

# Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Fachbereich Sozialpädagogik

Möglichkeiten und Grenzen von Auslandsprojekten in der Jugendhilfe.

## **Eine Darstellung anhand des Werkschulprojektes CUND/LÜBECK.**

*Diplomarbeit*

**Tag der Abgabe: 02.12.2005**

Vorgelegt von: Stieg, Kerstin

Matrikel-Nr.: 1569720

Adresse: Grosse Straße 6  
21521 Aumühle

Betreuender Prüfer: Herr Prof. Weidner

Zweiter Prüfer: Herr Prof. Lüdemann

# Gliederung

<b>1. Einführung</b>	<b>1</b>
<b>2. Konzeption der Werkschule Cund/Lübeck</b>	<b>3</b>
2.1. Die Jugendlichen	3
2.2. Kurzbeschreibung des pädagogischen Angebotes	4
2.3. Der Wohnbereich	5
2.4. Der Arbeitsbereich	8
2.5. Der Schulbereich	10
2.6. Das pädagogische Team	11
2.6.1. Zentrale Aspekte der pädagogischen Arbeit	11
2.6.2. Einbezug konfrontativer Pädagogik	13
2.7. Die Freitagsrunde	18
<b>3. Theoretische Grundlagen des Werkschulprojektes</b>	<b>21</b>
3.1. Die Theorien des differentiellen Lernen <i>und das Werkschulprojekt aus lerntheoretischer Perspektive</i>	21
3.1.1. Die Theorie der Differentiellen Assoziation nach Sutherland <i>und deren Relevanz für das Werkschulprojekt</i>	25
3.1.2. Die Theorie der differentiellen Verstärkung nach Burgess/Ankers <i>und deren Relevanz für das Werkschulprojekt</i>	29
3.1.3. Die Theorie der differentiellen Identifikation nach Glaser <i>und deren Relevanz für das Werkschulprojekt</i>	33
3.1.4. Die Theorie der differentiellen Gelegenheit nach Cloward/Ohlin <i>und deren Relevanz für das Werkschulprojekt</i>	36
3.1.5. Die Neutralisierungsthese von Sykes und Matza <i>und deren Relevanz für das Werkschulprojekt</i>	39
3.2. Der „Laibeling Approach“ <i>und das Werkschulprojekt aus der Labeling-Perspektive</i>	42
<b>4. Konfliktanalyse des Werkschulprojektes</b>	<b>52</b>
4.1. Zielkonflikte	52
4.1.1. Gründungsziel des Werkschulhofes Cund in Rumänien	52
4.1.2. Zielmaßstäbe und Zielkonflikte	54
4.2. Analyse der Organisationsstruktur	59
4.2.1. Konflikte auf Leitungsebene	62
4.2.2. Kommunikationskonflikte	65
4.3. Konflikteskalation	66
4.4. Schlussfolgerungen	68

**Quellenverzeichnis**

*Anhang A: Abbildungsverzeichnis*

*Anhang B: Leistungsbeschreibung des Werkschulprojektes*

*Anhang C: Evaluation des Projektes*

**Erklärung**

Anmerkung zum Text:

Die in Zitaten und im Text eingebrachten rechteckigen Klammern enthalten Ergänzungen der Verfasserin, die das Verständnis textbezogener und situativer Zusammenhänge erleichtern sollen oder grammatikalische Anpassungen vornehmen.

## 1. Einführung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit, dem sprichwörtlichen „Kind, das bereits in den Brunnen gefallen ist“, der Werkschule Cund/Lübeck. Denn die Kooperationsgemeinschaft Werkschule Cund/Lübeck, entstanden aus einem privaten Jugend- und Entwicklungshilfeprojekt in Rumänien in Zusammenarbeit mit der Vorwerker Diakonie in Lübeck, löste sich bereits im Sommer 2002 nach zweijähriger Zusammenarbeit wieder auf.

Es handelte sich hierbei um ein Jugendhilfeprojekt, das zwei Standorte umfasste: den Werkschulhof in dem rumänischen Ort Cund und den Projektstandort in Lübeck.

Jugendlichen mit abweichenden Verhalten sollten Einerseits durch das Mitwirken an einem Dorfentwicklungsprojektes in Rumänien von „Empfängern der Jugendhilfe“ in die Lage der „Hilfeleistenden“ versetzt werden, um damit u.a. ihr Engagement für eine gute Sache anzusprechen und ihnen zu einem neuen Selbstbild zu verhelfen. Andererseits sollten konkrete Resozialisierungsbedingungen durch die Begleitung der Jugendlichen in dem deutschen Projektstandort geschaffen werden.

Das Projekt scheiterte, doch ist damit auch das Konzept gescheitert? Dies ist eine Frage, die sich die Verfasserin stellt.

Durch ihr studienintegriertes Praktikum in der Zeit von September 2001 bis Juni 2002 hatte sie einen umfassenden Einblick in das innovative Behandlungsprogramm, mit dem das Projekt auf abweichendes Verhalten von Jugendlichen reagieren wollte.

Die persönlichen Praxiserfahrungen der Verfasserin fließen in diese Arbeit ebenso mit ein, wie ein Evaluationsbericht der zur konzeptionellen und strukturellen Entwicklung des deutschen Projektstandortes, von zwei Mitarbeitern des Instituts für Pädagogik in Kiel, angefertigt wurde.

Die Frage, wie auf abweichendes Verhalten von Jugendlichen zu reagieren ist, wird seit eh und je auch in der Fachöffentlichkeit kontrovers diskutiert. Die Forderungen nach einem repressiveren Umgang mit verhaltensauffälligen und delinquenten Jugendlichen aber auch die zum Teil berechtigte Kritik an

unprofessionellen und uneffektiven Maßnahmen haben Auslandprojekte in den „Hilfen zur Erziehung“ ins Abseits manövriert.

Ein generelles Ablehnen von Auslandsprojekten bedeutet jedoch Potential in der Arbeit mit dem schwierigen Jugendhilfeklientel ungenutzt zu lassen.

Es kann sicherlich keine Universallösung für den Umgang mit abweichendem Verhalten bei Jugendlichen geben. Ebenso wie die Ursachen für abweichendes Verhalten sehr unterschiedlich sein können, sollten auch die Reaktionen auf dieses Verhalten den individuellen Lebensbedingungen angepasst werden.

Mit dieser Arbeit soll die Auseinandersetzung mit den konzeptionellen Voraussetzungen eines konkreten Jugendhilfeprojektes, nämlich der Werkschule Cund/Lübeck geleistet und dessen Wertigkeit für den Umgang mit sich abweichend verhaltenden Jugendlichen untersucht werden.

Konkret baut sich die Diplomarbeit wie folgt auf:

In dem 2. Kapitel wird unter Berücksichtigung der Leistungsbeschreibung des Werkschulprojektes und unter Bezug auf die programmatischen Aussagen des Evaluationsberichtes ein pädagogisches Konzept für die Einrichtung erstellt.

Hierbei wird auch auf die Strukturunterschiede zwischen dem deutschen und dem rumänischen Projektstandort eingegangen.

Das 3. Kapitel befasst sich zunächst mit der Darstellung von kriminologischen Ansätzen, welche im besonderen Maße die theoretischen Grundlagen der Behandlungskonzeption des Werkschulprojektes stellen.

Zunächst wird auf die unterschiedlichen Theorien des differentiellen Lernens eingegangen und deren Wirkungsmechanismen in dem Werkschulprojekt direkt aufgezeigt. Hierbei kommt überwiegend der rumänische Projektstandort zum Tragen, da der deutsche Standort nur als Provisorium existierte und den konzeptionellen Ansprüchen nicht voll gerecht werden konnte.

Die Theorie des Labeling Approach wurde in dieser Arbeit aufgegriffen, da das Werkschulprojekt betont, Stigmatisierungsprozessen in der Jugendhilfe entgegenzuwirken. Es soll jedoch schon an dieser Stelle vorausgeschickt werden, dass seitens des Werkschulprojektes keine reine Labelingperspektive vertreten wurde, die abweichendes Verhalten allein den Reaktionen auf das gezeigte Verhalten zuschreibt und somit die Person von der Eigenverantwortlichkeit für ihr Handeln freispricht.

Schon durch einen konfrontativen Arbeitsansatz wurden die Jugendlichen sehr wohl in die Verantwortung für ihr Handeln genommen.

Das 4. Kapitel analysiert und bewertet die Konflikte und Problemen die zu dem Scheitern der Kooperationsgemeinschaft geführt haben. Ziel ist es hierbei die Grenzen und Möglichkeiten der Projektkonzeption für die Arbeit mit sich abweichend verhaltenden Jugendlichen aufzuzeigen.

## **2. Pädagogische Konzeption der Werkschule Cund/Lübeck**

### **2.1. Die Jugendlichen als Projektteilnehmer**

Das Projekt war für Jugendliche im Alter zwischen 14 und 18 Jahren vorgesehen, die im Rahmen der üblichen pädagogischen Heimerziehung nicht mehr erreichbar waren (vgl. Leistungsbeschreibung, 2000: 2).

Es handelt sich hierbei um Jugendliche mit abweichendem und stark auffälligem Verhalten.

Trennung, Arbeitslosigkeit und Suchtproblematiken der Eltern sowie Gewalt und Missbrauch sind Erfahrungen, die die meisten der Jugendlichen seit frühester Kindheit machen mussten.

Viele der Jugendlichen haben schon etliche Pflegefamilien, Jugendwohngruppen und Heime durchlaufen, haben Psychiatricaufenthalte hinter sich und/oder haben zeitweilig auf der Straße gelebt.

Die Jugendlichen tendieren teilweise zu einer hochriskanten Lebensweise (vgl. Petersen/Greve, 2002: 3).<sup>1</sup>

Obwohl das Werkschulprojekt nicht nur für ein männliches Klientel gedacht war, nahmen an der Projektkooperation ausschließlich männliche Jugendliche teil.

Das Werkschulprojekt wurde ihnen von den Jugendämtern (aus ganz Deutschland) angeboten.

---

<sup>1</sup> Wozu u.a. gewaltorientierte Konfliktlösungsversuche, eine ausgeprägte stoffgebundene oder stoffungebundene Suchtgefährdung, bzw. selbsterstörende Tendenzen gehören.

Als Rechtsgrundlage galten die §§ 34, 35, 35a und 41 KJHG. Eine Projektweisung durch Jugendrichter war auch möglich (vgl. Leistungsbeschreibung, 2000: 6).<sup>2</sup>

Die Teilnahme am Werkschulprojekt erfolgte durch die freiwillige Entscheidung der Jugendlichen. Sie müssen sich schriftlich um eine Teilnahme bewerben. Aufgrund mangelhafter schriftlicher Fähigkeiten bereitete dieser Aufnahmeantrag vielen Jugendliche erhebliche Mühe. Sie mussten sich daher schon im Vorfeld intensiv mit dem Werkschulprojekt beschäftigen.

Laut Petersen/Greve förderte der Aspekt, sich aus freien Stücken für die Einrichtung zu entscheiden, dass die Jugendlichen sich als wertvolle Mitglieder einer Gemeinschaft fühlen konnten. Die Rolle der Jugendlichen als gleichberechtigte Vertragspartner wurde durch diese Aufnahmemodalitäten gestärkt (vgl. Petersen/Greve, 2002: 30f.).

## **2.2 Kurzbeschreibung des pädagogischen Angebotes**

Bei dem Werkschulprojekt handelte es sich um eine Kooperationsgemeinschaft des Kinderhauses Schäfer in Steinberg und der rumänischen Stiftung „Vitorul Copiilor“ (Zukunftskinder) mit der Vorwerker Diakonie Lübeck.

Das Gesamtprojekt umfasste zwei Standorte, die Einrichtung „Werkschule Cund“ in Rumänien, angesiedelt im gleichnamigen Dorf Cund und die Jugendhilfeeinrichtung der Vorwerker Diakonie, die sich in Lübeck befand.

Das Projekt wurde für acht bis zehn Jugendliche konzipiert.

Das Ziel dieser Lebens- und Arbeitsgemeinschaft war es, die jungen Menschen in ihrer Entwicklung soweit zu fördern und Fehlverhalten abzubauen, dass eine Eingliederung in die Lebens- und Arbeitswelt außerhalb eines beschützten Rahmens in unserer Gesellschaft in Deutschland wieder möglich wird und sie ein eigenständiges und unabhängiges Leben führen können (vgl. Leistungsbeschreibung, 2000: 1).

In der Leistungsbeschreibung des Werkschulprojektes wurde betont, dass es sich bei der Maßnahme nicht um ein erlebnispädagogisches Auslandsprojekt

---

<sup>2</sup> Wobei hierbei die Freiwilligkeit der Projektteilnahme in Frage zu stellen wäre. Keiner der Jugendlichen wurden dem Projekt durch richterliche Weisung zugewiesen.

handelte, sondern um eine besondere Form der Hilfe zur Erziehung, wobei der Aufenthalt der Jugendlichen in Rumänien und in Deutschland gleichbedeutend sein sollte (vgl. ebd.).

Gemeinsam mit den rumänischen Mitarbeitern waren die Jugendlichen und die pädagogischen Mitarbeiter aus Deutschland in Cund an der Bewirtschaftung eines Bauernhofes mit Viehzucht und Ackerbau ebenso beteiligt, wie an der Arbeit in den dazugehörigen Nebenbetrieben. Dies waren eine Tischlerei und eine Schlosserei.

Die Endfertigung und der Vertrieb der Erzeugnisse fanden unter Beteiligung der Jugendlichen durch die Vorwerker Werkstätten in Lübeck statt.

Ein wichtiger Bestandteil des Werkschulprojektes in Rumänien wurde in der baulichen Erweiterung der Einrichtung gesehen, die den Grundstock für die Dorfentwicklung bildete.

Die Jugendlichen waren hieran ebenso beteiligt wie an der Sanierung der öffentlichen Gebäude des Dorfes.<sup>3</sup>

In der pädagogischen Arbeit erfüllten die beiden Einrichtungsteile des Werkschulprojektes unterschiedliche Rollen.

Die Werkschule in Cund sollte für die Jugendlichen ein Rückzugsraum darstellen, der ihnen unbeeinflusst von den gesellschaftlichen Bedingungen in Deutschland, ein Experimentierfeld bot. Hier sollten sie die Möglichkeit haben neue Handlungsmuster auszubilden.

Die Einrichtung in Lübeck hatte die Funktion, die Jugendlichen dabei zu unterstützen, diese neu erworbenen und noch unsicheren Verhaltens- und Handlungskonzepte im deutschen Alltag zu erproben und sie zu stabilisieren (vgl. Petersen/Greve, 2002: 4).

### **2.3. Der Wohnbereich**

„In der Art der räumlichen Gestaltung drückt sich nach Schäfer der unterschied aus, ob jemand „untergebracht“ ist oder „zu Hause“ ist“ (Petersen/Greve, 2002: 36).<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Zur Zeit der Kooperationsgemeinschaft wurden die Kirche und das Bürgerhaus renoviert. Als weitere Maßnahme für die Dorfentwicklung war die Sanierung der Grundschule geplant.



Die Werkschule in Cund bestand aus einem grundrenovierten Bauernhof mit einem Nebenbau. In ihnen befanden sich 6 Zimmer für die Jugendlichen, 3 Bäder, 3 Wohneinheiten für Mitarbeiter, eine separate Wohnung des Verwaltungsehepaares, ein gemeinsames Wohnzimmer, eine Küche sowie mehrere Hauswirtschafts- und Vorratsräume.

Der Innenhof wurde von den Jugendlichen u. a. für Sport und Freizeitaktivitäten genutzt. Ein Teil des Dachbodens wurde als Fitnessraum ausgebaut und mit entsprechenden Gerätschaften ausgestattet.

Hinter den Gehöften lagen die beiden Schulräume, die Werkstätten mit Abstellflächen für Material sowie die Trockenkammern für Holz. Angrenzend liegen die Stallungen für diverse Nutztiere, der Gemüsegarten mit Gewächshaus und ein Weinberg am abschließenden Hang (vgl. Leistungsbeschreibung, 2000: 4, mit Ergänzungen der Verf.).

Die Räumlichkeiten waren sehr geschmackvoll und wohnlich eingerichtet, wobei die Möbel aus der eigenen Tischlerei stammten.

Das Verwaltungsehepaar, das als sehr engagiert, offen und herzlich beschrieben werden kann, hatte seinen festen Wohnsitz auf dem Hof. Dadurch gaben sie dem Leben dort eine gewisse Beständigkeit und klare Strukturen.

Sie nahmen einen erheblichen Einfluss auf die räumliche Gestaltung und die Organisation der gesamten Einrichtung.

Es wurde viel Wert auf den einwandfreien Zustand und die Instandhaltung des Inventars sowie auf Sauberkeit und Ordnung gelegt.

Die Zimmer der Jugendlichen waren im Wesentlichen ihr eigener Lebensbereich und wurden den Reinlichkeitszugriffen der Mitarbeiter weitgehend entzogen. Der Wohnlichkeitszustand entsprach der aktuellen Gemütslage des jeweiligen Bewohners.

Zu den Aufgaben der Jugendlichen gehörte neben ihren Tätigkeiten in den Handwerksbetrieben und dem Schulbesuch auch Arbeiten wie beispielsweise die Pflege der Hofanlagen oder der Küchendienst.

---

<sup>4</sup> Klaus Schäfer ist der Projektgründer des Werkschulprojektes in Rumänien.

„Eine straffe Einbindung in die täglichen Strukturen wurde von den Jugendlichen als Normalität empfunden und schien ihren Bedürfnis nach Orientierung im Alltag entgegenzukommen“ (vgl. Petersen/Greve, 2002:32).

Das Verwaltungsehepaar hatte für die Jugendlichen offensichtlich eine zentrale Bedeutung für ihr Leben in Cund. Die Klarheit der aufgestellten Regeln, die Bereitschaft, diese auch durchzusetzen sowie die Fähigkeit, Vorfälle sofort zu vergessen, wenn diese bereinigt waren, erzeugte für die jugendlichen Bewohner offenbar einen geschützten Lebensraum, der ihnen Sicherheit und Vertrauen in sozialen Beziehungen gab (vgl. Peteren/Greve, 2002: 37).

Auch wenn viele der Jugendlichen mit der sehr temperamentvollen Verwalterin häufig lautstarke Auseinandersetzungen führten, schien dies den Charakter von lebendiger Alltäglichkeit gerade auszumachen.

Der Werkschulbereich in Deutschland war [ursprünglich als Provisorium gedacht] auf dem Gelände einer Behindertenwerkstatt der Vorwerker Diakonie in Lübeck untergebracht.<sup>5</sup>

Die Jugendlichen wohnten hier in einem kleinen Bungalow. Darin befanden sich 4 Zimmer für die Jugendlichen, 1 Badezimmer, ein kleiner Wohnbereich sowie ein Mitarbeiterzimmer. In einem Container neben dem Bungalow wurde eine Küche eingerichtet.

Für den Arbeitsbereich wurde ein separater Raum im Gebäude der Behindertenwerkstatt genutzt.

Die räumlichen Voraussetzungen waren sehr begrenzt um nicht zu sagen beengt. Dies trug mit der Zeit zu potenzierenden Schwierigkeiten bei, die an späterer Stelle noch ausführlich dargestellt werden sollen.

---

<sup>5</sup> Es sollte ein geeignetes Objekt in Norddeutschland gefunden werden, das den Gegenpart zu der Werkschule in Cund bilden sollte. Die Planungen des Aufbaus eines solchen Hof in Rumänien ebenbürtigen Projektes konnten nicht umgesetzt werden, was letztendlich als einer der Hauptgründe zum Scheitern der Kooperationsgemeinschaft beitrug (die Ursachen werden des Weiteren analysiert).

## 2.4. Der Arbeitsbereich

Der Schwerpunkt der Werkschule in Cund lag in der Organisation der Einrichtung als Werkstattbetrieb, dem eine wesentliche Rolle für die soziale und wirtschaftliche Entwicklung des Dorfes und der Umgebung zukommt.

„So stellt der Betrieb in der Region den größten Arbeitgeber dar und sichert einer großen Zahl von Familien eine für rumänische Verhältnisse gute und gesicherte wirtschaftliche Grundlage“ (Petersen/Greve, 2002: 34).

Die Jugendlichen gingen während ihres Aufenthalts in Rumänien einer regelmäßigen Beschäftigung in einer der Werkstätten nach und waren in die Arbeitsbetriebe eingebunden.

Die Tischlerei und die Schmiede waren so aufgebaut, dass dort professionell, produktiv und vertriebsorientiert gearbeitet werden konnte.

In beiden Betrieben standen Ausbildungsplätze für Jugendliche im Rahmen von Berufsfindungsmaßen zur Verfügung. Die Jugendlichen begannen in den Tätigkeitsfeldern mit einem Vorkurs bezüglich der Sicherheit und Handhabung der Maschinen. Die Unterweisungen wurden in der Tischlerei durch einen einheimischen Tischlermeister zusammen mit einem Dolmetscher geführt. Zur praxisorientierten Ausbildung, an der drei bis vier Jugendliche gleichzeitig teilnehmen konnten, stand ein separater Raum zur Verfügung.

Die Tischlerei stellte als eigenständige Firma Möbel und Sessel her.

Der Arbeitsbereich der Schmiede wurde von einem ortsansässigen deutschen Kunstschmied geleitet.

Auch hier wurde einerseits für den Eigenbedarf gearbeitet, andererseits wurden Produkte zum Verkauf hergestellt.

Der landwirtschaftliche Betrieb zu dem diverse Nutztiere, Mais- und Kartoffelfelder sowie ein Gemüsegarten und ein Weinberg gehörten wurde für den Erwerb der Grundnahrungsmittel genutzt, auch hier waren Jugendliche bei Interesse tätig.

Auch die Konservierung der erzeugten Lebensmittel zur Vorbereitung auf den Winter gehörte zu den notwendigen Tätigkeiten auf dem Hof.

Des Weiteren mussten die Wohn- und Nutzräume des Hofes zum Erhalt der Bausubstanz jährlich renoviert werden. Hierbei konnten die Jugendlichen Erfahrungen im Maurer-, Zimmermann- und Malerhandwerk sammeln.

Die Jugendlichen wurden als Mit-Agierende in alle Arbeitsprozesse einbezogen.

Durch die direkte Beteiligung bei der Herstellung von Lebensmitteln und anderen Arbeitsprozessen, verloren die Gegenstände ihre Abstraktheit, die sie aus einer rein konsumorientierten Perspektive haben.

