung der Aktivitäten in den außerschulischen Bereich (ausführliche Beschreibung siehe Kap. 4.3.).

¹⁰² vgl. Weidner 1986, S. 113-117

¹⁰³ vgl. Kap. 4.4. Stichwort: Hierarchie und Selbstorganisation in der Schülerschaft

Die Normen sind hier Gegenstand eines Aushandlungsprozesses und auf das Individuum mit seinen spezifischen Perspektiven zugeschnitten. Für den Jugendlichen heißt das konkret, daß er sich seine Normen so wählen und setzen darf, daß sie dazu geeignet sind, die selbst gesteckten Ziele zu verwirklichen. Auch die GGI-Gruppensitzungen verändern in dieser Zeit ihren Charakter bzw. werden in einer wesentlich ungezwungeneren Atmosphäre durchgeführt. Es ist durchaus möglich, daß die dort stattfindenden Konfrontationen die hinter den Normverletzungen stehenden Motive oder relativierende Erwägungen berücksichtigen, doch genau vermag ich das nicht zu sagen, da ich nicht in die Situation kam, mich durch die Teilnahme an einer „postferrainolanischen“ Sitzung von der Art und Weise der gestaltenden Prinzipien zu überzeugen. Sollte eine solche Berücksichtigung die Praxis noch nicht kennzeichnen, wäre hier jedenfalls der Raum für eine entsprechende Neuerung. Eine früher, möglicherweise schon mit Programmbeginn einsetzende Interventionspraxis, die von vornherein zu anspruchsvolle Ziele hinsichtlich der Entwicklung des moralischen Urteilsvermögens verfolgt, halte ich indessen für nicht sinnvoll. Die von der Institution verlangte Abkehr von (gruppen)delinquenten Statuskriterien bedeutet für den Programmneuling Auseinandersetzung mit den Schuldgefühlen der Versagenssituation – eine Problematik, die der Jugendliche bisher mit Neutralisierungstechniken (Sykes/Matza 1968, vgl. Kap. 2.2. und 3.2.) und Peernormen gelöst hat. Die Aufgabe der abweichenden Position würde daher nicht ohne Widerstand einhergehen. Um diesen Widerstand zu überwinden und damit zur eigentlichen Konfliktthematisierung überzugehen, bedarf es der Konfrontation und der allgemeinen Akzeptanz von Konfrontation (vgl. Weidner 1986, S. 129f.) - wenn auch damit zunächst nur eine Anpassung an die Normen der ‚mächtigen‘ Gruppe geleistet werden kann. Hat der Jugendliche aber einmal einen gewissen Konformitätsstatus erreicht bzw. kann er Normverletzungen eingestehen, ohne auf sein umfassendes Rechtfertigungsrepertoire zurückgreifen zu müssen, wird es ihm in der folgenden Lernphase bedeutend leichter fallen, auch die hinter den Taten verborgenen Absichten der Konfliktbeteiligten in die Beurteilung (s)eines Verhaltens miteinzubeziehen.

Damit wäre ein Glen-Mills-Programm skizziert, daß nach Körner geeignet sein sollte, moralisches Urteilen und Handeln zu fördern – ein Konzept, das meiner vorsichtigen Einschätzung nach bereits in den Niederlanden in wesentlichen Anteilen umgesetzt wird.

5.1.5. Walters multiperspektivische Betrachtung

Joachim Walters Beitrag „Was kann der deutsche Jugendstrafvollzug von den Glen Mills Schools lernen?“ (2001) läßt sich grob in zwei Teile gliedern. Im ersten Teil hinterfragt der Autor die „Erfolgsgeschichte“ Glen Mills Schools, in dem er auf der Basis der Untersuchungen von Grissom (1984) und Grissom/Dubnov (1989) die Rückfallquote der Schule genauer analysiert, anschließend arbeitet der zweite Part sowohl die positiven als auch die problematischen Elemente des Glen-Mills-Programms heraus. Die erstgenannten Aspekte werden für den deutschen Jugendstrafvollzug als richtungsweisend angesehen.

Die Validität der von der GMS und in vielen Fachveröffentlichungen propagierten niedrigen Rückfallrate, die immer noch als der eindrucksvollste Beleg für den Erfolg der Schule herangezogen werde, zieht Walter massiv in Zweifel. Nach einer kritischen Überprüfung der von Grissom und Dubnov (1989) erhobenen Daten und deren Abgleichung mit Ergebnissen deutscher Effizienzuntersuchungen (Walter, Dolde/Grübl, Maetze; vgl. Walter 2001, S. 64) kommt der Autor zu dem Schluß, daß sich trotz kriminalprognostisch unterschiedlich zu beurteilender Populationen die Rückfallraten zwischen deutschem Jugendvollzug und GMS nicht wesentlich unterscheiden, sofern nur dieselbe Definition des Rückfalls und der gleiche Beobachtungszeitraum angewandt werden. Lediglich im Vergleich zu amerikanischen Einrichtungen wird der GMS ein besseres Abschneiden eingeräumt.

Trotz dieser nüchternen Erfolgsbeurteilung ist Walter der Überzeugung, daß der deutsche Jugendstrafvollzug von den GMS lernen kann, zumal er davon ausgeht, daß Rückfallraten „ein eher begrenztes Erfolgskriterium sind, weil Erfolg und Scheitern der Legalbewährung nie allein mit täterbezogenen Merkmalen, aber auch nie allein mit sanktionsbezogenen Variablen erklärt werden kann“ (Walter 2001, S. 65 unter Bezugnahme auf Wirth). In den folgenden GM-Programmerkmalen sieht der Autor positives, sich für eine prinzipielle Orientierung eignendes Potential:

a. im Internatscharakter der Schule. Dazu gehöre:

- das Konzept „Menschen statt Mauern“: Verzicht auf „Knastaccessoires“ und Reduktion unmittelbaren körperlichen Zwangs;

- die großzügige, qualitätsvolle Ausstattung, die als günstiges Lernumfeld empfunden werden kann und sich positiv auf das jugendliche Selbstwertempfinden auswirkt;
- der Bruch mit dem „principle of less eligibility“ (ein Prinzip, nach dessen Aussage „der Lebensstandard von internierten Straftätern .. immer niedriger [zu sein hat] als derjenige, der der untersten gesellschaftlichen Schicht in Freiheit zugestanden wird“ (Walter 2001, S. 65)), welches in progressiver Weise darauf basierende Stigmatisierungseffekte zu vermeiden hilft.

b. in der Anerkennung der Peergroup-Bedeutung für die Erziehung im Jugendalter:

Statt wie hierzulande üblich, die Bedeutung der Gleichaltrigengruppe zu unterschätzen oder gar zu bekämpfen, sollten vielmehr deren positive Funktionen:

- als Experimentierfeld für neue Verhaltensweisen,
- als Vermittlungsinstanz für Wertvorstellungen,
- als Bereich von Schutz und emotionaler Unterstützung,
- ihr identitätsstabilisierender Effekt und
- die hohe Akzeptanz ihrer Meinungen oder Problemlösungen

für die Erziehung dienstbar gemacht werden.

c. Die GMS berücksichtige die den institutionellen Resozialisierungsbemühungen zuwiderlaufenden *Einflüsse der Insassensubkultur*, die dem offiziellen Curriculum oftmals ein zweites, subkulturelles Lernprogramm aus entsprechenden Verhaltensweisen und Normen entgegensetze. Mit einem System aus Normen und Peergroup Pressure gelinge der GMS eine erfolgreiche Reduktion solcher Einflüsse.

d. Im Gegensatz zum Disziplinardenken im deutschen Jugendstrafvollzug existiere in Glen Mills neben einem „Malussystem“ – z.B. Verlust des Bulls-Status bei Regelverstoß - auch ein „Bonussystem“, z.B. Gratifikationen für positive Leistungen. Die GMS nutze damit die Erkenntnis der Lerntheorie, daß „gesellschaftliche Reaktionen insbesondere dann devianzreduzierend wirken, wenn sie belohnungsorientiert sind“ (ebd., S. 67 unter Bezugnahme auf Wiswede).

e. Das Erlernen von *Verantwortungsübernahme* werde in totalen Institutionen kaum realisiert. Glen Mills ermögliche seinen Schülern – zumindest partiell - ein solches Lernmuster, z.B. indem jedem Insassen für das Verhalten seiner Kameraden und der Gruppe Mitverantwortung übertragen wird.

f. Die Gruppen männlicher Jugendlicher anhaftende Tendenz, *Rangordnungen* zu bilden, und deren *subkulturelles Potential* werde in *Glen Mills* erkannt und zu beeinflussen versucht mit Instrumenten wie GGI, Initiationsrituale, ‚Big Brother‘-Konzept, Ehrungen, Beförderung und Degradierung.

g. Die in der GMS gelungene Etablierung einer *homogenen Unternehmenskultur* sichere der Institution einen hohen Grad betriebswirtschaftlicher Effizienz. Allerdings bedeute der mit der ‚Corporate Identity‘ verbundene Verzicht auf spezialisierte Fachleute auch, daß sich die GMS die Chance vergibt, einen hohen fachlichen Standard durch interdisziplinäre Kooperation zu erreichen.

Neben diesen Merkmalen erfülle die GMS aber auch solche einer totalen Institution, wie z.B. starke Individualitätsreduzierung durch Gemeinschaftsunterbringung oder autoritäre Verhaltensreglementierung etc. (Goffman, vgl. Walter 2001, S. 68f.). Walter gesteht zwar zu, daß die Institutionalisierung einer hohen Schülerquote zwangsläufig totale Züge nach sich ziehen würde, doch eine rigide Reglementierung aller Lebensabläufe müsse damit keineswegs einhergehen. Damit leitet der Autor zu den problematischen Programmaspekten über. Zu ihnen seien zu zählen:

a. *die kulturellen Differenzen:*

Dies betreffe z.B.:

- das jeweilige justizielle System,
- die Strafmoralität,
- das Bildungs- und Schulsystem,
- das System der beruflichen Ausbildung,
- den Stellenwert der Internatserziehung und

- den Stellenwert des Schul- und Hochschulsports.

b. Ziele und Normen

Hinsichtlich dieses Punktes werden folgende Merkmale der GMS als problematisch angesehen:

- Das GM-Erziehungsziel sei mit Begriffen wie „prosoziales Verhalten“, „Konformität mit den Normen“, „gute Amerikaner“ eine „gefährlich weite und unbestimmte Leerformel“ (ebd., S. 69). Da falsch verstandene Erziehung unter ungünstigen Bedingungen den Betroffenen bevormunden oder entmündigen könne, sei eine umfassende Diskussion der pädagogischen Ziele dringend notwendig.
- Den in Glen Mills installierten Normen fehle die Möglichkeit der Hinterfragung, oft auch eine rationale Begründung und entbehrten erst recht einer demokratischen und rechtsstaatlichen Legitimation. Beschwerdemöglichkeiten oder Rechtsbehelfe als Reaktionsmittel auf subjektiv ungerecht erfahrene Behandlung seien nicht existent.
- Als bedenklich einzustufen seien des weiteren die Förderung von Denunziantentum bzw. das Propagieren einer Blockwart-Mentalität sowie die „ungeheure Normendichte“ (Weidner, zit. bei Walter 2001, S. 70), die einer „Normenfalle“ (Treiber, zit. bei Walter 2001, S. 70) gleichkomme und die Jugendlichen für eine Sanktionierung permanent zugänglich mache.
- Soziale Fähigkeiten wie Perspektivenübernahme, Einübung von Aushandlungsprozessen, Kompromißfähigkeit etc. fänden in Glen Mills keine Förderung. Stattdessen betreibe man die Anerziehung eines unkritischen Glaubens an die Absolutheit des Konzepts.

c. der zweifelhafte Lernerfolg:

Lernen durch ‚Peer Group Pressure‘ bedeute vor allem Anpassungslernen, dies habe den nicht wünschenswerten Nebeneffekt, daß sich die Jugendlichen an Macht und Mehrheit orientieren. Zudem wirke der Druck der Gleichaltrigengruppe überwiegend als negative Verstärkung –

mit der Konsequenz, daß keine dauerhafte Verhaltensänderung kraft Überzeugung, sondern lediglich eine temporäre Konformität realisiert werde.

Auch die Gewaltfreiheit könne in Glen Mills nicht gelernt werden, dies zeige sich in der normativen Verpflichtung zur Anwendung prosozialer Gewalt, in der Nichteruiierung gewaltbezogener Motivationen, in den patriarchalisch-hierarchischen Strukturen der Institution und in der vorbehaltlosen Akzeptanz kompulsiver Gruppengewalt. Allenfalls werde gelernt, reale Gewaltattacken durch verbale zu ersetzen (Krasmann, vgl. Walter 2001, S. 72), doch auch einer solchen Zieldimension müsse entgegengehalten werden, daß „die Gewaltlosigkeit der Erziehung wesentlicher Bestandteil der Erziehung zur Gewaltlosigkeit ist“ (Walter 2001, S. 72 unter Bezugnahme auf Schwind/Baumann).

d. Sozio-moralische Entwicklung

Wie schon Körner vor ihm sieht auch Walter die Möglichkeiten der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit im Glen Mills'schen Erziehungskontext eher als eingeschränkt an. Wichtige, für die sozio-moralische Entwicklung nach Kohlberg¹⁰⁴ unabdingbare Voraussetzungen wie z.B.:

- „Gelegenheit zur Rollenübernahme und sozialen Partizipation,
- Teilnahme an Gruppen und institutionellen Strukturen, die als gerecht oder fair wahrgenommen werden können,
- kognitive Konflikte, d.h. Widerspruch in den eigenen moralischen Sichtweisen und denjenigen anderer ausgesetzt sein,
- Auseinandersetzung mit moralischer Argumentation, die eine Stufe über der eigenen liegt“ (ebd., S. 72 unter Bezugnahme auf Kohlberg et al.; vgl. hierzu auch Körners Ausführungen in Kap. 5.1.4.)

seien in Glen Mills nur zu einem geringen Teil erfüllt. Erziehung beruhe dort auf einseitiger Kommunikation und nicht auf einem „durch Diskussion, Abwägen verschiedener Standpunkte und Perspektivenübernahme generierte[n] Lernprozeß“ (ebd., S. 72).

e. Verhältnismäßigkeit

Die in den GMS praktizierten Eingriffe in die Freiheitsrechte seien als Verstöße gegen den im deutschen Grundgesetz festgeschriebenen Verhältnismäßigkeitsgrundsatz zu werten.

Kommentar:

Walter hat durch seine multiperspektivische Herangehensweise ein differenziertes Bild von der amerikanischen Einrichtung entwickelt, in welchem positive wie negative Aspekte der Glen-Mills-Pädagogik gleichermaßen Berücksichtigung finden. Es ist ersichtlich, daß sich der Autor eingehender mit der Thematik auseinandergesetzt hat, trotzdem gelingt es ihm meines Erachtens nicht, das Modell treffend einzuschätzen. Zu einigen von Walter genannten Punkten möchte ich mir die folgenden Anmerkungen erlauben:

1. Walters Analyse der im Zusammenhang mit der vielzitierten GM-Erfolgsquote relevanten Rückfalluntersuchungen kann durch ihre präzise Ausführung und eine plausible Argumentationsführung tatsächlich die ihm beim Literaturstudium gekommenen Zweifel an der „Erfolgsgeschichte‘ Glen Mills Schools“ (a.a.O. 2001, S. 59) erhärten. In der Tat ist es als Mangel anzusehen, wenn die Herausstellung des Schulerfolgs maßgeblich auf Vergleichen basiert, die wissenschaftlichen Kriterien nicht standhalten. Eine erneute Rückfalluntersuchung unter den Bedingungen deutscher Effizienzuntersuchungen wäre sicherlich sinnvoll, doch auch dann würden sich sehr wahrscheinlich zweifelnde Stimmen zu Wort melden mit dem Hinweis auf die durch die kulturellen Differenzen eingeschränkte Vergleichbarkeit. Daher schlage ich wiederholt vor, ein deutsches Glen-Mills-Angebot als Pilotprojekt zu starten und hernach entsprechende Analysen anzustellen (siehe hierzu auch den Kommentar zu Weitekamp (2001), Kap. 5.1.3.). Dem Effektivitätsfaktor Rückfallquote sollte allerdings ein nicht zu hoher Stellenwert eingeräumt werden, da er zum einen nur über eine begrenzte Aussagekraft verfügt (Wirth, vgl. Walter 2001, S. 65) und zum anderen die „humane Qualität“ der Einrichtung, die sich z.B. an den Bildungserfolgen messen lasse, nicht berücksichtigt (vgl. Colla 2001b, S. 80).

¹⁰⁴ vgl. Walter 2001, S. 72

2. In Bezug auf die positiven Aussagen über das Programm stimme ich mit Walter überein. Daß die genannten Programmelemente eine richtungsweisende Bedeutung für das hiesige Vollzugssystem einnehmen könnten, findet ebenfalls meine Zustimmung. Was allerdings die Realisierungschancen einer so tiefgreifenden Reform des bundesdeutschen Jugendstrafvollzugs betrifft und diese Frage sollte man sich angesichts solch frommer Wunschvorstellungen konsequenterweise stellen, die kann ohne ein radikales gesamtgesellschaftliches Umdenken in puncto Strafmoral getrost ins Reich der Utopie verbannt werden. Pädagogische Reformversuche und seien es auch nur Bemühungen um geringste Veränderungen, wie z.B. Vollzugslockerungen, scheinen an den starren, ausschließlich am Sicherheitsprinzip orientierten Strukturen des Systems Jugendstrafvollzug scheitern zu müssen. In diesem Zusammenhang sind die leidvollen Erfahrungen des Pädagogen Jörg-Michael Wolters (2000) zu nennen, dessen zunächst hoffnungsvoll beginnender Versuch, das Projekt „Friedvolle Kriegerkurse für Gewalttäter“ im Hamburger Jugendstrafvollzug zu implementieren, schließlich infolge des hartnäckigen Widerstands der dort in leitenden Funktionen tätigen Juristen und Verwaltungsexperten ein jähes Ende nahm (vgl. ebd., S. 27-32). Wolters Gesamturteil in diesem Zusammenhang ist vernichtend:

„In einigen Jugendstrafanstalten existiert weiter ‚systemimmanente ‚Pädagogische Provinz‘, die engagierte Pädagogen verschleißt und Überholtes konserviert – und in manchen ist eben allertiefstes Hinterland, das zu erschließen sich Pioniere und Abenteurer noch zur Aufgabe machen müßten“ (ebd., S. 32).

Eine erfolgversprechendere Strategie im Kampf um Reformen scheint mir die der konkurrierenden Systeme zu sein, d.h. die Erweiterung des Repertoires an humanen, delikt- und defizitspezifischen Sanktionsformen und Konfliktschlichtungsmodellen, deren zunehmende Überlegenheit schließlich die Institutionalisierung von Jugendlichen in Jugendstrafanstalten weitgehend überflüssig macht.¹⁰⁵ In diesem Zusammenhang halte ich es für sinnvoller, ein separates System mit den Vorzügen einer Glen Mills Schools einzurichten, als einen aussichtslosen Kampf um die Implementation gefälliger GM-Konzeptelemente in der innovationsfeindlichen „Provinz“ Jugendstrafvollzug zu führen.

¹⁰⁵ Nichtsdestotrotz sollten die Bemühungen um eine Reformierung und Humanisierung der Vollzugspraxis um der hiervon betroffenen Menschen willen nicht aufgegeben werden. Die Strategie der konkurrierenden Systeme ist allerdings nicht ganz unproblematisch, da sie die Gefahr eines ‚net-widening‘ (vgl. Lamnek 1997, S. 290 f.) in sich birgt.

3. Hinsichtlich der Charakterisierung der GMS als „Totale Institution“ möchte ich auf die Diplomarbeit der Sozialpädagogin Dagmar Schäfer (2000) aufmerksam machen, die in diesem thematischen Zusammenhang die Institution Glen Mills Schools umfassend analysiert hat. Sie kommt zu dem Schluß, daß es sich bei der Schule „um eine Einrichtung handelt, in der partiell Behandlungsmodi ‚Totaler Institutionen‘ wie auch ‚Therapeutischer Milieus‘ Anwendung finden“ (a.a.O. 2000, S. 146). Sie spricht deshalb auch von einem „totalen, therapeutischem Milieu“ (ebd., S. 121).

4. Zu den von Walter genannten problematischen Programmaspekten:

- a. Die kulturellen Differenzen sind unbestreitbar. Sie sind aber auch kein unüberwindbares Problem. Eine deutsche Schule würde eine eigene, von dem amerikanischen Vorbild weitgehend unabhängige Normenkultur herausbilden und damit auch besser auf den bundesrepublikanischen Kontext abgestimmt sein. Die Niederländer haben auf diesem Weg auch erfolgreich eine Adaption ihrer Glen Mills School erreicht.
- b. Die pädagogischen Zielvorstellungen der GMS sind ganz bestimmt keine Leerformel, sondern klar definiert und operationalisiert. Sie umfassen insbesondere die vier Zielkategorien: Soziales, Akademisches, Berufliches und Sportliches Wachstum (Mehr dazu in Schäfer 2000, S. 43-46). Mit jedem Schüler wird hierzu ein individuelles Lernprogramm erstellt, für dessen erfolgreiche Umsetzung der persönliche Betreuer verantwortlich zeichnet.

Zum Komplex der normativen Frage (Sinnhaftigkeit, Beeinflussungsmöglichkeiten, Legitimation, Normendichte):

Viele Normen sind nicht so sinnlos wie sie scheinen, sie dienen vor allem dem Schutz und der Alltagsorientierung der Gemeinschaft sowie der Bereitstellung einer die jugendlichen Entwicklungsprozesse unterstützenden Lernatmosphäre. Hierzu Ottmüller (1988):

„Wichtig ist es, stets vor Augen zu haben, daß Glen Mills nicht glaubt, durch Normentreue neue Menschen zu schaffen, die Normen dienen vielmehr einem förderlichen Lernklima“ (ebd., S. 84).

„Es geht im Konzept von Glen Mills eindeutig nicht um eine Persönlichkeitsveränderung, sondern um ein Hinzulernen von Verhaltensregeln, nicht um eine ‚Umerziehung‘ oder ‚Gleichschaltung‘, sondern um die Schaffung eines Lebensfeldes, in dem subkulturelle, antisoziale Impulse und Verhaltensweisen verhindert werden. Interessanterweise kommen die meisten Normen bezüglich des Erscheinungsbildes aus Beschlüssen des Bulls-Clubs“ (ebd., S. 91).

Das Lernen in Glen Mills ist zwar vor allem ein Anpassungslernen eben aufgrund der Vielfalt der Normen, es bildet aber nur die Voraussetzung für andere weitergehende, individuell abgestimmte Lernprozesse, welche die eigentlichen Erziehungsziele verfolgen. Die Normen stellen also nicht einfach nur rigide Reglementierung dar, sondern vermitteln vor allem eine Verhaltenssicherheit und durch die enormen Lernprozesse/-möglichkeiten auch das Gefühl der Machbarkeit von Veränderung und damit Lebensperspektiven, die wiederum kraftvolle Motivationsprozesse anregen. Es gibt wohl kaum eine andere vergleichbare Einrichtung, die ein so hohes Maß an Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu vermitteln vermag, wie die Glen Mills'sche. Die Erfolge der Schule geben ein achtbares Zeugnis davon (vgl. Schäfer 2000, S. 45f.; Colla 2001b, S. 81f.; Ferrainola 1999, S. 323).

Bezüglich der Legitimationsfrage möchte ich wiederum auf ein Zitat von Ottmüller (1988) verweisen:

„Inwieweit eine Institution moralisch das Recht hat, in beschriebener Art junge Menschen ‚abzurichten‘, läßt sich wohl nur vor dem Hintergrund der institutionellen Alternativen diskutieren [...] Glen Mills schafft es demgegenüber, zugegebenermaßen mit einer rigiden Verhaltensbeeinflussung, den Jugendlichen durch schulische, berufliche und sportliche Qualifikation neue Perspektiven zu eröffnen“ (ebd., S. 91).

sowie auf die Rolle des „Bulls Club“ (Ottmüller 1988; Grissom/Dubnov 1989; Ireson 1998; Colla 2001b). Eine ausführlichere Stellungnahme zu dieser Thematik sowie zu den Punkten ‚Einflußmöglichkeiten der Schüler‘ und ‚Normendichte‘ findet sich im Kommentar zu Winklers Beitrag (2001).