„Die Erzeugnisketten und die Arbeitszusammenhänge sind unmittelbar und in ihrer Gestaltung ursprünglich“(Petersen/Greve, 2002: 34).

Dies ermöglicht den Gegenständen des täglichen Gebrauchs wieder einen Wert und Bedeutung beizumessen.

Gerade bei dem Umgang mit Lebensmitteln ließ sich bei den deutschen zum Teil stark konsumorientierten Jugendlichen eine neue Wertschätzung erkennen. So kam es beispielsweise zu Diskussionen zum sparsameren Verbrauch von beliebten, eingemachten Lebensmitteln, um diese „Genussmittel“ im Winter so lange wie möglich zu erhalten.

Einer der Jungen erzählte der Verfasserin im Verlauf seines Aufenthaltes in Rumänien scherzhaft: „ Es ist schon komisch, zuhause habe ich meiner Mutter mit Kumpeln regelmäßig den Kühlschrank leergefressen und hier sehe ich nun zu, dass die „Sakuska“ [vegetarischer Brotaufstrich] nicht aus geht.“

In Lübeck bestand die Tätigkeit der Jugendlichen darin, die in Cund vorgefertigten Waren durch Entmontage, Lackierung etc. zu vollenden und zu vermarkten. Die Produkte aus Rumänien wurden in Zusammenarbeit mit den Jugendlichen auf diversen Märkten in Lübeck und Umgebung angeboten und verkauft.

Es muss jedoch angemerkt werden, dass diese Tätigkeiten den Arbeitsbereich zeitlich nicht voll ausfüllten. Es war in Lübeck häufig schwer, sinnvolle Aufgaben und Tätigkeiten für die Jugendlichen im Arbeitsbereich zu schaffen.

Der Arbeitsbereich lief dadurch häufig konträr zu den realen und lebensnotwendigen Tätigkeiten der Jugendlichen in Rumänien. Die Aufgaben der Jugendlichen in Lübeck hatten häufig einen rein beschäftigungstherapeutischen Charakter.

Ein handwerklich ausgebildeter Mitarbeiter für diesen Arbeitsbereich wurde erst Anfang 2003 in Lübeck eingestellt.

## **2.5. Der Schulbereich**

Fast alle Jugendlichen, die am Projekt teilnahmen, galten als nicht schulfähig oder unbeschulbar. Sie wurden von mehreren Schulen verwiesen und nahmen in der Regel seit Jahren an keinem Unterricht mehr teil.

Im Projekt galt der Schulbesuch als Privileg, das es sich zu „erarbeiten“ galt. Die Werkschule sah in der Verbindung von Lernen und Arbeiten (handlungsorientierter Unterricht) die Möglichkeit, den Jugendlichen zu helfen, das Lernen neu zu erlernen und positive Lernerfahrungen zu machen. Dabei wurde darauf Wert gelegt, möglichst erlebnisnahes Lernen anzubieten, das mit der praktischen Tätigkeiten im Zusammenhang stand. Die Jugendlichen sollten durch die schulische Förderung in die Lage versetzt werden, einen ihrer Begabung entsprechenden Schulabschluss zu erreichen (vgl. Leistungsbeschreibung, 2000: 3).

Je nach schulischen Defiziten wurden die Jugendlichen einzeln oder in kleineren Gruppen unterrichtet.

In Rumänien standen ein deutscher Lehrer sowie eine deutsch sprechende rumänische Lehrkraft zur Verfügung. Einzelförderung wurde auch teilweise von den deutschen Pädagogen übernommen. Der Unterricht richtete sich nach dem aktuellen Wissensstand der Jugendlichen und natürlich nach den deutschen Lehrplänen. Der Unterricht fand in zwei eigens dafür eingerichteten Schulräumen statt.

Der Unterricht in Lübeck wurde von einer Lehrerin durchgeführt, der es auch immer wieder gelang Jugendliche auf staatliche Schulen im Umkreis zu vermitteln oder ihnen zu einem Praktikumsplatz zu verhelfen. Der Schulunterricht in Lübeck fand in dem Küchencontainer statt.

Nach Ansicht der Verfasserin ist die individuelle schulische Förderung als ein wesentlicher positiver Aspekt des Projektes hervorzuheben. Der privilegierte Status des Schulunterrichts, die generelle Freiwilligkeit an der Teilnahme und die hohe Motivation und Leistungsbereitschaft der Jugendlichen, führte dazu, dass auch neu ins Projekt kommende Jugendliche sich schnell zu der Teilnahme am Unterricht entschieden (vgl. hierzu auch Kap. 3.1.4.).

## 2.6. Die pädagogischen Grundlagen

### 2.6.1. Zentrale Aspekte der pädagogischen Arbeit

Als zentralen Aspekte der pädagogischen Arbeit im Werkschulprojekt nennen Petersen/Greve (vgl. Petersen/Greve, 2002: 23ff.) in ihrem Evaluationsbericht folgende fünf Punkte:

#### 1. *Die Überschaubarkeit des sozialen Kontext*

Dies bedeutet laut Petersen/Greve, dass die pädagogischen Interventionen durch den sozialen Kontext gestützt werden müssen.

Weiter wird erläutert, dass der Projektstandort in Rumänien hier gegenüber dem Werkschulprojekt in Lübeck im Vorteil war, da u.a. die sozialen Strukturen in Rumänien überschaubarer waren und den Jugendlichen so eine rasche Orientierung erlaubten, die unter deutschen Verhältnissen so nicht gegeben war (vgl. Petersen/Greve, 2002: 24).

Der konforme Lernprozesse unterstützende Sozialraum in Rumänien wird in den Ausführungen zur Relevanz der differentiellen Assoziation für das Werkschulprojektes in Kap. 3.1.1. eingehender erläutert.

#### 2. *Die Nachvollziehbarkeit der pädagogischen Handlung*

Petersen/Greve betonen, dass pädagogische Handlungen für die Jugendlichen verständlich und nachvollziehbar sein müssen, um von ihnen angenommen werden zu können. Auch hier waren die rumänischen Gegebenheiten gegenüber den deutschen Voraussetzungen im Vorteil: „[...] weil die Wirkungsketten, auf die als Begründung von Handeln verwiesen werden kann, in Rumänien zum großen Teil offensichtlicher und transparenter sind als im deutschen Alltag“ (ebd.: 24/25).

Die Glaubwürdigkeit des pädagogischen Handelns war auch durch die gemeinsame praktische Tätigkeit von Pädagogen und Jugendlichen gegeben. Da die pädagogischen Mitarbeiter nicht nur mit den Jugendlichen darüber reden,

wie man sich zu Verhalten habe, sondern auch mit „anpackten“, wurden sie für die Jugendlichen greifbar und glaubwürdig.

Das in der Pädagogik oft verwandte „wir können doch über alles reden“, wird von Jugendlichen mit abweichenden Verhalten häufig als „gelaber“ abgetan und scheint für den Umgang mit diesem Klientel wenig hilfreich zu sein (vgl. hierzu auch den zweiten Teil des Kap. 3.1.3.).

### 3. *Die Eindeutigkeit und Direktheit des Handlungs-Widerfahrnis-Zusammenhangs*

Mit dem Handlungs-Widerfahrnis-Zusammenhang ist gemeint, dass auf das Verhalten eines Jugendlichen eine Reaktion der Umwelt erfolgt, die ihm Auskunft über Erfolg oder Misserfolg seines Handelns gibt.

„Will man Einfluss auf eine Veränderung der Handlungsschemata des Jugendlichen nehmen, ist es von Bedeutung, sich klarzumachen, wie die „Antworten“ auf sein Handeln, die Reaktionen oder Widerfahrnisse vom Jugendlichen interpretiert werden“ (Petersen/Greve, 2002: 25).

Nach Petersen/Greve gelingt die Einflussnahme auf die Handlungen des Jugendlichen leichter, wenn der Interpretationsspielraum der zu erwartenden Reaktionen eingeschränkt werden kann (vgl. ebd.).

Beispiele für den Handlungs-Widerfahrnis-Zusammenhang werden in dem zweiten Teil des Kap. 3.1.2. beschrieben.

### 4. *Die Akzeptanz und Verlässlichkeit des Interaktionspartners*

Die Handlungen der pädagogischen Mitarbeiter müssen für den Jugendlichen überschaubar und verlässlich sein, ansonsten wird der Jugendliche auch in seinen eigenen Handlungskonsequenzen diffus und unklar agieren (vgl. ebd.: 26):

Um den Jugendlichen Akzeptanz und Verlässlichkeit der Interaktionspartner bieten zu können, muss ihnen ein stabiles Beziehungsangebot entgegengebracht werden (vgl. hierzu auch den zweiten Teil des Kap. 3.1.3.).

Petersen/Greve heben hier die Wichtigkeit der Entscheidungs-Homogenität des pädagogischen Teams hervor.

„Maßnahmen, die die pädagogische Orientierung oder auch zentrale Fragen des Zusammenlebens betreffen, müssen auch in aktuellen Zusammenhängen von

den einzelnen Mitgliedern des Teams einheitlich entschieden werden (Petersen/Grefe, 2002: 26).

#### 5. *Die Konfrontation mit Dissensen.*

Als Dissensen werden Interpretationen von Widerfahrnissen verstanden, die nicht den Absichten des Verursachers einer Handlung entsprechen. Mit anderen Worten: Es sind Konfrontationen mit Dissensen gegeben, wenn die aktuellen Handlungen des Jugendlichen den Erwartungen des Pädagogen widersprechen (vgl. ebd.).

Auf den gezielten Einsatz von Konfrontation als pädagogische Methode für den Umgang mit abweichenden Verhalten wird unter dem nächsten Punkt umfassend eingegangen.

### **2.6.2. Einbezug Konfrontativer Pädagogik**

Die Methoden der Konfrontativen Pädagogik lassen sich aus der kognitionspsychologisch orientierten „konfrontativen Therapie“ (Corsini, 1994: 555ff.)<sup>6</sup> sowie der „provokativen Therapie“ Farrellys (1994:956ff.)<sup>7</sup> ableiten (vgl. Weidner/Kilb, 2004: 19).

In der Regel ist vor allem dann von Konfrontativer Pädagogik die Rede, wenn es sich um verschiedene pädagogische Alternativen und Ergänzungen zum Strafvollzug handelt, z.B. Täter-Opfer-Ausgleich, Anti-Aggressivitäts-Training (AAT), Glen Mills School. Ebenso werden konfrontative Ansätze angewandt, wenn angemessene Interventionen bei gewaltbereiten oder gewalttätigen Mehrfachauffälligen gefragt sind, z. B. im Rahmen des Coolness-Trainings (CT) thematisiert werden (vgl. Schawohl, 2001: 199; Weidner, 2002: 42).

Konfrontative Methoden werden in den genannten pädagogischen Konzeptionen in instrumentalisierter und mehr oder weniger stark strukturierter Form durchgeführt.

---

<sup>6</sup> In der Konfrontativen Therapie kommt es zur Konfrontation, bzw. einer Erzeugung von Widersprüchen zwischen den Vorstellungen der Person und der Wirklichkeit (vgl. Kriz, 1985: 193).

<sup>7</sup> Die Wirkungen dieser Provokationen werden insofern als erwünscht paradox beschrieben, da sich die Patienten durch diese Form des Umgangs auf Dauer mehr akzeptiert fühlen, als durch eine stets rücksichtsvoll-sensible Behandlungsweise, durch die die Probleme des Patienten nicht berührt werden (vgl. Kriz, 1985: 560).



Besonders die Institution der Glen Mills School zeichnet sich durch hoch formalisierte Konfrontationsrituale aus. Diese Konfrontationsrituale sind vor allem in den Techniken der „Guided Group Interaction“ (GGI)<sup>8</sup>, der Methode der „Seven Level of Confrontation“<sup>9</sup> sowie in der Logik der „Positive Peergroup Cultures“<sup>10</sup> zu sehen (vgl. Colla, 2001: 199ff.).

Die Zielgruppe der konfrontativen Methoden wird hauptsächlich in der Arbeit mit Mehrfach- und Intensivtätern mit einer hohen Gewaltbereitschaft gesehen (vgl. Walkenhorst, 2004: 69).

Eine abgeschwächte Form des konfrontativen Ansatzes ist jedoch auch im Bereich der Arbeit mit Jugendlichen mit dissozialen Verhaltensmustern und weniger massiven Formen des abweichenden Verhaltens von Nöten, in der es um klare Grenzsetzung und konsequente Reaktion auf abweichendes Verhalten geht.<sup>11</sup> So auch im Umgang mit den Projektteilnehmern des Werkschulprojektes.

Ziel der Konfrontativen Pädagogik ist es, eine Einstellungs- und Verhaltensänderung bei dem Betroffenen zu erreichen. Auf der Grundlage einer von Sympathie und Respekt geprägten Beziehung, gilt es das wiederholt aggressive oder abweichende Verhalten ins Kreuzfeuer der Kritik zu nehmen. Konfrontatives Handeln ist dementsprechend nur für Settings bzw. Schonräume geeignet, in denen Kontinuität gelebt werden kann (vgl. Weidner/Kilb, 2004: 11).

Durch die Lebens- und Arbeitsgemeinschaft war in dem Werkschulprojekt ein solcher Schonraum gegeben. Die Kontinuität der Beziehung ermöglichte einen soliden Beziehungsaufbau, der den Jugendlichen das Gefühl gab, auch bei der Austragung von Konflikten, bei denen es umgangssprachlich ausgedrückt „ums Eingemachte“ ging, als Person anerkannt und respektiert zu werden.

---

<sup>8</sup> Übersetzung aus dem Engl.: Geleitete Gruppeninteraktion

<sup>9</sup> Das Ritual zeigt Parallelen zum Redl'schen „Life Space Interview“: die unmittelbare Reaktion auf abweichendes Verhalten stärkt u. a. das Realitätsprinzip, d. h. es können Wahrnehmungsverzerrungen, oder Neutralisierungen der Jugendlichen wirksam vorgebeugt werden (vgl. Fatke/Scarpath, 1995: 103).

<sup>10</sup> Hierbei findet die Konfrontation nicht von „oben“ (z. B. durch Sozialpädagogen) statt, sondern die Einflussnahme der Peer-Group selbst wird für Interventionen genutzt.

<sup>11</sup> Steinhauer beschreibt die Verhaltensmuster der Zielgruppe konfrontativen Vorgehens eben auch als dissoziales, bzw. destruktives Verhalten, das u. U. nicht eindeutig (als gewalttätig) fassbar ist, die Rechte anderer jedoch direkt oder indirekt beeinträchtigt, z. B. durch Manipulieren, Abwerten, Stören, Ausnutzen von Schwächeren, Zerstören, Beschädigen von Gegenständen (vgl. Steinhauer, 2001: 210).

Durch die gemeinsame Gestaltung des Alltags und der Tatsache, dass die Mitarbeiter Bestandteil der Lebenswelt der Jugendlichen waren, gab es in Rumänien kaum die Möglichkeit, einander auszuweichen. Es war sozusagen lebensnotwendig, Konflikte auszutragen und Konfrontationen durchzustehen (vgl. Petersen/Greve; 2002: 38).

In Lübeck wurde die konsequente und direkte Konfrontation teilweise durch den schichtdienstbedingten Mitarbeiterwechsel erschwert.

Das pädagogische Personal im Schichtdienst der Wohngruppen und Heimbetreuung ist im Allgemeinen leichter der Versuchung ausgesetzt, Konfrontationen auszuweichen, indem es sich in den wohlverdienten Feierabend zurückzieht und die Probleme mit dem Dienst an andere übergibt.

Die Verfasserin konnte während ihrer Tätigkeit in dem Projektstandort Lübeck mehrfach beobachten, dass der schichtbedingte Wechsel von Mitarbeitern dazu führte, dass Konflikte nicht konsequent bis zum Ende ausgetragen wurden, sondern auf später verschoben wurden. Die zeitliche Distanz zum Vorfall ließ die Wirkung von Kritik dann häufig verpuffen (z. B. Aufbau von Neutralisierungstechniken von Seiten der Jugendlichen oder emotionalem Abstand der Mitarbeiter).

In Rumänien war es durch die hohe Teamkohärenz und die kontinuierliche Präsenz der pädagogischen Mitarbeiter einfacher, klar und rechtzeitig zu handeln. Insbesondere hieß es ganz nach der Devise des konfrontativen Ansatzes: „Konsequent auf Kleinigkeiten reagieren, damit Grosses erst gar nicht entsteht!“

So konnte etwa ein kleines Brandloch im Sofa, welches ein Jugendlicher mit einer Zigarette verursachte, eine umfassende Konfrontation auslösen, weil der betreffende Jugendliche nicht bereit war, den Schaden zu beheben, sprich „das Loch zu stopfen“.

Der Vorfall, der sich zu Beginn des Aufenthaltes der Verfasserin in Rumänien ereignete, irritierte sie anfänglich wegen der harten und massiven Konfrontation des betreffenden Jugendlichen, durch mehrere Mitarbeiter sowie anderer am Projekt teilnehmenden Jugendlichen.

Die Art der Konfrontation machte der Verfasserin jedoch von Anfang an den Stellenwert der klaren Regeln für das Zusammenleben auf dem Werkschulhof

deutlich. Die Hofmitglieder traten konsequent für die Einhaltung der von ihnen vertretenen Regeln und Wertemaßstäben ein.

Der Projektleiter Klaus Schäfer äußerte sich auf Nachfrage zu dem Vorfall wie folgt: "Wenn wir ein Loch im Sofa größer werden lassen, ist es nicht mehr weit bis der Tresor aufgebrochen wird."

Dies war eine Anspielung auf eine Einkaufskasse, die zwei Projektteilnehmer kurz zuvor in Lübeck entwendet hatten. Ebenso war es der Beginn von Konflikten zwischen den Projektstandorten die des Weiteren noch ausführlich im Kap. 4 beschrieben werden sollen.

Die Konfrontative Pädagogik wird einem autoritativen Erziehungsstil zugeordnet, der sich durch emotionale Wärme und Zuwendung, aber auch durch verständlich begründete, klare Strukturen und Grenzen sowie durch entwicklungsgerechte Aufgaben und Herausforderungen auszeichnet. Damit grenzt man sich sowohl von einem autoritären Erziehungsstil als auch vom „laissez-fairen“ Gewähren lassen und dem damit Verbundenen konsequenzlosem, akzeptierendem Begleiten ab (Weidner 2002: 41f).

Das Postulat der autoritativen Erziehung lässt sich auch in dem Werkschulprojekt in Rumänien wiederfinden.

So halten Petersen/Greve in ihrer Projektevaluation als Fazit aus den Interviewauswertungen mit Projektteilnehmern fest: "Das Bewusstsein, 'ernst genommen' zu werden, ist für viele Jugendliche eine Erfahrung, die sie während ihrer Heimaufenthalte selten gemacht haben" (Petersen/Greve, 2002: 32).

Die Jugendlichen ernst zu nehmen, bedeutete in dem Werkschulprojekt einerseits ihnen Wertschätzung und Akzeptanz entgegenzubringen, ihnen andererseits aber ebenso die Verantwortung für ihr Verhalten zuzubilligen und sie damit zu konfrontieren.

Damit wurde ihnen im Sinne eines autoritativen Erziehungsstiles Verständnis entgegengebracht, ihnen jedoch auch klar und konsequent Grenzen gesetzt und die notwendigen Spielregeln für das Zusammenleben aufgezeigt.

Grenzziehung wird nach der Konfrontativen Pädagogik als einer der wichtigsten und schwierigsten Erziehungsprozesse beschrieben (vgl. Weidner/Kilb 2004: 13).

Dass Grenzen aufzeigen und Kinder und Jugendliche damit zu konfrontieren, keine willkürliche Intervention sein muss, sondern integraler Bestandteil einer gelingenden Entwicklung, hat schon Winnicott mit seinem Prinzip der „unzerstörbaren Umwelt“ klassisch hergeleitet: Der aggressiven Selbstbehauptung mit antisozialer Tendenz von Kindern und Jugendlichen werden soziale Grenzen gesetzt, indem ihnen gleichzeitig vermittelt wird, dass sie dennoch anerkannt werden, auch wenn das jeweilige antisoziale Verhalten als solches abgelehnt, zurückgewiesen und sanktioniert wird (vgl. Winnicott, 1988: 101ff.).

Die meisten Jugendlichen kamen mit einem Schutzwall aus „cooler Machofassade“ in das Projekt. Sie strotzten nur so vor Selbstüberschätzung.

Abweichende und aggressive Verhaltensmuster der Jugendlichen dienten hauptsächlich dem Selbstschutz. Gerade männliche Jugendliche neigen dazu, bei Gefühlen wie Unsicherheit, sich und andere durch maskuline Stärkemonstration beweisen zu müssen, was „für tolle Kerle“ sie sind.

Konfrontative Pädagogik im Werkschulprojekt hieß zum Einem, direkte Reaktion auf abweichendes Verhalten, zum Anderem ging es darum ihnen einen Spiegel vorzuhalten. Es sollte ihnen immer wieder aufgezeigt werden, dass die Fassade die sie sich aufgebaut hatten, dem „wirklichen Leben“ nicht standhielt. Es ging darum, sie mit dem von ihnen gezeigten Verhalten zu konfrontieren, dies geschah zum Beispiel durch Reaktionen wie: *„Mach dich nicht lächerlich, ich habe keine Angst vor Dir, wenn Du dich hier aufplusterst“* – *„nicht derjenige der am lautesten redet hat recht“* – *erinnere Dich weshalb Du hier bist, nämlich um solches Verhalten abzubauen“* oder *„Wenn du weiter dabei bleibst, dass du immer Recht hast und über allem thronst, kommst du sicher nicht dahin, wohin du eigentlich wolltest. - wohin willst du eigentlich?“*

Die Jugendlichen wurden durch das beharrliche Erinnern an die „Verhaltensverträge“ (die von den Jugendlichen selbst formulierten Wünsche sich zu ändern) sowie durch das Einfordern von Absprachen mit der Diskrepanz zwischen ihren Zielen und dem tatsächlichen Verhalten konfrontiert.

Das hauptsächliche Instrument der Konfrontativen Pädagogik war die sogenannte „Freitagsrunde“, die als Feedbacksystem für alle Mitarbeiter und Jugendlichen bestand.

## 2.7 Die Freitagsrunde

Die Freitagsguppe war ein wöchentliches Treffen, an dem die Jugendlichen und die pädagogischen Mitarbeiter teilnahmen.

Die Sitzungen, die in der Regel ein bis zwei Stunden in Anspruch nahmen, hatten als primäre Zielsetzung, eine Bewertung des Verhaltens der Jugendlichen auf die vergangene Woche bezogen. Außerdem gab die Freitagsrunde den Jugendlichen die Möglichkeit, Kritik anzubringen und Wünsche zu äußern.

Bei der formellen Vorgehensweise wurde sich an den „Guided Group Interaction“ (GGI) der Glen Mills School orientiert. Die Reflexion persönlicher Schwierigkeiten der Jugendlichen im Rahmen einer Gruppenanalyse, ähnlich des GGI-Konzeptes, standen bei den Freitagsrunden im Vordergrund. Hierbei wurde auf die Beteiligung der Jugendlichen besonderen Wert gelegt.

Auch im Werkschulprojekt wurde die Auffassung vertreten, dass der Peer Group besonderen Einfluss für Verhaltensveränderung von Jugendlichen zugesprochen werden muss. Die Mitarbeiter waren bemüht, die schon länger am Projekt beteiligten Jugendlichen bei der Stärkung prosozialer Normen und der Konfrontation negativen Verhaltens einzubeziehen.

Jeder Jugendliche wurde in der Freitagsrunde nach seiner Einschätzung und der Zufriedenheit mit den eigenen Leistungen und des gezeigten Verhaltens gefragt. Des Weiteren bekam er Feedback von den anderen Gruppenmitgliedern.

Damit das Feedback angenommen werden kann, müssen das Fehlverhalten und der Hilfeprozess deutlich werden, da ansonsten leicht Sündenböcke produziert werden können. Die Gruppe stellt hierbei einen Machtfaktor dar, da sie die Möglichkeit zum Sanktionieren ebenso wie die zum Belohnen aufweist (vgl. hierzu Förster, 2005: 29).

Im Werkschulprojekt wurde diese Belohnung und Sanktionierung des Verhaltens durch die Festlegung der wöchentlichen Entlohnung unternommen. Die Höhe der Vergütung fand in einem gleichberechtigten Diskurs zwischen Mitarbeitern und Jugendlichen statt (vgl. Petersen/Greve, 2002: 36).

Zur Veranschaulichung sei an dieser Stelle ein Sitzungsausschnitt als Praxisbeispiel gegeben, bei dem die Verfasserin als „teilnehmende Beobachterin“ (vgl. Lamnek, 1993: 239-317) fungiert hat. Es handelt sich hierbei um die Verhandlung des Wochenlohnes eines Jugendlichen mit mehreren kleineren Normenverstößen.

Der Jugendliche P. der sich erst seit kurzer Zeit in dem rumänischen Standort des Werkschulprojektes befand, hatte noch große Schwierigkeiten mit dem Aufstehen und musste die Woche über mehrfach geweckt werden. Er erledigte seinen Dienst (das Putzen des Badezimmers) erst nach der eindringlichen Aufforderung eines Mitarbeiters und hatte außerdem zwei lautstarke Auseinandersetzungen mit einem anderen Projektteilnehmer.

*T.(Erzieher/Maler): Was meinst Du, wie weit du mit deinem Verhalten hier kommst?*

*P.: Keine Ahnung, was soll ich dazu sagen?*

*J. (anderer Jugendlicher): Du solltest dich mal ein bisschen am Riemen reißen, mit deinem Herumgepöbel kommst du hier nicht weit, das mussten schon ganz andere einsehen.*

*P.: Ich will mich ja ändern, doch ich schätze, ich pack`s einfach nicht!*

*T.: Du bist hierher gekommen, um die Sachen besser zu machen – dich anders zu verhalten. Seit wann hast du Schwierigkeiten?*

*P.: 8 Jahre*

*T.: Jetzt bist du 14 Tage hier und gibst auf? Es wird noch Jahre dauern bis du alles im Griff hast.*

*K. (Projektleiter): Was bist du bereit für deine Ausfälle diese Woche zu leisten – nicht rechtzeitig aufstehen, Dienst nicht freiwillig übernehmen, Leute anbrüllen - so was läuft hier nicht! 50 Prozent Abzug deines Wochenlohnes?*

*P.: Dafür arbeite ich nicht mehr!*

*K.: Bezahlt wirst du für die Arbeit, Abzüge bekommst du für dein Verhalten. Deine Arbeit war einwandfrei, wie wir gehört haben, doch wenn andere durch dein Verhalten leiden müssen gibt es Abzüge.*

*P.: Das ist doch Scheiße!*

*G. (Ausbilder in der Schmiede): Klar ist das Scheiße und für Scheiße wirst du nicht belohnt!*

Nachdem der Jugendliche einlenkte, wurde der Lohnabzug festgehalten und zum nächsten Punkt übergegangen.

Die Beteiligung der anderen Jugendlichen an dem Feedback lief mit unterschiedlichem Erfolg. Es war teilweise schwer, ihnen klar zu machen, dass es nicht darum ging, jemanden „anzuschwärzen“ oder sich bei den Mitarbeitern beliebt zu machen. Auch hatte die Kritik der Jugendlichen spürbare Unterschiede, je nach Stellung der Projektteilnehmer untereinander. Eine reale Beteiligung der Jugendlichen zur Einflussnahme auf Verhaltensänderung muss aus dieser Sichtweise angezweifelt werden.

Ob und wie sanktioniert wurde, hing sowohl von der Schwere des Normenbruchs, als auch von der Fähigkeit der Jugendlichen zur Einsicht in das eigene Fehlverhalten ab.

Hiermit ist die konzeptionelle Ausarbeitung zu dem Werkschulprojekt abgeschlossen. Es soll nun anhand der ausgewählten kriminologischen Ansätze deren Wirkungsmechanismen in dem Werkschulprojekt aufgezeigt werden.

### **3. Theoretische Grundlagen des Werkschulprojektes**

#### **3.1 Die Theorien des differentiellen Lernens**

Der soziologische Ansatz des differentiellen Lernens beruht auf der Grundthese, dass abweichendes Verhalten ebenso wie konformes Verhalten erlernt wird.

Dieser Aussage entsprechend, bauen sämtliche Theorien des differentiellen Lernens auf allgemeinere Lerntheorien<sup>12</sup>auf.

Als soziologische Ansätze richten die lerntheoretischen Modelle ihren Fokus auf die verhaltenssteuernden Mechanismen und lassen die Bedeutung von Normsetzung und Normdurchsetzung unberührt. Die Ursachen von Kriminalität werden nicht, wie bei funktionalistischen Perspektiven, der Gesellschaft als Ganzes zugeschrieben, sondern den Aktivitäten der Mitglieder untereinander (vgl. Jannssen/Peters, 1997 :75).

*Differentiell* meint in diesem Kontext, dass zwischen den als konform und den als abweichend definierten Verhaltensweisen, Normen, Werten etc. unterschieden werden muss. Aufgrund sozialstruktureller Bedingungen werden konfligierende kriminelle und konforme Verhaltensmuster angenommen.

*Lernen* wird als Interaktionsprozess des Individuums mit anderen Gesellschaftsmitgliedern verstanden. Durch die direkten Kommunikationsbeziehungen und deren Wertigkeit für den Einzelnen, entscheidet sich, ob die in diesen Interaktionen gezeigten Verhaltensweisen (konform wie abweichend) übernommen oder abgelehnt werden (vgl. Lamnek; 1999: 186).

Die lerntheoretischen Ansätze üben somit Kritik am biologischen Positivismus, der von einer unveränderbaren Beziehung zwischen abweichendem Verhalten und persönlichkeitspezifischen oder biologischen Variablen ausgeht.

Sutherland hat durch seine Theorie der differentiellen Assoziation und deren Kernaussage das *kriminelles Verhalten gelerntes Verhalten ist*, einen Paradigmawechsel in der Kriminalitätsdebatte eingeleitet. Wenn kriminelles Verhalten als gelerntes Verhalten gilt, wird es somit weder vererbt noch entsteht es von selbst (vgl. Kaiser; 1993: 299).

Vielmehr betonen die lerntheoretischen Ansätze den prozesshaften Charakter der Entstehung von Devianz und setzen ihn in Zusammenhang mit dem gesellschaftsspezifischen Bezugsrahmen.

---

<sup>12</sup> 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 Banduras (1976)



Aufgrund der Eigenschaft von delinquentem Verhalten, ubiquitär zu sein, öffnen sich jedem Gesellschaftsmitglied mehr oder weniger Möglichkeiten, „sich mit konformen oder 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, 1999: 187).

Durch individuelle Sozialisationsprozesse in der Identitätsentwicklung kommt es zu differentieller Prioritätensetzung und Determinierung bestimmter Verhaltensmuster.

Die differentiellen Lerntheorien gibt es in unterschiedlichen Ausprägungen, die im Folgenden näher erläutert werden: als differentielle Assoziation (Sutherland 1968), als differentielle Verstärkung (Burgess/Akers 1966), als differentielle Gelegenheit (Cloward/Ohlin 1960) und als differentielle Identifikation (Glaser 1959). Auch die Techniken der Neutralisierung (Sykes/Matza 1968) finden hier Gewicht. Zwar ist die Neutralisationsthese aus der Kritik am Subkultur-Konzept entstanden, doch gelten die Neutralisierungstechniken als innerhalb eines Interaktionsprozess gelernte Verhaltensweisen (vgl. Lamnek, 1999: 212/213).

Trotz unterschiedlicher Akzentuierung der genannten Theorien gehen alle Ansätze von einer Interaktionellen Komponente sowie von differentiellen Bedingungen aus, damit abweichendes Verhalten erlernt wird.

Die Vorzüge und Bedeutung der lerntheoretischen Ansätze für die praktischen und politischen Konsequenzen sind durch die wissenschaftlich einleuchtenden Möglichkeiten für viele Behandlungsmaßnahmen und zur sozialen Intervention gegeben. So wird durch die Theorien des differentiellen Lernens eine wissenschaftliche Begründung für kompensatorisches Lernen und Verhaltensmodifikationen gegeben (vgl. Kaiser; 1993: 299).

Wenn man davon ausgeht, dass abweichendes Verhalten erlernbar ist, lässt dieses auch den Umkehrschluss zu, dass es sich möglicherweise auch wieder verlernen und dafür konformes Verhalten erlernen lässt.

Laut H. Göppinger sind als Kritikpunkte an den differentiellen Lerntheorien zum Einen deren fehlende Anwendbarkeit auf Trieb- und Affekttaten zu nennen, bei

denen Lernvorgänge nicht vorausgesetzt werden müssen. Zum Anderem nennt er die fehlende Ursachenforschung bei Gruppen mit abweichenden Orientierungen. So bleibt die Frage offen, ob Kontakte und Lernvorgänge in Gruppen mit abweichenden Normen zu kriminellm Verhalten führen oder ob sich nur bereits kriminell disponierte Menschen überhaupt erst in solche Gruppen begeben (vgl. Göppinger, 1997: 188).

Wiswede spricht sich gegen die praktische Anwendung durch verhaltenstherapeutische Verfahrensweisen auf dem Gebiet des abweichenden Verhaltens, da er eine Gefahr in den impliziten Ideologien solchen Vorgehens sieht. Das Konzept der Verhaltensformung, so behauptet Wiswede, gehe von einem zynischen Menschenbild aus, in dem aufgezeigt werde, dass menschliches Verhalten manipulierbar sei und manipuliert werden müsse (vgl. Wiswede; 1979: 186).

In der Evaluation des Rumänienprojektes von Petersen/Grefe wird, auf solche Kritik basierend, von einer anzustrebenden freiwilligen Verhaltensmodifikation gesprochen, die die teilnehmenden Jugendlichen vollziehen mussten (vgl. Petersen/Grefe, 2002: 9).

Es soll nun die Relevanz der differentiellen Lerntheorie für das Werkschulprojekt aufgezeigt werden.

### ***Das Werkschulprojekt aus lerntheoretischer Perspektive:***

*Gemäß den lerntheoretischen Grundthesen sollten Jugendliche durch das Werkschulprojekt dazu befähigt werden, ihre abweichenden Verhaltensformen abzulegen und ein konformes und sozialverträgliches Verhalten aufzubauen.*

*In dem Werkschulprojekt ging es konkret darum, den Jugendlichen eine Chance zu einem Neuanfang einzuräumen. Durch die räumlichen, kulturellen und sozialen Gegebenheiten in Rumänien boten sich den Jugendlichen neuartige Lern- und Erprobungsfelder (vgl. Petersen/Greve,2002: 41).*

*Primäres Lernziel dieser Lebens- und Arbeitsgemeinschaft war es, die jungen Menschen in ihrer Entwicklung soweit zu fördern und Fehlverhalten abzubauen, um eine Eingliederung in die Lebens- und Arbeitswelt außerhalb eines*

*beschützenden Rahmens in unserer Gesellschaft zu ermöglichen. Sie sollten durch die Projektteilnahme Handlungskompetenzen aufbauen die ihnen helfen ein eigenständiges, unabhängiges Leben führen zu können (vgl. Leistungsbeschreibung).*

*Ziel war es, eine freiwillige Verhaltensmodifikation bei den Jugendlichen zu erreichen, da erzwungene Verhaltensänderungen nur mit fortlaufendem Aufwand – etwa dauerhafter Kontrolle – und/oder mit massiver Manipulation psychischer oder physischer Art stabilisiert werden können. Dies würde dem Grundziel des Resozialisierungsgedanken, bzw. des eigenständigen und unabhängigen konformen Handelns der Jugendlichen widersprechen.*

*Der teilnehmende Jugendliche musste also die Ziele des Werkschulprojektes akzeptieren und seiner Verhaltensmodifikationen zustimmen können. Mit anderen Worten, der Jugendliche musste die Veränderung selbst vollziehen, d. h. „er musste sie wollen“ (vgl. Petersen/Grefe, 2002: 9).*

*Konkret sollten die Jugendlichen durch das Projekt die Möglichkeit erhalten: alternative Handlungsschemata zur sozialen Konfliktlösung aufzubauen, ihr Rollenverhalten zu verändern, zu einer Neudefinition des Selbstbildes zu gelangen, Neutralisierungstechniken abzubauen.<sup>13</sup>*

*Die zu Erreichung dieser Ziele eingesetzten Mittel, wie Modellernen, differentielle Bekräftigung, Privilegien- und Feedbacksysteme, Aufnahmeverträge zur Unterstreichung der Eigenverantwortung, ein attraktives und kreatives Aktivitäts- und Bildungsangebot, gegenwartsbezogenes Handeln u .a .m, stützen sich überwiegend an die lerntheoretischen Theoriebildung.*

*Es folgt nun die Verknüpfung der programmatischen Ausgestaltung des Rumänienprojektes mit den Inhalten der unterschiedlichen Ansätze der differentiellen Lerntheorien.*

### **3.1.1. Die Theorie der differentiellen Assoziation nach Sutherland**

---

<sup>13</sup> Alle Ziele werden im Folgenden durch Praxisbeispiele und Evaluationsergebnisse belegt.

Die Theorie der differentiellen Assoziation als älteste der lerntheoretischen Ansätze, ist aus der Chicagoer Schule hervorgegangen und wurde erstmals von dem amerikanischen Kriminologen Edwin H. Sutherland 1939 formuliert ( vgl. Lamnek, 1999: 188).

Besonders die ökologischen Befunde der Chicagoer Schule haben diesen Ansatz geprägt. Ausgehend von der Bedeutung des sozialen Lernmilieus für die Entwicklung von abweichendem Verhalten, wurden Einfluss von Siedlungsstrukturen und Wohngebieten auf das soziale Handeln der Menschen untersucht.

Sutherland geht davon aus, dass jeder Mensch die potentiellen Fähigkeiten besitzt, Straftaten zu begehen.

Lernen, Interaktion und Kommunikation stellen deshalb für ihn die zentralen Prozesse dar, aus denen eine Kriminalitätstheorie ihre Erklärungsansätze beziehen muss.

„Man lernt in Interaktion und Kommunikation mit anderen, aber dafür müssen diese verfügbar und lehrwillig sein. [...]Ob jemand zum Kriminellen wird oder nicht, hängt dann von seiner „differentiellen“ Teilnahme an abweichenden oder normkonformen Lernmilieus ab“ (Kaiser/Kerner/Sack et al., 1985: 240).

Für das Auftreten von abweichenden Verhalten sind verschiedene individuelle Faktoren verantwortlich. Es ist zum Einen die Lebensgeschichte, die durch entsprechende Kontakte bestimmte Neigungen und Widerstände produziert, zum Anderen sind es die aktuellen, situativen Umstände, die für den einzelnen in einer konkreten Handlungssituation als relevant empfunden werden (vgl. Lamnek, 1999: 189).

Sutherland stellt seine Theorie in Form von 9 Thesen dar (vgl. Sutherland, 1968: 395ff.). Die Hauptaussagen Sutherlands Theorie lassen sich wie folgt zusammenfassen:

„Die zentrale These Sutherland besagt, dass eine Person dann delinquent wird, wenn Gesetzesverletzungen begünstigende Einstellungen gegenüber den solche Handlungen negativ bewertenden Einstellungen überwiegt, wobei Bedingungen

wie Häufigkeit, Dauer, Abfolge und Intensität der differentiellen Kontakte maßgeblich sind“ (Eyfarth/Otto/Thiersch, 1984: 3).

Durch das Erlernen der entsprechenden Verhaltensmuster und ein Internalisieren der analogen „Motive, Triebe, Rationalisierungen und Attitüden“ (Sutherland, zit. Bei Göppinger; 1997: 117) vollzieht das Individuum eine Anpassungsleistung an die kriminelle oder antikriminelle Kultur.

Es ist mittlerweile allgemeinen anerkannt, dass differentielle Kontakte allein keine hinreichenden Bedingungen für das Auftreten kriminellen Verhaltens darstellen.

„Nicht alle Personen, die häufig Kontakte mit abweichenden Verhaltensmustern haben, werden selbst zu Abweichlern“ (Lamnek, 1999: 192).

Cloward/Ohlin (1960) halten fest, dass die Gelegenheit zur Ausführung krimineller Handlungen, die Intensität der Bedürfnisse und der Mangel an Alternativen zum kriminellen Verhalten in dem Prinzip der differentiellen Assoziation mitberücksichtigt werden müssen (vgl. ebd.).

Die Theorie der differentiellen Assoziation muss als Basis der differentiellen Lerntheorien gesehen werden, auf die die weiteren Ansätze aufbauen. Sutherland wollte mit seiner Theorie eine umfassende Erklärung von kriminellem Verhalten vorlegen. Die Theorie lässt aber ebenso Raum für die Erklärung vieler anderer, nicht krimineller Formen abweichenden Verhaltens.

### ***Die Relevanz der differentiellen Assoziation für das Werkschulprojekt:***

*Das Eingebunden sein in die Lebens- und Arbeitsgemeinschaft in Rumänien, bot den Jugendlichen ein neues, umfassendes soziales Lernmilieu. Sie nahmen an dem Leben auf einem landwirtschaftlich/handwerklichen Hof teil und erlebten die Probleme und Schwierigkeiten, aber auch den Zusammenhalt, der sich durch eine solche Gemeinschaft ergibt, hautnah.*

*Die soziale Realität in Deutschland wirkt auf die Jugendliche durch die Unübersichtlichkeit der gesellschaftlichen Normen und Wertemaßstäbe häufig überfordernd.*

*„Wenn Definitionen von richtig oder falsch sehr weit variieren, erfahren die Menschen etwas, das Sutherland als Kulturkonflikt bezeichnet“ (Janssen, 1997: 78).*

*Obwohl es sich in Rumänien um einen realen Kulturunterschied handelt, sind die ländlich und dörflich geprägten Sozialstrukturen überschaubarer als in Deutschland und bieten den Jugendlichen so eine rasche Orientierung (vgl. Petersen/Greve, 2000: 24).*

*Die Lebensbedingungen sind einfach und klar. Die Menschen arbeiten hart für ihren Lebensunterhalt. Die Deckung der Grundbedürfnisse wird selbst erwirtschaftet.*

*Dies ermöglichte den Jugendlichen ihre zum Teil unrealistischen Lebenserwartungen, die sich unter anderem durch übersteigerte materielle Ansprüche zeigten, in einem anderen Licht zu sehen.*

*Wie von Sutherland erläutert hat der Kontakt zu den sozialen Gruppen im Nahraum großen Einfluss auf das soziale Lernen. Diese intimen Beziehungen kontrollieren die Interpretation der Ereignisse, des täglichen Lebens und geben ihnen Sinn.*

*Die Jugendlichen Projektteilnehmer lernten so beispielsweise durch die rumänischen Lebensbedingungen einfache Dinge wieder schätzen. Auch wurde durch die Reitzarmut der Umgebung die eigene Kreativität angesprochen.*

*Die Verfasserin konnte während ihrer Tätigkeit in Rumänien häufig beobachten wie aus den „coolen, abgeklärten Gangstern“ [als welche sich die Jugendlichen häufig selbst gerne darstellten], nach kurzer Zeit Jungen wurden, die auf Plastiktüten Berge herunter rodelten oder Tipis und Baumhäuser bauten. Es machte auf sie den Eindruck, als ließen die Jugendlichen ihre Masken für einige Zeit fallen und konnten einfach nur Kinder sein.*

*Der Lern- und Prozesscharakter, der in der Theorie der differentiellen Assoziation häufig in den Vordergrund gestellt wird, war in dem Projekt durch das Prinzip der symbolischen Interaktion gegeben.*

*Die Jugendlichen nahmen aktiv am Prozess des Erlernens teil, indem andere in konkreten, lebensnahen Situationen als Lehrende fungierten. Insbesondere den Betriebsmeistern und Mitarbeitern der unterschiedlichen Arbeitsbereiche konnte hier wesentlicher erzieherischer Einfluss zugesprochen werden.*

*Auch die Kommunikationsprozesse wurden im Werkschulprojekt aktiv gestaltet, wodurch die Schwierigkeit des Zugangs und Lernens durch verbale Kommunikation bei Jugendlichen mit abweichendem Verhalten berücksichtigt werden sollte. Es gab keine rein pädagogische Arbeit mit den Jugendlichen, sondern das pädagogische Handeln geschah durch den alltägliche persönlichen Umgang, d. h. „ das miteinander Tun“.*

*Petersen und Greve beschreiben die Lernprozesse durch interaktionistischen Tätigkeiten als „Prinzip der methodischen Ordnung“, durch das beispielsweise Zweck und Sinn einer Handlung konstruktiv dargestellt werden (vgl. Petersen/Greve, 2002: 35). Hinzu kommt, dass die Kontaktaufnahme und Beziehungsbildung durch gemeinschaftliche Tätigkeiten viel intensiver und einfacher gelingt, als durch rein verbale Kommunikation.*

*Der konforme Lernprozesse unterstützende Sozialraum sowie die sich mittels konfrontativ-pädagogischer Interventionen (vgl. hierzu Kap. 2.6.2) umsetzende Reduzierung bereits bestehender abweichender Verhaltensmuster, Einstellungen, Motive und Rationalisierung, führt über die Dauer des Aufenthaltes zu einer relativ zügigen Anpassungsleistung an die kulturellen und normativen Bedingungen der Lebens- und Arbeitsgemeinschaft und unterbindet somit die Zugangsmöglichkeiten zu abweichenden Sozialstrukturen. Der Lernprozess wurde durch die Intensivität und Kontinuität der Differentiellen Kontakte unterstützt (vgl. Kap.3.1.1).*

*Inwieweit sich die Gesetzesverletzungen ablehnende Einstellung und konforme Verhaltensweisen als langfristig erworben annehmen lassen, hängt von der Qualität des Transfers dieser Einstellung in die deutschen Lebensverhältnisse ab.*

### **3.1.2. Die Theorie der differentiellen Verstärkung nach Burgess/ Ankers**

Die Theorie der differentiellen Verstärkung ist ebenso wie der Ansatz der differentiellen Identifikation als Revision und Erweiterung der Theorie der differentiellen Assoziation zu verstehen. Beide Ansätze stellen die differentielle

Assoziation in den umfassenden Kontext der Lerntheorie, um deren Vorzüge für die Erklärung krimineller Verhaltensweisen zu nutzen (vgl. Lamnek, 1999: 195).<sup>14</sup> Konkret wurde durch den Ansatz der differentiellen Verstärkung die Theorie Sutherlands weiterentwickelt, indem grundlegende Reaktionen (Belohnung und Bestrafung) auf Abweichung einbezogen wurden und nicht allein das quantitative Überwiegen bestimmter Kontakte für das Erlernen von abweichenden Verhalten für wesentlich erachtet wurde (vgl. Janssen/Peters, 1997: 79f.).