Im Zusammenhang mit dem Vorwurf, die GMS würde den Jugendlichen eine unkritische Konzeptgläubigkeit angedeihen lassen, ist auch die Erfahrung des Sozialarbeiters und Provokativen Therapeuten Farrelly (1986) interessant, der sich zur Richtigkeit seines Therapiekonzepts u.a. wie folgt äußert:

„Es gibt viele „wahre“ Lösungen im persönlichen, politischen, religiösen, sozialen, kulturellen und ökonomischen Bereich, aber wenn man handeln muß, muß man wählen, und hat dann so zu handeln, wie man gewählt hat. Man muß das auch in der Therapie machen. Oft leisten wir den Patienten einen sehr schlechten Dienst, wenn wir nicht mit ganzer Kraft zuschlagen, zögern und nicht mit der Sprache herauskommen und viele Dementis anbieten, daß wir nichts wissen und daß der Patient schon über sich selbst am besten Bescheid wisse‘ – was ein unbewiesener klinischer Mythos ist, weil häufig der signifikante Andere in unserem Leben uns weit besser kennt als wir uns selbst“ (ebd., S. 216).

Die Anerziehung komplexer sozialer Fähigkeiten wie z.B. Perspektivenübernahme oder Kompromißbereitschaft ist ein zeitaufwendiger und stufenweise ablaufender Prozeß und kann nicht in einem einzigen pädagogischen „Gewaltakt“ sofort aus der Wiege gehoben werden. Viel wichtiger ist es zunächst, die Jugendlichen zum Zeitpunkt ihrer Institutionalisierung dort abzuholen, wo sie stehen. „Kinder, die hassen“ (Redl/Wineman 1979) sind in der Regel geprägt von „innere[r] Zerrissenheit“ und „zusammengebrochenen Selbstkontrollen“ (Fatke/Scarbach 1995, S. 100). Sie benötigen daher dringend „ein stetiges, allgegenwärtiges, zur Verinnerlichung geeignetes Objekt [...], um dessen Bild sie ihre Persönlichkeit neu ordnen und diese zu einer Einheit zusammenfügen können“ (ebd., S. 100).¹⁰⁶ Die Förderung der Identifizierung mit dem Glen-Mills-Programm, so kritisch sie sich aus anderer Perspektive auch bewerten läßt, ist in diesem Kontext sinnvoll, da sie Vertrauen schafft in die Kompetenz des pädagogischen Personals, Orientierung ermöglicht und damit die Integration der jugendlichen Persönlichkeit unterstützt. Erst wenn letzterer Prozeß abgesichert ist, ist die Anwendung differenzierterer Erziehungsmittel bzw. die Vermittlung komplexerer Fähigkeiten und Sichtweisen interessant.

- c. Bezüglich des Anpassungslernens durch ‚Peer Group Pressure‘ möchte ich folgendes anmerken:

Die Normen und der Gruppendruck unterstützen zwar ein Anpassungslernen, aber sie tun dies zugunsten höherer Erziehungsziele. Um die Normen für die individuellen Ziele stärker dienstbar zu machen, verfolgt das holländische Konzept einen Weg, der die Jugendlichen in der Entlassungsvorbereitung ihre eigenen Normen setzen läßt. Die Qualität der Normen ändert sich zudem mit dem Gewinn an Status und Privilegien bzw. ermöglicht freieres Agieren mit einer Zunahme an Partizipation und Eigenbestimmung.

Dies entspricht durchaus auch meinen realen Lebenserfahrungen. Der Begriff des Anpassungsverhaltens mag in intellektuellen Kreisen, kreativen Berufsgruppen oder in bezug auf pädagogische Erziehungsziele negativ besetzt sein, doch lehrt uns die Realität, daß das ganze Leben ein Anpassungslernen ist. Es gibt keinen menschlichen Lebensbereich, der nicht durch Normen bestimmt ist; und hinter Normen steht immer auch eine Macht, die sie setzen kann, und das ist in der Regel die Mehrheit, von der wiederum ein Group Pressure, wenn auch ein feinerer (als der in Glen Mills), aber nicht weniger machtvoll, ausgeht. Auch Demokratie ist versimplifiziert nichts anderes als die Macht der Mehrheit. Jeder Lebensbereich, der ein Spannungsfeld aus diesen vier Elementen darstellt, verlangt damit ein gewisses Maß an Anpassung. Autonomeres, kritischeres Verhalten wird darin meist erst dann möglich, wenn diesem zunächst ein Prozeß der Anpassung und der Statuszunahme vorausgegangen ist. Ohne eine normative Anpassungsfähigkeit gerät der dazu Unfähige schnell ins soziale Abseits. Die Jugendlichen haben bereits diese Erfahrung gemacht. Auch sie konnten kein Leben völlig jenseits von Normen und Anpassung führen, auch sie suchten sich einen normativen Kontext, nämlich den der delinquenten Peergroup, eine Gruppe, die Statuskriterien bot, nach denen sie zu leben imstande waren (vgl. Cohen 1961, S. 91). Vieles von dem, was als Individualität propagiert wird, entpuppt sich zudem oft als Scheinindividualität, als Diktat der Zeit, hinter dem andere machtvolle Interessen (wie ökonomische Interessen der Konsumgesellschaft) stehen und Unterwerfungszielen nachgehen. Doch dies ist wieder ein anderes Thema.

- d. Die Möglichkeiten der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit im Glen Mills'schen Erziehungskontext können nicht so eingeschränkt sein, da gerade mit Blick auf die von Walter (2001, S. 72) unter Bezugnahme auf Kohlberg angesprochenen Voraussetzungen die Glen Mills Schools auf Entsprechungen zu ihren eigenen pädagogischen Strategien verweisen kann - und zwar in allen Punkten.

¹⁰⁶ siehe hierzu Redls Konzept zum „Therapeutischen Milieu“ z.B. in Fatke/Scarbath 1995, S. 100-105

5.1.6. Winklers Perspektive der Kollektiverziehung

Michael Winkler (2001) unternimmt mit seinem Beitrag „Ansätze einer Theorie kollektiver Erziehung – Einige Bemerkungen zur Pädagogik der Glen Mills Schools vor dem Hintergrund der Aufgaben von Jugendhilfe“ den Versuch einer pädagogischen Kritik der Glen Mills Schools. Es geht ihm hierbei um eine Prüfung und Würdigung des GM-Programms aus erzieherischer Perspektive sowie um eine Antwort auf die Frage, „auf welche Problemstrukturen [...] Glen Mills aufmerksam“ (ebd., S. 76) macht bzw. was sich für Sozialpädagogik und Jugendhilfe lernen läßt „in der Auseinandersetzung mit dieser Art und Weise [...], den Umgang mit jungen Menschen zu organisieren“ (ebd., S. 76).

Bei seiner Programmwürdigung geht der Autor so vor, daß er als Befürworter einer kollektiven Erziehung, deren Sinn er vor allem mit der sozialisatorischen Bedeutung der Gruppe¹⁰⁷ einerseits und der diesen Erkenntnissen entgegenstehenden individualistischen Orientierung der Kinder- und Jugendhilfe andererseits begründet, eine Theorie der Kollektivpädagogik entwirft, an deren Inhalten und Maßstäben er die Glen-Mills-Pädagogik mißt und beurteilt. Im folgenden sollen die wichtigsten Aspekte seiner Theorie kurz skizziert und die daran anknüpfenden Kritikpunkte bezüglich des Glen-Mills-Modells benannt werden.

Für die kollektive Erziehung sind nach Winkler im wesentlichen zwei Dimensionen bedeutsam: Zum einen zielen sie auf die „Sicherung des vorpädagogischen Elements“ (ebd., S. 88) und zum anderen auf „eine Form besserer, gerechter Gesellschaftlichkeit, in welcher die einzelnen Subjekte sich in einem bürgerlich-republikanischen Rahmen der Selbstorganisation bewegen“ (ebd., S. 88).

Das ‚vorpädagogische Moment‘ sei hierbei zu verstehen als eine „Vorordnung“ (Petersen, vgl. Winkler 2001, S. 87), in der es um sublimale Bereiche des Erzieherischen geht, die „jenes Gefühl der ursprünglichen Sicherheit, des Angenommenseins und der Anerkennung“ (ebd., S. 87) sowie elementare Orientierungen entstehen lassen sollen, die „junge Menschen benötigen, um die komplexe Struktur eines Bildungsprozesses überhaupt bewältigen zu können“ (ebd., S.

¹⁰⁷ Gleichaltrigengruppe als bedeutende Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche (Damon, Youniss, vgl. Winkler 2001, S. 79), Koproduktion als maßgebliche Form für von den Subjekten selbst gesteuerte und gestaltete Bildungsprozesse (Leu/Krappmann, vgl. Winkler 2001, S. 79), die besondere Eignung von Gruppensettings für die Entwicklung insbesondere der höheren Niveaus moralischen Bewußtseins (Kohlberg, vgl. Winkler 2001, S. 79), Gruppensettings als ausgleichende Antwort auf das infolge von Individualisierung voranschreitende Zurücktreten der lebensweltlichen, informellen, sozialen und kulturellen Zusammenhänge

87). Bei der Herstellung eines solchen elementaren sozialen Musters spielten Ordnungsmuster und Rituale eine wichtige Rolle. Für die Jugendhilfe gelte, daß sie häufig diese basalen Strukturen außer acht lasse.¹⁰⁸

Die zweite Dimension umfasse zwei systematische Formen:

1. die Selbstoneignung eines gesellschaftlich zugewiesenen Ortes (Winkler, vgl. Winkler 2001, S. 88)

- bezieht sich auf die Gestaltung des Kontrollorts als eigene Lebenssituation zwecks Autonomiezuwachs und Öffnung dieses Ortes gegenüber seiner Umwelt

und

2. die Verpflichtung zur materiellen Reproduktion durch Arbeit

- Grund: Die Adressaten kollektiver Erziehung „müssen ihre Lebensbedingungen selbst erzeugen, weil sie über diese Aufgabe erfahren, wie Lebensprozesse strukturiert und in ihrer Belastung ‚gerecht‘ verteilt werden, zugleich erleben sie so die materielle Seite ihrer Selbstkonstitution“ (Winkler 2001, S. 88)

Auf dieser Stufe der notwendigen Produktion vollziehe sich der eigentliche Bildungsprozeß. Ihn kennzeichne die Koproduktion und Kooperation aller Beteiligten und damit das Kennenlernen differenzierter sozialer Beziehungen. Aus den Beziehungen heraus erwachse ein eigener sozialer Habitus und die Fähigkeit zu moralischem Urteil. Die jungen Menschen erzeugten sich „als Subjekte selbst, wobei sie nicht nur eine neue soziale Struktur, eine eigene Kultur, sondern am Ende sich selbst erfinden müssen“ (ebd., S. 88).

Die Erzieher hätten sich in diesem Prozeß zurückzunehmen, ihre Funktion beschränke sich darauf, die neuen Normen mitzuentwickeln und ihnen Geltung zu verschaffen. Zudem sorgten sie für das Klima der Liberalität, daß zur Vermeidung totalitärer Tendenzen notwendig sei;

¹⁰⁸ Winkler weist in diesem Zusammenhang auf die Ergebnisse der Planungsgruppe Petra hin (vgl. Winkler 2001, S. 87).

Strukturen der Kontrolle und Partizipation sowie Elemente des Spiels seien dabei die Mittel der Wahl.

Sich auf die GMS und den Reproduktionsaspekt beziehend, urteilt Winkler über die US-Einrichtung, daß den Jugendlichen dort zwar eine exzellente Umgebung angeboten werde, dieser aber der Nachteil anhafte, als Versorgungssituation gestaltet zu sein. Der Erwerb alltagstauglicher Kompetenzen bleibe daher unwahrscheinlich. Ein Verselbständigungsprozeß werde kaum realisiert, zumindest bestehe ein dringender Bedarf an Nachsorgeprogrammen.

Den kollektiven Erziehungsprozessen sind nach Winkler die folgenden Merkmale gemeinsam:

1. Zukunft statt Vergangenheit

Im kollektiven Erziehungsgeschehen strebe man die Vorwegnahme der für die Gesellschaft und für die Einzelnen gedachte Zukunft an, die individuelle Vorgeschichte sei dabei irrelevant. Bewußt werde daher der – gesellschaftlich häufig schon eingetretene - Bruch mit der Vergangenheit inszeniert. Das Biographische gelte zwar nicht als bedeutungslos, doch trage es nur als Strukturmuster, das mit neuen Inhalten verknüpft werden soll.

Die GMS folge diesem Modell, weil sie die Gangerfahrung als erfahrenes Strukturmuster nicht negiere, sondern dieses mittels Neubesetzung der einzelnen Positionen für ihre pädagogischen Ziele nutze (vgl. Polsky's Diamanten, Kap. 3.2.).

2. Die Dominanz der Dinglichkeit

Die pädagogische Arbeit werde in der kollektiven Erziehung weniger über personale Beziehungen als über die dingliche Sozialwelt geleistet. Sie realisiere sich über die Gestaltung und Ordnung von Räumen, denen häufig auch eine konkrete Aufgabenstruktur angetragen werde.¹⁰⁹ Dem sei allerdings hinzuzufügen, daß sämtliche Kollektivmodelle immer auch unter dem Einfluß charismatischer Persönlichkeiten standen.¹¹⁰

¹⁰⁹ Winkler verweist an dieser Stelle auf Parallelen zu Konzepten des Therapeutischen Milieus, z.B. von Bettelheim (vgl. Winkler 2001, S. 90).

¹¹⁰ Dies trifft auch auf die beiden Glen Mills Schools in den USA und den Niederlanden zu.

3. Kollektiv und Individuum

Um Unterdrückungstendenzen vorzubeugen, verwende Kollektiverziehung eine Technik der parallelen Einwirkung, die in der pädagogischen Einflußnahme Kollektiv und Einzelne gleichermaßen berücksichtige. Die Individualität finde Aufmerksamkeit über das Entdecken und Fördern individueller Leistungspotentiale sowie über den sensiblen Umgang mit der leiblich-körperlichen Situation der Kinder und Jugendlichen Dies betreffe Themen wie z.B. Gesundheit, Sexualität etc..

Die GMS würden in diesem Zusammenhang körper- bzw. sexualbezogene Fragen „rigoros ausklammern“ (ebd., S. 90); dies gehe nach externen Evaluationsberichten „bis zu einer irritierenden Blindheit gegenüber Aufgaben der medizinischen Versorgung“ (ebd., S. 90). Winkler spricht in diesem Zusammenhang von einem „idiosynkratischen Element“ (ebd., S. 91), das zugleich eine „problematische Dimension der Verachtung von Individualität zum Ausdruck bringt“ (ebd., S. 91), und sieht hierin schon ein Anzeichen dafür, daß „die schwierige Balance zwischen WIR und ICH, die kollektive Erziehung auszeichnet, zugunsten des WIR entschieden wird“ (ebd., S. 91).

Zur Wahrung der ‚WIR-ICH-Balance‘ gehöre des weiteren, daß den Jugendlichen als individuellen Subjekten die Möglichkeit eines eigenen Biographieentwurfs gegeben werden muß. Befunde würden zudem darauf hinweisen, daß große Kollektive immer auch kleinere Gruppen zuzulassen haben, damit die Jugendlichen in den großen Zusammenhängen nicht untergehen. Das Kollektiv habe nur „eine Art Hintergrundfolie“ (ebd., S. 91) zu sein, „vor der die Einzelnen hervortreten können“ (ebd., S. 91). Auch arbeite Kollektivpädagogik mit Sets von Rollen, die spielerisch individuelle Identitätskonstruktion unterstützen.

4. Transparente Regeln

Damit der notwendige Vorgang der Normaneignung keine suppressiven Züge annimmt, achte kollektive Erziehung auf die Sichtbarmachung der Normen, in dem sie als Regeln zugänglich gemacht werden. Für ihre Prüfung und Veränderung benutze sie demokratische Institutionen, wie z.B. Kindergerichte und Vollversammlungen. Von einem utopischen Zug bestimmt

wollten kollektive Erziehungszusammenhänge „einen Ort begründen, an welchem junge Menschen in ihren Entwicklungsprozessen nicht nur eine selbstbestimmte Gesellschaft als Gemeinschaft erleben, sondern sich selbst so vergesellschaften. An diesem Ort entsteht [...] eine neue Gesellschaft, wachsen zumindest die inneren Dispositionen und Lebensmuster, welche die Subjekte dazu befähigen, mit einem hohen Maß an Autonomie in eine Gesellschaft einzutreten – wie diffus auch immer diese ist“ (ebd., S. 92) .

Winkler erhebt in diesem Zusammenhang Einwände gegenüber der GMS in den folgenden Punkten:

- es bestehe ein Mangel an Transparenz über die Einflußmöglichkeiten der Beteiligten bezüglich der in Glen Mills geltenden Normen;
- der Bulls Club sei keine Selbstverwaltungsform, die kollektiven Erziehungsmaßstäben genügen würde;
- Glen Mills thematisiere weder das Problem einer systemimmanenten Abweichung noch die Frage einer demokratischen Selbstbestimmung;
- es bleibe insgesamt fraglich, ob pädagogische Ziele, die die Souveränität und Autonomie der Jugendlichen betreffen, erreicht werden können.

5. Öffnung des Kollektivs und Perspektiven

Der Kollektivpädagogik gehe es neben der Erziehung innerhalb des Kollektivs und durch dieses immer auch um einen sozialen und kulturellen Veränderungsprozeß. Diese gesellschaftliche Dimension ihres Schaffens suche sie zu realisieren, indem sie den Kindern nicht nur den Zugang zur Welt jenseits der Anstalt ermöglicht, sondern zugleich auch den Einfluß der Einrichtung auf ihre Umgebung. Innerhalb des gesellschaftlichen Kontexts komme es für das Heim so zu einem Gewinn an sozialer und kultureller Relevanz, die wiederum eine Rückbindung an das Kollektiv in Form von Aufgaben schaffe.

Daneben Sorge vor allem die Dimension der materiellen Reproduktion für das Hinzutreten von formellen Lernprozessen. Diese hätten Bedeutung sowohl für die Dynamik des kollektiven Prozesses, als auch für die Stärkung des Einzelnen im Gruppenzusammenhang.

Das Individuum erfahre sich mit seiner Leistungsfähigkeit als wichtiges Mitglied der Gemeinschaft bzw. erlebe deren Abhängigkeit von seiner Person. Zugleich würden wieder erneute, für das Kollektiv wie das Individuum gleichsam relevante Entwicklungen angestoßen und Perspektiven geschaffen.

Glen Mills, so Winkler, würde auf diese Rückbindung der Qualifikationen seiner „students“ an das Kollektiv weitgehend verzichten, lediglich die sportlichen Aktivitäten seien hiervon ausgenommen.

Für die scholare wie auch die berufliche Ausbildung in den GMS gelte, daß sie den deutschen Ausbildungsstandards nicht genüge. Insbesondere die in der Berufsbildung vermittelten Kompetenzen könnten lediglich als berufsvorbereitend gewertet werden (vgl. ebd., S. 93f.).

Als *Fazit* leitet Winkler aus diesen Überlegungen ab, daß die GMS nur bedingt dem konzeptionellen Standard der Kollektivpädagogik genügt. Ihr Angebot könne nicht als eine umfassende pädagogische Leistung gelten. Glen Mills sichere Versorgung und erfülle damit eine Vorbedingung von Erziehung, doch die Erziehung selbst realisiere die Schule nicht. Damit sei zwar nicht ausgeschlossen, daß das GM-Angebot für einige Jugendliche hilfreich sein kann, doch die eigentliche Bedeutung der GMS liege darin, darauf aufmerksam zu machen, daß „Jugendhilfe – vielleicht alle Pädagogik – zunehmend mit der Problematik konfrontiert ist, die Voraussetzungen von Pädagogik zum Thema pädagogischen Handelns machen zu müssen“ (ebd., S. 95). Das Bildungsangebot bleibe zudem eher auf dem unteren Standard (vgl. ebd., S. 76-96).

Kommentar:

Winkler hat eine interessante Theorie zur Kollektiverziehung entworfen, doch die Glen Mills Schools erfährt in diesem Beitrag eher nur periphere Aufmerksamkeit. Um so erstaunlicher sind die Aussagen, die über sie getroffen werden. Zu ihnen möchte ich im folgenden Stellung nehmen:

Zunächst zum Vorwurf der Individualitätsfeindlichkeit, die der Autor am Umgang der GMS mit Themen wie Körper, Sexualität und Gesundheit festmacht (vgl. Punkt 3 zu den Merkmalen kollektiver Erziehungsprozesse):

Sollten die unter Punkt 3 ausgeführten Darlegungen nach Winkler die Kriterien enthalten, in denen sich nach kollektiven Erziehungsvorstellungen die Berücksichtigung der individuellen Anteile widerspiegelt, dann schneidet die GMS im Vergleich mit anderen Kollektivmodellen sicherlich nicht schlechter ab. Eine Blindheit gegenüber den Aufgaben der medizinischen Versorgung habe ich während meines Schulaufenthalts in keiner Weise feststellen können, wenn auch mir in seltenen Einzelfällen Mängel aufgefallen sind. Die enorme körperliche Konstitution vieler Glen-Mills-Mitarbeiter beeindruckt nicht wenige Jugendliche, neben ihren jugendtypischen Wünschen nach männlich-harter Körperlichkeit ist dies ein wesentlicher Faktor, der sie in den „weight-room“¹¹¹ treibt „to become big“¹¹², so die Äußerung eines Jugendlichen. Körperkontakte sind freilich nur im Rahmen bestimmter Sportarten (z.B. Football oder Ringen) möglich, im sonstigen Alltag sind sie nicht zu finden, die entsprechende Norm dient meines Wissens der Unterbindung von Kampf- und anderen subkulturell geprägten sowie (homo)sexuellen Handlungen. Ob Sexualität in der amerikanischen GMS überhaupt thematisiert wird, vermag ich nicht zu sagen, in der holländischen Tochterschule ist sie jedenfalls im Fach Biologie umfangreicher Bestandteil des Schulunterrichts.¹¹³ Die Befriedigung sexueller Bedürfnisse ist hingegen für Schüler ohne ‚Homepass‘-Status wohl lediglich im Verborgenen durchführbar, sei es beim täglichen Duschen oder zur Schlafenszeit unter der Bettdecke (vgl. Schäfer 2000, S. 54). Sicherlich ist ein großzügigerer Umgang mit diesen Dingen vorstellbar und wünschenswert, doch gemessen an den gesellschaftlichen Realitäten erscheinen mir Zweifel zulässig bezüglich der Frage, ob die von Winkler benannten Erziehungsmodelle mit ihren charakteristischen kollektiven Bedingungen ihren „Zöglingen“ so viel mehr sexuelle Freiheiten zugestanden, als die Glen Mills Schools ihrerseits.¹¹⁴

Als ergänzende Betrachtung seien an dieser Stelle auch diesbezügliche Ausführungen Collas zitiert. Er schreibt:

¹¹¹ Übersetzung: „Hantelraum“

¹¹² Übersetzung: „um stark zu werden“

¹¹³ vgl. Glen Mills School Blokwijzer, Vak Biologie, Leerjaar: Mavo 4; s. Anhang C

¹¹⁴ Daß sich in gemischtgeschlechtlichen Kollektiven zwangsläufig mehr Möglichkeiten zu Sexualkontakten ergeben, steht außer Frage; naturgemäß finden sich diese - selbst unter widrigsten Bedingungen.

Über die Leistungen des schuleigenen „Health Center[s] (Allgemeinmedizinische Abteilung, Sportmedizin und Zahnarztpraxis)“ sowie „durch die Vielzahl sportlicher Aktivitäten versucht das Programm von Glen Mills das oft fehlende Wissen über den eigenen Körper oder das Nicht-Wahrnehmen und die Vernachlässigung des Körpers in hygienischer und medizinischer Sicht aufzuheben. Sexualpädagogische Thematiken hingegen werden peripher behandelt. In dieser weitgehenden Negierung spezieller Sozialisationsproblematiken ist die Einrichtung ein Spiegelbild der US-amerikanischen Dominanzkultur und verfügt über kein theoretisches Konzept für die Praxis. Weiter ist auffällig, das HIV/Aids-Tests nicht durchgeführt werden und das die Thematik nicht im Erziehungsprogramm eingebunden ist. Glen Mills ist eine drogenfreie Schule“ (Colla 2001b, S. 61).

Zu Winklers Bedingungen einer ausgewogenen WIR-ICH-Balance (vgl. Punkt 3):

Die genannten Bedingungen und Möglichkeiten bietet die GMS auch ihren Schülern an. Das was die kollektive Erziehung in den konkret genannten Kategorien an Individualität zulässt und fördert, unterscheidet sich also nicht wesentlich von den inhaltlichen Orientierungen des GM-Erziehungskonzepts. Und trotzdem halte ich ein Mehr an Individualität für sinnvoll und notwendig. Grundsätzlich und unabhängig von der Position in der Schülerhierarchie ist dem jungen Menschen ein auf seine Individualität abgestimmtes Maß an Vertrauenswürdigkeit entgegenzubringen und damit ein Beziehungsfundament zu legen, das geeignet ist, zusätzlich neben der intendierten Verhaltensänderung durch äußeren Druck auch einen Veränderungsprozeß von innen einzuleiten (vgl. Förster 1999, S. 48). Starke Veränderungsprozesse haben zudem immer auch eine emotionale Seite, ihr sollte bei Bedarf Rechnung getragen werden. Damit ist keine abgehobene therapeutische Intervention beabsichtigt (da sie in der Regel nicht die Interaktionsmuster gewalttätiger Wiederholungstäter zu integrieren vermag, vgl. Stimmer 1996, S. 32), sondern vielmehr Raumgebung, Ventilierung, Erzeugung von Nähe. Die möglichen emotionalen Signale, die ein Jugendlicher als Reaktion auf Normen und Gruppendruck ausbildet, sollten individuell beurteilt werden, d.h. der Jugendliche sollte die Möglichkeit haben, in einem geschützten Raum diese Gefühle einem entsprechend geschulten, persönlichen Betreuer anzuvertrauen. In einem solchen Gespräch dürfen biographische Erfahrungen nicht völlig ausgeblendet werden, sondern mögliche Zusammenhänge zwischen dem Jetzt und Damals geprüft werden mit dem Ziel, destruktiven Tendenzen von aktuellen Gruppenprozessen entgegenzuwirken. Die

Einbindung eines solchen Elements in eine grundsätzlich lerntheoretisch-verhaltenstherapeutische Konzeption stellt für mich keinen Widerspruch dar, sondern ist als eine erprobungswürdige Ergänzung in einem Kontext zu sehen, der wegen der großen Bedeutung antisubkultureller Normveränderungsstrategien für das Lernklima und die Sicherheit in der Institution bestimmte Formen zwischenmenschlicher Nähe begrenzen muß. Zwar ist der Gesprächskontakt zwischen dem einzelnen Schüler und seinem persönlichen Betreuer schon seit langem Alltagspraxis, doch beschränken sich solche Nähesituationen meist auf Vergangenheitsreduktion und Zukunftsorientierung. Emotionales Ausagieren ist in einer solchen Atmosphäre kaum möglich und, so mein Eindruck, auch nicht erwünscht. Das Konfrontiertsein mit Emotionen erzeugt bei den MitarbeiterInnen häufig Angst, Verwirrung und Mißtrauen, eine solche Verhaltensreaktion widerspricht dem Bild der MitarbeiterInnen von „ihren toughen Streetkids“, stößt mangels spezifischer Situationskompetenz auf Hilflosigkeit und/oder wird einer Art Wehleidstaktik zugeordnet und entsprechend konfrontiert (vgl. Kap. 4.3. „Konfrontationsstile“).

Zu den Einwänden in Punkt 4:

Dem Einwand bezüglich der Möglichkeiten der Normbeeinflussung von seiten der Schüler kann zumindest auf die US-Schule bezogen stattgegeben werden. Die amerikanischen Schüler haben nur einen begrenzten Einfluß auf das bestehende Normenwerk bzw. können nur zu dessen Verdichtung beitragen, da dem Bulls Club, der örtlichen Schülermitverwaltung, lediglich die Unterbreitung von Normerweiterungsvorschlägen erlaubt ist (vgl. Weidner 1986, S. 154). Mit dieser Regelung ist von der GMS das innovative Prinzip des Collegiefields-Projektes, eines ebenso normativ ausgerichteten Vorgängermodells, aufgegriffen worden, welches durch die Integration von Programmodifizierungsvorschlägen seitens der Schüler einer normativ bedingten Rigidität entgegenwirken sollte und damit eine Entwicklung weg von Repression hin zu Konfliktthematisierung anstrebte. Allerdings hat die GMS dieses Prinzip über eine Simplifizierung um sein innovatives Element beraubt, da Modifizierung durch Normerweiterung lediglich den Ausbau der Normenvielfalt bedeutet und damit der ursprünglichen Zielsetzung, der Verminderung von Rigidität, zuwiderläuft. Da rigide Normativität angsterzeugend wirkt, erschwert sie eine sachliche und distanzierte Auseinandersetzung in Konfliktsituationen (vgl. Weidner 1986, S. 154f.).

Für die niederländische Schule hingegen stellt sich eine differente Situation dar: Sie strebt ein Höchstmaß an Schülerpartizipation an. Dies tut sie zum einen in Anlehnung an ein von den Niederlanden wie auch von vielen anderen europäischen Ländern unterzeichnetes UN-Abkommen, nach dessen Richtlinien die Partizipation von jungen Menschen an gesellschaftlichen Belangen gesetzlich geregelt ist (das Vertragswerk trägt nicht das Signum der USA)¹¹⁵ und zum anderen auch aus einem professionellen Selbstverständnis heraus, welches die Übertragung von Verantwortung und Mitbestimmung an die Schüler bis hinauf auf die Managementebene als wesentlichen Faktor für den Erfolg ihres Behandlungsprogramms begreift. Der Schulleiter beschrieb mir gegenüber die Prozeßhaftigkeit studentischer Einflußnahme folgendermaßen:

“Every Thursday there are proposals for changing things by the Bulls Club and from the Bulls Club it goes to the Rep Meeting and from Rep Meeting it goes to Team Meeting, from Team Meeting it goes to Top Meeting and Top Meeting is the director with the Campus Execs and that is all in one week” (Interview Van der Kolk 2001, vgl. Kap. 4.3. bzw. Anhang B).

Gerade in Bezug auf die Normen ist die Einflußnahme beträchtlich. Von Programmbeginn bis zum Besuchszeitraum hat das ursprünglich im Verhältnis 1:1 übertragene Modell eigene kulturspezifische Merkmale herausgebildet, so daß die amerikanischen Programmanteile nach Aussage des Schulleiters nur noch ca. 50 % einnehmen. Die differierenden Normen betreffen z.B. die Kleidung, den Haarschnitt, die Organisation des Unitalltags u.a.m. (vgl. Interview Van der Kolk 2001, Anhang B).

Die in Glen Mills üblichen Formen der Selbstbestimmung mögen nicht unbedingt demokratischen Ansprüchen genügen, da die Institution sämtliche Angehörige als kollektive Einheit betrachtet und diese als solche gemeinsam die Entscheidungen trifft, doch zu sagen, daß Glen Mills nicht einmal die Frage der demokratischen Selbstbestimmung thematisiert, ist schlichtweg Unfug und auch grotesk, da die von Winkler als demokratisch vorbildlich bestaunten Modelle kollektiver Erziehung selbst nicht alle das als charakteristisch bezeichnete hohe Anforderungsprofil erfüllen. Betrachtet man z.B. Makarenkos Gorki-Kolonie, der gewisse organisationsstrukturelle Ähnlichkeiten mit dem Glen-Mills-Modell nachgesagt werden (vgl. Schönhöfer 2000, o.S.; Colla 2001b, S. 84), so fällt auf, daß Makarenko strikt

¹¹⁵ vgl. Interview Van der Kolk 2001, Anhang B

und autoritär die Reproduktion der Produktivkräfte betonenden Erziehungsideale der sozialistischen Gesellschaft durchgesetzt hat, in der der Mensch als Objekt einer Formierung seiner Persönlichkeit verstanden wird (vgl. Schönhöfer 2000, o.S., Stimmer 1996, S. 81ff.). Zwar fungierten seine Mitarbeiter lediglich als Ausgestalter der gesellschaftlich gewünschten Umwelt, von der die eigentliche Erziehungsleistung ausgehen sollte, doch tatsächlich ist es so, daß der als antireligiös und gegenüber anderen Lebensauffassungen intolerant beschriebene Makarenko zunächst diktatorisch und später indirekt über die Ernennung seiner Kommandeure der Kolonie seine Forderungen vorschrieb. Kindergerichte und Vollversammlungen können wohl als demokratische Elemente bezeichnet werden, doch über den Einfluß erfahrener, dem Leiter treu ergebener Kolonisten standen sie letztlich auch wiederum im Dienste der bereits durchgesetzten sozialistischen Erziehungsideale.

Die wenigen, von Winkler - gerade unter Hinweis auf Makarenkos Erziehungspraxis - benannten Individualmerkmale kollektiver Erziehungsmodelle reichen bestimmt nicht aus, um zu einem Urteil zu gelangen, welches den Kollektivmodellen den Anspruch zubilligt, das Kollektiv lediglich als einen der individuellen Subjektbildung förderlichen Erziehungskontext zu gebrauchen, währenddessen der Glen Mills Schools geradezu Individualitätsfeindlichkeit vorgeworfen wird. Aus meinen Quellen über Makarenko und die Gorki-Kolonie geht eindeutig eine Dominanz des Kollektivprinzips über die Individualinteressen hervor, die sich von der Vorstellung leiten läßt, daß Kollektivwohl und subjektives Befinden immer identisch sind (vgl. Schönhöfer 2000, o.S.; Stimmer 1996, S. 81ff.).

Glen Mills thematisiert zudem sehr wohl das Problem der Abweichung im sozialen System bzw. es hat sogar eine ganz zentrale Stellung. Die ganze Organisationsstruktur kann als eine Antwort auf diese Frage gelten. Es wird die Kongruenz von formeller und informeller Normstruktur (vgl. Weidner 2001, S. 31) angestrebt, insofern wird natürlich eine Abweichung unterbunden, jedoch geschieht das aus dem vorrangigen Interesse, eine eindeutige Orientierungsstruktur (im Sinne des ‚Therapeutischem Milieus‘ nach Redl (1987)) und Sicherheitsstruktur für Schüler und MitarbeiterInnen anbieten zu können und damit eine Grundlage zu schaffen für eine von „Mauern“ (vgl. Mathiesen 1979) und Subkultur ungetrübte Lernkultur.

Was die Frage der Zielerreichung in bezug auf Souveränität und Autonomie betrifft, so verfügt die Glen Mills Schools über alle von Winkler genannten Voraussetzungen, auch

hinsichtlich der pädagogisch bedeutsamen Aufgabe der materiellen Reproduktion. Dabei kann es nicht so sehr darauf ankommen, daß die jungen Menschen alle für ihre Selbstversorgung notwendigen Aufgaben selbst leisten (es verwundert hier, daß Winkler lediglich die erzieherische Funktion der Arbeit in Makarenkos Pädagogik betont und nicht so sehr die ideologische sowie den mit ihr verbundenen Zwang der Not jener Zeit), als vielmehr darauf, daß sie an solchen Reproduktionsprozessen beteiligt werden. Und das ist in Glen Mills in einem großen Umfang der Fall. Aufgrund anderer gesellschaftlicher Voraussetzungen besteht in Glen Mills allerdings nun kein existentieller Zwang zur Arbeit, sondern es kann ganz in Übereinstimmung mit gesellschaftlicher Realität bezahlte Arbeit als Privileg angeboten werden. Darüber hinaus stellt das Glen-Mills-Angebot mit Sicherheit keine reine Versorgungssituation dar, die Schule ist auf das Wirken der Schüler unbedingt angewiesen, ihre ganze Erscheinungsform und Wirtschaftlichkeit ist nur durch die Mitarbeit der Schüler denkbar. Jede vorstellbare Tätigkeit, die einem Schüler im Zusammenhang mit dem Betreiben, der Wartung, der baulichen Veränderung und Erweiterung sowie inner- und außerinstitutionellen Dienstleistungen der Schule zugemutet werden kann, wird auch in dessen Verantwortungsbereich übertragen. Die pädagogische Komponente solcher Reproduktion kann in der Glen Mills Schools aufgrund des dort vorhandenen Status- und Privilegiensystems sogar noch gesteigert werden: Die jungen Menschen sind nicht wie z.B. in der Gorki-Kolonie alle dazu gezwungen, die gleiche harte Arbeit zu verrichten, sondern üben die in Attraktivität und Entlohnung unterschiedlich zu bewertenden Tätigkeiten in Abhängigkeit von ihrem jeweiligem Engagement aus. Einen wesentlichen Erfolgsfaktor bildet dabei das zwischen Schülern und MitarbeiterInnen bestehende Gefühl des gegenseitigen Aufeinanderangewiesenseins (vgl. Ottmüller 1988, S. 121), es stärkt die soziale Verantwortung füreinander und das Selbstwertgefühl jedes Einzelnen und führt damit zu der zu Recht geforderten Realisierung pädagogischer Zielnormen wie Souveränität und Autonomie.

Zum Vorwurf des Verzichts auf Rückbindung von Einzelleistungen an die Gruppe (vgl. Punkt 5):

Einmal mehr frage ich mich, wie solches Urteil zustande kommt. Selbstverständlich praktiziert Glen Mills eine Rückbindung individueller Qualifikationen an das Kollektiv. Der

Einzelne ist stets Teil seines Kollektivs, ist mit ihm identifiziert, genauso wie das Kollektiv den Einzelnen stets als einen der Ihren betrachtet. Jede individuelle Leistung eines Schülers, egal auf welchem Lerngebiet, wird vom Kollektiv - in diesem Fall der Unit - und der Gesamteinstitution gewürdigt und trägt zur Konsolidierung oder einer Verbesserung seiner Position im Kollektiv bei. Dabei profitiert auch das Kollektiv von der Leistung des Einzelnen, denn die Summe dieser Einzelleistungen macht den Erfolg oder den Ruf dieses Kollektivs aus, der über lobende Erwähnungen in der schuleigenen Zeitung ausgebaut sowie mit attraktiven Gewinnen, z.B. einem exklusivem Abendbüfett für die ganze Unit, als symbolischer Belohnung bedacht wird. Die Rückbindung an das Kollektiv findet aber auch über das ‚Annual Homecoming‘¹¹⁶ statt. Die zelebrierten Erfolge früherer ‚students‘ bzw. Kollektivangehöriger im normalen Leben hinterlassen einen großen Eindruck auf die jetzt ihren Platz Einnehmenden, denn zu solchen Gelegenheiten können letztere die Möglichkeit der Verwirklichung auch ihrer Ziele als reale Chance wahrnehmen. Dies stärkt bei den jungen Menschen den Glauben an die Institution, an das Kollektiv und ganz besonders an die eigenen Fähigkeiten „to change for the better“ (Anthony DeHerrera, Student Writer in ‚The Battling Bulletin‘¹¹⁷ vom 31.10.97, S. 20).

Zur Bewertung des Glen Mills’schen Bildungsstandards (vgl. Punkt 5):

Der vergleichende Hinweis auf die unterschiedlichen Ausbildungsstandards „hinkt“. Bei einer durchschnittlichen Aufenthaltsdauer in Glen Mills zwischen 14 und 18 Monaten (bei deutschen Jugendlichen gar nur 12 Monate) und einer noch um einiges geringeren Ausbildungszeit kann sicherlich nicht das gleiche Kompetenzvolumen vermittelt werden wie in einer durchschnittlich 3 Jahre andauernden Lehre hierzulande. Ich bin jedoch überzeugt davon, daß in einer Ausbildungsstätte der GMS in einem bestimmten Vergleichszeitraum weit mehr Lernstoff vermittelt und weit mehr Jugendliche der GM-Zielgruppe das entsprechende Angebot erfolgreich absolvieren würden als das unter vergleichbaren Bedingungen in Deutschland der Fall wäre. Das normative Milieu, das differenzierte Bildungsangebot, die klare Strukturierung der Lernschritte, die Transparenz und Berücksichtigung des individuellen Kenntnisstandes bei der Stoffvermittlung, das Engagement der Ausbilder und nicht zuletzt die

¹¹⁶ jährlich stattfindende „Heimkehr“ ehemaliger Glen-Mills-Schüler, die feierlich begangen wird

¹¹⁷ Schülerzeitung der amerikanischen GMS

vorbildliche Ausstattung an Lernmitteln ermöglichen ein effizientes, ressourcenfreundliches und zielführendes Lernen. Es handelt sich hier also um ein hohes Leistungsniveau, das keinen Vergleich mit deutschen Standards scheuen muß und nach meinen Erfahrungen im direkten Einzelvergleich sicherlich nicht selten um einiges höher liegen dürfte. Ein hoher Ausbildungsstandard allein genügt zudem nicht, für eine Klientel wie die in Glen Mills müssen auch die Bedingungen geschaffen werden, die das Erreichen dieser Standards realistisch erscheinen lassen. Die normative Reglementierung in Glen Mills wirkt individuell alltags- und lernzielunterstützend, gerade auch durch ihre Flexibilität, z.B. was die zeitliche Ermöglichung von Bildungsabschlüssen betrifft, während das starre, bürokratische Reglement in hiesigen Einrichtungen oft gegenläufige Effekte erzielt, z.B. durch Mahn- und Kündigungsverfahren als einzige Antwort auf längere Fehlzeiten oder generelles Nichterscheinen, durch häufiges Ignorieren von oder Nichtreagieren auf Versäumnisse der Ausbilder, durch das gänzliche Versagen von Ausbildungsangeboten aufgrund zeitlicher Differenzen zwischen dem voraussichtlichen Abschluß einer Bildungsmaßnahme und der dazugehörigen Sanktionsdauer (vgl. Schönhöfer 2000, o.S.) u.ä.. Bei einem etwaigen Modelltransfer nach Deutschland sollten daher die staatlich geforderten Bildungsinhalte der GM-Lernstruktur angepaßt sowie mögliche Zeitdifferenzen durch Ermöglichung der freiwilligen Beendigung einer Bildungsmaßnahme im innerinstitutionellen Bereich oder in der Nachsorgeperiode durch nahtlose Ankopplung an modulierte Ausbildungsprogramme außerhalb der Schule ausgeglichen werden. Es sollten auf jeden Fall - kurz- oder langfristig - staatlich anerkannte Abschlüsse ermöglicht werden, sowie es die niederländische GM-Praxis bereits vorlebt.

Mein Fazit: Es verwundert mich sehr, wie Winkler zu seinen Urteilen über die Glen-Mills-Pädagogik kommt. In kaum einer Weise trifft er die realen Zustände der GMS. So differenziert und stichhaltig, wie er sein Wissen über kollektive Erziehung und die dazugehörigen Überzeugungen ausbreitet, so oberflächlich wirkt die Form, in der er vergleichsweise das komplexe Erziehungssystem der GMS abhakt. Er bezieht sich so gut wie nicht auf konkrete Gegebenheiten, Beispiele oder Informationen – dies erweckt den Anschein, als begnüge sich der Autor damit, unbewiesene Behauptungen in den Raum zu stellen. Dementsprechend wirkt Winklers Beitrag auch nur auf den ersten Blick als eine fundierte Auseinandersetzung mit dem kollektiven Erziehungssystem der GMS, nach einiger Zeit

hinterläßt er aber nur noch den Eindruck eines neuerlichen Vortrags eigener, wohlvertrauter, analytischer Betrachtungen zum Thema der kollektiven Erziehung. An publizierten, auch fachlich verwertbaren Informationen über die GMS fehlt es nicht und bestehende Wissenslücken können durch gezielte Anfragen geschlossen werden. Eine sorgfältige Recherche kann jedenfalls nicht zu Winklers Resümee kommen. Dennoch ist sein Beitrag zur Glen-Mills-Pädagogik nicht ohne Wert. Mit seinem Versuch einer Theorie der Kollektivpädagogik und der Erörterung der Bedeutung einzelner Elemente liefert Winkler eine starke Argumentationsgrundlage – allerdings nicht gegen, sondern für eine GM-Pädagogik.

5.1.7. Weis‘ sporttheoretische Perspektive

Mit seinem Beitrag *„Stolze Sportler braucht das Land. Über die starke Betonung, schwache Übertragbarkeit und schwierige Bewertbarkeit sportorientierter Verhaltensmodelle der amerikanischen Glen Mills Schools“* versucht Kurt Weis (2001) sich einem Urteil zu nähern bezüglich der Fragestellungen, „wie weit der Sportbetrieb der GMS für amerikanische Verhältnisse normal oder ungewöhnlich vorbildlich, für deutsche Mentalitäten verständlich und nachvollziehbar und auf mitteleuropäische Verhältnisse als pädagogisches Modell übertragbar ist“ (ebd., S. 98).

Nach einer kurzen Einführung in die Bedeutungen und Funktionen des Sports für den Menschen, die beispielhaft entlang ihrer historischen Entwicklungslinien aufgezeigt werden, führt Weis Belege aus fünf verschiedenen Quellen¹¹⁸ an, um die „auffällige und positiv betonte Rolle“ (ebd., S. 99) des Sports in der Glen Mills Schools herauszustellen. In diesem Zusammenhang ist u.a die Rede von der Förderung des Nationalbewußtseins, der Nutzung von Spitzenspielern als Rollenmodelle, einer permanenten Wettkampfgesellschaft, in der es insbesondere für sportliche Erfolge Pluspunkte gibt, dem Erleben von Stolz und Selbstachtung bei sportlichen Siegen, dem Sport als dritte Bildungssäule, einer exzellenten Ausstattung, dem öffentlichen Wahrnehmungsbild der Schule als Sportakademie etc..

¹¹⁸ Glen-Mills-Hauszeitung (vgl. Weis 2001, S. 99f.), Schrans Dokumentarfilm „Glen Mills Gang – Arrested without Locks and Bars“ (vgl. Weis 2001, S. 100f.), Fegerts Reise- und Hintergrundbericht (vgl. Weis 2001, S. 101f.), Glen-Mills-Werbebrochure (vgl. Weis 2001, S. 102f.), Expertenanhörung vom 13.11.2001 (vgl. Weis 2001, S. 103)

In einem weiteren Kapitel stellt Weis das GM-Konzept und die darin spielende Rolle des Sports in den Kontext der US-Gesellschaft. Hierzu führt er aus, daß „Sport und Sozialisationserfolge durch Sport“ in Glen Mills nach deren eigenem Bekunden „nicht Selbstzweck“ seien, aber dennoch „die Gesellschaft, die Gruppe, das Team in seinen Mitgliedern [sich] selbst erziehen, stützen, fördern [soll] – wie in einer erfolgreichen Sportmannschaft“ (ebd., S. 104). Glen Mills vertrete „eine amerikanische Richtung und Einstellung, die das ganze Leben gern als sportlichen Wettkampf sieht und daraus ihre Vorbilder zieht [...] Es ist ein gruppendruck-theoretisches Kontrollmodell einer an Wettkampf und Sieg orientierten Mannschaft“ (ebd., S. 104). So ein Modell funktioniere nur dann, wenn eine Übereinstimmung zwischen Binnenkultur (Glen Mills) und Außenkultur (US-Gesellschaft) vorliege. Da sich die deutsche und die amerikanische Außenkultur voneinander unterscheiden, könne von einer nicht realisierbaren oder zumindest eingeschränkten Übertragbarkeit des GM-Modells auf Deutschland ausgegangen werden. Diese Einschätzung zu den Transfermöglichkeiten gewinne der Autor auch aus seinen anderen vorangegangenen Überlegungen. Vor einem Weiterführen solcher, den Modelltransfer zum Gegenstand habenden Erörterungen stehe zunächst die Beantwortung der folgenden Grundsatzfragen:

- a. „wie weit und gegebenenfalls warum das GM-Konzept in den USA wirklich erfolgreich ist“ und
- b. „wie weit sich die amerikanische und deutsche Gesamtkultur und die jeweiligen Subkulturen der jugendlichen Delinquenz-, Gewalt-, Männlichkeits- und Sportszene ähneln, angleichen oder deutlich voneinander unterscheiden“ (ebd., S. 104).