Der Prozess des Erlernens von konformen oder abweichenden Verhalten hängt nach diesem Ansatz hauptsächlich von dem Erfolg der Reaktion auf das gezeigte Verhalten ab. Wenn sich ein Verhalten lohnt und ein gewünschtes Resultat erzielt, so ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass dieses Verhalten auch in Zukunft öfter gezeigt wird. Macht ein Jugendlicher beispielsweise die Erfahrung, dass die Beteiligung an einer Schlägerei sein soziales Ansehen erhöht, so wird er mit großer Wahrscheinlichkeit weiterhin gewalttätig handeln. Abweichendes Verhalten wird demnach erlernt wenn es häufiger und nachhaltiger belohnt als bestraft wird (vgl. Göppinger, 1997: 117).

Die Stimuli, die die Häufigkeit von Verhaltensweisen beeinflussen werden als Verstärker bezeichnet. Man unterscheidet positive Verstärker (wie z.B. Geld, Anerkennung, Nahrung), die zu einer Erhöhung der Auftretenswahrscheinlichkeit beitragen und negative Verstärker (wie z. B. Tadel, Strafe), die die Wahrscheinlichkeit des weiteren Auftretens eines bestimmten Verhaltens mindern (vgl. Lamnek, 1999: 195).

Die Theorie der differentiellen Verstärkung orientiert sich hauptsächlich an der operanten Konditionierung, bei der man annimmt, dass das Problemverhalten aufgrund (verstärkender) Konsequenzen erworben und/oder gefestigt wird. Demnach zeigt eine Person dann antisoziales Verhalten, wenn aversive Folgen die Reaktionsweise nicht unterdrücken und die Person in der Vergangenheit häufig für dasselbe Verhalten bekräftigt wurde. Dies ist der Fall, wenn z. B. die

---

<sup>14</sup> Burgess/Akers führen Verstärkungskontingenzen und Bekräftigungsformen für das Erlernen abweichenden Verhaltens an. Glaser richtet sein Augenmerk auf das Identifikationslernen, unter Einbeziehung des Bezugsgruppenkonzepts und der Selbst-Interaktion zwecks Rationalisierung der Wahl delinquenter Bezugsgruppen (vgl. hierzu 2.5. Die Theorie der differentiellen Identifikation nach Glaser).



Delikte unentdeckt bleiben oder eventuelle Sanktionen zu inkonsequent oder zu spät erfolgen (vgl. Kaiser et al., 1985: 223).

Da das Verhalten aus der eigenen Konsequenz heraus erklärt wird, können von dem Prinzipien der operanten Konditionierung ausgehend, positive Verstärker als erwünschtes Verhalten begünstigende Stimuli erzeugt, bzw. gefördert werden. Hingegen lässt sich durch negative Verstärker unerwünschtes Verhalten reduzieren (vgl. Lamnek, 1999: 195).

Zusätzlich lernt das Individuum Bewertungen, die bestimmte Verhaltensakte als gut oder schlecht definieren. So werden bestimmte Verhaltensweisen verstärkt, indem deren positive Bewertungen als diskriminative Stimuli fungieren. Das bedeutet, dass eine bestimmte Reaktion nur beim Vorliegen gleicher oder ähnlicher Bedingungen erfolgt.

„Durch Stimulusdiskriminierung lernt man, Situationen als verschieden wahrzunehmen und so sein Verhaltensrepertoire zu erweitern“ (Lamnek, 1999: 196).

Verbale diskriminative Stimuli liefern auch begünstigende Definitionen für abweichendes Verhalten, indem sie:

- abweichendes Verhalten in ein positives Licht rücken (etwa Verstärkung im Rahmen der Gruppe oder Subkultur) und/oder
- abweichendes Verhalten neutralisieren, d. h. es im weiteren (oder höheren) Sinn als nicht wirklich abweichend erscheinen lassen. (vgl. Wiswede, 1979:188-189).

Diskriminative Stimuli wirken jedoch auch ohne dass sie sozial verstärkt werden. Burgess/Akers betonen, dass kriminelles Verhalten sowohl in sozialen Interaktionen als auch in nichtsozialen Situationen erlernt wird, die verstärkend oder diskriminativ wirken. Hierdurch wird Sutherlands Hypothese weitergeführt, die das Erlernen von Kriminalität allein auf direkte Interaktionsprozesse (soziales Lernen) beschränkt.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Denn gerade im Zeitalter des Internets und des immensen Medieneinflusses stellt sich die Frage, ob diese These noch den gesellschaftlichen Bedingungen gerecht werden kann. Spätestens nach dem Amoklauf des 19-jährigen R. Seinhäuser in der Erfurter Schule (2002) wurde die Debatte über die

Jeffery (1965) nennt als Beispiel dafür, wie abweichendes Verhalten ohne direkten Kontakt zu anderen Personen und ohne soziale Verstärker gelernt wird, dass Stehlen als Verstärker wirkt, unabhängig davon, ob es von anderen Personen verstärkt wird oder nicht (vgl. Lamnek, 1999:199).

Auch für das Erlernen von konformem und gesetzestreuem Verhalten, haben diskriminierende Stimuli ihre Wertigkeit.

Auf eine Gruppe bezogen wird das vermeintlich „richtige“ Verhalten durch die verbalen Aussagen anderer Gruppenmitglieder sowie durch die Sanktionierung des eigenen Verhaltens gelernt.

Die Kenntnis der Normen und Regeln, nach welchen diese Verstärker angewendet werden, erlauben Aussagen über das vorherrschende Verhalten von Einzelakteuren oder Gruppen.

Lamnek nennt als Beispiel, dass Bewohner von Slums für gesetzestreuere Verhalten nicht genügend belohnt werden (Lamnek, 1999:201).

Wenn konformes Verhalten ohne positive Reaktion bleibt, kann dies zu einem Zustand der Deprivation führen, was die Wahrscheinlichkeit der Verstärkung abweichender Verhaltensweisen erhöht.

Die Kritik an dem Ansatz der differentiellen Verstärkung richtet sich vor allem gegen die Beschränkung von Lernprozessen und Verhaltensweisen auf sehr einfache Reaktionsmuster.

Laut Kaiser können die Prinzipien der externen Verhaltenskontrolle und quasi-mechanischen Reiz-Reaktions-Verknüpfungsfragen dem Lernen menschlichen Sozialverhaltens nur unzureichend Rechnung tragen (vgl. Kaiser et al., 1985: 223). Der Einfluss des Verstärkungslernens auf die Verhaltensmodifikationen lässt sich dem Ansatz jedoch nicht absprechen.

### ***Die Relevanz der differentiellen Verstärkung für das Werkschulprojekt:***

*Auch in dem Werkschulprojekt fanden differentielle Bekräftigungsformen in der Arbeit mit den Jugendlichen Anwendung. So waren positive Verstärker für pro soziale Verhaltenweisen u.a. durch Privilegien und Statusgewinn gegeben.*

*Als wichtigster Verstärker wirkte nach Ansicht der Verfasserin die Entlohnung der Projektteilnehmer.*

*Wie bereits erwähnt, wurden in der Freitagrunde, dem Feedbacksystem des Projektes, im Diskurs zwischen Mitarbeitern und Jugendlichen die Wochenarbeitslöhne festgelegt. Die Höhe des Geldes variierte je nach der gezeigten Leistung im Arbeits- und Schulbereich sowie des sozialen Verhaltens.*

*Die Bewertung der Arbeit durch das Entgelt, wirkte als erheblicher positiver wie auch negativer Verstärker auf die Jugendlichen.*

*Als weitere positive Verstärker sind Privilegien, wie die Teilnahme an begehrten Veranstaltungen, Ausflüge oder Feste, nach dem guten Gelingen besonderer gemeinschaftlicher Arbeit (wie Erntearbeiten, Großaufträgen der Tischlerei und Schmiede) zu nennen.*

*Zu einem Statusgewinn kam es beispielsweise durch die Übertragung von vertrauensvollen oder beliebten Aufgaben (z. B. Aufsicht und „Schlüsselmacht“ über den Fitnessraum, Teilnahme an Einkaufsfahrten in der Stadt u. ä.).*

*Die Verhaltensmodifikation der Jugendlichen war besonders in dem Projektstandort in Rumänien durch einen eindeutigen und direkten Handlungs-Wiederfahrnis-Zusammenhang gegeben. Als ein Beispiel hierfür nennen Petersen/Grefe in ihrer Evaluation des Projektes, dass ein Jugendlicher im Winter morgens seinen Ofen heizen musste, da er ansonsten den ganzen Tag froh (Petersen/Grefe, 2002: 25). Hier wirkte der negative Verstärker sozusagen „spürbar“.*

*Positive Verstärker in Bezug auf den Handlungs-Wiederfahrnis-Zusammenhang waren beispielsweise auch in der praktischen Arbeit zu sehen. Der Jugendliche machte bei korrekter Befolgung der Arbeitsanweisungen, das Erfolgserlebnis ein Werkstück erstellt oder ein Produkt geschaffen zu haben. Dieses Erlebnis konnte zu einer Aufwertung des Selbstwertgefühls und zu positiven Verhalten beitragen, da das Verhalten als Lohnenswert erachtet wurde.*

*Als negative Verstärker von antisozialen Verhaltenweisen sind ebenso die Minderung von Privilegien (wie Entzug von Belohnungen oder niedriges Entgelt)*

sowie zusätzliche Aufgaben, die für die Gemeinschaft zu erledigen waren, zu nennen.

*Konflikte und abweichendes Verhalten der Jugendlichen hatten häufig Auswirkung auf das gesamte Gruppenleben. So ist als ein weiterer Verstärker hervorzuheben, dass von der gesamten Gemeinschaft auf Regelverletzungen reagiert wurden. Die Bereitschaft der Jugendlichen, sich aus einem Problemverhalten folgenden Regeln zu beugen wurde von Petersen/Grefe als hoch eingeschätzt. „Die Akzeptanz, die Konsequenzen aus einem Fehlverhalten zu ziehen, scheint stark ausgeprägt zu sein.“ (zit. Petersen/Grefe, 2002: 33).*

### **3.1.3. Die Theorie der differentiellen Identifikation nach Glaser**

Wie schon erwähnt, ist auch Glasers Ansatz in Bezug auf Sutherlands Assoziationsprinzip entstanden und dient deren Weiterentwicklung. Glaser kritisiert an der Theorie Sutherlands, dass diese der Komplexität, die das Erlernen abweichenden Verhaltens zugrunde liegt, nicht hinreichend gerecht wird. Die Umformulierung in die Terminologie der differentiellen Identifikation soll die Assoziationstheorie dahin gehend bereichern (Lamnek, 1999: 209).

„Nach der Theorie der differentiellen Identifikation kommt es [...] vorrangig darauf an, mit welchen realen oder imaginären Personen bzw. Gruppen sich ein Individuum im Verlauf seiner Sozialisation identifiziert. Diese Objekte der Identifikation fungieren für das eigene Verhalten als ein Vorbild, aus dessen Perspektive auch kriminelles Verhalten annehmbar und wünschenswert erscheint“ (Glaser 1956: 440, zit. n. Göppinger 1997: 117).

Eine Person verhält sich demnach um so eher abweichend, wenn sie sich mit Personen oder Gruppen identifiziert, aus deren Sicht Normenverstöße positiv bewertet werden.

Identifikation wird als die freiwillige Wahl eines Objektes definiert, aus deren Perspektive das eigene Verhalten beobachtet wird. Durch den Gesichtspunkt der

Freiwilligkeit wird der Entscheidungsaspekt bei der Wahl des Identifikationsobjektes betont (vgl. Lamnek, 1999: 210).<sup>16</sup>

Das Individuum beurteilt sich selbst und andere aus der Sichtweise der auserwählten Bezugspersonen oder Bezugsgruppen.

„Wir lernen, uns selbst durch die Augen der anderen zu sehen, einzuschätzen, einzustufen und zu interpretieren“ (Wiswede, 1979: 210). Hier lässt sich eine Parallele zu Banduras sozialer Lerntheorie ziehen. In Bezug auf das Modelllernen geht Bandura davon aus, dass eine Person imitierendes Verhalten zeigt, wenn sie in anderen Personen Vorbilder erkennen kann (vgl. Bandura, 1976: 75ff).

Als Vorbild wird beispielsweise eine Person gewählt, die über einen beneideten Status oder über Macht verfügt, bzw. deren Verhaltensweisen in gewisser Hinsicht erfolgreich sind oder belohnt werden (ebd.: 89).

Zusammenfassend lässt sich die Theorie der differentiellen Identifikation folgendermaßen darstellen:

Personen verhalten sich abweichend, wenn sie sich mit Modellen (realen oder fiktiven Bezugspersonen oder -gruppen) identifizieren, die abweichende Verhaltensweisen billigen oder gar normativ fordern.

Kritisch an Glasers Konzept lässt sich anbringen, dass der Ansatz auf die Identifikation mit Personen determiniert ist. Abgesehen von einer Person als Identifikationsobjekt, ist für das Erlernen abweichenden Verhaltens jedoch auch die Orientierung an positiv oder negativ beurteilten Verhaltensmustern entscheidend (vgl. Lamnek, 1999: 211).

Aus dem Prinzip der differentiellen Identifikation lassen sich auch indirekte Folgerungen für die Resozialisierungspraxis ableiten, indem verstärkt die Möglichkeiten zur Identifizierung mit nichtkriminellen Bezugspersonen, bzw. Bezugsgruppen geschaffen werden (vgl. ebd.).

### ***Die Relevanz der differentiellen Identifikation für das Rumänienprojekt***

---

<sup>16</sup> In dem Bekanntenkreis der Verfasserin antwortete ein 9-jähriges Mädchen kürzlich auf die Frage, was sie einmal werden möchte: „Iris“. Iris ist der Vorname ihrer Tante. Diese Darstellung ist ein Beispiel für eine gelungene Identifikation mit einem auserwählten Vorbild im Kindesalter.

*In dem Rumänienprojekt wurden verlässliche Beziehungsangebote an die zu betreuenden Jugendlichen formuliert. Gerade für Jugendliche mit abweichendem Verhalten, die in ihrer Herkunftsfamilie meist diffuse und instabile Verhältnisse vorfinden, ist die Kontinuität der Beziehungen von besonderer Bedeutung.*

*Im Gegensatz zu der Heim- und Wohngruppenunterbringung, die durch Schichtdienst der Mitarbeiter und somit durch einen ständigen Wechsel der Bezugspersonen geprägt sind, nahmen die Mitarbeiter in Rumänien direkt Anteil an der Lebenswelt der Jugendlichen. Die Beziehungen wurden für die Jugendlichen so authentisch, verlässlich und klar (vgl. Petersen/Grefe, 2002: 32). Es gab in dem Projektstandort in Rumänien kein rein pädagogisches Personal, alle Mitarbeiter waren an den praktischen Arbeiten auf dem Hof beteiligt.*

*Jugendliche, die langjährige Erfahrungen mit pädagogischen und psychotherapeutischen Interventionsmaßnahmen gemacht haben, entwickeln häufig eine „Immunität“ gegen die Erziehungsversuche von Pädagogen. So äußerte sich einer der Jugendlichen gegenüber der Verfasserin wie folgt: „Ich weiß genau, was „Die“ [Pädagogen während der Erziehungskonferenz] von mir hören wollen und gebe es ihnen. Auf die Nachfrage, was er von diesen Pädagogen halte, antwortete der Jugendliche: „Die kloppen doch alle nur Sprüche, wieso soll ich denen was glauben.“*

*Die Glaubwürdigkeit und Nachvollziehbarkeit des Handelns sind wesentliche Punkte für ein verlässliches Beziehungsangebot (vgl. Petersen/Grefe, 2002: 24). Der Beziehungsaufbau geschah durch die praktische Tätigkeit, das gemeinsame Tun stand hierbei wie schon erwähnt in dem Vordergrund.*

*Das Team bestand aus deutlich unterscheidbaren Individuen und bot den Jugendlichen so ein breites Spektrum an Möglichkeiten der Identifikation und des Modelllernens in verschiedenen sozialen Rollen (vgl. ebd.: 22).*

*Besonders imposant wirkte auf viele der Jugendlichen, nach Auffassung der Verfasserin, der deutsche Kunstschmiedmeister. Es handelte sich hierbei um einen muskulösen Mann [wie es sich für einen ordentlichen Schmied gehört], mitte dreißig, der seine Jugend, ähnlich wie die meisten am Projekt teilnehmenden Jugendlichen in unterschiedlichen Heimen [damals noch*

*Besserungsanstalten genannt] verbrachte und eine mehrjährige Gefängnisstrafe verbüßen musste. Seine klare, direkte und verbal schlagfertige Art wurde von den Jugendlichen sehr geschätzt. Er schien ihnen als Vorbild dafür zu dienen, dass man trotz einer problematischen Vergangenheit in der Lage sein kann, ein gesellschaftlich angesehenes Leben zu führen.*

*Petersen/Greve betonen die Notwendigkeit der hohen Kohärenz und der personellen Kontinuität des Teams als ein wesentlich stabilisierender Faktor in der Gestaltung der pädagogischen Arbeit.*

*„Die Dauerhafte Präsenz des Pädagogen und die gleichbleibende Teamformation schaffen eine hohe Deckung der „pädagogischen Inszenierung“ mit der erlebten Wirklichkeit des Jugendlichen“ (Petersen/Greve, 2002: 23).*

#### **3.1.4. Die Theorie der differentiellen Gelegenheiten nach Cloward/Ohlin**

Die Zuordnung des Ansatzes der differentiellen Gelegenheiten fällt schwer, da er Aspekte aus den unterschiedlichen Theoriebereichen (Anomietheorie, Subkulturtheorie und differentielles Lernen) aufgreift (vgl. Lamnek, 1999: 203).

Kriminalität erscheint aus dieser Perspektive als rationale Lösung der Anpassungsprobleme in einer durch Widersprüche gekennzeichnete Gesellschaft. Diese schichtspezifischen Anpassungsprobleme gelten als entscheidende Entstehungsbedingung delinquenter Subkulturen von Jugendlichen.

Um sich abweichend Verhalten zu können, muss neben dem durch die Diskrepanz von Mitteln und Zielen gegebenen Anpassungsdruck, auch der Zugang zu den illegitimen Mitteln vorhanden sein (vgl. ebd.).

Es besteht also eine unterschiedliche Verfügbarkeit für den Erwerb von illegitimen Mitteln, die durch die individuellen sozialstrukturellen Bedingungen gegeben sind. Der Druck zur Abweichung scheint bei Mitgliedern der Unterschicht größer zu sein, als bei Angehörigen der Mittelschicht, da hier die Diskrepanz zwischen Zielen und legalen Mitteln größer ist.

„Da der Zugang zu illegitimen Mitteln für einzelne Gesellschaftsgruppen variiert und er den Einfluss des Drucks zu kriminellen Verhalten verstärken oder

kompensieren kann, sind mit Hilfe des Konzepts der doppelten Gelegenheitsstruktur differenzierte Aussagen möglich“ (Lamnek, 1999:205).

Ausgehend von einer universellen Gültigkeit des Mittelschicht-, Werte- und Normensystems, meinen Cloward und Ohlin, dass es durch das Gefälle zwischen Ansprüchen und Möglichkeiten in der Unterschicht zu einem Gefühl der Positionsunzufriedenheit kommt.

Je höher die Intensität der Verfolgung bestimmter Erfolgsziele und je geringer der Grad der legitimen Realisierungsmöglichkeiten ist, umso größer sind die Anpassungsprobleme (vgl. ebd.: 205f.).

Als wesentliche Voraussetzung für das Erlernen und das Praktizieren abweichenden Verhaltens, besteht die Notwendigkeit einer Struktur von Lern- und Zugangschancen, um illegitime Mittel erfolgreich anwenden zu können.

Nach Sack/König werden hier zwei Zusammenhänge impliziert:

- Einerseits muss eine geeignete Umwelt für die Aneignung (Lernen) von Werten und Fertigkeiten vorhanden sein, die mit der Ausübung einer besonderen Rolle verbunden sind,
- Andererseits muss für den Einzelnen die Möglichkeit gegeben sein, die besagte Rolle zu spielen, sobald er vorbereitet ist (vgl. Sack/König, 1974: 321).

Im Umkehrschluss bedarf es der gleichen Kriterienzusammenhänge, nämlich einer Lernstruktur sowie einer Struktur von Zugangschancen für legitime Mittel.