Dies könne Weis in diesem Beitrag nicht abschließend leisten.

Des weiteren zitiert der Autor aus deutschen und ausländischen Studien, die Einschätzungen zu den Sozialisationsleistungen des Sports abgeben. Danach stellt sich die Forschungslage hinsichtlich der Effektivität des Sports auf den 3 Leistungsebenen: 1. Identifikationsfunktionen, 2. Förderung prosozialer Verhaltensentwicklung und 3. kriminalpräventive Wirkung als äußerst unklar dar. Für keine der genannten Ebenen gäbe es gesicherte Hinweise darauf, daß Sportaktivitäten positive Wirkungen erzielten (Rittner/Breuer, Rössner et al., vgl. Weis 2001, S. 104ff.).

Weis schließt seine Betrachtungen mit der Einschätzung ab, daß das Glen-Mills-Modell mit einem Gesamtkonzept, das auf eine ganz bestimmte US-amerikanische Population ausgerichtet sei und Sport als integriertes Element betone, sich nicht einfach von dem amerikanischen Kulturraum auf den deutschen übertragen lasse (vgl. Weis 2001, S. 98-107).

Kommentar:

Weis' sporttheoretische Perspektive auf die Glen Mills Schools läßt leider eine zusammenhängende Argumentationsstruktur vermissen. Zu oft bleiben wiedergegebene Wahrnehmungen unkommentiert, werden unterschiedliche Betrachtungsebenen nicht zusammengefügt, so daß am Ende offen bleibt, was uns der Autor eigentlich sagen möchte. Seine Schlußbetrachtung macht es besonders deutlich, hier wird lediglich ganz allgemein auf die schwierige Übertragbarkeit des Glen-Mills-Ansatzes unter Bezugnahme auf dessen Kontextbezogenheit und die kulturellen Differenzen verwiesen. Was also tatsächlich bleibt, ist eine mehr oder weniger lose Gedankenkette mit vereinzelt Kommentierungen, die im wesentlichen auf die kulturellen Verschiedenheiten aufmerksam macht, die sich scheinbar unversöhnlich gegenüberstehen. Eine konstruktive Auseinandersetzung mit ihnen ist es jedenfalls nicht. Unternimmt man selbst den Versuch einer Zusammenfassung von Weis' Aussagen, entsteht in der Gesamtbetrachtung der Eindruck, als wolle der Autor zunächst beweisen, daß der Sport in Glen Mills eindeutig in der Tradition der aus der Antike überlieferten, die Neuzeit dominierende Leistungssportkultur des Wettkampfs und des Sieges stehe, daß er nicht nur einen Teilaspekt des pädagogischen Gesamtkonzeptes ausmache, sondern kulturbedingt und dominant das „Gruppenkonzept“ stelle, dem „ganz Glen Mills“ (Weis 2001, S. 104) folge, um hernach schließlich aufzuzeigen, daß sowohl in der nationalen als auch in der internationalen Forschung die angeblichen Sozialisationsleistungen des Sports wissenschaftlich nicht zu belegen sind. Als logische Schlußfolgerung ließe sich daraus ableiten, daß mit der zentralen Sportorientierung der GMS auch die pädagogische Leistungsfähigkeit des Glen-Mills-Konzepts - selbst im amerikanischen Kontext - in Frage gestellt werden muß. Wie auch immer, der Autor läßt seinen Standpunkt hierzu offen. Immerhin hat dieser zu jedem seiner im Titel erscheinenden Themenpunkte etwas ausgeführt.

Ich glaube, daß die Art und Weise, in der man sich dem Glen-Mills-Modell zu nähern versucht, wenig zielführend ist. Das Modell läßt sich noch lange und aus allen möglichen Perspektiven analysieren, das einzige, was wir feststellen werden, ist, daß dieses System sich als Teil der Kultur an den dortigen Verhältnissen (ich sage bewußt „dort“ und nicht amerikanisch, denn die amerikanische Einheitskultur gibt es nicht) orientiert und diese Verhältnisse, so gut es geht, zu seinen Gunsten nutzt. Man wird außerdem herausfinden, daß es zwischen diesen Verhältnissen und den hier gegebenen Bedingungen Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt. Die Schlußfolgerung hieraus ist aber nicht notwendigerweise diese, daß ein hohes Quantum an festgestellten Gemeinsamkeiten für eine bessere Übertragbarkeit spricht und eine niedrige Übereinstimmung für eine schlechtere. Hieraus ist vielmehr abzuleiten, daß eine deutsche Schule nicht mit einem 1:1 übertragenen System arbeiten kann, sondern eine eigenständige Kultur herausbilden muß, die ihrerseits sich an übergeordnete Kulturgegebenheiten orientiert und diese für sich und ihre Ziele nutzt. Was sich lediglich übertragen läßt sind die grundlegenden Konzeptbausteine des Glen-Mills-Ansatzes, wie ‚Positive Peer Culture‘, eine Schülervertretung, Feedbacksysteme etc., bzw. die Ideen dahinter, denn mit neuem Leben füllen müssen wir sie selbst. Doch nun wieder zurück zum Sport. Er allein bzw. seine in Glen Mills vermutete Dominanz und damit verbundene Orientierungen machen nicht den Erfolg der Schule aus. Sport ist nur einer von vielen Faktoren, der dem System dazu verhelfen soll, das Gemeinschaftsgefühl bzw. die ‚Corporate Identity‘ zu stärken und Anerkennung zu erfahren, und das entspricht einer Grundidee von Glen Mills, die ihren Ausgangspunkt in der Peergrouporientierung der Jugendlichen findet und wonach der bei Jugendlichen in dieser Entwicklungsphase besonders ausgeprägte Wunsch nach Gruppenzugehörigkeit und Statuszuwachs für die pädagogischen Ziele nutzbar gemacht wird. Anerkennung durch Erfolg könnte die weitverbreitete bzw. kulturübergreifende Maxime lauten, der die Glen Mills Schools folgt, und hier hat die Schule durch ihr reichhaltiges Angebot viele Möglichkeiten zu glänzen, sei es im Sport, in der Bildung, im Kreativ-künstlerischen oder in einem anderen Bereich. Welcher dieser Bereiche in einer deutschen Schule eine besondere Rolle spielen soll oder ob überhaupt Differenzierungen für sinnvoll erachtet werden, kann an gegebenem Ort zu gegebener Zeit entschieden werden. Die niederländische Glen Mills School wirbt z.B. stolz für ihre Percussion Band, die sich überregional einen exzellenten Ruf erworben hat und zahlreiche, gut bezahlte Engagements erhält (vgl. Kap. 4.4. ‚Campusführung‘ sowie Interview Van der Kolk 2001, Anhang B). Hierbei sollte vor allem auch an die Nutzung der künstlerischen Potentiale einiger

Jugendsubkulturen gedacht werden, z.B. in Bezug auf Rap, Hip Hop, Techno, selbstironische Inszenierungen der „Deutsch-Türk“-Kultur etc..

5.1.8. Schüler-Springorums Betrachtungen zum ‚Student Exchange Program‘

Horst Schüler-Springorum (2001) widmet sich in seinem Beitrag *„Im Westen was Neues ? Anmerkungen zu Glen Mills als Problem und Scheinproblem“* ausschließlich Fragen, die das ‚Student Exchange Program‘ betreffen. Seine Ausführungen beleuchten nacheinander die Bereiche Entsendepraxis, Erziehung vor Ort, Freiwilligkeitsprinzip und die Verwertbarkeit des Gelernten nach der Rückkehr unter dem Aspekt der Nachsorge. Der Blickwinkel ist vor allem ein juristischer.

Zur *Entsendepraxis* führt der Autor aus, daß seit 1995 bisher insgesamt ca. 40 Jugendliche aus Deutschland in die US-amerikanische Einrichtung entsandt wurden. Die hierfür verantwortlichen Organisatoren seien von 1996-2000 der ‚German Mills‘ e.V. gewesen und seit 2001 das Christliche Jugenddorfwerk Deutschland e.V. (CJD) und die ‚Glen Mills Academy Deutschland‘. Eine Besonderheit der Maßnahme sei, daß sie in ihren Aufgaben und Zielen zu Überschneidungen zwischen Jugendstrafrecht und Jugendhilferecht führe. Der Autor benennt in diesem Zusammenhang zwei juristische Probleme und ein sog. „Scheinproblem“.

Problem 1: Für Jugendliche, deren Entsendungsgrundlage die Vermeidung von U-Haft ist, bestehe ein Problem im Untersuchungshaftgrund, nach dem der Jugendliche daran zu hindern ist, sich dem weiteren Strafverfahren durch Flucht zu entziehen. Es sei diesbezüglich fraglich, „ob nicht mit der Ankunft [in Glen Mills] der Haftgrund der Fluchtgefahr als solcher entfällt, weshalb der Haftbefehl von Amts wegen unverzüglich aufzuheben wäre“ (Schüler-Springorum 2001, S. 109f. unter Bezugnahme auf § 120 Abs. 1 StPO¹¹⁹).

¹¹⁹ StPO: Strafprozeßordnung

Problem 2: Die konzeptuelle Regeldauer eines GM-Aufenthalts von einem Jahr widerspreche dem Gebot der „besonderen Beschleunigung“ (§ 72 Abs. 5 JGG¹²⁰, vgl. Schüler-Springorum 2001, S. 110) – trotz Argumentationsspielraum.

Als Scheinproblem sieht Schüler-Springorum - unter Verweis auf Radbruchs rechtsphilosophischen Gedanken, nach dem es legitim ist, stets nach etwas Besserem als Strafrecht zu suchen - hingegen das Bestehen möglicher Zweifel daran, „ob die Verpflanzung von schwerkriminellen Jugendlichen in ein mittelstandsorientiertes Internats-Milieu ein Ersatz sein kann für die eine oder andere – namentlich festhaltende – Reaktion der Jugendgerichtsbarkeit“ (ebd., S. 110).

Zur *Erziehung vor Ort* bemerkt der Autor, daß in Glen Mills „Verhaltensweisen angestrebt [werden], die Delinquenz und Kriminalität ‚überwunden‘ erscheinen lassen“ (ebd., S. 111). Damit würde die Schule wie auch deutsche Jugendrechtshäuser ganz in der Tradition der Kriminalpädagogik stehen, die zwar nur am künftigen Legalverhalten orientiert sei, aber auch als eine logische, freilich eingeschränkte Fortsetzung genuin pädagogischer Erziehung zu betrachten sei, nämlich dann, wenn letztere delinquente Verhaltensweisen nicht abzuwenden wisse. Das Besondere an der amerikanischen Einrichtung sei daher auch nicht deren programmatische Zielsetzung, sondern die Methode, die im Gegensatz zur „brancheüblichen“ Individualbezogenheit soziologisch ausgerichtet sei. Das damit verbundene „treatment and training“¹²¹- Programm sei vor allem durch den Ansatz der Konfrontativen Pädagogik bestimmt, der durch bestimmte Formen seiner praktischen Ausgestaltung Freiheitsbeschränkungen in einem solchen Maß erkennen lasse, daß sie den Autoren zu den folgenden juristischen Überlegungen veranlassen:

„Angenommen, das Glen Mills-Programm bedeute Freiheitsentzug, so würde die Konstruktion, es handele sich um eine Alternative zur Haft, hinfällig; denn dann wäre der Aufenthalt selber Haft: entweder als eine Fortsetzung der U-Haft mit anderen Mitteln oder als eine ganz spezielle Form von Jugendstrafvollzug. Im ersten Fall ergäbe sich das Problem des Vollzuges eines deutschen Haftbefehls mittels einer [...] ‚Verlegung‘ ins Ausland, im zweiten Fall das Problem, dass die Entsendepraxis ja gerade dazu beitragen sollte, eine Verurteilung zu Jugendstrafe zu vermeiden [...] Andererseits liegen derlei Erwägungen ‚quer‘ zu allem, was Glen Mills als Institution [...], ohne Schloss und Riegel“ prägt“ (ebd., S. 113).

¹²⁰ JGG: Jugendgerichtsgesetz

¹²¹ ebd., S. 112

Bezüglich der für die Glen-Mills Schüler geltenden *Freiwilligkeit* der Teilnahme äußert sich der Autor skeptisch, inwieweit diese tatsächlich gegeben sei. Zwar werde eine umfangreiche Aufklärung betrieben, doch treffe es genauso zu, daß die Negierung einer einmal etablierten Zustimmung von Teilnehmerseite nicht zulässig ist. Einer harten Probe unterzogen werde die Freiwilligkeit vor allem dann, wenn konfrontativer Zwang zur Ausübung komme. Schüler-Springorum verweist in diesem Zusammenhang unter anderem auf die von Lang¹²² formulierten Parallelen zwischen dem GM-Programm und Goffmans¹²³ Merkmalen einer „totalen Institution“.

Andererseits hält es der Autor aber für genauso vorstellbar, daß das Prinzip der Freiwilligkeit gewahrt bleibt. Den Einschätzungen von Absolventen zufolge würden die durch den Aufenthalt erfahrenen Vorteile die Frustrations- und Härteanteile überwiegen. Die retrospektive Erhebung solcher Einschätzungen spiele dabei juristisch gesehen keine Rolle. Trotzdem stellt Schüler-Springorum unter Verweis auf die mit der Herabsetzung des Strafmündigkeitsalters im Jahre 1975 verbundenen Erfahrungen die Frage, ob es nicht an der Zeit wäre, „auch unter 18-jährige in sie ‚berührenden Angelegenheiten‘ (Art. 12 Abs. 1 der Int. Kinderrechtskonvention) stärker zu bemündigen?“ (ebd., S. 115).

Für die *Übertragbarkeit* des in Glen Mills erworbenen Wissens auf deutsche Alltagsverhältnisse sähe es nach Ansicht des Autors „mehr als finster“ (ebd., S. 115) aus. Er beschreibt die Situation der Glen-Mills-Absolventen folgendermaßen:

„Es fehlt einfach an ‚nahtloser‘ Nachbetreuung. Die Rückkehrer fallen oft in ein gesellschaftliches Loch: Sie haben Schwierigkeiten, ihren früheren Freunden und Kumpanen gegenüber ihren neuen Verhaltens-Stil aufrecht zu erhalten, sind Fehldeutungen ihres Reagierens ausgesetzt, gelten gar, wo es zu Delikten mit unbekanntem Täter kommt, als die primär Verdächtigen, und werden ggf. ‚in die Ausgangsheime reintegriert‘“ (ebd., S. 115).

Ein Gegenargument sieht der Autor in den niedrigen Rückfallraten der deutschen Jugendlichen. Noch bessere Resultate vermute er jedoch, wenn die Nachbetreuungssituation weniger schwierig wäre.

¹²² vgl. Schüler-Springorum 2001, S. 114

¹²³ vgl. Schüler-Springorum 2001, S. 114

Als besonderes Problem werden in diesem Zusammenhang die Erfahrungen der Jugendlichen mit ihren Bewährungshelfern erwähnt. Reaktionen der Pädagogen wie „keine Zeit“, „damit kannst Du nichts anfangen“ und die insgesamt mangelnde Bereitschaft, sich auf die Erfahrungen der Heimkehrer einzulassen, sind nach Ansicht des Autors „bedrückende Beispiele“ (ebd., S. 116).

Schüler-Springorum zieht hieraus das Fazit, daß einer weiteren Fortsetzung der Entsendungen unbedingt ein umfassender Ausbau entsprechender Nachsorgestrukturen vorausgehen müsse (vgl. ebd., S. 108-117).

Kommentar:

Im Zusammenhang mit der *Entsendepraxis* und der *Erziehung vor Ort*, spricht Schüler-Springorum lediglich juristische Problematiken an. Auf sie soll hier nicht weiter eingegangen werden, da für mich in dieser Arbeit die pädagogischen Belange im Vordergrund stehen.

Zum Aspekt der *Freiwilligkeit* möchte ich wiederholt eine Aussage des Provokativen Therapeuten Farrelly zitieren, der auf eine Frage zur Notwendigkeit der Freiwilligkeit als Therapievoraussetzung gewohnt herausfordernd reagiert:

„Ich dachte, daß dies wichtig sei, auch in dem Sinne, daß es dadurch für den Therapeuten leichter wäre, aber jetzt denke ich: ‚Bring den Körper rein. Solange er noch warm ist, werden wir damit umgehen.‘“ (a.a.O. 1986, S. 227).

Der ein oder andere mag sich schon zu Recht gefragt haben, was Provokative Therapie und Glen-Mills-Pädagogik miteinander zu tun haben, doch es gibt tatsächlich Parallelen: Beide Systeme wollen Verhalten ändern, beide benutzen hierzu konfrontative Mittel, beide bringen ihre Erfahrungen in die Theorie der Konfrontativen Pädagogik ein (vgl. hierzu Weidner 2001, S. 11f.). Und Farrellys Erfahrungen lehren, daß der Aspekt der Freiwilligkeit angesichts der realistischen Möglichkeit, eine positive Verhaltensänderung bei hierdurch gehandikapteten Menschen herbeiführen zu können, nicht überbewertet werden sollte. Die Wertschätzung,

welche Glen-Mills-Absolventen nachträglich dem Programm entgegenbringen, gibt diesem Mann recht.

Zum Vorwurf der mangelnden Nachbetreuung: Nach einer Aussage Guders (2001, S. 199) hat in der Zeit, als das ‚Student Exchange Program‘ noch unter der organisatorischen Leitung des ‚German Mills‘ e.V. stand, tatsächlich eine Mangelsituation in der Reintegrationsphase vorgelegen. Das negative Urteil des Autors ist insoweit und – abgesehen von einer überzogenen Dramatisierung - berechtigt. Gleichermaßen ist das Urteil aber auch irreführend, da der Autor verschweigt, daß die Probleme von den Verantwortlichen erkannt wurden und inzwischen nach einem Konzept gearbeitet wird, daß nach Guders Bekundungen (2001) die folgenden Unterstützungsleistungen für einen gelingenden Reintegrationsprozeß der Absolventen vorsieht:

Die Rückkehrvorbereitungen liefen schon mit Aufenthaltsbeginn an. Diese würden erfolgen durch einen „vielschichtigen, sozialen Kompetenzerwerb, durch die individuelle Zielbestimmung und damit verbundene schulische und berufliche Orientierung jedes Teilnehmers“ (ebd., S. 198). Im Rahmen der üblichen Feedbacks erfolge die Auseinandersetzung mit Fragen zur alten Clique, zum Vertrauensserwerb in der Familie, zum Umgang Anderer mit der eigenen Selbstveränderung etc.. Des weiteren ist die Rede von Bewerbungstrainings, der Recherche potenzieller ArbeitgeberInnen sowie Überlegungen zu Freizeitkontakten und -beschäftigungen. Hierbei gelte, daß die Aufenthaltsplanung und Rückkehr von den Jugendlichen selbst gemanagt werde, den BeraterInnen bzw. ErzieherInnen komme hier nur „die Rolle des Begleiters und Ermöglichers“ (ebd., S. 198) zu. Die Jugendlichen nähmen sich entsprechend auch nicht als Hilfebedürftige wahr, sondern „definieren die notwendige Unterstützung als Hilfestellung bei der Verwirklichung ihrer eigenen Ziele“ (ebd., S. 199). Folgeinstitutionalisierungen würden nicht praktiziert. Die Glen Mills Academy führe zudem 6-monatige, in ihrer Intensität abgestufte Mentoring-Programme durch, in denen u.a. Peer-Teaching-Sequenzen durch andere Absolventen eingesetzt werden. Auch die Vermittlung von Ausbildungs- und/oder Arbeitsstellen gestalte sich durch die in Glen Mills erworbenen Berufskennnisse einfacher; „von insg. 32 Absolventen (Stand 3/2001) erhielten 23 durch direkte Bewerbungen auf dem freien Markt teilweise multiple Ausbildungsstellenangebote“ (ebd., S. 200). Als in der Reintegrationsphase auftretende Schwierigkeiten werden genannt: „die zumeist konservative Politik der Arbeitsämter [...] die

allg. Unkenntnis hinsichtlich der [...] Bewertung diverser Zertifikate und Zeugnisse sowie fest gefügte, nur begrenzt flexible Denk -und Problemlösungsprozesse [...] („Damit kannst Du hier nichts anfangen“, „vergebliche Hoffnungen““ (ebd., S. 200).

Auch bei Durchsicht der übrigen im Hearing verlautbarten Statements (vgl. DJI 2001, S. 137-208) lassen sich keine Meinungen aufspüren, die gravierende Mängel hinsichtlich der Nachbetreuungssituation monieren.

Die von Schüler-Springorum benannten Schwierigkeiten der Rückkehrer im Umgang mit ihrem früheren Freundes- und Bekanntenkreis erscheinen mir zudem als ganz normale Konflikt- und Bewährungssituationen, die üblicherweise dann entstehen, wenn verschiedene Normwelten aufeinanderprallen. Sie sind aber keinesfalls als Indizien für eine schlechte Nachbetreuung oder die „Finsternis“ eines „gesellschaftlichen Lochs“ zu werten.

5.1.9. Tredes Eindrücke aus dem Hearing

In seinem Beitrag *„'... aber sie können nicht nach Deutschland abhauen' - Eindrücke aus dem ExpertInnen-Hearing des DJI-Projektes ‚Privatschulen und Gruppenerziehung ...‘ am 13.11.2001 in Hannover“* faßt Wolfgang Trede (2001), wie der Titel schon sagt, seine subjektiven, im Verlauf des Hearings gewonnenen Eindrücke zusammen. Diese ordnet er thematisch den folgenden Punkten zu: (1) Mythos Glen Mills, (2) Zugangswege und Indikation, (3) Rückkehr und Erfahrungen sowie (4) Übertragbarkeit.

Zu (1) führt Trede aus, daß Glen Mills vor allem durch 3 Dinge fasziniere:

1. durch sein sozial gehobenes Erscheinungsbild, das symbolisch für den amerikanischen Traum vom gesellschaftlichen Aufstieg stehe,
2. durch ein elitären Ansprüchen genügendes Bildungsangebot und
3. durch das Charisma und die Führungsqualitäten des Schuldirektors Dr. C. D. Ferrainola.

Getrübt werde dieser Eindruck allerdings durch die Art und Weise, wie aus „bad guys“¹²⁴ innerhalb weniger Wochen „nice guys“¹²⁵ gemacht werden. Dies geschehe durch ein Umerziehungsprogramm, das auf Zucht und Ordnung in der und durch die Gleichaltrigengruppe setze.

(2) Da das Leben in einem rigiden Normensystem eine bestimmte psychische Festigkeit verlange, verfüge Glen Mills über hochselektive Aufnahmekriterien. Kritisch betrachtet werde bei der Selektionspraxis der offensichtliche und als Mangel an Transparenz gewertete Einbezug auch intuitiver Momente. Problematischer erscheine allerdings, daß als potentielle Adressaten auch Schulverweigerer und normale Jugendliche in schwierigen Lebenssituationen genannt worden seien; dies stelle die Seriosität des Indikationskatalogs in Frage.