Um sich konform Verhalten zu können, muss für die sich abweichend verhaltenden Jugendliche nicht nur eine Umwelt zur Verfügung stehen, in der sie sich gesellschaftlich anerkannte, rollengebundene Handlungsweisen und Wertemaßstäbe aneignen können, sondern die Jugendlichen müssen diese Rollen auch ausfüllen können.

Es müssen demnach Bedingungen vorliegen, die zur Teilnahme an legalen Aktivitäten ermutigen und die ansprechend wirken.

***Die Relevanz der differentiellen Gelegenheiten für das Werkschulprojekt:***



*In der Werkschule geschah die Motivation der Jugendlichen zur Teilnahme an legalen Aktivitäten, indem an ihre Leistungsbereitschaft appelliert wurde. Nach Darstellung von Petersen/Greife war für die Jugendlichen der karitative Aspekt des Werkschulprojektes das wesentliche Motiv, um sich für die Maßnahme zu entscheiden (vgl. Petersen/Greife, 2002: 30).*

*„Die Jugendlichen erlebten die Not der rumänischen Bevölkerung mit Nachdruck und sahen sich selbst in der Lage der Hilfeleistenden. Dies widersprach der ihnen in Deutschland zugewiesenen und erfahrenden sozialen Rollen vollkommen“ (zit. ebd.: 33).*

*Das Werkschulprojekt stellt für die Jugendlichen ein Perspektivwechsel dar. Waren sie bisher immer in der Rolle des „Klientel“ und somit Empfänger von Jugendhilfeleistungen, erhielten sie nun die Möglichkeit, die Rolle von gern gesehenen Hilfskräften in einem Dorfentwicklungsprozesses zu übernehmen und daran mitzuwirken. Für ihre Hilfe wurde Ihnen Wertschätzung entgegengebracht. Der Sinn des Lernen und Arbeitens verlor für die Jugendlichen durch das Werkschulprojekt seine Abstraktion. Durch die Beteiligung an produktiven Arbeitsprozessen und der Mitverantwortung für die Erfüllung gemeinschaftlicher Aufgaben und Ziele, boten sich den Jugendlichen vielfältige Möglichkeiten, sozialintegrative Werte und Fertigkeiten zu erlernen und die dazugehörigen individuellen Rollen aufzubauen. Ihnen wurden damit die legitimen Mittel an die Hand gegeben, die sie später für die Wahrnehmung konformer Gelegenheiten benötigen. Durch diese umfassende Beteiligung der Jugendlichen an dem Projektgeschehen, waren sie nicht mehr nur Objekt von erzieherischer Einwirkung. Das Bewusstsein, in den Betrieb eingebunden zu sein und Verantwortung für die Erfüllung der Aufgaben zu übernehmen, gab ihnen die Möglichkeit, die Angebotenen Rollen real auszufüllen.*

*Einen wesentlicher Beitrag zur Verbesserung der Zugangschancen zu den legitimen Mitteln war auch in der schulischen Förderung zu sehen. Die Projektteilnehmer, hatten die Schule durchschnittlich nach dem sechsten Schuljahr verlassen. Dadurch hatten sie gegenüber ihren Altersgenossen große Leistungsrückstände, weshalb sie nicht in der Lage waren, einen ihrer Begabung*

*gemäßen Schulabschluss zu erreichen. Das Werkschulprojekt sah in der Verbindung von Lernen und Arbeiten die Möglichkeit, den Jugendlichen positive Lernerfahrungen zu vermitteln und sie zur Teilnahme an dem Schulunterricht zu motivieren.*

*Was besonders bei zwei Jugendlichen mit starken Lese- und Schreibschwächen deutlich wurde, die ihre Lernhemmungen durch eine getrennte Förderung von den anderen Jugendlichen rasch abbauen konnten. Drei Jugendliche haben während der Praktikumszeit der Verfasserin im Projekt einen externen Schulabschluss erreicht.*

### **3.1.5. Die Neutralisierungsthese nach Sykes und Matza**

Wie zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, wird der Ansatz der Neutralisierungstechniken meist der Subkulturtheorie zugeordnet.

Entgegen der These von Cohen, der abweichendes Verhalten von Jugendlichen als Provokation und Abwehr gegen gesellschaftliche Normen und Werte in einen subkulturellen Kontext mit einem eigenen Normen- und Wertesystem stellt, gehen die Autoren davon aus, dass Jugendliche bei Gesetzesverstößen durchaus Schuld- und Schamgefühle erleben. Es kann somit angenommen werden, dass Jugendliche mit abweichendem Verhalten die herrschende soziale Ordnung wenigstens teilweise anerkennen (vgl. Lamnek, 1999: 212/213).

„Sykes und Matza versuchen, diese paradoxe Situation - die Missachtung der offiziellen Normen bei ihrer gleichzeitigen Anerkennung seitens der Delinquenten zu erklären“ (zit. ebd.: 213).

Wie bereits erläutert, umfasst das Lernen von delinquenten Verhalten, gem. Sutherlands Theorie, nicht nur die Techniken die zur Ausführung abweichenden Verhaltens benötigt werden, sondern auch die Motive, Triebe und Rationalisierungen, die für die Verletzung des Gesetzes günstig sind.

Bei den Neutralisierungstechniken handelt es sich um solche Rationalisierungen, die als Rechtfertigung des abweichenden Verhaltens dienen und das Individuum somit vor Selbstvorwürfen und Vorwürfen anderer schützen sollen (vgl. Sack/König, 1974: 365).

Die fünf entscheidenden Techniken sind (vgl. Sykes/Matza, 1968: 366ff.):

1. Die Verneinung der Verantwortung: Der Abweichende neutralisiert die Normverletzung, indem er die Verantwortung für sein Handeln auf andere verlagert.
2. Die Verneinung des Unrechts: Der Abweichende neutralisiert die Normverletzung, indem er das Entstehen eines Schadens (materiell, immateriell) verneint und die Normverletzung als geringfügig darstellt.
3. Die Ablehnung des Opfers: Der Abweichende akzeptiert zwar, dass seine Handlung eine materielle oder immaterielle Schädigung hervorgerufen kann, macht aber das Opfer für das Geschehen verantwortlich.
4. Die Verdammung der Verdammenden: Der Abweichler macht diejenigen, die sein Verhalten Ablehnenden für die Situation verantwortlich und neutralisiert so die eigene Verantwortung.
5. Die Berufung auf höhere Instanzen: Wichtige soziale Bindungen (Freunde, Familie oder andere Primärgruppen) haben eine größere Bedeutung als die Bindung an soziale Normen und Rechte.

Laut Sykes und Matza liegen die oben genannten Neutralisierungstechniken einem großen Teil des abweichenden Verhaltens zugrunde und sind für die Verminderung der Wirksamkeit sozialer Kontrolle verantwortlich (vgl. ebd.: S.371). Die Techniken der Neutralisierung ermöglichen es, die herrschenden normativen Regeln anzuerkennen und gleichzeitig deren Verletzung annehmbar zu machen (vgl. Lamnek, 1999: 213).

### ***Die Relevanz der Neutralisierungstechniken für das Werkschulprojekt:***

*Um die Rationalisierungen und Rechtfertigungen von abweichenden Verhalten entgegenzuwirken, wurden die Jugendlichen in dem Werkschulprojekt unmittelbar und konsequent mit den Regelverstößen konfrontiert. Hier findet vor allem die Konfrontative Pädagogik (vgl. Kap. 2.6.2) Anwendung. In dem Werkschulprojekt*

wurde ein breites Spektrum von konfrontativen Interventionsformen eingesetzt, um Neutralisierungstechniken aufzulösen.

Die Reaktionen auf Fehlverhalten gingen von feinsinnigen, nonverbalen Hinweis bis zu Sanktionen, die der Wiedergutmachung dienen.

Einen besonderen Fall der Intervention löste ein Jugendlicher auf dem Werkschulhof in Rumänien aus, als er aus der Kirche des Nachbarortes eine Marienstatue stahl. Dies löste verständlicher Weise Empörung und Zorn der rumänischen Dorfbevölkerung aus. Der Jugendliche wurde mehrfachen in harten, konfrontativen Settings mit seinem Fehlverhalten konfrontiert. Wobei ihm die Bedeutung der Tat für die christliche Bevölkerung und deren negative Wahrnehmung des gesamten Werkschulprojektes durch seinen Diebstahl vor Augen geführt wurde. Es war deutlich zu erkennen, dass dem Jugendlichen die klare und umfassende Ablehnung seines Verhaltens im höchsten Maße unangenehm war und er äußerte mehrfach seine Ängste, aus dem Projekt verwiesen zu werden. Als Konsequenz seines Verhaltens wurde er dazu aufgefordert an den Vorbereitungen zu einem Kirchenfest mitzuwirken. In den folgenden Wochen half er dem Pastor bei der Sammlung von Spenden und beim Säubern der Kirche. Er übernahm zudem andere für ihn Teils unangenehme Arbeiten für die Gemeinde. Dies brachte ihm wiederum Lob und Anerkennung der Dorfgemeinschaft ein, da er diese Strafarbeiten sehr gewissenhaft übernahm und sich nicht darüber beklagte.

Im Schichtbetrieb der Heim- und Wohngruppenunterbringen oder bei einer Sanktionierung durch die staatlichen Kontrollinstanzen erlebten die Jugendlichen die Konsequenzen ihres abweichenden Verhaltens meist mit einer erheblichen zeitlichen Verzögerung, was dem Wegrationalisieren eines Unrechts erheblich Vorschub leistet.

Durch das gemeinsame Leben auf dem Hof in Rumänien war es kaum möglich, einander auszuweichen. Dies zwang dazu, Konflikte zeitnah auszutragen und Konfrontationen durchzustehen.

„Ein hochkohärentes Team an pädagogischen Mitarbeitern versucht, die kommunikativen Beziehungen zu den Jugendlichen möglichst klar und eindeutig

zu gestalten. Die gemeinsamen Regeln sind gültig für alle in der Gemeinschaft, gelten also auch für die Mitarbeiter“ (Petersen/Greife, 2002: 37).

*Die Regeln für das Zusammenleben wurden in einem gemeinsamen Diskurs beschlossen. Die Verbindlichkeit dieser Vereinbarungen wurde von allen Beteiligten gleichermaßen konsequent eingefordert.*

*So hat die Verfasserin während ihres Rumänienaufenthaltes auch die Konfrontation einzelner Mitarbeiter mit ihrem eigenen Fehlverhalten erlebt und war selbst in Konfliktgespräche involviert.*

*Die Jugendlichen wurden auf die Eigenverantwortung für ihr Handeln verwiesen und erlebten eine direkte Konfrontation von negativ bewerteten Verhaltensweisen, was der Rechtfertigung abweichenden Verhaltens den Nährboden entzog.*

### **3.2. Der Labeling Approach**

Mit dem Labeling Approach wurde eine Theoriewertung entwickelt, die die ätiologischen Ansätze als erste grundlegend in Frage stellen und kritisierte. Kriminalität, Delinquenz und abweichendes Verhalten werden hier als Ergebnis von gesellschaftlichen Etikettierungs- und Zuschreibungsprozessen gesehen. Somit wird die Täterzentrierung, bzw. die Personalisierung abweichenden Verhaltens seitens der traditionellen Kriminologie radikal in Frage gestellt (vgl. Böhnisch, 2001: 63).

Unter der 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 (vgl. Lamnek 1996, S. 216f.).

Wichtige Repräsentanten des Labeling- Ansatzes sind Tannenbaum (1938)<sup>17</sup>, Lemert (1951)<sup>18</sup>, Becker (1963)<sup>19</sup>, Erikson (1962) und Kitsuse (1962)<sup>20</sup>, Sack (1978)<sup>21</sup> u.a.

---

<sup>17</sup> Begründung des Labeling Approach (vgl. Lamnek, 1999: S. 219f.)

Die entscheidende Neuerung des Labeling Approach besteht 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 Normsystem als auch die Interaktionsregeln und die Interaktionsprozesse, in denen Abweichung konstituiert wird.

Kriminalität wird damit nicht als Eigenschaft eines oder mehrerer Subjekte aufgefasst, sondern als eine soziales Phänomen betrachtet. Abweichung ist demnach keine individuelle Eigenschaft, sondern bezeichnet vielmehr die besondere Qualität einer sozialen Beziehung unter gesellschaftlichen Gesichtspunkten (vgl. Janssen/Peters, 1997: 51).

So kann das gleiche Verhalten zu unterschiedlichen Zeitpunkten, bzw. von unterschiedlichen Personen gezeigt, Einerseits als Verstoß Andererseits auch nicht als Verstoß gewertet werden.

„[...] Devianz ist keine Qualität, die ihren Ort im Verhalten selbst hat, sondern in der Interaktion zwischen der Person, die eine Verhaltensweise zeigt, und denen, die darauf reagieren“ (Becker, 1963: 14; zit. n. Keckeisen, 1974: 36).

Abweichendes Verhalten hat in einer Gesellschaft mit vielfach widersprüchlichen Normen viele Gesichter. Schon die scheinbar eindeutige Gesetzesverletzung erscheint, je nach kulturellem und sozialem Kontext in unterschiedlichem Licht.

„Auch Brauch, Sitte, Konvention, Ethik und Moral verkörpern keine konsistenten und allgemein geteilten Normen- und Wertsysteme, sondern differenzieren sich entlang innergesellschaftlicher Grenzen zwischen Gruppen, sozialen Schichten und Klassen der verschiedenen Art“ (Lüderssen/Sack, 1975: 46).

Aus Sichtweise der Labeling-Schule ist es die Definitionsmacht, wonach gesellschaftliche Normen von den „Herrschenden“ im Sinne ihrer eigenen Interessen formuliert und durchgesetzt werden können. Die Normsetzung wird

---

<sup>18</sup> Primäre und sekundäre Devianz (ebd.: 220-223)

<sup>19</sup> Karrieremodell (ebd.: 224-228)

<sup>20</sup> Makro- und mikrosoziologische Prozess-Aspekte (ebd.: 228f.)

<sup>21</sup> Der „radikale“ Ansatz (ebd.: 229-233)

damit als erste Voraussetzung für die Klassifikation des abweichenden Verhaltens gesehen. Eine zweite Ebene ist die Anwendung der Normen, die ein Verhalten als konform oder abweichend definiert (vgl. Lamnek, 1999: 218). Die Durchsetzung von gesellschaftlichen Normen erfolgt selektiv. Personen, die über geringe soziale und materielle Ressourcen verfügen, laufen bei gleichem Verhalten eher Gefahr, sanktioniert zu werden. Sie erfahren seitens der offiziellen Kontrollinstanzen mehr Aufmerksamkeit und werden daher bei Normverstößen eher entdeckt.

In kapitalistischen Gesellschaften rangieren aufgrund der verfassungsrechtlich geschützten Priorität des Privateigentums, Eigentumsdelikte ganz oben auf der Sanktionsskala. Berufs- und Wirtschaftskriminalität erfahren währenddessen, mit ihren immensen gesellschaftsrelevanten Schäden, nicht die gleiche Aufmerksamkeit.

Nach Dunkelfeldforschungen entfällt der größte Teil der Jugendkriminalität auf Eigentums- bzw. Vermögensdelikte im Bagatellbereich (Diebstahl, Hinterziehung von Eintritts- oder Beförderungsentgelt etc.) und auf Sachbeschädigung. Im Gegenteil zu der von Erwachsenen im Rahmen ihrer Berufsausübung begangenen Kriminalität (wie Subventionsbetrug, Abrechnungsbetrug, Korruption etc.), unterliegen die Handlungsmuster von Jugendlichen einer erhöhten Entdeckungswahrscheinlichkeit. Typische Delikte von Jugendlichen sind wegen ihrer geringen Tatkomplexität und -planung sowie einer erhöhten Geständnisbereitschaft von Seiten der jugendlichen Täter leichter zu bemerken und nachzuweisen. Zudem halten sich Jugendliche bei der Tatbegehung häufig in öffentlichen Räumen auf und unterliegen so einer höheren öffentlichen und sozialen Kontrolle (vgl. Bericht der Enquete-Kommission Jugendkriminalität, 2000: 26 ff).

Da abweichendes Verhalten als soziale Tatsache durch die gesellschaftliche Reaktion konstituiert ist, ist es die Definition der informellen und formellen sozialen Kontrollinstanzen, die Abweichungen produzieren, die es ohne sie gar nicht gäbe (vgl. Lamnek, 1997: 23).

Die informelle soziale Kontrolle ist entsprechend den vorherrschenden Normen durch die positive oder negative Reaktion des persönlichen Umfeldes gegeben. Mit den offiziellen Kontrollinstanzen sind vor allem die Organe des Strafrechts

gemeint, die für die Sanktionierung abweichenden Verhaltens verantwortlich sind. Jedoch sind es ebenso Schule, Jugendamt sowie Sozialhilfeträger die Kontrollmacht ausüben. Laut G. Kaiser darf nicht verkannt werden, dass auch sozialtherapeutische oder sozialpädagogische Motive der Hilfe, Erziehung und Bildung ihre Kehrseite haben und stigmatisierend wirken können (vgl. Kaiser, 1993: 160).

Bei Kindern und Jugendlichen handelt es sich bei der informellen Kontrolle u.a. auch um die Gleichaltrigensubkultur, durch die sie Ausgrenzung erfahren und so zu Außenseitern gemacht werden. Diese Kinder und Jugendliche schließen sich dann häufig Gruppen mit demselben Erfahrungshintergrund an, die das abweichende Verhalten als subkulturelles Gruppenstigma übernehmen, sich damit identifizieren und nach außen durch entsprechende Delikte demonstrieren. Solange die Kinder und Jugendlichen von dem sozialen Umfeld aufgefangen werden, können sie meist die formellen Kontrollinstanzen umgehen. Hier spielt die soziale Herkunft und das Milieuetikett eine entscheidende Rolle.

In Stadtteilen, die als soziale Brennpunkte angesehen werden, besteht eine höhere Präsenz formeller sozialer Kontrolle, als in privilegierten Wohngebieten. Es kommt zu höherer Anzeigebereitschaft und häufigerem Eingreifen der Kontrollinstanzen bei abweichenden Verhalten von Jugendlichen.

In Wohnvierteln von sozial benachteiligten Familien, von denen angenommen wird, dass sie das außerfamiliäre Verhalten ihrer Kinder nicht hinreichend korrigieren können oder durch familiäre Umgangsformen noch bestärken, kommt es eher zur Sanktionierung von Bagatelldelikten, Vandalismus u. ä., als bei sozial privilegierteren Familien, die über bessere Möglichkeiten verfügen, Beschuldigungen abzuwehren oder außergerichtlich zu regeln. (vgl. Böhnisch, 2001: 70 f.). Hinzu kommt, dass den Jugendlichen milieubedingt differentielle Handlungskompetenzen zur Verfügung stehen. Jugendliche aus der Mittelschicht verfügen laut Böhnisch über mehr kommunikative und sozialstrategische Kompetenzen, um sich aus devianzträchtigen Kontrollsituationen zu befreien, während Angehörige der Unterschicht in ihrem eher „restringierten Code“ (Bernstein 1972) meist so „anecken“ oder die Situation durch ihr starres Verhalten verschärfen, so dass sie in die „Zuschreibungsmechanik“ geraten (vgl. ebd.).

Böhnisch meint mit dem Begriff der „Zuschreibungsmechanik“, dass der Betroffene zum Fall der offiziellen Kontrollinstanzen wird. Das abweichende



Verhalten wird losgelöst von der Persönlichkeit betrachtet und das weitere Handeln des Jugendlichen in die Logik einer Falltypisierung eingeordnet. Mit der Aktenführung entsteht ein Maßstab für die Verhaltenbewertung, die sich von der eigentlichen Person entfernt und verselbständigt. Das Verhalten und Handeln wird mit ähnlichen Fallmerkmalen verglichen und verallgemeinert. So entwickelt sich ein Plausibilitätsmodell sozialer Devianz (vgl. ebd.: 71).

Keckeisen beschreibt diesen Prozess als Präparierung des Objekts sozialer Kontrolle: “[...]seine Äußerungen, Verhaltensweisen, persönliche und soziale Merkmale müssen in vertaute, konsistente, „verständliche“ Erscheinungen transformiert werden, um eine „angemessene“ Beurteilung und Behandlung zu gewährleisten“ (Keckeisen, 1974: 75).

Ähnlich wie bei Arbeitsbeurteilungen oder Zeugnissen greifen die Vertreter der offiziellen Instanzen hier in der Regel auf ein Repertoire standardisierter Rezepte zur Fallanalyse zurück, welche den komplexen „Verhandlungsprozess“ zu einem guten Teil zur reibungslosen Routine werden lassen.

Die Persönlichkeitsanalyse und die Festlegung einer Identität durch die Professionellen der sozialen Kontrolle, beruhen auf typisierte Erfahrungen und auf wissenschaftliche Theorien<sup>22</sup>. Sie sind also nicht willkürlich gewählt.

Solche konstruierten Entwicklungssequenzen sollen Auskunft über Entstehungsbedingungen von Delinquenz, über prognostizierbare Rehabilitationserfolge und über angemessene Behandlungen geben. Durch die retrospektive Betrachtung der Lebensläufe kommt es jedoch auch zu einer Identifizierung von „typischer“ delinquenter Entwicklungen, die durch Deutungen und Interpretationen zu „virtuell entworfenen Karrieren“ abweichenden Verhaltens führen.

Cicourel (1968) bezeichnet die sozialen Kontrollinstanzen im Sinne solcher Konstruktionen von Karriere als „karriere-erzeugende Agenturen“ (vgl. ebd.: 76).

Es stellt sich also die Frage, ob nicht gerade die Beurteilung und das Prognostizieren des abweichenden Verhaltens durch die Kontrollinstanzen zu einer Verfestigung der Verhaltensmuster führen.

---

<sup>22</sup> wie „pragmatische Persönlichkeitstheorien (was ist ein anständiger Mensch?), „pragmatische Devianztheorien“ (wer gilt landläufig als gefährdet?) und „pragmatische Kontrolltheorien“ (was halten wir für solches Klientel üblicherweise bereit?).

Durch die Erfahrung, öffentlich als abweichend beschrieben zu werden und der kontrollierten Aufsicht spezieller Institutionen unterstellt zu sein, entsteht für die betroffene Person eine neue Realität. Mit der öffentlichen Zuschreibung eines abweichenden Status sinken die ohnehin geringen Chancen des Abweichlers auf soziale Anerkennung und Wertschätzung. Konforme Handlungsalternativen werden immer schwerer erreichbar.