Diejenigen JugendrichterInnen, JugendstaatsanwältInnen oder Jugendamt-MitarbeiterInnen, die den Jugendlichen den Zugang zu Glen Mills ermöglichten, bezeichnet Trede als Personen, die häufig aufgrund von Besuchen den Reizen der Schule erlegen seien, die aber auch die Klarheit der Konzeption schätzten sowie die Vorteile, die den Jugendlichen durch den Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen und Selbstwertgefühl entstünden. Das attraktive Schul-, Ausbildungs- und Sportangebot, die den Jugendlichen entgegengebrachte Wertschätzung und das Vorhandensein von glaubwürdigen Vorbildern sind weitere Kriterien, welche die genannten FunktionsinhaberInnen positiv bewerten würden.

Für die hiesigen Behörden hingegen liege der Reiz der Glen Mills Schools mehr in deren geographischer Lage, da diese trotz der dort gegebenen Fluchtmöglichkeiten ein Entweichen der deutschen Jugendlichen in ihre Heimat verhindern würde.

(3) Die Stimmungen befragter Rückkehrer seien zwiespältig: einerseits äußerten sie Zufriedenheit und Stolz mit dem Erlebten und persönlich Erreichten, auf der anderen Seite fühlten sie aber auch eine Verunsicherung darüber, daß ihre neuen Kompetenzen in Deutschland kaum Anerkennung erfahren würden. Der Autor erwähnt das Beispiel eines

¹²⁴ ebd., S. 119

¹²⁵ ebd., S. 119

deutschen Bewährungshelfers, der die Aufforderung seines GM-Probanden, eine achtlos weggeschnippte Zigarette ordnungsgemäß zu entsorgen, ignorierte hätte.

Über Schwierigkeiten, die Glen-Mills-Erfahrungen in Deutschland fruchtbar zu machen, sei auch von anderen ExpertInnen berichtet worden. Zwar sei hinsichtlich der Verhaltensänderungen eine gewisse Persistenz nachweisbar, doch den erworbenen schulischen und /oder beruflichen Kompetenzen bleibe die Anerkennung im deutschen Schul- und Beschäftigungssystem weitgehend versagt. Ebenso sei davon gesprochen worden, daß die sportlichen Aktivitäten bei den Jugendlichen großen Anklang gefunden hätten. Geschätzt worden seien dabei insbesondere das Gruppenerlebnis und der gemeinsame Erfolg bei Auswärtsspielen.

(4) Bezüglich der Übertragbarkeit des Glen-Mills-Ansatzes nach Deutschland hätten die Äußerungen der ExpertInnen Unsicherheit widerspiegelt. Einerseits sei eine im „Niemandland“¹²⁶ zwischen Jugendhilfe und Justiz angesiedelte deutsche Schule bejaht worden - insbesondere für die „in den Justizvollzugsanstalten schlecht platzierte ‚Krabbelgruppe‘ der 14-/15-jährigen Häftlinge“¹²⁷, wobei mehrheitlich für einen vollständigen Transfer votiert wurde. Andererseits sei aber genau diese Möglichkeit einer 1:1-Übertragung ausgeschlossen worden. Eine Schule mit deutschem Standort verlöre zudem an Interesse für die Justiz, da die Belegung in solcher Umgebung mit einem zu hohen Fluchtrisiko behaftet wäre. Die ExpertInnen hätten lediglich die Übertragung von Teilen des Glen-Mills-Konzeptes als eine realistische Möglichkeit angesehen, so wie sie bereits in Ansätzen wie dem Anti-Aggressivitäts-Training¹²⁸ oder den Keep-Cool-Gruppen¹²⁹ praktiziert werden würde.

Zum Schluß führt Trede an, was in dem Hearing an neuen Informationen zu erfahren und fachlich jeweils kritisch zu bewerten war:

- die Intransparenz des Aufnahmeverfahrens,
- das Verschweigen von Straftaten der Jugendlichen im Visumantrag,

¹²⁶ ebd., S. 121

¹²⁷ ebd., S. 121

¹²⁸ vgl. Weidner 1995, Weidner et al. 1997

¹²⁹ vgl. Therwey/Pöhlker 1997

- die Deklaration einer Jugendhilfemaßnahme als „Schüleraustausch“ sowie
- den von der GMS zu verantwortenden Mangel an Informationsaustausch zwischen den kooperierenden Einrichtungen.

Eine abschließende Klarheit über diese und andere Punkte konnte, so der Autor und sich dabei auf einen Eklat mit Guder und Sonnen beziehend, nicht erzielt werden.

Was sich trotzdem von Glen Mills lernen lasse, hält der Autor in den folgenden Punkten fest:

1. Glen Mills sei „nicht die institutionelle Antwort [...] auf die Gruppe der als besonders schwierig bezeichneten Kinder und Jugendlichen“ (ebd., S. 122). Denn die Schule nehme nur „eine bestimmte aber nicht genau bestimmbare ‚Sorte‘ von Schwierigsten auf“ (ebd., S. 122).
2. Das Glen-Mills-Konzept lasse sich nur in seiner Gesamtheit auf Deutschland übertragen, sollte es nicht an Funktionstüchtigkeit einbüßen. Dazu gehöre die besondere Rolle des Sports genauso wie die Tabuisierung von Kritik und Selbstreflexion als auch der Sexualität der Schüler.
3. Für eine breite Palette an pädagogischen Betreuungsangeboten, insbesondere für die Heimerziehung und den Wohngruppenbereich, könnte „die konsequente Nutzung der Gruppe als pädagogisches Medium“ (ebd., S. 122) lehrreich sein. Glen Mills könne „auch (wieder) lehren, wie wichtig ein gut strukturiertes, vielfältiges und attraktives Bildungs- und Sportangebot für junge Leute ist. Auch ‚schwierige‘ Jugendliche wollen gefordert werden ! Dabei sei die Makarenkosche Formel der Gleichrangigkeit von ‚Fordern und Achten‘, wie sie in Glen Mills wohl zumeist gelingt, zu beachten“ (ebd., S. 122).
4. Glen Mills mache aufmerksam auf die hiesige Unfähigkeit von Jugendhilfe und Justiz, miteinander zu kooperieren. Dort und auch innerhalb der Strukturen der Jugendhilfe gelte es, Abhilfe zu schaffen (vgl. ebd., S. 118-129).

Kommentar:

Zu einigen ausgewählten Punkten möchte ich mir die folgenden Kommentierungen erlauben:

Der von Trede thematisierten Härte der Glen Mills'schen Erziehung gerade zu Programmbeginn lassen sich wiederum die therapeutischen Erfahrungen Farrellys (1986) entgegenhalten:

„Oft muß man im klinischen Bereich – wie im Leben auch – zwischen kurz begrenzter ‚Grausamkeit‘ und unbegrenztem Wohlwollen auf der einen Seite sowie kurz begrenztem Wohlwollen und grenzenlosen Nachteilen auf der anderen Seite unterscheiden.[...] Weder Liebe ist genug noch Bestrafung. Beide zusammen können sehr wirkungsvoll sein, um das Verhalten zu ändern“ (ebd., S. 63-67).

Des Autors Kritik an die im Hearing von Guder (2001) und Sonnen (2001) eingebrachte Erweiterung des GM-Adressatenkreises um die Gruppen der Schulverweigerer und normalen Jugendlichen in schwierigen Lebenslagen halte ich indessen für berechtigt. Meines Erachtens kann eine Aufweichung der Aufnahmekriterien nicht hingenommen werden. Glen Mills ist keine Universallösung für alle Jugendlichen in problematischen Lebenslagen. Das äußere Erscheinungsbild von Glen Mills bzw. der Internatscharakter der Einrichtung darf nicht über die Intensität des pädagogischen Eingriffs hinwegtäuschen. Der konfrontative Behandlungsansatz ist konsequent für Jugendliche aus delinquenten, gewaltlegitimierenden Gruppenstrukturen konzipiert worden, bezieht im wesentlichen seinen Erfolg daraus und sollte daher prinzipiell auch nur mit dieser Zielgruppe arbeiten. Die generelle Befürwortung einer Bandbreite von Problem- und Deliktgruppen, die von Schulverweigerern bis hin zu schweren Körperverletzern und Mördern reichen, würde trotz der programmeigenen Irrelevanz individueller Vergangenheiten das Prinzip der Verhältnismäßigkeit bezüglich Deliktschwere, individueller Vorbelastung und Interventionsgrad mißachten. Peergroup-Einfluß hin oder her, gerade leichtere Abweichungsphänomene wie das der Schulverweigerung sind oftmals Ausdruck dafür, Unabhängigkeit in den eigenen Entscheidungen durchsetzen zu wollen und dafür mögliche Fehler und Umwege in Kauf zu nehmen. Erfolge, wie sie von Glen-Mills-Verantwortlichen exemplarisch auf dem Gebiet der Schulverweigerung benannt werden, können nicht immer die Interventionsstärke rechtfertigen und selbst bei Initiativen einzelner Freiwilliger sind daher solche Bewerbungen sorgfältig vom Aufnahmepersonal zu prüfen. Diese Einschätzung bezieht sich auf das Glen-Mills-

Programm in den Vereinigten Staaten. Für modifizierte, „weichere“ pädagogische Ansätze auf der Basis von PPC mögen andere Beurteilungen gelten.

Zum Problem der Anerkennung der in Glen Mills neu gewonnenen Kompetenzen im deutschen Schul- und Beschäftigungssystem:

An verschiedenen Stellen habe ich mich bereits mit dieser Thematik auseinandergesetzt, daher erlaube ich mir, auf sie zu verweisen. Festzuhalten bleibt, daß dieses Problem trotz der jetzt verbesserten Nachsorgesituation noch Bestand hat und sicherlich auch zukünftig haben wird. Es kann daher nur darum gehen, diese Situation permanent im Auge zu behalten und hierauf bezogene Unterstützungsformen, die in ihrer Ausgestaltung so beschaffen sein müssen, daß sie selbständige Lösungen der Absolventen im Prozeß der Reintegration und Alltagsbewältigung zu fördern in der Lage sind, zu optimieren. Eigene Vorschläge bzw. Vorstellungen, wie an dieses Problem herangegangen werden könnte, finden sich in der dieses Kapitel abschließenden Gesamtbetrachtung. Trotz der Ernsthaftigkeit, mit der ich diese Thematik behandle, sollte nicht der Eindruck entstehen, daß wir es hier mit einer ausschließlich problematischen Frage zu tun haben. Wie die im Hearing abgegebenen Stellungnahmen von Guder (2001, S. 187-204) und Sonnen (2001, S. 176-186) und die Erfolgsbeispiele des Herrn Hölscher (2001, S. 205-208) von der JGH Dortmund sowie die in Kapitel 4.2. wiedergegebenen Äußerungen des niederländischen Holzwerkstattleiters zeigen, stellt sich die Anerkennung der in Glen Mills erworbenen Fähigkeiten nicht immer nur schwierig dar. Ohne Frage ließe sich aus meiner Sicht die Reintegrationsproblematik leichter lösen, wenn sich eine nach dem Glen-Mills-Prinzip arbeitende Schule auf deutschem Boden befände. Die in Holland im Bereich der Nachsorge gefundenen Lösungen könnten hier Orientierungspunkte geben.

Zu den an der Entsendepraxis kritisch bewerteten Punkten werde ich mich im nachfolgenden bzw. letzten Kapitelabschnitt äußern.

Bezüglich der Übertragbarkeitsfrage bzw. des Umgangs mit dieser Frage verweise ich auf meine Kommentierungen zu Weis' sporttheoretischen Abhandlungen. Zum Schluß möchte

ich noch eine Aussage von Trede aufgreifen, die als Punkt 1 unter der Rubrik: „Was wir von Glen Mills lernen können?“ rangiert. Da heißt es, ich wiederhole noch mal:

Glen Mills sei „nicht die institutionelle Antwort auf die [...] Gruppe der als besonders schwierig bezeichneten Kinder und Jugendlichen. [Denn die Schule nehme] nur eine bestimmte aber nicht genau bestimmbare ‚Sorte‘ von Schwierigsten auf“ (a.a.O. 2001, S. 122).

Ich frage ihn: Macht seine „Erkenntnis“ die Schule für Deutschland weniger interessant? Was ist „besonders schwierig“ für eine Definition? Hier hinein können wirklich alle möglichen Problemlagen gefaßt werden. Von daher kann Glen Mills ganz bestimmt nicht die Antwort auf jeden besonders schwierigen Fall sein. Und nimmt es für sich auch nicht in Anspruch, wie Herr Trede ebenfalls richtig erkannt hat. Ganz ohne Zweifel betreut aber Glen Mills eine Zielgruppe, die nur schwer mit herkömmlichen Angeboten zu erreichen ist, sie ist seit langem bekannt: es sind - grob eingeordnet – die gruppenorientierten, gewaltaffinen Statussucher mit nur geringen psychischen Auffälligkeiten. Dabei handelt es sich um eine Tätergruppe, die auch in Deutschland eine Zunahme erfahren hat und welche prozentual gesehen für eine hohe Anzahl von Delikten verantwortlich zeichnet. Bekannt ist ebenso, daß für diese Jugendlichen, nachdem sie schon auf einigen „Verschiebebahnhöfen“ Station gemacht haben, die Alternative in Deutschland nur allzuhäufig heißt: „Haft!“ (vgl. von Mittelstaedt 2001, S. 156; Lang 2001, S. 173, Guder 1999, S. 324-328). Für sie wäre Glen Mills eine institutionelle Antwort und zwar die bessere. Wenn Herr Trede von „nur eine bestimmte Sorte“ spricht, sollte er sich besser vor Augen halten, um wen es hier geht und was seine Worte für diese Gruppe von Jugendlichen ganz konkret bedeuten. Schließlich suchen wir kein Sammelbecken, das alle „unverbesserlichen Outlaws“ auffängt, sondern „vernünftige“ pädagogische Lösungen und die können nur dann „vernünftig“ sein, wenn sie differenzieren bzw. auf die verschiedenen Problemgruppen abgestimmt sind. Insofern gilt: „One size doesn't fit all!“ (in Anspielung auf Collas dazugehörige Fragestellung in Colla et al. 2001, S. 79).

5.2. Die Expertise in der Gesamtbetrachtung

Was ist nun das Ergebnis all dieser Überlegungen und Betrachtungen ? Können der gruppenpädagogische Ansatz der Glen Mills Schools oder einzelne Konzeptelemente wie spezifische Strategien und Techniken für die deutsche Jugendkriminalrechtspflege (über das bereits Integrierte hinaus) nutzbar gemacht werden ? Welche der von den Autoren und den übrigen Beteiligten hervorgebrachten Vorschläge, Urteile und Meinungen finden Beachtung ? Was bleibt von den Ideen der Glen Mills Schools übrig ? Hören wir hierzu Harnisch (2001) in seiner für die Expertise verfaßten Nachschrift:

„Wir haben gesehen, wie ein ganzes Kartenhaus zusammenstürzt. Es lässt sich noch die ein oder andere Karte aus dem Haufen herausziehen und wägen und wiegen, aber vom Gesamtansatz bleibt für eine intensive, fachliche Diskussion über die Einbindung konkreter Konzepte und Ansätze in die deutsche Jugendhilfelandchaft wenig bis gar nichts übrig. Diese abwehrend-kritische Einschätzung betrifft sowohl die Frage der Durchführung von individuellen Maßnahmen in den GMS in Pennsylvania als auch den Gedanken, eine vergleichbare Einrichtung in Deutschland zu betreiben.“ (a.a.O., S. 133).

An den Entsendemaßnahmen bemängelt Harnisch a. das Fehlen der für die Durchführung des individuellen Hilfeplanverfahrens unabdingbaren Kommunikations- und Dialogstrukturen, b. die Praktizierung einer freiheitsentziehenden Maßnahme ohne entsprechende familiengerichtliche Entscheidung und c. die Deklaration der Maßnahme als Schüleraustauschprogramm (vgl. ebd., S. 133f.).

Die Übertragung eines ausgesprochen kontextbezogenen Hilfemodells wie das von Glen Mills bezeichnet er als eine eher „nicht umsetzbare, weil nicht in das Gesamtsystem der Strukturen von Jugendhilfe, Justiz und Schule einfügbare Illusion“ (ebd., S. 134). Ebenso sehr hegt er Zweifel an der Vorstellung, daß sich mit in Deutschland aufgewachsenen Jugendlichen ein hinreichendes Gruppenselbstverständnis entwickeln lasse oder gar eine ‚Corporate Identity‘ für die Gesamtinstitution tragfähig erreichbar wäre (vgl. ebd., S. 135).

Wie sich ob dieser Gesamteinschätzung die Erfahrungen aus diesem Projekt dennoch für eine Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe nutzen lassen, beweist Harnisch mit den

beiden folgenden, stellvertretend für das BMFSFJ¹³⁰ ausgesprochenen Absichtsbekundungen hinsichtlich zukünftiger Förderprojekte:

a. „Bezogen auf das Hilfeplanverfahren nach § 36 SGB¹³¹ VIII werden speziell Fragen, welche die Zusammenarbeit von leistungsgewährendem Träger und den leistungserbringenden Einrichtungen und der Beteiligung der Betroffenen im Vordergrund stehen. Es sollen Projekte zur Weiterentwicklung des Hilfeplanverfahrens als zentrales fachliches Steuerungsinstrument und damit zur Qualitätsentwicklung in der Jugendhilfepraxis angeregt werden“ (ebd., S. 135).

b. Um zukünftig eine stärkere Beachtung der Verfahrensregeln in Bezug auf freiheitsentziehende und freiheitsbeschränkende Maßnahmen zu erzielen, sollen die „praktische[...] Handhabung der gesetzlich vorgegebenen Verfahren (BGB, KJHG, FGG, PsychKG)¹³²“, die „institutionellen Bedingungen und Voraussetzungen und die vorliegenden Erfahrungen mit familiengerichtlichen Verfahren nach § 1631 b BGB“ (ebd., S. 136) analysiert werden.

Abgesehen von der Erwähnung, daß mit der im Rahmen der Expertise angewandten neuen Projektform eine Bereicherung des BMFSFJ-eigenen Instrumentariums in der Förderpraxis gelungen sei, war es das, was das Gutachten zumindest in dieser Einschätzung an Verwertbarem hervorbringt. Angesichts des überaus kritischen Tenors fast aller Beiträge (eine Ausnahme stellt der Beitrag von Colla dar), verwundert es nicht wirklich, daß mit dieser Gesamtbeurteilung das Glen-Mills-Modell „zu Grabe getragen wird“. Aber kann das wirklich alles gewesen sein ? Ist das Urteil so tatsächlich fachlich hinnehmbar, ja sogar verantwortbar ? Für mich sind diese Fragen nach erfolgter, intensiver Auseinandersetzung mit der Expertise mit einem klaren „Nein“ zu beantworten. Im folgenden will ich versuchen, diese Einschätzung zu begründen. Hierfür beginne ich mit einer Stellungnahme zu den das Urteil Harnischs stützenden Argumenten:

Zu den bei den Entsendemaßnahmen beanstandeten Mängeln:

¹³⁰ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

¹³¹ SGB: Sozialgesetzbuch

¹³² BGB: Bürgerliches Gesetzbuch, KJHG: Kinder- und Jugendhilfegesetz, FGG: Gesetz über die Angelegenheiten der freiwilligen Gerichtsbarkeit, PsychKG: Gesetz über Hilfen und Schutzmaßnahmen bei psychischen Krankheiten

a. Kommunikation im Rahmen des Hilfeplanverfahrens:

Was besteht bereits an Kommunikations- und Dialogstrukturen ? Es sind die folgenden:

- im Rahmen der Bewerbungs- und Vorbereitungsphase umfangreiche Unterrichtsmaßnahmen an die Adresse der Eltern und Beleger
- Mitteilung über die Aufnahme
- telefonische Kontakte zwischen Schülern und ihren Eltern während der Anreise und in den ersten 24 Stunden des Aufenthaltes
- Gewährung kostenfreier Briefkontakte ohne Beschränkung oder Kontrolle
- nach Ablauf der ersten 4 Wochen Erstellung eines Anfangshilfeplans
- nach 8 Wochen Erstellung eines überarbeiteten Hilfeplans
- Ergänzung durch 4x jährliche Berichte und 1 Entlaßbericht
- 10x jährlich die Möglichkeit zu unbegrenztem telefonischem Austausch zwischen Jugendlichen und fallführendem Sozialarbeiter/Jugendgerichtshelfer/Richter
- wenigstens 10x jährlich ausgiebige Telefonate mit den Eltern (vgl. Guder 2001, S. 197 f.).

Eine „ausgesprochen geringe Transparenz“ (Harnisch 2001, S. 133) stellt sich für mich angesichts dieses Strukturangebots nicht dar. Vorstellbar in diesem Katalog wären sicherlich noch telefonische Kontakte zwischen den persönlichen BezugsbetreuerInnen der Jugendlichen in Glen Mills und den fallführenden Instanzen in Deutschland und wenn die Struktur ganz optimal beschaffen sein soll, dies noch in ausgewogener Koordination mit den Eltern und anderen wichtigen Beteiligten. Aber ist damit der Hilfebedarf des Jugendlichen tatsächlich bestmöglich abgedeckt ? Ich denke eher nicht. Ein Zuviel an externer Einflußnahme bei geringer Kenntnis von den Bedingungen vor Ort kann den individuellen Interessen des Jugendlichen eher schaden als zuträglich sein. Wie in den Prinzipien des ‚Therapeutischen Milieus‘ (Redl 1987) gefordert, versucht die Einrichtung die Zuständigkeiten für den einzelnen Jugendlichen zu minimieren, indem sie ihre Mitarbeiter multifunktional einsetzt: sie sind für den Jugendlichen individueller Betreuer, Lehrer und Sportcoach zugleich. Dies dient dem Zweck der Orientierung, Strukturierung und Identifizierung; der erzieherische Kontext soll nicht aufgespalten werden, um der inneren Zerrissenheit der Jugendlichen entgegenzuwirken (vgl. Fatke/Scarbath 1995, S.

100f. sowie den Kommentar zu Walter (2001) in Kap. 5.1.5.). Von daher ist es wichtig, daß der Jugendliche in seiner Entscheidung für das Glen-Mills-Programm positiv bestärkt wird, auch wenn temporäre Härten Unsicherheiten entstehen lassen sollten. Lediglich in bezug auf die speziell für deutsche Jugendliche vereinbarte, starre 12-Monats-Regelung wäre ich für eine Flexibilisierung, doch der sind aufgrund der Visabestimmungen Grenzen gesetzt (vgl. Scholz 2001, S. 155).

b. Freiheitsentziehung ohne familiengerichtliche Entscheidung:

Die Einholung dieser richterlichen Genehmigung ist sicherlich wichtig und notwendig, doch wenn das Wohl des Kindes tatsächlich Priorität haben soll, muß auch kritisch überprüft werden, daß die damit verbundene Verfahrensdauer nicht von vornherein zum Hinderungsgrund für die Wahrnehmung der Maßnahme wird. Im Rahmen der Bewerberverfahren werden oft sehr lange und bürokratische Entscheidungswege beklagt (vgl. Guder 2001, S. 193).

c. die Deklaration der Maßnahme als Schüleraustauschprogramm:

Das Echauffieren über obengenannte Handhabung erscheint mir überzogen. Ich glaube nicht, daß das Problem der Jugendhilfeträger ein mangelndes Bewußtsein von den rechtstaatlichen Rahmenbedingungen ist, sondern vielmehr, daß fachliche und probandenzentrierte Überlegungen die Umgehung etwaiger rechtlicher Bedenken ermöglicht haben. Wenn ein Richter wie Herr Scholz ohne größere Gewissensbisse differenziert zwischen Jugendstrafe und der im Visum nachgefragten Freiheitsstrafe zugunsten eines höheren Zwecks (vgl. Scholz 2001, S. 159), mag zwar ein Grenzbereich angeschnitten sein, doch müssen die Probleme auch nicht größer geredet werden als sie sind.

Bezüglich des Argumentes, das Glen-Mills-Modell ließe sich aufgrund seiner ausgesprochenen Kontextbezogenheit nicht in die deutsche Strukturlandschaft integrieren, verweise ich wiederholt auf meine Ausführungen im Kommentar zu Weis' sporttheoretischer Perspektive (vgl. 5.1.7.). Die Zweifel hinsichtlich der Realisierungschancen von Programmkomponenten wie Gruppenselbstverständnis und ‚Corporate Identity‘ lassen sich

mit meinen im niederländischen Wezep gewonnenen Erfahrungswerten weitgehend ausräumen.

Und schließlich: Was die Ankündigung des BMFSFJ angeht, als Konsequenz auf die bei der Entsendepraxis bemängelten Zustände Maßnahmen in die Wege zu leiten, welche auf eine Qualitätssicherung und Weiterentwicklung bestimmter Verfahren abzielen, so ist das einerseits sicherlich eine ehrbare Absicht zu nennen, doch die Tatsache, daß es sich hierbei um die einzig benannte Handlungsableitung aus der gesamten Expertise handelt, verleiht solchem Ansinnen auch ganz konkret lächerliche Züge.

Alles in allem komme ich hinsichtlich der Expertise zu folgenden zusammenfassenden Einschätzungen:

Die Analysen der ExpertInnen weisen nur in wenigen Fällen eine Programmkenntnis auf, die ausreicht, um angemessene fachliche Bewertungen zu einzelnen Aspekten des Glen-Mills-Konzeptes vornehmen zu können, auf gar keinen Fall erlauben sie jedoch Rückschlüsse auf die Qualität des Programms als Ganzes. Dieser Umstand mag auf die mangelnde Objektivität und Aussagekraft des Materials, die begrenzten Zugangsmöglichkeiten zu geeigneten Quellen und im Einzelfall sicherlich auch auf die schlechte/selektive Vorbereitung der Analytisten zurückzuführen sein. Infolgedessen lassen sich zu viele der in das negative Gesamturteil eingeflossenen Argumente widerlegen, bezweifeln oder zumindest relativieren. Sie reichen jedenfalls nicht aus, um das Urteil glaubwürdig zu halten. Des weiteren ist bei mir der Eindruck entstanden, daß hinsichtlich der Übertragungs- und Umsetzungsmöglichkeiten von Glen-Mills-Ideen die Vorstellungskräfte der pessimistischen Art bei den ExpertInnen wesentlich ausgeprägter zu sein scheinen als jene mit entgegengesetzter Qualität. Hier ist viel Raum für Spekulationen. Und hier helfen nur konkrete Praxisversuche, um zu verwertbaren Erkenntnissen zu kommen.

Auch wenn der überwiegende Tenor der Beiträge ein skeptischer bis ablehnender ist, der erste Eindruck täuscht:

Von den mit Beiträgen vertretenen AutorInnen, ihrer sind es insgesamt zehn, lehnt nur eine/-r das Modell kategorisch ab. Die Mehrzahl unter ihnen äußert sich nicht konkret dazu: ihre skeptische Haltung läßt lediglich vermuten, daß sie einer Übertragung – zumindest auf das Gesamtmodell bezogen - zurückhaltend gegenüberstehen würden. Zudem gewinnen auch einige dieser AutorInnen dem GM-Konzept positive Aspekte ab:

- Körner gesteht dem GM-Konzept immerhin dann einen pädagogischen Nutzen zu, wenn im Anschluß an die Institutionalisierung eine ausreichend lange Nachbetreuung sichergestellt werde.
- Walter kann in einzelnen Programmaspekten Orientierungsleitlinien für den deutschen Jugendstrafvollzug erkennen.
- Winkler sieht eine Bedeutung der GMS darin, die Pädagogik wieder auf die Vorbedingungen von Erziehung aufmerksam zu machen.
- Trede erachtet die von Glen Mills praktizierte konsequente Nutzung der Gruppe als pädagogisches Medium als lehrreich für hiesige pädagogische Betreuungsformen an. Des weiteren liegt ihm daran, die für junge Menschen geltende Bedeutung eines gut strukturierten, attraktiven, dem Makarenkoschen Gebot des Forderns und Achtens verpflichteten Bildungs- und Sportangebots herauszustellen.

Ein Verfasser ist für die Überprüfung und eine eventuelle Übertragung von GM-Konzeptelementen sehr offen.

Diesen Bilanzierungen sind die Meinungen und Ansichten der im Hearing aussagenden ExpertInnen gegenüberzustellen. Hinsichtlich der Implementierung des Glen-Mills-Ansatzes in seiner Gesamtheit oder in Teilen bzw. der Überprüfung darauf bezogener Realisierungsmöglichkeiten sind durchweg nur befürwortende Stellungnahmen zu verzeichnen. Erwähnt werden sollten in diesem Zusammenhang auch die in den Statements wiedergegebenen eindrucksvollen Schilderungen von den fast wundersam anmutenden Veränderungen in den Lebensläufen einiger Jugendlicher, die ganz offensichtlich in Glen Mills ihren Anfang genommen haben. Alle ExpertInnenstimmen zusammengenommen ergeben also kein überwiegend negatives Bild der Einrichtung und ihrer Ansätze, sondern spiegeln lediglich die Zwiespältigkeit der Fachmeinungen wie in der Ausgangssituation wider. Doch weder die genannten positiven Aspekte mit ihrem Verwertbarkeitsanspruch,

noch eine korrigierende Einschätzung zum Gesamtbild finden Eingang in Harnischs Schlußbetrachtung (2001). Diesen Anspruch hatte Harnisch auch nicht. Eine Zusammenfassung der Kernaussagen oder eine Kommentierung der inhaltlichen Beiträge sei nicht seine Absicht gewesen, heißt es auf Seite 130. Nichtsdestotrotz versäumt er es nicht, seinen „persönliche[n] Einschätzungen“ (ebd., S. 132) umfassend Ausdruck zu geben (wie bereits referiert) und damit jene vernichtende Wirkung zu entfesseln, die eine konsequente „Negativbelichtung“ nun mal hat, wenn sie in den Abschluß eines Fachgutachtens „gepackt“ wird. Dem zentralen Anliegen des BMFSFJ und dem aller an diesem Projekt Beteiligten, nämlich der Fortentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe, wurde damit kein guter Dienst erwiesen. Es wäre unbedingt notwendig und erwartbar gewesen, die Quintessenz aus den Beiträgen zu erfassen, um das fachlich Verwertbare, möge es auf den ersten Blick auch noch so geringfügig erscheinen, für das Ziel der Weiterentwicklung nutzbar zu machen.

Hinzukommt, daß den Stimmen der in der Anhörung befragten ExpertInnen, obwohl durch ihre Tätigkeiten „ganz nah dran“ an den Praxisproblemen sowie infolge ihrer unmittelbaren Verantwortung in intensiver, dauerhafter Auseinandersetzung mit dem Glen-Mills-Modell, offensichtlich nicht das gleiche Gewicht eingeräumt wurde, wie denen ihrer KollegInnen. Damit die eine ExpertInnengruppe (die mit dem größeren Stimmengewicht) die („etwas“) andere ExpertInnengruppe besser verstehen konnte, hatte man diese im Rahmen des Fachgutachtens gleich mit analysiert. So kann man auf Seite 120 über die besagte Gruppe erfahren: „Sehr häufig sind es Personen, die durch einen Besuch die Glen Mills Schools kennen gelernt haben und gewissermaßen ihren Reizen erlegen sind“ (Trede 2001). Die Wortwahl suggeriert ein wenig den Zustand der Unzurechnungsfähigkeit, der erfahrungsgemäß nicht selten dann eintritt, wenn Menschen „von Amor geküßt“ werden. Trede ist es auch, der es sich nicht „verkneifen“ kann, die Glen-Mills-Protagonisten Guder und Sonnen zu karikieren, indem er ein von deren Seite bestrittenes bzw. im Laufe des Hearings eingetretenes „Kritikabwehrgefecht“ mit „evangelikalen Zeltmissionen“ (a.a.O., S. 122) vergleicht. Dabei mag der so adressierte Vorwurf der unkritischen Auseinandersetzung durchaus berechtigt sein, er wirkt aber sehr schnell deplaziert, wenn man versäumt, auf die eigenen Unzulänglichkeiten hinzuweisen. Meiner Auffassung nach kann kaum eine/-r der ExpertInnen, der/die sich an diesem Fachgutachten mit einem Beitrag beteiligt hat, von sich behaupten, völlig unvoreingenommen an das Thema Glen Mills herangegangen zu sein (nur beiläufig bemerkt: es fällt auf, daß mit Lüders und Trede zwei ausgewiesene Glen-Mills-

Kritiker unmittelbar an der Expertise mitgewirkt haben, vgl. ihre Beiträge in Forum Erziehungshilfen, 2/2000, S. 66, 81-88 sowie Trede in forum kriminalprävention 2/2002, S. 22f.). Schon die umständliche Betitelung des Projektes und die periphere Behandlung der Teilthematik des Modelltransfers machen deutlich, wie halbherzig, distanziert und möglicherweise auch schon ablehnend man von Beginn an dem Projektthema gegenüberstand. Viele Beiträge erwecken zudem durch ihre Tendenz, zu vorschnellen, einseitigen und oft unbegründet weitreichenden Urteilen über die Leistungsfähigkeit des Glen-Mills-Konzeptes zu kommen, den Eindruck, als wäre die Reihenfolge von prozessualer Urteilsfindung und finalem Urteil vertauscht worden. D.h. das sich aus grundsätzlichen Bedenken und ambivalenten Gefühlen speisende individuelle Fachurteil hatte schon früh seine vage Form gefunden und brauchte nur noch mit den jeweils vertrauten fachlichen Theorien und unter selektiver Hinzunahme von während des Projektes gewonnenen Erkenntnissen und selbstverständlich auch unter Wahrung einer gewissen Objektivität abgestützt und ausgekleidet werden. Die Gründe hierfür mögen in der Unüberbrückbarkeit der fachlichen und kulturellen Auffassungen beiderseits des Atlantiks sowie in dem unbeirrbaren Glauben an die (eigene) Fachlichkeit liegen. Erziehung lebt aber nun mal nicht nur von Fachlichkeit, sie hat immer auch etwas mit Herzblut, intuitivem Geschick und Erfahrung zu tun. Eltern sind zumeist keine ausgebildeten Pädagogen und Psychologen und trotzdem sind sie in der Regel sehr wohl in der Lage, ihren Kindern eine angemessene, freilich immer auch zeitkontextabhängige Erziehung angedeihen zu lassen. Mag Glen Mills für uns Europäer auch hart und rigide wirken, die Schule hat ein intelligentes Korrektionsystem entwickelt, das sich ganz nah am jugendlichen Adressaten orientiert bzw. an dessen normativen Erfahrungen und Wertvorstellungen in der delinquenten Peergroup. Damit vermag es die Schule, ihre Zielgruppe abzuholen, sie fordert und achtet (Makarenko) und gibt den Jugendlichen das zurück, was sie für ihre Lebensbewältigung so dringend brauchen – den auf Kompetenzen abgestützten Glauben an sich selbst. Das spüren die Jugendlichen und das vermitteln sie auch in ihren retrospektiven Eindrücken von Glen Mills. Doch gerade ihr Urteil hat in dieser Expertise am wenigsten Eingang gefunden. Zwar wird das von den ExpertInnen selbst bemängelt und mit dem Fehlen geeigneter Zugangsmöglichkeiten begründet, jedoch gewinnt man nicht den Eindruck, daß diese auch gesucht worden wären, man gab sich mit diesem Manko eher sehr schnell zufrieden. Fatal wie ich meine, denn ihr Urteil sollte das größte Gewicht haben. Das Positive fällt freilich der Verpuffung anheim, wenn nicht einmal eine pädagogisch ausgebildete Person das Entwicklungspotential im Fundament erkennt, das in 12

Monaten GM-Aufenthalt in die Jugendlichen hineingegossen wurde. Daher stellt die Nachbetreuung nach wie vor ein ernstzunehmender Faktor für die Nachhaltigkeit des Programmserfolges dar. Sie muß sicherstellen, daß die in Glen Mills gewonnen Erfahrungen im deutschen Alltag Anknüpfungspunkte finden. Über die von der ‚Glen Mills Academy Deutschland‘ inzwischen eingeführten, solche Aspekte berücksichtigenden Konzeptelemente hinaus wären z.B. betreute, normativ ausgerichtete Wohnformen, in denen deutsche Rückkehrer ihre Erfahrungen austauschen und in neue selbständigere Alltagsstruktur umsetzen können, denkbar. In Gesprächen mit hiesigen Ausbildern und Arbeitgebern könnten die BetreuerInnen die Erfahrungen der GM-Rückkehrer weitergeben und Kommunikationsmöglichkeiten erörtern, die in den Jugendlichen Wiedererkennungseffekte wachrufen, denn auch hier bewegen wir uns permanent in normativ gesteuerten Räumen. Werden für die Bedeutung des Normativen im Alltag frühzeitig Aufmerksamkeiten geschaffen sowohl bei den Jugendlichen als auch bei deren näheren Bezugspersonen könnten Befremdlichkeitsreaktionen auf GM-erfahrungsbedingte Verhaltensweisen der Jugendlichen schnell in Interesse an dem in Glen Mills Erlebten umschlagen und damit dem jugendlichen Selbstwertgefühl wieder dienen statt schaden.

6. Schlußwort

Nun da die zusammenfassenden Betrachtungen bereits in den beiden Hauptkapiteln (Kap. 4. und 5.) angestellt worden sind, und jedes weitere Wort hierzu wohl Gefahr laufen würde, sich der Wiederholung schuldig zu machen, möchte ich das die Arbeit abschließende Kapitel vorzugsweise dazu nutzen, noch einen Appell an meine KollegInnen in der Hamburger Praxis loszuwerden.

Seit mit Schill und Co. demokratiefeindliche und menschenverachtende Inkompetenz in unserer Hansestadt regiert, haben es die KollegInnen besonders schwer, eine qualifizierte, an den Bedürfnissen ihrer Klientel ausgerichtete Arbeit zu leisten. Viele langjährige PraktikerInnen müssen mit ansehen, wie mühsam erkämpfte Rechte, Fortschritte, Projekte und Prozesse gesellschaftlichen Umdenkens zugunsten der ihnen anvertrauten Menschen unter einer Flutwelle von unheilvollen, rücksichtslos durchgesetzten Senatsmaßnahmen begraben werden. In der Alltagspraxis bedeutet das, daß diesen Menschen die wesentlichen Grundlagen ihrer engagierten und so dringend benötigten Arbeit wie Sinn, Motivation und Zufriedenheit genommen werden. Ihnen soll der folgende Aufruf Mut machen, sich gegen die Willkür der Politik zu wehren, aufzuklären und die für eine qualifizierte Arbeit unentbehrlichen Voraussetzungen einzufordern. In diesem Sinne möchte ich mich den Worten des Leiters der Forschungsstelle für Jugendstrafrecht und Kriminalprävention an der Universität Kiel Ostendorf (1998) anschließen, der da sagt: „Wenn die Gesellschaft am Verbrechen leidet, muß sie auf den Fachmann hören und darf sich nicht auf Kurpfuscher verlassen“ (a.a.O., o.S.).

Überlassen wir Pädagogen den Umgang mit straffällig gewordenen Menschen nicht allein der Politik. Ohne Sachverstand und eine sich auf humanen Werten stützende Einstellung helfen auch kostenintensive Informationsreisen nicht, sinnvolle Kriminalpolitik in Deutschland zu betreiben. Wer Rat bei „Sheriff Joe“¹³³ und in St. Petersburg sucht, beweist nur einen geistigen Horizont im Format eines Hochsicherheitstraktes, dessen ‚baulich hervorragende‘ Mauern weder eine vernünftige Idee hinein- noch herauslassen.¹³⁴ Daher sollten wir nicht

¹³³ Joe Arpaio aus Phoenix/Arizona: ein in den Medien wegen seiner „gnadenlosen Methoden“ bekannt gewordener Sheriff, der sich selbst den „härtesten Sheriff der USA“ nennt; im County Maricopa leitet er das Wüsten-Gefangenenlager „Tents-City-Jail“, welches für seine Häftlinge allerlei Demütigungen, wie z.B. Arbeit in Ketten, rosa Unterwäsche, Zurschaustellung durch Webcams etc. bereithält (vgl. Schäfer-Trench 2001, Nehmzow 2002a)

¹³⁴ bezieht sich auf den Artikel von Nehmzow im Hamburger Abendblatt, 14. August 2002b, S. 13

„kuschen“, sondern handeln: Handeln heißt einerseits: die politisch Verantwortlichen daran zu erinnern, daß die alte Weisheit des Strafrechtsreformers Franz von Liszt (1851-1919), die beste Kriminalpolitik sei eine gute Sozialpolitik (vgl. Ostendorf 1995, S. 13), immer noch Aktualität hat (und stets haben wird), sowie davor zu warnen, den repressiven Teil der Verbrechensbekämpfung aus den Händen der in der Kriminalpolitik zusammenarbeitenden Sachverständigen nehmen zu wollen, sondern im Gegenteil dazu auffordern, diesen Kräften sowohl materiell als auch immateriell die Unterstützung zukommen zu lassen, die nötig ist, um eine humane, maßvolle, weitsichtige und wirksame Arbeit im Dienste der Gesellschaft leisten zu können. Andererseits sollten wir PädagogInnen an historisch bewährten Modellen und Konzeptionen festhalten und diese weiterentwickeln sowie mutig, offen, selbstkritisch, fachübergreifend, visionär an den gesellschaftlichen Entwicklungen orientiert konzeptionelles und methodisches Neuland erschließen und ausprobieren. Die Umsetzung des Glen-Mills-Modells auf deutschem Boden ist ein Schritt in diese Richtung. Es ist keine Verheißung, aber ein in der Praxis langjährig bewährtes Modell, daß auch unseren bundesdeutschen Fach- und Wertmaßstäben entspricht und für daß es vor allem einen gesellschaftlichen Bedarf gibt. Die Zunahme jugendlicher Gewaltkriminalität und der hohe Anteil an Gruppentätern ist statistisch belegt (vgl. Pfeiffer et al 1998, S. 15, Scholz in Colla et al. 2001, S. 128). Lediglich für die Qualität der Gruppenstrukturen werden im Ländervergleich USA – Deutschland weiterhin Unterschiede gesehen. Doch selbst diese Einschätzung muß sich Einwände gefallen lassen: Die Verhältnisse in einigen Außenbezirken der Stadt Köln, denen die TV-Reportage „Ohne Gang bist Du nichts“ (Schran/Wolff 2002) nachgeht, geben ein anderes, sehr alarmierendes Bild wider. Was hier an Strukturen in Kölner Jugendgangs aufgezeigt wird, erinnert sehr stark an die frühen Studien der Subkulturtheoretiker Trasher und Whyte (vgl. Lamnek 1996, S.145-152). Und Köln ist sicherlich kein Einzelfall. Warten wir nicht darauf, daß solche Entwicklungen flächendeckend werden, schauen wir der Realität ins Auge, deren Herausforderungen angesichts eines vom Globalisierungsmotor rasant angetriebenen gesellschaftlichen Wandels künftig eher noch zunehmen werden.

Quellenverzeichnis

- Allen, R.F./ Dubin, H.N./ Pilnick, S./ Youtz, A.C** Collegefields. From Delinquency to Freedom. Seattle: Special Child Publications 1970
- Allen, R.F./ Pilnick, S.** Confronting the Shadow Organization: How to Detect and Defeat Negative Norms. In: Organizational Dynamics. Spring 1973, p. 3-18
- Bandura, A.** Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart: Klett 1976 (engl. Orig. 1971)
- Becker, H.S.** Außenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens. Frankfurt 1973 (engl. Orig. 1963)
- Bruyn, S.T.** The Human Perspective in Sociology: The Methodology of Participant Observation. New York: Englewood Cliffs 1966
- Burgess, R.L./ Akers, R.L.** A Differential Association-Reinforcement Theory of Criminal Behavior. In: Social Problems Vol. 14 (1966), No. 2, S. 128-147
- Cloward, R.A./ Ohlin, L.E.** Delinquency and Opportunity. A Theory of Delinquent Gangs. Glencoe (IL): The Free Press 1960, S. 86
- Cloward, R.A.** Illegitime Mittel, Anomie und abweichendes Verhalten. In: Sack, F./ König, R. (Hrsg.): Kriminalsoziologie. Frankfurt a.M.: Akademische Verlagsgesellschaft 1974 (engl. Orig. 1956), S. 314-338
- Cohen, A.K.** Kriminelle Jugendliche. Hamburg 1961 (Orig. 1955)
- Colla, H.E./ Gabriel, T./ Millham, S./ Müller-Teusler, S. Winkler, M. (Hrsg.)** Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied, Kriftel: Luchterhand 1999
- Colla, H.E./ Scholz, C./ Weidner, J. (Hrsg.)** Konfrontative Pädagogik: das Glen Mills Experiment. Mönchengladbach: Forum-Verl. Godesberg 2001
- Colla, H.E.** Glen Mills Schools – A private out-of-state residential facility. In: DJI (Hrsg.), a.a.O., 2001a, S. 9-28
- Colla, H.E.** Glen Mills Schools. A private out-of-state residential facility. In: Colla et al. (Hrsg.), a.a.O., 2001b, S. 55-92

- Cordilia, A.** The making of an inmate. Prison as a way of life. Cambridge/Mass. Schenkman Publishing Co. 1983
- Cressey, D.R.** Contradictory Theories of Correctional Group Therapy Programs. In: Federal Probation 18 (1954), p. 20-27
- Dainty, W.J.** The influence of selected variables on the recidivism rate of secondary school aged males in a residential school setting. Widener University 1997
- DeHerrera, Anthony** Change For The Better. In: The Battling Bulletin v. 31.10.97, S. 20
- De Hoenderloo Groep** De Glen Mills School: Beschrijving Van Het Programma. Versie 2. Wezep 1999
- DV - Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.)** Fachlexikon der sozialen Arbeit. 4. Aufl. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer 1997
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.)** Die Glen Mills Schools, Pennsylvania, USA. Ein Modell zwischen Schule, Kinder- und Jugendhilfe und Justiz ? Eine Expertise. München: 2001
- Farrelly, F./ Brandsma, J.M.** Provokative Therapie. Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokyo: Springer 1986 (am. Orig. 1974)
- Fatke, R./ Scarbath, H. (Hrsg.)** Pioniere psychoanalytischer Pädagogik. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Lang 1995
- Fegert, J.M.** Die deutsche Debatte um Glen Mills Schools vor dem Hintergrund konkreter Reiseindrücke. In: DJI (Hrsg.), a.a.O., 2001, S. 29-41
- Ferrainola, C.D.** Glen Mills Schools. In: Colla, H.E./Gabriel, T./ Millham, S./Müller-Teusler, S. Winkler, M. (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied, Kriftel: Luchterhand 1999, S. 945-949
- Ferrainola, C.D.** Zur Notwendigkeit einer effektiven Veränderung stationärer Behandlungsmodelle delinquenter Jugendlicher. In: DVJJ-Journal 3/1999, S. 321-324
- Feyen, D.** Die niederländische Glen Mills School (Auszug). Dortmund 2000 (Diplomarbeit)
- Flitner, A.:** Konrad, sprach die Frau Mama: Über Erziehung und Nicht-Erziehung. München, Zürich: Piper 1985