Die Erfahrungen organisieren sich fortan um die abweichende Rolle und schlagen sich allmählich in einem veränderten Selbstbild nieder. Mit der Zeit wird die in der Interaktion mit anderen vermittelte Fremdefinition des „sozial Auffälligen“ in das eigene Selbstbild übernommen (vgl. Herriger, 1987. 158ff.).

Als Hauptkritikpunkt gegen den Labeling Ansatz lässt sich anmerken, dass der Mensch hier oft nur noch als Produkt sozialer Reaktionen erscheint und ihm die eigene Handlungsfreiheit und die Verantwortung für sein Tun abgesprochen wird. „Die Tatsache, dass das Individuum der Verstrickung in einen labeling-bedingten Karriereprozess nicht bedingungslos ausgeliefert ist, sondern dass es selbst etwas tun kann, um Labeling-Vorgängen zu entgehen oder diese zu seinen Gunsten zu beeinflussen, ist dem Labeling-approach oftmals entgangen“ (Wiswede, 1979: 168).

Es ist die einseitig deterministische Sicht vom Individuum, die dem interaktionistischen Ansatz vorzuzulassen ist.

Auch Göttinger (1997) bezieht seine Kritik auf die kriminelle Karriere, die vielfach als zwangsläufiger Prozess beschrieben wird. Diese Zwangsläufigkeit geht nach Göttingers Ansicht an der Wirklichkeit vorbei, da es offensichtlich beträchtliche Unterschiede in der Empfänglichkeit und Widerstandsfähigkeit des Menschen gegenüber seiner „Etikettierung“ durch andere gibt.

Hinzu kommt, dass gerade bei der entscheidenden Kategorie der „gesellschaftlichen Reaktion“ unklar bleibt, welche Art und Stärke sie besitzen müsste, um den Prozess der sekundären Abweichung einzuleiten (vgl. Göttinger, 1997:137).

Insgesamt ist dem Labeling Ansatz jedoch zu Gute zu halten, dass er zu einer fruchtbaren Erweiterung der kriminologischen Theorien beigetragen und auch auf der praktischen, bzw. sozialpolitischen und pädagogischen Ebene zu positiven

Veränderungen an dem Prinzip der an Normalisierung orientierten Lösungen geführt hat.

Als gelungenes Beispiel für solche entstigmatisierend wirkenden Strategien kann die Hamburger Heimreform gelten. Institutionelle Heime wurden weitestgehend abgeschafft, zugunsten von diversen (betreuten) Wohnformen, die die Lebensperspektiven und Integrationschancen benachteiligter Kinder und Jugendlicher verbessern sollten (vgl. Janssen/Peters, 1997: 58).<sup>23</sup>

### ***Die Relevanz der Labeling-Perspektive für das Werkschulprojekt:***

*Das Werkschulprojekt sollte den teilnehmenden Jugendlichen ermöglichen, sich aus Stigmatisierungsprozessen zu lösen und durch die Übernahme einer gesellschaftlich anerkannten Rolle, mit der Zeit zu einem neuen Selbstbild zu finden.*

*Durch den Wechsel in ein völlig anderes soziales Umfeld in Rumänien, erhielten die Projektteilnehmer die Chance zu einem Neuanfang.*

*Sie kamen als Hilfskräfte für die Dorfentwicklung und als Mitarbeiter des Hofbetriebes nach Rumänien, wodurch ihnen erst einmal Wertschätzung und Anerkennung entgegengebracht wurde.*

*Die dörfliche Bevölkerung rund um das Werkschulprojekt in Cund kann als offen und sehr gastfreundlich beschrieben werden. Die zwischenmenschlichen Beziehungen waren einfach, klar und herzlich, wodurch schnell ein Gefühl des Angenommen werdens, bzw. der Dazugehörigkeit entstand, was auch die Verfasserin erfahren durfte.*

*Die Jugendlichen erlebten sich hier nicht als sozial auffällig stigmatisiert, sondern als Mitglieder einer dörflichen Gemeinschaft.*

---

<sup>23</sup> Gerade unter den Gesichtspunkten der Labeling Perspektive ist die Kritik an der Wiedereinführung der geschlossenen Unterbringung berechtigt. Eine geschlossene Unterbringung schaffe genau die Probleme, die man mit ihrer Wiedereinführung beheben will: Gewaltausübung, Aggressivität, Bandenbildung, Gewalttätigkeiten, Drogenmissbrauch, Stigmatisierung, Ausgrenzung, Chancenlosigkeit etc., so die Kritiker (vgl. Köttgen, 2003: 60).

*Gerade dieses Angenommen werden durch einen sozialen Kontext wurde von den Jugendlichen als sehr positive Erfahrung betont (vgl. Petersen/Greve, 2002: 32).*

*Durch das Eingebunden sein in soziale Strukturen, das Gefühl, einen wichtigen und sinnvollen Beitrag für das Bestehen dieser Gemeinschaft leisten zu können, wurde ein brachliegendes Potential in den Jugendlichen freigelegt, nämlich sich selbst seinen positiven Fähigkeiten bewusst zu werden.*

*Das Projekt war für Jugendliche konzipiert, die durch die herkömmlichen Jugendhilfeangebote (wie heilpädagogische Heimerziehung) nicht mehr erreichbar waren, bzw. eine sogenannte Heimkarriere hinter sich hatten, der sie sich immer wieder entzogen.*

*Der Lebenslauf der Jugendlichen war dadurch gekennzeichnet, dass sie häufig schon im frühen Kindesalter ihre Herkunftsfamilien verlassen mussten, meist diverse Pflegefamilien, betreute Wohnformen und Heimeinrichtungen durchlaufen haben. Einige Jugendliche lebten zeitweise auf der Straße. Alle Jugendliche, die zeitgleich mit der Verfasserin am Werkschulprojekt teilnahmen, hatten die Schule abgebrochen.*

*In den Entwicklungssequenzen der Jugendlichen ließen sich die oben beschriebenen sozial abweichende Karrieren erkennen.*

*Die Persönlichkeitsstruktur der Jugendlichen wurde analysiert, ihre Defizite und Störungen wurden festgestellt und benannt, Erziehungskonferenzen wurden wegen ihnen, bzw. für sie abgehalten und Therapiepläne entworfen.*

*Sie wurden gewissermaßen von den Professionellen der sozialen Arbeit durchleuchtet, um zu entscheiden, was nun mit ihnen geschehen sollte. Dies löste bei den Jugendlichen nicht selten das Gefühl aus, ihre eigene Lebenssituation als „Zuschauer“ zu betrachten.*

*Das Gefühl, als „Loser“ gesehen zu werden und sich selbst so zu sehen, wurde von den Jugendlichen durch provokatives oder aggressives Verhalten kompensiert.*

*Bei einer Auseinandersetzung, in der die Verfasserin einem Projektteilnehmer mit dessen Fehlverhalten konfrontierte, antwortet dieser Jugendliche als Begründung für sein Verhalten: „Weil ich durchgeknallt bin, wusstest du das nicht? Du kannst ja mal meine Akte lesen!“*

*Der Jugendliche kannte seine Jugendhilfeakte mit den entsprechenden Negativbeschreibungen seiner Persönlichkeit genau und hatte diese in sein Selbstbild übernommen.<sup>24</sup>*

*Hier ein stichpunktartiger Auszug der Persönlichkeitsbeschreibung aus dem Entwicklungsbericht der Jugendhilfeakte des entsprechenden Jugendlichen (gem. Gedächtnisprotokoll der Verfasserin):*

- *Schwache Ich-Struktur*
- *Hochgradige Impulsivität mit mangelndem Abschätzen von Verhaltensfolgen*
- *Geringes Selbstwertgefühl kompensiert durch Größenbetonung*
- *Chronische emotionale Frustration*
- *Geringe Frustrationstoleranz*
- *Schwache Gewissensbildung*
- *Geringe Entmutigungs- und Versagungstoleranz*
- *Hohe Kränkbarkeit*
- *Affektive Defizite*
- *Aggressiv-depressive Persönlichkeitsstruktur*
- *Psychische Störungen*
- *Verwahrlostes Erziehungsmuster*
- *Reduzierte Selbstkritikfähigkeit*

*Immer noch dominieren defizitäre Aufzählungen von Persönlichkeitsmerkmalen in Jugendhilfeakten, wo ausschlaggebende Entwicklungsprozesse in den Vordergrund gestellt werden müssten.*

*Anstatt negative Persönlichkeitsmerkmale beseitigen zu wollen, muss sich der Fokus auf die Ressourcen und Widerstandskräfte des Jugendlichen richten, durch deren Förderung der Jugendliche in die Lage versetzt wird, auch gefährliche Lebensumstände zu meistern.<sup>25</sup>*

---

<sup>24</sup> Diese Sichtweise macht außerdem eine weitreichende Neutralisierung des eigenen Verhaltens deutlich.

<sup>25</sup> Diese Sichtweise findet ihren Ansatz in der Resilienzforschung, Laut Masten bietet der Prozessorientierte Ansatz der Resilienz einen positiven Bezugsrahmen für Interventionen, der bei immer mehr Professionellen der sozialen Arbeit anklang findet, die frustriert sind durch die Stigmatisierung, die mit der Etikettierung von Kindern und Jugendlichen in Begriffen von Risiko, Störung und Nachteil verbunden ist (vgl. Masten, 2001:215)

*In dem Werkschulprojekt wurde besonderen Wert auf einen möglichst objektiven Umgang mit dem Lebenslauf der Jugendlichen gelegt.*

*Der pädagogische Mitarbeiter, der zu Beginn der Tätigkeit der Verfasserin in Rumänien die Jugendlichen betreute, las die Fallakten der neu ins Projekt kommenden Jugendlichen in der erste Zeit prinzipiell nicht, um diese vorurteilslos kennen lernen zu können.<sup>26</sup>*

*Frei nach dem Moto Makarenkos: Es geht in der Arbeit mit den Jugendlichen nicht darum ihnen aufzuzeigen, was sie alles schon falsch gemacht haben, sondern darum ihnen Handlungsalternativen zu stellen.<sup>27</sup>*

*In diesem Sinne lautete auch die Antwort der Verfasserin in der oben erwähnten Auseinandersetzung mit dem Jugendlichen: „Es ist mir ziemlich egal, was in deiner Akte steht, dahinter kannst du dich hier jedenfalls nicht verstecken!“*

*Als nächstes soll analysiert werden, welche Faktoren zu der Auflösung der Kooperation des Werkschulprojektes und damit zum Scheitern der konzeptionellen Ziele führte.*

*Als erstes werden nun die Zielkonflikte zwischen den Kooperationspartnern analysiert.*

## **4. Konfliktanalyse des Werkschulprojektes**

### **4.1. Zielkonflikte**

---

<sup>26</sup> Hierbei muss jedoch angemerkt werden, dass dieses nicht für Jugendliche gilt, bei denen das Risiko besteht sie könnten sich oder andere gefährden (z.B. Suizidgefahr, Jugendliche hat gerade seine vorherige Wohnform vorsätzlich in Brand gesteckt o.ä.)

<sup>27</sup> Hierzu ein Zitat aus Makarenkos Schriften: „Wir hatten wirklich aufgehört, uns für die Vergehen der Zöglinge zu interessieren, und das gelang uns so gut, dass sie auch bei den Zöglingen bald in Vergessenheit gerieten [...] In dieser Beziehung hatten wir unser Ideal erreicht; auch die neu hinzukommenden Zöglinge schämten sich bereits, ihre ‚Heldentaten‘ zu erzählen“ (Makarenko 1954:245).

Ziele bestimmen den Aufbau, die Tätigkeiten und die Prozesse in Organisationen. Eine voll entwickelte und funktionierende Organisation stellt daher die Übersetzung eines Zieles in Struktur und Prozess dar (vgl. Mayntz, 1973: 77).

Die Ziele sind demnach der Motor, der eine Organisation vorantreibt. Sie dienen als „Wegweiser“ für das Handeln und formulieren den angestrebten Zustand, der durch organisatorische Tätigkeit erreicht werden soll.

Die zum Teil unklaren bzw. kontraproduktiv wirkenden Zielsetzungen haben zu einem Großteil der Konflikte im Werkschulprojekt beigetragen und sollen nun ausführlich erörtert werden. Als erstes wird auf die Gründungsziele des Werkschulprojektes in Rumänien eingegangen, um anschließend die Ziele der Vorwerkerdiakonie entgegenzustellen und die daraus konsultierenden Zielkonflikte hervorheben zu können.

#### **4.1.1. Gründungsziel der Werkschule Cund in Rumänien**

Der Projektgründer Klaus Schäfer organisierte Anfang der 90er Jahre Hilfstransporte nach Rumänien. Aus der Erfahrung, dass diese Hilfen häufig ihr Ziel verfehlen, kaufte er 1994 einen Hof in dem kleinen transsilvanischen Ort Cund und gründete die rumänische Stiftung „Vitorul Copiilor“ (Zukunftskinder).

Ziel war es, eine effektive Form der humanitären Hilfe zu schaffen und durch die Gründung einer von deutscher Seite geförderte Einrichtung, einen zentralen Beitrag zur Dorfentwicklung im Niederlassungsgebiet zu leisten.

Als Leiter eines Kinderheimes in Norddeutschland nahm Klaus Schäfer verhaltensauffällige Jugendliche mit auf seine Fahrten nach Rumänien. Er machte die Erfahrung, dass diese Jugendliche, die sich sonst schwer auf eine Gemeinschaft oder die Probleme anderer Menschen einließen, Interesse daran entwickelten, anderen Menschen zu helfen und stolz darauf waren, etwas zu leisten.

Die Möglichkeit der Jugendlichen, die ihnen in Deutschland zugewiesene Rolle der „Hilfeeempfänger von Sozialleistungen“ einmal ablegen zu können und als

Hilfskräfte gern gesehen und angenommen zu werden, wirkte sich positiv auf ihr Verhalten aus.

So entstand das Zusammenwirken zwischen dem Entwicklungshilfeprojekt und der Jugendhilfe.

Klaus Schäfer, der sein pädagogisches Handeln auf die Pädagogik Makarenkos stützt, betonte die Bedeutung der Gemeinschaft und den Stellenwert der Sinnhaftigkeit einer Tätigkeit, um den Jugendlichen neuen Halt und Perspektiven zu geben. Bei einem Klientel, das schon über lange Zeit „Empfänger“ der unterschiedlichsten pädagogischen Interventionsmaßnahmen war, „lässt sich mit Worten nicht mehr viel ausrichten“, so Schäfer. Der erzieherische Einfluss auf sich abweichend verhaltende Jugendliche entsteht, laut Klaus Schäfer, hauptsächlich durch gemeinsame praktische Tätigkeiten.

„Der Jugendliche glaubt einem Pädagogen nur noch was er macht, nicht was er sagt“, war einer von Schäfers Leitsätzen, die in dieser Arbeit schon mehrfach aufgegriffen wurde.

Die Jugendlichen sollten durch die Beteiligung an produktiven Arbeitsprozessen sowie der Planung der Produktion und dem Kampf um die Erfüllung eines Produktions- und Finanzplanes nicht mehr nur Objekt des erzieherischen Einwirkens sein. Sie sollten in den Betrieb eingebunden werden und Verantwortung für die Erfüllung gemeinschaftlicher Aufgaben und Ziele übernehmen. Ein Beispiel für diesen Ansatz war die Vorbereitungen und Durchführungen eines Weihnachtsmarktstandes, bei dem die Jugendlichen voll involviert waren. Sie waren von der Fertigung der Produkte in der rumänischen Tischlerei und Schmiede bis zum Verkauf der Waren auf dem Lübecker Weihnachtsmarkt an den Arbeitsprozessen beteiligt. Auch die Verfasserin hat diese Zeit im Projekt als eine sehr konstruktive Phase erlebt, an der die Jugendlichen mit hoher Motivation mitwirkten.

Im September 2000 schloss Klaus Schäfer einen Kooperationsvertrag mit der Vorwerker Diakonie Lübeck, mit der Zielsetzung, in Deutschland ein ähnlich konzipiertes Projekt wie in Cund aufzubauen. Der deutsche Projektstandort sollte den Transfer der in Rumänien gesammelten Erfahrungen für die Jugendlichen



ermöglichen und dem Resozialisierungsanspruch der Jugendhilfemaßnahme gerecht werden.

Die Zielmaßstäbe und Zielkonflikte, die sich aus dieser Kooperation ergaben, sollen nun benannt werden.

#### 4.1.2. Zielmaßstäbe und Zielkonflikte

Ziele dienen als Maßstab, um die Arbeit von Organisationen beurteilen zu können.

Puch unterscheidet ökonomische, humane, fachliche und ökologische Zielmaßstäbe (vgl. Puch, 1994: 80). Diese sollen nun in der folgenden Abbildung dargestellt, auf das Werkschulprojekt bezogen und erläutert werden.

### Zielmaßstäbe der Werkschule Cund/Lübeck

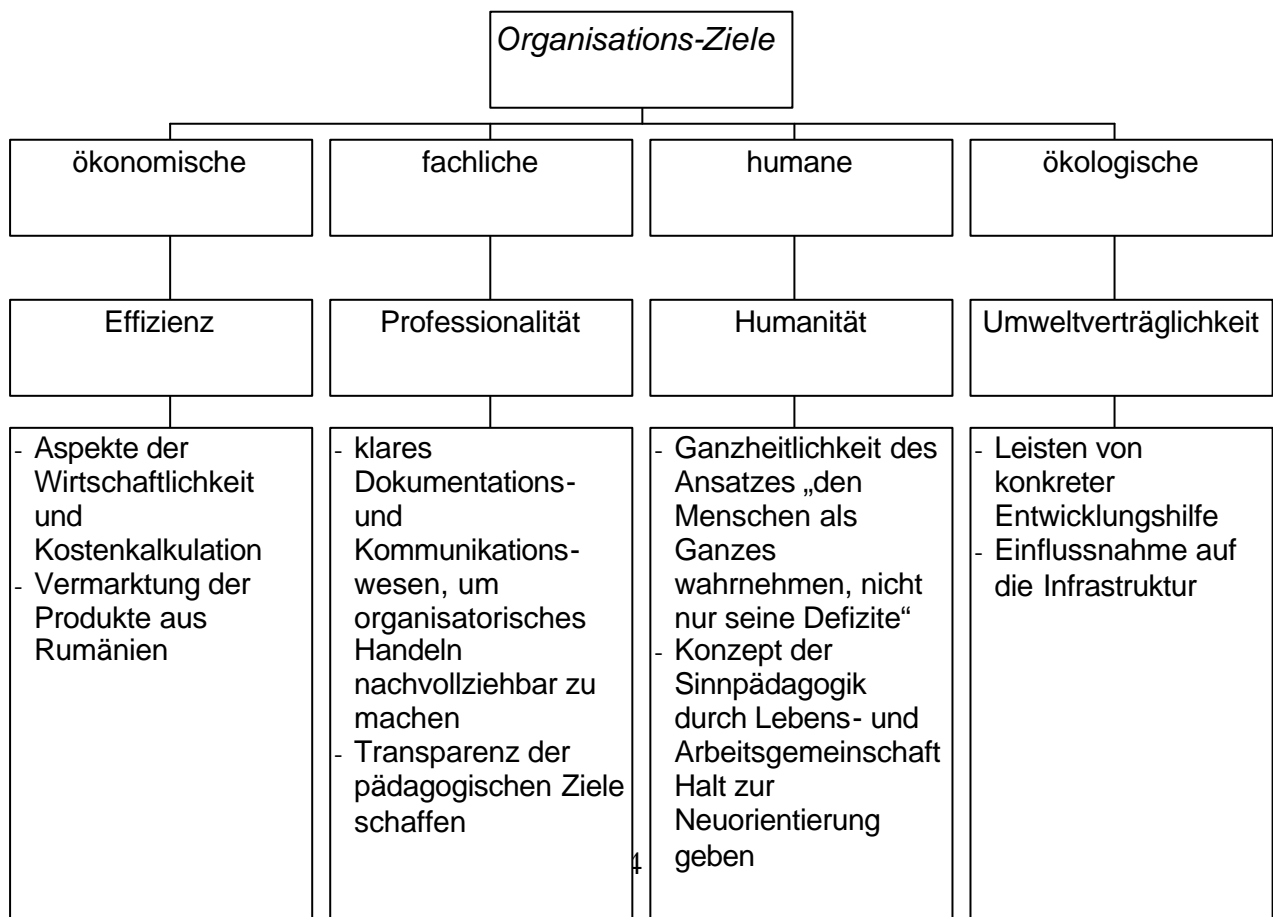


Abbildung 1: Zielmaßstäbe nach Puch 1994: 80

Bei **ökonomischen Zielmaßstäben** gilt die Wirtschaftlichkeit als Maßgröße für die Organisationsbetrachtung. Die Effizienz und die Effektivität haben eine hohe Bedeutung bei der Betrachtung des organisatorischen Handelns. Ziele werden unter den Aspekten des Kosten-Nutzen-Prinzips reflektiert.

*Aus marktorientierter, wirtschaftlicher Sicht war das Werkschulprojekt für die Vorwerker Diakonie die Möglichkeit, mit einem innovativen Behandlungskonzept für Jugendliche mit abweichenden Verhalten für ihren Jugendhilfebereich zu werben.*

*Für Klaus Schäfer bot die Projektkooperation eine sichere, finanzielle Grundlage für sein „Rumänienprojekt“ sowie für den Aufbau eines deutschen Projektstandortes.*

*Welcher finanzielle Aufwand für das fachliche Angebot, das Personal und die Räumlichkeiten ursprünglich ausgehandelt und einkalkuliert wurden, wurde von der Diakonie nicht offengelegt.*

Die **fachlichen Zielmaßstäbe** streben eine professionelle Ausführung der organisatorischen Aufgaben an. Es geht unter anderem um die Überprüfung der Wirksamkeit der eingesetzten Methoden und Handlungsstrategien. Auch Fragen der Organisationsentwicklung fallen hier ins Gewicht.

*Bei der professionellen Umsetzung des Einrichtungskonzeptes ging es unter anderem um den Aufbau kohärenter Strukturen. So stellte sich u. a. die Frage, wie Situationen gestaltet und Strukturen aufgebaut werden müssten, damit sie den erwünschten pädagogischen Effekt erzielen (zu dieser Fragestellung wurde die Projektevaluation beauftragt).*

*In Bezug auf die Frage der Wirksamkeit der Handlungsstrategien und der eingesetzten Methoden des Werkschulprojektes, hätten die Entwicklung des Dokumentationswesens sowie des Planungs-, Steuerungs- und Entscheidungsmanagement fokussiert werden müssen.*

Die **humanen Zielmaßstäbe** setzen ihren Schwerpunkt auf die Betrachtung des sozialen Geschehens und der sozialen Prozesse in Organisationen. Hier spielen auch der Umgang mit den Adressaten und deren Mitwirkungsmöglichkeit am Organisationsprozess eine wesentliche Rolle.