- Hölscher, C.** Statement von Herrn Carlo Hölscher, Sozialarbeiter im Stadtjugendamt/JGH Dortmund. In: DJI (Hrsg.), a.a.O., 2001, S. 205-208
- Ireson, R.** A case study: Interagency cooperation and collaboration in providing a continuum of services to incarcerated juvenile delinquents from preplacement to transition and beyond. Dissertation Widener University 1998
- Janssen, H./ Peters, F. (Hrsg.)** Kriminologie für Soziale Arbeit. Münster: Votum 1997
- Kaiser, Günther/ Kerner, H.-J./ Sack, F. u.a. (Hrsg.)** Kleines Kriminologisches Wörterbuch. 2. Aufl. Heidelberg: C.F. Müller Juristischer Verlag GmbH 1985
- Keckeisen, W.** Die gesellschaftliche Definition abweichenden Verhaltens. Perspektiven und Grenzen des Labeling Approach. München 1974
- Kersten, J.** Risiken und Nebenwirkungen: Gewaltorientierungen und die Bewerkstelligung von ‚Männlichkeit‘ und ‚Weiblichkeit‘ bei Jugendlichen der underclass. In: Kriminologisches Journal, 6. Beiheft 1997, S. 103-114
- Kohlberg, L./ Turiel, E.** Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: Portele, G. (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Weinheim 1978
- Körner, J.** Die Glen Mills Schools aus kognitiv-entwicklungspsychologischer Perspektive. In: DJI (Hrsg.), a.a.O., 2001, S. 50-58
- Lamnek, S.** Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. Weinheim: Beltz 1993
- Lamnek, S.** Theorien abweichenden Verhaltens. München: Fink 1996
- Lamnek, S.** Neue Theorien abweichenden Verhaltens. München: Fink 1997
- Lang, C.** Statement von Herrn Christoph Lang, Jugendgerichtshelfer in Freiburg. In: DJI (Hrsg.), a.a.O., 2001, S. 172-175
- Lemert, E.M.** Der Begriff der sekundären Devianz. In: Lüderssen, K./ Sack, F. (Hrsg.): Seminar: Abweichendes Verhalten I. Die selektiven Normen der Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1975, S. 433-476
- Lewin, K.** Field theory in social science. New York: Harper 1951

- Lüders, C.** Über die Antwort mag man streiten – aber wo ist eigentlich die Frage ?. Art, Ausmaß und Hintergründe von Kinderdelinquenz und Jugendkriminalität. In: Forum Erziehungshilfen, 6. Jg., Heft 2, April 2000, S. 81-88
- Lüders, C.** Einleitung. In: DJI (Hrsg.), a.a.O., 2001, S. 1-8
- Markefka, M./ Nauck, B.** Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand 1993
- Mathiesen, T.** Überwindet die Mauern ! Die skandinavische Gefangenenbewegung als Modell politischer Randgruppenarbeit. Herausgegeben von Karl F. Schumann. Neuwied u.a.: Luchterhand 1979
- Mc Corkle, C./ Elias, A./ Bixby, F.** The Highfields Story. New York: Holt, Rinhart & Winston 1958
- McEven, C.** Designing Correctional Organizations of Youths: Dilemmas of Subcultural Development. Cambridge (Mass.): Ballinger Publishing Co. 1978
- Merckle, T.** Betreuungskonzept für straffällige Jugendliche – Arbeit als ein wesentlicher Aspekt. Vortrag bei der Konferenz 2000 Arbeit und Strafvollzug – und danach ?. Veranstaltet von der neuen Arbeit Thüringen e.V. am 13.12.2000. Im Internet: URL: <http://www.geocities.com/tmerckle/Internat.html> (Stand: 24.11.2003)
- Merton, R.K.** Sozialstruktur und Anomie. In: Sack, F./ König, R. (Hrsg.): Kriminalsoziologie. Frankfurt a.M.: Akademische Verlagsgesellschaft 1974 (engl. Orig. 1956), S. 283-313
- Miller, W.B.** Die Kultur der Unterschicht als ein Entstehungsmilieu für Bandendelinquenz. In: Sack, F./ König, R. (Hrsg.): Kriminalsoziologie. Frankfurt 1968, S. 283-313
- Nehmzow, R.** Kusch zu Gast bei „Sheriff Joe“. In: Hamburger Abendblatt, 10.08.2002a
- Nehmzow, R.** Kusch geht in die Offensive. In: Hamburger Abendblatt, 14.08.2002b, S.13
- Ohlin, L.E.** The reduction of role conflict in institutional staff. In: children 5 (2), (1958), p. 65-69

- Ostendorf, H.** Kriminalität und Strafrecht. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Informationen zur politischen Bildung. Bonn: 3.Quartal 1995
- Ostendorf, H.** Gegenreform im Jugendstrafrecht ? Wider die repressive Hilflosigkeit ! – Mitteilungen Nr. 163 der Humanistischen Union. Online-Ausgabe September 1998. Im Internet: URL: <http://www.humanistische-union.de/mitteilungen/162-172/hu/nummer163/067.htm> (Stand: 08.10.2002)
- Ottmüller, C.O.** Glen Mills Schools. Ein Modell der Jugendkriminalrechtspflege in den USA. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft 1988
- Pawlow, I.P.** Conditioned Reflexes. An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex. London: Oxford University Press 1927
- Pfeiffer, C./ Delzer, I.
Enzmann, D./ Wetzels, P.** Ausgrenzung, Gewalt und Kriminalität im Leben junger Menschen. Kinder und Jugendliche als Opfer und Täter. In: Sonderdruck zum 24. Deutschen Jugendgerichtstag in Hamburg. Hannover 1998
- Pietzsch, F.M.** Antwort des Thüringer Ministers für Soziales, Familie und Gesundheit auf die mündliche Anfrage des Abgeordneten Huster (PDS) in der 37. Sitzung am 26.01.2001 (Plenarprotokoll 3/37). In: PDS-Fraktion Thüringen: Glen Mills School in Thüringen (I). Mündliche Anfrage vom 18. Januar 2001 – Dr 3/1296. Im Internet: URL: <http://www.pds-fraktion-thueringen.de/parlament/manfrage/manfrage2001-1/dr31296.html> (Stand: 23.10.2002)
- Pilnick, S.** The Shadow Organization. Philadelphia: MSI-Press 1973. In: Ottmüller, C.O.: Glen Mills Schools. Ein Modell der Jugendkriminalrechtspflege in den USA. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft 1988
- Pilnick, S./ Elias, A./
Clapp, N.W.** The Essexfield Concept. A new Approach to the Social Treatment of Juvenile Delinquents. In: The Journal of Applied Behavioral Science 1966, Heft 1, S. 109-124
- Polsky, H.** Cottage Six. Huntington. New York: Robert E. Kriege Publishing Co. 1977 (Orig. 1962)
- Polsky, H.** The Future of Institutional Care. From Custodialism to Residential Community. New York 2000 (in print). In: Colla, a.a.O., 2001b

- Redl, F./ Wineman, D.** Kinder, die hassen. Fehlfunktionen des Ichs bei milieugeschädigten Kindern. München: Piper 1979 (engl. Orig. 1951)
- Redl, F.** Erziehung schwieriger Kinder. Beiträge zu einer psychotherapeutisch orientierten Pädagogik. Bearbeitet und hrsg. v. R. Fatke. München: Piper 1987 (engl. Orig. 1966)
- Sack, F./ König, R. (Hrsg.)** Kriminalsoziologie. Frankfurt a.M. 1968 (engl. Orig. 1956)
- Sack, F./ König, R. (Hrsg.)** Kriminalsoziologie. Frankfurt a.M.: Akademische Verlagsgesellschaft 1974 (engl. Orig. 1956)
- Schäfer, D.** Möglichkeiten und Grenzen der Glen Mills Schools für straffällige Jugendliche in den USA – Eine Institutionsanalyse auf der Grundlage von ‚Totaler Institution‘ und ‚Therapeutischem Milieu‘. Hamburg 2000 (Diplomarbeit)
- Schäfer-Trench, M.** Ein Mann räumt auf. Die gnadenlosen Methoden des Sheriff Joe. TV-Reportage ausgestrahlt bei Phoenix 2001
- Scholz, C.** Statement von Herrn Christian Scholz, Richter am Amtsgericht in Lüneburg. In: DJI (Hrsg.), a.a.O., 2001a, S. 140-155
- Scholz, C.** Konfrontative Pädagogik im Grenzbereich von Jugendhilfe und Justiz. Zur Adaption der Glen Mills Idee in das deutsche Jugendkriminalrechtssystem. In: Colla et al. (Hrsg.), a.a.O., 2001b, S. 93-138
- Schönhöfer, T.** Der Versuch einer vergleichenden Gegenüberstellung von Makarenkos „Gorki-Kolonie“ und Ferrainolas „Glen Mills Schools“. Die Resozialisation straffälliger Jugendlicher in Gruppen. Nürnberg 2000 (Diplomarbeit). Im Internet: URL: <http://www.mitglied.lycos.de/schoenhoefer/dipl1.html> (Stand: 13.03.2003)
- Schran, P./ Wolff, K.** Ohne Gang bist Du nichts. WDR-Reportage. Migra-Film Köln 2002
- Schüler-Springorum, H.** Im Westen was Neues ? Anmerkungen zu Glen Mills als Problem und Scheinproblem. In: DJI (Hrsg.), a.a.O., 2001, S. 108-117

- Sherer, M.** Staff, Norms, Student's Peer Group Norms and Students' Educational Achievement in a Residential Institution for Juvenile Delinquents. Philadelphia 1981 (Diss.)
- Silbereisen, R.K./ Schuhler, P.** Prosoziales Verhalten. Bedingungen und Verläufe der Entwicklung. In: Markefka, M./ Nauck, B.: Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand 1993, S. 275-288
- Skinner, B.F.** Wissenschaft und menschliches Verhalten. München: Kindler 1973 (engl. Orig. 1953)
- Sonnen, B.R.** Statement von Herrn Prof. Dr. Bernd-Rüdeger Sonnen, Vorstandsvorsitzender der Deutschen Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e.V. (DVJJ). In: DJI (Hrsg.), a.a.O., 2001, S. 176-186
- Sonnen, B.R./ Trede, W.** Pro & Contra: Brauchen wir Glen Mills Schools in Deutschland ?. In: Katholische Jugendsozialarbeit: Jugendsozialarbeit News v. 22.04.2002. Im Internet: URL: <http://www.news.jugendsozialarbeit.de/020422ProContraGlenMills.htm> (Stand: 12.04.03)
- Stimmer (Hrsg.)** Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. 2. Aufl. München, Wien: Oldenbourg 1996
- Sutherland, E.H.** Die Theorie der differentiellen Kontakte . In: Sack, F./ König, R. (Hrsg.): Kriminalsoziologie. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft 1979, S. 395-399. In: Göppinger, H.: Kriminologie. 5. Aufl. München: Beck 1997, S. 117
- Sutherland, E.H.** Die Theorie der differentiellen Kontakte. In: Sack, F./ König, R. (Hrsg.): Kriminalsoziologie. Frankfurt a.M. 1968, S. 395-399 (orig.: A Sociological Theory of Criminal Behavior. In: Cohen, A.K./Lindesmith, A./ Schuessler, K. (Hrsg.): The Sutherland Papers. Bloomington 1956, S. 76-81)
- Sykes, G.** Men, Merchants and Toughes: A study of Reactions to Imprisonment. In: Social problems 4 (1956), p. 130-138
- Sykes, G.M./ Matza, D.** Techniques of Neutralization. A Theory of Delinquency. In: American Sociological Review, Vol. 22, No. 1, 1957, p. 664-670
- Sykes, G.M./ Matza, D.** Techniken der Neutralisierung. Eine Theorie der Delinquenz. In: Sack, F./ König, R. (Hrsg.), a.a.O., 1968, S. 360-371

- Therwey, M./ Pöhlker, R.** „Konfrontatives Interventionsprogramm“ (KIP) für Schulen. In: Weidner, J./Kilb, R./Kreft, D. (Hrsg.): Gewalt im Griff. Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. Weinheim und Basel: Beltz 1997, S. 112-149
- Trede, W.** Zu diesem Heft. Kinderdelinquenz – brauchen wir andere Settings ?. In: Forum Erziehungshilfen, 6. Jg., Heft 2, April 2000, S. 66
- Trede, W.** '... aber sie können nicht nach Deutschland abhauen' - Eindrücke aus dem ExpertInnen-Hearing des DJI-Projektes ‚Privatschulen und Gruppenerziehung ...‘ am 13.11.2001 in Hannover. In: DJI (Hrsg.), a.a.O., 2001, S. 118-122
- Trede, W.** Pro & Contra: Brauchen wir Glen Mills Schools in Deutschland ?. In: forum kriminalprävention 2/2002: Kinder- und Jugenddelinquenz, S. 22 f.
- Upchurch, C.** Convicted in the Womb. One Man's Journey from Prisoner to Peacemaker. New York: Bantam Books 1997
- Vachss, A.H./ Bakal, Y.** The Life-Style violent Juvenile. Lexington, Toronto: D.C. Health 1979, p. 107f.
- Van der Kolk, C.** The positive side of a gang. Glen Mills School. Wezep (Typoskript)
- Von Mittelstaedt, B.** Statement von Frau Barbara von Mittelstaedt, Staatsanwältin in Oldenburg. In: DJI (Hrsg.), a.a.O., 2001, S. 156-160
- Walter, J.** Was kann der deutsche Jugendstrafvollzug von den Glen Mills Schools lernen ? In: DJI (Hrsg.), a.a.O., 2001, S. 59-75
- Weidner, J.** Analyse des Behandlungskonzepts der Einrichtung: Glen Mills Schools, Concordville, USA, und die Diskussion von Möglichkeiten der Übertragung einzelner Programmpunkte in die Praxis der Jugendhilfe/ Jugendkriminalrechtspflege in der BRD. Lüneburg 1986 (Diplomarbeit)
- Weidner, J.** Anti-Aggressivitäts-Training für Gewalttäter: ein deliktspezifisches Behandlungsangebot im Jugendvollzug. 3. Aufl. Bonn: Forum-Verl. Godesberg 1995, S. 146, S. 150ff.

- Weidner, J./ Kilb, R./ Kreft, D. (Hrsg.)** Gewalt im Griff. Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. Weinheim und Basel: Beltz 1997, S. 76, 79f.
- Weidner, J.** Kriminalpolitik mit Augenmaß aus der Perspektive konfrontativer Sozialer Arbeit. Schleswig - Holstein - Straffälligenhilfe, Rundbrief 22/1999, S. 4-11
- Weidner, J.** Vom Straftäter zum Gentleman ? Über konfrontative Pädagogik als Erziehungs-ultima ratio. In: Colla et al. (Hrsg.), a.a.O., 2001, S. 7-54
- Weinberg, S.K.** Aspects of the Prison Social Structure. In: American Journal of Sociology 47 (1942), p. 717-726
- Weis, K.** Stolze Sportler braucht das Land. Über die starke Betonung, schwache Übertragbarkeit und schwierige Bewertbarkeit sportorientierter Verhaltensmodelle der amerikanischen Glen Mills Schools. In: DJI (Hrsg.), a.a.O., 2001, S. 98-107
- Weitekamp, E.G.M.** Die Einbettung der Glen Mills Schools innerhalb der kriminologischen Diskussion in den Vereinigten Staaten von Amerika. In: DJI (Hrsg.), a.a.O., 2001, S. 42-48
- Winkler, M.** Ansätze einer Theorie kollektiver Erziehung – Einige Bemerkungen zur Pädagogik der Glen Mills Schools vor dem Hintergrund der Aufgaben von Jugendhilfe. In: DJI (Hrsg.), a.a.O., 2001, S. 76-97
- Wolfgang, M.E./ Ferracuti, F.** The Subculture of Violence. Toward a Integrated Theory in Criminology. London 1967
- Wolters, J.-M. O.** Der Jugendknast. Über die „Pädagogische Provinz“ – oder: Doch keine neuen Wege im Hamburger Jugendvollzug. In: sozialmagazin, 1/2000, S. 27-32

Anhang A

Verzeichnisse der Abbildungen und Tabellen

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Gruppendiamant nach Polsky (1977)	24
Abbildung 2:	Außenansicht der GMS in Wezep	38
Abbildung 3:	Korrigiertes Organisationsschema der niederländischen Glen Mills School	87

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Tagesprogramm der niederländischen Glen Mills School	50
------------	--	----

Anhang B

Interview mit Mr van der Kolk (Tonbandaufnahme vom 12.06.01)

Am Interview beteiligt ist der Glen-Mills-Schüler Amir (Name geändert).

Verfasser: “How did the idea of establishing a Dutch Glen Mills come into being ?”

Van der Kolk: “It started I suppose 92 when I visited an international conference for youth welfare in Lüneburg of the university. I met Mr Ferrainola and he was talking about his school and I was very skeptical. And after the workshop I have been talking for more than an hour with him and my wife did too. And the year after we went to the Glen Mills in America for 10 days. We have been took for 10 days in our holidays and that was .. those days I had the same thing everybody has, I suppose to, had in my neck her writing because everything was so disciplined, everybody said hello to you, everybody was coming to class, no riots, no .. no nothing. And I have been working in the fields since 1970 and I have experienced to work in several different residential organizations. I started as a group leader and than as a team leader and than as a family therapist and it was always the same thing: you had to work a shit out of you to get a bit of order in your group, a bit of normal norms in your group, a bit of normal activity ... so when we were there in the gym and you see two .. äh .. four hundred students doing set ups and push ups and when you ask them why are you doing this and they, with a smile from E to T, say: ‘Just for fun !’ - yeah that was, yeah that was ... we got in a norm crisis. [lacht und flüstert hinter vorgehaltener Hand]: ‘How is this possible ?’ So we asked for permission to go over campus without staff members, just talking to students allover. And we got a permission and then we got convinced that was a good program, that was safe, it was healthy. It was hard, yeah, it was a tough program but it was a tough program for very tough guys, not for ... softies. So we got convinced, got back, got to the director of the Hoenderloo Groep and made him enthusiastic. And he was very skeptical too. But I was working in one of the other locations of the Hoenderloo Groep and I started a little group called Samster.”

Verfasser: “Is it a part of the Hoenderloo Groep?”

Van der Kolk: “It was, it was yeah in Twello. And I was in charge there as a head of street work and I started to build Samster. And after two and a half years the **success rate** was **at sixty one %** and that kids, we had, understood the program better than the staff members. So it was very encouraging. And then I asked the director - well, we go on building up a real Glen Mills School because a little group of eleven kids we just .. did some experiments with confrontation model, with student participation in the unit, unit board, did lots of activities with the guys in the forest, worked with them in the forests, earned lots of money and did nice things with that, we got our own clothing and clothing group identity and we introduced a kind of status levels but not comparable with what we have now, but we experienced with that and that was .. yeah everybody, all kids said: ‘Yes, this is where we go for !’ [die Stimme erhebend] Got proud to be on Samster, that’s the main thing to read. Well, in the mean time the director of the Hoenderloo Groep put lots of energy in his political lobby. Now he is a powerful man in the Netherlands. So we got subsidies by the government for 4 years for fifty kids. We started with that and now we have sixty five students .. [Unterbrechung] So we started with the money for fifty students for four years and now we started two and half a year

ago so that we started on the first of January in 1999 and then we had the permission in February 1999 under the condition that we were operational first of January in 1999, so that was a hell of a job. I had my program prescription, we had to find a location. Normally it takes five years to give another destination to a complex like this. ... We bought this complex for five million guilders ... Well, in July 98 we sent over to the States the first students and altogether it were about eleven or twelve students that have been there. We sent over two groups of six staff members each for training of three months in America. And the first students came back in January 99 and they were the positive seeds to build up the culture. That's the way we started."

Verfasser: "Thanks for your answer. I heard something about your professional background, I heard something about family therapist. Would you tell me what you've studied?"

Van der Kolk: "Yeah, what did I do ..? I don't know how you call that in Germany. We had a special academy for jobs in youth welfare, so I did that up the academic level and after that I did a special education for family therapist for another two and a half year .."

Verfasser: "Was it a systemic one?"

Van der Kolk: "Yeah, yeah, systemic, yeah, well a bit like *heli* [?] in America. So that what I learned there – changing systems instead of changing persons. This is comparable with this what we are doing at Glen Mills ... and after that of course I did ... I got my degree for management – so this is my background."

Verfasser: "What problems did you meet with on the way of realizing this project and what solutions did you find for?"

Van der Kolk: "The biggest problem we had to deal with it was unbelief – just unbelief. For example: We've had heard thousand and one reason why it couldn't happen over here because it was an American system. And the American culture is different with the Dutch culture and the European culture – yeah I know that, I'm not stupid. And then it went into a discussion as such a ... such a way it is. Well, you can't convince young Dutch people to wear a Bulls jacket .. [fähngt an zu lachen] Yeah bullshit, yeah bullshit and another one was: 'In the Netherlands we don't have any gangs' – Ok, and I said: 'Well, I know seven of them in Den Haag only so that not be said there are no gangs.' So we stopped talking about gangs then we said we talk about negative street groups and [die Stimme erhebend] they were there [Lachen von beiden Seiten] – it is incredible ! So that was yeah that was - still are there some prejudices – people think we are .. we are .. a military drill boots camp. People think we select our students so hard that we have .. [die Stimme bekommt einen ironischen, abwertenden Tratschton] we have deads, yeah when you select like that you always have got success. Those, those , yeah .. you never .. you never get enough staff members for a program like that."

Verfasser: "These are about the same points we discuss in Germany as well. [Kurze Atempause] Thanks. When I came to this place I met a woman and she asked me what I'm doing here. I told her that I am going to visit the Glen Mills School and then she was talking about demonstrations and protests that were in the beginning. Do you remember that ? How did you handle the situation at that time?"

Van der Kolk: "Well, one of the local papers opened with a headline: 'Two hundred youth criminals will take over Wezep'. So everybody in the neighborhood [die Leute in ihrer

Erregung übertrieben nachahmend] was thinking: ‘Ooh man, my daughter and there an action group .. of course [kann sich das Lachen nicht verkneifen] with an .. [nicht verstehbar] next door .. We can’t let go our daughters to the village they will be raped!’ [amüsiertes Lachen] So we organized a big hearing together with the local authorities. And I think about four or five hundred people were there and it was unimaginable. And then we talked about Glen Mills and the program but the atmosphere was old style. They quarreled – but then came a question and I did that question to one of our boys that was present that day too. And he stood up and talked to the whole four or five hundred people and talked about his own history, where he came from, what he did and that he made mistakes and that he was trying to build up a new life and that Glen Mills helps him with that and so on and so on. And the atmosphere turned around and got friendly. And people got confronting each other. One said: ‘Uuh, when my house is going down in value !’ And another man said: ‘Don’t be ridiculous, man, is this the only thing you are thinking about – your own money ! Sit down !’ [kopfschüttelndes Lachen] Yeah and that was ... so that was .. oah .. we had a big party after that because local television was there and it all was broadcast and that was ridiculous .. amazing ! Then we had the official opening, the grand opening was June 7 1999, and June 9 or 10 we had a grand opening for all people from Wezep, from the neighborhoods and so on. So they were very surprised. And the year after we got postcards from the neighbors: ‘Congratulation with your first anniversary !’ Yeah, that’s, it’s amazing. - And we are working together with all kinds of businesses for places to work, for the students from the discharge unit and we are working together with the local soccer club.”

Verfasser: “You could learn a lot about people ?”

Van der Kolk: “Yeah, yeah, yeah, they were very ashamed, they were ashamed because of .. the only thing they sometimes complain about is when the bulls are yelling outside during sports or when our percussion band is playing, Brazilian percussion band, you have heard them ?”

Verfasser: “Unfortunately I haven’t, but I hope ...”

Van der Kolk: “You have to take care of them, that you got a piece of the percussion band. This one is leaving Thursday morning. They will like to play, like to play ! [die Stimme laut erhebend, um mir die Bedeutung dieser Band klarer zu machen] They play allover the country. They get invited allover the country .. Amsterdam, Den Haag, Haarlem and get paid too !”

Verfasser: “I already asked yesterday and today too if there would be music sessions at the time of my stay because yesterday, I saw the music room with the percussions and other instruments but I would rather see students playing on it. I would be happy to get an opportunity. – Well, my next question is, what problems are you faced with today and what solutions do you think of ?”

Van der Kolk: “Oh, what problems .. well. We got a permission to have .. the ministry of justice, it’s gonna buy 75 extra beds in January next year. So we have to hire 45 new staff members, we have to train them, we have to build a big indoor sport center and that costs 5 million bugs. We have to have a new soccer field because the old soccer field, there will be built houses - yeah that kind of problem. And especially the 45 staff members - that’s a big problem in such a short time ! And what we gonna do ? You won’t believe it, [kichert] such a

stupid thing .. we gonna make huge posters with advertisement and get that at .. at the bus holders .. at the bus stops and then you've got that from the glass when it rains you can see it when you are waiting for the bus that little building we call that .. big posters in Amsterdam, in Den Haag, in Rotterdam, in Doordrecht: [lautes Lachen] 'Come and work in Glen Mills !' "

Verfasser: "It doesn't sound like a bad idea ..."

Van der Kolk: "Yeah, maybe. When you are talking about Glen Mills is to do something on television too: 'You get here a new job, new job, we have !' "

Verfasser: "Another thing I like to know is: you were talking about changes that have been here. I mean in the beginning your concept was 90 % American and now it's between 40 and 60 %. Can you tell me what parts of the program have got typical Dutch characteristics ?"

Van der Kolk: "There is .. wow .. First you have the educational organization. The European level of education is much higher than in the States. Then we have differences with sports. You will say we haven't got a school competition we have just like Germany club competition. So we have a sports club but how good you are if soccer, basketball, whatever or it doesn't matter what kind of sports you never get an educational scholarship with it. It's not possible in Europe. So that's the same time when you ... when that's the reality then you know that the importance of sports in educational .. they play another role in our program, that's first. And then you've got a big difference with student participation in the program and in the development of the program, in the daily life over here. And the Netherlands and lots of other European countries signed the UN .. I don't know what it's called. Within and in every country the participation of young people in the society is a law – is organized by law. The US didn't sign it. So we did and that's I think that's typical for the different culture. That's why we wanna take, we take our students serious up to management level .. I think those are .. and then daily norms are different of course: norms of clothing are different, norms of hair cut are different in the States, norms of how students organize things in the units, the daily things are different – every Thursday there are proposals for changing things by the Bulls Club and from the Bulls Club it goes to the Rep Meeting and from Reps meeting it goes to team meeting, from team meeting it goes to top meeting and top meeting is the director with the Campus execs and that is all in one week."

Verfasser: "I was told the Vertrek Unit was more American at former time and now you have changed there a lot but what are exactly the points you have changed at the concept of the Vertrek Unit ?"

Van der Kolk: "I don't know if it's ... I don't think it was very similar with the discharge unit."

Verfasser: "It was not ?"

Van der Kolk: "No I don't think so. No, I don't think so."

Verfasser: "So you started the Vetrek Unit like it is already from the beginning ?"

Van der Kolk: "From the beginning yeah. Hm.. what do we do ? We have a three up to six month training for discharge in making meals, doing your finance, doing your own shopping in the village, you go off campus to do some shopping. Hm.. what kind of ne... we call it

society orientation, so you go to the city hall to see how things are organized there, how to get a passport for example, how you get a driving license .. yeah well everything ... how to do your laundry well ... What do you think ? What is the major part of the Vertrek Unit for you? ... Aah - to get well with your finances, your money. I think this is the major thing to learn it, to do that well. Because one of our students that left the school a year ago had got problems with that money because it's very nice to have a mobile phone. That they are very luxury - yeah, it's not a problem if you earn lots of money but when you are young you don't earn that much."

Verfasser: "So you didn't have a look on America. You said we look on the problems we have here around ..."

Van der Kolk: „Yeah and we gonna deal with it. And we have – Margaret, one of the staff members, and I - have lots of experience with set up of units like that, for example Wezeveld and Twello, another kind of kids but same ... same idea. So we have lots of experiences with that, so we introduced that into that program. And for other students it is very important to, for example, to have a view on their social network. You've got your dad and mum in Doordrecht, you've got your family over there so ... But there are students that haven't got no family at all, so it doesn't feel good to be alone on the world. So you have to build up a network of friends and organize these things ... And then we have an aftercare of course, at least six months."

Verfasser: "Do you mean that house in Zwolle ?"

Van der Kolk: "No, no, no, at least going back to Doordrecht I suppose and then when he lives at home or by his own what are you going to do ? When you live at home or with your brother in a separate house ? – Ok well, one of the staff members of the discharge unit will be doing the aftercare, help him with the finances is necessary, with the job .. everything. [Laut]Whatever ! When he asks something we try to give answers !"

Verfasser: "What characteristics of the Dutch justical system were helpful in the process of establishing your school and which not ?"

Van der Kolk: "The system in the Netherlands – mmh .. that's difficult to explain – you have the ministry of welfare, sports and people's health, that has got a department for youth welfare and that department gives money to, for example to the Hoenderloo Groep as a residential facility and that department gives us the money for the Glen Mills School .."

Verfasser: "Is that all the money you get for the Glen Mills School ?"

Van der Kolk: "Yeah that's the money, that's coming from that department. And then there is the department of justice. That has got it's own programs, his own facilities. But [kurz innehaltend] it is possible that the kid that runs into a court for whatever is replaced in a facility from the youth welfare department, that happens all the time. Otherwise it would be impossible. A kid from the Youth Welfare Ministry can't be put in a justice facility that's not possible. Well, when a student gets into trouble with police and the court system – what happens ? - There are lots of measures that can .. can be taken for example he can be - Band zu Ende – The judge can say: Ok, Mum and dad .. your power must be shared with a social worker and then the social worker can say: Ok, you have to me follow and you go to a

residential facility of youth welfare. The court can say: Well what you did was so serious, you go to prison for example for six months and when you do another thing you go for another six months, Ok. – Then there is a possibility to go to a justice facility or a youth welfare facility and then there is the most serious thing that we call – [murmelt unverständliche holländische Worte vor sich hin] - the court says: you go to a justice facility for at least two years and that's only possible in a justice facility. Those are the right guys for us. How do we get them in our facility because we get financed that. So we invited lots of judges and showed them around, visited them in their hearing meeting and everything. So they advised to send a kid to us but that's only possible that that paper kid the kid on paper goes to the ministry of Justice. There is a group of people that decides: Harms goes to there and Peet goes to there and Manny goes to there – they decide. Whatever the advises of the judges are – they decide. So we invited that group of people over here and they were rather enthusiastic and now every now then one of those guys get into our program. And after a while we say: Why don't you send more of those kids ? – Yeah but you don't have those kids ! Because officially they are not here. – And we said: [mit dem Ausdruck kindischer Freude] Yes we have, look at this ... [kopfschüttelndes Lachen] We think it's so nice ... it's amazing. All negotiate. And now it's formal. I mean from January we get those kids from the department of justice and we get them for more money. Yes it is quite ... because the department of welfare says: [die verschiedenen Rollen karikierend einnehmend] Ok we started Glen Mills but we stop because all those kids who are there are from the department of justice and - pay it yourself ! And they say: We didn't want a Glen Mills School. You wanted it so you pay ! – [Sich empörend] Ridiculous !”

Verfasser: “What other influences of what other national systems or institutions have effected positive or negative on this process ?”

Van der Kolk: “Our colleagues of other institutions are very jealous. They spread nasty stories about us. [dem Jugendlichen Amir zugewandt] Taking away the identity of [Amir]. Taking away ...[denkt nach] .. We don't treat. We are not a treatment center but we are a drilling center and so on and so on. That's the negative way but in the positive way they do a good job because their programs are shit ! And they have been recently researched by what we call WODC that's an organization with a liaison with the department of justice where all the guys, the scientific people, are working for the justice department and they did some research on the results of those lock ups and closed programs. Their success rate is 10 up to 20 % and at twice the costs. So they do a good job. They have a mouth like that [mit entsprechender Geste] but their results are ... [abfällige Handbewegung].”

Verfasser: “Are there other systems that try to influence ?”

Van der Kolk: “Of course, for example the social work organization in Rotterdam dislikes us. Don't ask me why because I don't know. I don't know. We have invited them. I have been giving lectures over there I think for five or six times and then they've said: ‘Oh it's wonderful, we gonna send you kids !’ And none is coming. They've got a major problem with Moroccan youngsters and Antillan youngsters. Did you see any Rotterdam Antillan and Moroccan over here ? No, the Moroccans come from Amsterdam, from overall but not from Rotterdam, Surinam and people from Rotterdam yeah they have come even. [kurze Pause] But they've got influenced the other side of the table from the ministry ... When they were over here and we showed them around and they say: ‘Oh wonderful !’ And then they say: ‘But you haven't got any swimming pool.’ [Er schaut Amir an und bricht in Lachen aus.]

Yeah they did ! They really did, [Amir] ! ‘You haven’t got any swimming pool.’ I said: ‘Why do I need a swimming pool for you ?’ ‘Well, Antillan youngsters wanna be trained for underwater activities and there you need a swimming pool for and then when they have their diploma they go back to the Antillans and start a diving school over there.’ ‘Oh yeah’ I said. I asked him: ‘How many young Antillans do you have in Rotterdam ?’ ‘Thousand’ they said. – ‘And you want all those thousands trained to begin a diving school on the Antillans ?’ - [lacht, die Welt nicht mehr verstehend] ‘Yes’ they said ! They really did ! – ‘Do you have any idea how many people are living there ? Most of the Antillans live in Rotterdam and Amsterdam, so it is almost empty. And do you know how much money they earn ?’ – ‘No but the tourists will be coming.’ – ‘Oh yeah ! With thousands of diving ... But ok, when you send me thousand Antillans I will build a swimming pool !’ ‘What’s the hack’ I thought. We have got here a swimming team that is going into the village and has ... [hält inne mit einem verständnislosen Gesichtsausdruck] And they are very well paid people that talk like that.” [schon fast in sich hineinsprechend]

Verfasser: “What strategies has your school developed to get the Glen Mills project through or develop it further on respectively ?”

Van der Kolk: “The major strategy is to do a good job and when we say we do a good job all the people say: ‘Well you can tell, you can tell that but let you show me !’ So we do scientific research on every student up till two years after leaving Glen Mills.”

Verfasser: “In cooperation with the University of Leyden, with that one ?”

Van der Kolk: “Yeah, yeah and then so up I think about, in about two or three years it will be clear that we are doing a good job and that’s the major strategy to build out and get bigger as Glen Mills School.”

Verfasser: “What questions are you trying to get answered by that scientific care ? Probably the success rate but what more is it ?”

Van der Kolk: “What we do is .. will be: every student is followed from the beginning, from coming in to the school, going through the program, go out the program and after the program. It’s very important because when we say we are a school for social delinquency then we have to be a school for social delinquency. Do we have the right students in our school ? That’s number one. Number two: How long takes a good student to become a bull ? How many times he loses his bulls status ? And when he leaves the school what time did he stay in Glen Mills and what were his plans and goals that he went for ? And does he reach that goals and became his perspective true or did it change again ? That’s very important to know. And then it’s important to know: Does he got a job or a further education ? How is he going with relations with his family and friends ? That’s very important to know. Did he have contacts with police or justice ? Those things. Does he have a reasonable housing ? That are the things we are looking for. - I don’t gonna ask him after two years when he is back he lives on his own: [sich Amir zuwendend] Are you happy, [Amir] ? I don’t ask him that. I’m not interested. I’m interested maybe he’s got a girl friend, maybe he is married or maybe how is his house looking, how is his contact with his mum and dad, is that ok or is it a problem ? When that’s ok I know I can without reasonable doubt I can say: Well he is doing well and he is rather happy in society.”

Verfasser: “What level of acceptance has your program got at your students ?”

Der Programmleiter gibt die Frage gleich an Amir weiter, übersetzt sie ins Holländische.

Amir, der der Übersetzung wohl nicht weiter bedurfte, antwortet auf Englisch erst zögerlich, doch wahrheitsgemäß: “It’s difficult.”

Van der Kolk: “It’s a difficult program. What is difficult ?”

Amir: “It’s difficult to accept the program how it is. When you are coming people say you have .. must do things and like things, so that’s the thing that is difficult. You cannot be yourself .. Confrontation says: You must do it. You cannot say: No, I don’t do it. You must do it. And they come back and say: Listen, listen, listen. That’s difficult in this program. So it’s not .. you cannot say it’s .. well ... [weiß nicht, wie er sich ausdrücken soll]”

Van der Kolk: “It’s not a program where are you longing for ?”

Amir: “No, no. If you want it you can do it, if you don’t want it you gonna loose ..”

Van der Kolk: “It’s .. [unverständliches Wort] You get a hard time if you don’t want it. Is there any student on campus that says: Well, I like it here ?”

Amir: “No.”

Van der Kolk: “Maybe the execs, because they ..”

Amir: “No, no, that’s in the beginning it’s so ..”

Van der Kolk: “In the beginning ? No, no ... [irgendetwas unverständliches] .. Maybe they say ..”

Amir: “No ..”

Van der Kolk: “Maybe ..”

Amir: [kurzes Lachen]

Van der Kolk: [sich auf Amir beziehend] “It’s gonna be the first, the first student that becomes a staff member.”

Amir: “Yes I know but a ..” [grinst]

Van der Kolk: “I think everybody realizes himself that’s period in the school, you are at the school, you have to work hard and that’s on the benefit for your own future. I think that most students realize that I suppose ... [Der Satz wird für Amir kurz in die Landessprache übersetzt] – But it’s not fun ! [lauter] Sometimes you have fun, that’s not the thing. Sometimes when we have fitness challenge. [Amir zugewandt] Yeah ?! For you fitness challenge is fun. For me ... for a lot of students it’s fun when we are the champions on the soccer field, of course yeah ?!”

Amir: [nicht gerade enthusiastisch] “Yeah.”

Van der Kolk: [ironisch] “It doesn’t interest any of us this soccer, s o c c e r !” [gemeinsames Lachen]

Verfasser: “How are your experiences concerning the risk of escape because in Germany, they fear above all in that question bleak prospects ?”

Van der Kolk: „Now we just have a runaway ...[Amir zugewandt] How many .. [die Frage, wieviele Vorfälle dieser Art es schon gegeben hätte, wird im Holländischen wiedergegeben] - Vijf, zes, ... kurzer Austausch zwischen van der Kolk und Amir – [stockend, immer noch in Zwiesprache mit Amir] Well, we had .. that time .. at all .. in two and a half years .. and most of them are coming back ...“

Verfasser: “I heard already the number of fifteen ?”

Van der Kolk: “Oh yeah, that’s possible, that’s possible .. yeah that’s possible.”

Amir: [sagt etwas auf Holländisch]

Van der Kolk: “Yeah, yeah, some met it several times.”

Verfasser: “Did these youths come back by their own or did they ...?”

Van der Kolk: “No, no, oh no, no, no they know what’s gonna happen ..[lacht].. they know what’s gonna happen ! They get a harsh feedback, harsh feedback at GGI. Then they will be concern for a week, 2 weeks, 3 weeks, 4 weeks ... puuh, they gonna know !”

Verfasser: “Get these youths brought back ...?”

Van der Kolk: “Brought back by the parents or some by their brothers, some by probation officers, so yeah.”

Verfasser: “But at the last one somebody did the opposite, took him away ..?”

Van der Kolk: “Yes it the second time we had that. I heard .. [Amir], did you TV .. the runaway that was with the brother ? Two weeks later he was in a lock-up. And he called, he called with [ein holländisches Wort]. He said: ‘Well, I .. oh man ... I should be in Glen Mills again.’ – But the judge said: ‘No !’ Some are not coming back from homepass. That was Peter Amado [Name geändert] and Henry van Buren [Name geändert].”

Verfasser: “How do you handle these situations ? I noticed already that you try to keep on the dignity and freedom of the students ...”

Van der Kolk: “Well, well, no locks and bars ...”

Verfasser: “But to make the norms stronger the next step is that the students always watch the norms and all the principles that are typical for the US-model ..?”

Van der Kolk: “We are freshing up as a matter of speaking the norms. The student norms make clear and clear again you are responsible not only for your own behavior but for your whole buddy system. And when that guys in your buddy system ..[ein Schulterzucken, das Fehlverhalten andeuten soll].. well you are responsible. Sometimes the things are going. Last Sunday was horrible .. a stupid thing to do. A student from the discharge unit that’s covering visitors from a student from ‘Ferrainola’ and this a stupid thing to do. And that’s not a failure of students it’s a failure of staff. Ok. We have to learn from that. That’s what we got to do every time again. What can we improve ? But not – I don’t like, we had a call for more quit all students. I don’t like that because you have to trust them. Ok, I don’t like this failure. So what ? Can he come back ? Can he come back ? Of course he can come back ! Will he have a hard time ? Oh yeah, he will be having a hard time ! Because 40 students have been sitting on the ground on their asses. They are angry. They won’t hit him but they will give him a harsh feedback. And they keep him responsible – maybe till 3 o’clock in the night, yeah.”

Verfasser: “How do the structure, the financing and the management of your organization look like ? I heard already a bit about the financing ..”

Van der Kolk: “The finance is coming from the government that’s the only source we have ..”

Verfasser: “... yeah but I also heard because you get new students and you were looking for other sources that you get money also from another institution ..?”

Van der Kolk: “No, no, no, we have got money from ... no, no we loan some money and we pay back so that’s how we get on finance by another organization ... by a management organization yeah. We try to do the molecular model but that’s very difficult. Every time again it’s very difficult, because that’s the only way you .. [beginnt an einer Tafel das molekulare Modell zu skizzieren] the only way you can have your molecular model with students in the center and culture is around and senior counselor is around and team leader around and top management around - the only way you can have that is when staff is secure enough to ask for helpful and to ask for feedback at the other level. So when culture is not secure enough to ask a senior counselor where, who, when, how do I have to handle this and the senior is not secure enough to ask a team leader and the team leader is not secure enough to call on me as a research manager – in no time you ..[unverständliches Wort].. with me at the top and that’s not good for the school, it’s not good. And then I am isolated and I am a authoritarian manager and I don’t want to be that. It’s difficult, it’s very difficult to develop an organization that fits with the normative culture and with the ideas and principles of the school. That’s difficult.”

Verfasser: The Glen Mills School in America has a pretty tough professional management. They try to make everything as far as it is possible. What would you say are your management strategies ?”

Van der Kolk: “What would I say ? We have got two directors that’s my colleague and I and together we do the management, we are the top management from this location. We try to establish an organization model that fits with the culture, fits with the ideas of the school. And that’s difficult and we try to avoid to be too bossy.”

Verfasser: “Too bossy ?”

Van der Kolk: “Too bossy: You do this and you do that. – Ok. - And that is work at all. How to do this, to try organize things, this thing the same way the students organize things. To be a research manager for the managers that do the daily work. We a lot believe in team management and in participation of everybody in the development of the school.”

Herr van der Kolk bittet mich an eine Tafel, um mir seine folgenden Erklärungen daran zu veranschaulichen:

Van der Kolk: „Students, counselors, senior counselors, unit leader, top management that’s it. Now what we gonna do is: soon we have got three units: ‘Ferrainola’, ‘without name’ and ‘El Mogadara’. Ok and there you have got students, coaches, senior coaches and unit leader and also the top management, that’s it. And now we have got three team leaders, one head of education, one head of service center, one head of sports with two top managers that is the management of the school, that’s it. And they have to do the daily work, responsible for the daily work.”

Verfasser: “And how many staff members do you have at all ?”

Van der Kolk: “43.7.“

Verfasser: “43.7” ? Uuh [lacht ironisch], I’d like to get to know the member 0.7.”

Van der Kolk: [Lacht ebenfalls] “These are two ladies part-time in the cafe. One part time lady by the telephone that will new come up to the 0.7. And that’s without the department of education. Ooh, maybe they told you that because we have got money from a Department of Health, Sports and Welfare, they also maybe .. yes Welfare and Sports and ...”

Verfasser: “That’s the money you get normally ?”

Van der Kolk: “Yes, yes, it started with 3.5 millions a year and we have got money from a Department of Education, that’s only 5000 a student a year. But they pay all people that are working in the Department of Education, so these are two, that’s the money. And this is for benches and machines and everything, that’s a part from the personal costs.”

Verfasser: [Zeigt auf ein Feld an der Tafel] „Is this the program manager ?“

Van der Kolk: „Yes it is here.”

Verfasser: “And then would be this the director of the Hoenderloo Groep ?”

Van der Kolk: “Of the Hoenderloo Groep, yeah. [Der Programm-Manager fährt die Abteilungen der Hoenderloo Groep zählend fort] One, two, three, ... six ...“

Verfasser: „These are divisions ?”

Van der Kolk: “Divisions, yeah. And here is the director, the other division has got its own management.”

Verfasser: “Do you have a schedule of the organization that is quite actual ?”

Van der Kolk: “I don’t think so. That’s the latest newspaper we have got and this is about Glen Mills ... (in der Zeitung blättern) ... and about the Hoenderloo Groep. Because the Hoenderloo Groep is there for 150 years. [schlägt die Zeitung wieder zu] No.“

Verfasser: „Do you have something like a map where the school buildings are on it and where you can see what is that building or what is inside, what is ...?“

Van der Kolk: “No.”

Verfasser: “It doesn’t exist ?”

Van der Kolk: “No.“

Verfasser: “Ok.”

Van der Kolk: “Not where you can see what to see is. No, not yet. The students are gonna make one.”

Verfasser: [Lacht] “Yeah that would be a good idea !”

Van der Kolk: “One board should stand at the entrance so visitors can see: ‘Ok I have to speak with this one and that one, I have to be there. – [Grinst vergnüglich] – A good idea for the students !”

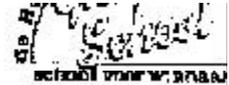
Verfasser: “Yeah, that would it be. – Well, I think we are through with all the questions. You had a long, hard time with me. Thank you very much that you have got taken that time !”

Van der Kolk: [lacht]

Anhang C

Lehrplan Biologie (Glen Mills School Wezep 2001)

BLOKWIJZER



VAK : BIOLOGIE NAAM DOCENT: Herberd Prinsen
 LESMETHODE : BIOLOGIE VOOR JOU LEERJAAR : 2/3 BAVO
 DAG IN DAG UIT VERZORGING VM + MH

BLOK 1	ONDERDEEL	IVBO	VBO/Mavo/Havo
		Van - tot (blz)	Van tot (blz)
Week 1	Voeding + eetstercen + uitkotten	5 t/m 16	6 t/m 18
Week 2	Idem		
Week 3	Idem		
Week 4	Idem		
Week 5	Toets		
BLOK 2	ONDERDEEL		
Week 1	Voeding + antonien bederf	16 t/m 20	6 t/m 37
Week 2	Idem		
Week 3	Idem		
Week 4	Idem		
Week 5	Toets		
BLOK 3	ONDERDEEL		
Week 1	Verbetering + gebit	32 t/m 58	42 t/m 72
Week 2	Idem		
Week 3	Idem		
Week 4	Idem		
Week 5	Toets		
BLOK 4	ONDERDEEL		
Week 1	Gaswisseling	60 t/m 69	82 t/m 94
Week 2	Idem		
Week 3	Idem		
Week 4	Idem		
Week 5	Toets		
BLOK 5	ONDERDEEL		
Week 1	Gaswisseling	60 t/m 84	82 t/m 113
Week 2	Idem		
Week 3	Idem		
Week 4	Idem		
Week 5	Toets		
BLOK 6	ONDERDEEL		
Week 1	Genetisch delen (VZ)		95 t/m 110
Week 2	Idem		
Week 3	Idem		
Week 4	Idem		
Week 5	Toets		
BLOK 7	ONDERDEEL		
Week 1	Voorplanting - seksualiteit		170 t/m 212
Week 2	Idem		
Week 3	Idem		
Week 4	Idem		
Week 5	Toets		
BLOK 8	ONDERDEEL		
Week 1	Seksuualiteit + aids (VZ)		50 t/m 160
Week 2	Idem		
Week 3	Idem		
Week 4	Idem		
Week 5	Toets		

Erklärung

Hiermit erkläre ich, daß ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbständig verfaßt und keine anderen als die von mir angegebenen Hilfsmittel und Quellen benutzt habe.

Hamburg, den 29.12.2003