*Die humanen Zielsetzungen sollten durch die Konzeption der umfassenden Lebens- und Arbeitsgemeinschaft des Werkschulprojektes umgesetzt werden. Die Bedeutung der Einbindung der Jugendlichen in das Projektgeschehen wurde hervorgehoben.*

*Bei dem deutschen Projektstandort stand zudem der Resozialisierungsaspekt im Vordergrund.*

Bei **ökologischen Zielmaßstäben** stehen die Umweltbedingungen bzw. die Eingriffe in die Organisationsumwelt im Mittelpunkt des Interesses. Es wird die Umweltverträglichkeit des organisatorischen Handelns beurteilt (vgl. Puch, 1994: 44f).

*Die ökologischen Ziele des Projektes war die Dorfentwicklungshilfe in Rumänien. So fungierte der Werkschulhof als größter Arbeitgeber im Dorf und gab dadurch 15 Familien eine finanzielle Absicherung.*

*Auf Initiative des Projektes wurden die öffentlichen Gebäude und die Kirche des Ortes renoviert und wieder nutzbar gemacht.*

*Ein Webprojekt für die Frauen der Umgebung wurde geplant, um das traditionelle Webhandwerk zu erhalten und gerade für die Frauen eine Voraussetzung zum Erwerb des Lebensunterhaltes zu schaffen.*

Unter der kritischen Betrachtung der Zielmaßstäbe kann in Bezug auf die fachlichen Ziel angebracht werden, dass diese nur unzureichend umgesetzt wurden. So wurden Fallbesprechungen für die einzelnen Jugendlichen zur Feststellung ihrer Entwicklung und persönlichen Zielsetzungen erst Anfang 2002, also kurz vor dem Zusammenbruch des Projektes, eingeführt.

Es gab keine einheitliche schriftliche Form der Informationsweiterleitung zwischen Deutschland und Rumänien (z. B. formalisierte Entwicklungsberichte über den aktuellen Stand der Jugendlichen). Ebenso stand für das „junge Team“ keine professionelle Reflektionsmöglichkeit zur Beurteilung des beruflichen Handelns zur Verfügung (etwa in Form von Supervision, Coaching o. ä.).

Die Ergebnisse der Evaluation des Projektes konnten nicht konstruktiv thematisiert werden. Was wohl auch an der zu diesem Zeitpunkt schon zu weit fortgeschrittenen Konflikteskalation lag, auf die im Folgenden eingegangen wird.

Die schlechte organisatorische Struktur führte zu einer weiteren Vernachlässigung der fachlichen Ziele. So wurden beispielsweise pädagogische Mitarbeiter eingestellt, die nicht zuvor in Rumänien hospitiert hatten, was jedoch ursprünglich als Voraussetzung für eine Anstellung gelten sollte. Die Mitarbeiter hatten demnach weder eine genaue Vorstellung von ihrem direkten Tätigkeitsfeld vor Ort, noch konnten sie den Jugendlichen in Lübeck die Transparenz von Strukturen und Regeln vermitteln, da sie diese nie selbst erlebt hatten.

In der dargestellten Projektbeschreibung werden die Priorität der kohärenten Teamstruktur und die Bedeutung einer hohen Deckung in der pädagogischen Reaktionsweise auf das Verhalten der Jugendlichen hervorgehoben. Durch eine unzureichende Einbindung von neuem Personal in die strukturellen Zusammenhänge des Werkschulprojektes löste sich die Übereinstimmung der pädagogischen Handlungsmuster in dem Lübecker Projektstandort mit der Zeit auf.

Außerdem kam es in Lübeck zu schichtdienstbedingten Informationslücken, die die Verfasserin zu großen Teilen dem unzureichenden Dokumentationswesen und den Schwächen der formellen Kommunikationsstrukturen zuschreibt.

Die Zielkonflikte des Werkschulprojektes werden anhand der Konkurrenz zwischen den ökonomischen und humanen Zielsetzungen besonders deutlich.

Das humane Ziel, in Deutschland ein ähnlich geartetes Projekt wie in Rumänien aufzubauen, ist gescheitert. Die finanziellen Mittel für die räumliche Ausstattung wurden dafür nicht zur Verfügung gestellt.

Die Priorität, die aus Sicht der humanen Zielsetzung auf die Transparenz der Projektkonzeption gelegt wurde, wurde von Seiten der Vorwerker Diakonie den ökonomischen Zielen untergeordnet. Sie waren letztendlich nicht bereit, die notwendigen Investitionen für Aufbau und Ausstattung eines Hofes in Deutschland zu tragen.

Kühn drückt diese Zielkonflikte als Widersprüche zwischen den Zielen eines Zielsystems aus, die auftreten, weil:

- a) das Oberziel nicht eindeutig genug formuliert wurde oder

- b) die obersten Ziele in sich widersprüchlich sind oder
- c) die Ziele in ihrer Rangfolge nicht festgelegt sind (vgl. Kühn, 1986: 297).

Die Konflikte beeinflussen das gesamte System, denn die Probleme setzen sich von Zielebene zu Zielebene fort. Die Definition der Zielkonflikte trifft genau auf das Werkschulprojekt zu. Bei den Kooperationsverhandlungen zwischen Klaus Schäfer und der Vorwerker Diakonie wurden die Ziele und ihre Rangfolge bzw. ihre Priorität nicht eindeutig genug formuliert, was zu den beschriebenen Konflikten führte.

Zwar geht aus der Leistungsbeschreibung hervor, dass das Klientel auch in Deutschland in einer umfassenden Lebens- und Arbeitsgemeinschaft gefördert und betreut werden sollte, doch die Voraussetzungen für diese Gemeinschaft wurden nicht ausformuliert. Aus Sicht der Verfasserin hätten konzeptionelle Grundlagen sowie räumliche und personelle Ressourcen zu einem festgelegten Zeitraum vorhanden sein müssen, um die Durchsetzung der Ziele zu erreichen.

Die organisatorischen und strukturellen Voraussetzungen in Lübeck entsprachen in keiner Weise den humanen Zielen. Die Jugendlichen waren, wie schon beschrieben, auf einem Gelände der Behindertenwerkstätten der Diakonie in einem kleinen Bungalow im Industriegebiet in Lübeck untergebracht. Durch die engen räumlichen Bedingungen kam es zu Reibereien zwischen den Jugendlichen. Sie hatten keine Möglichkeit, sich aus dem Weg zu gehen, wie dies in Rumänien der Fall war. Auch gab es häufig Fälle von Vandalismus. Es war kaum möglich, hier eine wohnliche Atmosphäre zu schaffen, die es aus Sicht der Jugendlichen zu erhalten lohnt. Die Raumstrukturen und Materialausstattungen degradierten den Arbeitsbereich in Lübeck zu einer reinen Beschäftigungstherapie, die mit dem Oberziel einer sinnvollen Tätigkeit nichts mehr gemein hatte. Letztlich war das direkte Umfeld des Standortes in Lübeck für den Transfer der Lebenszusammenhänge und Strukturen, die den Jugendlichen in Rumänien das Gefühl von Wohnen und Zuhause sein vermittelten, ungeeignet.

Bleibt die Frage offen, welche Faktoren die Zielkonflikte beeinflusst haben. Um diesen Punkt zu beantworten, muss nun untersucht werden, wie und von wem im Werkschulprojekt die Entscheidungen getroffen, die finanziellen Mittel zugeteilt und die Handlungsziele durchgesetzt wurden.

## 4.2. Analyse der Organisationsstruktur

Damit Organisationsziele erreicht werden können, müssen dazugehörige Aufgaben benannt, Tätigkeiten koordiniert sowie Entscheidungs- und Weisungsbefugnisse geregelt werden. Die Zuordnung von

Weisungsbefugnissen, die Verteilung von Entscheidungskompetenzen und der Verlauf der Informationskanäle bilden den Aufbau einer Organisation, die so genannte Organisationsstruktur.

Anhand des folgenden Organigramms sollen die Machtstrukturen (Unterstellungs- und Anordnungswege) sowie die Kommunikationskanäle verdeutlicht werden.

### Organigramm der Werkschule Cund/Lübeck

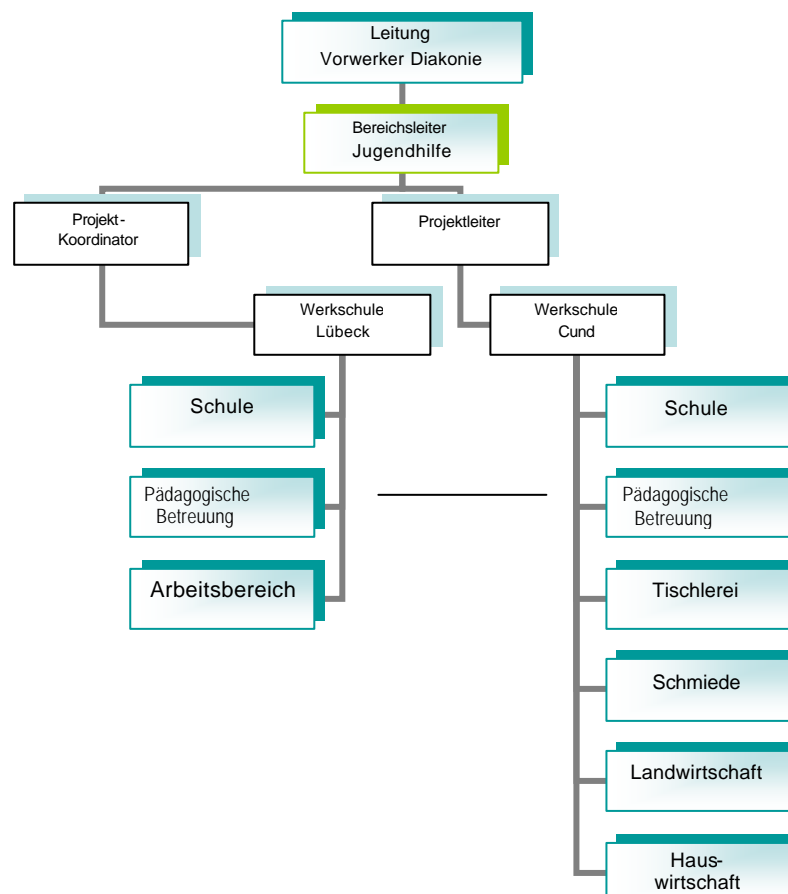


Abbildung 2: Einlinienorganisation nach Puch 1994: 106

Es handelt sich beim Werkschulprojekt um eine Einlinienorganisation. Der Aufbau ist zentralistisch. Die Entscheidungs- und Weisungskompetenz konzentriert sich bei einer Führungsinstanz, nämlich der Leitung der Vorwerker Diakonie, vertreten durch den Bereichsleiter der Jugendhilfe. Die Kontroll- und Autoritätsstruktur ist hierarchisch aufgebaut. Die Linie kennzeichnet die Dienstwege von oben nach unten und die Rückmeldungswege in umgekehrter Richtung.

Vorteil dieses Systems sind eindeutige Kompetenzbereiche und eine übersichtliche Struktur. Nachteile können in der Überlastung der Leistungsebene und in Problemen bei einer Fehlbesetzung an der Organisationsspitze liegen. Ebenso kann die hierarchische Anordnung der Verantwortungsbereiche leicht zu Konkurrenzdenken führen.

Der Austausch des pädagogischen Personals zwischen Deutschland und Rumänien wurde in der graphischen Darstellung als Fayolsche Brücke eingebaut und durch einen Pfeil erkenntlich gemacht.<sup>28</sup>

Durch den Wechsel des Einsatzortes änderte sich für die pädagogischen Mitarbeiter der direkte Vorgesetzte.

In Lübeck hatte der Projektkoordinator die Leitung. Ihm oblagen die Dienstaufsichtsfunktion über das pädagogische Personal und dem Kommunikationsaustausch mit dem Projektteil in Rumänien. Außerdem war der Projektkoordinator für die Repräsentation des Projektes nach außen zuständig.

Des Weiteren umfasste sein Aufgabengebiet das Dokumentationswesen und die Verantwortung über die Hilfeplanung der Jugendlichen.

In Rumänien waren die Mitarbeiter dem Projektleiter, Klaus Schäfer, unterstellt. Er führte die organisatorische und wirtschaftliche Leitung des Werkschulprojektes in Cund auch während der Kooperationsgemeinschaft weiter.

Die pädagogische Betreuung in Lübeck wurde im Schichtdienst rund um die Uhr gewährleistet. Jeweils ein hauptamtlicher Mitarbeiter des pädagogischen Teams

---

<sup>28</sup> Vgl. hierzu auch Abbildung 10: Einlinienorganisation in Puch, 1994: 106

übernahm als Projektbegleiter für eine bestimmte Zeit die Betreuung der Jugendlichen in Rumänien.<sup>29</sup>

Von den offiziellen Strukturen werden informelle Organisationsstrukturen unterschieden. Sie beschreiben die tatsächlichen sozialen Beziehungen und Organisationsabläufe. In ihnen drücken sich die soziale Dynamik, tatsächliche Machtverhältnisse, Sympathie und Antipathie der zusammenarbeitenden Menschen aus. Diese informellen Verhaltensweisen ergeben sich aus den von Max Weber für die Bürokratie idealtypisch ausgeblendeten Tatsachen, dass Mitarbeiter als menschliche Wesen in ihrem Verhalten von ihrer Sozialisation, ihrer Ausbildung und ihren Gefühlen mitbestimmt werden und nicht nur von Befehlen und Anweisungen (vgl. Kühn, 1985: 304).

Als nächstes sollen die Konflikte auf Leitungsebene und die Schwierigkeiten der Kommunikationskanäle untersucht werden. Die informellen Informations- und Entscheidungswege fließen hier mit hinein.

#### **4.2.1. Konflikte auf Leitungsebene**

##### Der Bereichsleiter der Vorwerker Diakonie:

Anders als in den formellen Organisationsstrukturen vorgesehen, war der Bereichsleiter der diakonischen Jugendhilfe in der Realität direkt in die Teamarbeit des .Werkschulprojektes involviert.

Er nahm in Lübeck regelmäßig an den Teambesprechungen teil und übernahm zeitweise Schulunterrichtseinheiten. In der Zeit zwischen September 2001 und April 2002 fuhr der Bereichsleiter vier Mal persönlich nach Rumänien. Er hatte dadurch einen intensiveren Kontakt zum Projektstandort in Cund und dem dort tätigen Personal, als der Projektkoordinator, dem eigentlich die Aufgabe des Informationsaustausches zwischen den beiden Standorten zukam.

Auch an der Suche eines geeigneten Objektes für den deutschen Projektstandort beteiligte sich der Bereichsleiter sehr engagiert. Er vermittelte ein Ehepaar (zwei Pädagogen) an das Projekt, das interessiert und hoch motiviert war, die

---

<sup>29</sup> Die Zeitabstände verliefen hier anders als in der Leistungsbeschreibung vorgesehen, nicht vierteljährlich, sondern je nach privaten Voraussetzungen der einzelnen Mitarbeiter zwischen 3 und 9 Monaten.



Verwaltung des deutschen Standortes zu übernehmen. Die mögliche Beteiligung des professionellen Verwaltungsehepaares, das auf dem deutschen Werkschulhof leben wollte, schien eine ideale Voraussetzung für den Aufbau des deutschen Projektstandortes zu sein. Der Bereichsleiter berief Konzepttage ein, um programmatische und organisatorische Voraussetzungen für den deutschen Projektstandort zu entwickeln. Auch fuhr er des Öfteren persönlich durch Norddeutschland, um in Frage kommende Objekte ausfindig zu machen.<sup>30</sup>

Ende 2001 nahm der Bereichsleiter Kaufverhandlungen für ein geeignet erscheinendes Grundstück auf.

Der Bereichsleiter war neben dem Projekt durch weitere Tätigkeitsfelder in der Diakonie sehr beansprucht. Ebenso berichtete er von starken beruflichen und privaten Belastungen.

Der Bereichsleiter pflegte einen kameradschaftlichen, offenen Umgang mit den Mitarbeitern. Besonders durch gemeinsame Fahrten zwischen Rumänien und Deutschland, entstanden schnell persönliche Beziehungen oder ein Gefühl von Vertrautheit zwischen den Mitarbeitern.

Es stellt sich jedoch die Frage, ob nicht gerade dieser starke persönliche Zuschnitt einen professionellen Umgang zwischen den Mitarbeitern und der Leitung erschwert hat. Das Ausmaß der Mehrfachbelastungen des Bereichsleiters blieb jedenfalls lange unentdeckt. Das lag zum Teil auch darin begründet, dass ihm Fehler in seinem Zuständigkeitsbereich aufgrund seines starken Engagement und des freundschaftlichen Umgangs zu lange nachgesehen wurden.

#### Der Projektkoordinator der Vorwerker Diakonie:

Ebenso wie der Bereichsleiter, war auch der Projektkoordinator noch in weiteren Bereichen der diakonischen Jugendhilfe tätig.

Im Werkschulprojekt liefen bei dem Projektkoordinator gewissermaßen „die Fäden zusammen“. Neben dem Informationsaustausch zwischen dem deutschen und dem rumänischen Standort, war er für die Einstellung der pädagogischen Mitarbeiter und der Auswahl der für das Projekt geeigneten Jugendlichen verantwortlich. Auch leitete der Projektkoordinator das Werkschulprojekt in Lübeck. Er war für die strukturelle Umsetzung des Konzeptes verantwortlich.

---

<sup>30</sup> Den persönlichen Einsatz des Bereichsleiters in Ehren lässt sich jedoch anzweifeln, ob sich in Hinblick auf die Überlastung des Bereichsleiters hier nicht das Beauftragen einer Immobilienfirma als effizienter erwiesen hätte.

Die angebrachte Kritik an der fachlichen Zielumsetzung fällt überwiegend in den Aufgabenbereich des Projektkoordinators. Nach Auffassung der Verfasserin war der Projektkoordinator nicht in der Lage, dem in der Orientierungsphase befindlichen Team (bestehend aus hauptsächlich jungen Mitarbeitern mit relativ wenig Berufserfahrung) den nötigen strukturellen Halt zu geben. So war etwa keine klare, effektive Aufgabenverteilung in der Arbeit mit dem Klientel erkennbar. Er nahm Außentermine wie Erziehungskonferenzen oder Elterngespräche selber wahr und begleitete lange Zeit den Arbeitsbereich im Lübecker Projektstandort. Ebenso wie der Bereichsleiter, nahm auch der Projektkoordinator seine übergeordneten, administrativen Aufgaben unzureichend wahr. Auch er verstrickte sich in Basistätigkeiten, deren Delegation eigentlich seine Aufgaben gewesen wäre (Anm. der Verf.).

Die fehlenden strukturellen Vorgaben für das Dokumentationswesen und die unzureichende Reflektion der organisatorischen Arbeitszusammenhänge, fallen in den Zuständigkeitsbereich des Projektkoordinators. Sie trugen erheblich zum Scheitern des Projektes bei.

#### Der Projektleiter K. Schäfer:

K. Schäfer leitete die Kontroll- und Führungsaufgaben für das direkte Projektgeschehen in Rumänien. Formell waren seine Führungskompetenzen auf die Planungs- und Steuerungsaufgaben vor Ort beschränkt. Informell verfügte er jedoch über weitreichende natürliche Autorität im Mitarbeiterkreis.

Er war auch während der offiziellen Leitung der Vorwerker Diakonie der Motor des Projektes.

Durch seine persönliche Ausstrahlung und seine von der Mehrzahl der Mitarbeiter anerkannten Planungs- und Führungsqualitäten, war seine Meinung bei grundlegenden Projektentscheidungen weiterhin ausschlaggebend.

K. Schäfer brachte mit seiner Persönlichkeit, seinen Fähigkeiten und seinen Überzeugungen weit mehr in das Werkschulprojekt, als die Vision der „Sinnhaftigkeit“ des pädagogischen Ansatzes. Durch die Fähigkeiten, Menschen für seine Vorstellungen zu begeistern und das „Beste aus ihnen hervorzubringen“, schaffte er es immer wieder, die persönliche Motivation und Einsatzbereitschaft der Mitarbeiter und Projektteilnehmer zu wecken.

Das Werkschulprojekt war sein „Baby“, das er aufgezogen hatte und für das er mit Herzblut arbeitete. Von daher schmerzte es ihn um so mehr, dass die Projektstandorte nicht wie vorgesehen zusammenwachsen wollten.

#### **4.2.2. Kommunikationskonflikte**

Der Kommunikationsaustausch zwischen den Projektstandorten war durch die Grundvoraussetzung der erheblichen räumlichen Distanz stark erschwert.

Aufgrund der äußeren Bedingungen (des transsilvanischen Hochlandes) konnte eine Internetverbindung, die als regelmäßiger Kommunikationskanal dienen sollte, nicht eingerichtet werden. Selbst eine Telefonverbindung kam häufig nicht zustande.

So blieb der Austausch meist auf persönliche, informelle Interaktionen beschränkt. Obwohl der Projektleiter K. Schäfer in regelmäßigen Abständen zwischen Rumänien und Deutschland pendelte, waren keine regelmäßigen, fest eingeplanten Besprechungstermine zwischen den Führungskräften des Projektes vorgesehen. Vielmehr kam der Informationsaustausch auf Leitungsebene häufig situativ oder bei besonderem Bedarf zustande.

Durch mangelnde Absprachen auf Leitungsebene, mehrten sich mit der Zeit Missverständnisse und unterschiedliche Definitionen der Verantwortungsbereiche, die zu Unzufriedenheit auf beiden Seiten führte. Besonders die „Kompetenzrängeleien“ zwischen dem Projektkoordinator und K. Schäfer wurden immer deutlicher. K. Schäfer äußerte mehrfach Bedenken an den Kompetenzen des Projektkoordinators. In den Augen Schäfers, verfügte dieser nicht über die fachlichen Kompetenzen, um in Lübeck die strukturellen Voraussetzungen für die Arbeit mit den Projektteilnehmern zu schaffen. Der Projektkoordinator kritisierte seinerseits, dass K. Schäfer impulsiv und unkalkulierbar handeln würde, was seiner Meinung nach eine professionelle Zusammenarbeit erschwerte.

Auch in der pädagogischen Arbeit behinderte die große Entfernung zwischen den beiden Projektstandorten den Informationsaustausch und führten teilweise zu Missverständnissen und Fehlern in Absprachen. So erlebte die Verfasserin während ihrer Praktikumszeit in Rumänien, dass ein Jugendlicher von Lübeck nach Rumänien geschickt wurde, ohne dass die Mitarbeiter vor seiner Ankunft auf dem Werkschulhof in Cund benachrichtigt worden waren.

Um effektiv und gezielt arbeiten zu können, ist es von zentraler Bedeutung, dass ein pädagogisches Team über einheitliche und klare Informationswege verfügt, um über die zentralen, aktuellen Prozesse vollständig informiert zu sein.

Gerade unter der Berücksichtigung der erschwerten Bedingungen des Kommunikationsaustausches, wäre ein klar strukturiertes Dokumentationswesen für das Projekt von Anfang an unabdingbar gewesen, um die lückenhaften Kommunikationskanäle auszugleichen und Fehlinformationen vorzubeugen.

Der Informationsaustausch wurde teilweise durch die pädagogischen Mitarbeiter übernommen, die zwischen den Projektstandorten pendelten. Was jedoch auch zu einer Art „Stille Post Spiel“ werden konnte, da diese personenspezifischen, subjektiv geprägten Informationen zu einer einseitigen Berichterstattung und einer lückenhaften Weitergabe von Sachlagen führen konnten.

Besonders in Hinblick auf die Konflikte zwischen den Leitungskräften, bildeten sich aufbauend auf der Kommunikationsproblematik mit der Zeit zwei Fronten in den beiden Werkschulprojekten. Diese verhärteten sich mit der Zeit soweit, dass eine sachliche Auseinandersetzung kaum noch möglich schien.

### **4.3. Konflikteskalation**

„Konflikte können in ihrem Verlauf eine Eigendynamik entwickeln, die ab einer entsprechenden Entwicklungsstufe von den Beteiligten selbst nur noch sehr schwer zu kontrollieren sind“ (Puch, 1994: 165).

Die Konflikte nehmen dabei einen phasenhaften Verlauf an. Glasl unterscheidet insgesamt neun Schritte des Konfliktverlaufs, die jeweils stufenweise Grenzen (z.B. durch die Verletzung vereinbarter Verhaltensnorm) überschritten werden.

Hierbei kommt es von sachlicher Argumentation über härtere, unnachgiebigere Konfrontation zu klischeeartigen Rollenzuschreibungen und persönlichen Vorwürfen. Die Eskalationsphasen machen deutlich, dass bald keiner der Kontrahenten mehr von seinem Standpunkt zurückweicht und es nur noch Gewinner und Verlierer geben kann. Es geht darum, den Gegner zu schädigen und „mundtot“ zu machen. Konstruktives Zusammenarbeiten ist hier schon lange nicht mehr möglich. Wenn keine Schlichtung von außen erfolgt, geht die Eskalation bis zur gegenseitigen Zerstörung der Macht- und Existenzgrundlage weiter. An diesem Punkt gibt es keine Gewinner mehr (vgl. Glasl, 1992: 215ff.).

Die unterschiedlichen Verlaufsphasen der Eskalationsdynamik wurden für die Verfasserin besonders durch die interaktionistischen Konflikte zwischen dem Projektleiter K. Schäfer und dem Projektkoordinator deutlich. Hier prallten sehr gegensätzliche Charaktere, Arbeitsansätze und Einstellungen aufeinander. Die Verhärtung der unterschiedlichen Standpunkte führte dazu, dass die rationale Argumentation abnahm und es zu persönlichen Rollenzuweisungen kam. Die Versuche, die Auseinandersetzung auf eine sachliche Ebene zurück zu führen, schlugen fehl. So beschuldigte der Projektkoordinator den Projektleiter K. Schäfer, nicht teamfähig zu sein und seine fachlichen Kompetenzen zu überschreiten.

Anders herum bezeichnete Schäfer die Arbeitsweise des Projektkoordinators als „Wegschließpädagogik“, da dieser nur mit negativen Interventionsmaßnahmen auf das Verhalten der Jugendlichen reagiere, anstatt sinnvolle Voraussetzungen der Prävention zu entwickeln. Die Konflikte zwischen den beiden Führungskräften potenzierten sich mit zunehmender Geschwindigkeit.

Es bildeten sich Sympathiegruppen um die beiden kontrahierenden Personen, wodurch im Endeffekt die generell schon schwierigen Kommunikationswege zwischen Rumänien und Lübeck nahezu „einfrohren“.

Diese Phase der Verhärtung der gegenseitigen Schuldzuweisungen lief zeitgleich mit dem Abbruch der Verhandlungen für ein Hofgrundstück von Seiten der diakonischen Leitung. Der Bereichsleiter hatte bei Nachfragen über den Verhandlungsstand zum Objekterwerb über längere Zeit darauf verwiesen, es müssen noch Bodenproben entnommen werden (wegen einer industriellen Nutzung der Grundstückes). Nach der Absage des Grundstückskaufs musste sich der Bereichsleiter die Kritik gefallen lassen, der Diakonieleitung kein konkretes

Konzept über die geplante Nutzung und die voraussichtlichen Kosten des Umbaus des Grundstückes zum Werkschulhof vorgelegt zu haben. Er habe das Projekt nicht effizient genug vor der Leitung präsentiert. Nun wurde auch das volle Ausmaß der Überlastung und der dadurch unerledigt gebliebene Arbeit des Bereichsleiters ersichtlich, was seine Versetzung nach sich zog.

Die Leitung der Vorwerker Diakonie stellte im Frühjahr 2002 klar, dass sie in der näheren Zukunft keine Mittel für eine räumliche Änderung des deutschen Projektstandortes zur Verfügung stellen werde.

K. Schäfer kündigte daraufhin im Sommer 2002 den Kooperationsvertrag und führt seither den Werkschulhof in Cund als Kriseninterventionsmaßnahme und langfristiges Auslandprojekt für Jugendliche mit abweichendem Verhalten weiter.

#### **4.4. Schlussfolgerungen**

In der Kündigung des Kooperationsvertrages von Seiten K. Schäfers, sieht die Verfasserin eine konsequente Reaktion auf die Missachtung der Zielvereinbarungen durch die Vorwerker Diakonie.

Der Aufbau zweier gleichwertiger Projektstandorte war durch die gegebenen Voraussetzungen des deutschen Werkschulprojektes nicht durchzuführen. Die Vorwerker Diakonie schien auch nicht motiviert, an dieser Situation etwas zu ändern.

Ziele, die definiert werden, müssen auch erfüllt werden. Es fehlte dem Werkschulprojekt eine geeignete Instanz, die die Zielmaßstäbe bewertet und deren Umsetzung überprüft. Eine solche Kontrollinstanz wurde bei dem Projekt vollständig außer acht gelassen.

Die Konfliktursachen des Werkschulprojektes lassen sich in drei unterschiedliche Ebenen unterteilen (vgl. hierzu auch Puch, 1994:172).

In die *Ebene der „institutionellen Rahmenordnung“* lassen sich die Widersprüche zwischen den beiden Parteien der Kooperationsgemeinschaft einordnen. Die Kompetenzstreitigkeiten zwischen dem Projektkoordinator und dem Projektleiter K. Schäfer fallen hier ebenso ins Gewicht, wie die Zielkonflikte zwischen den

ökonomischen und den humanen Zielen sowie die unzureichende Umsetzung der fachlichen Ziele.

In der zweiten *Ebene des „sozialen Interaktionsgefüges“* treten die Kommunikationsprobleme aufgrund der mangelnden Kontaktmöglichkeiten zwischen den beiden Projektstandorten zutage.

Die unzureichende Regelung der Kommunikations- und Dialogstruktur sowie das uneffiziente Dokumentationswesen, haben einen erheblichen Teil zu den Konflikten beigetragen. Auch die zum Teil unklare Regelung der Zuständigkeitsstrukturen und die mangelnde Kooperation auf Leitungsebene sind hier zu nennen.

Die dritte *Ebene des „Individuums“* umfasst die Spannungen zwischen den formalen und informalen Verhaltensanforderungen, die sich im Projekt u. a. durch den starken persönlichen Zuschnitt ergaben, der einen professionellen Umgang der Mitarbeiter untereinander erschwerte.

Die oben genannten Konflikte sind weitgehend ineinander verflochten bzw. verstärkten einander und führen zu weiteren Problemen. Die beschriebenen „Basiskonflikte“ haben hierbei eine wahre Lawine in der internen Projektstruktur ausgelöst, die schließlich eskalierte.

Es lässt sich aus der retrospektiven Sicht der Verfasserin nicht sagen, zu welchem Zeitpunkt der Konfliktentwicklung eine gezielte Intervention möglicherweise noch zur Lösung der Probleme beigetragen hätte.

Es ist jedoch anzunehmen, dass das Einschalten eines neutralen Beraters zu einer möglichst frühen Phase der Konflikteskalation von Nöten gewesen wäre, um die umfangreiche interne Strukturproblematik der Projektkooperation aufzubrechen. Ein neutraler Beobachter wäre unter Umständen in der Lage gewesen, die Konfliktparteien wieder zurück an einen „Verhandlungstisch“ zu bringen. Damit hätte er die Entwicklung von Bewältigungsstrategien für die vorhandenen Konflikte vorantreiben können.

## 5. Resümee

Unabhängig von der organisatorischen und strukturellen Problematik, steht für die Verfasserin fest: Mit dem Werkschulprojekt wurde ein konstruktives und ganzheitliches Behandlungskonzept für Jugendliche mit abweichenden Verhalten geschaffen. Dies gilt insbesondere für ein Klientel, das sich den meisten konventionellen Jugend- und Erziehungshilfemaßnahmen entzieht.

Mit dem Angebot, den Projektteilnehmern eine Aufgabe und damit Wertschätzung entgegenzubringen, sollte ihnen das wiedergegeben werden, was sie am dringendsten brauchen – den auf Kompetenz gestützten Glauben an sich selbst.

Zielsetzung der Projektkooperation war es, wie in dieser Arbeit ausführlich dargestellt, ein deutsches Gegenstück zu dem rumänischen Werkschulprojekt zu schaffen.

Es sollte damit für die Jugendlichen der Transfer ihrer in Rumänien neu erworbenen Handlungskompetenzen bei ihrer Rückkehr nach Deutschland sichergestellt werden.

Transferprobleme und die häufig unzureichende Nachbetreuung des Klientels sind Schwachstellen, mit denen die meisten Auslandmaßnahmen der Jugendhilfe zu kämpfen haben.

Mit Transferproblematik ist gemeint, dass die Teilnehmer von Auslandsprojekten oftmals mit der Anforderung - die gewonnenen Erfahrungen und „Lerneffekte“, die sie in einem Auslandsprojekt gemacht haben, mit dem anschließenden Alltag in Deutschland in Beziehung zu setzen – alleingelassen werden. Zu diesem Abbruch der Begleitung der Projektteilnehmer kommt es beispielsweise, weil sich die Gruppe auflöst und Betreuungsverhältnisse enden (vgl. Klawe/Bräuer,1998: 88).

Die Projektkooperation wollte in Betracht dieser Problematik eine Konvergenz, d. h. in der Wirkung gleichartige Strukturen schaffen, die in den beiden Projektstandorten geben sind.



Als Voraussetzung für die konzeptionelle Gestaltung zweier gleichstarker Projektstandorte hält die Verfasserin folgende Punkte für empfehlenswert (vgl. hierzu auch Petersen/Greve, 2002: 43ff.):

**- Transfersicherung statt Kontrasterfahrung:**

Die Übertragungsmöglichkeit der neu erworbenen Handlungskompetenzen ist von besonderer Bedeutung.

Die inneren sozialen Bedingungen des deutschen Projektstandortes müssen hierfür Strukturmerkmale aufgreifen, wie sie die Jugendlichen während der Auslandsmaßnahme erfahren haben und, die ihnen dort entsprechend Halt zur Neuorientierung gegeben haben.

**- Wohnen statt Unterbringung:**

Hierfür ist es unablässig, eine Wohnsituation unter einer konsequenten, gestalterischen Leitung zu schaffen, die dafür sorgt, dass ein Projektstandort in Deutschland ebenso wie im Auslandsprojekt von den Jugendlichen als Wohnung und Häuslichkeit angenommen werden kann.

Von besonderer Bedeutung ist hierfür eine kontinuierliche Präsenz und qualifizierte hauswirtschaftliche Umsicht der Projektleitung, die die Jugendlichen in die Pflege und Bewirtschaftung der Lebensräume einbezieht.

**- Verbindliches Beziehungsangebot statt Schichtdienstbetrieb:**

Es ist wichtig, dass die Arbeitszeitgestaltung des pädagogischen Teams in Deutschland eine Informations- und Betreuungskontinuität erhält.

Bei der Dienstplankonzeption ist zu berücksichtigen, dass ein regelmäßiger Schichtbetrieb mit täglich wechselnden Diensten der Trennung der Lebenswelt der Jugendlichen von der der pädagogischen Mitarbeiter Vorschub leistet.

Das Informations- und Dokumentationswesen muss klar strukturiert sein, um die Gefahr von Informationsfehlern durch den Schichtbetrieb entgegenzuwirken.

**- Konfrontative Intervention statt konsequenzlosem, akzeptierenden Begleiten:**

In der Arbeit mit sich abweichend verhaltenden Jugendlichen ist eine hohe Teamkohärenz als wesentlicher Faktor für den professionellen Umgang mit dem Klientel zu nennen.

Neben der Durchführung von übereinstimmenden pädagogischen Handlungsmustern in beiden Projektstandorten, ist auch das einheitliche „Vertraut machen“ der Mitarbeiter mit den Techniken der Konfrontativen Pädagogik von Nöten.

**- Reale Arbeitsbedingungen statt Beschäftigungstherapie:**

Durch die Beteiligung an sinnvollen und produktiven Arbeiten bekommen die Projektteilnehmer ein positives Gefühl zu den eigenen Fähigkeiten: „Ich kann was, ich bin etwas Wert“. Beschäftigungsmaßnahmen, bei denen plakativ gesprochen „tagsüber Wände gemauert werden, die abends wieder eingerissen werden“, sind für das Schaffen von Lebensperspektiven kontraproduktiv.

Konzepte, die Jugendliche mit abweichendem Verhalten konkrete Lebensperspektiven schaffen und sie, mit den Worten Makarenkos gesprochen, „fordern und achten“, werden in der Arbeit mit einem Klientel, das Jugendhilfe und Gesellschaft gleichermaßen herausfordert, dringend benötigt!

Erst wenn wir abweichendes Verhalten wieder als biografisches Bewältigungsverhalten begreifen und somit als letztes Mittel, um Selbstwert und Anerkennung zu erreichen, werden wir verstehen, dass diesen Jugendliche nicht mit repressiven Maßnahmen beizukommen ist.

Jugendliche mit abweichenden Verhalten benötigen alternative Angebote, in denen sie erfahren, dass sie etwas Wert sind und, dass sie etwas bewirken können. Deshalb braucht die Jugendhilfe ganzheitliche Settings von Wohnen, Arbeit und intensiver Betreuung.

## Quellenverzeichnis

- Acker, H. Organisationsanalyse. Verfahren und Techniken praktischer Organisationsarbeit. Baden-Baden: Verlag für Unternehmensführung 1975
- Bandura, A. Lernen am Modell. Stuttgart: Klett 1976
- Bönisch, L. Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung. Weinheim und München: Juventa Verlag 2001
- Bürgerschaft der FHH Bericht der Enquete-Kommission „Jugendkriminalität und ihre gesellschaftlichen Ursachen“. Hamburg: Drucksache 16/4000 vom 11.05.2000
- Colla, H./Scholz, C/  
Weidner, J.(Hg.) „Konfrontative Pädagogik“- Das Glen Mills Experiment. Forum Verlag Godesberg, Mönchengladbach 2001, S. 199-226
- Corsini; R. J. Konfrontative Therapie. In: ders. (Hrsg.): Handbuch der Psychotherapie. Weinheim-Basel 1994, S. 555-570 (4. Aufl.)
- Farrelly, F./Brandsma, J. Provokative Therapie. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag 1986
- Fatke, R./  
Scarbath; H. (Hrsg.) Pioniere psychoanalytisch Pädagogik. Frankfurt a. M., Berlin, Bern: Lang 1995
- Förster, J./ Weidner, J. Internatserziehung für kriminelle Jugendliche – Die Glen Mills Schools jetzt in Europa! Vom Entwicklungsstand Holland und Entwicklungsland Deutschland. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg 2005
- Glasl, F. Konfliktmanagement. Ein Handbuch zur Diagnose und Behandlung von Konflikten für Organisationen und ihre Berater. Bern, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 1992
- Göppinger, H. Kriminologie. München: C. H. Beck´sche Verlagsbuchhandlung 1997 (5. Aufl.)
- Hebecker, E./  
Schaumann, K. Erfurt und die Suche nach Ursachen Im Internet:  
<http://www.lehrer-online.de/dyn/9.asp?url=292619.hlm> (Stand 31.05.2005)
- Herriger, N. Präventives Handeln und soziale Praxis. Konzepte zur Verhütung abweichenden Verhaltens von Kindern und Jugendlichen. Weinheim und München: Juventa Verlag 1986
- Herriger, N. Verwahrlosung. Eine Einführung in Theorien sozialer Auffälligkeiten. Weinheim und München: Juventa Verlag 1987

- Hillig, G. Hundert Jahre Anton Makarenko. Neue Studien zur Biographie. Bremen: Ed. Temmen 1988
- Hurrelmann, K. Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1986
- Janssen, H./ Peters, F. Kriminologie für die soziale Arbeit. Münster: Votum Verlag 1997
- Kaiser, G. Kriminologie.. Heidelberg: C. F. Müller Juristischer Verlag 1993 (2. Aufl.)
- Kaiser, G./ Kerner, H.-J./ Sack, F. u. a. (Hrsg.) Kleines Kriminologisches Wörterbuch. Heidelberg : C. F. Müller Juristischer Verlag GmbH 1985 (2. Aufl.)
- Keckeisen, W. Die gesellschaftliche Definition abweichenden Verhaltens. Perspektiven und Grenzen des labeling approach. München: Juventa Verlag 1974
- Klawe, W./Bräuer, W. Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska. Weinheim und München: Juventa Verlag 1998
- Köttgen, C. Aussperren durch Einsperren – Geschlossene Unterbringung in Hamburg, das gab es alles schon einmal, In: Standpunkt: Sozial. Hamburger Forum für Soziale Arbeit: Heft 3, 2003, S. 59-64
- Kreuzer, A. Härteres Vorgehen gegen junge Straftäter? Jugendstraf- und Jugendhilferecht auf dem Prüfstand. Unsere Jugend 1999, S. 58-63
- Kriz, J. Grundrezepte der Psychotherapie. München, Wien. Baltimore: Urban und Schwarzenberg 1985
- Kühn, D. Kommunale Sozialverwaltung. Eine organisationswissenschaftliche Studie. Bielefeld: 1985
- Lüderssen, K. Kriminologie. Einführung in die Probleme. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft 1984
- Lüderssen, K./Sack, F. Seminar: Abweichendes Verhalten<sup>1</sup>, Die selektiven Normen der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag 1975
- Lamnek, S. Theorien abweichenden Verhaltens. München: Fink 1996
- Lamnek, S. Theorien abweichenden Verhaltens. München: Fink 1999 (7. Aufl.)
- Lamnek, S. Neue Theorien abweichenden Verhaltens. München: Fink 1997

- Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben: Ein pädagogisches Poem. Berlin: Aufbau-Verlag 1953
- Mansel, J. Glückliche Kindheit – Schwierige Zeit? Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens. Opladen: Leske und Budrich 1996
- Masten, A. Resilienz in der Entwicklung: Wunder des Alltags In: Röper, G./von Hagen, C./Noam, G. (Hrsg.): Entwicklung und Risiko: Perspektiven einer klinischen Entwicklungspsychologie. Stuttgart: Kohlhammer 2001
- Mayntz, R. Bürokratische Organisation. Köln und Berlin: 1971
- Puch, H.-J. Organisation im Sozialbereich, Eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag 1994
- Sack, F./  
König, R. (Hrsg.) Kriminalsoziologie. Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft 1974 (2. Aufl.)
- Schawohl, H. Von Glen Mills lernen. Vom Interventionsrecht zur Interventionserlaubnis im deutschen Anti-Aggressivitäts-Training. In: Colla, H./Scholz, C/Weidner, J.(Hg.): „Konfrontative Pädagogik“- Das Glen Mills Experiment. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg 2001, S. 199-226
- Steinhauer, B. Das Anti-Gewalt-Programm. Ein Versuch offensiver Pädagogik in der stationären Jugendhilfe. In: Weidner, J./Kilb, R./Kreft, D.(Hrsg.): Gewalt im Griff. Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Training. Weinheim-Basel : Beltz Verlag 2001, S.198-214
- Sutherland, E. H. Die Theorie der differentiellen Kontakte, In: Sack, F./ König, R. (Hrsg.): Kriminalsoziologie. Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft 1968, S. 395-399 (original: A Sociological Theory of Criminal Behavior, In: Cohen, A. K. /Lindesmith, A./ Schuessler, K. (Hrsg.): The Sutherland Papers. Blomington 1956, S. 76-81)
- Sykes, G. M./ Matza, D. Techniken der Neutralisierung. Eine Theorie der Delinquenz, In: Sack, F./König, R. (Hrsg.): Kriminalsoziologie. Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft 1968, S.360-371 (original: Techniques of Neutralization. In: American Sociological Review 22 1957, S. 644-670)

- Walkenhorst, P. Anmerkung zu einer „konfrontativen Pädagogik“. In: Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in sozialer Arbeit und Erziehung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004
- Weidner, J./Kilb, R. Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in sozialer Arbeit und Erziehung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004
- Weidner, J. Konfrontative Pädagogik. Erziehung ultima-ratio im Umgang mit Mehrfachauffälligen. In: Sozialmagazin 27: Heft 2, 2002, S. 39-45
- Winnicott, D. W. Aggression: Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz. Stuttgart: Klett-Cotta 1988
- Wiswede, G. Soziologie abweichenden Verhaltens. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Verlag W. Kohlhammer 1979

## 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.

Aumühle, den

## **Anhang A**

### Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Zielmaßstäbe der Werkschule Cund/Lübeck S. 55

Abbildung 2: Organigramm der Werkschule Cund/Lübeck S. 60